

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKİYE’DEKİ MONTESSORİ, WALDORF VE REGGIO EMİLİA
YAKLAŞIMLARINI BENİMSEYEN OKUL ÖNCESİ ÖZEL KURULUŞLAR
ÖRNEĞİNDE GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ DURUMUNUN BETİMLENMESİ**

Semiha YILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKİYE'DEKİ MONTESSORİ, WALDORF VE REGGIO EMİLİA
YAKLAŞIMLARINI BENİMSEYEN OKUL ÖNCESİ ÖZEL KURULUŞLAR
ÖRNEĞİNDE GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ DURUMUNUN BETİMLENMESİ**

Semiha YILDIRIM

Danışman: Prof. Dr. Nimet KESER

Jüri Üyesi: Doç. Özgür AKTAŞ

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SÖNMEZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alışma, jürimiz tarafından Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Nimet KESER
(Danışman)

ye: Doç. Özgür AKTAş

ye: Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SÖNMEZ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
..../..../2018

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, izelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim./...../2018

Semiha YILDIRIM

ÖZET

TÜRKİYE'DEKİ MONTESSORİ, WALDORF VE REGGIO EMİLİA YAKLAŞIMLARINI BENİMSEYEN OKUL ÖNCESİ ÖZEL KURULUŞLAR ÖRNEĞİNDE GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ DURUMUNUN BETİMLENMESİ

SEMİHA YILDIRIM

Yüksek Lisans Tezi, Resim-iş Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Nimet KESER

Temmuz 2018, 129 sayfa

Okul öncesi, merak ve heyecan dolu çocuğun dünyaya dair her şeyi öğrenmeye en hevesli ve bu öğrenmeyi gerçekleştirecek olağanüstü yeti ve güce sahip olduğu bir dönemdir. Bilimsel araştırmalar, insanın tüm yaşamındaki gelişimi ile kıyaslandığında en hızlı bilişsel gelişimin okul öncesi dönemde gerçekleştiğini göstermektedir. Okul öncesi dönemdeki öğrenimlerin daha kalıcı olduğu ve bu dönemde çocuğun kişiliğinin temelleri atıldığı düşünülürse, söz konusu dönemde verilecek eğitimin önemi de bir hayli önem kazanmaktadır. Çocuk eğitime ilişkin düşünceler oldukça erken tarihe dayansa da örgün eğitimin öneminin anlaşılmasının ve bu yönde yapılan çalışmaların oldukça yeni olduğu söylenebilir. Friedrich Froebel'in 1837'de ilk anaokulu niteliğindeki Çocuk Bahçesi adlı okulu açmasından bu yana, okul öncesi eğitiminde önemli gelişmeler gerçekleşmiştir. Okul öncesi eğitime yönelik çeşitli metotlar ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardan Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia'nın uzun yıllar dünya çapında uygulanan, başarısı kanıtlanmış önemli yaklaşımlardan olduğu söylenebilir. Ayrıca bu üç yaklaşım, Montessori başta olmak üzere Türkiye'de en çok benimsenen yaklaşımlardır. Bu tezde, söz konusu üç yaklaşımı benimseyen Türkiye'deki özel okul öncesi eğitim kuruluşlarının görsel sanatlar eğitimini ne şekilde planladıkları, sanat etkinlikleri için tasarladıkları fiziki koşullar ve etkinliklerin içeriği incelenmiştir. Bunun sonucunda inceleme alanını oluşturan okulların sanatı ve sanat etkinlerini konumlandırma biçimlerinin, benimsemiş

oldukları söz konusu yaklaşımlarla ne derece tutarlı olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, benimsediği yaklaşımı en iyi şekilde uyguladığı düşünülen, görüşme ve gözlem yapılmasını kabul etmiş okullardan oluşmaktadır. Bu okullar belirlenirken uzman görüşleri alınmış ve aynı zamanda okulların kendilerine ait sosyal medya adreslerinde ve internet sitelerinde benimsemiş oldukları yaklaşımı başarılı bir şekilde uyguladıklarını iddia eden okullar tercih edilmiştir. Bu inceleme sonucunda söz konusu okulların benimsedikleri yaklaşımlarla, gerek fiziksel özellikler bakımından gerekse felsefesinin içselleştirilmesi açısından, büyük oranda tutarlı oldukları ve sanat eğitimi de bu yaklaşıma uygun olarak biçimlendirdikleri söylenebilir. Waldorf Yaklaşımı'nı benimseyen iki okulda sanatın tinsel ve terapötik yönüne vurgu yapılmıştır. Montessori Yaklaşımı'nı benimseyen üç okulda da görsel sanatların çocuğu ilkokula hazırlama, çocuğun el becerilerini geliştirme yönündeki önemi vurgulanmıştır. Bu üç okulun ikisinde Montessori standartların dışında görsel sanatlar eğitime yönelik branş derslerinin olduğu belirlenmiş, iki okulun birinde ise branş derslerine katılım zorunlu kılınmıştır. İncelenen Reggio Emilia ilhamlı iki okulda ise sanatın, çocuğun önemli bir ifade aracı olduğu ve bu nedenle de merakları doğrultusunda başlatılan projelerde çocuğun çeşitli sanat türlerini kullanarak kendisini ifade etmesini destekledikleri saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Görsel sanatlar eğitimi, alternatif yaklaşımlar, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia

ABSTRACT**DESCRIPTION OF THE CONDITION OF VISUAL ART EDUCATION STATUS
IN PRESCHOOL PERIOD IN THE EXAMPLES OF PRIVATE INSTITUTIONS
IN TURKEY THAT APPLY MONTESSORI, WALDORF AND REGGIO EMILIA
APPROACHES****SEMİHA YILDIRIM****Master Thesis, Department of Art Teaching****Supervisor: Prof. Dr. Nimet KESER****July 2018, 129 pages**

Preschool is a period where a child, who is full of curiosity and excitement, is most enthusiastic to learn everything about the world, as well as has the extraordinary learning power and strength to achieve this learning. Scientific research shows that the fastest cognitive development occurs in the pre-school period, compared to the development throughout the whole human life. In addition to the development, the importance of pre-school education is also of great importance if it is thought that the education in this period is more permanent and the basis of the child's personality is laid. It can be claimed that the ideas about the education of children date quite early. However, understanding the importance of formal education and the related studies in this area can be considered as fairly new. Since the opening of Friedrich Froebel's School in 1837, named Children's Garden, which can be considered as the first kindergarten, significant progress has been made in preschool education. Various methods and approaches have been developed for preschool education. It can be said that Montessori, Waldorf and Reggio Emilia are among the most important and proven approaches that have been applied worldwide for many years. Moreover, these three approaches, notably Montessori, are the most adopted ones in Turkey. In this thesis, how the private pre-school educational institutions in Turkey adopting these three approaches plan their visual arts education, their physical conditions and the content of art activities are analyzed.

The research sample consists of schools which are thought to be the best in the application of the approach they have adopted and also agree to interviews and observation. While choosing these schools, expert opinions were collected and at the same time, the schools that claim to successfully implement the approach they adopted as stated in their own social media addresses and internet sites, were preferred. As a result of this study, it can be concluded that the schools have been consistent largely with the approach they adopted, in terms of the internalization of the philosophy as well as their physical characteristics and their art education have been shaped accordingly. In the two schools adopting the Waldorf Approach, the emphasis was on the spiritual and therapeutic aspects of art. In the three schools adopting the Montessori Approach, the importance of visual arts in the preparation of the child to primary school and the development of the child's manipulative skills have been emphasized. It was determined that in two of these three schools, there were branch lessons designated for visual arts education apart from the Montessori standards and moreover in one of them it was mandatory to attend branch lessons. In the two schools inspired by Reggio Emilia, it was determined that art was an important expression of the child and as a result there were projects initiated in line with the child's interests thus helped the child to express himself/herself using various art forms.

Key words: Visual arts education, alternative approaches, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia

ÖN SÖZ

Mezun olduktan sonraki iş arama sürecinde, Reggio Emilia ilhamlı bir özel okulunun vermiş olduğu iş ilanı ile birlikte okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlarla tanışmanın ilk adımını atmış oldum. Bu yaklaşımı merak edip araştırdığımda, Reggio okullarında oluşturulmuş atölyelere, hem bir görsel sanatlar öğretmeni adayı hem de sanatçı olmaya çalışan biri olarak hayran kaldım. Çünkü incelediğim bu okullardaki atölyeler bir sanatçının bile sahip olmak isteyeceği kadar geniş ve aydınlık mekânlardı. Yetişkinlerin bile entelektüel ihtiyaçlarını karşılayabilecek biçimde ve yaratıcılığı destekleyecek çeşitli materyallerle tefriş edilmişti. Çocukların yaptıkları çalışmalarını izlemek ise modern sanatlar müzesinde dolaşmaya benziyordu. Çocuğa ve sanata verilen değeri anlamak hiç zor değildi. Böyle güzel bir atölyenin oluşturulmasında, şüphesiz sanatçı eğitmenlere yer verilmesinin etkisi büyüktü. Merak ve hayranlık bu başarılı yaklaşımın Türkiye’de ne kadar gerçekleştirildiği sorularını da beraberinde getirdi. Soruları cevaplamaya çalışırken farklı alternatif yaklaşımları da keşfetmemle araştırmanın evrenine Montessori ve Waldorf yaklaşımlarını benimsemiş okullarda katılmış oldu. Böylece bu çalışmada, bu alternatif yaklaşımların vermiş oldukları sanat eğitimi anlamaya çalışırken, bu eğitimin Türkiye’de ne şekilde uygulanabildiğine yanıt aramaya çalıştım.

Bu süreçte bilgi ve birikimleriyle çalışmama vermiş olduğu değerli katkı ve desteklerinden dolayı danışmanım Prof. Dr. Nimet KESER’e, tezimin tamamlanmasındaki yönlendirmelerinden dolayı Doç. Özgür AKTAŞ’a ve Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SÖNMEZ’e çok teşekkür ederim.

Tez sürecindeki yoğunluğumu hafifletmek için yardım eden çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Belgin BORAN, Arş. Gör. Kerem ATAR, Arş. Gör. Merve ÖZCAN, Arş. Gör. Ömer ERDEM ve Arş. Gör. Tayfun AKDEMİR’e çok teşekkür ederim.

Çalışma sürecimde beni motive eden, zamanını ve emeğini esirgemeyen, Arş. Gör. Onur Şahin KARAKUŞ’a ve maddi manevi hep yanımda olan sevgili aileme çok teşekkür ederim.

Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi’nin SYL-2017-865 numaralı bu çalışmama vermiş olduğu destekten dolayı teşekkür ederim.

