OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FARKLI EĞİTİM PROGRAMLARINA OLAN ALGILARININ DERECELENDİRİLMESİ

Berrak Sağlam
191197103

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Rengin Zembat

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2021

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FARKLI EĞİTİM PROGRAMLARINA OLAN ALGILARININ DERECELENDİRİLMESİ

Berrak Sağlam
191197103
Orcid:0000-0003-2776-154X

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Rengin Zembat

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2021



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Araştırmamın tüm aşamalarında yanımda olan, değerli bilgilerini benimle paylaşan, görüşleri ile yol gösteren, desteğini her zaman hissettiğim kıymetli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Rengin Zembat'a en içten duygularımla saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alarak değerli görüşlerini sunan Sayın Dr. Öğrt. Üyesi Handan Doğan'a ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hilal Yılmaz'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecim boyunca bilgisini sunan ve destek olan Arş. Gör. Hamdi Özdemir'e, desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Özlem Dönmez'e ve araştırmaya katılan tüm öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım.

Üniversitesite eğitimim süresince bana kazandırdıkları bilgileri ile kendilerinden çok şey öğrendiğim tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Beni bu günlere getiren, hayatımın her anında daima yanımda olan ve destekleri ile bana güç veren, çok şanslı olduğumu bildiğim canım aileme sonsuz teşekkürlerimle..İyi ki varsınız.

Berrak Sağlam

Eylül, 2021

ÖZ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FARKLI EĞİTİM PROGRAMLARINA OLAN ALGILARININ DERECELENDİRİLMESİ

Berrak Sağlam
Yüksek Lisans Tezi
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Rengin Zembat
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2021

Okul öncesi dönemde eğitim çok önemlidir. Farklı tarihçelere sahip olan farklı eğitim programları, çocukların gelişimlerine uygun müfredatlar ve etkinlikler sunarak çocuğun gelişimini hedefler. Eğitimin önemli bir parçası olan öğretmenlerin de programlar ile ilgili bilgi sahibi olması çocukların eğitim süreçleri için oldukça önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim programlarına olan algılarının derecelendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya, İstanbul ilinden 132 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler öğretmenlerin cevapları doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin cevaplarında en çok öne çıkarılan program Montessori, hiç öne çıkarılmayan program ise Reggio Emilia olmuştur. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm, farklı eğitim programlarına yönelik ders alma durumları ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre verdikleri yanıtlarda benzerlikler olsa da büyük bir çoğunluğunda farklılıklar görülmüştür. Cevaplarda oluşan bu çeşitlilik nedeniyle eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin programlar ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerektiği ve mezun olunan bölümün, farklı eğitim programlarına yönelik ders alma durumlarının ve çalışılan süre içerisinde hizmet içi eğitimlere katılımın da programlar hakkında bilgi sahibi olmalarında etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin farklı eğitim programları ile ilgili kitapları, yapılan araştırmaları ve konu ile ilgili eğitimleri takip ederek bilgi edinmeleri ve edindiği bilgileri güncelleştirmek için de seminerlere ve hizmet içi eğitimlere katılarak programları incelemeleri önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitimde Farklı Eğitim Programları.

ABSTRACT

GRADING OF PRESCHOOL TEACHERS PERCEPTIONS OF DIFFERENT EDUCATIONAL PROGRAMS

Berrak Sağlam
Master Thesis
Department of Basic Education
Preschool Education Programme
Thesis Advisor: Prof. Dr. Rengin Zembat
Maltepe University Graduate School, 2021

Education is very important in the preschool period. Different educational programs with different historical backgrounds aim to support children's development via offering variant curricula and activities suitable for the development of children. It is very important for children's education processes that teachers, who are an important part of education, also have knowledge about the programs. Therefore, in this study, it is aimed to grading the perceptions of preschool teachers about different education programs. Qualitative research method was used in this research. 132 preschool teachers from Istanbul participated in the research. Data were collected the personal information form and questionnaire prepared by the researcher. The data were examined in line with the answers of the teachers. As a result of the research, the most prominent program in the answers of the teachers was Montessori, and the program that was not highlighted was Reggio Emilia. Although there are similarities in the answers of the teachers according to the department they graduated from, the status of taking the course on different education programs and in-service training, differences were observed in the vast majority of them. Due to this diversity in the answers, it is thought that teachers, who have an important place in the education process, should know the programs and that the department from which they graduated, the status of taking a course on different education programs and participating in in-service trainings during the working period may also be effective in gaining knowledge about the programs. It can be suggested that teachers should examine the programs by participating in seminars and in-service trainings and it is also suggested that teachers should obtain information via following books, research and trainings related to different education programs and to renew the information they have acquired.

Keywords: Preschool Education, Different Education Programs in Preschool Education.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ xiii
KISALTMALAR xiv
ÖZGEÇMİŞ xv
BÖLÜM 1. GİRİŞ 1
1.1 Problem 1
1.2 Amaç 4
1.3 Önem 4
1.4 Varsayımlar 5
1.5 Sınırlıklar 5
1.6 Tanımlar 5
BÖLÜM 2. İLGİLİ LİTERATÜR 7
2.1 Okul Öncesi Eğitim 7
2.1.1 Okul Öncesi Eğitimin Tanımı 7
2.1.2 Okul Öncesi Eğitimin Amacı 8
2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Önemi 9
2.1.4. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri 9
2.2 Okul Öncesi Eğitim Düşüncesinin Temelleri 11
2.2.1 Aristotales (M.Ö.384 – M.Ö.323) 11
2.2.2 John Amos Comenius (1592 – 1670) 11
2.2.3 John Locke (1632 – 1704) 12
2.2.4 Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) 12
2.2.5 Johann Heinrick Pestalozzi (1712 – 1778) 13
2.2.6 Friedrich Wilhelm Froebel (1782 – 1852) 13
2.2.7 John Dewey (1859 – 1948) 14
2.2.8 Maria Montessori (1870 – 1952) 14
2.2.9 Jean Piaget (1896 – 1980) 15
2.2.10 Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934) 16
2.3 Okul Öncesinde Uygulanan Farklı Eğitim Programları 16
2.3.1 Montessori 17
2.3.1.1 Montessori Programı Tarihçesi 17
2.3.1.2 Montessori Programının Temelleri 18
2.3.1.3 Montessori Programının Özellikleri 18
2.3.1.4 Montessori Programında Eğitim Ortamı 27
2.3.1.5 Montessori Programında Öğretmen 28
2.3.1.6 Montessori Programında Aile 29
2.3.2 Reggio Emilia 29
2.3.2.1 Reggio Emilia Programı Tarihçesi 29
2.3.2.2 Reggio Emilia Programının Temelleri 30

2.3.2.3 Reggio Emilia Programının Özellikleri 30
2.3.2.3 Reggio Emilia Programında Eğitim Ortamı 35
2.3.2.4 Reggio Emilia Programında Öğretmen 36
2.3.2.5 Reggio Emilia Programında Aile 38
2.3.3 Uluslararası Bakalorya (IB) 38
2.3.3.1 Uluslararası Bakalorya Programı Tarihçesi 38
2.3.3.2 Uluslararası Bakalorya Programının Temelleri 39
2.3.3.3 Uluslararası Bakalorya Programının Özellikleri 40
2.3.3.4 Uluslararası Bakalorya Programları 42
2.3.3.4.1 İlk Yıllar Programı (IBPYP) 43
2.3.3.4.1.1 İlk Yıllar Programı Özellikleri 43
2.3.3.4.1.2 İlk Yıllar Programında Eğitim Ortamı 49
2.3.3.4.2 Orta Yıllar Programı (IBMYP) 50
2.3.3.4.3 Diploma Programı (IBDP) 51
2.3.3.4.4 Kariyer Odaklı Program (IBCP) 52
2.3.3.5 İlk Yıllar Programında Öğretmen 53
2.3.3.6 İlk Yıllar Programında Aile 53
2.3.4 High Scope 53
2.3.4.1 High Scope Programı Tarihçesi 53
2.3.4.2 High Scope Programının Temelleri 54
2.3.4.3 High Scope Programının Özellikleri 55
2.3.4.4 High Scope Programında Öğretmen 64
2.3.4.5 High Scope Programında Aile 65
2.3.5 Waldorf 65
2.3.5.1 Waldorf Programı Tarihçesi 65
2.3.5.2 Waldorf Programının Temelleri 66
2.3.5.3 Waldorf Programının Özellikleri 68
2.3.5.4 Waldorf Programında Eğitim Ortamı 72
2.3.5.5 Waldorf Programında Öğretmen 73
2.3.5.6 Waldorf Programında Aile 74
2.4 Farklı Eğitim Programları İle İlgili Yapılmış Araştırmalar 74
BÖLÜM 3. YÖNTEM 78
3.1 Araştırma Modeli 78
3.2 Çalışma Grubu 78
3.3 Veriler ve Toplanması 79
3.4 Verilerin Çözümlenmesi 80
BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR 82
BÖLÜM 5. SONUÇ 124
Özet 142
Yargı 143
Öneriler 143
EK'LER 145
KAYNAKÇA 149

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler (Kişisel Bilgi Formu)..... 78
Tablo 2. "Gerçeklik Ve Doğallık Kavramıyla En Çok Karşılaşılan Programdır" Sorusuna Ait Tercihler..... 82
Tablo 3. "Keşif yapma ve düşünmenin ön planda olduğu programdır" sorusuna ait tercihler..... 83
Tablo 4. "Çocukları düşünme, araştırma, merak ve sorgulama gibi becerilerini kullanmaya yönlendiren programdır" sorusuna ait tercihler..... 83
Tablo 5. "Çocukların hayal gücünü kullanarak, düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenme deneyimleri yaşadıkları programdır" sorusuna ait tercihler..... 84
Tablo 6. "Çocukların karar verme sürecinde aktif rol aldıkları ve yaparak, yaşayarak öğrendikleri programdır" sorusuna ait tercihler..... 84
Tablo 7. "Doğal öğrenmenin gerçekleştiği programdır" sorusuna ait tercihler..... 85
Tablo 8. "Çocukları, kendileri ve çevreleri hakkında araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren, gözlemci ve araştırmacı roller üstlenmelerini benimseyen programdır" sorusuna ait tercihler..... 86
Tablo 9. "Çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığını üst düzeyde destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler..... 86
Tablo 10. "Çocuklarda problem çözme ve karar verme süreçlerini destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler..... 87
Tablo 11. "Çevresine duyarlı, düşünen, araştıran ve sorgulayan çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait tercihler..... 87
Tablo 12. "İş birliği ve yaratıcılığı ön plana çıkaran programdır" sorusuna ait tercihler..... 88
Tablo 13. "Eğitimde sınıf/okul ortamının düzenlenmesinin önemli olduğu programdır" sorusuna ait tercihler..... 88
Tablo 14. "Meraklı, duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleyen bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait tercihler..... 89
Tablo 15. "Çocuğun planla, yap ve değerlendir süreçlerini kullanarak kendi öğrenmesi üzerinde karar verdiği programdır" sorusuna ait tercihler..... 90
Tablo 16. "Yaratıcılığı merkeze alan programdır" sorusuna ait tercihler..... 90
Tablo 17. "Bilgiyi deneyerek, tekrarlayarak öğenmeyi destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler..... 91
Tablo 18. "Bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müziği kullanan programdır" sorusuna ait tercihler..... 91
Tablo 19. "Bilgiye ulaşma sürecinde çocukların düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenmelerinin hedeflendiği programdır" sorusuna ait tercihler..... 92
Tablo 20. "Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarıyla deneyerek öğrenmelerinin gerçekleştirildiği programdır" sorusuna ait tercihler..... 92
Tablo 21. "Düşünme, hissetme ve yaparak öğrenmeyi ön plana alarak bütüncül eğitime vurgu yapan programdır" sorusuna ait tercihler..... 93
Tablo 22. "Gerçeklik ve doğallık kavramıyla en çok karşılaşılan programdır" sorusuna ait tercihler..... 93
Tablo 23. "Keşif yapma ve düşünmenin ön planda olduğu programdır" sorusuna ait tercihler..... 94

Tablo 24. "Çocukları düşünme, araştırma, merak ve sorgulama gibi becerilerini kullanmaya yönlendiren programdır" sorusuna ait tercihler 94
Tablo 25. "Çocukların hayal gücünü kullanarak, düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenme deneyimleri yaşadıkları programdır" sorusuna ait tercihler 95
Tablo 26. "Çocukların karar verme sürecinde aktif rol aldıkları ve yaparak, yaşayarak öğrendikleri programdır" sorusuna ait tercihler..... 95
Tablo 27. "Doğal öğrenmenin gerçekleştiği programdır" sorusuna ait tercihler 96
Tablo 28. "Çocukları, kendileri ve çevreleri hakkında araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren, gözlemci ve araştırmacı roller üstlenmelerini benimseyen programdır" sorusuna ait tercihler..... 96
Tablo 29. "Çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığını üst düzeyde destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler..... 97
Tablo 30. "Çocuklarda problem çözme ve karar verme süreçlerini destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler 97
Tablo 31. "Çevresine duyarlı, düşünen, araştıran ve sorgulayan çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait tercihler..... 98
Tablo 32. "İş birliği ve yaratıcılığı ön plana çıkaran programdır" sorusuna ait tercihler 98
Tablo 33. "Eğitimde sınıf/okul ortamının düzenlenmesinin önemli olduğu programdır" sorusuna ait tercihler..... 99
Tablo 34. "Meraklı, duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleyen bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait tercihler 99
Tablo 35. "Çocuğun planla, yap ve değerlendir süreçlerini kullanarak kendi öğrenmesi üzerinde karar verdiği programdır" sorusuna ait tercihler..... 100
Tablo 36. "Yaratıcılığı merkeze alan programdır" sorusuna ait tercihler 100
Tablo 37. "Bilgiyi deneyerek, tekrarlayarak öğrenmeyi destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler..... 101
Tablo 38. "Bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müziği kullanan programdır" sorusuna ait tercihler 101
Tablo 39. "Bilgiye ulaşma sürecinde çocukların düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenmelerinin hedeflendiği programdır" sorusuna ait tercihler..... 102
Tablo 40. "Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarıyla deneyerek öğrenmelerinin gerçekleştirildiği programdır" sorusuna ait tercihler..... 102
Tablo 41. "Düşünme, hissetme ve yaparak öğrenmeyi ön plana alarak bütüncül eğitime vurgu yapan programdır" sorusuna ait tercihler 103
Tablo 42. "Gerçeklik ve doğallık kavramıyla en çok karşılaşılan programdır" sorusuna ait tercihler 103
Tablo 43. "Keşif yapma ve düşünmenin ön planda olduğu programdır" sorusuna ait tercihler 104
Tablo 44. "Çocukları düşünme, araştırma, merak ve sorgulama gibi becerilerini kullanmaya yönlendiren programdır" sorusuna ait tercihler 104
Tablo 45. "Çocukların hayal gücünü kullanarak, düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenme deneyimleri yaşadıkları programdır" sorusuna ait tercihler 105
Tablo 46. "Çocukların karar verme sürecinde aktif rol aldıkları ve yaparak, yaşayarak öğrendikleri programdır" sorusuna ait tercihler..... 105
Tablo 47. "Doğal öğrenmenin gerçekleştiği programdır" sorusuna ait tercihler 106

Tablo 48. "Çocukları, kendileri ve çevreleri hakkında araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren, gözlemci ve araştırmacı roller üstelenmelerini benimseyen programdır" sorusuna ait tercihler 106
Tablo 49. "Çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığını üst düzeyde destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler 107
Tablo 50. "Çocuklarda problem çözme ve karar verme süreçlerini destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler 107
Tablo 51. "Çevresine duyarlı, düşünen, araştıran ve sorgulayan çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait tercihler 108
Tablo 52. "İş birliği ve yaratıcılığı ön plana çıkaran programdır" sorusuna ait tercihler 108
Tablo 53. "Eğitimde sınıf/okul ortamının düzenlenmesinin önemli olduğu programdır" sorusuna ait tercihler 109
Tablo 54. "Meraklı, duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleyen bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait tercihler 109
Tablo 55. "Çocuğun planla, yap ve değerlendir süreçlerini kullanarak kendi öğrenmesi üzerinde karar verdiği programdır" sorusuna ait tercihler 110
Tablo 56. "Yaratıcılığı merkeze alan programdır" sorusuna ait tercihler 110
Tablo 57. "Bilgiyi deneyerek, tekrarlayarak öğrenmeyi destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler 111
Tablo 58. "Bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müziği kullanan programdır" sorusuna ait tercihler 111
Tablo 59. "Bilgiye ulaşma sürecinde çocukların düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenmelerinin hedeflendiği programdır" sorusuna ait tercihler 112
Tablo 60. "Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarıyla deneyerek öğrenmelerinin gerçekleştirildiği programdır" sorusuna ait tercihler 112
Tablo 61. "Düşünme, hissetme ve yaparak öğrenmeyi ön plana alarak bütüncül eğitime vurgu yapan programdır" sorusuna ait tercihler 113
Tablo 62. "Gerçeklik ve doğallık kavramıyla en çok karşılaşılan programdır" sorusuna ait tercihler 113
Tablo 63. "Keşif yapma ve düşünmenin ön planda olduğu programdır" sorusuna ait tercihler 114
Tablo 64. "Çocukları düşünme, araştırma, merak ve sorgulama gibi becerilerini kullanmaya yönlendiren programdır" sorusuna ait tercihler 114
Tablo 65. "Çocukların hayal gücünü kullanarak, düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenme deneyimleri yaşadıkları programdır" sorusuna ait tercihler 115
Tablo 66. "Çocukların karar verme sürecinde aktif rol aldıkları ve yaparak, yaşayarak öğrendikleri programdır" sorusuna ait tercihler 115
Tablo 67. "Doğal öğrenmenin gerçekleştiği programdır" sorusuna ait tercihler 116
Tablo 68. "Çocukları, kendileri ve çevreleri hakkında araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren, gözlemci ve araştırmacı roller üstlenmelerini benimseyen programdır" sorusuna ait tercihler 116
Tablo 69. "Çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığını üst düzeyde destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler 117
Tablo 70. "Çocuklarda problem çözme ve karar verme süreçlerini destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler 117
Tablo 71. "Çevresine duyarlı, düşünen, araştıran ve sorgulayan çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait tercihler 118

Tablo 72. "İş birliği ve yaratıcılığı ön plana çıkaran programdır" sorusuna ait tercihler 118
Tablo 73. "Eğitimde sınıf/okul ortamının düzenlenmesinin önemli olduğu programdır" sorusuna ait tercihler 119
Tablo 74. "Meraklı, duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleyen bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait tercihler 119
Tablo 75. "Çocuğun planla, yap ve değerlendir süreçlerini kullanarak kendi öğrenmesi üzerinde karar verdiği programdır" sorusuna ait tercihler 120
Tablo 76. "Yaratıcılığı merkeze alan programdır" sorusuna ait tercihler 120
Tablo 77. "Bilgiyi deneyerek, tekrarlayarak öğrenmeyi destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler 121
Tablo 78. "Bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müziği kullanan programdır" sorusuna ait tercihler 121
Tablo 79. "Bilgiye ulaşma sürecinde çocukların düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenmelerinin hedeflendiği programdır" sorusuna ait tercihler 122
Tablo 80. "Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarıyla deneyerek öğrenmelerinin gerçekleştirildiği programdır" sorusuna ait tercihler 122
Tablo 81. "Düşünme, hissetme ve yaparak öğrenmeyi ön plana alarak bütüncül eğitime vurgu yapan programdır" sorusuna ait tercihler 123

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. IB Programları 42

Şekil 1.2. İlk Yıllar Programı (IBPYP) 43

Şekil 1.3. Orta Yıllar Programı (IBMYP) 50

Şekil 1.4. Diploma Programı (IBDP) 51

Şekil 1.5. Kariyer Programı (IBCP) 52

Şekil 6.6. High Scope 55

KISALTMALAR

MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı

AMI **:** Association Montessori Internationale

AMS **:** American Montessori Society

IB **:** International Baccalaureate

PYP **:** Primary Years Programme

MYP **:** Middle Years Programme

DP **:** Diploma Programme

CP **:** Career-related Programme

ÖZGEÇMİŞ

Berrak SAĞLAM

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Eğitim

Derece	*Yıl*	*Üniversite, Enstitü, Anabilim Dalı*
Yüksek Lisans	2021	Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı
Lisans	2018	Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,Temel Eğitim Anabilim Dalı,Okul Öncesi Öğretmenliği Programı
Lise	2014	Kadıköy Kız Teknik ve Meslek Lisesi

İş/İstihdam

Yıl	*Görev*
2018-2020	Okul Öncesi Öğretmeni. Marmara Eğitim Kurumları

Alınan Ödüller

Yıl	*Ödül*
2018	Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, Fakülte ve Program Birincisi
2014	Kadıköy Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Okul Üçüncüsü

BÖLÜM 1. GİRİŞ

1.1 Problem

Çocukların keşfetmek ve öğrenmek için doğal bir eğilimleri vardır. Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüyebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür (MEB, 2013).

Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Bu nedenle çocuklar özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyürler ve bu gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler. Çocuğun sağlıklı bir beyin gelişimine sahip olabilmesi için okul öncesi dönem boyunca sağlıklı beslenmesi, zengin uyarıcı bir çevre içinde bulunması ve çocuğa yeni öğrenme fırsatlarının sunulması gerekmektedir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesinde, kurumun fiziksel özellikleri ve öğretmeni ile birlikte çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına, yeteneklerine göre hazırlanmış, aileyi eğitime dâhil eden, öğrenci merkezli ve esnek eğitim programları önemli olan unsurlar arasında yer alır (Düşek ve Dönmez, 2012). Senemoğlu (1994) tarafından yapılan bir araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların birçok beceri ve özelliklerinin eğitim program ile sağlıklı bir şekilde kazandırılmasının, ileride kendini tanıyan ve kabul eden, başkalarıyla etkili iletişim ve dostluklar kurabilen, merak eden, araştıran, bulan, yaratıcı ve güzelliklerin farkında olabilen, kısacası kendisiyle ve çevresindeki dünyayla barışık olarak yaşayacak mutlu yetişkinlerin temellerini oluşturacağını ifade etmiştir.

İnsan hayatının diğer dönemlerinin temeli olan okul öncesi eğitim dönemi, en iyi şekilde uygun yaşantılarla geçirilmelidir (Oktay, 2007). Çocukların yaş gruplarına ve bireysel farklılıklarına uygun çok yönlü gelişimini destekleyecek eğitim programı, eğitim ortamı, çocuğa verilen fırsatlar, olumlu yetişkin desteği, gelişim ve öğrenmenin çok hızlı olduğu, çocuğun temel alışkanlıklarını kazandığı, yeteneklerini geliştirdiği bu dönemde tesadüfi öğrenmeler yerine bilinçli ve planlı bir eğitim sürecinin olması çocuğun yaşama en iyi şekilde hazırlanmasında oldukça önemlidir.

Geçmişten günümüze filozoflar, eğitimciler ve bilim insanlarınca ifade edilmiş olan düşünceler, günümüz erken çocukluk eğitimine temel olmuş ve bunun sonucunda çağdaş çocuk gelişim teorilerini oluşturmuştur.

Alternatif eğitim, öğrenmek için tek bir yol olmadığı ilkesi ile ortaya çıkmış ve herkes farklı şekillerde öğrenir anlayışını benimseyerek şekillenmiştir. Bu şekillenme ile alternatif eğitim başlığı altında birçok farklı okul sistemi yer almaktadır. Çeşitli okulların mükemmel eğitim sunma anlayışıyla birbirinden farklı ilke ve görüşü benimsemeleri nedeniyle alternatif okulun ne olduğuna dair tek bir tanım getirmek mümkün olamamaktadır. Temel felsefe olarak alternatif okullar geleneksel okullardan, benimsedikleri ideolojisi, okulun yapısı, felsefesi, uyguladıları eğitim programlarının nitelikleri açısından farklılaşan, yenilikçi ve esnek programlara sahip okullardır. Bu okulların hedefleri içerisinde, çocukların sosyal bir varlık olarak öncelikle kendisiyle, sonrasında sırasıyla ailesi, arkadaşları, çevresi, toplumun değerleri, kültürü, gelenekleri, diğer canlıları, doğa ve bilim ile barışık olarak, farklılaşan dünya şartlarına uyum sağlayacak bir eğitim süreci yer alır (Kozankurt, 2019). Alternatif eğitim için Montessori, Reggio Emilia, Primary Years Programme, High Scope ve Waldorf programlarının uygulanması söz konusudur.

Maria Montessori tarafından geliştirilen (Mutlu, Ergişi, Ayhan ve Aral, 2012), Montessori yöntemi, Montessori'nin Casa dei Bambini'de yaptığı gözlemlere yanıt olarak başlamıştır (Pound, 2005). Montessori eğitiminin felsefesinde çocukta bağımsızlığı ve gelişimi destekleyecek, en uygun hazırlanmış bir çevre ile toplumsal ve duyusal gelişimleri destekleyecek, gelecekte kendisine, başkalarına ve çevresine saygı duyacak, sorumluluk sahibi, toplumla uyum içinde yaşamlarını sürdürebilecekleri bireyler olmalarına katkı sağlayacak bir süreçten bahsedilir (Mutlu vd., 2012). Bir başka

eğitim süreci için Reggio Emilia programını incelediğimizde, iş birliğine dayalı eğitim, farklı tekniklerin kullanılması ve yaratıcılığa önem verilmesi ile dikkat çeken bir düşünme eğitimi olarak belirtilir. Bu eğitim felsefesi ile yetişen çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini daha etkin bir şekilde tamamladıkları ifade edilir (Ezmeci ve Akman, 2016). İsviçre'nin Cenevre kentinde kültürlerarası ve evrensel geçerliliğe sahip bir eğitim müfredatını hayata geçirmek için kurulmuş olan Uluslararası Bakalorya Organizasyonu'nun İlk Yıllar Programı (PYP) (Yılmaz ve Gök Kalfa, 2021), sorgulamaya dayalı olan öğrenme ortamı ile öğrencinin yeni şeyleri derinlemesine öğrenmesini sağlar (Şanver, 2016). Aktif öğrenmenin temel ilke olarak yer aldığı High Scope programında ise aktif öğrenme, yaparak öğrenmedir. Aktif öğrenmede çocuklar sürece aktif olarak bir şeyler yaparak katılır. High Scope programında olumlu yetişkin-çocuk etkileşimi, öğrenme çevresi, tutarlı bir günlük program ve değerlendirme de bu ilkeler arasında yer alır (Günay Bilaloğlu, 2004). Rudolf Steiner tarafından geliştirilen Waldorf eğitim programında ise öğretmenler bir çocuğun hayal gücünün beslenmesi ve sağlıklı bir şekilde gelişmeye teşvik edilmesi gerektiği görüşüyle çalışır (Stehlik, 2008).

Farklı eğitim programları ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda Koçyiğit ve Kayılı (2008)'nın çalışmalarında Montessori yöntemi ile eğitim alan okul öncesi öğrencilerinin normal müfredata göre eğitim alan anasınıfı öğrencilerine göre sosyal becerileri karşılaştırıldığında farklılılaşma olduğu belirtilmiştir. Konu ile ilgili benzer bir çalışmada High Scope eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal becerileri karşılaştırıldığında eğitim alan çocukların sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bir başka araştırma ile İmir (2018), Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi dönem çocukların düşünme becerilerine etkisini incelediğinde, dokümantasyon uygulamasının çocukların üstbilişsel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunu ve aynı zamanda dokümantasyonla etkileşim arttıkça çocukların daha üst düzey yansıtma ifadeleri kullandıklarını ifade etmiştir. PYP programı için yapılan bir çalışmada, Güler ve Yaltırık (2011)'ın PYP programına ilişkin güçlü yönlerin, çocukların sorgulama becerilerini geliştirmesi, bilgiyi kendi kendilerine yapılandırmalarına imkân vermesi, çokkültürlü ve uluslararası düzeyde bir bilince sahip olan bireyler yetiştirmesi, gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin kolaylıkla başka ülkelerde nitelikli eğitim alması ve diğer kültürleri yakından tanımaya imkan sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Waldorf programına ilişkin Koca ve Ünal (2018)'ın çalışmasına

göre de Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin Waldorf yaklaşımının çocuğa bakış açısını benimsedikleri ve bir birey olarak kabul ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmaların sonuçlarını genel olarak değerlendirdiğimizde, her bir programın benzer ve farklı yönlerinin olduğunu, programda yer alan bu benzer ve farklı yönlerin çocukların gelişim alanlarında da etkili olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin bir parçası olan öğretmenlerin de farklı eğitim programlarının bu özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları programların uygulanmasında ve çocukların gelişim alanlarını desteklemede önemlidir.

Kaynak taraması sonuçları doğrultusunda araştırmanın problemini okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim programlarına olan algılarını incelemek oluşturmuştur.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimde uygulanan farklı programların özelliklerinin incelenmesinin ardından, programların bazı temel başlıkları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim programlarına olan algılarının derecelendirilmesidir. Bu amaç ışığında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim programlarına olan algıları nedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, mezun olduğu bölüm, mezuniyet durumu, çalıştığı okul türü, öğretmenlerin kıdem yılı, eğitimleri süresince eğitim programlarına yönelik ders alımları, hizmet içi eğitimleri) farklı eğitim programlarına yönelik algıları farklılaşmakta mıdır?

1.3 Önem

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun çok yönlü gelişimini hedefleyen programlara sahip olup bununla birlikte çocuğun bir sonraki eğitim – öğretim kademesine hazır oluşuna da yardım eden eğitim kurumlarıdır (Oktay, 2013).

Eğitim bireyin ve toplumun gelişimi için çok önemlidir. Eğitim sürecinin başarılı ilerlemesinde programlı olmak gerekmektedir. Böylece öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak yöntemlerin, materyallerin belirlenmesinde olumlu etkisi olacaktır.

Eğitim sisteminin üç temel ögesi vardır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve eğitim programıdır. Bu üç temel ögeden biri olan eğitim programı eğitim-öğretim sürecine yön verme özelliği ile üzerinde önemle durulması gereken bir öge (Gürkan, 2016) olduğundan, farklı eğitim programlarının özelliklerinin, benzer ve farklı yönlerinin, çocukların gelişimlerini desteklemedeki rolünün, eğitim sürecine nasıl entegre edilebileceğinin ortaya konması araştırmanın, programlar, öğetmenlerin bu programlara olan algılarının görülmesi ve ileriye yönelik çalışmalara kaynak olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Farklı eğitim programlarını bilmek ve uygulamalarda kullanmak, çocukların gelişimlerini desteklemektedir. Bu nedenle de farklı öğrenme modellerinden yararlanmak önem kazanmaktadır.

1.4 Varsayımlar

Araştırma grubundaki öğretmenlerin ankette bulunan soruları gerçeği yansıtacak şekilde derecelendirmelerini yaparak doldurdukları varsayılacaktır.

1.5 Sınırlıklar

Araştırmanın verileri, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Okul öncesi eğitim: Doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar olan sürede, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerinin zengin çevre uyarıcılarıyla desteklendiği, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli eğitim sürecidir (MEB, 2016).

Program: Program, yapılması öngörülen eylemleri ve alt basamaklarını, kimlerin nasıl yapacağını belirten ayrıntılı akış planıdır (MEB, 2016).

Eğitim programı: Çocuğun yaşına ve gelişim özelliklerine göre göstermesi gereken bedensel, bilişsel, duygusal ve toplumsal davranışları kazanması için tüm eğitsel yaşantıların planıdır (MEB, 2016).

BÖLÜM 2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 Okul Öncesi Eğitim

2.1.1 Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Erken çocukluk dönemi, doğumdan 8 yaşına kadar olan (Schweinhart, 2020), çocukların zihinsel, fiziksel, bedensel ve duygusal yönden gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir (Katrancı, 2020). Okul öncesi dönemi kapsayan bu dönem çocukluğun ilk yıllarıdır (Kuru, 2020). Ailede ve kurumlarda yapılan bir eğitim süreci olan ve çocukların karşılaştığı ilk kurumsal eğitim olma niteliği taşıyan okul öncesi eğitime yönelik birçok tanım yer almaktadır (Koçyiğit, 2012):

Oktay (1990)'a göre okul öncesi eğitim en geniş anlamıyla, çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya kadar olan dönemine okul öncesi dönem, bu dönemdeki eğitsel etkinliklerin tümüne de okul öncesi eğitim denir.

Erken çocukluk dönemi olarak kabul edilen okul öncesi eğitim; doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların fiziksel, sosyal, duygusal, dil ve zihinsel tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim süreci olarak tanımlanmıştır (Oğuzkan ve Oral; 1997, s:2; Akt: Cinkılıç, 2009).

Bir başka tanımda ise okul öncesi eğitim; Doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar olan sürede, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerinin zengin çevre uyarıcılarıyla desteklendiği, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli eğitim sürecidir (MEB, 2016). Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır (MEB, 2016; Oktay, 2013).

2.1.2 Okul Öncesi Eğitimin Amacı

Okul öncesi eğitim, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, araştırmacı, meraklı, girişimci, problemlere çözümler ve alternatifler üretebilen, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, sahip olduğu potansiyeli maksimum düzeyde ve yeteneklerini de en iyi şekilde kullanabilen, kendi kendini denetleyebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Polat, 2011).

Erkan ve Kırca (2010)'nın okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisini incelemek için yaptıkları çalışmalarında, okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla ilgili olarak, Bibi ve Ali (2012) okul öncesi eğitimin ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini inceledikleri çalışmalarında, okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin akademik başarılarında daha iyi performans gösterdiklerine dair bir sonuca ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

Çocuklar bu dönemi, gerekli tutum, davranış ve bilgileri doğru bir şekilde kazanarak geçirirse, ileri öğretim kademelerinde de daha başarılı olacaktır (Polat, 2011). Konuya en geniş anlamıyla baktığımızda yaşamın her evresi bir sonraki evre için hazırlıktır (Oktay, 2013).

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2013; 2016);

1- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2- Onları ilkokula hazırlamak,
3- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Okul öncesi eğitim döneminde, zihinsel gelişim büyük oranda tamamlandığından, uygulanacak etkinlikler ve sunulacak eğitim oldukça önemlidir (Aslanargun ve Tapan, 2016). 0-6 yaşlar çocuğun gelişim hızı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu kritik yıllar olarak kabul edilir. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmı yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirir. Bu dönem, çocuğun kendi kendinin farkına varmaya başladığı, diğer insanlar ve toplumsal kurallarla ilk tanışmanın gerçekleştiği sosyalleşme dönemi olarak ifade edilir (Oktay, 2013; Polat, 2011). Sosyalleşme ile ilgili ilk temel davranışlarını ailede geliştiren çocuk, sonrasında yaşamına giren okul öncesi kurum ve ilköğretim kurumlarında bu kazanımlarını pekiştirir (Oktay, 2013).

Okul öncesi dönemde çocukların, merak, sorgulama ve keşfetme çabaları en üst seviyededir. Çocukların araştırmacı kimlikleri ön plana çıkarak girişimci davranışta bulunmaları sıkça gözlemlenir. Normal yaşam alanlarında kendiliğinden de ortaya çıkabilecek bu davranışlar, okul öncesi eğitim ortamlarında planlı, amaçlı ve sistematik bir şekilde, uygun çevre, materyal, sosyal ve psikolojik ortamların oluşturulmasıyla ortaya çıkarılır (Koçyiğit, 2012).

Son zamanlarda yürütülen beyin gelişimi ve erken çocukluk programlarının etkililiğini belirleyen araştırma bulguları, dünyada yüksek kaliteli erken çocukluk eğitiminin öneminin giderek artmakta olduğunu göstermektedir (Schweinhart, 2020).

2.1.4. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

Okul öncesi eğitimi bazı temel ilkelere dayanmaktadır (Koçyiğit, 2012). Bu ilkeler şunlardır (MEB, 2013; 2016):

- Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
- Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
- Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

2.2 Okul Öncesi Eğitim Düşüncesinin Temelleri

Erken çocukluk dönemi, insan yaşamını şekillendiren deneyimlerin yaşandığı önemli bir gelişimsel süreçtir. Bu dönemde çocukların gelişimlerinin ve eğitiminlerinin uygun şekilde desteklenmesi gerekmektedir. Erken yaşlarda eğitimin gerekliliği ile ilgili tarihsel süreçler incelendiğinde söylemlerin oldukça eskiye dayandığı ve zaman içerisinde bu düşüncelerin olgunlaşarak günümüz erken çocukluk eğitimine temel oluşturduğu görülmektedir (Aslan ve Emen Parlatan, 2020). Okul öncesinde çağdaş eğitim düşüncesinin gelişimi, 17. yüzyılla birlikte başlamıştır. Comenius, Locke, Rousseau gibi düşünürlerin fikirleri ile eğitim için oluşan temeller, 19. ve 20. yüzyıllarda Pestalozzi, Froebel, Montessori, Dewey, Piaget, Vygotsky gibi düşünür ve eğitimcilerin uygulamalarıyla ortaya konmuştur (Bardak, 2010; Çiydem ve Ahi, 2019). Eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olan düşünür, eğitimci ve kuramcıların görüşlerinin tanınması bügünkü eğitim çalışmalarını anlamlandırmada önemli kabul edilmektedir (Tok, 2012).

2.2.1 Aristotales (M.Ö.384 – M.Ö.323)

Aristotales, ortaya koyduğu realist felsefesinden yola çıkarak bir eğitim modeli tasarlamıştır (Yılmaz, 2004; Ummanel, 2017). Aristotales'e göre, insan akıllı bir varlıktır ve aklın ilkelerine göre yaşamalıdır. Kişi ancak akıl yoluyla mutluluğa ulaşır ve bunu sağlayacak olan da eğitimdir. Kişi eğitim yoluyla aklını kullanmayı öğrenir. Bu nedenle de eğitim erken yaşlarda başlamalıdır (Yılmaz, 2004; Ummanel, 2017; Aslan ve Emen Parlatan, 2020).

2.2.2 John Amos Comenius (1592 – 1670)

Eğitimin erken çocukluk döneminde başlayarak yaşam boyu devam etmesi gerektiğine inanan Comenius, ezberci bir öğrenmenin yerine duyular yolu ile öğrenmenin öneminden bahsetmiştir. Onun öğrenmenin bütüncül doğası hakkındaki anlayışı, öğrenmeye bakışımızın üzerinde güçlü bir etkiye sahip olup erken çocukluk eğitim teorilerinin temel taşları olmaya devam etmektedir (Pound, 2005; Aslan ve Emen Parlatan, 2020).

Comenius “The Visible World in Pictures” adlı ilk resimli çocuk kitabını yazmıştır. Oyun yoluyla eğitimin geliştirilebilirliğinden bahseden Comenius, bilginin ve öğrenmenin, maneviyatın ve duygusal gelişimin ayrılmaz olduğuna dair bir inanca sahiptir (Pound, 2005).

2.2.3 John Locke (1632 – 1704)

İnsanın bilgisinin, deneyiminin ötesine geçemeyeğini ifade eden Loke (Aslan ve Emen-Parlatan, 2020), çocuğu *tabula rasa*, Latince tabiriyle “boş levha” olarak görmekte ve çevrenin çocuğun davranışlarını şekillendiren en güçlü etmen olduğunu ifade etmektedir. Lock, ebeveynleri dikkatli anlatım, etkili rol model olma ve iyi davranışları ödüllendirme ile çocuğun davranışlarını şekillendirebilecek ilk öğretmenler olarak görür (Berk, 2013). Ona göre eğitim, sadece okul yada aile ile ilgili olmayıp, insanın tüm yaşamını ve çoklu sosyal uyumlarını ilgilendiren bir süreçtir (Piaget, 1952).

2.2.4 Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778)

Çocukların yetişkinlerden farklı gelişim özelliklerine sahip olduklarını ve bunların belirlenerek her dönemdeki eğitimin o dönemin özelliğine uygun olarak yapılması gerektiğini ifade eden Rousseau bunun nasıl yapılacağına dair örneklere “Emile” adlı eserinde yer vermiştir (Oktay, 2007). Rousseau Emile’in eğitimi için, doğaya uygun, hümanist, yaparak yaşayarak öğrenen, ölçülülüğü ve özerkliği hedefleyen bir yöntemden bahseder (Kabasakal-Badamchı, 2016). Böylece Rousseau, okul öncesi eğitimde günümüzde yaygın bir şekilde kabul gören, çocuğun ihtiyaçlarına uygun çocuk merkezli eğitim yaklaşımının öncülerinden biri olmuştur (Oktay, 2007).

