

"Erken Çocukluk Dönemine Disiplinler Arası Bakış" kitabı on beş yazar ve iki editörün katkılarıyla hazırlanan; eğitim fakültesi öğrencilerine, öğretmenlere, akademisyenlere ve velilere hitap eden, alana disiplinler arası bir bakışla yaklaşan akademik bilimsel bir kitaptır. Kitabımız beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm "Erken Çocukluk Çağında Gelişim"dir. İkinci bölüm "Dünden Bugüne Okula Hazırbulunuşluluk"tur. Üçüncü bölüm "Erken Çocukluk Çağında Eğitim"dir. "Erken Çocukluk Çağında Dil ve Edebiyat" dördüncü bölüm iken "Erken Çocukluk Çağında Özel Eğitim" beşinci ve son bölümdür.

Ömer ÖZYILMAZ, Hatice KADIOĞLU ATEŞ, Latife KABAKLI ÇİMEN, Fatma YAŞAR EKİCİ, Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR, Özlem GÜNEŞ, Gülcan ARUSOĞLU, Necmettin ÖZMEN, Nil Didem ŞİMŞEK, Çiğdem Nilüfer UMAR, Zeki ILGAR, Arzu ARSLAN BUYRUK, Beyza KIRCA, Beyzanur YILDIRIM, Semra COŞGUN ILGAR



978-3-659-93027-0



www.lap-publishing.com

Erken Çocukluk Dönemi

TÜRKÇE
ÖZEL SERİ

LAP
LAMBERT
Academic Publishing



Ömer Özyılmaz (Ed.)
Hatice Kadioğlu Ateş (Ed.)

Erken Çocukluk Dönemine Disiplinler Arası Bakış

Özyılmaz, Kadioğlu Ateş (Eds.)

Ömer Özyılmaz, Hatice Kadioğlu Ateş (Eds.)

**Erken Çocukluk Dönemine Disiplinler
Arası Bakış**

Türkçe Özel Seri

Impressum / Knye

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen Warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürfen.

Deutsche Nationalbibliothek tarafından yayınlanan bibliyografik bilgiler: Deutsche Nationalbibliothek, bu yayını Deutsche Nationalbibliografie'de listeler; detaylı bibliyografik bilgi İnternette <http://dnb.d-nb.de> sitesinde mevcuttur.

Bu kitapta bahsedilen herhangi bir marka ve rn adı, tescilli marka, marka veya patent korumasına tabidir ve ilgili sahiplerin ticari veya tescilli markalarıdır. Marka, rn, ortak ve ticari adların, ürün açıklamalarının v.s. işbu eserde özel işaretleme olmadan bile kullanılması, hiçbir surette, bu çeşit adların tescilli marka ve marka korunması kanunu açısından kısıtlanmamış ve böylece herkes tarafından kullanılabilir olduğu şeklinde yorumlanamaz.

Coverbild / Kitap kapağı resmi: www.ingimage.com

Verlag / Yayıncı:

LAP LAMBERT Academic Publishing

ist ein Imprint der/yayınevinin birticari markasıdır

OmniScriptum GmbH & Co. KG

BahnhofstraÙe 28, 66111 Saarbrücken, Deutschland /Germany

Email / E-posta: info@omniscryptum.com

Herstellung: siehe letzte Seite/

Basım yeri: son sayfaya bakın

ISBN: 978-3-659-93027-0

Copyright/Telif hakkı © 2016 OmniScriptum GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. / Her hakkı saklıdır. Saarbrücken 2016

Erken Çocukluk Dönemine Disiplinler Arası Bakış

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ

Yrd. Doç. Dr. Hatice KADIOĞLU ATEŞ

YAZARLAR

Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ

Yrd. Doç. Dr. Hatice KADIOĞLU ATEŞ

Yrd. Doç. Dr. Latife KABAKLI ÇİMEN

Yrd. Doç. Dr. Fatma YAŞAR EKİCİ

Yrd. Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

Yrd. Doç. Dr. Özlem GÜNEŞ

Yrd. Doç. Dr. Gülcan ARUSOĞLU

Yrd. Doç. Dr. Necmettin ÖZMEN

Yrd. Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK

Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Nilüfer UMAR

Yrd. Doç. Dr. Zeki ILGAR

Araş. Görev. Arzu ARSLAN BUYRUK

Araş. Görev. Beyza KIRCA

Araş. Görev. Beyzanur YILDIRIM

Semra COŞGUN ILGAR

KİTAP BÖLÜMLERİ

Erken Çocukluk Çağında Gelişim

Prof. Dr. Ömer Özyılmaz

Erken Çocuklukta Kişilik Gelişimi 7

Yrd. Doç. Dr. Hatice Kadioğlu Ateş

Erken Çocuklukta Yetişkinliğe Empatinin Gelişimi27

Araştırma Görevlisi Arzu Arslan Buyruk

Erken Çocukluk Dönemindeki Öğrencilerin Zihinsel Modelleri 81

Yrd. Doç. Dr. Latife Çimen

Erken Çocukluk Döneminde Sosyalleşme99

Araştırma Görevlisi Beyza Kırca

Erken Çocukluk Döneminde Bağlanma 151

Yrd. Doç. Dr. Gülcan Arusoğlu ve Araştırma Görevlisi Beyzanur

Yıldırım

Erken Çocukluk Döneminde Beslenme: Oyun Çağından, Okul Öncesi

Döneme..... 165

Dünden Bugüne Okula Hazırlanış

Yrd. Doç. Dr. Hatice Vatandaş Bayraktar

Erken Çocukluk Eğitiminden İlkokula Geçişte Hazırlanış..... 191

Yrd. Doç. Dr. Özlem Güneş

Erken Çocukluk Dönemine Dair Unutulmuş Bir Gelenek: Bed'-İ Besmele-

Âmin Alayı 223

Erken Çocukluk Çağında Eğitim

Yrd. Doç. Dr. Fatma Yaşar Ekici

Erken Çocukluk Eğitiminde Reggio Emilia Yaklaşımı: “Çocuğun Yüz Dili”	245
Erken Çocukluk Dönemine veEğitimine Farklı BirBakış: Montessori Yaklaşımı	271

Yrd. Doç. Dr. Hatice Kadioğlu Ateş

Erken Çocukluk Döneminden İlkokula Dinleme Becerisinin Gelişimi	293
---	-----

Erken Çocukluk Çağında Dil ve Edebiyat

Yrd. Doç. Dr. Necmettin Özmen

Çocuk Melek Mi, Nur Mu, Çiçek Mi...?	331
--	-----

Yrd. Doç. Dr. Nil Didem Şimşek

Okul Öncesi Dönemde Ana Dili Eğitiminde Metaforik Algı Oluşturabilme Süreci Üzerine.....	363
--	-----

Erken Çocukluk Çağında Özel Eğitim

Yrd. Doç. Dr. Zeki Ilgar ve Semra Coşgun Ilgar

Erken Çocukluk Döneminde Kaynaştırma Eğitimi	377
--	-----

Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Nilüfer Umar

Erken Çocuklukta Özel Eğitim	423
Erken Çocuklukta Üstün Zekalı ve Yetenekliler	483

Erken Çocukluk Çağında Eğitim

Yrd. Doç. Dr. Fatma Yaşar Ekici Erken Çocukluk Eğitiminde Reggio Emilia Yaklaşımı: “Çocuğun Yüz Dili”	245
Erken Çocukluk Dönemine veEğitimine Farklı BirBakış: Montessori Yaklaşımı	271
Yrd. Doç. Dr. Hatice Kadioğlu Ateş Erken Çocukluk Döneminden İlkokula Dinleme Becerisinin Gelişimi	293

Erken Çocukluk Çağında Dil ve Edebiyat

Yrd. Doç. Dr. Necmettin Özmen Çocuk Melek Mi, Nur Mu, Çiçek Mi...?	331
Yrd. Doç. Dr. Nil Didem Şimşek Okul Öncesi Dönemde Ana Dili Eğitiminde Metaforik Algı Oluşturabilme Süreci Üzerine	363

