

The Views of Pre-Service Preschool Teachers Regarding Montessori and Reggio Emilia Approaches

İkbal Tuba ŞAHİN SAK
Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education

Abstract

This study aims to describe views of pre-service preschool teachers about Montessori and Reggio Emilia Approaches. Participants of the study were 30 pre-service preschool teachers who attended "Modern Approaches to Early Childhood Education" course. Data of the study was collected through reflection papers written by participants. At the end of data analysis process, three main themes were determined for each approach: positive aspects, negative aspects and applicability in Turkey. According to findings, the pre-service teachers have stated that use of Montessori materials and real life materials, promoting children's self-discipline skills, child-centeredness and keeping classroom in order were positive aspects of Montessori approach; however, the increased responsibility of the teachers, limited group activities and use of real life materials were the negative aspects of the approach. In addition, according to half of the pre-service teachers, the Montessori Method was not available; and the other half has stated that use of this method was too hard but not impossible. The cooperation with parents, supporting creativity of children, using documentation technique for assessment and child-centeredness were mentioned as positive aspects of the Reggio Emilia Approach. On the other hand, focusing on art and creativity, and using emergent curriculum were emphasized as negative aspects. Lastly, all pre-service preschool teachers have agreed that the Reggio Emilia Approach could not be used in Turkey.

Keywords: early childhood education, Montessori approach, Reggio Emilia approach, pre-service preschool teachers, views of pre-service teachers.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

In Turkey, the approach of rewarding or punishing the children to control their misbehaviors as part of the educational activities has been used for a very long time by the preschool teachers (Akar, Tantekin-Erden, Tor & Şahin, 2010; Freiberg & Lamb, 2009; Goss & Ingersoll, 1981; Kök, Küçüköğlü, Tuğluk & Koçyiğit, 2007). In this approach, it was accepted that the external factors gave shape to the behaviors of the children. The effects of this approach can still be observed in the education system of Turkey (Akar, Tantekin-Erden, Tor & Şahin, 2010; Kök, Küçüköğlü, Tuğluk & Koçyiğit, 2007). However, there is a new approach emerging that the children should be active during whole educational process and, preschool teachers should encourage active participation and initiation of children in order to support the educational and developmental process effectively (Winsler & Carlton, 2003). In this case, supporting

and guiding children effectively depend on educational programs, which are based on knowledge and research related to child development and learning.

In 1986, National Association for the Education of Young Children (NAEYC) stated a framework defined as the Developmentally Appropriate Practices (DAP), which is developed based on knowledge and research rather than assumptions related to how children learn and grow up (Copple & Bredekamp, 2009). In the light of this framework, many educational approaches and programs, which were prepared through considering children's individual differences, are used extensively in these days. For instance, bases of some models such as Montessori method, HighScope Model, Reggio Emilia Approach, Bank Street Program are in parallel with DAP (Gestwicki, 2011).

Teachers are at the key position in order to manage these programs effectively and achieve the goals, because all activities are planned and conducted by them. In addition, the beliefs, views and educational philosophies of the teachers are important since they shape their educational activities and all practices in the classroom (Dewey, 1910). The views and educational philosophies of teachers are influenced by especially knowledge and experiences, which they gain during their undergraduate education (Lampert, 1990; Schmidt & Kennedy, 1990).

Purpose of the Study

In this study, it is aimed to describe views of pre-service preschool teachers related to the Montessori Method and Reggio Emilia Approach as early childhood educational approach.

METHOD

Participants of the study were 30 pre-service preschool teachers who attended "Modern Approaches to Early Childhood Education" course. This course is elective and taught 2 hours per week. The aim of this course is promoting the knowledge, teaching and assessment process of pre-service teachers related to early childhood educational approaches.

Data of the study was collected through reflection papers written by participants. The students have read several articles and other sources prior to the class handed out by the instructor. Then, the instructor has explained the approach through some visuals associated with the approaches. Since pre-service teachers have an idea related to the topic, they have also participated in class actively. At the end of each class, pre-service preschool teachers were requested to evaluate the approaches discussed and write their views related to the applicability of this approach in Turkey.

Word lists and key-words-in-context technique was used for qualitative data analysis (Bernard & Ryan, 2010; Ryan & Bernard, 2003). The data obtained were read several times and coded separately by two faculty members, including the researcher, who are experienced in the qualitative research. At the end of data analysis process, three main themes were determined for each approach: (1) positive parts, (2) negative parts and (3) applicability in Turkey.

FINDINGS

According to findings of the study, the pre-service teachers have stated that use of Montessori materials and real life materials, promoting children's self-discipline skills, child-centeredness and keeping classroom in order were positive aspects of Montessori approach; however, the increased responsibility of the teachers, limited group activities and use of real life materials were the negative aspects of the approach. In addition, according to half of the pre-service teachers, the Montessori Method was not available; and the other half has stated that use of this method was too hard but not impossible. The cooperation with parents, supporting creativity of children, using documentation technique for assessment and child-centeredness were mentioned as positive aspects of the Reggio Emilia Approach. On the other hand, focusing on art and creativity, and using emergent curriculum were emphasized as negative aspects. Lastly, all pre-service preschool teachers have agreed that the Reggio Emilia Approach could not be used in Turkey.

DISCUSSION & CONCLUSION

According to findings of the study, many pre-service preschool teachers have emphasized the child-centeredness as a positive aspect for both approaches; which may be due to the child-centered preschool curriculum in the education system of Turkey (MEB, 2013). This idea is frequently highlighted during the undergraduate education as well. Also, it should be emphasized that their views related to negative aspects of approaches were closely related to cultural perspectives. Also, Montessori Method aims to support children imagination through real experiences and to provide them with practical life experiences by using Montessori materials and real life materials. Additionally, Eratay (2011) has emphasized that these materials help children to be aware of their own feelings and be more creative than their peers. However, participants said that Montessori materials and real life materials prevent children from being creative. Thus, it may be stated that participants' views were not in parallel with findings of Eratay (2011).

It was said that since the base of the Reggio Emilia Approach was art and creativity, academic skills of children may not be supported efficiently. Therefore, focusing on art and creativity may be a negative aspect of the Reggio Emilia approach. These views and anxiety may be related to the preschool teachers that are supporting academic skills rather than promoting artistic skills and creativity (Gill, Winters & Friedman, 2006; Şahin, Sak & Tuncer, 2013).

