

Makalenin geliş tarihi: 08.07.2020

1. Hakem rapor tarihi: 12.07.2020

2. Hakem rapor tarihi: 16.07.2020

Kabul tarihi: 28.07.2020

## TÜRKİYE’DE REGGIO EMILIA YAKLAŞIMI TEMELLİ UYGULAMALAR YAPAN OKULLARDAKİ ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİ: BİR OLGUBİLİM ÇALIŞMASI (\*) (Araştırma Makalesi)

Tuğba AYDEMİR ÖZALP (\*\*)

Hatice Zeynep İNAN (\*\*\*)

### Öz

*Reggio Emilia yaklaşımı, okul öncesi alternatif eğitim yaklaşımlarından bir tanesidir. Yapılandırmacı, sosyal-yapılandırmacı ve eleştirel pedagoji kuramlarına uygun olan eğitimin savunulduğu bu yaklaşıma göre, çocuklar, merak ettikleri konular hakkında araştırmalar yürüterek, ilgi duydukları konularda projeler üreterek, zengin çevrelerde yaparak-yaşayarak, bilimsel süreç becerilerini kullanarak, görsel sanatlar ve oyun gibi farklı yollar kullanarak bilgilerini yapılandırır. Son yıllarda Türkiye’de yaygın olarak kullanılmasına rağmen, uygulamalara ilişkin yeterince araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amacı, Reggio Emilia yaklaşımını temel alarak uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin, yaklaşımı uygulama deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmektir. Araştırmada, amaca uygun olarak nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden “olgubilim” deseni kullanılarak veri toplama ve veri analizi gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme stratejisiyle İstanbul, Ankara ve İzmir illerinde Reggio Emilia yaklaşımını temel alarak uygulamalar yapan gönüllü 20 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Veriler, olgubilim araştırma desenine uygun olarak “tematik analiz” tekniği ile çözümlenmiştir. Bu araştırmada, katılımcıların, çocukları, özgür, yaratıcı, sosyal, zeki, meraklı ve yeterli gördükleri ve her çocuğun bireyselliğini göz önünde bulundur-*

\*) Bu araştırma yazarın MEB onaylı, 2016 yılında tamamlanan “Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Uygulamalar Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri: Bir Olgubilim Çalışması” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\*) Arş. Gör., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, Okul Öncesi Anabilim Dalı  
(e-posta: tugbaaydemir08@gmail.com) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9642-3811>

\*\*\*) Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı  
(e-posta: zeynepinan@uludag.edu.tr) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6247-7857>

dukları tespit edilmiştir. Çocukların öğrenme süreçlerinde, katılımcı öğretmenler farklı rollere girerek, aileler ve çocuklarla işbirliği içinde çalıştıkları bulunmuştur. Katılımcıların, Reggio Emilia yaklaşımını çevre prensibine uygun olarak, çevreyi düzenlediği tespit edilmiştir. Ayrıca, projeler ve araştırmalar yoluyla, çocukların yaparak-yaşayarak öğrendiği, eğitimin her aşamasında öğretmenlerin dokümantasyon yaptığı, çocukların sorgulama becerileri, çevre bilinci, yaratıcılığı, özgüveni ve problem çözme becerilerinin desteklendiği bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen, Deneyim, Olgubilim, Reggio Emilia Yaklaşımı.

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

#### **Abstract**

Reggio Emilia pedagogy is one of the contemporary approaches to early childhood education. According to Reggio Emilia, which based on constructivism, social-constructivism and critical pedagogy approaches, children construct their knowledge by conducting research on the topic they inquired about, creating projects in which they are interested in, involving hands-on and minds-on activities, using science process skills, expressing themselves through various ways such as visual arts and play. In recent years, although Reggio Emilia approach is being widely used in Turkish preschools, there is not much research on the applications of Reggio Emilia approach in Turkish schools. The aim of this research is to explore how teachers in Reggio Emilia-Inspired preschools make sense experience of the application of this approach. The current research, appropriate for the aim of the research, adopted qualitative research method design. One of the qualitative research methods, namely phenomenological design was used to collect and analyze the data. Research data was collected via semi-structured interviews. 20 preschool teachers in Reggio Emilia-Inspired schools in İstanbul, Ankara and İzmir that were determined by purposeful sampling strategy participated in this research. Data of the research was analyzed using thematic analysis. According to the results of the current research, participants describes all of the children as independent, creative, social, smart, curious, and adequate individuals, and accept them as unique individuals who learn in their unique way. It is also found out that participant teachers supports children's learning by playing a variety of roles and collaborating and cooperating with parents and children. It is seen that participants enrich the environment according to the environment principle of the Reggio Emilia approach. Moreover, it is found that in those schools children learn by researching and doing projects hands-on, teachers do documentation in every stage of the teaching and learning, the programs supports children's inquiry skills, environmental consciousness, creativity, self-efficacy beliefs and problem solving skills.

**Keywords:** Early Childhood Education, Teacher, Experience, Phenomenology, Reggio Emilia Approach.

## 1. Giriş

Okul öncesi dönemde çağdaş bir eğitim sistemi olan Reggio Emilia yaklaşımı, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de benimsenerek son yıllarla uygulanmaya başlamıştır. İkinci dünya savaşı sonrası İtalya’nın Reggio Emilia adı verilen kasabasında ortaya çıkan yaklaşım, 1991 yılında yayınlanan *Newsweek* gazetesi tarafından “Dünyanın en iyi erken çocukluk kurumu” seçilmesiyle dünya genelinde tanınmaya başlamıştır (Thornton ve Brunton, 2015). 1994 yılında, yaklaşımın öncüsü Loris Malaguzzi’nin beklenmedik ölümüyle sarsılan yaklaşım, gelişmeye devam etmiş ve son 20 yıldır kaliteli bir erken çocukluk eğitimi için altın standart olarak ifade edilmeye başlamıştır (New, 2007; Thornton ve Brunton, 2010). Bu araştırmanın amacı; Türkiye’de Reggio Emilia-ıhlamlı okul öncesi öğretmenlerinin, söz konusu yaklaşımı temel alan deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmektir.

### 1.1. Reggio Emilia yaklaşımı

Reggio eğitimcileri, çocukların potansiyellerini en yüksek düzeyde gerçekleştirebilmelerine yardım edebilmek için araştırmalar yaparak, Lev Vygotsky, John Dewey, Jean Piaget gibi bilim insanlarının eğitime yönelik fikirlerini yakından takip ederek yaklaşımı geliştirmişlerdir (Edwards, 2009; Malaguzzi, 1998). Bütünsel olarak bakıldığında yaklaşımın altı ana prensipten oluştuğu görülmektedir; (I) çocuk imajı: Çocuğun doğuştan öğrenmeye istekli, meraklı, 100 dili ile kendini ifade eden, aktif, sorgulayan, akranlarıyla ve diğer insanlarla iletişim kuran ve işbirliği yapan, güçlü ve ilgili olduğunu düşünmektir (Gandini, 2002; Malaguzzi, 1998), (II) öğretmen imajı: Reggio Emilia okullarında pedagoğista (eğitim uzmanları), sınıf öğretmenleri ve atelierista (atölye öğretmenleri) olarak kurulan üç ögeden oluşan bir sistem vardır (Guidici, Rinaldi ve Krechevsky, 2001) ve öğretmenler, “Dinleyici ve gözlemci” “Öğrenci” “Araştırmacı” “Yardımcı ve Rehber” ve “Provokatör” adı altında farklı görevleri vardır (İnan, 2007), (III) çevrenin rolü: Reggio Emilia yaklaşımında çevre “üçüncü öğretmen” olarak anılır ve bağımsızlığı, ilişkileri, hareket etmeyi en yüksek düzeyde desteklemelidir (Malaguzzi, 1998), (IV) ilişkiler ve işbirliği: Bireyler arası işbirliği ve ilişkiler, Reggio Emilia yaklaşımının temel bağlayıcı boyutudur (Malaguzzi, 1998), (V) progettazione: Esnek bir planlamanın söz konusu olduğu, çocuklar, öğretmenler, aileler ve toplumun işbirliğiyle yapılan proje çalışmalarını ifade etmektedir (Rinaldi, 1998), (VI) dokümantasyon: Sadece bakmak ve görmekten çok daha fazlasını içeren, dinleme ve yanında duygusal farkındalığı kapsayan bir kavramdır. Süreç boyunca gözlemi ve yorumlamayı da içine alan döngüdür. (Rinaldi, 1998).

1980 yılında Reggio öğretmenleri ve çalışanları ve araştırmacılar bir araya gelerek Ulusal Erken Çocukluk Araştırma Grubu (National Early Education Research Group) oluşturmuş ve Gözümüz Duvardan Atladığında (When the Eye Jumps Over the Wall) adıyla Reggio çocuklarının projelerinden oluşan bir sergi kurmuştur. Bu serginin ertesi yıl Stockholm’e gitmesi, Reggio Emilia yaklaşımına yönelik uluslararası ilginin büyümesine etki etmiştir. Bu sergi, 1987 yılında Çocukların 100 Dili adıyla dünyada birçok ülkede dü-

zenlenmiştir (Filippini ve Vecchi’den aktaran Thornton ve Brunton, 2015). Reggio Emilia yaklaşımına 1979 yılında ilk ilgi gösteren ve okullarında Reggio Emilia ilhamlı uygulamalar yapmaya başlayan ilk ülke İsveç olmuştur. İsveç’ten sonra Küba, Bulgaristan, İspanya, Japonya, İsviçre ve Fransa gibi ülkeler Reggio Emilia’ya temsilci göndererek yaklaşıma ilgi göstermişlerdir (Thornton ve Brunton, 2015) ve ülkelerinde Reggio Emilia ilhamlı uygulamalar yapmaya başlamışlardır (örn., Baldacchino, 2010; Dang, 2011; Hedges, 2015; İnan, 2007; İnan ve Kayır, 2015; Nguyen, 2010; Strickler, 2012; Vajargah, Arefi ve Taraghija, 2010). Reggio Emilia kasabasında Reggio Children derneğinin kurulmasıyla ve Malaguzzi Center’in inşa edilmesiyle sergi, çalışma grupları, konferanslar ve eğitimlerle aracılığıyla her yıl yerli yabancı binlerce eğitimciye ilham kaynağı olmaya devam etmektedir (Thornton ve Brunton, 2015).

