



Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

**REGGIO EMİLİA TEMELLİ DOKÜMANTASYON EĞİTİMİNİN
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEMOKRATİK TUTUM VE
ÇOCUK-MERKEZLİ UYGULAMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Hatice Merve Dereli

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2013

REGGIO EMİLIA TEMELLİ DOKÜMANTASYON EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN DEMOKRATİK TUTUM VE ÇOCUK-MERKEZLİ
UYGULAMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Hatice Merve Dereli

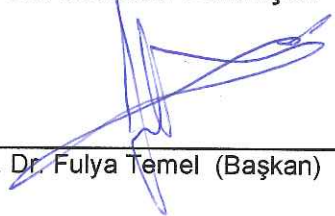
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2013

KABUL VE ONAY

Hatice Merve Dereli tarafından hazırlanan Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum Ve Çocuk-Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi başlıklı bu çalışma, 31.07.2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Fulya Temel (Başkan)



Prof. Dr. Belma Tuğrul (Danışman)



Prof. Dr. Pınar Bayhan



Prof. Dr. Aysel Köksal



Yrd. Doç. Dr. Neslihan Durmuşoğlu-Saltalı

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Nilgün Seçken
Enstitü Müdürü V.

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☒ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

31.07.2013



Hatice Merve Dereli

ADAMA

Bu çalışmayı, bana ilham kaynağı olan minik kardeşlerim

Aysel Pelin ve Nagehan Dereli'ye sevgiyle ithaf ediyorum

TEŞEKKÜR

Öncelikle, bu araştırmayı yapmamda bana her zaman destek veren, olumlu bakış açısıyla beni yüreklendiren, fikirleriyle bana yol gösteren ve bu çalışmanın yapılmasına katkı sağlayacak hiç bir maddi ve manevi yardımı esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Belma TUĞRUL'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Kendisiyle çalışmaktan gurur duyduğum hocama en derin sevgi ve saygılarımla teşekkür ediyorum.

Lisans öğrenimim boyunca araştırma sevgisi ve disiplinini kazanmamda etkili olan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Sevda BEKMAN'a, Reggio Emilia yaklaşımıyla tanışmamı sağlayan hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Bruce Johnson BEYKONT'a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Mine GÖL-GÜVEN'e teşekkür ederim. Lisansüstü eğitimim süresince Reggio Emilia yaklaşımı konusunda benimle bilgilerini paylaşan ve konu hakkında çeşitli araştırmalarda benimle çalışmayı kabul eden değerli hocam Sayın Doç. Dr. Tülin GÜLER'E teşekkür ediyorum. Ayrıca, bu araştırmayı inceleyen Sayın Prof. Dr. Fulya TEMEL'e, Prof. Dr. Pınar BAYHAN'a ve Prof. Dr. Aysel KÖKSAL-AKYOL'a değerli katkılarından dolayı minnettarım.

Bu çalışmanın yapılmasında beni cesaretlendiren ve kendime güvenmemi sağlayan hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Neslihan DURMUŞOĞLU-SALTALI'ya, fikirlerini ve eleştirilerini esirgemeyen hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Filiz ERBAY'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Sema SOYDAN'a ve Bil. Uzm. İlknur TARMAN'a teşekkür ederim. Ayrıca, çalışmamın her aşamasında beni motive eden arkadaşlarıma ve bu süreçte araştırma ve uygulamalarıma imkan tanıyan bütün kurumlara teşekkür ederim.

Son olarak, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca beni yönlendiren, kendime güvenmemi sağlayan ve hedeflerime saygı duyan babam Ekrem Dereli ve bu süreçte bana tahammül eden annem Fevziye Dereli başta olmak üzere bütün aileme teşekkür ederim.

Hatice Merve DERELİ

Ankara, 2013

ÖZET

DERELİ, Hatice Merve. *Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Çocuk-Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2013.

Okul öncesi eğitimde demokrasi makro düzeyden mikro düzeye kadar pek çok seviyede ele alınmaktadır. Reggio Emilia yaklaşımının özgün uygulaması olan dokümantasyon, öğretmenlerin öğrenen pozisyonunda kalarak öğrenci toplumu oluşturulmasını öngören çok önemli bir demokratik bakış açısını hem mikro hem de makro düzeyde yansıtmaktadır. Bu bakış açısı Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesince belirlenen çocuğun fikirlerini özgürce ifade etmesi hakkıyla desteklenmektedir (UNICEF Türkiye, 2004) ve bu hak çocukların kendilerini etkileyecek her türlü kararda etkili olmaları koşulunu beraberinde getirir. Çocukların içeriğin belirlenmesinden değerlendirmeye kadar her süreçte karar verme mekanizmalarında bulunmaları gerektiğini vurgulayan dokümantasyon bu nedenle demokratik bir uygulama olarak kabul edilmektedir. Buradan yola çıkarak, bu araştırmada, dokümantasyon eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarında farklılaşma olup olmadığını saptamak ve dokümantasyon eğitiminin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarla ilgili görüşlerini nasıl etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak karma yöntem uygulanmıştır. Öncelikle eğitimin öğretmenlik tutumu üzerindeki etkisini araştırarak nicel veri toplanıp ardından, eğitim alan öğretmenlerle eğitim öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen görüşmeler çözümlenerek sınıf içi uygulamalarla ilgili görüşlerindeki değişiklik nitel olarak analiz edilmiştir. Öğretmen tutumlarının ölçülmesinde Bilgin (1996) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Tutum Ölçeği kullanılmış olup, çocuk merkezli uygulamalarla ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, eğitime katılmayan öğretmen grubunda herhangi bir değişiklik gözlenmezken, eğitim uygulanan öğretmenlerin demokratik tutumları anlamlı düzeyde artıp otokratik tutumları anlamlı düzeyde azalmıştır. Fakat boş vermiş tutum altboyutunda ne ön test son test sonuçlarında ne de deney grubu ile kontrol grubunun karşılaştırılması sonucunda anlamlı fark elde edilmiştir. Öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalarla ilgili görüşlerinin analizi sonucunda ise eğitime katılan öğretmenlerin daha demokratik, katılımcı, süreç-odaklı ve çocuk merkezli uygulamalara yakınlaştıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda, dokümantasyonun demokratik okul öncesi eğitim programları oluşturma ve çocukları izleme ve değerlendirmede kullanılabilecek bir uygulama olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Okul öncesi eğitim, Reggio Emilia yaklaşımı, dokümantasyon, demokratik öğretmen tutumu, çocuk merkezli eğitim

ABSTRACT

DERELİ, Hatice Merve. *The Effect of Reggio Emilia-Based Documentation Training on Preschool Teachers' Democratic Attitude and Child-Centered Practices*, Master's Thesis, Ankara, 2013.

Democracy is examined in preschool education at several aspects from macro level to micro level. Unique practice of Reggio Emilia approach called documentation suggesting teachers to stay at learner position and to create learner community reflects a very important democratic perspective at both micro and macro level. This perspective is supported in United Nations Convention on the Rights of Child as children's right to express their views freely (UNICEF Türkiye, 2004) and this right brings out the condition that children should have effect on decisions influencing themselves. Documentation focusing on children's right to have a voice on decision-making processes including the decisions on learning content and assessment and evaluation is therefore a democratic practice. In this study, it is aimed firstly to identify differences in attitudes of preschool teachers who received documentation training and who did not receive, and secondly to determine how documentation training affects preschool teachers' views about classroom practices.

Mixed-method design was applied in this study by using both quantitative and qualitative methods. Firstly, quantitative data was gathered in order to discuss the effect of training on teachers' attitudes, then differences in teachers' views about classroom practices was examined qualitatively by analyzing the qualitative data collected via pre-interviews and post-interviews made with teachers who received documentation training. Teaching Profession Attitude Scale (TPAS) developed by Bilgin (1996) was used to evaluate teachers' attitudes, and an interview form developed by researcher was applied in order to determine teachers' views about child-centered classroom practices.

According to research findings, although no difference was found in control group who did not receive documentation training, democratic attitudes of teachers receiving training increased significantly and autocratic attitudes of them decreased significantly.

However, in laissez-faire attitude sub-dimension no significant difference neither in pretest and post-test scores nor in comparison of scores between control and experiment group was found. Analysis of teachers' views regarding child-centered classroom practices showed that teachers who participated in documentation training warmed to more democratic, participatory, process-oriented and child-centered classroom practices. As a result of the study, documentation is concluded as a practice that can be used in creating democratic preschool education curriculum, monitoring and evaluating children.

Key Words

Preschool education, Reggio Emilia approach, democratic teacher attitude, child-centered education

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ADAMA.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1. 1. Konunun Önemi	4
1. 2. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı	5
1. 3. Araştırmanın Problemi	8
1. 4. Araştırmanın sayıtları	10
1. 5. Araştırmanın sınırlıkları	11
II. BÖLÜM.....	12
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ	12
2. 1. Reggio Emilia Yaklaşımı.....	12
2. 1. 1. Reggio Emilia Yaklaşımının Tarihçesi.....	12
2. 1. 1. 1. Reggio Emilia Yaklaşımının Sosyo-Kültürel Bağlamda Gelişimi.....	13
2. 1. 1. 2. Reggio Emilia Yaklaşımının Kuramsal Bağlamda Gelişimi	14
2. 1. 2. Reggio Emilia Yaklaşımının İlkeleri	17
2. 1. 2. 1. Reggio Emilia Yaklaşımının Çocuk Algısı	18
2. 1. 2. 2. Çocuğun Yüz Dili	19
2. 1. 2. 3. Demokratiklik ve Katılımcılık	20
2. 1. 2. 4. Yaratıcılık	23
2. 1. 3. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Eğitimciler	24
2. 1. 3. 1. Öğretmenler	25
2. 1. 3. 2. Eğitim Koordinatörü	26
2. 1. 3. 3. Atölye Öğretmeni	26
2. 1. 4. Reggio Emilia Yaklaşımında Çevre ve Ortam Düzenlemesi.....	27

2. 1. 4. 1. Fiziksel Ortamı Oluşturan Bölümler	28
2. 1. 4. 2. Fiziksel Ortamın Nitelikleri	28
2. 1. 5. Reggio Emilia Yaklaşımında Eğitim Programı	30
2. 2. Dokümantasyon	32
2. 2. 1. Dokümantasyonun Amacı	33
2. 2. 2. Süreç Olarak Dokümantasyon	33
2. 2. 2. 1. Dokümantasyonu Oluşturan Süreçler	34
2. 2. 2. 2. Dokümantasyonun Parçası Olduğu Süreçler	37
2. 2. 3. Eğitim Sürecinin Planlanmasında Dokümantasyonun Rolü	39
2. 2. 4. Ölçme ve Değerlendirme Aracı Olarak Dokümantasyon	40
2. 2. 5. Dokümantasyonun Avantajları	42
2. 2. 6. Dokümantasyonun Zorlukları	44
2. 3. Öğretmen Tutumları	45
2. 3. 1. Otokratik Öğretmen Tutumu	48
2. 3. 2. Boş Vermiş Öğretmen Tutumu	49
2. 3. 3. Demokratik Öğretmen Tutumu	51
2. 4. Demokrasi ve Dokümantasyonun İlişkisi	56
2. 5. Yapılmış Araştırmalar	59
III. BÖLÜM	64
YÖNTEM	64
3. 1. Araştırma Modeli	64
3. 2. Çalışma Grubu	65
3. 2. 1. Deney ve Kontrol Grubunun Özellikleri	65
3. 3. Verilerin Toplanması	67
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	67
3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu	67
3. 3. 1. 2. Öğretmenlik Tutum Ölçeği	68
3. 3. 1. 3. Öğretmen Görüşü Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu	68
3. 4. Uygulama	69
3. 4. 1. Ön Hazırlık	69
3. 4. 2. Dokümantasyon Eğitimi	70
3. 4. 3. Dokümantasyon Eğitimlerinin Uygulanışı	72

3. 5. Verilerin Analizi.....	72
IV. BÖLÜM	74
BULGULAR	74
4. 1. Öğretmenlik Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular	74
4. 2. Öğretmen Görüşü Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Bulgular	78
V. BÖLÜM.....	87
TARTIŞMA.....	87
5. 1. Öğretmenlik Tutum Ölçeğine İlişkin Bulguların Yorumlanması	87
5. 2. Öğretmen Görüşü Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	90
VI. BÖLÜM	97
SONUÇLAR.....	97
6. 1. Nicel Olarak Değerlendirilen Bulgulardan Çıkan Sonuçlar	97
6. 2. Nitel Olarak Değerlendirilen Bulgulardan Çıkan Sonuçlar.....	98
VII. BÖLÜM	100
ÖNERİLER	100
7. 1. Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştiren Kurumlara ve MEB'E Yönelik Öneriler...	100
7. 2. Okul İdarecileri Ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	101
7. 3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	102
KAYNAKÇA	104
EK 1	126
EK 2	127
EK 3	128
EK 4	129
EK 5	131

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	66
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarına İlişkin Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	74
Tablo 3. Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarına Ait Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	75
Tablo 4. Deney Grubundaki Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarına Ait Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	76
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	77
Tablo 6. “Okul Öncesinde Çocukların Seçme Hakkı Konusunda Ne Düşünüyorsunuz” Sorusuna Verilen Cevaplar	78
Tablo 7. “Çocuklara Söz Hakkı Tanınması Konusundaki Düşünceleriniz Nelerdir” Sorusuna Verilen Cevaplar	80
Tablo 8. Eğitim Faaliyetlerine Karar Verirken Göz Önünde Bulundurulması Gereken Üç Şey	82
Tablo 9. “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kazanımlarını Nasıl Değerlendirmeliyiz” Sorusuna Verilen Cevaplar	83
Tablo 10. “Çocukların Kazanımları ve Okulda Yaptıkları Ailelerle Nasıl Paylaşılmalıdır” Sorusuna Verilen Cevaplar	85

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğretmen ve Çocuk Kontrolüne Göre Oluşan Sınıf Atmosferi	47
Şekil 2. Demokratik ve Otokratik İlişki Ağları	49

I. BÖLÜM

Bu bölümde araştırma içeriğiyle ilgili temel bir giriş yapılacak olup, araştırma konusunun önemi, araştırmanın amacı ve kapsamı, problemi, sayıltıları ve sınırlıkları tartışılacaktır.

GİRİŞ

Erken çocukluk eğitimi alanında çocuğu yetiştikten farklı gören, gelişimini henüz tamamlamamış ve korunmaya muhtaç bir birey olarak algılayan pek çok gelişimsel kuram bulunmaktadır ve alandaki bazı uygulamalara bu fikirler yön vermektedir (Nguyen, 2010). Günlük hayata ve çocuk yetiştirmeye de yansımaları bulunan zayıf çocuk anlayışı toplumlar tarafından doğru kabul edilmekte ve doğal karşılanmaktadır (Lam, 2012). Sosyal-yapılandırmacı felsefeyi temel alan Reggio Emilia yaklaşımı bu genel geçer görüşlerin tersine çocukların güçlülüğüne inanılan bir çizgide ilerleyen (Rinaldi, 2006e; Thornton ve Brunton, 2009) alternatif eğitim anlayışlarından.

Reggio Emilia yaklaşımı yirmi yıldan fazla zamandır pek çok kişiye göre okul öncesi eğitimde altın kalite standartlarıyla eş anlama gelmektedir (New, 2007). Bu eğitim yaklaşımı sanat, yaratıcılık ve programa getirdiği farklı bakış açısı sayesinde pek çok eğitimcinin ve araştırmacının dikkatini çekmiştir ve kimilerine göre okul öncesi eğitimdeki en iyi uygulamalardandır (Ganus, 2010). Son yirmi yıldır Dünya'nın her yerinden eğitimciler Reggio Emilia ile ilgilenmeye başlamışlardır; bazıları Reggio Emilia eğitimcilerinin yaptıklarını kopya ederken, bazıları yaklaşımın temel prensiplerini anlamaya çalışarak kendi rotalarını belirlemeye gayret etmektedirler (Guyevskey, 2006). İnan'a (2009a) göre, Reggio Emilia hazır yapıya sahip bir program olmadığından alıp kopya edilerek uygulanabilecek bir program da değildir. Dolayısıyla, her kültür kendine özgü bir Reggio Emilia üretir fakat daima temel Reggio Emilia prensiplerinden esinlenir. Reggio Emilia önceden belirlenmiş kuralların ve rotaların verildiği program ve program anlayışına bütünüyle karşı olduğu için bu yaklaşımın

farklı kültür ve kontekstler içinde nasıl anlaşıldığı ve yorumlandığının ortaya çıkarılması önemlidir.

Reggio Emilia yaklaşımını bu kadar özgün ve meşhur yapan şey sahip olduğu köklü geçmişi ve ilkeleridir (İnan, 2009a). II. Dünya Savaşı'nın İtalya'da bıraktığı yıkımın ardından bir kadın hareketi olarak başlayan bu yaklaşım, süreç içerisinde Montessori, Piaget, Vygotsky ve Dewey gibi pek çok eğitim öncüsünün fikirlerinden beslenmiştir (Cadwell, 2003; Fraser ve Gestwicki, 2002; Thornton ve Brunton, 2009). Önemli kuramcıların söylemlerinden esinlenen yaklaşım zamanla kendi eğitim prensiplerini ortaya çıkarmıştır (Dahlberg ve Moss, 2006). Güçlü çocuk algısı (Cadwell, 1997; Cadwell, 2003), üçüncü öğretmen olarak fiziksel çevre, işbirlikçi, destekleyici ve araştırmacı olan öğretmen, kendiliğinden oluşan eğitim programı çerçevesinde projelerin gerçekleştirilmesi ve dokümantasyon (Fraser ve Gestwicki, 2002; İnan, 2009a; Rinaldi, 2006b) bu ilkelerin en önemlilerindendir.

Thornton ve Brunton'a (2009) göre, dokümantasyon, Reggio Emilia yaklaşımının çocukların ne öğrendiklerini anlamak konusundaki bütüncül yaklaşımının bir ifadesidir. Buna göre, dokümantasyon çocukların bilgiyi nasıl edindiklerini, nasıl düzenlediklerini ve nasıl işlediklerini yansıtan, araştırma süreçlerine ışık tutan (Schroeder-Yu, 2008) aynı zamanda öğretmenlerin çocuklara göre plan yapmasına izin veren ve profesyonel gelişime katkısı olan bir uygulamadır (Moss, 2011a; New ve Cochran, 2007a).

Çocuğu önemli ve yetkin gören algının bir yansıması olarak uygulanan dokümantasyonun üç işlevi bulunur (Baldacchino, 2010). Dokümantasyon öncelikle çocukların yaptıkları şeyleri daha sonra hatırlayıp üzerinde yeniden düşünmelerini, yeniden araştırmalarını ve yeni şeyler keşfetmelerini yani meta-bilişsel süreçleri işletmelerini sağlar. İkincil olarak, dokümantasyon öğretmenlerin öğrenme sürecini kavramalarını ve çocukların öğrenme deneyimlerine karar verebilmelerini sağlar. Son olarak, öğrenilenleri görünür hale getiren dokümantasyon ailelere ve topluma okulda neler yapıldığı ile ilgili detaylı bilgi verir.

İsveç'ten Güney Afrika'ya, Hindistan'a ve Japonya'ya kadar Dünya'nın pek çok yerinde Reggio Emilia'dan esinlenen ve bu özgün programın çeşitli boyutlarını kullanan programlar uygulanmaktadır (Ganus, 2010). Öğretmenlerin profesyonel gelişimini de hedefleyen bu yaklaşımın öğretmenlik tutumları üzerinde etkisi olduğu muhakkaktır. Okul öncesi eğitimde kaliteyi etkileyen faktörler sıralanırken çocuk ve ailelerin özellikleri, uygulanan eğitim programı, öğretmenlerin alan bilgisinden söz edildiği gibi tutumların da etkili olduğu ifade edilmektedir (Hall, 2009). Bu nedenledir ki pek çok hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları öğretmenlerin çeşitli fikirlerini ve tutumlarını hedeflemektedir. Çünkü öğretmenlerin özellikle öğrenme ve öğretmeye yönelik inanç ve tutumlarının uygulamalarının kaynağı olduğuna inanılmaktadır (Wen, Elicker ve McMullen, 2011).

Williams (2009) öğretmen ve çocukların sınıf ortamındaki güç ve kontrol dengesine bağlı olarak üç tür sınıf ortamının ortaya çıktığını belirtmektedir. Buradan yola çıkılarak, öğretmenlerin üç çeşit tutumu olduğu savunulabilir. Bunlar; demokratik tutum, otokratik tutum ve boş vermiş tutumdur. Bu tutumların etkileri genellikle sınıf yönetimi açısından değerlendirilmekle beraber, aslında eğitim sürecindeki daha pek çok alanda kendini göstermektedir. Örneğin, demokratik öğretmen tutumuna göre, çocuklar öğretmene bağlı değildirler, öğrenmek için kendi sorumluluklarını üstelenebilirler. Yani, çocuklar bilgi, beceri ve değerlerini kendileri yapılandırabilirler (Seferoğlu, Korkmazgil ve Ölçü, 2009).

Turnšek ve Pekkarinen'in (2009) demokratik yönelim taraftarı ve demokratik yönelim karşıtı olmak üzere iki grupta incelediği öğretmenlik tutumları Reggio Emilia yaklaşımının vurguladığı demokrasi anlayışına paraleldir. Buna göre, demokratik yönelim taraftarı tutumlarda çocukların kendileri için önemli olan kararlara etki edebilmeleri için aktif vatandaşlıklarının kabulü ve bu konuda yetkilendirilmeleri gerekmektedir. Diğer taraftan, demokratik yönelim karşıtı tutumlarda ise çocuğun içinde yaşadığı toplumun kurallarını ve normlarının tanıyıp itaat etmesi beklenir çünkü çocuğun gelişimi yetişkinlerin sorumluluğundadır.

Özetle, Reggio Emilia yaklaşımının özgün uygulaması olan dokümantasyon ile demokratik öğretmen tutumları arasındaki bir ilişkinin bulunabileceği fikrinden yola çıkılarak bu araştırma tasarlanmıştır. Çeşitli kaynaklarda demokratik eğitim ve dokümantasyon beraber ele alınmakla birlikte (Daniel-Simmonds, 2009; Falk ve Darling-Hammon, 2009) gerek ülkemizde gerekse yurtdışında yapılan araştırmalarda öğretmen tutumları bakımından konunun ele alınmadığı görülmüştür. Bu nedenle, bu araştırmada dokümantasyon ile demokratik öğretmen tutumları üzerinde durulmuştur.

1. 1. KONUNUN ÖNEMİ

Dokümantasyon Reggio Emilia yaklaşımının demokratiklik ve katılımcılık gibi ilkelerini yansıtmaları bakımından önemlidir. Bu nedenle, dokümantasyonun yapıldığı sınıflardaki çocuklar daha anaokulundayken diyalog, işbirliği, farklılıkların zenginliğe dönüştürülmesi, katılım ve paylaşma gibi (Bath, 2012; MacDonald, 2007; Moss, 2007) demokratik yaşamın ilkelerini hayatlarına entegre etme imkânı bulurlar (Kinney ve Wharton, 2008). Benzer şekilde MacDonald (2007) dokümantasyon sürecinin demokratik uygulamalardan beslendiğinden söz etmektedir çünkü dokümantasyonda çocukların ilgisinden doğan bir projenin projeye katılım gösteren herkes -çocuklar, öğretmenler ve aileler- tarafından yeniden incelenmesi ve yorumlanması söz konusudur. Başka bir deyişle, dokümantasyon okulları farklı fikirlerin, tartışmaların ve uzlaşılardan hoş karşılandığı yerlere dönüştürür (Turner ve Wilson, 2009) ve bu nedenle demokratik bir uygulama olarak değerlendirilmektedir (Buldu, 2010; Moss, 2011b). Literatürde dokümantasyonun çocuk haklarına saygılı öğretmen tutumu ve demokratik eğitimle kuramsal ilişkisine dikkat çeken araştırmalar bulunmakla beraber (Daniel-Simmonds, 2009; Falk ve Darling-Hammon, 2009), bu ilişkiyi verilerle ortaya çıkaran araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın öncelikle bu yönde bir katkısının olacağı umulmaktadır.

Çocukların kendilerini ifade etmelerine, öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine, eğitim programıyla ilgili kararlar almalarına ve katılım göstermelerine izin veren dokümantasyon çocuk haklarına saygılı bir uygulamadır. Bu açıdan bakıldığında, çocukların bu haklarına duyarlı olmak demek demokratik tutumları benimsemek

demektir (Daniels-Simmonds, 2009). Diğer taraftan dokümantasyon çok sesliliğe izin veren bir süreçtir. Arthur ve Sawyer'ın (2009) ifade ettikleri gibi dokümantasyonda çocuklar, aileler ve öğretmenler bir araya gelerek çocukların öğrenmelerinin nasıl yapılandırılacağına beraberce karar verirler (MacDonald, 2007). Böylece demokrasilerde olduğu gibi çocuklardan ailelere kadar herkesin katkıda bulunabileceği ve bu katkının değerli bulunduğu bir uygulama gerçekleştirilir. Bu uygulama aynı zamanda Turnšek ve Pekkarinen'in (2009) söz ettikleri gibi demokratik tutumu benimseyen öğretmenlerin aile katılımı konusunda da olumlu görüşlere sahip olmalarıyla açıklanabilir. Dolayısıyla, bu araştırmada belli bir demokratik kültürden doğan Reggio Emilia yaklaşımına ait dokümantasyon uygulamasının farklı bir kültürel ortamda nasıl algılandığı ortaya çıkacaktır. Ganus'a (2010) göre, erken çocukluk eğitimi uygulamalarının geliştirilebilmesi için alternatif yaklaşım ve fikirlerden haberdar olunmasına ve bunların incelenmesine, eğitim programlarının kuramsal ve uygulamaya dönük özelliklerinin tanınmasına ihtiyaç vardır (Temel, 2012). Bu açıdan, Türkiye'deki okul öncesi eğitimcilerin alternatif bir eğitim yaklaşımını yansıtan dokümantasyon hakkında bilgilendirilmeleri önemlidir. Başka bir deyişle, dokümantasyon uygulamasına karşı Türkiye'deki öğretmenlerin tutumlarının ne olacağının belirlenmesi önem taşımaktadır.

1. 2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE KAPSAMI

Reggio Emilia yaklaşımı okul öncesi eğitimi alanına pek çok özgün katkıda bulunmuştur. Kendiliğinden oluşan ve uzlaşma sonucu ortaya çıkan eğitim programı, çocuk ilgisini temel alan esnek ve dinamik proje uygulamaları, üçüncü bir öğretmen hissi oluşturacak çevrelerin tasarlanması ve dokümantasyon en başta gelenlerindendir. Burada sözü edilen her bir katkı kendi başına incelenip tartışılacak konulardır. Bu nedenle, bu araştırmada dokümantasyon odak noktasıdır çünkü okul öncesi öğretmenlerinin dokümantasyon benzeri uygulamalara aşina oldukları düşünülmektedir. Sergi hazırlamak, portfolyo dosyalarını düzenlemek konusunda ön bilgisi olan okul öncesi öğretmenleri için dokümantasyon tamamen yabancı bir uygulama değildir (Hartman, 2007).

Bu araştırma dokümantasyon üzerinde durmakla beraber, yalnızca dokümantasyonun fiziksel niteliklerini tartışmamaktadır. Dokümantasyon Reggio Emilia yaklaşımındaki eğitim sürecinin özetidir, dolayısıyla dokümantasyondan söz ederken projelerden, kendiliğinden gelişen eğitim programından, işbirliğinden ve ilişkilerden bahsetmemek mümkün değildir. En önemlisi de dokümantasyonun demokratik özüne vurgu yapmak gerekmektedir.

Okul öncesi eğitimde demokrasi makro düzeyden mikro düzeye kadar pek çok seviyede ele alınmaktadır. Bu çalışmada, dokümantasyon eğitimleri öğretmenlere verildiğinden ve dokümantasyon çocukların fikirlerini ifade etmelerini, katılım göstermelerini ve öğretmen-çocuk işbirliğini gerektirdiğinden demokratiklik daha mikro düzeydeki ilişkiler temelinde düşünülerek öğretmen tutumları hedef alınmıştır. Bu nedenle, araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin özellikle demokratik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Dokümantasyonun demokratik eğitim anlayışını desteklemesi fikrini baz alan bu çalışmada Reggio Emilia yaklaşımının temel ilkelerinden olan dokümantasyon hakkında bilgilendirilen okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarındaki değişikliklerin ve sınıf içi uygulamalarının araştırmanın nitel boyutunda incelenmesi amaçlanmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında demokratik öğretmen uygulamaları 4 temel boyutta değerlendirilmektedir. Bunlardan ilki karar verme mekanizmalarına katılımdır (Moss, 2007, 2011b). Katılım çocukların ve ailelerin eğitim sürecinin amaçları, eğitim uygulamaları ve çevreyle ilgili kararlar üzerinde etkili olmalarıdır. Ailelerin her türlü karar verme sürecine katılmalarını sağlamak demokratik tutumun bir gereğidir. Benzer şekilde, çocukların günlük yaşamları hakkında ve onlar için önemli konularla ilgili karar vermelerini desteklemek demokratik uygulamalar arasında yer alır (Turnšek ve Pekkarinen, 2009). Karar verme mekanizmalarına katılım, öğretmenin çeşitliliğe saygı duymasını ve çeşitliliği kabul etmesini gerektirir (Moss, 2011b). Ayrıca, yetişkinler gibi çocukların da fikirlerini paylaşabilme özgürlüklerinin hoş karşılanması (Tholin ve Yansen, 2012) demokratik tutumun bu başlığı altında ele alınır. Farklı görüşlerin

saygıyla karşılanması, bir konuya tek bir doğru bakış açısının olmayıp birden çok doğru bakış açısının kabul edilmesi demokratik uygulamaların bu boyutunda değerlendirilmektedir.

Demokratik uygulamaların ikinci boyutu ise öğrenme süreciyle ilgilidir (Moss, 2007, 2011b). Demokratik tutum, çocuklara hazır bilgilerin sunulması yerine onların kendi bilgilerini yapılandırmalarına izin verilmesini gerektirir. Başka bir deyişle, demokratik öğretmenler “öğrenme etkinliklerinde de öğrencilerin dinleyici nesne konumundan kurtulmaları için çabalar” (Şahin ve Çokadar, 2006, s. 128). Dolayısıyla, demokratik tutum çocukları dinlemeye açık olmak ve tahmin edilemeyen sonuçları hoş karşılamak anlamlarına gelir. Belirsizliğe ve öznelliğe izin vererek, çocukların meraklarına öncelik tanımak bu boyutta önemlidir (Moss, 2011b). Ayrıca, çocukları grup olarak çalışmaya yönlendirmek ve var olan becerilerini ortaya çıkarmalarını desteklemek de demokratik tutumun öğrenme süreciyle ilgili gerekliliklerindendir (Saracaloğlu, Evin ve Varol, 2004).

Okul öncesi eğitimde demokratik öğretmen uygulamalarının üçüncü boyutu yapılan çalışmaların değerlendirilmesi aşamasında gerçekleştirilir (Moss, 2007, 2011b). Demokratik tutum süreç-odaklı, katılımcı, yoruma ve değişime açık değerlendirme uygulamalarını kapsar. Bu nedenle, standartlaştırma ve kesinliğe dayalı değerlendirme süreçleri demokratik tutum içerisinde kabul edilemez (Şahin ve Çokadar, 2006).

Son olarak, demokratik uygulamaların dördüncü boyutunda ise, doğru kabul edilen otorite ve güç ilişkisine karşı çıkılması ele alınır. Bu açıdan, demokratik tutum başka türlü düşünmeye yol açılması, hiyerarşik yapıdan uzak durulması anlamına gelir (Bae, 2012; Moss, 2011b). Baskıya, adaletsizliğe ve eşitsizliğe karşı duruş demokratik öğretmen tutumunun gereğidir (Moss, 2007). Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkide ve sınıf içi disiplinde öğretmenin cezalandırıcı ve ödüllendiren kişi değil, çocuğun öğrenme sürecindeki ortağı olması beklenir. Ayrıca, çocuklara eşit şekilde davranmak, her çocuğa fırsat tanımak ve ayrımcılığı engellemek (Turnšek ve Pekkarinen, 2009) bu boyutta ele alınır.

Okul öncesi eğitimde demokratik uygulamalar ve demokratik tutumlar bu dört başlık altında incelenerek araştırmanın nicel boyutunda elde edilen veriler nitel verilerle desteklenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, nitel boyutta toplanan verilerde demokratik tutumu işaret eden göstergelere de dikkat çekilmiştir. Fakat, demokratik öğretmen tutumu pek çok unsuru içinde barındırdığından bu araştırmanın nitel boyutunda sorulan sorular demokratik tutumun tamamını kapsamayıp, özellikle birinci ve üçüncü boyutta ele alınan “karar verme mekanizmalarına katılım” ve “değerlendirme sürecinde demokratiklik” üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte demokratik öğretmen tutumunun ikinci boyutu olan “öğrenme sürecinde demokratiklik” unsuru da nitel boyutta ele alınmış olmakla beraber, dördüncü boyut olan “otorite ve güç ilişkisi” nitel boyutta değerlendirilmemiştir.

1. 3. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Öğretmenlerin çocukları daha iyi anlayarak eğitim programlarını buna göre düzenlemelerini destekleyen; aynı zamanda çocukların kendilerini birbirlerini tanımalarını sağlayan dokümantasyon, öğretmenlerin öğrenen pozisyonunda kalarak öğrenci toplumu oluşturulmasını öngören çok önemli bir demokratik bakış açısını yansıtmaktadır (Falk ve Darling-Hammond, 2010). Bu bakış açısı Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesince belirlenen çocuğun fikirlerini özgürce ifade etmesi hakkıyla desteklenmektedir (UNICEF Türkiye, 2004). Katılım hakkı olarak da ele alınan bu hakkın çocukların günlük yaşamının bir parçası olması gerektiğini; dolayısıyla çocukların kendilerini etkileyecek her türlü kararda etkili olmaları koşulunu (Falk ve Darling-Hammond, 2010) savunan Moss (2007) çocukların içerikten değerlendirmeye kadar her süreçte karar verme mekanizmalarında bulunmaları gerektiğini ifade etmektedir. Dokümantasyon tüm bu gereklilikleri yerine getirdiğinden demokratik bir uygulama olarak kabul edilmekle beraber, kimi zaman öğretmenlerce zorlayıcı bir uygulama olarak tanımlanmaktadır (Mathis, 2011).

Yetişkinlerin çocuklardan üstün olduğu, çocukların henüz olgunlaşmamış ve bağımlı bireyler olduklarından korunmaya ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarına dayanan zayıf çocuk algısı (Lam, 2012), dokümantasyonu öğretmenlerin bakış açısıyla zor hale getiren sebepler arasında yer alabilir. Johansson’a (2004) göre, öğretmenler üç tür çocuk algısına sahiptirler ve her bir algı beraberinde belli öğretmenlik tutumlarını doğurur. Örneğin, çocuğu yetişkine denk gören algı beraberinde öğretmenlerin etkileşime açık tutumlar sergilemelerine sebep olur. Diğer taraftan çocuğu irrasyonel bir varlık olarak tanımlayan ikinci tür algı ödül ve cezaya dayalı denetleyici bir öğretmen tutumunun habercisidir. Son olarak, yetişkinin çocuktan daha iyi bileceğine inanan algı, çocuğun olgunlaşmasına güvenmediğinden istikrarsız öğretmen tutumlarını ortaya çıkarır.

Şahin ve Çokadar’a (2006) göre, demokratik öğretmen tutumu otokratik tutumun tam zıt ucunda durmakla beraber, ilgisiz ve izin verici tutumların “tuzağına” da açıktır (s. 134). Buna göre, öğretmenler otokratiklikten uzak durmaya çalışırken her şeye izin vermeyi ve çocukları kendi haline bırakmayı demokratiklik ile karıştırabilmektedirler. Bu nedenle demokratik öğretmen tutumu otokratiklik ve boşvermişlikle beraber ele alınmalıdır.

Tüm bunlar göz önünde bulundurularak demokratik bir uygulama olan dokümantasyonla tanışan öğretmenlerin demokratik tutumlarındaki ve sınıf içi uygulamalarla ilgili görüşlerindeki değişiklikler aşağıdaki sorular çerçevesinde incelenecektir:

1. Dokümantasyon eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenleri arasında öğretmenlik tutumları bakımından anlamlı fark var mıdır?
 - 1.1.1. Dokümantasyon eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenleri arasında sınıf içi “demokratik tutumları” bakımından anlamlı fark var mıdır?
 - 1.1.2. Dokümantasyon eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenleri arasında sınıf içi “otokratik tutumları” bakımından anlamlı fark var mıdır?
 - 1.1.3. Dokümantasyon eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenleri arasında sınıf içi “boş vermiş tutumları” bakımından anlamlı fark var mıdır?

2. Dokümantasyon eğitimi, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalar hakkındaki görüşlerini nasıl etkilemektedir?

Bu sorular çerçevesinde araştırma hipotezleri şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Dokümantasyon eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin “otokratik tutum”, “demokratik tutum” ve boş vermiş tutum” altboyutlarından aldıkları ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.
2. Dokümantasyon eğitimi alan okul öncesi öğretmenleri dokümantasyon eğitimi almayan okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha düşük “otokratik öğretmenlik tutumu” puanına sahiptirler.
3. Dokümantasyon eğitimi alan okul öncesi öğretmenleri dokümantasyon eğitimi almayan okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek “demokratik öğretmenlik tutumu” puanına sahiptirler.
4. Dokümantasyon eğitimi alan okul öncesi öğretmenleri dokümantasyon eğitimi almayan okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha düşük “boş vermiş öğretmenlik tutumu” puanına sahiptirler.
5. Dokümantasyon eğitimi alan öğretmenlerin “otokratik tutum” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha düşüktür.
6. Dokümantasyon eğitimi alan öğretmenlerin “demokratik tutum” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.
7. Dokümantasyon eğitimi alan öğretmenlerin “boş vermiş tutum” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha düşüktür.