Erken Çocukluk Çağında Özel Eğitim

Yrd. Doç. Dr. Zeki Ilgar ve Semra Coşgun Ilgar Erken Çocukluk Döneminde Kaynaştırma Eğitimi	377
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Nilüfer Umar Erken Çocuklukta Özel Eğitim	423
Erken Çocuklukta Üstün Zekalı ve Yetenekliler	483

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE ALTERNATİF BİR

YAKLAŞIM: REGİO EMİLİA

Yrd. Doç. Dr. Fatma YAŞAR EKİCİ

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Giriş

19. yüzyılda eğitimde özgürlükçü fikirlerin savunulduğu yeni bir paradigma ortaya çıkmıştır. Eğitimdeki bu özgürlükçü paradigmanın eğitimin, eğitim ortamının, eğitim veren ve alan kişiler arasındaki ilişkinin, etkili öğretim yöntemlerinin nasıl olması gerektiği konusundaki görüşleri, diğer paradigma ve ekollerden farklı bir yaklaşım sergilemiştir (Korkmaz, 2005). Okulu anlamaya yönelik olan özgürlükçü paradigma çeşitli okul modellerini beslemiştir (Dündar, 2007). Eğitim ortamında öğrenciyi temel alan, ihtiyaçlarına ve kişilik gelişimine birincil planda değer veren, öğrencinin her açıdan bir bütün olarak gelişiminin sağlanması görüşünü benimseyen özetle; eğitimi özgürlük kavramı üzerine oturtan bu paradigma; 'hümanistik eğitim anlayışı', 'aktivite merkezli eğitim anlayışı' ve 'çocuk merkezli eğitim anlayışı' başlıkları ile de ele alınmıştır (Hesapçioğlu ve Akbağ, 1996).

19. yüzyılın ortalarında başlayan ve üçüncü çeyreğinde bilgi teknolojileri ve küreselleşmenin de etkisiyle hızlanan toplumsal değişim ve dönüşüm süreci, mevcut eğitim sistemine ve klasik okul anlayışına ilişkin eleştirel tartışmaları beraberinde getirmiştir. Okulların klasik anlamda önceden belirlenmiş ve tasarlanmış hazır davranış ve biliş kalıplarını yeni kuşaklara uydurma çabası içerisinde planlanmış olması, değişen ekonomik ve toplumsal koşullar karşısında klasik okul rolünün ve "kültür aktarma" işlevinin sorgulanmasına neden olmuştur (Çankaya, 2011). Okulun işlevine, yönelik bu sorgulama ve yirminci yüzyılın başında gelişen çocuga ilişkin düşünsel mimari, birçok alternatif okul modellerinin doğuşuna neden olmuştur. Bu düşünsel mimaride alternatif okullar yeni 'toplum hücreleri' olarak ele alınmaktadır. Bu toplum hücrelerinde ortak kuramsal özellikler kısaca şöyledir:

Antropolojik olarak: J.J. Rousseau'nun çocuğa dair optimist görüşü, Normatif özellikler: Kendi kendini belirleme, hakkaniyet, insanilik, Pedagojik özellik: Çocuk odaklı,

Toplum politikası: Okullar, toplum/devletin işlevi değil, onun bir parçasıdır, Didaktik/metodik perspektif: Okul/eğitim hakkı, farklı eğitim olanakları hakkı, Yerel/bölgesel özellikler: Okul, şehir bölgesi/mahallesinin bir parçası (community education),

Dünya görüşü: insanlığın özgürleşme hareketi (Hesapçıoğlu, 2006).

Alternatif okullar, öğrenci merkezli bir yapıdadır. Alternatif okullar, öğrencilerin doğuştan getirdikleri ilgi ve heveslerin bireysel proje ve çabalarla harekete geçirilerek onlara kılavuzluk yapma iddiasını taşırlar (Aydın, 2012). Franklin (1992), alternatif okulların etkililiğinde; küçük yapı, destekleyici çevre, bireyselleştirilen program, çoklu seçim sansı, otonomi ve demokratik yapı, yönetime geniş katılım, iyi tanımlanmış standartlar ve kurallar, hedefe uygun sosyal hizmetler, sosyal sorumluluk ve düzenli değerlendirme olmak üzere dokuz özelliğin etkili olduğunu belirtmiştir (Akt. :Dündar, 2007).

20.yüzyılda erken çocukluk eğitimine yönelik alternatif eğitim yaklaşımlarından biri de Regio Emilia'dır. İtalya'da ortaya çıkan Regio Emilia yaklaşımı, okul öncesi eğitim alanında yaklaşık olarak yirmi yıldır tartışılan önemli yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşımla birlikte Regio Emilia kasabasının adı birçok kişi tarafından erken çocukluk eğitiminde "altın standart" olarak anılmaya başlamıştır. Temelleri II. Dünya Savaşı sonrasında atılan Regio Emilia yaklaşımı, esas olarak Regio Emilia okullarından birinin 1991 yılında "dünyanın en iyi erken çocukluk programı" seçilmesiyle tanınmaya başlamıştır (New, 2007).

Regio Emilia yaklaşımının tanınmışlığı, bu okullarda eğitim gören çocukların çalışmaları ve projeler sırasında ortaya çıkan ürünlerin doküman olarak sergilendiği “Çocuğun Yüz Dili Sergisi (The Hundred Languages of Children)”nin çeşitli ülkelerde yer alması ile giderek artmıştır. Harvard Üniversitesi’nden Çoklu Zeka Kuramı’nı ortaya koyan Howard Gardner’ın da içinde bulunduğu Project Zero adlı grubun bu okullarla iş birliği de bu yaklaşımın tanınmasına önemli katkıda bulunmuştur. ABD başta olmak üzere çeşitli ülkelerde Regio Emilia yaklaşımını benimseyip ilgi duyan eğitimciler iletişim ağları oluşturmakta, çeşitli organizasyonlar düzenlemekte ve İtalya’daki okulları tanıtıcı çalışma gruplarına katılmaktadırlar. Erken çocukluk alanındaki eğitimciler ziyaret gezilerine katılarak, yaklaşımın sergilerini ziyaret ederek ve Regio Emilia yaklaşımından etkilenererek değişik projeler hazırlayarak çeşitli şekillerde Regio Emilia yaklaşımını deneyimlemektedirler (Thomton ve Brunton, 2009).

Regio Emilia Yaklaşımının Tarihçesi

Şimdilerde bir şehir olan Reggio Emilia kasabası, milattan önce ikinci yüzyılda Romalılar tarafından kurulmuştur. Rönesans dönemi şairleri Matteo Maria Boiardo ve Ludovico Aristo burada yaşamışlardır. Kasabanın tarihindeki önemli olaylar, 1797’de cumhuriyetin ve İtalyan bayrağının doğuşu ve Reggio Emilia halkının, Nazi faşizmine karşı yürütülen harekette etkin rol oynayarak en yüksek derecedeki kahramanlık madalyasını almalarıdır. Reggio Emilia, Via Emilia olarak adlandırılan ve bütün bir Emilia Romagna bölgesini doğu-batı istikametinde kesen antik Roma yolu üzerindedir. Po nehri, sınırları güneyde Apennine Dağları, kuzeyde ise Alpler tarafından çizilen bölgenin merkezinden geçer. Dört milyon insanın yaşadığı bölge, İtalya’daki en büyük bölgedir. Sanat, mimari, tarım, sanayi ve turizm bakımından çok zengindir. Aynı zamanda İtalya’nın sosyal hizmetler, özellikle de çocuk esirgeme alanında en gelişmiş ve en çok kaynak aktarılan bölgesidir (Cadwell, 2011).

İtalya 'da aileler ve küçük çocuklara özel sektör, kiliseye ait kurumlar ve federal kaynak vasıtası ile hizmet ve destek sağlama çalışmaları 1820 gibi erken bir tarihte başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonra, 1945-46 yılları arasındaki kısa sürede, özellikle destek alan yerlerde güçlü yerel girişimler ortaya çıkmıştır. Bugünkü Reggio Emilia anaokullarının çekirdeği olan ve anne babalarca işletilen okulların doğuşu böyle bir girişimle olmuştur (Edwards, Gandini ve Forman, 1993).