Türkiye’de de Reggio Emilia yaklaşımını ilham alan birçok anaokulu son yıllarda faaliyete geçmiştir ancak bu öğretmenlerin uygulamaları üzerine kapsamlı olarak yapılan çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Söz konusu araştırmanın, Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili araştırma yapanlara ve yaklaşımın Türkiye’de uygulanma şekli hakkında bilgi edinmek isteyen bireyler, öğretmenler ve ilgili kuruluşlara yardımcı olması, Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin geliştirilmesine ve literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmada şu soruya yanıt aranmıştır:

Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımı uygulamaya ilişkin deneyimleri nelerdir?

## 2. Yöntem

Bu çalışma, araştırmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yaklaşımlarından Olgu bilim (Fenomenoloji) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim, bireylerin var olan bir olgu ile ilgili yaşadıkları deneyimlerin ortaya konulması olarak tanımlanabilir (Van Manen, 1990). Bu doğrultuda söz konusu araştırmanın odağında yer alan olgu, Reggio Emilia yaklaşımını uygulamaya yönelik çalışmalar gerçekleştiren okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşım ile ilişkili olarak yaşanmış deneyimleri şeklinde belirlenmiştir.

### 2.1. Katılımcılar

Araştırmanın kapsam ve amacına bağlı olarak, derinlemesine bilgiye ulaşmak için amaçlı örnekleme stratejilerinden benzeşik örnekleme yöntemi (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Patton, 2014) kullanılmıştır. Bu çalışmaya katılan, Reggio Emilia yaklaşımını uygulamaya yönelik çalışmalar yapan, 20 katılımcı öğretmenden aydınlatılmış onam formu alınmıştır ve kimliğinin gizliliği için kod isim kullanılmıştır.

**Tablo 1.** Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı*	İl/ilçe	Eğitim durumu	Meslek yılı	Sınıf mevcudu	Yaş grubu	Kendisi dışında öğretmen sayısı	Reggio Emilia eğitimi
Sinem Öğretmen	Ankara/Çankaya	Meslek lisesi/Çocuk Gelişimi	2	14	3	1 yardımcı	Hayır
Kadriye Öğretmen	Ankara/Çankaya	Lisans/Okul Öncesi Öğr.	19	8	6	1 yardımcı	Hayır
Feride Öğretmen	Ankara/Çankaya	Ön Lisans/Çocuk Gelişimi	18	14	4	1 yardımcı	Hayır
Leman Öğretmen	Ankara/Çankaya	Ön Lisans/Çocuk Gelişimi	16	15	5	1 yardımcı	Hayır
Neriman Öğretmen	Ankara/Çankaya	Lisans/Okul Öncesi Öğr.	5	7	5-6	1 yardımcı	Hayır
Esin Öğretmen	Ankara/Çankaya	Lisans/Okul Öncesi Öğr.	4	11	4-5	1 yardımcı	Evet
Nurcan Öğretmen	Ankara/Çankaya	Lisans/Okul Öncesi Öğr.	11	16	3-4	1 yardımcı	Evet
Neslihan Öğretmen	Ankara/Çankaya	Ön Lisans/Çocuk Gelişimi	16	16	3	1 yardımcı	Evet
Ashlhan Öğretmen	Ankara/Çankaya	Ön Lisans/Çocuk Gelişimi	17	16	3	1 yardımcı	Evet
Esmâ Öğretmen	İzmir/Bornova	Lisans/İngiliz Dili ve Edebiyatı	9	21	3-4	1 yardımcı 1 partner	Evet
Çiğdem Öğretmen	İzmir/Bornova	Lisans/Okul Öncesi Öğr.	8	18	5-6	1 yardımcı 1 partner	Evet
Deniz Öğretmen	İzmir/Bornova	Lisans/Güzel Sanatlar	3	-	-	Atölye öğretmeni	Evet
Ediz Öğretmen	İzmir/Bornova	Lisans/İngiliz Dili ve Edebiyatı	11	-	-	Piazza öğretmeni	Evet
Melike Öğretmen	İzmir/Bornova	Lisans/Okul Öncesi Öğr.	3	17	5-6	1 yardımcı 1 partner	Evet
Lale Öğretmen	İzmir/Bornova	Lisans/Okul Öncesi Öğr.	10	18	5-6	1 yardımcı 1 partner	Evet
Aylin Öğretmen	İstanbul/Ataşehir	Meslek Lisesi/Çocuk Gelişimi	2	12	3-4	1 yardımcı	Hayır
Canan Öğretmen	İstanbul/Ataşehir	Meslek Lisesi/Çocuk Gelişimi	3	18	5-6	1 yardımcı	Hayır
Meryem Öğretmen	İstanbul/Kadıköy	Lisans/Okul Öncesi Öğr.	4	12	Karma yaş	1 yardımcı	Hayır
Özlem Öğretmen	İstanbul/Kadıköy	Lisans/Okul Öncesi Öğr.	4	12	Karma yaş	1 yardımcı öğretmen	Hayır
Güzin Öğretmen	İstanbul/Beşiktaş	Lisans/Psikoloji	2	18	4	1 yardımcı öğretmen	Hayır

\*Gizliliğin korunması amacıyla katılımcılara kod isimler verilmiştir.

## 2.2. Veri Toplama Süreci

Olgu bilim araştırmalarında kullanılan veri toplama araçlarından “yarı-yapılandırılmış görüşme” (Merriam, 2009) yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler 19 katılımcı ile yüz yüze gerçekleştirilirken; 1 katılımcı ile ise e- posta yoluyla yazılı olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme verilerinin kaydedilmesinde izlenen temel yöntemlerden biri olan cihaz ile kaydetme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci kısımda katılımcıların kişisel bilgileri, ikinci kısımda ise şu görüşme soruları yer almaktadır: “Okulda genel olarak bir gün nasıl geçiyor? Siz neler yapıyorsunuz?”, “Öğrenciler neler yapıyor?”, “Başından sonuna kadar proje sürecinde neler yapıldığını örnek ile anlatabilir misiniz?”, “Projenin konusu neye göre belirlendi? Ne kadar sürdü?”, “Reggio Emilia yaklaşımının uygulanmasında yaşadığınız sorunlar var mı? Varsa nelerdir?”, “Reggio Emilia yaklaşımının çocuklara, size ve topluma katkıları ile ilgili görüşleriniz nelerdir?”, “Reggio Emilia yaklaşımı hakkında belirtmek istediğiniz farklı bir nokta var mı?”, “Bu görüşmenin dökümünü yaptıktan sonra eğer gerekirse yeniden görüşme yapabilir miyiz?”.

## 2.3. Veri Analizi

Araştırmada, nitel veri analizi çeşitlerinden tematik analiz kullanılmıştır. Gibson ve Brown (2009), tematik analizi “verilerin benzerlikler, farklılıklar ve ilişkilere göre analiz edilmesi süreci” olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırmada, sırasıyla, ilk olarak verileri tanıma, sonra kodlama yapılmış daha sonra kategoriler ve tema oluşturulmuştur. Bu araştırmada güvenilirliğin sağlanması için şunlar yapılmıştır: Uzman görüşü (üç kişi), ön uygulama, ses kaydı, duraksama ve ünlemleri dâhil detaylı kayıtları dökümü, uzun süreli katılım, akran kodlayıcı (üç kişi), olumsuz durum analizi ve araştırmacının önyargılarını açıklanması.

## 2.4. Araştırma Etiği

Bu araştırmaya başlamadan önce, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nden gerekli yasal izin alınmıştır (bk. EK1). Bu araştırmada, katılımda gönüllülük esası uygulanarak sadece gönüllü katılımcılarla araştırma yürütülmüştür. Görüşmeler önce, katılımcılara araştırmayla ilgili bilgi verilmiş ve aydınlatılmış onam formu imzalatılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında katılımcıların kimlik bilgileri ve kimliklerini açığa çıkarabilecek bilgiler gizli tutulmuş ve her bir katılımcıya kod isim atanmıştır. Araştırmada, verinin doğasına sadık kalınmış, veriler dikkatle analiz edilmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar bilimsel kurallara uygun olarak yapılmış ve kaynakça bölümünde alıntılarının kaynaklarına yer verilmiştir.

## 3. Bulgular

Reggio Emilia yaklaşımını uygulama süreci olarak belirlenen tema, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımı uygulama sürecine ilişkin yaşantılarını (algılarını) açıklamaktadır. Bu kapsamda, katılımcıların yaşadıkları deneyimler dokuz ayrı kategoride toplanmıştır (bk. Tablo 2).

**Tablo 2.** Reggio Emilia Yaklaşımı Uygulama Süreci

Tema Kategorisi	Kod
İşleyiş ve genel yapı	Tam gün eğitim verilmesi
	Çerçeve program olması
	Bahçe ve doğaya zaman ayrılması
	Branş derslerinin olması
	Çocukların yaşa göre gruplandırılması
	Çocukların karma yaş olarak eğitim almaları
	Günlük öğretmen toplantıları yapılması
Çocuk imajı	Özerk
	Meraklı
	Yaratıcı
	Yeterli
	Özgür
	Zeki
	Sosyal
Öğretmenin rolü	Merak avcısı
	Organizatör
	Araştırmacı
	Öğrenci
Çevre	Sınıf
	Atölye
	Piazza
	Bahçe
	Alan gezileri
	Doğal malzemeler
İlişkiler ve İşbirliği	Çocukların kendi aralarında işbirliği ve ilişki içinde çalışmaları
	Öğretmenler ve çocuklar arasında kurulacak iletişimin çok önemli olması
	Öğretmenlerin çocuklara yardımcı olmaları
	Öğretmenler ve çocukların sorularla ilişki kurmaları
	Öğretmenlerin toplantılar yoluyla ilişki kurmaları
	Öğretmenlerin fikir alışverişi yapmaları
	Öğretmenlerin görev paylaşımı yapmaları
	Ailelerle ilişkinin telefon ile sağlanması
	Ailelerle ilişkinin iletişim defterleri ile sağlanması
	Ailelerle ilişkinin veli bültenleri ile sağlanması
	Ailelerle ilişkinin portfolyo ile sağlanması
Ailelerle ilişki/işbirliği için etkinlikler/eğitimler sağlanması	
Aile-çocuk ilişkisinin aile katılım etkinlikleri ile sağlanması	