1. 4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Bu araştırmanın sayılıtları arasında şunlar yer almaktadır:

1. Katılımcılar Öğretmenlik Tutum Ölçeği’ne dürüst şekilde cevap vermişlerdir.
2. Katılımcılar görüşme sorularına verdikleri cevaplarda samimidirler.

1. 5. ARAŞTIRMANIN SINIRLIKLARI

Bu araştırma:

1. Konya ili Meram ve Selçuklu ilçelerindeki Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı özel okul öncesi eğitim kurumları arasından tesadüfi yöntemle seçilen anaokullarındaki öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın nitel boyutunda sözü edilen demokratik tutumlar karar verme sürecinde demokratiklik, değerlendirme sürecinde demokratiklik ve öğrenme sürecinde demokratiklik olmak üzere sınırlandırılmıştır.

II. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde literatür taraması sonucu elde edilen çeşitli kuramsal bilgilerden ve araştırmalardan söz edilecektir.

Araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında Reggio Emilia yaklaşımı, dokümantasyon, öğretmen tutumları, demokrasi ve dokümantasyon ilişkisi olmak üzere dört temel konu ele alınacaktır. Ayrıca, konularla ilgili yapılmış araştırmalar tartışılacaktır.

2. 1. REGGIO EMİLİA YAKLAŞIMI

Reggio Emilia yaklaşımı özellikle okul öncesi ve ilköğretim dönemindeki eğitimin nasıl olması gerektiğiyle ilgili felsefi bir yaklaşımdır. Güçlü çocuk algısı (Cadwell, 1997; Cadwell, 2003), üçüncü öğretmen olarak fiziksel çevre, işbirlikçi, destekleyici ve araştırmacı olan öğretmen, kendiliğinden oluşan eğitim programı çerçevesinde projelerin gerçekleştirilmesi ve dokümantasyon (Fraser ve Gestwicki, 2002; İnan, 2009a; Rinaldi, 2006b) Reggio Emilia yaklaşımının ön plana çıkardığı kavramlardır ve bu kavramlar Reggio Emilia yaklaşımının temel taşlarıdır (Şahin, 2012).

2. 1. 1. Reggio Emilia Yaklaşımının Tarihçesi

Reggio Emilia yaklaşımı ve Reggio Emilia okulları İtalya'nın aynı isimdeki şehrinde doğar. 1945 baharında, II. Dünya Savaşı sonucu yıkıma uğramış bu şehirdeki insanların hayatlarını maddi ve manevi olarak yeniden kurmaya ihtiyaçları vardır. Evlerini ve kamu binalarını yeniden yapmaya başlayan toplum (Thornton ve Brunton, 2009), çocukları için de okul inşa etmeye karar verir (Fraser ve Gestwicki, 2002). Dolayısıyla, Reggio Emilia belediyesince hizmet veren okul öncesi eğitim kurumları resmi olarak 1963 yılında varlık gösterir fakat bu okulların kökeni savaş döneminin sona erdiği zamana, yani 1945'e dayanır (Thornton ve Brunton, 2009). Savaşın sona ermesinin

ardından, Reggio Emilia kentine 7 km uzaklıkta bulunan Villa Cella kasabasına savaştan kalan bir tank, bir kamyon ve iki adet atın satılması sonucu elde edilen bir miktar para verilir. Kasabada yaşayan erkekler bu parayla tiyatro yapılmasını önerirken, kadınlar anaokulları açılmasını isterler. Uzlaşma sonucunda anaokullarının açılmasına karar verilir. Dolayısıyla, Reggio Emilia'daki okul öncesi eğitim faaliyetlerinin başlaması ve sürdürülmesinde toplumdaki kadınların itici gücü olduğu kabul edilmektedir (Fraser ve Gestwicki, 2002; Thornton ve Brunton, 2009). Kadınlara ek olarak, Reggio Emilia yaklaşımının gelişmesindeki önemli aktörlerden Loris Malaguzzi, Villa Cella'daki bu akımdan ilk kez haberdar olduğunda, İtalya'da bir ilköğretim okulunda öğretmenlik yapmaktadır ve okulları ziyaretinden sonra okulların inşaatında çalışan yerli halktan çok etkilendiğini ifade etmiştir.

Reggio Emilia'nın pek çok yerinde açılmaya başlayan okullar ebeveynler tarafından desteklenmekte ve yönetilmekteydi. Dolayısıyla, sonraki 20 yıl boyunca da okullar yerli halkın maddi ve manevi desteğiyle gelişmeye devam etti (Thornton ve Brunton, 2009). 1970'de Reggio Emilia Belediyesi, çalışan annelerin talebi üzerine 3 aylıktan 3 yaşa kadar çocukların gidebileceği bebek merkezleri açmıştır. 1980'e gelindiğinde ise 21'i anaokulu ve 13'ü bebek merkezi olmak üzere 34 Reggio Emilia okulu bulunmaktadır. Bu yıllarda, 3-6 yaş aralığındaki çocukların %50'sinin, 0-3 yaş aralığındaki çocukların ise %30'u Reggio Emilia okul öncesi eğitim hizmetinden yararlanabilmekteydi. Günümüzde ise, Reggio Emilia anaokulları ve bebek merkezlerinin sayısı artmaktadır ve belediye, eyalet ve özel anaokulları arasındaki işbirliği gelişerek devam etmektedir (Thornton ve Brunton, 2009).

2. 1. 1. 1. Reggio Emilia Yaklaşımının Sosyo-Kültürel Bağlamda Gelişimi

Reggio Emilia felsefesi, bölgenin sosyal ve kültürel etkilerinden bağımsız gelişmemiştir. Reggio Emilia kenti demokratik katılım, mesleki dayanışma ve sorumlu vatandaşlık konusunda köklü bir geçmişe sahiptir. İnsani ilişkiler hem bireysel hem de bürokratik düzeyde önemli görülür ve farklı görüşler, bakış açıları ve kültürler hoş karşılanır. 1980 sonrasında gerçekleşen göçler sonrasında etnik pek çok grupta tanışan kent, kültürel farklılıkları içinde barındırmaktadır (Thornton ve Brunton, 2009).

Reggio Emilia yaklaşımı kendine özgü bir sosyal sistem içerisinde gelişmiştir. İtalya'nın bu bölgesinde uzunca bir süre boyunca demokratikleşme konusunda çaba sarf edilmiştir ve Reggio Emilia yaklaşımı bu sosyo-kültürel ortamda doğmuştur. Dolayısıyla, Reggio Emilia eğitim anlayışı içerisinde sosyal yapılandırmacı bakış açısı, yüksek düzeyde toplum katılımı, çocuklar, öğretmenler ve aileler arasında işbirliğinin geliştirilmesi, okul çalışanları arasında hiyerarşik yapının bulunmaması önemli bir yer tutmaktadır (Fraser ve Gestwicki, 2002).

2. 1. 1. 2. Reggio Emilia Yaklaşımının Kuramsal Bağlamda Gelişimi

Loris Malaguzzi en başından itibaren okulların gelişmesinde, okullara liderlik edilmesinde önemli rol üstlenmiştir. Okulların felsefesinin yerleşmesinde de etkili olan Loris Malaguzzi, Bruno Ciari'nin yakın bir arkadaşı ve meslektaşdır. Malaguzzi'nin fikirlerini etkilediği bilinen Ciari'ye göre eğitimin çocuklardaki enerjiyi ve onların kapasitelerini ortaya çıkarması; çocukların gelişimlerini bütüncül olarak desteklemesi gerekiyordu. Ayrıca, toplumun ve ailelerin eğitim sürecine katılmalarının, işbirliğinin önemini vurgulayan Ciari'nin görüşleri Malaguzzi'nin kurduğu Reggio Emilia yaklaşımının temellerini oluşturmaktadır (Cadwell, 2003).

Malaguzzi, Reggio Emilia yaklaşımının oluşumunda öğretmenlerin pek çok farklı kuramı bir araya getirerek kullandıklarını ifade etmiştir (Cadwell, 2003; Fraser ve Gestwicki, 2002). Özellikle Dewey'in, Piaget'nin, Vygotsky'nin ve Montessori'nin görüşleri bu yaklaşımı en fazla etkileyenler arasındadır (Thornton ve Brunton, 2009). Dewey'in etkin öğrenme ve bilginin yapılandırılması konusundaki fikirleri Reggio Emilia yaklaşımının ilham kaynaklarından. Dewey'e göre öğrenme önceden hazırlanmış bilginin çocuklara aktarılması olmayıp, bilginin kendisi de çocukların deneyimleri ve katılımları sonucu elde edilir (Dahlberg ve Moss, 2006). Bu nedenle, Dewey'in eğitim anlayışında, çocukların modern dünyanın gerçekliklerini yaşayabilecekleri çocuk-merkezli bir program önemli yer tutmaktadır. Dewey, çocukların fırsat verildiğinde kendi araştırmaları sonucunda bilgiye ulaşabileceklerini ve bu şekilde öğrenmeye karşı içsel bir motivasyon geliştireceklerini vurgulamaktadır. Dewey'in bu fikirleri ile Reggio Emilia yaklaşımı arasında bir bağlantı olduğu

muhakkaktır. Tüm bunlardan yola çıkarak, Reggio Emilia yaklaşımındaki Dewey etkisine kanıt olarak; çocuklara anlamlı gelecek deneyimlerin sunulması, çocuklarla kurulan ilişkilerde demokratik uygulamalara özen gösterilmesi, çocukların demokratik bir toplumda nasıl yaşayacaklarını öğrenmelerine izin verilmesi, çocukların ilgi ve merakları üzerine plan yapılması gösterilmektedir (Fraser ve Gestwicki, 2002).

Reggio Emilia yaklaşımının oluşumunda etkili olan bir diğer isim Maria Montessori'dir. Montessori'nin Reggio Emilia felsefesine yön veren düşünceleri şu şekilde özetlenebilir: Öncelikle, Montessori her zaman çocuktan başlanması gerektiğini ve çocuğu tanımlamada kullanılan etiketlerden uzak durarak onu olduğu gibi kabul etmenin önemini savunur. Montessori'ye göre, okulların görevi öğretmekten öğrenmeye kaydırılmalıdır; böylece öğretmenler de çocukların erişebilecekleri birer yardımcı rolünü üstlenmelidirler. Öğretmen bugün çocuklarla birlikte çalışırken, yarın onların aynı şeyi bağımsız olarak yapabilmelerini sağlamalıdır. Montessori'nin fikirleri Reggio Emilia yaklaşımının öğretmen rolü ve eğitim anlayışını etkilemekle kalmaz, çevre düzenlemesi konusunda bu yaklaşıma ilham kaynağı olur. Bu nedenle, Montessori'ye benzer olarak, öğrenme ortamının çocukların birbirleriyle işbirliği yapmalarını ve fikir alışverişinde bulunmalarını mümkün kılması fikri Reggio Emilia yaklaşımında da kabul görmektedir (Rinaldi, 2006a).

Reggio Emilia yaklaşımının kuramsal olarak beslendiği kaynaklardan biri de Piaget'dir. Piaget'e göre, öğretimin amacı öğrenme için uygun koşulların hazırlanmasıdır (Dahlberg ve Moss, 2006) çünkü çocuklar deneyim kazandıkça gelişirler. Dolayısıyla Malaguzzi, Piaget ile aynı zeminde buluştuklarını ifade etmiş ve Reggio Emilia yaklaşımında çocukların düşüncelerini açıklamalarına yardımcı olacak materyalleri ve sembolik dilleri kullanmalarına fırsat tanıyan zengin öğrenme ortamlarının yaratılması gerektiğini vurgulamıştır (Fraser ve Gestwicki, 2002). Malaguzzi, Piaget'nin katkısını kabul etmekle beraber, Reggio Emilia öğretmenlerinin bu bilişsel kuramı bazı noktalarda eleştirdiklerini belirtmektedir. Öncelikle, aktif ve yetkin çocuk algısı konusunda Reggio Emilia ve Piaget hemfikirdir fakat Reggio Emilia Piaget'nin bilginin sosyal ortamdan bağımsız ve izole olarak kazanıldığı şeklindeki fikrine karşıdır. Reggio Emilia öğretmenlerinin ve Malaguzzi'nin karşı çıktığı bir diğer nokta ise Piaget'nin dört

basamaklı gelişim evreleridir. Piaget'e karşı geliştirilen bu eleştiriler Reggio Emilia felsefesini Vygotsky'nin sosyal-kültürel yaklaşımına yaklaştırmıştır. Vygotsky, çocuğun sosyal bir varlık olarak zeki, güçlü, yaratıcı ve yetkin olduğuna inanmaktadır. Reggio Emilia yaklaşımı Vygotsky'nin çocuk algısından yola çıkarak çocuğun içinde bulunduğu sosyal ve kültürel ortamın bir parçası olduğuna inanmaktadır (Fraser ve Gestwicki, 2002). Vygotsky'nin kuramında olduğu gibi, Reggio Emilia yaklaşımı öğrenmenin bu sosyal bağlamdan ayrı düşünülemeyeceğini vurgular. Reggio Emilia ve Vygotsky'nin kuramının ortak bir diğer noktası da çocukların sembolik ve imgesel şeyleri kullanmaları hakkındadır. Vygotsky, dilin kullanımını önemli sayarken, Reggio Emilia yaklaşımı Vygotsky'nin kuramını bir adım ileri taşıyarak çocuğun yüz dili olduğunu ve hatta daha fazlası olduğunu savunmaktadır (Dahlberg ve Moss, 2006).

Reggio Emilia pek çok farklı kuram ve kuramcıdan etkilenmiş olmakla beraber, hiçbir kurama bağlı kalmamıştır. Kuramların aynısını almak yerine, bu kuramlardan yola çıkarak kendi bakış açısını geliştirmiştir. Malaguzzi bu durumu açıklarken Reggio Emilia yaklaşımının annesinin Montessori olduğunu ama her çocuk gibi Reggio Emilia'nın da zamanla annesinden bağımsız bir birey olduğu ifadesini kullanır. Benzer şekilde Dewey'in, Piaget'nin ve Vygotsky'nin çalışmalarından etkilenen Reggio Emilia yaklaşımı, zamanla bu kuramları sorgulayarak yeniden değerlendirmiştir. Bu sorgulamanın sonucunda, bilginin önceden belirlenmiş sabit bir yolla elde edilemeyeceği sonucuna vararak bilginin elde edilmesiyle ilgili birbirine dolaşmış spagetti metaforunu kullanmıştır. Daha önceki kuramlarda bilginin elde edilmesiyle ilgili ağaç ya da merdiven metaforu kullanılırken, Reggio Emilia yaklaşımındaki projelerin pek çok farklı yönde gelişebilmesi ve önceden belirlenmiş planlardan bağımsız şekilde öğrenmelerin gerçekleşebilmesine dair gözlemler Reggio Emilia öğretmenleri ve Malaguzzi'nin kuramları eleştirel gözle yeniden değerlendirmelerine neden olmuştur. Böylece Reggio Emilia kendi özgün bakış açısını oluşturmuştur (Dahlberg ve Moss, 2006).

2. 1. 2. Reggio Emilia Yaklaşımının İlkeleri

Fraser ve Gestwicki (2002) Reggio Emilia yaklaşımında bazı kavramların sıklıkla kullanıldığını ve bu kavramların yaklaşımın anlaşılmasında önemli olduğunu ifade etmektedir. Bunlar kısaca; çocuk algısı, çevrenin üçüncü öğretmen olması, ilişkiler, işbirliği, dokümantasyon, projeler, harekete geçirme (provokasyon), çocuğun yüz dili ve şeffaflıktır. Reggio Emilia yaklaşımındaki çocuk algısı bütün deneyimlerin temel taşıdır (Rinaldi, 2006b). Bu yaklaşımda, çocuklar yetkin, güçlü ve ihtiyaçlar yerine hakları olan bireyler olarak tanımlanırlar (Cadwell, 2003). Her şeyi başarabileceğine inanılan çocukların öğrenme ortamlarına da büyük önem verilir (Gandini, 1998; Rinaldi, 2006b). Çevrenin üçüncü bir öğretmen gibi işlev görmesi Reggio Emilia yaklaşımının temel öğelerinden bir diğeridir (Fraser ve Gestwicki, 2002; Samuelsson, Sheridan ve Williams, 2006). Öğrenme ortamı ve insan arasındaki ilişkiler, insanlar arasındaki ilişkiler ve sınıftaki materyallerin yerleştirilmesi gibi pek çok süreç belli ilişki kuralları doğrultusunda gerçekleştirilir (Fraser ve Gestwicki, 2002; Kaufman, 1998). İlişkilerin kurulması ve devam ettirilmesinde işbirliğinin önemli olduğunu vurgulayan Reggio Emilia yaklaşımı çocukların, öğretmenlerin, ailelerin ve toplumun birbirleriyle hiyerarşik şekilde değil işbirliği içerisinde çalışmalarını öngörür (Malaguzzi, 1998; Nimmo, 1998). Dokümantasyon ise Reggio Emilia okullarında çocukların kurdukları ilişkiler ve işbirlikleri sayesinde elde ettikleri bütün deneyimler ve çalışmalarının sözel ve görsel sunumudur (MacDonald, 2007; Wien, Guyevskey ve Berdoussis, 2011). Ayrıca dokümantasyonlar Reggio Emilia yaklaşımının çok önem verdiği yeniden düşünme, değerlendirme ve yorumlama becerilerini kullanmak için fırsatlar sunması bakımından bu yaklaşımın vazgeçilemez unsurları arasında yer alır (Edwards, Gandini ve Forman, 1998; Fraser ve Gestwicki, 2002; Rinaldi, 1998). Dokümantasyonlar çocukların öğrendiklerinin ve yaptıklarının estetik şekilde belgelendirilmesidir. Reggio Emilia yaklaşımında çocuklar çeşitli projeler aracılığıyla öğrenme deneyimleri elde ederler (Hewett, 2001; Nutbrown ve Abbott, 2001). Bu projeler çocuk-merkezliliği ve esnekliği ön plana çıkarır (İnan, 2009; Ünsal, 2009). Projeler, eğitimcilerin provokasyonları -çocukları belli konularda düşünmek üzere harekete geçirmeleri- sonucu çocukların spontane meraklarından doğar. Provokasyon yetişkinlerin çocukları dikkatle dinleyip ilgi duydukları şeylerle ilgili daha fazla

düşünmeye teşvik edecek yolların planlanmasıdır. Dolayısıyla proje ve provokasyonlar birbirine bağlı süreçlerdir (Lewin-Benham, 2006; Moran, Desrochers ve Cavicchi, 2009; Valentine, 2006). Projelerde çocukların fikirlerini tek bir şekilde değil, pek çok farklı şekilde ifade etmeleri teşvik edilir. Başka bir deyişle, yüz dil kullanmalarını destekleyen fırsatlar sunulur. Bu nedenle çocuklara farklı araçlar sağlanır ve fikirlerini yansıtan çeşitli sembolik gösterimler yapmalarına imkan sağlanır (Edwards vd., 1998; J. Kang, 2007). Çocukların kendilerini ifade etmeleri konusundaki bu özgürlük Reggio Emilia felsefesinin farklılıklara açık olması ile açıklanır ki bu durum şeffaflık olarak tanımlanır. Diğer taraftan, Reggio Emilia yaklaşımındaki şeffaflık farklılıkların hoş karşılanması ile de sınırlı değildir. Şeffaflık pek çok farklı şekilde vurgulanır. Fiziksel çevrede kullanılan aynalar, ışığı geçiren pencereler ve şeffaf duvarlar gibi düzenlemelerden aileler ve ziyaretçilerin okullarla ilgili bilgiye erişimlerine kadar pek çok şey şeffaflık ilkesi doğrultusunda gerçekleştirilir (Ceppi ve Zini, 1998; Fraser ve Gestwicki, 2002; Wells, 2009).

2. 1. 2. 1. Reggio Emilia Yaklaşımının Çocuk Algısı

Reggio Emilia yaklaşımındaki bütün uygulamalar öğretmen ve ailelerin çocuğu algılayış biçimleri ile ilgilidir (Akerman, 2010). Rinaldi'ye göre (2006c), toplumsal sistemler içinde her birey, çocuk ve çocukluğa dair bir takım algılar geliştirir. Çocukluğa ilişkin bu algılar önemlidir çünkü toplumun çocuğu algılayış biçimi doğrultusunda, çocuklardan olumlu ya da olumsuz beklentiler belirlenir. Çocuklarla kurulan ilişkilerde de bu algılayış biçimleri belirleyici olur. Bu bakımdan geçmiş zamanlar incelendiğinde, çocukların yapamadıkları ve yetersiz oldukları özellikleriyle tanımlandıkları görülmektedir (Hreinsdottir ve Davidsdottir, 2012). Bu noktada, Reggio Emilia yaklaşımının çocuk imajı pek çok pedagoji ve eğitim anlayışından da farklılaşmaktadır. Reggio Emilia felsefesine göre çocuklar güçlü, değerli ve yeteneklidirler. Bütün çocuklar kendi öğrenmelerini oluşturacak potansiyele, merak ve ilgiye sahiptirler (Cadwell, 1997; Cadwell, 2003). Çocuklar bu meraklarını ve potansiyellerini diğer çocuklarla, aileleriyle, öğretmenleriyle beraber çalışarak ortaya çıkarırlar. Başka bir deyişle, çocuklar yetişkinlerle ilişki kurabilecek ve topluma katkı yapabilecek vatandaşlardır (Rinaldi, 1998; Akerman, 2010). Dolayısıyla, eğitim

çocuklara bireysel olarak odaklanmak yerine, çocukların toplumla olan bağlantılarını göz önünde bulundurmalıdır. Çocuk eğitim sürecinde bir işbirlikçi olarak değerlendirilmelidir.

Çocuklar çevreleriyle işbirliğinde bulunurken bildiklerini, anladıklarını, merak ettiklerini, sorguladıklarını, hissettiklerini ve hayal ettiklerini araştırmak ve aktarmak için pek çok materyali kullanabilirler. Böylece, pek çok doğal dilden yararlanarak düşüncelerini görünür hale getirebilirler (Katz, 1998). Düşüncelerini başkalarına aktarırken, yani kendi düşüncelerini görünür hale getirirken; farklı materyalleri keşfedebilir, farklı dilleri kullanabilir ve dünyayla iletişim kurarlar. Bu iletişimde kullandıkları dil; kelimelerden, hareketlerden, çizim ve boyamalardan, heykel yapımından, inşa yapımından, gölge oyunlarından, kolaj çalışmalarından, drama oyunlarından ve müziklerden oluşabilir. Özetle, Reggio Emilia yaklaşımında çocuk; güçlü, yetkin, işbirlikçi olarak tanımlanmasına ek olarak ve farklı dilleri kullanma becerisine sahip bir iletişimci olarak da tasvir edilmektedir (Akerman, 2010; Cadwell, 1997; Cadwell, 2003; Kim ve Darling, 2009; Malaguzzi, 1998).

2. 1. 2. 2. Çocuğun Yüz Dili

Reggio Emilia eğitimcileri yüz dil ifadesini insanoğlunun kendini ifade etmede başvurduğu yolların farklılığını açıklayan bir metafor olarak kullanmaktadır. Aynı zamanda, Reggio Emilia’da yüz dil, çocukların farklı dilleri kullanmadaki ustalıkları ve yetkin çocuk algısıyla bütünleştirilerek açıklanmaktadır (Edwards, Gandini ve Forman, 2012). Buna göre, Reggio Emilia yaklaşımında çocuğun edindiği her deneyim yüz dil kuramı ile desteklenir. Çocuğun yüz dili, yalnızca kendini ifade etmede kullandığı sözcüklerden oluşan dil değil, aynı zamanda iletişime geçtiği ve kendini dışa vurmasını sağlayan her türlü yoldur (Rinaldi, 2012).

Çocuklardan düşüncelerini açıklamaları istendiğinde, kendilerini ifade ederken kullandıkları dili ve sembolleri karşı tarafın anlaması oldukça önemlidir. Çocuklar kendilerini yüzlerce farklı dilde ifade edebilirler ve bu dillerin hepsi onların ana dilleridir. Başka bir deyişle, eğer sınıf kültürü izin verirse çocuklar öyle sembolik

yapılar kullanırlar ki bunların her biri dili oluşturan sembol ve kurallara sahip yapılardır ve dolayısıyla her biri “dil” olarak ele alınabilir (Forman ve Fyfe, 2012).

Yüz dil kuramı, Reggio Emilia yaklaşımının çocuk algısıyla birebir örtüşür. Bu kuram, güçlü, değerli ve yetenekli olarak tanımlanan çocuklara konuşma ve kendilerini istedikleri şekilde ifade etme hakkı tanınmasıyla bağdaşmaktadır. Bu nedenle, Rinaldi ve Piccini (2012) yüz dili ifade özgürlüğü olarak tanımlamışlar ve bu özgürlük sayesinde çocukların araştırma yapabildiklerini ve yaptıkları araştırmalar neticesinde de ifade özgürlüklerini koruyabildiklerini vurgulamışlardır. İfade özgürlüğünün kullanılabilmesi çocukların kendilerini dışa yansıtmada kullandıkları yolları destekleyen bir algının geliştirilmesiyle mümkün olur. Yüz dili desteklenen çocuklar, yani kendilerini, fikirlerini, duygularını ve tutumlarını kelimeler, hareketler, dans, çizim, boyama, heykel yapma, gölge oyunları, dramatik oyunlar, inşa ve yapı oyunları gibi sembolik pek çok yolla yansıtmalarına izin verilen çocuklar (Hall vd., 2010) bilgiyi tek bir yolla değil pek çok yolla elde etme şansı bulur.

Pek çok araştırmacıya göre bilgiye ulaşan yolların çokluğuna yönelik değerlendirmeler ve yüz dil kuramı, Reggio Emilia yaklaşımının çoklu zeka kuramıyla ortak söylem geliştirdiğini göstermektedir (Hall vd., 2010; MacDonald, 2011; Smith, 2011). Yüz dil ve çoklu zeka kuramlarının en önemli ortak noktaları çoğulluk, olabilirlik, zenginlik ve diyalogdur. Gardner, bu benzerliği açıklarken Reggio eğitimcilerinin çocukların deneyimlerini sekiz veya dokuz şekilde değil çok daha fazla şekilde düzenlenebileceğini fark ettiklerinden söz eder (Project Zero and Reggio Children, 2001). Başka bir deyişle, Reggio Emilia yaklaşımındaki yüz dil kuramı çoklu zeka kuramının daha ileri görüşlü halidir ve bu kurama göre, çocuklar konuştuğumuz ve yazdığımız dilden başka pek çok sembolik dili kullanarak dünyayla iletişime geçerler (MacDonald, 2008).

2. 1. 2. 3. Demokratiklik ve Katılımcılık

Reggio Emilia yaklaşımı demokratik pek çok unsuru içinde barındırır. Öncelikle yüz dil kuramı, insanların düşüncelerini açıklamalarına imkan tanırken, bu düşünceleri açıklarken de pek çok farklı yoldan yararlanma özgürlüğü sunar (Moss, 2011a). Reggio

Emilia yaklaşımındaki demokrasi anlayışı kurumsal işleyişle sınırlı kalmaz, günlük rutin etkinliklerin ve etkileşimlerin içerisinde yer bulur. Öğrenmenin başlangıcından değerlendirme sürecine kadar her türlü işleyiş çoğulculuk ve çeşitlilik çerçevesinde demokrasiye dayanır. Bu nedenle, Moss (2012) demokrasinin tanımını yaparken, demokrasinin bir yönetim şekli olmaktan daha fazla boyutu olduğunu vurgular ve demokrasiyi beraber yaşama ve etkileşim kurma şekli olarak açıklar. Demokrasinin çok boyutluluğuna örnek olarak Reggio Emilia yaklaşımını gösteren Moss (2011), demokratik şekilde öğrenme, demokratik şekilde karar verme ve demokratik şekilde değerlendirme süreçlerinin Reggio Emilia yaklaşımında bulunduğunu (Moss, 2012) ve bu süreçlerin erken çocukluk eğitimindeki demokratik uygulamaların temeli olduğunu savunur (Moss, 2011a).

Reggio Emilia yaklaşımı, öğretmen ve çocuğu işbirlikçi bir öğrenme sürecine beraberce katkı sağlayan kişiler olarak tanımlar (Moss, 2005; Wells, 2009). İşbirliğinin ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirildiği bir ortamın demokratik şekilde öğrenmeyi beraberinde getireceğine inanıldığından (Mathis, 2011), Reggio Emilia yaklaşımında öğrenme sürecinde çocuğa da söz hakkı tanınmıştır. Bu nedenle, çocukların öğrenmek istedikleri şeylere önem verilmiş ve öğrenme süreci beraberce yapılan derinlemesine araştırmalar ve demokratik bir eğitim programı ile yürütülmüştür (Katz, 1998; McFadyen Christensen, Faith, Stubblefield ve Watson, 2006). Bu doğrultuda, çocukların meraklarına ve isteklerine göre esneyebilecek, devamlı katkıda bulunabilecekleri dinamiklikte bir program oluşturulur. Hazır ve yapılandırılmış bir program yerine değişime açık projeler aracılığıyla ve çeşitli araştırmalar ile öğrenme süreci gerçekleştirilir (Edwards, 2012; Pekdoğan, 2012; Vodopivec, 2012). Böylece, çocuklar demokratik bir öğrenme ortamında kendi öğrenme süreçlerini belirleme ve yönlendirme hakkına sahip olurlar.

Öğrenenlerin yalnızca çocuklar olmadığı öğretmenlerin de bu süreçte öğrenen kişiler olduklarını vurgulayan Reggio Emilia felsefesi çoğulcu bir ortam içerisinde herkesin birbiriyle iletişimde bulunması ve öğrenme sürecini beraberce yönlendirmeleri gerektiğini savunmaktadır (McFadyen Christensen vd., 2006). Bu nedenle, eğitimciler, aileler ve çocuklar da dahil herkesin birbiriyle işbirlikçi ve demokratik ilişkiler kurması

önemlidir. Çocukların akranlarıyla ve diğer yetişkinlerle olan ilişkilerinden öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerine kadar her türlü etkileşimde işbirliği, çoğulculuk ve katılımcılık hedeflenir (Gandini, 2012a; Vodopivec, 2012). Çünkü eğitim, sosyal ve kültürel ortamla etkileşim içerisindedir; dolayısıyla bu ortamda yer alan her bireyin düşüncesi, bakış açısı ve deneyimleri önemlidir ve saygıyla karşılanır. Toplumdaki herkesi bir kaynak olarak kabul eden Reggio Emilia yaklaşımına göre, çocukların eğitimi ve gelişimi de ortak bir sorumluluktur ve bu nedenle, herkesin eğitim sürecine aktif katılımı gereklidir (Thornton ve Brunton, 2009). Reggio Emilia yaklaşımında katılım kavramı, bir yere ait hissetmek ve bir yerde parçası bulunduğunu bilmek olarak açıklanır. Daha açık bir ifadeyle, katılım yalnızca ailenin okulun günlük işleyişine ya da karar mekanizmalarına katılımı ile sınırlı değildir, okulun bir bütün olarak topluma katılımıyla ilgili bir eylemdir (Rinaldi, 2006d).

Çocukları güçlü ve yetkin bireyler olarak gören Reggio Emilia felsefesi çocukları eğitim sürecinin aktif katılımcıları olarak değerlendirir ve neyi nasıl öğrenecekleri konusunda karar verebilecek nitelikte olduklarına inanır (Edwards, 2012). Bu açıdan, çocukların demokratik katılım gösterme hakkına önem veren Reggio Emilia felsefesinin karar verme mekanizmasındaki katılımcılık ve demokratiklik mikro düzeyde çocuk, eğitimci ve aile; makro düzeyde ise toplumsal bir takım uygulamalarda kendini göstermektedir. Örneğin, Reggio Emilia yaklaşımı ailelerin çocuklarının eğitimiyle ilgili karar verme süreçlerine katılım göstermelerini teşvik etmekle beraber, bölge halkıyla toplumsal dayanışma ağlarının oluşmasına katkı sağlayacak birliklerin kurulmasını da desteklemektedir (Lazzari, 2012).

Eğitimin demokratik yaşamı beraberinde getirebilmesi için karar verme süreçlerindeki katılımcılık önemli olduğu gibi değerlendirme boyutunda da katılımcı ve demokratik uygulamalara ihtiyaç vardır. Okulu demokratik yaşamın temellerinin atıldığı yer olarak gören Reggio Emilia yaklaşımına göre, eğitime katılan herkesin değerlendirme sürecinde de fikirlerinin bulunması gerekir. Başka bir deyişle, yalnızca çocukların ne öğrendikleri değil, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve toplumun kazanımları da değerlendirmede bulunmalıdır (Dahlberg, 2012; Moss, 2011a). Bu nedenle, Reggio Emilia yaklaşımındaki dokümantasyon uygulamasının önemi ve özgünlüğü pek çok

araştırmacı tarafından tartışılmaktadır (Edwards vd., 2012; Gandini, 2012a; Moss, 2012). Moss (2012), dokümantasyonu bir araştırma, değerlendirme, profesyonel gelişim, planlama ve demokratik uygulama aracı olarak tanımlar. Benzer şekilde, Rinaldi (2005) dokümantasyonun demokrasiye tam katılım sağlayan bir eylem olduğunu ifade etmektedir çünkü dokümantasyon sürecinde çocukların yaşadıkları ve öğrendikleri görünür hale getirilirken, şeffaflık ve karşılıklı alışveriş söz konusudur. Başka bir deyişle, dokümantasyon çocukların neler yaptıklarının ailelere ve topluma sunulmasıyla sınırlı değildir, çünkü dokümantasyon çocuklar, aileler, öğretmenler ve toplumun aktif katılımıyla oluşur (Dahlberg, 2012). Aynı zamanda, dokümantasyon toplumdaki bireyler arasındaki farklılıkların da görünür hale geldiği ve kabullenildiği bir ortamı oluşturması bakımından demokratik uygulamalardan kabul edilmektedir (Rinaldi, 2006e; 2012).

2. 1. 2. 4. Yaratıcılık

Yaratıcılık, Reggio Emilia öğretmenlerinin çocuklarla yaptıkları çalışmaların, kararların merkezinde yer alır. Çocukların yaratıcı şekilde kendilerini ifade etmelerine destekleyen Reggio eğitimi, bu yolla çocukların düşüncelerine, yeteneklerine değer verdiklerini gösterirler. Dolayısıyla, Reggio Emilia yaklaşımının bütün boyutları yaratıcılığa verilen önemden beslenir (Thornton ve Brunton, 2009). Rinaldi (2006e) yaratıcılığın belli bir disiplin ya da alana ait olmadığını ifade ederek Reggio Emilia yaklaşımında yaratıcılığı bilinen şeylerden yola çıkarak bilinmeyen ya da tahmin edilemeyen yeni bağlantıların kurulması olarak tanımlamaktadır. Buna göre, yaratıcılık bir tür düşünme ve araştırma eylemidir (Thornton ve Brunton, 2009) ve çocuğun yüz dilinden biridir (Gandini, 2012a; Hall vd., 2010). Bununla birlikte, yaratıcılık kişilerin düşünme kaliteleri ile sınırlı değildir, yaratıcılık aynı zamanda etkileşime, ilişkilere ve sosyal ortama bağlıdır. Bu nedenle, yaratıcılığın var olabileceği, ifade edilebileceği, dışa vurulabileceği ortama ihtiyaç vardır ve Reggio Emilia yaklaşımı çocukların her an ve her yerde yaratıcılıklarını ifade etmelerine izin veren atmosferin bulunmasına oldukça önem verir (Rinaldi, 2006e). Böylece, yaratıcılık, öğrenmede de bir araç olarak kullanılmaktadır. Yani, Reggio Emilia’da sanat ya da yaratıcılık öğretilen bir şey olmayıp (İnan, 2009), çocukların bir konuyu araştırmaları ve konuyla ilgili fikirlerini yansıtmaları için

başvurulan bir araçtır; böylece çocukların soyut konular hakkında bile somut deneyimler edinmelerini sağlanmış olur (Griebing, 2011).

Sanat ve yaratıcılık için ayrılmış özel bir zaman bulunmaz (Rinaldi, 2006e) çünkü yaratıcılık gün içerisinde yapılan bütün çalışmalarda, konuşmalarda, hareketlerde mevcuttur. Yaratıcılığın özellikle harekete geçirileceği fiziksel ortamlar bulunmakla beraber, bu ortamlar pek çok ilgiye hitap eden ve şans eseri bir şeylerin fark edilebileceği, çocukların özellikle sanat yoluyla kendilerini ifade etmelerini sağlayacak niteliktedir (Piazza, 2007).

Çocukların araştırmaları boyunca yaratıcılığın gelişmesi için, eğitimciler sonuçlara değil süreçlere odaklanırlar ve çocukları fikirlerini ifade etmede pek çok farklı dili kullanmak üzere teşvik ederler (Fawcett ve Hay, 2004). Malaguzzi'nin (1998) de ifade ettiği gibi yaratıcılık; elde edilen bu deneyimler, özgürlükçü ruh hali ve daha fazlasını bilme arzusundan doğar. Dolayısıyla, yaratıcılık; bilişsel, duygusal ve hayal gücüne dayalı süreçlerle ortaya çıkar. Yaratıcılıkla ilgili tüm bu şartlar bir araya geldiğinde ise, çocuklarda, beklenmeyen sonuçlarla ilgili tahminde bulunma ve çıkarım yapma becerileri gelişir. Dolayısıyla bu noktada Reggio Emilia yaklaşımı eğitimcilerin çocukların sonuçta neyi ne kadar anlayıp öğrendiklerine değil bilişsel süreçlerine odaklanmalarını önermektedir (Gandini, 2012a; Sassalos, 1999).