İkinci Dünya Savaşı'nın bitiminden altı gün sonra 1945'te Reggio Emilia'nın 50 kilometre kuzey batısındaki Villa Cella adındaki küçük bir köyde insanların küçük çocuklar için bir okul inşa etmeye başladığı haberleri yayılmaya başlamıştır. Yirmi yaşında genç bir öğretmen olan Loris Malaguzzi (1920-1994) bunu duymuş ve olanlara kendi gözüyle tanık olmak için Villa Cella'ya gitmiştir. Köye gittiğinde savaş sonrası sağlam kalan tuğla parçalarını seçip taşıyan kadınlar görmüş ve ne yaptıklarını sormuştur Kadınlar, “Biz çocuklarımız için okul yapıyoruz.” yanıtını vermişlerdir. Köylüler, Almanların geri çekilirken bıraktıkları bir tank ve birkaç kamyonu satın, geceleri ve pazar günleri de çalışarak okulu yapmayı planlamışlardır. Arazi çiftçiler tarafından bağışlanmış, tuğlalar ve kirişler bombalanmış evlerden çıkartılmış, kum ise nehirden getirilmiştir. Kadınlar, “Bizim çocuklarımız da zengin insanların çocukları kadar zekidir” demişlerdir. Malaguzzi'nin öğretmen olduğunu duyunca kendileriyle çalışına anı istemişler, Malaguzzi de, “Benim çok fazla deneyimim yok, fakat elimden gelenin en iyisini yapmak için söz veriyorum. Biz birlikte ilerlerken ben de öğreneceğim ve çocuklarla birlikte çalışırken öğrendiğim her şeyi onlara da öğreteceğim” diye yanıtlamıştır. Aileler, özellikle de kadınlar, canla başla çalışmış ve sekiz ay sonra okulu tamamlamışlardır. Bu sırada Malaguzzi devletin çocukların farklılıklarını yok sayan ve onlara karşı hoşgörü göstermeyen yaklaşımına karşı tepki olarak, yedi yıldır yürüttüğü öğretmenlik görevinden ayrılmaya karar vermiş ve Ulusal Araştıma Merkezi'nde psikoloji eğitimi görmek üzere Roma'ya gitmiştir. Reggio

Emilia'ya geri döndüğünde ise okulda problem yaşayan çocuklar için kurulmuş olan belediyeye ait psikolojik danışma merkezinde çalışmaya başlamıştır. Bu dönemde Malaguzzi sabahları bu merkezde çalışmalarını sürdürürken, öğleden sonra ve akşamları da ailelerin kurduğu küçük okullarda çalışmıştır. Malaguzzi bu okullarda çeşitli eğitim kurumlarından yetişmiş, birbirlerinden oldukça farklı ancak olağanüstü yüksek motivasyona sahip, düşünceleri ve enerjileri sınırsız öğretmenlerle birlikte çalışmıştır (Edwards, Gandini ve Forman, 1993).

1963 yılında, Malaguzzi'nin önderliğinde ilk kurulan Scuola Robinson (3-6 yaş) çocuk okulu resmen kabul edilmiştir. 4 yıl boyunca bütünüyle anne- babalar tarafından işletilen bu okullar 1967'de Reggio Emilia Belediyesi tarafından yönetilmeye başlanmıştır (http://www.etiitimpedia.com/retipio-_emilia-dunvayi-deuistiren-kasaba/02.03.2016)

İtalya'da 1968 yılında hükümet, okul öncesi eğitimi destekleme kararı almıştır. 1970 yılında hükümet, belediyelere okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma amacı ile kreş ve anaokulu açma ve yürütme talimatı vermiştir. Bu yetkiye dayanarak belediye, çeşitli üniversitelerden bilim adamları ile iş birliği yaparak Reggio Emilia adında bir okul öncesi eğitim projesi başlatmıştır. Reggio Emilia projesi mevcut okul öncesi kurumlarında reform yapmayı ve bu kurumları güncelleştirmeyi, ayrıca yeni anlayışa göre birçok okul öncesi eğitim kurumu açmayı ve bu kurumlarda orijinal eğitim metotları uygulamayı hedeflemiştir. Proje ekibi bir başkan, başkan yardımcıları ve beş asistandan oluşmuştur. Ayrıca birçok üniversiteden fizik, sanat, tarih, psikoloji ve pedagoji gibi alanlardan uzman bilim adamları da danışman olarak görev almıştır. Bir asistan rehberliğinde birden fazla anaokulundan sorumlu ekipler oluşturulmuştur. Ekiplerde asistanla birlikte, özel eğitimci ve doktor da bulunmuştur. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve ailelerle işbirliğinin sağlanması da uzman eğitimcinin görevleri arasında yer almıştır (Temel, 2005). Bu tarihe kadar Malaguzzi'nin okullarının sayısı

sekize çıkmıştır (Öz ve İmamoğlu, 2002). 1971 yılında da ilk Nido (3-36 ay) yuvası açılmıştır.

1994 yılında, Reggio Emilia'daki okul öncesi merkezlerini yakından tanımak isteyenlerle paylaşımları arttırmak ve profesyonel gelişimi desteklemek amacıyla çocukların haklarını koruyan ve savunan “Reggio Children (Reggio Çocukları)” adıyla bir kuruluş açılmıştır. Yine aynı yıl, yaklaşım ile ilgili belgeleri toplamak ve bu alanda çalışmalar yapan öğrencilere destek olmak amacıyla “Friends of Reggio Children Association (Reggio Çocuklarının Arkadaşları Demeği)” kurulmuştur (Gandini, 1997a). Burası aynı zamanda geri dönüşüm merkezi olan Remida'yı yürütme sorumluluğuna sahip olmuştur (Amus, 2006).

1996 yılında İtalya Eğitim Bakanlığı, Reggio Emilia erken Çocukluk Eğitim Sistemi'ne güvendiğini ve gerekli desteği vereceğini belirten bir anlaşmaya imza atmıştır (Edwards, Gandini ve Forman, 1998) Loris Malaguzzi'nin gerçekleştirmeyi istediği projesi, ölümünden sonra gerçekleşmiş ve farklı disiplinlerden ve farklı yaşlardan insanların, birbiriyle kültür, sanat ve bilgiyle ilgili paylaşımlar yapmalarını sağlayan “Loris Malaguzzi International Centre (Uluslararası Loris Malaguzzi Merkezi)” adlı merkez 2006 yılının şubat ayında açılmıştır (<http://www.reuuiochildren.it/Gentfo-internazionale-loris-malaguzzi/?lanu-en> 03.03.2016)

Reggio Emilia Yaklaşımının Felsefi Temelleri

Reggio Emilia yaklaşımı farklı kuramlardan esinlenerek oluşturulmuştur. Yaklaşım, eğitim dışında felsefe, mimari, edebiyat gibi diğer alanlardan »la kavram ve kuramlar da içermektedir (Dahlberg ve Moss, 2006). Bununla birlikte yaklaşımın eğitimsel ve felsefi temellerinde, Rousseau, Pestalozzi ve Froebel başta olmak üzere Dewey, Piaget, Vygotsky, Howard Gardner, Hawkins ve Katz gibi önemli öncülerin görüşlerinin izleri bulunmaktadır (Malaguzzi, 1998).

Rousseau, Pestalozzi ve Froebel'in çocuğa doğal olarak gelişme özgürlüğü tanınması, öğrenme için çocuğun ilgilerinden hareket etmesi ve öğretmeni dc

“kolaylaştırıcı” olarak tanımlaması Reggio Emilia yaklaşımının eğitim birleşenlerinin özelliklerinin oluşmasında etkili olmuştur (Temel, 1997). Dewey’in öğrenmeyi etkin, yapılandırmam olarak kabul etmesi, hem yetişkinlerin hem de çocukların gelişimine önem vermesi, öğrenmenin karşılıklı ve işbirliğine dayalı bir süreç olması, öğretmen ve çocukların araştırmacı ve öğrenen olarak kabul edilmesi yönündeki görüşleri Reggio Emilia yaklaşımının eğitimsel alt yapısını belirleyen unsurlardandır (Rankin, 1997).