Reggio Emilia Yaklaşımını Uygulama Süreci	Proje	Proje konusunun belirlenmesinde okul öncesi eğitim programının dikkate alınması Proje konusunun belirlenmesinde çocukların ilgi ve meraklarının dikkate alınması Salt ürün oluşturma temelli çalışmalar Salt bütünleştirilmiş etkinlik temelli çalışmalar Sorgulama temelli çalışmalar
	Dokümantasyon	Anekdot kullanmak Portfolyo kullanmak Gelişim raporları kullanmak Gözlem kullanmak Fotoğraf ve video kullanmak Olası çalışmaları planlamak için kullanmak Çocuğu tanımak için kullanmak Değerlendirme yapmak için kullanmak Öğrenmeyi görünür kılmak için kullanmak
	Uygulamada yaşanan sorunlar	Reggio Emilia yaklaşımında programın net olmaması Ailelerin aşırı korumacı tavırları Zamanın yetmemesi Fiziksel alan yetersizliği Çocukların projeden sıkılmaları Öğretmen yetersizliği Küçük grup sohbetlerini devam ettirmede zorlanma Materyal eksikliği
	Yararlar	Çocuğun çalışmaktan keyif almasını sağlar Çocukta çevre bilincini geliştirir Çocukta özgüveni geliştirir Çocukta problem çözme becerilerini geliştirir Çocukta sorgulama becerilerini geliştirir Çocukta yaratıcılığı geliştirir Öğretmenlerin, iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlar Öğretmenlerin, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlar Öğretmenlerin, yaratıcılığını geliştirir Kendine güvenen toplum oluşmasına katkı sağlar Mutlu toplum oluşmasına katkı sağlar Yaratıcı toplum oluşmasına katkı sağlar

### 3.1. İşleyiş ve Genel Yapı

Reggio Emilia yaklaşımını uygulama boyutunda işleyiş ve genel yapı olarak belirlenen kategori, okullarda katılımcıların eğitim öğretimi nasıl bir sistemle ilerlettiklerine ilişkin



özellikleri açıklamaktadır (bk. Tablo 2). Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir: Aslıhan öğretmen, okul müdürünün tam günlük eğitim programını yaş gruplarını göz önüne alarak oluşturduğunu ifade etmiştir (Tablo 3). Çocukların çalışmaları için seçeneklere yer verilmesi ve gün içinde geniş zaman dilimlerinin kullanılması programın değişebilir yapısını ve esnekliğini göstermektedir. Canan öğretmen de okullarında her sınıfın ayrı bir programı olduğunu belirtmiştir. Bu okulda diğerlerinden farklı olarak bahçe çalışmalarından hariç olarak çocuklarla birlikte doğa yürüyüşlerine çıktığı ve rapor yazımı için gün sonunda öğretmenlere özel bir zaman dilimi verildiği görülmektedir. Meryem öğretmen, karma yaş grubu ve tam gün eğitime devam eden okulunda, açık sınıf uygulamasının yapıldığını ve çocukların istedikleri sınıfta istedikleri çalışmalara katılabildiklerini belirtmektedir. Ayrıca okullarında branş derslerine yer verilmediğini belirten Meryem öğretmen, çocukların istedikleri çalışmaları serbest bir şekilde yapabilmeleri için piazza adındaki orta alanın olduğunu belirtmiştir. Diğer okullarda olduğu gibi bu okulda da çocukların açık havada çalışabilmeleri için bahçe çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Melike öğretmenin okulundaki günlük eğitim akışı tablosuna (Tablo 4) bakıldığında diğer okullardakiyle benzer olarak, çalışmaların öğleden önce ve sonra olarak iki bölümde yapıldığı görülebilir. Ayrıca Meryem öğretmenin okulundaki gibi proje çalışmalarının Atölye ve piazzada yürütüldüğü görülmektedir. Bu okulda diğerlerinden farklı olarak günü değerlendirme zamanı ile öğretmen toplantıları yer almaktadır. Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlerin birlikte planlama ve değerlendirme çalışmaları yapmalarına ve dokümantasyona verilen önemle paralel bir şekilde gerçekleştirilen çalışmaların bu bağlamda yaklaşıma uygun olduğu söylenebilir.

**Tablo 3.** Ankara'daki 1. Okulun Günlük Eğitim Akışı

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

**Tablo 4.** İzmir’deki 1. Okulun Günlük Eğitim Akışı

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

### 3.2. Çocuk imajı

Çocuk imajı olarak belirlenen kategori, katılımcıların çocuklar hakkında bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden sahip oldukları fikirlerine ilişkin özellikleri açıklamaktadır (bk. Tablo 2). Katılımcılar uygulamalarında, her çocuğun istek ve fikirlerine değer verildiğini, bireysel farklılıklara sahip olduklarını, yani çocukları *özerk bir birey* olarak kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

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

Öğretmenler, her çocuğun öğrenme yollarının birbirinden farklı olduğunu, çocuklara sordukları sorular sonucunda, çocukların *yaratıcılıklarını* farklı şekillerde ürün oluşturarak gösterdiklerini ve bir problem ile karşı karşıya kaldıklarında hemen başka bir çözüm yolu bulabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Yani mesela diyelim ki barınaklar ya da hayvanlar temasında... Hangi malzemenen yola çıkarak bir hayvan yapabiliriz dedim. Biri dedi ki işte taşlardan yapabiliriz, birisi dedi yapraklardan. (Deniz).*

*“Bir şeye bağımlı olmak yok burada hemen çözüm buluyorlar. Bir ağaç yaparken mesela öğretmenim kahverengi boyam bitti hemen kartonu alıyor kahverengi pul alıyor onunla devam ediyor” (Esin).*

Öğretmenler, çocukları *zeki* olarak nitelemişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

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

Öğretmenler, çocukların tüm fikirlerine değer verdiklerini ve onların istedikleri çalışmalarını güzel bir şekilde tamamlayabilecek kadar *yeterli* olduklarını düşünmektedir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

Öğretmenler, çocukların merak ettikleri şeyleri araştırmalarına fırsatlar oluşturmalarını ve çocukların bu şekilde öğrendiklerini belirtmektedir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

*“Buradan ses nasıl geliyor? Fotoğraf nasıl çalışıyor? Buradan alo denince nasıl duyuluyor?... Merak ettikleri şeyi burada gerçekleştirmeye çalışıyoruz, araştırıyor öyle öğreniyor.” (Ediz).*

Öğretmenler çocukların eğitim hayatlarının sosyal yaşamla iç içe olması gerektiğini, akran iletişimi içinde olmaları gerektiğini ve çocukların *sosyal* varlıklar olduklarını belirtmektedirler. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Çocuk sosyaldır ve sosyal yaşantıdan koparılmamalı, koparılsa gelişemez ve yanlış eğitim sistemleri çocuğu sosyal yaşantıdan koparıyor.” (Özlem).*

### 3.3. Öğretmenin rolü

Okullardaki genel yapıya bakıldığında katılımcılardan 4'ünün sınıfında tek öğretmen, 10 katılımcının sınıfında kendilerinin yanında bir de yardımcı öğretmen olduğu, diğer katılımcıların ise sınıflarında kendileriyle eşit görevde 1 öğretmenin ve 1 de yardımcı öğretmenin olduğu görülmektedir. Ayrıca okullarda, yarı zamanlı olarak çalışan branş öğretmenlerinin dışında 3 okulda tam zamanlı çalışan atölye öğretmeni vardır.

Öğretmenin rolü kategorisi, araştırmaya katılan katılımcıların, bir Reggio Emilia öğretmeni olarak uygulamaları esnasında kişisel ve mesleki bakımdan neler yaptıklarının özelliklerini açıklamaktadır. Bu bağlamda yapılan analizde katılımcıların, uygulama süreci boyunca farklı rollere girdikleri görülmektedir (bk. Tablo 2).

Öğretmenin merak avcısı olduğu rolde Reggio Emilia öğretmeni, çocukları dinler, onlara sorular sorar, gözlemler yapar ve çevreyi düzenler, çocukları tanır, ilgi ve meraklarını keşfeder. Ayrıca, çocukların araştırma yapmayı istemelerini sağlamak ve kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına yardımcı olmak için farklı sorularla, provokatif çevre düzenlemeleri ile çocukları öğrenmeye yönelik teşvik etmektedir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

*“...gözlem yapmak neden önemli atıyorum o çocuk öyle bir şeyle ilgileniyor, boncuklarla oynuyor mesela yanımdaki. Zaten biliyorum o boncuklara meraklı bir çocuk. Bunu öğretmen önceden biliyor, tanıyor, gözlemliyor. Boncukların yanına tel veya ip koyuyorum. Orada delik olduğu için bu deliğin bir işe yaraması lazım. Bunu verdiğim zaman o deliğe bakıyor ipe bakıyor onu keşfetmeye çalışıyor..” (Ediz).*

Öğretmenin organizatör olduğu rolde Reggio Emilia öğretmeni, eğitim öğretim süreci boyunca çocukların yanlarında olur ve onların ilgilendikleri çalışmalarını gerçekleştirmelerinde rehberlik eder. Çocukların ihtiyaç duyduğu zamanlarda yardımcı olarak materyal desteği sağlar. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

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

Öğretmenin araştırmacı olduğu rolde, Reggio Emilia öğretmeni, yeni bilgiler edinmek ve uygulama sürecini zenginleştirmek için aktif bir şekilde araştırma yapar. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

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

*“Daha araştırmacı oluyorum, daha böyle u acaba çocuklara en iyi şekilde nasıl verebilirim çünkü çocuklar hep görsel bir şeyler istiyorlar, somut şeyler istiyorlar” (Leman).*

Öğretmenin öğrenci olduğu rolde Reggio Emilia öğretmeni, her şeyi bilen geleneksel öğretmen rolünden çıkarak kendisinin de çocuklarla birlikte yeni bilgiler öğrendiği görülmektedir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

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

*“Onlarla birlikte bizde merakımız gideriyoruz, bizde öğreniyoruz.” (Çiğdem).*

### 3.4. Çevre

Çevre kategorisi, katılımcıların yaklaşıma yönelik uygulamaları esnasında kullandıkları alanları ve bu alanların özelliklerini açıklamaktadır (bk. Tablo 2). Çevre, Reggio Emilia temelli uygulama sürecinde bir öğretmen olarak, çocuklara bilgilerini yapılandırılmaları konusunda yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, uygulama sürecinde *sınıfın* özelliklerine, dinamiğine ve sınıfın yaşamın yansımaları olması gerektiğine değinmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Sınıf, piazza, atölye ve bahçeyle birlikte bütün bir alan... bir köşe yapmıştık benim çok hoşuma gitmişti mesela koyduk. O köşe hiçbir çocuğun ilgisini çekmedi, hiç biri gitmedi oraya. Yani demek ki o köşe olmadı o zaman onu orada tutmanın hiçbir anlamı yok. Sürekli değiştiriyoruz. Köşeleri, malzemeleri..” (Ediz).*