SEMİHA YILDIRIM

Adana / 2018

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
EKLER LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5 Sayıtlar	4

BÖLÜM II

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

2.1. Dünya’ da ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi	5
2.2. Okul Öncesi Görsel Sanatlar Eğitiminin Önemi ve Temel Standartları	11
2.3. Okul Öncesi Eğitimde Temel Kuram ve Yaklaşımlar	14
2.3.1. Kamii ve DeVries Konstrüktivist Yaklaşımı	15
2.3.2. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı	15
2.3.3. Bank Street Yaklaşımı	16
2.3.4. Orman Anaokulları	16
2.3.5. High/Scope Yaklaşımı	17
2.3.6. Montessori Yaklaşımı	19
2.3.6.1. Montessori Yaklaşımı’na Yöneltilen Eleştiriler	31
2.3.6.2. Montessori Okullarında Görsel Sanatlar Eğitimi.....	32
2.3.6.3. Erlebnisschule Anaokulu	38
2.3.7. Waldorf Yaklaşımı.....	42

2.3.7.1. Waldorf Yaklaşımı'nda Görsel Sanatlar Eğitimi	45
2.3.7.2. Rudolf Steiner Anaokulu	49
2.3.8. Reggio Emilia Yaklaşımı	54
2.3.8.1. Çocuk İmajı	56
2.3.8.2. Öğretmenin Rolü	58
2.3.8.3. Çevrenin Rolü	64
2.3.8.4. Ailenin Rolü	65
2.3.8.5. Kay Kreatif Kids Anaokulu	66
2.4. Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	69

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	73
3.2. Evren ve Örneklem	73
3.3. Verilerin Toplanması	74
3.4. Verilerin Değerlendirilmesi	75

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Türkiye'deki Montessori Yaklaşımı'nı Benimseyen Anaokulları	76
4.2. Türkiye'deki Waldorf Yaklaşımı'nı Benimseyen Anaokulları	88
4.3. Türkiye'deki Reggio Emilia Yaklaşımı'nı Benimseyen Anaokulları	100

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Öneriler	111
------------------------------	-----

KAYNAKÇA	115
-----------------------	------------

EKLER	122
--------------------	------------

ÖZGEÇMİŞ	129
-----------------------	------------

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Kandır, Gözüm ve Türkoğlu ‘nun (2017) Belirlediği, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’ndaki Görsel Sanatlar Eğitimiyle İlişkili Kazanımlar.....	14
Tablo 2. Sanat Eğitimindeki Bazı Görüşler ile Montessori’nin Sanat Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	36
Tablo 3. Kibbey’in Montessori Yaklaşımı Sanat Eğitimi Müfredatı İçin Oluştuduğu Planlama Klavuzu	38
Tablo 4. Montessori Yaklaşımı’nı Benimseyen Anaokullarından Elde Edilen Bulgular	82
Tablo 5. Waldorf Yaklaşımı’nı Benimseyen Anaokullarından Elde Edilen Bulgular	94
Tablo 6. Reggio Emilia Yaklaşımı’nı Benimseyen Anaokullarından Elde Edilen Bulgular	106
Tablo 7. Montessori, Waldorf, Reggio Emilia ve Geleneksel Eğitimin Karşılaştırılması	124
Tablo 8. Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	126

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Erlebnisschule Anaokulu'ndaki sanat köşesi	39
Şekil 2. Arno Stern'in ile Closlieu'de yürütülen bir çalışmadan görüntü	41
Şekil 3: Erlebnisschule Anaokulu'ndaki Closlieu	41
Şekil 4. Rudolf Steiner Anaokulu'ndaki bir sınıftan görüntü.....	51
Şekil 5. Rudolf Steiner Anaokulu'ndaki bir sınıfın sanat köşesi	52
Şekil 6. Kay Kreatif Kids Anaokulu'ndaki ışıklı masa	68
Şekil 7. Kay Kreatif Kids Anaokulu'ndaki tepegöz	68
Şekil 8. Kay Kreatif Kids Anaokulu'ndaki üçgen ayna çadırı	69
Şekil 9. M2 Anaokulu'ndaki sanat malzemelerinin bulunduğu çekmece	78
Şekil 10. M1 ve M3 Anaokulu'ndaki delme materyalleri	79
Şekil 11. M3 Anaokulu'ndaki bir materyal.....	80
Şekil 12. M3 Anaokulu'ndaki sanat köşesi	80
Şekil 13. M2 Anaokulu'daki çocuklarının çalışmalarından bir görüntü.....	81
Şekil 14. W1 Anaokulu ve bahçesi	89
Şekil 15. W2 Anaokulu'ndan bir görüntü.....	90
Şekil 16. R2 Anaokulu'ndan bir görüntü.....	100
Şekil 17. R2 Anaokulu'ndaki bir dökümantasyon örneği	103
Şekil 18. R1 Anaokulu'ndaki bir dökümantasyon örneği	104
Şekil 19. R1 Anaokulu atölyesindeki ışıklı masa	105
Şekil 20. R1 Anaokulu atölyesi	105
Şekil 21. R2 Anaokulu atölyesi	105

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	122
Ek 2: Yaklaşımların Geleneksel Eğitimle Karşılaştırılması Tablosu	124
Ek 3: Yaklaşımların Karşılaştırılma Tablosu	126



BÖLÜM I

GİRİŞ

İlkokul öncesinde, çocuğun gelişimini tüm alanlarda en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan okul öncesi eğitimin gerekliliği tüm dünyada kabul edilmiştir (Ögelman ve Karakuzu, 2016, s. 74).

Çocuğun beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantılarının kurulma oranının en yoğun ve hızlı olduğu dönem okul öncesidir.¹ Bilimsel araştırmalara göre çocuğun beyin gelişiminin büyük bir kısmı bu evrede gerçekleşir. Eğitim psikoloğu Benjamin Bloom'un araştırmalarına göre, 17 yaşına kadarki çocuğun beyin gelişiminin % 80'i, 8 yaşından önce oluşmaktadır (Akt. Dilmaç, Koçyiğit, Tuğluk, Kaya, 2008, s. 96). Buradan anlaşılacağı üzere erken çocukluk dönemi (0-6 yaş), çocuklar için oldukça önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişiminin temelleri atılır. Çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan çocuk, gelecek için temel oluşturacak bilgi, beceri ve alışkanlıkları bu etkileşimler sonucunda elde eder. Kazanılan deneyimler bu dönemde, diğer yıllara göre daha etkili ve kalıcıdır. Çocukların sosyal gelişimlerini ve yeteneklerini sistematik bir dayanak ile destekleme açısından okul öncesi eğitim günümüzde zorunluluk haline gelmektedir (Bolat, 2011).

Çocuğun gelişiminde ve öğrenmesinde toplumsal ilişkiler oldukça önemlidir. Bu sebeple okul öncesinde çocuklar farklı koşullar içerisinde bir araya toplanarak sosyalleşir ve toplumsal yaşama dâhil olurlar. Çocuğun edindiği kazanımların ileriki zaman için büyük bir öneminin olduğu okul öncesi dönemde, çocuğun tüm zihinsel, fiziksel ve ruhsal gelişimini destekleyen sanat eğitiminin yeri ve önemi oldukça büyüktür. Sanat eğitimi; çocuğun görsel dili öğrenmesine, sanat zevki, özgün düşünme yeteneği ve farklı bir iletişim yolları kazanmasına, ruh sağlığının korunmasına, bedensel gelişimin ve zihinsel gelişimin güçlenip hızlanmasına, hayal gücünün geliştirilmesine ve özgüven sahibi bir birey olmasına katkı sağlar (Ayaydın, 2010 s, 188). Diğer taraftan bir iletişim biçimi olarak da sanat, çocuğun anlaşılması için önemli bir araçtır. Okul öncesi dönemde, düşüncelerini, çevresini anlatacak veya yazacak sözcük dağarcığına

¹ (<http://van.meb.gov.tr/net/temelegitim/blm1/onem.html>)

sahip olmayan çocuk için resim yapmanın kendini ifade etmede hemen hemen tek yeti olduğunu söyleyen İlhan (1995, s. 63); çocuğu tanımanın ve verilen resim dersini başarı ile sürdürebilmenin, dünyayı onun gözleriyle görmekle mümkün olabileceğini söylemektedir. Görsel sanatlar eğitimi ile kendini ifade eden çocuklar varoluşlarını duyurmaları sayesinde özgüven sahibi bireyler haline dönüşecek, görsel uyarıcıları gerektiği gibi algılama ve yorumlama yeteneğine sahip, sanattan zevk alan, güzelliklere değer veren, yaratıcı bireyler olacaklardır. Bu nedenle okul öncesi dönemde sanat eğitimi çocuk için son derece önem arz etmektedir. Ayrıca bu dönemde, çocuğun coşkulu, meraklı, canlı, dinamik, dış etkenlere karşı oldukça açık olması sebebiyle okul öncesi dönem, görsel sanatlar eğitimi için en uygun dönemdir (Artut, 2004, s. 1). Çocukların bu merak ve heyecanlarını en iyi şekilde değerlendirip sanatsal üretimlere yönlendirerek yaratıcı bireyler haline gelmelerini sağlayacak bir görsel sanatlar eğitimi vermek, eğitimcilerin birincil amacı olmalıdır. Bunun en iyi şekilde nasıl yapılacağını sorgulamak da eğitimin kalitesi için önemlidir. Bu sorgulamalar sonucunda eğitim durumunun betimlenip eksiklerin görülerek düzeltilmesine ve sürekli çağa ayak uyduran bir eğitim güncellemesine ihtiyaç vardır.

1.1. Problem

Türkiye'deki okul öncesi eğitim kuruluşlarından bazıları dünyanın birçok yerinde uygulanan ve takdir gören alternatif eğitim yaklaşımlarını benimseyip uygulamaktadır. Bu okulların eğitimlerini, benimsedikleri yaklaşımın felsefesine, ilkelerine ve önceliklerine göre oluşturmaları beklenmesi gereken bir durumdur. Ancak velilerin tercih etmelerini sağlamak gibi ticari sebeplerden dolayı başarılı yaklaşımların isimlerinin kullanıldığı, yaklaşımın genel standartlarının tam olarak anlaşılıp uygulanmadığı durumlar söz konusudur. Bu yaklaşımların isimlerinin kullanılmasıyla ilgili herhangi bir sınırlandırmanın olmaması, ve bu okullara yönelik akreditasyonların sınırlı olması gibi problemlerin standart dışı eğitim verilmesine neden olacağı söylenebilir. Ayrıca bu yaklaşımların okul öncesindeki tüm eğitim alanlarında olduğu gibi görsel sanatlar eğitimi için de oluşturdukları uygulamaların ve standartların tam olarak yerine getirilmediği ya da standart dışı programa sanat etkinlikleri eklendiği yapılan ön araştırmalarda görülmüştür. Türkiye'de araştırmanın merkezini oluşturan yaklaşımlarda eğitim veren

kuruluşların görsel sanatlar eğitimini ne şekilde planladıkları ve uyguladıklarına dair bir değerlendirmeye de rastlanmamıştır.

Yukarıda bahsedilen sebeplerden dolayı Türkiye'deki Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarında eğitim veren anaokullarındaki görsel sanatlar eğitiminin ilke ve yöntemlerinin benimsedikleri, kendilerini tanımlamak için atıfta bulundukları yaklaşımlara ne derece uygun olduğu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çocuğun bilişsel, duysal ve bedensel etkinlikler yaparak kendisini ifade etme olanağını bulduğu görsel sanatlar uygulamalarının başarısını etkileyen birçok etken mevcuttur. Bu etkenlerin başında; benimsenen yaklaşıma göre hazırlanmış programın içeriği, öğretmen ve eğitimin verildiği çevre gelir. Eğitim kuruluşunun benimsediği yaklaşım; öğretmenin çocuğa bakışını etkilediği gibi vereceği eğitimi de şekillendirmektedir. Verilen tüm eğitimde olduğu gibi görsel sanatlar eğitiminin de nasıl olacağını belirler.

Bu araştırmanın amacı: Türkiye'deki Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarını benimsemiş okul öncesi özel eğitim kuruluşlarının verdikleri görsel sanatlar eğitiminin, uyguladıkları yaklaşıma uygunluk durumunun betimlenmesidir.

Bunun için öncelikle araştırılan yaklaşımların ortaya koyduğu görsel sanatlar eğitiminin ilke ve yöntemleri belirlenmeye çalışılacak ardından araştırmanın örneklemini oluşturan anaokullarında yapılan görüşme ve gözlemlerde görsel sanatlar eğitiminin durumu betimlenerek, yaklaşımların ilke ve yöntemleriyle karşılaştırılacaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma, farklı ülke ve kültürlerde doğup gelişmiş eğitim yaklaşımlarının Türkiye'de uygulanması konusunda, anaokullarında verilen görsel sanatlar eğitimi programlarının yanı sıra öğretmenlerin, yöneticilerin görsel sanatlar eğitime bakışlarının ve görsel sanatlar eğitiminin verildiği atölyelerin fiziki durumunun betimlenmesi, eğitimi etkileyen olumlu ve olumsuz etkenlerin belirlenmesi sebebiyle önem taşımaktadır. Bu farklı yaklaşımların sonucu olarak

ortaya çıkan görsel sanatlar eğitimindeki uygulamaların neler olduğuna, programın ne kadar benimsenip uygulanabildiğine, öğretmenin ve atölyelerin hangi niteliklere sahip olduğuna ve sınıf ortamının görsel sanatlar eğitimini etkili kılacak şekilde düzenlenip düzenlenmediğine ilişkin daha önce yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Daha önce böyle karşılaştırmalı bir durum araştırmasının yapılmamış olması da literatüre kazanım açısından çalışmanın önemini oluşturmaktadır.

Ayrıca bu araştırma; velilere, görsel sanatlar eğitime göre bir alternatif okul tercihinde bulunurken yardımcı olabilecek bir kaynak olması ve alternatif okul öncesi kuruluşlarının kendi öz değerlendirmelerini yaparken kullanabilecekleri bir veri olması sebebiyle önemli olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma Türkiye’de en çok benimsenen okul öncesi alternatif yaklaşımları olan Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımları ile sınırlandırılmıştır. Elde edilen bulgular, seçilmiş olan Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarını benimsemiş yedi okul öncesi kuruluşu sınırlıdır.