J.J Rousseau’da Comenius gibi insanın doğuştan iyi olduğunu ancak içinde yaşadığı çevre şartlarında toplumun yapay özelliklerinin, insanın doğuştan getirdiği iyi özellikleri olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Rousseau’ya göre tabiatta bir düzen vardır. Tabiata göre eğitim, gereksiz sınırlamalar koymadan ya da gösterişe kaçmadan yapılan eğitimdir. Bu tür eğitim çocuğun gelişmesine daha iyi yardım eder. Rousseau, Emile adlı eserinde çocuk eğitiminde üç faktörün önemli olduğunu söyler: Tabiat, insan ve eşyalar. Rousseau’ya göre eğitimle sosyal hayatı ve duygusal

tecrübelerimizden gelen özellikleri kontrol etme imkanımız olduğu halde, doğal gelişmeyi kontrol etme imkanımız yoktur. Bu nedenle çocuğun gelişmesi izlemeli ve ona uygun zamanlarda gerekli yardım sağlanmalıdır (Oktay, 2007).

2.2.5 Johann Heinrick Pestalozzi (1712 – 1778)

Pestolozzi fikirleri ve uygulamaları ile 19.yüzyıl eğitim reformunun temelini oluşturan bir eğitimcidir (Pound, 2019).

Rousseau'dan çok etkilenen Pestalozzi'de çocuğun eğitiminde, onun doğasına uygun yolu izleyerek gelişmesinin önemini vurgulamaktadır. Pestalozzi'nin yaptığı çalışmalar doğayla eğitim tecrübeleri arasındaki uyumu gösterir. Eğitimin duyusal izlenimlere dayandığını ve bunlar yardımıyla çocuğun potansiyel özelliklerinin gelişeceğini ifade eden Pestalozzi'nin eğitim anlayışı, elin, kafanın ve kalbin eğitimi şeklinde ifade edilebilir (Oktay, 2007).

Sosyal etkileşimi destekleyen güvenli ve sevgi dolu bir çevrenin önemini vurgulayan Pestalozzi (Pound, 2019), çocukların kavramları öğrenmelerindeki en iyi yolun sayma, ölçme, hissetme ve dokunma için kullanılacak olan manipülatifler olduğunu ileri sürerek karma yaş grubunu savunmuştur. Pestalozzi'nin düşünceleri, erken çocukluk eğitimini büyük ölçüde şekillendiren kuramcı ve eğitimcilerden olan Froebel, Piaget, Vygotsky ve Montessori'yi etkilemiştir (Erdiller Yatmaz, 2020).

2.2.6 Friedrich Wilhelm Froebel (1782 – 1852)

Froebel, 19. Yüzyılda geliştirdiği eğitim felsefesi ile çocukluk eğitiminin öncülerinden biri olmuş, bilgili ve destekleyici yetişkinler ile, küçük çocukların kendi hızlarında büyüyüp gelişebilecekleri ilk anaokulu olan kindergarden'i (çocuk bahçesi) kurmuştur. Çocuğun ilk yıllarının çok önemli olduğunu ve sonraki öğrenmelerinin temelini oluşturduğunu savunarak küçük çocuklarda en iyi öğrenmenin kendi kendine faaliyet, konuşma ve oyun yoluyla gerçekleştiğini ifade etmiştir (Tovey,2017).

Froebel'de eğitim, çocuğun evriminde bir aşamadır. Çocuk eğitimle, doğanın bir parçası olduğunu anlar. Oyunun, kendi kendine etkinliğin, yaratıcı çalışmanın, sosyal

katılımın ve yaparak öğrenmenin eğitimsel değerini kabul eden Froebel (Dar, 2018), yetişkinlerin rolünün de çok önemli olduğunu ve rehberlik çerçevesi içinde olması gerektiğini savunmuştur (Tovey, 2017). Rousseau ve Pestalozzi'den etkilenerek çocuk merkezli bir eğitimden bahsetmiştir. Doğa yürüyüşleri, bahçe işleri ve açık hava oyunları ile birlikte oyunun ve dış ortamın önemini vurgulayarak felsefesini bahçenin önemi üzerine kurmuştur (Pound, 2005).

Anaokulunda çocukların oyun ve öğrenimi için Froebel'in özel olarak tasarladığı, armağanlar ve meslekler olarak adlandırdığı malzemeler yer almaktadır (Tovey, 2017). Froebel, küçük çocuklar için tasarladığı eğitim ortamında iyi eğitim almış okul öncesi öğretmenlerin çocukların sağlıklı ve gelişen bitkiler olduğu düşüncesine sahip olduklarında erken çocukluk eğitiminin zevkli ve etkili olabileceği inancındadır (Morgan, 2011). Froebel çocukları doğuştan dünyayı keşfetmeye, araştırmaya, merak etmeye ve kendi çabalarıyla anlamaya çalışan motive olmuş güçlü öğrenenler olarak görmektedir. Öğrenme çocukların kendi deneyimleriyle bağlantılı olmalıdır (Pound, 2005).

2.2.7 John Dewey (1859 – 1948)

Çocuğun bireyselliği ve benzersizliğinden bahseden Dewey (MacBlain, 2014), çocukların en iyi yaparak yaşayarak öğrendiklerini ve eğitim sürecinin gerçek hayattaki durumlara dayandırılması gerektiğini ifade etmiştir (Pound, 2005). Çünkü çocukların öğrenme süreçlerinde bağlantı kurabileceği durumlarla karşılaşması, onların öğrenmenin neden önemli olduğunu anladıklarında, öğrenmeyi yaşamlarında nasıl uygulayacaklarını da anlamalarını sağlayacaktır (Platz ve Arellano, 2011).

Çocukların öğrenme becerilerini arttırmalarında mümkün olduğunca çok deneyimlemelere yer verilemesini vurgulayan Dewey, çocukların keyif aldıkları etkinlikler yoluyla öğrenmelerinin önemli olduğu inancına sahiptir (Platz ve Arellano, 2011).

2.2.8 Maria Montessori (1870 – 1952)

Maria Montessori'nin öğrenme ve çocuk gelişimi konusundaki düşünceleri ile anlayışımıza yaptığı katkı evrensel olarak kabul edilmektedir (MacBlain, 2014). Maria

Montessori, felsefesinin bilimsel gözlemlere dayandığını ve bu gözlemleri sonucunda eğitimin doğumdan itibaren başladığını, çocukların öğrenmeye istekli oldukları özel duyarlılık dönemleri yaşadıklarını ifade etmiştir (Pound, 2005).

Başlangıçta zihinsel engelli çocuklarla çalışan Montessori, ilerleyen zamanda eğitim yönteminin normal gelişim gösteren çocuklar için de geçerli olduğu sonucuna varmıştır (Gutek ve Gutek, 2016). Zihinsel engelli çocukların özel bir eğitimden geçirilerek gelişmelerine yardımcı olunabileceğini savunmuş ve aynı yöntemlerin normal gelişim gösteren çocuklar için de kullanılabileceğini düşünerek, çalışmalarını eğitim alanına yöneltmiştir (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006).

Montessori'nin özgün bir metot ortaya koymasındaki en büyük neden, çocukluk dönemini kendine özgü özellikleri olan bir evre olarak görmesidir. Bu düşünceye göre, çocuğu sadece yetişkinin küçüğü olarak görmek yanlıştır. Başka bir ifadeyle Montessori'nin, çocukların yetişkinlerden çok farklı yeteneklerle donatıldığını iddia etmesinin temelinde çocuklar üzerinde yaptığı araştırmalar yer almaktadır (Durakoğlu, 2011; Mutlu vd., 2012).

2.2.9 Jean Piaget (1896 – 1980)

Piaget, Dewey gibi çocukların merakının öğrenme üzerindeki etkisine değinmiştir. Çocuklara bilgi vermek yerine meraklarını harekete geçirecek ve problem çözmelerine fırsat verecek bir eğitim sürecinden bahseder. Montessori gibi küçük çocukların öğrenme süreçlerindeki deneyimlerinin önemini vurgular. Ayrıca Piaget için oyun, öğrenmede önemli bir yoldur. Çocukların sembolik oyun oynadıkça (kumdan kek yapmak, itfaiyeci olmak için bahçe hortumunu kullanmak vb.) çevrelerindeki nesneleri ve etkinlikleri anlamlandırdığını ifade eder. Çevrelerinde gözlemlediklerini taklit etmeleriyle anlamlandırma sürecini deneme yanılmalarla gerçekleştiren çocuklar, dünyaya dair anlayışlarını arttırmak için yeni bilgiler kullanmaya başlar (Piaget, 1952).

Çocukların dünyayı keşfederken aktif olarak bilgiyi yapılandırdıklarını ifade eden Piaget'in bilişsel gelişim teorisi, çocukların keşfederek ve çevreyle etkileşim halinde öğrenmesini destekleyen birçok eğitim felsefesi ve programın gelişmesini teşvik etmiştir (Berk, 2013). Bugün özellikle Amarika'da ve dünyanın çeşitli ülkelerinde Piaget'in

teorisine dayanarak hazırlanmış okul öncesi programları mevcuttur. Ülkemizde de bazı okullarda uygulanan High Scope Programı buna örnektir (Oktay, 2007).

2.2.10 Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934)

Vygotsky, Piaget gibi çocukların aktif olarak öğrendiklerini kabul ederek (Berk, 2013), çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişiminde önemli bir rolü olduğunu öne sürer. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlar ve çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı bu sosyal çevreleridir (Senemoğlu, 2013).

Bilgi ve anlayış öğrenen tarafından deneyimlenmelidir. Vygotsky, Piaget'den farklı olarak bu deneyimin sosyal bileşenlerini vurgular. Bilgi ve anlayış sürecinde ailelerin, toplulukların ve diğer çocukların öneminden bahseder. Dil, başkalarından öğrendiğimiz ve başkalarıyla birlikte düşünme ve öğrenmede kullandığımız bir dizi kültürel araç veya düşünme aracı olarak görülür. Soyut düşünmenin gelişiminde önemli bir rol oynar. Çocuklar pratik görevleri konuşmaları ile birlikte gözleri ve elleriyle çözer. Çocukların sohbeti gözlemledikleri ve durumları anlamlandırmalarında algılama, konuşma ve eylem birliğinin olduğu fikrini ifade eden Vygotsky, oyun ve hayal gücünün gelişim ve öğrenme için önemli olduğu görüşüne sahiptir (Pound, 2005).

2.3 Okul Öncesinde Uygulanan Farklı Eğitim Programları

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla, sistem düzeyinde reformlar uygulama, modern kuramlar oluşturma, modern öğretim araç-gereçlerini sağlama, öğretmenlerin profesyonel bilgi ve beceri düzeylerini yükseltme ve okul yönetimindeki yenilikler yoluyla da öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeye yönelik yenilikler ile farklı uygulamalar yapmışlardır (Karip ve Köksal, 1996).

Program, yapılması öngörülen eylemleri ve alt basamaklarını, kimlerin nasıl yapacağını belirten ayrıntılı akış planıdır. Eğitim programı ise, çocuğun yaşına ve gelişim özelliklerine göre göstermesi gereken bedensel, bilişsel, duygusal ve toplumsal davranışları kazanması için tüm eğitsel yaşantıların planıdır (MEB, 2016).

2.3.1 Montessori

2.3.1.1 Montessori Programı Tarihçesi

İyi hazırlanmış bir ortamda çocukların doğal gelişimini desteklemek amacıyla tasarlanan Montessori programı, Maria Montessori'nin düşünce ve uygulamaları doğrultusunda oluşan bir erken çocukluk eğitim sistemidir (Morrison, 2007). Montessori programında özel olarak tasarlanmış materyaller ile çocuğun kendi kendine öğrenmesi için uygun bir ortam hazırlanmaktadır. Burada önemli olan çocuğun, kendiliğinden öğrenme hevesinin ortaya çıkması, materyali keşfetmesi için zaman konusunda özgür bırakılmaları ve kendi öğrenme hızı doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim sürecinin olmasıdır.

Montessori eğitimi 1870'te İtalya'da doğan Maria Montessori tarafından geliştirilmiştir. 1896'da Roma Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden mezun olarak ülkesinin ilk kadın tıp doktoru unvanını alan Maria Montessori, asistan doktor olarak çalıştığı dönemde çocukların nasıl öğrendikleri ile ilgilenmiş, özel araştırmalar ve çalışmalar yapmıştır. Dikkatini insan bedeninden insan zihnine çevirerek 1901 yılında psikoloji ve felsefe alanındaki araştırmaları ile birlikte 1904 yılında Roma Üniversitesi'nde antropoloji profesörü olmuştur. Montessori bu dönemde sadece eğitimle ilgilenmeye başlayarak yaşamını çocukların eğitimine adamıştır (Mutlu vd., 2012). Roma Üniversitesi'ndeki egitimi sırasında zeka açısından geri çocukların eğitimi için ögretim materyalleri geliştirniş olan Fransız psikiyatr E. Donand Seguin'in çalışmaları ile ilgilenmiştir. Seguin'den esinlenerek hazırladığı materyalleri kullanmış ve Roma'daki zeka geriliği bulunan çocukların eğitimleri ile ilgili çalışmalarına başlamıştır. Yöntemin bu çocukların normal düzeye ulaşmalarında yardımcı olduğunu görünce, normal çocuklar için de yararlı olabilecegini düşünmüştür. 1907'de Roma'nın fakir mahallelerinde yaşları 2-6 arasında olan çocuklar için sınıflar açmaya başladığında ise bu yöntemin etkililigini deneme fırsatı doğmuş (Aytaç, 1981; Akt: Tuğluk, Gündoğdu ve Kaya, 2006) ve Montessori, ilk çocukevi olarak ifade edilen "Casa dei Bambini"de engelli olmayan çocuklarla olan çalışmalarındaki gözlemlerde çocukların nelerden hoşlandıklarını ve nelerden hoşlanmadıklarını belirlemiştir. Montessori çocukların ödül, ceza, oyuncak, öğretmen masası ve toplu derslerden hoşlanmadıklarını, özgür seçim, sessizlik, kitapsız okuma ve

yazma, hata denetimlerinin ve sosyal bağlantılarının kendi kontrolünde olmasından hoşlandıklarını gözlemlediğini ifade etmiştir (Zakir, 2019).

2.3.1.2 Montessori Programının Temelleri

Programın felsefi temelinde, çocuğun ileride olacağı kişiyi, potansiyel olarak içinde taşıdığı düşüncesi yer alır. Montessori programında her çocuk kendine özgü bir gelişime sahip bireysel bir kişilik olarak kabul edilir. Çocuğun bireyselliğinin ön planda olduğu bu programın özünün üreten ve mutlu insanlar yetiştiren bir hayat eğitimi olduğu ifade edilmektedir (Keskin, 2015; Acay, 2018).

Montessori felsefesinin temelinde, zihinsel engelli çocukların eğitiminde 19. yüzyıl Fransız öncüleri olan Jean-Marc-Gaspard Itard ve Edouard Seguin'in ilk çalışmaları (Peters, 2008), ile birlikte J.J.Rousseau, J.H.Pestalozzi ve F.W.Froebel'in görüşleri yer alır (Oktay, 2007; Beken, 2009; Şeker, 2015; Üstündağ, 2019). Rousseau, Pestalozzi ve Froebel çocuğun iç potansiyeli ile özgür ve sevgi dolu bir ortamda gelişme yeteneğinden bahsetmiştir. Eğitim sistemini kurarken çocukluğun kendine özgü niteliklerinden yola çıkan Montessori, bu konu ile ilgili görüşlerini kendi yöntemini tanıttığı eserinde "Çocukluk, yetişkinliğe gidişte geçici bir yol olmayıp, insanlığın bir başka kutbudur" olarak ifade etmiştir (Oktay, 2007; Beken, 2009; Şeker, 2015).

2.3.1.3 Montessori Programının Özellikleri

Her bireyin karakterinin, aklının ve kişiliğinin temellerinin atıldığı erken çocukluk dönemi (Misheva, 2020), bir çocuğun kim olacağı ve gelecekte oynayacağı rol için güçlü bir temel oluşturmada kritik bir zamandır (AMS, 2021). Montessori eğitimi, çocuğun yaşam boyu öğrenme hevesinin ve mutluluk için ihtiyaç duyduğu beceri ve alışkanlıklarının geliştirilmesi ve teşvik edilmesinden bahseder (Larson, 2010).

Montessori Yöntemi'nin en önemli özelliği kendine özgü bir eğitim felsefesinin üzerine inşa edilmiş olmasıdır (Keskin, 2015). Zakir (2019) Montessori programındaki önemli karakteristik öğelerin, gerçek materyaller, spontan etkinlikler, doğal sosyal gelişim, sorumlu özgürlük, içsel motivasyon, özerkliğin ve yeteneğe dayalı başarının geliştirilmesi, gelişimsel ihtiyaçları desteklemek için biyolojik temeller, entellektüel

gelişim için duyu-motor hazırlığı, ürün yerine süreç odağı, rekabet yerine iş birliği ve akran öğrenmesi olarak ifade etmiştir. Montessori eğitimini diğer eğitim felsefelerinden ayıran şey, çocuğun muhakeme zihnine derin bir saygı duyması ve onun sürekli olarak odaklanma ve konsantre olma alışkanlığını geliştirme üzerine durmasıdır (Larson, 2010). Dr. Montessori'ye göre çocuklar içi yetişkinler tarafından doldurulacak boş bir kâse değildir. Çocuklar konsantre olma, uzun süre yoğunlaşma, irade disiplini, olumlu sosyal davranış, öğrenme hevesi, düzenli düşünme, hissetme ve hareket etme gibi birçok özelliklere sahiptir (Keskin, 2015; Acay, 2018)

Leygara (2020)'ya göre Montessori eğitiminde çocuk öğrenmenin merkezindedir. Öğrenme sürecinde bilgilerin aktarılması yerine, çocuğun bilgiyi yaşayıp deneyimlenerek ulaşması ve öğretmeninde öğrenme süreci gerçekleşirken çocuğun bilgiyi keşfetmesine yardımcı olması önemlidir.

Montessori programında çocuğun kararlarına saygı duyma ve uygun kararlar alma yeteneklerine olan güven, tüm yaş gruplarında önemlidir (Isaacs, 2018).

Montessoriye göre çocukların gelişim evreleri:

Montessori'nin Piaget ile paylaştığı düşüncesinden biri, küçük çocukların farklı gelişim aşamalarından geçtiği, bu aşamalarda geliştiği ve ilerlediği fikridir. Montessori felsefesinde bu aşamalar 6 yıllık aralıklarla gerçekleşir (Wardle, 2009). Bunlar: 0-6, 6-12, ve 12-18 (Montessori, 1959; Wardle, 2009)'dir. 0-6 ve 12-18 aşamaları kendi içlerinde iki alt aşamalara ayrılır. İlk aşama 0-3 ve 3-6, üçüncü aşama ise 12-15 ve 15-18'dir (Montessori, 1959). Piaget gibi Montessori'de her aşamanın benzersiz ve niteliksel olarak farklı olduğuna ve bir aşamanın tamamlanmasının çocuğu bir sonraki aşamaya hazırladığına inanıyordu (Wardle, 2009).

Birinci Evre:0-6 Yaş:

Bu evre 0-3 ve 3-6 olmak üzere iki evreye ayrılır.

Yaşamın ilk üç yılı, insanın gelişimi ve potansiyeli için bir temel olup sosyal becerilerin ve insani değerlerin özünün geliştirildiği bir dönemdir. Çocuğun gelişiminin anlaşılmasına, eğitim ortamının bebeğin ihtiyaçlarını karşılamasına ve çocukların

kendilerini yetenekli hissetmesini sağlayan bir aidiyet, bağımsızlık ve dil edinimi duygusu geliştirmesine izin vermektedir (AMI, 2021).

İkinci üç yılda, kişiliklerinin temellerini oluşturmuş olan çocuklar, yeteneklerini geliştirmeye ve mükemmelleştirmeye hazırdır. Bağımsızlığın ve öz-yeterliliğin desteklendiği eğitim ortamlarında en iyi öğrenmenin gerçekleştiğini ifade eden bu program, materyalleri ve aktiviteleri ile çocukların kendi kendine keşfetmeleri ve öğrenme süreçlerini desteklemeleri için tasarlanmıştır (AMI, 2021).

Yaşamın ilk altı yılının merkezinde, özellikle bireysel öğrenme ve gelişim yer alır (Isaacs, 2018). Gelişmenin ilk süreci olan 0-6 yaş, okul öncesi dönemdeki çocukların duyu organlarıyla çevresini anlamlandırmaya çalıştığı duyusal kaşifler olarak ifade edilir (Durakoğlu, 2011; Hainstock, 1997; Akt: Özbek Ayaz, 2020).

İkinci Evre:6-12 Yaş:

Bu evrede çocuklar kavramsal kaşiflerdir. Yani sosyal güçlerini ve soyutlama güçlerini geliştirerek, bilgilerini dünyalarını genişletmek ve keşfetmek için kullanmaktadırlar. Çocuğun zihinsel ve fiziksel ufkunun açıldığı bu dönemde çocuğa fırsat verilir ve uygun koşullar sağlanırsa çocuğun keşfedebileceği değerlerin sınırı yoktur. Eğitimin bir önceki aşamasında materyal bireysel kişiliğin temellerinin atılması için yardım ederken, bu aşamada kültürün kazanılması için yardım etmektedir (Montessori, 2006; Akt: Taner Derman vd., 2010).

Üçüncü Evre:12-18 Yaş:

Bu evre, 12 ile 18 yaşları arasındaki gençler içindir. 12 - 15 ve 15 – 18 olarak iki gruba ayrılabilir (AMI, 2021). 12-18 yaş grubu, kendilerini sosyal varlıklar olarak yeniden inşa eden insancıl kaşiflerdir (Edwars, 2003). Montessori, fiziksel değişimler yaşayan ergenlerin fiziksel egzersize ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Öğrenciler, aktif olmaya, sınıfta hareket özgürlüğüne, egzersiz yapmaya, uzun yürüyüşlere ve açık hava projelerine teşvik edilir. Zihin gelişimi ile birlikte eller ile de çalışmanın gerekliliğinin savunulduğu Montessori programında öğrenciler, inşaat ve bahçecilikte çeşitli araç ve gereçler kullanarak sanat, heykel, sahne tasarımı ve çömlekçilik gibi yaratıcı projelerde ellerini farklı şekillerde kullanır (Carnie, 2017).

Montessori Programında Temel Kavramlar

Emici Zihin

Çocuk dünyanın neresinde olursa olsun, Montessori'nin "emici zihin" olarak adlandırdığı bir yetiye sahip olarak dünyaya gelir (Montessori, 1997; Oğuz ve Köksal Akyol, 2006; Kaşarcı, 2015). Emici zihin ile hedeflenen, çocukların zihinsel başarılara zorlanmadan yaşadığı dünyayı keşfetmesi için bir dizi anahtar vererek, zihinsel faaliyetlerini arttırmaktır. Bu duyusal gereçler yardımıyla kendine özgü yetenekleri ve ritmine uygun olarak zihninin daha önce algılamış olduğu izlenimleri sınıflandıran ve örgütleyen çocuklar böylelikle kendi iç disiplinini yaratmış olur (Montessori 1997; Oğuz ve Köksal Akyol, 2006; Kaya, 2012).

Çocuklar doğumdan 6 yaşına kadar, bilinçli çaba harcamadan, çevresinden öğrenmeyi hızlı ve kolay bir şekilde özümsemesine imkan veren yoğun bir zihinsel aktivite dönemi yaşar (AMS, 2021). Montessori burada çocuğun zihninin emici olduğunu ifade eder. Doğrudan yaşayarak edindikleri deneyimlerle yeni bilgileri emmeye başlayan çocuk, öğrenmeye ve etrafındaki dünyayı anlamlandırmaya başlar (Acay, 2018). Çevreden bilinçsizce bilgi emen ve çabucak öğrenen bu zihin küçük çocuklara özgüdür (Britton, 2000).

Emici zihin bilinçsiz ve bilinçli evre olarak ikiye ayrılır. Bilinçsiz emici zihin, 0-3 yaş arasındaki çocuklarda görülür. Çocuk çevresindeki dünyayı anlamlandırırken, bu sırada edindiği tecrübeler son derece önemlidir (Acay, 2018). Bu süre zarfında çocuğun zihninde kalan izlenimler onu şekillendirir ve dolayısıyla gelecekteki gelişimi üzerinde bir etkiye sahiptir. Örneğin: Çocuk altı yaşına geldiğinde kendi ana dillerini konuşur. Kendi özel sosyal ve kültürel çevresine göre farklı davranışlar gösterir. 3-6 yaş bilinçli emici zihinde ise, çocuğun zihni hala emicidir ve bununla birlikte kısmen bilgi ve dil ile bilinç ortaya çıkmaya başlar. Eylemlerini kontrol etme yeteneği ile irade belirir. Neden ve nasıl gibi soruların oldukça yer aldığı, yeni becerilerin hızlı ve kolay bir şekilde kazanıldığı aşamadır (Britton, 2000).

Duyarlılık Dönemleri

Duyarlılık dönemleri, çocuğun biyolojik olarak hazır olduğu veya belirli bir beceriyi edinmeye açık olduğu kritik bir dönem olarak ifade edilir. Çocuk burada becerinin gelişimini destekleyen uyaranlara karşı özellikle duyarlı olur (AMS, 2021). Tüm çocuklar aynı hassas dönemleri deneyimlesede sıra ve zamanlama her çocuk için farklılık gösterir (Morrison, 2007).

Düzene Karşı Duyarlı Dönem: Düzen hassasiyeti yaşamın ilk yılında ortaya çıkar ve ikinci yıla kadar devam eder. Bu süre zarfında bebekler ve çocuklar tüm deneyimlerini sınıflandırmak ve kategorize etmek için mücadele ederler. Hayatlarında belirli bir düzen olması bu mücadelelerini kolaylaştır (Britton, 2000). Keşif, düzen ve yönelim dinamik bir üçlüyü oluşturur (Andrews, 2015).

Dile Karşı Duyarlı Dönem: Dili kullanma yeteneği temel bir öneme sahiptir. Dil için hassas dönem doğumla birlikte başlar. Çocuk altı yaşına geldiğinde doğrudan bir öğretim yapılmamasına rağmen, geniş bir kelime haznesi, temel cümle kalıpları, çekimler ve aksan ile dili edinmiş olur. Çocuk daha karmaşık cümle yapıları edinmeye ve kelime dağarcığını çocukluk boyunca genişletmeye devam eder (Britton, 2000).

Duyuların İncelik Kazanmasına Karşı Duyarlı Dönem: Montessori programı çocuğun çevresinden öğrenmesi için tüm duyularını kullanması gerektiğini vurgular. Özellikle dokunma hissine, hissetmeye, nesnelerin çocuklar tarafından manipüle edilmesine ve gerçek şeyleri deneyimleme ihtiyacına odaklanıp akademik öğrenme yardımcıları olarak ifade edilebilecek duyular ile ilgili çeşitlli somut materyaller geliştirmiştir (Wardle, 2009).

Harekete Karşı Duyarlı Dönem: Çocuk, 12 - 15 aylıkken yürümeyi öğrenmeye başladığında, bu beceriyi uygulamaya ve mükemmelleştirmeye ihtiyaç duyar (Britton, 2000). Montessori programında, çocukların bu duyarlılık dönemi için büyük ve küçük motor becerilerine yönelik materyaller geliştirilmiştir (Korkmaz, 2006; Akt: Şeker, 2015).

Küçük Nesnelere Karşı Duyarlı Dönem: Çocuğun daha hareketli olduğu dönemler geldiğinde keşfedilecek daha geniş bir çevreye sahip olması ile birlikte küçük nesneler

ilgisini çekmeye başlar. Bu yaştaki çocukların ayrıntılara dikkat etme çabası, dünya hakkında bir anlayış oluşturma çabasının bir parçasıdır (Britton, 2000).

Sosyal Yönlere Karşı Duyarlı Dönem: Çocuklar 2,5 - 3 yaşına geldiklerinde bir grubun parçası olduğunun farkına varmaya başlar. Yaş grubundaki diğer çocuklarla ilgilenir ve yavaş yavaş onlarla işbiliği içinde oynamaya başlar (Britton, 2000).

Özgürlük ve Disiplin

Çocuğun bedensel, entelektüel ve duygusal potansiyeline tam anlamıyla ulaşmasında düzen ve öz disiplin yoluyla ulaşılabilecek bir özgürlüğe ihtiyaç vardır (Keskin, 2015; Acay, 2018).

Disiplin özgürlük yoluyla gelmelidir. Çocuğun bireysel özgürlüğünün ilk aktif belirtileri ortaya çıktığı zaman rehberlik edilmelidir. Çünkü çocuk, faaliyeti yoluyla bağımsızlık kazanabilir (Montessori, 2012).

Alıştırmanın Tekrarı, Dikkatin Polarizasyonu-Konsantrasyon ve Normalleşme

Maria Montessori alıştırmanın tekrarı ve özgür seçimin kişiliğin gelişiminde önemli olduğunu ifade eder (Kayılı, 2010). Kendiliğinden motive olan çocuklar, ilgi alanları doğrultusunda seçimler yaparlar. Çocukların aktiviteleri maksimum çabayla tekrarlamaları onları normalleşme yolundaki ilk adım olan konsantrasyona götürür. Özgürce seçilen, ilgi ve neşe ile gerçekleştirilen gerçek faaliyetin doyumunu yaşayan çocuk, kendisiyle barışık ve dolayısıyla dünyayla barışık mutlu bir çocuk olacaktır. Normalleşme bir süreçtir. Çocuklar kendilerini destekleyen ve normalleşme yolunda ilerlemeye devam edebilecek bir ortam bulduklarında, yaşama olumlu bakan, iyimser ve çevrelerine güvenen bireyler olurlar. Bir çocuk kendine güvendiğinde ve yeterli bir çaba gösterdiğinde başaracağını bilir. Her zaman bir çözüm bulabileceklerini bildikleri içinde hata yapmaktan çekinmezler (Ferreira, 2014).

Hazırlanmış Çevre

Çocuk için hazırlanan elverişli ortam, programın temel bileşenidir (Isaach, 2018). Bu dönemde çevre ve içinde bulunan her şey (nesneler, özneler veya doğal öğeler)

büyüyen çocuğun doğasına ulaşır. İlgi ve coşku uyandırma yeteneğinden dolayı çevre önemli bir role sahiptir (Misheva, 2020).

Montessori yöntemi, her çocuğun iç motivasyonunun ortaya çıkmasından bahseder. Bu nedenle öğretmenin rolü, çocuğun kendini yaratmasını, motivasyonunu ve keşfetmesini geliştirmenin yollarını bulmaktır. Öğretmen bunu, çocuğu gözlemleyerek ve gelişim çağındaki her çocuğun özel ihtiyaçlarını bilerek yapar. Öğretmen bu bilgileri kullanarak çevreyi düzen, sıcaklık, özen ve sakinliğe odaklanarak kurar. Çocuk çevrenin içinde bağımsız aktiviteler seçer ve bunları kendi hızında takip eder (Wardle, 2009).

Montessori, hazır bir ortamda aktif olarak yer alan ve seçme özgürlüğünü kullanan çocukların kendilerini tam anlamıyla eğittiklerini (Morrison, 2007) ve kendi özgür seçimleri doğrultusunda yaşlarına uygun bilgi ve becerileri kazanırken zevk alıp, ilköğretime tam anlamıyla hazır hale geldiklerini ifade etmiştir (Keskin, 2015). Özgürlük, hazırlanmış olan bu çevrenin temel özelliğidir (Morrison, 2007). Montessori'nin erken keşiflerine dayanan, çocuğun bireysel potansiyelini, bağımsızlığını destekleme ve sorumluluğu teşvik etmede sınırlar dahilinde özgürlük sunmanın önemi, tüm Montessori ortamları için geçerlidir (Isaacs, 2018). Ortamdaki çocuklar kendi seçtikleri malzemeleri keşfetmekte özgür olduklarından, orada bulduklarını özümserler (Morrison, 2007). Süreçte küçük çocuklar tek başına etkinliklere odaklanmayı tercih edebilir. Çocuklar uzmanlaştıkça müfredat bilinçli olarak küçük grup ve iş birliğine dayalı etkinlikler sağlar. Böylece bağımsız, ortak, küçük grup ve büyük grup derslerinin ve etkinliklerinin kombinasyonu görülebilir. Bu durumda çocuklar farklı öğrenmeler ve kişilerarası dinamikler ile karşılaşmış olur (AMS, 2021). Öğrenme, gerçekleri özümsemek için izole edilmiş bir süreç değildir. Öğrenme, sürekli değişen bir çevreyle ilişki kurmanın kültürel ve sosyal bir keşfidir. Bu nedenle de sınıflar öğretime dayalı ortamlar değildir, öğrenmeye dayalı ortamlar olarak ifade edilir (Andrews, 2015). Montessori sınıfı, çocuğun özgüvenini geliştirmesinde tasarım gereği ona mükemmel bir şekilde yardımcı olur. Çocuklar, hazırlanan ortam içinde etkinlikleri seçer, çaba gösterir ve hedeflere ulaşır (Larson, 2010). Bu hazılanmış çevrede sınıf içerisindeki her materyalden bir adet bulunur. Bunun nedeni çocukların sosyal etkileşiminin kuvvetlendirilmesi, kendini ifade etme yollarını bularak arkadaşından istemesi, seyretmesi, sabır göstermesi (Noyat, 2018), ve

bunlarla birlikte, toleransı, başkalarını düşünmeyi ve paylaşmayı öğrenmesidir (Keskin, 2015).

Montessori Materyalleri

Montessori pedagojisinde ortamın düzeni çok önemlidir. Çocuk bilgiyi öğretmenden değil, kendi deneyimleri yoluyla ortamda bulunan materyaller ile öğrenir. Bu nedenle ortamdaki materyaller çok önemlidir (Durakoğlu, 2010; Yücesan, 2017). Materyaller, çocuğun gerekli eylemleri nasıl parçalayacağını öğrenmesine, adım adım gerçekleştirmesine ve tekrar tekrar yapmasına yardımcı olur (Larson, 2010). Bu tekrar etme eğilimi keşif, doğruluk ve kesinliğin artmasını sağlayarak soyutluluğu güçlendirir. Soyutlamaları keşfetmek ise hayal gücümüzü özgürleştirir (Andrews, 2015).

Maria Montessori, çocukların kendilerini bilişsel, etik ve sosyal olarak inşa edebilmeleri , dünyalarını keşfedebilmeleri, düzenleyebilmeleri, adlandırabilmeleri ve sınıflandırabilmeleri için hazırlanmış ortamlara ve belirli temel anahtarlara ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Altı yaşın altındaki çocuklar için, duyusal malzemeler biçiminde dünyanın anahtarlarını sunmuştur. Renk, boyut, uzunluk, ağırlık, aralık, sıcaklık gibi bu somutlaştırılmış soyutlamalar ile çocuğun zihninin kendi doğal ve inşa edilmiş ortamlarını sınıflandırmaya başlamasının anahtarları olarak tanımlamıştır (Leonard, 2018).

Öğrenmenin, çocuğun çevresindeki nesneleri duyularıyla keşfetmesiyle başladığını savunanan Montessori, tıpta fizyoloji ve anatomi konusundaki çalışmasına dayanarak, öğrenmenin dokunma, görme, duyma, koklama ile beyin arasındaki nörolojik bir bağlantıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Montessori materyalleri, bu duyusal nörolojik öğrenmeyi etkili ve verimli hale getirir (Gutek ve Gutek, 2016). Tüm duyu organları için farklı materyaller geliştiren Montessori, belirli bir düzen içinde ve çocuğun ilgisini çekecek şekilde tasarlamıştır. Tek bir duyuya yönelik olan materyaller tek bir kavramı öğretir. Örneğin, renk tablacıklarının tümü aynı madde, aynı boyut ve aynı biçimde hazırlanmış olup renklerde farklılık göstermektedir (Kadıoğlu Altunbaş, 2020). Materyaller çocukların yapacağı alıştırmalarda basitten zora, somuttan soyuta gibi ilkeler doğrultusunda çocuğun başardıkça daha zorunu istemesine imkan verecek şekilde düzenlenmiştir (Kaşarcı, 2015). Materyaller, çocukların genellikle bir öğretmenin

yardımı olmadan onu nasıl doğru bir şekilde tamamlayacağını çözebileceği bir özelliğe sahiptir ve bu özellikte materyalin kendi kendini düzeltmesidir (Wardle, 2009). Montessori materyallerinde hata kontrolünün olması, öğretmenin bir adım geride durmasına ve çocuğun hatalarını kendi kendine bulmasına imkan verir (Tuğluk, Gündoğdu ve Kaya, 2006; Larson, 2010). Kendi kendini düzelten materyalle bağımsız olarak çalışan çocuk, gerçekliğin mutlak doğasına dair güçlü bir kavrayış geliştirir (Larson, 2010). Özgüvenlerini ve kendi kendine yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olur ve eleştirel düşünmeyi teşvik eder (AMS, 2021).

Montessori, aynı gelişim aşamasında olan karma yaş gruplarının birbirlerinden öğrendiklerine ve aynı zamanda grupların sınıflarına bakmayı öğrenmeleri gerektiğine inanır. Montessori öğretmeni düzenli, bakımlı bir sınıf oluşturur. Çocuklar burada sınıf düzeninin, estetiğinin ve temizliğinin korunmasına yardımcı olur. Tüm mobilyalar ve öğrenim materyalleri çocuğun boyuna uygundur (Wardle, 2009).

Montessori sınıf ortamı beş alana bölünmüştür. Bu alanlar, günlük yaşam, duyu, matematik, dil ve kozmik olarak ifade edilmiştir. Her alanın kendine özgü bazı özellikleri ve materyalleri bulunmaktadır (Kural, 2020).

Erken Çocukluk Döneminde Kullanılan Materyaller;

Pratik Yaşam: Montessori tüm çocuklar için okul müfredatının standart bir parçası haline gelen pratik yaşam egzersizlerinin eğitiminden bahseder. Burada çocukların, günlük yaşamda ihtiyaç duydukları el ve yüz yıkama, diş fırçalama, ayakkabı bağcıklarını bağlama, masa kurma ve yemek servisi, bahçe işleri gibi becerileri gerçekleştirmeleri için eğitim verilir (Gutek ve Gutek, 2016).

Duyu: Maria Montessori'nin tasarladığı materyallerin her birinin belirli bir boyutu (yükseklik, uzunluk) vardır. Materyaller, görme (renkli tabletler), tat alma (tadım şişeleri), işitme (ses kutuları), koku alma (koku şişeleri) ve dokunma duyularını (pürüzlü ve pürüzsüz olan dokunma tahtaları ve ayrıca dereceli sıcaklıklara sahip termik şişeler) vurgulamak için olan belirli bir duyusal özelliklere sahiptirler (Bărbieru, 2016).

Matematik: Çocukların somut miktarlar ve sayılarla çalışma deneyimini keşfedebilecekleri matematik materyallerinin her birinden toplama, çıkarma, çarpma ve

bölmeyi öğrenir ve tüm bunlar oyun aracılığıyla gerçekleştiğinden de çocuklar bu işlemleri ne kadar kolay öğrendiklerinin farkına bile varmazlar (Bărbieru, 2016).

Dil: Burada materyaller, çocuklara harflerle çalışma fırsatı sunar. Ses oyunundaki sesleri işitmekten, hafızası aracılığıyla harfi zihne sabitlemesine yardımcı olan zımpara harflerine dokunmaktan, çocuğun ünlüleri ve ünsüzleri kullanmasına ve sözcükler yapmasına yardımcı olan mobil alfabeden başlayarak, gramer alıştırmalarına ve okuma alıştırmalarına kadar cümleleri içerir (Bărbieru, 2016).

Kozmik: Coğrafya, zooloji, botanik, bilim, sanat, müzik ve farklı ülkelere ait birçok çalışmanın yapıldığı çeşitli konuları kapsar. Bu konuların incelenmesi çocuklara dünyadaki farklı fikirleri keşfetme imkânı vermektedir (Danville Montessori School; Akt: Kural, 2020).

2.3.1.4 Montessori Programında Eğitim Ortamı

Montessori, bir insanın başka bir insan tarafından eğitilemeyeceğini, bu işi ancak bireyin kendisinin yapabileceğini ifade etmiştir. Doğal bir merak ve öğrenme arzusuyla motive olan birey, sınıf dışında da öğrenmeye devam eder. Bu nedenle çocuğu bilgiyle doldurmak yerine, doğasında var olan öğrenme isteği doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim vurgulanmaktadır. Buna iki türlü ulaşım sağlanabilir. Birincisi çocuğun kendi iç motivasyonuyla öğrenme zevkini kendisinin yaşamasını sağlamak ve ikincisi çocuğun öğrenme mekanizmasını mükemmelleştirmeye yardımcı olmaktır. Montessori materyalleri bu amaçlara yönelik fayda sağlamaktadır. Öncelik, çocuğun gereken bilgileri öğrenmesini sağlamak ve ilerideki öğrenimi için bir takım yetenekler kazandırmaktır (Keskin, 2015).