Piagetin epistemolojisi ve öğretimin amacının öğrenme için ortam yaratılması olduğu konusundaki bakış açısı Reggio Emilia yaklaşımının etkilendiği noktalardandır. Bununla birlikte Reggio Emilia eğitimcileri, Piaget’in yapılandırmacılık ile ilgili fikirlerinin çocuğu bağlamdan soyutladığına ve bazı konularda kuramın belli kısıtlamalarının olduğunu düşünmeye başlamışlardır. Onlara göre çocuğun öğrenmesi sosyokültürel bağlama dayalıdır ve bu bağlamda ilişkiler ve etkileşimler önemli bir yer tutmaktadır (Dahlberg, Moss, 2006).

Reggio Emilia yaklaşımının temellerini oluşturan bir diğer öncü ve kuram, Leo Vygotsky ve O’nun sosyo-kültürel gelişim kuramıdır. Sosyokültürel gelişim kuramına göre bireyler kendi kültürel çevreleri içinde diğer insanlarla etkileşerek ve dili kullanarak bilgiyi oluştururlar (Vygotsky, 1978). Reggio Emilia yaklaşımı özellikle grup çalışmasına önem vermekte ve bu önem, düşünce sürecinin sosyal etkileşimden kaynaklandığını savunan Vygotsky’nin fikirleriyle tutarlılık göstermektedir (Berk, Winsler, 1995). Reggio Emilia yaklaşımında Malaguzzi felsefi ilkeleri ve teorik perspektifleri yenileyerek ve çeşitlendirerek ifade etmiştir (Moran, Desrochers, Cavicchi, 2007). Malaguzzi, “doğumdan itibaren sosyal olan, zeka dolu ve meraklı bir çocuk imgesi çizmiştir. Onun ilişkisel temelli eğitim fikri, her çocuğun diğer çocuklarla ilişkide olmasını ve çocukların diğer çocuklar, aile, öğretmen, toplum ve çevre ile karşılıklı ilişkilerini harekete geçirmesi ve desteklenmesi üzerine odaklanmıştır. Malaguzzi, bu becerikli çocukların, doğruların,

değerlerin ve kültürün bir üreticisi olmaya başladıklarını ve sistem içerisinde değişiklikler oluşturabileceklerini ifade etmiştir (Kalıpçı, 2007).

Cadwell (2011) “Reggio Emilia Yöntemiyle Harika Çocuk Yetiştirmek” adlı kitabında Reggio Emilia felsefesini oluşturan eğitimsel temelleri şu şekilde özetlemiştir:

-Çocuk bir baş kahramandır: Çocuklar güçlü, zengin ve yeteneklidirler. Bütün çocuklar öğrenme sürecinde gereken merak ve ilgiye; çevre faktörünün getirdiği her şeyle başa çıkma potansiyeline sahiptirler.

Çocuk işbirliğine açıktır. Eğitim her bir çocuğu çevresinden soyutlayarak değil, diğer çocuklarla, aileyle, öğretmenlerle ve toplumla ilişkili olarak değerlendirmek zorundadır. Küçük gruplar halinde çalışmaya önem verilir Bu uygulama, kendimizi akranlar, yetişkinler, yeryüzündeki nesnelere ve sembollerle etkileşime geçerek oluşturduğumuz öğrenme fikrini destekleyen yapılandırılmamış modele dayanır.

Çocuk iletişim kurar: Bu yöntem sözcükler, hareket, boyama, resim yapma, inşa etme, heykel, gölge oyunu, kolaj, drama oyunu ve müzik gibi sembolik temsillere odaklanarak çocuğun zihinsel gelişimini destekler ve çocuğun iletişimini, simgesel becerilerini ve yaratıcılığını şaşırtıcı düzeylerde güçlendirir. Çocuklar, bildikleri, anladıkları, merak ettikleri pek çok aracı kullanma hakkına sahiptirler. Bu sayede kullandıkları birçok doğal "dil" ile düşüncelerini görünür kılarlar.

Çevre, üçüncü öğretmendir: Fiziksel mekanın tasarımı ve kullanımı, iletişimi ve ilişkileri canlandırır. Bir okuldaki bütün fiziksel mekanın ve içindeki araç-gereçlerin ve eşyaların tasarım ve organizasyonunun altında yatan bir düzen, ve güzellik vardır. Her yerin her köşenin, ilgi çekme ve iletişim kurma potansiyeli bakımından zengin, çocuklar ve yetişkinler tarafından değer verilen ve özen gösterilen bir kimliği ve amacı vardır.

Öğretmen bir arkadaş, besleyici bir kaynak ve rehberdir. Öğretmenler çocukların farklı temaları keşfetmesine yardımcı olur, kısa ve uzun vadeli projeler üzerinde çalışır ve onlara, sınırsız keşifler yapma ve problem çözme

deneyimlerinde rehberlik eder. Çocukların çalışmalarını nasıl ilerleyeceklerini bilmek için dinler ve gözlemler. Öğretmenler soru sorar, çocukların fikirlerini, hipotez ve teorilerini keşfeder, keşfetme ve öğrenme için fırsatlar yaratır.

Öğretmen araştırmacıdır: Öğretmenler çifter takımlar oluşturarak çalışır ve bütün diğer öğretmenler ve personelle güçlü ve iş birliğine dayalı ilişkiler kurar; meslektaşlarıyla kendilerinin ve çocukların durumları ve çalışmaları ile ilgili daima görüş alışverişinde bulunurlar. Bu görüşmeler, eğitimin gelişiminde süreklilik ve kurumsal zenginlik sağlar. Öğretmenler kendilerini, Çocuklarla yaptıkları çalışmanın dokümantasyonunu yapan araştırmacılar olarak gördükleri gibi, çocukların da araştırmacıları olarak görürler. Dokümantasyon bir iletişim şeklidir: Çocukların ve onlarla çalışan yetişkinlerin düşüncelerinin sunumuna özel bir önem ve dikkat gösterilir. Öğretmenlerin çalışmanın hedefleri ve çocukların öğrenme süreci ile ilgili yorumları, çocukların sözlü olarak ifade ettiklerinin (kelimeler ve diyalogların) yazıya geçirilmiş ve düşüncelerinin çeşitli araçlarla görünür kılınmış halleri, büyük bir dikkatle tasarlanan pano ve kitaplarda bir araya getirilir.

Anne-baba işbirlikçidir: Anne-babanın katılımı birinci derecede önemli olarak görülür ve pek çok şekilde sağlanır. Anne-babalar çocuklarının öğrenme sürecinde etkin rol oynar ve çocukların okuldaki mutluluklarının sağlanmasına yardımcı olurlar.

Regio Emilia Yaklaşımına Göre Çocuk

Reggio Emilia yaklaşımında “çocuk kimdir, çocuk hakkında neler biliyoruz” soruları ile ilk olarak çocuğun geleneksel imajının kırılması beklenmiştir (Filipini, 2012). Reggio Emilia yaklaşımında çocuk doğuştan itibaren dünya ile iletişim kurma anlayışına sahip olarak kabul edilmiştir (Kalıpcı, 2008). Oysa ki çocuk büyüme sürecinde gelişimini engelleyen bir duvarla karşı karşıya kalmıştır. Bu duvarlar: ‘basmakalıp, eski ve katı kurallar, güncelliğini yitirmiş kavramlar, yetişkinlerin benimsediği ancak anlaşılması, kavranması

zor ve geçerliliğini kaybetmiş davranışlar ve tutumlar, geleneksel eğitim metotları'dır. Çocuk, gelişim sürecinde önce yaşadığı toplumdaki yeni kültürel değerleri ve rolleri öğrenmesi için desteklenmiş, daha sonra da gelişimini engelleyen ve eski değer yargılarından oluşan “duvar”la karşılaştığında bu “duvar”ı kendi kendine aşmayı başarması beklenmiştir (Temel, 2005).

Reggio Emilia yaklaşımında çocuk becerikli, güçlü, zengin, meraklı, hayal gücü içinde, yetişkinle ve çevreyle etkileşime geçmeye istekli olarak görülmüştür (Gillman, 2007). Bu nedenle de Reggio okullarında çocuklara somut yaşantılar sunularak, yeni keşifler yapmasına fırsatlar sağlanmıştır. Çocukların da bu somut yaşantılarını sembolik ifadelere dönüştürdükleri çok sayıda dili olduğu savunulmuş ve bu, Reggio Emilia yaklaşımında “Çocuğun Yüz Dili” olarak ifade edilmiştir (Temel, 1997). Loris Malaguzzi, yazdığı “İmkansız 100 İşte Orada!” yazısında Reggio Emilia yaklaşımın çocuğa bakışını şu şekilde ifade etmiştir:

İMKANSIZ 100 İŞTE ORADA!