1.5 Sayıtlar

Araştırmada, görüşme yapılan anaokulu öğretmen ve yöneticilerin sorulara doğru yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

BÖLÜM II

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

2.1. Dünya’ da ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi

Okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimine ilişkin araştırmalar, uzun dönem bu sürecin evde, ebeveynler tarafından gerçekleştirildiğini, ailenin çocuğun eğitiminin merkezinde yer aldığını göstermektedir. Çocuk eğitimiyle ilgili görüşlerin oldukça M.Ö. 400 lü yıllara dayandığı görülse de uygulama alanları bulamadığı görülmektedir. Platon; *Protagoras* ve *Devlet* isimli eserlerinde çocuk eğitime dair önemli görüşler belirtmiş, eğitimin erken yaşlardan itibaren gerçekleştirilmesi gerektiğini belirterek bu eğitimin ilke ve esaslarını ortaya koymuştur. Ayrıca Aristo da bu konuda fikir yürüten başlıca filozoflardandır (Burkaz, 2014, s. 102; Çetinkaya, 2006, s. 43). Platon ve Aristo; eğitimi devletin görevi olarak kabul etmiş, eğitimi her çocuk için zorunlu görmüş, bilim ve sanatla uğraşmayı ise yalnızca özgür vatandaşların küçük bir kısmı için öngörmüşlerdir (Akt. Akyüz, 2016, s. 30).

Antik Yunanistan’da çocuğa verilen eğitimin amacı, çocuğun moral karakterini geliştirmek ve iyi bir vatandaş olarak topluma katılmasını sağlamak olarak görülmüştür. Çocuklar nasıl yönetici olacaklarını veya nasıl yönetileceğini öğrenmek için yetiştirilmişlerdir. Hemen belirtmek gerekir ki; çocuk eğitimi, özgür doğan erkek çocuklarla ilgili olarak düşünülmüştür. Bu nedenle de kız çocuklar, örgün eğitime tabi olmamış gerekli eğitim aile içinde gerçekleştirilmiştir. Eski Atina’daki gönüllülük esasına dayalı olan eğitim dört evreden oluşmaktadır. Erkek çocukların eğitim sürecinin yedi yaşa kadar olan kısmı, yani bugün okul öncesi olarak adlandırdığımız aşaması, ailenin sorumluluğundadır ve anneye ilaveten dadı olarak tanımlayabileceğimiz kadın öğretmenler tarafından gerçekleştirilir. Çocuğun eğitime dadı ve anne dışında başka yetişkinler de dâhil olabilir. Bu aşamadan sonra okul süreci başlar ve 7-14 yaş arasında özel öğretmenler tarafından eğitilirler ya da bir zanaat alanında yetiştirilirler. Atinalılarda karakterin, beğenin, zihnin ve imgelemin eğitilmesini amaçlayan esas eğitim süreci çocuğun yedi yaşından sonra başlamaktadır. Sparta’da ise yasalar; çocuğun eğitimiyle doğumundan itibaren ilgilidir. Sparta’nın oldukça gelişkin öjenik bir sistem vardır. Bu nedenle de yeni doğanlar bir yaşlılar konseyi tarafından

incelenir ve Sparta'nın bedensel ölçütlerine uymayanlar ölüme terkedilirler. Ölçütlere uyanlar onaylanır ve ebeveynlere verilirler. Ancak ebeveynler çocuklarının ne şekilde eğitileceğine karar veremez, sadece yedi yaşına ulaşınca kadar devlet için koruyucu olarak görev yaparlar. Evde çocuklara İlyada, Odysseia gibi kahramanlık destanları öğretilir. Baba, çocuğu Sparta yaşam biçimine hazırlar (Bitros ve Karayiannis, 2009, s. 8; Lascarides ve Hinitz, 2013, s. 5).

Çin'de en erken çocukluk evresi eğitimi on birinci yüzyılda Batı Zhou Hanedanlığı'nda 'Altı Sanat Eğitimi' olarak adlandırılan bir program gerçekleştirilmeye başlanmış ve yaygın bir biçimde uygulanmıştır. Bu program dâhilinde, masada kendi ihtiyaçlarını karşılayacak duruma gelir gelmez çocuklara sağ ellerini kullanmayı öğretilir, altı yaşında okuma, yedi yaşında da nezaket ve ardından altı sanat öğretilir. Söz konusu altı sanat, dini törenler, müzik, okçuluk, araba sürücülüğü, yazıcılık ve matematiktir. Yazıcılık; el yazması, çizim ve kompozisyonu içerir (Weikart, 2000, s. 29).

Ortaçağda ise eğitim, Batı'da ve Doğu'da dinin etkisi altındadır. Rönesans ve Reformlar pek çok alanda olduğu gibi çocuk eğitiminde de kilisenin etkisinin azalmasına neden olmuş ve Hümanizma çocuk kavramına önem kazandırmıştır (Türk, 2011, s. 160). Bu doğrultuda, Rönesans sonrasındaki süreçte çocuğun eğitimine ilişkin gelişmeleri ve çocuk eğitimine ilişkin yapılan çalışmalar aşağıda kronolojik olarak sıralanmaya çalışılmıştır.

1658 - John Amos Comenius, ilk resimli çocuk kitabını yazmıştır.

1693 - John Locke, *Eğitim Üzerine Düşünceler* isimli kitabında öğretmenlerin çocukları biçimlendirdiğini, çünkü çocuklara ne öğretilirse onu yaptıklarını ve çocukların deneyimlerle biçimlendirildiğini savunmuştur. Kalıtsal özelliklere inanmadığını ve erken yaşlarda moral eğitiminin gerekli olduğunu belirtmiştir.

1762 - Filozof Jean-Jacques Rousseau, bir çocuğun düşünme tarzının bir yetişkinden farklı olduğunu ve uygulama yoluyla öğrendiğini savunmuştur.

1767 - Johann Friedrich Oberlin çalışan annelerin çocuklarına yönelik sığınma evleri adı altında ilk çocuk bakım ve eğitim merkezini açmıştır.

1774 - Johann Pestalozzi'nin kendi çocuğu üzerindeki gözlemlerine dayanarak yaptığı çalışmalar, çocuk gelişimine dair yapılan ilk bilimsel çalışma olarak kabul edilmiştir.

1837 - Almanya'da Friedrich Froebel, her çocuğun özel olduğu ve özel ihtiyaçları olduğu fikrine dayalı olarak ilk anaokulu olan *ocuk Bahçesi* adlı okulu kurmuştur. Froebel, öğrenmenin oyun yoluyla gerekleştiiğini savunmuştur.

1854 - New York City'de yoksul kadınların çocukları için anaokulu açılmıştır.

1873 - İlk devlet okulu anaokulu St. Louis'de başlamıştır.

1904- Margaret McMillan'ın, 1904'te *Hayal Gücü Yoluyla Eğitim ve ocuk Emeği ve Eğitiminin Ekonomik Yönleri* isimli kitapları yayınlanmıştır. Ayrıca Margaret McMillan İngiltere'deki ilk anaokulunu kurmuştur.

1907 - Maria Montessori, Roma'daki ocuk Evi'ni açmıştır.

1919 - Waldorf Anaokulu açılmıştır.

1920 - Cenevre'de Uluslararası ocukları Koruma Birliği oluşturulmuştur.

1921 - Cenevre ocuk Hakları Bildirgesi, Milletler Cemiyeti tarafından kabul edilmiştir.

1926 - Genç ocukların Eğitimi Ulusal Birliği kurulmuştur.

1945 - Reggio Emilia Yaklaşımı velilerin bir okul inşa etmeye başlaması ile ortaya çıkmıştır. Malaguzzi'nin yöntemi, özellikle 1981'de Stockholm Moderna Museet'te açılan ilk sergi (*A Child has 100 Languages exhibit*) sayesinde birçok eğitimci tarafından bilinen ve takdir edilen bir hale gelmiştir.

1985 - Ulusal Erken ocukluk Programları Akademisi, merkezi tabanlı programların gönüllü akreditasyonu için NAEYC (National Association for the Education of Young Children) tarafından kurulmuştur.

1988 - ABD Eğitim Bakanlığı, ebeveyn eğitimi / okuryazarlık programı olan Even Start'ı kurmuştur. Yedi ay süren programda ailelere yetişkinlik, ebeveynlik ve erken çocukluk eğitimleri verilerek ailelerin çocuklarla nitelikli zaman geçirme ve çocukların öğrenme sürecine etkin katılımı sağlanmaya çalışılmıştır.

1996 - Çocukların Savunması Fonu tarafından ocuklar İçin Stand kampanyası başlatılmıştır.

2001 – Geride Hiç ocuk Kalmasın Yasası kabul edilmiştir (Niron, 2010, s. 30; Lascarides & Hinitz, 2013).

Bu kısa kronolojiye baktığımızda Batı'da 17. yüzyıldan itibaren çocukların eğitimi açısından önemli gelişmeler gerekleştiiği görülebilir.

Türkiye'nin de bir parçası olduğu Doğu'da ve İslam devletlerinde, sosyal ve kültürel yaşamda eğitim bilimine ve çocuğun yetiştirilmesine dair teoriler, Batı ile

kiyasladığımızda çok daha geç ortaya konmuştur. Bu anlamda teoriler geliştiren ilk bilgin, Farabi'dir (870-950) . Farabi, öğretimde yöntem konusunda kolaydan zora doğru bir yolun izlenmesi gerektiğini öne sürmüştür. Herhangi bir şey öğretildikten sonra ötekine geçilmeli ve aksi durumdan kaçınılması gerektiğini belirtmiştir. Farabi'ye göre çocuklar, güçlü karar verme yeteneğine ve sorumluluk duygusuna sahip olacak şekilde yetiştirilmelidir. Öğretmen öğrencilerle tartışmayı bilmeli ve bunu yaparken de öğrencileri düşündürmeye sevk etmeli, mantık ve felsefeye önem verilmelidir. Farabi, Aristo'dan (Muallim'i Evvel/İlk Öğretmen) sonra çeşitli bilimlerdeki derinliğinden dolayı Muallim'i Sani (ikinci öğretmen) lakabını almıştır (Akyüz, 2016, s. 23-24). Muallim-i Salis (üçüncü öğretmen) unvanına sahip bir diğer İslami bilgin de İbn-i Sina (980-1037)'dir (Akt. Polat, 2015, s. 47-48). Tıp alanında dünyaca tanınan ve önde gelen bir figür olmanın yanı sıra, eğitim alanında da önemli teoriler üreten İbn-i Sina'ya göre eğitim, insan yeteneklerini geliştirip insanların kötülüklerden arınmasına ve mutlu olmasına zemin oluşturmali; Allah'ın varlığını kabul etmelerine ve etkisini her an hissetmelerine yardımcı olmalıdır (Akyüz, 2016, s. 25). İbn-i Sina erken yaşta çocuk eğitime önem vermiş hatta embriyonik dönemi, insanın eğitilebilirliğinin başlangıcı olarak kabul etmiştir. Hamilelik sürecinde fetüsü olumsuz etkileyebileceğinden dolayı, annelerin sinirlilik ve fiziksel gerginlikten ciddi şekilde kaçınmaları gerektiğini belirtmiştir (Nejad, Rashidi, Oloumi, 2013). Çocuk süttten kesilir kesilmez kötü huylar edinmeden eğitime başlanması gereklidir. Çocuğun ilk eğitimi ahlak eğitimidir. 6 yaşına kadar çocuğun eğitimin yalnızca babanın ve ailenin görevi olduğunu düşünmüştür. Çocuğun 6 yaşından 14 yaşına kadar okula gönderilmesi gerektiğini ifade eden İbn-i Sina grup eğitime önem vermiş ve çocukların akranlarıyla birlikte eğitim ve öğretim almaları gerektiğine inanmıştır. Hatta aristokratların ve üst gelir grubuna mensup çocukların ayrı olarak özel ders almalarının doğru olmadığını savunmuştur (Akyüz, 2016, s. 28). Çocuk eğitiminde beş faktörü göz önünde bulundurmıştır. Bunlar: inanç, iyi niyet, sağlık, okuryazarlık, sanat ve meslektir. Ayrıca öğretmenin de nasıl özellik ve niteliklere sahip olması konusunda bilgiler vermiştir. Çocuğun büyüme sürecinin her aşaması için özel bir eğitim planı tanımlamıştır. Çocuğun davranışları ve kişiliği bu dönemlerde oluştuğu için çocuğun doğal gelişiminin engellenmemesi, zorlanmaması gerektiğini, çocuğa karşı ılımlı ve yumuşak davranışlar gösterilmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca çocuk sağlığının eğitim üzerindeki

etkileri hakkında temizliğe ve hijyene önem verilmesi gerektiğini söylemiştir (Nejad, Rashidi, Oloumi, 2013). Gazâlî'nin (1058-1111), çocuklarla ilgili olarak verdiği bilgilerden çocukların yetişkinden farklı bir psikolojiye sahip olduğu görüşünde olduğunu çıkarabiliriz. Ona göre çocuk sağlam bir fıtrata sahip olarak doğar. Ancak kalbi ve beyni boş bir cevherdir, oraya ne doldurursanız onu alarak gelişir (Çelikel, 2006, s. 34).

