

T. C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE REGGİO EMİLİA YAKLAŞIMINDA SINIF YÖNETİMİ SÜREÇLERİ

Şule GÜNEŞ GÜL

ŞANLIURFA, 2022



T. C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE REGGİO EMİLİA YAKLAŞIMINDA SINIF YÖNETİMİ SÜREÇLERİ

Şule GÜNEŞ GÜL

Danışman

Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

ŞANLIURFA, 2022

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL danışmanlığında, Şule GÜNEŞ GÜL'ün hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmen Görüşlerine Göre Reggio Emilia Yaklaşımında Sınıf Yönetimi Süreçleri**"** konulu bu çalışma 10 /02/2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

✓ Oybirliğiyle / ☐ Oy çokluğu ile

İmza

Danışman	: Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL	……..
Üye	: Doç. Dr. Mehmet ÖZCAN	……..
Üye	: Doç. Dr. Ahmet GÖÇEN	……..

Bu tezin Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında yapıldığını ve enstitümüz kurallarına göre düzenlendiğini onaylarım.

Prof. Dr. Şevket ÖKTEN

Enstitü Müdürü

Bu çalışma: ……. Tarafından Desteklenmiştir.

Proje No : ……

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORJİNALLİK RAPORU VE BEYAN BELGESİ

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı-Soyadı Şule GÜNEŞ GÜL

Öğrenci Numarası 195234001

Enstitü Anabilim Dalı Programı Eğitim Yönetimi

Başlık (Türkçe) Okul Öncesi Öğretmen Görüşlerine Göre Reggio Emilia Yaklaşımında Sınıf Yönetimi Süreçleri

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yukarıda başlığı belirtilen yüksek lisans tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 177 sayfalık kısmına ilişkin, 11/01/2022 tarihinde şahsım/ danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, benzerlik oranı % 10'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
2- Kaynakça hariç
3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 6 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yukarıda bilgileri verilen tezli/tezsiz lisansüstü programlarda seminer, dönem projesi, tez vb Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından kabul edilen lisansüstü orijinallik raporu alınması uygulama esasları ile belirlenen azami benzerlik oranlarını aşmadığını ve bütün bilgilerin, akademik kurallara uygun olarak toplanıp sunulduğunu, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı, blok şeklinde alıntılar yapmadığımı ve tüm alıntıların bilimsel atıf kuralları çerçevesinde kaynağını gösterdiğimi, Yükseköğretim kurulu bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi ile Harran Üniversitesi bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesinin 8. maddesinde yer alan etik ihlallerden her hangi birisinin yer almadığını, etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum. Gereğini saygılarımla arz ederim.

11/01/2022

Şule GÜNEŞ GÜL

Yukarıda yer alan raporun ve beyanın doğruluğunu onaylarım. 11/01/2022

Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE REGGİO EMİLİA YAKLAŞIMINDA SINIF YÖNETİMİ SÜREÇLERİ

GÜNEŞ GÜL, Şule

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

Şubat, 2022, 152 sayfa

Araştırma, Reggio Emilia yaklaşımında sınıf yönetiminde öğretmenlerin uygulamalarının neler olduğu ve yaklaşımı tanıma amaçlı yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yönetimi kullanılmış olup nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni seçilmiştir. Veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Örneklem, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın örneklemi Reggio Emilia Yaklaşımını temele alan okul öncesi kurum öğretmenleriyle İstanbul, Kocaeli, Ankara, Ordu, Isparta, Konya'da belirlenen özel anaokulu, kreşlerden seçilen 10 öğretmenle online odak grup görüşmesi, 18 öğretmenle online bireysel görüşme gerçekleştirilerek veriler toplanmıştır. Covid-19 salgınından dolayı öğretmen ve araştırmacının sağlığı için online görüşme yapılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları sınıf yönetiminin alt başlıklarına göre düzenlenmiştir.

Sonuç olarak Reggio Emilia öğretmenleri; eğitimde çocuğun ilgi, merak ve ihtiyaçlarını merkeze alarak esnek planlamalar yapmaktadırlar. Planlarında çocukların ilgisine göre değişiklik yaparken esnek bir zaman yönetimi de kullanıyorlar. İstenmeyen davranışları engellemek için genel olarak sınıfta dönem başında öğrencilerle birlikte kuralları belirliyorlar ve istenmeyen davranışlar karşılaştıklarında uyarı, akran hatırlatması, bireysel/grup konuşması yapmaktadırlar. Fiziksel ortam düzenlemesinde öğrencilerde merak uyandıracak dikkat çekecek çevre hazırlıkları yaptıkları ve bunun dikkat çekme güdüleme için de kullandıkları tespit edilmiştir. Dikkat çekme ve güdüleme için bazı öğretmenler şarkı, parmak oyunlarından da faydalanmaktadırlar. Sınıf yönetim modeli olaraksa genel olarak gelişimsel ve önlemsel sınıf yönetim modelleri birlikte kullanılmakta bunun yanı sıra sadece gelişimsel ya da sadece önlemsel sınıf yönetim modellerini de kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına uygun olarak öneriler verilmiştir. Ders öncesi hazırlık için okul öncesi öğretmenleri de Reggio Emilia yaklaşımındaki gibi

manipülatif çevrelerden, önceden hazırlanmış fiziksel ortamlardan faydalanarak çocukların meraklarıyla dersi daha rahat ve işlevsel işleyebilirler. Reggio Emilia yaklaşımının MEB okul öncesi eğitimi ile karşılaştırılması yapılarak iki eğitim modeli arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Reggio Emilia yaklaşımı, sınıf yönetimi, okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmenleri

ABSTRACT

CLASSROOM MANAGEMENT PROCESSES IN THE REGGİO EMİLİA APPROACH ACCORDING TO PRESCHOOL TEACHER OPINIONS

GUNES GUL, Sule

Master Thesis

Department of Educational Science

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa OZMUSUL

Şubat, 2022, 152 pages

The research was conducted to get acquainted with the approach and practices of teachers in classroom management in Reggio Emilia approach. Qualitative research management was used in the study, and phenomenology design was chosen from qualitative research designs. Semi-structured interview questions developed by the researcher were used to collect data. The sample was chosen by purposeful sampling method. Data were collected by conducting online focus group interviews with 10 teachers and online individual interviews with 18 teachers selected from private kindergartens which were in Istanbul, Kocaeli, Ankara, Ordu, Isparta, Konya with preschool teachers whose sample was based on the Reggio Emilia Approach. Due to the Covid-19 outbreak, an online interview was held for the health of the teacher and the researcher. Collected data were analyzed by descriptive analysis method. The research findings are arranged according to the subtitles of classroom management.

As a result, Reggio Emilia teachers; they make flexible plans by focusing on the interests, curiosity and needs of the child in education. While making changes in their plans according to children's interests, they also use a flexible time management. In order to prevent undesirable behaviors, they generally set the rules together with the students at the beginning of the term in the classroom and make warnings, peer reminders and individual / group conversations when they encounter undesirable behaviors. Some teachers also use songs and finger games for attention and motivation. As a classroom management model, it is concluded that

developmental and preventive classroom management models are generally used together, as well as using only developmental or only precautionary classroom management models. Suggestions have been given in accordance with the results of the research. For pre-lesson preparation, preschool teachers can also teach the lesson more comfortably and functionally with the curiosity of children by making use of manipulative environments and pre-prepared physical environments, as in the Reggio Emilia approach. By comparing the Reggio Emilia approach with the MEB pre-school education, the similarities and differences between the two education models can be examined.

Keywords*:* Reggio Emilia approach, classroom management, preschool education, preschool teachers

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE REGGİO EMİLİA YAKLAŞIMINDA SINIF YÖNETİMİ SÜREÇLERİ

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI II

Orijinallik Raporu ve Beyan Belgesi III

ÖZET IV

ABSTRACT VI

İÇİNDEKİLER VIII

TABLOLAR LİSTESİ XII

EKLER LİSTESİ XIII

GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM
ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. PROBLEM DURUMU 3
- 1.1.1. Problem Cümlesi 3
- 1.1.2. Alt problemler 3

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI 4

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 4

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI 4

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI 4

1.6. TANIMLAR 4
- 1.6.1. Reggio Emilia Yaklaşımında Temel Kavramlar 5
- 1.6.2. Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar 8

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.FİZİKSEL ORTAM 12
2.2.ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ 13
2.3.ÖĞRETİM SÜRECİNİ PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME 14
2.4.ÖZEL EĞİTİM GEREKTİREN BİREYLERİN EĞİTİMİ 15
2.5.MOTİVASYON 16
2.6.ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ VE TUTUMU 17
2.7.İLETİŞİM 17
2.7.1. Öğretmen – Öğrenci 18
2.7.2. Öğrenci - Öğrenci 18
2.7.3. Öğretmen Veli 19
2.7.4. Rehberlik Servisi Ve Diğer Öğretmenlerle İşbirliği 19
2.8.ZAMAN YÖNETİMİ 20
2.9.SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI 20
2.9.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı 21
2.9.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı 21
2.10. SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ 22
2.10.1. Tepkisel Sınıf Yönetimi Modeli 22
2.10.2. Önlemsel Sınıf Yönetimi Modeli 22
2.10.3. Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modeli 22
2.10.4. Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli 23
2.11. SINIF YÖNETİMİNDE İSTENMEYEN DAVRANIŞLAR VE YÖNETİMİ 23
2.12. REGGİO EMİLİA YAKLAŞIMINDA SINIF YÖNETİMİ 32
2.12.1. Yaratıcılığı Destekleyen Sınıf Yönetimi 32
2.13. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 33
2.13.1. Sınıf Yönetimine İlişkin Araştırmalar 34
2.13.2. Reggio Emilia Yaklaşımına İlişkin Araştırmalar 36

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ 38
3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM 39
3.3.ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ 41
3.4.VERİ TOPLAMA ARACI VE SÜRECİ 43
3.5.VERİ ANALİZİ 44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1.BİRİNCİ ALT PROBLEM: OKULLARIN BENİMSEDİĞİ YAKLAŞIMA YÖNELİK BULGULAR 46
4.1.1. Bütüncül / Karma Yaklaşımla Birlikte Reggio Emilia Yaklaşımının Uygulanmasına Yönelik Bulgular 46
4.1.2. Sadece Reggio Emilia Yaklaşımının Uygulanmasına Yönelik Bulgular 50
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEM: SINIF YÖNETİMİNİN ALT BOYUTLARINA YÖNELİK BULGULAR 53
4.2.1. Öğretmenlerin Ders Öncesi Hazırlık Uygulamalarına Yönelik Bulgular 53
4.2.2. Öğretmenlerin Ders Planlamasına Yönelik Bulgular 56
4.2.3. Öğretmenin Dersteki ve Projedeki Yerine Yönelik Bulgular 60
4.2.4. Öğretmenlerin Ders/etkinlikler Arası Geçiş Uygulamasına Yönelik Bulgular 63
4.2.5. Fiziksel Ortam Düzenlemesi Hakkında Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular 67
4.3.ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEM: ÖĞRETMENLERİN DİKKAT ÇEKME VE GÜDÜLEME İÇİN YAPTIKLARI UYGULAMALARA YÖNELİK BULGULAR 71
4.4.DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEM: ÖĞRETMENLERİN ZAMAN YÖNETİMİNE YÖNELİK BULGULAR 78

4.4.1. Ders Dışı Diğer Organizasyonlarda Öğretmenlerin Zamanını Alan Şeylere Yönelik Bulgular 80
4.4.2. Reggio Emilia Projelerinin (Proje Yönteminin) Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Bulgular 83
4.5.BEŞİNCİ ALT PROBLEM: İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN YÖNETİMİNE YÖNELİK BULGULAR 87
4.5.1. Öğretmenlerin Sınıflarda Karşılaştığı İstenmeyen Davranışlara Yönelik Bulgular 88
4.5.2. Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışla Baş Etme Stratejilerine Yönelik Bulgular 90
4.5.3. Geleneksel Okul Öncesi Kurumunda Reggio Emilia Yaklaşımlı Okullara Göre İstenmeyen Davranışlarda Olabilecek İstenmeyen Davranış Durumlarına Yönelik Bulgular 95
4.6.ALTINCI ALT PROBLEM: SINIF İÇERİSİNDEKİ İLETİŞİM VE İLİŞKİ DÜZENİNE YÖNELİK BULGULAR 99
4.6.1. Sınıf İçerisinde İletişim Kurarken Öğretmenlerin Dikkat Ettikleri Noktalara Yönelik Bulgular 99
4.6.2. Öğretmen – Öğrenci Arası Diyaloğu Güçlendirmeye Yönelik Öğretmen Uygulamalarına Yönelik Bulgular 102
4.6.3. Öğrenci – Öğrenci Arası İletişimi Arttırmaya Yönelik Öğretmen Uygulamaları 105
4.7.YEDİNCİ ALT PROBLEM: ÖĞRETMENLERİN BENİMSEDİKLERİ SINIF YÖNETİM MODELLERİNE YÖNELİK BULGULAR 108
4.8.SEKİZİNCİ ALT PROBLEM: ÖĞRETMENLERİN SINIF DÜZENİNİ NASIL SAĞLADIKLARINA YÖNELİK BULGULAR 111
4.8.1. Öğretmenlerin Sınıf Kurallarını Belirleme Şekillerine Yönelik Bulgular 114
4.8.2. Çocukların Sınıf Kurallarını Benimsemelerine Yönelik Bulgular 117
SONUÇ VE ÖNERİLER 122
KAYNAKÇA 136
EKLER

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: İstenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri 25

Tablo 2: Ceza Türleri 29

Tablo 3: Katılımcı Kişisel Bilgileri 40

EKLER LİSTESİ

Görüşme Onay Formu ek s.1

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları ek s.2

Etik Kurul Kararı ek s.5

Özgeçmiş ek s.6

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinde siyasal, sosyal ve kültürel nedenler ve bazı ihtiyaçların doğrultusunda değişikliğe gidildiği gibi okul öncesi eğitimde de benzer sebeplerle farklı görüşlerden oluşan farklı eğitim modelleri, yaklaşımları vardır. Waldorf, Montessori, Reggio Emilia gibi.

Bütün bu yaklaşımlar her çocuğa açıktır, farklı ırk, dil, etnik köken farketmeksizin her çocuğu kabul eder. Çocukların gelişimsel özelliklerine uygun farklı programlardır. Her bir program ülkelerinin ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Örneğin; Waldorf eğitim yaklaşımı Almanya'da sigara fabrikasında çalışanların çocukları için kurulan kreşten ortaya çıkmıştır (Kurtulmuş, 2013). Montessori yaklaşımı İtalya'da eğitilemeyecek olduğu düşünülen çocukların eğitimi için hazırlanmıştır, Reggio Emilia yaklaşımı İtalya'da II. Dünya Savaşından sonra okul olmayan çocukları için okul inşa eden aileler ve onlara eğitimde destek olan Malaguzzi tarafından oluşturulmuştur (Temel ve Toran, 2013; Şahin, 2013).

Hepsinin kendi içerisinde farklılıkları vardır. Waldorf; eğitimde teknolojiye yer vermemekte tamamen doğal malzemeler ile eğitim verilmesi gerektiğini benimsemiştir. Günümüz plastik, naylon vb. geri dönüşüme uygun olmayan ürünlere okulda yer vermemektedir bir nevi sürdürülebilir okul denebilir (Edwards, 2002). Montessori eğitim için özel geliştirilen materyallerin eğitimde belli aşamalar ve kurallar doğrultusunda kullanılmasını söylemektedir, bu eğitimde esneklik yoktur, sınıftaki her şeyin (eğitim materyalinden, sandalyeye) kullanılmasının kuralı vardır (Edwards, 2002; Temel ve Toran, 2013). High scope yaklaşımında gün başlangıcında çocuklarla birlikte gün planlanıp çocukların planlama yapmaları, zihinlerinde bunu canlandırmaları sağlanır (Arıkan, 2013). Öğretmenlerse planlamalarında çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine dikkat ederler.

Reggio Emilia Yaklaşımı okul öncesi eğitimde uygulanan farklı bir eğitim modeli, yaklaşımıdır. Bu yaklaşım öğretmen tutumu, iletişim, öğretim yöntem ve teknikleri vb. boyutlarda diğer eğitim modellerinden ayrışmakta farklılıklar göstermektedir. Montessori gibi özel eğitim materyalleri ve eğitimde aşamalılık, aşırı kurallar bulunmamakta bunun yerine öğrencinin ilgi ve merakı öğretmen tarafından fark edilerek eğitimin amaçları o merak ve ilgiye göre şekillendirilmektedir (Temel, 2013). Reggio Emilia yaklaşımı; Waldorf yaklaşımındaki gibi doğaya önem

vermekte ancak bunun yanında teknolojiye de önem vermektedir. Her sınıfta ve okulun ortak alanın projeksiyon, tepegöz, fotoğraf makinesi, ışıklı masa gibi teknolojik materyaller bulunmaktadır ve çocukların ilgilerini, projeye göre farklı teknolojik materyaller de temin edilebilmektedir (Büyüktaşkapu-Soydan ve Dereli, 2014). Reggio Emilia ve High Scope yaklaşımı benzerlikler göstermektedir. İkisi de çocuk odaklı, çocuğun kendi planlamasını yapmasına imkan sağlamaktadır. Fark olarak Reggio Emilia yaklaşımında öğretmen çocuğun merakına daha fazla önem verir ve keşfedebilmek için provakatif çevreler kullanırlar (Sadioğlu, Taner Derman, Bağçeli Kahraman, Onur Sezer, Çelik Korkmaz ve Yıldız Ekin, 2010).

Reggio Emilia yaklaşımının eğitim anlayışı, sınıf yönetim biçimi ayrıntılı olarak başlıklar halinde açıklanmıştır. Sınıf yönetiminin boyutları ile beraber Reggio Emilia yaklaşımında bu boyutun nasıl yorumlandığına değinilmiştir. Araştırmada akıcılığın sağlanması için öncelikle Reggio Emilia yaklaşımına ve sınıf yönetimine ait temel kavramlara değinilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1.PROBLEM DURUMU

Sınıf yönetimi birçok araştırmada yer alan bir konudur. Eğitim devam ettikçe sınıf yönetimi araştırmaları de güncelliğini koruyacaktır. Bu nedenle okul öncesi ve diğer eğitim kademelerinde sınıf yönetimi ile ilgili yeni bilgilere ihtiyaç vardır.

Her eğitim modelinde sınıf yönetimine yönelik farklı bakış açıları bulunmaktadır. Örneğin; bu farklı görüşlerden okulun bulunduğu çevresel koşullar, toplumun anlayışı, öğrencilerin düzeyi dikkate alınarak öğretmen tarafından farklı sınıf yönetimi modeller benimsenebilir. Bu yaklaşım ve modeller doğrultusunda yapılacak alan çalışmaları öğretmenlere sınıf yönetimi anlayışında yenilikler katacaktır. Bunun için de farklı eğitim modellerinin araştırılıp kullanılan yöntemlerin analiz edilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın kapsadığı Reggio Emilia yaklaşımının sınıf yönetimi süreçlerine yönelik alan araştırmaları da yetersizdir. Araştırmanın problemi Reggio Emilia yaklaşımında sınıf yönetiminin sürecinin anlaşılabilirliğini arttırmaktır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Reggio Emilia yaklaşımlı okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf yönetimi süreci nasıl gerçekleşiyor?

1.1.2. Alt Problemler

1. Okulların benimsediği yaklaşımın tek başına Reggio Emilia olması ya da Reggio Emilia yaklaşımın dahil olduğu bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi hakkında öğretmenler ne düşünüyor?
2. Sınıf yönetiminin alt boyutlarına yönelik nasıl uygulamalar yapıyorlar?
3. Öğretmenler öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve güdülemek için ne tür uygulamalar yapıyorlar?
4. Öğretmenler zaman yönetimini nasıl planlıyorlar?

5. Öğretmenler istenmeyen davranış yönetimini nasıl sağlıyorlar?
6. Sınıf içerisindeki iletişim ve ilişki düzeni nasıl?
7. Öğretmenler hangi sınıf yönetim model ya da modellerini benimsiyorlar?
8. Öğretmenler sınıf düzenini nasıl sağlıyorlar?

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu tezin amacı, ülkemizde Reggio Emilia yaklaşımını tanıtmak ve bilinirliğini arttırmaktır. Öğretmenlere ve yetiştirilme sürecinde olan öğretmen adaylarına sınıf yönetiminde farklı bakış açıları kazandırmaktır. Bunun yanı sıra sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunların bu yaklaşımda nasıl çözüldüğü incelenip sınıf yönetimi literatürüne dahil etmek tezin amaçlarındandır.

1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sınıf yönetimi, eğitim sürecinin etkili ve verimli gerçekleşebilmesi için ana etmendir. Sınıf yönetimi öğretmenlerin ve ülkelerin benimsemiş olduğu eğitim anlayışı ile örtüşüp bunlarla uyumlu ilerlemektedir. Yeniliklere karşı açık olan eğitimde sınıf yönetimi için de yeniliklere yer verilmelidir. Bunun için farklı eğitim modelleri incelenerek sınıf yönetiminde nelere dikkat edilmesi gerektiğinin altı çizilerek sınıf yönetimi sürecine dahil edilmesi gereken farklı etmenler olup olmadığına karar verilebilir.

1.4.ARAŞTIRMANIN SAYILTILAR

Araştırmaya katılan öğretmenler doğal davranarak samimi yanıtlar vermişlerdir.

1.5.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLAR

Araştırmada ulaşılan öğretmenler 28 kişi ile sınırlıdır. Görüşme yöntemi nitel araştırmanın özelliğinden dolayı öznel değerlerden oluşmaktadır.

1.5.1. Tanımlar

Reggio Emilia yaklaşımının sınıf yönetimi boyutu incelendiği için tanımlar. Reggio Emilia yaklaşımının ve sınıf yönetiminin temel kavramları olarak iki alt başlık içerisinde incelenmiştir.

1.5.2. Reggio Emilia Yaklaşımında Temel Kavramlar

Çocukların bakımı, eğitimi ilgi odağı olan İtalya'nın çalışan ebeveynleri, eğitimcileri ve özellikle kadınlarının uğraşları sonucu devlet anaokulları 1968de kreşleri ise 1971de açılarak onca emeğin karşılığında ulusal bir eğitim politikası benimsemiş ve eğitimi de önemli olan yüksek kalitede ve tam zamanlı olması önemsenmekteydi (Gandini, 1993). Reggio Emilia yaklaşımlı okullarının açılışı bu şekilde olmuş olup ailelerin destek olmasının da etkisiyle eğitimde aile katılımının üzerine düşülmektedir. Reggio Emilia yaklaşımındaki eğitimcilerin, programlarının diğer ülkelerde kopyalanacak bir model olarak görülmemekte; daha ziyade çalışmalarını, sürekli yenilenen ve yeniden ayarlanan bir programda teori, uygulama ve daha dikkatli düşünmeyi yansıtan bir eğitim deneyimi olarak görürler (Gandini, 1993). Yani yaklaşımı uygulayacak okulların, eğitimcilerin bulundukları yerel gelenek, görenek, düzen çerçevesinde düzenlemesi, yaklaşımı olduğu gibi uygulamaya çalışmaması gerekmektedir.

Proje

Reggio Emilia yaklaşımında Bloom taksonomisinden de tanıdık gelen kalıcı öğrenme için yaprak yaşayarak ve deneyimlemek öğrenme ön plandadır. Çocukların yaşam deneyimlerini arttırmak için de projeler kullanılır. Yaparak öğrenmenin büyük önem taşıdığı ve gruplar halinde tartışmanın, fikir ve deneyimleri tekrar gözden geçirmenin daha iyi bir anlayış ve öğrenim için esas olduğu inancında bulunurlar ancak projeler, bir fikir veya bir veya daha fazla çocuğun ortaya çıkardığı bir sorundan veya doğrudan öğretmenler tarafından başlatılan bir deneyimle de ortaya çıkabilir ve çocukların merak ve ilgisine göre birkaç günden birkaç aya kadar sürebilirler (Gandini, 1993). Anlaşıldığı üzere projenin konusu belli değildir, konuyu belirleyen ve yönlendiren öğrencilerdir. Öğretmen çocukların ilgilerini fark ettikten sonra bunu değerlendirmeye başlayarak bu ilgiye yönelik ön görülerde bulunarak

ilerlemeye çalışır ve projenin konusu şans eseri de ortaya çıkabileceği için öğretmen çok iyi gözlemci ve dinleyici olmalıdır (Dereli, 2015). Projede öğretmen plana göre değil çocuğa göre hareket etmelidir ancak bu bir plansızlık değildir; öğretmenin tahmini bir yol haritası bulunur ve ona göre hareket eder (Dereli, 2015).

Dokümantasyon

Dokümantasyon öğrencinin eğitim süreci boyunca ne söyledi, ne yaptı, ne hissetti üzerine detaylı öğretmen gözlemlerini içeren portfolyolardır ve birçok işlevleri vardır. En önemli özelliği ise derinlemesine gözlem içermesi nedeniyle öğrenci ilgilerinin fark edilip proje için bir hipotez ortaya çıkarmasıdır (Gandini, 2004). Ebeveynler ve öğretmenler çocukların gelişimlerini, ilgi alanlarını görmeye sağlayan dokümantasyonlar öğretmenlere de öz değerlendirme olanağı sağlamaktadır. Öğretmenler çocukların fikirlerini görünür hale getirmek için sanat çalışmalarına ve dokümantasyondan faydalanarak çocuklarla birlikte incelerler (Salmon, 2010; Salmon ve Lucas,2011). Bu sayede çocukların öğrenme süreci ve kendi deneyim ve fikirlerine yönelik tartışmalara katılmaları ve öğrendiklerini derinlemesine düşünmelerini sağlarken çocukların şimdiye kadar ne öğrendim daha sonra ne öğreneceğim şeklinde öğrenmelerindeki farkındalık da artmaktadır (Benson, 2009 akt. Büyüktaşkapu-Soydan ve Dereli, 2014).

Reggio Emilia yaklaşımı çocuğun merakına göre ilerlediği için kopyala yapıştır tarzında planlamalar yapılması uygun olmayacağından öğretmenler planlama yaparken dokümantasyondan faydalanarak öğrencilerin ilgi ve meraklarını derinleştirecek çevreler hazırlamaktadırlar (Dereli, 2015). Öğrenme düz bir çizgide önceden belirlenmiş bir biçimde ilerlemez, öğrenirken eş zamanlı duraksamalı öğrenmeler gerçekleşebileceği gibi her grubun bilgiyi yapılandırma süreci vardır (Rinaldi, 2006). Bu bilgiyi yapılandırma sürecine göre de projenin süresi oluşur.

Atelierista (Sanat Öğretmeni)

Atelierista, sanat öğretmeni Reggio Emilia yaklaşımında çocukların kendilerini ifade etmek için farklı diller kullanmalarına yardımcı olur; bunlar şiir, şarkı, resim, heykel gibi birçok farklı sanatla olabilir (İnan, 2017). Sanat öğretmeninin önemi de çocuğu farklı sanat biçimleri ile tanıştırıp kendisini ifade

edebilmesi için çocuğun sanatsal bakış açısını geliştirmek ve desteklemektir. Çoğu zaman projeler sanat öğretmenine da aktarılarak süreç sanat atölyesinde de ilerlemektedir.

Sanat öğretmeni diğer öğretmelerle ve çocuklarla yakın ilişki içerisindedirler ve daha çok onlar için özel olan sanat atölyesinde çalışmaktadırlar. Sanat atölyesinde geri dönüşüm malzemeleri, sanat araçları, eski projelerin ve deneyimlerin kayıtları bulunur (Gandini, 1993). Sanat öğretmenleri sınıflardaki mini atölyelerinde düzenlenmesi konusunda öğretmenlere yardımcı olurlar bu da birlikte öğrenmelerini geliştirmelerini sağlamakta ve yakın ilişki kurarak proje konusunda birbirlerine destek olmaktadırlar (Gandini,1993). Reggio Emilia yaklaşımı eğitmenlerine göre çocukların birçok medyayı kullanmaları müfredatın ayrı bir parçası değil, öğrenme sürecine dahil olan tüm bilişsel / sembolik ifadenin ayrılmaz, ayrılmaz bir parçasıdır (Gandini, 2004). Çocuk öğrenmek için somutlaştırmaya ihtiyaç duyar, somutlaştırmasına da sanat dalları yardımcı olur.

Pedagogista (Eğitim koordinatörü)

Pedagogista; eğitim koordinatörü, gelişim uzmanıdır. Çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda öğretmenleri destekler yeni kuram ve yaklaşımlar hakkında tartışma ortamı oluşturur, okul aile işbirliğinin sağlanmasında rol oynar (İnan, 2017; Gandini, 1993). Reggio Emilia yaklaşımı konusunda öğretmenlere, velilere yol göstermektedir denebilir. Öğretmenlerin de sürekli olarak bir öğrenme süreci içinde olduğu göze çarpmaktadır.

Çember Zamanı

Reggio Emilia okullarında güne başlama zamanında ilk aşama çemberdir. Öğretmenler yeni bir konuya başlamadan önce çember zamanı yaparak konu çocuklarla tartışılarak çocukların ön öğrenmeleri ortaya çıkarılarak çocukların toplum önünde kendileri ifade etme becerileri de desteklenmiş oluyor (Sadioğlu vd., 2010). Projeye yönelik yeni bir durumla karşılaşıldığında ya da bir çocuktan güzel bir fikir çıktığında, sınıfta bir problem olduğunda da acil durum çember oluşturularak süreç hakkında çocuklarla birlikte sohbet edilerek karar verilmektedir. Çocukların

kendilerini ifade etmelerine fırsat verilerek merakları ortaya çıkarılmalı (Karaoğlu ve Vural, 2021).

1.5.3. Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar

Sınıf yönetimi farklı alt boyutlar içeren karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle sınıf yönetiminin temel kavramlar ardından sınıf yönetimini etkileyen diğer boyutlar hakkında bilgi verilecektir. Sınıf yönetimi; öğrenme ortamı hazırlama, öğrenme düzeni, çevredeki imkanları kullanma, öğrenme düzenini ve süreçlerini ayarlama, kaynakların en iyi şekilde kullanılması olarak tanımlanabilir (Başar, 1999).

Eğitim

Geleneksel bir deyişle toplumun ortak değerleri çerçevesinde insanların bütünleştirilmesiyle erdemli toplum oluşturma süreci eğitimdir (Şişman, 2007). Eğitim, kalıcı izli istendik yönde amaçlı davranış değişikliğidir ya da bireyde kendi yaşantısıyla bilinçli kültürleme ile istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ergün, 2015; Demirel, 2015). Her yerde gerçekleşen eğitimin devlet politikasına, toplumun kültürüne uygun, gerekli istihdama yönelik gerçekleştirilen ve bunun için özel çevre olan okul, sınıf düzenlenen okullardaki eğitimdir denebilir.

Reggio Emilia yaklaşımında eğitim için öğrenciye yeterli zaman verilir ve gözlem yapılmasına fırsat verildiğinde öğrencinin kendi çabaları ile öğrenerek kalıcı öğrenme gerçekleştirmesini sağlanmış olur. Çocukların öğrenmeleri için yeterli gözlem ve bilgiliye sahip olduğu kaynakları ve potansiyelleri vardır, öğretmenlerin kendi bilgileriyle öğrencinin zihninde olanı bir araya getirip öğrenciler için farklı öğrenme kaynakları oluşturmalıdır (Malaguzzi, 1994a).

Öğretim

Öğretim eğitimin sınıfta planlı bir şekilde yürütülmesidir (Koçyiğit, 2020). Eğitim ise bireyin her deneyimini önemser, zaman ve mekan sınırı yoktur (Yeşilyaprak ve Uçar, 2018). İki tanımdan anlaşılacağı üzere eğitim öğretimden daha kapsamlıdır çünkü eğitim için mekan, zaman plan gibi sınırlandırıcılar yokken öğretim için bu sınırlar vardır.

Reggio Emilia yaklaşımının temel özelliği çocuğa somut yaşantılar sunmak ve yeni keşifler yapmasına fırsat vererek kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesi olduğu için çocuklar araştırma, üretme, hipotezlerini test etme aşamalarından geçerler (Aslan, 2005). Eğitim sürecinde çocuklar resim çizme, heykel yapma, dramatik oyunlar gibi birçok farklı alanda kendilerini ifade ederler (Edwards, 2002). Öğrenmenin gerçekleşmesi için farklı çevreler düzenlenen bu yaklaşımda, çocuklara farklı yaşantılar gerçekleştirmeleri ve kendi öğrenimlerini yönetmelerine fırsat verilir.

Okul

Toplumların eğitim gereksiniminin giderilmesi için oluşturulan kuruma okul denir (Demirtaş, 2015). Öğrencilere hayatı kolaylaştırıp çevreden gelebilecek güçlüklerden korumak, istenmeyen davranışların kontrolü ile öğrenci davranışlarını değiştirmek ve gerçek hayatta bulunmayan dengeyi okul ortamında oluşturmak okulun 3 temel işlevleridir (Başar, 1999) . Okul; gelecek nesillere bilgi aktarımı ve bilinçli kültürleme süreci için oluşturulmuş, yapay çevre, öğrenme ortamıdır.

Reggio Emilia yaklaşımı için okul yaşayan canlı bir organizmadır ve çocuklara okulun içinde dünyanın olduğunu hissettirerek devam eden her şeye hareket ettiğini, düşündüğünü, çalıştığını ve yansıttığını hissetmelidir (Malaguzzi, 1994a). Bu eğitim yaklaşımı için ortam çok önemlidir ve sınıflarda bulunan iki öğretmenden sonra gelen üçüncü öğretmen eğitim için hazırlanmış çevredir. Bahsi geçen çevre; sadece fiziki çevreyi değil, sosyal çevreyi de kapsamaktadır (Pekdoğan, 2012). Bu nedenle de Reggio Emilia okullarında fiziksel ortama çok fazla önem verilir. Hatta bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda Reggio Emilia yaklaşımındaki sınıf ve okul betimlemeleri gözde canlandırılacak düzeydedir, Reggio Emilia okulları için estetik ve görselliğin ne kadar önemli olduğu da bu şekilde göze çarpmaktadır. Reggio Emilia yaklaşımlı okullarda çocukların merakını keşfetmek onların ilgilerini çekmek için öğretmenler öğrenme daveti adı verilen çevrelerden birden fazla olacak şekilde hazırlar.

Ekici, İmir ve Temel 2020'de Amerika'da bir Reggio Emilia ilhamlı okul gözlemleri sonucu fiziksel ortamla ilgili sınıfta her gün öğrenci geldiğinde farklı çevrelerle karşılaştıklarını yazmışlardır. Bahsi geçen araştırmada Reggio Emilia

okulundaki bir günlük gözlem sonucu öğrenme davetleri şu şekilde tasvir edilmiştir: Masanın birinde bir dizi küçük yazı tahtası, iki kalem kutusunda renkli tahta kalemleri varken başka bir masada beyaz resim kâğıtları, renkli el işi kağıtları ve iki küçük tabak içine konulmuş makaslar, üçüncü masada fen merkezinde ise iki ve üç boyutlu şeffaf geometrik şekiller vardır (Ekici, İmir ve Temel, 2020). Bunlara ek olarak blok merkezine, karton kutular yerine parmak boyutunda farklı takılabilir bloklar eklenmiş ve ışıklı masanın üzerindeki renkli tabletler değiştirildi ve tabletler yerine küçük iki taraflı renkli boncuklar konuldu. Fiziksel ortamda sürekli bir yenilenme olması çocuğun ilgi ve merakını sürekli taze kalmasını sağlayacaktır.

Sınıf

Önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra öğrenme materyallerin bulunduğu ve üretildiği yapı sınıftır (Özder, 2019). Sınıfta, okulda öğrenciler günlerinin en uzun zamanını geçirirler. Haliyle bireyin aileden sonra en mühim ilişkilerinin olduğu yer sınıftaki akranlarıyla olandır (Özcan, 2012). Sınıfta en sık karşılaştığımız oturma düzenleri; klasik sıra düzeni, küme düzeni ve grup düzenidir.

Reggio Emilia yaklaşımında sınıf, öğrencilerin zamanlarını en çok zaman geçirdiği yer değildir. Çünkü bu yaklaşımda öğrenci nerede öğrenme deneyimi gerçekleştirirse çalışma orada yapılır. Eğitim ortamı bazen orman, bazen mutfak bazen atelier (atölye), bazen bahçe bazense öğrencilerin keşfetmek istediği müzeler, açık alanlar olabilmektedir (New, 1993). Sınıf düzeninde her cisim açık raf sistemlidir. Reggio Emilia sınıfından içeriye girenlerin sınıfta keşfetme arzusu uyandıracak biçimde tasarlanır. Bu tasarlama sayesinde de çocuk bir otoritenin yönlendirmesi olmadan öğrenim deneyimi gerçekleştirebilir.

Yönetim

Okulun yönetim yapısının merkeziyetçi, bürokratik ya da çok esnek olması öğretmeni etkiler ve dolayısıyla öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı da değişebilir (Erdoğan, 2008). Sınıf yönetimi ise sınıfın öğrenme ortamına dönüşmesi için pozitif havanın oluşturulması, güvenli ve düzenli bir sınıfın oluşturulmasıdır (Çalık, 2012).

Reggio Emilia yaklaşımında yönetim anlayışı farklıdır. Okullarda yönetici bulunmaz, okul işlerinde öğretmenler, personeller ve eğitim koordinatörü (pedagogista) birlikte çalışırlar (Şahin, 2013). Okulun yönetim biçimi, öğretmenin sınıf yönetimini etkilemesi açısından bakıldığında yöneticinin olmadığı öğretmenin görev ve sorumluluklarının bilincinde olması sınıf yönetiminde de öğrencilerin özgür olmasını sağlayacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.FİZİKSEL ORTAM

Okulun, sınıfın mimarisi, fiziksel görünüşü, büyüklük/küçüklüğü, rengi, ışığı, ısısı, ergonomiklik düzeyi içinde bulunan bireyleri etkiler ve özellikle günümüzde rengin insanlar üzerinde büyük ölçüde etkisi olduğu için farklı alanlarda da (restoran, banka, trafik) kullanılmaktadır (Erdoğan, 2008). Al Şensoy ve Sağsöz yaptığı (2009) araştırmada bulgular incelendiğinde okulların havalandırma ve ışıklandırması yetersiz, sıralar klasik oturma düzenli, teknolojik cihazlar yetersiz, sınıf içi dolaşım alanı da genel olarak yetersiz olması eğitimi olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Reggio Emilia okullarının dış çevresi, bahçesi ve binası ilgi çekicidir. Su oyunu alanları, tırmanma duvarları, aileler tarafından ve çocuklarla birlikte dikilen karışık, küçük ağaçlar ve küçük masaları bulunmaktadır (Bennett, 2001). Bazı Reggio Emilia okullarında kümes hayvanları, evcil hayvanlar, mini tarlalar da bulunmaktadır. Okulun zemin ve tavanlarında yetişkinlerin ve çocuklarım dikkatini çeken değişik özellikleri bulunan konveks aynalar ve girişte üçgen çatı biçiminde aynalar çocuğun kendisini değişik açı ve durumlarda gözlemlemesini sağlamaktadır (New, 1993). Ayrıca bu aynalar çocuklara sanatta perspektifi de kazandırmaktadır (New, 1993). Yetişkinler, farklı yaş grubundaki çocuklar ortak zaman geçirmesi, fikir alışverişi yapması ve akran öğrenimi gerçekleştirmesi için sosyal alışverişi kolaylaştıran büyük bir alan (piazza) bulunur, sınıflar da bu piazzanın etrafına konumlandırılır (New, 1993). Piazzalar çocukların enerjilerini atmaları için oluşturulan bir alan değil, drama, oyun ve keşif yapmaları için oluşturulan alanlardır (Edwards, 2002). "Atelier" adı verilen sanat atölyesi de piazzada yer alır. Esnek zamanda piazzada bulunan çocuklar isterlerse sanat atölyesine de geçebilirler. Sanat atölyesinde farklı türde renkli boyalar, ışıklı masa, atık malzemeler, boncuklar vb. de bulunmaktadır. Okul duvarları öğrenci dokümantasyonlarıyla ve çocukların yaptığı 3 boyutlu çalışmalar, çizimler ve diğer sanatsal çalışmalarla doldurulur (Hertzong, 2001; Aslan, 2005).

Sınıf çevresi oluşturulurken çocukların tüm duyularına hitap etmesi esas alınır ve mat sakinleştirici renkler, doğal ve doğadan elde edilen malzemeler, ışıklı masalar,

farklı yansımaları olan aynalar bulunurken pencerelerin de uzun olması, odalar arasında camlar bulunması ile ışıktan olabildiğince verimli faydalanmaya önem verilmektedir (Bennett, 2001). Sınıfların içerisinde sanat, okuma – yazma, kum – su, matematik, blok, bilim, projeyle ilgili çeşitli merkezler bulunur ve bu merkezlerde tablo, hava durumu, hayvan ve insan vücudunun bölümlerini gösteren resimler bulunmaktadır (Tarr, 2001).

2.2.ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Dersin etkili ve doğru işlenmesi sınıf yönetimini önemli düzeyde etkiler (Erdoğan, 2008).Her öğrencinin de farklı öğrenme şekilli bulunduğundan öğretmen bunun farkında olmalı ve onların aktif katılımına yönelik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalıdır (Ünal ve Ada, 2003 akt. Kaplan, 2018). Bu yöntem ve teknikleri belirlerken de öğretmenin sınıfın koşullarını, mevcut materyalleri, bilgi birikimini, öğrenci sayısını ve yaşa bağlı özellikleri göz önüne almalıdır (Aydın, 2012).

Reggio Emilia yaklaşımında program önceden belirlenmiş ve yapılandırılmış durumda değildir. Programda esnek bir yapılandırma vardır ve öğretmen çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre programı düzenlemektedir (Rinaldi, 2005). Reggio Emilia yaklaşımında öğretim yöntem ve tekniği merak tabanlı eğitim ve projedir. Merak tabanı öğrenmeyi merkeze alan Reggio Emilia yaklaşımı çocuğun keşfetme olasılığını çevreyi zenginleştirerek arttır ve çocuklara deneyimlemeleri için fırsat tanır (Vecchi, 2015 akt. James). Merakı sayesinde çocuk öğretmenin planladığı dümdüz bir çizgiden değil farklı yeni yollar çizerek öğrenir ve merakı farklı alanlara yönelebilir (İnan, 2017). Merak tabanlı eğitim çocuklara yüksek motivasyon kaynağı olmanın yanı sıra araştırmanın nasıl olacağını öğretmiş olur. Çocuk fikirler üretir, kaynağını araştırır, ulaşmaya çalışır.

Proje ise çocuğun merakı doğrultusunda gerçekleşen öğrenme sürecinin aşamalarıdır denebilir. Proje geliştirmede ise bu aşamalar için öğretmen önemli rol oynar. Öğretmen proje konusuna karar verirken dokümantasyondan yola çıkarak çocukların kültürüne bakar, çocukların ders sürecindeki tepkileri, fikirleri tespit edilir, bunlar öğretmenlerle bir toplantıda gözden geçirilerek haftalık program çerçevesi oluşturulur, eğitim ortamı (çevre) düzenlenerek çocukların merakı ve ilgisi

provoke edilir (İnan, 2017). Proje sürecinde öğretmen aktif gibi görünüyor olsa da proje yönteminde yapılmış olan öğrenci gözlemlerine göre plan oluşturulmaktadır.

2.3.ÖĞRETİM SÜRECİNİ PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME

Öğretim sürecinin planlanması öğretim yöntem ve teknikleri, materyallerin hazır edilmesini kapsamaktadır. Sınıfta etkin bir öğrenme ortamı için iyi bir planlama yapılması gerekmektedir (Akbaşlı, 2010). Öğrenme ortamının verimli hazırlanması için de ders yılı başlangıcında eğitim ve öğretim hedeflerine uygun olarak yapılacak etkinlikler öğretmen tarafından yıllık planla ünitelendirilir ve ardından günlük planlar oluşturulur ve bu planlar arasında konuların bilinenden bilinmeyene, önceden bilinmesi gereken bilgilere göre düzenlenip öğrenciye sunulacak hale getirilir (Gürsel,2011). Tüm bu süreci yani dersin planlanışını öğretmen kendisi yapar.

Reggio Emilia Yaklaşımında kendiliğinden gelişen müfredat mevcuttur. Okulda olan birçok şey önceden görülebilir ve önceden planlanabilir olsa da çocuklar tahmin edilemez bu nedenle de eğitim süreci planlansa da gerçekleşecek olaylar önceden bilinemez. Okulda yaşanacaklara açık olunmalı ve planları değiştirebilmeli ve o anda hem çocuğun hem de öğretmenin aklına gelen farklılıklarla süreci şekillendirilmelidir (Malaguzzi, 1994a). Reggio Emilia yaklaşımında öğrenme süreci projeler ile gerçekleştirildiği için planlanması gerekmektedir. Çocukların kendi başlarına öğrendikleri, çocukların kendi bilgi ve kaynaklarından bağımsız olarak yararlanabilecekleri ve yetişkinlerin mümkün olduğunca az müdahalesini garanti edebileceği durumlar oluşturulması gerekir (Malaguzzi, 1994a). Çocuklara öğrenme ortamı yaratmak, oluşturmak Reggio Emilia yaklaşımının eğitimin planını oluşturmaktadır. Öğretmenler planlama sürecinde proje ve etkinlikleri yönlendirebilecek tahmini hipotezleri ve genel amaçları belirleyerek hazırlıkları yapar (Temel ve İmir, 2010).Öğretmenler bu hipotezleri dokümantasyonlardan çıkartırlar. Bu yaklaşımda değerlendirme ise geleneksel testler, notlarla değil, ailelere çocukların günlük yaşantıları, gelişimleri hakkında bilgiler verilerek çocukların bireysel ve grup içerisindeki çalışmaları, ürünleri velilere gösterilerek eve gönderilir ve velilerle düzenli olarak çocukların gelişimi hakkında toplantılar yapılır (Edwards, 2002).

2.4.ÖZEL EĞİTİM GEREKTİREN BİREYLERİN EĞİTİMİ

Eğitim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak plan yapılırken özel gereksinimli öğrenciler için de ayrı bir plan yapılmakta ve özel bir eğitime tabi tutulmaktadırlar. Özel eğitim, özel gereksinimli öğrencileri ellerinde olan potansiyellerinin fark etmeleri içindir (Hallahan, Kauffman ve Pullen, 2014). Özel gereksinimli öğrencilerin topluma katılabilmeleri, uyum sağlayabilmeleri, iletişim kurabilmeleri için kaynaştırma eğitim uygulanmaktadır (Şahin, 2018). Bu kaynaştırma eğitim öğrencinin engel düzeyine göre süresi belirlenmektedir. Yarı zamanlı, tam zamanlı ve tersine gibi kaynaştırma eğitimleri mevcuttur (Kaplan, 2018). Özel gereksinimli öğrencinin engelli bu kaynaştırmalar için yüksek kalmakta ise normal okulda özel eğitim sınıfında, rehabilitasyonda grupla özel eğitim gibi. Kaynaştırmada önemli olan özel gereksinimli öğrencinin akranları ile zaman geçirebilmesidir. Özel eğitim gereksinimli kaynaştırma öğrencileri için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), oluşturulan komite tarafınca yazılır ve öğrencinin kendisini fark etmesi, yönlendirmesine yöneliktir ve BEP ile öğrenciye özel hazırlanan planın uygulanması, eğitimin yürütülmesi ve değerlendirilmesi yapılır (MEB, 2004).