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

Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullarda, araştırmaya alınan 7 okulun 6’sında *atölye* adı verilen alanların bulunduğu, ancak atölyelerin kullanılış şekillerinin farklı olduğu belirlenmiştir. 3 okulda, atölye sadece sanat çalışmalarının yürütüldüğü bir alan olarak kullanılırken, 1 okulda sanatsal çalışmalar için özelleştirilmiş alana atölye adı verildiği ve burada sınıfça, rotasyon yoluyla atölyenin kullanıldığı, 2 okulda ise proje çalışmaları kapsamında, çocukların araştırmalar yaptıkları ve kendilerini ifade edebildikleri alan olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

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

Katılımcıların görüşlerine göre, piazza veya orta alan olarak belirtilen mekânların Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullarda, çocukların bir arada oyunlar oynamaları, sosyalleşmeleri ve çeşitli çalışmalar yaptıkları alan olarak kullanıldığı görül-

mektedir. Araştırma kapsamındaki 7 okuldan yalnızca 2 sinde piazza adı verilen alanın bulunduğu görülmektedir. Diğer okulların fiziki yapılarının bu yaklaşıma uygun olarak düzenlenmemesinden dolayı her okulda piazza alanı bulunmamaktadır. Ediz öğretmen, görev yaptığı okulda piazza öğretmeni olarak çalışmaktadır. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

*“Piazza İtalya’da meydan demek insanlar orada bir şeyler yapar falan burası da okulun meydanı olsun diye düşündük... Yani çocuklar geliyor yapılandırılmış bir şey değil de köşeleri oluşturuyoruz. O çeşitli köşelerde çeşitli aktiviteler yapıyorlar.” (Ediz).*

Katılımcılar, doğa ve bahçe çalışmalarının çocukların öğrenme sürecinde, öğrenmeden keyif alarak, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarında etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

*“Çocukların doğa içinde mutluluğunu gördüğüm için işte kumla, taşla, toprakla oynarken çok daha fazla haz aldığını, yaratıcılığını çok daha fazla ortaya koyduğunu gözlemlediğim için, bence evet çok başarılı ve uygulanması gereken bir metot.” (Özlem).*

Öğretmenler çeşitli yerlere alan gezileri yaptıklarını ve alan gezilerinin sebeplerini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

*“...Manava gideceğiz, elmamızı alacağız, elmayı inceleyeceğiz, reçeli yapacağız...” (Kadriye).*

Katılımcılar, proje sürecinde doğal ve geri dönüşüm imkânı olan malzemeleri, çok farklı şekillerde kullanılarak yaratıcılığı ortaya çıkarması bakımından tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Doğal materyaller, doğal ortam, çocuklara özgür düşünme ortamı sağlamak, çocuk yaparak yaşayarak en önemlisi görebiliyor... siz bunu hayal gücünüzle görüp de birçok şeye benzetebilirsiniz ama ne bileyim yani plastikten ya da normal bir oyuncaktan alın size mesela beşik, bu kalıp yani bunu başka bir şeye benzetemezsiniz zaten beşiktir..” (Canan).*

*“İyi hani doğal materyaller çok fazla sınıfımızda taşlar, çubuklar...” (Melike).*

### 3.5. İlişkiler ve İşbirliği

Uygulama sürecindeki ilişkiler ve işbirliği kategorisi, eğitim öğretim sürecindeki ilişkilerin kimler arasında, ne şekilde olduğuna ve işbirliğinin nasıl oluşturulduğuna ilişkin özellikleri açıklamaktadır (bk. Tablo 2). Öğretmenler, diğer öğretmenlerle ve çocuklarla ilişki ve işbirliği içinde çalışırken aileler ile yalnızca iletişim kurmaktadırlar. Aileleriyle çocuklarıyla ilişki ve işbirliği içinde oldukları görülmektedir. Bu kapsamda ailelerin kendi aralarında ilişki ve işbirliği içinde olduklarına dair bulgu görülmemiştir. Öğretmenler, eğitim sürecinde birbirlerinden yeni bilgiler öğrendiklerini ve işbirlikçi çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Çocuklar kendi aralarında, öğretmenleri ve aileleriyle ilişki ve işbirliği içinde çalışmaktadırlar. Çocukların birbirleriyle ilişki ve işbirliğine yönelik örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

*“Hangi böcek daha küçük, hangi böcek daha büyük? ... Orada büyük küçük kavramını bilmeyen çocuğa bile diğer çocuk öğretti... Çocuklar birbirleriyle bilgi alışverişi yaptıkları zaman öğretmene bile gerek kalmıyor” (Deniz).*

Öğretmen ile çocuklar arasındaki iletişimin çok önemli olduğuna ve eğer bu iletişim kurulamazsa başarılı olunamayacağına, eğitim sürecinde öğretmenlerin farklı rollerle çocukların ilgi ve meraklarına yol göstererek, ilişki ve işbirliğini sağlamalarına ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

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

Öğretmenlerin görüşleri, çocuklara sorular sormanın ilişki ve işbirliğini sağlamada bir yol olduğunu göstermektedir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

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

Öğretmenlerin, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamaları sırasında, kendi aralarında ilişki kurdukları ve çalışmalar için işbirliği yaptıkları söylenebilir. Bu kapsamda katılımcılar düzenli olarak toplantılar yaptıklarını, toplantıların içeriğinde ise proje konuları ve çocukların meraklarına ilişkin fikir alışverişi, planlama, görev paylaşımı ve bilgi paylaşma gibi konuların oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Planlama öğretmenler toplantısında yapılıyor... Branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasında sürekli toplantılar oluyor orada paylaşıyor tabii bilgiler” (Deniz).*

*“Öğretmenler olarak iletişim ve işbirliğimiz gayet iyi, toplantılarımız oluyor, planlama yapıyoruz.” (Meryem).*

Katılımcılar, öğretmenler arasında fikir alış verişi yapıldığına değinmişlerdir. Bilgi paylaşımlarıyla birbirlerine yardım ettikleri ve birbirlerini çocuklarla ilgili ihtiyaç duydukları konuda destekledikleri görülmektedir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

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

Katılımcılar, öğretmen aile ilişkisinin kurulmasında veli bültenleri, telefon, aile katılım etkinlikleri, iletişim defteri, aile eğitimleri ve portfolyoları kullanmaktadırlar. Burada ailelerle kurulan ilişkilerin, çoğunlukla okuldaki çalışmalar hakkında ailelere bilgi verme şeklinde tek yönde olduğu görülmektedir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Telefonla iletişim kuruyoruz... bir iletişim defterimiz var, onunla sürekli yazışıyoruz... her ünite sonunda veli bültenimiz gidiyor” (Esma).*

*“Her ay velilere portfolyo gönderiyoruz. Bülten hazırlıyoruz” (Leman).*

Görüşlerde görüldüğü üzere iletişimin tek yönlü kurulduğu yani sadece öğretmenlerin ailelere bilgi verdikleri, bilgi paylaşımının öğretmenlerden ailelere doğru gittiği görülmektedir. Ailelerin çocukların eğitiminde etkin katılımının olmadığı söylenebilir. Ancak Reggio Emilia yaklaşımında aile-okul ilişkisi bir temeldir ve aileler okulun üyesi olarak eğitim sürecinin parçasıdırlar. Okulun yönetiminden yapılacak proje çalışmalarına kadar eğitim sürecinde hem söz sahibi hem de aktif katılımcıdırlar.

Reggio Emilia yaklaşımına yönelik uygulamalarda, ailelerin eğitime katılımlarını sağlamak, için aile katılım ve aile eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir. Katılımcılar, ailelerin okula gelerek çocukları ile birlikte etkinlik yaptıklarını, evlerinde çocukları ile birlikte etkinlikler yaptıklarını, okulda yapılması planlanan projeler için materyal desteği istediklerini, çocukların proje çalışmalarını gösteri veya sunumlar yoluyla ailelerine sunduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dönem içinde ailelerin ihtiyaç duydukları konularda aile eğitim programları düzenlendiğini açıklamışlardır. Yapılan tüm bu etkinlik ve eğitimler ile ailelerle-okul arası ilişki ve işbirliğinin sağlandığını belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:



*“Veli iletişim ayağımız gerçekten çok kuvvetli yani her an onlar da bize ve rehber öğretmene ulaşabiliyorlar... Bizim şeffaf bir ortamımız var yani. Kesinlikle hani velilerimizi içeri almama ya da o ortama sokma gibi bir durumumuz yok” (Esmâ).*

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

Esmâ, Nurcan, Kadriye ve Melike öğretmen, ailelerin okula geldiklerini ve çocukları ile birlikte çalışmalar yaparak aile katılım çalışmaları yaptıklarını ve bu yolla ilişki ile işbirliğinin sağlandığını belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

*“Aç tırtıl hikâyesini dramatisasyon ile okuduk. Onu canlandırdık. Dedik dönem sonunda da bunu yapalım. Herkes çok eğlendi. Bir dönem sonu gösterisi haline geldi. Onun için saatlerce zaman harcamak, danslar, şovlar, müzikler yok. Sınıfta ne yapıyorsak onun gösterisi” (Melike).*

Uygulama sürecinde, görüldüğü üzere aile katılım etkinlikleri yoluyla aile-çocuk ilişkisi sağlanmaktadır. Ayrıca, aileler okula gelip çocuklarıyla birlikte çalışmalar yaparak eğitim sürecine katılmaktadırlar.