Mevcut literatür, Türk tarihinde çocuğun eğitime ilişkin en eski kaynakları 11. yüzyıla dayandırmaktadır. 11. yüzyılda çocuk eğitime ve ahlaki değerlere dair öğütlerin bulunduğu eserler verilmeye başlanmıştır. Bunlar Balasagunlu Yusuf'un *Kutadgu Bilig* (1069), Kaşgarlı Mahmut'un *Divan-ü Lügat-it Türk* (1074), Ahmet Yesevi'nin *Divanı Hikmet* ve Edip Ahmet'in *Atabetü-l Hakayık* isimli eserleridir (Akyüz, 2016, s. 31-39).

Selçuklu döneminde devlet adamları eğitime ve bilime önem vermişlerdir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının yanı sıra atabeylik adında şehzadelerin siyaset ve savaş gibi çeşitli alanlarda tecrübeli devlet adamları arasından seçilen atabeyler tarafından eğitildiği kurumlar vardır.

Osmanlı'da ise şehzadelerin eğitiminin, Selçuklular'da olduğu gibi bazı devlet adamları tarafından *lala* unvanı altında sürdürülmüştür. Padişah çocuklarının temel eğitimi, şehzadeler beş altı yaşlarına geldiklerinde sarayda başlamıştır. Geleneksel olarak şehzadelere okuma, yazma, Kur'an ve temel dini bilgiler öğretilmiştir. Bu gibi çoğunlukla teorik derslerin haricinde dövüş ve binicilik gibi uygulamalı dersler de esas dersler arasındadır (Kırpık, 2010, s. 100). Osmanlı döneminde okul öncesi eğitimin gelişiminde ilk olumlu adımı 1824'de II. Mahmut'un bir fermanla ilköğretimi zorunlu kılması olarak görülebilir. İlköğretim birinci basamağı olan ve her köy ve mahallede en az bir tane bulunan Sıbyan Mektepleri'nde 5-6 yaşlarındaki sabi denilen kız ve erkek çocuklarına dini eğitim verilmiştir.

İmparatorluktaki gayrimüslim azınlığın Avrupa'daki çocuk eğitime yönelik gelişmeleri benimseyip okullar açmalarına rağmen Osmanlı Devletinde bugünkü anlamda bir okul öncesi eğitimi ancak II. Meşrutiyet döneminde hem özel girişimlerle hem de kurumsal çalışmalarla ortaya çıkmıştır.

Eğitimci Kazım Nabi Duru 1909 yılında Avusturya- Macaristan' da Çocuk Bahçesi öğretmeni yetiştiren kurumları gezmiş, döndüğünde Selanik'te (Ravza-i Sıbyan Mektebi'nde) ilk ana sınıfını açmıştır. (Türk, 2011, s. 162).

1913 yılında İlköğretim Geçici Yasası'nda (Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkati) ilkokullara bağlı olarak anaokulu ve anasınıflarının açılması yönünde karar alınmıştır. 1915'te anaokullarının açılmasına yönelik amaçların belirtildiği anaokulları tüzüğü yapılmış, 1956 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. Yine bu tüzükle İstanbul'da eğitim süresi bir yıl olan öğretmen okulu açılmış, bir kaç yıl eğitim verdikten sonra kapatılmıştır.

Satı Bey 1914 yılında Avrupa'ya gitmiş dört aylık gezisinde çeşitli yaklaşımda anaokullarını ziyaret etmiştir. 1915'de *Yeni Mektep* isimli anaokulu ve ilkokulunu açmıştır (Türk, 2011, s. 162).

İttihat ve Terakki Cemiyeti, açtığı okullarda anasınıflarına da yer vermiştir. Çocuk bahçesi eğitim programlarında oyun, şarkı söyleme, bahçıvanlık, el işleri, ahlak, hesap yapma ve Türkçe gibi derslere yer verilmiştir (Türk, 2011, s. 163).

Türkiye'nin eğitim tarihine ilişkin literatüre göre; 1916 yılında İstanbul'da resmi anaokullarının sayısı otuza ulaşmıştır. Cumhuriyetin ilanında ise bu sayı, otuz sekiz ilde yaklaşık seksen anaokuluna çıkmış ve okullarda altı bine yakın öğrenci ve yüz elliye yakın öğretmen mevcuttur. Ancak 1928'de Harf İnkılabı'nın yapılması ve okuryazar sayısının artırılmaya çalışılması, ilköğretime daha çok destek verilmesine neden olmuştur. Anaokullarına ayrılan ödeneklerde bu sebeple ilkokullara kaydırılmış, bu durumun sonucunda da bazı okullar kapanmıştır. 1940'lı yıllarda ilgili bakanlık dışında çeşitli kamu kuruluşları ve özel teşebbüslerce desteklenmesi savunulsa da bu konuyla ilgili bir çalışma yapılmamıştır (Çetinkaya, 2006, s. 42).

1961'de 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanununun 6. Maddesinde okul öncesi eğitim kurumları isteğe bağlı ilköğretim kurumları arasına alınmıştır. Ayrıca 13. Maddesinde bu kurumların gerçek ve tüzel kişiler, belediyeler ve özel idareler tarafından açılabilmesinin yolu açılmıştır. 1992 yılında okul öncesi kurumları Milli Eğitim Bakanlığı yapısı içinde İlköğretim Genel Müdürlüğü'nden ayrılarak Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne bağlanmıştır. 2004 yılında Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği hazırlanmıştır (Çetinkaya, 2006, s. 42-45). Bu yönetmelikte okul öncesi eğitim kurumlarının Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak görev ve işleyişi ile ilgili usul ve esasları düzenlenmiştir.²

² http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html

2.2. Okul Öncesi Görsel Sanatlar Eğitiminin Önemi ve Temel Standartları

Güzel sanatlar, eğitimin her aşamasında vazgeçilemez bir gerekliliktir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 27. maddesinde herkesin kültürel faaliyetlere katılmak ve güzel sanatlardan yararlanmak hakkına sahip olduğu ifade edilmiştir. Bu beyanname ile çocuğun sanat eğitimi hakkının güvence altına alındığı söylenebilir. İnsan hayatını zenginleştiren sanatla çocuğun buluşturulması, hem sanat hakkının sağlanmasına hem de tüm yönleriyle gelişmesine büyük katkı sağlayacaktır. Gerek alternatif eğitim yaklaşımlarını benimsemiş özel okullarda gerekse devlet okullarında sanat eğitimi farklılık gösterse de temelinde çocuğun fiziksel, bilişsel, ruhsal gelişiminin desteklenmesi hedeflenmektedir.

Çeşitli sanat dalları arasından görsel sanatlar ise okul öncesi eğitimin temel bir parçası olarak görülmektedir. Eline kalem verilen bir çocuğun hemen içgüdüsel olarak bir şeyler karalamaya başlaması aslında bu eğitimin erken yaşlarda neden temel olduğunun bir açıklaması sayılabilir.

Yapılan araştırmalarda çok yönlü verilen bir görsel sanatlar eğitiminin çocuğun daha yaratıcı, kendine güvenen, üretici, çevresine eleştirel bakarak, çevresini olumlu yönde değiştiren bireyler olmasına katkı sağladığı belirtilmiştir. Çocuk, sanat eğitimi sayesinde kendisini tanıdığı gibi içinde bulunduğu kültürü ve diğer kültürleri tanıyıp farklılıklara saygı ve sevgi beslemeyi öğrenecektir. Yaptığı sanatsal etkinlikler, dolaylı yünden çocuğun diğer alanlardaki bilgi becerilerini geliştirir. Dil gelişimi yeni yeni gelişen çocuk için resim ve üç boyutlu çalışmalar yapmak çocuğun kendisini ifade etmesine yardımcı olur. Bu ifadeler bize çocuğun gelişimi ve öğrendikleri hakkında bilgi verir. 19. yüzyılda bu etkinliklerin yazma yeteneğini geliştirmede katkılarının olduğu belirtilmiştir. Çizim yapmak el ve göz koordinasyonunu geliştirdiği de bilinmektedir (Ayaydın, 2010, s. 188). Görme sırasında gerçekleşen zihinsel aktiviteler, görsel sanatlar eğitiminde imgeler üzerine düşünmenin de dâhil olmasıyla daha karmaşık bir süreç haline gelir. İşin içine hayal kurma, hikâyeler yazma dâhil olur. Kâğıtta oluşturulan ilk lekeyle birlikte bir problem çözme süreci başlar. Çocukların resimlerindeki çizgisel gelişim incelendiğinde imge oluşturmada ne tür gelişmeler kaydedip, problemler

çözdüğü görülebilir. Bu imge oluşturma yönündeki çabalar ve çözüm bulma becerilerinin kazanılması, zihinsel gelişimin hızlanmasına sebep olmaktadır.

Oyunun erken çocukluk dönemindeki önemli yeri görsel sanatlar eğitimiyle kesintiye uğratılmadan devam ettirilir. Şair, filozof, tarihçi ve oyun yazarı Friedrich Schiller'in oyun kuramına göre oyun sanatın kaynağıdır (Akt. Karakuş, 2016, s. 6). Homo Ludens (oyun oynayan insan) kuramını ortaya atan Johan Huizinga da oyunun kültürden önce geldiğini belirtmiştir. Müzik ve resim çoğunlukla oyundur. Tarihte birçok sanatçı çocuksu yanlarını korumaya çalışmış, sanatı bir oyun oynamaya benzetmişlerdir. Çocuk doktoru Donald W. Winnicott çocuk ya da yetişkin olsun, insanın sadece oyun yoluyla yaratıcı olabileceğini ve tüm kişiliğini kullanabileceğini söyler (Akt. Ayaydın, 2010, s. 195).

Görsel sanatlar eğitiminin çocuk için önemli bir diğer yanı da görsel öğelerin gerektiği gibi algılanması yorumlanması ve değerlendirilmesi yönündeki etkileridir. Bilgi toplumları için oldukça önemli olan görsel okuryazarlığının kazandırılması, bireye ileriki eğitim, meslek ve günlük hayatında önemli katkı sağlayacaktır.

Sanatsal faaliyetlerde bulunmak genel olarak küçük çocuklar için heyecan verici ve zevkli bir süreçtir. Küçük yaşlarda sanattan zevk alma davranışının oluşturulması ileriki hayatında da bu zevki yaşamak isteği verecektir. Sadece üreten değil aynı zamanda bilinçli bir sanat tüketicisi olmasını da sağlayacaktır. Hayatının her yerinde sanatın ve estetiğin ihtiyacını duyacak, çevresini güzelleştirmek için istek duyacaktır. Sanatsal yaratımda bulunan çocuğun özgüveni yerine gelecek bu da çocuğun ruh sağlığını olumlu etkileyecektir.

Sanat eğitiminin önemli amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, genel ilke ve yöntemlerinin doğru şekilde ortaya konulmasına bağlıdır. Bu sebeple görsel sanatlar eğitiminde belli standartların yakalanması için ülkeler eğitim politikalarına göre görsel sanatlar eğitimi standartlarını oluşturmuşlardır. Bunlardan önemli sayılabilecek bir standart oluşturma hareketi olarak Amerika Birleşik Devleti'nin 1994 yılında; dans, müzik, tiyatro ve görsel sanatlar öğretmenlerini temsil eden kuruluşlardan oluşan Ulusal Eğitim Sanat Standartları (National Standards for Arts Education) gösterilebilir.