Reggio Emilia yaklaşımında özel eğitim gerektiren bireylerin kayıtta öncelik hakkı vardır ve özel hakları olan çocuk olarak bahsedilir (Gilman, 2007). Okula kayıt için başvurulduğunda kontenjan dolmak üzereyse öncelik özel eğitim gerektiren öğrenciye verilir. Ayrıca özel eğitim gerektiren her bireye gölge öğretmen atanarak öğrencinin gelişimi desteklenir ve her sınıfta yalnızca bir kaynaştırma öğrencisi olması hem yetişkin sayısını dengeleyecek hem de sınıf öğretmenlerinin yükümlülüğünün artmasını önlenmiş olacaktır (Şahin, 2013). Niyet bildirimi adında bireyselleştirilmiş eğitim planı oluşturularak öğrenci için gerekli malzemeler, yöntemler, hazırlanacak ortam yazılır ve aile de eğitimin içine dahil edilerek öğrenci için gerekli iş ve işlemleri de pedagogista sürdürür (Bennett, 2001). Milli eğitimin kaynaştırma öğrencilerine yönelik oluşturduğu BEP'in benzeri olarak karşımızı çıkan Niyet bildirimine benzemektedir.

2.5.MOTİVASYON

Motivasyon insanı harekete geçiren bir güçtür. Güdülenme, bireyin bilinçli ya da bilinçsiz davranışa iten ve bunun sürekliliğini sağlayan, yön veren güç, etkinlik ya da dürtülerdir (Keskin, 2000). Birey yeteneği doğrultusunda bazı iş veya davranışlarda bulunur. Bu yetenek, bir işi ne düzeyde iyi yapabileceğine dair bir değişken iken, motivasyon düzeyi ise neyi ne kadar yapmak istediğine dair bir değişkendir. Öğrenci motivasyonunu etkileyen en önemli iki değişken tutum ve ihtiyaçlardır (Eğmir, 2020). Bu nedenle dersin başlangıcında öğretmen öğrencilerin ilgisini çekecek bir başlangıçla öğrencilerin dersin konusunu öğrenmeye neden ihtiyaçları olduğuna dair ikna ve varsa olumsuz tutumlarını değiştirmeye yönelik derse hazırlık yapar.

Reggio Emilia yaklaşımı merak ve proje odaklıdır. Öğrencinin ilgi ne ise müfredat ona göre şekillenir. Öğrencinin ilgisi merkeze alındığından ve dersler daha doğrusu etkinlik saatleri, çalışmalar öğrencide içsel motivasyonu sağlamaktadır. Reggio Emilia yaklaşımı öğrenmede kendi kendine öğrenmeyi temel prensip olarak benimsemiş olduğundan çocukların kendi kendilerine keşfedip öğrenebileceği bilgileri öğretmek ya da öğretmenin düşüncelerini aktarmasını doğru karşılanmamakta olup eğitimin amacını çocukların öğrenme isteği duyup kendi öğrenmelerinin planlayıcısı olmalarını beklenmektedir (Malaguzzi, 1994a). Buradan anlaşılan çocuğa direkt bilgi aktarılmıyor, çocuğa o bilgiye ulaşması için istek arzu, daha doğrusu motivasyon aşılanıyor ki çocuk kendi kendine öğrenebilsin ve meta bilişsel düşünmeyi öğrensin. Çocukların hepsi birer bilim insanıdır ve dünyayı keşfe çıkarlar. Örneğin, doğada yeşil, sarı, turuncuya dönüşen yaprakların mevsim geçişleriyle olduğunu çocuğun keşfetmesi için destek olunursa çocuk kendisi öğrenebilir.

Öğrencilerin dikkatini çekme ve onları güdülemek için doğal meraklarını kullanarak motivasyonlarını sağlamak insanın bebekken öğrendiği temel yaşam becerileri gibidir. Bebekler zamanla ihtiyaçları arttıkça kendilerini ifade etmeyi öğrenmesi, merak ettiği yere, nesneye ulaşması için yer değiştirmesi gerektikçe yürümeyi öğrenmesi gibi. Kalıcı öğrenmeler ihtiyaç ve doğal merak ile gelişir. Nasıl ki bu temel beceriler ebeveynler tarafından çocuğun ihtiyaçları hemen yerine getirildiğinde çocuğun öğrenme ve gelişimi geri kalıyorsa öğrenmede de hazır olarak sunulmuş bilgi çocuk için kalıcılığı az olacaktır. Kalıcı ve değerli bilgi edinmesi için

öğrenciye ortam sunulması ve basit yönlendirmeler yapılması neredeyse yeterli olacaktır.

2.6.ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ VE TUTUMU

Öğretmenin karakteristik özellikleri, çocuklara yönelik olan algısı, tecrübesi, öğretme tarzı, öğrencilerinden olan beklentileri çocukların davranışlarını etkilemektedir (Erdoğan, 2008). Ayrıca öğretmenin otoriter ya da demokratik tutumu sınıf yönetimini de etkiler (Taş, 2015). Öğretmen sınıftaki özellikleri, davranışları, tavrı, hali çocuklara rol model olma açısından önemlidir. Örneğin; nezaket kurallarını öğreten öğretmen, sınıfta teşekkür etmeyi, rica etmeyi ihmal etmesi öğrencinin bu kuralları benimsemesinde olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmenin sosyal davranışları sergileme konusunda rol model olması öğrencilerin olumlu davranışları göstermelerini arttırmaktadır (Tuğrul, 2005 akt. Kaplan).

Reggio Emilia Yaklaşımında öğretmen bir otorite değildir. Öğretmen çocukların arkadaşı gibidir ki bu sayede çocuklar sorularını, fikirlerini, düşüncelerini rahatça ifade edebilir. Öğretmen de bu sayede çocuğun ilgi ve merakının keşfeder. Reggio Emilia yaklaşımında çocuk kendisini farklı alanlarda ifade eder buna da çocuğun yüz dili denir. Bu nedenle öğretmenin eğitim sürecinde birçok rolü vardır. Bu roller bazen oyun kurucu, bazen oyunda bir karakter, grubun üyesi, rehber, kaydedici (dokümantasyondan dolayı), öğrenci, arkadaş, araştırmacı, provokatör, yardımcı sanatçı, aktör rolleri vardır (Malaguzzi, 1994a; Edward, 2002, İnan, 2017). Öğretmen çocuğun merakını gözlemler, söyledikleri, fikirlerini dinler. Çocukla birlikte araştırır, çocuğun araştırmasında yol gösterir ve bazı durumlarda çocukların ilgisini çekmek için ilgi çekici öğretim ortamları oluşturur, çocuğun merakını provoke eder.

2.7.İLETİŞİM

İnsanların toplumsal bir varlık olarak bir arada yaşamalarını sağlayan en önemli olgu iletişimdir (Yüksel, 2019). İletişim duygu, durum, tutum, düşünce, davranış, haber ve mesajların karşılıklı olarak sözlü ya da sözsüz olarak iletmesidir (Demirel, 2015). İletişim sosyal bir ihtiyaçtır. Karşılıklı olarak beklentiler üzerine iletişime geçilmesi eğitimin daha verimli olmasını sağlayacaktır. Bunun için öğretmen aileden

beklentisini, veli de öğretmenden beklentisini ifade etmeli ve bundan kaçınmamalıdır.

2.7.1. Öğretmen – Öğrenci

Öğretmenin öğrenciyle olumlu ilişkisi olması dersin daha etkili işlenmesini sağlar (Gökmen, 2018). Öğretmen sesinin hızını, tonumu, şiddetini, vurguladığı yerleri ve duraklamaya hâkim olması ve öğrencilerinin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurması gerekmektedir (Erdoğan, 2008). Yani öğretmenin iyi bir diksiyonu olması kendisini, dersi öğrenciye verimli bir şekilde aktarabilmesi için önemlidir.

Reggio Emilia Yaklaşımında öğretmen çocukları koruyucu bir bebek bakıcı değildir, çocuklarla birlikte öğrenir, onları destekler, onların deneyimlerini önemser ve çocukları birer bilim adamı olarak görür (Gandini, 2004).

Öğrencinin öğretmene sorduğu soruya öğretmen de soruyla cevap vererek çocuktaki merak duygusunu daha da arttırır. Bu sayede çocuk merakı ile araştırmaya keşfetmeye yönelir.

2.7.2. Öğrenci – Öğrenci

Öğrencilerin kendi aralarında kurdukları iletişim öğrenmenin en önemli araçlarından biridir. Öğrenci – öğrenci arası iletişim hem toplumsallaşma süreçlerinde fikirlerini rahatça ifade edebilmesini hem de öğrencilerin sosyal, psikolojik ve akademik gelişimlerini destekler (İhtiyaroğlu, 2019). Okulların eğitimin dışındaki amaçlarından biri de çocuklara toplum içerisinde nasıl davranacağını ve kendisini ifade edeceğini öğretmektir. Bu da öğrencilerin akranlarıyla birlikte zaman geçirmesi sayesinde olacaktır. Öğretmenin de yapması gereken öğrenciler arası diyaloğu arttırarak desteklemektir.

Reggio Emilia yaklaşımlı okullarda çember saati bulunmaktadır. Bu çember saatin de çocuklar daire biçimde oturularak birbirlerini görerek sohbet ederler. Projelerde de yine aynı şekilde çemberde sohbet edip, fikirlerini paylaşıp tartışmalar yaparlar. Reggio Emilia yaklaşımı çocukların iletişimine önem vermektedir. Hatta önemli bir gelişme olduğunda çocuklarla acil durum çemberleri yapılarak durum değerlendirmeleri yapılmaktadır. Öğretmen bu yaklaşımda rehber konumunda olup

geri planda kaldığı için çocuklar arasındaki iletişim de doğru orantılı olarak artmaktadır. Reggio Emilia yaklaşımında akranlar arası öğrenme ve birbirine araştırmaya yönlendirme durumu mevcuttur ve bu çocukların birbiri ile iletişime geçmesi ile sağlanırken çocukların da birbirinden öğrenmesini sağlar (Westerberg ve Vandermaas, 2021).

2.7.3.Öğretmen – Veli

Eğitim ailede başlar ve kişiliğin temellerinin atıldığı ailede kazanılan özellikler pekişir ve okulun bunu değiştirebilmesi güçtür uygun ve doğru yaklaşımla öğrencideki olumsuz davranışların çözülmesi için aile ile iletişimde olmak gerekir (Başar, 1999). Görüldüğü üzere okul aile işbirliği ve öğretmen veli iletişimi öğrencinin eğitimi için hayat damarıdır. Verimli bir eğitim süreci için öğrenciyi en iyi tanıyan ailesini de eğitimin içerisine katmak gerekir.

Reggio Emilia yaklaşımında ebeveynler programın önemli bir bileşenidir; çocuklarının öğrenme deneyimlerinin yetkin ve aktif bir parçası olduğu için eğitime katılmaları beklenir ve desteklenir; birçok farklı şekilde veliler eğitime dahil edilir ve velinin katılımı programdaki tüm çocukların refahını sağlamaya yardımcı olabilir (Gandini, 2004). Bu yaklaşımda veli ve okul ilişkisi çok önemlidir. Çocuk okula başlamadan veliler okuldaki etkinliklere katılamaya başlarlar. Aile katılımı etkinlikleri şu şekildedir; sınıf toplantıları, küçük grup toplantıları, bireysel ebeveyn öğretmen görüşmeleri, konulu toplantılar, bir uzmanla toplantı, çalışma oturumları, laboratuvar çalışmaları, tatiller ve kutlamalar, diğer toplantılar (İnan, 2017). Görüldüğü üzere birçok konuda veliler okula davet edilmekte ve görüşmeler yapılmaktadır. Her fırsatta veli ile görüşülmeye çalışılmaktadır da denebilir.

2.7.4. Rehberlik Servisi ve Diğer Öğretmenlerle İşbirliği

Öğrenciler için geliştirilen önlemler, belirlenen kararların uygulanması, değerlendirilmesi açısından öğretmen ve rehber öğretmenin görüşlerini birbirlerine aktarmalıdır (Aydın, 2012). Rehber öğretmen, veli/öğrenci görüşmelerinde öğretmen tarafları bir birbirine güvenmeleri ve iş birliğinin sağlanması için gerekli bilgilendirmeleri her iki tarafa da yapmalı ki yaşanan problem durumu nesnel olarak aktarılsın (Kaya, 2020).

Reggio Emilia yaklaşımında birbirinin deneyiminden faydalanmak önemlidir. Her hafta eğitim koordinatörü olan pedagogista tarafından toplantılar düzenlenir. Projeler hakkında konuşulur. Reggio Emilia okullarında öğretmenlerin birbirleriyle ve diğer kişilerle kurdukları ilişki farklı bakış açıcıları görmek yeni şeyler öğrenmek, projeyi ve çocukları değerlendirmek amaçlarıyla bir araya gelerek paylaşımlarda bulunurlar (Alptekin, 2019).

2.8. ZAMAN YÖNETİMİ

Zaman yönetimi; derse başlamadan önce öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek için, yapacağı etkinlikleri, konular arası yapacağı geçişlerinin planlaması ve öğrenci devamsızlığının önlenmesini kapsar (Erkılıç, 2015). Dersin verimli geçmesi için ders için ayrılan süreci iyi bir planlama yapılması gerekir. Zamanı verimli kullanmak da öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri için yeterli düzeyde güdülenmesi ve dikkatlerini öğrenme yaşantılarına vermeleri ile gerçekleşir (Ekici, 2014). Öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi, dersin işlenişi vb. önceden planlanarak ders içerisinde oluşacak zaman kayıplarının önüne geçilmiş olur.

Reggio Emilia Yaklaşımında yeni bir konuya geçileceği zaman ve güne başlamadan önce "çember zamanı" yapılarak konu çocuklarla tartışılır bu sayede çocukların bilgi paylaşmış olması sağlanır ve günlük plan çocuklarla revize edilir (Pekdoğan, 2012).Ayrıca planlama bölümünde açıklandığı gibi çocuklarla gün başlamadan yapılan çember saatine göre gün akışı değişikliklere uğratılabilir. Bu nedenle de zaman yönetimi çocukların ilgilerine göre geçiş göstermektedir ve çocuklarla çember saatinde gün içerisindeki etkinliklerin planlaması da öğrencilere zaman yönetimini kavramaları ve öğrenmeleri için motivasyonlarını arttıracaktır.

2.9. SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI

Olumlu sınıf ortamının oluşumu, sınıfın etkili ve verimli olarak yönetilebilmesi için öğretmenin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre izlediği adımlar sınıf yönetimi yaklaşımlarıdır (Özder, 2019). Sınıf yönetiminde etkili olmak için öğretmenin sınıfta sergilediği modeline ve bakış açısına uygun yaklaşımı bilmesi ile gerçekleşir (Ercoşkun, 2014). Öğretmen tecrübelerine dayanarak ve öğrencilerin

özelliklerine göre ders işlerken belirli bir tutumun içerisine girer ve bu tutumlar geleneksel, çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları olarak karşımıza çıkar.

2.9.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen aktif, öğrenci pasif konumdadır ve sınıf kuralları katıdır (Çalık, 2012). Öğrenciler, öğretmenin gölgesinde kaldığı bu yaklaşımda öğretmen bir otoritedir ve sınıf kurallarında esneklik payı yoktur. Öğrenciler arka planda oldukları için öğretmen onların problemleri ile ilgilenmez öğretmen için önemli olan görevini yerine getirmektir (Ercoşkun, 2014). Sınıf mevcudunun çok olduğu sınıflarda, davranış problemleri olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıflarda, yaş gurubu için belirlenmiş konularını yetiştirmek için öğretmenler tarafından kullanılabilir.

2.9.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Öğretmenin bilgi makinesi olmasından, her şeyi bilen kimliğinden sıyrılıp öğrenciyle birlikte öğrenen rehber kişi olmasıdır. Öğretmen öğrencilere ders konusunu direkt anlatım yöntemiyle aktarmaktan ziyade öğrencilerin de aktif olduğu yöntemlerle öğrenilmesini sağlamasıdır. Bakıldığında meşakkatli bir iş gibi görünmekte ancak tecrübe ile desteklendiğinde dersi öğrenci ve öğretmen için keyifli hale getirebilir.

Öğretmen konuyu direkt sunmak yerine öğrencilerine bulduran bir rehber olduğu yaklaşımdır (Taşkaya, 2014). Çağdaş yaklaşımda esas olan katılım ve esnekliktir, öğrencilerin zihinsel, duygusal süreçlerine uygun insancıl anlayışı benimsemiştir (Özder, 2019). Geleneksel yaklaşımdaki gibi önceden belirlenmiş katı sınıf içi kurallar yoktur. Sınıf kuralları öğrenciler ile belirlenmektedir. Şentürk ve Oral (2008) yaptığı araştırmada çağdaş eğitimde öğrencinin aktif olması için demokratik bir sınıf yönetimi olması gerektiğini söylerken öğretmenlerinse sınıf yönetimini disiplin etme olarak görmekte olduğunda yönetimde çağdaş yaklaşıma bilgi eksiklikleri nedeni ile uygulanmakta zorlanılmakta olduğunu ortaya koymuşlardır. Buradan yola çıkarak da okullarda geleneksel yönetim anlayışının daha yoğun uygulandığını söylenebilir.

Reggio Emilia yaklaşımında yetişkin her zaman bir risk faktörüdür çünkü çocuğu çok fazla önemser bu da öğrenme sürecinde çocukları pasif role iter (Malaguzzi, 1994a). Reggio Emilia eğitiminde istenen çocuğun eğitimde aktif olması yetişkinlerin ise rehber rolde olmasıdır bu da çağdaş yaklaşımla örtüşmektedir.

2.10. SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ

Sınıf yönetiminde bazı modeller vardır. Öğretmen bu modellerden birini ya da birkaçını benimseyerek sınıftaki davranışlarının tutarlı olarak sergilemektedir. Bu başlık altında sınıf yönetimi modelleri incelenmiştir.

2.10.1. Tepkisel Sınıf Yönetimi Modeli

İstenmeyen davranışlara ödül-ceza yöntemi uygulanarak değiştirilmeye çalışılmasıdır (Erdoğan, 2008). Tepkisel modelin amacı öğrencide istenmeyen davranışlarda değişiklik meydana getirmektir ve bunun için cezayı kullanır (Sarı ve Dilmaç, 2011). Örneğin; sınıfta bir öğrenci arkadaşına vurduğunda öğretmenin çocukla konuşup mola köşesine oturtup etkinlikten çıkartması.

2.10.2. Önlemsel Sınıf Yönetimi Modeli

Sınıfa oluşabilecek problemleri önceden ön görüp ona yönelik önlemler alınmasıdır (Erdoğan, 2008). Önlemsel modelin amacı sınıfta sorun çıkaracak durumları ön görerek buna uygun bir sınıf düzeni oluşturmaktadır, sınıfın belirli kulları vardır ve kurala uymayan öğrenci cezalandırılır (Sarı ve Dilmaç, 2011). Cezalandırma olması tepkisel modeli çağrıştırsa da tepkisel modelde direkt olarak istenmeyen davranışın değiştirilmesi söz konusudur, önlemsel yaklaşımda ise gruba ve kurallara uymamak cezaya neden olmaktadır. Örneğin; okul öncesi sınıfının oryantasyon sürecinde velilerden birinin etkinlik sırasında sınıfa gelmesi öğrencinin annesine gitmek istemesine ve diğer öğrencilerinde annelerini isteyip ağlamalarına neden olabileceğinden öğretmenin önceden velilerin sınıfa girmemesi ile ilgili görüşmesi öğretmenin sınıf içinde sağladığı yönetimi korumasına yardımcı olacaktır.

2.10.3. Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modeli

Eğitim süreci ve etkinlikler öğrencilerin bedensel ve bilişsel gelişimine uygun hazırlanması, buna uygun ders planının yapılması gelişimsel modeldir (Erdoğan, 2008).Bu sınıf yönetimi modelinde gelişim psikolojisinin bulgu ve yorumları öğrenci davranışının düzenlenmesi ve değiştirilmesinde rehber kabul edildiği için öğretmen sınıf yönetimi sürecinde öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alır (Baş, 2019). Ona yönelik planlama yapar. Örneğin; okul öncesi dönemi çocuklarında anlatım yöntemi yeterince somut olmadığından çocukların ilgisi dağılacaktır bu nedenle öğretmen anlatacağı konuyu zenginleştirmesi sınıf yönetiminde etkili olmasını sağlamasıdır.

2.10.4. Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli

Bahsi geçen tüm sınıf yönetimi modellerinin tepkisel, önlemsel ve gelişimselin harmanlanıp sınıfta uygulanmasıdır (Erdoğan, 2008). Bu da öğretmenin daha önceden öngörüp önlem alamadığı durumlarda tepkisel modele göre davranmasını ve bunların en başında öğrencilerinin gelişim özelliklerine uygun dersini planlamasıdır denebilir. Ayrıca bütünsel modelde istenmeyen davranışın direkt olarak ortadan kaldırılmasına odaklanmaktan ziyade bu davranışın nedenleri de araştırılarak çözüme gidilir (Sarı ve Dilmaç, 2011).

Reggio Emilia yaklaşımında sınıf yönetimi modellerinde daha çok gelişimsel ve önlemsel modeller benimsenmiştir. Malaguzzi'ye göre (1994a) Piaget, Vygotsky ve Bruner' eğitim felsefesinde temel alan Reggio Emilia yaklaşımında tepkisel modelde bulunan ödül –ceza kavramı yoktur. Bunun yerine çevre çocukların ilgisini çekecek biçimde düzenlenir. Yine çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre dersler işlenir. Bu bakımdan Reggio Emilia yaklaşımında önlemsel ve gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımı benimsenmiştir denebilir.

2.11. SINIF YÖNETİMİNDE İSTENMEYEN DAVRANIŞLAR VE YÖNETİMİ

Sınıf içerisinde disiplin sağlanırken öğretmen bunu korku ile değil öğrenciye gösterdiği sevgisi ve saygısı ile sağlamaya çalışmalıdır (Demirel, 1994). Karşılıklı sevgi olan bir sınıfta ders işlemek iki taraf içinde daha keyifli olurken öğrenci

yaşadığı sorunları öğretmeniyle sevgiye dayalı ilişkiden dolayı güvenle anlatacağı için olası sınıf içi istenmeyen davranışların nedenleri davranış ortaya çıkmadan belirlenmiş ve çözümüne odaklanılmış olacaktır.

Ders sürecinde öğrencilerin aktif katılım sağlayabileceği çalışmalara yer vermek, eğitim materyallerinin dikkat çekici olması, sınıf kurallarının öğrencilerin benimsemiş olması, eğitim ortamının düzenlenmiş olması, öğretmen ve öğrenci arasında samimi, dürüst ve ciddi bir ilişki olması eğitim sürecinde istenmeyen davranış oluşumunu engelleyecektir (Kutlu, 2006). Sınıfta rutinlerin olması istenmeyen davranışlarla karşılaşılmasını azaltacaktır. Bu rutinler şöyledir; yönetsel rutinler sınıfa girip günaydın denmesi, öğretim rutinleri derse hazırlıkları yapılması, araç gereçlerin düzenlenmesi ve etkileşim rutinleri öğrenciler öğretmen arası iletişimlerdir (Arslan, 2021).

Ders saatlerinin mümkün olduğunca öğrenci çalışmalarına ayrılması, derslerde ilgi çekici materyallerin her zaman kullanılması, sınıf kurallarının öğrenciler tarafından biliniyor olması, öğretmenin öğrencilerle ilişkilerinde dürüst, samimi, sıcak ama ciddi olması, eğitim öğretim ortamının iyi düzenlenmesi sınıfta disiplin sorunlarının ortaya çıkmasını engelleyecektir (Kutlu, 2006).

İstenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için birçok strateji, yol vardır. Bunlar istenmeyen davranışın şiddetine, nedenine ve sıklığına göre tercih edilmelidir. Ayrıca unutulmamalıdır ki her öğrenci farklıdır. Bu yüzden de bir öğrencide etkili olan istenmeyen davranışı ortadan kalma stratejisi başka bir öğrencide etkili olmayabilir. Bu değişkenler ve öğretmenin benimsediği sınıf yönetimi modeline göre istenmeyen davranışı ortadan kaldırma yolları şöyledir:

Tablo 1: İstenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri

Görmezden gelmek	Sessiz Kalma
Sorunu Anlamak	Uyarma
Göz Teması Kurma	Öğrenci ile Konuşma
Fiziksel Yakınlık	İşbirliği Yapma
Dokunma	Ödül-Ceza Verme

Kaynak: Mustafa Dal, Okul öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilerinin İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Kullandıkları Stratejiler, Erzurum, 2016, ss.18-19

Görmezden gelmek

İstenmeyen davranış dersin işleyişinin aksamasına neden olmuyorsa görmezden gelme stratejisini kullanılabilir. Bu stratejide öğretmen istenen, sınıf kurallarına uygun davranan öğrenciler ile ilgilenerek dersi işlemeye devam eder ve istenmeyen davranış gösteren öğrenciye ilgi göstermemesi öğrencinin bu olumsuz davranışa devam etmemesini sağlayabilir (Korkmaz, 2002). Görmezden gelme stratejisini uygularken öğretmenin beden dili ile gerçekleşen istenmeyen davranışı onaylamadığını belirtmelidir (Erdoğan, 2008).

Sorunu anlamak

İstenmeyen davranışa nedenlerinin öğretmen tarafından anlaşılması istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak için öğretmene rehberlik edebilir (Başar, 1999). Eğer öğretmen sorunun temel nedenini anlarsa istenmeyen davranışta uzun süreli olarak kontrol altına alabilir. Örneğin, derste bir öğrencinin çığlık atması istenmeyen bir davranıştır. Bunun nedeni; öğrenci başka bir akranı tarafından rahatsız ediliyor olabilir. Öğrenciyi rahatsız eden davranış ortadan kaldırıldığında iki öğrencinin de derse aktif katılımı sağlanırken istenmeyen davranışlarından önüne geçilmiş olacaktır. Sağlıklı bir sınıf yönetimi için öğretmenin öğrencilerinin kişisel,

demografik, sosyo ekonomik özelliklerini bilmesi gerekir (Uğurlu, 2018). Bu özellikleri bilmesi de öğretmenin sınıfta oluşan ya da oluşabilecek istenmeyen davranışların nedenlerini ön görebilmesine ve nedenini anlamasına yardımcı olacaktır.

Göz teması kurmak

İstenmeyen davranış sergileyen öğrenci görmezden gelinemeyecek ancak dersin işlenişini aksatıp uyarıyı gerektirmeyen bir davranış sergiliyorsa öğrenciyle göz göze gelerek öğrencinin bu davranışı bırakması sağlanabilir. Ancak bu göz temasında öğretmenin tehditkâr bakışı öğrenciyi tedirgin edebilir ve öğrenci savunmaya geçerek dersin akışı olumsuz etkilenebilir (Korkmaz, 2002). İstenmeyen davranış sergileyen öğrenci göz teması ile etkilenmeye çalışılır (Uğurlu, 2018; Baş, 2014). Örneğin; iki öğrenci kendi aralarında konuşurken gören öğretmen öğrencilerle göz teması kurarak bu davranışı ortadan kaldırabilir.

Fiziksel yakınlık

Ders sürecinde bazı öğrenciler otorite yakınlarında olmadığında istenmeyen davranış sergilemeye daha müsait durumda olabiliyorlar. Bunun için istenmeyen davranış sergileyen öğrenciye doğru öğretmenin yürüdüğünü gören öğrenci bu davranışını bırakabilir (Öztürk, 2006). Bunun yanı sıra önleyici bir tutum olarak derste sürekli istenmeyen davranış sergileyen öğrenci için öğretmen kendi masasının yakınında olan sıraya öğrenciyi oturtabilir. İstenmeyen davranış sergileyen öğrenciyi direkt olarak hedef almadan yanına gidip beden diliyle uyarmaktır denebilir (Bayar, 2014)

Dokunma

Öğrenci istenmeyen davranışına odaklanmış durumda ve göz teması, fiziksel yakınlık işe yaramıyorsa öğretmen öğrencinin koluna, masasın, ya da omzuna elini koyarak öğrencinin dikkatini derse yönlendirerek istenmeyen davranışın ortadan kalkmasını sağlayabilir. Ancak ergenlerde toplumun belli kesimlerinde dokunma yanlış anlaşılabileceğinden okulun bulunduğu sosyo-kültürel ortam ve öğrenci cinsiyetine dikkat edilmesi gerekebilir (Öztürk, 2006). Dokunma istenmeyen

davranışı sergileyen öğrenciyi rahatsız etmeyecek ve diğer öğrencilerin de dikkati bozmayacak şekilde kullanıldığında basit düzeyli istenmeyen davranış ortadan kalkacaktır (Uğurlu, 2018).

Sessiz kalma

Öğretmen bir süreliğine sessiz kalarak öğrencilerin istenmeyen davranışı bırakarak derse devam etmeyi sağlayabilir (Öztürk, 2006). Genellikle öğretmen sınıfa girdiğinde sınıfta gürültünün devam etmesi durumunda öğretmenlerin kullandığı bir stratejidir. Basit düzey istenmeyen davranışları her öğretmen kendisine göre belirlerken dersinin akışını bozmayan davranışlar kastedilmekte olup bu tarz davranışlarda öğretmen ilgilenmeyerek dersine devam etmesidir (Uğurlu, 2018). Dersin akışı bozulmuyorsa, öğrencilerin dikkati dağılmıyorsa kullanılabilecek bir yöntemdir.

Uyarma

Öğrenci dolaylı yolla ifade edilen davranışının uygun olmadığını anlamadığı takdirde öğrenciyi kırıp azarlamadan sözel olarak uyarılmasıdır (Uğurlu, 2018). İstenmeyen davranış gösteren öğrenciye adıyla seslenilerek yapmış olduğu davranışın uygun olmadığının söylenmesidir (Korkmaz, 2002; Baş,2014). Eğer varsa bu davranışın uygun olan alternatifi öğrenciye söylenebilir. Örneğin; parmak kaldırmadan konuşan öğrenci sınıfta ses karmaşasına neden olacağından bu davranışında uyarılarak söz istemek için parmak kaldırması gerektiği hatırlatılabilir.

Öğrenci ile konuşma

Dikkat edilecek nokta, durumun kişileştirilmeden ve öğrencinin kendisi söz konusu edilmeden sadece istenmeyen davranışların üzerinde durulması ve konunun nasıl değiştirilebileceği açıklanmalıdır (Başar, 1999). Bunun yanı sıra öğrenci görevi yerine getirirken istenmedik davranışlar sergilemek için zaman bulamayacaktır (Özcan, 2008). Öğrenciyi derse katılımını teşvik amaçlı derste anlatılan konuyla ilgili soru sorularak öğrencinin derse konsantre olması sağlanabilir. Öğrenciyi derse çekmeye çalışılırken istenmeyen davranışa dikkat çekilmez (Korkmaz, 2002).

İşbirliği Yapma

Sınıfta gerçekleşen bazı davranışlar öğretmenin kendi başına çözebileceği davranışlar olamayabilir ya da kendisine destek ihtiyacı duyabilir. Bu durumda okul rehberlik servisi psikolojik danışmanla okul idaresiyle işbirliği yapabilir (Aydın, 2012). Bunun yanı sıra öğrenciyi detaylı tanımak için ailesi ile de işbirliği yapılması sayesinde öğrencinin okul ve ev hayatının uyum içerisinde ilerlemesi sağlanabilir. Sınıfın genel olarak bir davranış problemi varsa velileri bilgilendirmek amaçlı ve bu problemi ortadan kaldırmak için toplantılar düzenlenebilir (Çalık, 2009). Bunun dışında istenmeyen davranışın şiddet ve sıklığına bağlı olarak öğretmen aileyi okula çağırabilir, aileyi evde ziyaret edebilir ya da telefon görüşmesi yaparak öğrenci hakkında konuşup evdeki süreci de analiz ederek öğrencinin bu problemli davranışının nedenini anlayıp çözüm için aile ile birlikte hareket edebilir.

Ödül ve Cezalandırma

İstenmeyen davranış kontrolünde en son aşamada öğrenciye ceza verme yer alabilir. Öğretmen öğrenci arasındaki ilişkiyi olumsuz etkileyebileceğinden en son başvurulması gereken bir stratejidir. Öğrenciye ceza verirken dikkat edilmesi gerek öğrenciye ceza hangi davranışı yüzünden ve neden verildiğinin öğrenci tarafından fark edilmesinin sağlanmasıdır (Başar, 1999). Cezada farklı yollar mevcuttur. Öğrenci yaptığı hatalı davranışın sonucu oluşan durumu düzeltmesi söylenebilir. Ki bu cezanın en normalidir denebilir. Birey yaptığı davranışın sonuçlarının sorumluluğunu üstlenmiş olur bu da öğrencinin gerçek hayatta yaptıklarının sorumluluklarını üstlenen bir birey olmasını sağlar. Örneğin, bilerek çöpü deviren bir öğrenci gerekli temizlik ürünlerini (süpürge, faraş) alarak davranışının sonucunu düzeltir. Kısaca ceza türleri tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 2: Ceza Türleri

MADDİ CEZALAR	**MANEVİ CEZALAR**
Fiziki cezalar/şiddet	Öğrenciye karşı sevgiyi ve ilgiyi azaltmak
Öğrencini İsteklerini yerine getirmemek	Uyarıda bulunmak
	Öğrenciyi azarlamak
	Öğrenciye hakaret etmek.

Kaynak: Merve Kayıkçı, İlkokullarda Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar Ve Bu Davranışlarla Baş Etme Yolları (Ödül Ceza Yöntemi), İstanbul, 2013, ss.57.

Cezalar I. Ve II. Tip olarak da ayrılmaktadır bunlar da I. Tip cezalarda öğrencinin istemeyeceği hoşlanmayacağı durumlarla yüzleşmesini sağlayarak kişiliğini etkilemeden kızmak, II. Tip cezalar da uyarma, mahrum bırakma şeklindedir (Uğurlu, 2018).

Cezalar kısa süreli olarak istenmeyen davranışla baş etme ya da baskılama yöntemidir. Uzun vadede de etkili olabilir ancak bu öğrencilerin öğretmenden korkmasından dolayı gerçekleşecektir ve öğrencilerde içsel değil dışsal denetim gelişmiş olacaktır. Ceza istenmeyen davranışı kısa süreli olarak durdurabilir ama öğrenciye yaptığı davranışının neden – sonuç bağlamında bir öğrenim gerçekleştirmeyeceği için öğrencide davranış değişikliği gerçekleşmez (Schindler, 2016).

Bunun yanı sıra öğrencilerin istendik, olumlu davranışlarının artması içinde çocuklara ödül verilebilir. Ödül öğrencilerin olumlu davranışı tekrarlama sıklığını artırırken diğer öğrencilerde de dolaylı öğrenme gerçekleşip onlarda da olumlu davranışa yatkın davranışlar sergilemeler görülmeye başlanabilir. Öğrencinin derse yönelik motivasyonunu arttırmak, onu teşvik etmek ve bu sayede başarılı olmaya yönlendirmek için ödül gerektiği yerde öğrencinin seviyesine uygun olarak kullanılmalıdır (Ertuğrul, 2015).Pekiştirme öğrencilerin motivasyonlarını arttırarak disiplini sağlamada aracı olabilmektedir (Uğurlu, 2018). Cezada olduğu gibi ödülde de türler vardır.

Ödül Türleri:

- Olumlu pekiştirme
    - Sosyal Pekiştireçler
    - Etkinlikle Pekiştirme,
    - Maddi Pekiştirme
    - Yiyecekle Pekiştirme
    - Sembolik Pekiştirme
- Olumsuz Pekiştirme

Olumlu pekiştirme: Öğrencinin hoşuna giden, sevdiği şeylerin olumlu davranışı sonucu ortama sunulması ile sağlanarak öğrencilerin olumlu davranışı sergilemelerinde sıklığın artmasını hedeflemektedir (Özdemir, 2017; Yapıcı ve Yapıcı, 2010). Pekiştirmenin etkili olması için verilecek olan pekiştireç; öğrencilerin gelişim düzeylerine, yaşlarına, sağlık durumlarına, ön öğrenmelerine, sosyo kültürel yaşam biçimine uygun seçilmesi gerekmekte ve öğrenci için anlamlı olup zamanında verilmelidir (Eskicumalı, 2019).

Sosyal Pekiştireçler: Öğrencinin olumlu davranışında öğretmen sözel olarak çocuğun davranışını vurgularken övgü sözcüklerini söylemesi, başını okşaması, ciddiye alması, öğrenciyle ilgilenmesi, kucaklaması, saygı göstermesi ya da sırtının sıvazlaması gibi davranışlar olup öğrenciler üzerinde olumlu etkisi vardır (Ekşi, 2020; Yılmaz, 2019). Örneğin; öğretmenin öğrenciye bugün etkinlikte / dersle çok ilgiliydin ve çok çabaladın demesi. Sosyal pekiştireçlerin maddi olarak hiçbir değeri olmadığı gibi öğretmen ve çocuk arasındaki bağı ise kuvvetlendirmektedir. Öğrencinin olumlu davranışına övme, saygı gösterme, ciddiye alma, ilgilenme, onaylama gibi davranışlar göstererek pekiştirilmesidir

Etkinlikle Pekiştirme (Premack İlkesi): Öğrencinin sevdiği bir etkinlikle ödüllendirilmesi denebilir. Öğrencinin yapmaktan hoşlanmadığı bir etkinlik devamında hoşlandığı bir etkinlikle pekiştirilmesi şeklinde uygulanmaktadır (Elma, 2020; Yılmaz, 2019).

Örneğin; bamya yemeğini sevmeyen bir çocuğa yemeğini bitirdikten sonra parkta oyun oynayacağız denmesi. Ya da derste sessiz kalmaları sonucunda öğle arasında birlikte sevdikleri bir filmin izlenmesi (Ekşi, 2020).

Premack ilkesini uygulamak için öğrencinin çok sevdiği ve az sevdiği etkinliklerin öğretmen tarafından bilinmesi gerekmektedir (Özbek, 2020).

Maddi/Nesnel Pekiştirme: Öğrencinin istendik davranışının oyuncak, boya kalemi gibi somut şeylerle pekiştirilmesidir (Yılmaz,2019). Bu pekiştirme türünün etkisi başlangıçta büyük olsa da zamanla değerini kaybedebileceğinden sosyal ya da etkinlikle pekiştireçten destekle kullanılıp zamanla maddi pekiştireç ortadan kaldırılmalıdır (Ekşi, 2020)

Yiyecekle Pekiştirme: Maddi pekiştireçle benzerdir bu nedenle de sosyal pekiştireçle birlikte kullanılmalıdır (Ekşi, 2020). Sınırlılık açısından maddi pekiştireçlere benzemekle birlikte mutlaka sosyal pekiştireçle birlikte kullanılmalıdır (Ataman, 2003). Örneğin, derste ilgisizlik problemiyle karşı karşıya kalan öğretmenin bugün dersi çok güzel dinlediniz diyerek çocuklara çikolata vermesi.

Sembolik/Simgesel Pekiştirme: Öğrenciler uygun davranışları karşılığında yıldız, artı vb. semboller alırlar ve belli sayıya gelen öğrenciye ödül verilir (Kayıkçı, 2013). Örneğin, 10 adet yıldız biriktiren öğrencilerin sinemaya götürülmesi ya da 15 artısı olana sözlü notunda +10 puan verme gibi. Bu pekiştireç türü çocuğa doğrudan sevdiği bir şeyin ya da ihtiyacını giderecek şeker, oyuncak gibi değil davranış sonucu çocuğa yıldız, kalp gibi simgelerin verilmesi ile uygulanır (Özbek, 2020).

Olumsuz Pekiştirme: Diğerlerinden farklı olana bu pekiştireç istenen davranış gerçekleştiğinde ortadan kaldırılır (Ekşi, 2020).Ceza ile karıştırılmakla birlikte ceza değildir. Öğrencinin olumlu davranışını arttırmak için ortamdan onu rahatsız eden uyarıcının çıkarılmasıdır (Kaya, 2019; Yapıcı ve Yapıcı, 2010). Örneğin; söz aldığında arkadaşları güldüğü için söz almaktan çekinen öğrenci Düriye için sınıftaki diğer öğrencileri öğretmenin uyarması üzerine Düriye söz almaya başlamıştır (Kaya, 2019).

Ancak unutulmamalı ki eğitimde önemli olan çocukların ödül cezadan bağımsız kendi öz disiplinlerini kazanmalarını sağlayarak kendi değer yargılarında,

hedeflerinde yaptığı davranışların sorumluluklarının farkında olmasını sağlamaktır (Bozkurt, 2019). Öğrencilere uygulanacak olan yaptırım gücü olan ceza, davranışı yapmasında motive edici olan ödüller çocukların öz disiplin kazanmalarını kısmi olarak engellenmesine neden olabileceği gibi çocuğun kendisini gerçekleştirmesinin önünde de bir engel oluşturabilir.

Reggio Emilia yaklaşımlı bir okul öncesi kurumunda istenmeyen davranışlarla baş etmek için ödül-ceza yerine, sessiz kalma, öğrenci ile konuşma, okul psikoloğundan destek alma, aile ile görüşme yöntemlerinin uygulanıyor olması ön görülebilir. Çocuğu anlamaya odaklı olan bu yaklaşım çocuğa kendisini ifade edebilecek birçok yol, yöntem sunmaya çalışır. Bu nedenle davranışın sonucuna değil sürecine odaklanır. Reggio Emilia ilhamlı bir öğretmen çocukların hayatı ve deneyimlerini nasıl anladığını önemseyerek çocukların toplum içinde nasıl hareket ettiğine neler yaptığına odaklanarak çocukların adalet anlayışını bireysel, karakteristik kimliklerini anlamaya çalışır (Pelo, 2006). Çocuk istenmeyen bir davranışta bulundu ama bunun altında yatan nedenler nedir? Öğretmen bunları bulmaya çalışarak çocuğun kendisini ifade etmesine olanak tanımalıdır.

2.12. REGGİO EMİLİA YAKLAŞIMINDA SINIF YÖNETİMİ

Reggio Emilia yaklaşımının felsefesinde çocuğun yaratıcı, sosyal ve kendi bilgisini oluşturan eğitimde etkin birey olduğu kanaatindedir (Şahin, 2013). Estetik ve görsel anlayışı bakımından ve çocuğun kendini ifade edebilmesi için sanat öğretmeni tarafından farklı sanat biçimleri ile tanıştırılan çocuklar sanatla bu denli yakından ilgili olan Reggio Emilia yaklaşımında yaratıcılığa önem verilmektedir. Bu yüzden de çocukların özgür olması fikirlerini açıkça ifade edebilmesi ön plandadır. Bu bilgiler ışığında yaratıcılığı destekleyen sınıf yönetimine değinilecektir.

2.12.1. Yaratıcılığı Destekleyen Sınıf Yönetimi

Dünya gün geçtikçe daha karmaşık bir hal almaya başlamıştır, tek tip yetenekler yetersiz kalmaya başlamıştır. İş hayatı için de insanlar tek bir alanda uzmanlaşmasından ziyade disiplinler arası bir eğitim alması gelecekte daha başarılı olunacağı ön görülmektedir (Tunç, 1997). Tek bir alanda uzmanlaşırken farklı disiplinlerde de asgari düzeyde bilgi sahibi olunması gerekliliğini savunan Tunç

(1997), günümüzde eğitim hedefleri arasında yer alan yaratıcılığı da küreselleşen dünyada bir zorunluluk haline geldiğini söylemektedir (James,2015). Günümüz dünyasında insanlar hayatın karmaşık sorunları ile başa çıkmanın zorluğu bilinciyle hareket ederek, toplumun gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmasında yapıcı ve yaratıcı bireylerin varlığına ihtiyaç duymaktadır (Kara ve Şençiçek, 2015). Yaratıcılığa bu denli ihtiyaç duyarken eğitimde de yaratıcılığı destekleyici yöntemler kullanmamız gerekir. Aslan ve Arslan Cansever (2009) yaptıkları araştırmada öğretmenler eğitimde yaratıcılığın önemli olduğunu derslerinde yaratıcılığı kullanmaya çalıştıklarını ifade etmiş ancak okul yönetiminden ve sistemden kaynaklı olan engellerle karşılaşmakta olduklarını ifade etmişlerdir.

Yaratıcılığı destekleyen sınıf yönetiminde "KEYS" olarak adlandırılan teori vardır. Teoriye göre sınıf yönetiminin anahtarları olan "özgürlük, olumlu meydan okuma, denetleyici teşvik, grup çalışmasının teşviki, yeterli kaynak ve organizasyonel destek" sınıfa taşınabildiğinde yaratıcılığın destekleneceği ve sınıf yönetiminde büyük sorunlarla karşılaşılmayacağı söylenmektedir (James, 2015).

Kısaca bu terimler ışığında Reggio Emilia yaklaşımını inceleyecek olursak; özgürlük çocuğun merak ettiğini incelemesi araştırması ve istediği yerde öğrenmesi olarak görülebilir (Gandini, 2004). Olumlu meydan okuma öğretmenin dokümantasyonlar aracılığı ile kendi öz değerlendirmesi ve çocuğun ilgilerini fark edip gözden kaçırdıklarını tekrar ederek çocuğa yeni öğrenme ortamları sunmasıdır (Gandini, 1993). Denetleyici teşvik çocukların bilim adamlarında farkı yoktur. Bunun bilincinde olarak öğretmenler çocuklarla birlikte bir takım gibi araştırmalı, incelemelidir (Gandini, 2004). Grup çalışmasının teşviki öğrencilerin fikirlerini paylaşmaya, öneri sunmaya, teorileri ve amaçlarını gerçekleştirmek için yardımcı olur ve destekler, bu gruba öğretmenler ve diğer yetişkinler de katılır (Edwards, Gandini ve Forman, 2012). Yeterli kaynaklar öğrencilerin zengin materyale ve olasılıklara sahip olabilmesidir (Gandini, 1993). Bu sayede çocuk istediği araştırmayı yapabilecektir. Organizasyonel destek ise işbirlikçi ilişkilerin çocuğa verdiği destektir. Aile-çocuk, okul – aile, öğretmen – çocuk arasındaki ilişki sayesinde hem çocuk yetişkinden hem de yetişkin çocuktan öğrenecektir (James, 2005).

2.13. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Reggio Emilia yaklaşımında sınıf yönetimine ilişkin araştırma olmadığından ilgili araştırmalar sınıf yönetimine ve Reggio Emilia yaklaşımına ilişkin olarak iki başlık halinde araştırılmıştır.

2.13.1. Sınıf Yönetimine İlişkin Araştırmalar

Sınıf yönetimi alanında birçok çalışma mevcuttur. Özder (2019) yüksek lisans tezinde, lisansüstü tezlerde sınıf yönetimini inceleyen çalışmaları öğretmen ve yöneticiler ile incelemiştir. Tezler en çok sınıf yönetimin uygulama boyutunu ele almış olup fiziksel ortam düzeni ve zaman yönetimi boyutlarına ise en az yer verilen sınıf yönetimi boyutlarından olmuştur. İstenmeyen davranış türüne göre öğretmen tepkilerinde değişiklik olup olmadığını inceleyen Aktaş (2019) sonuç olarak sınıflarda daha çok şiddeti az olan sorunlu davranışlara öğretmenlerin de basit düzeyde uyarıda bulunduğu, şiddetli sorunlu davranışlarda ise öğretmenlerin olumsuz davranışla baş etme stratejisi de şiddetlenmektedir. Sözlü uyarıdan rehberlik servisine sevk etme gibi. Benzer araştırmalarda da sınıfta basit düzey istenmeyen davranışlardan olan hayal kurma, sınıf kurallarına uymama, derse karşı ilgisizlik, izinsiz konuşma, akranlarıyla dalga geçme gibi davranışlar şiddetli istenmeyen davranışlara göre daha sık karşılaşıldığı ortaya çıkmıştır (Çetin, 2013; Gökdurman, 2007; Kutlu, 2006; Özer-Özözgü,2007).