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Montessori ve Reggio Emilia Yaklaşımları ile İlgili Görüşleri

İkbal Tuba Şahin SAK
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öz

Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori yaklaşımı ve Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın katılımcılarını "Okul Öncesi Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar" dersine kayıtlı 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verisi, yansıtma raporları (reflection paper) ile toplanmıştır. Veri analizleri sonucunda her bir yaklaşım için 3 ana tema belirlenmiştir: (1) Olumlu yönler, (2) olumsuz yönler ve (3) Türkiye'de uygulanabilirlik. Bulgulara göre; öğretmen adayları sınıfta Montessori materyallerinin ve gerçek materyallerin kullanılması, çocuğa özyönetim becerisi kazandırılması, sınıf ortamının düzenli olması gibi durumları bu metodun olumlu yönleri olarak dile getirirken, öğretmenin sorumluluğunun artması, büyük grup etkinliklerinin sınırlı olması ve sınıfta gerçek materyallerin kullanılması gibi noktaları da olumsuzluk olarak dile getirmişlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan adayların yarısına göre bu metodun Türkiye'de uygulanması mümkün değilken, yarısına yakınına göre ise kullanılabilirliği çok zordur ama imkânsız değildir. Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili olarak ise, yöntemin aile ile işbirliğini kullanması, yaratıcılığı desteklemesi ve değerlendirme için dokümantasyon yöntemini kullanması gibi durumlar olumlu görülürken, sanat ve yaratıcılığın ön planda olması ve anlık hazırlanan program kullanılması gibi noktalar olumsuzluklar olarak ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı, bu yaklaşımın Türkiye'de kullanımının mümkün olmayacağı konusunda hemfikirlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Montessori yaklaşımı, Reggio Emilia yaklaşımı, okul öncesi öğretmen adayları, öğretmen adaylarının görüşleri

GİRİŞ

Türkiye'de öğretmenler tarafından uzun yıllar boyunca çocukların davranışlarının yönlendirildiği, eğitsel etkinlik odaklı, ödül ya da ceza ile istenmeyen davranışların kontrol edildiği, davranışçılığa dayanan, geleneksel ve aynı zamanda öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir (Akar, Tantekin-Erden, Tor & Şahin, 2010; Freiberg & Lamb, 2009; Goss & Ingersoll, 1981; Kök, Küçüköğlü, Tuğluk & Koçyiğit, 2007). Günümüzde çocuğun davranışını dışsal faktörlerle şekillendiren bu anlayışın izleri hala görülmektedir (Akar, Tantekin-Erden, Tor & Şahin, 2010; Kök, Küçüköğlü, Tuğluk & Koçyiğit, 2007). Ancak, öğrenme ve gelişme sürecinin etkin bir şekilde desteklenmesi için çocuğun öğrenme sürecinin tamamında aktif olmasının ve okul öncesi öğretmenlerinin bu süreçte çocukların girişimciliğini desteklemesinin önemi de fark edilmeye başlanmıştır (Winsler & Carlton, 2003). Bu durumda, çocukların öğretmenler tarafından doğru şekilde desteklenebilmesi ve rehberlik alabilmesi için, bilginin çocuk gelişimi ve öğrenmeye ilişkin araştırmalara ve eğitimsel etkililiğe dayalı olduğu eğitim programları geliştirilmelidir.

1986 yılında Ulusal Küçük Çocuklar Eğitim Birliği (National Association for the Education of Young Children-NAEYC), Gelişime Uygun Uygulamalar (Developmentally Appropriate Practices-DAP) olarak tanımlanan ve çocukların nasıl öğrendikleri ve geliştiklerine ilişkin varsayımların yerine, bilgiye dayalı şekilde geliştirilen bir çerçeve oluşturmuştur (Copple & Bredekamp, 2009). Bu çerçeve ışığında günümüzde çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak hazırlanan pek çok gelişime uygun eğitim modeli yaygın olarak kullanılmaktadır. Örneğin; Montessori yaklaşımı, Reggio Emilia yaklaşımı, High Scope modeli, Head Start Programı gibi bazı model ve yaklaşımlar gelişime uygun uygulamalar ile paralellik göstermektedir (Gestwicki, 2011). Bu programların etkili bir şekilde uygulanması ve amacına ulaşması konusunda en önemli rol öğretmenlerindir çünkü sınıf içerisindeki bütün uygulamalar, öğretmenlerin inanışları, görüşleri ve felsefi yaklaşımları ile şekillenir (Dewey, 1910). Özellikle lisans eğitimleri sürecinde almış oldukları bilgiler ve edinmiş oldukları deneyimler, öğretmenlerin görüşleri ve felsefi yaklaşımları üzerinde önemli ölçüde etkilidir (Lampert, 1990; Schmidt & Kennedy, 1990). Bu nedenle bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Derste pek çok yaklaşım detaylı şekilde ele alınmıştır ancak burada yalnızca iki yaklaşımla ilgili görüşler verilmektedir. Bunun nedeni, nitel bir çalışma olarak bu araştırmada mümkün olduğunca detaylı bulgunun verilebilmesidir. Daha fazla yaklaşımın burada raporlanması halinde, öğretmen adaylarının görüşleri ile ilgili bu kadar ayrıntının verilmesi mümkün olmayacaktır. Bu yöntemler içinde Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımlarının seçilmesinin sebebi ise, öğretmen adayları tarafından en çok bilinen iki yöntem olarak vurgulanmasıdır.

Montessori Yaklaşımı

Maria Montessori, İtalya'nın ilk kadın tıp doktorudur. Psikiyatri bölümünde çalışırken, öncelikle özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla ilgilenmiş, onlarla yaptığı çalışmalarında önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Bu olumlu sonuçlar üzerine, aynı yöntemlerin normal çocuklar üzerinde de kullanılabileceğini düşünerek, eğitim alanında çalışmaya başlamıştır (Lillard, 1973).

Montessori eğitimi ilk olarak Roma'da uygulanan yaklaşık 100 yıllık eski bir metottur. Ancak, popüleritesi her geçen gün artmaya devam etmektedir. Tahminen, 300 civarında devlet okulu ve bazı liseler de dâhil olmak üzere, Amerika'da yaklaşık 5000 okulda Montessori programı uygulanmaktadır (Lillard & Else-Quest, 2006). Yaklaşımına özgü materyallerin kullanılması, çocuklara seçim yapma şansının tanınması, sınıfların karışık yaş gruplarından oluşması, eğitim sürecinde işbirliğine önem verilmesi, değerlendirme sürecinde notun ve testlerin kullanılmaması, hem akademik hem de sosyal becerilerin gelişimi için bireysel etkinliklerin ve küçük grup etkinliklerinin uygulanması, Montessori yaklaşımına özgü temel özelliklerdir (Daoust, 2004; Lillard & Else-Quest, 2006; Soydan, 2013; Topbaş, 2004; Torrance & Chattin-McNichols, 2000).

Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımı İtalya'nın Reggio Emilia kasabasında doğmuştur (İnan, Trundle & Kantor, 2010). Yapılandırmacı görüşe dayalı olan bu yaklaşımın teorik

temelleri Piaget'in, Vygotsky'nin, Dewey'in ve Gardner'ın görüşleri ile paralellik göstermektedir (Morrison, 2011).

Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili bazı temel kavram ve ilkeler vardır. Bunlardan ilki, çocuğun eğitimin merkezinde olması ve eğitim sürecine aktif katılımıdır (Wexler, 2004; İnan, Trundle & Kantor, 2010). Çocuk-yetişkin ilişkisi eğitim sürecinde kritik bir öneme sahiptir ve çocuğa duyulan saygı, Reggio Emilia yaklaşımının bir diğer belirleyici özelliğidir (Wexler, 2004). Bir başka özelliğe göre; çocuk ve öğretmen bu süreçte işbirliği içerisinde çalışan temel ortaklar konumundayken, aileler, diğer çocuklar, okuldaki diğer kişiler ve öğretmenler, okulun bulunduğu çevredeki diğer bireyler ve geniş bir çerçevede bakılacak olursa toplumun tamamı eğitim sürecinin bir parçası olmalıdır (Morrison, 2011; Rinaldi, 2006). Son olarak, yazılı ve belirli bir program yerine, çocukların ilgilerine, ihtiyaçlarına ya da daha önceki etkinliklere bağlı olarak ortaya çıkan anlık ve esnek bir program söz konusudur (Morrison, 2011).