Aşağıda Ulusal Eğitim Sanat Standartları'nın okul öncesi eğitiminin görsel sanatlar standartlarıyla ilgili olan kısmına yer verilmiştir. Burada standart ifadesi

görsel sanatlar alanındaki kazanımları (K) karşılamaktadır ve on bir tane kazanım tanımlanmıştır.³

- K 1:** Sanatsal fikirler, çalışmalar üretir ve kavramsallaştırır.
- K 2:** Sanatsal fikirler ve çalışmalar düzenler ve geliştirir.
- K 3:** Sanatsal çalışmalarını rafine eder ve tamamlar.
- K 4:** Sunum için sanatsal çalışmalarını seçer, analiz eder ve yorumlar.
- K 5:** Sanat tekniklerini geliştirmek, iyileştirmek ve sunmak için çalışır.
- K 6:** Sanatsal çalışmaların sunumuyla anlam iletir.
- K 7:** Sanatsal çalışmalarını algılayıp analiz eder.
- K 8:** Sanatsal çalışmalarda amaç ve anlamı yorumlar.
- K 9:** Sanatsal çalışmalarını değerlendirmek için ölçütler/kriterler uygular.
- K 10:** Sanat yapmak için bilgi ve kişisel deneyimleri sentezler ve ilişkilendirir.
- K 11:** Sanat anlayışını derinleştirmek için sanatsal fikirleri ve çalışmalarını toplumsal, kültürel ve tarihsel bağlamla ilişkilendirir.

Türkiye’de okul öncesi görsel sanatlar eğitimine dair kazanımlar belirtilmemiştir. Ancak Kandır, Gözümlü ve Türkoğlu (2017), Milli Eğitim Bakanlığının 2013 yılında yayınladığı *MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı*’nı çocukların görsel sanat etkinlikleri ile elde edecekleri kazanımları belirlemek ve desteklemek için incelemişlerdir. Okul öncesi eğitim programındaki bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, öz bakım ve motor becerileri alanlarında belirtilen kazanımlar arasından görsel sanatlarla ilişkili toplam 26 kazanım bulunmuştur. Bu kazanımlardan 17 tanesi (%65.38) bilişsel gelişim alanındadır. Dil gelişim alanında 5 kazanım (%19.24), sosyal - duygusal gelişim alanında 3 kazanım (%11.54), motor gelişim alanında ise 1 kazanımın (%3.84) görsel sanat etkinliklerinde kullanılabileceği söylenebilir.

Araştırmada belirlemiş oldukları görsel sanatlar alanı ile ilgili doğrudan ve dolaylı ilişkisi olan gelişim alanındaki kazanımlar (K) aşağıda gösterilmiştir.

³ <http://www.nationalartsstandards.org/content/national-core-arts-standards>

Tablo 1. Kandır, Gözüm ve Türkoğlu ‘nun (2017) Belirlediği, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’ndaki Görsel Sanatlar Eğitimiyle İlişkili Kazanımlar.

	MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı’ndaki Görsel Sanatlar Alanı ile İlgili Kazanımlar (K)
Bilişsel Gelişim	K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir. K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. K3 Algıladıklarını hatırlar. K5 Nesne ya da varlıkları gözlemler. K6 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. K7 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar. K8 Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır. K9 Nesne veya varlıkları özelliklerine göre sıralar. K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. K11 Nesneleri ölçer. K12 Geometrik şekilleri tanıır. K13 Günlük yaşamda kullanılan sembollerini tanıır. K14 Nesnelerle örüntü oluşturur. K15 Parça - bütün ilişkisini kavrar. K17 Neden- sonuç ilişkisi kurar. K19 Problem durumlarına çözüm üretir. K20 Nesne/sembollerle grafik hazırlar.
Dil Gelişimi	K7 Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. K8 Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. K10 Görsel materyalleri okur. K11 Okuma farkındalığı gösterir. K12 Yazı farkındalığı gösterir.
Sosyal ve Duygusal Gelişim	K3 Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. K13 Estetik değerleri korur. K14 Sanat eserlerinin değerini fark eder.
Motor Gelişimi	K4 Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.
Öz bakım Becerileri	İlişkili kazanım bulunamamıştır.

2.3. Okul Öncesi Eğitimde Temel Kuram ve Yaklaşımlar

19. yy’ın ikinci yarısı ve 20. yy’ın başlarında çocuk haklarının belirlenmesi, korunması ve çocuğun eğitimi hakkında yapılan çalışmaların arttığı sayfa 6 ve 7’de belirtilen kronolojide görülmektedir. Bu çalışmaların sonucunda anaokulları yayılmaya başlamış, yetişkinlerin eğitim yaklaşımlarına ve kuramsal inançlarına

bağlı olarak, birçok biçime sahip olmuştur. Bunlara örnek olarak Bank Street Gelişimsel-Etkileşim Yaklaşımı, Doğrudan Öğretim, Kamii-DeVries Konstrüktivist Yaklaşımı, Orman Okulları, High/Scope Yaklaşımı ve üç büyükler olarak kabul edilen Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia gibi farklı yaklaşımlar gösterilebilir.

Üç büyüklerin betimlenme aşamasına geçmeden önce diğer yaklaşımları kısaca açıklamak faydalı olacaktır.

2.3.1. Kamii ve DeVries Konstrüktivist Yaklaşımı

Constance Kamii ve Rheta DeVries tarafından 1980 yılında geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, Piaget'nin konstrüktivist (yapılandırmacı) prensibine dayanarak çocukların bilgi, zekâ, ahlak, kişilik ve dünya ile olan etkileşimlerini mantıksal-matematiksel bir çerçevede geliştirmeyi öncelemektedir. Fiziksel aktivite, çocukların zihinsel eylem yoluyla öğrenmelerine bir araç sağlar. Öğretmenler aktif öğrenme ortamını hazırlar, çocukların ne düşündüklerini anlamak için onlarla iletişim halinde kalır, çocuklara onların bakış açısıyla cevap verir ve çocukların fikirlerini genişletmelerine yardımcı olur. Teorinin daha yeni uzantıları arasında, öğrenci öğrenimini geliştirmek ve küçük çocuklarla yapılandırmacı yaklaşımı kullanmak için teknoloji değerlendirmesinin kullanılması yer almaktadır.

2.3.2. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı

1960'lı yılların ortalarında, Illinois Urbana Üniversitesi'nde Carl Bereiter ve Siegfried Englemann (1966) tarafından tasarlanan davranışsal öğrenme ilkelerine adanmış okul öncesi programıyla başlamıştır. Doğrudan Öğretim, zekâ ve başarı testlerinin içeriğine odaklanmaktadır. Öğretmenler, Doğrudan Öğretim Modeli'ni kullanarak, iyi planlanmış yirmi dakikalık soru-cevap dersleriyle çocuklara matematik ve okuma konularında rehberlik ederler. Sınıf, dikkat dağıtıcı malzemelerden uzak tutulur. Model, öğretmeni öğrenci merkezli eğitime dönüştürmek yerine, öğretmenin ya da öğretmen merkezli yaklaşımın mükemmelleştirmesini amaçlamaktadır. Ancak, bu yaklaşım okul öncesi öğretmenlerinden çok ilköğretim öğretmenlerine daha yakın bir yaklaşım olarak eleştirilmektedir.

2.3.3. Bank Street Yaklaşımı

Erik Erikson, John Dewey ve Lucy Sprague Mitchell'in yanısıra Jean Piaget'nin teorilerine dayanmaktadır. Bu yaklaşım; en doğru, uygun eğitimin sürecini vurgulamaktadır. Çocukların çevrelerindeki çeşitli materyal, fikir ve insanlarla doğrudan ve zengin etkileşimlerini en üst düzeye çıkarır. Yaklaşım, çocukların yetkinlik kazanmalarına aktif olarak katılmayı amaçlamaktadır. Seçim, aktif araştırma, bağımsız takip ve keşif yoluyla öğrenme, bu yöntemin baskın bileşenleridir.

2.3.4. Orman Anaokulları

Orman anaokullarının arkasındaki teori ve uygulamalara bakıldığında yeni olmadığı söylenebilir. Eğitimciler tarafından uzun yıllar açık hava oyunlarının küçük çocuklar için son derece faydalı olduğu savunulmuştur. Dışarıda oynamanın çocukların eğitimindeki artan önemi, Orman Anaokulları'nın Britanya genelinde ve tüm dünyada yaygınlaşmasını sağlamıştır.

Orman Okulları'nın kökeni İskandinavya'ya, özellikle de Danimarka'ya dayanmaktadır. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra Danimarka'da artan çalışan nüfusla beraber, bu nüfusun çocuklarının eğitime ayrılan sınırlı fon nedeniyle kaliteli bakım eksikliğine bir tepki olarak, tamamen dışarıda gerçekleşen oyun deneyimleri verilmeye başlanmıştır. İskandinav havaya rağmen iyi giyimli ve heyecanlı çocuklar tüm gün dışarıda oynayarak güven ve bağımsızlık içinde gelişerek, öğrenmeye başlamışlardır. 1990'ların başında, İngiltere'nin Somerset şehrindeki Bridgwater Üniversitesi'nden bir grup personel ve öğrenci, bu yenilikçi kreş ortamları hakkında daha fazla bilgi edinmek için Danimarka'ya gitmiş ve buradaki gözlemleri sonucunda öğrenme yaklaşımı geliştirme potansiyelini fark etmişlerdir. Bu denenmemiş öğrenme stilini uygulamak için üniversitelerinin erken çocukluk merkeziyle bağlantı kurarak, üniversite yakınlarındaki ormanlık araziden kiraladıkları alana çocukları haftalarca götürerek bu yaklaşımı geliştirmişlerdir (Constable, 2014)

Bu okullar, eğitimi gerçekleştiren kişilere ve mevcut çevreye göre çeşitli şekillerde yorumlansa da temel prensiplerinin şunlar olduğu söylenebilir (Constable, 2014; O'brien, 2009, s. 45):

-Doğadan uzak olan çocukların doğaya düzenli temas ihtiyacını karşılamak,

-Dünyayı sınıfın ötesinden deneyimlemelerine fırsat vermek,

-Çocuklara ilham vermek, onları yeni fırsat ve deneyimler sağlamak,

-Çocukların özgürce ve bağımsız olarak keşfedebilecekleri, özgüvenlerini ve öz saygılarını arttırabilecekleri olanaklar sağlamak,

-Çocuklara kendi çevrelerini kendi başlarına ve arkadaşlarıyla birlikte keşfetme zamanı ve özgürlüğü vermek,

-Çevrelerindeki dünyaya ait olma, saygı ve anlayış duygusu aşlamak,

Bu kazanımların yanı sıra matematik, dil, doğa bilimleri, resim ve müzik gibi çalışmaları ormanda ve onun araçlarıyla gerçekleştirmek de orman anaokullarının önceliklerinin arasında yer almaktadır.

2.3.5. High/Scope Yaklaşımı

1962 yılında, Amerika'da Perry Anaokulu Projesi adı altında yoksul, şiddete eğilimli ve okul başarısızlığı riski yüksek 3-4 yaşlarındaki yüz yirmi üç Afro-Amerikalı çocuğun izlendiği bir araştırmayla başlayan High/Scope Eğitim Yaklaşımı, çocukların gelecek eğitim yaşantılarında daha başarılı olmalarını sağlamak amacıyla Psikolog David Weikart ve meslektaşları tarafından geliştirilmiştir. High/Scope adı, kuruluşun yüksek amaçlarına ve geniş kapsamlı misyonuna işaret etmektedir.⁴ Kırk yıl süren High/Scope Perry Okul Öncesi Eğitim Projesi elli sekiz program grubu ve altmış beş program dışı kontrol grubuyla yapılan araştırma, program grubunda daha düşük suç oranı, gebelik yaşında, meslek edinme oranında ve refah düzeyinde artış, daha az madde kullanımı gibi birçok olumlu sonuç ortaya koymuştur (Wilson, 2000, s. 2). Araştırma, High/Scope müfredatının çocukların gelişimini ilerlettiğini ve hayatlarını olumlu yönde etkileyen beceriler geliştirmelerine yardımcı olduğunu kanıtlamıştır.⁵

⁴ <https://highscope.org/about/history>

⁵ (<https://highscope.org/documents/20147/76312/Preschool+Level+3+What%2C+How%2C+and+Why+pdf/9ef3bbd3-2b04-b3cc-7871-75b4b3dd38d3>)

Weikart'ın liderliğindeki programın yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi çalışmaları 1970 yılında High/Scope Eğitim Araştırmaları Vakfı'nın kurulmasıyla devam etmiş ve günümüzde halen birçok ülkede benimsenen bir yaklaşım olmuştur. Jean Piaget'nin gelişim teorisinden etkilenen yaklaşımın dayandığı temel ilke aktif öğrenmedir. Aktif öğrenme yönteminde çocuklara bol ve çeşitli miktarda malzeme sunulur ve çocuğun hangi etkinliği nasıl yapacağına karar vermesi istenir (Dere, 2011, s. 109). High/Scope Yaklaşımı'nda öğretmen etkinlikleri çocuklarla beraber planlar ve uygular. Öğretmenler, çocukların öğrenmesini yönlendirmek ve geliştirmek için aktif ve kasıtlı bir rol oynayarak çocukların çıkarlarını ve seçimlerini destekler. Etkinlikler *planla-yap-hatırla-değerlendir* sıralaması ile yapılır.