İlçi-Küsmüş (2018) yüksek lisans tezinde İstanbul ilinde görev yapan 438 okul öncesi öğretmeni ile tarama modelinde yapmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sınıf yönetim becerileriyle mesleki profesyonellikleri arasında orta düzeyde, anlamlı pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Bunu yanı sıra çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ve mesleki profesyonellik düzeylerinin yüksek seviyede olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf yönetimi sorunlarını uç örneklemde öğretmen, yönetici, veli bağlamında incelendiğinde ise okul türlerine göre –yüksek-düşük puanla girilen okullar- istenmeyen davranışın şiddetinin değiştiği ve öğretmenlerle yöneticilerin mesleki deneyimleri, sınıf mevcudu, yaş, okul-öğretmen niteliğinin de sınıf yönetimi sorunlarını etkilediği ortaya konmuştur (Aktaş, 2019). Öğretmenlerle ilgili olan bu değişkenlerin yanı sıra öğretmenlerin sınıfta benimsedikleri sınıf yönetimi tutumları

öğrencilerin hal ve hareketlerini etkilemekte olduğu ve kendilerine ilgi gösteren, değer veren, ihtiyaçlarını önemseyen öğretmenlere daha fazla saygı duydukları ve işbirliği yapmaya daha yatkın olduğu ortaya çıkmıştır (Dulay, 2017). Bu durumda öğrenciler öğretmenin sınıftaki yansımalarıdır diyebiliriz.

Karakaya (2017) Kocaeli ilinde görev yapan 42 okul öncesi öğretmeni ve 4-7 yaş arası 42 kaynaştırma öğrenci ile bir çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf yönetimi becerilerinin öğrencilerin yaş, cinsiyet değişkenleri öğretmeninse yaş, mesleki deneyim, öğrenim durumu değişkenleri ile anlamlı derecede bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma öğrencilerisin problem davranışları ve sosyal beceri düzeyleri ile anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Durmaz, 2017 okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelemeye yönelik yaptığı tez çalışmasında; öğretmenlerin sınıf yönetiminde geliştiriciden çok baskılayıcı stratejilere eğitim sürecinde yer verdikleri görülmüştür. Etkinlikler arası geçişlerde geliştirici stratejiler daha az zaman kaybı yaşanmasını sağlasa da öğretmenlerin tercihi olmamıştır ve yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin disiplin sağlama, problem çözme duygu düzenleme, ilişkileri güçlendirme konusunda eksiklikleri bulunduğu saptanmıştır.

Kaplan (2018) Türkiye'de 59 farklı şehirde çalışan 557 okul öncesi öğretmeniyle yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin eğitim düzeyi, idare desteği öğretmenlik durumu, öğretmen tutumu cinsiyet, mesleki tecrübe, sınıfta bir yardımcının olması, , sınıfta yeterli alan, , aile desteği, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma ve öğretmenin yetersizlik hissi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık olduğunu ortaya çıkartmıştır.

Semerci, 2015te yüksek lisans tezini 479 okul öncesi öğretmeni ile öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin, öz yeterlilik algıları, mesleki motivasyonları, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, öğrenim düzeyi, öğrenci sayısı, öğrenci yaşı değişkenlerine göre incelemiş ve bu değişkenlerle sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Yıldırım (2016) okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde İstanbul ili Başakşehir

ve Küçükçekmece ilçelerinde 1001 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlar, sınıf yönetimi becerileri ile medeni durum, yaş, çocuk sahibi olup olmadıkları, öğrenme durumları, mesleki deneyim süreleri, sınıfta yardımcı eleman olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Gangal (2013) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlarla baş etme stratejik inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıf içerisi uygulama ile belirttikleri görüşlerinin arasında farklılıklar olduğu ve öğretmenleri yeterliliklerine yönelik olan inançları gerçeğe yakın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Akar, Erden, Tor, ve Şahin (2010) öğretmenleri sınıf yönetimi becerilerine yönelik yaptıkları çalışmanın sonucu olarak fiziksel ortamın okul öncesinde sınıf yönetimi üzerinde önemli düzeyde etkisi olduğu ortaya çıkarmışlardır. Sınıfın genişliği, güneş alması, ışıklandırma, materyallerin etkin kullanımı, sınıfta kullanılan renkler vb. bunların hepsinin çocukları etkilediği ve haliyle öğretmenlere sınıf yönetiminde sorun olabileceği gibi yardımcı olabileceği de yapılan çalışmada belirtilmiştir. Ayrıca veli- öğretmen arasındaki ilişkiler düzenlenirken, okul – öğrenci arasındaki ilişki de olumlu etkilenmekte olduğu ortaya çıkmıştır.

2.13.2. Reggio Emilia Yaklaşımına İlişkin Araştırmalar

Robson ve Mastrangelo'nun 2017de Reggio Emilia yaklaşımlı bir okulun 16 kız öğrencisi ile yaptıkları küçük odak grup görüşmeleri sonucunda çocuklar çevrenin, fiziksel ortamın 3. Öğretmen olduğunun farkındalar ve hangi çevre ya da öğrenme merkezinden ne öğrenebileceklerinin farkındalar. Çalışmanın sonucunda öğrencilerden nerede ne öğrendiklerine yönelik fotoğraflar çekmeleri istenmiş ve çocuklar okulun fiziksel ortamını yaptıkları projelerin fotoğraflarını çekerek araştırmacılara bilgi vermiştir. Bu araştırmadan anlaşılan Reggio Emilia yaklaşımında düzenlenmiş fiziksel ortam ya da öğrenme daveti (provakatif çevre) çocukların kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamaktadır.

Akar Gençer (2014) Reggio Emilia temelli projelerin okul öncesine giden çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisini araştırmıştır. Kırklareli ilinde

6 yaş 18 çocukla 3 ay boyunca Reggio Emilia temelli projeler geliştirmiştir. Çocuklara uygulanan ön test -son test sonuçlarında çocukların yaratıcı düşünme boyutları akıcı, orijinal, esneklik analizi yapılmış ve çocukların lehine bir sonuç elde edilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımında çocukların ilgi ve merakından doğan projeler ve mevcut sınıf kültürü ile yaratıcılık açısından çocuklar üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Kayır (2015) Reggio Emilia yaklaşımında projelere yönelik 12 anasınıfı öğrencisi ile eylem araştırması yapmıştır. Çocuklar projelere ilgi göstererek katılmışlardır ve uygulama sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)tarafından belirlenen kazanımların büyük bir kısmı da edinildiği gözlemlenmiştir. Uygulama sonucunda, veli, öğretmen, okul müdürü Reggio Emilia temelli projelerle ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir.

Aydemir Özalp (2016) Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulama yapan okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin yaklaşımı kadar ilk kez duyma, duyuşsal tepki, özümseme, karşılaştırma ve yerleştirme şeklinde 5 basamakla benimsedikleri tespit edilmiştir. Reggio Emilia öğretmeni olmayı öğretmenin merak avcısı, araştırmacı, organizatör ve öğrenci gibi farklı rolleri olduğunu ve çocukların bilgilerini yapılandırmada yardımcı olduklarını eğitim sürecinde zevkli, eğlenceli yoğun ve bitmeyen bir yolculuk olarak anlamlandırdıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenler çocukların çalışmaktan zevk aldığı, özgüvenlerinin, çevre bilinçlerinin, yaratıcılıklarının, problem çözme becerilerinin geliştiği bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir.

İmir (2018) Reggio Emilia temelli dokümantasyonun okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi için Ankara'da 2 anasınıfı seçilerek kontrol ve deney grubu şeklinde ayrılmışlardır. Deney grubuna Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulanması yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası üst bilişsel düşünme testi ve yansıtıcı düşünmeye yönelik odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda dokümantasyon uygulaması çocukların üst bilişsel ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırma, nitel bir çalışma olup İstanbul, İzmir, Kocaeli, Ordu, Ankara'da bulunan Reggio Emilia yaklaşımını benimsemiş okullarda çalışan öğretmenlerle gerçekleştirileştirilmesi planlanmış olup yeterli katılımcı sağlanamadığı için örneklem İstanbul, Isparta, Konya ve Ordu şeklinde revize edilmiştir. Çalışmada sınıf yönetimine ilişkin temalar belirlenerek yapılan görüşmeler bu temalar çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve 10 kişi ile odak grup görüşmesi, 18 kişi ile bireysel görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcının belirli bir konuda ilgi alanına yönelik derinlemesine bilgi edinilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel araştırma yöntemi bir konu ile ilgili az kişi ile yapılan görüşmelerde derinlemesine bilgi edinmek için tercih edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yöntem araştırmacının çalışmasının derinliklerine inmek, irdelemek için geliştirilmiş bilgi üretme modelidir (Özdemir, 2010). Sosyal bilimlerde nitel araştırmanın derinlemesine inceliyor olmasından ve tek gerçeğe odaklanma gibi bir durumu olmadığından sık tercih edilir. Nitel araştırmalar; konunun belirlenmesi, katılımcıların seçilmesi, verilerin toplanması ve analizi, sonuçların ortaya çıkarılması aşamaları ile gerçekleşir (Downes ve McMillan, 2000). Nitel araştırmada çalışma konusunun ne düzeyde iyi ya da kötü olduğuna değil geniş bir bakış açısı kazanmak için tercih edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Erkan, Karadeniz ve Demirel, 2016). Ayrıca sosyal bilimlerde nitel araştırmanın derinlemesine inceliyor olmasından ve tek gerçeğe odaklanma gibi bir durumu olmadığından daha çok tercih edilen bir yöntemdir(Büyüköztürk vd., 2016). Sosyal bilimler insanla var olmaktadır. Tek bir nesnel gerçeğe odaklanmak yerine olayları, durumları, problemleri daha bütüncül bir bakış açısı ile incelemenin daha verimli olacağı düşünülerek nitel araştırma modeli tercih edilmiştir.

Araştırmanın konusuna daha uygun olduğu için nitel araştırmanın desenlerinden biri olan olgu bilim deseni seçilmiştir. Olgu bilim çalışmaları "ne, nasıl" sorularıyla katılımcıların deneyimlerini bütünleştirerek bireylerin deneyimlerinin ve bilgilerinin özünün tartışılmasını sağlayan betimleyici bir araştırma desenidir (Creswell, 2016). Olgu bilim deseninde kanıtlama, ispatlama çabası yoktur. Bunun yerine deneyimlerin, yaşantıların özüne ulaşma başka bir ifadeyle temel yapıyı belirlemek amaçlanmaktadır (Merriam, 2009). Olgu bilim yönteminde veriler görüşme yoluyla toplanır ve araştırmacı tarafından her bireyin deneyimlerinden yola çıkarak analiz edilir (Fraenkel, Wallen ve Huyn, 2012).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Nitel araştırmalarda örneklem seçimi yapılırken nicel araştırmalarda yapıldığı gibi büyük gruplara ulaşmak yerine rastgele olmayan amaçlı ve küçük gruplara ulaşılmaya çalışılır (Merriam, 2009). Bu nedenlerle araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Amaçlı örneklemede araştırmacı en doğru bilgiye kaynaklık edebilecek bireyleri belirlemeye çalışır (Şen ve Yıldırım, 2019). Araştırma konusu gereğince Reggio Emilia yaklaşımını temele alan okul öncesi kurum öğretmenleriyle İstanbul, Ordu, Isparta, Konya'da belirlenen özel anaokulu ve kreşlerden seçilen 10 öğretmenle çevrimiçi odak grup görüşmesi, 18 öğretmenle çevrimiçi bireysel görüşme gerçekleştirmiştir.

Görüşmelerin öncesinde öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilip uygun oldukları gün ve saatte görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar hakkındaki kişisel bilgiler tablo oluşturularak sunulmuştur. Odak grup görüşmelerinde bazı sorularda öğretmenler birbirlerinin görüşlerine katıldıklarını söylemiştir. Görüşler yazılırken katılımcıların kodları birlikte verilmiştir. 2 odak grup görüşmesi yapılmıştır. İlk odak grup görüşmesi 4 katılımcı ile (K3,K4,K5,K6) gerçekleştirilmiştir. İkinci odak grup görüşmesi ise 6 katılımcı ile (K23, K24,K25, K26, K27, K28) gerçekleşmiştir.

Görüşme yapılan 28 öğretmen kadındır, 11 öğretmen evli 17 öğretmen bekardır. Öğrenim düzeyleri 1 yüksek lisans, 9 lisans, 17 ön lisans ve 1 lise mezunu şeklindedir. Katılımcıların öğretmenlik meslek kıdemleri 27-1 yıl aralığındadır. Reggio Emilia yaklaşımlı bir okuldaki öğretmenlik deneyimleri süresi ise 1-7 yıl aralığındadır. Öğretmenlerin yaşları ise 21-48 arasındadır. Katılımcılardan 8'i

Isparta, 1'i Konya, 1'i Ordu, 18'i ise İstanbul'da Reggio Emilia yaklaşımının uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerdir.

Tablo 3: Katılımcı Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Öğrenim Durumu	Öğretmenlikteki Yılı	Reggio Emilia Yaklaşımında Yılı
K1	Kadın	24	Bekar	Ön lisans	7	7
K2	Kadın	25	Evli	Ön lisans	7	1
K3	Kadın	23	Bekar	Ön lisans	3	1
K4	Kadın	24	Bekar	Ön lisans	2	1
K5	Kadın	26	Bekar	Lisans	5	1
K6	Kadın	25	Evli	Ön lisans	6	1
K7	Kadın	25	Bekar	Ön lisans	4	1
K8	Kadın	23	Bekar	Ön lisans	5	1
K9	Kadın	31	Evli	Lisans	5	1
K10	Kadın	23	Bekar	Ön lisans	2	1
K11	Kadın	31	Evli	Ön lisans	12	2
K12	Kadın	26	Evli	Lisans	4	1
K13	Kadın	24	Bekar	Ön lisans	3	1
K14	Kadın	27	Bekar	Ön lisans	7	2
K15	Kadın	48	Evli	Lise	3	2
K16	Kadın	23	Bekar	Lisans	1	1
K17	Kadın	45	Evli	Yüksek lisans	10	2
K18	Kadın	27	Bekar	Lisans	4	4
K19	Kadın	27	Bekar	Ön lisans	5	3
K20	Kadın	25	Bekar	Lisans	2	2
K21	Kadın	39	Evli	Lisans	5	1
K22	Kadın	33	Evli	Ön lisans	13	2
K23	Kadın	32	Bekar	Ön lisans	12	2
K24	Kadın	21	Bekar	Ön lisans	4	3
K25	Kadın	28	Evli	Ön lisans	9	2
K26	Kadın	23	Bekar	Lisans	1	1
K27	Kadın	41	Evli	Lisans	27	4
K28	Kadın	24	Bekar	Ön lisans	5	2

3.3. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ

İç geçerlilik yani tutarlılık için verilerin nitelikli olması ve farklı kaynaklarla verilerin çeşitlendirilmesi gerekir (Çırak-Kurt, 2019). Çalışmada iç geçerliliği arttırmak için detaylı literatür taranmıştır. Farklı şehirlerde bulunan Reggio Emilia yaklaşımı temelli okullardaki okul öncesi öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler değerlendirilmiş ve analiz edilen veriler eğitim yönetimi alanında bir uzman tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Araştırma süresince objektifliğe dikkat edilmiş olup yorumlamaya açık olan ifadeler açıkça yorumlanmış ve doğrudan alıntılanarak araştırmanın sonuç bölümünde sunulmuştur.

Dış geçerlilik ya da aktarılabilirlik araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini ve verilerin aktarılabilirliğidir (Çırak-Kurt, 2019). Bu sebeple, katılımcıların yanıtlarından bazıları doğrudan alıntılama yapılarak betimlemeler güçlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları daha önceden yapılmış olan araştırmaların bulgu ve sonuçları ile kıyaslanarak benzerliklerin yakalanmış olması aktarılabilirliği arttır (Arastaman, Öztürk, Fidan ve Fidan, 2018). Bunun yanı sıra örneklemin eksiksiz biçimde betimlenmesi ile de çalışmanın aktarılabilirliği artırılır (Arastaman vd., 2018). Bu nedenle bulgu ve tartışma bölümünde benzer araştırma sonuçları ile mevcut çalışma bulguları karşılaştırılmıştır. Örneklem ise evren ve örneklem başlığında detaylı olarak tablo olarak sunulmuştur.

Nitel veri analizinde bulguların elde edilen sonuçlarla kontrol edilerek doğrulanması araştırmacının bireysel etkisinden arınmış sonuçlar oluşmasını sağlayarak araştırmanın güvenirliğini artırır (Baltacı, 2017). Bu sebeple yapılan görüşmeler katılımcıların izinleri doğrultusunda kayıt edilerek yazıya aktarılmıştır. Kayıt alınmasını istemeyen katılımcılarla görüşme sürecinde not alınmıştır ve bu notlar görüşme bittikten hemen sonra deşifre edilmiştir. Deşifre edilen görüşmeler katılımcıların onayı alındıktan sonra analiz sürecine geçilmiş ve deşifre sürecinde yanlış anlam ya da hata varsa bu katılımcı tarafından belirtilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Veriler analiz edildikten sonra analiz edilen verilerle tekrar kontrol edilmiştir. Araştırmanın benzer ortam ve katılımcılarla tekrar edildiğinde benzer, tutarlı sonuçların elde edilebilmesi güvenirliktir (Çırak-Kurt, 2019). Güvenirlik açısından bakıldığında ise verilerin tutarlılığını arttırmak için, görüşme formu bir

akademisyen gözetiminde hazırlanmış ve görüşmelerden önce pilot çalışma yapılarak görüşmede kullanılacak olan sorular ile alınan yanıtlar doğrultusunda yanlış anlaşılabilecek sorular gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Toplanan veriler değiştirilmeden ve katılımcıların onayı alınarak araştırma sonuçlarına yansıtılmıştır.

Görüşme nitel araştırmalarda en sık başvurulan yöntemlerden biriyken katılımcıların doğal davranması ve görüşmesinin sorgulama gibi değil sohbet havasında geçmesinin sağlanması, araştırmanın güvenirliği açısından önemlidir (Şen ve Yıldırım,2019)

İkiden fazla katılımcının (grup, bireysel) olduğu çalışmalar birey üçgenleme (persontriangulation) olmakla birlikte katılımcılardan toplanan veriler birbiri ile karşılaştırmak araştırmanın güvenirliğini arttırmaktadır (Kimchi, Polivka ve Stevenson, 1991). Bu sebeple de araştırmada 2 odak grup görüşmesi, 18 bireysel görüşme yapılarak toplanan veriler sonuç kısmında birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada veri çeşitliliğini arttırmak için katılımcılardan, yaş, deneyim süresi, medeni durum ve çalıştıkları şehirler açısından farklılık gösterenler tercih edilmiştir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARACI/SÜRECİ

Araştırmanın belirlenen yöntemine ve verilerin erişilmesine daha uygun olduğu düşünülen yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeci kendisini daha rahat ifade edebilmesi açısından imkan ve kolaylık sağlayabildiği için tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016). Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile araştırmacı katılımcıya önceden belirlenmiş ya da belirlenmemiş olan sonda sorular sorarak bilgi ve deneyimlerinin detaylarını öğrenebilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları literatür araştırma sonucu belirlenen sekiz temaya uygun olarak sekiz ana soru ve on üç sonda soru olarak toplamda yirmi bir soru hazırlanarak oluşturulmuştur. Görüşmelerde araştırma konusunu birçok yönüyle deneyimlemiş olan 3-4 ya da 10-15 kişi arasında homojen olmayan gruplar oluşturulması gerekmektedir (Creswell, 2013).

Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre; bireysel görüşmeler katılımcının konuya yönelik tepkisini, düşünme biçimini, duygu ve hassasiyetlerini derinlemesine anlamayı sağlamaktadır ancak bu görüşmelerin analiz süreci ve katılımcılarla

bireysel görüşme yapmak uzun zaman almaktadır. Odak grup görüşmesi tekniği ile araştırmacı daha kısa sürede daha fazla katılımcıya ve veriye ulaşır.

Odak grup görüşmeler, benzer demografik özelliklerde (meslek, yaş vb.) olan 6-8 katılımcı ile araştırmacı eşliğinde yapılan tartışmalardır (Ekiz, 2015). Odak grup görüşmeleri genellikle 4 – 8 katılımcı ile yapılmakta olup görüşme sürecinde katılımcılar görüşlerini bildirirken tartışma ortamı oluşmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Odak grup görüşmelerindeki grubun kaç kişi olacağına yönelik farklı kaynaklar mevcuttur. Bu nedenle odak grup görüşmeleri 4 ve 6 kişilik gruplarla yapılarak iki farklı görüşe göre görüşmeler yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde katılımcıların düşünce, tecrübe, duygu gibi kişisel özelliklerini yansıtabildikleri görüşmelerdir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Odak grup görüşmelerinden araştırmacının birden çok kişiyle yaptığı görüşmeler olmakla birlikte kısa sürede daha çok katılımcıya ulaşmasının yanında sağladığı gibi katılımcıların birbirlerinin cevaplarından etkilenerek var olan deneyimlerini hatırlamalarında ve aktarmalarında yardımcı olur (Şen ve Yıldırım, 2019).

3.5. VERİ ANALİZİ

Toplanan veriler "betimsel analiz" yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular betimsel analiz ile incelenerek raporlaştırılmıştır. Betimsel analizde daha önceden belirlenen temalara veriler özetlenerek eklenir ve katılımcıların görüşlerinin çarpıcı biçimde çalışmaya dahil edilmesi için doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca araştırmacı betimsel analiz yöntemini kullanırken doğrudan (değişikliğe uğratılmamış halde) alıntıları sık sık kullanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Temalar sınıf yönetimi süreçlerinin detaylı olarak açığa çıkarılabilmesi için "Okulların benimsedikleri yaklaşıma, sınıf yönetiminin alt boyutları, istenmeyen davranışların yönetimi, iletişim, ilişki düzeni, sınıf düzeni, sınıf yöneyim modeli, sınıf düzeni" olarak belirlenmiştir.

Temalar önceden belirlenmiş olup veriler bu temalara uygun olarak toplanmıştır. Yapılan görüşmeler yazıya aktarıldığında katılımcıların cevapları açısından temalara bağlı kalınması ve farklı fikirler farklı nedenlerle savunulduğu için doğrudan alıntı kullanılmasına daha fazla olanak tanıyan, verilerin temalar

altında incelenmesine ve yorumlanmasına fırsatı sağlayan“betimsel analiz” yöntemi tercih edilmiştir.

Analiz sürecinde yapılan görüşmeler yazıya aktarılıp görüşmecilerden hatalı, yanlış bir aktarım olup olamadığı konusunda kontrol ederek onaylamaları istenmiştir. Görüşmecilerin onaylarından sonra analiz süreci başlatılmıştır. Analiz yapılırken hata olmaması için görüşmeler 3 kez kontrol edilmiştir. Belirlenen temalara öğretmen görüşleri yazılıp temaların sonunda görüşler hakkında yorum yazılmıştır. Analiz sürecinde bulguların daha anlaşılır olması için belirlenen temalara alt temalar eklenmiştir.

Buna örnek olarak K22 sınıf yönetiminin alt boyutu “olan sınıf düzenini nasıl sağlıyorsunuz ve sınıf kurallarını nasıl oluşturuyorsunuz” sorusunu “Oturmuş bir düzen var. Birlikte kuralları belirliyoruz. Şurada ne yapabiliriz şeklinde çocukların fikirlerini alıyoruz. Söyledikleri şeylerin resimlerini çiziyorlar. Bu yüzden daha keyifli geçiyor.” olarak yanıtlamıştır. Bu yanıtı sınıf düzeni ve sınıf kuralları adlı iki temaya dahil ederek analizi sağlanmıştır.

Farklı bir örnek olarak K1 “Sınıfta ne tür istenmeyen davranışlarla karşılaşıyorsunuz?” sorusunu “Birden fazla deneyim aslında. Birden fazla farklı karakterlerde o kadar çok çocuk var ki tek bir çocuğun ya da bütün çocukların aynı karakterde olmasını beklemiyoruz. Bu reggio sisteminde olsun ya da herhangi bir sistemde olsun en ufak dürtülerini kontrol edemeyen bir çocuk olduğunda sınıfın tüm düzeni tüm yaşantısı değişiyor. Çünkü birbirleriyle itişme kakışma ya da her hangi bir problem sonrası ağlama durumları yaşanıyor. Bu noktada sınıf ortamını çok etkiliyor. Çocukları bir arada nasıl söyleyeyim bütün çocukları bir arada tutmak çok zor. Bunun içinde anca bir önceki soruyla bağlantılı projelerle birlikte çocukları birliğini sağlamak için. O noktada ise herhangi bir durum yaşandığında yumuşatmak asında şimdi hep birlikte şunu bunu yapalım şeklinde sınıf düzeni sağlanıyor.” olarak yanıtlamıştır. Bu yanıttan sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışlar temasına “birbirleriyle itişme kakışma ya da her hangi bir problem sonrası ağlama durumları yaşanıyor. Bu noktada sınıf ortamını çok etkiliyor. ... Bütün çocukları bir arada tutmak çok zor. Bunun içinde ... Projelerle birlikte çocukları birliğini sağlamak için” kısmı dahil edilerek diğer toplanan verilerle birlikte bulgularda işlenmiştir. İstenmeyen davranışlarla baş etme temasına ise katılımcının yanıtının “…Herhangi

bir durum yaşandığında yumuşatmak asında şimdi hep birlikte şunu bunu yapalım şeklimde sınıf düzeni sağlanıyor.” ifadesi dikkate alınarak bulgulara dahil edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bulgular görüşme sorularındaki temalara bağlı kalınarak betimsel analiz yönetimi ile hazırlanmıştır. Temalara bağlı başlıklar altında bulgular mevcuttur. Temaya yönelik öğretmen görüşleri belirtildikten sonra görüşler özetlenmiştir.

4.1.BİRİNCİ ALT PROBLEM: OKULLARIN BENİMSEDİĞİ YAKLAŞIMA YÖNELİK BULGULAR VE YORUM

Bulguların daha detaylı incelenebilmesi için Reggio Emilia yaklaşımı ile birlikte karma bir modeli hakkındaki görüşler ve sadece Reggio Emilia yaklaşımının uygulanması hakkındaki görüşler şeklinde iki alt başlıkta incelenmiştir.

Okulun benimsediği yaklaşıma göre iki farklı soru hazırlanmıştır. Reggio Emilia yaklaşımının dahil edildiği karma yaklaşım benimseyen okullara: “Okulunuzda farklı eğitim modelleriyle Reggio Emilia yaklaşımı bir araya getirilerek oluşturulan bütüncül yaklaşımın uygulanması hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulup yeterli cevap alınmadığı takdirde de sonda soru olarak “Okulunuzun tek bir yaklaşımı benimsemek yerine bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Sadece Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullara ise “Okulunuzun sadece Reggio Emilia yaklaşımını uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorularak yanıtlar alınmıştır.

4.1.1. Bütüncül / Karma Yaklaşımla Birlikte Reggio Emilia Yaklaşımının Uygulanmasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında Reggio Emilia yaklaşımı ile birlikte farklı yaklaşımları harmanlayarak kullanan bütüncül yaklaşım benimseyen okullara “Okulunuzda farklı eğitim modelleriyle Reggio Emilia yaklaşımı bir araya getirilerek oluşturulan bütüncül yaklaşımın uygulanması hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulup yeterli cevap alınmadığı takdirde de sonda soru olarak “Okulunuzun tek bir yaklaşımı benimsemek yerine bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu sorular doğrultusunda cevaplar kaydedilmiştir. Toplanan veriler doğrultusunda bulgular sunulmuştur.

K3,K4,K5,K6: “Okulumuzda atölye ve Reggio Emilia yaklaşımı karma olarak kullanılmaktadır. Karma yaklaşım olması daha mantıklı ve verimli. Her yaklaşımın olumlu olumsuz yönleri var.” Bunun için karma yöntemde her yaklaşımın olumlu yanları kullanılarak çocuğun gelişimine daha faydalı olduğunu düşünüyorlar.

K7: “Bence bütüncül olması daha iyi. ... Değişkenlik göstermesi çocuk ve öğretmen açısından daha iyi diye düşünüyorum.”

K9: “Tek bir atölyenin üzerinde birçok alan var. Bizde daha farklı ortamı da öğretmen sunduğu için. Mesela tasarım, tematik atölyeler var. Bizim için daha kolaylaştırıcı oluyor. Çocuğu dikkatini ışık atölyesinde mesela tematik atölyede ışık oyunları oynayacaklarında o konu üzerine yönelebiliyorlar. Ama yani aynı şey hem tasarım atölyesinde olsa hem farklı bir atölyede olsa dikkat dağınıklığına işte çok fazla uyarıcı olacağı için yani konuya odaklanamayabilirler diye düşünüyorum. Atölye sistemi ile birlikte olması bir artı.”

K11: “High scope ve Reggio Emilia karma model olarak kullanılıyor. İki yaklaşımda birbirine benzer. İkisi de çocuk odaklı, çocuk merkezli, ikisinde de planlama, çember zamanı var. İkisi birbiriyle örtüşüyor. Karma model olması daha verimli.”

K12: “farklı yaklaşımların olumlu yanlarıyla karma yöntem daha verimli olur. Çocukları tanıma, anlama açısından Reggio Emilia yaklaşımının daha iyi olduğunu düşünüyorum. Çocukla daha çok sohbet ediliyor. Yaratıcılık daha çok destekleniyor. Reggio esnek bir sistem olduğu için yaratıcılığa daha açık çocuklarla sohbet edilebiliyor, proje yapılabiliyor. Çocuklara adı konmuş etkinlikleri uygulamak yerine fırsat eğitimi yapma fırsatımız da oluyor”

K14: “Reggio Emilia yaklaşımlı bir okulsak sadece onun olması gerektiğini düşünüyorum. İki yaklaşım birden bana karmaşa gibi geliyor. Çocukların meraklarına yönelik ilerliyoruz ve bu high scopetaki temel yaklaşımlarda bizi zorluyor.”

K15: “High scope ve reggio bir birine yakın yaklaşımlar. İkisinde de çember zamanı var, plan var. Karma olarak uyguluyoruz. İki yaklaşımında kendi açısında olumu yönü var. Reggioda çocukların fikirlerini alıyoruz. Proje onların ilgisi ile ilerliyor. Karma olması da reggio olması da iyi. Karma olması daha verimli.”

K16: “Atölye sistemi ve Reggio Emilia yaklaşımının birlikte kullanılması çocuklar için daha verimli. Sabit sınıflarda kaldıklarında çocuklar sıkılabiliyor. Ancak atölyelerde sürekli bir değişim, sirkülasyon olduğu için çocukların dikkat süreleri uzuyor. Karma olması daha verimli.”

K17: “Sadece reggio uygulamıyorum tabi ki de. Çocukların durum ve ruh haline göre olayın gidişatına göre planımı değiştirdiğim oluyor. Çünkü çocukların o anki ruh halleri. Genellikle Reggio Emilia benimsemekle birlikte montessori gibi diğer yaklaşımları da benimsiyorum uyguluyorum. Çocuğa göre. Bazı okullar ve veli gözünden baktığımızda ve çocuğun bazı kişisel olarak bazı problemleri olduğunda başka yöntemleri de uygulamam gerekiyor.”

K23: “… reggio tek başına böyle sistem olarak gidelim dersek sıkışmış oluruz. Aslında hepsinden birer mesela montessoriyi oyuncaklarda, waldorfu akademik becerilerde alarak reggionun içine yedirmek gerekiyor diye düşünüyorum. Ben de reggionun başındayım harmanlamaya çalışıyorum. Her şeyden bir parça ama tek bir şeye de yoğunlaşmak lazım. Reggio okulu olacaksa diğerlerinden sadece işimize yarayabilecek şeyleri katmak gerektiğini düşünüyorum.”

K24: “Karma olması aslında daha iyi. Şöyle mesela benim de çok büyük bir yaş grubum yok ben de tamamen reggio odaklı gittiğim zaman bazen sıkıntı yaşayabiliyorum. ... Reggionun şu yönünü seviyorum çocuğun istek ve merakları doğrultusunda ilerlediğimiz için bu yönden de artıları oluyor tabi ki. Sınıftaki dinamikleri açısından iyi oluyor. Farklı yaş gruplarından farklı yaklaşımların da olması bence iyi. Hep birlikte onları da kullanmak.”

K25: “Diğer yaklaşımlarla bütün olarak kullanmamız daha etkili çünkü şu an tamamen bir reggio okuluyuz diyemeyiz. Ondan esinlenerek gidiyoruz. Her şeyi yapamıyoruz. Türkiye şartlarında çok kolay değil. Bence de böyle olmalı bütün eğitim yaklaşımlarının felsefi düşüncelerle birlikte harmanlanıp kullanılması gerektiğini düşünüyorum.”

Öğretmen görüşleri özetlenecek olursa karma yaklaşımının uygulanması 10 katılımcı çocuk açısından daha verimli ve 4 katılımcı çocuğun gelişimi için daha faydalı olduğu düşünmektedir. 2 katılımcı farklı yaklaşımların uygulanıyor olması çocukların sıkılmasına ve dikkatlerinin dağılmasına engel olduğunu düşünen katılımcılar da vardır Bunun yanı sıra 2 katılımcı çocuklar birbirinden farklı olduğu

için uygulanan yaklaşımlarda da farklılıklar olması gerektiği düşünülmektedir. 10 Katılımcı her yaklaşımın olumlu yönünün birbiri ile harmanlanarak uygulanmasının daha verimli olacağına yönelik görüşler de mevcuttur. 2 Katılımcı karma olarak uygulanan yaklaşımların birbiri ile örtüştüğü de söylenmiştir.

Öğretmenler farklı yaklaşımın uygulanmasından memnunlar ve görüşme yaptığım öğretmenlerin hepsi Reggio Emilia yaklaşımından bahsederken heyecanlı ve motivasyonları yüksekti. Reggio Emilia yaklaşımı merakla çocuğun motivasyonunu arttırırken öğretmenlerin de motivasyonu artmaktadır.

Bütüncül / karma yaklaşımla birlikte Reggio Emilia yaklaşımının uygulanması hakkında öğretmen görüşlerinde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öğretmenler karma yaklaşımın uygulanmasını verimli ve her çocuğun farklı olması için bir gereklilik gibi görüyor olsalar da uygulanan yaklaşımların birbiri ile örtüşmesi de gerekmektedir. Yaklaşımlar birbiri ile örtüşüyorsa ve öğretmenler uygulanan yaklaşımlar hakkında yeterli bilgiye sahipse bütüncül bir model benimsenmesi sorun olmayacaktır. Ancak bazı öğretmenler ise karma yaklaşımın genel olarak bir karmaşıklık yaratacağını ve tek yaklaşım uygulanmasının daha verimli olacağı görüşündedir. Bunun yanı sıra öğretmenin ve çocukların da uyum ve adaptasyonları için tek yaklaşımın benimsenmesi de mantıklıdır.

Ayrıca bütüncül yaklaşımla Reggio Emilia yaklaşımının birleştirilmesi üzerine benzer araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Yapılan bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin farklı yaklaşımlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve sınıf içerisindeki uygulamalarında Reggio Emilia, High scope, Head Start yaklaşımlarını kısmen uyguladıkları ortaya çıkmış olup MEB 2013 okul öncesi eğitim programındaki "eklektik" özelliği tam olarak uygulanmadığı belirlenmiştir (Zembat, Günşen ve Gök Çolak, 2019). Araştırmada belirtildiği gibi MEB'in belirlediği okul öncesi eğitim programının özelliklerinden olan eklektik özelliğin uygulamaya dönüşmesi için öğretmenlerin farklı eğitim yaklaşımlarını bilerek çocuklara, kendisine, okulun imkanlarına ve çevreye göre harmanlayarak uygulaması eğitimde fırsat eşitliği sağlarken her çocuğun farklı olmasından ötürü de çocuğa görelik ilkesini de desteklemiş olacaktır (MEB, 2013).

Bunun yanı sıra görüşme yapılan bir okul atölye ve Reggio Emilia yaklaşımını birleştirmişlerdi. O okul öğretmenleriyle yapılan görüşmelere göre

Reggio Emilia yaklaşımındaki projeyi farklı alanlara taşıyabilmeleri açısından farklı atölyelerde çocukların zaman geçirmesi gerektiğinden projenin farklı alanlara taşınmasını kolaylaştırmakta ancak çocukların ilgi ve merakına göre anlık atölye süreleri veya atölye değişimleri olmadığından projelerde çocukların ilgilerine göre hareket etmede de kısıtlandığı söylenebilir.

4.1.2. Sadece Reggio Emilia Yaklaşımının Uygulanmasına Yönelik Bulgular

Bu başlık altında sadece Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullara "Okulunuzun sadece Reggio Emilia yaklaşımını uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu sorularak katılımcıların yanıtları alınmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda bulgular düzenlenmiştir.

K1: "Normal klasik sistemden ziyade çocukların deneyerek yaşayarak birbirleri ile etkileşim halinde olduğu bir sistem. Olabildiğince olanak sağlayan bir sistem."

K8: "Güzel bence. Kesinlikle eksiklikleri var şöyle diyebilirim. Mesela yurtdışında uygulanan bir reggio sistemini Türkiye'deki sistem bir olamaz. Tamamen sınıflar ona dayalı ona göre olsa bile yani %90 aynı diyemem %50 kısım tutuyordur reggio yurtdışı ve bizim sistem böyle diyebilirim."

K13: "Yıllardır süren merak var. Her şey merakla başlar. Çocuk o gün ne merak ediyorsa o konudan devam ediyoruz. O meraktan şu konular çıkar şeklinde merak ve oyun odaklı ilerliyorum. Reggio tek başına daha verimli oluyor merak odaklı olduğu için."

K18: "Okulun imkânları yeterliyse sadece reggio yapılabilir. ... Olumlu yanları çocukların bilimsel araştırma süreçlerini kendi yaş düzeylerinde gerçekleştirebilmesi, çocuk merak ettiği bir şeyin nedeni araştırırken araştırma basamaklarını geliştiriyor. Çocuğun merkezde olması, kendi öğrenmesini rehber yardımında gerçekleştirmesi. Olumsuz yönleri fiziki şartları çok zorluyor. Fiziki imkanlar yoksa öğretmenin motivasyonunu da düşüyor. Veli bakış açısı da engel olabiliyor. Çok bir olumsuz yanı olduğunu düşünmüyorum."

K19: “Reggio Emilia yaklaşımı çocuk odaklı ve çocuğun merakına yönelik olduğu için olumlu etkileri oluyor. Ama okulun da fiziki şartlarının iyi olması gerek, öğretmenin yükünü azaltmalı, gerekli materyali sağlamalı.”

K20: “Bir okulda tek bir yaklaşım uygulanabileceğiniz düşünüyorum. Olumlu yönleri çocuğu iyi dinlemeyi gerektiriyor. ... Çocukların merakları odaklı.… Çocuğun kendi merakını peşinden gitmesi. Reggio Emiliada dene belki başarılı olursun belki başarısız. Başarısız olursan tekrar dene şeklinde. Tek bir gidiş mantığı olmadığından da çocuğun yaratıcılığını olumlu etkiliyor. Olumsuz olarak grup içerisinde meraklar çok farklılaşabiliyor ve birden fazla proje olabiliyor o da biraz karışıklığa neden olabiliyor. ”

K21: “Reggio proje tabanlı olduğu için daha verimli. Çocukların da çok hoşuna gitti.”

Reggio Emilia yaklaşımının uygulanması hakkındaki öğretmen görüşlerini özetleyecek olursak bu 1 katılımcı yaklaşımın çocuklar arası etkileşimi desteklediği, 1 katılımcı çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini sağladığını,1 katılımcı çocukların problem çözme basamaklarının öğrendiğini ve 2 katılımcı çocukların yaratıcılıklarını desteklediğini düşünmektedir. 1 katılımcı Reggio Emilia yaklaşımının fırsat eğitimine imkan sağlamadığını ve 6 katılımcı çocukların merakına odaklı olması onların motivasyonunu ve derste aktif olmasını olumlu yönde etkilendiğini söylemiştir. Bununla birlikte 2 katılımcı okulun tek bir yaklaşımı benimsemesin daha verimli olacağı, birden fazla yaklaşımın olması ise eğitimde karmaşa yaratacağı söylemiştir. 3 katılımcı tarafından Türkiye’de Reggio Emilia yaklaşımının tam olarak uygulanamadığı söylenirken 2 katılımcı tarafından da okulun belirli fiziki şartlarının da bu yaklaşıma uygun olması gerektiğini belirtmiştir.

Sadece Reggio Emilia yaklaşımının uygulanması hakkında farklı görüşler mevcuttur. Reggio Emilia yaklaşımının çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini desteklemesi kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bunun yanı sıra çocukların küçük yaşta problem çözme becerilerini edinmeleri onları geleceğe hazırlayacaktır. Ayrıca bu yaklaşımda eğitim alan çocukların yaratıcılıklarının arttığı da belirtilmiştir. Yaratıcılık becerisi günümüzün ihtiyacıdır. Reggio Emilia yaklaşımında çocukların merakı odaklı çalışmaların yapılması çocuğu derse güdülenmesini ve derste aktif olmasını sağlamaktadır.

Genel olarak bakıldığında Reggio Emilia yaklaşımı çocuğu merkeze alan meraka yönelik eğitim sürecini yöneten, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan ve yaratıcılığını destekleyen bir eğitim modeli sunmaktadır. MEB okul öncesi eğitim süreci ile karşılaştırıldığında birbirleriyle benzerlikleri bulunmaktadır. MEB'in okul öncesi eğitimin temel ilkeleri olan çocuk merkezlilik, çocuğun ilgi ve ihtiyacına göre etkinlik planlanması, çocuğun yaratıcılığının desteklenmesi, öğretmenin rehber olması ve çocuğun yardıma ihtiyacı olduğunda destek olması, çocuğun keşfederek öğrenmesine imkan sağlanması ile uyumludur (MEB, 2013). MEB 2013 okul öncesi eğitim programındaki çocuğun etkinliklere aktif katılımı ve yaratıcılığı geliştirip destekleyecek etkinlikler planlanması Reggio Emilia yaklaşımında esinlenilerek oluşturulmuştur (Demiriz ve Engin, 2018). Yapılan bir eylem araştırmasında Reggio Emiliaya yönelik projeler oluşmuş ve çocuklar bu projeye katılım göstererek çocukların MEB kazanımlarının büyük bir çoğunluğunu kısa uygulama sürecinde edinebildiği görülmüştür (Kayır, 2015). Aynı zamanda veli, öğretmen ve yöneticiler de projelere yönelik olumlu görüşlerde bulunmuşlardır. Başka bir araştırmada Reggio Emilia yaklaşımındaki projelerin çocukların ilgi ve meraklarından ve mevcut sınıf kültüründen ortaya çıkmasıyla çocukların yaratıcılıklarına olumlu etki ettiğini ve sınıf yönetimini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur (Akar-Gençer, 2014).

Yapılan araştırmalara ve mevcut araştırmaya bakıldığında Reggio Emilia yaklaşımı MEB'in okul öncesi için belirlediği kazanımları öğrencilere kazandırmakta yetkin olduğunu ve MEB'in okul öncesi eğitim programının taşıması gereken özelliklerin bu yaklaşımla uygulanabilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin belirttiği gibi çocukların yaparak yaşayarak, merak ederek öğrenmelerini gerçekleştirmesi kalıcı öğrenmelerini sağlamaktadır. Ayrıca Reggio Emilia projelerinin çocuğun merakından ortaya çıkarak projeyi tamamen çocukların yönlendiriyor olması da öğrenmenin nasıl öğrenileceğini de çocuklara kazandırmaktadır.

4.2.İKİNCİ ALT PROBLEM: SINIF YÖNETİMİNİN ALT BOYUTLARINA YÖNELİK BULGULAR

Sınıf yönetiminin alt boyutlarını anlamaya yönelik katılımcılara;

Sınıf yönetimi sürecinde ders öncesi hazırlığı nasıl yapıyorsunuz?
Sonda sorular:

- Ders planlamasını nasıl yapıyorsunuz?
- Öğretmenin derste ve projelerdeki yeri nedir?
- Etkinlikler arası geçişi nasıl sağlıyorsunuz? (Bir sonraki derse nasıl geçiyorsunuz?) soruları sorularak katılımcıların cevapları toplanmıştır.

Sınıf yönetimin alt boyutlarından olan ders önceci hazırlık, ders planlaması, öğretmenin derste ve projedeki yeri, ders/etkinlikler arası geçiş, fiziksel ortam düzenlemesine ilişkin öğretmen görüşleri ayrı başlıklarda incelenmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Ders Öncesi Hazırlık Uygulamalarına Yönelik Bulgular

Katılımcıların ders öncesi ne tür hazırlıklar yaptıklarını anlamak için "Sınıf yönetimi sürecinde ders öncesi hazırlığı nasıl yapıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda bulgular düzenlenmiştir.

K1: "…çevrelerimizi hazırlıyoruz. Bir gün öncesinden malzemelerimizi falan belirlediğimiz için sabah saatlerine yerleştirmek kalıyor. Plan program yaptığımızda o yazdığımız çevreleri direkt hani şu şöyle sanat masasına, resim köşesine kil masasına hepsine teker teker yerleştiriyoruz."

K2: "Konuyla ilgili sohbet ediyoruz çocuklarla. Bu sayede farklı merakları ortaya çıkıyor ve projeler oluşuyor. Konuyla ilgili materyal, görsel ve videolar hazırlıyorum."

K3,K4,K5,K6: "Güne çember zamanı ile başlıyoruz. Çember zamanında o gün neler yapacağımız hakkında konuşup karar alıyoruz. ... Çember saati yapacağız ilgileri oldukları beğendikleri, sevdikleri konuyla devam ediyoruz."

K8: "Bizim haftalık planlarımız oluyor. Yani haftalık planlarımız hazırlıyoruz ona göre saati, reggio merkezleri ve sorular çocukları mesela yönlendiriyor. Reggio merkezleri olduğu gün onları kahvaltı öncesi hazırlıyorum çocuklar gelmeden önce. Ya da bir gün öncesinden çocuk ertesi gün çalışmak istediği merkezi kendisi

hazırlayabiliyor. Bu merkezleri çoğu zaman çocuklar hazırlıyor kendileri çalışmak istedikleri gibi özgün merkezler oluşturuyorlar.”

K10: “Malzemeleri masa üstüne koyuyorum. Bunlarla neler yapabiliyoruz. Reggioda sorularla yola çıkıyoruz. Bazen soru sormama gerek kalmıyor bahçede bitki, hayvan görüp bana soru sorabiliyorlar. ... Çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkarak ilerliyoruz. Soru üzerine akıl haritası üreterek.”

K11: “Çocukların merakları doğrultusunda ilerliyoruz. Bir gün ya da bir hafta öncesinden çocukların merakı ortaya çıkmış oluyor ve sınıf ortamını gün sonunda ertesi gün için düzenliyorum. Sınıftaki masalarımı öğrenme davetleri olarak hazırlıyorum. Çocuklar geldiğinde dikkatlerini çekiyor zaten meraklarına yönelik hazırlıklar yapılmış oluyor. Bu şekilde çevre olarak hazırlıyorum. Provoke edici çevreler yani. ... Zihin haritası oluşturuyorum çocukların ilgilerine yönelik.”