2. 1. 3. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Eğitimciler

Reggio Emilia'da öğretmen kelimesi hem anaokulları hem de bebek merkezlerinde çalışanların çoğunu tanımlamakta kullanılan bir terimdir. Reggio Emilia yaklaşımının çocuğa dair belli bir algısı olduğu gibi öğretmen için de çizdiği bir portre bulunur. Buna göre, öğretmen öncelikle bir öğrenendir ve var olan bilgiyi anlatmak yerine yeni bilgi arayışında olan kişidir. Diğer taraftan, Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlerin rol ve görevlerini tanımlamak zordur çünkü öğretmenlerin rolü karmaşık, çok yönlü, dinamik, değişen zaman ve ihtiyaçlara duyarlıdır (Edwards, 2012).

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenler için tanımlanan görev ve sorumluluklar yaklaşımın temel prensiplerini destekler niteliktedir. Örneğin, işbirlikçi ve demokratik yapının devam ettirilebilmesi için her sınıfın iki öğretmeni bulunur. Böylece öğretmenler birbirleriyle iletişimde bulunarak, işbirliği yaparak beraberce düşünür ve değerlendirmelerde bulunurlar (Hall vd., 2010). Yaklaşımın ilkelerinin devamlılığı ve güçlendirilmesi için sınıf öğretmenlerine ek olarak eğitim koordinatörlüğü ve atölye öğretmenliği gibi yeni görev sahaları da oluşturulmuştur.

2. 1. 3. 1. Öğretmenler

Wexler (2004) Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlerin öncelikli görevinin çocuğa saygı duyulan, çocuğun dinlenildiği ve çocukla işbirliğinin kurulduğu bir ortam oluşturmak olarak tanımlamaktadır. Böylece, öğretmenler çocuklarda doğuştan var olduğuna inanılan iletişimde bulunma yeteneğinin gelişmesini hedeflerler (Aslan, 2005). Başka bir deyişle, yetenekli ve güçlü olarak tanımlanan çocuğun dinlenilmesi ve ciddiye alınması Reggio eğitimcilerinin temel felsefesidir. Bu bakış açısı beraberinde çocuğa güven duymayı ve inanmayı gerektirdiğinden, Reggio öğretmenleri çocukları bilgiyle doldurmak yerine, çocukların kendi sorularını bulmalarına yardım ederler (Edwards, 2012) ve onlara hipotezler kurabilecekleri, test edebilecekleri ve bilgilerini yeni durumlarda uygulayabilecekleri pek çok fırsat sunarlar (Bayhan, 2001a; Hall vd., 2010). Dolayısıyla, öğretmenler plan ve program hazırlayan kişiler değil, çocuklarla beraber bilgiyi yapılandıran, bunun için ortam hazırlayan kişilerdir (Edwards, 2012). Bu nedenle, Reggio öğretmenleri çocuklar ve öğretmenlerin eğitim sürecini ortaklaşa kontrol etmesi gerektiğine inanırlar. Öğretmen bazen çocuklarla yapılan bir tartışmaya liderlik eder, çocukların yorumlarını not edip bunlarla ilgili daha fazla çalışılması konusunda yönlendirici olur. Bazen ise bir yerde sessizce çocukları dinleyip, çocukların fark ettiği önemli noktaları, konuşmalarını, davranışlarını kaydeder ve daha sonra bunları çocuklarla tekrar ederek etkinliğin ve tartışmanın devamını sağlar (Edwards, 2012).

Reggio Emilia eğitim sürecinde öğretmenler önemli bir yere sahiptir (Bayhan, 2001a). Sınıf ortamında, çocukların araştırmalarını, kısa ve uzun dönem projeleriyle ilgili

çalışmalarını kolaylaştırmak ve onlara açık uçlu bir keşif sürecinde rehberlik etmek öğretmenin görevleri arasında sayılmaktadır (Cadwell, 1997; Nguyen, 2010). Tüm bunları yapabilmek için de öğretmenin dikkatli bir dinleyici ve izleyici olması, çocukların merak ve istekleri doğrultusunda yön bulacak projelerde onlarla işbirliği kurması gerekmektedir (Lewin-Benham, 2008). Bu sayede, çocukları yakından takip etme ve tanıma fırsatı bulan öğretmenler, en önemli görevlerinden biri olan öğrenilenleri görünür kılma sorumluluğunu da yerine getirebilecekleri şartları oluşturmuş olurlar (Hall vd., 2010).

2. 1. 3. 2. Eğitim Koordinatörü

Eğitim koordinatörü (pedagogista) bebek merkezleri ve anaokullarında yürütülen çalışmaları takip eder. Her eğitim koordinatörünün sorumluluğunda bulunan birkaç bebek merkezi ve anaokulu bulunur (Hall vd., 2010). Ayrıca, okulların sistemi içinde bulunan dokümantasyon ve araştırma merkezi, geri dönüşüm merkezi gibi birimlere liderlik ederler. Eğitim koordinatörleri sorumluluklarında bulunan okullardaki öğretmenler, çocuklar ve aileler ile bir araya geldikleri gibi belediyeler, ulusal ve uluslararası meslektaşların bulunduğu resmi kurumlarla olan iletişimden de sorumludurlar (Thornton ve Brunton, 2009). Başka bir deyişle, eğitim koordinatörlerinin işi çocuklardan üst düzey yöneticilere kadar her grupta ilişki kurmak ve ilişkilerin devamını sağlamaktır. Sistemin bir tarafıyla etkileşimini geliştirip, diğer tarafını ihmal edemez; çünkü böyle bir yaklaşım bütün sistemin çalışmaz hale gelmesine neden olur (Cagliari, Filippini, Giacomini, Bonilauri ve Margini, 2012). Farklı düzeylerdeki kişilerle temasta bulunan eğitim koordinatörü, böylece, kuram ve uygulamayı bütünleştirme fırsatı bularak, öğretmenlere hem hizmet içi eğitimler hem de birebir danışmanlık hizmeti verirler (Thornton ve Brunton, 2009).

2. 1. 3. 3. Atölye Öğretmeni

Reggio Emilia yaklaşımında güzel sanatlara önem verilir ve sanat programa başarılı şekilde entegre edilmiştir (Finegan, 2001). Uyarıcı bir etkisi olan sanat yeni kavramların araştırılması ve incelenmesini teşvik eder ve bu nedenle Reggio Emilia’da sanat, esin

kaynağı ve araştırmalarda önemli bir araç olarak değerlendirilir. Dolayısıyla atölye öğretmenin görevi bilişsel ve hayal gücünden beslenen bir bilgi oluşturma sürecini desteklemektir (Gandini, 2012a). Bilişsel, rasyonel ve hayal gücüne dayalı bilgilerin birbirleriyle ilişkilerinin kurmasına yardımcı olmak atölye öğretmenin sorumluluğundadır. Atölye öğretmeni bu süreçte teknik bir yardımcı değildir. Yani, çocuklara güzel şeyler yapmak için gerekli becerileri öğreten bir uzman olmak yerine, sınıf öğretmenleri gibi hareket eden ve öğrenme sürecinin merkezindeki kişilerdendir (Moss, 2011a). Bu nedenle, atölye öğretmenleri diğer öğretmenlerden ayrı bir çalışma takvimine sahip değildir, yani sanat okulda yapılan diğer çalışmaların teneffüsü değil, bütünüleyicisidir (Hertzog, 2001).

Reggio Emilia yaklaşımının yüz dil kuramı ve sanat anlayışı birbiriyle iç içe geçmiştir ve bu nedenle Reggio Emilia okullarında görsel sanatlar eğitimi almış atölye öğretmenleri bulunur (Hall vd., 2010; Moss, 2011a). Rinaldi'ye göre (2006f) yüz dil metaforu atölye öğretmenin aldığı profesyonel eğitimle yansıtılır. Çünkü atölye öğretmeni sanat eğitimi almış biri olarak mümkün olduğu kadar çok farklılığı ve özgünlüğü ortaya çıkarmaya çalışır. Böylece çocukların öznelliğine odaklanarak onlara birbirinden ayrılan pek çok deneyim sunma fırsatı yakalar. Bu sayede, atölye öğretmeni çocukların farklı dillerde iletişim kurma ve kendilerini ifade etmelerine yardım eder (Hall vd., 2010). Tüm bu sorumlulukları yerine getirebilmek için ise diğer öğretmenler ve çocuklarla işbirliği içinde çalışır (Morrison, 2011; Moss, 2011a). Başka bir deyişle, çocukların, ebeveynlerin, öğretmenlerin, atölye öğretmenin ve eğitim koordinatörünün birbirleriyle olan diyalogu okulda yapılan çalışmaları ve öğrenmeyi zenginleştirir (Hall vd., 2010).

2. 1. 4. Reggio Emilia Yaklaşımında Çevre ve Ortam Düzenlemesi

Çocukların, öğretmenlerin ve ailelerin içinde bulunacakları okul ortamı Reggio Emilia'da oldukça önemli görülmektedir. Bu nedenle, iyi bir çevre ve ortam düzenlenmesinin üçüncü bir öğretmen etkisi yapacağına inanılmaktadır (New, 2007; Strong-Wilson ve Ellis, 2007). Kaliteli ortamda eğitimin gerçekleşmesi hem bir hak hem de toplumsal bir beklenti olarak değerlendirilir. Reggio Emilia'da kaliteli ortam

çocukların zengin duyuşal deneyimlerle karşılaşabilecekleri, ailelerin ve öğretmenlerin rahat hissedebilecekleri çevre anlamına gelmektedir. Bu nedenle, Reggio Emilia’da ortam düzenlemesi yakın çevreden esinlenir. Çocukların ve toplumun aşına olduğu meydanları, galerileri, müzeleri ve parkları yansıtan ortam düzenlemeleri yapılır (Thornton ve Brunton, 2009).

Reggio Emilia okullarının çevre düzenlemesi, Reggio felsefesinin ilkeleriyle uyumlu şekilde gerçekleştirilir. Yani çevre düzenlemesi, okul programı ve okulun işleyişı birbiriyle iç içe geçmiştir. Böylece, işbirliğı, katılım gibi ilkeler doğrultusunda çocukların, öğretmenlerin ve ailelerin en rahat hareket edebileceğı, birbiriyle rahatça etkileşimde bulunabileceğı ortamlar oluşturulmuştur (Gandini, 2012a).

2. 1. 4. 1. Fiziksel Ortamı Oluşturan Bölümler

Reggio Emilia okullarında genelde bir giriş holü, yemek salonu, meydan, sınıflar, atölye ve mini atölyeler, müzik ve arşiv odası bulunur (Gandini, 2012a). Nutbrown ve Abbott (2001) okulun değerlerini yansıması bakımından Reggio Emilia okullarının fiziksel ortamlarıyla ilgili iki özelliğe dikkat çekmektedir. Bunlar; okulun iç bina girişinde bulunan meydan (piazza) ve sanat atölyeleridir. Giriş holü meydana açılır. Merkezi bir yer olan meydan çocukların buluşma, arkadaşlıklarını geliştirme, oyun oynama ve sınıflardaki etkinliklerini tamamlama yeri olarak tanımlanır. Sınıflar, meydanın bir parçasıdır ve dolayısıyla meydana bağlıdır. Atölye okulun görsel diller kullanılarak araştırma ve inceleme yapılan bölümüdür. Mini atölyeler ise sınıfların yanında bulunup devam eden proje çalışmalarının sürdürüldüğü yerlerdir (Gandini, 2012a; Morrison, 2011). Atölyelerin varlığı Reggio Emilia yaklaşımının yaratıcılığa, estetikliğe ve kendini ifade etmeye verdiği önemi göstermesi bakımından önemlidir (Cooper, 2012).

2. 1. 4. 2. Fiziksel Ortamın Nitelikleri

Reggio Emilia okullarının fiziksel çevre düzenlemesi altı temel prensip çerçevesinde gerçekleştirilir. Bunlar; estetik olma, etkin öğrenme, işbirliğı, şeffaflık, dış dünyayı yansıtmaya, esneklik, ilişki ve karşılıklı olmadır (Fraser ve Gestwicki, 2002; Strong-

Wilson ve Ellis, 2007). Reggio Emilia yaklaşımında karanlık ve göze hoş gelmeyen fiziksel ortamlara yer yoktur, fiziksel ortamın estetik olması temel ilkelerden biridir (Hall vd., 2010; Temel, 2005). Bu ortamlarda çocuğa saygı duyan, seçim hakkı tanıyan, zengin deneyimler sunan ortamlar ve araştırmayı teşvik eden materyaller bulunur (Hall vd., 2010; Thornton ve Brunton, 2009; Morrison, 2011) ve çocukların materyallerle olan çalışmalarına dair fotoğraflar ve örnekler duvarlarda sergilenir (New, 2007). Özellikle açık uçlu, doğal, gerçek ve formunu değiştirebilen materyallere ağırlıkla yer verilir, böylece çocuklar etkin öğrenme fırsatı bulurlar. Bu ortam içerisinde çocukların birbirleriyle iletişim ve işbirliklerinin devam etmesine özen gösterilir. Bu nedenle, çocukların bireysel çalışabilecekleri ortamlar olduğu gibi, grup olarak çalışıp projelere katkıda bulunabilecekleri fiziksel mekânlar da bulunur (Fraser ve Gestwicki, 2002). Çocukların çalışmaları sırasında onlara eşlik edecek önemli bir faktör de ışıktır. Bu nedenle, doğal ışıktan yararlanılacak şekilde düzenlenen fiziksel çevre (New, 2007) aynı zamanda yapay ışıklarla hazırlanan ışık oyunları ile da canlandırılır ve şeffaflık artırılır (Fraser ve Gestwicki, 2002). Bu açıdan, büyük pencereler ve öğrenme alanlarını ayıran şeffaf bölmeler önemli olduğu gibi ışıklı masa, projektör ve ayna kullanımı yaygındır (Fraser ve Gestwicki, 2002; New, 2007; Strong-Wilson ve Ellis, 2007). Şeffaflığın bir getirisi olarak değerlendirilebilecek dış dünya ile okulun bağlantısının kurulması da fiziksel ortamın özellikleri arasındadır (Fraser ve Gestwicki, 2002; Gandini, 2012a). Dış dünyanın okula yansıtılması doğada bulunan malzemelerin ya da kültüre özgü materyallerin okulda yer bulması anlamına gelmektedir, yani okulun fiziksel ortamı toplumun bir yansıması olarak düzenlenir (Fraser ve Gestwicki, 2002; Nutbrown ve Abbott, 2001). Reggio Emilia öğretmenleri bu materyalleri yerleştirmede ve ortamı düzenlemede esnek davranırlar. Bu nedenle, çocukların ilgilerine göre fiziksel çevre değişikliklere açıktır (Thornton ve Brunton, 2009). Bununla beraber, ortamda bulunan materyaller belli bir ilişki çerçevesinde yerleştirilir. Beraber kullanılması beklenen materyaller ya da bir materyali kullanırken başka bir materyalden esinlenilebileceği düşünüldüğü durumlarda materyaller birbirine yakın alanlarda tutulur (Strong-Wilson ve Ellis, 2007). Materyaller ve materyalleri kullananlar arasındaki ilişkiye de önem veren Reggio yaklaşımı, çevrenin üçüncü bir öğretmen görevi yaptığını ifade ederken insan ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşime vurgu yapmaktadır. Çevre insanlara duyarlı şekilde düzenlenir; başka bir deyişle ortamdaki hiçbir şey pasif olarak

değerlendirilmez, aksine çevrenin içinde yaşayan insanları karşılıklı olarak etkileyen ve onlardan etkilenen bir yapıya sahip olduğu savunulur (Fraser ve Gestwicki, 2002; Gandini, 2012a; Morrison, 2012).

2. 1. 5. Reggio Emilia Yaklaşımında Eğitim Programı

Reggio Emilia yaklaşımındaki bütün uygulamaların başlangıç noktası çocuktur. Becerikli ve hak sahibi olarak tanımlanan çocukların kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine izin verilmesi gerektiği inancı Reggio Emilia yaklaşımının eğitim programı anlayışını büyük ölçüde etkilemiştir. Bu nedenle, diğer Reggio uygulamalarında olduğu gibi, eğitimin planlanmasında da kaynak olarak çocuk gösterilir (Hall vd., 2010).

Eğitim programının oluşmasında sosyal yapılandırmacılıktan beslenen Reggio Emilia yaklaşımı, zihinsel eylemlerin sosyal kültürel çevreyle insanların kurduğu dinamik ilişkiden doğduğunu savunur (Hall vd., 2010; Hartman, 2007; Mathis, 2011). Sosyal yapılandırmacı felsefenin eğitim planlamasına etkisiyle ortaya çıkan uygulama ise projelerdir. Projeler aracılığıyla, çocukların dış dünyayla iletişim kurarak bilgiyi yapılandırdıkları ifade edilmektedir çünkü projeler çocuklar ve yetişkinlerin günlük deneyimleriyle ortaya çıkan gerçek konuların, soruların araştırılmasını içerir (Bayhan, 2001b; Benson, 2009; Mathis, 2011). Bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinlikleriyle, tartışma ve sorgulamalarla öğretmenler ve çocuklar beraberce bilgi edinirler. Projeler, aileler ve toplumun katılımıyla daha da zenginleştirilir ve böylece sosyal yapılandırmacı felsefenin ilişkilerden beslenen öğrenme anlayışı hayata geçirilir (Hall vd., 2010).

Reggio Emilia'daki projeler hipotezler ağı, gözlemler, tahminler, yorumlar, çıkarımlar, planlar ve araştırmalardan oluşan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Hewett, 2001; Hall vd., 2010). Buna göre projeler öğretmenlerin çocukların muhtemel ilgi ve seçimlerini göz önünde bulundurarak (Bayhan, 2001b) farklı şekilde geliştirilebilecek bütün etkinlikleri tahmin etmek üzere düşünmesi, değerlendirme yapması (Guyevskey, 2006) ve süreçten etkilenecek olan diğer kişilerle iletişime geçmesiyle (Hartman, 2007) ortaya

çıkar (Hall vd., 2010; Kashin, 2007; Zehrt, 2009). Bu yolla gerçekleştirilen eğitim programları kendiliğinden gelişen program olarak da adlandırılmaktadır. Kendiliğinden gelişen program proje tabanlı eğitim süreçleri için genel bir ifadedir, temel özelliği ise çocukların ilgisine ve sürece bağlı olarak şekillenmesi ve derinleşmesidir (Kashin, 2007). Buna göre, pek çok yazar Reggio Emilia yaklaşımının kendiliğinden gelişen programdan yararlandığını ifade etmektedir (Guyevskey, 2006; Hartman, 2007; Kashin, 2007; Kim ve Darling, 2012; Moran vd., 2007; Schroeder-Yu, 2008).

Reggio Emilia projelerinin başlangıcı şans eseri dikkat çeken bir olay, bir fikir ya da ortaya çıkan bir problem olabilir (Anlıak, Yılmaz ve Beyazkürk, 2008; Morrison, 2011) ve bu nedenle projeye ayrılan zaman da değişiklik gösterebilir (Morrison, 2011). Dolayısıyla, öğretmen süreci daha önceden belirlenmiş bir plana göre yöneten kişi değildir. Bunun yerine, çocukların en üst düzeyde kavramalarını sağlamak adına projelere ne zaman ve nasıl katkıda bulunacağına, hangi noktada devreye gireceğine karar veren kişidir (Hall vd., 2010). Başka bir deyişle, Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenler planı değil çocuğu takip ederler (Gandini, 2012a) çünkü Reggio Emilia felsefesinin amacı çocukları bilişsel amaç ve içeriklere göre doldurmak değil, çocukların demokratik ortamlarda yaşayacak düşünürler olmalarını sağlamaktır (Hall vd., 2010). Bu nedenle, projelere mümkün olduğunca az müdahale etmesi istenen yetişkinlerden beklenti çocukların çalışmalarını ve araştırmalarını kolaylaştıracak kararlar almaları ve ortamlar düzenlemeleridir. Proje boyunca yapılanları geri dönüp değerlendirmek, sonuçları tartışmak ve çocukların motivasyonunu arttıracak şekilde projelerde devreye girmek yetişkinlerin en önemli sorumluluklarından (Gandini, 2012a; Temel, Kandır, Erdemir ve Koçer-Çitçibaşı, 2005; Kim ve Darling, 2012).

Reggio Emilia'daki proje uygulaması planlı bir programın ve ders planlarının izlenmesinden farklıdır (Temel vd., 2005). Fakat bu durum eğitim sürecinin doğaçlama gittiği ya da şansa bağlı olduğu anlamına gelmemektedir. Projelerin başlangıcında kesin olmamakla beraber tahmini bir yol haritası vardır. Bu tahminlerden bazıları hiç gerçekleşmez bazıları ise proje serüveni içerisinde hayat bulur. Diğer taraftan, projelerde yapılacakların üçte biri kesindir, kalan üçte ikisi ise yenidir ya da beklenenin dışında gerçekleşir (Gandini, 2012a). Bilinmeyen kısım Reggio Emilia yaklaşımı için

motive edici bir güç olarak değerlendirilir. Çünkü öğretmenin araştırma isteğini, ne olacağıyla ilgili kafa yormasını, sorular sormasını, muhtemel çözümler üretmesini ve takip edilecek yolla ilgili ipuçları toplamasını gerektirir (Cadwell, 1997; Nguyen, 2010). Böylece, çocuk ve öğretmen aynı noktada -yani öğrenen olmak konusunda- buluşabilirler. Ardından, öğretmenin yapması gereken şey çocukların ilgisini çeken ve derinlemesine araştırmak istedikleri şeyleri yakalamak üzere dikkatle izlemek ve dinlemektir. (Hyun ve Marshall, 2003; Gandini, 2012a; Nguyen, 2010).

2. 2. DOKÜMANTASYON

Dokümantasyon, pedagojik çalışmaların diyaloga, yoruma ve değişime açılarak (Dahlberg, 2012) eğitim sürecinde yapılanların çocukların kendisi, aileleri, öğretmenleri ve içinde yaşadıkları toplum için görünür hale getirilmesi (Fawcett, 2009; Hartman, 2007) ve Reggio Emilia yaklaşımından doğan en önemli strateji (Benson, 2009; Edwards, Gandini ve Forman, 2012) olarak tanımlanmaktadır. Dokümantasyon öğrenilenleri görünür hale getirdiği gibi, çocukların fikirlerini, hislerini ve varsayımlarını da görünür hale getirerek (Schroeder-Yu, 2008) bunları konuşulabilir ve tartışılabilir bir noktaya çeker. Dolayısıyla dokümantasyon bir iletişim aracı olarak da kabul edilmektedir (Clark, 2010; Sussna, 1995). Thornton ve Brunton'a (2009) göre, dokümantasyon, Reggio Emilia yaklaşımının çocukların ne öğrendiklerini anlamak konusundaki bütüncül yaklaşımının bir ifadesidir. Buna göre, dokümantasyon çocukların bilgiyi nasıl edindiklerini, nasıl düzenlediklerini ve nasıl işlediklerini yansıtan, araştırma süreçlerine ışık tutan (Schroeder-Yu, 2008) aynı zamanda öğretmenlerin çocuklara göre plan yapmasına izin veren ve profesyonel gelişime katkısı olan bir uygulamadır (Moss, 2011a; New ve Cochran, 2007a; Temel ve Dere, 2001). Başka bir deyişle, dokümantasyon çocukların gözlemlenmesini, yaptıklarının ve düşüncelerinin yorumlanmasını, işbirliği içinde plan yapılmasını ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin yürütülmesini kapsayan bir uygulamadır (Weigand, 2011).

2. 2. 1. Dokümantasyonun Amacı

Reggio Emilia okullarında kullanılan dokümantasyon öğrenilenlere görünürlük kazandırmak (Fawcett, 2009), çocuklar, aileler ve öğretmenler arasında iletişim kanalı oluşturmak (Buldu, 2010; Sevey, 2010), daha sonraki karar verme süreçleri için hatırlanabilir, değerlendirilebilir ve yeniden yorumlanabilir bir sistem oluşturmak gibi anlamlar taşır (Moss, 2011a). Dolayısıyla, öğretmenlerin ve çocukların geçmiş deneyimleri üzerine düşünmek, değerlendirmede bulunmak (New ve Cochran, 2007b), birbirlerini dinlemek ve fikirlerini anlamak, gelecekle ilgili plan yapmak amacıyla başvurdukları bir araçtır. (Fyfe, 2012; Hartman, 2007; Weigand, 2011). Ayrıca, dokümantasyonun öğrenme deneyimlerinin kaydını tutmak ve öğrenme sürecinde beliren fikirler, olaylar ve durumlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak gibi amaçları da bulunmaktadır (Fraser ve Gestwicki, 2002; Schroeder-Yu, 2008).

2. 2. 2. Süreç Olarak Dokümantasyon

Dokümantasyon, yapılan çalışmaların ya da projelerin ardından hazırlanan bir sergi olmaktan çok daha fazlasıdır (Ganus, 2010). Dokümantasyon, işbirliğinin kurulması, kendiliğinden gelişen programın anlaşılması ve yüz dil kuramının uygulamaya konulmasında bir araçtır (Hansen, 2012; Mitchell, 2010) bu nedenle, günlük öğrenme-öğretme sürecinin bir parçasıdır (Fawcett, 2009; Fyfe, 2012; Schroeder-Yu, 2008; Sevey, 2010). Dokümantasyon projelerin ardından ne öğrenildiğini yansıtmak amacıyla yapılan sonuç ürünü değildir (Benson, 2009). Bir bitiş noktası olmayan dokümantasyon (Hansen, 2012; Mitchell, 2010) aksine dinamik (Bombino, 2009), değişken ve sürekli yenilenen bir yapıya sahiptir (Hartman, 2007) çünkü dokümantasyon aracılığıyla öğretmenler süreç içerisinde projeyi devamlı değerlendirir (Schroeder-Yu, 2008), teori ve uygulama arasındaki ilişki hakkında düşünür ve buna göre çocukların başlangıçtaki fikirleri ile şu anki deneyimlerinin bağlantısını tartışırlar (Cagliari vd., 2012; Moran vd., 2007).

Dokümantasyon, öğrenme sürecini besleyen bir uygulamadır çünkü öğretmenler dokümantasyonu temel alarak öğrenme sürecinin nereye gidebileceğini tahmin ederek,

proje için çocuklara gelecekte ne gibi materyaller ve deneyimler sunmaları gerektiğine ve etkileşimin nasıl gerçekleştirileceğine karar verirler (New ve Cochran, 2007b; Schroeder-Yu, 2008; Seitz, 2008). Dolayısıyla, dokümantasyon sürecin sonunda toplanan belgelerden değil (Hartman, 2007), sürecin içerisinde yaşanan her türlü deneyimin, çalışmanın ve fikrin bir araya getirilerek etkileşim ve işbirliği içinde yorumlanmasıdır. Böylece dokümantasyon bir arşiv olmaktan çıkarılarak günlük yaşamın bir parçası haline getirilir (New, 2007; Rinaldi, 2012; Schroeder-Yu, 2008) ve öğretmenler yaptıkları gözlem ve kayıtları projeler henüz devam ederken sergilemeye başlarlar (Benson-Fleck, 2009).

Dokümantasyonun kendisi öğrenmeyi yansıtan aktif bir süreç olmakla beraber, Reggio Emilia yaklaşımında dokümantasyonu oluşturan süreçler ve dokümantasyonun katkı yaptığı süreçler de bulunmaktadır. Dokümantasyonu oluşturan süreçler gözlem (izleme ve dinleme) yorum ve analiz olarak (Fraser ve Gestwicki, 2002) sınıflandırılırken, dokümantasyonun, anlaşarak kararlaştırılmış eğitim programını oluşturan üç temel süreçten biri olduğu (Forman ve Fyfe, 2012) ifade edilmektedir.

2. 2. 2. 1. Dokümantasyonu Oluşturan Süreçler

Fraser ve Gestwicki (2002) dokümantasyonun ortaya çıkmasında üç unsurun öneminden söz etmektedir. Bunlar gözlem yapılması, gözlemlerin yorumlanması ve dokümantasyonun analizidir (Fawcett, 2009). Benzer şekilde, Rinaldi (2012) gözlem, dokümantasyon ve yorumun sarmal şekilde birbirlerine bağlı olduklarını ve bu eylemlerin hiçbirinin diğerlerinden ayıramayacağını ifade etmektedir. Başka bir deyişle, gözlem (Fawcett, 2009) ve yorum (Schroeder-Yu, 2008) olmaksızın dokümantasyon oluşturulamaz (Hansen, 2012; Weigand, 2011).

Dokümantasyon sürecinde söz edilen gözlem, görmek veya bakmaktan daha çok anlam taşır. Bu nedenle, dinlemek ve duygusal farkındalık göstermek de gözlem kapsamında ele alınır (Thornton ve Brunton, 2009). Öğretmenler belli bir durumu, tartışmayı ya da olayı gözlemlemeyi seçerken var olan bu durumla ilgili duygusal farkındalık gösterirler. Başka bir deyişle, eğer bir şeyi gözlemliyorlarsa, orada öğrenmeyle ilgili değerli bir şey

bulunduğunu fark etmişlerdir (Rinaldi, 2012). Dolayısıyla, farkındalık gözlemin bir parçası olarak değerlendirilir. Benzer şekilde dinlemek de gözlemin önemli bir unsurudur. Gözle görünür dinleme ya da dinlenenlerin görünür hale getirilmesi olarak ifade edilen süreç dokümantasyonun önemli bir parçasıdır (Fraser ve Gestwicki, 2002). Bu durum işitmekten farklıdır çünkü Reggio Emilia’da dinlemek çocukların fikirlerine açık olmak, farklılıklarını kabul etmek ve bu farklılıklardan bir şeyler öğrenmek anlamına gelir (Rinaldi, 2012).

Dokümantasyon gözlemlemeyle (Fraser ve Gestwicki, 2002) ve etkin dinlemeyle (Dahlberg, 2012) başlar, öğretmenler çocukları farklı durumlarda ve farklı sebeplerle sürekli gözlemler. Ne tür bilgiye ihtiyaç duyduklarına göre çocukları gözlemlemede kullanacakları tekniğe karar verirler. Kağıtlara not almaktan elektronik ortamlarda yapılan kayıtlara kadar pek çok farklı yöntemle çocukları gözlemleyen öğretmenler sıklıkla anekdot yazılar yazar, ses ve video kaydı yapar, fotoğraf çekerler (Fraser ve Gestwicki, 2002; New ve Cochran, 2007b). Dolayısıyla, dokümantasyonların oluşturulması aşamasında öğretmenlerin elinde yazılı notlar, ses kayıtları, çocukların konuşmalarının ve grup tartışmalarının transkripsiyonları, çocukların yaptığı ürünler, önemli anların ve etkinliklerin fotoğraf ve video kayıtları bulunur (Edwards, 2012; Hartman, 2007; Schroeder-Yu, 2008). Fakat tüm bunların bir araya getirilmesi ile dokümantasyon oluşturulamaz. Dokümantasyon bir gözlemleme, kayıt altına alma, analiz etme ve paylaşma işidir (New, 2007). Bu nedenle dokümantasyonun oluşumundaki ikinci basamak yorumlamadır. Yani, toplanan verilerin analiz edilerek anlamlı bir bütün haline getirilmesi gereklidir.

Toplanan verilerin yorumlanması işbirliği gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle, öğretmenler bir projeyle ilgili topladıkları bütün kayıtları -proje henüz devam ederken- diğer meslektaşlarıyla ve yetişkinlerle bir araya gelerek değerlendirirler (Fawcett, 2009; Schroeder-Yu, 2008). Verileri analiz ederken öğretmenler fark ettikleri kuramsal ya da felsefi bağlantıları da dokümantasyona dahil ederler (Fraser ve Gestwicki, 2002). Dolayısıyla, dokümantasyonu bir arşivden ya da çalışma örneklerinin toplandığı bir dosyadan farklı kılan en önemli özelliği öğretmenlerin topladıkları şeyleri farklı açılardan yorumlamaları ve öğrenme serüvenini ortaya çıkarmalarıdır (Fawcett, 2009;

Moran vd., 2007). Bu nedenledir ki tek başına bir fotoğraf, tek başına bir ürün dokümantasyon olarak kabul edilemez. Hatta, başlığı bulunan fotoğraflar ve çocukların konuşmalarının bulunduğu bir panolar dokümantasyon olarak kabul edilemez (Forman ve Fyfe, 2012). Çünkü, dokümantasyonun amacı öğrenme sürecini tarif etmek değil, öğrenme sürecini açıklamaktır (Forman ve Fyfe, 2012; Rinaldi, 2012).

Dokümantasyonun çocukların düşüncelerini yansıtacak şekilde hoş görünmesi (Parnell, 2011) ve merakı gidermesi önemli noktalardır; fakat dokümantasyonun asıl amacı dokümantasyonu inceleyen kişilerin düşünmesini, değerlendirme yapmasını, yeni hipotezler kurmasını ve merak etmesini sağlamaktır (Fraser ve Gestwicki, 2002; Mitchell, 2010). Başka bir deyişle, dokümantasyon geçmiş olayların anlatıldığı bir kayıt defteri değildir (Fawcett, 2009; Hartman, 2007), üzerinde konuşulabilecek, eleştirilebilecek, incelenebilecek, yeniden düşünmeyi tetikleyecek bir araştırma raporudur. Bu nedenle, yetişkinlerin öğrenme süreciyle ilgili yaptıkları yorumlar dokümantasyonun temel taşıdır (Cagliari vd., 2012; Forman ve Fyfe, 2012; MacDonald, 2007; Rinaldi, 2012).

Çocukların düşüncelerinin, varsayımlarının, yaptıkları ürünlerin farklı anlamlarının olabileceği ancak bol katılımcının bulunduğu değerlendirme süreçlerinin ardından ortaya çıkar ve görünür hale getirilebilir (Karlsdóttir ve Garðarsdóttir, 2010). Bu nedenle, gözlem ve yorum süreci devam ederken öğretmenlerin, çocukların, ailelerin ve toplumdaki kişilerin birbirleriyle işbirliğinde bulunması, projeyle ilgili yaşadıklarını paylaşımlarının sağlanması öğrenme deneyimleriyle ilgili farklı fikirlerin yansıtılması açısından önemlidir (Buldu, 2010; Fawcett, 2009; New ve Cochran, 2007b). Katılımcılardan gelen fikirler, kayıtlar ve malzemeler analiz ve sentez edildikçe, dokümantasyonda bulunması gerektiğine inanılan önemli noktalar belirtmeye başlar. Ardından, dokümantasyonun formatına karar verilir -okul duvarlarına yerleştirilen panolarda, CD veya DVD'de yapılan sunular şeklinde, kitapçık veya broşür hazırlayarak olabilir- (Edwards vd., 2012; New ve Cochran, 2007b) ve dokümantasyonda kullanılacak yazıların ve fotoğrafların çıktılarının alınması, çocukların çalışmalarını etiketlenmesi, fotoğrafların yerleştirilmesi gibi işler tamamlanır (Fraser ve Gestwicki, 2002).

Fraser ve Gestwicki (2002) dokümantasyonda bulunması gereken detayları şu şekilde listelemektedir:

- Dokümantasyonunun konusunu belirten bir başlık
- Tartışılan proje ve etkinliklerin bütününe hitap eden kuramsal ya da felsefi bir açıklama, bu projenin çocuklara ne kazandıracığına dair kuramsal açıklama
- Proje konusu ve etkinliklerin amaç ve gerekçesini açıklayan ifadeler
- Proje sürecince edinilen deneyimleri yansıtan görsel ve yazılı malzemeler
- Gözlemlenerek kayıt altına alınan öğrenme sürecinin nasıl ilerlediğini açıklayan ifadeler
- Etkinlik ve deneyimlerden, öğretmen ve çocukların söylemlerinden parçalar
- Çocukların çalışmalarının, yaptıkları ürünlerin sergisi
- Kuramsal ve felsefe ışığında deneyimlerin analizi
- Gelecek çalışmalar için çıkarımların ifade edilmesi
- Sonuç ve kapanış cümleleri

Dokümantasyonların sunuluşu kadar önemli bir diğer nokta da çocuklarla paylaşılmasıdır (Fawcett, 2009). Dokümantasyonlar projelerin bitiminde yapılan sergiler değildir, dolayısıyla panolarda veya sınıf duvarlarında sürekli yenilenen dokümantasyonların çocuklar için ilgi çekici olması ve dokümantasyonları incelemek üzere çocukların yönlendirilmesi de önemlidir. Bu sayede, çocuklar geçmiş deneyimleri hakkında değerlendirmede bulunarak hafızalarını ve üst bilişsel düşünce süreçlerini kullanırlar (Benson, 2009; Hartman, 2007). Ayrıca, kendi öğrendikleri ve düşündükleri hakkında yeniden konuşan, yorumlarda bulunan çocuklar öğretmenlere de geri bildirim vermiş olurlar (Fawcett, 2009; Project Zero and Reggio Children, 2001).

2. 2. 2. 2. Dokümantasyonun Parçası Olduğu Süreçler

Reggio Emilia yaklaşımı uzlaşıyla karar verilen bir eğitim programına sahiptir (Strong-Wilson ve Ellis, 2007). Bu eğitim programında öğretmenler çocukların fikirlerini, inançlarını, varsayımlarını ortaya çıkarmayı hedefler ve bu amaçla çocukların ilgisini başlangıç noktası olarak kabul eder (Fawcett ve Hay, 2009; Forman ve Fyfe, 2012).