Çocuklar grup halinde çalışmaya yönlendirilirler. Küçük grup ve büyük grup çalışmalarını için programda ayrılmış zamanlar bulunmaktadır (Derman, Sadioğlu, Kahraman, Sezer, Koç, 2010a, s. 31).

High/Scope Okul Öncesi Eğitim Programında sekiz içerik alanına odaklanılmıştır. Bu alanlar *öğrenmeye yaklaşımlar, sosyal ve duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve sağlık, dil, okuryazarlık ve iletişim, matematik, yaratıcı sanatlar, bilim, teknoloji ve sosyal çalışmalar*'dır. Bu sekiz öğrenme alanı da, elli sekiz anahtar gelişim göstergesi (KDI: Key Development Indicator) tarafından yönlendirilir. Her bir KDI, küçük çocuklar için önemli bir öğrenme hedefini tanımlayan bir ifadedir ve dil ve okuryazarlık, matematik, yaratıcı sanatlar ve fiziksel gelişim gibi alanlarda bilgi ve becerileri yansıtan gözlemlenebilir bir çocuk davranışını tanımlar. High/Scope öğretmenleri, öğrenme ortamını oluşturduklarında ve faaliyetlerini planladıklarında bu göstergeleri göz önünde bulundururlar.⁶

⁶(<https://highscope.org/documents/20147/76312/PreschoolKDI+2016-2017.pdf/0bf5a622-ec8d-7350-2e8f-7b1a5d41395b>)

2.3.6. Montessori Yaklaşımı

Adını 1870'de İtalya'da doğan Maria Montessori'den alan bu yaklaşım, Montessori'nin 19. yy'da kadınlara biçilen geleneksel rolleri reddetmesi ve hayatını çocukların eğitimine adanması sonucunda ortaya çıkmıştır.

Kadınların kariyerlerini sınırlayan ön yargılara karşı olan Maria Montessori, sadece erkeklerin eğitim alabildiği tıp alanında eğitim almak istemiş, başlangıçta tıp fakültesine başvurusu reddedilse de sonradan Papa XIII. Leo'nun desteğiyle kabul edilerek İtalya'da tıp fakültesine giren ilk kadın olmuştur. 1896 yılında Roma Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden mezun olmuş ve hemen ardından üniversitenin psikiyatri kliniğinde çalışmaya başlamıştır. Klinikteki işinin bir parçası olarak akıl hastanelerindeki çocukları sık sık ziyaret etmiş (Samur, 2015, s. 13) ve zihinsel engelli çocuklara yardım edebilmek için araştırmalar yapmıştır. Bu süreçte yaptığı çalışmalarla öncü olan Jean Itard'ın (1775-1838) *Aveyron'un Vahşi Çocuğu* isimli çalışmasını ve Itard'ın öğrencisi Fransız hekim ve eğitimci olan Edouard Seguin'in (1812-1880) zihinsel engelli çocuklar için geliştirdiği fizyolojik eğitim çalışmalarını incelemiştir (Kibbey, 1977, s. 13). Çocuklardaki zihinsel geriliğin tıbbi yolla değil, pedagojik bir yaklaşımla çözülebileceği görüşüne varan Montessori, bu görüş doğrultusunda pedagoji eğitimi de almıştır. Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ve Friedrich Froebel'in (1782-1852) eserlerini incelemiş, pedagoji derslerine katılarak eğitim bilgilerini genişletmeye çalışmıştır. Itard ve Seguin'in bilgi ve geliştirdikleri malzemeleri, daha uygulanabilir ve sistematik hale getirerek zihinsel engelli çocuklarda büyük başarı elde etmiştir. Çocuğun gelişmesindeki yeteneklerini ve özgür okul düşüncesini vurgulayan görüşlerden yola çıkarak çocuğun karakteristik özelliklerini belirlemiştir. Ayrıca Avrupa'da insan tarihi açısından bilginin elde edilmesindeki temel isimlerden olan Condillac'ın (1715-1780) duyuların bilgi edinimindeki etkisi üzerine olan kuramından etkilenecek, metodunda duyuların eğitime önem vermiştir (Samur, 2015, s. 22-29).

1898'de Montessori'nin engelli çocuklarla yaptığı çalışmalar daha da ön plana çıkmıştır. 28 yaşındaki Montessori'den Turin'deki Ulusal Tıbbi Kongre'de konuşma yapması istenmiştir. Burada zihinsel geriliği olan çocuklar için yeterli hüküm bulunmamasının bir kabahat olduğu konusundaki tartışmalı teoriyi savunmuştur. Bunun üzerine, ertesi yıl Ulusal Pedagoji Kongre'sinde eğitim

önlemlerine dayanan bir sosyal ilerleme ve politik ekonomi vizyonu sunmuştur. Eğitim yoluyla toplumsal reforma ilişkin bu düşünce, Montessori'nin yaşamı boyunca düşüncesini geliştirip olgunlaştıracak bir fikir olmuştur.⁷

1899 yılında Roma'da zihinsel engelli olan tüm çocukların yollandığı yeni bir kurum olan Orthophrenic Okulu'na Guiseppe Montesano ile eş başkanlık görevine atanmıştır. Bu okul, Montessori'nin mesleki kimliğini hekimden eğiticiye kaydırarak hayatında bir dönüm noktası olmuştur. Çocuk gelişimi ile ilgili sadece teoride olan fikirlerini bu okulda uygulamaya koyabilmiştir. Montessori, iki yıl Orthophrenic Okulu'nda çalışmış, Itard ve Séguin tarafından geliştirilen malzemeleri deneyip rafine etmiştir. Çalışmalarında çocukların günden güne gelişimlerini gözlemleyip, notlar tuttuğu bilimsel ve analitik bir tutum takınmıştır.⁸

1901 yılında Montessori Orthophrenic School'tan ayrılmış ve eğitim felsefesi ve antropolojisi üzerine kendi çalışmalarına başlamıştır. 1904'ten 1908 yılına kadar Roma Üniversitesi Pedagoji Okulu'nda Antropoloji profesörlüğüne atanmıştır. San Lorenzo semtinde bir sosyal konut projesinde kreş yöneticiliği yapması istenmiştir. Montessori, normal çocuklarla çalışma fırsatı yakalamış ve geliştirdiği eğitim materyallerini Orthophrenic Okulu'ndan getirerek, 6 Ocak 1907'de açtığı ilk *Çocuk Evi*'ni (*Casa dei Bambini*) kurmuştur.⁹

Çocukların çevrelerine pek çok farklı etkinlik ve malzeme yerleştirmiş ve onları ilgilendiren aktiviteler oluşturmıştır. Çocuklar bu malzemelerle çalışırken onlardan beklenmeyecek bir konsantrasyon örneği göstermişlerdir. Ayrıca bu yoğunlaşmış çabanın ardından çocukların dinlenmiş ve memnun gözüktüklerini gözlemlemiştir. Çocuklar ayrıca kendi ilgi ve gereksinimlerine göre materyalleri seçme isteğinde olduklarını fark etmiştir. Montessori, çocukların eğitim malzemelerine oldukça ilgili olduklarını hatta oyuncaklarla bile ilgilenmediklerini belirtmiştir. Çocukların yaptıkları işlerin sonucunda bir ödül veya ceza beklentisinde olmadıklarını da gözlemlemiştir (Lillard, 2013, s. 31). Montessori böylece doğal gelişimini desteklemek üzere tasarlanmış bir ortamda yer alan çocukların kendilerini eğitme gücüne sahip olduklarının farkına varmıştır. Çocuk Evi'ndeki çocuklar olağanüstü bir ilerleme kaydetmiştir. Okuma yazma bilmeyen annelerin Montessori'den çocuklarına okuma ve yazmayı öğretmesini istemeleri

⁷ <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/biography-dr-maria-montessori>

⁸ <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/biography-dr-maria-montessori>

⁹ <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/biography-dr-maria-montessori>

sonucunda, Montessori bu isteklerini yerine getirerek okuma ve yazmayı öğretmeye yönelik malzemeler geliştirmiştir. Bu malzemelerle yaptığı çalışmalar sonucunda akademik açıdan oldukça şaşırtıcı gelişmeleri gözlemlemiştir. Beş yaşındaki çocuklar okuma ve yazma becerisi edinmeye başlamışlardır. Çocuklardaki bu gelişmeler sonucunda, Montessori'nin yeni yaklaşımı bilimsel çevrenin dikkatini çekmiştir. Roma'da dört, Milano'da bir tane olmak üzere beş çocuk evi açılmıştır. Bir yıl içerisinde İsviçre'nin İtalyanca konuşan kısmı, anaokullarını çocuk evine dönüştürmüştür.

Montessori, yaklaşık yüz öğrenciye yaklaşımı doğrultusunda eğitim vermiş ve bu dönemde tuttuğu notlardan oluşan bir de kitap yayımlamıştır. 1912'de *The Montessori Method* başlığıyla ABD'de yayınlanan bu kitap, en çok satanlar listesinde ikinci sıraya yükselmiştir. Kısa süre sonra yirmi farklı dile tercüme edilerek eğitim alanında büyük bir etkiye sahip olmuştur. Aynı yıl ABD'yi seminer için ziyaret etmiş, büyük bir coşkuyla karşılanarak Beyaz Saray'a davet edilmiştir. Bu ziyaretinde Amerikan Montessori Derneği'ni kurmuştur. Ayrıca Hindistan ve Hollanda gibi ülkelerde de okullar açarak birçok eğitim ve seminerler vermiştir. Hindistan'da bulunduğu yıllarda geri kalmışlığın bir ifadesi olan savaşların, ırk sınıf farkı olmaksızın tüm insanlığa verilecek yeni bir eğitimle son bulabileceği düşüncesiyle *kozmik eğitim teorisini* geliştirmiştir (Wilbrandt, 2015, s. 261).

6 Mayıs 1952'de, hayatı son bulan Maria Montessori bir eğitim emekçisi olarak, yaşamının yaklaşık 50 yılını kendi adıyla anılan metodunu geliştirmek ve dünya geneline tanıtmak için harcamıştır. Birçok ülkede konferanslar, eğitimler vermiş, eğitim bilimine büyük katkısı olan birçok kitap yazmıştır. Çalışmaları nedeniyle dünyanın dört bir yanından fahri doktorluk unvanına ve ödüllere aday gösterilmiştir.

Günümüzde halen Montessori Metodu'nun geliştirilmesi ve çağdaş koşullara uyarlanması yönünde çalışmalarda bulunan iki önemli kurum varlığını sürdürmektedir. Bunlardan birincisi Maria Montessori'nin 1929'da kurduğu *The Association Montessori (AMI)*; diğeri ise Montessori'nin ölümünden sonra Montessori eğitiminin yeniden Amerika'da bir doğuş yaşamasına sebep olan Nancy Rambusch tarafından kurulan ve metodu Amerikan eğitim sistemine uygun hale getirmeye çalışan *The American Montessori Society (AMS)*'dir (Derman, Sadioğlu, Kahraman, Sezer. 2010b, s. 50; Lillard, 2013, s. 47).

Peki, nedir bu Montessori Yaklaşımı? Montessori Yaklaşımı ve pratiği konusunda uluslararası saygın bir otorite olan Paula Polk Lillard (2013) Montessori yönteminin iki temel birleşeni olduğunu belirtir. Bunlar eğitim materyallerini ve alıştırmaları da içeren çevre ve bu çevreyi hazırlayan öğretmenlerdir. Montessori için çevre, yöntemin öncelikli bir üyesidir. Montessori sınıfları; çocuğun ihtiyaçlarına, ilgilerine, yeteneklerine cevap veren, onların kendi ilerlemesine olanak veren ve sürece odaklanan hazırlanmış çevrelerdir. Çocuğun bağımsızlığını ve kendi gelişimine yönelik doğal dürtüsünü güçlendirecek bir öğrenme ortamı yaratmak için büyük özen gösterilir. Çevrenin düzenlenmesinde güzellik, düzen ve erişilebilirlik önemlidir. Sınıfta oldukça yer kaplayan Montessori materyalleri doğal malzemelerden yapılmıştır. Bu materyaller çocukların erişebilecekleri alçaklıkta, açık raflarda sergilenir. Her materyalin belirli bir amacı vardır ve çocuklara kendi öğrenmelerini yönlendirmelerini sağlayacak bir şekilde sunulmaktadır.