### 3.6. Proje

Katılımcıların projeleri ve proje sürecini nasıl anlamlandırdıklarının daha kolay anlaşılabilmesi için örnek proje anlatmaları istenmiştir (bk. Tablo 2). İlk olarak, katılımcılara projelerin konularının neye göre belirlendiği sorulmuştur ve verilen cevaplar doğrultusunda konuların belirlenmesinde öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanım göstergeler ile çocukların ilgi/meraklarının dikkate alındığı görülmektedir. Katılımcılar (Deniz, Güzin ve Melike), proje konuları oluşturulurken çocukların ilgi ve isteklerinin göz önüne alındığını belirtmişlerdir. Ayrıca Güzin öğretmen, çocukların arasındaki diyalogların dinlenildiğini, ortak merak şeklinde belirlenen durum ile ilgili çevre hazırlandığını ve çocukların ilgili olmaları halinde projenin başladığını vurgulamaktadır. Melike öğretmen ise, projelere başlarken çocukların sorularından yola çıkmanın, çocuklarda motivasyon ve isteğin yükselmesini sağladığını belirtmiştir. Bu durumda çocukların ilgilerinden, sorularından ve meraklarından yola çıkılarak başlayan projelerde, çocukların gerçekten ilgilendikleri konularda çalışma yaptıkları için içsel motivasyonlarının bu bağlamda yüksek olduğu düşünülebilir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Öğretmen toplantısında belirliyoruz, benim çocuğum bunu demişti benim ki bunu demişti. Benimkinin de bu ilgisini çekebilir diye hemen böyle bir paylaşma yapılır... Milli Eğitim'in o kadar çok şeyi var ki*

*amaç kazanımları, eğitim süreçleri var verilen kavramlar işte kırmızı kavramı işte büyük küçük kavramı ya da amaçlar gibi biz bunları ne yapabiliriz diye düşünüp konuya karar veriyoruz” (Esin).*

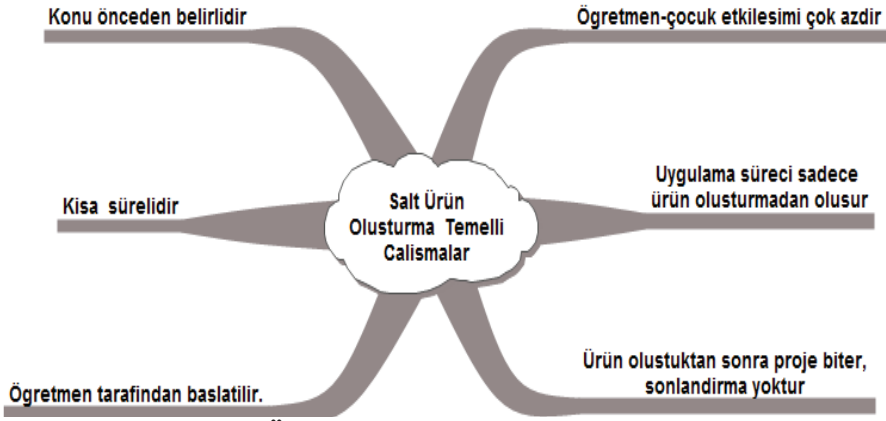
*“Proje çocukların arasında sürekli konuşulan ortak meraklardan birinden çıkıyor. Merak edilen konuyla ilgili çevre hazırlanıyor ve eğer ilgiliyseler devam ettiriliyor” (Güzin).*

Deneyimlenen projeler incelendiğinde Reggio Emilia temelli projeler ile benzer ve farklı yanları olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların yapılan proje zihinlerinde farklı şekillerde anlamlandırarak 3 ayrı yolda yürüttükleri belirlenmiştir. Katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımını temel alarak yaptıklarını ifade ettikleri örnek projeler incelendiğinde 5 katılımcının salt ürün oluşturma temelli çalışmaları örnek proje olarak anlattıkları görülmektedir. Bu katılımcıların anlattıkları örnek projeler incelendiğinde sadece belirlenen konuya yönelik çocuklarla birlikte ürün oluşturma çalışmaları olduğu belirlenmiştir. Aslıhan öğretmen sınıfında yapılan sanat etkinliğini proje olarak adlandırırken, Esin ve Meriem öğretmen, belirli bir konu çerçevesinde önceden materyal şablonu hazırladıklarını, çocukların verilen materyaldeki figürlerin kesilmesi, boyanması, süslenmesi konularında istedikleri şekilde çalışmalarını örnek proje olarak belirtmektedirler. Canan öğretmene örnek proje sorulduğunda, sürekli proje yapılmadığını, istekli çocukların proje masasına geçerek bir önceki konunun pekiştirilmesine yönelik ürün oluşturulduğunu belirtmektedir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

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

Projeyi, salt ürün oluşturma temelli çalışmalar şeklinde adlandıran katılımcılara göre projeler kısa sürelidir, konu önceden belirlidir, genelde birkaç saat sürer ve biter. Projeleri öğretmen başlatır. Çalışmalar sırasında öğretmen-çocuk etkileşimi oldukça azdır. Uygulama süreci ise sadece ürün oluşturma şeklinde gerçekleşmektedir. Ürün yapıldıktan sonra proje bitmektedir, sonlandırma çalışmasına yönelik herhangi bir etkinlik yapılmamaktadır (bk. Şekil 1).



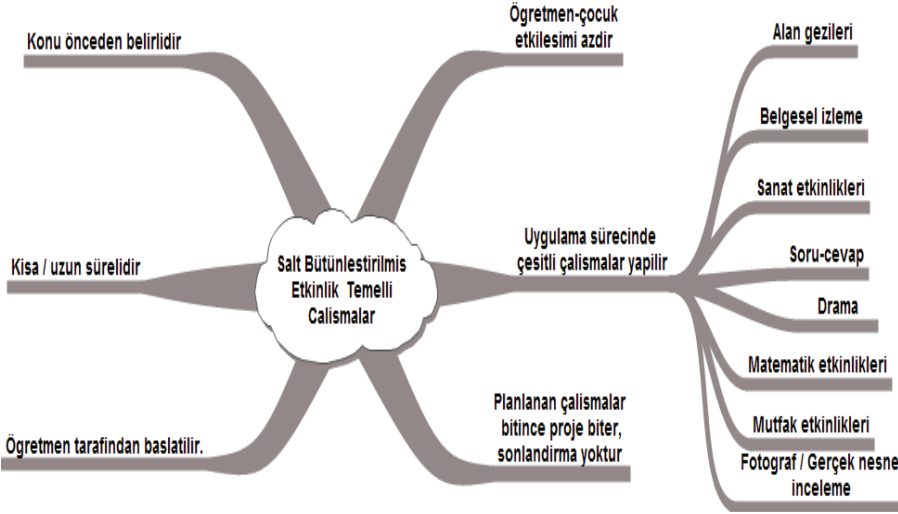
Şekil 1. Proje: Salt Ürün Oluşturma Temelli Çalışma

Katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımı temelinde yaptıkları belirttiği örnek projeler incelenmeye devam edildiğinde beş katılımcının *salt bütünleştirilmiş etkinlik temelli çalışmaları* örnek proje olarak anlattıkları görülmektedir. Belirlenen bir konu ile ilgili sırayla yapılan bütünlük etkinlikleri yapılmaktadır. Çocuklar proje konusuna karar verme sürecine katılmamakta ama gerçek malzemeleri deneyimlemeye, sınıflama ve gözlem yapma gibi süreçleri aktif kullanmalarının daha çok önemsendiği görülmektedir. Her iki gruptaki proje adı verilen çalışmaların, Reggio Emilia yaklaşımındaki projelere prensip ve süreç olarak benzemediği, çocukların proje sürecinin tüm aşamalarında ilgi ve meraklarının dikkate alınmadığı görülmektedir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

Projeyi, salt bütünleştirilmiş etkinlik temelli çalışmalar şeklinde adlandıran katılımcılara göre projenin konusu önceden belirlenmiştir süreç kısa ve uzun olabilmektedir. Genelde bir aylık çalışmalar yürütülmektedir. Proje, öğretmen tarafından başlatılmaktadır.

Çalışmalar sırasında öğretmen-çocuk etkileşimi yine azdır. Uygulama sürecinde drama, alan gezileri, matematik etkinlikleri, belgesel izleme, soru-cevap etkinlikleri, fotoğraf gerçek nesne inceleme, sanat etkinlikleri ve mutfak etkinlikleri yapılmaktadır. Planlanan etkinlikler bitince proje sonlandırma çalışması yapmadan biter (bk. Şekil 2).



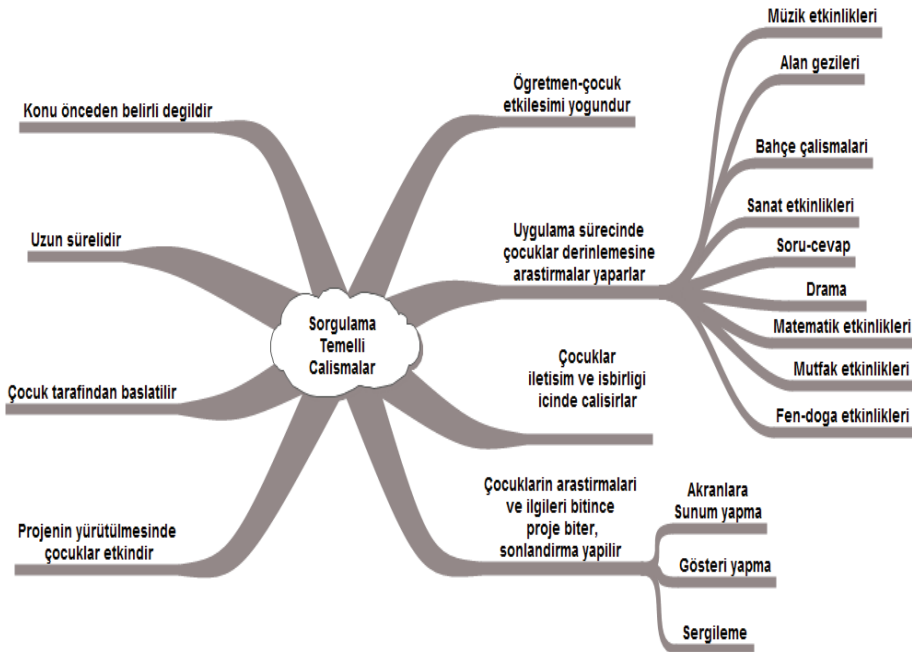
Şekil 2. Proje: Salt Bütünleştirilmiş Etkinlik Temelli Çalışmalar

Katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımına yönelik anlattıkları örnek projelere bakıldığında, altı katılımcının projenin başlangıcından sonuna kadar çocukların ilgi, merak ve sorularının temel alındığı sorgulama temelli çalışmaları örnek olarak anlattıkları görülmektedir. Çocuklar sorularına derinlemesine araştırmalar yaparlar ve cevap ararlar. Projede başlangıç, uygulama ve sonlandırma çalışmaları olur ve genellikle uzun sürer. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Kuşlar işte neden kaka yapar? Böyle bir durup dururken oyun oynarken böyle bir soru çıktı. Bunun üzerine kuşlar ile ilgili bir sürü çalışmalar çıktı ortaya. Burada biz sindirime kadar girdik, araştırdık hep birlikte. Kuş kakasıyla başlayıp, beslenmeden tutunda sindirime kadar ve ondan sonra u çizim yaptılar ve sonrasında kuşlarla ilgili çalışmalarımızdan sonra kuşlar için kışında gelmesiyle birlikte ağaçlara kuşyemi yapmaya karar verdik çocuklarla. İşte kış gününde kuşlar ne yiyecek diye bir soruyla yapmaya karar verdik çocuklarla ve böyle hem mutfak çalışması da oldu, kuşyemeri yaptık ve bahçemize astık bunları. Yani bu projeye birçok şey öğrenmiş olduk. Kuşlar hakkında bilgiler, sindirim, sosyal sorumluluk gibi her şeye değinmiş olduk.” (Çiğdem).