Bir çocuk 100'den ibarettir.

Bir çocuğun 100 lisanı,

100 eli,

100 fikri,

100 düşünme şekli,

oynama şekli ve konuşma şekli vardır.

100 her zaman 100...

dinleme şekli,

sevme şeklidir;

şarkı söylemek ve anlamak için,

keşfetmek için...

100 zevk,

100 dünya

icat emek için.

hayali kurulacak 100 dünya.

*bir çocuğun 100 lisani varılır.
(veyüzlerce yüzlerce dahası)
ama 99'unu çalıyorlar
Okul ve hu kültür.
kafayla vücudu ayırıyor
Onlar çocuğa
elleri olmadan düşünmesini.
kafasi olmadan yapmasını,
zevk almadan anlamasını.
sadece yılbaşlarında ve bayramlarda
sevip şükretmesini söylüyorlar.
Onlar çocuğa
zaten orada olan bir dünyayı keşfetmesini söylüyorlar
ve geri kalan Oh unu çalıyorlar
Onlar çocuğa
iş ve oyunun.
gerçek ve fantezinin.
bilim ve hayal etmenin.
yerin ve göğün.
sebepler ve rüyanın
birbirine ait olmadığını söylüyorlar.
Ve onlar çocuğa
100 tin orada olmadığını söylüyorlar
Çocuk onlara:
"İmkansız 100 işte orada!" diyor.*

Malaguzzi'nin yazısında da belirttiği gibi Reggio Emilia yaklaşımında çocuk kendisiyle harika alışverişler yapılabilecek bir insan olarak görülmüştür (İmamoğlu ve Öz, 2002). Reggio Emilia yaklaşımında çocuklar sadece

ihtiyaç sahibi olarak değil, hak sahibi olarak kabul edilmiş ve bundan dolayı da her çocuğun iyi bir bakım ve sağlık alma hakkı olduğu savunulmuştur (Amus, 2006). Reggio Emilia yaklaşımında “özgür çocuk” kavramıyla başkalarıyla, başka şeylerle ilişkide olan, sorumlulukları olan çocuk anlatılmıştır (Filippini, Ferrari, 2012). Çocuk bilgiyle doldurulacak boş bir levha olarak görülmemiş, öğrenmeleri için en doğru, en iyi ve en uygun fırsatlar sunulduğunda öğrenmeye hazır oldukları kabul edilmiştir (Bennett, 2001). Bu yaklaşıma göre çocuk, ailede, toplumda ve okulda değişimlere katkıda bulunan kültür ve değerlerin üreticisi olarak görülür (Rinaldi, 2006).

Reggio Emilia yaklaşımında özel gereksinimli çocuklar, ‘özel hakları olan çocuklar’ olarak görülür. Bu ifade, bu çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaları için gereken desteği alacaklarının bir garantisi anlamına gelmektedir (Fraser, Gestwicki, 2002). Bu bağlamda, özel hakları olan çocukların normal çocuklarla eğitsel ve sosyal yönden bütünleşmelerini sağlamayı (kaynaştırmayı) ilke edinmiştir (Gillman, 2007).

Reggio Emilia Yaklaşımına Göre Aile ve Okul-Aile ilişkisi

Gandini (1993), “çocukların kendi gelişimlerini desteklemeye, yüksek kalitede bakıma ihtiyaçları vardır. Ailelerin bu süreçte rolü olduğu için okulun içinde olmaya hakları vardır” söylemiyle Reggio Emilia yaklaşımında ailenin önemini vurgulamıştır. Dolayısıyla, aile katılımı istenilen ve desteklenen bir durumdur (Gandini, 1997b). Ailelerin okula sunduğu fikir ve beceriler, daha da önemlisi anne-babalar ile öğretmenler arasındaki fikir alışverişi, öğretmenlerin ailelerin katılımını bir tehdit olarak değil, mesleki iş birliğinin ayrılmaz bir parçası, farklı bilgi, tecrübe ve deneyimlerin bütünleşmesi olarak görmüş ve yeni bir eğitim yönteminin hayata geçirilmesinde yardımcı olmuştur (Edwards, Gandini ve Forman, 1993). Bu yaklaşımda aileler; projelere, özel toplantılara ve kutlamalara katılırlar, okullarda çalışırlar ve çocuklarının eğitimi için fikirler üretirler (Malaguzzi, 1998).

Reggio okullarında ailelerden sadece kendi çocukları için değil tüm çocuklar için bir şeyler yapmaları beklenir. Ailelerin gönüllü olarak gösterdikleri katılımlar kimi zaman sınıf içindeki günlük etkileşime yol gösterebilmektedir (Gillman, 2007). Aileler, çocuklarının gelişimini takip etmenin yanında çocuğun ilgi alanlarını okulun çalışanlarıyla paylaşarak planlar ve değerlendirir (Amus, 2006).

Reggio okullarında aileler için çeşitli konularda eğitim programları planlanmıştır. Çocuğu Reggio okulunda olsun ya da olmasın, hatta çocuğu bile olmayan aileler Reggio okullarındaki etkinliklere katılmakta, projelerini bilgi ve becerileri ile desteklemeye çalışmaktadırlar (Amus, 2006).

Reggio Emilia Yaklaşımına Göre Okul

Reggio Emilia yaklaşımında okullar demokrasinin yaşadığı meydanlar ve çocukların kültürünü oluşturan şehirler olmuşlardır (Filippini, 2012). Malaguzzi, eğitim ortamlarının, çocuğun farklı yaştaki kişiler arasında ilişki kurması; hoş bir çevre yaratması; değişimler, etkinlikler ve alternatifler sunması; sosyal, bilişsel, etkin öğrenmenin gelişmesi için potansiyel sağlaması bakımından önemli olduğunu vurgulamıştır (Temel, 2005).

Reggio Emilia okullarında öğretmen, çocuk, aile ve toplum arasındaki etkileşimi sağlamayı amaçlayan, topluma dayalı bir yönetim sistemi vardır. Her okulda öğretmenler, aileler ve çevre halkından oluşan bir danışma kurulu (advisory council) bulunmaktadır. Her iki yılda bir seçilen, aile ve eğitimcilerin ihtiyaçlarına yönelik çalışmalarda bulunmak için düzenli bir şekilde toplanan danışma kurulu, ortalama olarak 75 çocuğun kayıtlı olduğu okullarda 19 öğretmen, 13 eğitimci ve 7 çevre halkı temsilcisinden oluşmaktadır (Spaggiari, 1998).

Reggio Emilia yaklaşımında, çevresel düzenleme ve donanım, 'ikinci öğretmen'; ortam ise "öğrenmenin kendisi" şeklinde ifade edilir (New, 1989). Okullar, şehirler gibi kabul edilmiş ve Reggio Emilia yaklaşımının prensiplerine göre düzenlenmiştir (New, 2000). Bu nedenle Reggio Emilia okullarında tıpkı şehirdeki meydan gibi "Piazza" adı verilen alanlara yer

verilmiştir. Bu alanlara sınıfların açılması, çocukların ve yetişkinlerin sürekli geçiş yapmalarından dolayı, çocuk ve yetişkin arasındaki sosyal alışverişi kolaylaştırmış, çocukların ve öğretmenlerin bir arada bulunmasına olanak sağlamıştır (Temel ve Dere, 1999). Piazzalar çocukların enerjilerini boşaltacak bir yer değil, dramatizasyon yaptıkları, kostümler giyip oyunlar kurdukları keşifler yaptıkları mekanlar olarak tanımlanmıştır (Edward, 2002). Reggio Emilia okullarında gerçek yaşamla bağlantı kurmak için her çocuğun kendine ait posta kutusu vardır. Bu posta kutusundaki mesajlar, mektuplar ve resimler okul yaşantısının günlük bir parçası olmuş ve her gün değiştirilmesine özen gösterilmiştir. Burada amaç, çocukların evlerine posta getiren postacıya dair gözlemlerini okuldaki posta kutusu ile bağlantı kurarak deneyimlemesi ve gerçek yaşamla ilişki kurmasını sağlamaktır (Bennett, 2001).