Eğitim ortamında, çalışma denilen amaca yönelik faaliyetin peşinde çocukların özgürce hareket etmeleri için yeterli alan mevcut olmalıdır. Mekan bir ev gibi farklı alanlara sahiptir ve her alan titizlikle düzenlenir. Karışıklık dahil, çocuğun dikkatini dağıtacak veya çocuğun gelişimini engelleyecek hiçbir şey yoktur. Her şey için bir alan olması gerektiği ve kullanılmadığı zamanlarda da her şeyin yerinde olması gerektiği ifade edilir (Ferraira, 2014).

İç mekan, ana çalışma alanı, bir mutfak veya yemek hazırlama alanı, gerektiğinde çocukların dinlenebileceği bir alan, bir sanat alanı, bir okuma alanı ve bir yemek masasını içerir. Ana çalışma alanında yemek alanı ve tuvaletler de bulunmalıdır. Dikim, ayıklama ve hasat (pratik yaşam aktiviteleri) gibi amaca yönelik açık hava etkinlikleri için bir alan ve koşma, atlama, top oyunları ve tırmanma gibi büyük hareket aktiviteleri için bir başka alan yer almalıdır. Alan, renk, şekil, doku, koku ve diğer duyusal uyaranların duyusal keşif olasılığına sahip olmalı ve aynı zamanda dil geliştirme olasılığını da içermelidir (Ferraira, 2014).

Montessori'ye göre doğa ile bağlantı, özgür arama, keşif ve hareket için ideal bir ön koşul olarak kabul edilir. Çevremizdeki dünyaya, doğaya, eylem özgürlüğüne, bireye ve çevreye olan derin saygının öneminden bahsedilir (Misheva, 2020). Bağımsızlık için fiziksel ortam uygun şekilde hazırlanmalıdır. Çocukların özgürlüğüne izin verildiğinde ve net sınırlar belirlendiğinde, çocukların yavaş yavaş bağımsızlık içinde büyüdükleri görülür. Bir şeyleri kendi başlarına ve kendileri için yapabilirler. Çocuklar tam bir çalışma döngüsü yaşamalıdır ve her faaliyetin çocuğun tamamlaması gereken kendi döngüsü vardır. Çoğunlukla çocuk basit bir aktiviteyle başlayacak ve konsantrasyona götüren bir aktivite olan günün önemli işine yavaş yavaş ilerleyecektir. Bununla birlikte, ortama konulan her şey, çocuğu çağırmak ve işleri halletmeye davet etmek için estetik açıdan hoş ve güzel olmalıdır. Kullanılan nesnelerin, mobilyaların, malzemelerin doğalı ve sınıftaki aletlerin gerçek olması tercih edilir. Ortam, eksiksiz bir Montessori materyal setine sahip olmalıdır. Bağımsızlığı ve seçimi mümkün kılmasından dolayı malzemeler çocuğun gözleri ve ellerinin erişebileceği bir yerde sergilenmelidir (Ferraira, 2014).

2.3.1.5 Montessori Programında Öğretmen

Öğretmen, çocuğun kendini yaratmasını, motivasyonunu ve keşfetmesini geliştirmenin yollarını bulur (Wardle, 2009). Mümkün olan en iyi ortamı hazırlar. Çocukların özgürlüklerini kullanması için cesaretlendirir (Morrison, 2007). Her bir çocuğa saygı duyar, benzersizliklerini değerlendirir ve bireysel ihtiyaçlarına rehberlik eder (Bülgür, 2018).

Montessori programında öğretmenler için, Association Montessori Internationale (AMI) ve American Montessori Society (AMS) olarak adlandırılan iki büyük sertifika kuruluşu yer almaktadır (Edwars, 2003).

2.3.1.6 Montessori Programında Aile

Ebeveynlerin pedagojinin amaçlarını anlaması ve çocuklarının bütünsel gelişimini desteklemesi önemlidir. Programdaki çocuğun bağımsızlığının desteklenmesine olan odak noktası okulda olduğu gibi evde de aynı olmalıdır. Çocuğun bireysel gelişime uygun bir ortamda büyümesi ve öğrenmesi ihtiyacına güvenerek ve saygı duyarak ebeveynlerin ve öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmaları gerekmektedir. Bu nedenle, katılım için etkinlikler ve materyaller sunan, süreçte sakinlik, nezaket ve saygı atmosferi yayan ve çocuğu doğadaki deneyimlere yaklaştıran bir ortam hazırlamak ebeveynlerin ve öğretmenlerin görevi olarak ifade edilir (Isaacs, 2018).

Montessori okullarında aile katılımı, anaokulu bilgi toplantıları, oryantasyon (yönelme-uyum) toplantıları, anaokulu gözlemleri, ebeveyn-çocuk toplantıları, ebeveyn öğretmen konferansları, ebeveyn eğitim çalıştayları çalışmalarını içermektedir (Toran, 2011; Akt: Güven, 2020).

2.3.2 Reggio Emilia

2.3.2.1 Reggio Emilia Programı Tarihçesi

Loris Malaguzzi, Reggio Emilia okullarının eğitim metodolojisinin başlatıcısı ve ilham kaynağıdır. Malaguzzi yaşamı boyunca, öğrencilerin potansiyellerinin dinlendiği, dikkate alındığı ve saygı duyulduğu bir eğitim deneyimi inşa etmek istemiştir (Martínez Agut ve Hernando, 2015).

Malaguzzi, ikinci dünya savaşının bitiminden 6 gün sonra 1945 yılında Reggio Emilia kasabasının birkaç kilometre ötesinde yer alan Villa Cella köyündeki ailelerin çocukları için bir okul inşa etmeye karar verdikleri haberini duyar ve bu köye gittiğinde ailelerin savaştan kalan tank, birkaç kamyon ve atların satılmasıyla okulun inşaatını başlatmaya karar verdiklerini öğrenir. Bu fikir Malaguzzi'ye inanılmaz gelmiştir

(Malaguzzi, 1998). Bombalanmış binalardan kiriş ve tuğlaları kurtarıp, nehirden kum kullanarak (Wexler, 2004), gönüllü olarak geceleri ve pazar günleri dahi çalışan Malaguzzi ve halk, okullarını inşa etmişlerdir (Malaguzzi, 1998).

Okulun inşa sürecinde bağışlanan araziye kısa süre sonra yedi okul daha eklenmiştir. 1967'ye gelindiğinde, ebeveyn tarafından işletilen tüm okullar Reggio Emilia belediyesine bağlı olmuştur ve bu, İtalya'da 1-6 yaş arası çocuklar için devlet tarafından desteklenen okulların başlangıcı sayılmıştır (Wexler, 2004).

2.3.2.2 Reggio Emilia Programının Temelleri

Malaguzzi'nin fikirleri, ilerici eğitim kuramcılarının, ebeveynlerin, öğretmenlerin, çocukların, diğer eğitimci ve paydaşların görüşlerini dinlemekten ve onlarla çalışmaktan etkilenerek ortaya çıkan, Malaguzzi'nin bireysel felsefesidir (Soler ve Miller, 2003). Bu felsefede, çocukların kendi bilgilerinin aktif kurucuları olduğundan bahsedilmektedir (Morrsion, 2007).

Morrison (2007) Reggio Emilia yaklaşımında Malaguzzi'nin, Piaget, Vygotsky ve Dewey ile uyumlu fikirleri paylaştığını ve yaklaşımın kuramsal temelinin yapılandırmacılığa dayandığını ifade etmiştir.

2.3.2.3 Reggio Emilia Programının Özellikleri

Reggio Emilia programının en etkileyici özelliklerinden biri, küçük çocukların kapsamlı araştırmalara katılma şekli olarak ifade edilir (Katz, 1998). Çevrenin, iş birliğinin ve iletişimin önemli olduğu ve keşif sevgisinin geliştirilmesinin vurgulandığı bu program proje tabanlıdır.

Her çocuk, akranları, yetişkinleri ve özgün öğrenme süreçleri aracılığıyla bilgi, yeterlilik ve özerkliklerin aktif bir kurucusudur. Program, öğrenme süreci, araştırma stratejileri, düşüncelerin karşılaştırılması ve birlikte katılımın desteklenmesiyle birlikte yaratıcılık, belirsizlik, sezgi ve meraktan yararlanır (Rinaldi, 2012-2013). Yapılandırmacı eğitim anlayışına sahip olan bu programda sanat ile birlikte bilim, teknoloji ve doğa bir bütün olarak ele alınır. Öğrenenin keşfetmesi için doğal ortamlar ve destekleyici

materyaller kullanılmaktadır (Karaoğlu ve Vural, 2021). Araştırmayı ve deneyimi vurgulayan bu program, katılımcı ve demokratik bir eğitim sistemini önermektedir (Santin ve Torruella, 2017).

Reggio Emilia'da müfredat önceden oluşturulmamıştır. Çocukların ilgi alanlarına ve deneyimlerine dayanan müfredat (Morrison, 2007), her faaliyet yada proje sürecinde ortaya çıkar. Öğretmen genel hedefleri belirledikten sonra faaliyet ve projelerin hangi yönde ilerleyeceği konusunda hipotezler oluşturarak uygun hazırlıkları yapar. Çocukları eylem halindeyken gözlemleyip diyalog kurduktan sonra çocukların ilgilerini ve katılımlarını sürdürmek adına onlara hangi aktivitelerin sunulmasının uygun olabileceğini karşılaştırır, tartışır ve yorumlar. Öğretmen ve çocuklar arasında gerçekleşen bu sürekli diyaloglar aracılığıyla müfredat esnek bir şekilde belirlenebilmektedir (Desouza, 1999; Morrison, 2007). Öğretmenler okuma-yazmaya odaklı bir eğitim vermezler ancak, çocukların, fikirlerini manipüle ederken veya başkalarıyla iletişim kurduğu sırada ortaya çıkan okuryazarlığı teşvik ederler. Reggio Emilia'da müfredatın amaca yönelik ilerlemesi vardır ancak kapsamı ve sıralaması yoktur (Edwars, 2002).

Reggio Emilia okulları, hem çocukların çevrelerini organize etmelerine hem de sosyal ve bilişsel ilişkilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için oluşturulan alana ve okullarında bulunan yüksek eğitimli, özverili personeline saygı duyar. Eğitimcileri ile birlikte okullar, çocuk gelişimi uzmanlarına (pedagogisti), atölye çalışanlarına veya sanat yönetmenlerine doğrudan ulaşım sağlar (Firlik, 1994).

Reggio Emilia'da doğru, en iyi veya en uygun fırsatlar sunulursa, çocuklar öğrenmeye hazırdır (Bennett, 2001). Çocuk, büyüme sürecinde gelişimini engelleyen bir duvar ile karşı karşıyadır. Duvar eskimiş ve kalıplaşmış katı kurallar, yetişkinlerin benimsediği fakat çocuklar tarafından anlaşılması oldukça güç olan ve geçerliliğini yitirmiş davranış kalıpları ve geleneksel eğitim metodlarından oluşmaktadır. Bu nedenle öncelikli olan çocuğun, yaşadığı toplumdaki yeni kültürel değerleri ve rolleri öğrenmesi için çocuğun desteklenmesidir. Bu destek sonrasında çocuk, gelişimini engelleyen ve eski değer yargılarından oluşan bu duvarı kendi kendine aşmayı başarmalı olarak ifade edilir (Aslan, 2005).

Reggio Emilia Programında Çocuk

Reggio Emilia'da çocuk, doğduğu andan itibaren güçlü olarak görülür. Merak etme yeteneğinden gelen tüm güce ve potansiyele sahiptir (Rinaldi, 2012-2013). Aktif bir bilgi kurucusu ve sosyal bir varlık olarak görülen çocuk (Soler ve Miller, 2003), kendi öğrenmelerini inşa etmeye, çevrenin onlara getirdiği her şeyle müzakere etmeye ve bağlantıya hazırlıklıdır (Gandini, 2003). Güçlü, zeki, aktif, meraklı, araştırmacı ve potansiyellerini kullanmalarında özgür haklara sahip olduklarını savunan bir çocuk imajından bahsedilir (Karaoğlu ve Vural, 2021).

Yüz Dil

Çocukların uygun bir eğitim ortamında kendisini gerçekleştirmesi ve ifade etmesi için birçok yol olduğunu söyleyen Malaguzzi, bu durumu "Çocukların Yüz Dili" (The Hundred Languages of Children) olarak ifade etmektedir (Mammadov, 2015). Reggio Emilia'nın merkezinde yer alan "Yüz Var" adlı şiir programın temel felsefesi hakkında bilgi vermektedir. Çocukların yeteneklerinden bahseden şiirin temeli, çocuğun doğasına uygun bir eğitim sisteminin gerekliliği düşüncesidir (Coşkun ve Durakoğlu, 2018).

Yüz dil çocukların yaşamlarında bilginin inşa edildiği sayısız biçimler için bir metafordur. Diller arasında, çocuklar arasında ve çocuklar ile yetişkinler arasındaki iş birliği ve etkileşimlerde dönüşme ve üretme potansiyeline sahip olduğu anlaşılmaktadır (Rinaldi, 2012-2013). Yüz dil, çizim yapma, inşa etme, model ve heykel yapma, tartışma, icat etme, keşfetme ve daha fazlasını ifade etmektedir. Öğretmenler, çocukların öğrenme süreçlerinde tüm yüz dilini kullanabilecekleri ortamlar yaratmaları için teşvik edilmektedir (Morrison, 2007; Kayır, 2015).

Reggio Emilia Programında Çevre

Duvarların renginde, mobilyaların biçiminde, nesnelerin raflarda ve masalardaki düzeninde kısacası her yerde detaylara dikkat edilir. Pencere ve kapılardan gelen ışık, çocuklar tarafından yapılan şeffaf kolajlar ve dokumalarla parlar. Sağlıklı yeşil bitkiler her yerde görülür. Bulunan veya yapılan diğer nesnelerin sergilendiği rafların arkasında, çocukların ve öğretmenlerin oluşturduğu desenleri yansıtan aynalar yer alır. Fiziksel mekanın düzeni, karşılaşmaları ve iletişimi teşvik eder (Morrison, 2007). Çocuklar,

iletişimin amacının bireylerin ve grubun özerkliğini geliştirmek olduğunu keşfeder (Martínez-Agut ve Hernando, 2015). Programda iletişim her düzeyde değerlidir ve tercih edilir. Okulda, çocukların kendi çalışmaları ile dolu olan bir alan yer alır. Bu alan dekorasyon amaçlı kullanılmaz. Buradaki amaç çocukların yetkinliğini, fikirlerinin güzelliğini ve öğrenme süreçlerinin karmaşıklığını göstermek ve belgelemektir (Morrison, 2007).

Okuldaki tüm çocuklar ve öğretmenler tarafından atölye adı verilen özel bir atölye kullanılır. Geçmiş projeler ve deneyimler ile birlikte çok çeşitli araçlar ve kaynak malzemeleri yer alır. Faaliyetler ve projeler sadece bu atölyede gerçekleşmez. Her sınıfta minyatürler adı verilen daha küçük alanlar bulunur. Aslında, her sınıf, çeşitli materyal ve deneyimlerle ilgilenen çocuklarla aktif bir atölye haline geldikleri ifade edilir (Morrison, 2007). Programda çevre, üçüncü öğretmendir (Rinaldi, 2012-2013).

Çocuklar manipüle edebilecekleri veya değiştirebilecekleri her ortamda kendi dünyalarını yaratmayı, keşfedilecek yeni nesneleri ve tanık olunacak ilginç olayları severler. Çocukların en sevdikleri yerlerde, sosyal ilişkilere, yaratıcı keşiflere yada kişisel gelişim fırsatlarına değer verdikleri ifade edilir (Strong Wilson ve Ellis, 2007).

Reggio Emilia Programında Proje

Reggio Emilia'da progettazione olarak adlandırılan projeler, çocukların birbirleri ile ilişkili birçok konuyu derinlemesine incelemeleri ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi için fırsatlar yaratır (İnan, 2012). Projeler, çocukların ve öğretmenlerin öğrenme deneyimlerinin temelini oluşturur. Yaparak öğrenmenin büyük önem taşıdığı ve gruplar halinde tartışmanın, fikirleri ve deneyimleri yeniden gözden geçirmenin daha iyi bir anlayış ve öğrenim kazanmada en önemli yol olduğu inancına dayanır. Çocukların ve öğretmenlerin bilgiyi birlikte inşa ederken edindikleri deneyimlerden oluşan projeler, birkaç günden birkaç aya kadar sürebilir (Morrison, 2007). Projeler çocuğun ilgi alanlarından, fikirlerinden, tercihlerinden ve özgür seçimlerinden oluşmalıdır (Katz, 1998). Uzun vadeli, açık uçlu projeler, karmaşıklık, güzellik, esenlik ve rahatlık duygusu sunmak için dikkatle hazırlanmış sınıf ortamlarında iş birliğine dayalı çalışma için önemli araçlar olarak kabul edilir (Edwars, 2002). Proje çalışmasının en göze çarpan özelliklerinden biri de çalışmanın ilerledikçe değerlendirilmesine dayalı sürekli

planlamanın olmasıdır. Proje sürecinde öğretmenler çalışmayı her gün inceler ve çocuklarla sonraki günler için fikirlerini ve yeni seçeneklerin olasılıklarını tartışır. Çocukların ilginç, uyarıcı, şaşırtıcı, veya zorlayıcı bulduğu şeyler planlama kararlarının temelini oluşturabilir (Katz ve Chard, 1996).

Reggio Emilia çocukları, özellikle küçük çocuklar gün içerisinde birçok başka aktivitede de yer alırlar. Bloklar, dramatik oyun, açık havada oyun, hikaye dinleme, yemek pişirme, temizlik ve giydirme etkinlikleri ile birlikte boyama, kolaj ve kil çalışmaları gibi aktiviteler içeren çok çeşitli spontane oyun fırsatları bulunur ve aynı zamanda tüm çocuklar, okulda geçirdikleri yıllar boyunca uzun bir projeye katılmaya teşvik edilirler (Katz, 1998). Proje çalışması, sanat ve öğrenme arasındaki bağlantıları güçlendirir. Projeler aracılığıyla çocuklar fikirlerini geliştirir ve akranlarının fikirlerinden ve enerjilerinden beslenirler. Öğretmenlerin rehber olmaları, asla karışmamaları ancak çocuklara yardım etmeleri önemlidir. Öğrenciler öğrenme süreçlerinde kendi hızlarından sorumludur. Albümler, defterler ve sergilerdeki dokümantasyon aracılığıyla ebeveynler ve öğretmenler, bu ilerlemeleri ve öğrenci çalışmalarının zaman içindeki gelişimini gözlemleyebileceklerdir (Sassalos, 1999).

Reggio Emilia Programında Dökümantasyon

Araştırma, hem çocukların hem de yetişkinlerin yaşamının temel boyutlarından birini temsil eder ve bilgi oluşturmadan bahsedilir. Dökümantasyon eğitimde güçlü bir yenilenme aracıdır. Dokümantasyon aracılığıyla görünür kılınan araştırma, öğrenmeyi oluşturur ve bilgiyi yeniden biçimlendirir (Rinaldi, 2012-2013).

Tüm okulda dökümantasyonun gücü hissedilir. Dökümantasyon, fotoğraflar, çocukların düşüncelerinin ve tartışmalarının transkriptleri ve onların düşünce ve öğrenimlerinin her türlü temsilidir. Atölye çalışanı, diğer öğretmenlerin yardımıyla çeşitli işlevlere hizmet eden dokümantasyon parçalarını sergiler. Bu işlevler, çocuklarının deneyiminden ve ilerlemesinden haberdar olmasını sağlayan ebeveynlerin katılımını artırmayı içerir. Çocukların deneyiminin daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırarak öğretmenlerin kendi aralarındaki tartışmalarını ve mesleki gelişimlerini teşvik eder. Çocukların çalışmalarını takdir etmenin ve değer vermenin bir biçimi olan

dökümantasyon, çocukların öğrenmekten zevk aldıkları belgelenmiş bir tarihi arşivi de gösterir (Desouza, 1999).

Çocuklar zihinsel imajlarını ve teorilerini başkalarına aktarırken daha bilinçli bir vizyon geliştirirler. Bir dilden diğerine ve bir deneyim alanından diğerine geçerek ve bu değişimler üzerine düşünerek, çocuklar teorilerini değiştirir ve zenginleştirir. Bu anlamda da belgeleme görünür dinleme olarak ifade edilebilir (Rinaldi, 2001). Çocukların ne yaptıklarını, ne düşündüklerini, ne hissettiklerini ve neyi merak edip sorguladıklarını gösteren dökümantasyon, çocukların bir projenin başlangıcında nerede olduklarını, neler yaptıklarını ve ne öğrendiklerini görmek için pek çok kez yeniden gözden geçirilir (Bennett, 2001).

2.3.2.3 Reggio Emilia Programında Eğitim Ortamı

Programın merkezinde yer alan çocukların, özgürce hareket etmesine uygun olacak şekilde tasarlanan bir eğitim ortamı vardır. Reggio Emilia okullarında girişler, ortak alanlar, bahçeler, atölyeler, mini atölyeler, müzik odaları, tiyatrolar, yemekhaneler ve arşiv odaları gibi alanlar bulunur. Reggio Emilia programına özgü olan ortak alan ve atölye alanları özel bir öneme sahiptir (Coşkun ve Durakoğlu, 2018).

Okul genelinde, çocukların etkileşimde bulunmaları için fırsatlar yaratma çabası vardır. Sınıflar bir orta alana (Piazza) açılır. Çevredeki topluluğa erişim, her sınıftaki duvar boyutunda olan pencereler, avlular ve iç mekanların dışarı (orta alana) doğru açılan kapıları aracılığıyla sağlanır. Sınıflarda telefon bağlantısı, koridorlar gibi alanlar iletişim kurmada eğlenceli karşılaşmalara imkan verecek şekilde tasarlanmıştır (New, 1993). Kapıların bir bölümü, odadan odayı ve odadan da dışarının rahatça görülebilmesi için camdan yapılmıştır. Sınıftaki oyuncakların çoğu ahşaptan yapılmış, doğal ve geri dönüşümlü materyallerdir. Her merkezde ahşap bloklar vardır. Tabanlarda ahşaptır ancak halı kaplı yerlerde bulunmaktadır. Sınıfta bulunan tepegöz projektörler çocuklar tarafından renkleri veya resimleri duvara yansıtmak için kullanılır. Tavanda gerekli olduğunda kullanılmak ve indirilmek üzere gölge oyunları için yapılmış bir perde vardır. Kullanılmadığı zamanlarda ise katlanılmış olarak durmaktadır (Bennett, 2001; Sadioğlu vd., 2010). Çevre her çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını destekler. Okulların içi ılık

ve sakindir. Ahşap döşemeli, cam ve mat renkler içerir. Çocukların istedikleri zaman yalnız kalması için sakin alanlar vardır ancak çevre çocukların birbirleriyle etkileşimini sağlayacak şekilde teşvik edicidir. Cam veya pleksiglas bir örtü altında çizim ve ilgili faaliyetler için kullanılan, aydınlatmalı bir masa yer alır. Sınıfta bulunan tepegöz projektörler çocuklar tarafından renkleri veya resimleri duvara yansıtmak için kullanılır. (Bennett, 2001). Reggio Emilia okullarında, insanları içeri girmeleri ve oyun oynamaları için çeken bir atmosfer vardır. Okullarda birçok gerçek bitki ve çiçek, bir kiler, mutfak, yemek odası, tuvaletler ve bahçe alanları bulunmaktadır. Okullarda eğitim çocukların gerçek hayatlarıyla doğrudan ilişkilidir (Bennett, 2001; Sadioğlu vd., 2010).

Sınıf fiziksel bir sistemdir, canlı bir organizmadır. Bu ortamda yetişkin ve çocuk birlikte sorular sorar, birbirlerini dinler, hafızalarını tazeler ve birbirlerine cevaplar verirler. Programda çocuklar somut deneyimler yoluyla öğrenir ve iletişim kurarlar (Martínez Agut ve Hernando, 2015).

Reggio Emilia'da çocuğun kendisini ifade etmesinde sözel yolların dışında birçok farklı yolların olduğu vurgulanmıştır. Bu düşünceden hareketle hayata geçirilen atölyeler, çocukların fikirlerini, kuramlarını ve duygularını kısacası düşüncelerini farklı yollar kullanarak ifade etmelerine olanak sağlamaktadır (İnan, 2012). Burada rahat ve stressiz bir tutum vardır. Çocuklar kendi hızlarında çalışır ve öğrenirler. Çok çeşitli materyallerin, kaynakların ve keşfetme fırsatlarının sağlanması yoluyla çocuklar kendilerini sanat yoluyla ifade edebilirler (Sassalos, 1999).

2.3.2.4 Reggio Emilia Programında Öğretmen

Eğitmenin rolü, araştırmaya rehberlik etmek, teşvik etmek ve kolaylaştırmak, çocukla birlikte çalışmak ve birlikte öğrenen olmaktır (Soler ve Miller, 2003). Öğretmenler, araştırma ve öğrenme sürecinde çocuklarla ortaktır (Morrison, 2007). İş birliği güçlü bir çalışma şeklidir ve Reggio öğretmenlerinin kendileri için belirledikleri karmaşık hedeflere ulaşılmasını mümkün kılmaktadır (Gandini, 2003).

Reggio Emilia'da çocukların içlerinde, dünyayla nasıl ilişki kuracakları ile ilgili doğuştan gelen bir anlayışa sahip olduklarına dair ortak bir inanç yer alır. Burada öğretmenin görevi, çocuğun büyüyüp öğrenebilmesi için bu yeteneğin desteklenmesidir

(Bennett, 2001). Öğretmenler malzeme ve olanaklar açısından zengin bir ortam hazırladıktan sonra, çocukların çalışmalarını nasıl planlayıp, nasıl devam edeceklerini bilmek için çocukları gözlemler ve dinler. Öğretmenler bu sayede kazandıkları anlayışlarını çocuklar için bir kaynak görevi görmede kullanır. Sorular sorar ve böylece çocukların fikirlerini, hipotezlerini ve teorilerini keşfeder (Gandini, 2003; Morrison, 2007). Öğrenmeyi doğrusal bir süreç olarak değil, spiral bir ilerleme olarak görürler (Gandini, 2003). Çocuklarla diyalog içerisinde olan öğretmenler, öğrenmeyi devam eden bir süreç olarak gördüklerinden çocukların keşfetmeleri ve deneyimlerini yeniden gözden geçirmeleri ve düşünmeleri için fırsatlar sunarlar (Morrison, 2007).

Anaokulunda, doğal malzemeler ve sanat malzemelerinin yer aldığı atölyelerde öğretmenler ve çocuklarla çalışan atelierista (Bennett, 2001), görsel sanatlar alanında eğitimli bir öğretmen olan bir atölye çalışanıdır. Her okul öncesi okuldaki öğretmenler ve çocuklarla yakın çalışır (Morrison, 2007). Çeşitli projelerde nasıl, hangi materyallerin ve medyanın kullanılacağı konusunda fikir alışverişinde bulunur (Desouza, 1999). Yapılan proje ile ilgili haftalık aktiviteleri planlamaya yardımcı olur. Bu aktiviteler, çocukların kil, çizim, kolaj, resim veya heykel gibi yeni bir ortamda kendilerini ifade etmeyi öğrenmelerine yardımcı olmak ile ilgili olabilir. Öğretmenler, bu çalışma sanatlarını, yapraklar, kabuklar gibi doğal malzemeleri ve makaralar gibi geri dönüştürülmüş malzemeleri çocuğun düşünme süreçlerini anlamak için bir araç olarak kullanır. Öğretmen gözlemleri, çocuğun materyale olan dikkati ile birlikte, çocuğun yaratıcılık düzeyini ve öğretmene sorduğu soruları da içerir. Çocuğun materyalleri kullanma ve birleştirme şekli ile öğretmene çocuğun bilişsel yapıları hakkında ipuçları verir. Atölyelere ek olarak, her merkezde, bireysel olarak çocuklara danışma, planlama, yardım ve yönetim için hazır olan bir pedagogist vardır (Bennett, 2001). Çocuk eğitimi ve gelişimi uzmanı olarak görev yapan pedagosistaların çocukların öğrenim ve gelişimlerini daima takip etmeleri gerekir (Karaoğlu ve Vural, 2021). Pedagogist sadece merkez personeli, aileler ve çocuklarla ilişkiler geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda personel ile problem çözme, yeni seçenekler keşfetme ve merkezde neler olup bittiğini derinlemesine düşünmede yer alabilirler (Bennett, 2001).

Reggio Emilia öğretmenleri, etkinliklerin ve projelerin planlanmasında ve yürütülmesinde çocukların kendi zaman duygusunu ve kişisel ritimlerini dikkate alır.

Tam günlük program, işlerin memnuniyetle yapılmasına yardımcı olan bir ortamda akranlar arasında bir arada bulunmak için yeterli zaman sağlar. Öğretmenler, her çocuğun kişisel ritimlerini, öğrenme tarzlarını öğrenebilir. Çünkü çocuklar, aynı öğretmenlerle ve aynı akran grubuyla bulundukları zaman aralığı üç yıllık dönemler boyuncadır (bebeklikten üç yıla ve üç yıldan altı yıla kadar) (Morrison, 2007).

2.3.2.5 Reggio Emilia Programında Aile

Reggio Emilia felsefesinin önemli bir bileşeni, çocuklara değer veren, ilgili yetişkinlerden oluşan bir topluluk oluşturmaktır (Bennett, 2001). Ebeveynler, programın önemli bir bileşenidir ve her okulu yöneten danışma komitesine dahil edilir (Morrison, 2007). Yerel ve toplum danışma kurullarında yer alır, bazı merkezlerde gönüllü olabilirler (Bennett, 2001).

Programda ebeveynlerin katılımları, günlük etkileşim, okullarda çalışma, eğitim ve psikolojik konuların tartışılması, özel etkinlikler, geziler ve kutlamalar şeklinde gerçekleşir (Morrison, 2007).

2.3.3 Uluslararası Bakalorya (IB)

2.3.3.1 Uluslararası Bakalorya Programı Tarihçesi

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO); 1968 yılında İsviçre'nin Cenevre kentinde kurulmuş, kar amacı gütmeyen bir kuruluştur (Bora, 2010; Naci, 2020). Kuruluşunun amacı, diplomatların ve asker çocuklarının sürekli yer değişimlerinden dolayı oluşan farklı eğitim standartlarını ortadan kaldırmak (Öztermiyeci, 2019), öğrencilere ortak bir müfredat ve üniversiteye hazırlanan öğrenciler içinde dünya üniversiteleri tarafından geçerliliği kabul edilen bir diploma sağlamaktır (Bora, 2010; Akdoğan, 2014; Acar Sevim, 2020). Zamanla IBO, misyonunu büyüterek her yaştaki öğrencilere IB eğitimi vermeyi hedeflemiştir (Bora, 2010; Akdoğan, 2014).

İlk IB programı olan Diploma Programı (DP) 1968'de oluşturulmuştur. Uluslararası tanınan bir üniversiteye giriş yeterliliği sağlayarak coğrafi hareketliliği

kolaylaştırması ile birlikte kültürlerarası anlayış ve saygıyı geliştirme amacına daha derin bir şekilde hizmet edecek, zorlu ve dengeli bir eğitim sağlamayı amaçlamıştır (IB; 2019).

1994'te Orta Yıllar Programı'nın (MYP) ve 1997'de İlk Yıllar Programının (PYP) tanıtılmasıyla da IB, 3 ile 19 yaş arası öğrenciler için uluslararası eğitimin sürekliliğini belirlemiştir. 2012'de Kariyer Odaklı Programın (CP) tanıtımı ile birlikte IB, 16 ile 19 yaşındaki öğrenciler için uluslararası eğitim yolları seçeneği sunarak, uluslararası eğitim sürekliliğini zenginleştirmiştir (IB, 2019). Okullar, tek bir IB programını veya bu dört program içerisinden herhangi birkaçının kombinasyonunu uygulayabilir (IB, 2019; Stevenson vd., 2015). Programlar hem kişisel hem de akademik başarıyı teşvik ederek, öğrencileri çalışmalarında ve kişisel gelişimlerinde başarılı olmaya teşvik eder (İbo.org).

Şubat 2021 itibariyle, dünya çapında 158 ülkede 5.400'den fazla okulda 7.300'den fazla program sunulmaktadır (İbo.org).

2.3.3.2 Uluslararası Bakalorya Programının Temelleri

IB misyonu; Uluslararası Bakalorya, kültürlerarası anlayış ve saygı ile daha iyi ve daha barışçıl bir dünya oluşturmasına yardımcı olacak araştıran-sorgulayan, bilgili ve duyarlı genç insanlar yetiştirmeyi amaçlar. Bu amaca yönelik olarak kuruluş, yeni ufuklar açıcı uluslararası eğitim programları ve titiz değerlendirme yöntemleri geliştirmek için okullar, devletler ve uluslararası kuruluşlarla çalışır. Bu programlar, dünya genelinde öğrencileri, diğer insanların da farklılıklarıyla haklı olabileceğini anlayan, aktif, şefkatli ve yaşam boyu öğrenmeye inanan bireyler olmaya teşvik eder (İbo.org).

Uluslararası Bakalorya programındaki etkili eğitimcileri John Dewey, A.S Neill, Jean Piaget, Jerome Bruner'dir. John Dewey, öğrencilerin doğal merakından yararlanmanın öneminden; A.S Neill, çocuklar için kişisel özgürlük kısıtlamalarının olmadığı bir ortamda gelişen öğrencilerden; Jean Piaget akademik zekanın, çocuklarda bilişsel bir döngü yoluyla geliştiğinden; Jerome Bruner ise yaparak öğrenme ve bilgiyi kendi kendine keşfetme ile öğrencileri daha iyi problem çözücüler yaptığından bahsetmiştir (İbo.org).

2.3.3.3 Uluslararası Bakalorya Programının Özellikleri

Öztermiyeci (2019)'ye göre Uluslararası Bakalorya programları, öğrencileri sadece akademik olarak hazırlanmaktan çok öte, öğrencilerde uluslararası farkındalık, eleştirel düşünme ve hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmek ve programlarda öğrenenlerin kişisel ve akademik gelişimleri için, öğrenmenin merkezinde yer alarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan, sorgulayan, aktif ve duyarlı dünya vatandaşları olarak yetiştirilmeleri istenmektedir.

IB, öğrencilerin dünyayı sorgulamasına, dünyadaki olay ve durumlara ilişkin derin bir anlayış geliştirmesine olanak tanır. Bunu yaparken, öğrencilerin iyi iletişim uzmanı, ilgili, sorumlu ve çok kültürlülüğe saygılı bireyler olmalarını sağlar. IB öğrenmeyi öğrenme üzerine bir meta-biliş geliştirmeye katkıda bulunur (Tuğluk, 2020). Kutunun dışında düşünmelerini sağlamak, varsayımlara meydan okumak ve argümanlarını desteklemeye hazır olmakla ilgili olan IB programları (Gazda Grace, 2002), öğrencilerin eleştirel düşünmelerini, meraklarını ve karmaşık sorunları çözme yeteneklerini geliştirerek ilgili, meraklı ve bilgili insanlar yetiştirmeyi hedefler (İbo.org).

IB programlarının merkezinde yer alan dört temel ve birbiriyle ilişkili unsurlar, Uluslararası bilinç; IB öğrenen profili; Geniş, dengeli, kavramsal ve bağlantılı bir müfredat; Öğrenme ve öğretime yönelik yaklaşımlar olarak ifade edilebilir (IB, 2019).

Uluslararası bilinç: Tüm IB programlarının amacı, ortak insanlık niteliklerinin ve gezegeni koruma görevinin farkında olan uluslararası bilince sahip insanlar yetiştirmektedir. Bu nedenle IB programları, öğrencilere bir dizi yerel ve küresel konu ve fikirle ilgili sürekli araştırma fırsatları sunar. IB eğitimi, öğrencilerin kendi bakış açıları, kültürleri ve kimlikleri ile başkalarının bakış açıları üzerinde derinlemesine düşünmelerine yardımcı olarak uluslararası bilinci teşvik eder (IB, 2019).

IB öğrenen profili: 21. yüzyıl için bir dizi öğrenme çıktılarına çevrilen IB misyon ifadesidir (IB, 2008). IB Öğrenen Profili, IB'nin programlarının tüm IB sürekliliği boyunca (3 ila 19 yıl arasında) uzanan temel unsurlarından biridir ve IB öğrencisini temsil ettiği düşünülebilir (Stevenson vd., 2015). Profilin nitelikleri, IB uluslararası eğitim sürekliliğinin doğasında bulunan değerleri ifade eder. Öğrenci profili, uzun vadeli bir

eğitim vizyonu sağlayarak okulların ve öğretmenlerin çalışmalarına ilham veren, motive eden ve odaklayarak onları ortak bir amaçta birleştiren bir dizi idealler bütünüdür (IB, 2008). IB öğrenen profili, öğrenciyi IB eğitiminin merkezine yerleştirir (IB, 2019).

IB öğrenen profili: Araştıran-sorgulayan, bilgili, düşünen, iletişim kuran, ilkeli, açık görüşlü, duyarlı, riski göze alan, dengeli, dönüşümlü düşünen (IB, 2019).

Geniş, dengeli, kavramsal ve bağlantılı müfredat: Dört IB programı, ayrıntılı ve gelişimsel olarak uygun**,** geniş, dengeli, kavramsal ve bağlantılı bir müfredat veya müfredat çerçevesi sağlar (IB, 2019).

Geniş ve dengeli bir dizi akademik çalışmalara ve öğrenim deneyimlerine erişim sağlayan programlar, kavramsal öğrenmeyi teşvik eder. Bilginin elde edilebileceği çerçeveler oluşturur. Konu alanlarıyla ilgili olan, öğrenmeyi bütünleştirmeye ve müfredata tutarlılık katmaya yardımcı olan güçlü düzenleme fikirlerine odaklanır. Programlar, bağlantı kurmanın, akademik disiplinlerarasındaki ilişkileri keşfetmenin ve bireysel konuların kapsamının ötesine geçen yollarla dünyayı öğrenmenin önemini vurgular ve öğrencilere özgün fırsatlar sunmayı hedefler (IB, 2019).

Dört programda uluslararası bilinç ve IB öğrenen profilinin niteliklerini geliştirmeye odaklanan ortak bir odaklanma ile desteklenmektedir. Yinede her programın kendi kimliği ve gelişimsel olarak uygun öğeleri vardır (IB, 2019).

Öğrenme ve öğretime yönelik yaklaşımlar: Temelleri çağdaş eğitim araştırmalarına dayanan IB'nin öğretim ve öğrenmeye yönelik yaklaşımları, IB Dünya Okullarındaki eğitimcilere ve öğrencilere rehberlik eder. Bu yaklaşımlar, IB eğitiminin amaçlarının sınıfta gerçeğe dönüşmesini sağlamada çok önemli bir rol oynar (IB, 2019).

Öğretim yaklaşımları: Sorgulamaya dayalıdır; Kavramsal anlamaya odaklanır; Yerel ve küresel bağlamlarda geliştirilmiştir; Etkili ekip çalışması ve iş birliğine odaklanır; Öğrenmenin önündeki engelleri kaldırmak için tasarlanmıştır; Değerlendirmeyle bilgilendirilir.

Öğrenme yaklaşımları:Düşünme becerileri; Araştırma Becerileri; İletişim becerileri; Sosyal beceriler; Öz yönetim becerileridir.

IB'nin aktif, şefkatli ve yaşam boyu öğrenenler geliştirme misyonunu desteklemede becerilerin geliştirilmesi çok önemlidir. Bu beceri alanları farklı kategorilerde sunulsa da, aralarında yakın bağlantılar ve örtüşme alanları bulunduğundan birbiriyle bağlantılı olarak görülmelidir (IB, 2019).

2.3.3.4 Uluslararası Bakalorya Programları



Şekil 1.1. IB Programları

Kaynak: IB, 2015

2.3.3.4.1 İlk Yıllar Programı (IBPYP)



Şekil 1.2. İlk Yıllar Programı (IBPYP)

Kaynak: IB, 2015

İlk Yıllar Programı (PYP), özgün öğrenme deneyimleri sunan disiplinlerarası bir müfredat çerçevesidir (İbo.org). PYP, 3-12 yaş arası öğrenciler için tasarlanmıştır. İlk Yıllar bileşeni, PYP programının yürütüldüğü ülkede resmi eğitime başlama yaşına göre okul öncesi yıllarındaki çocuklar içindir (Morrissey vd., 2014).

Çocuklar doğuştan meraklıdır ve PYP, aktif sorgulayıcılar ve yaşam boyu öğrenenler olmaları için onlara çok önemli destek sağlayan bir çerçeve sunar (IB, 2009).