K13: “3 öğrenme daveti hazırlıyorum. Çocukların merakı neye yönelikse ona uygun. ... Hangi malzemeler şeklinde sohbet edeceğiz. Sürekli sorular soruyorlar bu şekilde ilerliyoruz. Öğretmende öğrencilerle birlikte merak ediyor. Manipülatif çevre kullanıyorum.”

K14: “çocukların merakları doğrultusunda bülten hazırlıyoruz. Bülten sonrasında malzemeleri hazırlayıp pazartesi günü konuya ilişkin çevre hazırlıklarını yapıyoruz. Gerekli malzemeleri bazen ailelere duyuruyoruz onlar da okula getiriyor.”

K16: “Planlanan etkinliğe yönelik ortam hazırlığı yapıyorum. ... Çocuklar ortamı görünce direkt dahil oluyorlar. Bazen benim yönlendirmem gerekebiliyor.”

K17: “Ben varımı yoğumu materyale yatırıyorum. Yani tabi ki temalarıma da bağlı kalıyorum. ... Önceden düşünüp olabildiğince doğal materyaller ceviz, toprak, ışık su gibi. Bunları dersime nasıl dahil edebilirim diye düşünerek hazırlık yapıyorum.”

K18: “Sabah çocuklar gelmeden malzemeleri ve çevreleri hazırlıyorum. Çevreyi hazırlayıp bırakmak çocuğun ilgisinin çekmek çok keyifli. Çevre ilerlemiyorsa vakit yetersizliğinden ilerleyemiyorum. Yeni bir merak çıkarsa ona yönelik hazırlık yapıyorum.”

K19: “Çocuklardan çıkan hipotezlere, meraklara göre sınıfta çevre hazırlıyorum. Bu meraklarla ilgili danışman, psikolog birlikte toplantılar yapıp

çevreler hakkında konuşarak planımızı çocuğun merakına göre hazırlıyoruz. Buna uygun çevreler düzenliyoruz."

K20: "Okulun ilk gününden itibaren dokümantasyon oluyor. Çocuğun merakını, merak edebileceği şeyi, öğretmek istediğimiz bir şey varsa ya da projeye yönelik hazırlıklar yapıyoruz. Çocukların meraklarına yönelik çevre hazırlığı yapıyorum bir gün önceden."

K21: "Projeyle ilgili yapılacak çalışmalarla ilgi çevreleri hazırlıyoruz. Kumaş masası, cetveller, mezuralar mesela, dikim işlemleri için çalışmalar yapmıştık. O gün ne yapılacaksa ona yönelik hazırlık yapıyoruz. ... Projemiz olduğundan provoke edici çevre yapmıyorum."

K22: "Çevre düzenlemeleri yapıyoruz. Projeye göre kitaplar görseller masalar ayarlıyoruz ertesi günü çocukların ilgisine göre ekleme yapıyoruz. Ya da evden araştırma yapıp getirmelerini istiyoruz. Çevre önemli çocuklara bir şeyler sunmak gerekiyor. Çevreyi bir gün önceden planlayıp çocuk gelmeden hazırlıyoruz. Çocuk sınıfa gelince direkt ona yönelip sorgulamaya başlıyor."

K23: "Çocuklarla hazırlıyoruz en son kalan 6 -7 kişiyle hazırlıyoruz ama sabah geldiğimizde bugün kurulan çevreler hakkında konuşurken de yarın neler kuracağız diye sabahtan çocuklarla planlıyoruz. Akşam eksildikleri için birkaç kişinin fikri ile olmaması için. Çocukları kattığımda geçen seneden bu seneye göre daha bir fark var çocuklar daha rahat, özgüvenli ve özgür oldular. Eksik malzemeleri getiriyorlar. Sınıftaki malzemelerin yerini biliyorlar."

K24: "Çevre saati yaptıktan sonra ertesi günü planlamasını gün değerlendirmesi yapıyoruz. Çevrede aynı şekilde aldığım notlara ya da çemberde çocuklardan çıkan merak ve sorularına yönelik ertesi gün için önerilerine göre o şekilde hazırlıyorum."

K25: "Bir hafta boyunca olası etkinlikleri planlıyoruz tabi çocuklara göre de planlamış olabiliyoruz. …kendim çevrelerimi hazırlıyorum. Çocukların eklemek istedikleri materyal malzeme varsa ekliyorlar. Ekstrem durum olursa da merkez saatlerindeyken çocuklar ben de çevrelerimi hazırlıyorum."

Ders öncesi hazırlık olarak 23 katılımcı dikkat, ilgi çekici ortam ve materyal hazırlığı yaptıklarını ve 11 katılımcı çocukların merakına yönelik olarak onlara neler sunabilecekleri hakkında araştırma yaptıklarını söylemişlerdir. Bunun yanı sıra 3

katılımcı çocukların ilgi ve meraklarına yönelik akıl/zihin haritası çıkartarak derslerini buna yönelik hazırladıklarını söylemiştir. Bazı öğretmenlerse; 5 katılımcı çocuklarla birlikte bir sonraki gün için çevre ve ortam hazırladıklarını söylemiştir.

Ders öncesi hazırlıkta öğretmenlerin çoğu materyal ve ilgi çekici ortam hazırlığı yapmaktadır. Reggio Emilia yaklaşımında ders öncesi hazırlık olarak çocukları provoke edecek, merak edip hareket geçirecek ortamların sunulması gerekmektedir. Bazı öğretmenlerse çocukla birlikte bu ortamı oluşturmaktadır. Yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamını eğlendirici, zevkli bir ortam olarak kurması çocukların birbiri ile etkileşim kurmalarının çeşitli yollarını öğrettiğini belirtmiştir (Senkane, 2014). Çocukla birlikte oluşturulan ortam bir etkinlik ya da proje olabilir ancak bu sınıfa çevre oluşturma fikri çocuklardan geldiyse. Öğretmenin hazırladığı provoke edici çevrede çocuklarla birlikte değişiklikler yapılması yaklaşımla da uyumludur. Ders planlamalarını öğretmen, öğrenci birlikte yapar ve öğretmenin ders öncesi hazırlık yapması öğrenciler için verimli sonuçlar doğurur (Uğurlu, 2018).

4.2.2. Öğretmenlerin Ders Planlamasına Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Ders planlamasını nasıl yapıyorsunuz?" sorusu sorularak katılımcıların cevapları toplanmıştır.

K1: "sürekli araştırma içinde olduğum için sürekli oradan buradan farklı sitelerden duyu çevreleri araştırıyorum ve çocukların ilgilileri merakları doğrultusunda eğer bir projemiz varsa projenin konusu ile ilgili çevreler araştırıp buluyorum."

K2: "Çocukların meraklarına yönelik esnek planlamalar oluyor. Çocukların merakına göre günlük akışta değişiklikler olabiliyor. Ya da ertesi güne aktarabiliyoruz."

K3,K4,K5,K6: "Okulumuzda aylık planlar oluyor. Temalara göre ilerliyoruz. Tabi çocukların merakları sonrasında projeye göre ufak tefek değişiklikler oluyor."

K7: "Konumuza bağlı olarak dikkat çekici unsurlar ayarlıyorum onların ilgisini çekebilecek örneğin bir gezegen, resimleri yerine onların maketini, onlarla ilgili hikaye, şarkı vs. ... Başta görsel algı önemli herkes de olduğu gibi onlarda da

önemli. Dikkat çekicilik ne kadar çoksa kalıcılığı o kadar çok olduğunu düşündüğüm için açıkçası görsel olarak etkileyecek şeyler bulmaya çalışıyorum."

K8: "Esneklikler oluyor. Mesela yani birebire aynısını uyguluyoruz diyemem. O gün farklı bir program oluyor ama farklılaşabiliyor. Ya da diyelim o gün 4 tane etkinlik koymuşuzdur o gün artı bir etkinlik yapabiliyoruz."

K9: "Ders planlamasını yani bazen çocuk getiriyor projeyi. Bir merak uyanıyor. ... Gerekirse branş dersine de taşınıyor aynı zamanda. Reggioda bence planlı olmak çok örtüşmüyor. Hani akış çok değişebiliyor. Esnek bir planlama oluyor."

K10: "Esnek bir planlama var. Çatılarla ilerliyoruz. Çocukların verdiği anlık spontane gelişen şeyleri de konumuza alanlar yaparak. Çocukların ilgi duydukları alanları oluşturuyoruz. Çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkarak ilerliyoruz. Soru üzerine akıl haritası üreterek. Soruya soruyla cevap veriyoruz."

K13: "Çocuklara bağlı. Temalarımız oluyor hafta hafta ama ben çocuklara soru soruyorum onların merakları neyse o meraklarını işliyorum. Orada neler çıkıyorsa ona yönelik meraka yönelik planlama yapıyorum. Planlar esnek gün içerisinde çocukların merakına göre değişiklikler oluyor. Çocukların kafasındaki soru işaretleri etkinliği oraya yöneltiyorlar."

K14: "Çocukların meraklarına yönelik planlamalar yapılıyor. Çocukların ilgisine göre planda değişiklikler oluyor. Çevrelerde esneme payı oluyor. Boya olan çevrede çocuk hamur isterse hamur olan bir çevre dahil ediyoruz."

K15: "Belirli bir müfredat yok. Konumuza yönelik araştırma yapıyorum. Çocukların ne ilgisini çekebilir neler yapılabilir şeklinde. Gün içerisinde ilgi ve meraklarına göre planda değişiklikler yapılıyor. Esnek bir plan var."

K17: "Belli bir temaya bağlı kalmak zorunda kalıyoruz. Disiplinler arası olduğu için. Ben oradan dallanıp budaklanıp gidiyorum çünkü reggionun temeli odur. ... örnek olarak hava şartlarını güneşi anlatacağım. ... sunduğum materyallerle sıcağı ve soğuğu öğreniyorlar zıt kavramları. ... İşte hava şartlarını öğrenirlerse nasıl giyineceğimizi. Bu kış dediğimde kış olduğunda hangi kıyafetleri giyeceğimi düşünebilmeli. Mutlaka bir paralellik kurarak gidiyorum. Birbirleriyle ilişkilendirerek gidiyorum."

K20: “Haftalık plan yapıyorum ama planlar esnek meraka yönelik değişiklikler de yapılıyor. Dokümantasyondan, çember sohbetinden, oyunlarından, akran sohbetlerinden çocukların merakından yola çıkarak planlama yapıyorum. Anlık acil durum çemberi yapabiliyoruz ve ilgiye göre planda esneklik yapılabiliyor.”

K21: “Çocukların meraklarına yönelik zaten onlar da neler yapmak istediklerini söylediklerinde planın dışına da çıkıyoruz. Günlük değişiklik oluyor. Çocukların meraklarına yönelik esnek bir planlama yapıyorum.”

K22: “Projeye başlayınca bizi çocuklar yönlendiriyor. Öncesinden şunları yapacağız diye planlarken bazen gidişatın yönü değişebiliyor. Çocuklardan gelen meraklar bizi gideceğimiz yere götürüyor aslında. Çocukların merakına göre planda esneklik yapıyoruz.”

K23: “Çocuk planlamada yolu gösteriyor. Günlük planımızı bu şekilde destekliyoruz. Planın başlangıcı çocuklardan toplantılar sırasında çıkıyor. Her sabah ya da akşam çocuklarla toplantı yapıyoruz bu toplantılarda notlar alıyoruz. Belki bir haftamızı etkileyecek planlamalar çıkıyor.”

K24: “Genel olarak çocuklara göre buna karar veriliyor. Onların dediğim gibi ilgileri istekleri ve merakları doğrultusunda çevrelerimiz zaten hazırlanıyor.”

K26: “Biz de bir planlama yok. Tamamen çocuklarımızın ilgi merak ve istekleri doğrultusunda hazırlanıyor. Biz de planı çocuklarımız yapıyor diyebilirim.”

K27: “reggio kısmında bir planlama yapmıyoruz. Yani önceden eklektik sistemde şöyle yapıyorduk yani önceden programı hazırlıyorduk. Belirlediğimiz tema vardı. Bu temalar üzerinden gidiyorduk ama temaları da çocukların ilgi ve meraklarını kovalayarak oluşturuyorduk. ... Reggioda daha çok günlük merakları takip ederek ilerliyoruz. Proje başlıklarımız var bu proje ile ilgili aylık bir planlama yok. Haftalık gündem yapılıyor. Haftalık gündemde de açık kapılarımız var. Yani genelde proje alanlarına çocukların merakları üzerinden devam edecektir şeklinde günlük olarak oluşturuyoruz.”

Katılımcılar ders planlamaya ilişkin; 5 katılımcı çocuklarla birlikte dersi planladıklarını söylerken, 3 katılımcı ise bağlantılı/bütünleştirilmiş etkinlikler planladıklarını söylemişlerdir. 8 katılımcıysa konu/tema odaklı planlama yapmaktadır. 20 katılımcı esnek planlamaya sahip olup gün içerisinde çocukların ilgi ve meraklarına göre günlük planda değişiklikler yapmaktadır. Planlamayı yaparken 2

katılımcı dokümantasyonlardan faydalanarak çocukların ilgi ve meraklarına yönelik plan hazırladıklarını söylerken 20 katılımcıysa çocukların ilgi merak ve olası meraklarına yönelik planlama yapmaktadır.

Çoğu öğretmen planın esnek ve meraka yönelik hazırladığını söylemiştir. Bunun yanı sıra tema odaklı planlama yapan öğretmenler de mevcuttur. Tema odaklı planlama temanın çocuk tarafından keşfedilmesi ile uygulanabilir ancak öğretmenin belirlediği temaları çocuklara sunmak Reggio Emilia yaklaşımında çocuğun merak ve hayal gücünü sınırlandırmak olacaktır. Bunun yanı sıra Reggio Emilia yaklaşımına yeni geçen okullar genel olarak tema odaklı gitmektedir. Bu çocukların merakını yakalayamama ya da keşfedememe kaygısından kaynaklı olabilir.

Ders planlamasına ilişkin Reggio Emilia yaklaşımında dersler çocukların ilgi ve merakına yönelik esnek, alternatif plan şeklinde olması gerekmektedir. Bunun dışında öğretmenler henüz çocukların ilgi ve merakını fark etmediyse ya da ortaya bir merak çıkmadıysa bu merak konusunu bulana kadar farklı konu ve temalar çerçevesinde derslerine devam ederek o merakı yakalamaya çalışmalıdırlar.

Ders planlamasının temel ilkeleri, esneklik, tutarlılık, öğrenci merkezlilik, kazanımlara yönelik olması, disiplinler arası bağlantı, devamlılık, zaman ve aile katılımıdır (Sarıgöz, 2019). Mevcut araştırmada da öğretmenler bütünleştirilmiş (disiplinler arası), esnek, çocuk merkezli, aile katılımına yönelik planlama yaptıklarını belirtmişlerdir.

Plan standart değil gerekli durumlarda konu, süre ve uygulamada esneklik yapılabilecek şekilde olmasının yanı sıra, öğrenci merkezli, öğrencilerin ilgilerine, isteklerine ve yeteneklerine yönelik, bireyselleştirilmiş ve disiplinler arası çalışmaları esas alarak hazırlanmalıdır (MEB, 2003). Mevcut araştırmada da öğretmen görüşlerine bakıldığında; öğrenci merkezli, öğrenci merakına dayalı, esnek eğitim planına sahip olan Reggio Emilia yaklaşımı MEB'in belirlediği okul öncesi eğitim nitelikleri ile uyuşmaktadır. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin, çocukların sahip olduğu deneyim zenginliğini kabul edip ve çocukların bilgisine dayanan öğrenme fırsatları planlamaları gerektiğini vurgulamıştır (Beka, 2017). Mevcut araştırmada da öğretmenler direkt olarak çocukların bilgileri ve deneyimleri olarak vurgulamasalar da ilgilerinden ve meraklarından yola çıkarak plan hazırlamaları Beka'nın görüşleri ile uyuştuğu söylenebilir.

4.2.3. Öğretmenin Dersteki ve Projedeki Yerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Öğretmenin derste ve projelerdeki yeri nedir?" sorusu sorularak katılımcıların cevapları kayıt altına alınmıştır. Bu cevaplar doğrultusunda bulgular düzenlenmiştir.

K1: "Çocuklar çevre ortamına ya da proje ile ilgili yapılan bir çalışma ortamına girdiğinde öğretmenin oradaki rolü aslında geri planda olmasıdır. Çünkü hem gözlemci olması gerekiyor. ... Çocuklara ne çok müdahale etmeli ne de çok pasif durmalı. Tam ortasında durması gerekiyor diyebilirim."

K3,K4,K5,K6: "Öğretmen rehber ve yönlendiren konumda. Küçük yaşta bazen otoriter öğretmen tutumuna geçmek zorunda kalsam da sonrasında rehber konumuna dönüyorum."

K7: "Bence öğretmen yönlendirici. Yani yönlendirilecek ufak bir bilgi sonra çocukların merakla sormasını bekliyoruz."

K8: "Tamamen öğretmen yani arka planda kalıyor. Çocuğun kendisi bulması için onu yönlendiriyor. Çocuğun tamamen kendisinin araştırmasını sağlıyoruz. Kendimizi geri planda tutuyoruz. Sorunun cevabını bilsem bile onun cevabı budur demiyorum. Diyorum ki; araştıralım mı beraber ben de bilmiyorum, öğrenip birbirimize söyleyelim bunu. Çocuklar artık sürekli soru soruyor. Ailelerden bunun dönüşünü alıyorum. Çocuğum bir şeyleri irdeliyor sürekli bir şeylerin peşinde. Çok farklı şeyler sorabiliyor diyorlar."

K9: "öğretmen merak uyandırma konusunda hani biz sunduğumuz o materyallerle çocukta hani ne kadar çok merak uyandırabiliyorsak o kadar çok aslında çocuğa kazanım sağlıyoruz. Onların hani sorularını destekleyerek onların yanında sordukları sorulara bir merak daha uyandıracak bir soru ekleyerek acaba şöyle de olabilir mi? Soruya soruyla karşılık vererek bir gelişim yapıyoruz."

K11: "Etkinliklerin içindeyim evet ama daha çok sözel olarak yönlendirici bazen fikir verici oluyorum. Projelerde çocuklar neler yapacaklarını önce çiziyorlar sonra istedikleri malzemeleri seçiyorlar. Daha çok başka ne olabilir şeklinde sorular sorarak yönlendiriyorum. Kendimi etkinliğin dışında bırakmıyorum"

K12: "Temayı çocukların ilgisine yönelik şekilde çocuklara rehber oluyoruz."

K13: “Pasif kalıyorum ama yaş grubu küçük olduğu için merakları da çok ayrışabiliyor. Yönlendiriyorum. Nasıl yaparız şeklinde cevapları çocukların bulmasını istiyorum. İhtiyaca göre aktif pasif rol alıyorum.”

K15: “Yönlendirerek çocukların ilgisini çekerek geri plana geçiyoruz. Çocukların ilgisini çekince onlardan sorular geliyor.”

K16: “Gözlemci rolündeyim daha çok. Çocukların merakını yakalamaya çalışıyorum. Onların yaparak yaşayarak öğrenmelerini istiyorum. Bazen de yönlendiriyorum.”

K18: “Çocuğun merak ettiği şeyi bulmak. Sınıfın merakını keşfedip ölçmek. Merakı yakalayıp çevre hazırlamak ve o çevreyi geliştirmek. Çocukların ilgisine göre ilerliyorum. Çocukların her şeyi yemek istemesi üzerine yemek projesi yapmıştık. Öğretmen rehber konumunda”

K19: “Çevre 3. Öğretmen olduğu için öğretmen biraz daha etkinliğin dışında kalarak yönlendirici sorular sorabiliyor, gözlem yapılıyor ve çocukları dinliyor. Yönlendirici diyebiliriz.”

K20: “Müdahalesiz. Bazen müdahale etmemek için zorlanıyorum. Bildiğim soruların da cevabını vermeyip onlara buldurmaya çalışıyorum ya da bilmiyorum diyerek araştıralım diyorum. Yönlendiriyorum meraklarını. Tırmanmak için yardım istediklerinde sözel destek veriyorum. ... Önemli olan yetişkin olmadan da deneyebilmesi. ... Yönlendirme şöyle yap böyle yap şeklinde değil, teorik bir bilgiye ihtiyaçları olmuşsa ertesi gün onu sunuyorum, ya da farklı bir materyale ihtiyaçları olduysa ertesi gün onu çevreye koyuyorum. Aradaki bağlantıyı çocuğun kurmasını bekliyorum. Bu şekilde bir yönlendirme yani.”

K21: “Etkinliklerin birebir içindeyim. Proje benim de sevdiğim bir şey çocuklarla birlikte araştırmak, malzemeleri sağlamak. Çocukların sağlayamayacağı şeyleri biz buluyoruz. Mesela köprü projesinde çakmalı etkinliğimiz oldu orada kontrol bizdeydi. ... Çocuklar daha ön planda. Öğretmen bazen geri planda bazen de çocuklarla birlikte yapıyoruz.”

K22: “Projeyi yöneten çocuklar oluyor. Onların fikirleri doğrultusunda ilerliyoruz. Gerekli durumlarda yardım istediği kısımlarda dahil oluyoruz. Geri planda kalıyoruz. Bazen projenin içinde bazen geri planda kalıyoruz. Şu an devam

eden projemizde iğne kullanmamız gerekiyordu orada işin içine giriyorum dikkat edilmesi gerektiği için sonra geriye çekiliyorum.”

K23: “Ben de kendimi projenin daktilosu ya da klavyesi olarak düşünüyorum bazen yetişemiyorum. Çocuklar sürekli soru soruyor. Ben kendimi yazman olarak görüyorum. Çocuklar öğretmeni projeye sürüklüyor. Büyük yaşlarda bu daha aktif oluyor. Kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar.”

K25: “Destek olmaya çalışıyorum çocuklar beni yönlendiriyor. Ben çocuklara rehber oluyorum. Projenin mimarı çocuklar. Öğretmenin kendisini frenleyip onlara rehberlik etmesi gerek. Sorular ve sorulara yönelik alınan cevaplarla projeyi yönlendirmesi gerekiyor. Yani çocukların istek ve ihtiyaçlarına göre devam ettiriyor. Etkinliklerin mimarı çocuklar oluyor. Öğretmen geri planda olmalı. Çocuk projenin lideri.”

K27: “projede öğretmenin rolü en önemli şey. Çocukları dinlemek, ben her şeyin dinlemeyle başladığını düşünüyorum. Öğretmenin de çok iyi bir dinleyici olması gerektiğini düşünüyorum soru sormak yazmak dinlemekten geçiyor. Öğretmen rehber olarak iyi bir dinleyici olmalı.”

K28: “Ben küçük yaş olduğum için her şeyi onlarla birlikte yapıyorum. Onların sınıf arkadaşı gibiyim. Etkinlik oyun her şeyi birlikte yapıyorum”

Öğretmenler ders ve projelerdeki yerini genel olarak aynı cevaplarla yanıtlamışlardır. 18 katılımcı merak uyandıran, yönlendiren öğretmenler, 9 katılımcı rehber konumunda olan öğretmenler, 7 katılımcı pasif, geri planda kaldığını söyleyen öğretmenler, 6 katılımcı etkinlik sırasında gözlemci olduğunu söyleyen öğretmenler, 8katılımcıduruma göre aktif ya da pasif rol aldıklarını söylemişlerdir. Bunun dışında çocuklarla birlikte etkinlik içinde yer alan katılımcı sayısı 3iken, etkinliklerde öğrencinin merakını yakalamaya çalışan katılımcı sayısı 2dir. Bunun yanı sıra katılımcılar soruya soruyla cevap vererek cevabı öğrencinin bulmasını da sağladıklarını belirtmişlerdir.

Reggio Emilia yaklaşımının da ön gördüğü üzere öğretmenler derslerde çocuklara rehberlik etmekte onları yönlendirmektedirler. Gerekli durumlarda aktif pasif olmaları da okul öncesi dönemi çocuğu tehlikelerden koruma odaklı ya da projede karar verilecek bir durumun gelişmesinden kaynaklıdır. Bir çalışmada öğretmenler etkinliklerde çocukların kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamak için

gereksiz müdahalelerden kaçınmakta, onları güvende tutmak amaçlı yönlendirmelerde bulunduğu gibi duygusal desteğe ihtiyaç duyan çocukları da teşvik ettiklerini ortaya koymuştur (Davies, 1997). Ayrıca çocukların kendilerine yetebilecek şekilde hareket edebilmeleri ve bilgilerini yapılandırmaları için öğretmenin gerekli ortam ve imkanları yaratması gerekmektedir (Aslan, 2005). Buradan da anlaşıldığı gibi Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenin bilgiyi sunan değil bilginin öğrenilmesine zemin hazırlayan rehber konumunda olduğu anlaşılmakta olup öğretmenlerinin çoğunluğunun da buna uygun ilerlediği anlaşılmaktadır.

4.2.4.Öğretmenlerin Ders/etkinlikler Arası Geçiş Uygulamasına Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Fiziksel ortam düzenlemesini nasıl sağlıyorsunuz?" sorusu sorularak katılımcılardan alınan cevaplar ile bulgulara ulaşılmıştır.

K1: "sabah yaptığımız çember zamanında anlatıyoruz. Projemiz doğrultusunda bugün şu çalışmaları yapacağız. Dediğim gibi olduğum yaş grubu küçük olduğu için yönlendirmeleri ben yapıyorum. Şu an ışıklı masadaki etkinliğe geçmemiz gerekiyor. Orada çevreyi deneyimleyeceğiz. Orda bir yaklaşık 20-25 dakika yarım saate yakın süre veriyorum ki daha çok deneyimlesinler daha çok pekişsinler. Onlara tanıdığım süre dolduktan sonra şimdi sanat masasındaki çevremize geçiyoruz. Orada killerle, çamurlarla birlikte heykeller yapacağız yuvarlayacağız. Hangi çevreye geçiyorsak yumuşak geçiş sağlıyorum diyebilirim."

K2: "Çocukların ilgisine göre etkinlik devam ediyor ya da ilgilerine göre farklı bir etkinliğe direkt kendileri geçiyorlar. Rutine alıştıkları için bu da geçişleri kolaylaştırıyor. Çocuklar sürenin farkındalar devam etmek isteyene de imkan tanıyorum."

K5: "Ben etkinlik olarak bütünleştirilmiş etkinlik tarzı olduğu için sanat, anadil müzik. Hepsinde bu şekilde projeyle birleştirdiğimiz için. Birbiri ile bağlantılı oluyor. Çocuklara ne öğrenmek istersiniz diye soruyorum projede ne yapmaktan hoşlandınız bir sonraki projede ne yapmak istersiniz. Soruları ile geçiş sağlıyorum."

K6: "Proje olduğu zaman geri dönüşüm olduğu zaman onun üzerinde konuşuyoruz zaten ne yapılacaksa bugün atık kağıt kutusu yapacağız mesela

gördünüz mü ne yaptık biliyor musunuz gibi. Projenin üzerinden ilerliyorum etkinlik için. Diğer projeye geçeceğimiz şey için soruyorum ne öğrenmek istiyorsunuz ne merak ediyorsunuz ya da bir konu çıkıyor. Etkinlikler arası geçiş öyle oluyor. Gün içerisinde sabit sınıfta kalmadığımız için atölye sistemi olduğu için destekliyor birbirini öyle öyle ilerliyor."

K7: "bizde atölye sistemi bazında olduğundan etkinlikler arası geçiş olmuyor. Yani biz tam bir geçiş için çaba sarf etmiyoruz. İstasyon sistemi bizde. Bu atölyede bu etkinliğin görsel kısmını yapalım bu atölyede bu etkinliğin işte bilgi kısmını işleyelim. Oyun kısmını yapalım şeklinde ilerlediği için geçişi aslında bu atölyeler arası geçiş sağlıyor."

K8: "Toplu etkinliklerimizde de mesela her gün bir saat falan oyun merkezlerinde oyunlar var mesela onun dışında sürekli bir 10 15 dk. aralar vererek bloklar oynayarak şarkı söyleyerek ya da parmak oyunu oynayarak derslere giriş yapıyoruz."

K10: "Birbiri ile bağdaştırdığım için sorun yaşamadım. … Bağdaşmasa bile çocuk yönlendiriyor. Öğretmenim şöyle bir şarkı vardı onu söyleyelim dinleyelim. Onlar beni yönlendiriyor."

K11: "Program çocukların günlük ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış durumda. Çocuklar rutine alıştıkları için hangi saat ne yapılacak bunlara alıştılar. Saatleri de öğrenmeye başladılar. Planlama zamanı, rahatlama zamanı, branş dersleri çocuklar bunların bilincinde. Çocukların farkındalığı bu yaklaşımlar arttı. … Etkinlikler birbiri ile bağlantılı. … Planlamam bağlantılı olduğu için doğal geçişler oluyor."

K12: "Kopukluk olmaması için çabalıyorum. Günü planlıyorum. Kafamda o günle ilgili fikirler oluyor. Çocuklar durağanlık aktifliğine yönelik etkinlikler oluyor. Çocukların durumuna göre etkinliklerini yerini değiştirebiliyorum ya da isteklerine göre etkinlik değişebiliyor. Kelime cümle, şarkı, parmak oyunu ile etkinlik geçişişinin bağlantılı olmasına çalışıyorum."

K13: "Materyal ve oyun yoluyla geçiş yapıyorum. Çocuklara etkinlikler arsında seçenek sunuyorum ve ona göre ilerliyoruz. Yanıt gelmezse ben yönlendiriyorum şöyle mi yapsak gibi. İlgilere göre yumuşak geçişler yapıyorum."

K14: "Tavşan gibi geçelim şeklinde dramalarla ya da şarkılarla geçiş sağlıyorum. Geçişleri canlı tutmam gerekiyor."

K15: “Çocukların dikkat süresi kısa olduğu için etkinliklerimiz çok uzun süreli olmuyor. Oyun zamanı veriyoruz geçiş sürecinde ya da şarkılarla geçiş sağlıyoruz. Eğitim ve oyun şeklinde ilerliyoruz.”

K17: “Keskin geçişler olmuyor. Zaten bağlantılı oluyor konular. Mutlaka birbirleriyle bağlantılı olmalı. … Fasulyeyi öğretmeye çalışıyorum aslında ama neler çıkıyor. Büyük-küçük çıkıyor ne biliyim vücut uzuvları çıkıyor. Devin kaç tane gözü vardı. 2 tane 3 tane. İşte kızgın çıkıyor, mutlu, üzgün çıkıyor. O kadar çok şey çıkıyor ki. Ben mutlaka bir paralellik kurarak geçiş yapıyorum. Bir sonraki konuyu düşünüyorum.”

K18: “Bizim sistemimizde teneffüs var ilkokul 1. Sınıf gibi. Dersimiz çember oluyor onu ilerliyoruz. Rutinlerimizi yapıyoruz. Çemberi de öğrenci yönetiyor. Sonra teneffüs oluyor ve ona göre ilerliyor programın akışı sınıfta asılı biten dersi çocuklar kendileri değiştirerek geçişi görüyor.”

K20: “Sabah çemberde günlük akıştan bahsediyoruz. Şunu yapıyorduk dün böyle demiştin bugün ne yapmak istersin şeklinde çemberi dağıtıyorum. Grup halinde bir şey yapacaksak çocukların dikkatini çekecek bir şeyler yapıyorum. Çevrelerde çalışıyorlar sonra devam eden proje varsa kendisi de direkt oraya gidebiliyor. Merak ettikleri çevrelere gidiyorlar sonra farklı etkinlikler, branş derslerine geçişi bildirip geçişi sağlıyorum.”

K21: “Drama yaptığımız etkinliklerin dramasıyla diğer etkinliğe geçiş yapıyoruz. Geçişlerimizde her zaman yumuşak geçiş yaparız. Bazen şarkı söyleriz. Mutlaka etkinlikle ilgili son bir etkinlik yapıp o şekilde geçeriz.”

K22: “Oyunsal, bedeni kullanarak geçiyoruz. Bedenimizi farklı şekillerde kullanarak dümdüz geçişler olmuyor. Etkinlikler arası geçişi eğlenceli yapmaya çalışıyoruz.”

K23: “…proje yarın devam edecek. Bir alan düzenliyoruz ya da bir çevre. Belki de birlikte yaptığımız için geçişler arasında uçuk bir sorun yaşamıyorum. Ama önceden bir şarkıyla, toplayın, müzik vs. ile geçişler yapıyorduk. Şimdi biraz daha çevre çevre ayrı gruplarda oldukları için ilgisi biten çevresini toplayıp başka bir alana geçin şeklinde diyerek diğerleri de yavaş yavaş toplanarak etkinlik alanında buluyoruz.”

K24, K28: “önce merkez saatim oluyor sonra çevrelere geçiyoruz. Bir hareketli bir durgun daha sakin olabilecekleri enerjilerini attıktan sonra onların da buna ihtiyacı oluyor. Şarkıyla vs. ile geçiş sağlıyorum. Toplanma saati şarkımız var. Bu şekilde geçişler sağlıyoruz.”

K27, K28: “Etkinlikler arası geçiş aslında tam reggio sınıfı olan bir noktada gerek olmadığını düşünüyorum. Ama biz henüz tam alışamadığımız şeyler var. ... çocuğun iç disiplinini kurmak sadece okulun üzerinde bitmiyor. Dolayısıyla da etkinlikler arası geçişler maalesef ilerlemek zorunda kalıyor ama bana göre aslında etkinlik geçişleri çocukların iç disiplini yerleştikten sonra gerek olmadığını düşünüyorum.”

Ders / etkinlik arası geçişi nasıl sağladıklarına yönelik öğretmen görüşleri 8 katılımcı yumuşak - doğal geçişler yaptığını, 9 katılımcı bağlantılı - bütünleştirilmiş etkinliklerle geçişi kolaylaştırdıklarını ve 1 katılımcı öğretmen etkinlikler arası paralellikten faydalandığını söylemiştir. Bunun yanı sıra 4 katılımcı çocukların rutine alıştığını ve geçişlerin farkında olduğunu söylemiş, 2 katılımcı sabah çember saatinde günlük akışı çocuklara bildirerek geçişi sağladığını söylemiştir. Bunların dışında 12 katılımcı öğretmense geçişi şarkı, parmak oyunu, dans ve drama ile sağlamaktadır.

Ders geçişlerinde öğretmenler fikir ayrılıklarına düşmüşlerdir. Geçişleri şarkı, parmak oyunuyla sağlayan öğretmenler varken kimisi de çocukların ilgilerine göre yumuşak geçişlerle bunu sağlamaktadır. Şarkılar da bu yumuşak geçişin içinde değerlendirilebilir. Ani geçişler olması çocukların dikkatinin dağılmasına ve bir sonraki etkinliğe odaklanmalarında sorun oluşturabilir. Böyle bir uygulama yapan öğretmen görüşü de mevcut değildir.

Projelerde de çocukların merakı tema/konu edinilip planlar bütünleştirilerek bütün dersler aynı temayla devam etmektedir. Yani dersler konu etrafında bütünleştirilmiş olup çocuklar ders arasındaki geçişleri net fark etmeden yumuşak bir geçişle kazanımlara yönelik gelişimleri destekleniyor.

Eğitim sürecinde öğrencilerin dikkatini dağıtmadan, dikkatlerini farklı yöne çekerek yumuşak geçişler planlamak öğrencilerin odaklanmasını kolaylaştıracaktır ve öğretmen öğrencilerin odaklanmasını sağlamak için ekstra çaba ve zaman harcamamış olacaktır. Bu sebeple Reggio Emilia yaklaşımındaki gibi proje

bağlamında ilerleyerek etkinlikler arası geçiş yapmak enerji ve zamanda ekonomiklik sağlamaktadır. Ders öncesi çocuklarla günlük plan hakkında sohbet edilmesi de öğrencilerin günlük akışı hatırlamalarına, sırada olan etkinliği biliyor olmalarını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin şarklı, parmak oyunlarından faydalanmaları da öğrenciler için bir rutin oluşturmuş olup farklı bir etkinliğe geçildiğini anlamalarını sağlamaktadır.

Ergin ve Bakkaloğlu (2015), sınıf içi geçişleri tanımlamak ve bu stratejileri tanıtmaya yönelik yaptıkları araştırmada rutin geçişler olarak öğretmenlerin, görsel, işitsel desteklerden ve olumlu sınıf yöntemi uygulamaları olarak; ışıkları açıp kapama, etkinlik çizelgesi, sözel hatırlatıcılar, şarkı, parmak oyunu, zil, oyun etkinliği yaratma, seçenek sunma, kabul edilme olasılığı yüksek isteklerde bulunmadan faydalandıklarını bulmuşlardır. Mevcut araştırmada da Reggio Emilia öğretmenleri işitsel ve görsel geçişler kısmen olumlu sınıf yönetimi uygulamaları kullandığını belirterek Ergin ve Bakkaloğlu'nun (2015) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına benzer geçiş uygulamaları kullandıkları bulunmuştur.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin geçiş için sınıf rutinlerinden faydalanıyor olmaları hem geçişleri yumuşatmakta hem de öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Rawlings Lester, Allanson ve Notar, (2017) yaptıkları araştırmaya göre sınıf yönetiminin temeli olan rutinler öğrencilerin yaşamında ihtiyaç duydukları yapı taşları olduğundan okuldaki ve sınıftaki rutinler öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar.

4.2.5.Fiziksel Ortam Düzenlemesi Hakkında Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Fiziksel ortam düzenlemesini nasıl sağlıyorsunuz?" sorusu sorularak katılımcıların cevapları alınmıştır.

K1: "Sınıfı ikiye bölüyorum diyebilirim. Bir taraf daha sakin daha kendilerine vakit ayırabilecekleri bir tarafta da bolca aktivite ve birbirleriyle deneyimleri yaşayabilecekleri şekilde hazırlıyorum."

K2: "Uyaranları azaltıyorum sadece dikkatlerini çekecek konuya uygun materyal sunuyorum. Konuya ilişkin ortamı düzenliyorum. Her atölyeye alıştılar. Nerede ne yapılacağını da biliyorlar. Dikkat çekici çevre sunuyorum."

K3,K4,K5: “Tasarım üretim atölyemizde zaten remida ürünlerimiz (geri dönüşüm için her türlü kullanılabilir atık madde) bulunuyor. Yine çocuklar ormandan, ağaçlık alandan topladıkları şeyleri getirebiliyorlar. Hem reggio ürünlerini Hem doğayı keşfetme hem de etkinliklerimiz oluşturmuş oluyoruz.”

K3,K4,K6: “Sınıfımız değişti 2 -3 sınıfımız tasarım üretime değişti. Düzenlemesi de değişti. Hava güzel olduğu şartlarda bahçede etkinlik yapmaya özen gösteriyoruz.”

K7: “Atölyelerimiz zaten hazır ortama göre. Her atölyenin farklı ortamı olduğu için aslında hazır bekliyoruz orda. Atölye aslında taslak olarak hazır biz sadece geliştireceğimiz ekstra ne katabiliriz buna. Yani tam net öğeler kullanmasak da buna benzeyen materyalleri getiriyorum ki daha kalıcı olsun.”

K8: ““Mesela merkezlerimizde masalar ona göre çekiyoruz ona göre hazırlıyoruz falan. Matematik etkinliklerimiz mesela diyelim önceden hazır olmuş oluyor materyalleri falan. Ona göre alıyoruz. Sanat etkinliklerinde önceden planladığımız için mesela malzemelerimizi falan ona göre getirmiş oluyoruz hemen yani. Ya sürekli çocukların zaten önemli olan bu sistemde çocukların aktif görev alıp sorumluluk sahibi olması. Önceden malzemelerimiz sınıfta hazır oluyor o şekilde masalara geçiyoruz.”

K9: “Manipülatif çevre hazırlıyorum. Bununla ilgili duyu oyunları hazırlıyorum ben mesela o hikâyede geçen bir ortamı doğal materyallerle işte kum, deniz kabuğu, salyangoz kabukları, deniz fenerini andıran bir yel değirmenleri oluyor. Onun gibi bir şeyi oraya koyup hani onunla bağdaştırmalarını falan istiyorum. ... Hem kalıcı öğrenme oluyor. Hem duyusal. Yetenekleri de gelişmiş oluyor”

K10: “... Bütün malzemeler çocukların boylarına uygun. Hepsini serbest kullanabiliyorlar. Çocuklarla birlikte oluşturuyoruz. İlgilerine göre. Malzemeleri ayarlıyorum. Alanları çocuklarla oluşturuyoruz.”

K11: “Bolca doğal materyal kullanıyorum ve kil. Yapraklar, taşlar, kozalaklar ve ağaç dallarından oluşan bir doğal ortam alanımız var. ... Sınıfta hem high scope hem reggio düzenlemesi var. Blok merkezimiz, sessiz masa başı merkezleri (yapboz, domino, bambu çubukları), kitap merkezi ve olmazsa olmaz evcilik merkezi var. Orada da olabildiğince ev ortamı örtü, bardak vb. çiçeklere de sınıfta yer veriyoruz.

Hem sınıfta hoş görüntü hem de çocukların da ilgisini çekip kendi çiçeklerine bakıyorlar. 2 ayda bir çocuklarla birlikte sınıf ortamını düzenliyoruz. Onların düşüncelerini alarak değişiklikler yapıyoruz."

K16: "Doğal materyaller kullanıyorum. Ortam düzenlemesinde çocukların ilgi ve meraklarına odaklanıyorum. Çocukların kendi aralarında yaptıkları sohbetleri not alıyorum buna yönelik dikkat çekici ortam hazırlıyorum."

K17: "... Sarının tonları ile ilgili ne varsa evde ip olabilir, farklı renkte kartonlar olabilir, işte küçük baloncuklar olabilir, ışık, el feneri götürüyorum. Bir fincan çay götürüyorum. Bunların hepsini masaya koyuyorum sarının tonları. Envaı çeşit malzeme sıcak malzemeler, el feneri. Sizce bugünkü konumuz ne? Onların bilmesi gerekiyor."

K18: "Sınıfta tanımlı köşelerimiz var. Çember ve ışıklı masa ve masaların yerleri sabit. Tanımlı yerlerde geçiş kolay oluyor. Sanat malzemelerimizi kullanacağımız zaman o masaları kullanıyoruz ya da sanat atölyesine geçiyoruz. Her şeyin yeri sabit olduğundan benim ekstra yaptığım bir şey olmuyor. Manipülatif çevreyi kullanıyorum."

K19: "Sınıfta hiçbir şey sabit değil. Çocukların meraklarına göre çevrelerde değişiklikler olabiliyor ya da başka bir çevre gelebiliyor onun yerine. Sınıf düzeni de aynı şekilde çocukların isteklerine, meraklarına göre düzenlemeler yapıyoruz. Manipülatif çevre de kullanıyorum."

K20: "Duyularını hitap edecek somut nesneler kullanmaya çalışıyoruz. Her projede çizim masasına, ışıklı masaya, kil masasına mutlaka yer veriyoruz. Bunlar reggionun olmazsa olmaz çevreleri. Sınıf düzeninde öğrencilerle birlikte değişiklikler yapıyoruz. Projelerde mesela çocuklarla masanın yerinin değişmesi gerekiyordu. Gölgenin önü kesiliyordu çocuklarla sorular sorarak masanın yerini değiştirdik."

K25: "Genel bir düzenimiz var birbirine benzeyen diğer sınıflarla. Okul genelinde bir düzen var. ... Ama bu merkezin düzenlenmesi genel anlamda okulun en başında küçük materyallerle bizler hazırladık. … Çocuklar o fiziksel ortamı kendileri oluşturdular. Ekstra günün özelliklerine göre ya da projeye göre o fiziksel çevre değişebiliyor. Üzerine eklenebiliyor. … Genel bir fiziksel özellik var ama sürekli değişen ve hep birbirini yenileyen özelliklerde devam ediyor."

K27: “Okulun girişinden itibaren içeri ile dışarı içerisinde ilişki kuracak şekilde düzenleniyor. Yani çocuklar girdikleri ortamlarda dışarıdan bir parça bulabiliyorlar. İçeriden dışarıya yansıtacak bir şeyler oluşturabiliyorlar. Projelerin diğer ortamlarda da doğup devam süreçlerinin olabileceği şekilde olması. Yani fiziksel ortam mutfaktan tutun her yerde çocukların kendini evinde hissedebilecekleri şekilde düzenleniyor.”

K28: “Hepimizin normal bir düzeni var ama içini çocuklarla dolduruyoruz. Mesela benim geçen ay projem gökyüzüydü. Sınıfa gökyüzü alanı, uzay alanı kurduk. Bunu da çocuklarla birlikte yaptık ve ilgilerini daha çok çekiyor. Sınıfa gelme istekleri de artıyor.

Fiziksel ortam düzenlemesine ilişkin öğretmen görüşleri ise 20 katılımcı ilgi çekici ve merak uyandırıcı çevrelerden faydalandığını, 17 katılımcı çocuklarla birlikte sınıfı ve ortamı düzenlediğini belirtmiştir. Fiziksel ortamı düzenlerken 5 katılımcı çocukların ihtiyacına yönelik düzenleme yaptığını, 1 katılımcı çok sayıda materyal sunduğunu ve 1 katılımcı ise uyaranları azalttığını söylemiştir. 6 katılımcıysa yapılacak etkinliğe göre ortam düzenlemesi yaptığını belirtmiştir.

Çocuğa sunulan ortam kendisini güvende hissettirmeli ve uyaranlar ne kadar zengin olursa çocuğun gelişimi de o oranda desteklenmiş olacaktır (Özkubat, 2013). Mevcut araştırma da öğretmenlerin ilgi çekici ve merak uyandırıcı çevrelerden yararlandığı ve çocukların ihtiyacına yönelik düzenlemeler yaptığı belirtilen görüşlerdendir. Bunun dışında sınıf ortamını da öğrencilerle birlikte düzenledikleri ortaya çıkmıştır. Bu fiziksel ortam düzenlemesi de çocukların ilgilerini çekmek için ve onların derse etkin katılmasını da kolaylaştırmaktadır.

Yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamlarını düzenlemesine yönelik yaptıkları çalışmada öğrenme ortamının, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve yaratıcılıklarını desteklediğini, sınıfta öğrenmeye engel oluşturan etkenlerin kaldırılarak sınıftaki eşyaların çocukların ulaşabileceği ve kullanabileceği biçimde düzenlenmesinin de çocukların sınıfı sahiplenmesini ve sınıfa karşı kendilerini sorumlu hissetmelerini sağlamakta olduğunu saptamışlardır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Mevcut araştırmada da öğretmenler çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre fiziksel ortam düzenlemeleri yapmakta olup çocuklarla birlikte fiziksel ortam değişikliğine de gitmektedirler. Yine aynı araştırmada fiziksel

ortamın çocukların problem çözme becerisi ve yaratıcılıkları ile paralel bulgular saptanmıştır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Ancak öğretmenler fiziksel ortamın çocukların problem çözme becerisi ve yaratıcılıklarına yönelik herhangi bir ifade de bulunmamışlardır.

Yapılan bir araştırmada fiziki ortam düzenlemesine yönelik nitel araştırmasında okul öncesi öğretmenleri; sınıfta hareket için geniş alan olmasına, kullanılan materyallerin kullanım için dayanıklı, güvenli ve iyi durumda olması gerektiğini söylerken öğrenme alanlarının da net bir şekilde ayrı olmalarını gerektiğini belirtmişlerdir (Şahin, 2013). Mevcut araştırmada da öğretmenler sınıfın fiziksel ortamından bahsederken belli çevrelerin, öğrenme merkezlerinin sabit olduğunu ve geçici, çocukların merakına yönelik farklı alanlar oluşturduklarını ifade etmişlerdir.