Montessori Yaklaşımı'nda bebeklikten itibaren çocuğa saygı esastır. Montessori çocukluğun yetişkinlik yolunda geçilecek bir evreden ibaret olmadığını ve çocuğu insan yaşamının bütünlüğünün temelinde başlı başına bir varlık olarak gördüğünü belirtmiştir (Lillard, 2013, s. 65). Çocukların kendi içlerinde yapıcı, dinamik güçlere sahip olduğunu savunan Montessori, çocukları güzel bir geleceğin kurucuları olarak görmüştür. Çocuğun toplumdaki önemini vurgulayarak çocuğun gerçek değerine uygun olarak takdir edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Montessori çocukluk ve bebeklik döneminin, insan yaşamının en önemli bölümünü oluşturduğunun bilgisiyle bu zamanın boşa harcanmaması gereken yıllar olduğunu belirtmiştir.

Doğumdan altı yaşına kadar çocuklar "emici zihin" sahibidir. Zihinsel özüm için sahip oldukları ve neredeyse dehaya ilişkin olan bu kapasite, ana dillerini öğrenmelerini, mükemmel davranışlar gerçekleştirmelerini ve düzeni içselleştirmelerini sağlar.

Maria Montessori emici zihni, fotoğraf makinesi ve el çizimi örneği ile açıklar. Fotoğraf makinesinde bir tek nesne ile tüm bir ormanın resmini çekmek arasında zorluk açısından fark yoktur. Ancak çizim söz konusu olduğunda seçilen nesneye göre bu işlem zor ya da kolay olabilir. Emici zihin, fotoğraf görüntüsü elde etmeye benzer bir süreçle işler. Görüntüler bilinçaltının karanlığında gizli

kalmalıdır ve henüz açığa çıkmayan gizli duyarlılıklar tarafından sabitlenmelidir. Sadece başarılan mucizevî olgudan sonra yaratıcı kazanım bilincin ışığına getirilecektir ve kalıcı olacaktır (Montessori, 2015, s. 127-128).

Fotoğraf makinası ile açıklanan çocuğun bu öğrenme süreci, yetişkinin zihnindeki öğrenme yollarından farklıdır. Çocukta bilinçsiz bir zihinsel aşama vardır. Bu bilinçsiz zihinsel aşama, “duyarlı dönem” olarak adlandırılan iç duyarlılıkların rehberliğine göre kurulur (Korkmaz, 2005, s. 49-50). Duyarlılık dönemleri çocukta bir ruhsal dünya yaratmaya yönelik yaratıcı bir içgüdü, aktif bir güçtür. Geçici bir vergidir ve bir özgül yeteneğin elde edilmesiyle sınırlandırılmıştır. Bu yetenekler ya da karakteristik özellikler elde edilir edilmez duyarlılık da kaybolmaktadır. Duyarlılık döneminde gereken davranış gösterilmezse, o davranış elde edilemeden bir daha geri gelmemecesine yok olur. Çocuğun duyarlılık dönemlerinde çevresi iç ihtiyaçlarına uyduğu sürece, bütün bunlar sessizce ve hiç dikkat çekmeden olup bitecektir. Örneğin dil öğrenmede çocuğun duyarlılık dönemi fark edilmez bile. Duyarlılık aşamasında öğrenme bilinçsizlikten sağlansada bilinçli ve yaratıcı etkinliklere götürür. Duyarlılık aşaması çocukta sürekli enerji ve ilgiye yol açar. Çocuğun iç işlerini köstekleyen bir durum olduğundaysa yetişkinlerce “huysuzluk” olarak adlandırılan umutsuz yakınmalar ortaya çıkar (Korkmaz, 2005, s. 49-52). Montessori’nin çocuğun duyarlı dönemlerine yaptığı vurgu, Piaget’nin çocuktaki zekâ gelişimi kuramıyla uyushmaktadır. Piaget de çocuktaki zihinsel gelişimi, her biri bir öncekini temel alan ve genişleten bir dizi evre ya da dönem olarak ele almıştır. Her yeni dönemde yeni bilişsel yapılar oluşur ve bunlar öncekilerle bütünleşir. Belirli bir dönemde gerekli yapıları geliştirme olanağı kaçırılırsa bu çocuğun sonraki gelişimi etkilemekte ve onu sekteye uğratmaktadır (Lillard, 2013, s. 58).

M. Montessori doğumdan altı yaşına kadar olan on bir farklı duyarlı aşama tanımlar. Her biri çocuğu aşağıda tanımlandığı gibi özel karakteristikler kazanmaya zorlayan bir eğilim sunar. Bu duyarlı aşamalar ve yaş dönemleri şöyledir:

Hareket (0- 1 yaş): Gelişigüzel hareketler koordineli ve kontrollü olur. Bunlar kavrama, dokunma, dönme, dengeli olma, yürüme ve emeklemedir.

Dil (0-6 yaş): İletişim için kelimelerin kullanımı: tek düze ses çıkarmaktan, sürekli genişleyen kelime haznesi ve kapsamlı kelimelere, ifadelere, cümlelere doğru ilerleme gösterir.

Küçük Nesneler (1-4 yaş): Küçük nesnelere ve ince detaylara aşırı bağlılık gösterir.

Düzen (1- 2 yaş): Oluşturulan rutinlere tutkulu bir sevgi, tutarlılık ve tekrar için bir istek ile karakterize edilir. Çocuklar düzensizlikte şiddetli olarak dengesiz olabilirler. Çevrede her nesnenin bir yeri olmalı ve dikkatle oluşturulmuş temel kurallarla düzenlenmelidir. Düzen için duyarlı aşama, 1 yaşında başlar ve 2 yaşında kesin olarak kendini gösterir.

Müzik (2-6 yaş): Perde, ritim ve melodinin gelişimi ve bunlara kendiliğinden ilgi oluşur.

Zarafet ve kibarlık (2-6 yaş): Kibar ve saygılı davranışın taklidi bu niteliklerin kişiliğe katılmasına yol açar.

Duyuların incelik kazanması (2-6 yaş): Duyusal deneyimlere (tatma, duyma, dokunma, koklama, ağırlık) merak, çocuğun gözlemlemeyi öğrenmesiyle ve duyuşal ayırımların gittikçe artarak incelik kazanmasıyla sonuçlanır.

Yazı yazma (3-4 yaş): Kalem ve kâğıtla harfleri ve numaraları taklit etme girişiminde bulunur. Montessori yazmanın okumadan önce geldiğini keşfetmiştir.

Okuma (3-5 yaş): Kelimeye, her harfin seslerinin sembolik gösterimine ve kelimelerin oluşumuna kendiliğinden ilgi gelişir.

Uzamsal ilişkiler (4-6 yaş): Alan ilişkileri hakkında bilişsel etkiler biçimlenir. Çocuklar kendi mekânsal çevrelerinde yollarını bulmakta daha yetenekli olurlar ve gittikçe artan karmaşıklıkta yapbozlarla çalışabilirler.

Matematik (4-6 yaş): Somut materyallerin yardımıyla işlemler ve nicelik kavramlarının biçimlenmesi sağlanır.¹⁰

Montessori felsefesinde bu on bir duyarlı aşamada çocuğun bilgiyi özümseme ve kendi kendini inşa etme yolunda devam etme yeteneğine yardımcı olacak özel olarak tasarlanmış Montessori materyalleri bulunmaktadır. Bu on bir duyarlı aşama için tasarlanan materyaller Montessori eğitim programında dört ana alanda sınıflandırılmıştır. Bunlar pratik yaşam, duyuşal, dil ve matematiktir.¹¹ Bazı kaynaklarda Montessori'nin geliştirdiği kozmik eğitim beşinci alan olarak

¹⁰ <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/sensitive%20periods>

¹¹ <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/child3-6>

eklenmiştir. Ayrıca yaratıcı sanat, müzik, bilim, coğrafya ve kültürel çalışmalar üzerine de vurgu yapılır.

Montessori Yaklaşımı'ndaki pratik yaşam, çocuğun ev ortamıyla sınıf arasındaki bağlantıdır. Pratik yaşam materyalleri, çocuğun odaklanmasını, kendi hızıyla kesintisiz çalışmasını ve genellikle memnuniyet ve güven duygularıyla sonuçlanan bir çalışma döngüsünün tamamlanmasını sağlayan hassas hareketleri içerir. Pratik hayat Hareketin Kontrolü, Kişinin Bakımı, Çevre Bakımı ve Lütuf ve Nezaket olmak üzere dört ana alanı kapsar. Ayrıca çocuğun daha karmaşık Montessori ekipmanlarına ilerlemesi için gereken ince motor gelişimini destekler.

Duyusal alan, erken yaşlarda çocukların beş duyusunu geliştiren ve aktif olarak tecrübelerini sıralamaya, düzenlemeye ve sınıflandırmaya çalışan materyalleri içerir. Duyusal algıda büyüme aracı ve düşüncedeki soyutlamanın temelini oluşturan bir anlayış sağlar. Duyusal malzemeler, çocuklara, benzer ve farklı şeyler arasındaki ayrımları deneyimleme fırsatı verir. Daha sonra çocuk, düzenli ve ölçülebilir bir şekilde farklı ve benzer bir takım nesneleri derecelendirmeyi öğrenir. Her bir materyal renk, şekil, boyut, doku, sıcaklık, hacim, renk aralığı, ağırlık ve lezzet gibi duyular yoluyla algılanan niteliklerle sınıflandırılmışlardır.

Maria Montessori dilin öğrenilmesi sürecini kolaylaştırmak için özenle düşünülmüş bir program sunmaktadır. Doğumdan itibaren edinilmeye başlayan sözlü dil, şarkılar, oyunlar, şiirler, öyküler ve sınıflandırılmış dil kartları gibi çeşitli etkinliklerle ve materyallerle daha da geliştirilir ve rafine edilir.

Yazma eğitimi için dolaylı hazırlık, pratik hayat alıştırmaları ve duyuşal eğitim ile başlar. Çocuğun, dili oluşturan sesleri ayırt etme yeteneği ile birlikte kas hareketi ve ince motor becerileri geliştirilir. Öğretmen çocuğa alfabeyi sunmaya başlar. Çocuklar yalnızca sesleri duymakla kalmaz, aynı zamanda zımpara kâğıdı ile oluşturulmuş harfleri izleyerek onları hissedebilirler. Bir kaç harf öğrendiğinde hareketli harfler tanıtılır. Bu mukavva veya ahşap harfler, çocuğun kendi kelimelerini, ardından cümlelerini ve nihayetinde hikâyelerini oluşturmalarını sağlar. Yaratıcılık cesaretlendirilir ve çocuk, dilin gizemi ve gücünü takdir ederek gelişir. Çocuklar bu harflerle yazmayı öğrendikten sonra hikâyeleri okuyabileceklerini keşfederler.

Matematik, dünyaya bakmanın bir yoludur; tecrübelerimizdeki ölçülebilir ilişkileri anlamak ve ifade etmek için kullanılan bir dildir. Çocuğun soyut fikirler ve ilişkilerle başa çıkması somut yollarla kazandırılır. Çocuğun zihni, duysal deneyimler yoluyla matematiksel fikirlere uyandırılır. Somut materyal sayesinde çocuk ekleme, çıkarma, çarpma ve bölme öğrenir ve yavaş yavaş birçok soyut matematiksel kavramı kolaylıkla ve sevinçle kavrar. Geometri, cebir ve aritmetik, yaşamda olduğu gibi Montessori yöntemiyle birleştirilir. Örneğin altın boncuk malzemesi, ondalık sistemin sayısal, geometrik ve boyutsal ilişkilerini vurgular.¹²

Kozmik eğitim, Maria Montessori'nin Hindistan'da bulunduğu yıllarda, yeni bir insan ve topluluk oluşturabilme arzusuyla ortaya çıkmıştır. Savaşları, ırk ve sınıf gözeten insanları, geri kalmışlığın bir sonucu olarak gören Montessori; eğitim sayesinde savaşların önlenebileceğini ifade etmiştir. Kozmik teoriye dayandığı eğitim, aslında evrende birleşik olan ancak bunun mükemmelliğini algılayamayan insanoğlunun, evrensel şuurunun ve tek millet düşüncesinin oluşturulmasını sağlamayı amaçlamıştır (Wilbrandt, 2015, s. 261). Çocukta barış, eşitlik ve dünya sevgisi oluşturmak, tüm insanların bağını ve kâinattaki her şeyin birliğini anlamaya yöneltmek esastır.