2.3.3.4.1.1 İlk Yıllar Programı Özellikleri

Gözlemci ve araştırmacı olan çocuklar, sorgular, ilgilerini ve merak ettiklerini ifade eder, keşfeder ve seçimler yaparak aktif bir katılım gerçekleştirir. Programda araştırma-sorgulama çok önemlidir. Yaşam boyu öğrenme hevesi uyandıran, merakı destekleyen araştırma-sorgulama süreci amaçlı ve özgündür. Araştırma-sorgulama süreciyle öğrenciler öğrenen profilinin özelliklerini geliştirir ve uygularlar.

PYP öğrencileri yeni ve beklenmedik zorluklara ve fırsatlara yanıt verme, daha iyi ve daha barışçıl bir dünya için eyleme geçme çevikliğini ve hayal gücünü gösterir. Eyleme geçme olasılıklarının artmasında öz-yeterlilik duygusu etkilidir. PYP, öğrenmenin ilgi çekici, ilgili, zorlayıcı ve anlamlı olmasını sağlar. Dönüştürücü bir öğrenme ve öğretme deneyimi olup öğrencinin özgün ve disiplinlerarası bir bağlamda öğrenmesine olan bağlılığı temsil eder (İbo.org).

Uluslararası Bakalorya'nın kültürlerarası perspektiflerin gelişimindeki felsefesinin mihenk taşları, dil edinimi ve birden fazla dilde iletişim kurma yeteneğidir (Halic, Bergeron, Smith ve Kuvaeva, 2014). IB eğitimi, çok dillilik yoluyla uluslararası bilincin gelişimini destekler. Birden fazla dilde iletişim kurmanın, öğrencilerin kendi dilinin, kültürünün ve dünya görüşünün birçok dilden sadece biri olduğunu anlamalarına yardımcı olduğuna olan bu inanç kültürlerarası anlayış ve saygıyı geliştirmek için mükemmel fırsatlar sağlamaktadır (IB, 2019).

PYP açık uçlu soru şeklinde ifade edilen, öğretim programı birbirleriyle bağlantılı üç ögeyi bütünleştirir. Okulun öğrenenler topluluğu olduğu inancıyla hazırlanan programın yazım dilinde, çocuklara yönelik ifadeler yerine her soruda "biz" kavramı kullanılır (IB, 2009; Güler ve Yaltırık, 2011).

Bu sorular (IB, 2009; Acar Sevim, 2020; Güler ve Yaltırık, 2011):

- Ne öğrenmek istiyoruz? Yazılı müfredat (Eğitim- öğretim programı çerçevesinin belirlenmesi)
- En iyi nasıl öğreniriz? Öğretilen müfredat (Sınıfta işlenen eğitim öğretim programı ve aktif, başarılı sınıf içi uygulamaları teorisi ve pratiği)
- Ne öğrendiğimizi nasıl bileceğiz? Öğrenilen müfredat (Etkin ölçme ve değerlendirme teknikleri teori ve uygulaması).

Ne öğrenmek istiyoruz?

Temel bilgi ve beceri edinme, kavramsal anlayış geliştirme, olumlu tutumları sergileme ve sorumlu eylemler gerçekleştirmede bir dengeden bahsedilir. Bu dengenin sağlanmasında yazılı müfredatın beş temel unsuru vurgulanır: Bilgi, kavramlar, beceriler, tutumlar ve eylemler (IB, 2009). PYP'nin yazılı müfredatı belirlenirken, öğrencilerin gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bilişsel, sosyal,

duygusal, motor ve dil alanlarındaki gelişimini destekleyecek şekilde hazırlanmalıdır (Acar Sevim, 2020).

Bilgi: Öğrencilerin Ne Hakkında Bilgi Sahibi Olmalarını İstiyoruz?

IB İlk Yıllar Programında belirlenen altı konu alanı önemli kabul edilmektedir: Dil, sosyal bilgiler, matematik, sanat, bilim, kişisel, sosyal ve beden eğitimi (İbo.org; IB, 2009).

PYP'de en iyi öğrenci öğreniminin, gerçek dünya ile ilişkili olduğunda ve transdisipliner öğrenmenin geleneksel konu alanlarının sınırları içinde olmadığı, ancak onlar tarafından desteklenip zenginleştirildiği yerlerde gerçekleştiğine inanılır (IB, 2009).

Boyer (1995, ss 1-2; Akt: IB, 2009; Acar Sevim, 2020) Gerçekten eğitimli olmak için öğrencilerin, disiplinlerarasında bağlantılar kurması, ayrı dersleri bir araya getirme yollarını keşfetmesi ve son olarak öğrendiklerini hayatta uygulaması gerektiğini ifade etmiştir. Boyer'in çalışması PYP'nin gelişimine temel teşkil etmiş ve altı disiplinlerüstü temanın seçilmesine yol açmıştır. Bu temalar:

Kim olduğumuz: Benliğin doğasına yönelik bir sorgulama; İnançlar ve değerler; Kişisel, fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal sağlık; Aileler, arkadaşlar, topluluklar ve kültürler dahil olmak üzere insan ilişkileri; Haklar ve sorumluluklar; İnsan olmanın anlamı.

Bulunduğumuz mekan ve zaman: Mekan ve zaman içerisindeki yerimize yönelik bir sorgulama; Kişisel geçmişler; Evler ve yolculuklar; İnsanoğlunun buluşları, Keşifleri ve göçleri; Yerel ve küresel açılardan bireylerin ve medeniyetlerin arasındaki ilişkiler ve bağlantılar.

Kendimizi ifade etme yollarımız: Fikirleri, duyguları, doğayı, kültürü, inançları ve değerleri nasıl keşfedip ifade ettiğimize dair bir sorgulama; Yaratıcılığımız hakkında dönüşümlü düşünme, yaratıcılığımızı arttırma ve zevk alma yollarımız; Estetiği takdir edişimiz.

Dünyanın işleyişi: Doğal dünyaya ve yasalarına dair bir sorgulama; Doğal dünya (fiziksel ve biyolojik) ve insan toplumları arasındaki etkileşim; İnsanların bilimsel ilkeleri

anlayışlarını kullanış şekilleri; Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplum ve çevre üzerindeki etkisi.

Kendimizi düzenleme biçimimiz: İnsan yapımı sistemler ve topluluklar arasındaki bağlantılara dair bir sorgulama; Kurumların yapısı ve işlevi; Toplumsal karar alma; Ekonomik faaliyetler ve bu faaliyetlerin insanoğlu ile çevre üzerindeki etkisi.

Gezegeni paylaşma: Sınırlı kaynakları diğer insanlar ve canlılarla paylaşma mücadelesinde haklar ve sorumluluklara dair bir sorgulama; Topluluklar ve toplulukların içindeki ve aralarındaki ilişkiler; Eşit fırsatlara erişim; Barış ve çatışma çözümü (IB, 2009; Acar Sevim, 2020).

Öğrenciler, sorgulama üniteleri bağlamında küresel öneme sahip bu konuları araştırır, sorgular ve öğrenirler. Ünitelerdeki ana fikrin kapsamı sorgulamaların belirleyicisidir. Ana fikir etrafında sorgulama ünitesi oluşturulurken seçilecek olan ünitenin ana fikir ile bağlantılı, öğrencinin ilgisini çeken, düşünmeye ve araştırmaya yönlendiren, temanın disiplinlerüstü anlayışına götürebilecek şekilde olmasına dikkat edilmelidir (IB, 2009; Acar Sevim, 2020).

PYP programının ilköğretim sınıflarında yıl boyunca altı disiplerüstü tema ile altı sorgulama ünitesi işlenirken, okul öncesi sınıflarında, yıl boyunca en az dört sorgulama ünitesinin tamamlanması hedeflenir. Sorgulama ünitelerinin süresi öğretmene bağlı olmakla birlikte genellikle 4-6 hafta aralığında sürer. Her sınıf seviyesi için belirlenen sorgulama üniteleri, hem yatay (diğer derslerle paralel) hem de dikey (okul öncesi sınıfları 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıflar arasında) olmak üzere bir bütünlüğe sahiptir (Güler ve Yaltırık, 2011).

Kavramlar: Öğrencilerin Neyi Anlamalarını İstiyoruz?

Kavramlar, önemli ve özgün içeriğin araştırılmasında bir yapı sağlaması ile birlikte öğrencilerin keşif sırasında kavramlara ilişkin sorgulamalarını derinleştirirler. Disiplinlerüstü bir müfredat tasarımında her birinin büyük önem taşıdığı düşünülen sekiz kavram (IB, 2009): Biçim (neye benziyor?); İşlev (nasıl çalışıyor?); Nedensellik (neden böyle?); Değişim (nasıl dönüşüyor?); Bağlantı (başka şeylerle arasındaki bağlantı nedir?);

Bakış açısı (Bakış açıları nelerdir?); Sorumluluk (sorumluluklarımız nelerdir?); Dönüşümlü düşünme (nasıl bilebiliriz?) (IB, 2009).

Beceriler: Öğrencilerin Ne Yapabilmelerini İstiyoruz?

PYP'nin inanç ve uygulamalarının merkezinde yer alan anlama arayışı öğrencilerin bir dizi beceriyi edinmesi ve uygulamasıyla tamamlanmaktadır. Program boyunca öğrenciler, bir dizi disiplinlerarası beceriler edinir ve uygular. Bunlar: Sosyal beceriler, iletişim becerileri, düşünme becerileri, araştırma becerileri ve özyönetim becerileridir. Bu beceriler, yalnızca sorgulama birimlerinde değil, aynı zamanda sınıf içinde ve okul dışındaki yaşamda devam eden herhangi bir öğretim ve öğrenim için de değerli olduğu ifade edilir (IB, 2009).

Tutumlar: Öğrencilerin neye değer vermelerini, ne hissetmelerini ve nasıl davranmalarını istiyoruz?

Bilginin, kavramların ve becerilerin önemi ile birlikte tutumlarda önemlidir. İnsanlara, çevreye ve öğrenmeye karşı kişisel tutumlarla birlikte bireyin ve grubun refahına katkıda bulunan tutumların da geliştirilmesi çok önemlidir. Bu tutumlar: Değer bilme, bağlılık, güven, iş birliği, yaratıcılık, merak, kendini başkalarının yerine koyabilme, coşku, bağımsız davranma, doğruluk, saygı ve hoşgörüdür (IB, 2009; Acar-Sevim, 2020).

Eylem: Öğrencilerin Nasıl Eyleme Geçmelerini İstiyoruz?

Başarılı bir sorgulamanın, öğrenme sürecinin sonucu olarak öğrencinin kendisi tarafından başlatılan bir eyleme geçme konusunda beklenti içerisindedir. Eylem, bireysel olarak başlayabileceği gibi iş birliği içinde çalışan bir grup öğrenci tarafında da başlatılabilir. Müfredatın eylem bileşenini güçlü kılmada amaçlı ve yararlı eylemlerde bulunma fırsatları sağlayan bir katılım döngüsünden bahseder. Bu döngü: Dönüşümlü düşünme, seçim yapma ve eyleme geçme olarak ifade edilir (IB, 2009).

En iyi nasıl öğreniriz?

Öğretilen müfredat, yazılı müfredatın bir yansımasıdır. Programda öğrenme sürecinin başlangıç noktası, öğrencilerin halihazırda anladıkları ve bildiklerinden oluşur. Hedeflenen, öğrencilerin bu bildikleri ile yeni konu için yaptıkları aktif sorgulamalar sonucunda ulaşılan, yeni bilgi ve tecrübeler arasında bağlantı kurmaları ve sentezler oluşturmalarıdır (Güler ve Yaltırık, 2011).

Ne öğrendiğimizi nasıl bileceğiz?

Değerlendirme, tüm öğretim ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenme ve öğretim hakkında bilgi sağlamak amacıyla yapılan değerlendirme, öğrenme sürecinin farklı evrelerinde öğrencilerin ne bildiğini, anladığını ve neler yapabileceklerini tanımlar (IB, 2009; Güler ve Yaltırık, 2011). Bu nedenle PYP'de etkili ölçme değerlendirme çalışmaları kapsamında sürece ve sonuca yönelik değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu süreçte öğrenciler ve öğretmenler aktiftir (Güler ve Yaltırık, 2011).

İlk Yıllar Programı Değerlendirme

Programda yapılan süreç ve sonuç değerlendirmelerinde, öğretmenin öğrencilerini değerlendirmesi kadar, öğrencilerin de kendilerini değerlendirmeleri çok önemlidir. Günlük öğrenme süreciyle bütünleştirilmiş olan süreç değerlendirmesi, öğretmenlere öğrenme sürecinin bir sonraki aşamasını planlayabilmelerine imkan verir. Sonuç değerlendirmesi ise, öğrencilerin ana fikri ne ölçüde anladıklarına dair ölçümler yapılmasını sağlayan değerlendirmelerdir. Süreç değerlendirmeleri ile hedeflenen öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları ve dönüşümlü düşünmeleridir (Acar Sevim, 2020). Değerlendirme için, yapılan gözlemler ile birlikte rubrikler, kontrol listeleri, öğrencilerin etkinliklerinden örnekler, anekdot kayıtları ve baremler kullanılır. Programda porfolyolar, öğrencinin öğrenme sürecindeki öğrenimlerini, ilerlemesini ve kendi çalışmalarını değerlendirebilmesini sağlamak için bilgi toplama ve saklamada bir yöntem olarak kabul edilir. Bilginin, kavramsal anlayışın, disiplinlerüstü temanın, beceri, tutum ve öğrenci profilinin özelliklerinin gelişiminin gözlemlenebilmesi için kullanılabileceği gibi öğrenci eylemini belgelemek için de kullanılabilir (IB, 2009; Acar Sevim, 2020).

Tamamlanmış bir proje olan PYP sergisine katılan öğrenciler programın beş temel unsuruna bağlılık gösterir. Bunlar: Bilgi, kavram, beceri, tutum ve eylemdir. Sergi, bir PYP okulu ve öğrencisinin hayatındaki önemli bir olayın temsilidir. Herhangi bir disiplinlerarası tema altında gelişen PYP sergisi öğrencinin, derinlemesine ve iş birliğine dayalı bir sorgulama sürecinde olmalarını, farklı bakış açılarını keşfederek öğrendiklerini sentezleyip uygulamalarını sağlar. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde bağımsızlık ve sorumluluk göstermesi ve öğrenme yolculuklarını yansıtması için fırsatlar yaratır (IB, 2009).

2.3.3.4.1.2 İlk Yıllar Programında Eğitim Ortamı

İlk Yıllar programında öğretmenin rolünün, öğrencileri kendi öğrenimleri için sorumluluk almaya teşvik edecek bir eğitim ortamı oluşturmak olduğu ifade edilmiştir. Öğrenme ortamlarının ilgi çekici olması yaratıcılık için bir ilham kaynağı olarak görülür. Programda eğitim ortamı dönüşümlü düşünme, sorgulama ve eylem süreçlerini teşvik eder. Bu teşvik etme süreci okulun iç ve dış mekanları için geçerlidir. Okul ortamında sorgulama, araştırma, keşif ve oyunu teşvik etmek için tanımlanmış alanlar bulunmalıdır (IB, 2009).

Öğretmenler, öğrencilerin planlı ve spontane sorular geliştirmelerinde sürekli fırsatlar sağlamak üzere dinamik öğrenme ortamları yapılandırmalıdır (IB, 2009);

- Seçimler ve kararlar vermek
- Malzemeleri esnek ve yaratıcı şekillerde kullanmak
- Sorgulama başlatmak ve sorular sormak
- Başkalarıyla iş birliği içinde çalışmak
- İlgi alanlarını sürdürmek ve bilgilerini genişletmek
- Anlayış geliştirmek

2.3.3.4.2 Orta Yıllar Programı (IBMYP)



Şekil 1.3. Orta Yıllar Programı (IBMYP)

Kaynak: IB, 2015

1994 yılında başlatılan MYP, 11 ila 16 yaş arası öğrenciler için tasarlanmıştır (Pehlivan Polat, 2019; İbo.org). Öğrencileri yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünürler olmaya teşvik eder. MYP ulusal veya yerel müfredat gereksinimlerinin çoğunu karşılayacak kadar esnektir. IB İlk Yıllar Programında (PYP) geliştirilen bilgi, beceri ve tutumlar üzerine kurulu olan MYP, öğrencilerini IB Diploma (DP) ve IB Kariyer Odaklı (CP) programlarına hazırlar (İbo.org).

Uluslararası Bakalorya (IB) Orta Yıllar Programı (MYP) sekiz konu grubundan oluşur. Bunlar: Dil edinimi, dil ve edebiyat, bireyler ve toplumlar, bilim, matematik, sanat, tasarım, fiziksel ve sağlık eğitimidir (İbo.org; Stevenson vd., 2015; Pehlivan Polat, 2019).

2.3.3.4.3 Diploma Programı (IBDP)



Şekil 1.4. Diploma Programı (IBDP)

Kaynak: IB, 2015

Uluslararası Bakalorya (IB) Diploma Programı (DP), 16-19 yaşları arasındaki öğrenciler için tasarlanmıştır (İbo.org; Pehlivan Polat, 2019; Naci, 2020). DP aracılığıyla okullar, bilgi derinliğine sahip, fiziksel, entelektüel, duygusal ve etik olarak gelişmiş, en az iki dil çalışan, geleneksel akademik konularda programın benzersiz bilgi teorisi dersi aracılığıyla bilginin doğasını keşfeden öğrenciler geliştirmekten bahseder (İbo.org). Diploma Programı (DP) müfredatı, bilgi teorisi (TOK), yaratıcılık, etkinlik, hizmet (CAS) ve bitirme tezinden oluşan altı ders grubundan ve temel DP çekirdeğinden oluşmaktadır (İbo.org; Büyükgenç, 2014; Naci, 2020).

Diploma Programı aracılığıyla, öğrenciler bilginin doğası üzerinde derinlemesine düşünür, bağımsız bir araştırmayı tamamlar ve genellikle toplum hizmetini içeren bir projede gönüllü olarak görev alır (İbo.org; Naci, 2020). Bu üç gerekli bileşenden oluşan DP çekirdeğini incelediğimizde öğrenciler bilgi teorisi, sözlü sunum ve 1.600 kelimelik deneme ile değerlendirilir. 4.000 kelimelik bağımsız, kendi kendini yöneten bir araştırma olan genişletilmiş makale, DP'nin gerekli bir bileşenidir ve diğer bir bileşen ise

yaratıcılık, etkinlik, hizmet kavramları ile ilgili öğrencilerin bir projeyi tamamlamaları olduğu ifade edilir (İbo.org).

Altı konu grubu: Dil ve edebiyat çalışmaları, dil edinimi, bireyler ve toplumlar, fen bilimleri, matematik ve sanattır (İbo.org).

2.3.3.4.4 Kariyer Odaklı Program (IBCP)



Şekil 1.5. Kariyer Programı (IBCP)

Kaynak: IB, 2015

Kariyer Odaklı Program (CP) 16-19 yaşındaki öğrenciler için tasarlanmıştır. CP, IB'nin değerlerini kariyerle ilgili, eğitimle uğraşan öğrencilerin ihtiyaçlarını ele alarak programda birleştiren bir uluslararası eğitim çerçevesidir (İbo.org; Naci, 2020). CP öğrencileri için, DP programın teorik temelini ve akademik titizliğini yansıtır (İbo.org).

Kariyer Odaklı Program (CP) üç bölümden oluşan bir eğitim çerçevesidir. Bunlar: IB Diploma Programından (DP) dersler, CP çekirdeği ve kariyerle ilgili çalışmalardır. Burada DP dersleri, CP'nin teorik temellerini ve akademik titizliğini sağlar ve geliştirir. CP temel bileşenleri, DP derslerine ve kariyerle ilgili çalışmaya bağ sağlar ve çerçevenin tüm yönlerini bir araya getirir. CP çekirdeği aracılığıyla öğrenciler, yaşam boyu öğrenme

için gerekli entelektüel alışkanlıkların yanı sıra kişisel nitelikler ve mesleki beceriler geliştirirler (İbo.org). Her CP öğrencisi, CP çekirdeğinin dört unsurunu tamamlamalıdır: Yansıtıcı proje, hizmet öğrenimi, kişisel ve mesleki beceriler ve dil gelişimi (İbo.org; Naci, 2020).

2.3.3.5 İlk Yıllar Programında Öğretmen

Öğretmen çocuk gelişimine ve öğrenimlerine ilişkin bilgi sahibi olmalıdır. Her öğrencinin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına olan duyarlılığı ile birlikte öğrencinin içinde yaşadığı ve öğrendiği kültürel, sosyal bağlamların farkında olmalıdır (IB, 2009).

Programda öğretmen, dikkatlice düşünülmüş, açık uçlu sorular sorarak (IB, 2009), çocukları sorgulamaya teşvik eder ve çocuklar tarafından da başlatılan sorgulamalar için fırsatlar yaratarak süreci kolaylaştırır (IB, 2009; Acar Sevim, 2020). Araştırmacı ve gözlemci olan öğretmen öğrencilerini dinler, araştırmaları ve sorgulamaları için eğlenceli, heyecan verici alanlar yaratır. Öğrencinin özne olmasını destekleyecek fırsatlar yaratan öğretmen, süreçte katılımcıdır.

2.3.3.6 İlk Yıllar Programında Aile

Eğitim-öğretim süreci okul dışında da devam eder. Bu nedenle ebeveynler çocuklarının başlattığı sorulara fırsatlar yaratarak destek olmalıdır. Ailelerin özendirici ve örnek tutumlar içinde olmaları, çocukların IB'nin öğrenen profiline sahip bireyler olmalarında önemli bir etkendir (Acar Sevim, 2020).

2.3.4 High Scope

2.3.4.1 High Scope Programı Tarihçesi

High Scope eğitim programı Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiştir (Fetihi, 2000). Programın kurucusu olan Dr. David P. Weikart, Amerika Birleşik Devletleri'nin Michigan eyaletinde Ypsilanti Devlet Okulu'nda çalıştığı zaman diliminde, sınıfta kalan, akademik başarısızlık yaşayan ve okulu terk eden çocukların

çoğunluğunun olumsuz sosyoekonomik koşullara sahip ailelerden geldiğini belirlemiştir. 1962 yılında Weikart, "High Scope Perry Okul Öncesi Çalışması"nı oluşturmak için ilköğretim liderlerinden oluşan bir komite ile iş birliği yapmıştır. Weikart ve arkadaşları Ypsilanti'nin en yoksul mahallelerindeki çocukların akademik performanslarının düşük olmasının nedenlerini ve bu sorunun çözümlerini bulmak amacıyla bu projeyi başlatmıştır (Hohmann, Weikart ve Epstein, 2008; Akt: Atalar, 2020). 1962-1967 yılları arasında gerçekleştirilen bu Perry projesi, yüksek kaliteli eğitime erişimin okul öncesi çocuklar ve yaşadıkları topluluklar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olup olamayacağının cavabını aramıştır. Weikart'ın vizyoner araştırma rehberliği ve Perry İlköğretim Okulu müdürü Charles Eugene Beatty'nin özverisiyle okulda başarısız olma riski taşıyan okul öncesi sınıfındaki 123 çocuğu rastgele iki grubu ayırmış ve buradaki bir grup High Scope programının aktif öğrenme temelli eğitimini almıştır (HighScope, 2021). Projeye katılan çocuklarla okul öncesi eğitimi almayan çocukların olduğu bu iki grup karşılaştırmanın yapılabilmesi için boylamsal bir çalışma tasarlanmıştır (French, 2012; HighScope, 2021)

Weikart 1970 yılında "High Scope Eğitim Araştırma Vakfı"nı kurmuştur. Bu kurulumdaki amacın Perry okul öncesi projesinin çalışmalarını sürdürmek ve programın müfredatını geliştirmek olduğu ifade edilmiştir (HıghScope, 2021; Fetihi, 2000). Böylelikle Weikart, okul öncesi çocukların okul başarısını artırmak için tasarlanmış ilk erken çocukluk programlarından birinin kurulmasına yol açmıştır (HighScope, 2021).

2.3.4.2 High Scope Programının Temelleri

High (Yüksek), tüm çocukların başarabilmesi istenilen bireysel başarı düzeyidir. Scope (Kapsam), ise kişisel olarak yüksek düzeylerine ulaşmalarında çocukları desteklemek için sunulabilecek deneyimlerin kapsamı olarak ifade edilmektedir (Holt, 2010).

High Scope Müfredatı, Jean Piaget (1969, 1970) ve meslektaşlarının bilişsel-gelişimsel çalışmaları ve John Dewey'in (1963/1938, 1933) ilerici eğitim felsefesinden büyük ölçüde etkilenmiştir (Hohmann, Weikart ve Epstein, 1995). High Scope programının dayandığı temeller: Etkin (Aktif) öğrenme, oyun alanlarının düzeni, günlük

program, anahtar deneyimler, öğretmenin rolü, ailenin rolü ve değerlendirmedir (Yılmazer, 1995; Kefi, 1999).

High Scope müfredatı oyun temellidir. Araştırmaya dayanan bu program çocuk merkezli olup aktif öğrenmeyi içerir (HighScope, 2021). Programın temelini oluşturan aktif öğrenme, insan potansiyelinin tam gelişimi için bir temel olup gelişimsel olarak uygun öğrenme fırsatlarının sağlandığı eğitim ortamlarında en etkili şekilde gerçekleşir (Hohmann, Weikart ve Epstein, 1995). High Scope sınıfında çocuklar, amaçlı oyunlar ile yaratıcı hayal güçlerini keşfetmesi, etkileşimde bulunması ve bunları kullanması için yönlendirilir (HighScope, 2021). Aktif öğrenme üzerine kurulu olan bu programda çocuklar, gün içerisinde neler yapacaklarını planlar, süreçte özgür seçimler gerçekleştirir ve planları doğrultusunda hareket ederler.

2.3.4.3 High Scope Programının Özellikleri



Şekil 6.6. High Scope

Kaynak: highscope.org

High Scope, zengin bir akademik temel sağlayarak, çocuklarda bağımsızlığı, karar vermeyi, iş birliğini, yaratıcılığı ve problem çözme sürecini teşvik eder. Müfredat, tüm öğrencilerin yüksek kaliteli bir deneyim sağlamada öğrenme hedeflerini, etkili yetişkin stratejilerini ve değerlendirme ölçütlerini içerir (HıghScope, 2021).

High Scope programında öğrenme, çocuklar ve yetişkinler arasındaki anlamlı etkileşimleri içeren bir sosyal deneyim olarak görülmektedir. Sosyal deneyimler, çocukların kendilerinin planladığı ve başlattığı gerçek yaşam etkinliklerinin olabileceği gibi çocukların seçimi, liderliği ve bireysel ifadeleri için yeterli fırsat sağlayan yetişkinlerin başlattığı deneyimlerden de oluşabilir. Programda öğrenme süreci, öğrencinin hedefe yönelik eylemleri ile çevresel gerçeklikler arasındaki bir etkileşimidir. Çocuklar, yeni deneyimlerle ve diğer bakış açılarıyla karşılaştıkça zaman içerisinde kendi gerçeklik modellerini oluştururlar (Hohmann, Weikart ve Epstein, 1995).

Programda bilgiyi inşa etme, çocukların içsel motivasyonu ve aktif katılımları ile gerçekleşir. Çocukların seçimlerine, düşüncelerine ve eylemlerine saygı duyan, tutarlı bir yetişkin desteğinin olması çocukların bilgisini, özsaygını, öz denetimini ve sorumluluk duygusunu güçlendirir. Gelişim düzeylerini anlama ve uygun etkileşimlerin planlanıp yürütülmesinde, çocukların ilgi ve niyetlerini dikkatle gözlemlemenin gerekli olduğu ifade edilir (Morrison, 2007).

Aktif Öğrenme

High Scope programında öğrenme, bir gelişimsel değişim süreci olarak ifade edilir. Müfredatın merkezi sürecinin tanımlanmasında etkin (aktif) öğrenme terimi benimsenmiştir. Aktif öğrenme, çocuğun nesnelerle, insanlarla, fikirlerle ve olaylarla etkileşime girerek yeni bir anlayışı inşa etmesi olarak ifade edilir. Başka insanların çocuklar için deneyim yaşayamayacağı ve onun için bilgi oluşturamayacağından çocuk kendi için deneyimlemeli ve bunu kendisi için yapmalıdır (Hohmann,Weikart ve Epstein, 1995).

Çocuklar aktif öğrenme yoluyla dünyalarını anlamlandırırlar. Aktif öğrenmenin gücü kişisel inisiyatiften gelir. Keşfetmeye yönelik hareket eden çocuklar, meraklarını harekete geçiren insanlar, materyaller, olaylar ve fikirler hakkında sorular sorar ve yanıtlarını ararlar. Hedeflerinin önündeki engelleri aşmak için stratejiler üretip problemleri çözerler (Pound, 2005).

Aktif Öğrenme Bileşenleri (Hohmann, Weikart ve Epstein, 1995; Yılmazer, 1995):

Seçim: Öğrenme, çocuğun kişisel ilgi alanlarını ve hedeflerini takip etme çabalarından kaynaklandığı için, aktivite ve materyal seçme fırsatı çok önemlidir. Bunun için çocuk ne yapacağını seçebilmelidir.

Materyaller: Öğrenme, çocuğun materyaller üzerindeki doğrudan eylemleri ile başlar. Bu nedenle de çocuğun yaşına uygun, farklı şekillerde ve çok sayıda materyaller bulunur.

Kullanma: Çocuğun seçilen materyalleri keşfetme, kullanma, birleştirme ve dönüştürme fırsatları vardır.

Dil: Çocuk neyi, nasıl yaptığını ifade eder. Dil aracılığıyla eylemleri üzerine derinlemesine düşünür, yeni deneyimlerini var olan bilgi tabanıyla bütünleştirir ve faaliyetlerinde iş birliğini araştırır.

Destek: Yetişkinler çocuğun akıl yürütmesini, problem çözmesini ve yaratıcılığını tanır ve teşvik eder.

High Scope Müfredatında, aktif öğrenmenin bileşenleri, yetişkinlerin ve çocukların katıldıkları her deneyim ve etkinliğe rehberlik eder (Hohmann, Weikart ve Epstein,1995). Aktif öğrenmede önemli olan, nesneler üzerinde doğrudan eylem, bu eylemler üzerine düşünme, içsel motivasyon, icat, üretkenlik ve problem çözmedir (Hohmann, Weikart ve Epstein, 1995; Wardle, 2009);

Nesneler üzerinde doğrudan eylem: Aktif öğrenme, çocukların nesneleri manipüle etmesiyle başlar. Nesneler üzerinde hareket etmek, çocuklara düşünmeleri ve başkalarıyla tartışabilmeleri için gerçek bir şey verir. Materyaller ve insanlar aracılığıyla gerçekleşen bu somut deneyimler, çocukta zamanla soyut kavramların geliştirilmesini sağlar.

Eylemler üzerine düşünme: Öğrenme için sadece eylemin yeterli olmadığı, çocuğun yaşadığı dünya ile etkileşime girmesi gerektiği ifade edilir. Çocuklar dünyayı anlama, fikirleri test etme veya sorulara cevap bulma ihtiyacından kaynaklanan eylemleri gerçekleştirdikçe gelişir.

İçsel motivasyon,icat ve üretkenlik: Buradaki bakış açısına göre, öğrenme isteği çocuğun içinden gelmektedir. Çocuğun ilgi alanı, soruları ve niyetleri, yeni bilgilerin,

keşiflerin, denemelerin ve anlayışların inşası olarak ifade edilir. Aktif öğrenen çocuklar sorgulayıcı ve mucitlerdir. Onlar hipotezler üretir, malzemeleri kendisi için anlamlı olacak şekilde kullanır, birleştirir ve test eder.

Problem çözme: Düşünme ve akıl yürütme yeteneklerinin gelişmesinde deneyimler çok önemlidir. Çocuklar gerçek hayatla ilgili sorunlarla, beklenmedik sonuçlarla ya da isteklerini gerçekleştirmenin önündeki engellerle karşılaştıklarında, bildiklerini var olan bir durumla uzlaştırma sürecinde, çocuğun öğrenmesi ve gelişmesi teşvik edilmiş olur.

Günlük Program

Aktif öğrenmenin gerçekleşme ilkelerinden birisi de günlük rutinlerdir. Günlük programdaki tutarlılığın var oluşundan dolayı rutin olarak ifade edilir (Atalar, 2020).

High Scope programında, çocukların düzene ihtiyaçları olduğuna inanılır. Tutarlı bir günlük program kontrol duygusunu geliştirdiğinden, çocuklar öncesinde neler olabileceği ile ilgili tahmin yürütebilirler (Fetihi, 2000). Saha gezileri, ders için planlanan ziyaretler veya özel etkinlikler sürpriz değildir. Bu rutin içerisinde çocuklar bağımsızlık fırsatlarından yararlanırken sorumluluk duygularının geliştirilmesi sağlanmış olur. High Scope müfredatının günlük rutini, bir planla-uygula-değerlendir dizisi ve çeşitli ek unsurlar etrafında ifade edilir. Planla-uygula-değerlendir dizisi, öğretmeni bütün sürece dahil ederken çocuklara faaliyetleri hakkında isteklerini ifade etme fırsatı verir (Weikart, 1996).

Planla-Yap-Değerlendir Süreci

Planlama zamanı: Planlama zamanında ve gün boyunca plan yapan çocuklar için planlama süreci her gün gerçekleşir. Bu süreç çocukların ileriki eylemler hakkında niyetlerini ifade etmelerini içerir (Wardle, 2009). Programda planlama örneği, çocuklara fikirlerini ifade etmeleri ve kendilerini kararları doğrultusunda hareket edebilecek bireyler olarak görmede yapılandırılmış ve tutarlı bir fırsat sunar. Bağımsızlığın gücünü deneyimleyen çocuklar, sevecen bir yetişkinle ve akranlarıyla çalışmanın keyfini yaşar. Çocukların planlaması, isteklerinin farkında olmalarına yardımcı olur.Bu da amacın ve özgüvenin gelişimini destekler (Weikart, 1996; Morrison, 2007). Öğretmen öncelikle

çocukların yaptıkları planlar hakkında konuşur. Bu, çocukların fikirlerini netleştirmelerine ve nasıl ilerleyeceklerini düşünmelerine yardımcı olur (Weikart, 1996 ; Morrison, 2007).

Uygulama/Çalışma zamanı: Planla-uygula-gözden geçir dizisinin planlamadan sonraki bölümü çalışma zamanıdır ve genellikle günlük rutinde en uzun süre olarak ifade edilir. Çocuklar kendi çalışma planlarını uygularlar. Yetişkinin rolü, çalışma sırasında çocukların nasıl bilgi topladıklarını, akranlarıyla etkileşimlerini nasıl başlattığını ve problemi nasıl çözdüklerini görmek için gözlemlemek, problem çözme durumlarını teşvik etmek, genişletmek ve ortaya çıkarmak için çocukların faaliyetlerine katılmaktır. Düzen ve temizlik, yapılacaklardan sonra doğal olarak planla-uygula-değerlendir sırasına yerleştirilmiştir. Bu süre zarfında çocuklar malzemeleri ve araç-gereçleri tekrar yerlerine yerleştirir ve eksik projelerini kaldırırlar (Weikart, 1996; Morrison, 2007). Düzeni sağlayan bu süreç birçok temel bilişsel becerinin öğrenilmesi ve kullanılmasında fırsatlar sunar. Bu süreçte özellikle önemli olan, çocukların materyallerinin kullanımını kolaylaştırmak için öğrenme ortamının organize edilme şeklidir. Çocukların kullanımına yönelik olan tüm materyallerin erişilebilecek mesafede ve açık raflarda yer alması ile birlikte raflardaki çeşitli nesnelere atıfta bulunan kolayca anlaşılabilir olmasını sağlayan semboller kullanılır. Bu organizasyon planı ile çocuklar, tüm çalışma malzemelerini uygun yerlerine yerleştirebilirler. İhtiyaç duydukları ve kullandıkları şeylerin nerede olduğunu bilmek çocuklara kontrol, sahiplenme ve egemenlik hissi verir (Weikart, 1996).

Hatırlama zamanı: Planla-uygula-değerlendir dizisinin son aşamasıdır. Çocukların gelişimsel olarak uygun çeşitli yollarla çalışma zamanındaki deneyimlerini temsil eder (Weikart, 1996; Morrison, 2007). Çocukların ne yaptıklarını anlamlarına yardımcı olur. Bu süreçte çocuk hatırlar, deneyimlerinin üzerine derinlemesine düşünür, planlarını sonuçlarıyla ilişkilendirir, eylemlerini, keşiflerini arkadaşlarıyla tartışır ve planlarının sonuçlarını değerlendirir (Wardle, 2009). Çizim, modelleme, planın nasıl gerçekleştirildiğini gösterme veya sözlü olarak ifade etme hatırlama stratejileri arasında yer alır. Çocukların deneyimlerini ifade etmelerine fırsat veren bu aşamada öğretmen, asıl çalışma ile orijinal plan arasındaki bağlantıyı destekler (Morrison, 2007).

Küçük Grup Zamanı

Öğretmen, çocuklara kısa aktiviteler sunar. Çocukların bu aktivitelerde fikir üretmeleri ve herhangi bir sorunu kendi yöntemleriyle çözmeleri teşvik edilir. Aktivitelerde herhangi bir sıralama yoktur ancak çocukların ihtiyaçlarına, yeteneklerine, ilgi alanlarına ve bilişsel hedeflerine dikkat edilir. Aktiviteler, kültürel deneyimler, grubun katıldığı geziler, yılın mevsimleri, müzik, hareket veya sanatın yaşa uygun yönleriyle ilgili olabilir. Aktivitede kendi yöntemleri ve kendi hızlarıyla çalışan çocuklar öğretmenin ilk başta sunduğu öneriden farklı bir sonuç ortaya çıkarabilir. Çocuklar bireysel seçim yapma ve sorunları çözme fırsatı bulduğunda, öğretmen açık uçlu soruları ve ek sorun çözme durumlarını destekleyerek fikirlerin ve eylemlerin genişletilmesini sağlar. Plan ve uygulama aşamalarında aktif bir küçük grup zamanı, çocukların materyalleri tanıması, keşfetmesi, yetişkinler ile birlikte diğer çocuklarla konuşması ve çalışma seçeneği sunmasından dolayı önemli olduğu ifade edilir (Weikart, 1996).

Büyük Grup Zamanı

Büyük grup zamanında herkes 10-15 dakika boyunca oynamak, egzersiz yapmak, şarkı söylemek, müzik aletleri çalmak, drama çalışmaları yapmak gibi aktiviteleri gerçekleştirmek için biraraya gelir. Böylelikle her çocuğa büyük bir gruba katılma, düşüncelerini ifade etme ve grubun problemini çözmede yer alma fırsatı sağlanmış olur. Burada yetişkin grubu biraraya getirip aktiviteyi başlatabilir. Çocukların grupta lider olmaları ve olabildiğince bireysel seçimler yapmaları teşvik edilir (Weikart, 1996).

Değerlendirme

Öğretmenlerin çocukların gelişim düzeylerini anlamaları ve ona uygun etkinlikler hazırlamaları için onları dikkatlice gözlemlemeleri gerekmektedir. High Scope eğitim programı öğretmenleri bu amaçla "Çocuk Gözlem Kaydı" (The Preschool Child Observation Record – COR) kullanırlar. Öğretmenler gün içerisinde her çocuğun önemli gelişimsel davranışları, ilgileri, deneyimleri üzerine kısa notlar alır. Günlük takım planlaması toplantılarında aldıkları bu notlar ışığında çocukların gelişim düzeylerini geliştiren ve destekleyen etkinlikler planlamaktadırlar (Henniger, 2005; Wardle, 2009; Akt: Güven, 2020). COR for Kindergarten, beş alana ayrılmıştır: Okuryazarlık ve dil;

matematik; sağlık ve fiziksel gelişim; öğrenmeye yaklaşımlar; sosyal ve duygusal gelişimdir (HighScope, 2021).

Öğrenme Çevresinin Düzeni

Sınıfın düzenlenmesi, programın felsefesini ve hedeflerini desteklediği gibi çocukları, kişisel, anlamlı ve eğitici deneyimler yaşamaya çeker. Grup etkinlikleri ve bireysel çalışma için alan sağlar. Malzemelerin sınıf içerisindeki düzeninin günlük rutini desteklemesi çocukların malzemeleri nerede bulacaklarını ve hangilerini kullanabileceklerini bilmelerini sağlar. Alanın önemli olduğu bir sınıfta öğretmen bir alanın birçok farklı amaca hizmet etmesini sağlamalıdır (Morrison, 2007).