4.3.ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEM: ÖĞRETMENLERİN DİKKAT ÇEKME VE GÜDÜLEME İÇİN YAPTIKLARI UYGULAMALARA YÖNELİK BULGULAR

Katılımcılara "Eğitim sürecinde öğrencilerin dikkatini çekmek, güdülemek için nasıl bir uygulama yapıyorsunuz?" sorusu sorularak katılımcıların cevapları alınmıştır.

K1: "Çocukların merakı ile aslında doğru orantılı diyebilirim. Çocukların merakları ya da ilgileri ne doğrultuda olduğunu bildiğimiz sürece ya da keşfettiğimiz sürece günden güne ilgi ve merakları çok farklılaşıyor. Sürekli bunu gözlem halinde olduğumuz için ona göre plan hazırlıyoruz. Buna ek olarak onların merakları doğrultusunda plan hazırladığımız için ilgileri ve meraklarını ya da onları teşvik etmekte zorlanmıyoruz."

K2: "Yüksek sesle şarkı söyleyerek, masaya ritimle vurarak, komik bir ses çıkararak. … Projelerde kendi merakları olduğu için dikkat çekmek için ekstra çaba sarf etmiyorum. Çocuklardan farklı fikirler geliyor ve merakları uyanıyor."

K4: "Merak duyguları üzerine projeye giriyoruz. İlgileri azaldı ya da proje içerisinde başka bir şeye odaklandıklarında merak duygularını geliştirecek sorular ya da onunla ilgili bir şeyler gibi. Mesela bir şey yapıyorum bu ne olabilir öyle mi böyle mi derken tekrar ilgi ve meraklarını keşfetmelerini sağlıyoruz."

K5: “Sınıf ortamına getirilen malzemeler ya da tahtamız ve o tahtaya o konu ile ilgili resimler çizdiğimizde çocukların dikkatlerini çekiyor. Bugün bu konuyu öğreniriz dimi öğretmenim diye soruyor. Onunla ilgili materyalleri sınıfa getirdiğimizde onları incelerken dikkat orada başlıyor ve bu şekilde ilerlemiş oluyor.”

K6: “Proje zaten çocukların ilgi duyduğu bir şeyse ekstra bir şeye gerek duyulmuyor açıkçası. Onların merak ettikleri bir konu olduğu için ona tam odaklanmış oluyorlar. Bununla ilgili fikirlerini söylüyorlar ve yapılan etkinliklerden zevk alabiliyorlar. Bu nedenle işte herhangi bir desteğe ihtiyaç duyulmuyor. Bu onların zaten merak ettikleri konular. O yüzden kolay oluyor sınıf yönetimi açısından da kolay oluyor çünkü merak ediyorlar.”

K7: “Konu belirlediğimizde soru soruyorum ama bu konuya giriş yapmadan mesela konumuz gezegenler ama biz daha sonra atık maddeleri inceleyeceğiz. Hiç duydunuz mu burada bir atık kutusu var gördünüz mü başka bir yerde. Onlar orda aşina olmaya başlıyorlar. Sonra biz konuya giriş yaptığımızda aşina oldukları için gözlemsel olarak bilgileri kendileri sağlıyorlar. Biz de konuya giriş yaptığımızda onlar da fikirlerini daha rahat sunuyorlar. Yani önceden merak uyandırıyorum.”

K8: “Büyük grup olduğu için genelde mesela onların etkinlikler çok dikkatlerini çekiyor farklı etkinlikler. Etkinliklerde de görsel etkinlikler farklı materyaller kullandığımız zaman dikkatlerini çekiyor ve hoşlarına gidiyor.” Projelerde “Çocuğun zaten ilgisi varmış, seviyormuş. Sürekli dinozorlarla ilgili bahsediyordu. Ama çocuğu yönlendiriyorsun çünkü çocuk sadece dinozor biliyorum ki zaten diyor mesela ama bunu çok farklı detaylara girince çocuk böyle şaşırıyor yani o kadar detayı olduğunu bilmiyor onun aslında yani. Yönlendirince çocuk mutlu oluyor.”

K9: “Merak uyandıracak yani onları farklı bir alana sürükleyecek ve dikkatlerini çekecek bir ortam. … Ortamı farklılaştırarak. … Çocuklardan çıkan projelerde daha az çaba sarf ediyoruz. Zaten çocuğun bir konu üzerinde merakı var. Kendi merakı olduğu için onunla ilgili bir sürü arkasından sorular, keşfetmek istediği birçok şey çıkabiliyor. O zaman daha az çaba sarf ediyoruz dikkat çekmek için.”

K10: “İlgiyi ve odak noktalarına göre etkinlikler bulmaya çalışıyorum. Ona uygun alanlar etkinlikler buluyorum. Sorular yöneltip cevapları alıyorum. Dikkat çekmek için ekstra çabaya gerek yok.”

K11: “Sesimi, jest ve mimikleri kullanıyorum. Şarkıyla, materyalle dikkatlerini çekiyorum. Bunda da zorlanmıyorum. Masala sesimi uyarlıyorum. Duruma uygun masallar da oluşturuyorum. … Çocukların merakları olduğun için dikkat çekmek için ayrıca bir çaba sarf etmiyorum gerekmediği sürece dikkatlerini de farklı yöne çekmiyorum”

K12: “Sınıfa ilk girerken başlıyor aslında. … Somutlaştırarak çocukların dikkatini çekiyorum ve ilgilerine göre çevre oluşturuyorum.”

K13: “Türkçe dil etkinlikleri ile giriş yapıyorum parmak oyunu, drama hikaye gibi. Projenin dramasını yapıyoruz. Dramadan çıkartıp somutlaştırıyorlar projeleri. Konuya yönelik girişler yaptığımda çocukların ilgisi de yerinde olmuş oluyor. Projelerde ilgiler oluyor ama bazılarının ilgisi olmayabiliyor. Ben de onları yönlendiriyorum ama herkes farklı bir şey söylüyor. Aynı anda farklı projeler yürütüyoruz. Birbirlerini de merak ediyorlar ve iki grup da birleşmiş oluyor bu sayede.”

K16: “Çocuklar bazen hevesli olmayabiliyorlar. O zaman tekerleme, şarkı, drama, parmak oyunu ile dikkatlerini topluyorum. Bazen heyecanlandırıyorum. Bilmedikleri daha önce karşılaşmadıkları etkinlik ve konulara yer vermeye çalışıyorum. Projelerde bazı çocukların ilgisi olmayabiliyor onları da teşvik ediyorum.”

K17: “… Farklı öğrenme metotlarını göz önünde bulundurarak farklı farklı oyunlar hazırlıyorum. Her gün farklı oyunum her hafta farklı şarkılarım ve materyallerim var. Sürekli üretmeye çalışıyorum. … İlk defa görüyor mesela o materyali ve onda merak uyandıracak ve öğrenmek isteyecek.”

K18: “Çemberlerde de ders esnasında da yapıyorum. Yüksek sesli hapşırıyorum. Oyunlaştırılmış fiziksel tepkiler. Çocukların gülüp bana döndüğü bir süreç. Pandemide yapamıyorum tabi. Bazen projeksiyonlu etkinlikte projeksiyonla konuşuyorum, saatle konuşuyorum. Yani oyunlaştırıyorum. Ya da tanımlı hareketim var elimi kaldırdım diyorum hepsi elini kaldırıp derse dönüyoruz. Projelerde kendi iletişimlerini ortaya koyduklarında fizikken ordayım ama gözlemci konumuna

geçiyorum. Ama ortak bir karar alınacaksa tartışma, fikir alış verişi varsa çember yapıyorum. Projeyle ilgili konu varsa çember yapıyorum. Ortak kararlar alınacağında çemberin lideri oluyorum. Ama manipülatif çevreyle bağ kurmuşsa direkt gözlemliyorum ya da sorular soruyorum."

K19: "Çocukların ilgilerine göre çevreler hazırladığım için çocukların direkt dikkatini çekiyor. Farklı çevrelerle çocuğun ilgisinin merakının ne olduğunu da anlamaya çalışıyoruz. Çevrede ilgisizlik varsa çocuğu zorlamıyoruz ilgisi neye yöneldiyse ona yönelik çevre oluşturarak devam ediyoruz."

K21: "Projelerde dikkati yönlendirmemiz gerekmiyor. Çocukların kendi merakları ve istekleri olduğu için gerek kalmıyor. Hatta bizi bile yönlendiriyorlar bazen hayır öğretmenim böyle yapacağız diyerek. Hem öğretmeni hem çocukları kapsıyor reggio."

K22: "Sınıfa girerken farklı şeyler olabiliyor. Bazen sınıfa bir kutuyla giriyorum. Merak uyandırıyorum. Ses tonumu değiştiriyorum şeklinde merak uyandıracak şeyler yapıyorum. … Projelerde dikkatlerin çekmeme gerek kalmıyor ama bazen proje sönme aşamasına girdiğinde değişiklikler yapıyoruz. Aynı heyecanda gitmiyor her zaman."

K23: "Biz çocukları dinledikçe oyunlarına merkezlerde uzun süre 1 saat bile çocuk aynı merkezde oynayabiliyor. Hem oynuyor hem proje yapıyor, çizim yapıyor el becerisi gelişiyor. Ben sadece bazen değişiklikler yapıyorum hadi birazcık eğer çocuğun dikkati dağıldıysa başka çevre gösteriyorum bak orada hamur var oraya geçmek ister misin arkadaşların bir şey üretmiş. Yer değişiklikleri yapınca çocuk yeniden başlıyor dikkat süresi ve bu reggiodan sonra çocukların dikkatinin daha da uzun olduğunu fark ettim ama bu öğretmenin bakış açısını değiştirmekle alakalı olduğunu düşünüyorum.

K25: "Çevreye hep çocuğun merak ettiği ilgi duyduğu şeyi olduğu için ekstra dikkat çekmek için çaba sarf etmiyoruz. Mesela bizim provoke zamanlarımız da oluyor. projeye geçmeden önce hazırlayıp çocuklara merak uyandıracak çevreler hazırlıyoruz meraklarını ve ilgilerini keşfetmek için. Projeye başlamadan önce ekstra materyaller koyuyoruz. Resimler, ses, müzik ya da onun dikkatini çekebilecek başka bir şey. Provoke yapabileceğimiz başka şeyler video görsel gibi"

K26: “Provoke çevrelerimizde çocukların merakları ve heyecanları en üst noktada oluyor. Sonraki aşamada zaten çocukların merakı ve ilgi, istekleri doğrultusunda ilerlediğimiz için pek bir şey yapmamıza gerek kalmıyor. Çevreleri de onların istedikleri ve koydukları materyallerle yaptığımız için çocuk ertesi güm gelince arkadaşına bak ben bunu koydum çevreye bununla çalışacağım diyor. Aslında kendisi olayın içine dahi olduğu için her zaman heyecanını koruyor bizim ekstra bir şey yapmamız gerekmiyor. Çocukları doğru dinleyip algılayıp uygulamakla çocukların ilgi ve meraklarını fark edince dikkat çekmek için ekstra çabaya gerek kalmıyor.”

K28: “Provoke çevreleri kurup ben ortaya çıkarabiliyorum. Ya da oyun alanında bir blok merkezine de bir fotoğraf koyduktan sonra da meraklar ortaya çıkabiliyor. … ilgi çekici cümlelerle de çekebiliyorum çocukları. Bir de zaten provoke çevrelerden sonra kendi ilgilerine yönelik hazırlık yapıldığı için önce masaya bakıyorlar bugün ne kurulmuş ne yapacağız şeklinde ondan sonra devam ediyoruz. Artı olarak zorlandığım durumda kendimi de katıyorum.”

Çocukların dikkatini çekmek ve onları güdülemek için katılımcıların 15’i provoke edici, meraka yönelik ortamın olmasını yeterli bulurken 1’i çocukların merakı ve dikkatleri arasında doğru bir orantı olduğunu söylemiştir. 5 katılımcı çocukların merakını desteklemekte, yönlendirdiğini, 1 katılımcı serbest zamanda gelecek konu hakkında çocuklarla sohbet ederek meraklarını arttırdığını söylemiştir. Ses tonu, jest ve mimiklerinden faydalanarak dikkat çeken katılımcı sayısı 5 iken şarkı, parmak oyunu ile dikkat çeken katılımcı 7 olup 1 katılımcıysa tanımlı hareketlerle oyunlaştırarak çocukların dikkatlerini çekmektedir. 17 katılımcıysa projelerin çocukların meraklarına yönelik etkinlikler olduğu için ekstra dikkat çekmeye çaba harcamamaktadır.

Öğretmenlerin projelerin ya da hazırlanan çevrelerin çocukların merakları doğrultusunda olduğu için dikkat çekmek için ekstra çaba sarf etmedikleri ortaya çıkmıştır. Bazı durumlarda ise öğretmenler çocuğun merakını desteklemek yönlendirmek için sorular sordukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra dikkat çekmek için parmak oyunu, şarkı gibi müzik, ritim odaklı uygulama yapan öğretmenler de mevcuttur. Ancak Reggio Emilia yaklaşımı çocuğun merakını odak aldığı için

çocukların dikkatlerini çekmek için ek uygulamaya gidilmesi beklenmeyen bir sonuç olmuştur.

Yapılan bir araştırmada MEB okul öncesi öğretmenleriyle etkinliklerde çocukların dikkatini çekme ve dikkatini sürdürme şekillerini öğretmen görüşleri ile incelemiş sonuç olarak öğretmenler dikkat çekmek için en çok merak uyandırdıklarını bunun dışında da tekerleme, parmak oyunu, müzik ve etkinliğe özel materyaller kullanmakta oldukları sonucuna ulaşmıştır (Bartan, 2019). Mevcut araştırmada da öğretmenlerin dikkat çekmek için, şarkı, parmak oyunlarından faydalandığı, projelerinde çocukların merakından doğduğu belirtilmiştir.

Öğretmenin; öğrencilerine uygun eğitimsel beklentiler geliştirerek onları yönlendirerek sorumluluklar vermesi gerekmektedir (Fink ve Siedentop, 1989). Mevcut araştırmada da öğretmenler öğrencilerin merakları doğrultusunda planlar geliştirerek onların meraklarından faydalanıp dikkat çekmede ve motivasyonda zorlanmamaktadırlar.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEM: ÖĞRETMENLERİN ZAMAN YÖNETİMİNE YÖNELİK BULGULAR

Katılımcılara “Zaman yönetiminde nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusu sorularak katılımcıların cevapları alınmıştır.

K1: “Sohbet ediyoruz, çember zamanı yapıyoruz. Bu da ekstra yarım saat sürüyor. 30-45 dakikaya yakın birbirleriyle vakit geçirmeleri için oyun zamanı bırakıyoruz. Bu süreçte çocuklar istedikleri her şeyi yapabiliyorlar. Daha sonrasında eğer yarım günse çocuklar geri kalan yarım saatlik bir buçuk saatlik sürede de sınıftaki hazırladığımız çevrelere vakit ayırıyoruz.”

K2: “Zaman konusunda çocukları kısıtlamıyorum. Daha sonra devam edeceğimizi söylüyorum ya da onları motive ederek daha hızlı bitirmelerini sağlıyorum etkinlikleri. Süreyi meraklarına göre uzatabiliyorum. Çocuklar da çalışma ertelediğinde meraklarını eve taşıyorlar.”

K3: “zaten atölyelere gidiş saatimiz planlı bir şekilde etkinliklerimizi de o sürece göre planlayıp öyle devam ettiriyoruz.”

K4: “Zaten atölye, istasyon sistemi ile çalıştığımız için sınıflardaki sistemimiz belli. Artık çocuklar da hemen hemen biliyor. Artık oradan çıkıp başka

bir yere gideceklerini… İlgi odakları yüksekse devam etmek istiyorlarsa bir sonraki atölyede ona devam edebiliyoruz. Süreyi onların ilgisine göre ayarlıyoruz."

K5: "Reggio Emilia yaklaşımında çok fazla süre olmaması gerek. Bu süre çocukların ilgilerine göre uzaya da biliyor kısala da. Akışına bırakmak denir ya biraz da öyle. Çocukların dikkat, ilgi sürelerine göre bu uzayabilir kısalabilir. Ben atölyede süremiz azaldıysa şu an etkinliğimizin bitmesine 10 dk. Kaldı, 5 dk. sonra atölyeden çıkmamız gerekecek gibi. Uyarılarda bulunuyorum."

K6: "zaten okul içerisinde belirli. Sabah 10da bir derse giriyorsak 12.30da o ders bitiyor. Yemek vb. derken zaten süreli duruyoruz sınıflarda ama zaten uzun süre olduğu için etkinliğimiz bitiyor."

K7: "Belli bir saat aralığında yapmak zorundayız etkinliğimizi. O yüzden onu ayarlıyoruz kendimiz şu saatte başlarsak bazen yarım saatlik etkinlik 1 saat, 1 saatlik düşüneceğim etkinlik daha uzun sürebiliyor aslında zaman kavramı bu etkinlikleri yaparken bizim için yok. Belli bir noktada durmamamız gerek saatimiz var yemek, hazırlık var vesaire. Ona kendimiz odak alıp ona göre döndürüyoruz süreci."

K8: "Mesela bir etkinlik onların çok dikkatini çekmediyse yani o zaman kısaltabiliyorum onun süresini o aslında o oyun etkinliği 30dk almam lazım ama dikkatini çekmemiştir çocuğun ya da 2-3 kişi katılıp diğerleri katmamıştır. Daha kısa sürede bitirebiliyorum o zaman ya da çok sevdikleri bir oyun olunca o günkü etkinliklerimi yetişecek şekildeyse uzatabiliyoruz. Birer kez daha oynatabiliyoruz. ... Çok dikkatlerini çekmişse ya da boş zamanımızda yapıyoruz."

K9: "Biz atölyeden belli bir saatten çıkmak zorundayız. Bazen yetişiyor bazen yetişmiyor projelerimiz. Yani orada yarıda kaldığı zaman artık başka bir atölyeye geçip daha sonraki saatimizde ya da haftamızda devam ediyoruz. Yani yetişe de biliyor yetişmeye de biliyor. Ama tabi bu şimdi sabit sınıfı olan reggio okulunda böyle bir durum yaşanmaz. Atölye sistemi belki bu bir eksi olabilir atölye sisteminin. Yani artıları da var eksileri de var."

K10: "Süreyi çocukların ilgi ve isteklerine göre uzatıp kısaltıyorum ... Onların ilgi ve isteklerine göre ilerliyoruz. Gün içindeki etkinlik sürelerinde uzama kısama da oluyor. 30 – 40 dakikayı geçince ertesi güne taşıyoruz."

K11: "Zamanda önemli olan amaca ulaşabilmek. Amaca ulaşılmadığında da etkinliği durdurup daha sonraya erteleyebiliyoruz. Çocukları süre konusunda

kısıtlamıyorum. Etkinliğine ara verip daha sonra devam edebileceklerine yönelik esneklik sağlıyorum."

K13: "Zaman çok gevşek de sıkı da değil. Etkinlikler arası geçişlerde dinlenmelerimiz oluyor. Zamanı ben ayarlıyorum. Çocuklar günlük akışı söylüyorum. İlgilerine göre etkinlikleri uzatıp kısaltabiliyorum. Saat üzerinde sürelerini gösteriyorum."

K15: "Zaman yönetimi esnek. Çocukların ilgi ve meraklarına göre proje veya etkinliklerde esneklik payımız oluyor. Süreyi öncede planladığımız şekilde ısrarcı olmuyoruz. İlgilerine göre kısaltıp uzatabiliyoruz."

K16: "Zaman yetmiyor. Çocuklar bir etkinliğe çok ilgi gösterdiklerinde onları bölmüyorum devam etmelerini sağlıyorum. Kısmi esneklik sağlıyorum. Çocukları sınırlandırmak istemiyorum. Keşfedip, öğrenmelerini onunla zaman geçirmelerini istiyorum. Çocukların ilgisini yarıda bırakıp başka etkinliğe geçersem akılları diğerinde kalıyor ve verimli olmuyor."

K18: "Teneffüs var ama esnetebiliyorum. Normal zaman dışı teneffüse çıkarlarsa diğer sınıfları olumsuz etkiliyor. Dersi 30 dk. olarak planlıyorum bir sorun yaşamıyorum. Çocuklarla birlikte karar veriyoruz oylama yapıyoruz. Sürecin içerisindesiniz teneffüs zamanındayız herkes kalmak istiyorsa teneffüsü taşıyalım diyerek görsel olarak teneffüsü nereye taşıyacağımızı konuşuyoruz. Bunu çocukların isteği ile yapıyorum. Oylama ile birlikte karar veriyoruz."

K19: "Esnek bir zaman yönetimi var. Çemberde çocuklara günlük akışı söylüyoruz. Rutinlerin farkındalar. Hazırladığımız çevrede/etkinlikte ilgi ve merak devam ediyorsa süreyi arttırıyoruz. Sınıf rutinleri panomuz da var sınıfta çocuk onu görerek rutinlere de alışıyor."

K20: "Çocuk çevreyle ne kadar uzun süre, zaman geçiriyorsa o kadar dikkatini toplamıştır. Merak ediyordur, öğreniyordur. Tahmini bir süre oluyor tabi ki ama çocukların ilgisine göre süreyi uzatıyorum. Çocuğun çevreyle ne kadar süre ilgilendiğini de not alıyoruz. İlgisini bununla ölçebiliyoruz. Dikkatini çekmeyen çevreleri de kaldırıyoruz."

K21: "Zaman yetmeyebiliyor. Yine de birbirimize bugün yapacağımız şeylerle ilgili sınırlandırma getiriyoruz. Çok fazla yapacak etkinliğimiz var projede. Bugünlük bu kadarını yapalım diyoruz. Çocuklar sürelerinin ve rutinin farkında

oldukları için zamanı böyle kullanıyoruz. Çocukların ilgilerine göre etkinlikleri uzatıyoruz."

K22: "Eskiden dakikalarımız belli sürelerimiz vardı. Reggioda zamana daha çok ihtiyacımız var. Süreyi uzattık çünkü çocuklanın buna ihtiyacı oluyor. Bu yüzden günlük akışı değiştirdik ve çocukların ilgisine göre zamanı esnetiyoruz."

K23: "Zaman yönetimi en zorlandığımız şey öğretmen ve çocuk olarak yeni yeni artık böyle sabahtan erken saatlerin çocuklarla çevre oyunları sonra proje oyunlarında zamanı doğru kullandığımızda diğer rutin geçişlere rahat yetişiyoruz. ... Bazen bir proje gün boyunca sürebiliyor onun bir zamanı yok. Sadece ara veriliyor rutin etkinliklerle sonra tekrar projeye devam ediyor. Belki ileride reggio sistemi oturunca zaman yönetimi değişecektir."

K24: "Genel olarak çocuklarımın dinamiğine göre yani mesela çok dağılarak da oynayabiliyorlar eğer bir yerde uzun süre kalırlarsa eğer daha süremiz bitmediyse farklı bir yere burada oynamak ister misin gibi yönlendiriyorum. Ya da oynamak istiyorlarsa serbest bırakıyorum. Nasıl istiyorlarsa ona göre hareket ediyoruz. ... Ufak ufak hatırlatmalarla oyun saatini sonlandırıyorum ama uzatmak isterlerse de uzatıyorum. Esnek bir zaman çizelgesi var."

K25: "bizim aslında genel bir rutinimiz var belirli saat ve sürelerimiz var esnek olabiliyoruz değişebiliyor bu. O an çocukların ilgisine göre ya da dikkatleri dağınıksa başka bir etkinliğe geçebiliyoruz ama genelde mesela merkez saatindeyiz çocuklar bu süreyi biliyorlar. ... Son 5 dk. devam etmek istiyor musunuz diyorum. Devam etmek istiyorlarsa süreyi uzatıyorum ya da sonraki etkinlik planına göre esnek oluyorum. Genellikle hatırlatıcı oluyorum."

K26: "Belli bir rutinimiz var bazı konularda hafif esneklikler sağlayabiliyoruz ama artık bu çocuklara da o kadar yerleşmiş ki merkez saatinin biteceğini anlıyorlar tabi ki hatırlatıyoruz. Hiçbir oyunu anında sonlandırmıyoruz. ... Rutine alıştılar bazı konularda esneklik sağlıyoruz."

Zaman yönetiminde 21 katılımcı çocukların ilgisine göre esnek bir zaman yönetimi anlayışına sahip, 7 katılımcı sınıf rutinin olmasının zaman yönetiminde işlerini kolaylaştırdığını çocukların rutinin farkında olduklarını söylemiştir. 3 katılımcı zaman yönetiminde sorun yaşamazken 3 katılımcı karma yaklaşımdan dolayı esnek zaman yönetimi uygulayamadıklarını söylemiştir. Katılımcı etkinliğe

ara verip daha sonra devam etmektedir. 4 katılımcı süre bitmeden önce 5 dk,10 dk. kaldı şeklinde hatırlatmalarda bulunmaktadır. 4 katılımcıysa günlük akışı çocuklarla paylaştığı için zaman yönetiminin çocukların farkında olduğunu belirtmiştir. 2 katılımcı da günlük akışı ve rutinleri çocukların ilgilerine göre revize etmişlerdir.

Öğretmenler genel olarak çocukların ilgilerine göre esnek bir zaman yönetimi sergilediklerini söylemişlerdir. Zamanın yetmediği durumlarda ise etkinliğe ara verme ya da ertesi günü devam etme şeklinde bir uygulamaya gittikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler imkanlar dahilinde zaman yönetimini de bir nevi çocuklara devretmişlerdir denebilir. Yapılan bir çalışmada, zaman yönetiminin eğitimde endişeyi ve ertelemeyi azaltmada yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Eerde,2003). Bu çalışma bağlamında mevcut çalışma incelendiğinde zaman yönetimini çocuklara bırakmak çocukların stres ve endişesini azaltarak eğitime daha iyi adapte olmalarını sağlayacaktır.

Sınıf öğretmeninin zaman yönetimine ilişkin yapılan araştırmada derse başlamadan önce öğrencilerin dikkatlerini çektiklerini, öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Bulut Özsezer ve Topal, 2016.) Mevcut araştırmada da bütün öğretmenler ders öncesi dikkat çektiklerini ve bazı öğretmenlerin de öğrencilerine sınıfla dersle ilgili sorumluluk verdiği ortaya çıkmıştır.

Erken çocukluk eğitiminde zaman yönetimi için günlük akışın, rutinin çocukların görebileceği bir yerde asılı olması gerekmekte olup etkinlikler hareketli, sakin şeklinde bir sıra ile devam etmesi zaman yönetimi kolaylaştıracaktır. (Ünlüer, 2018). Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları sınıfta rutin panolarının olduğunu ve çocukların onu etkinlikler bittikçe çizelgeyi oynattırarak hangi etkinlik yapılacak görebildiklerini söylemiştir ve bazı öğretmenler de etkinliklerini hareketli, sakin sıralamasında yaptıklarını belirtmişlerdir.

4.4.1. Ders Dışı Diğer Organizasyonlarda Öğretmenlerin Zamanını Alan Şeylere Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Ders dışı diğer çalışmalara organizasyonda zamanı en çok alan şeyler nelerdir?" sorusu sorularak katılımcıların yanıtları toplanmıştır.

K2: "Oyunları çok seviyorlar onlar biraz zamanımızı alabiliyor. Onun dışında partnerimle (2. Öğretmen) iş bölümü yaptığımızdan zamanımı çok alan bir şey yok. Hazırlık biraz zaman alıyor olabilir."

K3: "Planlama konusu önceden aynen onlar zamanımızı alıyor. Planı yaptıktan sonra gerisi geliyor akışı oluyor."

K6: "Planlama ve araştırma uzun bir süre 1 ayı alıyor hemen hemen."

K7: "Hazırlık aşaması ya da bu etkinlikse acaba yararlı olabilecek mi nasıl destekleyebiliriz düşüncesi."

K9: "Proje yönetimi yani sürekli projeyi destekleyecek bir şeyler yani öğretmen de kendisini geliştirip araştırmak zorunda yani bununla ilgili birçok bilgi olabiliyor konuyla ilgili. Yani hani sürekli devam eden normalde işte klasik sistemde olsa yap bitir etkinliği olur. Burada öyle bir şey yok. Sürekli bir araştırma içerisinde olmamız gerekiyor. Ve bilmediğimizi çocuklarla öğrendiğimiz bir sürü şey ortaya çıkıyor."

K10: "Sınıfımız küçük neyi nereye yapsak şeklinde araştırmalara gidiyorum. Çocukların ilgi ve istekleri üzerine neler yapabilirim neler sarabilirim şeklinde ilerliyorum."

K11: "Müsait olduğum zamanlarda çocuklar için aktivite araştırmalar yapıyorum. Zihin haritası oluşturuyorum çocukların ilgilerine yönelik. Çocuklar sohbet ederken onların söylediklerini rehber gibi yazmaya çalışıyorum. Sonra bunları bilgisayara aktararak dokümantasyon oluşturuyorum. Araştırma ve dokümantasyon zamanımı alıyor diyebilirim."

K12: "Bilgisel hazırlık. Çocuklara yanlış bir şey öğretmemek için araştırmalar yapıyorum. Etkin bir çevre oluşturmak için buna yönelik araştırmalar yapıyorum. Çocukların ilgi ve meraklarına yönelik nelere yapabileceğime yönelik araştırmalar zamanımı alıyor."

K13: "Zamanı verimli kullanıyorum her şeye zamanımı yettiriyorum. Partnerimle iş bölümü yapıyoruz. O yüzden çok zamanımı alan bir şey yok."

K14: “Bahçeye çıkışta çocukların hazırlık süreci uzun sürüyor. Bahçenin yanındaki boş arazi var. Çok incelemek istiyorlar. Zamanımızı orası çok alıyor. Bahçede keşif ve hazırlık zamanımızı alıyor.”

K15: “Öz bakım becerileri çok zaman alıyor. Ayakkabı giyme, yemek yemeyi gösteriyoruz. Çok vaktimizi alıyor.”

K17: “Materyal hazırlama. Ders dışında çocuklar için oyun hazırlama, materyal hazırlama.”

K18: “Velilere haftalık bülten hazırlama, dokümantasyon yazmak, toplantılar, sınıf defteri, doldurma çok zamanımı alıyor. Proje, plan, ölçme değerlendirme toplantıları da çok fazla haftada 8 toplantı olduğu oluyor.”

K19: “Küçük yaşta öz bakım olabilir. Dokümantasyon zamanımı alıyor. Hipotezleri kurma, çocukların anlık kaçırdığımız ilgileri olabileceğinden kayıtları inceleyip onları not ederek dokümantasyonu oluşturma zorluyor.”

K20: “Ders öncesi hazırlık, aylık veli bülteni/bloğu, reggio öğretmen toplantıları. Hepsi gerekli şeyler ama zaman alabiliyor. Günün yoğunluğuna göre zaman değişiyor. Projede olanları velilere sergilememiz gerekiyor gösterilebilir kılmamız gerekiyor bu zaman alıyor. Dokümantasyon da zaman alıyor.”

K21: “…Dokümantasyonlar ve merkezlere ne ekleyebiliriz gibi şeyler de zamanımızı alıyor. Her gün yapılacak çevrelerle ilgili planlama zamanımızı alıyor.”

K22: “Hipotezleri yazmak zaman alabiliyor. Dokümantasyon zaman alıyor ama alıştıkça zorlamıyor.”

Ders dışı diğer zamanlarda öğretmenler; 4 katılımcı ortam düzenlemesi, materyal hazırlama ve derse hazırlığın, 2 katılımcı veli bülteni hazırlamanın, 15 katılımcı planlama ve araştırmanın, 6 katılımcı dokümantasyon yapmanın, 9 katılımcı öz bakım becerilerinin, 3 katılımcı toplantıların en çok zamanlarını aldıklarını söylemiştir. 4 katılımcı ise zamanını alan bir şeyin olmadığını söylemiştir.

Öğretmenlerin ders dışı diğer zamanlarda dokümantasyon yazma, çocukların öz bakım gereksinimleri, ders için araştırma, hazırlık ve planlama yapmanın zamanlarını aldığını söylemişlerdir. Ders hazırlığı, araştırma, planlama ve dokümantasyon yazma Reggio Emilia yaklaşımının vazgeçilmezleridir. Zaman alıyor olabilirler ancak dokümantasyon vasıtasıyla çocukların merakları irdelenerek buna yönelik plan hazırlanıyor olması biraz öğretmenin plan oluşturmada rahatlatmaktadır

ve işini kolaylaştırmaktadır. Bunun dışında araştırma ve ders için hazırlık bütün öğretmenler tarafından yapılmaktadır bunun için farklı bir eğitim modelinde olmaya gerek yok. Çocuklara kaliteli bir eğitim sunulabilmesi için ders öncesi hazırlık ve buna bağlı olarak da araştırma yapılması gerekmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin zaman yönetimine yönelik yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak zaman yönetimi becerilerinin iyi olduğunu ortaya koymuştur ve bunu öğretmenlerin aralıksız olarak sınıfta durmalarıyla ilişkilendirilmiştir (Gözel ve Halat, 2010). Mevcut araştırmada ise okul öncesi öğretmenleri ders dışı zamanlarını derse hazırlık, ortam düzenleme, araştırma yaparak derslerine hazırlanmaktadırlar. Yapılan araştırma sonucu ile mevcut araştırmayı birleştirdiğimizde de zaman yönetiminde ekonomiklik için her zaman önerilen derse hazırlıklı ve planlı girmenin önemi anlaşılmaktadır. Kısacası okul öncesi öğretmenleri zaman yönetiminde iyi olmaları ders dışı etkinliklerinin çoğunluğunu derse hazırlanarak geçirdikleri neden olarak sunulabilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde; öğretmenler okul dışında da sürekli evrak hazırlamak zorunda kalıyorlar bunun dışında sınıfı düzenleme, ders öncesi hazırlık, materyal hazırlama, okul tarafından çıkartılan ekstra farklı çalışmalar (spor koçluğu, bağış günü vb.) öğrencisi teslim almaya geç gelen veliyi bekleme öğretmenlerin zamanını aldığı yönünde bulgularına ulaşmıştır (Hargreaves, 1992). Mevcut araştırmada da öğretmenler ders dışı zamanlarını alan en çok şeyin dokümantasyon (evrak işi), ortam düzenleme, nöbet (geç gelen veli) şeklinde bulgular ortaya çıkmıştır. Bahsedilen araştırma ile mevcut araştırma bulguları örtüşmektedir.

4.4.2.Reggio Emilia Projelerinin (Proje Yönteminin) Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Katılımcılara “Proje yöntemi sınıf yönetim sürecinizi nasıl etkiliyor?” sorusu sorularak katılımcıların cevapları alınmıştır.

K1: “Çocuklar projeyle alakalı bir şeyler yapmak istedikleri için bir şeyleri ya da öğretmende o süreçte çocuklara daha verimli daha somut elle tutulur şeyler verebilmek için öğretmen de ilerletmek istediği için tüm günümüzü alıyor. ... Sınıf yönetimini kolaylaştırıyor.”

K2: “Çocukların merakı olduğundan sınıfa daha kolay hâkim olabiliyorum ve bu sınıf yönetimi sürecini kolaylaştırıyor. ... Çocuklar da çalışma ertelediğinde meraklarını eve taşıyorlar.”

K3,K4,K6: “Bence daha iyi çünkü çocuklar daha etkin ya biz bir tık daha geri planda kalıyoruz. Kendi kendilerini idare etme yönetme şekli daha verimli geçiyor.”

K7: “Olumlu benim açımdan mesela. Farklı farklı şeyler sunabiliyorlar. Ben de onlarla gelişiyorum, öğreniyorum birçok şeyi. Benim için bir artıdır. Onlar kadar bilgi sahibi oluyorum. Ya da onlardan önce kendim öğreniyorum ki onlara nasıl bilgiler veriyim. Bu benim için iyi kendimi de onları da geliştiriyorum. Farklı bir şey dikkatlerini çekiyor farklı bir konuya odaklanıyor konuştukları konu değişiyor onu ayırt ediyoruz. O da biraz onları yönlendirme unsuru olduğumuz için daha çok yönlendirme odaklı hareket ediyoruz çünkü orada etkinlik devam edince sıkılacak aklı başka yerde. Biz de o noktaya odaklanıyoruz hem eğleniyorlar.”

K8: “Çocuğun kendisi yaptığı gibi kabul ediyorum. Aslında bir yönden güzel proje ile çalışmak ama bazen böyle çocuğun tamamen kendine bırakıyorsun sınıf çok dağılmış bir birine girmiş durumda oluyor ama bir şey diyemiyorsun çünkü reggio sistemi bu. Tamamen çocuğun kendine bağlı olduğu için. ... Ailelerden bunun dönüşünü alıyorum. Çocuğum bir şeyleri irdeliyor sürekli bir şeylerin peşinde. Çok farklı şeyler sorabiliyor diyorlar.”

K11: “Projeyle gitmeyi çok sevdim. Sınıf yönetiminde herkes projenin daha içinde olduğu için herkes daha düşünsel çalışmaya başladı ve bu benim sınıf yönetimimi olumlu etkiledi. Her şeyi çocuklarla birlikte düşünerek yazıp planlıyorum. Proje çocukların etkin ve aktif olmalarını sağlıyor. Öğrendiklerini okulun dışına taşıyarak araştırmaya devam ediyorlar.”

K12: Proje yönteminin sınıf yönetimine etkisi “Mükemmel. Projelere aileleri de dahil ettik. ... Normalde geri dönüt vermeyen veliler katılmaya istekli hale geldi. Çocuklar okul yaşantılarını eve de taşıyorlar ve aileler de bundan çok mutlu. Proje ile ilgili beyin fırtınası yaparak çocukların bilgilerini fark ediyorum. Çocuklar çok fazla şey biliyorlar ve onları tanımamı sağladı. Projede çocukların zaten ilgi ve merakları olduğu için dikkat çekmeye çalışmıyorum. Zaman konusunda esnek olduğumuz için de bu konuda zorlanmıyorum. Hatta proje içinde farklı proje konuları çıkıyor.”

K13: “Öğretmen pasif çocuklar aktif olmuş oluyorlar projelerde. Projeler çocukların daha aktif olmasını sağlıyor.”

K14: “... Çocukların etkin olmasını sağlıyor. Çocukların bazen öğretmene ihtiyacı kalmıyor.”

K15: “Olumlu etkiliyor. Proje çok güzel gidiyor ve çok değişik şeyler çıkıyor çocuklardan. Verimli. Hiç beklemediğimiz sorularla karşılaşıyoruz. Değişik ve ilginç fikirleri oluyor. Çocuklar için faydalı öğretmen için keyifli oluyor. Çocuklar düşünce ve fikirlerini özgürce dile getirebiliyorlar. Çocuklar özgür ve daha etkin oluyor derste. Dersi çocuklar yönetiyor gibi.”

K17: “Projelerimiz oluyor. İşte ama zor. Okul öncesi ile çalışıyorum. Çok zor oluyor. Çünkü bizde her çocuk farklı biri çok hareketli biri çok durgun biri çabuk öğreniyor birisi zor öğreniyor. O kadar zor oluyor ki hep birlikte bir proje üretmek. ... Beni genelde sevdikleri için çocuklar. Yani yönetme konusunda zorlanmıyorum. Hani öğretmeni sevmeleri gerekiyor. Dersi kabul etmeleri için yani hiç zorlanmıyorum proje yaparken. Mesela geri dönüşüm konumuzda işte geri dönüşüm materyallerinden bir sürü şey yaptık robot, taşıtlar yaptık vs. o konulara da geri dönmüş olduk taşıtlar konusuna vs. yani mesela bunda zorlanmadım. Yani birlikte oturduk yaptık. Konuştuk.”

K19: “Proje sınıf yönetiminde rahat olumlu bir süreç geçmesini sağlıyor. Çocukların merakından doğduğu için çocuğu kendisine çekiyor. Öğretmen de daha rahat gözlem yapabiliyor. Ancak özel gereksinimli bir çocuk olduğunda bu projelere dahil olamayabiliyor ve öğretmeni de sınıf yönetimi sürecini de zorlaştırabiliyor. ” (Okul özel gereksinimli öğrenci için gölge öğretmen ataması gerekirken atmadığı için biraz da)

K21: “Olumlu yönde etkiliyor. Sınıftaki sürece daha çok hâkimiz. Çocuklar dağılmıyor. Proje çocuklara ve öğretmenlere daha verimli oluyor. Yaratıcılık, farklı fikirlerle ilerleme çocukların da daha çok etkilediği için hem öğretmenin hem öğrencinin motivasyonunu arttırıyor. Öğretmen olarak çocuklardan ne çıkacak ne gelecek çocuklardan diye heyecanlanıyoruz.”

K26: “Projedeki ilgi merak ve heyecan sınıf yönetimini kolaylaştırıyor. Şimdi biraz daha oturdu. Dönemin başına göre sınıfım da düzene oturduğundan proje yöntemi olduğunda daha kolay uyum sağlandığını düşünüyorum.”

K27:” ... Reggioya geçtikten sonra aslında sınıf yönetiminin daha iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü proje çocukların ilgileri üzerinden çıktığı için çocuklar da sınıfta kendi iç disiplinlerini kurabiliyorlar bu da öğretmene kolaylık sağlıyor. Çocuklar meraklı ilgili istekli süreçler doğruyor. Ya da bir noktada sorular sorarak öğretmenin işini kolaylaştırıyor. Öğretmen zorlanabiliyor takip etmekte. Zorluk noktası bu.”

Projenin sınıf yönetimine etkisi öğretmen görüşlerine göre genel olarak olumludur. Projelerin 21 katılımcı çocukların merakının olması sınıf yönetimini kolaylaştırdığını, 8 katılımcı eğitim sürecinin verimini arttırdığını, 1 katılımcı öğrenmeleri somutlaştırdığını, 9 katılımcı çocukların etkin ve aktif olmasını sağladığını, 2 katılımcı çocukların dikkat süresini arttırdığını söylemiştir. 1 katılımcı proje aracılığıyla çocuklara yetki devri yaptığını, 1 katılımcı projelerin öğretmeni de geliştirdiğini ve 6 katılımcı çocukların okulda öğrendiklerini eve, günlük hayatlarına taşıdıklarını söylemiştir. 2 katılımcıysa proje sürecinde çocuğa sadece destek olarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerini sağlamaktadır.

Öğretmenlerin hepsi proje yönteminin sınıf yönetimine olumlu katkısı olduğunu söylemişlerdir. Projelerin çocuğu aktif kıldığını, sınıf yönetimini kolaylaştırdığı en çok tekrar edilen görüş olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca projeleri çocukların günlük hayata taşıdığı ve okul dışı zamanlarda da araştırma yapmaya devam ettikleri belirtilmiştir. Projelerin çocuğun kalıcı öğrenmesine ve öğrenimine okul dışında devam etmesi projelerin çocuğun motivasyonunu arttırdığı ve onları güdülediği söylenebilir.

Yapılan nicel yöntemli yüksek lisans tezinde proje yönteminin öğrencilerin motivasyonunu, aktif katılım göstermesini, bilgilerin kalıcılığını arttırdığı gibi öğrencinin disiplinler arası da öğrenmesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır (Karaçallı, 2011). Mevcut araştırmada da öğretmenler proje yönteminin; çocuğun öğrendiklerini eve taşımasına, çocukların aktif katılmasına, eğitim sürecinin verimini arttırmasına aracı olduğunu belirterek bahsi geçen tez ile örtüşmektedir.

Yapılan başka bir araştırmada katılımcılar Reggio Emilia yaklaşımını; her çocuğun ayrı bir birey olarak, meraklı, özgür, yaratıcı kabul edildiği, öğretmenin çocuğun öğrenmelerini gerçekleştirebilmesi için farklı rollere girdiği, ailelerin – öğretmenlerle çocuklar için işbirliği içinde çalışarak, çevrenin de öğretici olarak

kullanıldığı, projeler aracılığı ile çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeler yaşadığı, çocukların çalışmaktan zevk aldığı, özgüven, çevre farkındalığı, yaratıcılık, problem çözme ve sorgulama becerilerini geliştiren bir yaklaşım olarak anlamlandırdığı bulunmuştur (Aydemir Özalp, 2016). Mevcut araştırmada da katılımcılar Reggio Emilia yaklaşımının projede çocukların merakı odaklı olması, çocukların aktif olması ve çocukların kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri olarak nitelendirmişlerdir.

Reggio Emilia yaklaşımlı anaokulunu gözlem yoluyla incelendiği bir araştırmada projelerin belirli bir alanda başladığını ancak daha sonra okulun her alanına taşındığı gözlemlenmiştir (İnan, Trundle ve Kantor, 2010). Hatta proje gün içinde farklı zamanlarda bazen birkaç gün bazen haftalarca sürerken çocuklar proje bitmiş olsa bile yeni fikirler üretmeye devam etmektedirler. Reggio Emilia projelerinde öğretmenler çocukları gözlemleyip dinleyerek merakları veya konunun gidişatına yönelik ortam/çevre hazırladıkları için çocuklar direkt olarak o ortamla meşgul olurken motivasyonları da artıyor ve öğretmenler de gelecek günlerin planlarını düzenlemek için gözlem yapmaya devam ediyor oluyorlar. Bu çalışmaya bakıldığında da sınıf yönetiminde dikkat çekmeye, motive etmeye ekstra çaba harcanmıyor. Kısaca Reggio Emilia projelerinin sınıf yönetimini kolaylaştırdığı söylenebilir. Hatta bahsi geçen çalışmada öğrencilerin kendileri hiçbir uyaran, yönlendirme olmadan da proje alanına gittiğinden bahsetmektedir. Mevcut araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

4.5.BEŞİNCİ ALT PROBLEM: İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN YÖNETİMİNE YÖNELİK BULGULAR

Katılımcılara;

- Sınıf yönetiminde ne gibi istenmeyen davranışlarla karşılaşıyorsunuz?
- Karşılaştığınız sorunlarla nasıl baş ediyorsunuz?
- Klasik/ geleneksel okul öncesi kurumda olsaydınız yaşadığınız bu sorunlarda ne tür değişiklikler olurdu?

Soruları sorularak sınıfta ne tür istenmeyen davranışlarla karşılaştıkları ve baş etme stratejileri öğrenilerek Reggio Emilia ve geleneksel okul öncesi kurumlarında istenmeyen davranışlarda herhangi bir değişiklik olup olmayacağına yönelik görüşleri alınmıştır.

İstenmeyen davranışlar hakkındaki öğretmen görüşleri; öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar, istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri ve geleneksel okul öncesi kurumunda Reggio Emilia yaklaşımlı okullara göre istenmeyen davranışlar hakkındaki görüşleri olarak 3 alt başlıkta incelenmiştir.

4.5.1. Öğretmenlerin Sınıflarda Karşılaştığı İstenmeyen Davranışlara Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Sınıf yönetiminde ne gibi istenmeyen davranışlarla karşılaşıyorsunuz?" sorusu sorularak katılımcıların yanıtları alınmıştır.

K1: "Birbirleriyle itişme kakışma ya da her hangi bir problem sonrası ağlama durumları yaşanıyor. Bu noktada sınıf ortamını çok etkiliyor. ... Bütün çocukları bir arada tutmak çok zor. Projelerle birlikte çocukların birliğini sağlamak için iyi."

K2: "İnatlaşma, küsme, oyuncak paylaşmama."

K3: "Dikkatlerini çekmek için, oturmama gibi bir durum ya da farklı şeylerle ilgilenme gibi. Konuya dikkatlerini çektiğim zaman sorun olmuyor. Kuralları dönem başında oturttuğum zaman o davranışın yanlış olduğunun ve zamanla yapılmaması gerektiğinin bilincine varmış oluyorlar."

K4: "2 yıldır aynı grup. Yarısı yeni geldi. Sınıfa yeni gelen bir öğrenci olduğu zamanla bazı aksaklıklar olabiliyor. Ona da kuralları öğretebiliyorlar. Nerede ne yapmaları gerektiğini ya da nasıl davranılması gerektiğini onlar da biliyor."