Öğretmenler çocukları harekete geçirecek bir materyal, ortam, durum ya da deneyim sunarlar. Bu durum Reggio Emilia’da provokasyon olarak adlandırılır (Turner ve Wilson, 2009). Ardından, çocukların bu yeni duruma tepkilerini dikkatle gözlemler ve çocuklardan topladıkları verileri diğer öğretmenlerle de paylaşarak bundan sonraki öğrenme sürecinde çocuklara ne sunacaklarına karar verirler (Strong-Wilson ve Ellis, 2007). Dolayısıyla, eğitim programı çocukların fikirlerinden doğar (Benson, 2009; Weigand, 2011) sonrasında ise çocuklarla beraber öğretmen tarafından şekillendirilir (Forman ve Fyfe, 2012). Böylece, öğretmenlerin ve çocukların üzerinde anlaşmaya vardıkları, çocukların yalnızca başlangıcına karar vermekle kalmayıp, öğrenme sürecinin nereye gideceği ve neler yapılacağına dair karar verebildikleri (Weigand, 2011) bir eğitim programı ortaya çıkar (Benson, 2009; Rosen, 2010).

Forman ve Fyfe (2012) uzlaşıyla karar verilen eğitim sürecinin dizayn, dokümantasyon ve müzakere olmak üzere üç önemli bileşeni olduğunu ifade etmektedir. Bu üç unsur sayesinde, çocuklar kendi hayatlarında karşılaşılabilecekleri problemlere çözüm arayarak, önceki bilgi, düşünce ve eylemleri hakkında yeniden düşünerek, çevresindekilerle iletişim kurarak akademik beceriler edinmektedirler. Başka bir deyişle, bu süreçte çocuklar ilgilerini çeken veya öğrenmek istedikleri bir duruma karar verirler. Ardından, öğretmenlerle etkileşim ve işbirliği içinde bu durumu, olayı, konuyu araştırırlar. Bir taraftan araştırmalarına devam eden çocuklar bir taraftan da neyi nasıl öğrendiklerini ve araştırmalarının ilerleyişini gösteren dokümantasyon hazırlayarak bu dokümantasyonu diğer çocuklar, aileler ve öğretmenlerle paylaşırlar (Benson-Fleck, 2009).

Dizayn, çocuk veya yetişkin tarafından bir soruna çözüm bulmayı hedefleyen planın yapılması anlamına gelir. Çocuğun yaptığı bir çizim, şekillendirdiği bir heykel dizayn olabilir. Dizaynın en önemli özelliği bir başkası tarafından kullanıldığında ona sorunu çözmekte rehberlik edecek anlamlı bir şeyi açıklıyor olmasıdır (Forman ve Fyfe, 2012). Fraser ve Gestwicki (2002) öğretmenlerin çocukların uzun dönem ilgilerini çekecek projeleri belirleyerek dizayn sürecini başlattıklarını ifade etmektedir. Müzakere ise uzlaşıyla karar verilen bir eğitim sürecinde tarafların birbirlerinin kelimelerini anlamadaki istekliliklerdir. Dolayısıyla, müzakere konuşmaktan daha fazlasıdır ve konuşulanların altında yatan anlamı çözmeye yönelik bir eylemdir. Anlaşılarak karar

verilen eğitim sürecinin son bileşeni olan dokümantasyon (Bombino, 2009) ise eğitim sürecinde çocukların gösterdiği davranışların anlaşılmasına yarayacak yeterlilikte detayın bulunduğu kayıtlardır (Forman ve Fyfe, 2012).

Forman ve Fyfe (2012) dizayn, dokümantasyon ve müzakere unsurlarının birbirleriyle karşılıklı etkileşim içinde işlerlik gösterdiklerini ifade etmektedir. Yani her biri bir diğerini etkiler ve bir diğerinden etkilenir. Örneğin, çocukların dizaynları dokümantasyon panolarına yerleştirilir ve böylece dokümantasyonu destekler. Benzer şekilde, öğretmen, çocuklar ve aileler dokümantasyon panolarını incelerken, yeniden değerlendirmelerde bulunur, eleştiriler yaparlar ve böylece müzakere süreci canlanır. Forman ve Fyfe (2012) bu karşılıklı etkileşim halini açıklamak üzere şu örneği anlatmaktadır: Dört çocuk aydaki bir şehirle ilgili planlarını çizmektedirler. Bu şehirdeki arabaların tekerleklerini yapışkan olarak resmetmişlerdir (*dizayn*). Neden böyle yaptıklarını soran arkadaşlarına çizdikleri resimden yararlanarak binaları ve tekerlekleri açıklarlar (*dizayn müzakereyi etkilemektedir*). Öğretmen, çocukların aydaki nesnelerin çalışmasıyla ilgili varsayımlarını anlamak üzere, onların bu konuşmalarını kaydeder (*çocukların müzakeresi dokümantasyona dahil edilir*). Ardından diğer meslektaşlarına ses kaydını dinlettirir ve konuşmanın hangi bölümlerinin dokümantasyona uygun olduğuyla ilgili meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak, dokümantasyon panosunda bu etkinliği nasıl paylaşacağını tartışır (*öğretmenlerin müzakeresi dokümantasyonu etkiler*).

2. 2. 3. Eğitim Sürecinin Planlanmasında Dokümantasyonun Rolü

Dokümantasyonun çocukların ve yetişkinlerin birbirleriyle olan iletişimlerini, ilişkilerini ve diyaloglarını içerir. Dokümantasyonda yer alan diyaloglar çocukların bir sonraki çalışmalarına ilham kaynağı olabileceği gibi öğretmenlerin de gelecekle ilgili planlama yapmalarına yardımcı olur (Schroeder-Yu, 2008). Bu açıdan değerlendirildiğinde Kline'a (2008) göre, dokümantasyonda ortaya çıkan bilgiler sonucunda çocuklar için ilave deneyimler planlamak dokümantasyonun işbirliğine açık doğasını yansıtmaması bakımından da önemlidir. Ayrıca, dokümantasyon yalnızca dokümantasyonun yapıldığı süreçteki çocukların öğrenme süreçlerinin planlanmasında

yol gösterici olmakla kalmayıp, gelecek yıllarda ve farklı çocuklarla yapılacak projeler için de başlangıç noktası ve ilham kaynağı olarak değerlendirilir. Bebek merkezlerinde başlayan bir projenin dokümantasyonu anaokullarındaki öğretmen ve çocuklara kaynaklık edebilir. Benzer şekilde, dokümantasyon sergisi kapandıktan sonra bile 3 yıl devam eden projeler bulunmaktadır (Turner ve Wilson, 2009). Dolayısıyla, dokümantasyon hem içinde bulunulan süreçle ilgili eğitim faaliyetlerinin planlanması açısından hem de gelecek dönemler için yapılacak çalışmalara önderlik ederek başlangıç noktası görevini üstlenmesi bakımından öğrenme öğretme sürecini besleyen bir yapıdadır.

2. 2. 4. Ölçme ve Değerlendirme Aracı Olarak Dokümantasyon

Reggio Emilia yaklaşımında dokümantasyon, çocukların bilgi ve becerilerini ortaya çıkarabilir fakat asıl önemli olanı derinlemesine yapılan bir dokümantasyonun çocukların öğrenme serüvenini ve öğrenirken geçtikleri süreçleri göstermesidir (Buldu, 2010). Geçmiş deneyimlerin yeniden değerlendirilmesini de hedefleyen dokümantasyon, bir açıdan değerlendirme ile yakından ilişkili görünürken (McClure, 2008) bir ölçme yöntemi olarak ele alınamaz (Fyfe, 2012; Hartman, 2007). Çünkü ölçmede standart olan kriterlere göre değerlendirilme söz konusudur, dokümantasyonda ise nelerin öğrenildiğine dair kanıtlar vardır fakat bunlar standardize edilmiş başlıklara göre puanlanmaz (Fyfe, 2012; MacDonald, 2007).

Dahlberg (2012) dokümantasyon ve değerlendirme süreci arasındaki ilişkiyi açıklarken pedagojik dokümantasyonun standardize ölçme değerlendirme araçlarının panzehri olduğunu ifade etmektedir. Çünkü bir takım kriterlere göre ölçme ve değerlendirme yapan ölçme araçları önceden belirlenmiş bir programın önceden belirlenen çıktılarının elde edilip edilmediğini kontrol eder (MacDonald, 2007). Bu durum, Reggio Emilia yaklaşımına ve pedagojik dokümantasyona tamamen aykırı bir durumdur (Bath, 2012) çünkü dokümantasyonda kriterler değil (Buldu, 2010), çocukların diğer insanlarla beraber demokratik bir süreç içinde dünyayı nasıl anlamlandırdıklarına dair izler bulunur (Dahlberg, 2012).

Dokümantasyon, biten bir sürecin belli kriterler ile ölçülmesi değil, çocukların hâlihazırda devam eden çalışmalarının sürekli değerlendirilmesidir (Fawcett, 2009; Hansen, 2012). Dokümantasyon, çocukların birbirleriyle kıyaslanması, yerlerinin belirlenmesi, ne kadar normal gelişim gösterdiklerinin tespit edilmesi (MacDonald, 2007) veya not verilmesi amacıyla yapılmaz (Fyfe, 2012). Çocukların duygularını, düşüncelerini, tutumlarını, ilgilerini ve yeteneklerini anlamak için yapılır. Böylece, öğretmenler dokümantasyonda gördüklerinden yola çıkarak çocuklara anlamlı gelecek deneyimler planlarlar (Forman ve Fyfe, 2012).

Dokümantasyon ile sonuç değerlendiren ölçme araçları arasında fark bulunduğu kesindir. Dokümantasyon süreç değerlendirme yöntemlerine benzemekle beraber (Hansen, 2012), bu yöntemlerden de ayrılmaktadır. Örneğin, portfolyo ve dokümantasyon uygulamaları ölçüt içermeme ve süreç odaklı olmaları bakımından birbirine benzemekle beraber, aynı yöntemler değildirler. Portfolyolarda da çocukların gözlemleri ve fotoğrafları bulunmakla beraber dokümantasyondaki öğretmen yorumları ve kuramsal bağlantılar portfolyoda bulunmaz (Forman ve Fyfe, 2012). Ayrıca, portfolyolar tek çocuğun değerlendirmesini yaparken (Seitz, 2008), dokümantasyon bireysel değerlendirmelerden çok öğrenme sürecini deneyimleyen öğrenme grubunun değerlendirilmesi üzerinde durur (Sussna, 1995). Bunlara ek olarak, dokümantasyon, çocukların düşünme şekillerini ve öğretme stratejilerini ortaya çıkarmayı hedefler. Dolayısıyla, dokümantasyon bir değerlendirme aracı olarak kabul edilebilirken, öğretimi ölçmede kullanılabilecek bir araç olmadığı vurgulanmaktadır (Forman ve Fyfe, 2012).

Sosyal yapılandırmacı yaklaşımdan doğan dokümantasyon uygulaması (Bombino, 2009) çocukların kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına ve değerlendirmelerine izin veren bir esnekliği yansıtmaktadır (Fyfe, 2012). Dokümantasyon, öğrenmeyi görünür kıldığından, çocuklar kendileri de dışarıdan bir göz olarak ne öğrendiklerini inceleyip, değerlendirmede bulunabilirler (Rinaldi, 2012). Bu açıdan dokümantasyon çocuklar için araştırmanın biraz yavaşlatılmasına izin veren, dünden bugüne projede neler yaptıklarını tartışmalarını teşvik eden, öğrenme süreci içerisinde nereden nereye geldiğini anlatan görsel bir hatıradır (Benson, 2009). Öğretmenler dokümantasyonları çocuklarla paylaştıklarında dokümantasyondaki etkinliklerle ilgili sorular sorarak, çocukları

yeniden düşünmeye teşvik ederler. Böylece, hem dokümantasyondaki fikirlerin üstüne çocukların neler koyabileceklerini keşfederler hem de çocuklara öz-değerlendirme fırsatı sunarlar. Dolayısıyla, dokümantasyon çocukların kişisel özelliklerine, güçlü yanlarına ve ilgilerine odaklanmakla kalmayıp (Karlsdóttir ve Garðarsdóttir, 2010), erken çocukluk dönemindeki önemli becerilerden olan öz-değerlendirme becerisini kullanmalarını sağlayarak değerlendirme sürecine çocukları da dahil etmiş olur (Fyfe, 2012; Sevey, 2010). Çocukların bilgiyi yapılandırmalarına, öğrenmeyi yönlendirmelerine ve kendilerini değerlendirmelerine izin veren tüm bu özellikler dokümantasyonun demokratik yapısını ortaya koyması bakımından da önemlidir (Arthur ve Sawyer, 2009).

2. 2. 5. Dokümantasyonun Avantajları

Öğretmenler açısından dokümantasyon çocukların öğrenme süreçlerinin nasıl ilerlediğini göstermesi bakımından önemlidir (Benson, 2009; Benson-Fleck, 2009). Böylece öğretmenler, çocukların neyi nasıl öğrendiklerini araştıran bir araştırmacı olarak (Weigand, 2011) dokümantasyon ışığında çocukları tanır, buna göre planlamalar ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirecek uygulamalar yapar (Buldu, 2010; Fawcett ve Hay, 2009; Hartman, 2007). Dokümantasyon, çocukların düşünme süreçlerine ışık tutar ve bu sayede çocuğun ulaştığı sonuç ya da verdiği cevap yanlış olsa da düşünme yöntemi veya problem çözmede izlediği yolu anlamaya yardımcı olur (New ve Cochran, 2007b). Ayrıca, çocukları gözlemleyerek onlar hakkında fikir sahibi olan öğretmenler bu süreçte farklılıklara açık ve saygılı olmak konusunda cesaret kazanırlar (Benson, 2009; New ve Cochran, 2007b; Weigand, 2011). Dokümantasyon sayesinde kendilerini değerlendirme fırsatı bulan öğretmenler (Benson, 2009; Hansen, 2012) diğer öğretmenlerin de görüşlerini alıp işbirliğinde bulunduklarından (Dang, 2011; Weigand, 2011) ve dokümantasyon sayesinde mesleklerinin önemini topluma tanıttıklarından (Schroeder-Yu, 2008) profesyonel gelişim sağlamış olurlar (Hartman, 2007; New ve Cochran, 2007a; Thornton ve Brunton, 2009).

Çocuklar açısından dokümantasyonun en önemli avantajları çocukların eğitim programıyla ilgili karar vermelerine izin vermesi, programı yönlendirmelerini teşvik

etmesi (Benson, 2009; Rosen, 2010) öz-değerlendirmeye ve derinlemesine düşünüp değerlendirmeye imkan tanınmasıdır (Buldu, 2010; Thornton ve Brunton, 2009). Fotoğraflara bakarak, kendilerinin de katıldığı etkinliklerdeki konuşmaları dinleyerek çocuklar geçmiş deneyimlerini hatırlar (Benson, 2009; Hartman, 2007; Thornton ve Brunton, 2009), kavrayışlarını arttırır (Benson-Fleck, 2009) ve hafızalarını geliştirirler (Benson-Fleck, 2009; Hansen, 2012; Sevey, 2010). Böylece, geçmiş deneyimlerini, düşüncelerini ve varsayımlarını yeniden sorgulayıp incelemeye başlayan çocuklar hem öğrenilecek ve araştırılacak şeylerle ilgili yeni ilhamlar alırlar (Hewett, 2001) hem de geçmiş ve gelecek arasındaki bağlantıyı kavrayarak (Benson, 2009) üst bilişsel düşünme becerilerini kullanırlar (Benson, 2009; Fawcett, 2009). Ayrıca, dokümantasyonlarda kendilerinin konuştuklarına, çalışmalarına ve fotoğraflarına yer verildiğini gören çocuklar, kendilerine ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirip (Buldu, 2010; Hansen, 2012), kendilerinin ve öğrendiklerinin değerli olduğunu hissederler (Bombino, 2009; Fawcett, ve Hay, 2009; Thornton ve Brunton, 2009). Diğer taraftan başka arkadaşlarının görüşlerini, çalışmalarını, etkinliklerini gören çocuklar bu çalışmalardan etkilenerek birbirlerinden öğrenme fırsatı elde ederler (Buldu, 2010).

Aileler açısından dokümantasyonun en temel getirisi şeffaflıktır. Dokümantasyon sayesinde aileler çocuklarının neler yaptığını ve nasıl öğrendiğini fark ederler (New ve Cochran, 2007b; Schroeder-Yu, 2008). Okuldaki günlük yaşantıdan, çocuklarının gelişiminden dokümantasyon aracılığıyla haberdar edilen aileler (Fawcett ve Hay, 2009; Hartman, 2007) böylece öğretmenlerle iletişime geçmek (Thornton ve Brunton, 2009) ve çocuklarının öğrenme süreçlerine katılım göstermek konusunda (Benson-Fleck, 2009) daha istekli olurlar.

Toplumsal geneli değerlendirildiğinde ise dokümantasyonun öncelikle çocukların yetkinliği konusunda toplumsal farkındalığı arttırdığı ifade edilmektedir. Çocukları anlamının öneminin kavranmasına yardımcı olan dokümantasyon aynı zamanda erken çocukluk eğitime yapılan yatırımların gerekli olmasını göstermesi bakımından önemlidir (Thornton ve Brunton, 2009).

2. 2. 6. Dokümantasyonun Zorlukları

Dokümantasyonların hazırlanması ve çocuklardan toplanan verilerin yorumlanması için zamanın ayarlanması dokümantasyonun önündeki en önemli zorluklardan kabul edilmektedir (Buldu, 2010; New ve Cochran, 2007b). Çünkü dokümantasyonun çocukların düşüncelerini, hislerini, varsayımlarını ortaya çıkarabilmesi için öğretmenlerin beraberce düşünüp değerlendirme yapmaları gerekmektedir ve bu zaman alıcı bir eylemdir (Dang, 2011; Fawcett ve Hay, 2009). Zamanla ilgili problem öğretmenlerin bazen dokümantasyona çocuklardan daha çok zaman ayrıldığını düşünmelerine ve endişelenmelerine de neden olabilir. Aslında, çocukları gözlemlemek ve onları anlamaya çalışan yorumlar yapmak, çocukları daha fazla tanımaya yardımcı olduğundan çocuk öğretmen ilişkisini olumlu etkileyerek öğretmenlerin çocukların bireysel durumlarına karşı daha hassas olmalarını sağlar (Fyfe, 2012). Zaman problemini çözebilmek amacıyla MacDonald (2007) dokümantasyonda gerekli olan işbirliğine dayalı görüş alışverişi için öğretmenlerin gün içerisinde birbirlerinin sınıflarını ziyaret edebileceklerini ve paylaşımda bulunabilecekleri; kimi zaman ise sınıflarını birleştirerek gözlemlerde bulunabileceklerini; böylece zaman probleminin kısmen azalabileceğini ifade etmektedir.

Zamanla ilgili problemlere ek olarak, öğretmenlerin isteksizliği, dokümantasyon için odak noktası bulmadaki acemilikler (Mitchell, 2010) ve mekan sıkıntısı (Fawcett ve Hay, 2009) kimi zaman dokümantasyonu olumsuz etkileyebilmektedir. Öncelikle, öğretmenlerin müzakerelerini destekleyecek, her türlü dikkat dağıtıcıdan uzak olacak ve dijital teknolojilerin kullanımına uygun olacak bir toplantı yerinin bulunması zorlayıcı bir etkidir (Fyfe, 2012). Ayrıca, büyük panolara hazırlanan dokümantasyonlar için öğretmenlerin geniş alanlarda çalışmalarına izin verecek fiziksel ortamlara ihtiyaç vardır. Büyük panolara yerleştirilecek olan her türlü materyalin, tamamlanmış ürünün saklanabileceği düz zeminler, dolaplar ve arşiv odası da dokümantasyon için gerekmektedir (Fraser ve Gestwicki, 2002).

Dokümantasyon için gerekli panoların edinilmesi, kullanılacak fotoğraf vb. materyallerin çıktısının alınması bu işe belli bir bütçe ayrılmasını da gerektirir. Bu

nedenle, bazı okullar dokümantasyon hazırlamada mali sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Fawcett ve Hay, 2009). Kimi okullar bütçe problemini aşmak için dokümantasyon fotoğraflarından iki kopya alarak fotoğrafları ailelere ücret karşılığında verip dokümantasyon için ek mali kaynak sağlamaktadır. Bazı okullar ise aileleri dokümantasyon oluşturmaya davet ederek, dokümantasyon için gerekli paranın bulunması ya da para verilecek bazı hizmetlerin aileler tarafından karşılanmasını isteyerek bütçe problemini aşmaktadır (Fraser ve Gestwicki, 2002).

Fraser ve Gestwicki (2002), dokümantasyon panolarının aileler tarafından okunmamasını da dokümantasyonun zorluklarından kabul etmektedir. Öğretmenlerin zaman, emek ve kimi zaman para harcadıkları dokümantasyonların ailelerden yeterli ilgiyi görmemesi, öğretmenlerin azmini kırmaktadır (Buldu, 2010). Fakat çeşitli okullardaki uygulamalar göstermektedir ki aileler zamanla dokümantasyonlara daha fazla zaman ayırmakta ve ilgi göstermektedirler. Başlangıçtaki bu isteksizliğin giderilmesi içinse, okullar dokümantasyon kitapçıkları, e-postalar ve eve gönderilen minik notlarla aileleri dokümantasyon konusunda meraklandırarak ya da bilgilendirerek, dokümantasyonu daha takip edilir hale getirmektedirler (Fraser ve Gestwicki, 2002). Ayrıca, Buldu (2010) çocuğunu kendisi okula bırakıp almayan aileler için dokümantasyonların online ortamlara taşınabileceğini önermektedir.

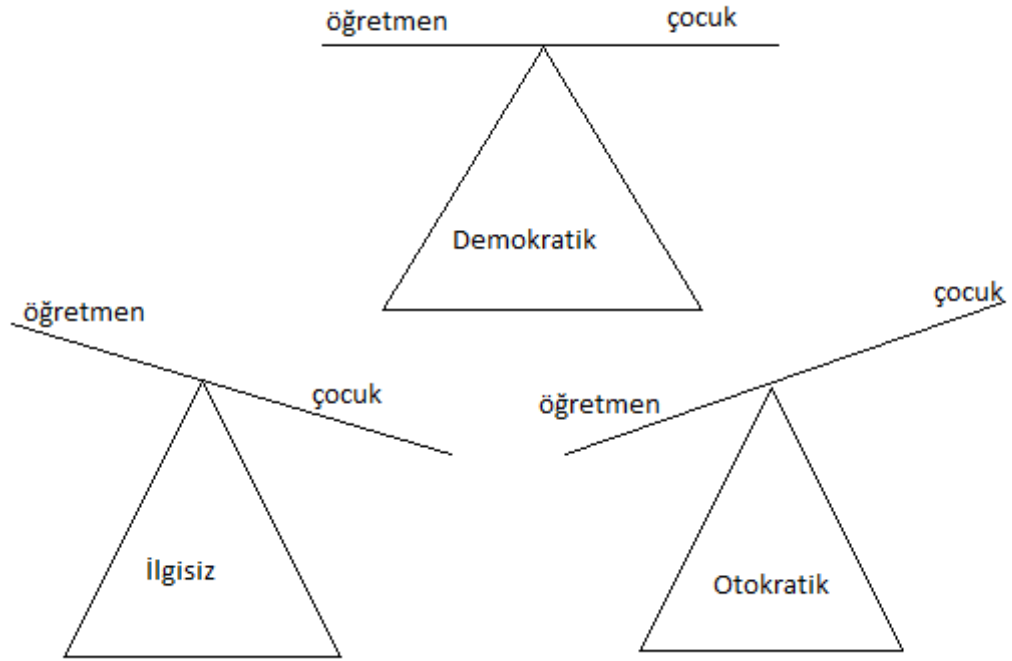
2. 3. ÖĞRETMEN TUTUMLARI

Toplumların pek çoğu çocukların yetişkinlerden farklı olduğuna inanır. Baskın görüşe göre, çocuklar henüz olgunlaşmadıklarından ve bağımlı bireyler olduklarından korunmaya ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyarlar. Çocuklukla ilgili fikirler kültürden kültüre değişmekle beraber, çocukluğun ve çocuğun tanımı her zaman yetişkinler tarafından yapılmaktadır (Lam, 2012). Benzer şekilde, toplumun yetişkin bireylerinden olan öğretmenlerin de çocukları nasıl algıladıkları oldukça önemlidir çünkü öğretmenlerin çocuklarla kurdukları günlük rutin etkileşimler ve pedagojik uygulamalar çocuklara biçtikleri görev ve rolleri yansıtır (Mansson, 2008).

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, inançlarının ve tutumlarının çocuklar üzerinde etkisi olduğu bir gerçektir. Öğretmenin çocuklarla kurduğu etkileşim sınıf atmosferini ve dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecini de etkilemektedir (Taçman, 2009). Sınıf ortamının düzenlenmesinden, akademik başarıyla ilgili beklentilere kadar öğretmenlerin sahip olduğu inanç ve tutumlar çocuklarla olan etkileşimin kalitesinde belirleyicidir (Davis, 2003). Özellikle, okul öncesi eğitimde kaliteyi etkileyen faktörler sıralanırken çocuk ve ailelerin özellikleri, uygulanan eğitim programı, öğretmenlerin alan bilgisinden söz edildiği gibi tutumların da etkili olduğu ifade edilmektedir (Hall, 2009). Bu nedenledir ki pek çok hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları öğretmenlerin çeşitli fikirlerini ve tutumlarını hedeflemektedir çünkü öğretmenlerin özellikle öğrenme ve öğretmeye yönelik inanç ve tutumlarının uygulamalarının kaynağı olduğuna inanılmaktadır (Wen, Elicker ve McMullen, 2011).

Bae'ye (2012) göre, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla olan etkileşimlerindeki tutumlarında belirleyici üç temel algı vardır. Bu algılar aslında öğretmenlerin çocukları ve çocuklarla ilişkili olarak kendi rollerini tanımlayışlarından doğmaktadır. Buna göre, öğretmenler bu üç algıdan hareketle öğrenme ortamına da etki ederler. Örneğin, çocuğu yetiştirene denk gören algı beraberinde etkileşime açık bir sınıf atmosferini doğurur. Diğer taraftan çocuğu irrasyonel bir varlık olarak tanımlayan ikinci tür algı ödül ve cezaya dayalı denetleyici bir öğrenme ortamına neden olur. Son olarak, yetişkinin çocuktan daha iyi bileceğine inanan algı, çocuğun olgunlaşmasına güvenmediğinden istikrarsız bir sınıf ortamını ortaya çıkarır (Johansson, 2004).

Williams (2009) güç ve kontrol dengesine bağlı olarak öğretmenlerin tutumları sonucu üç tür sınıf ortamının ortaya çıktığını belirtmektedir. Buna göre, öğretmenlerin üç çeşit tutumu olduğu savunulabilir. Bunlar; demokratik tutum, otokratik tutum ve boş vermiş tutumdur. Williams bu tutumları daha çok sınıf yönetimi açısından ele almış olmakla beraber, demokratik, otokratik ve boş vermiş tutumların sonucu sınıf yönetimi ile sınırlı değildir. Williams'ın (2009) Şekil 1'de sunulan öğretmen çocuk güç dengesine yönelik açıklamaları, çocuk-öğretmen etkileşimine, eğitim programının yürütülüşüne ve çocukların karar verme vb. süreçlere ne kadar katılım gösterebildiklerine dair ipuçları vermektedir. Bu noktadan hareketle, Seals (2006) çocukların çeşitli süreçlere katılım göstermelerinin belli bir tür etkileşimi beraberinde getireceğini vurgulamaktadır. Seals'a (2006) göre bu etkileşimin özünde karşılıklı saygı vardır ve etkileşimin eğitim programında önemli bir yeri bulunur. Bu tarz bir etkileşimin hayat bulduğu ortamlarda öğretmenler eğitim programının sahibi ve uygulandığındaki tek söz sahibi gibi davranmazlar.



Şekil 1. Öğretmen ve Çocuk Kontrolüne Göre Oluşan Sınıf Atmosferi (Williams, 2009)

Öğretmen tutumlarının yalnızca davranış yönetimini değil, katılım hakkından eğitim programına ve ölçme değerlendirme süreçlerine kadar eğitimin çeşitli boyutları üzerinde

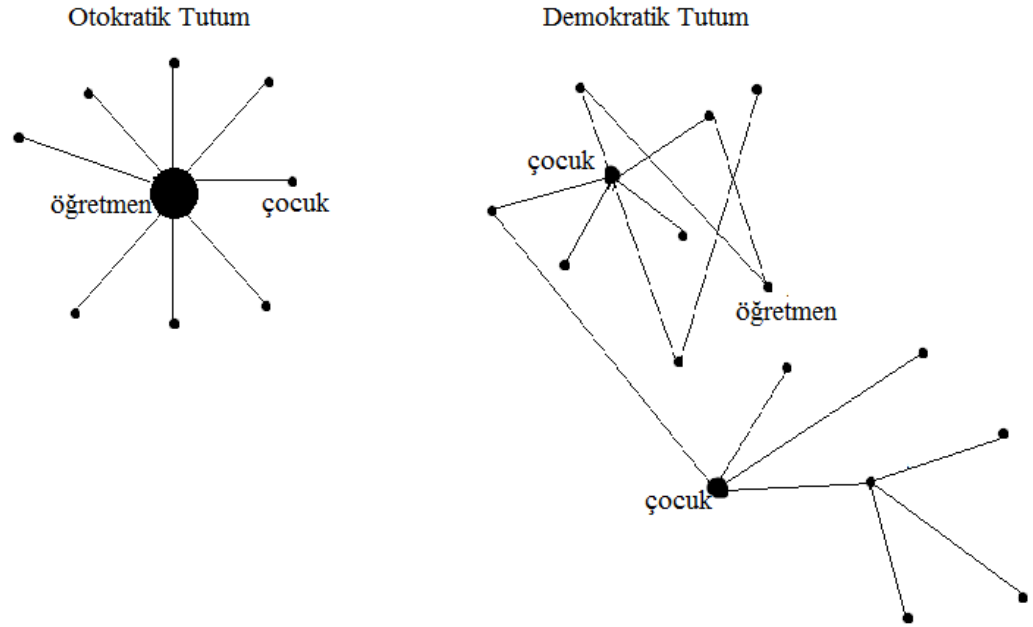
etkisi olduğu bilinmektedir. Özellikle, okul öncesi dönem çocukları çevreden gelen uyarıcılara daha açık olduklarından, sağlıklı gelişimleri öğretmenlerin tutumlarıyla şekillenmektedir (Sakin, 2007). Bu açıdan bakıldığında, daha çok ebeveynlikte ve sınıf yönetiminde sözü edilen demokratik, otokratik ve boş vermiş tutumları (Uibu ve Kikas, 2012) daha genel bir çerçevede değerlendirmek mümkündür.

2. 3. 1. Otokratik Öğretmen Tutumu

Otokratik öğretmen tutumunda katı kurallar vardır ve bireysel ihtiyaçlara göre esneme söz konusu değildir. Bütün kararların öğretmen tarafından alınmasını öngören bu anlayışa göre, çocukların sessiz olmaları ve konuşmaktan çok dinlemeleri beklenir (Williams, 2009). Bu tutuma sahip öğretmenler çocukların akademik başarısını ölçmede yargı merkezidir ve eğitim programı konusunda da çocuklara söz hakkı vermeyip kendileri belirleyicidirler. Başka bir deyişle, otokratik tutuma sahip öğretmenler kendilerine bilginin kaynağı rolünü biçerler; dolayısıyla çocukları bu bilginin pasif alıcıları olarak değerlendirirler (Seals, 2006).

Seferoğlu, Korkmazgil ve Ölçü (2009) otokratik öğretmen tutumlarını iki başlık altında incelemektedirler. Buna göre, güçlü öğretmen kontrolünün bir yansıması olan otokratik öğretmen tutumları öğretmenin lider olarak algılanması ya da öğretmenin üretici olarak görülmesinden kaynaklanır. Her iki bakış açısında da öğretmen bilginin mutlak sahibidir ve çocuklar öğretmene bağlıdır. Lider öğretmen ve üretici öğretmen tutumlarına göre çocuğun bir heykel gibi veya hamur gibi şekillendirilmesi gerekmektedir.

Otokratik öğretmen tutumunun çocuklar arasındaki etkileşimi azaltacağını ifade eden Hur, Glasman ve Kim'e (2013) göre, çocuklar -not vb. sistemlerle- ödül veya cezayı otorite figürü olan öğretmenden bekledikleri için, akranlarıyla paylaşımda bulunmaya ilgi duymamaktadırlar. Otokratik tutuma sahip öğretmenlerin sınıflarında gerçekleşen öğrenme sürecini açıklarken Hur vd. (2013) ağ metaforundan yararlanırlar. Şekil 2'de görüldüğü üzere, bir ağ üzerinde öğretmen ve çocuğa yer veren bu metaforda demokratik ve otokratik tutumlara dair ipuçları bulunmaktadır.



Şekil 2. Demokratik ve Otokratik İlişki Ağları

Öğretmeni ağ merkezi, çocukları ise bu merkeze bağlı düğümler olarak tanımlayan metaforunda, ağ merkezi ve düğümler arasında bağ kurulabilirken, düğümlerin kendi aralarında bağlar kurması mümkün değilse burada otokratik öğretmen tutumu söz konusudur. Çünkü öğretmene bağlılık söz konusudur ve çocukların birbirleriyle etkileşimleri önemsenmemektedir. Buna karşılık, düğümlerin kendi aralarında ve diğer ağlarla etkileşimine izin veren öğretmen tutumu demokratik öğretmen tutumunu işaret etmektedir. Burada, çocukların etkileşimleri önemli olduğu gibi etkinliğe veya yapılan çalışmaya göre çocukların ağ merkezi olma fırsatı vardır (Hur vd., 2013).

2. 3. 2. Boş Vermiş Öğretmen Tutumu

Otokratik tutumun tam zıt ucunda duran boş vermiş tutum (Santoro Gómez, 2008) kimi zaman otoriter tutumlara karşı olan yapılandırmacı yaklaşıma benzetilmektedir (Mathis, 2011; Schattgen, 1997). Örneğin, erken çocukluk eğitiminde öğretmenin başlattığı etkinlikler yerine çocukların ilgisini temel alan etkinliklerin yaptırılması düşüncesi boş vermiş öğretmenlik tutumuyla karıştırılmıştır (Kim, 2005). Oysa boş vermiş tutuma sahip öğretmenler çocuklara özerklik tanıyan davranışlarıyla beraber boş vermiş davranışları ve tutarsız talepleri ile tanımlanmaktadır (Uibu ve Kikas, 2012). Bu tutuma

sahip öğretmenler, genelde, çocukları kontrol ve takip etmek konusunda boş vermişdirler ve çocuklardan beklentileri düşük olabilir (Walker, 2008). Ayrıca, çocuğa karşı duyarsız ve tutarsızdırlar. Örneğin, çocukların hatalarının küçük olması ya da gözden kaçması affedilmelerine sebep olurken suçüstü yakalanmaları kontrolsüz ve büyük cezaları beraberinde getirir (Durmuşoğlu-Saltalı, Arslan ve Budak, 2012; Yavuzer, 1993). Boş vermiş öğretmen tutumu çocukları kendi haline bırakmayı öngördüğünden çocuklar arasında sık sık anlaşmazlıklar yaşanmasına da neden olur (Bilgin, 1996). Boş vermiş tutum karşılıklı saygı ve öğrenmeyi desteklemek yerine, çocukları kendi başlarının çaresine bakmaya zorlar (Williams, 2009). Bu tutumun hakim olduğu öğrenme ortamlarında çocuklar çok aktif fakat amaçsızdırlar, buna karşılık öğretmen oldukça pasiftir (Miller ve Almon, 2009), geleneksel öğretim yöntemlerine başvurur ve çocuklar arasında gerçekleşecek verimli tartışmaları teşvik etmez (Uibu ve Kikas, 2012).

Özerkliğin kazandırılmasını amaçlayan tutumlar ile boş vermiş öğretmen tutumlarının birbirinden ayrıştırılması önemlidir. Çünkü, özerkliği hedefleyen tutumlarda boş vermişlik değil, gözü açıklık ve dikkat gerekir. Böylece, öğretmenler çocukların psikolojik, sosyal ve kültürel farklılıklarına duyarlı olacak şekilde onları kendi gelişim potansiyelleri içinde destekler (Oliveira-Formosinho ve Araújo, 2011). Başka bir deyişle, özerkliğin otokratik öğretmen tutumu altında gelişemeyeceği kesindir fakat boş vermiş tutumlarla da geliştirilebileceğini iddia etmek mümkün değildir. Özerk davranışların kabul göreceği ortamlar bu davranışların gelişeceği ortamlar anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla, boş vermiş ortamlar özerkliğin gelişimini garanti altına almaz (Tirri ve Puolimatka, 2000)

Okul öncesi dönemde çocukların oyunları da boş vermiş tutumla bağlantılı olarak ele alınmaktadır. Sağlıklı bir ortamda, oyun boş verilmiş, öylesine yapılan, amaçsız bir eylem değildir. Oyun sınıfı ne kaosa götürür ne de çocukların kendi kendilerine öğrenmelerini engelleyecek ölçüde yapılandırılmıştır. Boş vermiş öğretmen tutumunun olduğu oyun ortamlarında ise çocuklar yetişkin desteği ve ilgisi olmadan oyun oynarlar ve bu tür oyunlar karmaşayla sonuçlanabilir. Boş vermiş öğretmen tutumunun söz

konusu olduğu oyun ortamlarında öğretmen arkasına yaslanır ve oyunu düzenlemeye yardımcı olacak çok az sayıda sınır koyar (Miller ve Almon, 2009).