Öğretmen, birkaç düşünceye göre sınıfta kullanılacak merkezleri ve etkinlikleri seçer. Bu düşünceler, çocukların ilgi alanı, sayı, zaman ilişkileri, sınıflandırma, sıralama, mekansal ilişkiler, dil gelişimine aktif katılımı kolaylaştırması, gerekli becerileri ve kavramları pekiştirme fırsatları ve bunların işlevsel kullanımıdır. Bu nedenle programın felsefesini uygulamada ortam düzeni çok önemlidir (Morrison, 2007). İç alanların düzenlenmesi kadar dış alanların düzenlenmesi de önemlidir. Dışarıda geçirilen bahçe zamanlarında çocuklar, koşar, biner, inşa eder, denge kurar, küçük objeler ile oynar ve tabiatı keşfeder. Bu nedenle bahçe zamanları, uygun materyallerin sağlanarak çocukların deneyimlerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Alan düzenlenirken görünüşten (su birikintisi, ağaç, çimen, çiçek vs.) de yararlanılmalıdır. Bu çocukların araştırmasını, gözlemlemesini ve yaşadıklarını ifade etmesini sağlar (Yılmazer, 1995). Çocuklar, mevsimler arasındaki geçişleri doğadaki gözlemleriyle, yaparak ve yaşayarak öğrenir. Açık hava faaliyetleri zamanında, okuldaki tüm çocuklar aynı zaman diliminde bahçeyi kullanırlar. Burada, çocukların bahçeyi birlikte paylaşmalarının onların sosyalleşmesini sağlayacağına olan inanç yer alır. Aynı zamanda sosyalleşme ile birlikte, iş birliği, yardımlaşma, paylaşma, iletişim, saygı gibi becerilerin kazanımlarını da sağlar (Atalar, 2020).

Çocuklar, fikirlerini ve etkileşimlerini düşünme ve eyleme dönüştürmede kendi bilgilerini inşa ederler. Süreçte aktif olan çocuklar, bireysel olarak anlamlı deneyimler ve sonuçlar oluşturmada çeşitli malzemeler kullanır. Burada ortaya çıkan deneyimlerini kendi sözleriyle ifade ederler (Hohmann, Weikart ve Epstein, 1995).

Aktif Öğrenme Ortamında (Hohmann, Weikart ve Epstein, 1995);

Çocuklar, kişisel ilgi ve isteklerinden doğan etkinlikleri başlatır: Çocuklar kendi eylemlerine ve düşüncelerine odaklanır. Eğitim ortamında kendi ilgi alanları ve soruları doğrultusunda seçimler yapar. Bu seçimlerini gerçekleştirmek için ihtiyaç duydukları zamanın verilmesi onları insanlar ve materyaller ile yoğun bir şekilde ilgilenmeye yönlendirir. Çocuklar burada fikirlerini, gözlemlerini ve bulgularını özgürce ifade eder.

Çocuklar malzemeleri seçerler ve onlarla ne yapacaklarına karar verirler: Aktif öğrenmeye dayalı programların ayırt edici özelliklerinden biri, çocuklara seçim yapmaları konusunda fırsatlar sağlamalarıdır. Çocuklar, malzemeleri seçme ve seçtiği bu malzemeleri nasıl kullanacağına karar vermede oldukça yetenekli ve istekli olurlar. Onlar için birçok malzemenin yeni olması, malzemelerin amaçlanan işlevi dışında, kendi ilgi ve yeteneklerine göre kullanımlarını sağlar. Tıpkı bir çocuğun bandı, kağıt parçalarını birleştirmek için kullanırken, diğer bir çocuğun çubukları ve taşları sabitlemek için kullanması gibidir. Bir sanat eserinde benzer malzemelerle (kağıt, yapıştırıcı, ip vs.) çalışan her bir çocuğun materyallerle farklı bir şey yapmayı tercih etmesi muhtemeldir. Öğretmenler, yalnızca serbest oyun veya özgür seçim zamanlarında değil, programın tüm bölümlerinde seçimler sunarak, çocukların aktif katılımını arttırmayı hedefler. Böylelikle öğrenme fırsatları genişletilmiş olur.

Çocuklar materyalleri tüm duyuları ile aktif olarak keşfederler: Aktif öğrenme süreci tüm duyuları içerir. Küçük bir çocuk, bir nesnenin ne olduğunu en iyi deneyerek öğrenir.

Çocuklar, nesnelerle doğrudan deneyimler yoluyla bağları keşfederler: Çocuklar çevrelerindeki nesneleri benimseyip deney yapmaya devam ettikçe, onları biraraya getirmekle ilgilenmeye başlar. Bu şekilde çocuklar nesnelerin neye benzediğini ve birlikte nasıl çalıştıklarını keşfederek karşılaştırmış olur. Bu bağlantıları keşfetmesi için kendi hızlarında çalışmaya ve zamana ihtiyaç duyarlar.

Çocuklar malzemeleri dönüştürür ve birleştirirler: Materyalin özelliklerini değiştirerek (şekil, renk vs.) çalışmak çocukların neden – sonuç ilişkilerini öğrenmelerini sağlamada bir yol olarak kabul edilir. Örneğin: Bir ipin (neden) sonuna bir düğüm

bağlayan bir çocuk, bu eylemin boncukları ipte tuttuğunu (etki) öğrenir.Öğretmenler, farklı biçimlerde olabilecek materyalleri sağlayarak ve çocukların materyalleri dönüştürme ve birleştirme çabalarına değer vererek bu tür önemli keşifleri teşvik ederler.

Çocuklar yaşlarına uygun araç ve gereçler kullanırlar: Belirli amaçlar doğrultusunda tasarlanan araç ve gereçlerle çalışan çocuklar, onlara sunulan kullanım fırsatları ile kendi başlarına daha fazla şey yapmalarını ve daha karmaşık sorunları çözmelerini sağlayacak beceriler ve eğilimler geliştirirler.

Çocuklar büyük kaslarını kullanırlar: Okul öncesi bir çocuk için aktif öğrenme, tüm vücut ile öğrenmek demektir. Çocuklar fiziksel güçlerini ve kapasitelerini geliştirmeye isteklidirler. Örneğin: Sandalyeleri ve masaları hareket ettirmek, arkadaşlarını ayağa kaldırmak, zeminde yuvarlanmak, koşmak, zıplamak, itmek, sürünmek gibi hareketler, genç doğalarının yadsınamaz bir parçasıdır. Bu nedenle öğretmenler, eğitim ortamında çocukların büyük kas aktivitelerine katılabilecekleri yer ve zamanı ayarlamalıdır.

Çocuklar deneyimlerinden bahsederler: Çocuklar gün boyunca yaptıkları hakkında konuşurlar. Çocuklar bireysel olarak anlamlı deneyimler hakkında sohbet etmekte özgür olduklarında, kendileri için gerçek ve önemli olan fikir ve sorunlarla başa çıkmak için dili kullanırlar. Çocuklar düşüncelerini dil aracılığıyla paylaşıp birbirlerinin yorumlarını dinledikçe, bireysel konuşmalarının etkili olduğu ve saygı duyulduğunu öğrenirler.

Çocuklar yaptıkları hakkında kendi sözleriyle konuşurlar: Aktif öğrenme ortamında çocukların söyledikleri, kendi deneyimlerini ve anlayışlarını yansıtır.

Temel Anahtar Deneyimler

Çocukların nasıl öğrendiğine ve öğretmenlerin öğrenmeyi nasıl desteklediğine dair olan inanç High Scope programının sürecini oluşturuyorsa, High Scope anahtar deneyimlerinin de içeriği oluşturduğu ifade edilir. Okul öncesi temel deneyimler çocukların sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişimini tanımlayan bir dizi ifadedir. Bu ifadeler, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan temel yeteneklerin gelişiminde gerekli olan aktif öğrenme deneyimini vurgular. Hedefler belirli konulardan veya öğrenme hedeflerinden

oluşmaz. Buradaki deneyimler, çocukların günlük yaşamlarının doğal akışı içinde sıkça karşılaştıkları deneyimlerdir. Çocukların materyaller, insanlar, fikirler ve olaylarla etkileşime girdikçe edindikleri bilgi türlerini tanımlar (Hohmann, Weikart ve Epstein, 1995).

High Scope programında, okul öncesi yıllar için çocuğun gelişiminde 58 anahtar deneyim belirlenmiş olup bu deneyimler on kategoriye ayrılmıştır (Lunenburg, 2011). Bunlar: Yaratıcı temsil, dil ve okur-yazarlık, sosyal-duygusal gelişme, hareket, müzik, sayı, sınıflandırma, sıralama, mekan ve zaman olarak ifade edilebilir (Hohmann, Weikart ve Epstein, 1995; Weikart, 1996; Lunenburg, 2011).

2.3.4.4 High Scope Programında Öğretmen

Aktif bir öğrenme ortamında yetişkinler, gelişimin destekçileridir. Kendi deneyimleri ve keşifleri yoluyla öğrenen çocukların aktif öğrenme sürecini teşvik ederler. Öğretmenler çocuklara neyi, nasıl öğrenecekleri konusunda bilgi vermez. Bunun yerine çocukları kendi öğrenmelerindeki kontrollerini sağlamaları için güçlendirirler. Öğretmenler bu rolü gerçekleştirirken aktif, katılımcı, yansıtıcı ve gözlemci olurlar (Hohmann, Weikart ve Epstein, 1995).

Öğretmenler aktif öğrenenlerdir. Öğretmenler her çocuğun becerileri ve ilgi alanları hakkında yeni içgörüler kazanmaya çalışırlar. Tutarlı bir günlük rutin sürdürür, çocuklar tarafından geliştirilen planları genişletir veya becerilerin geliştirilmesini sağlamak için uygun yeni fikir ve aktiviteler sunar. Çocuklarla doğal bir şekilde etkileşim kurar. Çocuklarla olan etkileşimde öğretmen tanımlanmış bir konuyu öğretmez. Çocukların neyi planladığını dinler, aktif olarak sorular sorar ve etkinliklerini uygun bir zorluk seviyesinde genişletmek için onlarla birlikte çalışır. Soru sorma tarzı ile çocuğun bilgiyi aramasını vurgular. Çalışma sürecinde herkes paylaşır ve öğrenir (Weikart, 1996). Öğretmenler aktif öğrenme, sınıf düzenlemesi, günlük program, değerlendirme ve müfredat (içerik) ile öğrenme bağlamını oluşturur (Morrison, 2007).

Yetişkinler, çocukların kendi bilgilerini oluşturabilecekleri aktif öğrenme ortamlarını hazırlamalıdır. Çocukların fikir etkileşimlerinin, nesnelerle deneyimlerinin ve bu deneyimlerindeki mantıksal düşünmelerinin bilginin oluşumunda etkili olduğu ifade

edilir. Yetişkinlerin rolü, bu deneyimler için bağlam sağlamak, çocuğun onlar hakkında mantıklı düşünmesini desteklemek ve gözlem yoluyla çocuğun kaydettiği ilerlemeyi anlamaktır (Weikart, 1996).

2.3.4.5 High Scope Programında Aile

Ebeveyn katılımı programın ayırt edici özelliklerinden biridir. Etkili ebeveyn katılımında iki yönlü bilgi akışı önemlidir. Okul ve ekibinden gelen bilgi ile birlikte veliler tarafında da okula, ailenin kültürü, dili ve hedefleri hakkında bilgilendirme gelir. Ebeveynlerin ve ekibin her birinin kendi alanlarında uzman olduğu inancı, programın başarısı ve farklı ortamlarda uygulanması için gerekli olduğu ifade edilir (Weikart, 1996).

Ailenin katılımı için üç yol önerilir; Ev ziyaretleri, velinin sınıf programına katılımı (ziyaret ve yardım amaçlı); aile ve eğitim personeli toplantılarıdır (Hohman vd., 1979; Akt: Yılmazer, 1995).

2.3.5 Waldorf

2.3.5.1 Waldorf Programı Tarihçesi

I. Dünya Savaşı'ndan kısa bir süre sonra Almanya, yaygın işsizlik ve yoksulluk dahil olmak üzere birçok sorunla başa çıkma süreci geçirmiştir. "Waldorf Astoria" adlı bir sigara fabrikasının sahibi olan Emil Molt'un, önceki çalışmalarına aşina olduğu Steiner'dan, toplumda derin ve olumlu değişiklikleri teşvik edebilecek ve çalışanlarının çocukları için bir okul oluşturabilecek yeni bir eğitim yaklaşımı geliştirmesini istemesi, Waldorf okullarının başlangıcı olmuştur (de Souza, 2012). Steiner, o dönem için devrim niteliğinde olan , okulun tüm çocuklara açık olması; karma eğitim olması; on iki yıllık bir okul olması ve devletten veya ekonomik kaynaklardan gelecek olan minimum müdahele ile öğretmenlerin okulun birincil kontrolüne sahip olması koşullarını sunmuştur. Molt, Steiner'ın bu teklifini kabul etmiş (Barnes, 2001) ve böylece Emil Molt'un öncülüğünde (Bayhan ve Bencik, 2008), ilk Waldorf Okulu, 1919'da Rudolf Steiner tarafından Almanya'nın Stuttgart kentinde kurulmuştur (San, 1975; Ogletree, 1991; Woodard, 2005; Bayhan ve Bencik, 2008).

Steiner, programın yöntemini manevi bir dünyanın insan deneyimiyle elde edilebileceğine olan inancıyla, kendi kişisel antroposofi felsefesine göre geliştirmiştir. Bu nedenle programda fiziksel, duygusal, bilişsel, sosyal ve ruhsal alanları içeren ve geliştiren bütüncül bir eğitimden bahsedilir (Curry, 2020). Antroposofide insan, beden, ruh ve ruhtan oluşmuştur. Böylelikle, gözlemlenebilir özellik ve özelliklerin ötesinde olan bu bütüncül fikirde (Mathisen, 2014), Antroposofi, manevi bir evrenin maddi evrenle iç içe geçtiği ve onu bilgilendirdiği varsayımıyla kendini geliştirmeye giden bir yolun sunulması olarak ifade edilmiştir (Sobo, 2014). Antroposofi veya manevi bir dünya görüşünden gelen ögeler, öğretimde mevcut değildir ancak değerler, tutumlar ve öğretim yöntemleri için bir zemin oluşturur (Mathisen, 2014). Antroposofide insanlığın kendi ruhsal gelişimi yoluyla kendini ve dünyayı dönüştürecek bilgeliğe sahip olduğu inancı yer alır (Waldorfeducation, 2021). Öğretmen, gerçeğe ve bilgiye olan bağlılık ile öğrencinin güzellik ve gerçeğe olan saygısını harekete geçirir (Morrison, 2007).

Bugün, 64 ülkede 1.090'dan fazla Waldorf okulu ve 70'ten fazla ülkede 1.857 Waldorf anaokulunun yanı sıra, dünya çapında Waldorf eğitimcileri ve Waldorf öğretmenleri için Waldorf dernekleri ve öğretmen eğitim merkezleri bulunmaktadır (Waldorfeducation, 2021).

2.3.5.2 Waldorf Programının Temelleri

Avusturyalı bilim adamı, filozof, sanatçı ve eğitimci Rudolf Steiner'ın (Woodard, 2005), Waldorf eğitimi, standart testler içermeyen deneyimsel öğrenmeyi dikkate alan ve sanat açısından zengin bir müfredata sahiptir (Sobo, 2014). Zengin bir öğrenme ortamı olarak görülen doğada, keşifler, gözlemler ve deneyimlerle çocukların sanat yoluyla öğrenmesini hedefleyen ve eğitim sürecinde özgürlüğü benimseyen bir programdır. Doğadaki malzemelerle yapılan çalışmalar ile birlikte bilim ve sanatın iç içe olduğu bu program, erken çocukluk döneminden itibaren doğa ile büyümenin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Steiner, Friedrich Schiller ile J.W. Goethe'yi örnek almıştır. Schiller, "İnsanın Estetik Eğitimi" adlı kitabında, " Her insan içinde bir ideal insan resmi taşır ve sürekli onun gibi olmaya çabalar. İnsanın görevi yaşamı boyunca bu ideale uymaya çalışmaktır.

İnsan, sözcüğün tam anlamıyla, insan olduğu yerde oynar ve o, ancak oynadığı yerde tam insandır" ifadelerine yer vermiştir (Schiller, 2001; Akt: Onur, 2020). Goethe ve diğer filozofların çalışmaları ile birlikte kendi içgörüsü üzerine yaptığı kapsamlı çalışmalardan yola çıkarak antroposofiyi (insanın bilgeliği) geliştiren Steiner, şiirsel yazıları ile birlikte doğa bilimleri üzerine yazdığı kapsamlı yazıları ile tanınan Goethe'nin (Ogletree, 1974), bitki gözlemlerinden, renk ve bilgi kuramından yola çıkmıştır. Tıpkı Goethe'nin bitkinin değişim ve dönüşümünü gözlemleyip tinsel özünü çıkarsadığı gibi, eğitmenlerin de çocuğu gözlemlemesi gerektiğini savunmuştur. Steiner burada, oluşum halindeki insanın öz varlığının bilinmesi için insanda henüz açığa çıkmamış, gizli doğasından yola çıkılması gerektiğini ifade etmiştir (Onur, 2020).

Fiziksel, duygusal, bilişsel, sosyal ve ruhsal alanları içeren ve geliştiren bu programda (Curry, 2020), her insan, farklı yaşam aşamalarından geçen benzersiz bir bireydir (Morrison, 2007). Hedeflenen düşünme, hissetme ve yapmanın entegre olmasıyla birlikte sağlıklı bir işlev için tüm insanların öğrenim görmesidir (Dancy, 2004). Waldorf okulları, çocuklarda elin, kalbin ve kafanın öğrenimini vurgular. Bir Waldorf okulunda öğrenmek, hayali, canlandırıcı ve yaratıcı bir süreçtir. Sanatsal unsur, her konunun ortak noktasıdır. Öğretmenler sanat, müzik, drama, hikaye anlatıcılığı, şiir ve el sanatlarını müfredata entegre ederek çocukların elleriyle, kalpleriyle ve kafalarıyla öğrenmeleri desteklenir (Morrison, 2007).

Steiner'in felsefesine göre, yetişkinliğe giden yolda üç gelişim aşamasında (erken çocukluk, orta çocukluk ve ergenlik) kapasiteler ortaya çıkar. Bunlar: Üç katmanlı olan beden ruh ve ruhtur. Birey bu yaşamın aşamalarında ilerlerken süreçte eğitim, insanın fiziksel, duygusal, entelektüel, sosyal, sanatsal ve ruhsal kapasitelerini güçlendirir (Waldorfeducation, 2021). Waldorf eğitiminde yedi yıllık aşamalardan bahsedilir. Her bir çocuğun yedi yıllık aşamalardan geçtiği ve aynı zamanda geliştiği bu aşamalarda dünyayı farklı şekillerde deneyimlediği fikri üzerine kurulu olan Waldorf eğitiminde, Steiner'in gelişim şeması her aşamada müfredatı bilgilendirir. Çocukların aklının doğrudan uyarılmasını bilinçli olarak ergenliğe kadar erteleyen Waldorf okullarında ilk yıllardaki müfredat, çocuklara öncelikle duyuları, hayal güçleri ve bedenleri aracılığıyla hitap eder. Programda yazma, hikaye anlatımı ve resim çizme yoluyla öğretilir. Matematik eğitiminde ise ritim ve harekete yer verilir. Ritim, Waldorf eğitiminde önemlidir. Okulda,

gün her zaman uzun bir ana dersle başlar. Bu başlangıç iki ile dört haftalık daha büyük eğitim bloklarının bir parçasıdır. Sınıfların devam eden çalışmaları aylık bayramlar ve yılın ritmini takip eden kutlamalardır. Sanat hem ayrı hem de genel müfredatın bütün bir parçası olarak öğretilir. Örneğin: Dekoratif desenlerin çizimi, öğrencilerin çalışma kitaplarındaki gerçek bilginin sanatsal olarak işlenmesi, matematik öğretiminde ritim ve hareketin kullanımının yer almasıdır (Bjørnholt, 2014).

2.3.5.3 Waldorf Programının Özellikleri

20.yüzyıl başlarında bir reform pedagojisi başlatan kişilerden biri olan Rudolf Steiner, zamanının eğitimi, çocuğu pedagojinin merkezine koyan bir eğitim olmamasına rağmen çocuğun içsel yeteneklerini, gelişim olanaklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak (Onur, 2020), her çocuğun doğal ve insan-kültürel çevresine, kendine ve yeteneklerine uyanarak gerçek potansiyelini ve benliğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır (Schmitt-Stegmann, 1997; Elmore, 2018). Benlik, insanın öğrenen, çabalayan, düşünen, motive eden, yaratıcı, kendine güvenen, aktif ve bunlarla birlikte daha pek çok özelliğe sahip olunması şeklinde ifade edilir (Schmitt Stegmann, 1997; Kotaman, 2009). Benlik yavaş yavaş uyanır ve Steiner, bu uyanış sürecinde büyüyen çocuğun gelişimsel adımlarını destekleyecek bir müfredat geliştirmiştir (Schmitt Stegmann, 1997). Yenilenme ve yaratıcılık kaynağı olarak çocuğun bireyselliğinin vurgulandığı (Mathisen, 2014) bu programda her çocuk biriciktir ve kendi öz yolunu arayan bir birey olarak kabul edilir (Onur, 2020).

Eğitim sürecinde düşünme, hissetme ve istekli olmanın eğitilmesinde görsel, müzikal ve dokunsal sanatlar, okul öncesi eğitimden liseye kadar olan aşamalardaki tüm konu alanlarına entegre edilen çekirdek bir müfredatın ana hatlarıdır. Her aşamadaki müfredatın geçmiş deneyimler üzerine inşa edilme ve sonraki yıllarda çalışma için bir temel oluşturma şeklinden ortaya çıkan Spiral müfredatta çocuklar, her aşamada benzer içeriği farklı şekillerde öğrenir. Bu süreçte yeni yetenekleri ortaya çıktıkça kendi öğrenmelerini derinleştirdikleri ifade edilir. Müfredat, çocukların içsel duyguları deneyimlemeleri ve çeşitli disiplinler aracılığıyla kendilerini ifade etmeleri için çok çeşitli özel sanatsal etkinliklere katılımlarını sağlar (Easton, 1997).

Rudolf Steiner araştırmaları sonucunda, insanın kendisini yedişer yıllık aşamalarda geliştirdiğini ifade etmiştir (Schmitt Stegmann, 1997; Onur, 2020; Taştan Meriç, 2020). Bu yedişer yıllık aşamalarda insanın yeni yanları görünür hale gelir (Onur, 2020). Bu aşamalar (Schmitt Stegmann, 1997; Elmore, 2018):

Doğumdan 7 yaşına kadar: Öğrenme yaparak gerçekleşir. Waldorf eğitimi bedensel zeka, oyun, sözlü dil ve pratik faaliyetlere odaklanır.

7 ila 14 yaş arası: Waldorf eğitimi, doğal ve insan çevresinin algılanması ve anlaşılması üzerinedir. Öğrenme, okumaya, hikaye anlatmaya, fizik bilimlerine, ritmik ve pratik aktivitelere odaklanır.

14 ila 21 (Lise yılları): Waldorf eğitimi sanat ve zanaat, hikaye, tarih, coğrafya ve bilimleri bütünleştirerek ahlaki sorumluluğu, sosyal bilinci ve bağımsız düşünmeyi teşvik etmeye odaklanır.

Kişiliğin gelişimi, bu dönemlerin sağlıklı bir şekilde olgulaşmasıyla ilişkili olup her gelişim bir önceki dönemin üzerine inşa edilmelidir (Taştan Meriç, 2020). Müfredattaki her aşama, çocukların yaşları doğrultusunda gelişimlerini yansıtacak ve destekleyecek şekilde planlanmıştır. İlk aşamada irade, sezgi, duyular, hayal gücü, taklit etme becerileri vurgulanır. Müfredatın önemli bir parçası olan masalları ve hikayeleri betimleyen çizimlere yer verilir. Burada yaratıcılık ve ifade özgürlüğü, renklerin ve şekillerin serbest akışı ile teşvik edilir (Bjørnholt, 2014). Programda çocukların duyu organlarına hitap etmeyen, yaratıcılığı ve algıları sınırlayan televizyon, bilgisayar gibi araçlar belirli sınıflara kadar (8.sınıf) kullanılmaz (Onur, 2020).

Anaokullarında akademik bilgi yer almazken, ilköğretim aşamasındaki akademik bilgi en az düzeydedir. Birinci ve ikinci sınıfta harflerin tanıtımı yapılsada okuma öğretimi ikinci ve üçüncü sınıfa kadar devam eder. Burada sanat, müzik, bahçe işleri, yabancı diller (genellikle başlangıç sınıflarında iki tane) gibi konulara yer verilir ve okul öncesi dönem için tüm konular, sanatsal ortam içerisinde verilmektedir (Bayhan ve Bencik, 2008).

İlk yedi yılda çocuk dünyanın iyi olduğuna inanır (Onur, 2020). Çevresinden beklentisi de bu doğrultuda olur ve çocuk iyi olana güven duyar. Bu nedenle öğretmenin

ahlaki tutumu ve davranışları çok önemlidir. Günlük akış ve haftalık çalışmalar yoğunlukla ritmiktir. Bu ritme örnek olarak pazartesi ekmek yapımının, salı resim yapımının olması gibidir. Programda yıl içerisinde çocuğun yaşadığı kültürün özel günleri ve bayramları kutlanır. İlk yedi yıldaki bu dönemin bitmesi 6-7 yaş civarında olan çocuğun diş değişimi ile başlar (Onur, 2020). İkinci yedi yılda olan çocuk, dünyanın güzel olduğuna inanır (Toraman, 2015; Onur, 2020). Öğretmenin gözünden dünyanın güzelliklerini öğrenir (Onur, 2020). İnsan gelişiminin üçüncü yedi yıllık döneminde ise çocuk, dünyanın gerçek olduğuna inanır (Toraman, 2015; Onur, 2020). Dünyaya ve kendine karşı özel duygusal bir yaşam geliştirir. Çocuk burada ergenlik çağındadır. Dünya çocuk için nedensel ve mantıklıdır, her şey doğru ve sahici olmalıdır. Waldorf eğitiminde çocukların gelişim süreçlerine ve aşamalarına olan saygıdan bahsedilir. Programda hedeflenen dönemlerdeki 12 yılın sonunda genç insana kendi yeteneklerini toplumda en iyi şekilde gerçekleştirecek güveni vermektir. Böylece toplumda yetenekli ve yaratıcı insanlar yer alacaktır. İyiye, güzele ve doğruya yönelik olan etkilerini sürdüreceklerdir (Onur, 2020).

Waldorf programında her anaokulu için zorunlu bir program örneği yoktur. Anaokullarının açılış saatleri, grupta hangi yaşın çoğunlukta olduğu gibi bilgiler öğretmenlerin kendi programlarını uygulanmalarında etkili olur. Eurythmy, serbest oyun, kukla/masal, dinlenme, yürüyüş/bahçe, el işleri, şarkılar, yemek/kültür eğitimi, sezona bağlı çalışmalar (uçurtma, çiçek toplama, kardan adam yapma, bayramlar ve özel günler), resim, çamur gibi sayılabilecek pek çok şey, öğretmenlerin bağımsız olarak yaptıkları programların içerisinde yer alır. Ritim, doğal malzemeler, hareketlilik/sakinlik dengesi ile birlikte iç ve dış mimaride de mümkün olduğunca çocuğa yönelik bir düzenlemenin olmasına dikkat edilir. Bunların oluşumunda Steiner'in kurduğu Antroposofi ve çocukların gelişimi hakkındaki araştırmaları etkili olmuştur. Bu nedenle süreci anlayan öğretmenler bir resmi programa ihtiyaç duymaz. İyi bir Waldorf öğretmeninin en önemli karar ve program oluşturma kaynağı çocuklarla olan iletişimi ve onların ihtiyaçlarına olan sezgileridir. Waldorf okullarının aynı bilinçten yola çıkmış olmaları benzerlik göstersede okullar tamamiyle birbirinin kopyası değildir. Öğretmenlerin serbest ve bağımsız çalışabilmeleri, Waldorf'ta vazgeçilmez bir prensiptir. Çocuklar bu çalışmalar sırasında kendi kültürüne ait özellikleri öğrenirler (Onur, 2020).

Waldorf okullarında, konuşma, şiir ve müziğin seslerini, hareket, jest ve renklerle yaratıcı bir şekilde birleştirmeyi hedefleyen, Eurythmy (ahenkli hareketler) adı verilen özgün bir sanat biçimi yer alır. Eurythmy sayesinde, çocukta denge ve uyumun pekiştirilmesi, konsantrasyon, zarafet ve yer kavramı gibi yeteneklerinin de geliştirilmesi hedeflenmiştir (Easton, 1997).

Okulun müfredatında sanat, merkezi bir role sahiptir. Steiner'in estetiğinde, her sanatsal oluşumun canlılığa, akıcı güzelliğe ve benzersizliğe olan ulaşımından bahsedilir. Makine yapımı ürünlerin tek tip, el yapımı ürünlerin ise düzensizliklerinden dolayı güzel olduğu ifade edilir. Programda plastik gibi sentetik malzemelerden ziyade ahşap gibi doğal malzemelerin kullanılması bu estetiği destekler. Anaokulunda dünyanın canlı güzelliğini elleriyle deneyimleyen çocuklar el işlerinde, balmumu, kil ve yün gibi doğal malzemeler kullanır (Iannaccone, 2001). Doğanın güzelliği, renkleri, mevsime özgü olan objelere yer verilen doğa masası ve rengarenk sanat eserleri sınıfın keyifli ortamına yansır (Stehlik, 2008). Programda sanat, çocukların iç ve dış dünyayı algılama kapasitelerini geliştirmede önemlidir. Aktif düşünmenin, uygulamanın ve sanatsal bir üretimin çocukların kendi duyuları, duyguları ve düşüncelerindeki farkındalığına olan etkisinden bahsedilir (Easton, 1997). Yapılan araştırmalar, sanatın akademiye dahil edilmesinin matematik, bilim gibi alanlarda yeteneği ve yaratıcı düşünmeyi artırdığını, aynı zamanda duygusal gelişim üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermeye devam etmektedir (Waldorfeducation, 2021). Sanatsal çalışmalar, çeşitli sanatsal aktivitelere dahil edilmesi ile birlikte tüm konu alanlarına entegre edilmiştir. Burada estetik bir eğitim ortamı ve sanatsal bir öğretim süreci de yer alır (Easton, 1997).

Okullardaki matematik çalışmaları sayma oyunları, tekerlemeler, parmak oyunları, masayı kurma ve ekmek pişirmek için malzemeleri ölçmeyi içerir. Bilim çalışmaları ise; doğa yürüyüşleri, bahçecilik, su oyunları, bitkiler ve gözlemler ile ilgilidir (Morrison, 2007).

Waldorf okullarında sınıf öğretmeni sekiz sene boyunca aynı sınıfa eğitim sağlar ve bütün ana dersleri verir. Ana dersler her sabah sınıf öğretmenleri ile başlar. 90 dakika olan bu süreçte ana derslerde (örneğin: Matematik, okuma yazma) işlenen konular, her gün bu ilk saatlerde üç ile dört hafta boyunca öğretim devam eder. Bir ders bir süreç boyunca işlenir. Burada hedeflenen çocukların kendilerinin bir konuya odaklamalarını

sağlamaktır. Ders kitaplarının yerine öğretmenin dersi canlı bir şekilde anlatması ve tahtaya çizdiği resimlerle sunması tercih edilmektedir. Okulda sabah ana dersler, öğlen müzik, spor, yabancı dil gibi dersler çalışılır ve çocuklar bunları yaşayarak öğrenirler. Öğleden sonra ise el işleri, sanat, bahçe çalışmalarının dahil edilmesi ile çocukların öğrendiklerini uygulamaları sağlanır. Waldorf sınıflarında not verilmez. Öğretmen çocuğun geliştirdiği erdemleri, becerileri ve karakter gelişimini izler. Her çocuğu tanır, bilir ve çocuğun defterine notlar alır (Onur, 2020).

Bir Waldorf okulunun geleneksel yapısı, ilk okulun ilk amacına sadık kalarak, liderliğin ve okul yönetiminin, bir yönlendirme komitesine üye seçen tüm fakülte tarafından paylaşılmasını gerektirir. Öğretmen koleji olarak ifade edilen bu komite, okulun yasal olarak oluşturulmuş yönetim organı olarak hareket eder ve normalde bir kişiye, bir müdürüne düşen tüm karar verme sorumluluklarını taşır. Bu yapının birçok varyasyonu vardır. Bazı okulların ayrı bir yöneticisi veya üyelerinin ebeveynleri içerdiği bir okul konseyi vardır ancak müdür konumunun yokluğu neredeyse evrenseldir. Fikir birliğine değer veren bir okulun önemli bir sembolü olarak görülebilir. Karar verme ve hiyerarşik yapıların üzerinde yönetime eşitlikçi bir yaklaşım, Steiner'in üç katlı sosyal düzeninin kalıcı ilkelerinden biridir (Steiner 1972a, b; Akt: Stehlik, 2008).

2.3.5.4 Waldorf Programında Eğitim Ortamı

Bir Waldorf anaokuluna girildiğinde, ilk önce sıcak ve neşeli atmosferi, zengin renkleri ve geniş oyun alanı farkedilir (Schmitt Stegmann, 1997). Öğretmen, gerçeğe ve güzelliğe olan benzerliği ile mevsimsel ritimleri yansıtan doğal bir ortam oluşturur. Bu doğal ortamda, doğal malzemelerden yapılan oyuncaklar yer alır. Tahta, kabuk, taş (Morrison, 2007), kozalak, ceviz, kestane, dal parçaları, yün ipler, keçe yünler, pamuklu bez, ipek kumaş, el yapımı örgü keçe ve bebekler, cüceler, hayvanlar (Onur, 2020) ve farklı özelliklerden oluşan sepetler bulunur. Bununla birlikte ev eşyaları gibi malzemelerin bulunduğu oyun evleri, kaleler, mağazalar ve evler için duvar veya bölme olarak kullanılan ahşap stantlar ya da çocukların yaratmak isteyebileceği başka şeyler de olabilir (Schmitt Stegmann, 1997). Sınıflarda bulunan basit bir ipek kumaş, bir gemi için yelken, bir pelerin, bir önlük veya doğa masası için bir battaniyeye dönüşür (Morrison, 2007). Her şey onları yaratıcı sembolik oyuna davet eder. Oyun sırasında çocuk dünya ile

arkadaş olur ve onu anlamaya başlar. Çocuk sadece dünyayla değil, aynı zamanda kendi dünyasıyla, kendi benliği ve yaratıcı potansiyeli ile de bağlantı halindedir (Schmitt Stegmann, 1997). Doğal malzemelerin çocuğun duyularının gelişmesindeki önemli rolü vurgulanır. Çünkü çocuk doğal malzemenin dokusunu, biçimini, kokusunu tanıdığında estetik bir beğeni geliştirecek ve malzemelere dokunup incelemesi ile birlikte de dünya onun için dokunulabilir ve anlaşılabilir bir yer olacaktır (Onur, 2020).

Waldorf mimari yapısı, koruma ve emniyet sağlamakla birlikte özgür hareket imkanı da sağlar. Bu nedenle olanaklar el verdiği ölçüde yuvaların ve okulların bahçesinin olmasına özen gösterilir.Yağmur, çamur, kar ve güneş farketmeden, çocuklar her koşulda bahçede oynarlar (Onur, 2020).

2.3.5.5 Waldorf Programında Öğretmen

Öğretmen topluma, doğal ve canlı dünyaya özen göstermeyle ilgili temalarla dolu samimi bir sınıf atmosferi sağlar (Morrison, 2007). Öğretmenler, kişinin gelişiminde sanatın kritik rolünü vurgular. Güzelliğin, insanoğlunun sağlığı ve büyümesi için kritik olduğunu kabul eder (Easton, 1997), çocukların doğal merak duygusunu, iyiliğe olan inancını ve güzellik sevgisini teşvik eder. Akademik, sanatsal ve pratik disiplinleri dengeleyen, hem grup hem de bireysel öğrenme için günlük fırsatlar sunan öğretmenler, her çocukta öğrenme sevgisi yaratır (Morrison, 2007).

Waldorf eğitimcileri, Waldorf kolejinden "Waldorf Eğitimi Sertifikası" alma yolculuklarının bir parçası olarak sanat eğitimi alırlar (Nordlund, 2013). Bir sanat olarak öğretme yöntemi, öğretmenleri çocukların güzellik ve düzen duygusuna hitap eden estetik bir ortam yaratarak öğrenmeye yönelik daha canlı bir bağlam sağlamaları için güçlendirir. Her sanatsal aktivite, düşünme, hissetme ve yapma yeteneğinin disiplinli koordinasyonunu gerektirir. Koro şarkıları, grup şiirleri, orkestra müziği, dans, drama ve eurythmy gibi belirli sanatlar da başkalarıyla iş birliği yapma yeteneğini geliştirir. Çocuklar, kendilerini çeşitli sanatsal disiplinler aracılığıyla ifade etmeye çalışırken dünyayı hevesle deneyimlemeyi öğrenirler (Easton, 1997). Waldorf okullarındaki öğretmenler, özellikle ilk yıllarda kitle iletişim araçlarından ve bilgi teknolojilerinden kaçınan pedagojik yaklaşımları kullanır (Stehlik, 2008).

2.3.5.6 Waldorf Programında Aile

Kendilerinin bağımsız olduğuna dair olan anlayışlarından dolayı, resmi birtakım kuruluşlara değil, anne babalara ve çocuklara karşı sorumlulukları olan Waldorf okulları, bu pedagojiye göre yetiştirilmesini isteyen anne-babalarla bir araya gelen eğitmenlerin kurdukları okullar olarak ifade edilir (Onur, 2020).

Steiner'e göre okullar ve anaokullarının yönetimini 3 öge oluşturur. Bu durum tıpkı insan bedeninin baş, gövde ve uzuvlardan oluşuyor olması gibidir. Steiner'in insan bedeninden yola çıkarak oluşturduğu yönetim anlayışında üç öge, eğitmenler, yöneticiler ve aileler olarak ifade edilir. Eğitmenler baş, yöneticiler gövde ve ailelerde uzuvlar olarak eşleşme gösterir (Kaygısız, 2020).

2.4 Farklı Eğitim Programları İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Kalıpçı (2008) okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim yaklaşımları ile ilgili düşüncelerinin, kurum, yaş, çalışma süresi ve öğrenim durumlarına göre farklılık gösterdiği, ülkemizde bulunan okul öncesi eğitim kurumları incelendiğinde ise yönetim, okul imkanları ve öğretmenlerin okul öncesi eğitim ile ilgili aldıkları eğitimin birbirinden farklı olduğunun gözlemlendiği ifade edilmiştir. Bu farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda demografik değişkenlere göre sonuçların değiştiğinin ifade edilebilirliği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdal Erkılıç (2019)'ın yürüttüğü çalışmasında İstanbul ilindeki Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımını uygulayan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler ile yapılan görüşmeler sonucunda alternatif okulda eğitim alan çocukların iletişim becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Şıvgın (2005) okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan programa ilişkin görüşlerini incelemiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ve planlama ve programın genel olarak değerlendirilmesi ile ilgili görüşler açısından olan etkisi ile birlikte çalışmada öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ile okul öncesi

eğitim programının, aile katılımı ile ilgili görüşlerindeki etkililiği de belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kıdem yılları ile okul öncesi eğitim programının değerlendirme ögesi ile ilgili görüşleri arasında farklılık görüldüğü ifade edilmiştir.

Kuşçu, Bozdaş ve Yıldırım Doğru (2014) Montessori programı ile ilgili yapmış oldukları araştırmalarında gözlem ve görüşmeler ile elde ettikleri sonuçlara göre Montessori eğitimi alan çocukların geleneksel eğitim alan çocuklara göre sırasını bekleme, sorumluluk alma ve başladığı işi bitirme davranışlarını daha sık sergiledikleri belirtilmiştir.

Üstündağ (2019) Montessori eğitiminin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine olan etkisini araştırmak amacıyla yürüttüğü çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç beceri düzeylerini belirlemek amacıyla çalışmasında "Temel Beceriler Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre Montessori programı okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamıştır. Ayrıca Montessori programının çocuklara bilimsel süreç becerilerini kazandırmada ve desteklemede Meb programına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürkan (2021) yürüttüğü çalışmasında disiplinler ötesi sorgulama programı tasarlama sürecinin Uluslararası Bakalorya Eğitim Sertifikası programına devam eden farklı branşlardaki öğretmen adaylarının grup çalışması becerilerine, yansıtıcı düşünme düzeylerine ve eğitim programı tasarım yaklaşımlarına ilişkin etkisini incelemiş ve çalışmanın sonucunda farklılık görüldüğü ve uygulamanın etkili olduğu ifade edilmiştir.