K5: "Sınıf kurallarını sene başında çocuklarla birlikte belirlediğimiz zaman çocuklarda onun bilincinde olduğu için artık kuralları içselleştirmiş oluyorlar."

K6: "3 yıldır aynı grupla olduğum için sınıfta yaşamıyoruz bunu. Düzenimiz oturmuş artık 5 yaşız."

K9: "Eğer çocuğun ilgisi yoksa yaptığımız projeye karşı çocuk farklı bir alanda kendi bağımsız bir oynama eğilimine girebiliyor. Ortam fazlaca hani sunduğumuz materyal olursa paylaşmama, vurma yaşamıyoruz. Ama tek bir projede o gün tek bir parça, nesne vardır. Orada yaşayabiliyoruz. Çünkü hepsinin merakı var. İşte hepsi dokunmak istiyorlar ya da işte."

K10: "Tırnak yeme, arkadaşlarına vurma bunları aştık."

K11: "İki tane özel durumlu öğrencim var. Projelerde tabi ki onlar da yer alıyor ama projeye tam olarak katkı sağlayamıyorlar. Sosyal gelişim geriliği var

birisinde. Onlar projede aktif olamıyor onları da içine katmaya çalışıyorum. Diğerlerinin hepsi aktif ve lider. Bazen çok 'ben biliyorumlar' ile çabalamam gerekiyor. Bazen aşırı liderlik özellikleri oluyor düzeni bozacak şekilde."

K12: "Bazen konuyu çok dağıtıyorlar bu da zaman yönetiminde sorun oluşturabiliyor. Neden yaptığını anlamaya çalışıyorum. Sınıfın çoğunluğu aşırı lider özellikli ve benmerkezci dönemde oldukları için demokratik davranmayı tam sağlayamıyoruz. Empati konusunda zorlanıyorlar."

K13: "İnatçılık, benmerkezcilik, itiş kakış, çocuklar arası çatışmalar oluyor."

K14: "Bir de birbirlerini taklit ediyorlar merak ve hareket konusunda. Vurma oluyor. Ağlama oluyor. Etkinliklere katılmak istemeyebiliyorlar."

K17: "Çok taşkınlık yapanlar olabiliyorlar. Hırçınlar olabiliyor. Arkadaşları kabul etmediği için öfke davranışları gösterenler oluyor."

K19: "Vurma, çığlık, oyuncak fırlatma, öğretmeni dinlememe, sınıf düzenini bozma. Özel gereksinimli çocuklarda da sınıf düzeni bozulabiliyor."

K20: "Şiddet eğilimli öğrencilerim oldu psikoloğa gidiyorlardı. Aileyle de psikologla da görüştüm. Sene başına göre azaldı. Ama çocuklar bildikleri için gerginler yanlışlıkla olan bir durumu bile vurdu şeklinde şikayet ediyorlar. Bir nevi dışladılar ve onu sinirlendirmek için kasıtlı davranışlar olabiliyor. Arkadaşlarının çalışmalarına zarar verme olabiliyor."

K21: "Projelerden dolayı adaptasyonları yüksek olduğu için istenmeyen davranış yaşamıyoruz. Sabırsızlıkları var."

K22: "Hareketli çocuklar olabiliyor bazen bireysel bazen grupla konuşabiliyoruz. Etkinliğin akışını bozuyorlar."

K25: "Birbiri ile anlaşamayan öğrenciler var. Tehdit etmeler oluyor. Öğretmene şikayetler oluyordu."

K26: "K25 hocayla aynı şekilde. Ek olarak ses yükseltme ve öğretmene şikâyet oluyor."

K27: "Paylaşmama, saldırgan davranış, ağlayarak istediğini yaptırmaya çalışan."

Öğretmenler benzer istenmeyen davranışlarla karşılaşmaktadır ama sınıftan sınıfa istenmeyen davranışlarda değişiklikler olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin karşılaştığı istenmeyen davranışlar; 2 katılımcı yıkıcı liderlik (davranışsal liderlik), 4

katılımcı ilgisizlik, konunun dağılması, 1 katılımcı tırnak yeme, 4 katılımcı ağlama, 6 katılımcı itme, 10 katılımcı paylaşmama, 8 katılımcı vurma, 3 katılımcı sınıf düzenini, akran oyunlarını bozma, 1 katılımcı taşkınlık, 2 katılımcı tehdit etme, 4 katılımcı inatçılık, 1 katılımcı küsme, 1 katılımcı çığlık atma, 1 katılımcı sabırsızlık, 1 katılımcı öğretmenini dinlememe şeklindedir. 2 katılımcı ise sınıfında istenmeyen davranışla karşılaşmadıklarını söylemişlerdir.

Karşılaşılan istenmeyen davranışlar her okul öncesi eğitim kurumunda karşılaşabilecek davranışlardır. Sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları görüşmeler ve gözlemler sonucu sınıfta etkinliği bozma, öğrencilerin dikkatini dağıtma, şikâyet etme, vurma, materyale zarar verme, yönerge ve kurallara uymama şeklinde istenmeyen davranışları tespit etmişlerdir (Uysal, Akbaba Altun ve Akgün, 2010). Mevcut araştırmada da istenmeyen davranışlar bahsedilen araştırmayla benzer olup ek olarak, ağlama, inatçılık, küsme, itme davranışları olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka araştırmada da benzer sonuçlar olarak şu istenmeyen davranışlarla karşılaşılmıştır; kurallara itaatsizlik, bencillik, saldırganlık, içe dönüklük, dikkat dağınıklığı, ağlama, yeme sorunu, şikayet, yalan, sınıfta hiçbir sorun olmaması, hiperaktivite, dikkat eksikliği, öfke nöbetleri, itaatsizlik, dikkat çekme davranışlarını, akran çatışmaları (Ata ve Karayol, 2019; Dickerson, 2000; Hamre ve Pianta, 2001). Mevcut araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

4.5.2. Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışla Baş Etme Stratejilerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Karşılaştığınız sorunlarla nasıl baş ediyorsunuz?" sorusu sorularak katılımcıların cevapları toplanmıştır.

K1: "... Herhangi bir durum yaşandığında yumuşatmak asında şimdi hep birlikte şunu bunu yapalım şeklimde sınıf düzeni sağlanıyor."

K2: "Bireysel konuşmaktansa grupla konuşmaya tercih ediyorum davranışın sonuçları hakkında ve çözümü hakkında konuşuyoruz."

K3: "Empati kurmalarını o davranışın iyi mi ya da kötü mü olduğunu sonra ne hissettirdiğini 'sen olsan nasıl hissederdin' gibi kendileri düşünerek özür dilemeleri gerektiğini anlamalarını yapmaya çalışıyorum"

K4: “Artık şiddet uygulanmıyor ama yanlışlıkla çarpma durumları oyun bozma durumları oluyor böyle bir durumda arkadaşı söylediğinde o bozduğu oyunu birlikte tamamlıyorlar. İzin almadıysa geri verip alabilir miyim diyor. O oynuyorsa oyunun bittikten sonra veriyim şeklinde çözümler. İkili diyalog geçişlerle çözüm yolu üretiyoruz. ... Olumlu cümle kalıplarıyla ya da işte bir durum karşısında sen olsaydın ne yapardın sana böyle bir şey olsa ne yapardın gibi empati kurmalarını sağlıyorum.”

K5: “İstenmeyen bir davranış gördüğümüzde bu davranışın yanlış sence nasıl davranmalıydın şeklinde yönlendirdiğimiz için birbirlerini uyarma tarzında ilerliyor. Çok nadir yaşanıyor istenmeyen davranışlar. İstenmeyen bir davranışı arkadaşında gördüğü zaman onu uyarabiliyor. ‘Arkadaşım bu yaptığın sence de yanlış değil mi? Arkadaşına da bu şekilde davranmamalısın’ ya da ‘Burası bunun için sence uygun mu bu şekilde yapsan daha iyi olmaz mı?’ şeklinde ifadeler kullanarak aslında sürece kendileri dahil olmuş oluyor. ... Empati kurmasını sağlıyorum.”

K7: “Konuşuyoruz. Onu çözmeye çalışıyoruz. Eğer materyalse sorun ve bir ya da iki kişinin paylaşımıysa materyali ortadan kaldırıyorum paylaşmıyorsak kaldıralım sorunun ortadan kalsın. Sonra tekrar yerine koyuyorum. ... Empati uyandırma çocuk için daha kalıcı oluyor.”

K8: “Konuşarak bunları yani çoğu mesela ilk başlarda daha çok oluyor. Zamanla konuşa konuşa yanlış bir davranış olduğunu biliyorlar mesela. Çok büyükse problem öğretmen çözüyor çok büyük olmayan bir sorunsa sürekli şikayetler geliyor bazen kendi aranızda halledebilirsiniz sorununuzu sizin halledebileceğinizi düşünüyorum. Sonra konuşup biz hallettik kendi sorunumuzu diyorlar.”

K9: “Daha fazla materyal sunarak. Yani onun da ilgisini çekebilecek yani aynı konuyla ilgili farklı bir ortam sunarak yani. Sınıfı beşe bölmüş gibi düşünelim Üç – üç bölelim mesela üç kişi çok dikkatini çeken yere yönlendiriyoruz. Diğer üç kişiyi sevdiği bir yöne yine. Diğer üç kişiyi o konuyla ilgili ayrı bir bölüm oluşturarak oraya yönlendiriyoruz.”

K10: “İstenmeyen davranışlara yönelik aile ile görüştük. Bu durumlar da çözülmüş oldu. ... Çocuklar ilk geldiklerinde sınıfımız kuralları neler olabilir dedim. Çocuklar kuralları söyledi. Bu yüzden de istenmeyen davranışı çocuklar da görmüş oluyor. Acil durum çemberi yapınca çocuklarla konuşuyoruz ve sorunu çözüyoruz.

Yaşamadığım bir olayı yaşamış gibi örneklendiriyorum bu şekilde olay çözülüyor. (örnek durum).”

K11: Sınıf düzenini bozan aşırı liderlik davranışını “… törpülemem gerekiyor. İlgisiz çocukları destekliyorum.”

K12: “Çok fazla materyalle çocuklara göre bir ortam sunabildiysem çocuklar arasında istenmeyen davranış yok.” İstenmeyen davranışlar hakkında “diyalog kurmaya çalışıyorum. Uygun olmayan davranışlarla ilgili sohbet ediyoruz. Nedenleri hakkında çözüme birlikte gidiyoruz. ... Empati konusunda zorlanıyorlar. Bunun için de diyalog kurmaya çalışıyorum.”

K14: “O durumlarda konuşuyoruz. Hareketli ve hareketsiz çocukları bir araya getiriyorum.”

K15: “Çocuklarda empati uyandıracak konuşmalar ve hatırlatmalar yapıyoruz. Arkadaşlarına birbirine zarar vermiyoruz şeklinde konuşuyoruz. İnatçılar ama çok güzel gruba da uyum sağlıyorlar. Akran hatırlatmaları da oluyor. Birbirlerine hatırlatıyorlar. Arkadaşlarını uyarıyorlar.”

K16: “Çocuklarla yaptıkları davranışın sonuçlarının neler olabileceği konusunda konuşuyorum, örnek olay anlatıyorum. Bazen de empati kurmalarını sağlıyorum.”

K17: İstenmeyen davranışlar karşısında “… kayıtsız kalarak dersime devam ediyorum. Zaten dersimdeki ilgi çekici aktiviteler onun da ilgisini çekiyor ve çocuğu davet ediyor”

K18: “Konuşarak çözmeye çalışıyoruz. Sınıfın ihtiyacı değil tek bir çocuğun ihtiyacı. Çocukla bireysel bir yaklaşım uygulamam gerekiyor. Sınıftan destek istiyorum. ... Bu davranışı yapan da bunun içinde oluyor. Çözümü de çocuklarla birlikte yapıyoruz. Sınıfın ortak bir çözümü, ortak bir problem olduğundan. Bunda başarılı olamadıysam veliyle konuşarak evdeki süreci öğreniyorum. Anne-baba-çocuk diyaloğunu inceliyorum. Aileyle çözülmediyse okul psikoloğu ile görüşüyorum ondan destek alıyorum.”

K22: “Projeye başlarken daha sakin, odaklı çalışıyorlar. İletişim kurmaya, anlamaya çalışıyoruz.”

K23: “Çocuklardan istenmeyen davranışları oyunlarla aşıyoruz. Oyunları da çevre, merkezlerle kuruyoruz. Çocuklarla oturup konuşuyorum, dinliyorum,

dikkatlerini farklı yöne çekiyorum. Mesela oyun zamanında istenmeyen davranışla karşılaştığımda acil durum çemberi gibi çatı saati yaparak durumla ilgili masal anlatıyorum. Ortak, hikaye, masal gibi etkinliklerle istenmeyen davranışların önüne geçiyorum. Olumlu davranışında teşvik edici sözler söylüyorum. İstenmeyen davranışı aile ile iletişime geçerek çözüme gidiyoruz."

K24: "İstenmeyen davranış olduğunda çocukların sorunu kendilerinin çözmelerini bekliyorum. Kendi kendilerine problemlerini çözebilmeye başladılar. 'Arkadaşınla konuştun mu, ne hissettiğini söyledin mi?' şeklinde çocukları destekleyerek problemi çözmeyi sağladım. Büyük bir problem olmadığında tabi ki."

K25: "Çocuklarla acil durum toplantısı 'Sizce ne oldu, sonucu ne oldu üzülen canı yanan var mı?' şeklinde toplantı yapıp çocuklarla birlikte çözüm buluyoruz. Birbirleriyle etkileşime geçince istenmeyen davranışlar ortaya çıkıyor. O çocukları da birbirinden uzak tutuyorum. Birbirleriyle etkileşime geçtiklerinde olumsuz durumlar yaşanabiliyor. Bu çocukların dinamiğine göre haraketli, sakin, pasif çocukları grupladık. Her grubun lider çocuğu var. Her zaman tabi ki bu grup şeklinde devam etmiyorlar etkinlikte. Sözle olarak onun yanına gitme şeklinde değil ilgilerini farklı yöne doğru çekerek ayrı tutuyorum. Bu durumlarla ilgili de ailelerle iletişim halindeyiz bu şekilde çözüme gidiyoruz."

K26: "Çocuğun yaşadığı sorunla ilgili arkadaşıyla ilgili diyalog kurması için destekleyerek çözüm bulmalarını sağlıyorum. Bu sayede gelişme kat ettik."

K27: "Aile tutumundan kaynaklı istenmeyen davranışlar mevcuttu. Reggio sistemi aracılığıyla bu sistemin tılsımı var ve bu sistem sayesinde istenmeyen davranışlar azalıyor ve istendik davranışlar ortaya çıkarak artıyor."

K28: "Sınıfta sihirli sözcüklerimiz var. Çocukların iletişim dillerini kibarlaştırıyoruz sihirli sözcükler kitabıyla. Diğer problemlerle ilgili kitap okuyarak çocukların problemi karşısında masal ya da hikaye anlatıyorum."

Öğretmenlerin istenmeyen davranışla baş etme stratejileri birbirine benzerlik gösterse de farklılıklar mevcuttur. 1 katılımcı görmezden gelme, 5 katılımcı aile ile görüşme, 1 katılımcı materyal sayısını arttırma, 6 katılımcı ilgi çekici ortama yönlendirme/oluşturma, 2 katılımcı çocukları gruplama, 1 katılımcı olumlu davranışı sosyal pekiştireçle yönlendirme, 1 katılımcı çocukların ilgisini farklı yöne çekme, 11 katılımcı bireysel konuşma, 13 katılımcı acil durum çemberi yapma/grupla konuşma,

13 katılımcı empati uyandırma, 4 katılımcı rol oynama, örneklendirme, hikaye okuma, 1 katılımcı hatasını telafi etmesine fırsat verme, 2 katılımcı psikoloğa yönlendirme ve 3 katılımcı çocuğa destek olarak kendi problemini çözmesine yardımcı olma şeklindedir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı ödül – ceza kullanması Reggio Emilia yaklaşımında yeni çalışmaya başlamış olan öğretmenler geleneksel sistemden tam olarak kopamamış olduklarını göstermektedir. Ayrıca ödül – ceza kullanmadıklarını söylemelerine rağmen pekiştireç, mahrum bırakma ve premack ilkesini kullanıyor olmaları öğretmenlerin ödül – ceza ile ilgili net bilgilerinin olmadığını ortaya koymuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışla baş etme stratejilerine yönelik hazırlanan yüksek lisans tezinde öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmek için ödül ve pekiştireçten faydalandıklarını, sınıf kuralları oluşturduklarını, görmezden gelme stratejisini kullandıkları ve bu sayede öğrencilerin istendik davranışlara yönelebileceklerini düşünülmektedir (Dal, 2016). Mevcut araştırma ile bu araştırma karşılaştırıldığında Reggio Emilia yaklaşımının uygulandığı okullarda az da olsa pekiştireç ve ödül kullanılması MEB okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışla baş etmede kullandıkları stratejilerle örtüşmektedir. Ancak genel olarak bakıldığın araştırma sonucunda pekiştireç kullanan öğretmen sayısı azınlıktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme yöntemlerine yönelik yapılan bir çalışmada öğretmenlerin; sözel uyarı, rehberlik sağlama, ikna etme, çözüm yolu sunma, II. ve I. tip ceza verme, mola verdirme, empati, sorunu anlama, gözlem, pekiştireç kullanma, aileyle iş birliği yapma kullanarak bu davranışlarla baş ettikleri bulunmuştur (Öngören-Özdemir ve Tepeli, 2016). Mevcut araştırmada da Reggio Emilia öğretmenleri II. tip ceza, empati, sorunu çözme, konuşma, sözel uyarı, rehberliğe yönlendirme, aile ile iş birliği yapma yöntemlerini kullanmaktadır ve Öngören-Özdemir ve Tepeli'nin (2016) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Mevcut araştırmada da öğretmenler empati, sözel hatırlatma, ceza verme, sorunu anlama, pekiştirme, rehberlik etme, aile ile iş birliği yapma ve rehberlik hizmetlerinden faydalanmakta olduklarını belirtmişlerdir. Öngören-Özdemir ve Tepeli'nin yapmış olduğu araştırma bulgularına benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Reggio Emilia yaklaşımında her zaman çocukla konuşmak, çocuğu anlamak gerekliliği vurgulanmaktadır. İstenmeyen davranışla karşılaşan öğretmenin çocukla konuşarak ya da grupla çocuk ifşa edilmeden konuşarak bu davranışı ortadan kaldırmaya çalışması daha yerinde bir uygulamadır. Birçok öğretmen de konuşmaktan yanadır. Katılımcılar bu soruya rutin davranış problemlerini azaltmaktadır şeklinde herhangi bir yanıt vermemişlerdir. Ancak başka sorularda sınıflarında rutinleri olduklarından bahsetmişlerdir. Sınıf rutini benimsendikten sonra rutinler yıl boyunca aşırı öğretmen ilgisi ihtiyacı (yetişkin bağımlılığı), sınıfta yönetimsel ve davranışsal sorunların yaşanmasının önüne geçilmesini sağlamaktadır (Fink ve Siedentop,1989). Fink ve Siedentop'un araştırma sonucuna bakıldığın rutinler davranışsal sorunları önüne geçmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler ya rutinin bu faydasını gözden kaçırmışlardı ya da rutin onların sınıflarında davranışsal problemlerin önüne geçmeye destek olmamaktadır.

4.5.3. Geleneksel Okul Öncesi Kurumunda Reggio Emilia Yaklaşımlı Okullara Göre İstenmeyen Davranışlarda Olabilecek İstenmeyen Davranış Durumlarına Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Klasik/ geleneksel okul öncesi kurumda olsaydınız yaşadığınız bu sorunlarda ne tür değişiklikler olurdu?" sorusu sorularak katılımcıların yanıtları alınmıştır.

K1: "Bildiğim kadarıyla normal özel okullara kasten olarak alıştırma süreci yoktur diye düşünüyorum. Bu noktada çocuklar bir anda geliyorlar bir anda gidiyorlar o süreç kolay olurdu diye düşünüyorum. Zor olacağını düşünmüyorum. Ekstra bir artı olurdu. Şu anki olduğum süreçte velilerle çok fazla iletişim halindeyim bireysel olarak ama klasik sistemde velilerle nasıl iletişim halinde olunduğunu bilmediğim için o noktada bir eksi tarafı olabilir."

K2: "Aynı olurdu. Öğretmenin tutumu önemli ama her yaşın gelişim düzeyine göre bulunduğu davranışları var."

K3,K4: "Geleneksel okul öncesi kurumlarda çocuklar her sabah geldiğinde aynı oyuncaklar aynı köşelerdeler. Belli bir süreden sonra bu sıkıyor."

K5: "**:** Ben bunun aslında işin öğretmende bittiğinden yanayım açıkçası. Geleneksel bir okul öncesi ya da herhangi bir yaklaşımı benimseyen bir okul değil

ama. Nerede olursan ol bir öğretmen isteğini gerçekleştirmişse çocuklarına bir şeyler katmak istiyorsa bu tarz yaklaşımları uygulayabilir.”

K7: “Aynı olurdu, çocuk çünkü hepsi. Düşündüğün zaman geleneksel bir anasınıfında da olsak yaklaşım türü ne olursa olsun çocukların sergileyeceği belli başlı davranışları her yerde sergiliyorlar bu kaçınılmaz açıkçası. Çünkü onların yaşının ve doğasının getirisi. Bizim için de geçerli. Biz de çoğu davranışı yaşımız gereği sergiliyoruz. Geleneksel bir anaokulunda da aynılarıyla karşılaşırdım. Bu çalıştığım kurumda da karşılaşıyorum yani klasik her yerde karşılaşabiliriz.”

K9: “Çocuklar bence klasik sistemde kendilerini baskı altında hissederlerdi. Bir kere çocuk ilerleyemez. Merak duygusu gelişemezdi. ... Yani çocuğa katkısı olmayan şeyler, sınırlı boyama, burada mesela biz sınırlı boyama yaptırmıyoruz. Gerçekten 3 boyutlu bir nesneyi çocuğun önüne koyup onu çizmesini istiyoruz ve çocuk kendisi boyuyor. Çocuk burada sanatsal, bilimsel yani her türlü alanda kendisini geliştirmiş oluyor. Ama bu klasik sistemde maalesef olmuyor. Öğretmenin yönlendirdiği kadarıyla bir çizginin içerisinde sıkışıp kalıyor çocuk. Yani ilerleyemiyor. Gelişime açık bir çocuk olmuyor.

K10: “Benzer davranışlarda karşılaşırdım. Neden arkadaşına vurdun diyerek herkesin içinde konuşurdum. Ama çocuk bu davranışı daha fazla yapıyor ve dikkat çekmek amaçlı arttırdı davranışı. Reggioda çember ve sohbet ederek çözülmesi daha uygun. Çocuğu suçlayıcı bir dille değil. Genel olarak konuşuyoruz. İstenmeyen davranışların artmasına neden olurdu. Çocuk baskı altında hissettiği için kendisini yani yapma zorunluluğu ya da ilerdeki eğitim hayatında bir bıkkınlık ya da ilerleyememe keşif merak duygusu ile bakamama.”

K11: “Öğretmene bağlı olarak istenmeyen davranışlar oluşur. Öğretmen çocuğa göre hareket etmesi istenmeyen davranışları aza indirgeyebilir.”

K12: “Çocuğu anlayıp dinlemeden direkt aileye gidilmesi çocuğun istenmeyen davranışın altındaki nedeni anlamayı engelliyor. Geleneksel eğitimde zaman yönetiminde kısıtlı olması esnek olmaması istenmeyen davranışların artmasına neden olur. Reggioda çocuk kendisini bir şekilde ifade ediyor ama gelenekselde buna değinilemediğinden çocukla iletişim kısıtlı kalıyor.”

K13: “Aynı olurdu. Çocukların davranışları aynı. Çocukların kendisi ile alakalı her çocuk farklı her çocukta da gelişim özelliğine bağlı aynı özellikler olurdu. Baş etme yöntemlerinde farklılıklar olabilirdi.”

K14: “Çocuktan çocuğa değişir. İstenmeyen davranış artar, azalır ya da sabit kalır bilemem. Çocukların hepsi farklı. Aynı grubumla değerlendirecek olursam istenmeyen davranışlar aynı kalırdı.”

K17: “Klasik okul öncesi kurumlarında da çalıştım. Benim dersime müdahale etmedikleri sürece bana şöyle yap böyle yap demedikleri sürece benim dersim harika geçiyor. Çocuklar öğrenir. Ama beni kısıtladıkları an aslında çocuk da kısıtlanmış oluyor.”

K18: “Veli ile iletişim biraz zor olabilirdi. Okulun duruşu var benim yanımda bu da veli ile iletişimi kolaylaştırıyor. İstenmeyen davranışın artma ya da azalmasında velinin bakış açısı ve tutumu önemli. Öğretmene destek olması bunda değişiklik yapar.”

K19: “Azalırdı. Özel gereksinimli çocuk kaynaştırma geleceği için istenmeyen davranışlar da daha az olurdu.”

K20: “Baş etmede ceza ve katı bir duruş olurdu bence. Biz konuşuyoruz.”

K21: “Artardı. Şu anda reggioda kendi fikirlerini sundukları için birbirlerine de yardımcı oluyorlar. Merakları doğrultusunda ilerlediğimiz için istenmeyen davranışlar olmuyor.”

K22: “Çocuk açısından artabilirdi. Çocuk projedeyken çok sakin, istekli ve heyecanlı katılıyor kendi istedikleri şeyi yapıyorlar. Ama zorla yaptırılan etkinlikler baskı kurar çocuk üzerinde bu da istenmeyen davranışın artmasına neden olur.”

K24,27: “Öğretmen tutum ve yaklaşımı ile istenmeyen davranışlarla baş edilebilir. Bir değişiklik olmazdı.”

K25,27: “İstenmeyen davranışlar aynı olurdu. Öğretmenin kendi kazandığı problem çözme başarısı, ilgisi, istenmeyen davranışa karşı olan tutumu önemli. Reggioda biz çocuğun problem çözme becerisini desteklediğimiz için soru sorarak düşünme becerisini geliştirdiğimiz için aynı istenmeyen davranışlar olsa da istenmeyen davranışla baş etme de daha etkili oluyor reggio sistemi. Çünkü çocuk kendi problemini kendisi çözebiliyor.”

K26,27: “Problemler değişmiyor. Reggioda iç denetimi kazandırıyoruz. Olay öğretmende kurumla ilgisi olduğunu düşünmüyorum.”

Geleneksel bir okul öncesi kurumu ile Reggio Emilia yaklaşımlı bir okul arasında istenmeyen davranışlardaki farklılaşma hakkında öğretmen görüşleri farklı nedenler olmakla birlikte benzerdir. 16 katılımcı aynı istenmeyen davranışlarla karşılaşılacağını belirtmiştir. 6 katılımcı öğretmen tutumu ile ilgili olduğunu, 5 katılımcı aynı davranışların olacağı bunun çocuğa bağlı olduğunu, 2 katılımcı aynı davranışlar olurdu ancak öğretmenin baş etme stratejisi farklı olabilirdi ve 2 katılımcı aynı davranışlar olur çünkü çocuğun gelişim dönemine göre sergilediği davranışlar vardır şeklinde cevaplar bulunmaktadır. Çocuk her yerde çocuktur şeklinde yorumlar gelmiştir.1 katılımcı ise istenmeyen davranışların veli tutumuyla ilgili olduğu yorumunu yapmıştır.

Geleneksel eğitimin uygulandığı okullarda istenmeyen davranışların artacağını söyleyen öğretmenlerin gerekçeleri 4 katılımcı geleneksel sistemde baskı altında hisseden çocuğun sıkılması, 1 katılımcı klasik sistemde veli iletişimi az olması, 3 katılımcı Reggio Emilia yaklaşımında çözüm odaklı olunması, 1 katılımcı Reggio Emilia yaklaşımında çocuk problem çözme becerisini geliştirmesi, 1 katılımcı Reggio Emilia yaklaşımının merak odaklı olması, 3 katılımcı klasik sistemde hep aynı düzen olduğu için çocuğun sıkılacağı, 2 katılımcı projede çocuk sakinleşmekte, fikirlerini özgürce ifade edebilmekte şeklindedir.

Geleneksel eğitimin uygulandığı okullarda istenmeyen davranışların azalacağını söyleyen öğretmenler ise 1 katılımcı alışma süreci farklı olduğu için bu süreçte daha az istenmeyen davranış olur ve 1 katılımcı özel gereksinimli çocuk kaynaştırma saatlerinde gelir şeklinde düşünmektedir.

Geleneksel modelle Reggio Emilia yaklaşımının istenmeyen davranışlar açısından karşılaştırıldığında ise öğretmenler genel olarak geleneksel okul öncesi yaklaşımında da aynı istenmeyen davranışlarla karşılaşılabileceğini söylemişlerdir. Öğretmen görüşlerinde de olduğu gibi çocuğun gelişim dönemlerinde gösterdiği benzer davranışlar vardır. İstenmeyen davranışlar daha çok aile tutumu ve çocuğun yaşantısı ile ilişkilidir.

Geleneksel ve Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlerin baş etme stratejilerinde farklılıklar olabilir ancak MEB de istenmeyen davranışlar da

konuşulması, aile ile görüşülmesinden yanadır. MEB okul öncesi eğitimi temel ilkelerinden birisi aile eğitimi ve ailenin eğitim sürecine dahil edilmesine yöneliktir (MEB, 2013).

Spady (1994) yaptığı çalışmada geleneksel eğitimde başarı yüksek olsa bile öğrencilerin gerçek hayata geçtiklerinde eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilikçilik, iletişim ve dil becerileri, liderlik ve ekip çalışması, sosyal beceriler vb. noktalarda zorlandıkları tespit etmiştir. İletişim, sosyal becerilerde zorlanan bireyler kendilerini ifade etmekte zorlanacakları düşünülebileceğinden geleneksel eğitim verilen sınıflarda istenmeyen davranışlarla karşılaşılması yüksek bir olasılıktır denebilir. Mevcut araştırmada da katılımcılar geleneksel yöntemin çocuğun ilgi ve merakından uzak kalabileceğinden istenmeyen davranışların artabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

4.6. ALTINCI ALT PROBLEM: SINIF İÇERİSİNDEKİ İLETİŞİM VE İLİŞKİ DÜZENİNE YÖNELİK BULGULAR

Katılımcılara;

- Sınıf içerisinde iletişim kurarken nelere dikkat ediyorsunuz?
- Öğrencilerle olan diyalogunuz güçlendirmek için ne yapıyorsunuz?
- Öğrenciler arası iletişimi arttırmak için ne yapıyorsunuz?

soruları sorularak sınıf içerisindeki iletişim ve ilişki düzeni incelenmiştir.

Sınıf içerisinde öğretmenin iletişim kurarken dikkat ettiği noktalar, öğretmen öğrenci arası ve öğrenci – öğrenci arası diyalogu güçlendirmek için öğretmenlerin yaptığı uygulamalar hakkındaki görüşler bu üç başlık altında incelenmiştir.

4.6.1. Sınıf İçerisinde İletişim Kurarken Öğretmenlerin Dikkat Ettikleri Noktalara Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Sınıf içerisinde iletişim kurarken nelere dikkat ediyorsunuz?" sorusu sorularak katılımcıların cevapları alınmıştır.

K1: "Öğretmenin davranış biçimi ile alakalı bu nokta tatlı sert diyebilirim. Çünkü çocuklara karşı ne çok sert ne çok tatlı olmalıyız. Çok sert olduğumuzda çok bir anda duvar örebiliyor. Çok yumuşak olunca da onu manipüle edebiliyor. ...

Yumuşak dilli çocuklarla zıtlaşmadan onların ince kısmına dokunaraktan iletişim haline geçiyoruz."

K2: "Çocukların seviyesine inerek, göz teması kurarak konuşmaya dikkat ediyorum ve onları dinliyorum. Sırayla konuşmaları gerektiğinden bahsediyorum."

K3: "Olumlu bir dil kullanmaya çalışıyorum. Çocuklara karşı ya da onlar bir davranışta arkadaşlarına su götürdüğünde su alır mısın teşekkür ederim demesine ya da olumsuz davranış sergilediklerinde empati kurmalarını o davranışın iyi mi ya da kötü mü olduğunu sonra ne hissettirdiğini sen olsan nasıl hissederdin gibi kendileri düşünerek özür dilemeleri gerektiğini anlamalarını sağlamaya çalışıyorum."

K5: "Olumlu dil kullanmaya yani olumlu cümle yapıları kullanmaya dikkat ediyorum. Empati kurmasını sağlıyorum. Aynı zamanda ben model de oluyorum hani bir şey alıp verirken ben de onlara teşekkür ediyorum ya da okula girdiğimde okulda herkese günaydın diyorum çocuk da bunu gözlemliyor."

K7: "Daha çok mimiklerime dikkat ediyorum. Ee ve ses tonuma çünkü bazı yerlerde ses tonumu yükselttiğim zaman onlar bu konuyu evde ya da herhangi bir ortamda anlatsalar bile o ses tonunu uyguladığım şeyi hareketleri unutmadığı için onlardan yola çıkarak. ... Empati uyandırma çocuk için daha kalıcı oluyor."

K8: "Genelde çok onların yaşlarına yakın davranmaya çalışırım. Bunun için çok seviyorlar. Onlar gibi konuştuğum zaman ya da onların seviyesine inerek konuşmayı tercih ederim ben her zaman da böyle onların davranışlarını yakın davrandığım için bu konuda çok iyi anlaşırız yani. Benim onlara gösterdiğim sevgiyi ona göre gösteriyorum hissettirerek gösteririm sevgimi."

K9: "Daha çok sorularla iletişim kuruyoruz. Çocuğa karşı bir de her çocuğa ilgisi ne yönde ise ona göre bir soru yönelterek ya da onunla ilgili bir konu üzerinde sohbet ederek yani sanat resmi seven bir çocukla sunduğumuz materyal işte resim üzerinden giderek bir muhabbet döndürüyoruz. Ama oyunu seven bir çocukla oyun üzerinden konuyu konuşuyoruz."

K11: "Duygulara dikkat ediyorum öğretmenin duygusu, çocuğun duygusu. Bir çocukla konuştuğumuzu hiçbir zaman unutmamak. Onun seviyesine inebilmek. Ona uygun konuşabilmek. Onun öğrenmek istediği şey neyse ona aktarabilmeye ve jest mimiklerime dikkat ederim. Çocukları anlayabilmeye dikkat ederim."

K12: “Pozitif, olumlu olan yönleri vurguluyorum. ... Olumsuza yöneldiğinde çocuk dikkat çekmek için daha fazla yapmaya başlıyor.”

K13: “Basit ve anlaşılır çocukların yaş seviyesine uygun konuşmaya dikkat ediyorum. Soru cevap yöntemli ilerliyoruz. Yapılan konuşmaları da dokümante ediyoruz. ... Empati kurmaya çalışıyorum aralarında konuşarak.”

K17: “Her zaman mutluyum. Her zaman gülen bir yüz mutlu bir surat. Çocuklarla konuşurken onların seviyesine iniyorum mutlaka.”

K18: “Birebir iletişimde çocuğun boyuna yaklaşma, göz kontağı kurma, biriyle konuşurken diğerleriyle değil iletişimi devam ettiğimle devam ediyorum diğerlerinden zaman istiyorum. Ulaşılabilir bir öğretmenim ama hepsini birden dinleyemem şeklinde bir sınır var ama bu bana iletişim engeli oluşturacak bir engel değil. Grup içerisindeyse çocuğun beni duyup duymadığını anlamak için çocuktan onay alıyorum.”

K19: “Çocuğu dinlemek, çocukların birbirleri ile olan iletişimlerini arttırmaları için onları desteklemek.”

K20: “Çember zamanında çocukların daha fazla konuşması gerektiğini düşünüyorum. Onları daha yönlendiricek sorular soruyorum. Onların derin sohbette çok güzel fikirleri çıkıyor. Günlük yaşamdan da mutlaka sohbet ediyoruz.”

K22: “Birbirlerini dinlemeleri çok önemli. Birbirimize saygı göstererek dinlemeye önem veriyoruz. Fikirlerini tartışmaları çok önemli. Bir tartışma ortamı yaratmak artı eksileri konuşmak önemli. Fikri olmayan çocuklara da biraz daha düşün diyerek zaman tanıyoruz. Her çocuğun fikri çok önemli.”

K23,25,26,28: “çocukların her söylediğine eleştirel yorumlar yapmıyorum. Onları dinleyerek çözüm yoluna ulaşmalarını sağlamak. Karşı tarafı dinlemek. Jest mimik ve ses tonunu doğru ayarlayarak iyi bir dinleyici olmak.”

Öğretmenler sınıf içerisinde iletişim kurarken; 5 katılımcı çocuklardan biri gibi olup seviyelerini uygun konuşmaya, 1 katılımcı açık uçlu sorular/ soru-cevaptan faydalanmaya,1 katılımcı yumuşak dil kullanmaya, 5 katılımcı olumlu dil kullanmaya, 2 katılımcı göz kontağı kurmaya, 9 katılımcı jest mimik ve ses tonuna dikkat etmeye, 1 katılımcı çocuklara model olmaya, 13 katılımcı çocukları dinlemeye, 13 katılımcı empati kurmaya ve çocuklara da bunu teşvik etmeye dikkat etmektedirler.

Öğretmenlerin sınıf içi iletişim algılarına yönelik yapılan bir araştırmada öğretmenlerin daha çok öğrencileri dinlediği ve bununla birlikte empati kurduğu, etkin dinleme ve beden dilini aktif kullandıkları ortaya çıkmıştır (Taşdemir ve Taşdemir, 2020). Mevcut araştırmada da öğretmenler sınıf içi iletişimi arttırmak için etkin dinleme, beden dili ve empatiden faydalanmaktadırlar.

Yapılan bir araştırmada sınıfında yardımcı personel bulunan okul öncesi öğretmenlerinin, sınıfında yardımcı personel bulunmayan öğretmenlere göre daha yüksek iletişim becerilerine sahip olduklarını saptamıştır (Çevik-Karatekin, 2018). Reggio Emilia yaklaşımında sınıfta iki öğretmen bulunmaktadır. Bu da bahsi geçen araştırma bağlamında değerlendirildiğinde öğretmenlerin iletişim becerisinin yüksek olması beklenmektedir.

Yapılan bir çalışmada sınıfta farklı materyaller kullanılarak çevreler oluşturulması, farklı etkinlikler uygulanması çocuğu iletişime daha açık hale getirir ve öğretmenin de beden dili ve sözlü olarak çocukla iletişim halinde olması dışında çocuğun beden diline de dikkat ederek ona göre yaklaşılması gerektiğine değinmişlerdir (Ostrosky ve Kaiser, 1991). Yayınlanan bir bildiride öğretmen sınıf içerisinde iletişim kurarken beden ve mimiklerine dikkat etmesi gerektiği gibi çocukları iyi dinlemesi sınıf içinde iletişimi arttıracağından bahsetmiştir (Johnson 1999). Ostrosky ve Kaiser ile Johnson'ın araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Mevcut araştırmada da öğretmenler beden dili ve mimiklere dikkat ettiklerinin yanı sıra öğrencileri aktif dinlediklerinden bahsetmişlerdir.

4.6.2.Öğretmen – Öğrenci Arası Diyaloğu Güçlendirmeye Yönelik Öğretmen Uygulamalarına Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Öğrencilerle olan diyaloğunuz güçlendirmek için ne yapıyorsunuz?" sorusu sorularak katılımcıların yanıtları alınmıştır.

K1: "Onlarla daha çok vakit geçiriyorum. Çünkü daha çok vakit geçirdikçe çocukların size bağlanma, güvenme süreçleri daha çok artıyor."

K2: "Fiziksel temas, sarılmak, öpmek. Sevgi sözcüklerini kullanıyorum. Aramızda sevgi bağı var."

K3: "Herhangi bir konu hakkında ilgilerini çeken de olabilir çekmeyen de olabilir. O gün hakkında mesela bir doğum günümüz varsa hani onun hakkında

konuşuyoruz. Herkes fikirlerin söylüyor. Ben fikirlerimi söylüyorum. Böyle iletişim açılıyor. Farklı konulara gidiyor. Bu şekilde çocuklarla doğal sohbet ortamı sağlıyorum."

K6: "Ben ilgi odaklarına daha çok yoğunlaşıyorum. Neyi seviyorlar ne yapıyorlar. O konulardan ilerliyorum."

K7: "Daha çok iletişim kurma. Onları daha iyi anladığımı düşmüyorum. Gözlemliyorum. ... Empati uyandırma çocuk için daha kalıcı oluyor. Ya da yaptığı davranışta kendi için örneklendirme yaptığımda mesela."

K8: "Mesela birebir şeyler genelde birebir iletişim kurmayı da tercih ediyorum. İlgilendiğim zaman bazen çok vaktim olursa mesela birebir de görüşebiliyorum evde oldukları zaman konuşabiliyorum sürekli mesela bir tatil olduğu zaman yaz tatili olsun bir şey olsun sürekli görüşürüz konuşuruz. ... Birebir iletişim onlar için daha önemli yani. Kendini özel hissettiriyor öğretmenim beni seviyor diye düşünüyor."

K9: "Çocukların ilgi alanlarına hangisiyse hangisinin neye ilgisi varsa onunla o yönde bir sohbet ortamı açıyoruz. Ya da ona öyle bir ortam sunuyoruz.

K10: "Beni sevmelerini sağladım. Sevgi çok güçlü bir bağ. Bu da çocuklarla olan bağımızı güçlendirdi."

K11: "Bol bol kitap okuyorum, hikaye inceliyorum. Çocuk şarkılarına yer veririm. Materyallerle daha çok neler yapabilirim. Çocuklara neler katabilirim şeklinde araştırma yaparım. Velileri de sınıf içerisi etkinliklere katarım. Okuyup araştırdıkça daha çok deneyim oluyor. Ve aslında çocuğu anlamak daha önemli bunları da yapmalıyım şeklinde farkındalık oluyor."

K13: "Her çocukla farklı bir bağım var. Oyunla sağlıyorum. Onları anlamaya çalışıyorum. Onlarla birlikte oyunlar oynarım, oyunlarına katılırım. Ev yaşamlarına dair şeyleri de oyunlarında görebiliyorum. Oyunlarıyla onları anlamaya çalışıyorum."

K14: "Öğretmenlerle, müdürümüzle, psikoloğumuzla görüşüyorum. Bu yönde destek alıyorum zorlandığımda. Yapıcı konuşma, net tavır gibi çocukların ihtiyacına yönelik görüşme yöntemleri kullanıyorum."

K15: "Çocuklar sevgi istiyor. ... Arada sevgi bağı olunca da çocuk öğretmen arasındaki bağ güçlenmiş oluyor."

K18: “Çocuklarla birlikte oyun oynuyorum. Grup oyunları oynuyoruz. Bir öğrencimle güvenli bağ kurmak için birçok oyun oynadık. Teneffüste de hep yanlarındayım. İlgilerine göre farklı materyaller sunuyorum. Her öğrencimle bir bağım var. Hata yaptıklarında da rahatlıkla gelip bana söylüyorlar. Bununla ilgili de konuşuyoruz. Ben kızmak için değil onları anlamak için buradayım diyorum çocuklara ve empati yapmasını sağlıyorum. Çocukları anlamaya çalışıyorum.”

K20: “Bilmece sormak çok işe yaradı. Çocuklar da kendi bilmecelerini üretiyorlar. Birlikte grup oyunları oynuyoruz. İletişim oyunları oynuyoruz.”

K21: “Onlarla birlikte projenin içinde olduğum için kendilerinden biri oluyorum. Bu da diyaloğumuzu güçlendiriyor.”

K22: “Çocuklar çok istekli zaten bir şey olduğunda direkt yanımıza geliyorlar, anlatmak istiyorlar. Bazen grupla bazen bireysel sohbet ediyoruz. Çekingen çocuklara da senin büyük fikrine ihtiyacımız var diyerek motive ediyorum bu şekilde sağlıyorum.”

K24,25,26,28: “Sık sık oyunlarına dahil oluyorum. Onlarla oynarken birçok şey anlatıyorlar. Oyun içerisinde dinliyorum.”

K27,25,26,28: “Öğretmenle çocuk arasında tutku oluşturmak. O tutku oluşunca gönül bağı oluşuyor. Bazı çocuk espriden, duygusallıktan, dokunsallıktan, onay sözcüklerinden hoşlanıyordur. Hoşlandıkları yönde onlarla iletişim kuruyorum. Tüm çocuklarla aramda gönül bağım vardır.”

Öğrenci öğretmen arası diyaloğu güçlendirmek için öğretmenler 5 katılımcı doğal günlük yaşamda sohbet ettiğini, 2 katılımcı okul dışı iletişimde olduğunu, 4 katılımcı çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre sohbet ettiğini, 1 katılımcı ortam diyaloğu güçlendirmeyi sağladığını, 7 katılımcı çocuklarla bireysel iletişimi arttırdığını, 9 katılımcı çocuk oyun ve etkinliklerine katıldıklarını söylemişlerdir. Bunun yanı sıra 13 katılımcı çocukla karşılıklı sevgi, güven ve bağlanma olmasından, 2 katılımcı güler yüzlü olmaktan, 2 katılımcı fiziksel temastan, 4 katılımcı çocuğu anlama ve dinlemeden, 1 katılımcı ise veliyi sınıf etkinliklerine dahil etmekten faydalandıklarını söylemişlerdir.

Genel olarak öğretmenler görüşlerinde çocukları etkin dinleyerek sınıf içi iletişimi arttırdıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci öğretmen arası ilişki için çocukla sohbet etme, oyunlarına katılma ve arada sevgi bağı oluşturdukları yönündedir.

Öğretmen öğrenci arası iletişimi arttırmak için öğretmen öğrencinin konuşmasına imkan vermeli, konuşması ve beden dilini uygun kullanmalı, öğrencilerin görüşlerine saygı duymalı ve etkin dinlemelidir (Akbaşlı, 2012). Mevcut araştırmada da öğretmenler bunları yapmaya özen gösterdiklerine yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerle günlük yaşamdan sohbet etmeleri ve okul dışında görüşmeleri de öğretmen – öğrenci arası ilişkiyi güçlendireceği düşünülmektedir. Yapılan bir araştırmada öğretmenin öğrencilerle sınıf, ders dışı iletişimde bulunmasının öğrenci ve öğretmen arası diyaloğu ve bağı geliştireceğine haliyle de sınıf içi iletişimi olumlu yönde etkileyeceğini, öğrencinin öğretmeni seveceğini ve daha rahat kendisini ifade edeceğini savunmaktadırlar (Engin ve Aydın, 2007).

Sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak öğretmenin; herkesin kendisini rahat hissedeceği ve okula yönelik olumlu deneyime sahip olmalarına yönelik bir ortam sunması ve derse bütün öğrencilerin katılımını sağlaması gerekmektedir (Carruba, 2016). Katılımcıların yanıtları da öğrencilerin oyunlarına katılma, birebir ve okul dışı iletişim ile öğrencilerin kendilerinin anlaşıldıklarını ve önemsendiklerini hissettirecek ve öğretmenin de öğrencilerini daha yakından tanımasını sağlayacaktır. Bu sayede de Caruba'nın dediği gibi her öğrenciye uygun ortam sunularak onların olumlu okul deneyimi yaşamalarına imkan tanınmış olacaktır.

4.6.3. Öğrenci – Öğrenci Arası İletişimi Arttırmaya Yönelik Öğretmen Uygulamaları

Katılımcılara "Öğrenciler arası iletişimi arttırmak için ne yapıyorsunuz?" sorusu sorularak katılımcıların yanıtları alınmıştır.