YÖNTEM

Çalışmanın katılımcılarını "Okul Öncesi Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar" dersini takip eden 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü üçüncü (n=17) ve dördüncü (n=13) sınıf öğrencileridir. Tamamı bayandır ve yaşları 21 ve 25 arasında değişmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 10'u Anadolu Öğretmen Lisesi, 8'i Düz Lise, 7'si Anadolu Lisesi, 5'i ise Kız Meslek Lisesi mezunudur.

"Okul Öncesi Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar" dersi öncelikli olarak dördüncü sınıf öğrencileri için açılan ve haftada 2 saat verilen 14 haftalık seçmeli bir derstir. Ders, okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimdeki erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarına yönelik eğitim, öğretim ve değerlendirme süreçlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın verisi, katılımcıların yazmış oldukları yansıtma raporları (reflection paper) ile toplanmıştır. Her derse gelmeden önce öğrencilere o haftanın konusu ile ilgili çeşitli makale ve kaynaklar önerilmiş, her birinin konuya hazırlıklı olarak gelmeleri istenmiştir. Dersler öğretim üyesi tarafından yaklaşımlara ait görsellerle anlatılarak, her modelin öğrencilerin zihinlerinde şekillenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, öğrenciler de konu ile ilgili ön hazırlık yaparak geldikleri için dersler etkileşimli bir şekilde işlenmiştir. Her dersin sonunda, o gün tartışılan yaklaşımla ilgili öğretmen adaylarının değerlendirmeleri sorulmuş ve adaylardan, yaklaşımların Türkiye'deki okul öncesi eğitim sınıflarında uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir.

Verilerin analizi için duruma özgü kelimelerin/ifadelerin bulunması ve listelenmesi (word lists and key-words-in context) tekniği kullanılmıştır (Bernard & Ryan, 2010; Ryan & Bernard, 2003). Bu teknik kullanılırken, öncelikle duruma özgü kelimeler/ifadeler belirlenmiştir. Örneğin; çocuğun özdenetim (öz disiplin) becerisi kazanması, Montessori yaklaşımı ile ilgili bir ifadedir. Bu şekilde ifadeler belirlenip listelenmiş ve ardından kaç defa tekrar edildikleri sayılarak benzer noktalara vurgu yapanlar aynı grup içerisinde toplanmış ve temalar oluşturulmuştur. Analiz sonucunda, her bir yaklaşım için 3 ana tema belirlenmiştir: (1) Olumlu yönler, (2) olumsuz yönler ve (3) Türkiye'de uygulanabilirlik. Kodlama sürecinde biri araştırmacı, diğeri de nitel veri analizi konusunda deneyimli bir uzman olmak üzere 2 kişi çalışmıştır. Veri analizi için, yazılmış olan her bir rapor her bir kodlayıcı tarafından ayrı ayrı okunmuş ve

kodlanmıştır. Farklı kodlar üzerinde tartışılmış, bazı kodlar için literatüre başvurulmuştur.

BULGULAR

Montessori Yaklaşımı

Montessori yaklaşımının tartışıldığı dersin bitiminde öğretmen adaylarından bu yaklaşımla ilgili değerlendirmelerini ve Türkiye'de uygulanmasının mümkün olup olmadığı ile ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir. Öğretmen adayları öncelikle kendilerine göre yaklaşımın olumlu ve olumsuz yönlerini belirtmişler, daha sonra da Türkiye'de kullanılıp kullanılamayacağını sebepleri ile ifade etmişlerdir.

Olumlu Yönler: Montessori yaklaşımının olumlu yönleri ile ilgili olarak öğretmen adaylarının çoğunluğu (n=19), bu yaklaşımda Montessori materyallerinin ve gerçek materyallerin kullanılmasını vurgulamışlardır (Tablo 1). Öğretmen adaylarından biri, Montessori materyallerinin çocuklara kendi hatalarını düzeltme imkânı verecek şekilde tasarlanmasına atıfta bulunarak şunları söylemiştir:

"Bu materyallerin çocuğa kendi hatalarını fark etme ve onları düzeltme fırsatı sunması, bence çocuğun anlamlı ve kalıcı öğrenmesi için çok önemli. Ayrıca bu sayede çocuk, kendine güven kazanır ve birey olduğunu hisseder." (K23)

Bir başka öğretmen adayı (K29), gerçek materyalleri kullanmanın kalıcı öğrenmeyi destekleyeceğini ve okul öncesi eğitimin, kalem tutma ve resim yapmadan daha fazlası olduğunu anlaşılmasını sağlayacağını vurgularken, diğer bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

"Bence bu yaklaşımda gerçek materyallerin kullanılması önemli... Çünkü çocuk bu materyallerle doyuma ulaşıyor. Her çocuk lavaboda bir şeyler yıkamak, yemek hazırlamak ya da büyüklerin kullandığı materyalleri kullanmak ister; bu konuda çok heveslidir ve sınıfta bu materyalleri kullanmak onu mutlu eder." (K10)

Tablo 1
Montessori Yaklaşımının Olumlu Yönleri

Görüşler	(n)
Montessori materyallerinin ve gerçek materyallerin kullanılması	19
Çocuğa özdenetim (öz disiplin) becerisi kazandırması	18
Sınıf ortamı düzenli olması	15
Çocukların özgür seçim şansının olması	13
Çocuk merkezli bir yaklaşım olması	11
Çocuğa önemli sosyal beceriler kazandırması	11
Sınıfta farklı yaşlardan çocuklar bulunması	7
Yaklaşımda öğretmene verilen rol	7

Montessori yaklaşımının, çocuğa özdenetim becerisi kazandırması (n=18), çocuk için düzenli bir sınıf ortamı hazırlaması (n=15) ve çocuklara bu düzenli ortamda özgürce seçim yapma şansı vermesi (n=13), öğretmen adayları tarafından olumlu özellikler olarak ifade edilirken, aynı zamanda bu özelliklerin birbirleri ile ilişkili

olduğu da belirtilmiştir. Bu 3 özelliği dile getiren öğretmen adaylarından biri şunları söylemiştir:

"Sınıf ortamını düşündüğümüzde, muhteşem bir düzen ve farklı becerileri geliştirecek materyaller var. Açık ve çocuğun boyuna uygun raflar hem ferah bir sınıf ortamı sağlıyor, hem de çocuğun seçim yapması ile ilgili engelleri ortadan kaldırıyor. Ayrıca, çocuğun etkinlik yaparken kullandığı küçük halılar, bence çocuğun kişisel sınırlarını simgeliyor. Bu sınırlı alanda kontrol onlarda... Gerek bireysel, gerek grup içi denetim yapabilmeleri, sorumluluk alabilmeleri ve bireysel gelişimleri için bu beceriyi kazanmaları çok önemli." (K3)

Bu görüşte olan katılımcılardan bir diğeri (K12), bu yaklaşım sayesinde çocuğun kendini keşfederek özgürleşeceğini ve farklı bakış açıları geliştireceğini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen adayı (K10) ise; Montessori yaklaşımındaki gibi düzenli bir sınıf ortamının, Türkiye'deki okul öncesi sınıflarının genel sorunu olan kargaşa ve gürültüyü engelleyeceğini, sınıfta motivasyonu ve konsantrasyonu arttıracığını söylerken, bir başkası ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

"Çocuğun gün içinde kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre istediği materyallerle istediği şekilde çalışması ve işini bitirdikten sonra, arkadaşlarının da kullanması için materyali aldığı gibi düzenli bir şekilde yerine koyması yani yönlendirmeler olmadan çocuğun bu düzeni korumaya çalışması çocuğa kazandırılacak en önemli beceri bence." (K11)

Bir başka öğretmen adayı ise (K30), çocuklara öz denetimli bir birey olmayı öğretmenin, öğretmene de fayda sağlayacağını, çünkü kendi yaptıkları planlara sıkı sıkıya bağlı kalan öğretmenlerin süreç içerisinde kendilerinin çok yorulduğunu, bu öğretmenlerin sınıfındaki çocukların da sürekli yönlendirilmekten çok sıkıldıklarını dile getirmiştir.