Uluslararası bakalorya programı ile ilgili yapılan bir başka araştırmada Taylor ve Porath (2006) Uluslararası bakalorya programı mezunlarının program için olumlu deneyimlerden bahsettiği, zengin müfredatın ve geliştirdikleri eleştirel düşünme ve zaman yönetimi becerilerinin IB diploması kazanmak için gereken ekstra çabaya değdiğini ve IB ile ortaöğretim sonrası eğitimlerine daha iyi hazırlandıklarını belirttikleri ifade edilmiştir.

Koca (2015) Türkiye'de bulunan bir Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin; çocuk, eğitim, öğretmen, okul, okulun vizyon ve misyonuna ilişkin

görüşleriyle bu okulları tercih etme nedenlerini ve ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklılıklarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin Waldorf yaklaşımının çocuğa bakış açısını benimsedikleri ve çocuğu bir birey olarak kabul ettikleri aynı zamanda yönetici ve öğretmenlerin eğitim kavramını, bireyin gelişiminde hayatının ayrılmaz bir parçası olarak tanımlarken, ebeveynlerin eğitimi hem bireyin gelişimi hem de toplumsalcı bir bakış açısı ile tanımladıkları ifade edilmiştir. Araştırmada okul kavramına ilişkin görüşler incelendiğinde göze çarpan bir sonucun okulun öğretmenler ve ebeveynler tarafından doğayla iç içe olması gereken ve sınırları olmayan yer olarak nitelendirilmesinin olduğu, okulun misyon ve vizyonu hakkındaki görüşlerin ise daha çok çocuğu temel aldığı ve kurumun da bu temel üzerine gelecek planları yaptığı ifade edilerek Waldorf yaklaşımının eğitimsel ilkelerinin yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin eğitim ile ilgili kavramlara ilişkin görüşlerine yansıdığı belirtilmiştir.

Waldorf mezunlarının görüşleri doğrultusunda Nordlund (2006)'un Waldorf okullarındaki sanat deneyimleri ile ilgili çalışmasında, sanat entegrasyonuna katılımından ve Waldorf eğitiminde uygulamalı sanat deneyimlerinden kaynaklanan faydalar genişletilmiş bilme yolları, görsel temsiller yoluyla içselleştirilmiş bilgi, iradeyle geliştirilmiş zeka, akış deneyimi, yaratıcılık ve duygusal zeka ve bütün (anlam ve akıl) varlığını dengelediği ifade edilmiştir.

Birinci (2017)'nin çalışmasında KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile yapılan araştırmada öğretmenlerin genel olarak Reggio Emilia programının belirlenen boyutlarıyla ilgili eğitim ihtiyaçlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görüşme sonuçlarına göre eğitimciler, yaklaşımın uygulanması konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarına inansalar da Reggio Emilia programının kendi kültürlerinde aktif bir şekilde tanıtılabileceğini algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2013)'in okul öncesi öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia Yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amacıyla yürüttüğü çalışmasında her gün 4 saat ve toplamda 20 saat Reggio Emilia Yaklaşımının temelleri, uygulamaları ve uygulama örnekleri konusunda eğitim verilmiştir.

Araştırmanın sonucunda eğitim çalışmaları sonucunda bilgi ve performans düzeylerinde farklılık oluştuğu belirtilmiştir.

Getchell (2010) IBPYP'nin uygulanmasını ve öğretmenin eğitimde neyin önemli olduğunu, tüm öğrenciler için uluslararası anlayış ihtiyacı ve genel olarak eğitimin geleceği konusunda algılarındaki değişiklikleri incelediği çalışmasında, öğretmenlerin Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı'nın uygulanmasının felsefelerini, uluslararası eğitime bakışlarını, gelecek yıllarda bir öğrencinin eğitiminin nasıl olacağına dair görüşlerini ve öğretmen yeterliliklerine olan olumlu etkililiği belirtilmiştir.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim programlarına olan algılarının incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte yada halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016).

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'da özel anaokulu, bağımsız anaokulu ve ilkokullara bağlı anasınıflarında görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma için 152 okul öncesi öğretmenine ulaşılmış ancak tüm formlar incelendikten sonra eksik doldurulan formlar çıkarılmış ve geriye 132 form kalmıştır. Bu 132 form araştırmanın son çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmada çalışma grubuna ait demografik bilgiler aşağıda "Tablo 1"de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler (Kişisel Bilgi Formu)

		n	%
Cinsiyet	Kadın	128	3
	Erkek	4	97
Yaş	20-24	13	9,8
	25-29	30	22,7
	30-34	37	28
	35-39	28	21,2
	40 yaş ve üzeri	24	18,2
Mezun Olduğunuz Bölüm	Çocuk gelişimi	33	25
	Okul öncesi öğretmenliği	99	75
Mezuniyet Durumunuz	Lise	3	2,3
	Önlisans	21	15,9
	Lisans	93	70,5
	Lisansüstü	15	11,4
Mesleki Kıdeminiz	0-5 yıl	41	30,8
	6-10 yıl	39	29,3

	11-15 yıl	28	21,1
	16 yıl ve üzeri	24	18
Çalıştığınız okul	Özel okul	43	32,6
	Bağımsız anaokulu	37	28
	İlkokula bağlı anasınıfı	52	39,4
Eğitiminiz süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik dersler aldınız mı?	Evet	106	79,7
	Hayır	26	19,5
Çalıştığınız süre içerisinde hizmet içi eğitim aldınız mı?	Evet	114	86,4
	Hayır	18	13,6
Toplam		132	100

3.3 Veriler ve Toplanması

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklı Eğitim Programlarına Olan Algılarının Derecelendirilmesi" anketi kullanılmıştır.

Covıd-19 pandemi sebebiyle katılımcılara yüz yüze ulaşılamamıştır. Bu nedenle özel anaokulu, bağımsız anaokulu ve ilkokullara bağlı anasınıflarında görevli müdür, müdür yardımcıları ya da okulun yönlendirmesi üzerine eğitim koordinatörleri ile iletişime geçilmiştir. Araştırmaya katılarak öğretmenlerine anketi ulaştırabileceklerini ifade eden müdür, müdür yardımcıları veya eğitim koordinatörlerine online olarak hazırlanan kişisel bilgi formu ve anket bu şekilde ulaştırılmış ve araştırmaya katılmak isteyen katılımcıların da çevrimiçi olarak doldurmaları istenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırma için hazırlanan bu form, cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, çalışılan okul türü, farklı eğitim programlarına yönelik ders alma durumları, hizmet içi eğitim alma durumları vb. bilgileri içeren sorulardan oluşmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklı Eğitim Programlarına Olan Algılarının Derecelendirilmesi Anketi

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim programlarına olan algılarının derecelendirmesi anketi kullanılmıştır. Montessori, Reggio Emilia, PYP, High Scope ve Waldorf programlarının özelliklerini içeren ve yaratıcılık, gerçeklik, doğallık, keşif, araştırma, sorgulama, merak, doğal öğrenme, hayal gücü, aktif katılım vb. kavramlardan oluşan cümlelere yer verilen bu anket 20 sorudan oluşmaktadır. Anketteki soruların cevabının hangi program olduğu düşünülüyorsa, cevaba en yakın olunandan en uzak olunana doğru (cevaba en yakın olduklarını düşündükleri program 1, cevaba en uzak olduklarını düşündükleri program 5) derecelendirmelerin yapılarak formda işaretlenmesi ve bu işaretlemelerde bir programa aynı derece verilmemesine dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Anket hazırlanmadan önce alanla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Konuyla ilgili sorular oluşturulduktan sonra anket, temel eğitim bölümünden 6 alan uzmanı öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, anketteki maddelerde değişiklik olmayıp soruların anlamını kuvvetlendirecek düzeltmeler yapılarak anket araştırmada kullanılmak üzere hazır duruma getirilmiştir.

3.4 Verilerin Çözümlenmesi

Öğretmenlerin sorunun cevabına en yakın olduklarını düşündükleri programdan en uzak olduklarını düşündükleri programa göre 1'den 5'e kadar derecelendirme yapmaları, cevaba en yakın olduklarına 1, en uzak olduklarına 5'i işaretleyerek soruları cevaplayabilecekleri belirtilmiştir. Araştırma için hazırlanan bu ankette cevaplarda en yakın 1, en uzak 5 olarak kodlanmıştır.

Verilerin düzenlenmesi sırasında Microsoft Excel programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin beş farklı program için sorunun cevabına yakınlığına dair yaptıkları derecelendirmeleri toplanmış ve bu toplam sonucunda ortaya çıkan en düşük olan sayı en yakın, en yüksek olan sayı en uzak olarak belirlenmiştir.

Sorular ile ilgili görüşlerini belirtmek isteyen öğretmenlerin görüşlerini yazabileceği ankette belirtilmiş ve her soru için alınan öğretmen görüşleri, ilgili başlıklar altında örnek olarak gösterilmiştir.

BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim programlarına olan algılarının derecelendirilmesi amacıyla araştırma için hazırlanan anketteki sorulara verilen yanıtlara göre elde edilen bulgular yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin yanıtlarından elde edilen bulgular 4 başlık şeklinde aşağıda sunulmuştur.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Programların Cevaba Yakınlığının Yanıtlarındaki Derecelendirmelerine İlişkin Bulgular

Tablo 2. "Gerçeklik Ve Doğallık Kavramıyla En Çok Karşılaşılan Programdır" Sorusuna Ait Tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	284	341	345	346	317

"Gerçeklik ve doğallık kavramıyla en çok karşılaşılan programdır" sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülürken, ikinci en yakın Waldorf, üçüncü en yakın Reggio Emilia, dördüncü en yakın PYP, en uzak olduklarının ise High Scope programı olduğu görülmüştür. *"Gerçeklik ve doğallık kavramıyla en çok karşılaşılan programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttikleri genel geri bildirimler şu şekilde olmuştur;

"Gerçek yaşamla örtüşen etkinlikler öğrenci için ilgi çekicidir."(Ö14), "Montessori en çok gerçeklik ve doğallık anlamında beğendiğim program."(Ö43), "Gerçek ve doğal olan program daima süreci yönetmede etkili ve verimli olmaktadır."(Ö49), "Montessori'deki çocuğun özgürlüğü ve özbakımını kendi yerine getirmesini mantıklı buluyorum."(Ö79), "Çocuğa gerçek yaşam deneyimleri sunar çocuk yaparak yaşayarak öğrenir."(Ö97).

Tablo 3. "Keşif yapma ve düşünmenin ön planda olduğu programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	317	306	332	333	300

"Keşif yapma ve düşünmenin ön planda olduğu programdır" sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Waldorf programı olduğu görülürken, ikinci en yakın Reggio Emilia, üçüncü en yakın Montessori, dördüncü en yakın PYP, en uzak olduklarının ise High Scope programı olduğu görülmüştür.*"Keşif yapma ve düşünmenin ön planda olduğu programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Keşfederek öğrenme verimlidir."(Ö14), "Süreçte etkin ve verimli olduğuna inanıyorum."(Ö47), "Yaratıcılık ve süreci yönetmede etkili ve verimli olmaktadır."(Ö49), "Ön planda olabilmesi için çevre faktörü ve eğitim sisteminin açık olması şart. Malzeme çevre ve öğretmen desteği olmadan olamaz."(Ö76), Çocuk keşfederek öğrenir, ön bilgilerden yararlanarak yeni bilgiler öğrenir." (Ö97), "PYP gibi çocuğu ve çevresini keşfetmeyi hedefleyen programlara ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum."(Ö143).

Tablo 4. "Çocukları düşünme, araştırma, merak ve sorgulama gibi becerilerini kullanmaya yönlendiren programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	302	321	331	318	301

"*Çocukları düşünme, araştırma, merak ve sorgulama gibi becerilerini kullanmaya yönlendiren programdır"* sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Waldorf programı olduğu görülürken, ikinci en yakın Montessori, üçüncü en yakın High Scope, dördüncü en yakın Reggio Emilia, en uzak olduklarının ise PYP programı olduğu görülmüştür.

"Çocukları düşünme, araştırma, merak ve sorgulama gibi becerilerini kullanmaya yönlendiren programdır" sorusuna ilişkin öğretmenlerin belittikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Öğrenciler sorgulayarak öğrenir."(Ö14), "Program ile senkronize olması etkin ve verimlidir."(Ö47), "Çocukların zihinsel aktiviteleri için daha keyifli ve yaratıcılıklarını destekleyici niteliktedir."(Ö49), "Eleştirel düşünme becerileri."(Ö138).

Tablo 5. "Çocukların hayal gücünü kullanarak, düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenme deneyimleri yaşadıkları programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	301	315	332	326	325

"Çocukların hayal gücünü kullanarak, düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenme deneyimleri yaşadıkları programdır" sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülürken, ikinci en yakın Reggio Emilia, üçüncü en yakın Waldorf, dördüncü en yakın High Scope, en uzak olduklarının ise PYP programı olduğu görülmüştür. *"Çocukların hayal gücünü kullanarak, düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenme deneyimleri yaşadıkları programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Hayal gücünün gelişimine fırsat verilmeli."(Ö14), "Daha etkin ve verimli olmasını sağlamaktadır."(Ö49), "Çocuk tamamen aktiftir kendisi yapar ve cevaplara ulaşır, hayal gücü ön planda ve kendisi üretir."(Ö97), "Yaratıcı düşünmeye teşvik etme." (Ö138).

Tablo 6. "Çocukların karar verme sürecinde aktif rol aldıkları ve yaparak, yaşayarak öğrendikleri programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	287	311	328	319	302

"Çocukların karar verme sürecinde aktif rol aldıkları ve yaparak, yaşayarak öğrendikleri programdır" sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülürken, ikinci en yakın Waldorf, üçüncü en yakın Reggio Emilia, dördüncü en yakın High Scope, en uzak olduklarının ise PYP programı olduğu görülmüştür. *"Çocukların karar verme sürecinde aktif rol aldıkları ve yaparak, yaşayarak öğrendikleri programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Öğrenci özne olmalı."(Ö14), "Yaşamsal tecrübe kazandırması etkindir."(Ö47), "Yaşamsal tecrübenin önemini yansıtmaktadır."(Ö49), "Çocukların karar verme becerileri gelişir, bağımsız kararlar alırlar, çocuklar kendileri bilgiye ulaşırlar"(Ö97).

Tablo 7. "Doğal öğrenmenin gerçekleştiği programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	288	326	336	338	307

"Doğal öğrenmenin gerçekleştiği programdır" sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülürken, ikinci en yakın Waldorf, üçüncü en yakın Reggio Emilia, dördüncü en yakın PYP, en uzak olduklarının ise High Scope programı olduğu görülmüştür. *"Doğal öğrenmenin gerçekleştiği programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Kendiliğinden başlaması öğrencinin dahil olması önemlidir."(Ö14),"Yasayarak ögrenmelerini destekler."(Ö47), "Program içeriği süreçte çok önemlidir."(Ö49), "Çocuğun doğal ortamda öğrenmesi onu yaşama hazırlar bu yönden oldukça önemlidir."(Ö97), "Duvarsız eğitim." (Ö138).

Tablo 8. "Çocukları, kendileri ve çevreleri hakkında araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren, gözlemci ve araştırmacı roller üstlenmelerini benimseyen programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	312	316	318	320	300

"Çocukları, kendileri ve çevreleri hakkında araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren, gözlemci ve araştırmacı roller üstlenmelerini benimseyen programdır" sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Waldorf programı olduğu görülürken, ikinci en yakın Montessori, üçüncü en yakın Reggio Emilia, dördüncü en yakın PYP, en uzak olduklarının ise High Scope programı olduğu görülmüştür. *"Çocukları, kendileri ve çevreleri hakkında araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren, gözlemci ve araştırmacı roller üstlenmelerini benimseyen programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belittikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Çocuklar yaşamlarında var olan kavramları öğrenirler yakın çevreyi araştırarak bilgi sahibi olurlar."(Ö97), "Program içeriği tüm alt yapıyı oluşturmaktadır."(Ö49).

Tablo 9. "Çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığını üst düzeyde destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	316	328	342	322	298

"*Çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığının üst düzeyde destekleyen programdır"* sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Waldorf programı olduğu görülürken, ikinci en yakın Montessori, üçüncü en yakın High Scope, dördüncü en yakın Reggio Emilia, en uzak olduklarının ise PYP programı olduğu görülmüştür. *"Çocukları, kendileri ve çevreleri hakkında araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren, gözlemci ve araştırmacı roller*

üstlenmelerini benimseyen programdır" sorusuna ilişkin öğretmenlerin belittikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Öğrenci sorgulamaya teşvik edilmeli."(Ö14), "Program aktif katılımını sağlamaktadır."(Ö47), "Çocuk yeniliklere açık olur farklı çözümler ve farklılıklar penceresinden dünyaya bakar."(Ö97), " Keşif ve oyun."(Ö138).

Tablo 10. "Çocuklarda problem çözme ve karar verme süreçlerini destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	304	315	319	311	322

"*Çocuklarda problem çözme ve karar verme süreçlerini destekleyen programdır"* sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülürken, ikinci en yakın High Scope, üçüncü en yakın Reggio Emilia, dördüncü en yakın PYP, en uzak olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür. *"Çocukları, kendileri ve çevreleri hakkında araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren, gözlemci ve araştırmacı roller üstlenmelerini benimseyen programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Problem çözme becerisini kazandırmak, fırsat ve ortam sunmak."(Ö14), "Program sarmal düzeyde tüm süreci yönetmektedir."(Ö49), "Stratejik düşünme becerileri."(Ö138).

Tablo 11. "Çevresine duyarlı, düşünen, araştıran ve sorgulayan çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	320	323	322	317	307

"Çevresine duyarlı, düşünen, araştıran ve sorgulayan çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Waldorf programı olduğu görülürken, ikinci en yakın High Scope, üçüncü en yakın Montessori, dördüncü en yakın PYP, en uzak olduklarının ise Reggio Emilia programı olduğu görülmüştür. *"Çevresine duyarlı, düşünen, araştıran ve sorgulayan çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Süreç aktif katılımlarını sağlamaktadır."(Ö47), "Program her anlamda bu süreçleri destekler."(Ö49).

Tablo 12. "İş birliği ve yaratıcılığı ön plana çıkaran programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	336	324	303	322	318

"İş birliği ve yaratıcılığı ön plana çıkaran programdır" sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının PYP programı olduğu görülürken, ikinci en yakın Waldorf, üçüncü en yakın High Scope, dördüncü en yakın Reggio Emilia, en uzak olduklarının ise Montessori programı olduğu görülmüştür. *"Çevresine duyarlı, düşünen, araştıran ve sorgulayan çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Süreçte iş birliği çok önemlidir."(Ö47). "İş birliği ve yaratıcılık programla eşdeğer ilerlenmektedir."(Ö49).

Tablo 13. "Eğitimde sınıf/okul ortamının düzenlenmesinin önemli olduğu programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	280	317	320	322	341

"Eğitimde sınıf/okul ortamının düzenlenmesinin önemli olduğu programdır" sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülürken, ikinci en yakın Reggio Emilia, üçüncü en yakın PYP, dördüncü en yakın High Scope, en uzak olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür. *"Eğitimde sınıf/okul ortamının düzenlenmesinin önemli olduğu programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Özne olmalı öğrenci, dahil olmalı ortamı hazırlamaya."(Ö14). "Programın okul içeriği ile eşdeğer gitmesi, süreçte daha etkili ve verimli oluyor."(Ö49).

Tablo 14. "Meraklı, duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleyen bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	324	326	319	316	319

"Meraklı, duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleyen bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının High Scope programı olduğu görülürken, ikinci en yakın PYP ve Waldorf, üçüncü en yakın Montessori, en uzak olduklarının ise Reggio Emilia programı olduğu görülmüştür. *"Meraklı, duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleyen bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Hedef belirlemeye yönelik uygulama yapar." (Ö14). "Program tüm aşamaları aktif bir şekilde sürdürmektedir."(Ö49), "Pyp öğrenen profil özelliklerini benimseyen ve sergileyen öğrenen topluğu yetiştirmek."(Ö138).

Tablo 15. "Çocuğun planla, yap ve değerlendir süreçlerini kullanarak kendi öğrenmesi üzerinde karar verdiği programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	299	312	321	323	333

"Çocuğun planla, yap ve değerlendir süreçlerini kullanarak kendi öğrenmesi üzerinde karar verdiği programdır" sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülürken, ikinci en yakın Reggio Emilia, üçüncü en yakın PYP, dördüncü en yakın High Scope, en uzak olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür. *"Çocuğun planla, yap ve değerlendir süreçlerini kullanarak kendi öğrenmesi üzerinde karar verdiği programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Planlama ve strateji üretmeleri önemlidir."(Ö47), "Program organize etme ve süreci yönetmede çok etkin ve verimli geçmektedir."(Ö49).

Tablo 16. "Yaratıcılığı merkeze alan programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	317	316	325	300	297

"*Yaratıcılığı merkeze alan programdır"* sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Waldorf programı olduğu görülürken, ikinci en yakın High Scope, üçüncü en yakın Reggio Emilia, dördüncü en yakın Montessori, en uzak olduklarının ise PYP programı olduğu görülmüştür. "*Yaratıcılığı merkeze alan programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belittikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Program ile senkronize ilerlemektedir."(Ö49).

Tablo 17. "Bilgiyi deneyerek, tekrarlayarak öğenmeyi destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	284	323	313	316	328

"Bilgiyi deneyerek, tekrarlayarak öğrenmeyi destekleyen programdır" sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülürken, ikinci en yakın PYP, üçüncü en yakın High Scope, dördüncü en yakın Reggio Emilia, en uzak olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür. *"Bilgiyi deneyerek ,tekrarlayarak öğrenmeyi destekleyen programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Yaşamsal tecrübe kazandırması etkin ve verimlidir."(Ö47), "İçerik öğrenmeyi desteklemede program için çok etkilidir."(Ö49), "Hedef bilginin içselleşmesini sağlamak."(Ö14).

Tablo 18. "Bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müziği kullanan programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	330	323	322	328	325

"Bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müziği kullanan programdır" sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının PYP programı olduğu görülürken, ikinci en yakın Reggio Emilia, üçüncü en yakın Waldorf, dördüncü en yakın High Scope, en uzak olduklarının ise Montessori programı olduğu görülmüştür. *"Bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müziği kullanan programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Oyun her yerde."(Ö14), "Program ile çok ilişkili bir süreçtir."(Ö49).

Tablo 19. "Bilgiye ulaşma sürecinde çocukların düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenmelerinin hedeflendiği programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	287	314	321	318	306

"Bilgiye ulaşma sürecinde çocukların düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenmelerinin hedeflendiği programdır" sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülürken, ikinci en yakın Waldorf, üçüncü en yakın Reggio Emilia, dördüncü en yakın High Scope, en uzak olduklarının ise PYP programı olduğu görülmüştür. *"Bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müziği kullanan programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Çocuk her daim aktiftir."(Ö14), "Yaşamsal tecrübe ile ögrenmeyi sağlar."(Ö47), "İçerik ile çok önemli ve etkindir."(Ö49).

Tablo 20. "Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarıyla deneyerek öğrenmelerinin gerçekleştirildiği programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	278	322	328	325	315

"Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarıyla deneyerek öğrenmelerinin gerçekleştirildiği programdır" sorusuna ait programların cevaba yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülürken, ikinci en yakın Waldorf, üçüncü en yakın Reggio Emilia, dördüncü en yakın High Scope, en uzak olduklarının ise PYP programı olduğu görülmüştür. *"Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarıyla deneyerek öğrenmelerinin gerçekleştirildiği programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Aktif olarak katılmasına olanak tanınır."(Ö14), "Aktif katılımda program içeriği çok önemlidir."(Ö49).

Tablo 21. "Düşünme, hissetme ve yaparak öğrenmeyi ön plana alarak bütüncül eğitime vurgu yapan programdır" sorusuna ait tercihler

Program	**Montessori**	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Toplam	311	327	312	326	316

"Düşünme, hissetme ve yaparak öğrenmeyi ön plana alarak bütüncül eğitime vurgu yapan programdır" sorusuna ait programların yakın olma yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülürken, ikinci en yakın PYP, üçüncü en yakın Waldorf, dördüncü en yakın High Scope, en uzak olduklarının ise Reggio Emilia programı olduğu görülmüştür.*"Düşünme, hissetme ve yaparak öğrenmeyi ön plana alarak bütüncül eğitime vurgu yapan programdır"* sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttikleri genel geri bildirimleri şu şekilde olmuştur;

"Düşünmeye olanak tüm etkinliklerde esas alınır."(Ö14), "Yaşayarak öğrenmenin temelini oluşturmada program çok önemlidir."(Ö47), "Kesinlikle çok önemli bir süreç düşünme ve yaparak öğrenme ile program bütüncül olarak ilerlemektedir."(Ö49).

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Programların Cevaba Yakınlığının Yanıtlarındaki Derecelendirmelerine İlişkin Bulgular

Tablo 22. "Gerçeklik ve doğallık kavramıyla en çok karşılaşılan programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	214	248	257	249	236
Çocuk Gelişimi	70	93	88	97	81

"Gerçeklik ve doğallık kavramıyla en çok karşılaşılan programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programlarından mezun olan öğretmenlerin aynı cevapları verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülmüştür.

Tablo 23. "Keşif yapma ve düşünmenin ön planda olduğu programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	236	223	245	243	239
Çocuk Gelişimi	81	83	88	90	61

"Keşif yapma ve düşünmenin ön planda olduğu programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Reggio Emilia programı, çocuk gelişimi programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 24. "Çocukları düşünme, araştırma, merak ve sorgulama gibi becerilerini kullanmaya yönlendiren programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	225	235	246	237	226
Çocuk Gelişimi	77	86	85	81	75

"*Çocukları düşünme, araştırma, merak ve sorgulama gibi becerilerini kullanmaya yönlendiren programdır"* sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi

öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, çocuk gelişimi programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 25. "Çocukların hayal gücünü kullanarak, düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenme deneyimleri yaşadıkları programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	227	233	252	238	243
Çocuk Gelişimi	74	82	80	88	82

"Çocukların hayal gücünü kullanarak, düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenme deneyimleri yaşadıkları programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programlarından mezun olan öğretmenlerin aynı cevapları verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülmüştür.

Tablo 26. "Çocukların karar verme sürecinde aktif rol aldıkları ve yaparak, yaşayarak öğrendikleri programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	214	235	252	229	230
Çocuk Gelişimi	73	76	76	90	72

"Çocukların karar verme sürecinde aktif rol aldıkları ve yaparak, yaşayarak öğrendikleri programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori

programı, çocuk gelişimi programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 27. "Doğal öğrenmenin gerçekleştiği programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	211	243	250	252	232
Çocuk Gelişimi	77	83	86	86	75

"Doğal öğrenmenin gerçekleştiği programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, çocuk gelişimi programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 28. "Çocukları, kendileri ve çevreleri hakkında araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren, gözlemci ve araştırmacı roller üstlenmelerini benimseyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	232	237	237	233	233
Çocuk Gelişimi	80	79	81	87	67

"Çocukları, kendileri ve çevreleri hakkında araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren, gözlemci ve araştırmacı roller üstlenmelerini benimseyen programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, çocuk gelişimi

programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 29. "Çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığını üst düzeyde destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	234	241	253	236	224
Çocuk Gelişimi	82	87	89	86	74

"*Çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığının üst düzeyde destekleyen programdır"* sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programlarından mezun olan öğretmenlerin aynı cevapları verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 30. "Çocuklarda problem çözme ve karar verme süreçlerini destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	229	228	237	227	237
Çocuk Gelişimi	75	87	82	84	85

"*Çocuklarda problem çözme ve karar verme süreçlerini destekleyen programdır"* sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının High Scope programı, çocuk gelişimi programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Montessori programı olduğu görülmüştür.

Tablo 31. "Çevresine duyarlı, düşünen, araştıran ve sorgulayan çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	236	235	233	229	230
Çocuk Gelişimi	84	88	89	88	77

"Çevresine duyarlı, düşünen, araştıran ve sorgulayan çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının High Scope programı, çocuk gelişimi programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 32. "İş birliği ve yaratıcılığı ön plana çıkaran programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	259	242	228	237	239
Çocuk Gelişimi	77	82	75	85	79

"*İş birliği ve yaratıcılığı ön plana çıkaran programdır"* sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programlarından mezun olan öğretmenlerin aynı cevabı verdikleri, cevaba en yakın olduklarının PYP programı olduğu görülmüştür.

Tablo 33. "Eğitimde sınıf/okul ortamının düzenlenmesinin önemli olduğu programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	208	232	240	238	255
Çocuk Gelişimi	72	85	80	84	86

"Eğitimde sınıf/okul ortamının düzenlenmesinin önemli olduğu programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programlarından mezun olan öğretmenlerin aynı cevabı verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülmüştür.

Tablo 34. "Meraklı, duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleyen bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	238	237	237	232	240
Çocuk Gelişimi	86	89	82	84	79

"Meraklı, duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleyen bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının High Scope programı, çocuk gelişimi programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 35. "Çocuğun planla, yap ve değerlendir süreçlerini kullanarak kendi öğrenmesi üzerinde karar verdiği programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	220	229	235	237	245
Çocuk Gelişimi	79	83	86	86	88

"Çocuğun planla, yap ve değerlendir süreçlerini kullanarak kendi öğrenmesi üzerinde karar verdiği programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programlarından mezun olan öğretmenlerin aynı cevabı verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülmüştür.

Tablo 36. "Yaratıcılığı merkeze alan programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	240	236	240	216	227
Çocuk Gelişimi	77	80	85	84	70

"*Yaratıcılığı merkeze alan programdır"* sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının High Scope programı, çocuk gelişimi programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 37. "Bilgiyi deneyerek, tekrarlayarak öğrenmeyi destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	215	243	230	234	252
Çocuk Gelişimi	69	80	83	82	76

"Bilgiyi deneyerek, tekrarlayarak öğrenmeyi destekleyen programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programlarından mezun olan öğretmenlerin aynı cevabı verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülmüştür.

Tablo 38. "Bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müziği kullanan programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	257	237	236	243	244
Çocuk Gelişimi	73	86	86	85	81

"Bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müziği kullanan programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının PYP programı, çocuk gelişimi programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Montessori programı olduğu görülmüştür.

Tablo 39. "Bilgiye ulaşma sürecinde çocukların düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenmelerinin hedeflendiği programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	206	224	235	229	226
Çocuk Gelişimi	81	90	86	89	80

"Bilgiye ulaşma sürecinde çocukların düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenmelerinin hedeflendiği programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, çocuk gelişimi programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 40. "Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarıyla deneyerek öğrenmelerinin gerçekleştirildiği programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	202	229	242	239	237
Çocuk Gelişimi	76	93	86	86	78

"Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarıyla deneyerek öğrenmelerinin gerçekleştirildiği programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programlarından mezun olan öğretmenlerin aynı cevabı verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülmüştür.

Tablo 41. "Düşünme, hissetme ve yaparak öğrenmeyi ön plana alarak bütüncül eğitime vurgu yapan programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Okul Öncesi Öğretmenliği	236	243	230	239	238
Çocuk Gelişimi	75	84	82	87	78

"Düşünme, hissetme ve yaparak öğrenmeyi ön plana alarak bütüncül eğitime vurgu yapan programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının PYP programı, çocuk gelişimi programından mezun olan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Montessori programı olduğu görülmüştür.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitimleri Süresince Farklı Okul Öncesi Eğitim Programlarına Yönelik Ders Alıp Almamalarına Göre Programların Cevaba Yakınlığının Yanıtlarındaki Derecelendirmelerine İlişkin Bulgular

Tablo 42. "Gerçeklik ve doğallık kavramıyla en çok karşılaşılan programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	237	275	286	282	252
Ders Almayanlar	47	66	59	64	65

"*Gerçeklik ve doğallık kavramıyla en çok karşılaşılan programdır"* sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan ve ders almayan öğretmenlerin aynı cevapları verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülmüştür.

Tablo 43. "Keşif yapma ve düşünmenin ön planda olduğu programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	258	238	271	274	243
Ders Almayanlar	59	68	61	59	57

"Keşif yapma ve düşünmenin ön planda olduğu programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Reggio Emilia programı, farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 44. "Çocukları düşünme, araştırma, merak ve sorgulama gibi becerilerini kullanmaya yönlendiren programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	244	251	261	255	239
Ders Almayanlar	58	70	70	63	62

"*Çocukları düşünme, araştırma, merak ve sorgulama gibi becerilerini kullanmaya yönlendiren programdır"* sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Waldorf programı, farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Montessori programı olduğu görülmüştür.

Tablo 45. "Çocukların hayal gücünü kullanarak, düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenme deneyimleri yaşadıkları programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	238	246	273	266	257
Ders Almayanlar	63	69	59	60	68

"Çocukların hayal gücünü kullanarak, düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenme deneyimleri yaşadıkları programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise PYP programı olduğu görülmüştür.

Tablo 46. "Çocukların karar verme sürecinde aktif rol aldıkları ve yaparak, yaşayarak öğrendikleri programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	228	247	258	254	245
Ders Almayanlar	59	64	70	65	57

"Çocukların karar verme sürecinde aktif rol aldıkları ve yaparak, yaşayarak öğrendikleri programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 47. "Doğal öğrenmenin gerçekleştiği programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	235	263	269	270	244
Ders Almayanlar	53	63	67	68	63

"Doğal öğrenmenin gerçekleştiği programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan ve ders almayan öğretmenlerin aynı cevapları verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülmüştür.

Tablo 48. "Çocukları, kendileri ve çevreleri hakkında araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren, gözlemci ve araştırmacı roller üstelenmelerini benimseyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	250	251	254	258	242
Ders Almayanlar	62	65	64	62	58

"Çocukları, kendileri ve çevreleri hakkında araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren, gözlemci ve araştırmacı roller üstlenmelerini benimseyen programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan ve ders almayan öğretmenlerin aynı cevapları verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 49. "Çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığını üst düzeyde destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	250	252	273	264	249
Ders Almayanlar	66	76	69	58	49

"*Çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığının üst düzeyde destekleyen programdır"* sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan ve ders almayan öğretmenlerin aynı cevapları verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 50. "Çocuklarda problem çözme ve karar verme süreçlerini destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	242	242	257	248	260
Ders Almayanlar	62	73	62	63	62

"*Çocuklarda problem çözme ve karar verme süreçlerini destekleyen programdır"* sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori ve Reggio Emilia programları, farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Montessori, PYP ve Waldorf programları olduğu görülmüştür.

Tablo 51. "Çevresine duyarlı, düşünen, araştıran ve sorgulayan çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	259	251	252	253	246
Ders Almayanlar	61	72	70	64	61

"Çevresine duyarlı, düşünen, araştıran ve sorgulayan çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Waldorf programı, farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Montessori ve Waldorf programları olduğu görülmüştür.

Tablo 52. "İş birliği ve yaratıcılığı ön plana çıkaran programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	270	255	243	257	258
Ders Almayanlar	66	69	60	65	60

"İş birliği ve yaratıcılığı ön plana çıkaran programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının PYP programı, farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise PYP ve Waldorf programları olduğu görülmüştür.

Tablo 53. "Eğitimde sınıf/okul ortamının düzenlenmesinin önemli olduğu programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	223	257	254	260	279
Ders Almayanlar	57	60	66	62	62

"Eğitimde sınıf/okul ortamının düzenlenmesinin önemli olduğu programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan ve ders almayan öğretmenlerin aynı cevapları verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülmüştür.

Tablo 54. "Meraklı, duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleyen bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	256	257	259	258	264
Ders Almayanlar	68	69	60	58	55

"Meraklı, duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleyen bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 55. "Çocuğun planla, yap ve değerlendir süreçlerini kullanarak kendi öğrenmesi üzerinde karar verdiği programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	238	251	263	236	271
Ders Almayanlar	61	61	58	60	62

"Çocuğun planla, yap ve değerlendir süreçlerini kullanarak kendi öğrenmesi üzerinde karar verdiği programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının High Scope programı, farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise PYP programı olduğu görülmüştür.

Tablo 56. "Yaratıcılığı merkeze alan programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	256	244	262	249	250
Ders Almayanlar	61	72	63	51	47

"*Yaratıcılığı merkeze alan programdır"* sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Reggio Emilia programı, farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 57. "Bilgiyi deneyerek, tekrarlayarak öğrenmeyi destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	231	258	249	272	269
Ders Almayanlar	53	65	64	44	59

"Bilgiyi deneyerek ,tekrarlayarak öğrenmeyi destekleyen programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise High Scope programı olduğu görülmüştür.

Tablo 58. "Bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müziği kullanan programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	261	250	261	269	262
Ders Almayanlar	69	73	61	59	63

"Bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müziği kullanan programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Reggio Emilia programı, farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise High Scope programı olduğu görülmüştür.

Tablo 59. "Bilgiye ulaşma sürecinde çocukların düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenmelerinin hedeflendiği programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	230	243	258	255	250
Ders Almayanlar	57	71	63	63	56

"Bilgiye ulaşma sürecinde çocukların düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenmelerinin hedeflendiği programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 60. "Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarıyla deneyerek öğrenmelerinin gerçekleştirildiği programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	227	249	270	265	254
Ders Almayanlar	51	73	58	60	61

"Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarıyla deneyerek öğrenmelerinin gerçekleştirildiği programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan ve ders almayan öğretmenlerin aynı cevapları verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülmüştür.

Tablo 61. "Düşünme, hissetme ve yaparak öğrenmeyi ön plana alarak bütüncül eğitime vurgu yapan programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Ders Alanlar	251	259	246	258	256
Ders Almayanlar	60	68	66	68	60

"Düşünme, hissetme ve yaparak öğrenmeyi ön plana alarak bütüncül eğitime vurgu yapan programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının PYP programı, farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Montessori ve Waldorf programları olduğu görülmüştür.

4.4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Süre İçerisinde Hizmet içi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Programların Cevaba Yakınlığının Yanıtlarındaki Derecelendirmelerine İlişkin Bulgular

Tablo 62. "Gerçeklik ve doğallık kavramıyla en çok karşılaşılan programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	246	291	299	303	276
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	38	50	46	43	41

"*Gerçeklik ve doğallık kavramıyla en çok karşılaşılan programdır"* sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin aynı cevapları verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülmüştür.

Tablo 63. "Keşif yapma ve düşünmenin ön planda olduğu programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	275	261	282	291	267
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	42	45	50	42	33

"Keşif yapma ve düşünmenin ön planda olduğu programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Reggio Emilia programı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 64. "Çocukları düşünme, araştırma, merak ve sorgulama gibi becerilerini kullanmaya yönlendiren programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	259	268	283	275	263
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	43	53	48	43	38

"*Çocukları düşünme, araştırma, merak ve sorgulama gibi becerilerini kullanmaya yönlendiren programdır"* sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 65. "Çocukların hayal gücünü kullanarak, düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenme deneyimleri yaşadıkları programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	259	268	291	287	282
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	42	47	41	39	43

"Çocukların hayal gücünü kullanarak, düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenme deneyimleri yaşadıkları programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise High Scope programı olduğu görülmüştür.

Tablo 66. "Çocukların karar verme sürecinde aktif rol aldıkları ve yaparak, yaşayarak öğrendikleri programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	247	263	287	279	264
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	40	48	41	40	38

"Çocukların karar verme sürecinde aktif rol aldıkları ve yaparak, yaşayarak öğrendikleri programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 67. "Doğal öğrenmenin gerçekleştiği programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	242	276	291	295	271
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	46	50	45	43	36

"Doğal öğrenmenin gerçekleştiği programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 68. "Çocukları, kendileri ve çevreleri hakkında araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren, gözlemci ve araştırmacı roller üstlenmelerini benimseyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	270	268	277	275	266
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	42	48	41	45	34

"Çocukları, kendileri ve çevreleri hakkında araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren, gözlemci ve araştırmacı roller üstlenmelerini benimseyen programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin aynı cevapları verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 69. "Çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığını üst düzeyde destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	270	276	293	285	262
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	46	52	49	37	36

"*Çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığının üst düzeyde destekleyen programdır"* sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin aynı cevapları verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 70. "Çocuklarda problem çözme ve karar verme süreçlerini destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	261	267	276	276	282
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	43	48	43	35	40

"*Çocuklarda problem çözme ve karar verme süreçlerini destekleyen programdır"* sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise High Scope programı olduğu görülmüştür.