2. 3. 3. Demokratik Öğretmen Tutumu

Demokrasi halkın seçimlerine ve katılımlarına bağı bir siyasal düzen ve yönetim şeklidir. Fakat demokrasiyi yalnızca bir siyasal düzen olarak tanımlamak mümkün değildir çünkü bir yaşam şekli ve aslında beraberce yaşama sanatıdır (Kesici, 2008; Saracaloğlu, Evin ve Varol, 2004; Sönmez-Ektem ve Sünbül, 2011). Bu tanımlar bağlamında demokrasinin eğitimle ilişkisi açıklanırken genelde ikinci tanım üzerinde durulur (Yılmaz, 2007). Demokrasinin eğitim alanında makro ve mikro düzeyde etkileri bulunmaktadır. Makro düzeyde, eğitim kurumlarının ve programların toplum için erişilebilir ve ekonomik anlamda karşılanabilir olması vurgulanırken, mikro düzeyde ise eğitim ortamındaki insani ilişkiler üzerinden eğitimin demokratikleştirilmesi tartışmaları sürdürölmektedir (Turnšek ve Pekkarinen, 2009).

Farklılıklara saygı, hoşgörü, kabullenme (Genç ve Kalafat, 2007), eşitlik, bağımsızlık, laiklik, adalet, sevgi, ve insan hakları gibi kavramları içine alan demokrasi, demokratik insanların yaşadığı toplumlarda daha iyi gelişmektedir ve demokrasi eğitiminden geçmiş kişiler bu süreçte kazandıkları değerleri kendilerinden sonrakilere daha kolay aktarabilmektedirler (Sönmez-Ektem ve Sünbül, 2011). Demokrasi, ancak demokrasiyi bir davranış biçimi olarak kavrayan, demokrasinin ilkelerini hayatına uygulayabilen kişilerin bulunduğu toplumlarda gelişip yaşayabilir (Gömleksiz ve Çetintaş, 2011; Saracaloğlu vd., 2004). Başka bir deyişle, eşitlik, özgürlük, adalet gibi demokratik ölkölere değer veren bir toplumun, genç bireylerini demokratik bir çevrede yetiştirmesi gerekmektedir (Kesici, 2008). Bu nedenle, demokratik bakış açısı, demokrasi eğitimi ve demokratik eğitim anlayışı ancak demokratik okul ortamlarında filizlenebilir (Güleç ve Balçık, 2009; Kolouh-Westin, 2004). Okulların demokratik olabilmesi için, okuldaki tüm bireylerin birbirleriyle kurdukları etkileşimde insan hakları ve demokrasinin ilkelerini gözetmelerine ihtiyaç vardır (McKenna, 2005; Saracaloğlu vd., 2004).

Çocukların haklarının ve demokratik ortamlarda eğitim görmelerinin gerekliliğine dair Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde ifadeler bulunmaktadır. Türkiye'nin de imzalamış olduğu sözleşmeye göre çocukların demokratik ortamlarda eğitim görme hakkı garanti altına alınmaktadır. Sözleşmede çocukların yaşam hakkı, kimlik hakkı, istismara karşı korunma hakkı ve eğitim hakkı gibi haklarından söz edilmekle beraber (Shumba, 2003), demokratik eğitim ortamlarının gerekliliği olan ifade özgürlüğü ve karar verme süreçlerine katılımı ilgili 12. maddede (Kolouh-Westin, 2004) şu ifadeler bulunmaktadır: “Taraflar Devletler kendi görüşlerini oluşturma kabiliyetine sahip çocuğun bu görüşleri çocuğu etkileyen her türlü meselede özgürce ifade etme hakkını temin edecek, çocuğun görüşlerine, yaşı ve olgunluğuna uygun olarak gerekli ağırlık verilecektir” (Unicef Türkiye, 2004, s. 7).

Demokratik ortamlarda eğitim görme hakkını kullanabilen kişiler işbirliğine daha açık, öğrendikleri ile gerçek hayatın bağlantısını kurmak konusunda daha istekli, otoritelerin yargılarından ve onları memnun etme kaygısından bağımsız kişiler haline dönüşürler ve bu durum demokrasinin daha da nitelikli ve köklü olmasını sağlar (Hur vd., 2013). Bu açıdan değerlendirildiğinde, okullardaki en önemli kişiler öğretmenler olduğu için bu demokratik ortamın kurulması ve devam ettirilmesinde onların tutumları önemlidir (Güleç ve Balçık, 2009). Demokratik iletişimin gelişmesi çocukların fikirlerini ve duygularını ortaya çıkarmadaki yetişkin –yani öğretmenlerin- başarısına paraleldir (Wentzel, 2002). Çünkü demokratik ortamın gereği her çocuğun çabasının ve katkılarının takdir edilmesidir (Williams, 2009).

Demokratik öğrenme ortamının çocukların öğrenmeleri üzerindeki etkisi hakkında bugün bilinenler Dewey'in çalışmalarıyla ortaya çıkmış ve tartışılır olmuştur (Hur vd., 2013). Dewey, özgürlükleri göz önünde bulunduran bir yaklaşımla öğretmen ve çocuğun rolünü sık sık tartışmıştır. Bu nedenle, geleneksel eğitim anlayışını demokrasi ile iç içe olan ilerlemeci ve insancıl fikirler doğrultusunda eleştirmiştir (McFadyen Christensen vd., 2006). Buna göre, beraberce ve insanlık haysiyetiyle yaşamayı öğrenmek demokratik eğitimin ilk koşullarıdır (S. W. Kang, 2007). Çocuklar beraberce karar alma ve problem çözme becerisini, bütün seslerin önemini demokratik öğretmen tutumunun benimsendiği ortamlarda kazanırlar. Çocuklara seçim hakkı tanıyan bu

ortamlarda kazanan ve kaybeden ayrımı söz konusu değildir. Çünkü demokratik öğretmen tutumu çocuklara bazı şeylerde iyi olma fırsatı sunarken bazı şeylerde de onlara destek olarak kendilerini geliştirme imkânı tanır. Böylece, çocuğun her türlü çabasını takdir eder. Başka bir deyişle, eğer sınıftaki çocuklardan biri bir şeyi çok iyi yaptıysa demokratik öğretmen o çocuğu diğerlerinin başarısız hissetmesine sebep olmayacak şekilde kutlar. Benzer şekilde, bir çocuk bir konuda yeterince iyi olamadığında da diğerlerini galip ilan etmeksizin o çocuğa destek olur (Williams, 2009). Böylece, demokratik tutum çocukların demokratik bakış açısı ve değerler kazanmalarına etki ederek, gelişimlerine katkı yapar (Gömleksiz ve Çetintaş, 2011).

Demokratik öğretmen tutumu öğretmenin rehber ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolleri ile tanımlanmaktadır. Demokratik öğretmen tutumuna göre, çocuklar öğretmene bağlı değildirler, öğrenmek için kendi sorumluluklarını üstlenebilirler. Yani, çocukların bilgi, beceri ve değerlerini yapılandırmasına hem izin verilir hem de bu süreç teşvik edilir. Ayrıca, her çocuğun kendine özgü özellikleri olduğunu kabullenen ve bireysel farklılıklara duyarlı tutumlar demokratik öğretmen tutumu başlığı altında değerlendirilebilir (Seferoğlu, Korkmazgil ve Ölçü, 2009). Demokratik öğretmen rolü, çocukların eylemlerine ve deneyimlerine saygı duymayı, çocuğun bakış açısını temel alarak empati kurabilmeyi ve yeri geldiğinde kendi fikrini değiştirebilmeyi gerektirir (Bae, 2012). Çünkü demokratik tutumu benimseyen öğretmenlerin sınıflarında çocukların birbirleriyle ve öğretmenleriyle işbirliği içinde gerçekleştirdikleri öğrenme süreçleri önemli bir yer tutar. Öğretmen ve çocuklar sorunları beraberce çözerler ve böylece çocuklar öz kontrol kazanırken aynı zamanda güvende hissederler (Williams, 2009).

Demokratik öğretmen tutumuna göre, çocukların aktif olması, kendi öğrenme süreçlerine yön verebilmeleri önemlidir fakat bu öğretmenin dışarıda bırakıldığı, pasifleştirildiği bir anlayış değildir (Santoro Gómez, 2008). Örneğin, sınıf kurallarıyla ilgili demokratik karar verme süreçleri çocukların sosyal gelişimine ve toplum olma bilinçlerine katkı yapar. Fakat demokratik karar verme süreci herkesin kendi istediğini yapması anlamına gelemmez. Dolayısıyla, öğretmen yetişkinliğin getirdiği otoriteyi kullanarak kuralları kendisi oluşturamaz ama çocukların ilgilerinin, haklarının ve

ihtiyaçlarının temsil gücüyle çocukları adil ve herkesin uymaya razı olacağı kurallarla ilgili yönlendirmek üzere sorumluluğu bulunur (Ponte, 2008). Başka bir deyişle, yalnızca çocuğun ya da yalnızca öğretmenin liderlik ettiği eğitim anlayışı demokratik tutumla bağdaştırılamaz. Öğretmenin ve çocukların eğitim ortamındaki sorumlulukları hiyerarşik değildir, bu nedenle demokratik tutum öğretmenin ya da çocuğun merkezde olduğu eğitim algılarına da mesafelidir (Santoro Gómez, 2008).

Turnšek ve Pekkarinen (2009) okul öncesindeki demokratik tutumun çoğulculuk ilkesi, eşitlik ilkesi ve katılımcılık ilkesi olmak üzere üç prensibinin olduğundan söz etmektedir. Çoğulculuk ilkesi seçme özgürlüğüyle ilgilidir. Çocukların seçebilecekleri alternatif tercihlerin varlığı ve farklılıkların bir arada bulunması çoğulculuk ilkesi ile açıklanmaktadır. Eşitlik ilkesi her çocuğa eşit fırsatların sunulması, insan haklarına saygı, ayrımcılığı engelleme, kaynaştırıcı ve çok kültürlü eğitim ortamını destekleme gibi konularla ilgilidir. Son ilke olan katılım ise dahil olma, diyalog kurma, işbirliğinde bulunma ve ortaklaşa karar verme gibi hususları kapsamaktadır. Katılım ilkesine göre, çocuk ve ailesi dışarıda tutularak alınan hiçbir karar demokratik olamaz, çünkü alınan kararlardan öncelikle ve en çok dışarıda bırakılanlar etkilenmektedir. Dolayısıyla, katılım özellikle çocukların kendilerini etkileyen kararların alınırken özel haklara sahip olduklarını vurgulamaktadır (Kolouh-Westin, 2004).

Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin göstergesi olarak demokratik öğretmen tutumunu işaret eden çalışmalar bulunmaktadır (Aktaran Emilson, 2007, 15). Örneğin, düşük kaliteli anaokullarında kontrol gücüne dayalı, kuralların ve itaatın ön plan çıkarıldığı öğretmen tutumları bulunur ya da tam tersi boş vermiş öğretmen tutumunun varlığı söz konusudur. Yetişkinler veya öğretmenler etkinlik planlamayı birincil görevleri olarak tanımlarlar. Buna karşılık yüksek ve orta kalitedeki okullarda, daha demokratik bir yapı mevcuttur. Bu okullarda, öğretmenler çocukları dinleyerek, onların fikirlerini sorarak ve katılım göstermelerini teşvik ederek çocuklara anlamaya çalışırlar (Emilson, 2007). Turnšek ve Pekkarinen (2009) benzer şekilde bu tutumları demokratik yönelim taraftarı ve demokratik yönelim karşıtı olmak iki grupta incelemektedir. Demokratik yönelim taraftarı tutumlara göre çocukların kendileri için önemli olan kararlara etki edebilmeleri için aktif vatandaşlıklarının kabulü ve bu konuda

yetkilendirilmeleri gerekmektedir. Diğer taraftan, demokratik yönelim karşıtı tutumlarda ise çocuğun içinde yaşadığı toplumun kurallarını ve normlarının tanıyıp itaat etmesi beklenir çünkü çocuğun gelişimi yetişkinlerin sorumluluğundadır. Bu açıdan bakıldığında, Emilson (2007) okul öncesi dönemde çocukların etki edebilecekleri süreçlerin kısıtlı olduğunu ifade etmektedir. Emilson'a göre, çocuklara seçme hakkı verildiğinde bile, bunu öğretmenin belirlediği alternatifler arasından yapması beklenmektedir. Çocuklar fikirlerini ifade etmek, haklarını kullanmak istediklerinde öğretmen kontrolüyle karşılaşabilmektedirler. Oysaki demokratik sınıflarda çocukların konuşması ve tartışmaları beklenir (Ugaste ve Öun, 2007). Bu sorunun aşılmasındaki en önemli araç iletişimdir. Öğretmenin ve çocuğun beraberce katkı yapacağı bir iletişimin kurulması ve devam ettirilmesi okul öncesindeki öğretmenlerin demokratik tutumunun yansımasıdır. Bu nedenledir ki Hur ve diğer. (2013) demokratik atmosferin çocukların ve yetişkinlerin fikir paylaşımında bulunabilecekleri, daha da önemlisi birbirlerini dinleyebilecekleri iletişimlerin kurulduğu ortamlara bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Demokratik öğretmen tutumu, çocuğu her yönüyle kavramaya çalışmak, bakış açısına değer vermek ve katılımını sağlamak anlamlarına gelmektedir. Fakat demokratik tutum çocuklarla sınırlı değildir. Turnšek ve Pekkarinen'e (2009) göre demokratik tutumu benimseyen öğretmenler aile katılımı konusunda da olumlu görüşlere sahiptirler. Örneğin, aileleri eğitim sürecinin paydaşları olarak değerlendirir ve onlarla fikir alışverişi içerisinde karar verme mekanizmalarına katılmalarını teşvik ederek (Yıldırım, 2012) eğitim programlarını hazırlarlar. Buna göre, hem aileler hem de çocukları göz önünde bulundurulduğunda demokratik öğretmen tutumları sonucunda oluşan okul öncesi eğitim ortamlarının on temel özelliği şu şekildedir (McLennan, 2009):

- Herkesin aynı etkinliği yapmasını gerektirecek basmakalıp yaklaşımlardan uzak durulması
- Sınıfın fiziksel ortamının çocukların seçme hakkını, ait hissetme, sorumluluk ve özerklik duygularını desteklemesi
- Çocukların başarabileceğine inanılarak açık-uçlu ve araştırmayı destekleyecek etkinliklerin sunulması

- Çocukların risk almalarını, fikirlerini ifade etmelerini, katılım göstermelerini destekleyecek psikolojik açıdan güvenli sınıf atmosferinin oluşturulması
- Aileler ve toplumla işbirliği içinde çalışılması
- Çocukların liderlik etmelerine izin verilerek kimi zaman öğretmen ve çocukların rollerinin değiştirilmesi
- Ölçme değerlendirme sürecinde çocukların işbirliğine davet edilmesi, öz değerlendirmenin teşvik edilmesi
- Çocukların ilgi ve meraklarının eğitim programında yer bulması
- Çocukların inisiyatif kullanabilecekleri, gerçek araştırmalar yapabilecekleri, oyunla öğrenebilecekleri deneyimlere bol zaman ayrılması
- Çocukların çalışmalarının, öğrenme materyallerinin ve öğrenme süreçlerine dair dokümanların sergilenmesi

2. 4. DEMOKRASİ VE DOKÜMANTASYONUN İLİŞKİSİ

Dokümantasyonun her bir detayı demokratik toplumun en temel unsurlarını oluşturmaktadır. Müzakere ve fikir alışverişinde bulunma, her sese kulak verme, işbirliği içinde ve grup olarak öğrenme, öğrenme sürecine yapılan her türlü katkıyı takdir etme dokümantasyonun en belirgin özellikleri olmakla kalmayıp, demokratik yaşam biçiminin de vazgeçilemez öğeleridir. Dolayısıyla, dokümantasyonun yapıldığı sınıflardaki çocuklar daha anaokulundayken diyalog, işbirliği, farklılıkların zenginliğe dönüştürülmesi, katılım ve paylaşma gibi (Bath, 2012; MacDonald, 2007; Moss, 2007) demokratik yaşamın ilkelerini hayatlarına entegre etme imkanı bulurlar (Kinney ve Wharton, 2008). Dolayısıyla dokümantasyon okulları farklı fikirlerin, tartışmaların ve uzlaşların hoş karşılandığı yerlere dönüştürdüğünden (Turner ve Wilson, 2009), demokratik bir uygulama olarak değerlendirilmektedir (Buldu, 2010; Moss, 2011b).

Okul öncesi dönemde katılım hakkına saygı duyulması ve demokratik uygulamaların sürdürülmesi çocukların belli konulardaki fikirlerinin alınmasıyla sınırlı değildir. Buna göre, demokrasinin çocukların günlük yaşamı içerisinde yer alması gerekir, başka bir deyişle okul öncesinde yaşayan demokrasiye ihtiyaç vardır (Rosen, 2010). Bu açıdan, Reggio Emilia yaklaşımının özgün uygulaması olan dokümantasyon Falk ve Darling-

Hammond'a (2010) göre, dört özelliğinden ötürü demokratik eğitimi destekler. Bunlardan ilki eğitim sürecinde araştırmacı bakış açısını vurgulamasıdır. Dewey'in bilginin biriktirme değil araştırma süreci olduğunu savunan görüşlerini (Cadwell, 2003) temel alan öğretmen çocukları gözlemleyerek onların farklılıklarına duyarlı hale gelir. Böylece, dokümantasyon sayesinde farklılıklara ve öğrenmenin öznelliğine dikkat çeken öğretmen bunları görünür hale getirerek diğer insanlarla paylaşır (Rinald, 2006e). Sonuç olarak, dokümantasyondaki çocuklar ve yetişkinler hakkındaki farklılıkları kavrayan öğretmen çocuklara ders anlatmak ve onları sınavlara tabi tutmak yerine dinleyerek ve gözlemleyerek, diyalog kurarak (Bath, 2012) beraberce araştırmayı isteyecekleri, üzerinde uzlaşmaya varılan bir eğitim programının oluşmasını destekler (New ve Cochran, 2007b). Çocukların ve öğretmenlerin eğitim programı konusunda uzlaşmaya varmaları aynı zamanda çocukların karar verme mekanizmalarına aktif katılımlarını gerektirir ki bu durum doğrudan demokratik eğitim uygulamalarının gereklerindendir (Moran vd., 2007; Moss, 2007). Başka bir deyişle, dokümantasyon pedagojik bütün etkinliklerle demokrasiyi bütünleştirir (McKenna, 2003).

Dokümantasyonun demokratik eğitimle ikinci bağlantısı eğitim programını genişletmesi ve öğretmenin profesyonel gelişimine katkı yapmasıdır (Falk ve Darling-Hammond, 2010). Dokümantasyon çocukların neyi nasıl öğrendiklerine dair öğretmenin araştırma yaptığı bir süreçtir. Dolayısıyla, öğretmen çocukların ilgilerinden ve öğrenmek istediklerinden yararlanarak eğitim programını genişletebilir; ayrıca, çocuklara göre kendi eğitim yöntem ve stratejilerini değerlendirebilir, işbirliği içinde araştırma yapmayı kavrar ki böylece profesyonel gelişim göstermiş olur (Given vd., 2009; Goldhaber ve Smith, 1997). Bu açıdan değerlendirildiğinde, Arthur ve Sawyer'a (2009) göre, dokümantasyon sürecinde öğretmenler demokratik bir yol takip ederler çünkü düzenli olarak çocuklar, aileler ve meslektaşlarıyla bir araya gelen öğretmenler herkesin görüşünü alarak çocukların öğrenmelerinin nasıl yapılandırılacağına beraberce karar verirler (MacDonald, 2007). Böylece demokrasilerde olduğu gibi çocuklardan ailelere kadar herkesin katkıda bulunabileceği ve bu katkının değerli bulunduğu bir uygulama hayat bulur.

Dokümantasyonun demokratik eğitime verdiği üçüncü tür destek ise çocukların ve öğretmenlerin öğrendiklerini genişletip yaymasından kaynaklanmaktadır (Falk ve Darling-Hammond, 2010). Buna göre, dokümantasyon sürecinde öğretmenler bilgi ve uygulamalarını değerlendirerek yeni şeyler öğrenir yeni çıkarımlarda bulunurlar. Çocuklar ise güçlü yanlarını, ilgilerini ve fikirlerini dışarıdan bir göz olarak fark ederler. Başka bir deyişle dokümantasyon herkesin birbirinden öğrenmesini sağlayarak, demokratik bir atmosfer oluşturur.

Dördüncü ve son olarak, demokratik ölçme değerlendirme sürecine alternatif bakış açısı getiren dokümantasyon bu yönüyle de demokratik bir eğitim ortamı sunmaktadır (Falk ve Darling-Hammond, 2010). Dokümantasyon öğrenilen her şeyin herkes için şeffaf hale getirilerek görünür kılındığı demokratik bir süreçtir (Moran vd., 2007; Moss, 2007). McKenna'ya (2003) göre, dokümantasyon öğrenilenlerin değerlendirilmesinde kullanılacak demokratik bir araçtır. Dokümantasyon standart testlerden farklı olarak çocuğun her yönüyle ve bütüncül bir değerlendirmesini yapılmasına, çocuğun değerlendirme sürecine etki etmesine ve kendi kendini değerlendirmesine izin vererek (Falk ve Darling-Hammond, 2010; McKenna, 2003) çocuğun demokratik bir toplumun ferdi olmanın ne anlama geldiğini kavramasına yardımcı olur (Krechevsky, Rivard ve Burton, 2009). Çünkü dokümantasyonda yalnızca çocuk değil, eğitim sürecine katılan herkesin deneyimleri vardır; bu nedenle çocuk toplumun bir parçası olduğunu hissederek demokratik vatandaşlık bilincine varır (Turner ve Wilson, 2009). Yani, dokümantasyon birden çok gruba ait sesleri, deneyimleri ve fikirleri barındırır. Bu nedenle de çoğulcu ve katılımcı bir demokrasi uygulamasıdır (McFadyen Christensen vd., 2006), çocuklar, öğretmenler ve ailelerin paylaştığı öğrenme serüveninin yansıtılmasıdır (Maynard ve Chicken, 2010). Bunların hiç birini diğer ölçme değerlendirme yöntemleriyle yakalamak mümkün değildir. Çünkü dokümantasyon sayesinde, toplumdaki bütün bireylerin bakış açılarını yakalamak mümkün olduğu gibi (McKenna, 2003) özellikle çocukların karmaşık konulara nasıl yaklaştıklarını ve bunları nasıl çözdüklerini görmek, araştırmalarında nasıl davrandıklarını derinlemesine analiz etmek mümkündür (Falk ve Darling-Hammond, 2010; MacDonald, 2007).

2. 5. YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Ülkemizde Reggio Emilia yaklaşımının adaptasyonu ve dokümantasyonla ilgili çalışma bulunmamakla beraber Kalıpçı 2008 yılındaki araştırmasında Türkiye’deki okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim anlayışlarını incelemiştir. Araştırmacı, John Dewey (Laboratuar Okulu), Maria Montessori (Montessori Metodu), Waldorf , Reggio Emilia eğitim yaklaşımlarını ele aldığı çalışmasında 538 anaokulu öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırma sonucunda, resmi ve özel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin Reggio Emilia felsefesini anlamada farklılaşırken bu yaklaşımın program uygulamaları boyutunda farklılaşmadıkları saptanmıştır. Yani, Türkiye’deki okul öncesi öğretmenleri, bu yaklaşımın felsefesini iyi kavramış olsalar dahi uygulamalarında bu kavrayışı yansıtamamaktadırlar. Başka bir deyişle, bu felsefenin gerektirdiği şekilde eğitim uygulamalarını sürdürememektedirler.

Baldacchino (2011) Reggio Emilia yaklaşımını kendine uyarlayan Prince Edward Island’daki üç anaokulunu incelediği nitel araştırmasında bu okulların Reggio Emilia yaklaşımının ilkelerinden nasıl etkilendiklerini, süreçte karşılaştıkları zorluklar ve elde ettikleri faydaları, okulların gelecekle ilgili amaçlarını ve Reggio Emilia yaklaşımını uygularken ihtiyaç duydukları desteği tartışmıştır. Bu amaçla, okul yöneticileri, öğretmenler ve ailelerle görüşen Badacchino, ayrıca okullarda gözlemler yapmıştır. Gözlemleri sonucunda dokümantasyon için bazı okulların günlük kayıt kağıtları hazırlayarak ailelerle paylaştığını, bazı okulların ise dokümantasyon panoları olarak duvarlardan yararlandıklarını kaydetmiştir. Yaptığı görüşmelerde ise katılımcıların dokümantasyonu çocukları tanıma ve ilgilerini yakalamada önemli bir araç olarak gördüklerini ifade etmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenler dokümantasyonun faydaları arasında öğrenilenleri açığa çıkarmasından çocukların duvarlarda sergilenen dokümantasyondan ötürü heyecanlandıklarından, kendilerini daha değerli hissettiklerinden söz edip, en büyük zorluğunun ise zaman problemi olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticiler ise dokümantasyonu zorlaştıran faktörler arasında öğretmenlerin eşit düzeyde istekli olmamalarını ve yetersiz özgüvenlerini göstermişlerdir.

MacDonald 2007 yılındaki araştırmasında dokümantasyonun eğitim sürecini planlama ve değerlendirmede kullanılması ve ailelerin çocuklarının öğrendiklerinden haberdar edilmeleri olmak üzere iki açıdan incelemiştir. 5 sınıfa dokümantasyon uygulamasını tanıtılmasının ardından bu sınıflardaki öğretmenler dokümantasyonun eğitim programındaki gelecek etkinliklerin seçilmesi ve uygulanması konusunda faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, çocuğa bakış açılarının değiştiğinden söz eden öğretmenler, çocuğu daha olgun bir birey olarak algıladıklarından söz etmişler ve çocukların amaçsız olduğu fikrinden uzaklaştıklarını kaydetmişlerdir. Dokümantasyon sayesinde çocukların neyi nasıl öğrendiklerini yakalama fırsatı edinen öğretmenler de bu süreçte çocuklarla ilgili yeni şeyler öğrendiklerini anlatmışlardır. Böylece dokümantasyonun karşılıklı bir öğrenme süreci haline geldiğini ifade eden araştırmacı benzer bir gelişmenin ailelerle de olduğundan söz etmiştir. Çünkü araştırmaya katılan aileler dokümantasyon uygulamasından bu yana çocuklarıyla iletişimlerinin geliştiğinden ve çocuklarıyla neler öğrendikleri hakkında yaptıkları sohbetin arttığından bahsetmişlerdir.

Sevey (2010) dokümantasyonun çocukların düşünme süreçleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında üniversite kampüsü içerisinde bulunan uygulama anaokulundaki bir sınıfta bulunan 1 öğretmen ve 15 çocukla çalışmıştır. Nitel yöntemle yaptığı araştırmasında katılımcı gözlemci olarak 9 hafta bulunduğu anasınıfında gözlemlerine ek olarak çocuklar ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Dokümantasyon varken ve dokümantasyon yokken çocuklarla yaptığı görüşmelerde çocukların bir deneyimi hatırlama ve değerlendirme yapma becerilerini incelemiştir. Buna göre, araştırma sonucunda dokümantasyonun çocukların hafıza, derinlemesine değerlendirme yapma, eleştirel düşünme, üst-bilişsel düşünme becerilerine olumlu etki yaptığı saptanmıştır. Dokümantasyonun kullanımına öğretmen aracılık ettiğinde bu etkinin çok daha büyük olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmen dokümantasyonun kullanımına rol modellik ederek çocukların dokümantasyonu sürekli görmelerini ve kullanmalarını sağladığında, dokümantasyonun çocuklar tarafından zihinsel bir araç olarak kullanıldığı belirlenmiştir.

Guyevskey 2006 yılında esnek ve nitel bir yöntem izleyerek yaptığı çalışmasında dokümantasyonun ve kendiliğinden gelişen eğitim programının çocukların öğrenme süreçlerine nasıl katkı yaptığı, öğrenilenleri nasıl görünür hale getirildiği ve öğretmenlerin profesyonel gelişimini nasıl desteklediğini araştırmıştır. 4-5 yaş aralığındaki 8 çocukla uzun-dönemli bir proje yaparak yürüttüğü çalışmasında araştırmacı sonuç olarak öğretmen tarafından desteklenen dokümantasyon sayesinde çocukların kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebildiklerini ve kaliteli bir eğitim sürecinin ortaya çıktığını belirtmiştir. Ayrıca, işbirliğinin önemiyle ilgili bulgular elde eden araştırmacı çocukların birbirleriyle ve öğretmenlerle olan işbirliğinin öğrenmelerini kolaylaştırdığını; diğer taraftan öğretmenlerin birbirleriyle olan işbirliklerinin öğrenme ortamını zenginleştirip, derinlemesine düşünmeyi arttırdığı saptanmıştır.

Buldu 2010'da yaptığı nitel araştırmasında dokümantasyonun süreç değerlendirme yöntemi olarak kullanımını araştırmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin dokümantasyonu süreç değerlendirme yöntemi olarak kullanıp kullanamayacakları, dokümantasyonun çocukların öğrenmesine katkıda bulunup bulunmadığı ve ailelerin çocuklarının deneyimlerini anlamaları noktasında dokümantasyonun yararlı olup olmadığı gibi sorulardan yola çıkan araştırmacı 6 okuldan 6 öğretmen, 141 çocuk ve 67 aileyle görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin dokümantasyonu bilgilendirici bir araç olarak gördükleri, öz-değerlendirmeyi kolaylaştırdığı ve ailelerle iletişimi kolaylaştırdığından özellikle söz etmişlerdir. Araştırmada ayrıca, çocukların öğrenmesini desteklemesi, öğrenme toplumu oluşturması ve öğrenmeye karşı motivasyon katılım ve ilgiyi arttırması nedeniyle dokümantasyonun çocukların öğrenme süreçlerine katkı yaptığı belirtilmiştir. Diğer taraftan, dokümantasyonla ilgili ekipman ve malzeme eksikliğinin, mali yetersizliklerin, zaman ve çaba gerektirmesinin, ailelerin dokümantasyonu görmemelerinin dokümantasyonla ilgili en büyük zorluklar olduğu saptanmıştır. Son olarak, araştırmaya katılan aileler dokümantasyon sayesinde çocuklarının neler öğrendiğini daha iyi takip edebildiklerini ve hem çocuklarıyla hem de okulla olan iletişimlerinin artmasında dokümantasyonun etkisinin olduğundan söz etmişlerdir.

Daniels-Simmonds 2009'daki araştırmasına erken çocukluk eğitimi profesyonellerinin çocukların katılım hakları ve öğretmen tutumlarıyla ilgili yaptığı araştırmasında Amerika Birleşik Devletleri'nden 107 öğretmene öğretmenlik tutumları ve çocukların kendilerini ifade etme ve dinlenilme hakkı konusunda ne düşündüklerini soran envanterler uygulamıştır. Araştırmada iki dayanak noktası bulunmaktadır. Bunlardan ilki çocukların ifade etme ve dinlenilme haklarının demokratik tutumun bir parçası olduğu ve bu tutumun öğretmenlerin uygulamalarına yansıtacağına dair öngörüdür. İkincisi ise çocukların haklarının olduğuna inanılmasının sınıf içi uygulamalarla ortaya çıkacağı ve dolayısıyla çocuğun haklarına olan saygının beraberinde çocuğu dinleme yöntem ve araçlarının geliştirileceğine yönelik varsayımdır. Bu nedenle öncelikle demokratik, otoriter ve boş vermiş-izin verici tutumların incelendiği araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun demokratik tutuma sahip olmakla beraber genç öğretmenlerin bu tutumu daha az benimsedikleri saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin bazı otoriter tutuma ait davranışları da benimsedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ancak %4'ünün Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nce belirlenen çocuğun kendini ifade etme ve dinlenilme hakkından haberdar olduklarının belirlendiği araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocukların sınıf içinde bir takım hakları olduğunu kabul etmektedir. Fakat çocukların ifade etme ve dinlenilme hakkını nasıl destekleyecekleri konusundaki fikirler öğretmenler arasında değişim göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocukların dinlenilme hakkını desteklemek üzere dijital teknolojilerden hiç yararlanmadıklarını ya da nadiren yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Son olarak, Sussna (1995) yılında okul öncesi eğitim kurumundaki dört öğretmene dokümantasyon hakkında verdiği on dört haftalık eğitimin sonucunu değerlendirdiği tezinde öğretmenlerin dokümantasyon sürecini nasıl algıladıklarını ve nasıl uygulamaya koyduklarına dair çıkarımlarda bulunmuştur. Buna göre, Sussna'nın çalışmasında kontrol grubundaki öğretmenlerde değişiklik gözlenmezken, deney grubundaki öğretmenlerin çocukların ilgilerini dikkate alan eğitim programı hazırlamada, çocukların üstbilişsel düzeyde düşünmelerine, hafızalarına, akılcı çıkarımlar yapmalarına yardımcı olacak düzenlemeler yapmada, fiziksel sınıf ortamını organize etmede, ailelerle iletişim ve işbirliği kurmada ve çocukların değerlendirmelerinde

kullanılabilecek etkili portfolyolar hazırlamada gelişme gösterdikleri belirlenmiştir. Çalışma sonuçları öğretmenlerin çocuklara bakış açılarının değişmesini göstermesi bakımından önemlidir çünkü dokümantasyon sonucunda öğretmenler yalnızca bir teknik öğrenmekle kalmayıp, kendi öğretmenlik deneyimlerini ve çocuklarla ilgili fikirlerini de eleştirel gözle değerlendirme ve düzeltme yoluna gitmişlerdir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama araçları ile veri analiz teknikleri tartışılmıştır.

3. 1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, dokümantasyon eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarında farklılaşma olup olmadığını saptamak ve dokümantasyon eğitiminin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarla ilgili görüşlerini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Tutumlardaki değişikliğin saptanması amacıyla nicel yöntem takip edilmiş olup, eğitim alan öğretmenlerin görüşlerindeki değişikliğin belirlenebilmesi amacıyla nitel yöntemlere başvurulmuştur. Dolayısıyla, araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak karma yöntem uygulanmıştır. Eğitim araştırmalarında özellikle karma yöntemin kullanılması gerektiğini ifade eden Ayiro (2012) verilen bir durumla ilgili en doğru ve gerçekçi bilginin nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin beraberce kullanılması halinde gerçekleştiğinden söz etmektedir.

Karma yöntem nitel ve nicel araştırma yöntemlerini ve bu yöntemlerle elde edilen verileri kapsayan bir araştırma desenidir. Hem rakam hem de metinler kullanılarak istatistik ve metin analizlerinin yapıldığı karma yöntemin iki türü vardır. Karma araştırma yöntemi olarak adlandırılan birinci türünde araştırmacı araştırmanın ilk basamağında nicel veri, ikinci basamağında ise nitel veriler toplar. Karma model dizaynı olarak adlandırılan ikinci türde ise araştırmacı araştırmanın her basamağında nitel ve nicel verileri beraberce kullanır (Ayiro, 2012).

Bu araştırma iki basamaktan oluşmaktadır. Öncelikle eğitimin öğretmenlik tutumu üzerindeki etkisini araştırarak nicel veri toplanıp ardından, eğitim alan öğretmenlerin

sınıf içi uygulamalarla ilgili görüşlerindeki değişiklik belirlenerek nitel olarak analiz edilmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada Ayiro'nun (2012) tanımındaki birinci tür olan karma araştırma yöntemi uygulanmıştır.

Nicel modelde, tesadüfi ön test-son test kontrol gruplu desen uygulanmış olup; yansız atama ile iki grup oluşturulmuştur. Gruplardan biri deney (uygulamanın yapıldığı grup), diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna dokümantasyon eğitimi uygulanmış olup, her iki grupta da uygulama öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılmıştır. Buna karşılık kontrol grubuna ön test ve son test arasında herhangi bir işlem yapılmamıştır. Nitel modelde ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak deney grubundaki öğretmenlerden gönüllü olanlarının eğitim öncesinde ve sonrasında sınıf içi uygulamalarıyla ilgili görüşleri belirlenmiştir.

3. 2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmaya Konya ili Meram ve Selçuklu ilçelerinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında eğitim vermekte olan 6 özel anaokulunun öğretmenleri katılmıştır. Okullar tesadüfi yöntemle seçilmiş olmakla beraber yansız atama yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır.

Seçilen anaokullarındaki bütün öğretmenlerin çalışmaya katılacağı öngörülerek okullardan 3 tanesi dokümantasyon uygulamasının yapılacağı gruba diğer 3 tanesi ise kontrol grubuna atanmıştır. Okullardaki öğretmen sayıları birbirine eşit olmadığından deney grubunda 35 kontrol grubunda ise 33 öğretmen bulunmaktadır. Toplamda ise 68 öğretmenle çalışılmıştır.