Projeyi, sorgulama temelli çalışmalar şeklinde isimlendiren katılımcıların görüşlerine göre projede konu önceden belirlenmemiştir. Çocukların ilgi ve meraklarının gözlemlenmesi ile konuya karar verilmektedir. Projelerin uzun süreli oldukları, genellikle 3-4

ay sürdüğü söylenebilir. Proje, çocuklar tarafından başlatılmaktadır. Çalışmalar sırasında öğretmen-çocuk etkileşiminin ve çocukların kendi aralarındaki etkileşimin yoğun olması söz konusudur. Çocuklar işbirlikçi çalışmalar yaparlar ve öğretmen de onlarla birlikte gerektiğinde çalışır ve sürekli olarak gözlem yapar, aralarındaki diyalogları dinler. Gereken zamanlarda onlara yardımcı olur, çocukların araştırmalarını daha da derinleştirebilmeleri ya da araştırma yapmaya ihtiyaç duymaları için çeşitli sorular sorar. Ayrıca çocukların araştırma yapmaları konusunda uygun çevre düzenlemeleri yapar. Uygulama sürecinde fen doğa etkinlikleri, matematik etkinlikleri, drama, bahçe çalışmaları, sanat etkinlikleri, alan gezileri mutfak etkinlikleri ve soru-cevap etkinlikleri gibi çalışmalar yapılmaktadır. Çocukların konuya yönelik merak ve araştırmaları bitince proje sonlandırma kısmına geçilir. Sonlandırma çalışmalarında proje süresince edinilen bilgiler başka bir sınıfa, diğer arkadaşlara ya da ailelere sunulur ve oluşturulan ürünler sergilenir (bk. Şekil 3).



Şekil 3. Proje: Sorgulama Temelli Çalışmalar.

Projeyi, sorgulama temelli olarak anlamlandıran katılımcılar, çocukların tüm fikirlerini önemsediklerini, başından sonuna kadar proje boyunca temelin çocukların deneyimleriyle kurulduğunu, süreci çocukların ilgi ve meraklarının yönlendirdiğini vurgulamaktadırlar. Bu katılımcıların ise ortak özellikleri incelendiğinde, Reggio Emilia yaklaşımına yönelik hizmet içi eğitime veya konferanslara katıldıkları görülmektedir. Reggio Emilia yaklaşımındaki özel kavramlardan biri olan progettazione de yapılan projeler ile sorgulama temelli olarak belirtilen bu projelerin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca araştır-

maya katılan 20 katılımcının, Reggio Emilia yaklaşımına yönelik uygulamalar yaptıkları dikkate alındığında sadece altı katılımcının anlattığı proje çalışmalarının Reggio Emilia yaklaşımındaki progettazione kavramı ile benzer olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yaklaşımın bu prensibinin katılımcılar açısından tam olarak anlaşılmadığını gösterebilir.

### 3.7. Dokümantasyon

Dokümantasyon kategorisi, proje sürecinde katılımcıların hangi araçları ne tür amaçlar için kullandıklarının özelliklerini açıklamaktadır (bk. Tablo 2). Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

*“Her ay velilere portfolyo gönderiyoruz” (Leman).*

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

*“Fotoğraflar, videolar çekiyoruz sürekli” (Çiğdem).*

Görüşlerde görüldüğü üzere katılımcılar, eğitim öğretim sırasında sürekli fotoğraf ve video çekimlerini kullanmaktadırlar. Esmâ öğretmen, okullarındaki tüm öğretmenlere fotoğraf makinesinin yönetim tarafından verildiğini, çocukların etkinlikleri sırasında öğretmenin fotoğraf çektiğini, sonrasında ise bu fotoğrafların altına çocukların çalışmalarının hikâyelerinin yazıldığını belirtmiştir.

Katılımcıların görüşlerine göre, dokümantasyonun neden yapıldığı incelenmiştir. Katılımcılar, dokümantasyonu çocukların akranları ile nasıl iletişime geçtiklerini, ilgi alanlarını, nelerle oynadıklarını, hangi rengi tercih ettiklerini, etkinliklerdeki seçimlerini, davranışlarını, oyunda hangi rolü neden aldığını, sosyal girişimlerini, dikkat sürelerini, sevdikleri oyun türlerini ve gelişimlerini anlamak için kullanmaktadırlar. Bununla birlikte çocukların desteklenmesi gereken becerileri anlayıp desteklemek, çocukları tanıma ve değerlendirme yapmak için de kullanıldığı görülmektedir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

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

Katılımcılar, ailelerin eğitim öğretim sürecinden haberdar olmaları amacıyla dokümantasyonu kullanmaktadırlar. Bu şekilde çocukların öğrenmelerini de görünür kılmaktadırlar. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Portfolyoları ailelere gönderiyoruz, sayfalarımız var onların içine yapıstırılıyor ve onun hikâyesini yazıyoruz... toprağın altında yaşayan hayvanlardan diyelim ki tavşan, tavşanında havuç yediğini öğrendi ve*

*onu çizmeyi tercih etti diye hikâyeleştiriyoruz. Veli onu okuduğu anda çocuğunun neler düşündüğünü niye yaptığını sadece boş bir resme değil de onunla da anlayabiliyor” (Aslıhan).*

### 3.8. Uygulamada yaşanan sorunlar

Uygulamada yaşanan sorunlar kategorisi, katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımına yönelik uygulamaları esnasında planlama, uygulama ve değerlendirmeyi içeren tüm basamaklarında yaşanan sorunların neler olduğunu açıklamaktadır (bk. Tablo 2). Bu bulgulara ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“...ilk uygulamalar sırasında baya zorlandık çünkü esnek diyoruz fakat ama aslında bilgisizdik.” (Leman).*

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

Katılımcıların görüşlerine göre bu yaklaşım, kültüre uyarlanabilmesi, paket program şeklinde sunulmaması, öğretmenlere uygulamada esneklik sağlaması yönünden özgürlük verebilir. Ancak katılımcılar, önlerinde önceden hazırlanmış bir program olmadığı için daha fazla araştırma yaptıklarını ve yanlış ya da eksik uygulama yapmamak için daha dikkatli olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı okulların ise Reggio Emilia yaklaşımını temel aldıklarını belirttiklerini ve programın esnek olmasından faydalanarak yaklaşımın sadece adını kullandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar, ailelerin aşırı korumacı tavırları yüzünden uygulamada problem yaşadıklarını belirterek görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“biz getiriyoruz kum koyuyoruz sınıfın ortasına. İçine bir şeyler saklıyoruz diyoruz ki çocuğa ara içinde bul, hisset o kumları, elini sok. çocuğun çok ilgisini çekiyor hoşuna gidiyor ama.. Ama veliler aa tehlikeli değil mi? Ya kaç göz arasında o kumları ağzına, gözüne sokarsa gibi bu tarz tepkilerle çok fazla karşılaşıyoruz.” (Özlem).*

Öğretmenler, uygulamaları sırasında, dokümantasyonun ayrıntılı bir şekilde yapılabilmesi için, çocukların ilgilerini anlayabilmeleri ve buna yönelik çalışmalar gerçekleştirebilmeleri için zaman yetersizliği yaşadıklarını belirten görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

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

Okullarının mimarilerinin Reggio Emilia yaklaşımına uygun olarak planlanmaması yani fiziksel alanın uygun olmasını katılımcılar uygulamada bir sorun olarak belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

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

Katılımcılardan Güzin öğretmen, çalışmaları esnasında küçük grup sohbetlerini sürdürme konusunda sorun yaşadığını, bu sorunun çözümünde sohbetlerin önceden planlanmasının uygun olacağını ancak o zamanda yaklaşımın doğasından uzaklaşacağı konusunda tereddüt ettiğini belirtmiştir. Küçük grup çalışmaları sırasında öğretmenlerden birinin gruplardan biriyle branş dersine gittiğini sınıfta kalan diğer öğretmenin ise küçük grupla çalışmada yalnız kaldığından dolayı öğretmen yetersizliği durumunun oluştuğunu belirtmiştir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Sohbet sırasında bazen konuyu devam ettirmekte ya da toparlamakta zorluk çekiyorum. Sanırım bunun için sohbetler öğretmen tarafından önceden yapılandırılmalı ama o zaman da çocuk odaklı yaklaşımdan çıkmış mı oluyoruz diye ikileme düştüğüm oluyor kendimce... Diğer bir sorun, küçük grup çalışmalarında sınıfta kalan tek öğretmenin birden fazla gruba yetemiyor olması. Çünkü bir öğretmen diğer grupla branş derslerine eşlik ediyor” (Güzin).*

Uygulamaları esnasında Ediz ve Leman öğretmen, *materyal eksikliğinden* dolayı sorunlar yaşadıklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

*“Malzemenin yetersizliği olabiliyor bazen” (Ediz).*

*“Uygulama sırasında uı tabi ki olabiliyor bazen elimizde materyal hazzır olmayabiliyor” (Leman).*

Uygulamaları esnasında Aslıhan, Sinem ve Aylin öğretmen *çocukların projeden sıkılmalarından* dolayı sorunlar yaşadıklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

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

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

Katılımcıların görüşlerine göre, Reggio Emilia yaklaşımını temel olarak yapılan uygulamalar esnasında programın önceden planlı olmamasının, çeşitli belirsizlikleri beraberinde getirdiği görülmektedir. Kaynak eksikliği de yaşadıklarını belirten katılımcılar, uygulama sürecinde neyi nasıl yapacaklarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ailelerin tutum ve davranışlarının da uygulama sürecinde problem olduğunu belirten katılımcılar, ailelerin gezilere izin vermedikleri ve çocuklarının güveni konusunda endişe taşıdıklarını belirtmişlerdir. Zaman konusunda, dokümantasyonun detaylı olması ve bu detaylara ayrılması gereken süre, çocukların sorularına cevap bulmaları ve çalışma sürelerindeki hız



farklılığı sorun olarak belirtilmektedir. Okulda kullanılan fiziksel alanların, öğretmen sayısının ve materyallerin yetersizliği de uygulama sürecinde bir sorun olarak belirtilmiştir. Son olarak çocukların öğretmenler tarafından planlanan projelerden sıkılmaları uygulamada yaşanan bir sorun olarak ifade edilmiştir. Bu katılımcıların ortak özelliklerine bakıldığında proje sürecini Reggio Emilia yaklaşımındaki prensiplerden çok farklı şekillerde anlamlandırdıkları görülmektedir. Çocukların gerçekten ilgi duydukları konular üzerinde çalışmamaları ve sürecin tamamen öğretmen tarafından yönetildiği düşünüldüğünde çocukların projeler esnasında sıkılmalarının olağan olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki görüşlerin yanında bir de uygulamalar esnasında hiçbir sorun yaşamadığını belirten katılımcılar da olmuştur. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

*“Sorun yaşamıyoruz çünkü Reggio Emilia gerçekten çok kolay.”*  
(Esin).