Reggio Emilia okullarında girişten itibaren sanki çocuklar evlerindeymiş gibi doğal ev ortamı havası verilmeye çalışılmıştır. Okul, çocuk için bir ev, ailesi de o evin bir üyesi olarak kabul edilmiştir (Öztürk, 2006). Okulların içi ılık ve sakindir; iç dekorasyonda cam, ahşap döşemeler ve mat renkler kullanılmıştır. Yüksek tavan, bir tarafı tamamen kaplayan alçak pencereler ile ortamın ferah ve havadar olması sağlanmıştır (Cadwell, 2011).

Çocukların istedikleri zaman yalnız kalması için sakin alanların mevcut olmasına karşın çevre, çocukların birbiriyle etkileşimini sağlayacak biçimde planlanmaya çalışılmıştır. Çünkü çocuklar için eğitimcilerin düşündükleri yerlerle çocukların kendileri için tercih ettikleri yerlerin anlamının farklı olabileceği fark edilmiştir. Çocuklar kendi dünyalarını yaratmayı sever ve bunu da hayali olarak mekanı değiştirerek, çeşitlendirerek yaparlar (Ellis ve Strong, 2007). Reggio okullarında çevre, çocuklara eleştirel ve yaratıcı düşünme, yeteneklerini ve ilgilerini besleme imkanını sağlamıştır (Kang, 2007).

Piazzalardaki tek kişilik giyinme alanları, sınıflarda telefon bağlantısı, koridorlar ve pencereler, banyolar çocukların eğlenceli bir şekilde karşılaşarak iletişim kurmalarına imkan verecek şekilde düzenlenmiştir (New, 1993). Her okulda ailelerin çocuklarını okula bırakırken ve alırken bekleyebilmeleri için aile köşeleri yapılmıştır (Cadıvcll, 2011).

Reggio Emilia okullarının girişinde iç yüzeyleri aynayla kaplanmış üçgen çatı şeklinde bir yapı mevcuttur. Bu yapının amacı, çocukların içine oturup kendilerini farklı bakış açılarından görmelerini sağlamaktır. Okulda, çocukların kendilerini görmeleri ve kendi kimliklerini oluşturmaları amacıyla farklı alanlara da aynalar ve yansıtıcı yüzeyler koyulmuştur (Nutbrown, Abbott. 2001).

Reggio Emilia okullarında panolar ve raflar çocuklara verilen değerlerin bir göstergesi ve diğer çocuklarla iletişim kurmanın bir aracı olarak çocukların yaptığı çeşitli çalışmalarla donatılmıştır. Aynı zamanda panolar, Öğretmenlerin velilere çocukların gün boyu zamanlarının çoğunu sınıfın hangi köşesinde geçirdiklerini, çocuklara sunulan bazı özel konular hakkında neler söylediklerini gösteren bir diyagram görevi üstlenmiştir (Hertzong, 2001).

Reggio Emilia okullarının dış çevresi; su oyunu için alanlardan tırmanma tepelerine, aileler tarafından dikilen çocuk boyutunda ağaçlardan oluşan labirentlerden piknik masalarına, içinde tuvallerin boyaların, çeşitli materyal kutularının olduğu kamelyalara kadar çok çeşitli materyallerle zenginleştirilmiştir (Bennett, 2001).

Reggio Emilia Yaklaşımına Göre Sınıf

Reggio Emilia okullarında sınıf ortamı, çocukların fikirlerini birbirleriyle paylaşabilmelerine fırsat verecek şekilde düzenlenmiştir. Sınıfla yeteri kadar geniş ve boş alanlara yer verilmiştir. Sınıftaki alanlar, sanat, yazma, kum havuzu, su havuzu, okuma, matematik, el becerisi, blok, bilim ve dramatik oyunlardan oluşan çeşitli merkezlere ayrılmıştır. Sınıflarda çok sayıda mobilya ve raflara, duvarlarda panolara, posterlere ve tablolara yer verilmiştir (Sadioğlu vd, 2010).

Reggio Emilia sınıflarında plastik ya da ucuz oyuncaklara rastlamak pek mümkün değildir. Sınıfların tabanı ahşap kaplıdır ve sınıftaki oyuncakların çoğu ahşaptan yapılmıştır. Kullanılan materyallerin çoğu doğal ve geri dönüşümlüdür. İler merkezde ahşap bloklar vardır ve genellikle bu ahşap blokların arkasında duvara resim ve renkler yansıtan bir tepegöz yerleştirilmiştir (Bennett, -2001). Malzemeler, doğal malzeme ve sanat malzemesi dolu olan stüdyo ve laboratuvar karışımı “Atelier” adı verilen büyük bir atölyede ya da sınıflardaki mini atölyelerde (mini-atelier) belli bir gruplama ve düzen ile çocuklara sunulmuştur. Çünkü çocukların bakarak, dokunarak,

sallayarak, kaldırarak “materyal ile diyaloga” geçmesine önem verilmiştir. Bir mini atölyede 50’den fazla doğal malzemeye yer verilmiştir (Kang, 2007).

Sınıf kapıları, bir odadan diğer odayı ve odadan dışarıyı görebilmek için camdan yapılmıştır ve istenildiği zaman alanı büyütme için kapıların sürgülü olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca sınıflarda çocukların alanlarını bölmeleri, ışık ve gölge oyunları oynayabilmeleri için tavanlarda sarkıtılmış, istendiğinde toplanabilen perdeler ya da kağıtlara yer verilmiştir. Bazı sınıflarda ailelerin yaptığı kuklalar ve kukla sahnelerine yer verilmiştir (Bennett, 2001).

Reggio Emilia Yaklaşımına Göre Öğretmen

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlik, devamlı öğrenen bir meslek olarak tanımlanmıştır. Reggio okullarında çocuğun birçok konuda harika alışverişler yapılabilecek bir insan olarak görülmesi, öğretmenlerin kendini güncelleme ve araştırma zorunluluğu hissetmelerini sağlamıştır (Filippini, 2012).

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenler her çocuğun kendine yetecek biçimde hareket etmesi ve bilgiyi yapılandırması için gerekli ortam ve fırsatları sağlama sorumluluğunu almışlardır. Öğretmenler bir “pusula”dır ve çocuklarla birlikte öğrenme macerasına atılmıştır (Temel ve Dere, 1999). Öğretmenler, öğrenme sürecinde çocuklarla yakın bir şekilde çalışırlar. Çocukların öğrenme sürecinde onların önünde, yanında veya arkasında değil, tam olarak çocuklarla birlikte dirler (Neugebauer, 1994).

Reggio Emilia öğretmenin en önemli görevlerinden biri çocuğu gözleme ve dinlemedir. Dinlemek, yorumlama ve mesajlara anlam yüklemeyi gerektiren aktif bir fiildir (Rinaldi, 2006).

Reggio Emilia okullarında, her sınıfla eşit statüde iki öğretmen bulunur ve bir takım olarak çalışırlar (Gandini, 1997b). Öğretmenler eğitime aynı çocuklarla üç yıl devam ederler. Bu sayede çocuklarla öğretmenler birbirlerini tanıyıp güçlü ilişkiler kurarlar (Katz, 1998).

Reggio Emilia okullarında yönetici yoktur. Her öğretmen yakın işbirliği içinde çalışarak kendi üzerine düşen sorumluluğu kabul eder (Hendrick, 1997).

Reggio Emilia Okullarında ‘atelierista’ olarak adlandırılan, sanat alanında eğitim almış ve diğer öğretmen ve çocuklar ile yakın bir şekilde çalışan bir sanat öğretmeni

vardır. Atelierista, öğretmenlerle her gün birkaç kez görüşerek öğretmenlerin belirli şeyleri çocuklara nasıl tanıtacakları ve ne tür materyalleri kullanabilecekleri hakkında bilgi verir ve birbirleriyle fikir alışverişinde bulunurlar. (Vecchi, 1998).