3. 2. 1. Deney ve Kontrol Grubunun Özellikleri

Tablo 1’de deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu ve deneyim yıllarına dair bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Demografik Özellikler		Deney F	Deney %	Kontrol f	Kontrol %	Toplam f
Cinsiyet	Kadın	35	%100	33	%100	68
	Erkek	0		0		0
Öğrenim durumu	Kız Meslek Lisesi	10	%29	11	%36	21
	Çocuk Geliş. Önlisans	10	%29	6	%18	16
	Okul Öncesi Öğr. Lisans	15	%42	16	%46	31
Mesleki deneyim (yıl)	0-3	17	%49	15	%46	32
	4-7	16	%46	13	%39	29
	8-11	2	%5	5	%15	7
Öğretmen yaş aralığı	18-24	13	%37	10	%30	23
	25-31	18	%52	17	%52	35
	32-38	4	%11	6	%18	10
Sınıf mevcudu (sınıfta bulunan çocuk sayısı)	10	2	%6	0	%0	2
	12	4	%11,4	2	%6,1	6
	13	1	%3	0	%0	1
	14	8	%23	6	%18,2	14
	15	6	%17	7	%21,2	13
	16	4	%11,4	2	%6,1	6
	17	4	%11,4	6	%18,2	10
	18	6	%17	8	%24,2	14
Çalışılan yaş grubu	19	0	%0	2	%6,1	2
Çalışılan yaş grubu	5 yaş	10	%29	9	%27	19
	6 yaş	25	%71	24	%73	49
Yardımcı öğretmen	Var	35	%100	33	%100	68
	Yok	0	%0	0	%0	0
Profesyonel gelişim eğitimleri	Katılan	19	%54	27	%82	46
	Katılmayan	16	%46	6	%18	22
Reggio Emilia hakkında eğitim	Katılan	0	%0	0	%0	0
	Katılmayan	35	%100	33	%100	68

Tablo 1 incelendiğinde deney grubu öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun 25 ile 31 yaş arasında oldukları görülmektedir. Çalışmaya katılan bütün öğretmenler kadın olmakla birlikte çoğunluğunun lisans düzeyinde eğitim gördükleri ve % 49'unun 0-3 yıl arasında deneyime sahip olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin tamamı 5 ile 6 yaş aralığındaki çocuklarla ve (yardımcı) eş öğretmenle çalışmaktadır. Ayrıca, deney grubundaki okullarda sınıf mevcudu en fazla 18 en az 10'dur, kontrol grubunda ise bu miktar en fazla 19 en az 12'dir.

Buna ek olarak, deney grubundaki öğretmenlerin %54'ü, kontrol grubundaki öğretmenlerin ise %82'si daha önce profesyonel gelişimlerine katkısı olacak seminer vb. eğitimlere katıldıklarını belirtirken, hiç biri daha önce Reggio Emilia yaklaşımı hakkında eğitim, ders vs. almadıklarını ifade etmiştir.

3. 3. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu çalışmada hem nitel hem nicel veriler toplanmıştır. Bu nedenle demografik bilgilerin elde edildiği form haricinde iki farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Nicel verilerin toplanmasında Öğretmenlik Tutum Ölçeği kullanılmış olup, nitel verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu ve demografik bilgilerin toplanması için Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Okul öncesi öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim süresi, öğrenim durumu, sınıfta bulunan çocuk sayısı gibi demografik bilgileri bu form aracılığıyla toplanmıştır (Ek 1).

3. 3. 1. 2. Öğretmenlik Tutum Ölçeği

Bilgin (1996) tarafından geliştirilen ölçek 52 madde ve otokratik tutum, demokratik tutum ve boş vermiş tutum olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. “öğretmenlerin, çocukları tüm yönleriyle (ilgileri, becerileri, problemleri vb.) tanımaları beklenemez”, “öğretmen, çocukların argo kullanmasını görmemezlikten gelmelidir”, “Kendileri için tehlike arz eden durumlarda çocuklar kendilerini korumaya çalışmalı, her şeyi öğretmenden beklememelidir” gibi maddeleri içeren boş vermiş tutum 19 maddeden; “Bir faaliyeti her çocuğun aynı beceriyle yapmasını beklemek doğru olmaz”, “Öğretmen çocukların bitmez tükenmez sorularını tekrar tekrar cevaplamalıdır”, “Öğretmen her çocuğuna aynı oranda ilgili ve güler yüzlü olmalıdır” gibi maddelerden oluşan demokratik tutum 17 maddeden; “Öğretmen, bazı çocukların davranışlarına kızabilir”, “Çocuklara daima büyüklerin sözünü dinlemeleri öğretilmelidir”, “Öğretmen çocukları asla kendi haline bırakmamalıdır” gibi ifadeler içeren otokratik tutum ise 16 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin bireysel olarak cevaplandıracakları ölçekte beşli likert tipte değerlendirme yapılmaktadır. Cevaplar tamamen katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (4), kararsızım (3), pek katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) arasında değişmektedir.

Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik düzeyi .63 iken, bu değer ölçek alt boyutlarından boş vermiş tutum için .66; demokratik tutum alt boyutu için .58; ve otokratik tutum için .70 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test yöntemiyle yapılan güvenirlik hesaplamalarında ise testin tümünde .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmakla birlikte, demokratik tutum ve boş vermiş tutumda anlamlı farklılık saptanmamıştır. Son olarak, otokratik tutum boyutunda .05 düzeyinde farklılaşma görülmüştür. Test-tekrar test uygulaması sonucunda ilişki katsayıları ise testin tümü için .52 olarak bulunurken boş vermiş tutum, demokratik tutum ve otokratik tutum alt boyutları sırasıyla .59, .12 ve .26 olarak tespit edilmiştir.

3. 3. 1. 3. Öğretmen Görüşü Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda öğretmenlere sınıf içi uygulamalarla ilgili çeşitli görüşleri sorulmaktadır. Formda özellikle çocukların karar mekanizmalarına

katılımı, eğitim plan ve programlarının oluşturulmasında söz haklarının bulunması ve öğrenilenlerin değerlendirilmesi gibi konularda sorular yer almaktadır (Ek 2). Görüşme formu, yalnızca deney grubundaki öğretmenlere uygulanmış olmakla beraber, eğitim öncesinde ve sonrasında gönüllülük esasına dayalı olarak 10 kişiye uygulanmıştır.

3. 4. UYGULAMA

3. 4. 1. Ön Hazırlık

Araştırmacının Reggio Emilia yaklaşımına ilgisi lisans eğitimi sırasında Boğaziçi Üniversitesi Kütüphanesi'ne gelen "The Hundred Languages of Children" kitabını okumasıyla başlamıştır. Ardından, bu yaklaşımla ilgilenen öğretim üyeleriyle yaklaşımın çeşitli uygulamalarına dair bilgi alıp, fikir alış verişinde bulunmuştur. Yüksek lisans eğitimi sırasında da alternatif eğitim yaklaşımları ve Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili lisansüstü dersler alan araştırmacı, Türkiye'de ve yurtdışında bu yaklaşımın ve özellikle dokümantasyonun uygulanışı ile ilgili yayınlanan kitaplara ve video vb. görsel kaynaklara erişmiştir. Ayrıca, yaptığı nitel bir araştırma çerçevesinde Amerika ve İtalya'daki Reggio Emilia okullarında çalışan kişilerle iletişime geçmiştir. Öğretmenlerden ve yöneticilerden dokümantasyon ve Reggio Emilia uygulamalarına dair bilgi alan araştırmacı Türkiye'de –özellikle İstanbul ve Ankara'da- bu yaklaşımdan esinlenen programların uygulandığı anaokullarını ziyaret etmiş ve uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmuştur. Son olarak 2011-2012 yılında özel bir anaokulunda bu yaklaşımın uygulanması konusunda pilot çalışmalar yapmıştır. Pilot uygulamalarda elde ettiği sonuçları konuyla ilgilenen çeşitli öğretim üyeleriyle tartışarak, bu çalışmada uygulanan dokümantasyon eğitim programı'nın temellerini hazırlamıştır.

Araştırmaya başlamadan önce ilgili literatür taranmış ve dokümantasyon eğitim içeriği hazırlanmıştır. Eğitimde kullanılacak yazılı ve görsel materyallere karar verildikten sonra araştırmacı kaynaklardan yabancı dilde olanları Türkçeye çevirmiştir ve eğitim içeriği eğitim yaklaşımları konusunda deneyimli üç öğretim üyesinin onayına sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, kullanılacak materyaller ile ilgili değişiklik önerilmezken oturumlarda ele alınacak konuların alt başlıkları ve

kapsamlarında bazı değişiklikler yapılarak dokümantasyon eğitim içeriklerine son şekli verilmiştir. Eğitime katılan öğretmenlere eğitim materyali olarak oturumda paylaşılacak olan eğitim içeriği basılı doküman olarak verilmiştir. Buna ilaveten Reggio gözlem formu, beyin fırtınası ve ağ oluşturma taslakları gibi basılı diğer dokümanlar da öğretmenlerle paylaşılacak üzere hazırlanmış ve öğretmenlere verilmiştir.

3. 4. 2. Dokümantasyon Eğitimi

Dokümantasyon eğitimi 7 oturumdan oluşmaktadır. Her oturum yaklaşık olarak 3 saat sürmekle beraber, eğitimlerin sonunda öğretmenlerin soruları ve tartışmalar için 30-40 dakikalık zaman dilimi ayrılmıştır. Eğitim saati ve tartışma saatleri toplamında 25 saatlik bir eğitim sürecini kapsayan dokümantasyon seminerlerinde 4 temel öge bulunmaktadır. Bunlar: (1) öğretmenlere konu ile ilgili bilginin araştırmacı tarafından görseller ve videolarla anlatımı, (2) öğretmenlerin anlatılanlarla ilgili direkt uygulamalar ve canlandırmalar yapmaları ya da sorulara cevap vererek, fikir alışverişinde bulunarak, gerçek deneyimlerinden söz ederek tartışmalara katılmaları, (3) her oturum sonunda öğretmenlere oturumun konusuyla ilgili ödevler verilmesi, (4) öğretmenlerin ödevlerini ve sınıflarındaki uygulamalarında karşılaştıkları durumları araştırmacı ile paylaşmaları, bunlarla ilgili grup tartışmalarının yapılması ve araştırmacının yönlendirmelerde bulunması.

Ek 3’de sunulduğu gibi 7 haftalık eğitimin içerik özeti şu şekildedir:

İlk oturumda tanışma gerçekleştirildikten sonra Reggio Emilia yaklaşımı hakkında temel bilgiler verilir. Reggio Emilia’nın çocuk imajı, öğretmen rolü, kendiliğinden ortaya çıkan program ve projeler, çevre düzenlemesi ve dokümantasyon olmak üzere 5 temel niteliğini oluşturan özelliklerinden söz edilir. Bu konularla ilgili bilgi verilirken İtalyan Reggio Emilia anaokullarından ve Reggio’dan esinlenen farklı ülkelerdeki adaptasyonlardan görüntüler paylaşılır. İlk oturumda Reggio Emilia yaklaşımının diğer pedagojilerden nasıl ayrıldığından söz edilir. İlk oturum daha sonraki eğitimler için de temel sağlayacağından, ilk oturumda Reggio Emilia anaokullarının tanıtılması üzerinde özellikle durulmaktadır.

İkinci oturumda dokümantasyonun oluşturulma sebeplerinden sayılabilecek yüz dil kuramından söz edilir. Yüz dil metaforunun anlamı ve yüz dili geliştirme yolları tartışılır.

Üçüncü oturumda projeler hakkında çalışılır. Reggio Emilia proje anlayışından, kendiliğinden oluşan eğitim programından ve bu eğitim programını çocuklar ve öğretmenlerin uzlaşya vararak oluşturduklarından söz edilir. Üçüncü oturumun önemli bir diğer konusu da proje başlangıçları, çocuk ilgisini temel alan eğitim uygulamaları ve harekete geçirme (provokasyon) etkinlikleridir.

Üçüncü oturumdan itibaren dokümantasyona giriş söz konusudur. Bu nedenle, dördüncü oturumda dokümantasyonu oluşturan en önemli süreçlerden olan gözlem hakkında konuşulur. Gözlem tekniklerinden bahsedilmekle beraber Reggio Emilia’da kullanılan gözlem formu tanıtılır.

Beşinci oturumda dokümantasyonun ikinci önemli ögesi yorumlamalardan söz edilir. Derinlemesine ve eleştirel değerlendirmelerin nasıl gerçekleştirildiğinden söz edilen bu oturumda, proje ve dokümantasyon ilişkisinden, gözlem-yorum-dokümantasyon sürecinden bahsedilir. Dokümantasyon oluşturma süreci açıklanır.

Altıncı oturum, dokümantasyon örneklerinin incelenerek tartışıldığı oturumdur. Araştırmacı farklı kaynaklardaki dokümantasyon uygulamalarını öğretmenlerle paylaşır ve bunlarla ilgili yorumlamalarda bulunulur. Dokümantasyonun özellikle sergi ve portfolyolardan farkları hakkında konuşulur.

Son oturum olan yedinci oturumda ise dokümantasyon örneklerinin incelenmesine devam edilir ve dokümantasyonun hazırlanmasında izlenilecek teknik adımlar ele alınarak tartışılır. Ayrıca, dokümantasyonun faydaları ve dokümantasyonu zorlaştırabilecek unsurlar değerlendirilerek bunlara çözümler aranır.

Oturumlarda kullanılan kaynakların tamamı yabancı dilde olduğundan araştırmacı yazılı kaynakları Türkçeye çevirerek, video vb. görsel kaynakları ise altyazı eklemesi yaparak

öğretmenlerle paylaşmıştır. Buna ek olarak, Cadwell'in (2011) Türkçeye çevrilen Reggio Emilia Yöntemiyle Harika Çocuk Yetiştirmek isimli kitabından bölümler oturumların sonunda öğretmenlere okumaları için dağıtılmıştır.

3. 4. 3. Dokümantasyon Eğitimlerinin Uygulanışı

Eğitim içeriğinin hazırlanmasının ardından araştırmacı uygulamaların yapılacağı anaokullarını ziyaret etmiş ve her üç anaokulunun da yöneticileriyle görüşerek izin almıştır (Ek 5). Araştırmacı, yapılacak eğitimin amacından, süresinden ve okula katkısından söz etmekle beraber eğitimlerin yürütülebilmesi için gerekli mekânın sağlanması hakkında da yöneticilerle görüşmüştür. Okulların eğitim programları düşünülerek, dokümantasyon eğitimleri Mayıs 2013 tarihinde başlatılmıştır. Eğitimler, okulların toplantı ve seminer odalarında gerçekleştirilmiştir.

Eş zamanlı olarak kontrol grubundaki öğretmenlere de ulaşan araştırmacı kontrol grubundaki öğretmenlere eğitim öncesinde ve sonrasında Öğretmenlik Tutum Ölçeği'ni uygulamıştır. Aynı zamanda uygulamanın yapıldığı deney grubundaki öğretmenlerin eğitim başlamadan önce ve eğitimler sonlandırıldıktan sonra Öğretmenlik Tutum Ölçeği'ni doldurmaları istenmiştir. Ayrıca, deney grubundaki 35 öğretmen arasından gönüllü olan 10 öğretmenle eğitim öncesi ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3. 5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada nitel ve nicel veriler bulunduğu için iki ayrı analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmada parametrik ve non-parametrik veri analizlerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek üzere öncelikle normallik analizi yapılmıştır. Field'a (2009) göre, dağılımın normalliği analizlerinde örneklem büyüdükçe dağılımın normallikten uzaklaşabileceği göz önünde bulundurulur ve bu nedenle 30'un üzerinde örneklem içeren çalışmalarda dağılım normal kabul edilir.

Fakat, bu çalışmada örneklem sayısının deney grubunda 35, kontrol grubunda 33 olması nedeniyle, yani her iki grupta da 30'a yakın bir örneklem grubuyla çalışılmasından dolayı dağılımın normalliği istatistiksel olarak da analiz edilmiştir. Buna göre, Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro Wilk testi dağılım normallik analizlerinde kullanılan bir testtir. Shapiro Wilk testinde hipotezler şu şekilde kurulur (Özer, 2007):

H_0 =Gözlemler normal dağılıma sahip bir gruptan alınmıştır

H_1 =Gözlemler normal dağılıma sahip bir gruptan alınmamıştır.

Dolayısıyla, $p > .05$ durumunda H_0 hipotezi kabul edilerek, gözlemin normal dağılım gösteren bir popülasyondan alındığı kabul edilir (Field, 2009). Bu çalışmada Shapiro-Wilk testi ile yapılan normallik analizleri sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test verilerinin $p < .05$ düzeyinde normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle, çalışmada non-parametrik analizler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin uygulama öncesi tutumlarının birbirlerinden farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla ön testler üzerinde Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi farklı gruplar tarafından alınan puanların sıralanmasıyla gerçekleştirilir (Field, 2009). Öğretmenlerin uygulama sonrasındaki ön test ve son test sonuçlarının kıyaslanmasında ise parametrik testlerden bağımlı gruplar için t-test'in non-parametrik karşılığı olarak görülen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Wilcoxon Signed Ranks Test) uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi aynı gruptan gelen iki farklı veri birbiriyle karşılaştırılacağında kullanılır (Field, 2009).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Buna göre, veriler öğretmenlere sorulan sorular çerçevesinde değerlendirilip, sınıflandırılarak kategorilere ayrılmıştır (Ek 4). Ardından, gruplara ayrılan verilerle ilgili frekans dağılımları verilmiş olup, öğretmenlerin çeşitli kategorilerle ilgili geniş ifadelerine de yer verilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz sonuçları rapor edilmiştir. Öğretmenlik tutum ölçeğine ilişkin bulgular başlığı altında nicel veri analizleri kaydedilmiş olup, öğretmen görüşü yarı-yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin bulgular başlığı altında nitel verilerin analizine yer verilmiştir.

4. 1. ÖĞRETMENLİK TUTUM ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarını nasıl değiştirdiğini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin eğitim öncesindeki otokratik, demokratik ve boş vermiş tutumlarını belirlemek üzere ön test sonuçları karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmanın sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarına İlişkin Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tutumlar	Gruplar	N	Sıralar ortalaması	Toplam ortalama	U	P
Otokratik	Deney	35	32,99	1154,50	524,500	0,515
	Kontrol	33	36,11	1191,50		
Demokratik	Deney	35	37,94	1328,00	457,000	0,137
	Kontrol	33	30,85	1018,00		
Boş vermiş	Deney	35	35,50	1242,50	542,500	0,667
	Kontrol	33	33,44	1103,50		

Tablo 2’de örnekleme oluşturan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin uygulama öncesi otokratik, demokratik ve boş vermiş öğretmenlik tutumlarının Mann Whitney U

testine göre analizi yapılmıştır. Buna göre, deney ve kontrol grubunun otokratik ($U=524,500$) demokratik ($U=457,000$) ve boş vermiş ($U=542,500$) öğretmenlik tutumlarına ait ön test puanları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin ön test sonuçları karşılaştırıldıktan sonra kontrol grubu öğretmenlerinin uygulama öncesi ve sonrasında öğretmenlik tutumları incelenmiştir. Buna göre, kontrol grubunun ön test ve son test verileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarına Ait Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	P
Otokratik (öntest- sontest)	Negatif sıralar	14	13,46	188,50	-,907	,364
	Pozitif sıralar	16	17,28	276,50		
	Eşit	3				
	Toplam	33				
Demokratik (öntest-sontest)	Negatif sıralar	14	12,04	168,50	-,494	,622
	Pozitif sıralar	13	16,12	209,50		
	Eşit	6				
	Toplam	33				
Boş vermiş (öntest-sontest)	Negatif sıralar	16	16,09	257,50	-,122	,903
	Pozitif sıralar	16	16,91	270,50		
	Eşit	1				
	Toplam	33				

Kontrol grubundaki öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrası yapılan ölçümlerden elde edilen otokratik, demokratik ve boş vermiş öğretmenlik tutumlarına ait ön test ve son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi yapılmıştır (Tablo 3). Buna göre, kontrol grubunun otokratik ($z=-,907$),

demokratik ($z=-,494$) ve boş vermiş ($z=-,122$) öğretmenlik tutumlarına ait ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Kontrol grubundaki öğretmenlere ek olarak deney grubu öğretmenlerinin dokümantasyon eğitimi öncesinde ve sonrasında öğretmenlik tutumlarının ölçülmesiyle elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney Grubundaki Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarına Ait Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	P
Otokratik (öntest- sontest)	Negatif sıralar	10	12,55	125,50	-2,942	,003*
	Pozitif sıralar	24	19,56	469,50		
	Eşit	1				
	Toplam	35				
Demokratik (öntest- sontest)	Negatif sıralar	21	21,33	448,00	-2,181	,029*
	Pozitif sıralar	14	13,00	182,00		
	Eşit	0				
	Toplam	35				
Boş vermiş (öntest- sontest)	Negatif sıralar	12	19,63	235,50	-,805	,421
	Pozitif sıralar	21	15,50	325,50		
	Eşit	2				
	Toplam	35				

* $p<.05$

Tablo 4'ten anlaşılabacağı üzere, deney grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretmenlik Tutum Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için kullanılan non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi sonucunda otokratik ve demokratik öğretmen tutumu alt boyutlarında ön test ve son test arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla, grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğretmenlerin otokratik tutumları anlamlı biçimde azalırken, demokratik tutumları

anlamli biçimde artmiştir. Buna karşılık, boş vermiş öğretmen tutumunda ön test ya da son test lehine olacak şekilde anlamlı farklılık gerçekleşmemiştir ($p>.05$).

Son olarak, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin son testleri karşılaştırılarak eğitim sonrasında anlamlı farklılığın gerçekleşip gerçekleşmediği test edilmiştir. İlgili bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tutumlar	Gruplar	N	Sıralar ortalaması	Toplam ortalama	U	P
Otokratik	Deney	35	27,94	978	348	0,005*
	Kontrol	33	41,45	1368		
Demokratik	Deney	35	43,09	1508	277	0,000*
	Kontrol	33	25,39	838		
Boş vermiş	Deney	35	31,46	1101	471	0,190
	Kontrol	33	37,73	1245		

* $p<.05$

Tablo 5'te gösterildiği üzere, uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin otokratik ($U=348$) ve demokratik öğretmenlik ($U=277$) alt boyutlarına ait son test puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Bu sonuca göre, eğitim sonrasında deney grubundaki öğretmenlerin otokratik tutumları kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde daha düşük olup, demokratik tutumları ise anlamlı düzeyde daha yüksektir. Deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubundaki öğretmenlere göre daha düşük boş vermiş öğretmen tutumu puanına sahip oldukları görülmekle beraber, deney ve kontrol grubunun arasındaki bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

4. 2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞÜ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Deney grubundaki öğretmenlerden gönüllü olan 10 kişiyle uygulama öncesinde ve sonrasında görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler doğrultusunda, öğretmenlere çocuk-merkezli sınıf içi uygulamaların temelini oluşturan konularla ilgili düşünceleri sorulmuştur. Uygulama öncesinde ve sonrasında verilen cevaplar ayrı ayrı analiz edilip, ortak temalar belirlenmiştir. Buna göre uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin “Okul Öncesinde Çocukların Seçme Hakkı Konusunda Ne Düşünüyorsunuz” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. “Okul Öncesinde Çocukların Seçme Hakkı Konusunda Ne Düşünüyorsunuz” Sorusuna Verilen Cevaplar

Ana Fikirler		Düşünceler	f	%
Eğitim Öncesi	Sınırlandırılmış Seçme Hakkı	Kontrollü seçme hakkı	2	%20
		Etkinliğe göre seçme hakkı	8	%80
Eğitim Sonrası	Gündelik Rutin Olarak Seçme Hakkı	Öğrenme içeriğini seçme hakkı	5	%50
		Öz-değerlendirme hakkı	1	%10
		İçselleştirilmiş demokrasi	4	%40

Deney grubundaki 10 öğretmene okul öncesinde çocukların seçme hakkı konusunda ne düşünüyorsunuz sorusu sorulduğunda öğretmenlerin eğitim öncesindeki cevapları sınırlandırılmış bir özgürlükten yana olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre, “*çocukların seçme hakkı ebeveyne ait olmalı, ebeveynin seçtikleri arasından seçim yapmalı*” ya da “*...öğretmen çocuğa alternatifler sunmalı. Şunu mu yoksa şunu mu yapmak istersin demeli. Çocuklar ona göre seçim yapmalılar*”. Kontrolün yetişkinde olduğu seçme hakkına ek olarak, eğitim öncesindeki öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre çocuklara etkinliğe göre seçme hakkı

verilmelidir. Buna göre, öğretmenlerin bazı ifadeleri şu şekildedir: “*serbest zaman faaliyetleri içerisinde istedikleri etkinlikleri yapmalarına izin veriyorum*”, “*oyun vakitlerinde uygun sınırlar içinde seçme hakkı verilebilir*”, “*ara vakitlerde ne yapmak istediklerini sorarak seçmelerine izin verebiliriz diye düşünüyorum*”, “*bence bu konuya göre değişir, eğer fikirlerin alınması ortamı zorlaştırmıyorsa seçme hakkı verilebilir*”, “*oyun oynarken seçme hakkı tanımak gerekiyor*”.

Aynı öğretmen grubuna bu soru eğitim sonrasında tekrar sorulduğunda, öğretmenlerin tamamının cevaplarında seçme hakkının gündelik bir rutin haline getirilmesine dair detaylar bulunmaktadır. Buna göre, öğretmenler özellikle çocukların öğrenme içeriğini seçme haklarının olduğundan (n=5) ve seçme hakkının çocukların demokrasiyi içselleştirmeleri için gerekli olduğundan (n=4) söz etmektedirler. Buna göre öğretmenlerin bazı ifadeleri şu şekildedir: “*İlgi duydukları şeyi öğrenmeleri en büyük hakları. Neye ilgi duyuyorlarsa onu öğrenmeyi seçebilirler. Bu önemli bir şey...*”, “*bir çocuk tırtılla ilgili bir şey öğrenmek istiyorsa, bunu tercih ediyorsa o zaman benim bunu ciddiye almam gerekiyor*”, “*Seçme hakkı deyince ben daha çok çocukların bir şey yaparken oy kullanmaları gibi bir şey anlıyordum. Aslında, çocuklar her şeye karar verebilirler, seçebilirler...*” Bunlara ek olarak 1 öğretmen çocukların seçme hakkının değerlendirme sürecinde öz-değerlendirme yapmaları ile sağlandığından şu şekilde söz etmiştir: “*..mesela çocuklar portfolyolarına koymak istedikleri şeyi koyabilirler, kendinin iyi ya da kötü yaptığını düşündüğünü şeyi portfolyosuna koymak ya da çıkarmak onun tercihidir...*”

Öğretmenlere eğitim öncesinde ve sonrasında “**Çocuklara Söz Hakkı Tanınması Konusundaki Düşünceleriniz Nelerdir?**” sorusuna verilen cevaplar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. “Çocuklara Söz Hakkı Tanınması Konusundaki Düşünceleriniz Nelerdir” Sorusuna Verilen Cevaplar

Ana Fikirler		Düşünceler	f	%
Eğitim Öncesi	Sınırlandırılmış Söz Hakkı	Etkinliklerle sınırlandırılmış	6	%60
		Yetişkinin iznine bağlı	4	%40
Eğitim Sonrası	Koşulsuz Söz Hakkı	Kabullenici şekilde söz hakkı vermek	4	%40
		Söz hakkı vermenin faydaları	4	%40
	Söz Hakkıyla İlgili Endişeler		1	%10
	Kendini İfade Etme Hakkı		1	%10

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim öncesinde çocuklara sınırlı nitelikte söz hakkı vermekle ilgili cevaplar verdikleri görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin büyük bir bölümü (n=6) günün belli bir zamanı ya da etkinliğine bağlı olarak çocuklara söz hakkı verdiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “*çocuklara hikâye hakkında yorumlar yaptırıyorum, görüşlerini alıyorum*”, “*hafta sonunu nasıl geçirdiklerini konuşuyoruz, her çocuğa söz hakkı veriyorum*”, “*pazartesi çocukların hafta sonu maceralarını dinliyorum, çocuklar sırayla söz alıp bana ve arkadaşlarına hafta sonu neler yaptıklarını anlatıyorlar*”. Ayrıca, 4 öğretmen söz hakkının öğretmen izniyle kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin fikirleri şu şekildedir: “*...Dergiyi işlerken mutlaka her öğrencimi konuşturmaya çalışırım ve söz hakkı veririm...*” “*Eğitim dergisi yaparken düşüncelerine dair bir yönerge varsa mutlaka kısa da olsa düşüncelerini söylemelerine izin veririm*”, “*çocukların fikirlerini söylemeleri önemlidir fakat izin almadan konuşmalarına izin vermiyorum...*”, “*çocuklara söz hakkı vermek önemli tabi. Çocukların söz hakkı isteyerek, parmak kaldırarak konuşmayı öğreniyorlar bu bizim sınıf kuralımız zaten*”.

Öğretmenlerin eğitim sonrasındaki cevapları analiz edildiğinde büyük çoğunluğun koşulsuz söz hakkı ile ilgili görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler “çocuğu eleştirmeden dinlemek”, “...herkese eşit miktarda söz hakkı vermeye çalışmak...”, “düşüncesi ya da cevabı yanlış da olsa konuşmasına devam etmesine için cesaretlendirmek” gibi ifadelerle çocuklara tanınacak söz hakkının koşulsuzluğundan söz ederken, fikirleri alınan çocuklarla ilgili şunları söylemişlerdir: *“daha özgüvenli”, “hayata daha iyi hazırlanmış”, “düşüncelerini, sorularını, önerilerini açıklamaktan korkmayan”, “toplum içinde kendini çekinmeden ifade edebilen”*. Diğer taraftan, eğitim sonrasında 1 öğretmen söz hakkını çocukların kendilerini ifade etme haklarıyla eş tutarak şu şekilde açıklamıştır: *“söz hakkı sadece çocukların konuşması bizim dinlememiz değil aslında. Söz hakkı mesela seçme hakkıyla da ilgili. Onun için söz hakkı vermek çocukların kendilerini ifade etmelerine izin vermek demek. Bazı çocuklar kendilerini hoplayarak zıplayarak ifade ederler, bazıları fikirlerini ne istediklerini bir resimle ifade ederler...”* Son olarak ise 1 öğretmen söz hakkıyla ilgili endişesini şu şekilde ifade etmiştir: *“çocukların konuşmalarını fikirlerini duymayı istiyorum ama herkes konuşmak istediğinde ya da hep aynı çocuk konuşmak istediğinde o zaman söz hakkı vermemek ya da kısa kesmek daha iyi olabilir”*.

“Öğretmenlerden bir etkinliğin yapılması ya da belli bir öğrenme deneyiminin sunulmasıyla ilgili karar verirken en çok göz önünde bulundurdıkları 3 şeyi” belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Eğitim Faaliyetlerine Karar Verirken Göz Önünde Bulundurulması Gereken Üç Şey

Öğretmen Görüşleri		f	%
Eğitim Öncesi	Kavram, sayı vb. öğrenilmesini sağlaması	10	%100
	Aile beklentisinin karşılanması	8	%80
	Etkinliğin sergilenebilir olması	6	%60
	Öncesinde gerekli materyalin elde bulunması	4	%40
	Çocuğun ilgi ve merak duyması	2	%20
Eğitim Sonrası	Çocuğun ilgi ve merak duyması	10	%100
	Aile beklentisinin karşılanması	8	%80
	Kavram, sayı vb. öğrenilmesini sağlaması	6	%60
	Öncesinde gerekli materyalin elde bulunması	6	%60

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim öncesinde en çok göz önünde bulundurdıkları noktaların çocukların belli bir şeyi doğrudan öğrenmeleri (n=10) ve aile beklentileri (n=8) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul öncesi dönemde yapılacak etkinliklerde çocukların ilgi ve merakını gözetmek yerine kavramların öğrenilmesi, aile beklentilerinin giderilmesi, etkinliğin sergilenebilir nitelikte olması ve materyallerin hazırlığını daha öncelik vermektedir. Buna karşılık eğitim sonrasında 10 öğretmen çocukların ilgi ve meraklarını takip eden eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinin ve eğitim programının hedeflerinin gerçekleştirilmesinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmişlerdir. 8 öğretmen aile beklentilerinin ve 6 öğretmen materyallerin hâlihazırda bulunmasının eğitim programıyla ilgili karar vermelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Deney grubundaki 10 öğretmene sorulan “**sizce okul öncesi dönem çocuklarının kazanımlarını nasıl değerlendirmeliyiz**” sorusuna eğitim öncesinde ve sonrasında verilen cevaplar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kazanımlarını Nasıl Değerlendirmeliyiz” Sorusuna Verilen Cevaplar

Öğretmen Görüşleri		f	%
Eğitim Öncesi	Sonuç odaklı yöntemlerle (<i>soru sorup sınavarak, kontrol listeleri kullanarak, etkinlik kitaplarındaki doğru ve yanlışları tespit ederek</i>)	9	%90
	Süreç odaklı yöntemlerle (<i>Gözlem yaparak</i>)	1	%10
Eğitim Sonrası	Sonuç odaklı yöntemlerle (<i>soru sorup sınavarak, kontrol listeleri kullanarak, etkinlik kitaplarındaki doğru ve yanlışları tespit ederek</i>)	4	%40
	Süreç odaklı yöntemlerle (<i>Gözlemden yararlanarak, dokümantasyon/portfolyodan yararlanarak, öz-değerlendirmeye izin vererek</i>)	6	%60

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim öncesinde büyük çoğunluğunun sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerine öncelik verdikleri görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerden bazılarının cevapları şu şekildedir: “*bence çocukların değerlendirilmesi önemlidir. Çünkü böylece çocuklar hatalarını görebilir ve bir daha aynı hataya düşmezler*”, “*çocukların ne öğrendiklerini soru sorarak anlarım. Verdikleri cevaplar öğrenip öğrenmediklerini, neleri eksik öğrendiklerini gösterir*”, “*mesela daha önce bir şey yaptırmıştım, onu tekrar sorarım, tekrar ettiririm*”, “*çocukların kazanmalarını istediğimiz alışkanlıkları, neleri yapmaları gerektiğini önceden yazıp daha sonra bunları yapıp yapamama durumuna göre puan verilebilir, velilerle paylaşılabilir...*”, “*eğitim dergileri aylık olarak kontrol edilebilir*”, “*...setlerdeki cevapları çok önemli. Mesela ilk başlardaki dergilerde çocukların daha fazla yanışı olabiliyor, sonra giderek daha az yanış yapıyorlar*”. Öğretmenin gözlemden yararlanarak kazanımları ölçüp değerlendirebileceğini düşünen öğretmenin ise cevabı şu şekildedir: “*çok iyi bir gözlemci olarak çocukların neleri öğrendiklerini anlayabiliriz. Toplum içerisindeki hal ve hareketleri neleri kazandığını gösterebilir*” Öğretmenlerin eğitim sonrasındaki

görüşleri incelediğinde gözlem, dokümantasyon, portfolyo ve öz-değerlendirme gibi süreç odaklı yöntemlerden söz ettikleri görülmekle beraber, etkinlik kitaplarından yararlanılarak çocukların öğrenmelerinin ölçülüp değerlendirilebileceğini düşünen öğretmenlerin de bulunduğu saptanmıştır. Buna göre, eğitim sonrasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu *“çocukların hayatın içindeki davranışlarını ve söylediklerini dikkatlice gözlemleyerek...”*, *“çocukların kendilerinin farkına varabilmeleri için kendi kendilerini değerlendirmelerine izin vererek...”*, *“her gün rutin yapılan faaliyetlerde çocuğun davranışları ve fikirleri gözlemlenirse...”*, *“çocuklara portfolyo klasörleri oluşturup, bu klasörleri sürekli yenileyerek... içine fotoğrafları koyup çeşitli zamanlarda çocuklarla oturup tartışarak”*, *“dokümantasyon panoları hazırlayarak”*, *“dokümantasyonu çocuklarla birlikte yapıp, çocukların kendi öğrendikleriyle ilgili konuşmalarını sağlayarak...”* çocukların kazanımlarının fark edilebileceğini ve bu şekilde değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Eğitim sonrasında öğretmenler süreç odaklı yöntemlerden daha çok söz etmekle beraber, öğretmenlerin bir kısmı (n=4) doğru ve yanlışların tespit edilmesi amacıyla soru sorma ve etkinlik kitaplarındaki cevapların incelenmesini önermektedir.

Son olarak öğretmenlere **çocukların kazandıkları beceriler ve öğrendikleri ailelerle nasıl (hangi yollarla) paylaşılmalıdır**” sorusu sorulmuştur. Eğitim öncesinde ve sonrasında bu soruya verilen cevapların içerikleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. “Çocukların Kazanımları ve Okulda Yaptıkları Ailelerle Nasıl Paylaşılmalıdır” Sorusuna Verilen Cevaplar

Öğretmen Görüşleri		f	%
Eğitim Öncesi	Sözlü iletişimle (<i>çocuğu almak ya da bırakmak için geldiğinde konuşma, aileyi okula davet etme, aile toplantıları, telefonla görüşme</i>)	6	%60
	Doküman paylaşımıyla (<i>karne, sanat faaliyetleri dosyası, yazılı not ve sergi</i>)	4	%40
Eğitim Sonrası	Sözlü iletişimle (<i>çocuğu almak ya da bırakmak için geldiğinde konuşma, aileyi okula davet etme, aile toplantıları, telefonla görüşme</i>)	3	%30
	Dokümantasyonla İletişim Kurarak (<i>fotoğraf paylaşımı, çocukların diyaloglarının paylaşılması, portfolyo paylaşımı, dokümantasyon CD'leri</i>)	7	%70

Tablo 10 incelendiğinde eğitim öncesinde öğretmenlerin daha çok sözlü iletişime geçerek çocukları hakkında ailelerle görüşmeler yapılmasını uygun buldukları görülmektedir. Buna karşılık 4 öğretmen karne, sergi, sanat faaliyetleri dosyalarının ve yazılı notların eve gönderilmesinin aileleri çocuklarının kazanımları ve okulda yapılanlar hakkında bilgilendirdiğini ifade etmişlerdir. Eğitim sonrasında ise 7 öğretmenin dokümantasyon aracılığıyla kurulan iletişimin ailelerle gerçekleştirilecek paylaşımlar açısından uygun olduğu belirtilmiştir. Buna göre, öğretmenlerden bazılarının dokümantasyonun ailelerle paylaşılmasına ilişkin görüşleri şu şekildedir: “*çocukların portfolyolarını ve fotoğraflarını velilere gösterebiliriz, onların da fikirlerini sorabiliriz. Bazen burada yaptıklarını evde anlatmıyorlar ya da buradaki gibi davranmıyorlar. O zaman biz okulda ne yapıyoruz, onlar evde neler yapıyorlar öğrenebiliriz*” dokümantasyon aslında biraz sergi gibi, yani biz sergi yapıyorduk ama sergilerimiz okulda yaptığımız sanat faaliyetleriyle ilgili oluyordu. Ama dokümantasyonu kullanarak ailelere ne yaptığımızı çok daha iyi anlatabiliriz çünkü

dokümantasyon bir hikâye gibi. Ne öğrendiğimizin, sadece sanat etkinliklerimizin değil, her şeyimizin bir hikâyesi. Onun için, bu şekilde görmek ailelerin de çok hoşuna gider...”, “daha önce hiç dokümantasyon yapmadık tabi, biraz zor görünüyor ama özellikle fotoğrafların çekilmesi, gözlemlerin yazılması aileler için çok iyi olabilir”, “Dokümantasyonu kullanabiliriz, çocuklarla neyi nasıl yaptığımızın ve çocukların tepkilerini veliler de daha iyi görmüş olurlar”, “dokümantasyon CD’leri veya kitapçıkları olabilir çünkü dokümantasyon hem faaliyet dosyalarından daha fazla bilgi verir, hem de aileler her zaman saklayabilirler”.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulguların, araştırma soruları ve yapılmış diğer araştırma sonuçları ışığında tartışılması üzerinde durulmuştur. Hem nitel hem nicel verilerin yorumlandığı bu bölümde elde edilen nicel bulgular nitel bulgularla beraber yorumlanmıştır.