K2: "Birbirileri ile konuşmaları sorunlarını birbirileri ile konuşarak çözmeleri için onları destekliyorum."

K3,K4: "Çocuklar arası iletişimi arttırmak için beraber oyunlar oynuyoruz. Daha çok ben yaş grubumda küçük olduğu için. Hani böyle çember saati gibi hani çocukları bir daire şekline alıyorum orda beraber hikaye okuyoruz, parmak oyunları oynuyoruz. Daha sonra ben onlara sorular yöneltiyorum. Ya da arkadaşları ile ilgili böyle özelliklerini hani beraber oynayabileceğimiz oyunları."

K5,K4: “Ben grup oyunları oynatıyorum. Yani hep birlikte tüm çocuklarımın oynayabileceği benim de içine dahil olduğum oyunlar oynatıyorum. Tek başına oynayan bir çocuk görürsem işte diğer çocuklarıma da hadi hep birlikte şunu oynayalım gibi ya da hadi arkadaşımızı da dahil edelim belki o da bizimle oynamak ister gibi. Daha çok bunu toplu oyunlarla sağlıyorum.”

K6: “3 yıldır birlikte oldukları için iletişim etkileşim her türlü var. Yeni gelen bir arkadaşımız geldiği zaman hareketli grup da var sakin grup da. Önce bakıp gözlemliyor. Hangi gruba girebilirim diye ilk gün gözlemliyor. Ertesi gün hareketlilere daha yatkın hadi şunlarla oyun kuralım şöyle yapalım böyle yapalım gibi onların içine etkin oluyor.”

K7: “Yaşamadık konuşmama, fikrini sunama ya da arkadaşlarıyla konuşmama gibi şeyler olmadı. Ama bazen yeni gelen arkadaşları oluyor ya da katılmak istemeyenler oluyor diyebilirim. Öyle olduğu zaman çok konuşan ya da lider arkadaşının yanına oturtuyorum ki onu da yönlendirebilsin. Sen neden cevap vermiyorsun arkadaşım. Çükü öğretmen yönlendirmesindense bir arkadaşının onu yönlendirmesi her zaman daha iyi oluyor. O şekilde arkadaşları ile işbirliği içerisinde ilerliyorum ben.”

K8: “Genellikle ben grup oyunlarını tercih ediyorum. Mesela bireysel oyunlardan daha çok grup oyunları almaya dikkat ediyorum onların grupla oynamasını ve sürekli mesela aynı arkadaşlarıyla değil de farklı arkadaşlarıyla oynamalarını sağlıyorum. Onları farklı arkadaşlarıyla oyunlar kurabiliyorum.”

K9: “İşte ortam yine ortam sunup onların şöyle söyleyeyim. Kalabalık bir sınıf olduğumuz için aynı özellikleri taşıyan çocuklarla onların işte aynı özelliği taşıyan yani kişisel olarak ya da ilgi alanları aynı çocukları bir yere topluyoruz.” İki grubu birbirine kaynaştırmak için “Kendi aralarındaki diyalogları destekliyoruz.”

K10: “Oyuna alınmadığına birinin kulağına ‘Sana bakıyor onunla oyun oynamak ister misin?’ diye soruyorum. Çemberde ‘Acaba arkadaşlarınız sizinle oynamazsa ne hissedersiniz?’ şeklinde konuşarak çözüyorum.”

K11: “Bol bol sohbet mutlaka. Sadece konuyla alakalı değil. Farklı konular, masal sonrası sohbeti yaptığı etkinliklere yönelik sohbet. Oyunlarla iletişim kurmalarını sağlarım ve oyun gerçekten çocukları birbirine bağlayan şey. İkili ve grup oyunlarına yer veriyorum.”

K12: “Projeler çok faydalı oluyor. İstasyon tekniğini çok kullanıyorum. Birbirlerinin yaptıkları işleri devam ettirmeleri de diğerinin liderliğini kabullenmiş oluyor. ... Her çocuk kendi gücünü kullanarak birlikte ortak işler yapmış oluyorlar. Ve birbirlerine destek olmaya başladılar. Proje ve atölyeler bu konuda destek oluyor.”

K14: “Oyunlar çember oyunları, evcilik serbest zaman oyunları işe yarıyor. Birbiri ile iletişim kurmayan çocuklarla birlikte oyun kuruyorum. Teşvik önemli.”

K15: “Konuşuyoruz. Her zaman konuşmak. Çocukları birbirlerini kaynaştırma. Grup oyunları. Yetişkinle birlikte oyun kurup sonra geri çekiliyoruz. Gruptaki çocuklar da uyumlu.”

K16: “Grup etkinlikleri, ortak görevleri oluyor mesela atölyeyi toplamak bazen bir çocuk diğer arkadaşlarına görev dağılımı yapıyor. ... Bunlar iletişimlerini arttırıyor.”

K19: “Kendisini iyi ya da kötü ifade eden çocukları bir araya getiriyorum. Onların kaynaşması için çevre hazırlıyorum”

K20: “Tanışma süreçlerimizi de oyunlaştırıyoruz. Yeni gelen öğrencinin adı, en sevdiği oyun, gibi çeşit çeşit sorularla kendilerini tanıtıyorlar. Günlük hayatlarındaki değişimleri de birbirilerimizle paylaşıyoruz. Çocukların birbirini tanımalarını sağlıyorum.”

K21: “Bazen geriye çekilerek bu konun tartışılması lazım kendi aranızda konuşun bu sizin projeniz diyorum ses kaydı bırakıyorum. Bu şekilde çözüm buluyorum.”

Öğrenciler arası diyaloğu arttırmak için öğretmenler 9 katılımcı grup etkinlikleri, 13 katılımcı çocukları gruplama, 7 katılımcı çocuklar arası diyalogları destekleme, 9 katılımcı çocukların birbiri ile daha çok vakit geçirmesini sağlama, 12 katılımcı yetişkin destekli oyun kurma, 3 katılımcı çocuğa destek olacak akranının yanına konumlandırma şeklinde uygulamalarda bulunmaktadırlar. Uygulamanın dışın öğrenciler arası diyaloğun artmasında 1 katılımcı ortamın bunu sağladığını, 1 katılımcı projenin etkisinin olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılar öğrenciler arası iletişimi desteklemek için empati geliştirmelerinde yardımcı olma, akran konuşmalarını destekleme ve yetişkinin başlattığı oyunlarla bunu sağlamaktadırlar. Öğretmenin ders dışında öğrenci ile

empatiye yönelik konuşması problemin çözülmesin ve öğrencinin verimini arttıracaktır (Elçiçek, 2019). Öğretmenin öğrenciler arası iletişimi desteklemesi için farklı sosyal kültürel etkinlikler sunması, fiziksel ortamı iletişim kurabilmelerine yönelik oluşturmaları gerekmektedir (Engin ve Aydın, 2007). Mevcut araştırmada da öğretmenler öğrenci arası diyaloğu desteklemek için oyunlar ve ortamlardan faydalanmaktadırlar.

Yapılan bir çalışmada öğrencileri istasyon tekniği ile ya küçük grup çalışmaları ile bir araya getirilmesi ve ihtiyacı olan öğrencinin desteklenmesi ile işbirlikçi çalışma gerçekleştirilerek öğrencilerin sosyal becerileri desteklenmiş olur (Dobarcianu ve D. Wilkinson, 2021). Mevcut araştırmada öğretmenlerden yalnızca biri istasyon tekniğinden bahsetse de grup etkinlikleri ve küçük grup etkinlikleri ile akran iletişimini, öğrenci – öğrenci arası diyaloğu desteklediklerinden bahsetmişlerdir.

4.7. YEDİNCİ ALT PROBLEM: ÖĞRETMENLERİN BENİMSEDİKLERİ SINIF YÖNETİM MODELLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Katılımcılara "Sınıf yönetiminde nasıl bir model/yaklaşım benimsiyorsunuz?" sorusu sorularak yanıtları alınmıştır.

K1: "Önlemsel ve gelişimsel diyebilirim. Çünkü Reggioda ödül ceza kavramı olmadığı için genellikle önlemsel ve gelişimsel."

K2: "Bütünsel. Daha çok önlemsel. Ceza olarak sadece mahrum bırakma kullanıyorum. Ödül de davranış panosu ve sakız. Davranış panomuzda hepsinin ağacı var evdeki davranışları, tabaklarını bitirmeleri, akran ilişkilerine göre elmaları kırmızı oluyor ve bunun sonucun da ödül olarak toka, meyve, yiyecek, anahtarlık gibi hediyeler veriyorum"

K3: "Benim de hepsinden ortaya karışık oluyor. Mesela sandalyenin üstüne çıkıp oynamak istiyorlar. Hani sandalyenin üstünde oynarsanız düşebilirsiniz gibi. Ya da arkadaşlarına karşı yanlış bir davranış sergilediği zaman ceza tabi ki olmuyor ama bunu bir düşünmelisin gibi gel gibinden yapabiliyoruz. Benimde ortaya karışık hepsinden oluyor."

K4: "Gelişimsel daha çok ama hani ödül olarak alkışlayabiliriz ya da o gün çok güzel bir şeyler var. Sonunda işte bir sakız ya da bir şey artık günün sonunda size

bunu vereceğiz ama onun kendimizin onlara verdiği ödül. Bir davranışın sonucunda değil. Kendimiz bir ödül vermek için öyle bir uygulama yapıyorum. Onun dışında ceza veya farklı bir şey yok."

K7: "Bütünsel. Ödül ceza mantığında değil aslında. Ceza mantığı yok. Ama ödül teşvik manasında var. Mesela okula yeni başladığında ağlamadan geldin bak bu kez kazanacaksın ya da doktora gitmediğinde kocaman bir cesaret madalyasını kazanacaksın şeklinde teşvik amaçlı. Ceza hariç"

K8: "Gelişimsel olarak alıyorum diyebilirim. Ödül ceza kesinlikle kullanmıyoruz. Bazen de önlemsel kullanıyorum ikisi genel olarak daha sık kullanıyorum."

K10: "Ödül-ceza yok. Olumsuz davranışı görmezden geliyorum, çember yapıp konuşuyorum. Olumlu da sarılma, başını okşama vb. önlemsel ve gelişimsel."

K13: "Ödül-ceza yok. Gelişimsel. Problemleri öngöremeyebilirim."

K14: "Ödül ceza kesinlikle yok. Gelişimsel ve önlemsel kullanıyorum. Çocukların gelişim özellikleri birbirine göre farklılık gösterebiliyor buna da dikkat ediyorum."

K16: "Bütünsel. Cezaya yer vermiyorum ama ödül kullanıyorum. Sticker, yıldız, balon gibi ödüller veriyorum."

K18: "Önlemsel ve gelişimsel. Tepkisel yok."

K20: "Önlemseli benimsiyorum. Çevreleri hazırlarken materyal tartışmasına yol açmayacak şekilde koyuyorum. Ya da şiddet eğilimli öğrencimin hırçınlaştığı saatlerde onu sakinleştirecek zamanlara denk getiriyorum. Tepkisel yaklaşım yok reggioya uyduğunu düşünmüyorum. Gelişimseli de herkes uyguluyordur bence. Proje ve çocuklarına göre. Önlemsel ve gelişimsel."

K24,27: "Gelişimsel ve önlemsel kullanıyorum. Ödül-ceza yok. Onay tarzında bu davranışın çok güzel şeklinde cümleler kullanıyorum ödül olarak."

K25,27: "Ödül- ceza yok. Önlemsel ve gelişimsel kullanıyorum. Premack ilkesi – mahrum bırakma kullanıyorum yemeğini yedikten sonra bahçeye çıkabilirsin ve oyunda uygun olmayan bir davranış sergilediğinde şu anda oyun vaktinde benimle sohbet ederek geçirmen gerekecek çünkü bu problemi çözmemiz gerekiyor. Çok hareketli bir çocuk o gün merkez saatinde uygun oynarsa ne güzel oynadın şeklinde teşvik edici cümleler kullanıyorum."

K28,27: “Ödül – ceza yok. Pekiştireç olarak sözel teşvik edici cümleler kullanıyorum. Gelişimsel uyguluyorum.”

Öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi modelleri; 14 katılımcı önlemsel ve gelişimsel, 2 katılımcı önlemsel, 7 katılımcı gelişimsel, 3 katılımcı bütünsel şeklinedir. Sınıf yönetimi modelleri hakkında konuşurken 21 katılımcı ödül ve ceza uygulamadığını, 3 katılımcı simgesel ödül, 1 katılımcı premack ilkesi, 2 katılımcı mahrum bırakma, 4 katılımcı sosyal pekiştireç, 1 katılımcı yiyecekler pekiştireç ve 1 katılımcı maddi pekiştireç uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda öğretmenler genel olarak önlemsel ve gelişimsel sınıf yönetimi modelini birlikte kullanmaktadırlar. Az sayıda görüşler ise tek başına gelişimsel, tek başına önlemsel ve bütünsel yaklaşım kullanıldığı yönündedir. Görüşme sürecinde öğretmenler kendilerini gelişimsel ya da bütünsel olarak tanımlasalar da sınıf kuralları ve sınıf düzenini sağlamaya yönelik yaptıkları uygulamalardan dolayı tepkisel model de uyguladıkları ortaya çıkmıştır ve bu öğretmenlere belirtilerek görüşleri onayları ile revize edilmiştir. Bu da öğretmenlerin uygulamada hangi sınıf yönetim modelini kullandıklarını detaylı bilmediklerini ya da kendilerini farklı tanıtmak istediklerini göstermektedir. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerini eksik bildikleri ve uygulamada sorun yaşadıklarını; gelişimsel sınıf yönetimi modeli ağırlıklı kullanıldığı bunun yanında tepkisel modelinde kullanıldığını saptamıştır (Babaoğlan, 2011). Mevcut araştırmada da öğretmenlerin teorik bilgi eksiği olduğu tahmin edilmektedir. Bunun yanı sıra gelişimsel ağırlıklı sınıf yönetim modelleri benimsenmiş olsa da tepkisel sınıf yönetimi modeli de uygulanmaktadır.

Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimine yönelik yapılan bir araştırmada; öğretmen, sınıf dinamiklerini ve öğrencilerin bireysel özelliklerini ve ayrıca alternatif başa çıkma mekanizmalarını tanırsa sınıfta gerçekleşebilecek istenmeyen durumları tahmin edebilir. Bu sayede de öğretmen kasıtlı-proaktif bir düşünme biçimi ile olası istenmeyen durum, ve tuzakları önceden düşünmeden olaylara tepki verdiği reaktif bir algıdan ayırt edilir (Tall, 2010). Buradan da anlaşıldığı üzere okul öncesi eğitimde öğrencileri tanıyarak önlemsel bir sınıf yönetimi modeli benimsenmesinin önemi vurgulanmaktadır. Mevcut araştırmada da önlemsel ve bütünsel sınıf yönetim modellerinin uygulandığı görülmektedir.

4.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEM: ÖĞRETMENLERİN SINIF DÜZENİNİ NASIL SAĞLADIKLARINA YÖNELİK BULGULAR

Katılımcılara; "Sınıfta düzeni sağlamak için nasıl bir süreç izliyorsunuz?" sorusu ve "Sınıf kurallarını nasıl oluşturuyorsunuz?, Öğrencilerin sınıf kurallarını benimsemelerini nasıl sağlıyorsunuz?" alt soruları sorulmuştur. Alınan yanıtlar öğretmenlerin sınıf düzenini nasıl sağladıkları, sınıf kurallarını nasıl oluşturdukları ve öğrencilerin sınıf kurallarını benimsemelerine yönelik yaptıkları uygulamalar olarak üç başlık altında incelenmiştir.

K1: "Sınıfta düzeni sağlamak için en kritik nokta anlaşmaların sağlanması… İşte sınıfımızda bu oluyor, bunun yerine bu oluyor diyerek çocuklarla anlaşmalar yoluyla sınıf düzenini sağlıyoruz."

K2: "Çocukların gelişim düzeyini takip ediyorum ve buna göre önlemler alıyorum. Sene başında kurallar hakkında konuştuk. Kurallar neden ve ne işe yarar şeklinde."

K3: "Rutin işimizi kolaylaştırıyor. Belli süreden sonra çocuklar zaten bunun bilincine varmış oluyorlar. Basitinden öğle yemeğinde sonra herkes tuvalete gider elini yıkar panduflarını çıkarıp pijamalarını giymek için sıraya giriyorlar bu şekilde bizim de rutin etkinliklerimiz."

K4: "Zaten kurallarımızı en başta okulun hani başında konuştuğumuz birlikte koyduğumuz için. Hangi sınıfta neyden önce neyi yapmaları gerektiğini zaten biliyorlar. O yüzden oturmuş bir düzen de olduğu için o konu da sıkıntı çekmiyoruz."

K5: "Kurallar tabi ki var. Bunlar birlikte oluşturduğumuz kurallar olduğu için. Artık bunun içindeler. Bunun dışında yine süreç içerisinde dikkat dağınıklığı vesaire durumları olduğunda da dikkatlerini çekmek için farklı şeyler yapıyorum. Bazen şarkı söylüyorum ona odaklanıyorlar. Bazen sesimi değiştirerek konuşuyorum ona odaklanıyorum."

K8: "Gruplar dediğim gibi. Mesela iki grup şeklinde ayırırım halıda oynayacak grup masada oynayacak grup diye ayırırım. Mesela masa oyunları ile kim oynamak ister. Yerde kimler ister. Bu şekilde sınıfı ikiye ayırarak bu şekilde toplu oynatmayı tercih ederim. Ekinliklerde de o şekildedir. Çocukların dikkatlerini çekmek için mesela iki gruba ayırarak daha fazla daha az kargaşa yaşanmamasını

daha sessiz bir ortam olmasını sağlarım. Daha sakinler ve hareketli hırçın olanları ikiye ayırıyorum. Bir grup biraz sessiz kalanlarsa yanlarına biraz daha sesli olanlarla birleştiriyorum. Onların dikkatlerini çekebilecek şeyler koyuyorum önlerine. O zaman daha sessiz ve sakin bir şekilde oynayabiliyorlar."

K9: "Önce konuşmakla her şey zaten konuşmakla başlıyor. Kullandığımız kelimelerin yumuşaklığı çocukları çok etkiliyor. Yani pozitif kelimeler. ... Motive edici cümle ve sözcüklerle. Ya da dediğim gibi merak uyandıran ilgilerini çeken konularla"

K11: "Çocukları sınıfla ilgili görevlendiriyorum. O görevler doğrultusunda ilerliyoruz. Merkezlerden sorumlu oluyor. Yemek saatlerinde, sanat merkezlerinin görevlileri oluyor. Oranın temizliği, düzeni ile çocuklar ilgileniyorlar."

K12: "Reggio sayesinde bir problem yaşamıyorum. Çocukların kendilerini ifade etmeleri ve dinginleşmeleri için yeterince ortam ve zaman verildiği için düzen kendiliğinden oluşuyor. Köşelerde de çocuklar neyi nereye koymak istediklerini kendileri seçiyor. Mesela kitap köşesinin yerini onlar değiştirmek istedi ışık çok geldiğinden kitap okuyamıyorlarmış değiştirdik. Bitki köşesini de daha ışık alan bir yere koymayı teklif ettim ve onun yerine de birlikte karar verdik."

K15: "Çocuklar rutini öğrendi. Bu yüzden nerede ne yapmaları gerektiklerini de biliyorlar. Rutinlerin olması düzeni sağlamada işimizi kolaylaştırdı."

K16: "Sınıfta karşılaştığımız sorunlara yönelik örnek olay durumları yaratıp sunuyorum. Bazen hikaye okuyorum, kurallar hakkında konuşuyoruz"

K17: "Düzen yok benim sınıflarımda."

K18: "Sınıf anlaşmaları var. Sınıf olma sürecinde birlikte sınıfın ismini belirliyoruz. ... Çemberde başkan seçiyoruz, o günü planlıyor. Atölye yapıyoruz, her çocuk istediği bir etkinliği sunuyor, birlikte yapıyorlar. Ama hepsi birlikte ortak kültür oluştuğu için çocuk bunlarda çok aktif oluyor. Atölye ve çember için farklı sırada asılı listemiz var. Hepsi topluluk olmayı da öğretmen olmayı da denemiş oluyor. 2 ayda sınıf düzeni oturuyor. Fiziki düzende kendi çekmeceleri var. Somut olarak kendi alanlarını düzenliyorlar ki sınıfı da öyle düzenleyelim."

K21: "Hazırlanan programa yönelik ilerlendiğinden program belli oluyor bir gün önceden dokümantasyonu inceleyerek ilerliyoruz. ... Çocuklarla birlikte sınıf

düzenini de değiştirebiliyoruz. Dolapların yerini içlerini değiştirebiliyoruz. Hangi malzemeleri tercih ediyorlarsa onları koyuyoruz birlikte."

Öğretmenlerin sınıf düzenini 5 katılımcı konuşma, 1 katılımcı merak uyandırma, 2 katılımcı çocuklarla birlikte sınıf anlaşması yapma, 13 katılımcı sene başında sınıf kurallarının koyma, 2 katılımcı ihtiyaca göre sınıf kurallarının revize etme, 2 katılımcı gruplama uygulamaları ile sağlamaktadırlar. Bunun yanı sıra 10 katılımcı rutinin düzeni sağladığını ve 1 katılımcı düzeninin olmadığını söylenmiştir.

Sınıf kuralları, uygulanması nispeten basit olduğundan ve zorlu davranışları ortaya çıkmadan önce önlemeye odaklandığından, etkili sınıf yönetiminin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlanır (Alter ve Haydon, 2017). Mevcut araştırmada da öğretmenler sınıf kurallarının olmasının sınıf düzenini sağlamayı ve sınıf yönetimini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Sınıf düzeninin sağlanmasına yönelik toplanan veriler daha çok çocukların sınıf yönetim sürecinde aktif olmasını sağlamaya yönelik çalışmalar olduğu ortaya çıkmıştır. O halde öğrenci ne kadar aktifse sınıf düzeni o denli rahat sağlanır diyebiliriz. Yapılan bir çalışmada sınıfta kuralların asılı olması, yapılması gerekenler çizelgesi, çocukların bağımsız hareket etmesini teşvik ederek motivasyon sağlamakta olup çocukları bu rutinler sayesinde daha güvende ve rahat hissettiklerini söylemişlerdir (Dobarcianu ve Wilkinson, 2021). Mevcut araştırmada da öğretmenler sınıf rutinlerinin ve kuralların sınıf düzenini sağladığından bahsetmişlerdir.

4.8.1.Öğretmenlerin Sınıf Kurallarını Belirleme Şekillerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Sınıf kurallarını nasıl oluşturuyorsunuz?" sorusu sorularak katılımcıların yanıtları alınmıştır.

K1: "Sınıfın dinamiğine bağlı olarak oluşturuyoruz. Eğer dinamikte zorlayan ya da birbirini tetikleyen şeyler varsa onları ön planda tutarak çember zamanında konuşarak çözümlemeye çalışıyoruz. Mesela örnek olarak tek bir kelime belirliyoruz. Bu itme davranışı mesela bir kelime belirliyoruz mesela çiçek. Bir arkadaşı diğerine vurduğunda diğer çocuklar bunu görünce çiçek diyor ve o davranış ortadan direkt kalkıyor. Öğrencilerle birlikte sınıf kuralları belirleniyor."

K2: “Küçük yaş grubu olduğu için kuralları öğretmen belirleyip çocuklara sunuyor.”

K3: “Bizde kuralları zaten böyle oturup şu şu kurallarımız demiyoruz. Vakti gelince mesela yemek saati geldi ellerimizin yıkanması gerektiğini hani böyle göstererek yemek saati geldi ellerimiz yıkanacak ya da bir etkinlik saatinde arkadaşlarımızın oyuncağı çekilip alınmayacak hani güzelce alabilir miyim denerek istenecek. O şekilde veriyoruz kuralları da.”

K4: “Okulun en başında zaten birlikte oturup işte hani her yerin bir kuralı var. Evlerimizde mesela kurallarınız var mı? Mesela onlar da evlerinde olan kuralları söylüyor. İşte mesela ben şu kadar tablette oynayabiliyorum ya da bilgisayarda. İşte bunlar sizin kurallarınız. Okulumuzda da bazı kurallar var şeklinde girişi yapıp. Bu kurallar hakkında konuşuyoruz. Sizce hangi kurallar olmalı gibi birbirimizle etkileşimde olduğumuz kurallar. Ya da dönem içinde gelişiyor. Çocuklar birbirimizi uyararak yapabiliriz. Hem onların hem bizim etkileşim içinde olduğumuz şekilde kuralları öyle koyuyoruz.”

K5: “İlk tanıştığımızda ilk grubu teslim aldığımda diyeyim. Sizce diyorum okula başladık biz sınıfta neler kurallar açısından neler olmalı ne yaparsak tehlikeli olabilir sınıfta diye. Biraz Çocukların desteği ile biraz da benim yönlendirmemle oluyor açıkçası.”

K7: “Aslında onların sergiledikleri davranışlara göre belirliyorum. Yani orada uygulanan davranış arkadaşının canını yakan ya da ders düzenini bozan davranış varsa o gün onu uyarıyorum oturmalısın bak etkinliği yetişmiyor diyorum. Ertesi günü onu kural olarak sunuyorum. Öğretmen belirlemiyor. Çocukların davranışlarında tehlikeli olanları alıyorum. Onları anlayabileceği seviyede ne yapmamız uygun olur diye çocuklara sohbet ederek kurallar oluşuyor.”

K8: “Bizde sınıf kuralları yoktur. Sadece bunu çocuğa hissettirmeden bunu mesela yanlış bir davranışı olduğunu bunu çocuğa bir kural olarak değil de bu davranışın yanlış olduğunu öğretiyoruz. Mesela yemekten önce el yıkaması mesela önce kendim yıkıyorum mesela yemekten önce ellerimi yıkıyorum diyorum. Mesela yerde çöp görürsem ben çöpe atıyorum. Mesela çöpe atılması gerektiğini öğreniyor çocuk mesela o şekilde yani.”

K11: “Sene başında çocuklarla karar verdik. Çocuklar bu kuralların resimlerini yaparak panomuzu oluşturuyoruz. Çocuklar da isteyen bu panonun altına parmak basarak isteyen imza atarak kuralları kabul ediyorum ve bunlara uyacağım şeklinde onaylıyorlar.”

K12: “Kuralları dönem içerisinde ihtiyaca yönelik çocuklarla oluşturduk. Çocuklar deneyimlediler. Çocuklarla yaşarken kuralların oluşması daha yerinde oluyor ve benimsemelerini sağlıyor. Günlük akış ve kurallar çocukların isteklerine göre düzenleniyor.”

K15: “Öğrencilerle birlikte sohbet ettik kurallarla ilgili. Çocuklar küçük olduğu için kuralları birlikte belirleyemiyoruz. Ama çocuklara kuralların ne olduğunu nasıl olması gerektiğini nedenini konuştuk.”

K16: “Öğretmen ve çocuk birlikte oluşturuyoruz. Ben de kurallarda fikirlerimi söylüyorum.”

K17: “Kurallarımız var. Şöyle bazen şarkıyla benim kurallarım şöyle. Arkadaşlarına zarar vermemekle ilgili, tırmalamak yok, vurmak yok, itmek yok şeklinde şarkıyla öğretiyoruz. Çocuklarla birlikte şarkıyı söylerken beden dilini kullanıyoruz. En sonda da hadi sessiz oluyoruz gözler kulaklar açık şarkımızı söyleyip oturuyoruz. Kuralları çocuklarla birlikte belirliyorum. Çocuklarla konuşuyoruz rahatsız oldukları şeyler hakkında. Mesela bağırmaktan hepimiz rahatsız oluruz vurmaktan hepimiz rahatsız oluruz. Biri diğerine vurunca rahatsız oluruz.”

K18: “Oylama farklı fikirlerin değerli olması ile karşılaşıyorlar. Sınıfın ihtiyaçlarına göre okulun genel hali hakkında konuşuyoruz. Birlikte uymamızı istediğiniz şeyler var mı şeklinde diye başlatarak ilk anlaşmayı ben söylüyorum ve devamında çocukların söylediklerimi yazıyorum. Ardından birlikte anlaşmaları düzenliyoruz. Kaldırılacak anlaşama birlikte kaldırılıyor.”

K21: “Çocuklarla kurallarla ilgili sohbet edip buna yönelik çizimler yapmışlardı bazen drama da kullandık ama yaşarken sürecin içindeyken daha iyi anlamlandırıyorlar.”

K23: “Çok büyük kurallarımız yok. İstedikleri zaman su içebilmeliler. Sıraya girmek, yemek yerken sakin olmak. Kural olarak bunlar var. Net kurallarımız yok.

Çocuklar kendi otokontrollerini sağlıyorlar. Öğretmen olarak kuralları belirleyerek çocuklara hatırlattım."

K25,27: "Sınıfta düzen var. Çember panosunda sınıf düzenine yönelik sınıf için koşma, birbirimize karşı saygılı davranıyoruz şeklinde kartlar var. Çocuklarla birlikte kartları seçtik. Sınıf içinde yürürüz, yüksek sesle konuşmayız, bağırmayız şeklinde kartlar seçerek çocuklarla yerleştirerek. Her ay kuralları yeniliyoruz. İhtiyaç olmayan kuralları kaldırıyoruz. Sınıf içerisinde doğru davranışlar olarak kullanıyoruz. Çocuklarla birlikte karar vererek parmak bastılar onayladırlar ve artık birbirlerini de uyarıyorlar."

K28: "Sınıfta kurallar var evet ama kural demiyoruz. Sınıfın düzenine alışmaları gerekiyor. Önceden sınıfta düzenine ilişkin kartlarımız vardı ama onları ihtiyaç kalmadığından kaldırdık."

Öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlemelerine göre gelen cevaplar 17 katılımcı öğrencilerle birlikte belirlediğini, 5 katılımcı kuralları kendisi belirleyip öğrencilere sunduğunu, 4 katılımcı kuralların olmadığını, 2 katılımcıysa dönem içerisinde çocuğun uygun olmayan davranışlarını uyardıklarını kurallarının olmadığını, 3 katılımcı sınıf kurallarına yönelik pano ya da tablo –poster gibi- duvara astıklarını ve 1 katılımcıysa sınıfta kuralları öğrencileri çizdirerek sınıfa astığını söylemiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yönelik yapılan çalışmanın sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi kuralların öğrencilerle birlikte benimsenmesinin çocukların kuralları benimsemesini kolaylaştırdığı söylenmiştir ve kurallarda ihtiyaca göre değişikliğe gidildiği ortaya konmuştur (Akar vd., 2010). Sınıf yönetimine yönelik yapılan bir araştırmada sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte oluşturulması, tartışılması otokratik olan sınıf kurallarına göre öğrenciler tarafından daha kolay benimsenmesini sağladığını ortaya koymuştur (Burden, 2006). Mevcut araştırmada da öğretmenler benzer görüşleri belirtmiş ve sınıfta öğrencilerle birlikte karar aldıklarını bunun da sınıf kurallarını benimsemelerini kolaylaştırdığını söylemişlerdir ve ihtiyaca göre kuralları revize ettiğini söyleyen öğretmenler de mevcuttur. Bunun yanı sıra mevcut araştırmada öğretmenler sınıf kurallarını benimsetmek için acil durum çember (grupla sohbet), uyarı ve akran uyarılarının da olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada az da olsa sınıf kurallarını öğretmenin belirlediğine yönelik görüşler de bulunmaktadır. Bunun sebebi olarak küçük yaş grubunda olmalarını öne sürmüşlerdir. Küçük yaş grubu olsa da öğrencilerin sınıf kurallarına karar verilirken birlikte karar alınması, gerekirse öğretmenin destekleme ve yönlendirmesi ile sınıf kuralları belirlenirse öğrenciler okula, sınıfa ve kurallara daha kolay uyum sağlarlar.

4.8.2.Çocukların Sınıf Kurallarını Benimsemelerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara "Öğrencilerin sınıf kurallarını benimsemelerini nasıl sağlıyorsunuz?" sorusu sorularak katılımcıların yanıtları alınmıştır.

K1: "Öğrencilerle birlikte sınıf kuralları belirleniyor. Çünkü sadece öğretmenin koyduğu kurallar olursa çocukları kalıplaşmış kalıba sokmak oluyor. Daha da yumuşak olması için çocukların o kuralları anlaşmaları benimseyebilmeleri için çocuklardan da öneriler alıyoruz ve çocukların verdiği kurallar anlaşmalarda belirlediğimiz eğer yazı yazdığımız bir tahtamız çocukları görebileceği bir tahta varsa oraya yazılıyor ya da her hangi bir kağıda yazıp sınıfın en görülebilir yerine asıyoruz. ... Herhangi bir davranış olduğunda hemen bir çember zamanı yapıp bakın şimdi sınıfımızda böyle bir sorun yaşanıyor. Biz böyle bir öneri belirlemiştik. Bu öneriyi sunduk ama olmuyor. Şimdi ne yapabiliriz? Diyerek ekstra öneriler alıyoruz çocuklardan bu noktada da o konu üzerinde konuşmuş oluyoruz. O davranış üzerine konuşup iyileştirmeler yapıyoruz."

K2: "Kurallara uyulmadığında hatırlatıyorum ya da akran hatırlatmaları oluyor."

K4: "Aslında doğrusu ile yanlışı görerek ilerleniyor bence. Hem iyisini hem olmaması gerekeni göstererek aslında benimsetmeye çalışıyorum. ... Bir durum karşısında sen olsaydın ne yapardın sana böyle bir şey olsa ne yapardın gibi empati kurmalarını sağlıyorum"

K5: "Bu sürece yayılan bir şey aslında gerekli durumlarda kuralları unuttukları olabiliyor. O noktada biz sınıfımızda bunu yapıyorduk gibi hatırlatmalarda bulunuyoruz. Biz buna nasıl çözüm bulabiliriz şeklinde konuşuyoruz. Nasıl bir yöntem uygulayabiliriz gibi. Çocukları da sürece dahil ederek planlama yapıyorum. ... Çocukların empati kurmasını sağlıyorum."

K8: “Çocuğa hissettirmeden kuralları yavaş yavaş beynine işliyorsun çocuğun. Genel olarak bunu model olarak sağlıyorum.”

K9: “Kurallar yok ama yapılmaması gerek şeyler olduğunda yapmaması konusunda uyarılarda bulunuyoruz. Zamanla diğerleri de onlara bakarak o olumlu davranışı test edip sonrasında onun çocuktaki olumlu etkisini ya da yetişkin bireydeki davranışı çocuklar çok dikkatliler onun bakışlarını bile takdirini gördüğü için kendisi de zamanla o olumlu davranış içerisine girmeye çalışıyor. Hiçbir zaman çocuk olduğunu unutmamamız gerek. ... Sürekli ikaz edilmek çocukları bence rahatsız ediyor. ... bir süre sonra olumlu davranışa kendi kendilerine yöneliyorlar.”

K10: “Sınıf kurallarını çocuklar koydu. Ben müdahalede bulunmadım. Sınıfımızda zil var. Bu zil birisi yanlış bir davranış gördüğünde zile basıyor ve arkadaşını sessiz bir şekilde uyarıyor.”

K12: “İstenmeyen bir durum oluştuğunda orada kısa bir çember yaparak bunun hakkında konuşuyoruz. ... Çocukların kendi fikirlerinin olması da benimsemelerini kolaylaştırdı. Bir sorunumuz olduğunda hikaye torbası tekniği ile benzer bir hikayeleştirerek olayı anlatıyorum. Çocuklar orada görüyorlar ve yanlış davranışın farkına varıyorlar. ... Empati konusunda zorlanıyorlar. Bunun içinde diyalog kurmaya çalışıyorum. Uygun olmayan davranışlarla ilgili sohbet ediyoruz. Nedenleri hakkında çözüme birlikte gidiyoruz”

K13: “Çocuklarla konuşarak onlara model olarak düzeni sağladım. Kuralları otoriter bir biçimde benimsettim. Kuralları hatırlatıyorum. Davranışın sonuçlarını anlatıyorum. ... Empati kurmaya çalışıyorum aralarında konuşarak.”

K16: “Sınıfta karşılaştığımız sorunlara yönelik örnek olay durumları yaratıp sunuyorum. Empati yapmalarını sağlıyorum”

K17: “Kuralları şarkıyla söylüyoruz ve bu şarkıyı da vücut dilini dahil ederek çocuklara benimsetmeye çalışıyoruz. Yani diyelim ki kural listemizde yok herhangi bir davranış oldu onu da kuralın içine dahil ediyoruz. Bundan rahatsız oldun mu oldum. O zaman bunu da kurallara eklemeliyiz diyerek şarkıya ilave ediyoruz.”

K18: “Herkesin fikirlerinden ortak çıkan anlaşmalar olduğu için çocuklar uyuyor. Uyulmayan anlaşmaları tekrar konuşuyoruz. Sonra çocuklar o anlaşmaya neden ihtiyacımız olduğuna yönelik hatırlamış oluyorlar. Acil durum çemberi gibi toplanıp konuşuyoruz. Anlaşmaya ihtiyacımız yoksa silelim ya da düzenleyelim

şeklinde sohbeti başlatıyoruz. Çocuklar bana şikâyet ettiklerinde birbirleriyle iletişime geçmelerini sağlıyorum. Ben hatırlatıyorum ama yargılamıyorum çocukları, anlaşmaya uymadıklarında. Birbirlerini de takip ediyorlar. Akran hatırlatması oluyor."

K19: "İstenmeyen davranış olunca çocukla konuşuyorum. Kural tablosunun yanına gidip konuşuyorum davranışının sonuçlarının neler olabileceğini söylüyorum ve akran hatırlatmaları da oluyor. Birbirlerine 'Rahatsız oluyorum, bağırma!' şeklinde uyarılarda bulunuyorlar."

K21: "…zamanla olan bir şey. Arada hatırlatmalarla sağlanıyor. Bazen unutabiliyorlar hatırlatıyoruz. Yanına gidip bireysel konuşma ve minik uyarılar şeklinde."

Öğretmenler sınıf kurallarını benimsetmek için 7 katılımcı kuralların öğrencilerle belirlenmesi benimsemelerini kolaylaştırdığını söylemiştir. Bazı öğretmenlerse; 12 katılımcı uyarı, hatırlatmada bulunma, 1 katılımcı olumlu davranışı takdir ve teşvik etme, 2 katılımcı acil durum kelimesi belirleme ya da zil çalma, 14 katılımcı akran hatırlatması, 2 katılımcı model olma, 2 katılımcı kuralları sınıfta görünür bir yere asma, 13 katılımcı empati yapmalarını sağlama, 3 katılımcı çocuklarla problemlere ilişkin çözüm bulma, 14 katılımcı acil durum çemberi yapma/ konuşma, sohbet etme, 4 katılımcı çocukların çizimleri ile kural panosu oluşturma, 4 katılımcı rol yapma, hikaye, örnek olay anlatma uygulamalarını yaparak öğrencilerin kuralları benimsemelerini sağlamaktadırlar.

Önceki başlıkta da (4.8.1.) tartışıldığı üzere öğrencilerin sınıf kurallarını benimsemelerinde en etkili yöntemin sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesi olduğu kanısı ortaya çıkmıştır. Yapılan bir araştırmada sınıf içinde oluşan problemleri öğretmen öğrencilerle birlikte çözüm bulma yoluna gitmelerinin önemini vurgulamaktadırlar (Engin ve Aydın 2007). Mevcut araştırmada da öğretmen görüşleri bunlarla örtüşmektedir. Ancak öğretmenler farklı tekniklerle sınıf kurallarını çocuklara hatırlatma ihtiyacı duymaktadırlar. Bunun sebebi öğrencilerin yaş grubunun küçük olması kaynaklı dürtülerini kontrol etmeye alışık olmamaları, daha önce kural olan bir ortamda bulunmamış olmaları olabileceği gibi öğretmenin aşırı kontrol odaklı olması da olabilir.

Yapılan bir araştırmada öğrencilerin sınıf kurallarının posterlerini yapmalarını, ilk iki veya üç gün boyunca her gün kuralları öğretmeye sınıf zamanını ayırmalarını ve daha sonra ilk ay boyunca her Pazartesi ve ardından özellikle uzun okul gününden sonra periyodik olarak öğretmelerini önermiştir (Bicard, 2000). Mevcut araştırmada da sınıf kurallarını öğrencilere resmettiren ve poster olarak asan öğretmenler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra sınıf kurallarını öğrencilerin benimsemesi için tekrar ettiklerini de belirtmişlerdir. Bicard'ın görüşüne uygun olarak çizim, poster ve kuralların tekrarlanması kuralların benimsenmesini kolaylaştırdığına yöneliktir. Yapılan çalışmalarda başlangıç olarak bir kurallar çerçevesi önerilmiş ve ardından işbirlikçi bir şeklinde kuralların oluşturulması önerilmektedirler (Burden, 2006; Maag, 2004; Bicard, 2000). Mevcut araştırmada da öğretmenler kuralları konuşurken örnek bir kural söyleyerek öğrenci görüşlerini toplamaktadırlar.

Yapılan bir nitel araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf kuralları; sınıf içi temizlik, düzen, hareketlilik ve çocukların birbiri ile ilişkilerine yönelik kurallar koyarken bu kuraları çocuklarla birlikte koydukları, çocuklara hatırlatmalarda bulunduklarını ve unutulduğunda cezalandırma gibi uygulamalarda bulunduklarını saptamışlardır (Durmuşoğlu-Saltalı ve Arslan, 2013). Mevcut araştırmada da öğretmenler sınıf kurallarını hatırlatmaktadır ve az bir kısım öğrencilere ceza uygulamaktadır. Yapılan araştırma ile benzerlikler görülmektedir. Bunun yanı sıra mevcut araştırmada Reggio Emilia yaklaşımının öğretmenleri sınıf kurallarını sınıfın belli bir alanına asmakta, kurallara yönelik öğrencilerle birlikte revizyona gitmektedirler. Bu da sınıf kurallarının genel olarak hatırlanması ve birlikte karar alınmasını sağladığı için hem öğrencilerin sınıfa olan aidiyet duygusu artar hem de öğrenciler kendi koydukları kurallara uymada daha kolay uyum sağlarlar.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırmanın sonuçları özetlenerek alt başlıklar halinde sunulmuştur. Araştırmaya yönelik öneriler, öneriler başlığı altında verilmiştir.

SONUÇ

Araştırmaya ilişkin sonuçlar araştırmanın alt problemlerine göre başlıklandırılarak yazılmıştır.

Birinci Alt Problem: Okulların Benimsediği Yaklaşıma Yönelik Sonuçlar

Görüşme yapılan okullardan bazıları Reggio Emilia yaklaşımıyla birlikte farklı yaklaşımları da benimseyerek karma bir model uygularken diğer okullar sadece Reggio Emilia yaklaşımını uygulamaktadır. Bu yönelik olarak okullarının benimsediği yaklaşımı bütüncül ya da sadece Reggio Emilia yaklaşımı hakkında öğretmenlere görüşleri sorularak aşağıda özetlenen sonuçlara ulaşılmıştır. Reggio Emilia yaklaşımıyla birlikte farklı bir yaklaşımı harmanlayarak karma yaklaşım benimsenmesi hakkında sonuçlar;

- Karma yaklaşım çocuk açısından daha verimli olmaktadır.
- Karma yaklaşım çocuğun gelişimi için daha faydalı olduğu düşünülmektedir.
- Farklı yaklaşımların uygulanıyor olması çocukların sıkılmasına ve dikkatlerinin dağılmasına engel olmaktadır.
- Çocuklar birbirinden farklı olduğu için uygulanan yaklaşımlarda da farklılıklar olması gerektiği düşünülmektedir.
- Her yaklaşımın olumlu yönünün birbiri ile harmanlanarak uygulanmasının daha verimli olacağına yönelik görüşler de mevcuttur.
- Karma olarak uygulanan yaklaşımların birbiri ile örtüştüğü de söylenmiştir.

Reggio Emilia yaklaşımının tek olarak uygulanması hakkındaki öğretmen görüşlerinin sonuçları;

- Yaklaşımın çocuklar arası etkileşimi desteklediği, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini sağladığı, problem çözme basamaklarının öğrendiği, çocukların yaratıcılıklarını desteklediği yönünde görüşler mevcuttur.
- Reggio Emilia yaklaşımının fırsat eğitimine imkan sağlamaktadır.
- Çocukların merakına odaklı olması onların motivasyonunu ve derste aktif olmasını olumlu yönde etkilendiği söylenmiştir.
- Tek bir yaklaşımı benimsemesin daha verimli olacağı, birden fazla yaklaşımın olması ise eğitimde karmaşa yaratacağı söylemiştir.
- Türkiye'de Reggio Emilia yaklaşımının tam olarak uygulanamadığı söylenmiştir.
- Okulun belirli fiziki şartların da bu yaklaşıma uygun olması gerektiği belirtilmişti.

İkinci Alt Problem: Sınıf Yönetiminin Alt Boyutlarına Yönelik Sonuçlar

Sınıf yönetimine yönelik ders öncesi hazırlık, ders planlaması, ders arası geçiş, zaman yönetimi, öğretmenin dersteki rolü gibi sorular sorulmuş ve alt başlıklarda alınan yanıtlara göre sonuçlar paylaşılmıştır.

Ders Öncesi Hazırlık Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara ders öncesinde yaptıkları hazırlıkların neler olduğuna yönelik sorulan soruya ilişkin sonuçlar:

- Ders öncesi hazırlık olarak öğretmenler öğrencilerin dikkatlerini, ilgilerini çekmeye yönelik ortam ve materyal hazırlığı yapmaktadırlar.
- Çocukların meraklarına yönelik etkinlik olarak neler sunabileceklerine yönelik araştırma yapmaktadırlar.
- Çocukların ilgi ve meraklarına yönelik akıl/zihin haritası oluşturup derslerini bu haritadan yola çıkarak hazırlamaktadırlar.
- Çocuklarla birlikte eğitim ortamını bir sonraki güne hazırlamaktadır.

Ders Planlamasına İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların ders planlamasına ilişkin sorulan sorulara yönelik sonuçlar:

- Öğretmenler derslerini çocuklarla birlikte planlamaktadırlar.
- Bütünleştirilmiş/bağlantılı etkinlikler planlamaktadırlar.
- Konu/tema odaklı planlama yapmaktadırlar.
- Esnek planlar oluşturarak gün içerisinde çocukların ilgi ve merakına yönelik ders planında değişiklikler yapmaktadırlar.
- Ders sonrası hazırlanan dokümantasyonlardan faydalanarak çocukların ilgi ve meraklarına yönelik plan hazırlamaktalar.
- Çocukların var olan ilgi ve meraklarına göre ders planı oluşturmaktadırlar.

Öğretmenin Dersteki ve Projedeki Yerine Yönelik Sonuçlar

Katılımcıların derslerde ve projelerde nasıl bir öğretmen rolüne büründüklerine yönelik sonuçlar:

- Öğretmenler ders ve projelerde merak uyandıran, yönlendiren rolü benimsemektedirler.
- Etkinlik sürecinde rehber konumunda olmaktadırlar.
- Öğretmenler etkinlik sürecinde pasif, geri planda kalarak çocukların aktif olmasını sağlamaktadırlar.
- Etkinlik süresinde öğretmenler gözlemci rolünde olmaktadırlar.
- Dersin akışına göre öğretmenler aktif ya da pasif role bürünmektedirler.
- Çocuklarla birlikte etkinliğinde içinde yer almaktadırlar.
- Etkinliklerde çocukların merakını yakalamaya çalışmaktadırlar.