Montessori yaklaşımının çocuk merkezli bir yaklaşım olması ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması (n=11), öğretmen adayları tarafından bir başka olumlu özellik olarak dile getirilmiştir. Bunu dile getiren öğretmenlerden biri (K1), bu yaklaşımın çocuğun bireysel ilgi, beceri ve öğrenme hızlarına göre düzenlendiğini ifade ederken, bir başkası şunları söylemiştir:

"Bence Montessori yaklaşımının en güzel yanı çocuk merkezli olması; çocuğun isteklerine değer veren bir yaklaşım olması. Çocuk kendi yeteneklerini geliştirebilir ancak zorla bir şey yapmak durumunda kalmaz." (K23)

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından bazıları (n=11), Montessori yaklaşımının çocuklara sorumluluk alma, seçim yapma, empati kurma, insanlara ve farklı kültürlere saygı duyma, sabretme ve özgüven duyma gibi bazı sosyal duygusal becerileri kazandırmasını olumlu bir yön olarak dile getirirken, bazı katılımcılar da (n=7), sınıfta karışık yaş gruplarının olmasının önemini vurgulamışlardır. Karışık yaş grupları ile ilgili olarak öğretmen adaylarından biri şunları söylemiştir:

"Bence bu yaklaşımda yaşlılardan öğrenme çok mantıklı. Çünkü çocuklar yakın yaşlardaki birini model alma ya da onunla bir şeyler paylaşma konusunda çok

istekli. Oysaki bir öğretmen ya da yetişkin bu isteği her zaman uyandıramayabilir." (K29)

Bazı öğretmen adaylarına (n=7) göre, yaklaşımın öğretmene verdiği gözlemci ve rehber olma rolleri de olumlu bir yön olarak dile getirilebilir. Öğretmen adaylarından biri (K28), öğretmenin iyi bir gözlemci olmasının, her bir çocukla ilgili farklı ayrıntıların yakalanmasını ve böylece her bir çocuğun özel bir birey olarak kabul edilmesini sağlayacağını söylerken, bir başka katılımcı da (K19) iyi bir gözlemin çocukların potansiyellerinin, yeteneklerinin ve eksikliklerinin fark edilmesine yardımcı olacağını dile getirmiştir. Rehber olma ile ilgili olarak ise öğretmen adaylarından biri şu ifadeleri kullanmıştır:

"Öğretmenin sınıfta rehber olması aslında öğretmenin sorumluluklarını çocuklarla paylaşmasını sağlıyor. Öğretmen belki dikkat çekme işini yapıyor ya da çocuğun doğru materyali bulması için onu düşündürüyor ama bu sayede hem planlama hem uygulama hem de disiplin ile ilgili yükleri çocukla paylaşmış oluyor." (K6)

Olumsuz Yönler: Montessori yaklaşımı ile ilgili çok fazla olumsuzluk söylenemeyeceği konusunda öğretmen adaylarının tamamı (n=30) hemfikir olmakla birlikte, Tablo 2'de belirtilen bazı noktaları da dile getirmişlerdir.

Tablo 2

Montessori Yaklaşımının Olumsuz Yönleri

Görüşler	(n)
Öğretmenin sorumluluğunun artması	8
Büyük grup etkinliklerinin sınırlı olması	7
Gerçek materyallerin kullanılması	6
Çocuğa çok fazla sorumluluk yüklenmesi	5
Sınıfta karışık yaş gruplarının olması	4
Yaklaşımın yüksek bir maliyetinin olması	3
Sınırlar içinde özgürlük ve düzen	3

Bazı öğretmen adayları (n=8), Montessori yaklaşımının öğretmenin sorumluluğunu artırdığını söylemişlerdir. Bu öğretmenler adaylarından biri (K17), Montessori yaklaşımının, öğretmen açısından her çocuğa özel ilgi ve zaman gerektirdiği için öğretmenin yükünü artıracaklarını söylerken, bir başkası da (K20), her çocuğun bireysel olarak ve ayrıntılı bir şekilde gözlenmesinin öğretmen açısından sıkıntılı bir durum olacağını ifade etmiştir. Montessori yaklaşımının olumsuz yönleri ile ilgili dile getirilen noktalardan bir diğeri de, büyük grup etkinliklerinin sınırlı olması, bireysel etkinliklere ve küçük grup etkinliklerine ağırlık verilmesidir (n=7). Bunu dile getiren öğretmen adaylarından biri şu ifadeleri kullanmıştır:

"Büyük grup etkinliklerinin az olması çocuğun sosyal gelişimi açısından sıkıntılı olabilir. Bu etkinliklerin paylaşma, yardımlaşma, arkadaşını anlama gibi becerilerin kazanımı için önemli olduğunu düşünüyorum " (K17)

Bir başka öğretmen adayı ise bu konu ile ilgili olarak şunu söylemiştir:

"Büyük grup etkinliği bence okul öncesi dönemde çok önemli... Her çocuk bireysel olarak bir şeyler yapmak isteyebilir ama çocuğun sosyal duygusal gelişimi için büyük grup etkinlikleri çok önemlidir ve okul öncesi eğitimin temelini oluşturmaktadır." (K21)

Ayrıca, Montessori sınıflarında gerçek materyallerin kullanılması (n=6), sınıf içerisinde çocuğa fazla sorumluluk yüklenmesi (n=5), sınıfta karışık yaş gruplarının olması (n=4), özellikle materyaller göz önünde bulundurulduğunda yaklaşımın maliyetli olması (n=3) ve sınırlar içerisinde bir özgürlük ve düzenin olması (n=3), öğretmen adayları tarafından dile getirilen diğer olumsuz özelliklerdir. Sınıfta gerçek materyallerin kullanılması ile ilgili olarak öğretmen adaylarından biri (K7), gerçek materyallerin çocukların akademik bilgilerini arttırdığını ve toplum düzenine uyum becerilerini geliştirdiğini, ancak çocukların duygusal gelişiminin desteklenmesinde eksikliklere neden olabileceğini vurgulamıştır. Sınıfta karışık yaş gruplarının olması ile ilgili olarak ise bir öğretmen adayı şu ifadeleri kullanmıştır:

"Bence bu yaklaşımın olumsuz yönü farklı yaş gruplarının bir arada aynı sınıfta olmasıdır. Çünkü her yaş grubunun gelişim özellikleri birbirinden farklıdır." (K16)

Sınırlar içerisinde bir özgürlük ve düzen olmasını yaklaşımın olumsuz yönü olarak gören okul öncesi öğretmen adaylarından biri ise, görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

"Ben çocukların tamamen özgür olması taraftarıyım. Çünkü çok fazla kural, düzen ve tekdüzelik çocuğu yorar. Montessori sınıflarında inanılmaz bir düzen var; her şey yerli yerinde ve hiç hata yok. Ayrıca amacımız çocuğu gerçek yaşama hazırlamaksa, bu kadar düzenin asla olamayacağı bir yaşam için neden çocukları bu kadar zorluyoruz ki?" (K3)

Türkiye'de Uygulanabilirliği: Montessori yaklaşımının Türkiye'de uygulanıp uygulanamayacağı ile ilgili olarak, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarısı (n=15) bu yöntemin Türkiye'de kesinlikle uygulanamayacağını söylemiş, yine yarısına yakını (n=13) da, Türkiye'de yöntemin uygulanmasının çok zor olduğunu ama imkânsız olmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, iki öğretmen adayı da bu yöntemin Türkiye'de uygulanabileceğini dile getirmiştir (Tablo 3).