Tablo 71. "Çevresine duyarlı, düşünen, araştıran ve sorgulayan çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	270	275	272	276	270
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	50	48	50	41	37

"Çevresine duyarlı, düşünen, araştıran ve sorgulayan çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori ve Waldorf programları, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 72. "İş birliği ve yaratıcılığı ön plana çıkaran programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	290	280	260	278	275
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	46	44	43	44	43

"İş birliği ve yaratıcılığı ön plana çıkaran programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının PYP programı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise PYP ve Waldorf programları olduğu görülmüştür.

Tablo 73. "Eğitimde sınıf/okul ortamının düzenlenmesinin önemli olduğu programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	241	275	275	279	293
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	39	42	45	43	48

"Eğitimde sınıf/okul ortamının düzenlenmesinin önemli olduğu programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin aynı cevapları verdikleri, cevaba en yakın olduklarının Montessori programı olduğu görülmüştür.

Tablo 74. "Meraklı, duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleyen bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	279	273	273	276	279
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	45	53	46	40	40

"Meraklı, duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleyen bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Reggio Emilia ve PYP programları, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise High Scope ve Waldorf programları olduğu görülmüştür.

Tablo 75. "Çocuğun planla, yap ve değerlendir süreçlerini kullanarak kendi öğrenmesi üzerinde karar verdiği programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	255	264	269	279	291
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	44	48	52	44	42

"Çocuğun planla, yap ve değerlendir süreçlerini kullanarak kendi öğrenmesi üzerinde karar verdiği programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 76. "Yaratıcılığı merkeze alan programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	272	274	276	256	258
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	45	42	49	44	39

"*Yaratıcılığı merkeze alan programdır"*sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının High Scope programı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 77. "Bilgiyi deneyerek, tekrarlayarak öğrenmeyi destekleyen programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	244	277	270	278	286
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	40	46	43	38	42

"Bilgiyi deneyerek ,tekrarlayarak öğrenmeyi destekleyen programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise High Scope programı olduğu görülmüştür.

Tablo 78. "Bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müziği kullanan programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	286	274	273	286	281
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	44	49	49	42	44

"Bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müziği kullanan programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının PYP programı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise High Scope programı olduğu görülmüştür.

Tablo 79. "Bilgiye ulaşma sürecinde çocukların düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenmelerinin hedeflendiği programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	250	267	277	276	270
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	37	47	44	42	36

"Bilgiye ulaşma sürecinde çocukların düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenmelerinin hedeflendiği programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

Tablo 80. "Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarıyla deneyerek öğrenmelerinin gerçekleştirildiği programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	239	270	285	289	271
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	39	52	43	36	44

"Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarıyla deneyerek öğrenmelerinin gerçekleştirildiği programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının Montessori programı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise High Scope programı olduğu görülmüştür.

Tablo 81. "Düşünme, hissetme ve yaparak öğrenmeyi ön plana alarak bütüncül eğitime vurgu yapan programdır" sorusuna ait tercihler

	Montessori	**Reggio Emilia**	**PYP**	**High Scope**	**Waldorf**
Hizmet içi Eğitim Alanlar	270	278	268	281	277
Hizmet içi Eğitim Almayanlar	41	49	44	45	39

"Düşünme, hissetme ve yaparak öğrenmeyi ön plana alarak bütüncül eğitime vurgu yapan programdır" sorusuna ait yanıtlar incelendiğinde, çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının PYP programı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin cevaba en yakın olduklarının ise Waldorf programı olduğu görülmüştür.

BÖLÜM 5. SONUÇ

5.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Programların Cevaba Yakınlığının Yanıtlarındaki Derecelendirmelerine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin programların sorunun cevabına yakınlığına dair yapmış oldukları derecelendirmelerinde, Montessori programı için, gerçeklik ve doğallık, sınıf/okul ortamındaki düzen, aktif katılım, kendi öğrenmeleri üzerinde karar verme, bütüncül eğitim, hayal gücünü kullanma, problem çözme ve karar verme, doğal öğrenme, karar verme sürecinde aktif rol alarak yaparak ve yaşayarak öğrenme, deneyerek ve tekrarlayarak öğrenme, düşünerek hissederek ve yaparak öğrenme başlıklarının öne çıktığı görülmüştür.

Öğretmenlerin tercihleri doğrultusunda öne çıkan bu başlıklar ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, örneğin, Aksoy (2020) Amerika ve Türkiye'de Montessori sınıflarında görev alan öğretmenlerle bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin Montessori programının güçlü yanlarına ilişkin olarak toplamda en çok çocuğa hazırlanmış ve özgür bir çevre sunma özelliğini belirttikleri, bununla birlikte Amerika örneğindeki öğretmenlerin sorumluluk alma, bağımsız çalışma ve seçim yapma, karar verme gibi deneyimleri de öne çıkardıkları ifade edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öne çıkardıkları hazırlanmış çevre ve karar verme başlıklarının bizim çalışmamızda da öğretmenlerin öne çıkardıkları başlıklar içerisinden örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılan benzer bir çalışma ile Değirmenci, Kaymaz-Küçük ve Demircioğlu (2018)'nun Montessori öğretmeninin özellikleri için her çocuğu ve gelişimini benzersiz saymak, çocuğa, çevreye, malzemeye, doğaya, yetişkinlere, her şeye saygı duymak, sosyalleşmeyi teşvik eden farklı yaş gruplarının öğretmeni olmak ve Montessori materyalleri ile çevreyi çocukların ihtiyaçlarına göre tasarlamak olduğu belirtilmiştir. Programın tercih edilmesinde ise ilkelerin etkili olduğundan bahsedilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarında öne çıkarılan doğa ve çevreyi

tasarlamak başlıklarının bizim çalışmamızdaki doğallık ve sınıf/okul ortamındaki düzen başlıkları ile örtüştüğü düşünülebilir.

Programın tercih edilmesinde veli görüşlerini inceleyen Hiles (2018) velilerin okul tercihlerinde Montessori ilkelerine olan ilgilerinden bahsetmiştir. Bu sonuç ile birlikte Montessori felsefesine veya okuluna uygunluk algısı, beklenen sonuçlar ve Montessori sınıfına olan ilginin de etkili olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda ortaya çıkan bu başlıklara bakıldığında Montessori sınıfına olan ilginin bizim çalışmamızda öğretmenlerin öne çıkarmış olduğu sınıf/okul ortamındaki düzen kavramı ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

Velilerin Montessori eğitimine dair olan algılarını belirlemek amacıyla Bozkurt, Kölemen, Abanoz ve Ulutaş (2019)'ın yürüttükleri çalışmalarında, Montessori eğitiminin çocuklarına kendi işini yapabilme becerisini kazandırdığı, düzenliliği sağladığı ve hayata hazırlamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışma ile Sop ve Dalkıran-Turgut (2021)'ta ebeveynlerin Montessori yöntemi uygulayan anaokulunu seçmelerinde çocuğa özgür bir ortam sağlanması, birebir eğitim verilmesi, materyal çeşitliliği, çocuğa özgüven ve sorumluluk kazandırmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışmanın ortak bir sonucu olan velilerin Montessori programı için belirttikleri ortam başlığının bizim çalışmamızda öğretmenlerin öne çıkardığı sınıf/okul ortamındaki düzen başlığı ile örtüştüğü düşünülebilir.

Uçar ve Durualp (2018)'in Ankara ve Seattle'da yaşayan ve çocukları Montessori okuluna devem eden ebevenylerin Montessori ile ilgili farkındalıklarını incelediği çalışmasında ortaya çıkan bir sonuca göre Ankara'da yaşayan ebeveynler Montessori eğitiminin kazandırdıkları için özgüven, kendine yetme, bağımsızlık, sosyal gelişimi destekleme olarak ifade ederken, Seattle'da yaşayan ebeveynler benlik saygısı, bağımsızlık, doğal öğrenme sevgisi, keşfedici öğrenme olarak ifade etmiştir. Bu araştırmanın sonucunda ebevenler tarafından belirtilen doğal öğrenme başlığı ile çalışmamızda yer alan doğal öğrenme başlığının benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

Bir başka araştırmada Şahin Sak (2014) öğretmen adayları için Montessori programının olumlu yönlerinin, Montessori materyallerinin ve gerçek materyallerin kullanılmasının ve sınıf ortamının düzeninin olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın sonucunda öne çıkan gerçeklik ve düzen başlıklarının çalışmamızda öğretmenlerin öne çıkardığı gerçeklik ve sınıf/okul ortamındaki düzen başlığı ile örtüştüğü düşünülmektedir.

Yıldırım (2019) çalışmasında Montessori yönteminin hazırbulunuşluluğu, matematik ve okuma yazma becerilerini geliştirdiği, kolay ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin iletişim, yaratıcı düşünme, karar verme becerileri ile el becerilerini geliştirdiği, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen-veli iş birliğini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucu çalışmamızdaki karar verme başlığı ile örtüşürken yaratıcı düşünme, iş birliği başlıklarının ise öğretmenlerin diğer programlarda öne çıkardığı görülmüştür.

Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin çalışmamızda öne çıkardıkları başlıklar içerisinden Montessori programında, deneyerek ve tekrarlayarak öğrenme başlığının çalışmamızdaki literatürde de görülebileceği üzere Montessori programı ile ilişkili olmasına rağmen bu başlığın öne çıktığı bir çalışma ile karşılaşılmamıştır.

Montessori programı ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, program için öne çıkarılan farklı başlıklar ile de karşılaşılmıştır. Örneğin, Buldur (2019) çocukların Montessori sınıfında aldıkları eğitim sonrasında eğitim öncesine göre bilimsel süreç becerilerinde önemli bir gelişim olduğunu belirtmiştir. Canbulat Zengin (2019) çalışmasında Montessori eğitim yöntemi ile matematik öğrenen çocukların geleneksel eğitim ile matematik öğrenen çocuklara göre matematik becerilerinin gelişmesindeki etkilerini belirtmiştir. Toran ve Temel (2014) Montessori eğitiminin çocukların kavram edinimleri üzerindeki olumlu etkisinden bahsetmiştir. Başka bir çalışmada Kayılı ve Arı (2016) Montessori programının Sosyal beceri eğitim programı ile desteklenen Montessori yönteminin çocukların duygularını anlama ve sosyal problem çözme becerilerinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Yavaş (2020) Montessori programında eğitim alan çocuklardaki arkadaşlık, dostluk, dürüstlük, iş birliği, saygı, sorumluluk ve paylaşım seviyelerinin artmasıyla sosyal yetkinlik düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Başka bir çalışmada Saki (2020) Montessori felsefesi ile eğitim alan çocukların psikolojik dayanıklılıklarının yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Yıldızbaş ve Aslıyüksek (2016) çocuklarının motor beceri, görsel algı ve bellek, el göz koordinasyonu ile küçük kas becerilerinin kazanımında Montessori eğitim programı ile eğitim alan çocuklar için olumlu bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Montessori programının büyük kas becerilerine etkisini inceleyen bir başka araştırmada Selçuk (2016) Montessori yönteminin okul öncesi dönem çocuklarının büyük kas becerilerini olumlu yönde etkilediği ve Meb okul öncesi eğitim programına göre büyük kas becerileri açısından daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Başka bir çalışma ile Bayram (2014) Montessori eğitiminin değerler eğitimini kazanmada önemli bir rolünün olduğunu belirtmiştir.

Reggio Emilia programı için, öğretmenlerin derecelendirmeleri sonucunda öne çıkardıkları bir başlık görülmemiştir. Reggio Emilia programı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Aydemir Özalp (2016)'in çalışmasında öğretmenler Montessori programına göre Reggio Emilia programının Türkiye'de daha az duyulduğunu belirtilmiş olup Reggio Emilia'da çocukların daha yaratıcı ve daha sosyal oldukları ifade edilmiştir. Çocukları, özerk birey, meraklı, yaratıcı, özgür, zeki, sosyal ve yeterli olarak gördükleri belirtilmiştir. Uygulamada, çocuk, aile ve öğretmenin sürekli bir ilişki ve iş birliği içerisinde çalıştığı, programın çocukların çalışmaktan keyif almalarını sağlayarak, çevre bilinci, özgüven, problem çözme, sorgulama ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ile ilgili öne çıkan başlıklar içerisinden iş birliği ve yaratıcılığın çalışmamızda yer alan başlıklar içerisinde yer alması açısından benzerlik gösterdiği ancak öğretmenlerin bu başlıkları Reggio Emilia için öne çıkarmadığı görülmüştür.

Büyüktaşkapu Soydan ve Dereli (2014) Çocukların düşüncelerini belirlemede, yönlendirmede ve geliştirmede öğretmenlerin kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik olan çalışmasında yurtdışında Reggio Emilia yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin çocuklarda düşünme becerisini geliştirmek için soru sorma, gözlem yapma, materyal ve deneyim sunma, dökümantasyondan yararlanma stratejilerini kullandıkları belirtilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde öne çıkan düşünme becerileri başlığının çalışmamızda yer alan başlıklar içerisinde yer aldığından örtüştüğü düşünebilir. Ancak bu başlığı öğretmenlerin Reggio Emilia için öne çıkarmadıkları görülmüştür.

Akar Gençer (2014) yürüttüğü çalışmasında Reggio Emilia programından esinlenmiş projelerin çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonucu doğrultusunda bu araştırmada öne çıkan yaratıcılık başlığı ile çalışmamızda yer alan yaratıcılık başlığının yer alması bu başlıkların örtüştüğünü gösterse de öğretmenler yaratıcılık başlığını Reggio Emilia için öne çıkarmamışlardır.

Reggio Emilia programının olumlu yönlerini inceleyen Şahin Sak (2014) çalışmasının sonucunda olumlu yönlerin ebeveynlerle iş birliği, çocukların yaratıcılığının desteklenmesi, değerlendirme için dokümantasyon tekniğinin kullanılması ve çocuk merkezlilik olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkan iş birliği ve yaratıcılık başlıkların çalışmamızda yer alan başlıklar içerisinde yer aldığı ancak öğretmenlerin tercihlerinde Reggio Emilia için öne çıkarmadıkları görülmüştür.

Rudienė, Volkovickienė ve Butvilas (2016) çalışmalarında Reggio Emilia felsefesine göre her çocuk için, sınırsız potansiyel, dünyayla etkileşime girmeye ve katkıda bulunmaya istekli, merak ve hayal gücüyle hareket etme başlıkları belirtilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda öne çıkan başlıklar içerisinden hayal gücü başlığının bizim çalışmamızda öne çıkan başlıklar ile benzerlik gösterdiği ancak öğretmenlerin Reggio Emilia için bu başlığı öne çıkarmadığı görülmüştür.

Reggio Emilia programının çocukların gelişimlerine etkileri ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, Şahin (2019) Reggio Emilia temel alınarak hazırlanmış proje uygulamalarının okul öncesi çocukların öğrenmeleri ve beceri kazanmalarında oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Proje ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada Yıldız Bıçakçı ve Gürsoy (2010) proje yaklaşımına dayalı eğitimin, çocukların gelişimi üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Westerberg ve Vandermaas Peeler (2021) Reggio Emilia'dan ilham alan bir anaokulunda çocukların sorgulama süreçlerini desteklemede çevredeki öğretmenlerin, akranların ve materyallerin rollerini incelemiş ve sonucun çocuklara çeşitli etkinliklerde sorgulayıcı öğrenme için fırsatlar sağladığı belirtilmiştir.

Bir başka araştırmada Yaşar ve Pamuk (2020) küçük yaş gruplarındaki çocuklara Reggio Emilia programı yardımıyla tarih eğitiminin uygun teknik ve yöntemlerle verilebileceği sonucuna ulaşmıştır.

PYP programı için yapılan derecelendirmelerde, iş birliği ve yaratıcılık, bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müzik başlıkları öne çıkarılmıştır. PYP programı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Güler ve Yaltırık (2011)'ın yürüttüğü çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelediği PYP programının araştırma ve sorgulama temelli olmasının programa ilişkin üstün yönlerden biri olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkan araştırma ve sorgulama başlığının çalışmamızdaki başlıklar içerisinde yer alması açısından örtüşmesine rağmen öğretmenlerin bu başlığı PYP için öne çıkarmadıkları görülmüştür.

Benzer bir çalışma ile PYP uygulamasına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin alındığı Altun ve Yılmaz Doğan (2013)'ın çalışmalarında yöneticiler ve öğretmenler, PYP'ye bağlı olarak çocukların anlamlı öğrenme ve sorgulama becerilerinin yaşıtlarına göre geliştiği konusunda hemfikir oldukları, ortaya çıkan bu sonuca göre de sorgulama başlığının çalışmamızda yer alması ile benzerlik göstermiş olsa da öğretmenlerin PYP programı için öne çıkarmadığı kavramlar arasında bulunmaktadır.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin PYP programına ilişkin görüşlerinin bakıldığı bir diğer çalışma ile Sezer (2020) araştırma sorgulama, merakı destekleme, soru sorma ve öğrenen profilini PYP programına karşılık gelen kavramlar içerisinde olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonuçlarındaki kavramların çalışmamızda yer alan araştırma, merak, sorgulama, araştıran-sorgulayan çocuklar yetiştirme, öğrenen profilinin özelliklerinden olan duyarlı başlıkları ile örtüştüğü düşünülebilir. Ancak öğretmenlerin bu kavramların başlıklarını diğer eğitim programlarında öne çıkardığı görülmüştür.

Bir başka çalışmada Alabay ve Özdoğan (2018) dış alanda gerçekleştirilen sorgulama tabanlı bilim etkinliklerinin çocukların gözlem, sınıflama, tahmin etme, ölçme, verileri kaydetme, sonuç çıkartma ve toplam bilimsel süreç becerilerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucuna göre öne çıkan kavramlara bakıldığında çalışmamızda yer alan başlıklar içerisinden gözlemci ve araştırmacı roller üstelenme başlığı ile benzerlik gösterdiği düşünülmesine rağmen öğretmenlerin bu başlığı PYP programı için öne çıkarmadığı görülmüştür.

Tuğluk (2020)'un erken çocukluk eğitiminde PYP programının çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisini incelediği çalışmasında PYP eğitim programının sorgulama anlayışının öğrencilerin bilimsel becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Bu araştırmanın sonucunda etkisi olduğu düşünülen sorgulama başlığının çalışmamızda yer alması ile benzerlik gösterdiği düşünülebilir. Ancak öğretmenlerin bu başlığı farklı eğitim programında öne çıkarmayı tercih ettiği görülmüştür.

PYP programı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi yaş grubu için olan çalışmalarla çok karşılaşılmamıştır. PYP programı için ilkokul yıllarına yönelik yapılan çalışmalar ile birlikte diğer IB programları ile ilişkili yapılan araştırmalar da bulunmuştur.

Cowie de Arroyo (2011) IB sürekliliği boyunca geçişleri desteklemek ile ilgili olan çalışmasında yer alan sonuçlar içerisinde, PYP'den MYP'ye geçişte çocukların konular arasındaki disiplinlerarası bağlantıları tanımlamalarına ve böylece

disiplinlerarası bir yaklaşımdan disiplinlerarası bir yaklaşıma daha etkin bir şekilde geçebilmelerine yardımcı olduğuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Savage ve Drake (2016) IB PYP öğretmen, koordinatör veya yöneticilerin görüşleri doğrultusunda IB PYP programının disiplinlerarasılığını takdir ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dix ve Sniedze Gregory (2020)'in PYP programı ile ilgili çalışmalarının sonucunda programın öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine katkısı olduğu belirtilmiştir.

Kalafatoğlu (2019)'nun yürüttüğü çalışmasında IB programlarının (PYP, MYP, DP) uygulandığı Uluslararası Bakalorya okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda Uluslararası eğitim felsefesine göre yetiştirilmek istenen insan özellikleri için araştıran sorgulayan, duyarlı, uluslararası profil başlıklarının belirtildiği görülmüştür. PYP programının da yer aldığı bu çalışmanın öne çıkan başlıklarının çalışmamızda yer alan başlıklar ile benzerlik gösterdiği düşünebilir ancak öğretmenlerin bu başlıkları PYP için öne çıkarmadıkları görülmüştür. Aynı araştırmanın bir başka bulgusuna göre IB eğitim felsefesinin yöntem ve yaklaşımlarının etkililiğinin hayatın içinden olgulara yer vererek bireyin yaşantısını merkeze alması ve sorgulama süreçleriyle öğrenci tarafından şekillendiriliyor olmasıyla açıklandığı belirtilmiştir.

Bir başka çalışmada Büyükgenç (2014) IB Diploma programı mezunlarının programı tercih sebebinde, mezunların sürece ilişkin sonuçları ve mezuniyet sonrasına ilişkin sonuçları incelendiğinde öne çıkan sonuçlar içerisinden katılımcıların en fazla eleştirel düşünme, araştırma yapma, ileri düşünme, kendini ifade etme ve öğrenmeyi öğrenme gibi üst düzey becerileri kazanma beklentilerinin karşılandığı ifade edilmiştir.

High Scope programı için öne çıkarılan başlık duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleyen bireyleri yetiştirme olarak görülmüştür. High Scope programı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Gökmen, vd. (2016) High Scope yaklaşımı inançları ile öz yeterlik inançları ile ilgili yürüttükleri çalışmalarında öğrenme öğretme

süreci ve iletişim, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamların düzenlenmesi ve sınıf yönetimi ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda ortaya çıkan planlama başlığının çalışmamızda yer alan başlıklar içerisinde yer almasına rağmen öğretmenlerin High Scope programı için öne çıkarmadıkları görülmüştür.

Benzer bir sonuç ile Tok (2020) Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarında modellerin hangi yönlerini tercih ettiklerini incelediği çalışmasında, High Scope programı için öğretmen adaylarının planla-yap-incele ilkesini benimsedikleri belirtilmiştir. Çalışmamızda yer alan planla-uygula-değerledir başlığı ile benzerlik gösterdiği düşünülen bu başlığın High Scope için öne çıkarılmadığı görülmüştür.

High Scope programı ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde: Örneğin, Arı, Kerigan Duran ve Çınar Karasu (2021) High Scope eğitimi alan 4-5 yaş grubu çocukların High Scope eğitimi almayan çocuklara göre sosyal becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Saurio ve Saurio (1996) yürüttükleri çalışmalarının sonucunda High Scope eğitimine katılımın öğrenci ve öğretmenler açısından faydalı olduğu ifade edilmiştir.

Schweinhart (2003) "High Scope Perry Okul Öncesi Çalışması" yoksulluk içinde doğan çocuklar için yüksek kaliteli bir okul öncesi programının etkilerine bakıldığında yoksulluk içinde yaşayan küçük çocuklar için yaşamları boyunca kaliteli bir programın eğitim performanslarını iyileştirdiği ortaya çıkan sonuçlar içerisinde yer almıştır.

Waldorf programında, keşif yapma ve düşünme, merak ve sorgulama, araştırma sorgulama ile birlikte gözlemci ve araştırmacı roller üstlenme, hayal gücü ve yaratıcılık, araştıran sorgulayan çocuklar yetiştirme, yaratıcılığı merkeze alma başlıkları öne çıkarılmıştır. Waldorf programı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde örneğin, Kayahan Yüksel ve Kartal (2020) Waldorf yaklaşımı ve materyallerine yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin Waldorf eğitimi yaklaşımını çocuğun bireysel özelliklerini dikkate alması, yaratıcılığına ve sanatsal gelişimine katkı sağlamasından dolayı yararlı bulduklarına ulaşmışlardır. Bu araştırmanın

sonuçları incelendiğinde öne çıkan yaratıcılık başlığının çalışmamızda öğretmenlerin öne çıkardığı yaratıcılık başlığı ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

Kayahan Yüksel ve Kartal (2020)'ın aynı araştırmasının bir başka bulgusuna göre Waldorf materyallerinin avantajlarının, öğrencinin yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlaması, ilgi çekici olması, materyalin birden çok amaca hizmet etmesi, etkili öğretim, motivasyon ve kullanım kolaylığı sağlıyor olmasıdır. Bu bulgular neticesinde yaratıcılık başlığının çalışmamızda öne çıkan yaratıcılık başlığı ile örtüştüğü düşünülebilir.

Bir başka çalışmada benzer bir sonuç ile Ogletree (1996) Waldorf öğrencilerinin yaratıcılık ölçümlerinde önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiklerini belirtmiştir. Bu sonuç ile öne çıkan yaratıcılık başlığının çalışmamızda öğretmenlerin öne çıkardığı yaratıcılık başlığı ile örtüştüğü düşünülmektedir.

Mei-ju (2014) Waldorf erken çocukluk eğitiminde çocukların estetik duyarlılığı ve yaratıcılığı üzerine, ebeveyn destekli yaratıcı oyunun etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmasında eğitimcilerin çocukların oyunlarına ve çizimlerine ilişkin gözlemlerinde çocukların yaratıcı oyun aldıktan sonra çizimlerine yönelik renkli görüntü ve hikaye anlatımı temalarının özgür yaratıcılıklarını ifade etmeye istekli olduklarını tespit etmiştir. Araştırmanın sonucunda yaratıcılık kavramının çalışmamızda öne çıkarılmış olan yaratıcılık başlığı ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

Tok (2020)'un aynı araştırmasının bir başka sonucuna göre okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarında Waldorf programı için tercih edilen yönlerden birinin müzik ve ritmik oyunların olması çalışmamızda yer alan oyun ve müzik başlığı ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Ancak öğretmenlerin bu başlığı Waldorf programı için öne çıkarmadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin derecelendirmelerindeki tercihleri doğrultusunda ortaya çıkan bu sonuçlara göre, Montessori programı ile daha çok ilişkili olan kavramları öne çıkarmaları ile birlikte çalışmamızın literatürü ve yapılan araştırmaların sonuçlarına göre programlarda daha çok öne çıkan kavramların başlıklarının da Montessori içinde yer

aldığı görülmüştür. Reggio Emilia programı için öne çıkarılan bir başlık görülmemişken, PYP, High Scope ve Waldorf programlarında öne çıkan başlıkların ise daha çok diğer eğitim programlarında ön planda olan kavramlar olduğu ve tercihlerde de farklı programlarda yer aldığı görülmüştür. Başlıkların cevaplarının çoğunluğunda Montessori programının olması ve aynı zamanda öne çıkarılan kavramların başlıklarının daha çok ilişkili olan programlarda olmayıp diğer eğitim programlarında yer almasının öğretmenlerin neredeyse büyük bir çoğunluğunun farklı eğitim programları hakkında bilgi sahibi olmamasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Cevaplarda öne çıkan programın daha çok Montessori olmasının ise öğretmenlerin sadece bu programı duymaları veya sadece bu programla ilgili bilgi sahibi olduklarından dolayı olabilir. Konu ile ilgili Memduhoğlu, Mazlum ve Alav (2015) Türkiye'de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda alternatif eğitimin Türkiye için yeni bir kavram sayılabileceği, bu konuda katılımcıların kavram kargaşası yaşadıkları ve katılımcıların hemen hemen yarısının, dünyadaki alternatif okul uygulamalarına ilişkin hiçbir bilgisinin olmadığı, geriye kalan katılımcıların ise çok az bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışma ile Zembat, Günşen ve Gök Çolak (2019) öğretmenlerin farklı eğitim programları içerisinden en çok bilgi sahibi olduklarının Montessori olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmaların sonuçları çalışmamızın bulgularına göre ortaya çıkan düşünceler ile benzerlik göstermektedir.

Konu ile ilgili farklı bir sonuç ortaya koyan Soydan (2013), okul öncesi öğretmen adaylarının benimsedikleri erken çocukluk yaklaşımlarını incelemiş ve araştırmada yer alan yaklaşımlar içerisinden son olarak Montessori programının benimsendiği görülmüştür. Bu sonuç ile ortaya çıkan farklılığın, araştırmada ölçek kullanılması ve çalışma grubunun programlar ile ilgili dersleri almış okul öncesi ögretmenliği bölümünde ögrenim gören ögretmen adaylarından oluşmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

5.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Programların Cevaba Yakınlığının Yanıtlarındaki Derecelendirmelerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre programların cevaba yakınlığındaki derecelendirmeleri incelendiğinde, bazı başlıklara aynı cevaplar

verilmişken, bazı başlıkların cevaplarında da farklılaşma görülmüştür. Bu farklılaşmalar aşağıda yer aldığı şekilde cevaplar neticesinde oluşmuştur;

Karar verme sürecinde aktif rol alarak yaparak ve yaşayarak öğrenme, doğal öğrenme, düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenme, araştırma sorgulama ile birlikte gözlemci ve araştırmacı roller üstlenme kavramlarının yer aldığı başlıklar için program derecelendirmeleri incelendiğinde okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler için Montessori programı öne çıkarken, çocuk gelişimi programlarından mezun olan öğretmenler için ise Waldorf programı öne çıkmıştır.

Araştıran sorgulayan çocuklar yetiştirme, duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleme, yaratıcılığı merkeze alma başlıklarında okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Hıgh Scope programını, çocuk gelişimi programlarından mezun olan öğretmenlerin ise Waldorf programı öne çıkarmayı tercih ettiği görülmüştür.

Bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müzik ve bütüncül eğitim başlıklarında öne çıkarılan programların okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler için PYP, çocuk gelişimi programlarından mezun olan öğretmenler için ise Montessori olmuştur.

Fark çıkan sonuçlar ile birlikte geriye kalan diğer başlıklar incelendiğinde farklı eğitim programlarına yönelik ders alıp almamalarına göre öğretmenlerin bazı cevaplarında öne çıkardıkları programın aynı olduğu görülmüştür. Bunlar, gerçeklik ve doğallık, hayal gücü, sınıf/okul ortamındaki düzen, kendi öğrenmeleri üzerinde karar verme, deneyerek ve tekrarlayarak öğrenme, aktif katılım için Montessori, hayal gücü ve yaratıcılık için Waldorf, iş birliği ve yaratıcılık için PYP olmuştur. Her iki grup karşılaştırıldığında öğretmenlerin derecelendirmeleri sonucunda ortaya çıkan başlıkların neredeyse yarısında aynı cevaplar verildiği, geriye kalan ve büyük bir çoğunluğun olduğu başlıkların cevaplarında ise farklılaşma olduğu görülmüştür.

Tüm bu sonuçlar incelendiğinde okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programlarından mezun olan öğretmenlerin cevaplarında oluşan bu çeşitliliğin, öğretmenlerin öğretim programlarında aldıkları derslerden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitimleri Süresince Farklı Okul Öncesi Eğitim Programlarına Yönelik Ders Alıp Almamalarına Göre Programların Cevaba Yakınlığının Yanıtlarındaki Derecelendirmelerine İlişkin Sonuçlar

Eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan ve ders almayan öğretmenlerin programların cevaba yakınlığının yanıtlarındaki derecelendirmeleri incelendiğinde, bazı başlıklara aynı cevaplar verilmişken, bazı başlıklara ise farklı cevaplar verildiği görülmüştür.

Keşif yapma ve düşünme, yaratıcılığı merkeze alma kavramlarının başlıkları için eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan öğretmenlerde öne çıkan programın Reggio Emilia, farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders almayan öğretmenlerde öne çıkan programın ise Waldorf olduğu bulunmuştur.

Karar verme sürecinde aktif rol alarak yaparak ve yaşayarak öğrenme, duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleme başlıkları için eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alan öğretmenlerin Montessori programını, farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders almayan öğretmenlerin ise Waldorf programını öne çıkardıkları görülmüştür.

Burada fark çıkan sonuçlar ile birlikte geriye kalan diğer başlıklar incelendiğinde farklı eğitim programlarına yönelik ders alıp almamalarına göre öğretmenlerin bazı cevaplarında öne çıkardıkları programın aynı olduğu görülmüştür. Bunlar, gerçeklik ve doğallık, doğal öğrenme, sınıf/okul ortamındaki düzen, aktif katılım için Montessori, araştırma ve sorgulama ile birlikte gözlemci ve araştırmacı roller üstlenme, hayal gücü ve yaratıcılık için Waldorf olmuştur. Her iki grup karşılaştırıldığında öğretmenlerin

derecelendirmeleri sonucunda ortaya çıkan başlıkların büyük bir çoğunluğunda farklılaşma olduğu görülmüştür.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı eğitim programları ile ilgili ders alıp almamanın eğitim sürecindeki ve öğretmenler üzerindeki etkilerinin yer aldığı çalışmalar ile karşılaşılmıştır. Örneğin Dereli (2013) Reggio Emilia temelli dökümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk merkezli uygulamaları üzerindeki etkisini incelediğinde eğitime katılmayan öğretmen grubunda herhangi bir değişiklik görülmezken, eğitim uygulanan öğretmenlerin demokratik tutumlarında etkili olduğu, otokratik tutumlarında azalma gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu araştırmanın bir başka bulgusuna göre de öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalarla ilgili görüşlerinde eğitime katılan öğretmenlerin daha demokratik, katılımcı, süreç-odaklı ve çocuk merkezli uygulamalara yakınlaştıkları görülmüştür.

Montessori programında eğitim süreci ile ilgili Çakır (2018)'ın yürüttüğü çalışmasında Montessori program temelli Stem etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarına olan etkisini incelemiş ve 14 hafta öğretmen adaylarına Montessori yaklaşım temelli Stem eğitimleri verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda öğretmenlerin problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme eğilimlerinde etkili olduğu ve öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin olumlu yönde gelişim gösterdiği belirtilmiştir.

Twigg (2010) Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programında başarılı sorgulamaya dayalı öğretim için öğretmenlerin uygulamaları, değerleri ve inançlarını incelemiş ve bulgular içerisinde PYP'de özellikle sorgulamaya dayalı öğretime ilişkin hizmet içi mesleki gelişim fırsatları sırasında edinilen bilgilerin, dönüştürücü sorgulamaya dayalı öğretim uygulamaları üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir.

Martzong vd., (2016) eğitimlerinde sanat etkinliklerine güçlü bir şekilde katılan Waldorf öğretmen adaylarının, sanata katılmayan Waldorf öğretmen adayları ile karşılaştırdığında Waldorf grubunda empati yapısının hem duygusal hem de bilişsel

boyutlarında daha yüksek puanların ortaya çıktığı elde ettiği sonuçlar içerisinde yer aldığı belirtilmiştir.

Okul öncesi eğitim programlarından farklı olarak Schreglmann (2019)'in Eğitim fakültesinde görevli akademisyenlerin alternatif eğitim/okul hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasında, alternatif eğitimin/okulun akademisyenler tarafından çok farklı açılardan yorumlandığı ve akademisyenlerin bir kısmının bu konu hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadığını, diğer bir kısmının ise konuya ilişkin sınırlı kuramsal bilgilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karacaoğlu ve Acar (2010) çalışmalarının sonucunda anaokulu, ilkokul ve lisede görev alan öğretmenlerin yenilenen programlar ve çağdaş yaklaşımlarla ilgili eğitim ihtiyacı hissettiklerini belirtmiştir.

Benzer bir araştırma ile Akpınar ve Aydın (2007)'ın çalışmaları ilkokul öğretmenlerinin eğitimde yaşanan değişimlerin ön plana çıkardığı yeni rollerin farkında olduğunu ve bu rolleri benimsediklerini fakat öğretmenlerin, bu konu ile ilgili yetersiz oldukları ve eğitime gereksinim duyduklarını belirtmeleriyle sonuçlanmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitim ile birlikte sonraki öğretim kademelerinin de yer aldığı örneklerde, eğitim süreci sonrasındaki değişimler ve öğretmenlerin eğitimler ile ilgili düşünceleri görülmektedir. Çalışmalarda eğitim almadaki bu olumlu etkililiğin görülmesi öğretmenlerin eğitimleri süresince ders almalarındaki önemliliğe dikkat çekmektedir.

Çalışmamızda farklı eğitim programları ile ilgili ders alan ve ders almayan öğretmenlerin cevaplarında oluşan farklılığın, öğretmenlerin farklı eğitim programları ile ilgili ders almamaları, almış olan öğretmenlerin ise programın özelliklerini hatırlayamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ertürk vd., (2014)'nin çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimleri boyunca aldıkları çoğu teorik ve pratik bilgiyi mesleki yaşantılarında kullanmada problem yaşamaları ve bunun üniversitede aldıkları derslerin içeriği ile uygulamaların süresi ve niteliğinden, alanında

uzman öğretim elemanı eksikliğinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmış olması çalışmamızın bulguları doğrultusunda ortaya çıkan bu görüşü destekler niteliktedir.

5.4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Süre İçerisinde Hizmet içi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Programların Cevaba Yakınlığının Yanıtlarındaki Derecelendirmelerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin programların cevaba yakınlığının yanıtlarındaki derecelendirmeleri incelendiğinde, bazı başlıklara aynı cevaplar verilmişken, bazı başlıklara ise farklı cevaplar verildiği görülmüştür. Bu farklılaşmalar aşağıda yer aldığı şekilde öğretmenlerin cevapları doğrultusunda oluşmuştur;

Çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin Montessori programı için, merak ve sorgulama, karar verme sürecinde aktif rol alarak yaparak ve yaşayarak öğrenme, doğal öğrenme, kendi öğrenmesi üzerinde karar verme,düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenme başlıklarını öne çıkardıkları, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise bu başlıklar için Waldorf programını öne çıkardıkları görülmüştür.

Bir başka sonuçta çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hayal gücünü kullanma, problem çözme ve karar verme, deneyerek ve tekrarlayarak öğrenme, aktif katılım başlıklarının Montessori programı için öne çıktığı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerde bu başlıklar için High Scope programının öne çıktığı görülmüştür.

Bu sonuçlar ile birlikte öğretmenlerin bazı cevaplarında öne çıkardıkları programın aynı olduğu tespit edilmiştir. Bunların, gerçeklik ve doğallık, sınıf/okul ortamındaki için Montessori, araştırma sorgulama ile birlikte gözlemci ve araştırmacı roller üstlenmelerini benimseyen program için Waldorf olduğu görülmüştür.

Her iki grup karşılaştırıldığında öğretmenlerin derecelendirmeleri sonucunda ortaya çıkan başlıkların büyük bir çoğunluğunda farklılaşma görülmüştür. Farklı

cevaplara ilişkin diğer başlıklar incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin cevaplarında öne çıkardıkları programların bazılarında da çeşitlilik ile karşılaşılmıştır. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öne çıkardığı programı veya programları hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin öne çıkarmaması sonucunda diğer başlıklarda program çeşitliliğini oluşturmuştur.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde hizmet içi eğitim alıp almamanın eğitim sürecindeki ve öğretmenler üzerindeki etkilerinin yer aldığı çalışmalar ile karşılaşılmıştır. Örneğin, Uşun ve Cömert (2003) okul öncesi öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ile ilgili yapmış olduğu çalışmalarında 16-20 yıl arası kıdeme sahip okul öncesi öğretmeninin daha önceki yıllarda düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına diğer gruplara oranla daha fazla katıldıklarını ve katılmayı istedikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin katılmak istedikleri hizmet içi eğitim programlarının öncelik sırası ile birlikte çocuk ruh sağlığı, yaratıcı etkinlikler ve okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan planlar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Benzer bir çalışma ile Doğan ve Tatık (2014) okul öncesi öğretmenlerinin en çok katılmak istedikleri hizmet içi eğitim programlarının mesleki konular olduğu, bu konularında özel eğitime gereksinim duyan çocukların özellikleri ve erken müdahale programları, duyuların eğitimi, değerler eğitimi, okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetleri ve okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi programlarından oluştuğu belirtilmiştir.

Aslan, Şenel Zor ve Tamkavas Cicim (2015)'de çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin daha önce fen eğitimine yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim alma oranlarının oldukça düşük olduğu ve hizmet içi eğitim almak istedikleri konuların başında da etkili öğretim yöntem ve tekniklerini tanıma ve kullanmanın yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir başka araştırmada Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009) hizmet içi eğitime katılan Anadolu Öğretmen Lisesi öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim öncesi ve sonrasında yöntem-tekniklerle ilgili bilgilerinde farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapmış olduğu çalışmalarının sonucunda eğitimden önce öğretmenlerin sınıflarında en

çok soru-cevap, düz anlatım ve deney yöntemlerini kullanırlarken eğitimden sonra öğretmenlerin öğretim yöntem-tekniklerine ve yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgilerinde önemli artışlar olduğu tespit edilmiştir.

Doğan (2009) ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın eğitim ve öğretime olan etkisini incelediği çalışmasında hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın eğitim ve öğretime olan etkisi için görüşlerin genelde olumlu olduğu ancak bunun ortalama bir düzeyde kaldığı tespit edilmiştir.Çalışmada genç öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin daha az olumlu olduğu belirtilmiştir.