Ders/etkinlikler Arası Geçişe İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların ders/etkinlikler arası geçişe yönelik sorulan sorulara verilen yanıtlara ilişkin sonuçlar:

- Ders geçişlerini yumuşak, doğal geçişlerle sağlamaktadırlar.
- Bağlantılı/bütünleştirilmiş etkinlikler planlayarak geçişi kolaylaştırmaktadırlar.
- Etkinlikler arası paralellikten faydalanmaktadırlar.
- Çocuklar rutine alıştıkları için geçişlerin farkında olmaktadırlar.

- Sabah çember saatinde öğrencilerle günlük akışı paylaşarak geçişleri kolaylaştırmaktadırlar.
- Ders arası geçişlerde şarkı, parmak oyunu, dans ve dramalardan faydalanmaktadırlar.

Fiziksel Ortam Düzenlemesi Hakkında Sonuçlar

Katılımcıların fiziksel ortam düzenlemelerine yönelik sorunlar sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin sonuçlar:

- Öğretmenler ilgi çekici, merak uyandırıcı çevreler oluşturarak ortamı düzenlemektedirler.
- Çocuklarla birlikte sınıf ve ortam düzenlemesi yapmaktadırlar.
- Çocukların ihtiyacına göre fiziksel ortamı düzenlemektedirler.
- Çocuklara çok sayıda materyal sunmaktadırlar.
- Yapılacak etkinliğe göre ortam düzenlemesi yapmaktadırlar.

Üçüncü Alt Problem: Dikkat Çekme Ve Güdülemeye İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların dikkat çekme ve güdülemeye yönelik sorulan sorulara verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlar:

- Provoke edici, meraka yönelik ortamların oluşturulması çocukların güdülenmesini ve dikkatlerinin çekilmesinde yeterli olmaktadır.
- Çocukların merakı ve dikkatleri arasında doğru bir orantı bulunmaktadır.
- Öğretmenler çocukların merakını destekleyerek, yönlendirerek dikkat çekme ve güdülemeyi sağlamaktadırlar.
- Serbest zamanda öğretmen gelecek konu hakkında öğrencilerle sohbet ederek çocukların meraklarını arttırmaktadır.
- Şarkı, parmak oyunları ile öğrencilerin dikkatini çekmektedirler.
- Öğretmenler tanımlı hareketlerle (çocuklarla önceden belirledikleri) oyunlaştırarak öğrencilerin dikkatini çekmektedirler.
- Projeler çocukların merakından doğduğu için ekstra dikkat çekme ya da güdülemeye ihtiyaç duymamaktadırlar.

Dördüncü Alt Problem: Zaman Yönetimine Yönelik Sonuçlar

Katılımcıların zaman yönetimine ilişkin sorulan sorulara verdikleri yanıtlara yönelik sonuçlar:

- Öğretmenler esnek bir zaman yönetimi benimseyerek çocukların ilgisine göre zamanda değişiklikler yapmaktadırlar.
- Sınıf rutinin olması zaman yönetiminde öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır.
- Öğretmenler zaman yönetiminde sorun yaşamamaktadırlar.
- Karma yaklaşım benimsenen okullarda öğretmenler esnek zaman yönetimi yapamamaktadırlar.
- Öğretmenler çocukların etkinlikle geçirdikleri süre zaman aşımına uğradığında (gelecek etkinlikleri aksatacağı durumlarda) etkinliğe ara vererek daha sonra devam etmelerini sağlamaktadırlar.
- Öğretmenler planladıkları sürenin bitimine doğru çocuklara süremizin bitmesine şu kadar kaldı şeklinde hatırlatmalarda bulunaktadırlar.
- Günlük akış öğrencilerle paylaşıldığında çocuklar zaman yönetiminin farkında olmaktadırlar.
- Öğretmenler günlük akışı ve rutinleri çocukların ilgilerine göre revize etmektedirler.

Ders dışı zamanlarda ise öğretmenler;

- Ortam düzenlemesi, materyal hazırlama ve derse hazırlığın,
- Veli bülteni hazırlamanın,
- Derse yönelik planlama ve araştırmanın,
- Dokümantasyon yapmanın,
- Çocukların öz bakım becerisini gerektiren durumların,
- Toplantıların en çok zaman alan süreçler olmaktadır.

Bunların yanı sıra bazı öğretmenler ders dışı zamanlarını alan bir süreç olmadığından bahsetmiştir.

Reggio Emilia Projelerinin (Proje Yönteminin) Sınıf Yönetimine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara Reggio Emilia projelerinin (proje yönteminin) sınıf yönetimine etkisine ilişkin sorulan sorulara yönelik verilen cevaplara ilişkin sonuçlar:
Öğretmenlere göre projeler;

- Çocukların merakını odak aldığından sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır,
- Eğitim sürecinin verimini arttırmaktadır.
- Öğrenmeleri somutlaştırmaktadır.
- Çocukların etkin ve aktif olmasını sağlamaktadır.
- Çocukların dikkat süresini arttırmaktadır.
- Çocuklara yetki devri yapmalarına olanak sağlamaktadır.
- Öğretmenleri de geliştirmektedir.
- Çocukların okulda öğrendiklerini eve, günlük hayata taşımalarını arttırmaktadır.
- Çocuğa öğretmen sadece destek olarak çocuğun kendi öğrenmesini gerçekleştirmesini sağlamaktadır.

Beşinci Alt Problem: İstenmeyen Davranışların Yönetimine İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara istenmeyen davranışların yönetimine ilişkin sorulan sorulara verdikleri cevaplara yönelik sonuçlar sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve baş etme stratejileri olarak sonuçlar:

Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar;

- Sınıf düzenini bozacak düzeyde liderlik,
- İlgisizlik,
- Tırnak yeme,
- Ağlama,
- İtme,
- Paylaşmama,
- Vurma,

- Sınıf düzenini, akran oyunlarını bozma,
- Tehdit etme,
- Taşkınlık,
- İnatçılık,
- Küsme,
- Çığlık,
- Sabırsızlık,
- Öğretmeni dinlememe şeklindedir.

Bazı öğretmense sınıfında istenmeyen davranışla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışla baş etme stratejileri;

- Görmezden gelme,
- Aile ile görüşme,
- Materyal sayısını arttırma,
- İlgi çekici ortama yönlendirme/oluşturma,
- Çocukları gruplama,
- Olumlu davranışı sosyal pekiştireçle yönlendirme,
- Çocukların ilgisini farklı yöne çekme,
- Bireysel konuşma,
- Acil durum çemberi yapma/grupla konuşma,
- Empati uyandırma,
- Rol oynama, örneklendirme, hikaye okuma,
- Hatasını telafi etmesine fırsat verme,
- Psikoloğa yönlendirme
- Çocuğa destek olarak kendi problemini çözmesine yardımcı olma şeklindedir.

Geleneksel bir okul öncesi kurumu ile Reggio Emilia yaklaşımlı bir okul arasında istenmeyen davranışlardaki farklılaşma hakkında sonuçlar;

- İstenmeyen davranışlar aynı olurdu,
- Klasik sistemde daha çok istenmeyen davranış olurdu.
- Klasik sistemde daha az istenmeyen davranış olurdu şeklindedir.
- Bunların nedenleri ise farklılıklar göstermektedir.

Klasik sistemde de benzer istenmeyen davranışlar olurdu. Çünkü;

- İstenmeyen davranışlar öğretmen tutumu ile ilgilidir.
- Aynı istenmeyen davranışlar olabilir çocuğa bağlıdır.
- Aynı istenmeyen davranışlar olur ancak öğretmenin baş etme stratejisi farklı olabilir,
- Aynı istenmeyen davranışlar olur çünkü çocuğun gelişim dönemine göre sergilediği davranışlar vardır,
- İstenmeyen davranışlar veli tutumuyla ilgilidir.

Geleneksel sistemde daha fazla istenmeyen davranışla karşılaşılır. Çünkü;

- Geleneksel sistemde baskı altında hisseden çocuk sıkılır ve bu istenmeyen davranışlarına artmasına neden olur.
- Klasik sistemde veli iletişimi daha az.
- Reggio Emiliada çözüm odaklıyız,
- Reggio Emilia yaklaşımında çocuk problem çözme becerisini geliştiriyor,
- Reggio Emilia merak odaklı,
- Klasik sistemde hep aynı düzen olduğu için çocuk sıkılır
- Reggio Emilia yaklaşımında projeler sayesinde çocuk sakinleşmekte, fikirlerini özgürce ifade edebilmekte şeklindedir.

Geleneksel eğitimin uygulandığı okullarda istenmeyen davranışların azalır. Çünkü

- Alışma süreci farklı olduğu için bu süreçte daha az istenmeyen davranış olur
- Özel gereksinimli çocuk kaynaştırma saatlerinde gelir.

Altıncı Alt Problem: Sınıf İçerisindeki İletişim ve İlişki Düzenine İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara sınıf içerisindeki iletişim ve ilişki düzenine ilişkin sorulan sorulara verilen yanıtlara yönelik sonuçlar:

- Öğretmenler sınıf içerisinde iletişim kurarken;
- Çocuklardan biri gibi olup seviyelerini uygun konuşmaya,
- Açık uçlu sorular/ soru-cevaptan faydalanmaya,
- Yumuşak dil kullanmaya,

- Olumlu dil kullanmaya,
- Göz kontağı kurmaya,
- Jest mimik ve ses tonuna dikkat etmeye,
- Çocuklara model olmaya,
- Çocukları dinlemeye,
- Empati kurmaya ve çocuklara da bunu teşvik etmeye dikkat etmektedirler.

Öğrenci öğretmen arası diyaloğu güçlendirmek için öğretmenler;

- Doğal günlük yaşamda sohbet ederek,
- Okul dışı iletişimde olarak,
- Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre sohbet ederek,
- Çocuklarla bireysel iletişimi arttırarak,
- Çocuk oyun ve etkinliklerine katılarak,
- Çocukla karşılıklı sevgi, güven ve bağlanma olmasını sağlayarak,
- Güler yüzlü olarak,
- Fiziksel temas sağlayarak,
- Çocuğu anlama ve dinlemeye özen göstererek,
- Veliyi sınıf etkinliklerine dahil ederek öğrenci ile olan iletişimini güçlendirmektedirler.

Bunların yanı sıra okulun fiziksel ortamı da öğretmen öğrenci arası diyaloğu güçlendirmeyi sağlamaktadır.

Öğrenciler arası diyaloğu arttırmak için öğretmenler;

- Grup etkinlikleri,
- Çocukları gruplama,
- Çocuklar arası diyalogları destekleme,
- Çocukların birbiri ile daha çok vakit geçirmesini sağlama,
- Yetişkin destekli oyun kurma,
- Çocuğa destek olacak akranının yanına konumlandırma şeklinde uygulamalarda bulunmaktadırlar.

Bunların yanı sıra okulun fiziksel ortamı ve uygulanan projeler de öğrenci – öğrenci diyaloğunu arttırmaktadır.

Yedinci Alt Problem: Sınıf Yönetimi Modeline Yönelik Sonuçlar

Katılımcılara sınıf yönetimi modeline yönelik sorulan sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin sonuçlar:

Öğretmenler daha çok önlemsel ve gelişimsel sınıf modelini karma olarak kullanmaktadırlar. Bunun yanı sıra;

- Önlemsel,
- Gelişimsel,
- Bütünsel sınıf yönetim modellerini benimseyen öğretmenler de mevcuttur.

Bunu yanı sıra öğretmenler;

- Simgesel ödül,
- Premack ilkesi,
- Mahrum bırakma,
- Sosyal pekiştireç,
- Yiyecekle pekiştireç,
- Maddi pekiştireçlerden de faydalanmaktadır.

Ancak çoğu öğretmen ise ödül ve ceza kullanmadığını belirtmiştir.

Sekizinci Alt Problem: Sınıf Düzenine İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların sınıf düzenine ilişkin sorulan sorula verdikleri yanıtlara yönelik sonuçlar:

- Öğretmenler sınıf düzenini sağlarken;
- Konuşmaktan,
- Merak uyandırmadan,
- Çocuklarla birlikte sınıf anlaşması yapmaktan,
- Sene başında sınıf kurallarının konmasından
- İhtiyaca göre sınıf kurallarının revize edilmesinden,
- Rutin oluşturulmasından,
- Gruplama uygulamalarından faydalanmaktadırlar.

Bunların yanı sıra sınıf düzeni olmadığını belirten öğretmenimiz de bulunmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlerken;

- Çoğu öğretmen ve öğrenciler birlikte sınıf kurallarını oluşturuyor.
- Öğretmen kuralları kendisi belirleyip öğrencilere sunuyor.
- Sınıf kuralları oluşturmayan öğretmenler de mevcut.
- Sınıf kuralları oluşturmayıp öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını uyaran öğretmenler de bulunmaktadır.

Öğretmenler sınıf kurallarını benimsetirken;

- Kuralların öğrencilerle belirlenmesi benimsemelerini kolaylaştırmaktadır.
- Uyarı, hatırlatmada bulunarak,
- Olumlu davranışı takdir ve teşvik ederek,
- Acil durum kelimesi belirleyerek ya da zil çalarak,
- Akran hatırlatması,
- Model olarak,
- Kuralları sınıfta görünür bir yere asarak,
- Öğrencilerin empati yapmalarını sağlayarak,
- Çocuklarla birlikte problemlere ilişkin çözüm bularak,
- Acil durum çemberi yapma/ konuşma, sohbet ederek,
- Çocukların çizimleri ile kural panosu oluşturarak,
- Rol yapma, hikaye, örnek olay anlatma uygulamalarını yaparak sınıf kurallarını benimsetmektedirler.

ÖNERİLER

Çalışmaya yönelik öneriler araştırmanın alt problemlerine yönelik kategorize edilerek başlıklar altında sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Öneriler

- Reggio Emilia ve diğer yaklaşımları harmanlayarak bütüncül bir yaklaşım oluşturulmadan önce harmanlanmak istenen yaklaşımları birbirine benze ve farklı yönleri incelenip hangi yaklaşımın hangi özelliği uygulanmak isteniyor karar verilmeli.
- Farklı yaklaşımda olan geleneksel yaklaşımla eğitim veren öğretmenler bir araya gelip sınıfta yaptıkları uygulamalar hakkında fikir alışverişine yönelik toplantılar herkes için yararlı ve verimli olacaktır. Bu tarz çoklu yaklaşım ve geleneksel sistem uygulayan okul öncesi öğretmenleri ile zümre toplantıları yapılabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Öneriler

- Ders öncesi hazırlık için okul öncesi öğretmenleri de Reggio Emilia yaklaşımındaki gibi manipülatif çevrelerden, önceden hazırlanmış fiziksel ortamlardan faydalanarak çocukların meraklarıyla dersi daha rahat ve işlevsel işleyebilirler.
- Reggio Emilia yaklaşımı planlarındaki esneklik öğretmenlerin ve öğrencilerin daha rahat, yaratıcı ve özgün olmasını sağladığı için diğer okul öncesi eğitim kurumlarında da esnek plan kullanılması öğretmen ve öğrencilerin yararına olacaktır. Aynı esneklik zaman yönetimi için de geçerlidir.
- MEB okul öncesi eğitim kurumlarında da fiziksel ortam Reggio Emilia yaklaşımlı okullardaki gibi ilgi çekici ve çocuklarla birlikte düzenlenirse öğrencilerin sınıfa ve okula olan aidiyet duygusu artacak ve öğretmeni sınıf yönetiminde rahatlatacaktır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Öneriler

- Öğrencilerin dikkatini çekme ve onları güdüleme için en önemli şey meraklandırmaktır. Öğrencilerin ilgisi olan konuya yönelik planlamalar yapmalıdır.
- Öğrencilerin dağılan dikkati toplamak için öğretmenler ses, jest ve mimikler, şarkı ve parmak oyunlarından faydalanabilirler.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Öneriler

- Öğrencinin öğrenmesinin kalıcı olması için merakına yönelmesi, o konuyu içselleştirmesi ve öğrenmesi için zamana ihtiyacı vardır. Bu nedenle öğretmenler planlama yaparken zaman sınırlaması olmadan alternatif etkinliklerle hazırlıklı olmalıdır. Öğrencinin ilgisine göre zamanı yönetmeli ve öğrencilerin de zaman konusunda bir kısıtlama altında olmadıklarını hissetmeleri eğitsel amaçlara ulaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Öneriler

- İstenmeyen davranışlar çocuğa, öğretmene, sosyo ekonomik duruma, fiziki şartlara, ebeveyn tutumlarını ve birçok şeye bağlı olarak farklılaşarak ortaya çıkabilir. Öğretmenler istenmeyen davranışla ilgili baş etme stratejileri konusunda donanımlı hale gelmeli.
- Ebeveynlere de istenmeyen davranışlar hakkında bilgi verilmelidir. Bu tür davranışlarla ilgili öğretmenler, veli eğitimi yapmalıdır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Öneriler

- Öğrencinin ilgilerini meraklarını fark edebilmek için sınıfta olumlu bir iklim oluşturularak öğretmen öğrenci, öğrenci - öğrenci arası iletişim desteklenmelidir. Bunun için öğrencinin hatalı davranışlarına sert tepkiler verilmemeli, yumuşak dil ve yapıcı konuşmalara yer verilmelidir.

- Öğretmen öğrenci arası diyalog etkinlikler yapılmalı, akran iletişimini artıracak etkinlikler planlanmalıdır.

- Günün belli bir zaman diliminde Çember saati yapılarak konuşma nesnesi ile sınıfın her üyesi (öğretmen de dahil) bir önceki gün, okuldaki günleri ya da istenilen herhangi bir konuyla ilgili konuşma halkası yapılmalıdır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Öneriler

- Sınıfta olumlu bir iklim olması çocukların eğitime dahil olup aktif olması için modern sınıf yönetimi modelleri benimsenmelidir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Öneriler

- Sınıf düzeninin sağlanması için öğrencilerin oryantasyonunu hızlandırmak amacıyla sınıf kuralları öğrencilerle birlikte belirlenmelidir. Gerekli durumlarda kurallar öğrencilerle birlikte yeniden düzenlenerek kurallar listesine ekleme ve çıkartmalar yapılmalıdır.

Araştırmaya Dayalı Öneriler

- Okullarda gözlem yapılması dersin işlenişi öğretmenin tavrı çocukların hal ve hareketlerinin incelenmesi açısından daha detaylı ve sağlıklı bilgiler verebileceğinden gözlem ve görüşme yöntemi birlikte kullanılarak benzer bir çalışma yürütülebilir.
- Görüştüğüm ve daha önce deneyimlediğim bilgiler sonucu benzer yaş grubu çocuklarının ortak merak alanı olabileceği yönünde. Geri dönüşüm, dinozor, gemi projeleri farklı şehirlerde bulunan çocukların ilgisini çekmektedir. Buna yönelik projeler yürütmekteler ya da yürütmüşler. Bu konuyla ilgili araştırma yapılabilir.
- Reggio Emilia yaklaşımındaki projelerin sınıf yönetimine etkisi konulu çalışma yapılabilir.

- İstasyon, atölye sistemi okul öncesinin yapılandırmacı yaklaşımına yönelik araştırma yapılabilir.
- Reggio Emilia yaklaşımının MEB okul öncesi eğitimi ile karşılaştırılması yapılarak iki eğitim modeli arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenebilir.
- Reggio Emilia yaklaşımının çocukların yaratıcılığına karşı etkisi araştırma konusu olabilir
- Araştırma süresince okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimine ilişkin çalışma az sayıdadır. Bu konuyla ilgili araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akar Gençer, A. (2014). Reggio Emilia temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Akar, H., Erden, F., Tor, D., ve Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online,* 9(2), 792 - 806.

Akbaşlı, S. (2010). Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı. C. Gülşen, (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi* (s. 63 -97). Ankara: Anı Yayıncılık.Tucademy.com adresinden 10.04.2020 adresinde erişilmiştir.

Akbaşlı, S. (2012). Sınıf İçi İletişim ve Etkileşim. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi*(s.117-148). Ankara: Anı Yayıncılık

Aktaş, A. (2019). Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Alter, P., ve Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education, 40*(2),114-127.

Alptekin, S. (2019). Merakın yapısı ve Reggio Emilia ilhamlı uygulamalardaki kullanımı. *Alternatif Eğitim Dergisi, 11*, 25-32.

Al Şensoy, S. ve Sağsöz, A. (2009). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşullarıile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 16*(3). 87-104

Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., Fidan, T. (2018). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir araştırma. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37 -75.

Arıkan, A. (2013). High scope yaklaşımı. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (ss. 359-400). Ankara: Vize Yayıncılık.

Arslan, M. M. (2021). Sınıfta öğrenci davranışlarının yönetimi. M. M. Arslan, (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss 80-97). Ankara: Pegem.

Aslan, A.G.D. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *ÇukurovaÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(1), 75-84.

Aslan, N. Ve Arslan Cansever, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi, 2*:3, 333-340.

Ata, S., ve Karayol, S. (2019). Preschool Teacher Opinions on Undesirable Behaviors. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*,123-141.

Ataman, A. (2003).Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(3).

Aydemir Özalp, T., (2016). Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: Bir olgu bilim çalışması. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kütahya.

Aydın, A. (2012). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles- Huberman modeli Miles-Huberman model in qualitive data anlysis. *Ahi Evren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.

Bartan, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerde kullandıkları dikkat çekme ve dikkati sürdürme şekillerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 227 -244.

Babaoğlan, E. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetim modelleri. *Education Sciences*, *6*(2), 1635-1650.

Baş, M. (2019). Sınıf yönetiminde temel kavramlar, ilkeler, modeller, yaklaşımlar ve sınıf yönetiminin boyutları. O. Sarıgöz, R. Tösten ve M. Baş (Ed.). *Sınıf Yönetimi.* (ss. 8-20). Ankara: Anı.

Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi.* İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.

Bayar, A. (2014). Sınıf içi istenmeyen (sorun) davranışları yönetmek. M. Çelikten ve M. Teyfur (Ed.) *Sınıf Yönetimi* (ss.101-117). Ankara: Anı.

Beka, A. (2017). The Impact of Games in Understanding Mathematical Conceptst o Preschool Children. *Journal of Educational and Social Research, 7*(1). DOI: 10.5901/jesr.2017.v7n1p187

Bennet, T. (2001). Reactions to visiting the ınfant-toddler and preschool centers in reggio emilia, Italy. *Early Research and Practice*, 3 (1). https://ecrp.illinois.edu/v3n1/bennett.html adresinden 17.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Bicard, D. F. (2000). Using classroom rules to construct behavior. *Middle School Journal*, 31(5), 37-45. Doi:10.1080/00940771.2000.11494651

Bozkurt, S. (2019). Sınıf düzeni ve disiplini. A. Ottekin Demirbolat (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss.173-218). Ankara: Pegem.

Bulut Özsezer, M. S. ve Topal, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimine ilişkin görüş ve davranışlarına yönelik inceleme. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi:* Çanakkale:1405-1425.

Burden, P. (2006). Classroom management: Creating a successful K-12 learning community (3rd ed.). Hoboken, NJ: Wiley

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Erkan Akgün,Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel,F. *(2016). Bilimsel araştırma yöntemleri,* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüktaşkapu Soydan, S. ve Dereli, H. M. (2014). Farklı yaklaşımları uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda düşünme becerilerini geliştirmek içinkullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,*22(2),475-496.

Carruba, M. C. (2016, Temmuz 13-15). Classroom Management And Inclusion:Pedagogical And Technological Approach. *Tojet: The Turkısh Onlıne*

Journal Of Educatıonal Technology.20 Aralık 2021 tarihinde http://hdl.handle.net/10807/91079 adresinden erişildi

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri.* (Çev. Edt.: M. Bütün ve S.B. Demir),Ankara: Siyasal.

Çalık, (2012). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss.1-16). Ankara: Pegem.

Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1).

Çevik-Karatekin, K. N. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Çırak Kurt, S. (2019). Nitel veri analizi. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (s. 439-462) . Ankara: Nobel.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *4*(1), 95-107.

Dal, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.

Davies, M. (1997). TheTeacher's Role in Outdoor Play: Preschool Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of AustralianResearch in EarlyChildhood Education*, *1*, 10-20.
ISSN: ISSN-1320-6648

Dereli, H. H. (2015). Reggio Emilia öğrenme- öğretme yaklaşımı. G. Ekici (Ed.) *Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları III* (ss. 286 320). Ankara: Ayrıntı.

Demirel, Ö. (2015) *Öğretim ilke ve yöntemleri Öğretme Sanatı.* Ankara:Pegem Turcademy.com adresinden 17.04.2020 tarihinde erişilmiştir.

Demirel, Ö. (1994). *Genel öğretim yöntemleri*, Ankara: Usem Yayınları.

Demiriz, S. ve Engin, K. (2018). Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar. İ. Ulutaş ve S. Demiriz (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş* (274-315). Ankara: Pegem.

Demirtaş (2015). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran ve K. Çelik, (Ed.). *Etkili Sınıf Yönetimi* (s. 33-55).Ankara: Anı Yayıncılık. Turcademy. com adresinden 17.04.2020 tarihinde erişilmiştir.

Dickerson, C.N. (2000). Teachers' attitudes toward preschool children with disruptiv behaviors in the classroom (Yüksek Lisans Tezi). California Üniversitesi, LongBeach

Downes,E. J. ve Mcmillan, S.J. (2000). Defininginteractivity: A qualitative identificational of keydimensions. *New media&Society, 2*(2), 157-179.

Dickerson, C.N. (2000). Teachers' attitudes toward preschool children with disruptive behaviors in the classroom (Yüksek Lisans Tezi). California Üniversitesi, Long Beach. https://www.proquest.com/docview/250226119?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true adresinden 10.01.2022 tarihinde erişilmiştir

Dobarcianu, O., ve Wilkinson, D. (2021). Classroom management. A. Rohia ve E. Wisseman (Ed.), *Teaching and Learning in International Schools: Lessons from Primary Practice* (ss.36-51) St Albans: Critical Publishing

Dulay, S.(2017). Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesi (Doktora Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Durmaz, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejiler ve uygunluk durumlarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Durmuşoğlu-Saltalı, N., Arslan, E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında koydukları kurallar ve uygulayışları. İlköğretim Online. 12 (4); 1032-1040.

Edwards, C.P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, andReggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice, 4*, 2-14. https://www.researchgate.net/publication/26390918_Three_Approaches_from_Europ_Waldorf_Montessori_and_Reggio_Emilia adresinden 10. 04. 2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation.* California: Prager. https://products.abc-clio.com/adresinden 18.04.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Eerde, W. V. (2003).Procrastination at workand time managementtraining. *TheJournal of psychology, 137(5),* 421-434. *https://doi.org/10.1080/00223980309600625*

Eğmir, E. (2020). Sınıfta öğrenci motivasyonu. M. Koçyiğit (Ed), *Sınıf Yönetimi* (ss.171- 202). Konya: Eğitim Yayınevi.

Ekici, G. (2014). Öğretim yöntemi. E. Karip, (Ed.), *Sınıf Yöntemi* s(71-112).Ankara:Pegem Turcademy.com adresinden 17.04.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık,2015.

Ekşi, H. (2020). Sınıfta karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. B. Dilmaç ve H. Ekşi (Ed.) *Sınıf Yönetim s*s(84-102). Ankara: Pegem.

Elçiçek, S. (2019). Sınıf yönetiminde iletişim ve etkileşim. O. Sarıgöz, R. Tösten ve M. Baş (Ed.) *Sınıf Yönetimi ss*(58-74). Ankara: Anı.

Elma, C. (2020). Sınıf içi istenmeyen davranışlar ve yönetimi. Argon ve Ş. S. Nartgün (Ed.) *Sınıf Yönetimi.* ss(193-224). Ankara: Pegem.

Engin, A. O. Ve Aydın, S. (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-14.

Ercoşkun, H. M. (2011). Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum. Https://tez.yok.gov.tr/ulusaltezmerkezi adresinden erişilmiştir.

Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf Yönetimi.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Ergin, E. ve Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 16(2); 173-191.

Ergün, M. (2015.)*Eğitim Felsefesi.* 2.b.s. Ankara: Pegem. Tucademy.com dresinden 18.04.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Erkılıç, T.A. (2015). Zaman yönetimi. H. Kıran ve K. Çelik (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* (ss.123 143) Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertuğrul, H.(2015). *Öğretmenin Basarı Kılavuzu*, Nesil Yayıncılık, 34. Baskı, İstanbul.

Eskicumalı, A. (2019). Öğrenme – öğretme modelleri. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri ss*(144-176). Ankara: Pegem Akademi.

Fink, J., ve Siedentop, D. *(1989).* The development of routines, rules, and expectations at the start of the school year. *Journal of Teaching in physical Education, 8(3), 198-212.*

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. ve Huyn, H.h., (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. baskı). Boston: McGraw-HillPub. https://saochhengpheng.files.wordpress.com/2017/03/jack_fraenkel_norman_wallen_helen_hyunhow_to_design_and_evaluate_research_in_education_8th_edition_-mcgraw-hill_humanities_social_sciences_languages2011.pdf

Gandini, L., (1993), Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education, *Young Children*,*49*(1), 4-8. 2008b

Gandini, L. ve Kaminsky, J. A. (2004). Reflectionz on the relationship between documantation and assesment in american context: An interview with Brenda Eyfe. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exvhange, 11*(1). 5-17. www.reggioalliance.com sitesinde 21.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

Gangal, M., (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Trabzon.

Gilman, S. (2007). Including the child with specialneeds: Learning from reggio emilia, *Theory Into Practice*, 46(1), 23-31.

Gökdurman, G. (2007). *Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarının resmi ilköğretim okulları ve özel ilköğretim okullarında mukayeseli incelenmesi(Kayseri ili örneği)* (yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Gökmen, N. (2018). Images of teachers ın movies and how they promotec hange in their students using classroom management strategies (Yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bılkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B.(2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 8 (7); 201-221.

Gözel, E. ve Halat, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenleri ve zaman yönetimi .Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , (6) , 73-89.

Gürsel, M. (2011). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. M. Gürsel (E.d.),*Sınıf Yönetimi* s.(96-115).Konya: Eğitim Akademi.

Hallahan, D.P., Kaufman, J.M. ve Pullen, P. C. (2014). *Exceptional Learners An Introduction to Special Education.*Londra: Pearson. Academia.edu adresinden 20.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

Hamre, B. K.,ve Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's schoolout comes througheighthgrade. *Child Development,* 72(2), 625-638 https://www.jstor.org/stable/1132418?seq=2#metadata_info_tab_contents adresinden 10.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Hargreaves, A. (1992). Time and Teachers. *Teachers College Record*, *94*(1), 87-108. https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=179 adresinden 13.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Hertzong, N.B. (2001). Reflections and impressions from Reggio Emilia: "It's not about art!". *Early Childhood Researchand Practice*, *3*(1), 2-10. https://eric.ed.gov/?id=ED453002adresinden 15.05.2020 tarihindeerişilmiştir.

Inan, H. Z.,Trundle, K. C., ve Kantor, R. (2010). Understanding natural sciences education in a Reggio Emilia-inspired preschool. *Journal of Research in Science Teaching*, *47*(10), 1186-1208. **https://doi.org/10.1002/tea.20375**

İhtiyaroğlu, N. (2019). İletişim ve etkileşim. A. Ottekin Demirbulat (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. ss(38-85). Ankara: Pegem.

İlçi-Küsmüş, G., (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek LisansTezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

İmir, H. M. (2018), Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi çocuklarının düşünme becerileri üzerindeki etkisi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

İnan, H. Z. (2017). *Reggio Emilia Yaklaşımı ve Proje Yaklaşımı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

James, M. A. (2015). Managing classroom for creativity. *Scientific Research Publising 6*(10), 1032-1043.

Johnson, M. B. (1999). Communication in the Classroom

Kara, Ş. ve Şençiçek, S. (2015). Yaratıcı çocuk yetiştirmede problemler ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 90-97

Kayır, G.,(2015). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımından esinlenerek yapılan proje çalışmaları: Bir eylem araştırması (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kütahya.

Kaplan, Z. (2018). Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Karaçallı, S. (2011). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Burdur.

Karakaya, E. G., (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Karaoğlu, E. ve Vural, Ö. F. (2021). Reggio Emilia eğitim programı. M. Başaran ve Ö. F. Vural (Ed.). *Eğitimde Çağdaş Gelişmeler* (ss. 143-156). Ankara: Pegem.

Kaya, A. (2019). Edimsel operant koşullanma. A. Kaya (Ed.) *Eğitim Psikolojisi* (ss.311-336). Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, İ. (2020). Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunların incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Ahi EvranÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırşehir.

Kayıkçı, M. (2013). İlkokullarda sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme yolları (ödül ceza yöntemi) (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Keskin, A. (2000). Motivasyon ve dikkatin öğrenme üzerine etkisi.

Kaynak Ekici, B., İmir, H. M. ve Temel, Z. F. (2020). Learning invitations in Reggio Emilia approach: A casestudy. *International Journal of Primary, ElementaryandEarlyYearsEducation*3(13). https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1775272

Kimchi, J., Polivka, B. ve Stevenson, J. S. (1991). Triangulation: Operational definitions. *Nursing Research,* 40(6), 364-368.

Koçyiğit, M. (2020). Sınıf yönetiminde temel kavramlar, M. Koçyiğit (Ed). S*ınıf Yönetimi*(ss. 15-24), Konya: Eğitim Yayınevi.

Korkmaz, İ. (2002). İstenmeyen davranışların önlenmesi, Kaya. Z. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem

Kurtulmuş, Z. (2013). Waldorf yaklaşımı. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (ss. 77-97). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kutlu, E. (2006). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Maag, J. W. (2004). Behavior management: From heoretical implications to practical applications. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Malaguzzi, L. (1994a). For an education based on relationships. *Young Children 49*(1). www.reggioalliance.orgadresinden 10.05.2020 adresinde ulaşılmıştır.

Malaguzzi, L. (1994b). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchane,* 3(96).

https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf sitesinden 10.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

MEB, (2003). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim araçları inceleme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 66(2551), 404-482. İstanbul: Milli Eğitim Basın evi.

MEB, (2004). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yol Haritası.* Ankara: MEB.

MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* Ankara: MEB.

Merriam, *S. (2009). Qualitative researcher A Guide to Design and Implementation (Second Edition).* San Francisco: A Wiley Imprint.

New, R. S. (1993). Reggio Emilia: Some lessons for U.S. educators. *Eric Clearinghouse*. www.eric.ed adresinden 25.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Ostrosky, M. M. ve Kaiser, A. P. (1991). Preschool classroom environments that promote communication. *Teachin Exceptional Children, 23*(4), 6-10 https://doi.org/10.1177/004005999102300403

Öngören-Özdemir, S. ve Tepeli, K.(2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 17 (2); 51-70.

Özbek, R. (2020). Öğrenme-öğretme süreci. G. Ocak (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri. (*ss.164-210). Ankara: Pegem Akademi.

Özcan G. (2008). *İlköğretim I. Kademede görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özcan, M. (2012). Sınıf başkanları gözüyle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1). 73-90.

Özdemir, İ. E. (2018). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. M. Ç. Özdemir (Ed.). *Sınıf Yönetimi.* (ss 75-96). Ankara: Pegem.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal Bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1). https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10997/131612

Özder, E. (2019). *Sınıf yönetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Rize.

Özer-Özözgü, E. (2007). *Lise öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri* (yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(2), 58-66.

Öztürk, H. İ. (2006). İstenmeyen davranışların önlenmesi ve yönetilmesi. Yalçınkaya, M. ve Günbayı, İ. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12*(2), 237-246. http://www.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRRMU9URTJOZz09 adresinden 05.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Pelo, A. (2006). At the crossroads: Pedagogical documentation and social justice. In A. Fleet, C. Patterson& J. Robertson (Eds.), Insights: Beyond early childhood pedagogical documentation (pp. 173-190). Castle Hill, NSW, Australia: PadmelonPress.

RawlingsLester, R., Allanson, P. B., veNotar, C. E. (2017). Routinesare thefoundation of classroom management. *Education*, *137*(4), 398-412.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge, https://doi.org/10.4324/9780203317730

Robson, K ve Mastrangelo, S. (2017). Children's views of the learning environment: a study exploring the Reggio Emilia principle of the environment as the third teacher. *Journal of Childhood Studies.* 42(4).

Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2011). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Gürsel (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 51-70). Konya: Eğitim Akademi.

Sarıgöz, O. (2019). Sınıfta öğretim süreci ve planlama. O. Sarıgöz, R. Tösten ve M. Baş (Ed.) *Sınıf Yönetimi*(ss. 58-74). Ankara: Anı.

Semerci, D.,(2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Sadioğlu, Ö., Taner Derman, M., Bağçeli Kahraman, P., Onur Sezer, G., Çelik Korkmaz, Ş. ve Yıldız Ekin, T. (2010). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. H. A. Başal (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Farklı Modeller (*ss103-120). Bursa: Dora.

Salmon, A. K. (2010). Tools to enhance young children's thinking. Young Children, 65(5), 26-31. https://doi.org/10.1080/02568543.2011.605206

Salmon, A. K. ve Lucas, T. (2011). Exploring young children's conceptions about thinking. Journal of Research in Childhood Education, 25(4), 364-375.

Seṇkane, L. (2014). Preschool teacher's attıtude to enterprise in preschool institution. *Education in a ChangingSociety*, *1*, 192-195.

Shindler, J. (2016). *Dönüştürücü Sınıf Yönetimi Modeli.* A. Arı (Çev.). New York: Eğitim Yayınevi.

Spady.W. (1994).Choosing outcomes of significance. Educational Leadership, 1994, (51) 6: 18-22. https://www.ascd.org/el/articles/choosing-outcomes-of-significance adresinden 12.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Şahin, F. (2013). Reggio Emilia yaklaşımı. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (ss. 445-473). Ankara: Vize Yayıncılık.

Şahin, İ. T. (2013). Preschool teachers' beliefs and practices related to developmentally appropriate classroom management. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin, S. (2018). Erken çocukluk döneminde özel gereksinimli öğrencinin sınıfa katılımı. Balat ve Bilgin (Ed), *Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi*(ss.). Ankara: Anı yayın Turcademy.com üzerinden 18.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik ve Sosyal Bilimler Dergisi* 7(26), 1-26.

Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: Pegem.

Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2019). Eğitimde Araştırma Yöntemleri (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Tall, C. (2010). Case studies to deep enunderstanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, *38*(2), 143-152.

Tarr, P. (2001). Aesthetic codes in early childhood classrooms: what art educators can learn from Reggio Emilia. *Art Education, 54*(3), 33-39 https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00043125.2001.11653447?casa_token=54NenCYcsU8AAAAA:wJ4D7KZm4NNDOaDD-0-bdGXxK2ul6aU9TjAypIFG-2LoBTNBUi9C0jBGpJ7Jz1AqSi3_vYBcHEaBHBIadresinden 30.04.2020 tarihinde erişilmiştir.

Taş, A. (2015). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. H. Kıran ve K. Çelik, (Ed.). *Etkili Sınıf Yönetimi*(ss. 33-55) Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşdemir, İ. ve Taşdemir, H. (2020). Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Algısı. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (6) , 110-131.

Taşkaya, M. S. (2014). Sınıf yönetiminin temelleri. B. Dilmaç ve H. Ekşi, (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 15-19). Ankara: Pegem Akademi. Turcademy.com üzerinden 18.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır

Temel, Z. F., (2013). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (ss. 141-187). Ankara: Vize Yayıncılık.

Temel, Z. F ve İmir, H. M. (2010). *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar.* İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi yayını.

Temel, Z.F. ve Toran, M., (2013). Montessori yaklaşımı. Z. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (ss. 141-187). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tunç, M. (1997). Kalkınmada insan sermayesi yaklaşımları ve Türkiye'de insan sermayesi boyutunun analizi (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.

Uğurlu, C.T. (2018). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Uysal, H., Akbaba Altun, S. ve Akgün, Ege. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışlar karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online* 9(3), 971-979.

Ünlüer, E. (2018). Zaman yönetimi ve erken çocukluk eğitiminde zamanın etkili kullanımı. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin. (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi* (ss.175-183). Ankara: Anı.

Yapıcı S. ve Yapıcı M. (2010). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yeşilyaprak, B. ve Uçar, E. (2018). Öğrenmeden öğretime. B. Yeşilyaprak (Ed), *Eğitim psikolojisi* (ss. 338-398). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları

Yıldırım, Ö., (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki: Başakşehir ve Küçükçekmece örneği (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Yılmaz, M.T.(2019). Edimsel Koşullanma (Skinner). İ. Yıldırım (Ed.) *Eğitim Psikolojisi (*ss. 413-436). Ankara: Pegem Akademi.

Yüksel, A. H. (2019). İletişimin tanımı ve temel bileşenleri. U. Demiray (Ed), *Etkili İletişim* (ss. 2-42). Ankara: Pegem Akademi.

Zembat, R. , Günşen, G. ve Gök Çolak, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitiminde uygulanan farklı yaklaşımlar hakkındaki bilişsel haritaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(0), 1-19.
DOI: 10.26468/trakyasobed.415921

EKLER

EK-1: GÖRÜŞME ONAY FORMU

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Harran Üniversitesi Eğitim Yönetimi yüksek lisans öğrencisi Şule GÜNEŞ tarafından yürütülen bir çalışmadır. Bu çalışmanın amacı Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlerin sınıf yönetimine bakış açılarını, stratejilerini ortaya koyarak okul öncesi öğretmenleri ve diğer sınıf yönetimi araştırmalarına yol göstermesi, yardımcı olmasıdır. Bu çalışmaya katılırsanız sizden 30-40 dakika kadar zaman ayırmanız istenecektir. Bu çalışmada sizden soruları doğal ve samimi yanıtlamanız beklenmektedir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmeyecektir. Cevaplarınız tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir ve elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Çalışma, kişisel rahatsızlık verecek unsurlar içermemektedir. Ancak, çalışma sırasında sorulardan ya da herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz çalışmayı yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Çalışma sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve sorularınız için Şule GÜNEŞ ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

AdSoyad Tarih İmza

…….…… …./…./…..

EK-2: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE REGGİO EMİLİA YAKLAŞIMINDA SINIF YÖNETİMİ SÜREÇLERİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

Değerli katılımcı;
yürüttüğüm bu çalışma Reggio Emilia Okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi süreçlerini incelemek için hazırlanmıştır. Bu görüşmenin sonucunda araştırma bulguları elde edilmiş olacaktır. Sorulara verdiğiniz yanıtlar tamamen gizli tutulacaktır, kişisel bilgileriniz paylaşılmayacaktır ve sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Araştırmanın amacı Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlerin sınıf yönetimine bakış açılarını, stratejilerini ortaya koyarak okul öncesi öğretmenleri ve diğer sınıf yönetimi araştırmalarına yol göstermesi, yardımcı olmasıdır.

Görüşmenin yaklaşık 30-40 dakika sürmesi planlanmaktadır ve izniniz dahilinde görüşmeyi kayıt altına alarak zamanı verimli kullanıp verileri detaylı analiz etmeyi hedeflemekteyim. Araştırma sonucunun güvenirliği açısından yanıtlarınızın doğal ve samimi olması önemlidir. Araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim. Görüşme öncesi sormak istediğiniz soruları yanıtlayabilirim. Görüşme yanıtlarınız sizin onayınıza sunulduktan sonra araştırmada kullanılacaktır. İstediğiniz takdirde araştırma sonucu tarafınıza ulaştırılacaktır.

Şule GÜNEŞ GÜL

Yüksek Lisans Öğrencisi

Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ABD

Kişisel Bilgiler

1. **Cinsiyetiniz:**
2. **Yaşınız:**
3. **Medeni Durumunuz:**
4. **Öğrenim Durumunuz:**
5. **Öğretmenlikte Kaçıncı Yılınız?**
6. **Kaç yıldır Reggio Emilia Yaklaşımlı Okulda Çalışıyorsunuz?**
7. **Hangi ilde Çalışıyorsunuz?**

Okulların benimsedikleri yaklaşıma yönelik ısındırma soruları;

1. Okulunuzda farklı eğitim modeli olarak Reggio Emilia yaklaşımının uygulanması hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda soru:

Okulunuzun tek bir yaklaşımı benimsemek yerine bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Okulunuzun sadece Reggio Emilia yaklaşımını uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sınıf yönetiminin alt boyutları

Ders öncesi hazırlık, Eğitim ortamı, süreci

2. Sınıf yönetimi sürecinde ders öncesi hazırlığı nasıl yapıyorsunuz?

Ders planlamasını nasıl yapıyorsunuz?

Öğretmenin derste ve projelerdeki yeri nedir?

Etkinlikler arası geçişi nasıl sağlıyorsunuz? (Bir sonraki derse nasıl geçiyorsunuz)

Fiziksel ortam düzenlemesini nasıl sağlıyorsunuz?

3. Eğitim sürecinde öğrencilerin dikkatini çekmek, güdülemek için nasıl bir uygulama yapıyorsunuz?

4. Zaman yönetiminde nelere dikkat ediyorsunuz?

Ders dışı diğer çalışmalara organizasyonda zamanı en çok alan şeyler?

Proje yöntemi sınıf yönetim sürecinizi nasıl etkiliyor?

İstenmeyen davranışların yönetimi ve istenmeyen davranışın değiştirilmesi

5. Sınıf yönetiminde ne gibi istenmeyen davranışlarla karşılaşıyorsunuz?

Karşılaştığınız sorunlarla nasıl baş ediyorsunuz?

Klasik/ geleneksel okul öncesi kurumda olsaydınız yaşadığınız bu sorunlarda ne tür değişiklikler olurdu?

İletişim, ilişki düzeni

6. Sınıf içerisinde iletişim kurarken nelere dikkat ediyorsunuz?

Öğrencilerle olan diyaloğunuzu güçlendirmek için ne yapıyorsunuz? Öğrenciler arası iletişimi arttırmak için ne yapıyorsunuz?

7. Sınıf yönetiminde nasıl bir model/yaklaşım benimsiyorsunuz?

8. Sınıfta düzeni sağlamak için nasıl bir süreç izliyorsunuz?

Sınıf kurallarını nasıl oluşturuyorsunuz?

Öğrencilerin sınıf kurallarını benimsemelerini nasıl sağlıyorsunuz?

EK-3: ETİK KURUL ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.02.2021-11714

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

Tarih: 09.02.2021
Saat: 14:00
Sayı: 2021/29
Konu: Şule GÜNEŞ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun yaptığı toplantı sonucunda Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Şule GÜNEŞ'**in araştırmacı, danışmanı **Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL'**un yürütücü olduğu **"Okul Öncesi Öğretmen Görüşlerine Göre Reggio Emilia Yaklaşımında Sınıf Yönetimi Süreçleri"** konulu yüksek lisans tez çalışması, oy birliğiyle uygun bulunmuş ve 09 Şubat 2021 tarihinden geçerli olmak üzere onaylanmıştır.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Mahmut KAYA
Başkan

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi. Fatma ÇAKMAK
Başkan Yardımcısı

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mithat Arman KARASU

e-imzalıdır
Doç. Dr. Mehmet Diyaddin YAŞAR

e-imzalıdır
Doç. Dr. Özlem DEMİR

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Şenay KOÇAKOĞLU

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet CANÇELİK

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate Doc.aspx?V=BELMBYP90 adresinden yapılabilir.
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-4: ÖZGEÇMİŞ

Özgeçmiş

2013	Selçuk Anadolu Teknik ve Meslek Lisesi çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü mezuniyet
2017	Yıldız Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü mezuniyet
2017-2018	Reggio Emilia yaklaşımlı özel bir okul (İstanbul)okul öncesi öğretmeni
2018-2019	Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu(İstanbul) okul öncesi öğretmeni
2019	Uluhan İlkokulu (Şanlıurfa) okul öncesi öğretmeni
2019	Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Başlangıcı