Tablo 3
Montessori Yaklaşımının Türkiye'de Uygulanabilirliği

Görüşler	(n)	
Hayır (n=15)	Türkiye'deki eğitim anlayışı	9
	Ekonomik etkenler	6
	Kalabalık ve küçük sınıflar	4
	Öğretmenlerin donanımı	3
	Toplumsal yapı ve ailelerin beklentisi	3
Uygulanabilir ama zor (n=13)	Ekonomik etkenler	7
	Öğretmenlerin donanımı	7
	Türkiye'deki eğitim anlayışı	4
Evet (n=2)	Türkiye'deki eğitim anlayışı	1
	Gelişim alanlarının desteklenmesi	1

Türkiye'de Montessori yaklaşımının kesinlikle uygulanamayacağını söyleyen öğretmen adayları buna gerekçe olarak, Türkiye'deki eğitim anlayışını (n=9), ekonomik etkenleri (n=6), kalabalık ve küçük sınıfları (n=4), öğretmenlerin donanımını (n=3), toplumsal yapıyı ve ailelerin beklentisini (n=3) göstermişlerdir. Türkiye'deki eğitim anlayışı ile ilgili olarak, okul öncesi öğretmen adaylarından biri şu ifadeleri kullanmıştır:

"Bu yaklaşım Türkiye'de uygulanamaz çünkü ilkokuldan tutun da üniversiteye kadar sınav kazanma amaçlı ve henüz oturmamış bir sistem var. Okul öncesinin önemi daha yeni anlaşılıyor. Böyle bir eğitim anlayışında da Montessori eğitiminin kendine yer bulması çok zor." (K22)

Bir başka öğretmen adayı ise bu konu ile ilgili şunları söylemiştir:

"Bu yaklaşımın uygulanması bence imkânsız... Çünkü biz eğitimde hala davranışçı bir anlayışa sahibiz. Programlar ne getirirse getirsin; öğretmenin aktif, çocuğun pasif ve itaatkâr olduğu yaklaşımı istiyoruz. Ne zamanki çocuğu gerçek anlamda eğitimin merkezine alırız, yapılandırmacı bir anlayışı benimseriz; o zaman bu yaklaşımı uygulamayı düşünebiliriz." (K30)

Yaklaşımın ekonomik etkenlerden dolayı uygulanamayacağını söyleyen öğretmen adaylarından biri (K27); öğretmen eğitiminden ve istihdamından, okul ortamlarının düzenlenmesine ve materyallerin sağlanmasına kadar her şeyin maddi bir götürüsü olacağını ve bu yükün şu anda karşılanmasının da mümkün olmadığını vurgularken, bir başka öğretmen adayı ise, sınıfların kalabalık ve küçük olması ile ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

"Türkiye'de bu yaklaşım şu anda olmaz çünkü sınıflar çok kalabalık. Bir öğretmene düşen çocuk sayısı 25 civarında. Ayrıca sınıflarda çocukların hareket edeceği yer yokken Montessori materyallerini hangi raflarda düzenli bir şekilde saklayacağız?" (K23)

Montessori yaklaşımının Türkiye'de uygulanamayacağını söyleyen öğretmen adaylarından bazıları toplumsal yapıyı ve aile beklentilerini gerekçe olarak gösterirken, bu adaylardan biri bu görüşünü şu ifadelerle desteklemiştir:

"Ben bu yaklaşımın, toplumumuzun kültürel yapısından dolayı kullanılmayacağını düşünüyorum. Çünkü bizim kültürümüzde çocuklar her zaman hoş görülür, yaptığı çok fazla sorgulanmaz ve genellikle de ebeveynler tarafından korunur. Bu da çocuğun sorumluluk almasını ve yaptığı hataları görmesini engeller. Ya da çocuk oynadığı oyuncakları odanın ortasında bırakır. Anne bunu normal karşılar; gelir oyuncakları toplar." (K9)

Türkiye'de Montessori yaklaşımının uygulanmasının imkânsız olmadığını ama zor olduğunu söyleyen öğretmen adayları da benzer şekilde ekonomik etkenleri (n=7), öğretmenlerin donanımını (n=7) ve Türkiye'deki eğitim anlayışını (n=4) gerekçe göstermişlerdir. Bununla ilgili olarak öğretmen adaylarından biri (K13), bu yaklaşımın Türkiye'de uygulanmasının gerekli olduğunu ve uygulanabileceğini dile getirmiş ancak, maliyet, eğitim fakültelerinde verilen eğitim ve Türkiye'deki eğitim anlayışı

düşünüldüğünde bunun oldukça zor olacağını ifade etmiştir. Bir başkası ise bu durumla ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

"Bu yöntem elbette Türkiye'de uygulanır ancak yıllar geçmesi lazım. Öncelikle eğitim sistemimizin bu tür uygulamalara açık hale gelmesi lazım. Ancak bu uygulamaların kabul görmesi için, temelden bu veya buna benzer eğitimler almış insanların yetişmesi lazım."(K4)

Bu yaklaşım Türkiye'de uygulanabilir diyen öğretmen adayları ise, bunun için Montessori yaklaşımının Türkiye'deki eğitim anlayışına yakın olmasını (n=1) ve bu yaklaşımın çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemesini (n=1) neden olarak vurgulamışlardır.

Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımının tartışıldığı dersin bitiminde öğretmen adaylarından bu yaklaşımla ilgili değerlendirmelerini ve Türkiye'de uygulanmasının mümkün olup olmadığını ile ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir. Öğretmen adayları öncelikle kendilerine göre yaklaşımın olumlu ve olumsuz yönlerini belirtmişler, daha sonra da Türkiye'de uygulanıp uygulanamayacağını sebepleri ile ifade etmişlerdir.