Başka bir araştırma ile Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman (2013) öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin olumsuz tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Karacaoğlu ve Acar (2010)'ın çalışmalarında öğretmen görüşlerine göre yenilenen programlarda karşılaşılan sorunlar içerisinde yenilenen eğitim programları ile ilgili öğretmenlere yönelik planlanan hizmet içi eğitim programlarının etkili olmadığı ve yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Benzer bir sonuç ile Gülşen ve Yörük (2021) okul öncesi eğitim birimlerinde görev alan öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve Türkiye'de okul öncesi eğitim birimlerinde görevli öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililik düzeyini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmasının sonucunda okul öncesi eğitim birimlerinde görevli öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayılarının ve içeriğinin yeterli düzeyde olmadığı belirtilmiştir.

İlköğretim okullarında görev alan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla Ergin, Akseki ve Deniz (2012)'in yürüttükleri çalışmalarının sonucunda ortaya çıkan en önemli bulgunun sınıf öğretmenlerinin bilimsel, teknolojik ve toplumsal değişmelere uyum sağlayabilmek, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanabilmek ve kendilerini geliştirebilmek için hizmet içinde eğitim almayı gerekli görmeleri olarak ifade edilmiştir.

Öztürk, Zayimoğlu Öztürk ve Kaya (2016)'nın çalışmalarında ise okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken en çok okul öncesi öğretim programındaki kazanımlara uygun etkinlik tasarlama teknikleri konusunda verilecek yeni bir eğitime ihtiyaç duydukları görülmüş ve çalışmalarına katılan öğretmenlerin %37.5'inin mesleklerini icra ederken bakanlığın düzenlediği hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldıkları görülürken, %62.5'inin ise katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Atlı, Korkmaz, Tastepe ve Köksal Akyol (2016)'un çalışmalarında öğretmenlerin Montessori felsefesi doğrultusunda gerçekleştirilen eğitimde yaklaşımı içselleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Montessori yaklaşımı konusunda deneyimli denetçilere, hizmet içi eğitime ve bilimsel çalışmalara ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, hizmet içi eğitimin etkililiği ve hizmet içi eğitim ile ilgili öğretmenlerin düşünceleri ile karşılaşılmıştır. Çalışmalarda hizmet içi eğitimin etkililiğin görülmesi öğretmenlerin çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitime katılımlarındaki önemliliği ortaya koymaktadır.

Çalışmamızda farklı eğitim programları ile ilgili hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin cevaplarında oluşan farklılığın, öğretmenlerin programla ilgili bir hizmet içi eğitime katılmadıkları, katılanların ise programları uygulamadıklarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Konu ile ilgili Kılınç, Karayel ve Koyuncu (2018)'nun çalışmaları sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim programlarını, eğitim programına yansıtma düzeylerinin düşük, farklı eğitim programları ile ilgili eğitimlere katılımlarının az olduğu sonucuna ulaşmış olmaları araştırmamızın bulgularına göre ortaya çıkan bu görüşü destekler niteliktedir.

Özet

Okul öncesi dönemde eğitim çok önemlidir. Farklı tarihçelere sahip olan farklı eğitim programları, çocukların gelişimlerine uygun müfredatlar ve etkinlikler sunarak çocuğun gelişimini hedefler. Eğitimin önemli bir parçası olan öğretmenlerin de programlar ile ilgili bilgi sahibi olması çocukların eğitim süreçleri için oldukça önemlidir.

Bu nedenle bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim programlarına olan algılarının derecelendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya, İstanbul ilinden 132 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler öğretmenlerin cevapları doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin cevaplarında en çok öne çıkarılan program Montessori, hiç öne çıkarılmayan program ise Reggio Emilia olmuştur. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm, farklı eğitim programlarına yönelik ders alma durumları ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre verdikleri yanıtlarda benzerlikler olsa da büyük bir çoğunluğunda farklılıklar görülmüştür.

Yargı

Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim programlarına olan algılarının derecelendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada öğretmenlerin soruların cevabının programa olan yakınlığına, mezun oldukları bölümlere, eğitimleri süresince farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik ders alma durumlarına ve çalıştıkları süre içerisinde hizmet içi eğitim alma durumlarına göre verdikleri cevaplar incelenmiştir. Öğretmenlerin soruların cevabının programa olan yakınlığında en çok Montessori programını öne çıkardıkları, mezun oldukları bölüm, farklı eğitim programlarına yönelik ders alma durumları ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre verilen cevaplarda ise hem benzerlik hem de büyük bir çoğunluğunda farklılık görülmüştür. Cevaplarda oluşan bu çeşitlilik nedeniyle eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin programlar ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerektiği ve mezun olunan bölümün, farklı eğitim programlarına yönelik ders alma durumlarının ve çalışılan süre içerisinde hizmet içi eğitimlere katılımın da programlar hakkında bilgi sahibi olmalarında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programlarında okuyan öğrencilerin öğretim programlarında farklı eğitim programlarına yönelik derslere yer verilebilir.

Öğretmenlerin farklı eğitim programlarına ait farkındalıklarını geliştirmek adına hizmet içi eğitimlere yer verilebilir. Bu eğitimlerde farklı eğitim programlarının özellikleri doğrultusunda uygulamalar yapmaları desteklenebilir.

Öğretmenlere çalışmamızda yer alan farklı eğitim programları ile ilgili eğitimler düzenlenip eğitim sonrası öğretmenlerin programlara ilişkin görüşleri alınarak öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimlerine ve eğitim süreçlerine olan etkileri incelenebilir.

Öğretmenlerin farklı eğitim programları ile ilgili kitapları, yapılan araştırmaları ve konu ile ilgili eğitimleri takip ederek bilgi edinmeleri ve edindiği bilgileri güncelleştirmek için de seminerlere ve hizmet içi eğitimlere katılarak programları incelemeleri önerilebilir.

EK'LER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

1.Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )

2.Yaşınız:

3.Mezun olduğunuz bölüm:

Çocuk Gelişimi ( ) Okul Öncesi Öğretmenliği ( ) Diğer…….

4.Mezuniyet durumunuz:

Lise ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans( ) Doktora ( )

5.Mesleki Kıdeminiz:

0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16 yıl ve üzeri ( )

6.Çalıştığınız okul:

Özel okul( ) Resmi bağımsız anaokulu ( ) İlköğretim okuluna bağlı anasınıfı ( )

7.Eğitiminiz sürecinde farklı okul öncesi eğitim programlarına yönelik dersler aldınız mı?

Evet( ) Hayır( )

8.Çalıştığınız süre içerisinde hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet ( ) Hayır ( )

Aldıysanız hangi konularda belirtiniz..

Program eğitimi ( ) Öğretmen mesleki gelişim eğitimi ( )

Diğer…….

EK-2 "Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim programlarına olan algılarının derecelendirilmesi" anketi

1'den 5'kadar sıralayanız.. (1: sorunun cevabına en yakın olduğunuz)	Montessori	Reggio Emilia	Primary Years Programme (PYP)	High Scope	Waldorf	Görüşleriniz
1) Gerçeklik ve doğallık kavramıyla en çok karşılaşılan programdır.						
2) Keşif yapma ve düşünmenin ön planda olduğu programdır.						
3) Çocukları düşünme, araştırma, merak ve sorgulama gibi becerilerini kullanmaya yönlendiren programdır.						
4) Çocukların hayal gücünü kullanarak, düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenme deneyimleri yaşadıkları programdır.						
5) Çocukların karar verme sürecinde aktif rol aldıkları ve yaparak, yaşayarak öğrendikleri programdır.						
6) Doğal öğrenmenin gerçekleştiği programdır.						
7) Çocukları, kendileri ve çevreleri hakkında araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren, gözlemci ve araştırmacı roller üstlenmelerini benimseyen programdır.						

8) Çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığının üst düzeyde destekleyen programdır.						
9) Çocuklarda problem çözme ve karar verme süreçlerini destekleyen programdır.						
10) Çevresine duyarlı, düşünen, araştıran ve sorgulayan çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen programdır.						
11) İş birliği ve yaratıcılığı ön plana çıkaran programdır.						
12) "Eğitimde sınıf/okul ortamının düzenlenmesinin önemli olduğu programdır."						
13) Meraklı, duyarlı ve öğrenmeye yönelik hedeflerini belirleyen bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen programdır.						
14) Çocuğun planla, yap ve değerlendir süreçlerini kullanarak kendi öğrenmesi üzerinde karar verdiği programdır.						
15) Yaratıcılığı merkeze alan programdır.						
16) Bilgiyi deneyerek ,tekrarlayarak öğrenmeyi destekleyen programdır.						
17) Bilgiyi edinme sürecinde oyun ve müziği kullanan programdır.						

18) Bilgiye ulaşma sürecinde çocukların düşünerek, hissederek ve yaparak öğrenmelerinin hedeflendiği programdır.						
19) Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarıyla deneyerek öğrenmelerinin gerçekleştirildiği programdır.						
20) Düşünme, hissetme ve yaparak öğrenmeyi ön plana alarak bütüncül eğitime vurgu yapan programdır.						

KAYNAKÇA

Acar Sevim, D. (2020). Bir yanıttan bin soruya: PYP. E. Aktan Acar içinde, *Erken çocukluk eğitimi mozaiği:Büyük düşünceler/fikirler, modeller ve yaklaşımlar* (s. 439-455). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Acay, E. (2018). *Okul öncesi çocuklarının renk ve doku bilgilerini edinmelerine Montessori eğitim yönteminin etkililiği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Konya.

Akar Gençer, A. (2014). *Reggio Emilia temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Akdoğan, A. (2014). *Türkiye'deki Uluslararası Bakalorya PYP programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Akpınar, B., ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim, 32*(144), 71-80.

Aksoy, P. (2020). Montessori yaklaşımının uygulandığı sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin montessori yaklaşımının "Farklı,güçlü ve zorlayıcı yanları"na ilişkin görüşleri:Amerika ve Türkiye Örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD), 7*(10), 278-309.

Alabay, E., ve Özdoğan, İ. M. (2018). Okulöncesi çocuklara dış alanda uygulanan sorgulama tabanlı bilim etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 8*(3), 481-496.

Altun, S., ve Yılmaz Doğan, Z. (2013). Pyp (İlk yıllar için program) uygulamasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(1), 1-15.

AMI. (2021, Ocak 10). *Association Montessori Internationale*. https://montessori-ami.org/ adresinden alındı

AMS. (2021, Ocak 10). *American Montessori Society*. https://amshq.org/ adresinden alındı

Andrews, S. W. (2015). The socıal relevance of Montessorı ın the fırst plane. *NAMTA Journal, 40*(2), 31-61.

Arı, M. M., Kerigan, B., Duran, Ç., ve Çınar Karasu, K. T. (2021). High Scope eğitimi alan ve almayan 4-5 yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Spor, Eğitim ve Çocuk*, 55-66.

Aslanargun, E., ve Tapan, F. (2016). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 219-238.

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

Aslan, D., ve Emen Parlatan, M. (2020). Erken çocukluk eğitimini temel alan görüşler ve tarihsel gelişimi. E. Yılmaz içinde, *Erken çocukluk eğitimine giriş* (s. 17-45). Ankara: Eğiten Kitap.

Aslan, O., Şenel Zor, T., ve Tamkavas Cicim, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik görüşlerinin ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(40), 519-530.

Atalar, A. D. (2020). Haydi,birlikte planlayalım,çalışalım,değerlendirelim: HighScope programı. E. Aktan Acar içinde, *Erken çocukluk eğitimi mozaiği:Büyük düşünceler/fikirler, modeller ve yaklaşımlar* (s. 211-229). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Atlı, S., Korkmaz, A. M., Tastepe, T., ve Köksal Akyol, A. (2016). Views on Montessori approach by teachers serving at schools applying the Montessori approach. *Eurasian Journal of Educational Research*(66), 123-138.

Aydemir Özalp, T. (2016). *Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: Bir olgubilim çalışması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Bărbieru, I. T. (2016). The role of the educator in a Montessori classroom. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 8*(1), 107-123.

Bardak, M. (2010). *II. Meşrutiyet döneminde okul öncesi eğitim (1908-1918).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Elazığ.

Barnes, H. (2001). *Waldorf education...an ıntroduction.* AWSNA.

Bayhan, P., ve Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından Waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*(26), 15-25.

Bayram, B. (2014). *Değerler eğitiminde Montessori yöntemi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü,İstanbul.

Beken, S. (2009). *Montessori yöntemi etkinliklerinin 5-6 Yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Aydın.

Bennett, T. (2001). Reactions to visiting the ınfant-toddler and preschool centers in Reggio Emilia,Italy. *Educational Resources Information Center (ERIC), 3*(1), 1-9.

Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar:Doğum öncesinden orta çocukluğa/Infants and chıldren prenatal through middle childhood.* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık.

Bibi, W., ve Ali, A. (2012). The impact of pre-school education on the academic achievements of primary school students. *The Dialogue, 7*(2), 152-159.

Birinci, C. M. (2017). Teacher in Reggio Emilia approach: Educational needs and views. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14*(1), 279-290.

Bjørnholt, M. (2014). Room for thinking—The spatial dimension of Waldorf education. *Research on Steiner Education (RoSE), 5*(1), 115-130.

Bora, N. (2010). *Uluslararası Bakalorya diploma programının (IB) öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili algıları üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bozkurt, E., Kölemen, E. B., Abanoz, T., ve Ulutaş, İ. (2019). Çocukları Montessori eğitimi alan ebeveynlerin "Montessori eğitimi" algısı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(92), 239-251.

Britton, L. (2000). *Jugar y aprender con el metodo montessori:Guia de actividades desde los 2 a los 6 anos.* (P. P. Molina, Çev.) Paidos Education.

Buldur, A. (2019). Montessori eğitim programına devam eden okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel süreç becerilerindeki değişimin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8*(4), 1172-1186.

Bülgür, N. (2018). *Montessori eğitiminin 5-6 Yaş grubu çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri üzerindeki etkisi (Adana ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Mersin.

Büyükgenç, F. (2014). *Uluslararası Bakalorya diploma programı mezunlarının programa ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüktaşkapu Soydan, S., ve Dereli, H. M. (2014). Farklı yaklaşımları uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(2), 475-496.

Canbulat Zengin, İ. (2019). *5-6 yaş çocuklarının matematik becerilerinin geliştirilmesinde Montessori eğitim programının etkisi.*Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Carnie, F. (2017). *Alternative approaches to education:A guide for teachers and parents.* Routledge.

Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi.* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Coşkun, H., ve Durakoğlu, A. (2018). A project- based approach in child education: Reggio Emilia. *International Journal of Humanities and Education, 1*(2), 141-153.

Cowie de Arroyo, C. (2011). From PYP to MYP: Supporting transitions across the IB continuum. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educacion, 2*(1), 39-61.

Curry, T. J. (2020). *Benefits of the Waldorf educational model on students academic success.* California State University, Monterey Bay.

Çakır, Z. (2018). *Montessori yaklaşım temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adayları üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Erzincan.

Çiydem, E., ve Ahi, B. (2019). II. Meşrutiyet dönemi okul öncesi eğitim alanında pedagojik yaklaşım ve etkilenmeler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8*(1), 24-43.

Dancy, R. B. (2004). The wisdom of Waldorf: Education for the future. *Mothering*(123). http://www.peelearlyyears.com/pdf/Education%20for%20the%20Future,%20On adresinden alındı

Dar, R. A. (2018). Educational thought of Friedrich August Froebel. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Scientific Research (IJAMSR), 1*(9), 36-42.

de Souza, D. L. (2012). Learning and human development in Waldorf pedagogy and cirriculum. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice, 25*(4), 50-62.

Değirmenci, G., Kaymaz Küçük, Ç., ve Demircioğlu, H. (2018). What does ıt mean to be a Montessori teacher and why ıs ıt preferred? *Çocuk ve Gelişim Dergisi, 2*(2), 39-50.

Dereli, H. M. (2013). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk-merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Desouza, J. M. (1999). Early childhood science:Adopting the Reggio Emilia approach. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1-10.

Dix, K. ve Sniedze-Gregory, S. (2020). *The impact of the IB Primary Years Programme (PYP) on student wellbeing and other related social-emotional learning outcomes.* Report to the International Baccalaureate Organization, Australia.

Doğan, B., ve Tatık, R. Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*(27), 521-539.

Doğan, O. (2009). *Hizmetiçi eğitime katılımın eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.

Durakoğlu, A. (2010). *Maria Montessori'ye göre çocuğun doğası ve eğitimi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.

Durakoğlu, A. (2011). Maria Montessori'ye göre okul öncesi çocukluk döneminin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(16), 133-145.

Düşek, G., ve Dönmez, B. (2012). Türkiye'de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi, 1*(1), 68-75.

Easton, F. (1997). Educating the whole child,"head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience. *Theory İnto Practice, 36*(2), 87-94.

Edwars, C. P. (2002). Three approaches from Europe:Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Educational Resources Information Center (ERIC), 4*(1), 1-14.

Edwars, C. P. (2003). *"Fine Designs" from Italy:Montessori education and the reggio approach.* University of Nebraska - Lincoln.

Elmore, L. (2018). *Homework in Waldorf education.* Waldorf School of Bend.

Erdal Erkılıç, Ö. (2019). Montessori,Reggio Emilia ve Waldorf okullarının İstanbul ili örneğinde incelenmesi. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, 3*(2), 81-98.

Erdiller Yatmaz, Z. B. (2020). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ. H. Diken içinde, *Erken çocukluk eğitimi* (s. 54-88). Ankara: Pegem Akademi.

Ergin, İ., Akseki, B., ve Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıff öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 55-66.

Erkan, S., ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(38), 94-106.

Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., Veziroğlu, M., ve Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(3), 897-908.

Ezmeci, F., ve Akman, B. (2016). Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri Reggio Emilia yaklaşımı ve High/Scope programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 1-13.

Ferreira, C. (2014). Children's house: The prepared envıronment as an oasis. *NAMTA Journal, 39*(1), 25-39.

Fetihi, L. (2000). Okul öncesi eğitimde High/Scope program kalite belirlemesi (PKB). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(12), 167-176.

Firlik, R. J. (1994). Reggio Emilia,Italy preschools:The synergies of theory and practice. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1-12.

French, G. (2012). The HighScope approach to early learning. M. M. Mahuna, ve M. Taylor içinde, *Early childhood education and care: An introduction for students in Ireland.* Gill ve McMillan.

Gandini, L. (2003). *Values and principles of the Reggio Emilia approach.*

Gazda grace, P. (2002). Psst... have you heard about the International Baccalaureate program? *The Clearing House, 76*(2), 84-87.

Getchell, L. A. (2010). *Effects of International Baccalaureate Primary Years Programme on teacher philosophy, perceptions of efficacy, and outlook on education.* University of Denver.

Gökmen, A. H., Deveci, H., Bingöl, K., Bekir, H., Temel, Z. F., ve Kanat, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin Hıgh/Scope yaklaşımı inançları ile özyeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(5), 2481-2500.

Gutek, G. L., ve Gutek, P. A. (2016). *Bringing Montessori to America: S.S. McClure,Maria Montessori,and the campaign to publicize Montessori education.* University of Alabama Press.

Güler, T., ve Yaltırık, İ. (2011). Erken çocukluk eğitiminde ilk yıllar programının öğretmen görüşleri ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 266-280.

Gülşen, C., ve Yörük, G. (2021). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 7*(40), 1056-1070.

Günay Bilaloğlu, R. (2004). Okul öncesi eğitimde Hıgh/Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(2).

Gürkan, B. (2021). Disiplinler ötesi sorgulama programı tasarlamanın bazı değişkenler açısından öğretmen adayları üzerindeki etkileri: Uluslararası Bakalorya örneği. *Eğitim ve Bilim, 46*(206), 407- 440.

Gürkan, T. (2016). Okul öncesi eğitim programı. R. Zembat içinde, *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (s. 29-80). Ankara: Anı Yayıncılık.

Güven, G. (2020). Erken çocukluk eğitiminde alternatif yaklaşımlar. E. Yılmaz içinde, *Erken çocukluk eğitimine giriş* (s. 141-173). Ankara: Eğiten Kitap.

Halic, O., Bergeron, L., Smith, A., IB Global Research department, ve Kuvaeva, A. (2014). *The International Baccalaureate bilingual diploma:Global trends, pathways, and predictors of attainment.* University of Maryland.

HıghScope. (2021, Şubat 4). https://highscope.org/ adresinden alındı

Hiles, E. (2018). Parents' reasons for sending their child to Montessori schools. *Journal of Montessori Research, 4*(1), 1-13.

Hohmann, M., Weikart, D. P., ve Epstein, A. S. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs.* High/Scope Press.

Holt, N. (2010). *Bringing the High Scope approach to your early years practice.* Routledge.

Iannaccone, C. (2001). History,humanity,and handwork.

IB. (2008). *IB learner profile booklet.* International Baccalaureate Organization. http://wcpsmd.com/sites/default/files/documents/IB_learner_profile_booklet.pdf adresinden alındı

IB. (2009). *Making the PYP happen:A cirriculum framework for international primary education.* International Baccalaureate Organization. https://pypatpwe.files.wordpress.com/2016/11/mtpyph.pdf adresinden alındı

IB. (2015). Ib Uluslararası eğitim baremi. International Baccalaureate Organization.

IB. (2019). *What is an IB education?* International Baccalaureate Organization. https://www.ibo.org/globalassets/what-is-an-ib-education-en.pdf adresinden alındı

İbo.org (2021, Ocak 31). *İnternational Baccalaureate*. https://ibo.org/ adresinden alındı

İmir, H. M. (2018). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi çocuklarının düşünme becerileri üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.

İnan, H. Z. (2012). *Reggio Emilia yaklaşımı ve Proje yaklaşımı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori approach: Early years education in practice.* Routledge.

Kabasakal Badamchı, D. (2016). Immanuel Kant'ın Jean Jacques Rousseau'dan çıkarsadıkları:Eğitim üzerine. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*(21), 161-180.

Kadıoğlu Altunbaş, H. (2020). Duyu eğitimi ve Montessori yöntemi. E. Deretarla Gül içinde, *Erken çocuklukta duyu eğitimi* (s. 120-137). Ankara: Pegem Akademi.

Kalafatoğlu, E. (2019). *Uluslararası Bakalorya eğitim felsefesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kalıpçı, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirleme.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karacaoğlu, Ö. C., ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 45-58.

Karaoğlu, E., ve Vural, Ö. F. (2021). Reggio Emilia eğitim programı. M. Başaran, ve Ö. F. Vural içinde, *Eğitimde çağdaş gelişmeler* (s. 143-156). Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi:Kavramlar ilkeler teknikler* (31 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karasolak, K., Tanrıseven, I., ve Yavuz Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 997-1010.

Karip, E., ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6*(6), 245-257.

Kaşarcı, İ. (2015). Montessori eğitim modeli. A. Arı içinde, *Alternatif öğrenme öğretme yaklaşım ve yöntemleri* (s. 213-234). Konya: Eğitim Yayınevi.

Katrancı, M. (2020). Erken çocukluk eğitimi ve önemi. S. Seven içinde, *Erken çocukluk eğitimine giriş* (s. 2-15). Ankara: Pegem Akademi.

Katz, L. G. (1998). What can we learn from Reggio Emilia. C. Edwards, L. Gandini, ve G. Forman içinde, *The hundred languages of chıldren:The reggio emilia approach-advanced reflections* (s. 27-45). Greenwood Publishing.

Katz, L. G., ve Chard, S. C. (1996). The contribution of documentation to the quality of early childhood education. J. H. Helm içinde, *The project approach catalog 3 by the project approach study group* (s. 107-108). ERIC.

Kaya, Ö. M. (2012). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşım uygulamalarının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kayahan Yüksel, D., ve Kartal, S. (2020). Okul öncesi dönemde alternatif bir eğitim modeli: Waldorf yaklaşımı ve materyallerine yönelik öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9*(3), 845-859.

Kaygısız, C. (2020). İnsanca bir yönetim. *Alternatif Eğitim Dergisi-13, 5*(13), 60-63.

Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kayılı, G., ve Arı, R. (2016). The Effect of Montessori Method Supported by Social Skills Training Program on Turkish Kindergarten Children's Skills of Understanding Feelings and Social Problem Solving. *Journal of Education and Training Studies, 4*(12), 81-91.

Kayır, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımından esinlenerek yapılan proje çalışmaları:Bir eylem araştırması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Kefi, S. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 ay arası çocukların dil gelişim düzeylerine bu kurumlarda High/Scope modeli eğitim almalarıyla klasik model ile eğitim almalarının etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.

Keskin, T. (2015). *Montessori yöntemiyle çocuk yetiştirmek.* İstanbul: Ares Yayıncılık.

Kılınç, F. E., Karayel, F., ve Koyuncu, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2*(2), 194-212.

Koca, C. (2015). *Bir Waldorf okulunun yöneticisi, öğretmenleri ve bu okuldaki çocukların ebeveynlerinin eğitimle ilgili bazı kavramlar ile Waldorf yaklaşımına ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Koca, C., ve Ünal, F. (2018). Türkiye'deki bir Waldorf anaokulunun misyon, vizyon ve diğer anaokullarından farklı yönlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD, 6*(3), 185-206.

Koçyiğit, S. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı,amacı,önemi ve ilkeleri. R. Zembat içinde, *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 14-26). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Koçyiğit, S., ve Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(20), 511-516.

Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 174-194.

Kozankurt, Z. Ş. (2019). *Alternatif okulların sorunları, yöntemleri ve uygulamalarına ilişkin değerlendirmeler:Waldorf örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Kural, E. (2020). *Montessori eğitmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kuru, N. (2020). Erken çocukluk eğitiminin tanımı,kapsamı ve önemi. G. Haktanır içinde, *Erken çocukluk eğitimine giriş* (s. 9-26). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y., ve Yıldırım Doğru, S. S. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 12*(27), 307-322.

Larson, H. (2010). The Montessori method: Educating children for a lifetime of learning and happiness. *Objective Standard,* 41 - 59.

Leonard, G. (2018). Maria Montessori's cosmic stories and contemporary scıence. *NAMTA Journal, 43*(3), 32 - 45.

Leygara, T. (2020). *Geleneksel eğitimden montessori eğitim modeline geçiş sürecinde okula güven ve değişime direnç üzerine nitel bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Lunenburg, F. C. (2011). Cirriculum models for preschool education:Theories and approaches to learning in the early years. *Schoolıng, 2*(1), 1-6.

MacBlain, S. (2014). *How children learn.* Sage.

Malaguzzi, L. (1998). History,ideas and basic philosophy:An interview with Lella Gandini. C. Edwars, L. Gandini, ve G. Forman içinde, *The hundred languages of children:The reggio emiliaapproach to early childhood education-advanced reflections.* Greenwood Publishing.

Mammadov, R. (2015). Reggio Emilia eğitim yaklaşımı. A. Arı içinde, *Alternatif öğrenme öğretme yaklaşım ve yöntemleri* (s. 235-255). Eğitim.

Martínez-Agut, M. P., ve Hernando, C. R. (2015). Escuelas reggio emilia y los 100 lenguajes del nıno:Experıencıa en la formacıon de educadores ınfantıles. *Actas dell XVIII Coloquio de Historia de la Educacion, 2,* 139-151.

Martzog, P., Kuttner, S., ve Pollak, G. (2016). A comparison of Waldorf and non-Waldorf student-teachers' social-emotional competencies: can arts engagement explain differences? *Journal of Education for Teaching, 42*(1), 66-79.

Mathisen, A. (2014). *Overview–ıdeas and practices in Waldorf education.* Steinerskoleforbundet - The Norwegian Waldorf Federation.

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü.* Ankara.

MEB. (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Okul öncesi eğitim programı.* Milli Eğitim Bakanlığı.

Meı-Ju, C. (2014). In celebration of creativity play: An exploration on children's aesthetic sensibility and creativity in Waldorf early childhood education. *Revista de Cercetare şi Intervenţie Sociala*(47), 165-179.

Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M., ve Alav, Ö. (2015). Türkiye'de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 40*(179), 69-87.

Misheva, S. (2020). Cultıvatıon of envıronmental educatıon by the Montessorı method. *İnternational Multidisciplinary Scientific GeoConference SGEM, 20*(5.2), 693 - 699.

Montessori, M. (1959). *The absorbent mind.* Lulu.

Montessori, M. (1997). *Çocuk eğitimi Montessori metodu.* (G. Yücel, Çev.) Özgür .

Montessori, M. (2012). *The montessori method scientific pedagogy as applied to child education in "The Children's Houses" with additions and revisions by the author.* (A. E. George, Çev.).New York.

Morgan, H. (2011). *Early childhood education : History, theory, and practice.* Rowman ve Littlefield Publishers,Inc.

Morrison, G. S. (2007). *Early childhood education today.* Pearson.

Morrissey, A. M., Rouse, E., Doig, B., Chao, E., ve Moss, J. (2014). *Early years education in the primary years programme (PYP):Implementation strategies and programme outcomes.* Prepared by the School of Education, Deakin University.

Mutlu, B., Ergişi, A., Bütün Ayhan, A., ve Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1*(3), 113 - 128.

Naci, S. (2020). *Uluslararası Bakalorya programına göre yapılandırılmış sosyal bilgiler dersinin etkin vatandaşlık becerisi ve değerlerinin gelişimine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

New, R. S. (1993). Reggio Emilia:Some lessons for U.S. educators.ERIC Digest. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1-7.

Nordlund , C. Y. (2006). *Art experiences in Waldorf education: Graduates' meaning making reflections.* University of Missouri-Columbia.

Nordlund, C. Y. (2013). Waldorf education: Breathing creativity. *Art Education, 62*(2), 13-19.

Noyat, Ş. (2018). *Görsel sanatlar eğitiminde Montessori eğitimi yaklaşımının, okul öncesi çocuklarının yaratıcılık gelişimine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ogletree, E. J. (1974). Rudolf Steiner: Unknown educator. *The Elementary School Journal, 74*(6), 344-351.

Ogletree, E. J. (1991). Creativity and Waldorf education: A study. *ERIC*, 1-19.

Ogletree, E. J. (1996). The comparative status of the creative thinking ability of Waldorf education students: A survey. *Educational Resources Information Center (ERIC),* 1-12.

Oğuz, V., ve Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(1), 243 - 256.

Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimler Dergisi, 2*(2), 151-160.

Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (6 b.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A. (2013). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. A. Oktay içinde, *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (s. 2-20). Ankara: Pegem Akademi.

Onur, T. (2020). Öğrenme sevgisi aktaran bir eğitim deneyimi: Waldorf Pedagojisi. E. Aktan Acar içinde, *Erken çocukluk eğitimi mozaiği:Büyük düşünceler/ fikirler, modeller ve yaklaşımlar* (s. 497-525). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., ve Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 9-23.

Özbek Ayaz, C. (2020). Eğitimde tabula rasa anlayışını yıkan ve çocuğun rönesansını yaratan bir devrim:Montessori metodu. E. Aktan Acar içinde, *Erken çocukluk eğitimi mozaiği:Büyük düşünceler/fikirler,modeller ve yaklaşımlar* (s. 319-346). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özdemir, C. C. (2013). *Okul öncesi öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Öztermiyeci, E. (2019). *Türkiye'de Ulusal program ve Uluslararası Bakalorya programı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, T., Zayimoğlu Öztürk, F., ve Kaya, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim durumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 92-114.

Pehlivan Polat, M. (2019). *Uluslararası Bakalorya diploma programının Türk okullarındaki uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.

Peters, D. L. (2008). Casa deı Bambini ve beyond. *Independent School, 67*(3).

Piaget,J.(1952).https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/itde8005/weeklys/CH4Piaget.pdf adresinden alındı

Platz, D., ve Arellano, J. (2011). Time tested early childhood theories and practices. *Education, 132*(1), 54-63.

Polat, Ö. (2011). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Pound, L. (2005). *How children learn:From Montessori to Vygotsky - educational theories and approaches made easy.* Andrews UK.

Pound, L. (2019). *How children learn (New edition).* Andrews UK.

Rinaldi, C. (2001). The pedagogy of listening:The listening perspective from Reggio Emilia. *Innovetions In Early Education, 8*(4).

Rinaldi, C. (2012-2013). *Re-imagining childhood:The inspiration of Reggio Emilia education principles in South Australia.* Government of South Australia.

Rudienė, R., Volkovickienė, V., ve Butvilas, T. (2016). Fosterıng creatıvıty ın early chıld's educatıon. *TILTAI,* 145-155.

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 içinde, *Okul öncesi eğitimde uygulanan farklı modeller* (s. 103-120). Dora.

Saki, H. (2020). *Montessori felsefesi ile eğitim alan 24-72 ay arası çocukların psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

San, İ. (1975). Rudolf Steiner ve Waldorf okulları. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 8*(1), 327-355.

Santin, M. F., ve Torruella, M. F. (2017). Reggio Emilia:An essential tool to develop critical thinking in early childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal), 6*(1), 50-56.

Sassalos, M. C. (1999). Discovering Reggio Emilia: Building connections between learning and art. *Educational Resources Information Center (ERIC),* 1-23.

Saurino, D. R., ve Saurino, P. L. (1996). Collaborative Action Research: The High Scope Curriculum for Georgia Public Preschools. *Educational Resources Information Center (ERIC),* 1-21.

Savage, M. J., ve Drake, S. M. (2016). Living transdisciplinary curriculum: Teachers' experiences with the ınternational baccalaureate's primary years programme. *International Electronic Journal of Elementary Education, 9*(1), 1-20.

Schmitt-Stegmann, A. (1997). Child development and curriculum in Waldorf education. *Educational Resources Information Center (ERIC),* 1-15.

Schreglmann, S. (2019). Eğitim fakültesinde görevli akademisyenlerin alternatif eğitim/okul hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 1218-1247.

Schweinhart, L. J. (2003). Benefits, Costs, and Explanation of the High/Scope Perry Preschool Program. *Educational Resources Information Center (ERIC),* 1-10.

Schweinhart, L. J. (2020). Günümüzde erken çocukluk eğitimi ve müfredat modelleri. E. Aktan Acar içinde, *Erken çocukluk eğitimi mozaiği:Büyük düşünceler/ fikirler, modeller ve yaklaşımlar* (s. 1-11). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Selçuk, K. S. (2016). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10,* 21-30.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim,öğrenme ve öğretim:Kuramdan uygulamaya* (23 b.). Ankara: Yargı Yayınevi.

Sezer, E. (2020). *Uluslararası Bakalorya programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin "İlk Yıllar Programı"na ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sobo, E. J. (2014). Play's relation to health and well-being in preschool and kindergarten: A Waldorf (Steiner) education perspective. *International Journal of Play, 3*(1), 9-23.

Soler, J., ve Miller, L. (2003). The struggle for early childhood curricula: A comparison of the English Foundation Stage Cirriculum,Te Wha riki and Reggio Emilia. *International Journal of Early Years Education, 11*(1), 57-68.

Sop, A., ve Dalkıran Turgut, M. (2021). Ebeveynlerin çocukları için Montessori yöntemi uygulayan anaokulu seçme nedenleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 5*(1), 66-91.

Soydan, S. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının benimsedikleri erken çocukluk yaklaşımları. *Akademik Araştırmalar Dergisi, 15*(58), 77-92.

Stehlik, T. (2008). Thinking,feeling,and willing:How Waldorf schools provide a creative pedagogy that nurtures and develops ımagination. T. Leonard, ve P. Willis içinde, *Pedagogies of the imagination:Mythopoetic cirriculum in educational practice* (s. 231-243). Springer Science ve Business Media.

Stevenson, H., Joseph, S., Cooker, L., Fox, S., ve Bowman, A. (2015). *"Caring" across the International Baccalaureate Continuum.* The University of Nottingham.

Strong Wilson, T., ve Ellis, J. (2007). Children and place:Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practıce, 46*(1), 40-47.

Şahin Sak, İ. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), 1-20.

Şahin, A. (2019). *Reggio Emilia yaklaşımı temelli fen ve doğa etkinliklerinin uygulanması:Bir eylem araştırması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Şanver, M. (2016). Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre Uluslararası Bakalorya okullarında değerler eğitimi açısından okul ortamı. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 25*(2), 81-96.

Şeker, K. N. (2015). *Kırsal bölgede okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocukları ile Montessori eğitimi alan 5 yaş çocukların motor becerilerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri(Denizli ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taner Derman, M., Sadioğlu, Ö., Bağçeli Kahraman, P., Onur Sezer, G., ve Koç, N. (2010). Okul öncesi eğitimde hıgh/scope yaklaşımı. H. A. Başal içinde, *Okul öncesi eğitimde uygulanan farklı modeller* (s. 27-46). Bursa: Dora Yayınları.

Taştan Meriç, B. (2020). Eğitim sanatı dostlarının yolculuğu. *Alternatif Eğitim Dergisi-13, 5*(13), 13-18.

Taylor, M. L., ve Porath, M. (2006). Reflections on the International Baccalaureate program: Graduates' perspectives. *The Journal of Secondary Gifted Education (JSGE), 17*(3), 21-30.

Tok, E. (2012). Okul öncesi eğitimde farklı modeller. R. Zembat içinde, *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 160-176). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Tok, E. (2020). World-known Preschool Education Models from the Perspectives of Preservice Preschool Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences,* 214-227.

Toraman, Ç. (2015). Waldorf Pedagojisi. A. Arı içinde, *Alternatif öğrenme öğretme yaklaşım ve yöntemleri* (s. 269-277). Konya: Eğitim Yayınevi.

Toran, M., ve Temel, Z. F. (2014). Montessori yaklaşımının çocukların kavram edinimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Elementary Education Online, 13*(1), 223-234.

Tovey, H. (2017). *Bringing the Froebel Approach to your Early Years Practice.* Routledge.

Tuğluk, M. N. (2020). The effect of primary years program (PYP) on children's science process skills (SPS) in early childhood education. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 15*(5), 1276-1287.

Tuğluk, M. N., Gündoğdu, K., ve Kaya, H. İ. (2006). Okul öncesi eğitimde montessori yaklaşımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(13), 167 - 174.

Twigg, V. V. (2010). Teachers' practices, values and beliefs for successful inquiry-based teaching in the International Baccalaureate Primary Years Programme. *Journal of Research in International Education, 9*(1), 40-65.

Uçar, S., ve Durualp, E. (2018). Awareness of parents about Montessori education: A sample of Ankara ve Seattle. *Education Reform Journal, 3*(2), 88-101.

Ummanel, A. (2017). *Okul öncesi eğitimin felsefi temelleri.* Eğiten Kitap.

Uşun, S., ve Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 125-138.

Üstündağ, K. (2019). *Montessori Yönteminin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Waldorfeducation,(2021).https://www.waldorfeducation.org/waldorf-education adresinden alındı

Wardle, F. (2009). *Approaches to Early Childhood and Elementary Education.* New York: Nova Science Publishers,Inc.

Weikart, D. (1996). Experiencia en diseño y aplicación del cirriculum Hıgh/Scope en educación preescolar. *Pensamiento Educativo, 19,* 29-49.

Westerberg, L., ve Vandermaas Peeler, M. (2021). How teachers, peers, and classroom materials support children's inquiry in a Reggio Emilia-inspired preschool. *Early Child Development and Care, 191*(7-8), 1259-1276.

Wexler, A. (2004). A theory for living:Walking with Reggio Emilia. *Art Education, 57*(6), 13-19.

Woodard, J. (2005). Head, heart and hands: Waldorf education. *Journal of Curriculum and Pedagogy, 2*(2), 84-85.

Yaşar, H. Y., ve Pamuk, A. (2020). Reggıo Emilia approach ın hıstory class;Actıon research. *International Journal of Eurasian Education and Culture (IJOEEC), 5*(11), 1862-1915.

Yavaş, M. (2020). *Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programında eğitim gören çocukların değer düzeyleri sosyal yetkinlik ve davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, C. (2019). *Montessori yöntemine dayalı öğretim tasarımının birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına,matematik ve okuma-yazma becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Yıldız Bıçakçı, M., ve Gürsoy, F. (2010). Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişime etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(1), 307-316.

Yıldızbaş, F., ve Aslıyüksek, M. (2016). Montessori eğitiminin 4-5 yaş çocuklarının motor beceri, görsel algı ve bellek, el-göz koordinasyonu ile küçük kas becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies, 11*(3), 2407-2426.

Yılmaz, M., ve Gök Kalfa, T. (2021). *Uluslararası Bakalorya Organizasyonu:İlk Yıllar Programı'nın görsel sanatlar dersi bağlamında incelenmesi.* İdil.

Yılmaz, Z. (2004). Aristotales'in eğitim anlayışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(10), 148-159.

Yılmazer, E. (1995). *Okul öncesi dönemde High/Scope eğitimi alan çocukların, ilkokul 1. sınıftaki okul durumlarının ilkokul program amaçları ve sınıf öğretmenin görüşleri ışığında araştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Yücesan, Y. (2017). *Montessori eğitiminin okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ve problem davranışları üzerine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Karabük.

Zakir, N. M. (2019). Maria Montessori eğitim metodu. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(12), 59 - 62.

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*, 1-19.