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

### 3.9. Yararlar

Yaklaşımın yararları olarak belirlenen kategori, katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımına yönelik uygulamalarının çocuklara, kendilerine ve topluma faydalarının neler olduğunu açıklamaktadır. Yapılan analizde yaklaşımın yararları çocuk, öğretmen ve toplum olarak üç başlıkta incelenmiştir (bk. Tablo 2).

Katılımcılar, Reggio Emilia yaklaşımına yönelik uygulamaların çocuklarda *çalışmaktan keyif almayı sağladığını* ifade etmişlerdir. Çocuklar, Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar sayesinde çalışmaktan mutlu olmakta ve araştırmacı olmaktadır. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

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

Öğretmenler, Reggio Emilia yaklaşımına yönelik yapılan çalışmaların çocukların çevreye yönelik farkındalıklarını arttırdığı ve çevrenin korunması konusunda fikirlerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir

*“İu daha duyarlı çocuklar yetiştirmeye çalışıyoruz. Bir de etraflarına karşı da aynı şekilde u hani bir çiçeğin koparılmasına üzülen çocuklar var. İşte sınıfta geçenlerde bir karınca çıktı, o karınca neden okulun içinde diye onunla bütün gününü geçiren çocuklar vardı. Hani her yere gittiler karıncayı takip ederek. Ne arıyor, yemek mi arıyor, yemek bulam.”* (Melike).

Katılımcılar, yaptıkları çalışmaların çocukların özgüvenini de geliştirdiğini belirtmişlerdir. Çalışmaları çocukların kendilerine güvenmeleri, özgür ve özerk bir birey olarak kabul edilmeleri ile ilişkilendirmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Kendisini tanıyor, kendisine güven duyuyor” (Kadriye).*

*“Çocuklar kendine güvenen, daha girişken, özgüveni olan çocuklar oluyorlar. İuu hakkını savunan, istediğini söyleyebilen, çekinmeyen...”  
(Leman).*

Katılımcılar, Reggio Emilia yaklaşımını temel alarak yaptıkları uygulamalar yoluyla çocukların problem çözme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Ben pembe pulla çalışacağım diye ağlayan bir kızım yok burada. Aa pembe pul yok mu o zaman başka bir şey kullanayım. Bir şeye bağımlı olmak yok burada hemen çözüm buluyorlar.” (Esin).*

*“... u çıkardı çıkardı hepsi düştü yine aa öğretmenim keşke çok koymasaydım falan hani direkt kendi kendine düşünüyor kendi kendine problemini çözdü ben sadece ona rehberlik ettim. İşte Reggio’da da bu var sen hazır söylersen çocuk zaten düşünemez çocuğun zekâsı geri kalır yani, orada kendi kendine problemini çözdürmeye çalışıyoruz. Bu geliyor” (Canan).*

Katılımcılar, Reggio Emilia yaklaşımına yönelik uygulamalar sırasında çocukların merak ederek ve sorular sorarak öğrendiklerini ve sorgulama becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Sorgulayan çocuklar yetişiyor toplum için en önemli şeylerden biri”  
(Çiğdem).*

*“Soru soran ve sorgulayan çocuklar yetiştiriyoruz” (Lale).*

Katılımcılar, Reggio Emilia yaklaşımı temelli çalışmaların çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Daha yaratıcı ve daha ilgili bireyler olabiliyorlar” (Kadriye).*

*“Çocuklar daha yaratıcı oluyorlar.” (Leman).*

Katılımcılara göre Reggio Emilia yaklaşımı temel alınarak yapılan uygulamalar, öğretmenlere de farklı şekillerde yararlar sağlamaktadır. Bu yararlardan ilki; öğretmenlerin, iletişim becerilerine bununla birlikte kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamasıdır. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Benim güzel deneyimim oldu çünkü çocuklara karşı uu hem iletişimim çok iyi oldu burada mesela ben dili konusunda” (Canan).*

*“Yani çok fazla deneyimim olduğunu düşünüyorum, ben hani bu kadar deneyimim olacağını düşünmüyordum” (Esin).*

Reggio Emilia yaklaşımına yönelik olarak yapılan çalışmalarda katılımcılar, materyallerin farklı amaçlarla kullanımları konusunda yaratıcılıklarının geliştiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Reggio Emilia yaklaşımının bana katkısı daha da çok doğayla iç içe olduğum için mutluyum mesela, o açıdan katkı sağladı. Farklı bakış*

*açısı kazandırdı yani küçük bir çöp olarak gördüğünüz bir şeyin yaratıcılıkla bir şey ortaya çıkması.” (Ediz).*

*“...daha keyiflisiniz, daha eğlencelisiniz, daha yaratıcısınız, sizde dur bakayım bundan ne sonuç çıkacak, bunun sonucunda ne yapacağız gibi şeyler hissediyorsunuz.” (Kadriye).*

Katılımcılar, Reggio Emilia yaklaşımına yönelik uygulamaların yaratıcı, kendine güvenen ve mutlu bir toplumun oluşumuna da katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Bu eğitim sistemiyle daha sosyal, daha kendine güvenen bir toplum olacağımız, daha kendimizi ifade edebileceğimiz çok u bilim adamları Aziz, Sancar gibi daha çok Aziz, Sancarlar çıkacağından yanayım” (Kadriye).*

*“Dediğim gibi çocuklar mutlu olunca, girişken, kendi hakkını savunan, özgüvenli olunca toplum da mutlu olur, toplumun temeli çocuklar çünkü yani” (Leman).*

Çocukların gelecekteki toplumu oluşturduğu düşünüldüğünde, Reggio Emilia yaklaşımı temelinde yapılan çalışmaların çocuklara olan faydalarının dolaylı olarak topluma da yansıdığı görülmektedir. Bu bağlamda çocuklar için yapılacak eğitim yatırımlarının temelde toplum adına yapıldığı söylenebilir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Reggio Emilia yaklaşımına yönelik uygulamalar yapan okullardaki işleyiş ve genel yapı incelendiğinde, programın çerçeve niteliğinde olduğu ve genel olarak içeriğin çocuklar ile sınıfın dinamiğine göre oluşturulduğu, branş derslerin verildiği, çocukların yaşlarına göre gruplandırıldığı, bahçe ve doğa çalışmalarına özellikle önem verildiği ve sınıflarda iki veya üzeri öğretmenin görev yaptığı görülmektedir. Katılımcılar, çocukları; meraklı, özgür, zeki, yaratıcı, sosyal, yeterli ve özerk olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların çocuklara yönelik bu düşüncelerinin Reggio Emilia yaklaşımına ilişkin literatürde yer alan çocuk imajıyla örtüşmektedir (Malaguzzi, 1998).

İtalya'daki Reggio Emili okullarında olduğu gibi, katılımcıların çalışmaları esasın-da, öğrenci, merak avcısı, araştırmacı, rehber ve organizatör olarak çeşitli rollere girdikleri belirlenmiştir. Fakat öğretmenin rollerine isimlendirilmesinde bazılarının farklılaştığı görülmektedir (Cadwell, 2011; Cadwell ve Fyfe, 2004; Edwards ve Gandini, 2015; Elliot, 2005; İnan; 2007; New, 2007).

Katılımcılar uygulamaları, sınıf, bahçe, atölyeler ve piazza alanlarında yürüttükleri ve çevre düzenlemesine özel olarak anlam verdikleri de bulunmuştur. Doğal malzemelerin ve açık uçlu materyallerin kullanılmasına, bahçe çalışmalarının ve alan gezilerinin yapılmasını özen gösterilmektedir. Nitekim Cadwell (2011), projeler sırasında doğal malzemelerden faydalanılmasının, çocukların çevrelerindeki güzelliğin, ayrıntıların ve çeşitliliğin farkında olmalarında önemli olduğunu belirtmiştir.

Uygulamalar esnasında, çocuk-aile-öğretmen arasında sürekli olarak ilişki ve işbirliğinin bulunduğu görülmektedir. Çocuk-çocuk ilişkisi, akran öğretimi ve işbirlikçi çalışma yoluyla sağlanmaktadır. Öğretmen-öğretmen ilişkisi, düzenli toplantılarda bir araya gelme, fikir alışverişi ve görev paylaşımıyla sağlanmaktadır. Öğretmen-aile ilişkisi, aile katılım çalışmaları, telefon, veli bültenleri, iletişim defterleri, aile eğitim seminerleri ve portfolyolar ile sağlanmaktadır. Bulgular, Reggio Emilia okullarındaki uygulamalarla örtüşmektedir (Edwards ve Gandini, 2015). Fakat bu çalışmada Reggio Emilia yaklaşımında önem teşkil eden toplumla ilişki prensibine değinilmediği görülmektedir.

Katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımını temel alan projelerinin konularına karar verirken MEB'in okul öncesi eğitim programının yanı sıra çocukların ilgi ve meraklarını göz önüne aldıkları ve proje çalışmalarının gelişimini üç farklı şekilde anlamlandırdıkları bulunmuştur: ürün oluşturma, bütünleştirilmiş etkinlikler ve sorgulama temelli çalışmalar. Ürün oluşturma ve bütünleştirilmiş etkinliklerin, Reggio Emilia yaklaşımındaki *progettazione* (Rinaldi, 1998) prensibine ve aynı zamanda Amerika'da ortaya çıkan Proje Yaklaşımı'na (Helm ve Katz, 2001) uymadığı söylenebilir. Çünkü katılımcıların Reggio Emilia yaklaşımı temelli proje olarak anlattıkları çalışmaların, önceden öğretmenler tarafından belirlenen bir konu etrafında yapıldığı ve çocukların projelerin konularına karar vermede etkin olmadıkları görülmektedir. Sorgulama temelli çalışmalar yapan katılımcıların, projeyi Reggio Emilia yaklaşımındaki *progettazione* (Rinaldi, 1998) kavramına ve proje yaklaşımına (Helm ve Katz, 2001) benzer şekilde anlamlandırdıkları söylenebilir.