Olumlu Yönler: Öğretmen adaylarının yarısından fazlası (n=18), Reggio Emilia yaklaşımının olumlu yönü olarak yaklaşımda aile ile işbirliğine verilen önemi dile getirmişlerdir (Tablo 4). Bu görüşte olan öğretmen adaylarından biri şu ifadeleri kullanmıştır:

"Okul aile işbirliğine önem verilmesi ve ailenin bu kadar ön planda olması önemli bir özellik diye düşünüyorum. Çünkü bizim öğretmen olarak kazandırdığımız bazı becerilerin kalıcı olması ve üzerine yeni şeyler konması aile desteği ile mümkündür." (K1)

Tablo 4
Reggio Emilia Yaklaşımının Olumlu Yönleri

Görüşler	(n)
Aile ile iş birliği	18
Yaratıcılığın desteklenmesi	14
Dokümantasyon	13
Sanat ve estetik kaygı	11
Sınıfın ve diğer mekânların düzenlenme şekli	9
Öğrenci merkezli olması	9
Bireysel çalışmalar ve küçük grup çalışmaları yapılması	8
Anlık hazırlanan program (emergent curriculum)	5
Projeler yapılması	3

Reggio Emilia yaklaşımında yaratıcılığın desteklenmesi (n=14) ve dokümantasyon yönteminin kullanılması da (n=13), çalışmaya katılan öğretmen adaylarının hemen hemen yarısı tarafından olumlu bir nokta olarak görülmektedir. Yaklaşımda yaratıcılığın desteklenmesi ile ilgili olarak öğretmen adaylarından biri (K7), projelerle çocukların yaratıcılıklarının desteklenmesinin çocukların özgün bireyler olması açısından önemli olduğunu, ayrıca yaklaşımda ifade edildiği şekilde çocukları zaten yaratıcı bireyler

olarak kabul edip onlardaki bu potansiyeli açığa çıkarmaya çalışmanın, çocukların her birine eşit derecede önem verilmesini sağlayacağını dile getirmiştir.

Öğretmen adayları tarafından dokümantasyon yönteminin kullanılmasının, süreç ve sonuç değerlendirmesine fırsat verdiği vurgulanırken, bu görüşte olan adaylardan biri şu ifadeleri kullanmıştır:

"Bence dokümantasyon yöntemi, üretmek ve bunu bir süreç içerisinde değerlendirmek anlamına geliyor. Etkinlikler boyunca sürecin fotoğraflanması, videoya alınması, notlar tutulması, geçilen aşamaların ve gelişimin gözlenmesi, çocuk hakkında bilgi edinilmesi açısından çok önemli. Ayrıca ürünle beraber bütün bunların ailelerle paylaşım için sergilenmesi yapılan her etkinliğin amacına ulaşmasını sağlar." (K13)

Yaklaşımda sanatsal ve estetik bir kaygının olması da (n=11), öğretmen adayları tarafından vurgulanan bir diğer olumlu noktadır. Öğretmen adaylarından biri sanatın çocuğun gelişimi açısından önemini vurgulayarak, şu ifadeleri kullanmıştır:

"Sanat atölyeleriyle sanata ve estetiğe duyarlı insanlar yetiştirilmesinin, bu modeli diğer modellerden bir adım öne çıkardığını düşünüyorum. Çünkü sanatın hem rahatlatıcı bir etkisi vardır, hem de fiziksel, bilişsel ve özellikle de duygusal becerilerin gelişiminde önemli bir payı bulunmaktadır." (K1)

Sınıf ve diğer mekânların düzenlenme şekli (n=9), yaklaşımın öğrenci merkezli olması (n=9) ve yaklaşımda bireysel çalışmalar ve küçük grup çalışmalarının yapılması (n=8) da, çalışmaya katılan adaylar tarafından olumlu özellikler olarak ifade edilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımında, sınıfın ve diğer ortamlarının düzenlenmesine vurgu yapan öğretmen adaylarının tamamı, bu yaklaşımda olduğu gibi aydınlık ve geniş sınıf ortamlarının özellikle okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonlarını arttırdığı, piazza adı verilen mekânların hem çocuklar, hem öğretmenler hem de veliler için ilgi çekici bir paylaşım alanı olduğu ve sınıflarda bulunan mimar masalarının çocukların bireysel çalışmasına ve istedikleri nesnelere incelemelerine fırsat verdiği gibi durumlara değinmişlerdir.

Yaklaşımın öğrenci merkezli olması konusunda ise öğretmen adaylarından biri (K9), Reggio Emilia yaklaşımının çocuğu ve çocuğun ilgisini, yeteneklerini merkeze aldığı, yaklaşımda çocuğun ihtiyaç duyduğu ve verim alabileceği etkinliği kendisinin seçmesinin sağlandığını, bunun da çocukların motivasyonunu ve kalıcı öğrenmesini desteklediğini vurgularken, bir başka öğretmen adayı da bu yaklaşımda bireysel çalışmalar ve küçük grup çalışmalarının yapılması ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Bence bu yaklaşımda bireysel etkinlikler ve küçük grup çalışmalarının olması olumlu bir şey. Bireysel etkinlikler, çocuğun nelere ilgi duyduğunu, hangi noktalarda iyi olduğunu, hangi noktalarda desteğe ihtiyaç duyduğunu anlamamızı sağlar. Küçük grup çalışmalarında ise çocuk, işbirliğini öğrenir. İnsanların birbirleriyle yarışmadan birlikte ortak bir şeyler ortaya koyabileceğini anlar." (K23)

Bunlara ek olarak, yazılı bir program yerine, anlık olarak çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekillenen bir programın olması (n=5) ve yaklaşımın projeler üzerinden ilerlemesi (n=3) de, Reggio Emilia yaklaşımının öğretmen adayları tarafından vurgulanan diğer olumlu yönleridir.

Olumsuz Yönler: Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Reggio Emilia yaklaşımının olumsuz yönleri ile ilgili görüşleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5
Reggio Emilia Yaklaşımının Olumsuz Yönleri

Görüşler	(n)
Sanat ve estetiğin ön planda olması	17
Anlık hazırlanan program (emergent curriculum)	8
Öğretmen donanımı	7
Maliyet	4
Sınıf düzeni	3

Sanat ve estetiğin ön planda olması (n=17), çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlası tarafından olumsuz bir özellik olarak dile getirilmiştir. Öğretmenlerden bazıları, sanatın ayrıntılara odaklanmayı gerektireceğini ve bu nedenle de özellikle kalabalık sınıflarda çok fazla zaman kaybına neden olacağını vurgularken, bazıları da çoklu zekâya vurgu yaparak her çocuğun farklı alanlarda iyi olabileceğini dile getirmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak adaylardan biri şu açıklamayı yapmıştır:

"Her şeyde sanat ve etkinliği ön planda tutmak bazen etkili olmayabilir. Amaç yaratıcılığı geliştirmek belki ama her insanda aynı zekâ türü baskın değildir. Bazısının matematiksel zekâsı daha iyiyken, bir başkasının görsel zekâsı daha iyi olabilir. Bu durumda da sanatsal anlamda bir ilgisi ya da becerisi olmayan çocuk için Reggio Emilia etkinlikleri çok anlamlı olmayabilir." (K20)

Belirli bir program kullanmak yerine, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre anlık hazırlanan bir program kullanılması (n=8) ve öğretmenin donanımı (n=7), bazı öğretmen adayları tarafından olumsuz noktalar olarak ifade edilmiştir. Bazı öğretmen adayları ise, bu iki durumun birbiriyle ilişkili olduğu üzerinde durmuşlardır. Bu adaylardan biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Bence öğretmeni düşündüğümüzde bu modelin olumsuz yönü kendiliğinden çıkıyor aslında. Çünkü her gün çocuklara göre yönlenebilmek, onların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmamak, nabza göre şerbet vermek önemli bir deneyim ve donanım gerektirmekte. Bu konuda bu yeterliliğe sahip öğretmenler bulmak da çok zor." (K3)

Bir başka öğretmen adayı ise bu konu ile ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