Reggio Emilia okullarında ‘pedagogista’ olarak adlandırılan pedagoji/psikoloji alanında eğitim almış bir program koordinatörü bulunur (Guidici, Rinaldi, Krechevsky, 2001). Pedagogistaların temel görevi, öğretmenlere günlük işlerinde destek sağlamak, onların ailelerle ilişkilerini desteklemek, projelerde etkin rol almaktır (Fraser, Gestwicki, 2002). Her pedagogista belli sayıda okuldan sorumlu olup her hafta bir araya gelerek Reggio Emilia sistemindeki problemleri tartışırlar. Pedagogistalar, ayrıca, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinden ve hizmet içi eğitimlerinden de sorumludur (Filippini, 1998).

Reggio okullarında öğretmenler 36 saat çalışırlar. Bunun 30 saati çocuklarla birlikte olma, 6 saati ise profesyonel gelişim, planlama, materyal hazırlama,

dokümantasyon, ailelerle ve öğretmenlerle yapılan toplantılarla “çocuğu düşünerek” zaman geçirme şeklindedir (Amus, 2006).

Reggio Emilia Yaklaşımına Göre Eğitim Programı

Reggio Emilia okullarında programlar ileri düzeyde yapılandırılmamıştır. Çocuğun ilgi alanlarına göre, içindeki potansiyelin ortaya çıkmasının hedeflendiği bir planlama yapılmıştır. Bu nedenle de günlük planlamalarda esneklik söz konusudur. Planlamalar daha çok kaynaklar, yöntemler, materyaller ve eğitim ortamı üzerine odaklanmıştır (Temel ve Dere, 1999). Reggio Emilia yaklaşımında programın bu özelliği ‘progettazione’ terimi ile ifade edilmektedir. Progettazione, ‘fikirlerin araştırılması için esnek planlar yapmak ve planları gerçekleştirmek için gerekli araçları aile, çocuk ve daha geniş bir toplumla birlikte işbirliği içinde tasarlamak’ anlamına gelmektedir (Frasser, Gestvwicki, 2002).

Reggio Emilia okullarındaki eğitim programında proje çalışmaları, hikaye anlatma, şarkı söyleme, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, matematik etkinlikleri, yoğurma maddeleri, atık malzemelerle çalışma, gölge oyunları, bilgisayar ve tepegöz gibi etkinliklere de yer verilmektedir. Bu etkinlikler belli zaman dilimlerine ayrılmamıştır (Amus, 2006).

Programda yeni bir konuya başlanırken ya da günü planlamak için öğretmenler genellikle ‘çember zamanı’ nı kullanmaktadır. Konu çocuklarla tartışılmakta, böylece çocukların bilgilerini başka biriyle ve toplumla paylaşma becerilerinin gelişmesi sağlanmaktadır. Müzik, dans ve sanat etkinliklerine önem verilmektedir (Ekinci ve Hamurcu, 2004).

Reggio Emilia okullarında sürekli gelişen ve değişen planlamanın içinde çocuklar tek başlarına, büyük ya da küçük grup olarak çalışmaktadır ve her birinin bir işi olduğu ve bir şeyler yaptığı gözlenmiştir (Yu, 2008).

Reggio okullarında öğrenme için her fırsat sağlanmıştır. Çocukların okul içinde günlük görevleri olmasına özen gösterilmiştir. İtalyan kültüründe önemli bir yeri olan yemek zamanlarında çocukların sorumluluk almaları, birlikte vakit geçirmeleri ve aynı zamanda yemekten hoşlanmaları için

günlük öğle yemeği masası sorumlulukları çocuklara verilmiştir. Çocukların isimleri mıknaşla duvara yapıştırılmakta ve her mıknaşın üzerinde çatal- bıçak, su-sabun gibi resimler bulunmaktadır ve bu resimler çocukların masa kurmak, servis yapmak ve yemek masasını temizlemek gibi görev tanımlamalarını yapmıştır (Bennett, 2001). Reggio Emilia okullarında sık sık mutfak etkinlikleri düzenlenmiştir. Böylelikle çocukların temel yaşam becerisinin, ince kas motor becerisinin ve matematik becerilerinin pekişmesi sağlanmıştır (Ekici ve Hamurcu, 2004).

Reggio Emilia yaklaşımında eğitim programının iki temel unsuru vardır. Bunlar: 'Proje ve dokümantasyon'dur.

Projelerin asıl amacı, öğrenci ve öğretmen tarafından ortaya atılan sorulara öğrencilerin cevap bulması, bir konuyu derinlemesine öğrenebilmesi ve bunun için çalışmasını sağlamaktır (İmamoğlu ve Öz, 2002). Projeler, çocukların birbirleriyle tartışmaları, deneyimlerini tekrar gözden geçirmeleri ve daha iyi öğrenmeleri için etkili bir yoldur. Projeler, beklenmeyen bir olaydan, bir çocuğun fikrinden yola çıkarak ya da bir yetişkinden gelen öneri ile başlayabilir (Gandini, 1997b). Projeler, 'çeşitli sembolik diller aracılığıyla araştırma, ifade etme, yeniden araştırma ve daha çok ifade etme'yi içermektedir. Projenin gidişatı önceden belirlenmemiştir. Ne kadar süreceği, ne yönde gerçekleşeceği ve hangi etkinlikleri içereceği önceden planlanmamıştır. Projenin süreci, yetişkinler ve çocuklar tarafından işbirliği içerisinde gerçekleşmektedir (Tarini, 1997).

Reggio Emilia okullarında programın diğer temel unsuru "dokümantasyon" dur. Dokümantasyon, sadece belgelerin toplanıp düzenlenmesi değil, çocukların öğrenme süreçlerinin analizi, yorumlanması ve yansıtılmasıdır (Katz, Chard, 1996). Dokümantasyon; öğretmenlerin aldığı notlar, tuttuğu günlükler, yazdığı diyaloglar, çekilen fotoğraflar, kaydedilen konuşmalar, videolar, önerilen hipotezler ve gözlemler bütününden oluşmuştur (Amus, 2006). Reggio Emilia okullarında sıklıkla kullanılan dokümantasyon şekilleri: çocukların üçboyutlu çalışmalarının sergilenmesi, duvar resimleri, günlük olaylar ve kayıtları ile panolardır (Moran, Desrochers, Cavicchi, 2007). Burada şunu belirtmek gerekir ki dokümantasyon panoları, çocukların çalışmalarını sergileyen genel panolardan farklıdır. Bu panolar, çocukların

çalışmaları ve fotoğraflarının yanı sıra yetişkinlerin analizlerini de içermektedir (Tumer, Krechevsky, 2003).

Dokümantasyonda çocuğun çalışma başında ve sonunda ne olduğunu belirlemek değil çocuğun süreçteki davranışını ve aktivasyonunu gözlemek amaçlanmıştır. Gözlem yapan öğretmenin ‘neden gözlemliyorum, nasıl gözlemlemeliyim, belgelemede nelere dikkat etmeliyim’ sorularını kendisine sorması önerilmiştir. Gözlemler bir fotoğraf olarak görülmemiş, gözlemler için bir bakış açısı ve bir yorum gerektiği vurgulanmıştır. Bu yoruma da öğretmen karar verdiği ancak bunu yaparken de meslektaşlarıyla bir araya geldiği sık sık fikir alışverişleri yaptıkları belirtilmiştir (Filippini, Ferrari, 2012).

Reggio okullarında çocukların görsel tarifleri dokümantasyon materyali olarak toplanmakta ve bu çekici görseller çocuğun çalışmaları, uğraşları, amaçları olduğu için değerli ve çocuğun işine sorumlulukla bakması için ona cesaret veren unsurlar olarak tanımlanmıştır. Yani, bu görsel tarifler dekorasyon amacıyla kullanılmamıştır (Yu, 2008).