Katılımcıların, dokümantasyonu çocukların etkinliklerdeki seçimlerini ve ilgilerini anlamak kısacası çocukları tanımak, akran iletişimlerini görmek, gelişimlerini görmek, değerlendirme yapmak, aileleri eğitim sürecinden haberdar etmek için kullandıkları bulunmuştur. Ancak bu çalışmada katılımcıların yaptıkları dokümantasyonu tekrar gözden geçirdikleri ve sonradan fark ettikleri ayrıntılara göre eğitim planlaması yaptıklarına yönelik herhangi bir sonuca ulaşamamıştır. Hâlbuki dokümantasyon sayesinde öğretmen, çalışmaları bir kez daha inceler ve yapılan incelemeler sonraki çalışmalar için belirleyici olur (Turner ve Wilson, 2010).

Katılımcıların uygulamalar esnasında, program olmaması, dokümantasyon yapmak için yeterli zamanın olmaması, ailelerin aşırı korumacı tavırları, materyal eksikliği, öğretmen sayısındaki yetersizlik, sohbetlerini sürdürmede zorlanma, çocukların projeden sıkılmaları şeklinde sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların görüşleri irdelendiğinde Nguyen (2010), çalışmasında, bu araştırmanın bulgularına benzer olarak, Reggio Emilia yaklaşımında program olmayışının, bilgi ve deneyim eksikliğinin sorunlara neden olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Strickler (2012), çalışmasında öğretmenlerin geleneksel olarak isimlendirdikleri sisteme alışmalarından dolayı zorlandıklarını belirtmişlerdir. Özyürek, Çetin, Yıldırım, Evirgen ve Ergün (2016), bu çalışmanın bulgularını destekleyen araştırmalarında, öğretmenlerin görüşlerine göre Türk ailelerinin çocuklarına karşı koruyucu tavırda olduklarını belirtmişlerdir. Reggio Emilia yaklaşımı temelinde uygulamaların yapıldığı diğer araştırmalar incelendiğinde ise, aile ile ilgili sorunlar yaşandığı ancak sebeplerinde farklılaştığı belirlenmiştir. Strickler'in (2012) Oklahama'da yürüttüğü

araştırmasında, ailelerin Reggio Emilia yaklaşımını anlamadıklarından ve uygulamaları desteklemediklerinden dolayı sorun yaşandığı belirlenmiştir. Nguyen (2010) Kanada'da yaptığı araştırmasında, ailelerin çocuklarının daha çok akademik temelli eğitim almalarını ve okula hazır olmalarını istemelerinden dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Dang'ın (2011) Çin ve Vietnam'da yaptığı araştırmasında, ailelerin okuldaki uygulamalara katılımda gönüllü olmadıkları için aile-okul işbirliğinin sağlanmasında sorun yaşandığı belirtilmiştir. Karşılaşılan bir diğer sorun ise, çocukların projeden sıkılmaları olarak ifade edilmiştir. Ancak bu sorunu yaşadığını belirten katılımcıların çocuklar ile birlikte yaptıkları projeler irdelendiğinde, salt ürün oluşturma temelli çalışmalar ve salt bütünleştirilmiş etkinlik temelli çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu durumun, yapılacak çalışmalara karar vermeye çocukların katılmamasının ya da çocukların merak ettikleri konulara yer verilmemesinin sebep olduğu söylenebilir. Uygulamada yaşanan diğer sorunlar, küçük grup sohbetlerini sürdürmede zorlanma, fiziksel alan yetersizliği (Dang, 2011; Hedges, 2015; İnan ve Kayır, 2015), dokümantasyon için ayrılan sürenin ve çocukların araştırma sürelerinin yetmemesi (Dang, 2011; Hedges, 2015; Nguyen, 2010; Strickler, 2012; Vajargah, Arefi ve Taraghija, 2010), öğretmen sayısındaki yetersizlik (Hedges, 2015) ve materyal eksikliği (İnan ve Kayır, 2015) şeklinde belirtilmiştir.

Katılımcılara göre Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar çocukların, özgüveni yaratıcılık, çevre bilinci, problem çözme ve sorgulama becerilerini geliştirerek araştırma yapmaktan keyif almalarını sağlamaktadır. İnan ve Kayır'ın (2015), araştırma sonucunda çocukların özgüvenlerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve yaratıcılıklarının geliştiği ve çocukların projelerde çalışmakta istekli olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Akar-Gencer ve Gönen (2015), yapılan araştırmada, projelerin çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Katılımcılara göre, Reggio Emilia yaklaşımına yönelik uygulamalar, öğretmenlerin iletişim becerilerine buna ek olarak kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Baldacchino (2010), bu bulguyu destekleyen araştırmasında, Reggio Emilia temelli uygulamalar yürüten Prince Edward Island'daki üç anaokulunu incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin iletişim kurma ve işbirlikçi çalışma becerilerinin geliştiği, özgüvenlerinin arttığı ve farkında olmadıkları yönlerini keşfettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak katılımcılara göre, Reggio Emilia yaklaşımını temel alan uygulamalar mutlu, kendine güvenen ve yaratıcı bir toplumun oluşumuna katkı sağlamaktadır. Büyüyen her çocuğun, toplumun bir üyesi olduğu göz önüne alındığında, uygulamaların çocuklara kattıklarının geniş yelpazede toplumu da etkilediği ve toplum gelişimine katkıları olduğu düşünülebilir.

### Kaynakça

- Akar-Gencer, A. ve Gönen, M. (2015). Examination of the Effects of Reggio Emilia based projects on preschool children's creative thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 456-460.
- Baldacchino, A. (2011). *Localizing Reggio: Adapting the Reggio Emilia approach to early childhood education in three childcare centres on Prince Edward Island* (Master Thesis). University of Prince Edward Island, Prince Edward.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cadwell, L. B. (2011). *Eğitimciler ve anne babalar için Reggio Emilia yöntemiyle harika çocuk yetiştirmek*. (Çev. A. Akman ve H. Yavuz Topaç). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık. (Eserin orijinali 1997’de yayımlandı).
- Cadwell, L. ve Fyfe, B. (2004). Conversations with children. In J. Hendrick (Ed.), *Next steps toward teaching the Reggio way* (pp.137–150). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Dang, T. H. (2011). *An exploration of Reggio Emilia-inspired practice in China and Vietnam-a meaning making process* (Unpublished doctoral dissertation), Mills College.
- Edwards, C. P. ve Gandini, L. (2015). Teacher research in Reggio Emilia, Italy: Essence of a dynamic, evolving role. *Voices of Practitioner*, 89-103.
- Edwards, S. (2009). *Early Childhood Education and Care a sociocultural approach*. New South Wales: Pademelon press.
- Gandini, L. (2002). The story and foundations of the Reggio Emilia approach. In R. F. Victoria, A. J. Stremmel, & L. T. (Eds.), *Teaching and learning collaborative exploration of the Reggio Emilia approach* (pp. 13-21). New Jersey: Pearson Education.
- Guidici, C., Rinaldi, C. ve Krechevsky, M. (2001). Appendix D. In C.Guidici, C. Rinaldi & M. Krechevsky (Eds.), *Making learning visible children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Hedges, B. (2015). *A qualitative interview study examining how parents and educators define quality early childhood education in Waldorf, Reggio inspired, and Head Start programs* (Unpublished doctoral dissertation). Mills College.
- Helm, J. H. ve Katz, L. G. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. NY: Teachers College, Columbia University.
- İnan, H. Z. (2007). An interpretivist approach to understanding how natural sciences are represented in a Reggio Emilia-inspired preschool classroom. (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, USA.
- İnan, H. Z. (2009). Science education in preschool: how to assimilate the Reggio Emilia pedagogy in a Turkish preschool. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(2), 1-10.
- İnan, H. Z. (2011). Peer culture processes embedded in natural sciences projects of preschoolers. In D. Fernie, S. Madrid & R. Kantor (Eds.), *Educating toddlers to teachers: Learning to see and influence the school and peer cultures of classrooms* (pp.143-167). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- İnan, H. Z. ve Kayır, G. (2015). Reggio Emilia inspired projects conducted in a preschool: an action research. *The Journal of International Social Research*, 38(8), 733-747.

- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp. 49-97). Greenwich: Ablex.
- New, R. S. (1998). Theory and praxis in Reggio Emilia: They know what they are doing, and why. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages Of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections* (2nd ed.), (pp 261-284). Greenwich, Conn: Ablex.
- New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 5-13.
- Nguyen, U. A. (2010). *Conflicting ideologies in early childhood education: An exploration of Reggio-inspired practice*. (Unpublished master thesis). Brock University, Ontario.
- Özyürek, A., Çetin, A., Yıldırım, R., Evirgen, N. ve Ergün, Ş. (2016). Farklı kültürlerde aile çocuk etkileşimlerinin öğretmen bakış açısına göre incelenmesi. *The Journal of International Social Research*, 43(9). 1477-1484
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi. (Eserin orijinali 2002'de yayımlandı).
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation-progettazione an interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp. 113-125). Greenwich: Ablex.
- Strickler, J. (2012). *The Educator's Perspective: Implementing the Reggio Emilia Approach in the American Classroom*. (Unpublished master thesis). University of Central Oklahoma, USA.
- Thornton, L. ve Brunton, P. (2015). *Understanding the Reggio approach* (3rd ed.). London: David Fulton Publishers.
- Thornton, L. ve Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio Approach to your early years practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- Turner, T. ve Wilson, D. G. (2010). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory into Practice*, 49(1), 5-13.
- Vajargah, V. F., Arefi, M. ve Taraghija, A. (2010). Teacher's role in the formation of emergent curriculum inspired by the Reggio Emilia Approach (An experience from Iran). *New Educational Review* 20(1), 206-224.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. New York: SUNY Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Basım). Ankara: Seçkin yayıncılık.

## EK 1: Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605/13303515

24.12.2015

Konu: Araştırma izni

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) 21/12/2015 tarih ve 45295868-300-E.12073 sayılı yazınız  
b) Milli Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarih ve B.08.0.YET.0020.00.0/3616 2012/13 sayılı genelgesi

İlgi (a) yazı ile Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğba AYDEMİR ÖZALP'in "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Reggio Emilia Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi" konulu araştırması kapsamında hazırlanan veri toplama aracının İstanbul, İzmir, Ankara, Eskişehir ve Konya illerindeki Milli Eğitim Bakanlığını bağlı resmi ve özel anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanmasına yönelik araştırma izin talebi Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetim il, ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esasına dayalı olarak onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama aracının İstanbul, İzmir, Ankara, Eskişehir ve Konya illerindeki Milli Eğitim Bakanlığını bağlı resmi ve özel anaokullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine ilgi (b) Genelge doğrultusunda uygulanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dinçer ATEŞ  
Bakan a.  
Genel Müdür

Ek:Veri toplama aracı (beş sayfa)