"Bence Reggio Emilia yaklaşımı çocuklar açısından çok fazla olumsuz yönü olmayan bir program. Çünkü program tamamen çocuk merkezli olarak hazırlanmış. Dezavantajları ya da olumsuz noktaları öğretmenlerle ilgili durumlar için... Bu yaklaşımda öğretmenin sorumlulukları ve görevleri biraz yoğun... Belli bir programın olmaması ve akışın çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenmesi öğretmen için en büyük sorumluluk bence... Bunun

gerçekleşebilmesi için öğretmenin tecrübe ve yetenek açısından zengin olması gerekir.” (K9)

Reggio Emilia yaklaşımının maliyetli olması (n=4) ve yaklaşımdaki sınıf düzeni (n=3) de öğretmen adayları tarafından belirtilen diğer olumsuz yönlerdir. Maliyetle ilgili olarak öğretmen adayları hem sınıf ortamının düzenlenmesinin hem de zengin materyallerin sağlanmasının önemli bir ekonomik külfet olacağını vurgularken, sınıf düzenlemesi ile ilgili olarak da sınıfların birbirlerinden tamamen duvarlarla ayrılmamasının ve diğer gruplarla sürekli bir etkileşime fırsat tanınmasının olumsuz bir durum olabileceğini dile getirmişlerdir.

Türkiye’de Uygulanabilirliği. Reggio Emilia yaklaşımının Türkiye’de uygulanıp uygulanamayacağı ile ilgili olarak, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı (n=30) bu yöntemin Türkiye’de kesinlikle uygulanamayacağını söylemiştir (Tablo 6).

Tablo 6
Reggio Emilia Yaklaşımının Türkiye’de Uygulanabilirliği

Görüşler	(n)
Mekânların yetersiz ve sınıfların kalabalık olması	13
Maliyet	11
Hayır (n=30)	
Öğretmenin donanımı	11
Aile katılımını sağlamak çok zor	8
Akademik becerilerden çok sanat ve estetik odaklı	7
Eğitim anlayışımız	7
Dokümantasyon	4

Bu yaklaşımın Türkiye’de kullanılamamasına gerekçe olarak öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı (n=13), sınıf ortamlarının yetersiz olmasını ve sınıfların kalabalık olmasını göstermişlerdir. Bu durumla ilgili olarak, öğretmen adaylarından biri görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Türkiye’de bu yaklaşımın uygulanması bence mümkün değil. Çünkü okullarımızın fiziksel ortamı buna uygun değil. Sınıflarımız çok küçük. Bu küçük mekânlara ayrı ayrı atölyeler kurmak ve çok çeşitli malzemeler yerleştirebilmek için o kadar çok şeyi gözden geçirmek ve değiştirmek zorundayız ki... Her şey sifirdan başlamalı.” (K8)

Sınıf ortamlarına ilave olarak, maliyet (n=11) ve öğretmen donanımı (n=11) da, okul öncesi öğretmen adayları tarafından bu yaklaşımın Türkiye’de uygulanamamasına sebep olarak gösterilmiştir. Maliyetle ilgili olarak katılımcılar genellikle ortamların yeniden düzenlenmesinin, gerekli materyallerin sağlanmasının ve bu yaklaşımı uygulayacak öğretmenlerin yetiştirilmesinin önemli bir maliyeti olacağı üzerinde durmuşlardır. Öğretmenin donanımının önemli bir engel olacağını dile getiren öğretmen adaylarından biri ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bence bu yaklaşımın ülkemizde uygulanması çok mümkün değil çünkü Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin bu yaklaşıma uyum sağlayabilmesi mümkün değil. Bunun sebebi de fakültelerde öğretmenlerin bu şekilde eğitim almıyor olması. Öğretmen kendisi öğretmen merkezli şekilde eğitim almışken bu derece çocuk merkezli olması bana mümkün gelmiyor.” (K19)

Aile katılımını sağlamanın zor olması (n=8) da, öğretmen adayları tarafından dile getirilen bir başka durumdur. Bununla ilgili olarak öğretmen adaylarından biri (K1), Türkiye’de ailelerin okul öncesi eğitimi yeni yeni eğitimin bir parçası olarak kabul etmeye başlamalarına rağmen, çoğunluğun bu süreci hala çalışan anneler için bir kurtuluş ya da çocuklar için bir eğlence alanı olarak gördüğünü bu nedenle aile katılımını sağlamanın kolay olmadığını söylemiştir. Bir başka öğretmen adayı ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bizde genellikle çalışan annelerin çocukları okul öncesi eğitim alıyor. Bu nedenle de ailelerin çocuklara zaman ayırma bakımından eksik kaldığı noktalar oluyor. Bu eksiklikleri de genellikle anneanne veya dedeler kapatmaya çalışıyor. Onların da çocukların gelişimi ile ilgili bir değerlendirme yapma derterleri yok zaten. Daha çok ne yediği ile ya da okulun sıcak olup olmadığı ile ilgileniyorlar. O nedenle de programın beklediği gibi nitelikli bir aile katılımının sağlanması bana çok mümkün görünmüyor.” (K2)

Yaklaşımın akademik beceriler kazandırma veya akademik başarılar sağlamaktan ziyade sanatsal ve estetik bir kaygı taşıması (n=7) ve Türkiye’deki eğitim anlayışı (n=7) da, çalışmaya katılan bazı öğretmen adayları tarafından, Reggio Emilia yaklaşımının Türkiye’de uygulanmasını engelleyecek noktalar olarak dile getirilmiştir. Yaklaşımın sanat ve estetik odaklı olması ile ilgili olarak öğretmen adaylarından biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu yöntem bence Türkiye’de uygulanamaz. Çünkü biz düşünce olarak bile buna hazır değiliz. Bizde akademik başarı her zaman ön plandadır. Ne aileler ne öğretmenler ne de okul idaresi çocuğun akademik başarısının yerine yaratıcılığının gelişmesini, kendini sanatsal ve estetik bir yolla en iyi şekilde ifade etmesini tercih eder.” (K7)

Türkiye’deki eğitim anlayışı ile ilgili olarak ise, kültürel açıdan sanata çok değer veren bir toplum olmadığımız görüşü vurgulanırken, öğretmen adaylarından biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kesinlikle uygulanamaz çünkü bizim okul öncesi eğitim anlayışımız ve sanata bakış açımız, böyle bir eğitim ortamının düzenlenmesine asla imkân vermez. Veremez. Bir noktayı tamamlasak bir diğer yan mutlaka eksik kalır. Örneğin ailelerle işbirliği yapmayız çünkü onların işimizi engellediğini düşünüyoruz. Bu sorunu aşsak sınıfların fiziksel özellikleri bir sorun. Sınıflar o kadar küçük ve kalabalık ki; atölyeleri, materyalleri düzenleyip fiziksel çekiciliği yakalamamız zor. Diyelim ki bunları da aştık. Bu defa da süreç mi önemli ürün mü noktasında takılıp kalırız. Çocuk kendini sanatla ifade edecek, bu süreçte pek çok ilerleme kaydedecek ama bizim için bunlar da çok önemli olmayabilir. Önemli olan; sonuçta ortaya ne çıktı, bu çocuk akademik olarak ne kazandı?” (K14)