KAYNAKLAR

- Atmış, G. (2006). Dayanışma, İletişim, Paylaşım ve Çocuğa Verilen Değer: Reggio Emilia Yaklaşımı. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6: 48-54.
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif Okullar*. Ankara: Pcgem A Yayıncılık.
- Bennett, T. (2001). Reactions to Visiting the İnfant-Toddler and Preschool Centers in Reggio Emilia, Ttaly. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 2-9. (<http://eciTi.uiuc.edu/v3nl/beinett.html> Erişim Tarihi: 06.03.2016).
- Berk, L.E., Winsler,A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, DC: National Association for the Edeuation of Young Children.
- Cadwell, L.B. (2011). *Eğitimciler ve Anne Babalar İçin Reggio Emilia Yöntemiyle Harika Çocuk Yetiştirmek* (ev. A. Akman, H.Y. Topaç). İstanbul: Kakntis Yayınları.
- ankaya, İ. II. (2011). Zorunlu eğitime alternatif bir yaklaşım. *Eğitim- Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7(21), 59-60.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2006). *Introduction: Our Reggio Emilia*. In C. Rinaldi. In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning (pp.1-22). London: Routledge.
- Dünder, S. (2007). *Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Edwards, C.P. (2002). Three Approaches From Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia. *Early ChildhoodResearch andPractice*, 4(1).
- Edvwards. C., Gandini, L. ve Forman, G. (1993). *The Hundred Languages Of Childeren: The Reggio Emilia Approach To Early Childhood Education*. Norvwood.NJ: Ablex.
- Edvwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1998). *Introduction*. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections* (2. Ed, pp.5-25). Westport, CT: Ablex.

- Ekinci, D. ve Hamurcu, H. (2004). Reggio Emilia Yaklaşımında Teknoloji Kullanımı. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 7,37.
- Ellis, J.W., Strong, T. (2007). Children And Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher. *Theory Into Practice*, 46 (1), 40-47.
- Filippini, T. (1998). *The Role of the Pedagogista: An Interview with Leila Gandini*. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections* (2. Ed, pp.127-137). Westport, CT: Ablex.
- Filippini, T., Ferrari, A. (2012). *Öğrenme Mucizesi: Reggio Emilia*. 6. Ulusal Erken Çocukluk Kongresi'nde Sunulan Bildiriler ve Atölye Çalışmaları (25- 26 Şubat). 6. Ulusal Erken Çocukluk Kongresi, İzmir.
- Fraser, S., Gestwicki, C. (2002). *Authentic Childhood: Exploring Reggio Emilia in the Classroom*. Albany, NY: Delmar/Thomson Learning.
- Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Young Learners. *Young Children*, 49(1).
- Gandini, L. (1997a). *The Reggio Emilia Story: History and Organization*. In J. Hendrick (Eds.), *First Steps Toward Teaching the Reggio Way* (pp.2-13). Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Gandini, L. (1997b). *Foundations of Reggio Emilia Approach*. In J. Hendrick (Eds.), *First Steps Toward Teaching the Reggio Way* (pp.14-25), Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Gillman, S. (2007). Including the Child with Special Needs: Learning from Reggio Emilia. *Theory Into Practice*, 46(f), 23-31.
- Guidici, C., Rinaldi, C., Krechevsky, M. (2001). *Appendix*. In C. Guidici, C. Rinaldi, M. Krechevsky (Eds.), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Hendrick, J. (1997). *Reggio Emilia and American Schools: Telling Them Apart and Pulling Them Together-Can We do It?*. In J. Hendrick (Eds.), *First Steps Toward Teaching the Reggio Way* (pp.41-53). Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.

- Hertzong, N.B. (2001). Reflection And Impression From Reggio Emilia: It's not About Art!. *Early Childhood Research and Practise*, 3 (1).
- Hesapçioğlu, M. (2006). Alternatif Eğitim: Kuramsal Temeller, Eğitim Akımları, *Uygulama, Eğitim Zil ve Teneffis Dergisi*, 6, 32-33.
- Hesapçioğlu, M., Akbağ, M. (1996). Eğitimde Özgürlükçü Paradigma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı:8.
- Imamoğlu. B , Öz, S. Z. (2002). Küçük Bir Köyden Dünyaya Yayılan Bir Eğitim:Reggio Emilia Eğitimi. *Özgür ve Bilge Dergisi*. 1(11).
- Kalıpçı, S. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarında Benimsedikleri Eğitimsel Yaklaşımları Belirleme*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kang, J.B. (2007). How Many Languages Can Reggio Children Speak? Many More Than A Hundred!. *Gifted Child Today*, 3, 45-49.
- Katz, L.G.. Chard, S.C. (1996). The contribution of Documentation to the Quality of Early Childhood Education (online). ERIC Digest. ED 393608 <http://files.eric.ed.HOV/ftilltext/ED393608.pdf> Erişim Tarihi: 06.03.2016)
- Katz, L.G. (1998). *What can We Learn from Reggio Emilia?*. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections* (2. Ed, pp.27-48). Westport, CT: Ablex.
- Korkmaz. H.E. (2005). *Montessori Metodu ve Montessori Okulları: Türkiye'de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 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* (2.Ed., pp. 41-89). Westport, CT: Ablex.

- Moran, M.J., Desrochers, L., Cavicchi, N.M. (2007). Progettazione and Documentation as Sociocultural Activities: Changing communities as Practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 81 -90.
- Neugebauer, B. (1994). Unpacking My Questions and Images: Personal Reflections on Reggio Emilia. *Child Care Information Exchange*, 3, 67-70.
- New, R.S. (1989). Early Child Care and Education, Italian Style: Reggio Emilia Day Care and Preschool Program. *New Direction for Child and Adolescent Developmet*, 11.
- New, R.S. (2000). Reggio Emilia: Catalyst for Change and Conversation. *New Direction For Child and Adolescent Developmet*, 12.
- New, R.S. (2007). Reggio Emilia as Cultural Activity. *Theory Into Practice*, 46(1), 5-13.
- Nutbrown, C., Abbott, L. (2001). *Experiencing Reggio Emilia*. In L. Abbott, C. Nutbrown (Eds.), *Experiencng Reggio Emilia: Implications for Preschool Provision* (pp. 1-7). Buckingham, UK: Open University Press.
- Öztürk, Ş. (2006). Avustralya ‘da New South Wales Erken Çocukluk Eğitimi Programı: Bir Reggio Emilia Örneklemesi. *İzmir Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 30-38.
- Rankin, B. (1997). *Education as Collaboration: Learning from and Building on Dewey, Vygotsky and Piaget*. In J. Hendrick (Eds.), *First Steps Toward Teaching the Reggio Way* (pp.70-83). Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London: Routledge.
- Sadioğlu, Ö., Derman, T.M., Kahraman, P.B., Sezer, G.O., Korkmaz, Ş.Ç., Ekin, T.Y. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı*, (Editör: A.11. Başal). Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Farklı Modeller İçinde, Bursa: Dora Basım-Yayın-Dağıtım.
- Spaggiari, S. (1998). *The community-teacher partnership in the Governance of the Schools: An Interview with Leila Gandini*. In C. Edwards, L. Gandini,

- G. Forman (Eds.) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections* (2. Ed., pp.99-112). Westport, CT: Ablex.
- Temel, Z.F. (1997). *Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu'nda Sunulan Bildiri (115-124). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Temel, Z.F. ve Dere, H. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar*. Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Temel, Z.F. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Tarini, E. (1997). *Reflections on a Year in Reggio Emilia: Key Concepts in Rethinking and Learning in Reggio Way*. In J. Hendrick (Eds.), *First Steps Toward Teaching the Reggio Way* (pp.56-69). Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Thomton, L., Brunton, P. (2009). *Understanding the Reggio Emilia Approach: Early Education in Practice* (2.Ed.). Nevyork, NY: Routledge.
- Tumer, T., Krechevsky, M. (2003). Who are the Teachers? Who are the Learners? *Educational Leadership*, 60(1), 40-43.
- Vecchi, V. (1998). *Th Role of the Atelierista: An Interview with Lella Gandini*. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections* (2. Ed, pp.139-148). Westport, CT: Ablex.
- Yu, G.S. (2008). Documentation: Ideas and Applications from the Reggio Emilia Approach. *Teaching Artist Journal* 6 (2), 126-134.
- <http://www.egitimpedia.com/reggio-emilia-dunyayi-degistiren-kasaba/>
Erişim Tarihi 02.03.2016) <http://www.reggiochildren.it/centro-internazionale-loris-malaguzzi/?lang=en> Erişim Tarihi: 03.03.2016)