5. 1. ÖĞRETMENLİK TUTUM ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULARIN YORUMLANMASI

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrası durumları Öğretmenlik Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda yorumlanarak, yapılan eğitimin öğretmenleri ne yönde değiştirdiği tartışılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan demokratik tutumlarının ölçülmesinde demokratik tutumla beraber otokratik ve boşvermiş tutumlar da incelenmiştir. Demokratik tutum ve otokratik tutum birbirinden oldukça uzak olmaları sebebiyle bu araştırmaya dahil edilmiştir. Şahin ve Çokadar’a (2006) göre, demokratik öğretmen tutumu otokratik tutumun tam zıt ucunda durmakla beraber, ilgisiz ve izin verici tutumların “tuzağına” da açıktır (s. 134). Buna göre, öğretmenler otokratiklikten uzak durmaya çalışırken her şeye izin vermeyi ve çocukları kendi haline bırakmayı demokratiklik ile karıştırabilmektedirler. Bu nedenle demokratik öğretmen tutumu otokratiklik ve boşvermişlikle beraber ele alınmalıdır.

Bu amaç doğrultusunda, öncelikle, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin ön test sonuçları karşılaştırıldığında her üç tutum alt boyutunda da öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ön test sonuçlarında anlamlı farklılığın bulunmaması, her iki gruptaki öğretmenlerin uygulama öncesinde benzer öğretmenlik tutumlarına sahip olduklarını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında ise kontrol grubundaki öğretmenlerin “öğretmenlik tutumları” ön

test ve son test sonuçlarının hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı belirlenmiştir. Deney grubunda ise, demokratik ve otokratik öğretmen tutumları arasında farklılaşma saptanmıştır. Bu sonuçlar araştırmaya dahil olan öğretmenler arasında dokümantasyon eğitiminin sınıf içi demokratik davranış özellikleri bakımından etki yarattığına dikkat çekmektedir. Eğitim sonrasında demokratik öğretmenlik tutumlarında artış, otokratik öğretmenlik tutumlarında ise azalma tespit edilmiştir. Bu durum Falk ve Darling-Hammond'un (2010) çalışmasıyla örtüşmektedir. Falk ve Darling-Hammond'a (2010) göre, dokümantasyon, eğitimde demokrasinin pratiğe konulmasında büyük önem taşımaktadır. Çünkü demokratiklik farklı görüşlere saygılı olmayı ve fikir alışverişini öngördüğü gibi öğretmenlerin çocukları anlamaları ve bireysel farklılıklara sahip çocukları eğitim ortamı içerisinde kabullenmelerini gerektirir.

Dokümantasyon, deney grubu öğretmenlerinin demokratik ve otokratik tutumları üzerinde etki göstermesine karşın, boş vermiş öğretmenlik tutumunda benzer bir durumdan söz etmek mümkün değildir. Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısından fazlasının ön testten aldığı boş vermiş öğretmenlik tutumu son testten aldığı puandan yüksek olmasına rağmen, boş vermiş öğretmenlik tutumundaki düşüş anlamlı düzeyde gerçekleşmemiştir.

Son olarak, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin eğitim sonrasında Öğretmenlik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında deney grubundaki öğretmenlerin otokratik öğretmenlik tutumlarının kontrol grubu öğretmenlerinininkinden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu buna karşılık, demokratik tutum puanlarının ise anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son test sonuçlarının deney ve kontrol grubu öğretmenleri açısından bu şekilde farklılaşması, yapılan uygulamanın etkililiğini göstermesi bakımından önemlidir. Fakat, benzer bir etkililik boş vermiş öğretmenlik tutumunda kendini göstermemiştir çünkü deney ve kontrol grubu boş vermiş öğretmen tutumu bakımından birbirlerine yakın bulunmuşlardır.

Ölçekten elde edilen boş vermiş öğretmen tutumuyla ilgili bulgular incelendiğinde, bu tutumunun dokümantasyon eğitiminden etkilenmediği sonucu çıkarılabilir. Bu sonucun ölçek güvenilirlik düzeyi ve çalışmaya katılan öğretmen nitelikleri ile açıklanması

mümkündür. Öğretmenlik Tutum Ölçeği okul öncesi öğretmenleri için özel olarak geliştirilmiş bir ölçek olması sebebiyle bu çalışmada kullanılmıştır. Fakat, elde edilen veriler tartışılırken ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analiz sonuçlarının da göz önünde bulundurulmasına ihtiyaç vardır. Ölçeğin tamamının Cronbach alpha güvenirlik düzeyi .63 olarak belirlenirken test-tekrar test analizleri sonucunda ölçeğin ilişki katsayısı .52 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olmadığı kabul edilerek, okul öncesi öğretmenleri için uygun olması nedeniyle kullanılmıştır. Diğer taraftan, örneklemdaki öğretmenlerin tamamı özel anaokullarında çalışmaktadırlar ve öğretmen-çocuk oranı okullarda 10-19 çocuğa iki öğretmen şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmen başına düşen çocuk sayısının az olmasının ön testlerdeki boş vermiş öğretmenlik tutumu puanlarının düşük olmasına neden olabileceği düşünülebilir Dunbar (2004) boş vermiş öğretmenlik tutumunu öğretmenin çocuklardan fazla beklentisinin olmadığı tutumlar olarak tanımlamaktadır. Bu tutum çocuklara “istediğinizi yapabilirsiniz” mesajını verir (Dunbar, 2004) ve sınıfta kaos ortamına sebep olur (Şahin ve Çokadar, 2006). Boş vermiş öğretmen tutumunun bu gibi karakteristik özellikleri düşünüldüğünde, kalabalık sınıflarda bu tutumla daha sık karşılaşılacağı tahmin edilebilir. Dolayısıyla bu durumun, hem kontrol hem de deney grubu öğretmenlerinin boş vermiş öğretmenlik alt boyutundaki ön test ve son test puanlarının düşüklüğünü ve uygulama sonrasında deney grubunda anlamlı düzeyde farklılığın çıkmayışını açıklayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca,

Sonuç olarak, öğretmenlerin özellikle otokratik ve demokratik tutumlarında olumlu gelişmelere neden olan dokümantasyon eğitiminin etkili olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu tutumlar üzerindeki etki, öncelikle dokümantasyonun okul öncesinde demokratik süreçlerin işletilmesine önem veren yapısına (Bath, 2012; MacDonald, 2007; Mckenna, 2003) bağlanabilir. Bu nedenle, demokratik tutumun tam tersi tutum olarak kabul edilen otokratik tutumu azaltması da beklenen bir sonuçtur.

5. 2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞÜ YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMUNA İLİŞKİN BULGULARIN YORUMLANMASI

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerden deney grubunda bulunan 10 kişinin uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşleri üzerinde durulacaktır. Öğretmenlerin eğitim sonrasında özellikle sınıf içi uygulamalarıyla ilgili düşüncelerinin ne yönde değiştiği ve bu düşüncelerinin otokratik, demokratik ve boş vermiş öğretmen tutumlarıyla nasıl açıklanabileceği hakkında yorumlar yapılacaktır.

Çocuğun haklarıyla ilgili sorulan sorularda öğretmenlerin eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki fikirlerinin değişimi oldukça açıktır. Eğitim öncesinde öğretmenlerin tamamı çocuğun seçme hakkını ve söz hakkını sınırlandırılmış tanımlar içerisinde yaparken, eğitim sonrasında bu haklara çok daha geniş bir bakış açısıyla bakabilmiştir. Örneğin, seçme hakkıyla ilgili öğretmenlerin düşünceleri sorulduğunda öğretmenler bu hakkı ebeveyn ve öğretmen gibi bir yetişkinin yönlendirmesi ya da onayı ile açıklamaktaydılar. Fakat eğitim sonrasında, seçme hakkının günlük bir rutin haline gelmesi, etkinlikler ya da belli zaman dilimleriyle kısıtlanmaması gerektiğine olan inanç artmıştır. Bu durum, deney grubundaki öğretmenlerin otokratik ve demokratik öğretmenlik tutumlarıyla ilgili ön test-son test farklılaşmasını açıklamaktadır.

Toplumların pek çoğu çocukların yetişkinlerden farklı olduğuna inanır. Çocukların henüz olgunlaşmamış ve bağımlı bireyler olduğunu savunan görüşlere göre çocukların korunmaya ve yönlendirilmeye ihtiyacı vardır (Lam, 2012). Çocuğa zayıflığı atfeden bu görüşlerin yansımalarını öğretmenlerin eğitim uygulamalarında görmek mümkündür (Bae, 2012; Johansson, 2004). Oysaki Türkiye'nin de imzalamış olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi çocuğu yetişkin ve olgun bir birey gibi tanımlayarak çocuğun kendini özgürce ifade etme hakkının bulunduğundan söz etmektedir (UNICEF Türkiye, 2004). Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin gerek demokratik tutumlarındaki artışın ve gerekse çocukların seçme ve söz hakkı konusundaki olumlu görüş değişikliklerinin dokümantasyonun temelinde bulunan hakperest ve güçlü çocuk algısından (Baldacchino, 2010; Cadwell, 1997; Cadwell,

2003; Fraser ve Gestwicki, 2002; İnan, 2009a; Rinaldi, 2006b) doğduğunu ifade etmek mümkündür.

Çocuk haklarına saygılı olmak demokratik tutumun en temel özelliklerinden biridir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin eğitim sonrasında çocukların en önemli haklarından olan seçme ve söz hakkına bakış açılarının değiştiğini söylemek mümkündür. Deney grubundaki bir öğretmenin de ifadesiyle “*söz hakkı sadece çocukların konuşması bizim dinlememiz değil aslında. Söz hakkı mesela seçme hakkıyla da ilgili. Onun için söz hakkı vermek çocukların kendilerini ifade etmelerine izin vermek demek. Bazı çocuklar kendilerini hoplayarak zıplayarak ifade ederler, bazıları fikirlerini ne istediklerini bir resimle ifade ederler...*”. Dolayısıyla, bu araştırmada öğretmenlere verilen dokümantasyon eğitiminin çocuk hakları konusundaki farkındalığı arttırdığı ve böylece öğretmenleri daha demokratik uygulamalar üzerinde düşünmeye yönelttiği sonucuna ulaşılabilir. Bu bulguyu MacDonald’ın 2007 yılında yaptığı araştırması da desteklemektedir. 5 sınıfa dokümantasyon uygulamasını tanıtılmasının ardından öğretmenlerin görüşlerine başvuran MacDonald (2007) öğretmenlerin çocuklara bakış açılarının değiştiğini kaydetmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, çocuğu daha olgun bir birey olarak algıladıkları ve çocukların amaçsız olduğu fikrinden uzaklaştıkları belirtilmiştir.

Eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenlere sorulan üçüncü soru yapacakları etkinliklere veya eğitim programına karar verirken neleri göz önünde bulundurdıkları hakkındadır. En çok önem verdikleri üç şeyi belirmeleri istendiğinde, eğitim öncesinde öğretmenlerin tamamının etkinliklerin doğrudan öğretici nitelik göstermesi üzerinde durdukları belirlenmiştir. Buna karşılık çocukların ilgi ve meraklarının takip edilmesi ile ilgili sadece 2 öğretmen görüş bildirmiştir. Bu durum, eğitim öncesinde öğretmenlerin seçme hakkı ve söz hakkı ile ilgili görüşlerini de desteklemektedir. Eğitim öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında ise eğitim sonrasında öğretmenlerin tamamı çocukların ilgi ve meraklarının eğitim programı hazırlanırken ya da etkinlikler seçilirken önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Sussna’nın 1995 yılındaki çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sussna (1995) öğretmenlere Reggio Emilia yaklaşımı ve dokümantasyon hakkında eğitim vermiş ve eğitimin sonuçlarını tezinde

değerlendirmiştir. Bu araştırmaya göre, kontrol grubundaki öğretmenlerde değişiklik gözlenmezken, deney grubundaki öğretmenlerin çocukların ilgilerini dikkate alan eğitim programı hazırlamada gelişim gösterdiklerini saptanmıştır.

Eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin etkinlik seçme ve düzenleme konusundaki fikirleri değişmiş olmakla beraber, öğretmenlerin bir kısmının eğitim programının amaçları ve temel kavramların öğrenimi gibi sebeplerden ötürü belli etkinlikleri tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin eğitim programında belirlenen amaçları yerine getirmek ile çocukların ilgi ve meraklarına dayalı öğrenme deneyimleri sunmak arasında kaldıklarını belirten araştırmalarla örtüşmektedir (Gesit ve Baum, 2005; Helm, 2008). Helm'e (2008) göre, pek çok öğretmen eğitim programının öngördüğü hedefleri yakalamaya çalışırken aynı zamanda çocukların ilgi ve inisiyatiflerini takip etmekte zorlanmaktadır. Benzer şekilde, Geist ve Baum'un (2005) araştırmasına göre öğretmenler çocukların ilköğretimde daha farklı bir ortama gireceklerini ve ilköğretim öğretmenlerinin beklentilerinin çocukların kavram, sayı vb. şeyleri öğrenmeleri olduğunu düşündüklerinden, çocukların ilgi ve merakları yerine etkinliğin doğrudan öğretici niteliğinin bulunmasına daha fazla önem vermektedirler. Bu araştırma sonucuna göre, yapılan eğitim sonucunda öğretmenlerin kavram vb. şeylerin öğrenilmesine verdikleri önceliğin zayıflamış olması ve çocukların ilgi ve merakları üzerinde daha fazla duruyor olmaları çocuk merkezli uygulamalara yaklaşmış olmalarıyla açıklanabilir. Graue, Clements, Reynolds ve Niles'e (2004) göre, çocuk-merkezli uygulamalar ile öğretmen merkezli uygulamalar arasındaki en önemli fark öğretmen-merkezli eğitim programlarında eğitim içeriğinin ve öğrenileceklerin sıralanışının öğretmen tarafından belirleniyor oluşudur. Çünkü çocuk-odaklı eğitim anlayışlarında çocukların var olan ilgileri, merakları, yetenekleri ve fikirleri baz alınır (Burns, 2007). Bu nedenle, araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim sürecinde çocukların merak ve ilgileri üzerinde durması hem eğitim içeriği hem de neyin ne zaman öğrenileceğine dair çocuklara söz hakkı vermek konusunda daha olumlu düşündükleri ve çocuk merkezliliğe yaklaşmış olduklarının göstergesidir.

Öğretmenlerin eğitim programında göz önünde bulundurdıkları detaylardan biri de aile beklentileridir. Bu araştırmaya göre, eğitim öncesinde ve sonrasında aile beklentilerinin

giderilmesi konusundaki görüşler değişmemiştir. Bu durum normal kabul edilebilir çünkü dokümantasyon aile beklentilerinin giderilmesi ve ailelere öğrenilenlerin görünür kılınması anlamına gelir (Baldacchino, 2010). Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim sürecinde aile görüşlerini ciddiye alıyor olmaları, dokümantasyonun aile katılımına verdiği önemin ve aile beklentilerinin kıymetli bulunmasının (Fraser ve Gestwicki, 2002; MacDonald, 2007; Rinaldi, 2006f) bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin etkinlik tercihlerinde önem verdikleri bir diğer noktanın etkinliklerin sergilenebilir oluşu ve gerekli malzemelerin elde bulunması olduğu görülmektedir. Eğitim sonrasında malzeme konusundaki görüşün daha kuvvetlendiği görülmüş olmakla beraber, sergilenebilir olmanın öğretmenlerin önem verdikleri noktalar arasında yer almadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin materyaller konusundaki görüşleri, dokümantasyonun önemli bir parçası olan yüz dilin ortaya çıkarılmasında ve kullanılmasında çeşitli materyallere gereksinim duyulduğunu (Edwards, Gandini ve Forman, 2012; Fraser ve Gestwicki, 2002; Hall vd., 2010; J. Kang, 2007) fark etmeleriyle açıklanabilir. Dokümantasyonlarda yüz dilin yansıtılması (Hansen, 2012; Mitchell, 2010) ve buna bağlı olarak materyal zenginliği önemli bir etkidir (Thornton ve Brunton, 2009; Morrison, 2011). Dolayısıyla, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin kuvvetlenmesi şaşırtıcı değildir. Diğer taraftan, öğretmenlerin sergi konusundaki görüşlerinin dokümantasyonun yapısından etkilendiğini söylemek mümkündür. Dokümantasyon etkinliklerin sergilenebilir olması ile değil, etkinliklerin arka planındaki öğrenme deneyimleriyle ilgilenmektedir (Ganus, 2010). Dolayısıyla dokümantasyon eğitimi alan öğretmenlerin, etkinliklerin sergilenebilir olma endişesinden uzaklaşarak etkinlik ürünlerini sonuç odaklı olarak değerlendirmek yerine dokümantasyonu bir süreç olarak yorumladıklarını söylemek mümkündür. Buna göre, öğretmenler dokümantasyon eğitimi sonrasında etkinliklerin göze güzel görünmesi yerine çocukların eğitim sürecini yansıtması gerektiği fikrini edinmişlerdir. Çünkü dokümantasyon, işbirliğinin kurulması, kendiliğinden gelişen programın işlerlik kazanması ve yüz dil kuramının uygulamaya konulmasında bir araçtır (Hansen, 2012; Mitchell, 2010) bu nedenle, günlük öğrenme-öğretme sürecinin bir parçasıdır (Fawcett, 2009; Fyfe, 2012; Schroeder-Yu, 2008; Sevey, 2010). Dokümantasyon projelerin ardından ne öğrenildiğini yansıtmak amacıyla yapılan sonuç ürünü olmadığı gibi

(Benson, 2009), bu ürünlerin sergiye çıkarılıp çıkarılmayacak nitelikte olmalarıyla da ilgilenmez.

Benzer bulgular Ede ve Ros-Veseles'in (2010) yaptıkları araştırmada ortaya çıkmıştır. Ede ve Ros-Veseles'in araştırmasında öğretmen adayları Çocuğun Yüz Dili dokümantasyonunu ziyaret edip, değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının bu gezilerden sonra öncelikle dikkat çektikleri noktalar arasında çocuklara sunulan materyallerin farklılığı bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar sıra dışı materyaller ile araştırma ve keşfetme süreçlerinin nasıl gerçekleştirildiği konusunda farkındalık geliştirmişlerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde deney grubundaki öğretmenlerin etkinlik tercihlerinde materyalleri göz önünde bulundurmaları dokümantasyon eğitiminin olumlu bir sonucu olarak kabul edilebilir.

Öğretmenlerin demokratik tutumlarının en sık görüldüğü alanlardan biri de eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçleridir (Şahin ve Çokadar, 2006). Özellikle okul öncesi dönemde, çocuğu zayıf ve tam olgunlaşmamış birey olarak gören öğretmen algısı beraberinde demokratiklikten uzak ölçme-değerlendirme yöntemlerini getirir. Bu nedenle, öğretmenlerle eğitim öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmelerde okul öncesi dönemde çocukların öğrenim ve kazanımlarının nasıl ölçülüp değerlendirilmesi gerektiği sorulmuştur. Eğitim öncesinde öğretmenlerin daha çok sonuç odaklı yöntemleri benimsedikleri, eğitim sonrasında ise süreç odaklı yöntemlere daha fazla ağırlık verdikleri görülmektedir. Öğretmenler eğitim öncesinde özellikle soru sorup sinayarak veya doğru ve yanlış cevapları notlandırarak çocukların neyi öğrendiklerini tespit edebileceklerinden söz etmişlerdir. Buna karşılık, eğitim sonrasında çocukların neyi öğrendikleri kadar nasıl öğrendiklerini vurgulayan süreç odaklı yöntemlerden yararlanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim öncesinde verdikleri *“çocuklar hatalarını görebilir ve bir daha aynı hataya düşmezler”, “Verdikleri cevaplar ... neleri eksik öğrendiklerini gösterir”,* gibi cevapları incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yükledikleri görevin çoğunlukla çocukların hatalarını ve eksiklerini belirleme olduğu görülürken, eğitim sonrasındaki cevaplarının çocukların öğrendiklerinin hayatlarında nasıl yer bulduğu üzerinde durdukları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, dokümantasyon eğitimi sonucunda

öğretmenlerin demokratik bakış açısını ölçme ve değerlendirme sürecine yansıtıklarını söylemek mümkündür. Çünkü dokümantasyon, biten bir sürecin belli kriterler ile ölçülmesi değil, çocukların hâlihazırda devam eden çalışmalarının sürekli değerlendirilmesidir (Fawcett, 2009; Hansen, 2012). Dokümantasyon, çocukların birbirleriyle kıyaslanması, yerlerinin belirlenmesi, ne kadar normal gelişim gösterdiklerinin tespit edilmesi (MacDonald, 2007) veya not verilmesi amacıyla yapılmaz (Fyfe, 2012). Bu tür standardize ölçme değerlendirme yaklaşımlarının demokratik ortamlara ait olmadığını savunan Şahin ve Çokadar’a (2006) göre, katılım ve çeşitlilik ölçme ve değerlendirme de olmak üzere eğitim sürecinin her aşamasında hayata geçirilmelidir. Bu açıdan, “katılım denildiğinde sadece derse katılmak ve fikrini açıklama değil, farklı nitelikler taşıyan bireylerin kendilerini ilgilendiren eğitim/öğretim sürecindeki önemli kararları birlikte almaları anlaşılmalıdır” (Şahin ve Çokadar, 2006, s. 131). Beraber alınacak kararlardan biri de ölçme ve değerlendirme sürecinde gerçekleşmelidir. Çocukların kendilerini değerlendirmelerine izin veren dokümantasyon uygulaması (Fyfe, 2012; Sevey, 2010) bu tür bir demokratik anlayışın ürünüdür (Arthur ve Sawyer, 2009). Bu nedenle, araştırmadaki öğretmenlerin eğitim sonrasında öz-değerlendirmeden söz ediyor olmaları çocuk-merkezli ve demokratik uygulamaları benimsediklerini göstermesi açısından önemlidir.

Son olarak, dokümantasyonun öğrenilenleri aileler için görünür kılması fikrinden yola çıkarak öğretmenlere çocuğun kazanımlarını ailelerle hangi yollarla paylaşabilecekleri sorulmuştur. Öğretmenlerin eğitim öncesinde ve sonrasında bu soruya verdikleri cevaplar ölçme değerlendirme yöntemleri konusundaki görüşleriyle paralellik göstermektedir. Eğitim öncesinde öğretmenlerin ailelerle sözlü ve yüz yüze iletişime önem verdikleri görülmekle beraber, doküman paylaşımını da benimsedikleri görülmektedir. Özellikle karne, sanat faaliyeti dosyası, yazılı notlar ve sergi gibi yöntemlerden söz etmişlerdir. Buna karşılık, eğitim sonrasında, öğretmenler sözlü, yüz yüze ve dokümantasyon aracılığıyla yapılan paylaşımlardan söz etmektedirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin eğitim öncesinde aileleri çocukları hakkında bilgilendirmeyi ve sonuçları belgelemeyi hedefleyen daha çok akademik gelişmelere yönelik uygulamaları tercih ederken, eğitim sonrasında daha çok ailelerle ilişkilerin geliştirilmesi, iletişimin iyileştirilmesi ve karşılıklı paylaşımın gerçekleştirilmesi ve

süreçteki değişim ve gelişim üzerinde durdukları sonucuna varılabilir. Araştırma bulgularından doğan bu sonuç, dokümantasyon eğitimi alan öğretmenlerin katılım, ilişkilerin geliştirilmesi, iletişimin artırılması ve sürecin izlenmesi gibi dokümantasyonun temel özelliklerini anladıklarını göstermektedir. Ayrıca, Turnšek ve Pekkarinen'in (2009) söz ettikleri gibi demokratik tutumu benimseyen öğretmenlerin aile katılımı konusunda da olumlu görüşlere sahip olmalarıyla açıklanabilir. Çünkü dokümantasyon çocuklar, aileler, öğretmenler ve toplumun aktif katılımıyla oluşur (Dahlberg, 2012) ve bu nedenle ailelerin bilgilendirilmesinden çok katılımlarını öngörür. Böylece, dokümantasyonlar aileleri çocuklarının neler yaptığından ve öğrendiklerinden haberdar ederek (New ve Cochran, 2007b; Schroeder-Yu, 2008), onları öğretmenlerle iletişime geçmek (Thornton ve Brunton, 2009) ve çocuklarının öğrenme süreçlerine katılım göstermek konusunda (Benson-Fleck, 2009) cesaretlendirir. Buldu'nun (2010) bu görüşlerin doğruluğunu destekleyen araştırmasında dokümantasyonun uygulandığı okullardaki aileler dokümantasyon sayesinde çocuklarının neler öğrendiğini daha iyi takip edebildiklerini ve hem çocuklarıyla hem de okulla olan iletişimlerinin artmasında dokümantasyonun etkisinin olduğundan söz etmişlerdir.

VI. BÖLÜM

SONUÇLAR

Bu çalışma, Reggio Emilia tabanlı dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ve çocuk merkezli uygulamalarla ilgili görüşleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla başta demokratik tutumlar olmak üzere, otokratik ve boş vermiş öğretmenlik tutumları nicel olarak, öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalarla ilgili görüşleri ise nitel olarak ele alınmıştır.

6. 1. NİCEL OLARAK DEĞERLENDİRİLEN BULGULARDAN ÇIKAN SONUÇLAR

Öncelikle, deney ve kontrol grubunun ön test sonuçlarına göre Reggio Emilia temelli dokümantasyon eğitimi uygulanmadan önce gruplar arasında öğretmenlik tutumları bakımından fark bulunmamıştır. Yani, öğretmenler uygulama öncesinde benzer tutumlara sahiptirler.

İkincil olarak, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun demokratik ve otokratik öğretmen tutumları açısından kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Fakat boş vermiş öğretmenlik tutumu açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark elde edilmemiştir.

Ön test ve son test sonuçları deney ve kontrol grupları için ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre, kontrol grubunun hiçbir öğretmenlik tutumu alt boyutunda ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Deney grubunun ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, demokratik ve otokratik öğretmenlik alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma belirlenmiştir. Fakat boş vermiş öğretmenlik alt boyutunda anlamlı fark çıkmamıştır. Dolayısıyla, Reggio

Emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutumları üzerinde olumlu etki yaptığını söylemek mümkündür.

6. 2. NİTEL OLARAK DEĞERLENDİRİLEN BULGULARDAN ÇIKAN SONUÇLAR

Dokümantasyon eğitimi okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara seçme hakkı vermek konusundaki görüşlerini değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler eğitim sonrasında daha genişletilmiş bir bağlamda ve çocuk için anlamı olan süreçler içerisinde seçme hakkının bulunduğuna değinmişlerdir.

Öğretmenler söz hakkını daha makro düzeyde değerlendirmek üzere farkındalık kazanmışlardır. Söz hakkını belli etkinlikler ve durumlarla sınırlandırmayıp, ifade özgürlüğü kapsamında ele almışlardır. Öğretmenlerin bu özgürlüğe duydukları saygının çoğaldığı ve ifade özgürlüğünü eğitim sürecine entegre edebilmek üzere farkındalıklarının arttığı sonucu çıkarılmıştır. Ayrıca, öğretmenlere verilen dokümantasyon eğitiminin çocuk hakları konusundaki farkındalığı arttırdığı ve böylece öğretmenleri daha demokratik uygulamalar üzerinde düşünmeye yönelttiği sonucuna ulaşılabilir

Öğretmenlerin, dokümantasyon eğitimi sonrasında -demokratik tutum ve çocuk merkezli uygulamaların önemli bir ögesi olan- çocuğun merak ve ilgisini eğitim sürecinde etkili kullanma ve takip etme konusundaki fikirlerinin olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların öğrendiklerinin fark edilmesi, izlenilmesi ve değerlendirilmesinde öğretmenlerin çocuk-merkezli uygulamalarla ilgili farkındalıkları artmıştır. Yapılan eğitim sonucunda, öğretmenlerin özellikle, sonuç odaklı ve doğru-yanlış tespitine dayanan yöntemler yerine süreç odaklı ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerinde duran yöntemlerin kullanımı konusunda bilgi edindikleri düşünülmektedir.

Eğitim sonucunda, öğretmenlerin okul öncesi dönemde öz-değerlendirme hakkında bilgilerinin ve farkındalıklarının arttığı söylenebilir.

Eğitim sonucunda, çocukların öğrendiklerini değeriendirme yöntemleriyle ilgili gerçekteşen görüş değışikliğine paralel olarak, çocukların kazanımlarının ailelerle paylaşılması konusunda öğretmenlerin daha demokratik ve karşılıklı etkileşim içeren süreçlerin farkına vardıkları düşünölmektedir.

Ailelerle kurulan iletişimde çocukların elde ettikleri sonuçların paylaşılması kadar, öğrenme sürecinin de aileye aktarılması ve ailenin bu yolla katılımının sağlanması konusunda görüşler elde edilmiştir. Öğretmenlerin aileyle kurulacak iletişime dair fikirlerinin daha demokratik ve katılımcı hale geldiği düşünölmektedir.

VII. BÖLÜM

ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçları doğrultusunda okul öncesi eğitim alanındaki uygulamalara yönelik öneriler getirilmektedir.

7. 1. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN KURUMLARA VE MEB'E YÖNELİK ÖNERİLER

Ülkemizdeki okul öncesi eğitim uygulamalarının gelişmesi için farklı ülkelerdeki eğitim modellerinden, alternatif stratejilerden haberdar olunması önemlidir. Reggio Emilia yaklaşımının özgün bir uygulaması olan dokümantasyon ile tanışan öğretmenlerin gerek öğretmenlik tutumları gerekse eğitim sürecindeki uygulamalarla ilgili görüşlerindeki olumlu değişiklikler, öğretmen adaylarının lise ve üniversite düzeyinde bu uygulama hakkında farkındalık kazanmalarının önemini göstermektedir. Eğitim kurumlarında demokrasinin gelişebilmesi için, çocukların yalnızca oy verme zamanlarında değil, eğitimin her sürecinde fikirlerinin alınması ve katılım göstermeleri için cesaretlendirilmeleri önemli bir noktadır. Bu açıdan, öğretmenlerin demokratik uygulamalarla tanıştırılmaları gerekmektedir. Bu amaçla, öncelikle öğretmen adaylarının aldığı dersler içerisinde Reggio Emilia yaklaşımı ve dokümantasyon uygulaması hakkında bilgilendirilmeleri önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlik öncesi tamamlanan staj derslerinde dokümantasyonu kullanmaları konusunda cesaretlendirilebilirler. Dokümantasyon uygulamasının öğrenilmesi ve pratiğe aktarılabilmesi için Amerika'daki Wheelock College'ta olduğu gibi üniversiteler bünyesinde dokümantasyon stüdyoları ve laboratuvarları kurulabilir.

Ayrıca, farklı ülkelerde örnekleri bulunan eğitici geziler lise ve üniversite öğrencilerinin farklı yaklaşımları tanımaları açısından yararlı olmaktadır. Bu bağlamda, dokümantasyon ve Reggio Emilia yaklaşımının öğrencilerce tanınması için ülkemizde ve başta İtalya olmak üzere yurtdışında bu yaklaşımı benimseyen çeşitli kurumlar

ziyaret edilebilir. Böylece, uygulamaların nasıl gerçekleştiğini yerinde görme ve analiz etme imkânı bulurlar.

Öğrenimini tamamlamış olan öğretmenlerin yenilikçi uygulamalardan haberdar olmaları için hizmet-içi eğitimlerden yararlanılabilir. Bu nedenle, dokümantasyon uygulamasının yaygınlaşması ve öğretmenlerin bilgilerini güncellemeleri için akademik çevrelerin katılımı ve işbirliğiyle hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Temel (2005) Reggio Emilia’da uygulanan proje yaklaşımını baz alan eğitim programlarının “gelişimsel hedefleri temel alarak konuların derinlemesine incelenmesini” sağladığını; “böylece bütünleştirilmiş etkinliklerle, konuların araç olarak kullanılmasının en güzel örneklerini” sunduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, Reggio Emilia yaklaşımının ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 36-72 Aylık Çocuklar İçin Hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programının birbirine benzediğini söylemek mümkündür. Bu araştırma çerçevesinde değerlendirildiğinde ülkemizde uygulanan eğitim programının çocuk izleme ve değerlendirme yöntemi olarak dokümantasyondan yararlanması önerilmektedir.

7. 2. OKUL İDARECİLERİ VE ÖĞRETMENLERE YÖNELİK ÖNERİLER

Okullarda dokümantasyonun yapılabilmesi için gerekli fiziksel şartların sağlanması gerektiği gibi öğretmenlerin işbirliğine açık ve hiyerarşik yapıdan uzak iletişim ağları kurabilecekleri sosyal ortama ihtiyaç vardır. Bu açıdan, okul idarecilerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin dokümantasyon gibi demokratik uygulamalar yapabilmeleri meslektaşları ve yöneticileri ile kurdukları olumlu ilişki kadar idarecilerin desteğine bağlıdır. Gerek demokratik tutumun ve çocuk-merkezli uygulamaların gelişmesi ve gerekse dokümantasyonun yapılabilmesi idarecilerin olumlu yaklaşımları ile mümkün olduğundan, idarecilerin öğretmenlere bu süreçte örnek olmaları, yönlendirmeleri ve destek vermeleri önerilebilir.

Öğretmenlerin demokratik tutuma sahip olmaları çocuklara zaman zaman oy kullanmalarını gerektirecek etkinlikler düzenlemekten daha fazlasını yapmalarını gerektirir. Benzer şekilde, otokratik tutum da çocuğa ağır cezalar veren öğretmen

davranışlarıyla sınırlı değildir. Bu nedenle, öğretmenlerin öncelikle demokrasinin içselleştirilmesi için çocukların haklarını gündelik rutinler içerisine entegre etmeleri önerilebilir. Yani, seçme hakkı ve söz hakkı gibi hakları belli etkinlikler ve mekânlarla sınırlamamalı, demokratik süreçleri sınıfın günlük rutini ya da eğitim programının bir gereği haline getirmelidirler.

Dokümantasyonda sıklıkla önerilen öz-değerlendirme konusunda çocukları cesaretlendirmek demokratik öğretmenlerin önemli sorumluluklarından. Çünkü öz-değerlendirme sayesinde çocuklar kendilerini tanıma fırsatı yakaladıkları gibi, dış değerlendirmeler ya da ölçütlerden bağımsız olarak kendilerini görebilir ve üst-bilişsel düşünme becerilerini geliştirebilirler.

Son olarak, dokümantasyonu sınıflarında uygulamak isteyen öğretmenlerin öncelikle çocuğa bakış açılarının olumlu olması gerekmektedir. Her çocuğun söylediklerinin ve yaptıklarının önemli olduğuna inanan ve çocukların bireysel farklılıklarına saygılı öğretmenler dokümantasyona sıklıkla başvurmaktadırlar. Bu nedenle, çocuğu kendi isteğine göre yönlendirmek isteyen ya da çocuklardan estetik ürünler yapmalarını bekleyen öğretmen algılarının dokümantasyon uygulamasında zayıf kalacakları muhakkaktır. Bu nedenle, dokümantasyon uygulamasını kullanmak isteyen öğretmenler çocukları dinlemeye daha fazla zaman ayırarak işe başlamalıdır. Ayrıca, başlangıç için günlük ya da haftalık minik projelerini meslektaşlarıyla paylaşarak yorumlamaları ve sınıflarında sergilemeleri önerilebilir.

7. 3. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER

Bu araştırmada nitel ve nicel yöntemler beraberce kullanılarak dokümantasyon eğitiminin etkililiği araştırılmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonuçları gelecek araştırmalar için yönlendirici olabileceği gibi bazı açılardan geliştirilerek ve araştırmaya yeni boyutlar eklenerek çalışılması önerilebilir. Örneğin, bu araştırmada öğretmenlere kalıcılık testi yapılmamıştır. Yani, öğretmenlerin dokümantasyon eğitiminden edindikleri kazanımların sürekliliği gelecek araştırmalarda incelenebilir.