Son olarak, dokümantasyon yönteminin kullanılması da, çalışmaya katılan bazı okul öncesi öğretmen adayları (n=4) tarafından Reggio Emilia yaklaşımının Türkiye’de kullanılmasını engelleyebilecek bir nokta olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adayları özellikle, dokümantasyon yönteminin ürünle birlikte sürece de odaklı olmasının Türkiye’de kabul görmeyeceği ve sergilenen ürünlerle ilgili olarak velilerin tepki ve

yorumlarının yaklaşımın temel amacı ile örtüşmeyeceği noktalarına vurgu yaparken; biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Dokümantasyon Türkiye’de kullanılacak bir yöntem değil. Bu yöntemde amaç; aile-çocuk-okul arasındaki bir paslaşmayla çocuğun gelişimini desteklemekken, bizde çocukların kıyaslandığı ve aileler arasında tartışmalara neden olan bir durum halini alabilir.” (K1)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın bulguları, okul öncesi öğretmen adaylarının erken çocukluk yaklaşımlarının olumlu yönlerini belirtirken, bazı ortak gelişime uygun noktalar üzerinde durduklarını göstermektedir. Örneğin yaklaşımların çocuk merkezli olması, çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması, ailelerin bu sürece dâhil edilmesi gibi bazı özellikler pek çok öğretmen adayı tarafından dile getirilmiştir. Bu noktaların sıklıkla dile getirilmesinde bu özelliklerin Türkiye’deki okul öncesi eğitim programında da (MEB, 2013) vurgulanıyor olması etkili olmuş olabilir. Çünkü sınıfta gerçek materyallerin kullanılması veya sanat ağırlıklı bir eğitim uygulanması daha çok bu yaklaşımlara özgüyen, sıkça vurgulanan diğer noktalar öğretmen adaylarının hem staj sürelerinde aşına oldukları, hem de öğretmen olduklarında kendi eğitim etkinliklerinde yer verecekleri noktalardır.

Öğretmen adaylarının, yaklaşımların olumsuz yönleri ile ilgili değerlendirmelerine bakıldığında, kültürel bakış açısından bağımsız bir şekilde görüşlerini dile getirmediği söylenebilir. Örneğin, Montessori yaklaşımında amaç, Montessori materyallerini ve gerçek materyalleri kullanarak, çocuğun hayal gücünü gerçek deneyimlerle geliştirmek ve onlara pratik yaşam aktiviteleri sunmaktır. Bununla birlikte, Eratay’ın (2011) da çalışmasında vurguladığı gibi bu materyallerin çocukların duygularını fark edip akranlarından görsel-işitsel uyaran alıp daha yaratıcı olmaları da sağlanmışken, çalışmanın katılımcıları bu materyallerin çocukların yaratıcılıklarını engelleyeceğini dile getirmişlerdir ki bu da yapılan çalışmalarla örtüşmemektedir.

Reggio Emilia yaklaşımının temelinde sanat ve yaratıcılık varken, çalışmanın katılımcıları bunun çocukların akademik becerilerini engelleme gibi bir riski olabileceğini dile getirmişlerdir ki; bu da literatürdeki bazı çalışmalarla desteklenebilir. Örneğin; Gill, Winters ve Friedman (2006) ile Şahin, Sak ve Tuncer (2013) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin özellikle ilköğretime hazırlık sürecini de göz önünde bulundurarak akademik becerileri sosyal duygusal becerilerden daha ön planda tuttuklarını dile getirmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının Reggio Emilia yaklaşımının Türkiye’de kesinlikle kullanılamayacağını vurgulamaları ve bununla ilgili ortaya koydukları gerekçelerde çoğunlukla, akademik becerilerden ziyade sanat ve estetiğin ön planda tutulmasını dile getirmeleri de bu çalışmalarda ifade edilen durumlarla açıklanabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma öğretmen adaylarının bazı ön yargılarını ve yanlış algılarını da ortaya koymaktadır. Örneğin, öğretmen adayları sanat ve yaratıcılığın çocukların çeşitli akademik becerileri kazanması için bir risk teşkil edebileceğini dile getirmektedirler. Bu ve bunun gibi çalışmalar artırılarak, öğretmen adaylarının ön yargı ve yanlış algıları ortaya konabilir ve bunların düzeltilmesi için çeşitli eğitim seminerleri düzenlenebilir. Bununla birlikte, bu çalışmada öğretmen adaylarının yalnızca okumuş oldukları makaleler, çeşitli görseller ve öğretim üyesinin anlatımıyla edindikleri fikirler

doğrultusunda görüşleri alınmıştır. Ancak, daha sonraki çalışmalarda, sınıfta yapılan derse ilave olarak bu okulların ve uygulamalarının gözlenmesi ve bunun sonucunda öğretmen adaylarının görüşlerinin alınmasının da daha detaylı veri sağlaması mümkündür. Son olarak, derste pek çok yaklaşım ele alınmış ancak burada yalnızca iki yaklaşımla ilgili görüşler ifade edilmiştir. Daha sonraki çalışmalarda, High/Scope, Waldorf ve Head Start Yaklaşımı gibi farklı yaklaşımlar ile ilgili de öğretmen adaylarının görüşleri alınabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akar, H., Tantekin-Erden, F., Tor, D., &Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic Approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. Washington DC: NAEYC.
- Daoust, C. J. (2004). *An examination of implementation practices in Montessori early childhood education*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, Mass: D.C. Heath.
- Eratay, E. (2011). Montessori yönteminin etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1, 11-19.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory into Practice*, 48, 99-105.
- Gestwicki, C. (2011). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Gill, S., Winters, D., &Friedman, D. S. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 213-227.
- Goss, S. S., & Ingersoll, G. M. (1981). Management of disruptive and off-task behaviors: Selected Resources. Bibliographies. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 200 520).
- İnan, H. Z., Trundle, K. C., & Kantor, R. (2010). Understanding natural sciences education in a Reggio Emilia-inspired preschool. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(10), 1186-1208. doi:10.1002/tea.20375.
- Kök, M., Küçükoğlu, A., Tuğluk, M. N., &Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 160-171.
- Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27(1), 29-63.
- Lillard, P.P. (1973). *Montessori: A modern approach*. New York: SchockenBooks.
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893-1894.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Morrison, G. S. (2011). *Early childhood education today*. Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall.

- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. OX: Routledge.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109.
- Schmidt, W.H., & Kennedy, M.M. (1990). Teachers' and teacher candidates' beliefs about subject matter and about teaching responsibilities. East Lansing, MI. Michigan State University, National Center for Research on Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 320 902).
- Soydan, S. (2013). Çocuklarda merak duygusunu uyandırmada Montessori öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 269-290.
- Şahin, İ. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691-1713.
- Topbaş, E. (2013). *Montessori yöntemi ile çocuk eğitimi*. Ankara: Panama yayıncılık
- Torrence, M., & Chattin-McNichols, J. (2000). Montessori education today. In Jaipaul L. Roopnarine & James E. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (pp. 181-219). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Wexler, A. (2004). A theory for living: Walking with Reggio Emilia. *Art Education*, 57(6), 13-19.
- Winsler, A., & Carlton, M. P. (2003). Observations of children's task activities and social interactions in relation to teacher perceptions in a child-centered preschool: Are we leaving too much to chance? *Early Education & Development*, 14 (2), 155-178.

İletişim/Correspondence

İkbal Tuba ŞAHİN SAK
Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, Van
ikbalsahin@gmail.com