Gelecek araştırmalarda dokümantasyon eğitiminin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını nasıl etkilediğinin araştırılması da önerilmektedir. Öğretmenlerin günlük uygulamaları gözlemlenerek, dokümantasyon eğitiminin öğrenme ve öğretme sürecini nasıl etkilediğı araştırılabilir. Son olarak, bu çalışmada kontrol grubunda bulunan öğretmenlere de eğitim fırsatı sunularak dokümantasyon eğitimi verilmeli bu gruptaki öğretmenlerin eğitim sonrasındaki değişimleri incelenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akerman, J. M. (2010). *The image of the child from the perspective of Plains Cree Elders and Plains Cree early childhood teachers*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Alberta, Faculty of Graduate Studies and Research.
- Anlıak, Ş., Yılmaz, H. ve Şahin-Beyazkürk, D. (2008). Okulöncesinde ve ilköğretimde proje yaklaşımı ve uygulama aşamaları. *Milli Eğitim*, 179, 101-112.
- Arthur, L. ve Sawyer, W. (2009). Robust hope, democracy and early childhood education. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 29(2), 163-175. doi: 10.1080/09575140802628776
- Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84.
- Ayiro, L. P. (2012). *A functional approach to educational research methods and statistics: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: The Edwin Mellin Press.
- Baldacchino, A. (2011). *Localizing Reggio: Adapting the Reggio Emilia approach to early childhood education in three childcare centres on Prince Edward Island*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Education in Leadership and Learning, University of Prince Edward Island.
- Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53-69. doi: 10.1007/s13158-012-0052-3

- Bath, C. (2012). 'I can't read it; I don't know': Young children's participation in the pedagogical documentation of English early childhood education and care settings. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 190-201 doi: 10.1080/09669760.2012.715242
- Bayhan, P. (2001a). Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenin rolü. *Yaşadıkça Eğitim*, 72, 37-39.
- Bayhan, P. (2001b). Okulöncesi eğitiminde proje yaklaşımının kullanılması. *Yaşadıkça Eğitim*, 69, 8-11.
- Benson, C. L. (2009). *Influence of pedagogical documentation on children's use of meta –cognition*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, South Dakota State University, Family & Consumer Sciences.
- Benson-Fleck, B. C. (2009). *The effects of documentation on young children's memory*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of New Hampshire.
- Bilgin, H. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bombino, D. (2009). *Making learning visible: A Reggio-inspired project using pedagogical documentation*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, York University, Toronto.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education* 26, 1439-1449. doi: 10.1016/j.tate.2010.05.003
- Burns, S. C. (2007). *Teaching and learning using a child-focused approach in a kindergarten classroom in Montserrat*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Alberta Doctor of Philosophy in Early Childhood Education, Alberta.

- Cadwell, L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Cadwell, L. B. (2003). *Bringing learning to life*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Cadwell, L. B. (2011). Eğitimciler ve anne babalar için Reggio Emilia yöntemiyle harika ocuk yetiştirmek. (A. Akman ve H. Yavuz-Topa, ev.). İstanbul: Kakns Yayınları (Oriđinal alışma basım tarihi 1997)
- Cagliari, P., Flippini, T., Giacopini, E., Bonilauri, S. ve Margini, D. (2012). The pedagogical coordinating team and professional development. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (3. Baskı) içinde (135-146). Greenwich, CT: Ablex.
- Ceppi, G. ve Zini, M. (Ed.). (1998). *Children, spaces, relations meta-project for an environment for young children*. Italy: Reggio Children & Domus Academy Research Centre.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46, 115-123. doi: 10.1007/s10464-010-9332-y
- Cooper, M. (2012). Is beauty a way of knowing? C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (3. Baskı) içinde (295-302). Greenwich, CT: Ablex. (295-302)
- Dang, T. H. (2011). An exploration of Reggio Emilia-inspired practice in China and Vietnam: A meaning making process. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Miss College, Early Childhood Education Emphasis in Leadership.

- Daniels-Simmonds, L. (2009). *Early childhood professionals beliefs and practices regarding the rights of young children to express views and to be heard*. Yayınlanmamış doktora tezi, Graduate School of the Texas Woman's University.
- Dahlberg, G. ve Moss, P. (2006). Introduction: Our Reggio Emilia. C. Rinaldi, (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* içinde (1-22). New York: Routledge.
- Dahlberg, G. (2012). Pedagogical documentation: A practice for negotiation and democracy. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (3. Baskı) içinde (225-231). Greenwich, CT: Ablex.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234 doi: 10.1207/S15326985EP3804_2
- Dunbar, C. (2004). *Report of best practices in classroom management*. College of Education Michigan State University. <http://outreach.msu.edu> internet adresinden 23 Temmuz 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N., Arslan, E. ve Budak, O. (2012). Kişilerarası öz yeterliklerin öğretmenlik tutumlarını yordama gücü: Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 77-84.
- Ede, A. R. ve Ros-Voseles, D. A. (2010). Using the Reggio exhibit to enrich teacher candidates' perceptions of how children construct and represent knowledge. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(3), 222-231. doi: 10.1080/10901027.2010.500527

- Edwards, C. (2012). Teacher and learner, partner and guide: The role of the teacher. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (3. Baskı) içinde (147-172). Greenwich, CT: Ablex.
- Edwards, C., Gandini, L. ve Forman, G. (1998). Conclusion: Final reflections. C. Edwards, L. Gandini, ve G. Forman, (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education – Advanced reflections* (2. Baskı) içinde (457-466). Norwood, NJ: Ablex.
- Edwards, C., Gandini, L. ve Forman, G. (2012). Introduction: Background and starting points. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (3. Baskı) içinde (5-26). Greenwich, CT: Ablex.
- Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11-38.
- Falk, B. ve Darling-Hammond, L. (2009). Documentation and democratic education. *Theory Into Practice*, 49(1), 72-81. doi: 10.1080/00405840903436103
- Fawcett, M. (2009). *Learning through child observation*. (2. Baskı). Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Fawcett, M. ve Hay, P. (2004). 5x5x5=Creativity in the early years. *International Journal of Art and Design Education*, 23(3), 234-245.
- Finegan, C. (2001). Alternative early childhood education: Reggio Emilia. *Kappa Delta Pi Record*, 37(2), 82 – 84.
- Fraser, S. ve Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Canada: Delmar Thomson Learning.

- Forman, G. ve Fyfe, B. (2012). Negotiated learning through design, documentation, and discourse. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (3. Baskı) içinde (247-271). Greenwich, CT: Ablex.
- Fyfe, B. (2012). The relationship between documentation and assessment. C. Edwards, L. Gandini, ve G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (3. Baskı) içinde (273-292). Greenwich, CT: Ablex.
- Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. C. Edwards, L. Gandini, ve G. Forman, (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education – Advanced reflections* (2. Baskı) içinde (161-178). Norwood, NJ: Ablex.
- Gandini, L. (2012a). History, ideas and basic principles: An interview with Loris Malaguzzi. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (3. Baskı) içinde (27-71). Greenwich, CT: Ablex.
- Gandini, L. (2012b). Connecting through caring and learning spaces. C. Edwards, L. Gandini ve G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (3. Baskı) içinde (317-341). Greenwich, CT: Ablex.
- Ganus, L. A. (2010). *The pedagogical role of Reggio-inspired studios in early childhood education*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Denver.
- Geist, E. ve Baum, A. C. (2005). Yeah, But's that keep teachers from embracing an active curriculum: Overcoming the resistance. *Young Children*, 1-8.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 10-22.

- Given, H., Kuh, L., LeeKeenan, D., Mardell B., Redditt, S. ve Twombly, S. (2009). Changing school culture: Using documentation to support collaborative inquiry. *Theory Into Practice*, 49(1), 36-46. doi: 10.1080/00405840903435733
- Goldhaber, J. ve Smith, D. (1997). ""You look at things differently": The role of documentation in the professional development of a campus child care center staff. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 3-10.
- Gömlüksiz, M. N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları: Fırat, Dicle,7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-14.
- Graue, E., Clements, M. A., Reynolds, A. J. ve Niles, M. D. (2004). More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the child -parent centers. *Education Policy Analysis Archives*, 12(72). <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n72/> adresinden 10 Mayıs tarihinde edinilmiştir.
- Griebling, S. (2011). Discoveries from a Reggio-inspired classroom: Meeting developmental needs through the visual arts. *Art Education*, 64(2), 6-11.
- Guyevskey, V. (2006). *Interpreting the Reggio Emilia approach: Documentation and emergent curriculum in preschool setting*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, York University Graduate Program in Education, Toronto.
- Güleç, S. ve Balçık, E. G. (2009). An examination of democratic attitudes of primary school teachers. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 3(2), 173-194. <http://bjsep.org/getfile.php?id=58> internet adresinden 2 Temmuz 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Hall, K., Horgan, M., Ridgway, A., Murphy, R., Cunneen, M. ve Cunningham, D. (2010). *Loris Malaguzzi And The Reggio Emilia Experience*. London: Continuum.

- Hall, P. L. (2009). *Evaluating Head Start program quality: An objective measurement approach*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Toledo.
- Hansen, S. G. (2012). *Children's viewpoints: Documentation and assessment in the preschool classroom*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mills College.
- Hartman, J. (2007). *Diffusion of the Reggio Emilia approach among early childhood teacher educators in South Carolina*. Yayınlanmamış doktora tezi, Clemson University Curriculum and Instruction, South Carolina.
- Helm, J. H. (2008). Got standards? Don't give up on engaged learning! *Young Children*, 1-9.
- Hertzog, N. B. (2001). Reflections and impressions from Reggio Emilia: "It's not about art!" *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/hertzog.html> internet adresinden 24 haziran 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 95-100.
- Hreinsdottir, A. M., ve Davidsdottir, S. (2012). Deliberative democratic evaluation in preschools, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(5), 519-537. doi: 10.1080/00313831.2011.599426
- Hur, E. H., Glassman, M. ve Kim, Y. (2013). Finding autonomy in activity: Development and validation of a democratic classroom survey. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. doi: 10.1007/s11092-013-9173-y
- Hyun, E. ve Marhall, J. D. (2003). Critical inquiry into emergent-oriented curriculum practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 24, 37-50. doi: 10.1016/S1090-1027(03)00014-X

- İnan, H. Z. (2009a). Science education in preschool: how to assimilate the Reggio Emilia pedagogy in a Turkish preschool. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(2), 1-10.
- İnan, H. Z. (2009b). Integrated disciplines: Understanding the role of art in science education in a preschool. *Journal of Applied Sciences Research*, 5(10), 1375-1380.
- Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of child and of learning. *International Journal of Early Childhood*, 36(2), 9–26. doi: 10.1007/BF03168197
- Kalıpçı, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.
- Kang, J. (2007). How many languages can Reggio children speak? Many more than a hundred. *Gifted Child Today*, 30(3), 45-65. doi: 10.4219/gct-2007-39
- Kang, S. W. (2007). Democracy, human rights and the role of teachers. *Pedagogy, Culture and Pedagogy*, 15(1), 119-128. doi: 10.1080/14681360601162808
- Karlsdóttir, K. ve Garðarsdóttir, B. (2010). Exploring children's learning stories as an assessment method for research and practice. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 30(3), 255-266. doi: 10.1080/09575146.2010.506431
- Kashin, D. L. (2007). *Reaching the top of the mountain: The impact of emergent curriculum on the practice and self-image of early childhood educators*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Toronto Institute for Studies in Education, Toronto.

- Katz, L. (1998). What can we learn from Reggio Emilia? C. Edwards, L. Gandini, ve G. Forman, (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education – Advanced reflections* (2. Baskı) içinde (27-45). Norwood, NJ: Ablex.
- Kaufman, P. (1998). Poppies and the dance of world making. C. Edwards, L. Gandini, ve G. Forman, (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education – Advanced reflections* (2. Baskı) içinde (285-289). Norwood, NJ: Ablex.
- Kesici, Ş. (2008). Democratic teacher beliefs according to the teacher's gender and locus of control. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 62-69.
- Kim, B. S. ve Darling, L. F. (2009). Monet, Malaguzzi, and the constructive conversations of preschoolers in a Reggio-Inspired classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37, 137-145. doi: 10.1007/s10643-009-0323-2
- Kim, B. S. ve Darling, L. F. (2012). Shades of pink: Preschoolers make meaning in a Reggio-inspired classroom. *Young Children*, 67(2), 44-50.
- Kim, K. R. (2005). *Teacher beliefs and practices survey: Operationalizing the 1997 NAEYC guidelines*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Department of Curriculum and Instruction, Louisiana State University.
- Kinney, L. ve Wharton, P. (2008). *An encounter with Reggio Emilia: Children's early learning made visible*. New York, NY: Routledge.
- Kline, L. S. (2008). Documentation panel: The “making learning visible” Project. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(1), 70-80. doi: 10.1080/10901020701878685.

- Kolouh-Westin, L. (2004). *Learning democracy together in school? Student and teacher attitudes in Bosnia and Herzegovina*. Yayınlanmamış doktora tezi, Institute of International Education, Stockholm University.
- Krechevsky, M., Rivard, M. ve Burton, F. R. (2009). Accountability in three realms: Making learning visible inside and outside the classroom. *Theory Into Practice*, 49(1), 64-71 doi: 10.1080/00405840903436087
- Lam, C. M. (2012). The disablement and enablement of childhood, *International Studies in Sociology of Education*, 22(2), 147-167. doi: 10.1080/09620214.2012.700190
- Lazzari, A. (2012). The public good: historical and political roots of municipal preschools in Emilia Romagna. *European Journal of Education*, 47(4), 556-568. doi: 10.1111/ejed.12005
- Lewin-Benham, A. (2006). One teacher, 20 preschoolers, and a goldfish. *Young Children*, 61(2), 36-41.
- Lewin-Benham, A. (2008). *Powerful children: Understanding how to teach and learn using the Reggio approach*. New York: Teacher College Press.
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 232-242. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.12.001
- MacDonald, M. (2011). Review of Kathy Hall et al. Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia experience continuum. *Studies in Philosophy and Education*, 30(6), 631-639. doi: 0.1007/s11217-011-9224-0

- MacDonald, S. (2008). A connected education: The Reggio Emilia Approach to early childhood education. *EGallery*, 12(1), <http://people.ucalgary.ca/~egallery/volume12/macdonald.htm> internet adresinden 16 Haziran 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. C. Edwards, L. Gandini, ve G. Forman, (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education – Advanced reflections* (2. Baskı) içinde (49-97). Norwood, NJ: Ablex.
- Mansson, A. (2008). *The construction of “the competent child” and early childhood care: Values education among the youngest children in a nursery school*. Malmö University. Electronic Publishing. <http://hdl.handle.net/2043/8201> internet adresinden 25 Ocak 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Mathis, C. (2011). *What are supports and barriers to using social constructivism and the Reggio Emilia approach in state funded preschool programs in California?* Yayınlanmamış doktora tezi, California State University, Fresno.
- Maynard, T. ve Chicken, S. (2010). Through a different lens: Exploring Reggio Emilia in a Welsh context. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 30(1), 29-39. doi: 10.1080/09575140903443000
- McClure, M. A. (2008). Building Theories: Play, making, and pedagogical documentation in early childhood art education. Yayınlanmamış doktora tezi, The Graduate School College of Arts and Architecture, Pennsylvania State University.
- McFadyen Christensen, L., Faith, C., Stubblefield, E. ve Watson G. (2006). Relearning social studies and democracy three teachers deconstructing a modified Reggio Emilia approach. *Journal of Social Studies Research*, 30(2), 10-17.

- McKenna, D. E. (2005). Documenting development and pedagogy in the Swedish preschool: The portfolio as a vehicle for reflection, learning, and democracy. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 12, 161-184. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ891478.pdf> internet adresinden 1 Temmuz 2013 tarihinde edinilmiştir.
- McLennan, D. M. P. (2009). Ten ways to create a more democratic classroom. *Young Children*, 64(4), 100-101.
- Miller, E. ve Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Mitchell, N. (2010). *University students' perceptions of pedagogical documentation: A qualitative research study*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, East Carolina University.
- Moran, M. J., Desrochers, L. ve Cavicchi, N. M. (2007). Progettazione and documentation as sociocultural activities: Changing communities of practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 81-90. doi: 10.1080/00405840709336552
- Morrison, G. S. (2011). Early childhood programs: Applying theories to practice. *Early childhood education today* (12. Baskı) içinde. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall. <http://catalogue.pearsoned.co.uk/preface/0132286211.pdf> internet adresinden 24 haziran 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Moss, P. (2005). The town of Reggio Emilia and its schools. *Refocus Journal*, 1, 22-25.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20. doi: 10.1080/13502930601046620

- Moss, P. (2011a). Early childhood education in Reggio Emilia and social pedagogy: Are they related? C. Cameron, ve P. Moss, (Ed.), *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* içinde (159-175). Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Moss, P. (2011b). Democracy as first practice in early childhood education and care. Bennett R. E. Tremblay, M. Boivin, R.de V. Peters (Ed.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* içinde. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development
- Moss, P. (2012). Micro-project and macro-policy: Learning through relationships. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (3. Baskı) içinde (101-113). Greenwich, CT: Ablex.
- New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity: Theory in practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 5-13. doi: 10.1080/00405840709336543
- New, R. S. ve Cochran, M. (Ed.). (2007a). Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education: An International Encyclopedia* içinde (3, 696-700). Westport, CT: Praeger.
- New, R. S. ve Cochran, M. (Ed.). (2007b). Documentation. *Early Childhood Education: An International Encyclopedia* içinde (1, 296-300). Westport, CT: Praeger.
- Nguyen, U. A. (2010). *Conflicting ideologies in early childhood education: An exploration of Reggio-inspired practice*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Brock University, Faculty of Social Sciences, Ontario.

- Nimmo, J. (1998). The child in the community: Constraints from the early childhood lore. C. Edwards, L. Gandini, ve G. Forman, (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education – Advanced reflections* (2. Baskı) içinde (295-312). Norwood, NJ: Ablex.
- Nguyen, U. A. (2010). *Conflicting ideologies in early childhood education: Exploration of Reggio-inspired practice*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, BrockUniversity Faculty of SocialSciences, St. Catharines, Ontario.
- Nutbrown, C., ve Abbott, L. (2001). Experiencing Reggio Emilia. L. Abbott, ve C. Nutbrown, (Ed.), *Experiencing Reggio Emilia: Implications for preschool provision* içinde (1-7). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Oliveira-Formosinho, J. ve Araújo, S. B. (2011). Early education for diversity: starting from birth. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 223-235. doi: 10.1080/1350293X.2011.574410
- Parnell, W. (2011). Revealing the experience of children and teachers even in their absence: Documenting in the early childhood studio. *Journal of Early Childhood Research*, XX(X), 1-19. doi: 10.1177/1476718X10397903
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 237-246.
- Piazza, G. (2007). On the wave of creativity: Children, expressive languages and technology. *International Journal of Education through Art*, 3(2), 103-121. doi: 10.1386/eta.3.2.103/1
- Ponte, C. I. (2008). *Preschool teachers' beliefs about behavior management in Beijing, Tokyo and Boston*. Yayınlanmamış doktora tezi, Child Development, Tufts University.

- Project Zero and Reggio Children. (2001). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation—Progettazione: An interview with Lella Gandini. C. Edwards, L. Gandini, ve G. Forman, (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education – Advanced reflections* (2. Baskı) içinde (113-125). Norwood, NJ: Ablex.
- Rinaldi, C. (2005). Is a curriculum necessary? *Children in Europe*, 9, 19.
- Rinaldi, C. (2006a). Documentation and research. C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* içinde (97-101). New York: Routledge.
- Rinaldi, C. (2006b). The space of childhood. C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* içinde (76-88). New York: Routledge.
- Rinaldi, C. (2006c). Continuity in children's services. C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* içinde (102-110). New York: Routledge.
- Rinaldi, C. (2006d). Teachers as researchers: Formation and professional development in a school of education. C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* içinde (137-142). New York: Routledge.
- Rinaldi, C. (2006e). The construction of the educational project: An interview with Carlina Rinaldi by Lella Gandini and Judith Kaminsky. C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* içinde (121-136). New York: Routledge.

- Rinaldi, C. (2006f). The organization, the method: A conversation with Carlina Rinaldi by Ettore Borghi. C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* içinde (121-136). New York: Routledge.
- Rinaldi, C. (2012). The pedagogy of listening: the listening perspective from Reggio Emilia. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (3. Baskı) içinde (233-246). Greenwich, CT: Ablex.
- Rinaldi, C. ve Piccini, S. (2012). The Loris Malaguzzi international center. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (3. Baskı) içinde (357-362). Greenwich, CT: Ablex.
- Rosen, R. (2010). We got our heads together and came up with a plan: Young children's perceptions of curriculum development in one Canadian preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 89-108. doi: 10.1177/1476718X09345517
- Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Samuelsson, I. P., Sheridan, S. ve Williams, P. (2006). Five preschools curricula—comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 11-30.
- Santoro Gómez, D. (2008). Women's proper place and student-centered pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, 27(5), 313-333. doi: 10.1007/s11217-007-9048-0

- Saracaloğlu, A. S., Evin, İ. ve Varol, S. R. (2004). A comparative research on the democratic attitudes of the teachers and the prospective teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2), 356-364.
- Sassalos, M. C. (1999) *Discovering Reggio Emilia: Building Connections between Learning and Art* (Report No. PS028-024). Champaign, IL : Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (ERIC No. ED456890)
- Schroeder-Yu, G. (2008). Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia approach. *Teaching Artist Journal*, 6(2), 126–134. doi: 10.1080/15411790801910735
- Schattgen, S. F. (1997). Constructivist early childhood teachers through project construct. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 18(2), 34-42. doi: 10.1080/1090102970180208
- Seals, G. (2006). Mechanisms of student participation: Theoretical description of a Feiren ideal. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 39(3), 283-295. doi: 10.1207/s15326993es3903_6
- Seferoğlu, G., Korkmazgil, S. ve Ölçü, Z. (2009) Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors, *Educational Studies*, 35(3), 323-335. doi: 10.1080/03055690802648135
- Seitz, H. (2008). The power of documentation in the early childhood classroom. *Young Children*, 63(2), 88-93.
- Sevey, L. A. (2010). *The role of pedagogical documentation in developing young children's thinking processes*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Rhode Island and Rhode Island College.

- Shumba, A. (2003). Children's Rights in Schools: What Do Teachers Know?, *Child Abuse Review*, 12, 251 – 260. doi: 10.1002/car.800
- Smith, A. P. (2011). The incorporation of principles of the Reggio Emilia approach in a North American pre-school music curriculum: An action research. *Visions of Research in Music Education*, 17. Retrieved from <http://www-usr.rider.edu/vrme~/>
- Strong-Wilson, T. ve Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40-47. doi: 10.1080/00405840709336547
- Sussna, A. G. (1995). *The educational impact on preschool teachers of an adaptation of the Reggio Emilia documentation process*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Massachusetts Amherst.
- Sönmez Ektem, I. ve Sünbül, A. M. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 159-168.
- Şahin, F. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı. Z. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* içinde. Ankara: Vize Yayınları.
- Şahin, A. ve Çokadar, H. (2006). Öğretim süreci, otorite ve demokratikleşme: Otoriterlik, izin vericilik ve boş vermişlik tuzakları karşısında öğretmen davranışları. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(2), 120-136.
- Taçman, M. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 1(1), 30-46.
- Temel, Z. F. ve Dere, H. (2001). Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı* içinde. İstanbul: YA-PA.

- Temel, Z. F. (2005). Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Temel, Z. F., Kandır, A., Erdemir, N., Koçer Çiftçi, H. (2005). *Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı ve program örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Temel, Z. F. (Ed.). (2012). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. Ankara: Vize Yayınları.
- Tholin, K. R. ve Jansen, T. T. (2012). Something to talk about: does the language use of pre-school teachers invite children to participate in democratic conversation? *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 35-46. doi: 10.1080/1350293X.2012.650010
- Thornton, L. ve Brunton, P. (2009). *Understanding the Reggio approach* (2. Baskı). New York: Routledge.
- Tirri, K. ve Puolimatka, T. (2000) Teacher authority in schools: A case study from Finland. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26(2), 157-165. doi: 10.1080/02607470050127072
- Turner, T. ve Wilson, D. G. (2009). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory Into Practice*, 49(1), 5-13. doi: 10.1080/00405840903435493
- Turnšek, N. ve Pekkarinen, A. (2009). Democratisation of early childhood education in the attitudes of Slovene and Finnish teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 23-42. doi: 10.1080/13502930802688998
- Ugaste, A. ve Õun, T. (2007). Teachers' experiences in child-centered education in Estonia. *Young Children*, 62(6), 54-56.

- Uibu, K. Ve Kikas, E. (2012). Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. doi: 10.1080/03004279.2011.618808
- UNICEF Türkiye. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. http://www.cocukhaklari.gov.tr/condocs//mevzuat/cocuk_haklari_sozlesmesi.pdf internet adresinden 5 Temmuz 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Ünsal, N. (2009). Eğitimde alternatif yaklaşımlar: Reggio Emilia yaklaşımı. *Eğitim Bülteni*, 19, 27-31.
- Valentina, M. (2006). The Reggio Emilia approach to early years education (2. Baskı). Learning and Teaching Scotland. http://www.educationscotland.gov.uk/resources/r/genericresource_tcm4244242.asp internet adresinden 18 Haziran 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Vodopivec, L. (2012). The Reggio Emilia concept or different perspective on preschool education in kindergartens, *Euromentor Journal Studies about Education*, 3(2).
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218-240. doi: 10.3200/JEXE.76.2.218-240
- Weigand, R. (2011). *A garden of learning: Exploring critical place-based pedagogy in kindergarten*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Wells, A. (2009). *An investigation into inquiry-based learning in inclusive elementary classrooms*. Tenth Faculty of Education Graduate Student Symposium'da sunuldu, Winnipeg, MB. <http://umanitoba.ca/faculties/education/archives/228.html> internet adresinden 25 Mayıs 2013 tarihinde edinilmiştir.

- Wen, X., Elcker, J. G. ve McMullen, M. B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices? *Early Education and Development*, 22(6), 945–969. doi: 10.1080/10409289.2010.507495
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Wexler, A. (2004). A theory for living: Walking with Reggio Emilia. *Art Education*, 57(6), 13-19.
- Wien, C. A., Guyevskey, V. ve Berdoussis, N. (2011). Learning to document in Reggio-inspired education. *Early Childhood Research and Practice*, 13(2).
- Williams, K. C. (2009). Creating democratic classrooms. *Elementary classroom management: A student-centered approach to leading and learning* içinde (31-59). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. http://www.sagepub.com/upm-data/26261_2sc.pdf internet adresinden 3 Temmuz 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, C. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri davranışlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 119-140.
- Yılmaz, K. (2007). Learner-centred instruction as a means to realise democratic education: The problems and constraints confronting learner-centred instruction in Turkey. *Studies in Learning, Evaluation Innovation and Development*, 4(3), 15-28.
- Zehrt, J. E. R. (2009). *Journeying to make Reggio Emilia 'our own' in a university lab school and teacher education program*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Virginia Curry School of Education.

EK 1**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

- 1) Cinsiyetiniz:
 - a) Kadın
 - b) Erkek
- 2) Yaşınız:
 - a) 18-24
 - b) 25-31
 - c) 32-38
 - d) 39-45
 - e) Diğer: _____
- 3) Okul öncesi eğitim alanındaki mesleki tecrübeniz
 - a) 0-3
 - b) 4-7
 - c) 8-11
 - d) 12-15
 - e) 16 yıldan uzun zamandır
- 4) Eğitim durumunuz
 - a) Lise
 - b) Ön lisans
 - c) Lisans
 - d) Lisansüstü
 - e) Diğer: _____
- 5) Şu an çalıştığınız yaş grubunu belirtiniz (karma yaş grubu ise, lütfen yaş aralığını yazınız): _____
- 6) Sınıfınızda toplam kaç çocuk bulunmaktadır, belirtiniz: _____
- 7) Sınıfınızda –sizden hariç- kaç öğretmen daha bulunmaktadır, belirtiniz: _____
- 8) Profesyonel gelişiminize katkı sağlayacak hizmet içi, sertifikalı vb. eğitim programlarına daha önce hiç katıldınız mı?
 - a) Evet
 - b) Hayır
- 9) Daha önce Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili bir eğitime katıldınız mı?
 - a) Evet
 - b) Hayır

EK 2

GÖRÜŞME SORULARI

1. Okul öncesinde çocukların “seçme hakkı” konusunda ne düşünüyorsunuz?
Çocuklara seçme hakkı tanıdığınız durum ya da olayı örnek verir misiniz?
2. Çocuklara söz hakkı tanınması konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Örnek verir misiniz?
3. Sizce bir etkinliği yaptırılması ve öğrenme deneyin sunulması için aşağıda sıralanan sebeplerden hangileri en önemlileridir? (en önemli gördünüze 1, ikinci derecede önemli gördünüze 2 ve üçüncü derecede önemli gördünüze 3 veriniz)

Ailenin o etkinliğin yapılmasını istemesi/aile beklentisi _____

Etkinliğin yaptırılabilmesi için gerekli bütün malzemenin elinizde bulunması _____

Etkinliğin sergilenebilir olması _____

Etkinliğin doğrudan çocukların kavram bilgilerini (sayı sayma, şekil tanıma vb.) hedeflemesi _____

Çocuğun merak ve ilgi duyması _____

Diğer _____

4. Çocukların belli bir şeyi öğrenip öğrenmediklerini ya belli becerileri kazanıp kazanmadıklarını sizce nasıl değerlendirmeliyiz?
5. Çocukların kazandıkları beceriler ve öğrendikleri ailelerle nasıl (hangi yollarla) paylaşılmalıdır?

EK 3

REGGIO EMİLİA TEMELLİ DOKÜMANTASYON EĞİTİMİ

I. OTURUM

- a. Tanışma
- b. Reggio Emilia yaklaşımının ve okulların tanıtılması
- c. Bilginin oluşumu
- d. Projelerin harekete geçirilmesi/provokasyona giriş

II. OTURUM

- a. Çoklu zekâ kuramı ve iskele kurma yöntemi
- b. Çocuğun yüz dili
- c. 100 dili teşvik edecek materyaller
- d. 100 dili teşvik edecek deneyimler

III. OTURUM

- a. Harekete geçme(provokasyon) ve proje başlangıç noktaları
- b. Projelerin oluşturulması
- c. Projeler (amacı, süresi, proje oluşturma teknikleri, beyin fırtınası)
- d. Sınıf içi uygulama: proje ve tahmini plan oluşturma

IV. OTURUM

- a. Okul öncesi çocukları gözlemlemenin önemi ve gerekliliği
- b. Gözlem teknikleri ve farklı etkinliklerin gözlemlenmesi
- c. Gözlemlerin yorumlanması
- d. Etkili gözlem yapmak için ipuçları

V. OTURUM

- a. Gözlemlerin ve yapılanların yorumlanması/hikayeleştirilmesi
- b. Gözlem, yorum ve projelerin ilişkilendirilmesi
- c. Gözlem ve yorum örneklerinin incelenmesi
- d. Sınıf içi uygulama: gözlem notu tutma ve yorumlama

VI. OTURUM

- a. Dokümantasyon a giriş ve dokümantasyon görüntüleri
- b. Dokümantasyon ve portfolyo benzerlik & farklılıkları
- c. Grup olarak öğrenme ve dokümantasyon

VII. OTURUM

- a. Dokümantasyonun faydaları
- b. Dokümantasyonun hazırlanmasında izlenilecek adımlar
- c. Dokümantasyon örneklerinin incelenmesi
- d. Dokümantasyonda karşılaşılan güçlükler ve muhtemel çözümler

EK 4

GÖRÜŞME FORMU KATEGORİ VE TEMA ANALİZLERİ

SORU 1: Okul öncesinde çocukların “seçme hakkı” konusunda ne düşünüyorsunuz? Çocuklara seçme hakkı tanıdığınız durum ya da olayı örnek verir misiniz?

- Sınırlandırılmış Seçme Hakkı
 - Kontrollü seçme hakkı
 - Etkinliğe göre seçme hakkı
- Gündelik Rutin Olarak Seçme Hakkı
 - Öğrenme içeriğini seçme hakkı
 - Öz-değerlendirme hakkı
 - İçselleştirilmiş demokrasi

SORU 2: Çocuklara söz hakkı tanınması konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Örnek verir misiniz?

- Sınırlandırılmış Söz Hakkı
 - Etkinliklerle sınırlandırılmış
 - Yetişkinin iznine bağlı
- Koşulsuz Söz Hakkı
 - Kabullenici şekilde söz hakkı vermek
 - Söz hakkı vermenin faydaları
- Söz Hakkıyla İlgili Endişeler
- Kendini İfade Etme Hakkı

SORU3: Sizce bir etkinliği yaptırılması ve öğrenme deneyin sunulması için aşağıda sıralanan sebeplerden hangileri en önemlileridir? (en önemli gördüğünüze 1, ikinci derecede önemli gördüğünüze 2 ve üçüncü derecede önemli gördüğünüze 3 veriniz)

Ailenin o etkinliğin yapılmasını istemesi/aile beklentisi _____
 Etkinliğin yaptırılabilmesi için gerekli bütün malzemenin elinizde bulunması _____
 Etkinliğin sergilenebilir olması _____
 Etkinliğin doğrudan çocukların kavram bilgilerini (sayı sayma, şekil tanıma vb.) hedeflemesi _____
 Çocuğun merak ve ilgi duyması _____
 Diğer _____

SORU4:Çocukların belli bir şeyi öğrenip öğrenmediklerini ya belli becerileri kazanıp kazanmadıklarını sizce nasıl değerlendirmeliyiz?

- Sonuç Odaklı Yöntemlerle
 - Soru sorup sınavarak
 - Kontrol listeleri kullanarak
 - Etkinlik kitaplarındaki doğru ve yanlışları tespit ederek
- Süreç Odaklı Yöntemlerle
 - Gözlem Yaparak
 - Dokümantasyon/portfolyodan yararlanarak
 - Öz-değerlendirmeye izin vererek

GÖRÜŞME FORMU KATEGORİ VE TEMA ANALİZLERİ (DEVAMI)

SORU5:Çocukların kazandıkları beceriler ve öğrendikleri ailelerle nasıl (hangi yollarla) paylaşılmalıdır?

- Sözlü İletişimle
 - Çocuğu almak ya da bırakmak için geldiğinde konuşma,
 - Okula davet etme,
 - Aile toplantıları,
 - Telefonla görüşme)
- Doküman Paylaşımıyla
 - Karne,
 - Sanat faaliyetleri dosyası,
 - Yazılı not,
 - Sergi
- Dokümantasyonla İletişim Kurarak
 - Fotoğraf paylaşımı,
 - Çocukların diyaloglarının paylaşılması,
 - Porfolyo paylaşımı,
 - Dokümantasyon CD'leri

EK 5**İZİNLER**

03.04.2013

DAHİLER AKADEMİSİ ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜ'NE;

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda yapmakta olduğum "Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Çocuk-Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi" isimli yüksek lisans tezim için kurumunuzda "Öğretmenlik Tutum Ölçeği" formunu uygulamayı istemekteyim.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Hatice Merve Dereli

Ek.

Öğretmenlik Tutum Ölçeği

(UYGUNDUR)

HAYVA TIKIR

03.04.2013

ÖZEL AYÇİÇEĞİ ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜ'NE;

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda yapmakta olduğum "Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Çocuk-Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi" isimli yüksek lisans tezim için kurumunuzda "Öğretmenlik Tutum Ölçeği" formunu uygulamayı istemekteyim.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Hatice Merve Dereli



Ek.

Öğretmenlik Tutum Ölçeği

Halim Özkaya
(UYGUNDUR)



04.04.2013

ÖZEL ENVAR ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜ'NE;

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda yapmakta olduğum "Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Çocuk-Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi" isimli yüksek lisans tezim için kurumunuzda uygulamalar yapmayı istemekteyim. Tezim için uygulayacağım eğitim programı ve veri toplama araçları ekte sunulmakla beraber, gerekli iznin verilmesi hususunu;

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Hatice Merve Dereli



Ekler.

1. Pedagojik Dokümantasyon Eğitim Programı
2. Öğretmen Tutum Ölçeği
3. Öğretmen Görüşme Formu

(UYGUNDUR)
Sevgi KALAY


04.04.2013

ÖZEL ENVA ÇOCUK AKADEMİSİ MÜDÜRLÜĞÜ'NE;

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda yapmakta olduğum "Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Çocuk-Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi" isimli yüksek lisans tezim için kurumunuzda uygulamalar yapmayı istemekteyim. Tezim için uygulayacağım eğitim programı ve veri toplama araçları ekte sunulmakla beraber, gerekli iznin verilmesi hususunu;

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Hatice Merve Dereli



Ekler.

1. Pedagojik Dokümantasyon Eğitim Programı
2. Öğretmen Tutum Ölçeği
3. Öğretmen Görüşme Formu

(UYGUNDUR)

Mutaddes SATIR
(Özel Enva Çocuk Akademisi Müdürü)



04.04.2013

ÖZEL ALİ KÜÇÜKSUCU ÇOCUK AKADEMİSİ MÜDÜRLÜĞÜ'NE;

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda yapmakta olduğum "Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Çocuk-Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi" isimli yüksek lisans tezim için kurumunuzda uygulamalar yapmayı istemekteyim. Tezim için uygulayacağım eğitim programı ve veri toplama araçları ekte sunulmakla beraber, gerekli iznin verilmesi hususunu;

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Hatice Merve Dereli

Ekler.

1. Pedagojik Dokümantasyon Eğitim Programı
2. Öğretmen Tutum Ölçeği
3. Öğretmen Görüşme Formu

(UYGUNDUR)

Mübeccel KAYA

03.04.2013

ÖZEL BAŞAK ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜ'NE;

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda yapmakta olduğum "Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Çocuk-Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi" isimli yüksek lisans tezim için kurumunuzda "Öğretmenlik Tutum Ölçeği" formunu uygulamayı istemekteyim.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Hatice Merve Dereli



Ek.

Öğretmenlik Tutum Ölçeği

Zehra AKYOL
(UYGUNDUR)