Çocuğa somuttan soyuta, yakından uzağa ilkesinden yola çıkılarak kendi ülkesinin kültürü öğretildikten sonra başka ülkelerin kültürleri de tanıtılarak dünyanın ve çevrenin farkında olması sağlanır (Mutlu, Ergişi, Ayhan ve Aral, 2012, s. 113).

Çocuklar öncelikle fiziksel dünyayı keşfederler. Çocukta kâinatın keşfi bir hayranlık konusu olur; yıldızlara, dünyaya, hayvanlara ve kendi gibi diğer insanlara karşı büyük bir merak oluşur (Bayram, 2014, s. 48). Kozmik eğitim de çocuğun bu merakını gidermeyi amaçlar.

Çocuk doğası gereği enerjik bir şekilde işlevsel bağımsızlığı hedefler. İçindeki yaşama gücü ile kendini kusursuzlaştırır, önüne çıkan engelleri aşar ve enerjisini hedefine yönlendirir. Doğumdan itibaren hem fiziksel hem de zihinsel bağımsızlık kazanır. Doğumdan sonra anne sütüyle beslenen çocuk, sindirim için gereken hidroklorik asiti salgılamaya ve ilk dişlerini çıkmaya başlar. Çocuğun bağımsızlığı için ortaya çıkan bu gelişim, 'artık beslenmek için anneme bağımlı değilim' anlamı taşımaktadır. Çocuğun ilk hecelerini söylemeye başlaması da

¹² <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/child3-6>

bağımsızlığını kazanması yolunda büyük bir adımdır. İhtiyaçlarını ifade etmeye başlayan çocuk, gereksinimlerini başkalarının tahmin etmesini beklemek zorunda değildir. Montessori insanın aşama aşama gelişip, bağımsızlığa doğru sırayla attığı adımlar sayesinde özgürlüğüne ulaştığını söyler (Montessori, 2015, s. 97-100). Çocuğun bağımsızlığının temin edilmesi gerektiğini belirtir ve bunu belirsiz bir idealizmin sözlerini tekrarlayarak değil, yaşam ve doğa üzerindeki gözlemlerinden çıkardığı gerçeklere dayandırarak ifade eder. İnsan gelişimi, ancak özgürlük ve çevresel deneyim yoluyla pratik olarak mümkün olabilir. Çocuk çevresindeki insanlardan çeşitli açılardan özgürleştiği gibi sonunda zihinsel açıdan da bağımsız olma isteği duyar. Daha sonra başkalarına bağımlı olarak değil çevresinden edindiği deneyimler yoluyla kendi zihnini geliştirmekten hoşlanmaya başlar (Montessori, 2015, s. 103). Bu sebeple Montessori, eğitim programını ve çevreyi çocuğun özgür seçim ilkesini temele alarak, çocuğun deneyimler elde edebileceği şekilde düzenler (Derman vd. 2010b, s. 51). Montessori çevreyi, çocukların emici zihinleri ile bilgiyi alabilecekleri bir yer haline getirmiştir. Çocuklara doğrudan kullanabilecekleri gerçek yaşam koşullarının oluşturulması çocuklarda beklenmedik etkilere neden olmuştur. Montessori çocuklarda gözlemlenen etkilerin şaşırtıcı olduğu kadar da istisnasız bir durum olduğunu belirtmiştir. Çevrelerindeki dünyada etkin deneyimlerde bulunmak bu yaştaki çocuk için bir doğa yasasıdır. Çocuk ellerini sadece pratik amaçlar için değil, aynı zamanda bilgi toplamak içinde kullanır. Çocuklar, Montessori Eğitimi'nin sunduğu bu yapılandırılmış çevrede özgür bırakıldığında, doğaları ve yetenekleri doğrultusunda yapacaklarının, bizleri şaşırtabilecek iyi izlenimler olacağını belirtmiştir. Montessori yaptığı gözlemlerde, genel kanının aksine çocukların, konsantrasyon kabiliyeti sayesinde uzun süre yorulmadan çalışabildiklerini belirtmiştir. Bilgiye daha hevesli yaklaştıklarını ve daha mutlu göründüklerini ifade etmiştir (Montessori, 2015, s. 187-188). Çocuğun bağımsızlığını ve kendi gelişimine yönelik doğal dürtüsünü güçlendirecek bir öğrenme ortamı yaratmak için büyük özen gösterilir. Bu üç şekilde başarılır: güzellik, düzen ve erişilebilirlik. Montessori malzemeleri alçak, açık raflarda sergilenmektedir. Her materyalin belirli bir amacı vardır ve çocuklara kendi öğrenmelerini yönlendirecek şekilde sunulmaktadır.¹³

¹³ <https://montessori-ami.org/montessori/montessori-environments>

Montessori okullarında çocuk özgür olduğu gibi iç disipline de sahiptir. Montessori düzenli bir etkinlik geliştirmeye olanak veren bir ortamda çocukların bu disiplinli davranma durumunun birçok kez gözlemlenerek kanıtlandığını belirtir. Çocuğun özgürce seçtiği materyalin sadece çocuğu kendine çekmesi ve yararlı bir alıştırma olması disiplinin ortaya çıkması için gerekli bir özellik değildir. Materyal aynı zamanda hata denetimi sunar. Böyle bir materyalle çalışan çocuk, kendini göreve vererek kusursuz bir disiplin sergiler. Çocuğun ruhunda harika bir bütünleşmenin gerçekleşmesiyle çocuk sakinleşir, tüm konsantrasyonu ile çalışmayla meşgul olur ve kendini unuttur. Bu nedenle övgülere ve maddi ödüllere karşı kapalıdır (Montessori, 2015, s. 286). Montessori bu süreci *normalleştirme* olarak adlandırmıştır. Buradaki *normal*; tipik, ortalama ya da alışagelmış anlamında değil, çocuklardaki hoşnutluğun ve tazelenmişliğin normalleşme olduğunu ifade etmiştir. Bunu da Montessori eğitimin önemli sonuçları olarak görmüştür (Samur, 2015, s. 43).

Normalleştirilen çocuk, öz disiplin, kendiliğinden odaklanma sahibi ve bağımsız kararlar alabilen çocuktur. Çocukta sessizlikte ve düzen içinde iş yapma sevgisi oluşur. Yalnız çalışmak ister ama karşılıklı yardımlaşma ve paylaşmaya da açıktır. Hayal gücü ya da fanteziye karşı gerçeği tercih eder ve uyum sağlamayı sever (Samur, 2015, s. 44; Korkmaz, 2005, s. 128).

Öğretmen çocuğun bu etkinliği sürecinde gereçlerin neredeyse hepsini çocuğun kendi uğraşlarını seçmesi için ortaya çıkarır. Çocuklar seçtikleri materyallerle çalışırken kendisini sahneden çekerek, sessiz ve edilgen olması gerekir. Sabırlı olmalı ve çocuğu hiç bir şekilde bölmemesi gerektiğini bilmelidir. Çocuğa ödül veya ceza vermek Montessori metodunda söz konusu değildir (Montessori, 2015, s. 285-287). Çocuklar zannedildiği gibi ceza ve ödül için değil iç ihtiyaçları için çalışmaktadırlar.

“Kendi başıma yapmama yardım et” çocuğun bir talebidir ve bu cümle Montessori Pedagojisinin ana fikrini oluşturmaktadır. Çocuğun deneyim kazanmasına fırsat tanımak ve bunu gerçekleştirebilmesi için de gerek duyduğu olanakların sağlanması anlamına gelir. Her çocuk öğrenmek ister. Montessori eğitim sürecinin özü “kendi kendini eğitme” sürecidir. Aşırı korumacı veya çok otoriter bir eğitim çocuğun yaratıcı enerjisine aykırıdır. Kendisine bir şeyleri başarma olanağı verilmemiş çocuklarda; şiddet, psikolojik rahatsızlıklar, öfke, kapris gibi davranış ve durumlar gözlenir. Bu nedenle öğretmenin, çocuğun

özgürlük ve seçme ihtiyacına cevap verebilecek, deneyerek öğrenmesinde motive edecek nitelikte olması gerekmektedir. Çocuğa yapacağı her müdahalede ölçülü olması önemlidir. (Akt. Şahintürk, 2012, s. 30).

Montessori eğitiminin bir diğer ilkesi *dolaylı hazırlık* ilkesidir. Doğanın işleyişinde de bu ilkenin var olduğunu söyleyen Montessori çocuğun önceden elde ettiği bilgi ve deneyimlerin sonraki aşamalarda yol gösterici olduğunu kabul eder.

Çocuğun zihni sadece gördükleriyle sınırlı değildir. Çocuk somutun ötesine geçen bir zihin tipine ve büyük bir imgelem gücüne sahiptir. Dünyanın dört bir yanında insanlar çocuklara masallar anlatırken çocuklar imgelem yeteneklerini kullanarak masallardan büyük bir zevk alırlar. Ancak Montessori imgelem gücünün doğruyu keşfetmeye yönelik de bir güç olduğunun unutulmaması gerektiğini savunur. Çocuğun imgelem gücünü masallar ve oyuncaklarda kullanmasın haricinde yeni bir ülkeyi, daha önce görmediği bir bitkiyi ya da coğrafi bir yeryüzü şeklini zihninde canlandırabilmesi için de kullanılabileceğini söylemiştir (Montessori,2015, s. 193). Oyun, imgelem ve sorular çocukların bu yaşlardaki önemli özellikleridir. Çocuklar oldukça meraklıdır, çevresine sürekli sorular yöneltebilir. Bu sorular kimi zaman oldukça zor sorular olabilir. Çocuklara verilen cevapların çocukların imgelemine doyurabilecek cevaplar olması gerekmektedir.

Montessori programlarında öğretim yöntemi olarak doğrudan ders biçimleri sınıflamasına giren sunucu ve hazırlayıcı öğretim biçimlerinin çeşitli biçimleri kullanılır. Bunlar: üç aşamalı sunum ve tartışma dersidir. Dolaylı ders biçimleri başlığı altına giren hazırlayıcı ve işleyici ders biçimlerinden bireysel çalışma, gözlem, akran eğitimi, yaparak öğrenme ve ev ödevleri kullanılır. Ev ödevleri klâsik anlamda ödevlerden çok deneyimleri içeren çalışmalardan oluşur. Çocuğun okul dışında kalan zamanında sosyal hayatına vakit ayırabilmesine dikkat edilir (Korkmaz, 2005, s. 117-211).

Temel olarak tüm günlük programlarda en az bir kere 3 saatlik kesintisiz çalışma periyodunun, kısa süreli bir grup çalışmasının, çocukların hazırlığına katıldıkları bir yemek saatinin olması gerekmektedir (Korkmaz, 2005, s. 135).

Başlangıçta okul öncesi çağındaki çocuklara uygulanan bu metot, yavaş yavaş diğer eğitim derecelerini de içine alacak şekilde geniş bir uygulama alanı bulmuştur. Bunlar doğumdan liseye kadar olan programlardır. 3 yıllık

gruplaşmanın sağlanması bu metodun en önemli özelliklerinden birisidir ve kesin olarak karşılanması gerekmektedir. Çok yaşlı gruplaşma sınıf içindeki küçük çocuğun daha büyük çocukları çalışırken izlemesine, böylece ileride yapacağı çalışmalar hakkında fikir edinmesine, büyük çocukların küçük çocuklara yardım etmesine, böylece öğrendiklerini pekiştirmesine olanak tanır. Aşağıda bu programların isimleri ve kapsadığı yaş aralıkları belirtilmiştir.

Bebek Montessori Programları: Doğumdan üç yaşa kadar olan Montessori programlarıdır. Burada bebeklerin oturma, emekleme, yürüme ve bağımsız yemek yeme davranışları ve dil becerilerini geliştirmek amaçlanır. Sınıflar bebeklerin keşiflerde bulunmasına yönelik tasarlanmıştır.

Doğum öncesi sınıflar: Hamile annelere ve eşlerine eğitim verildiği sınıflardır.

Anne ve çocuk sınıfları: Anneler, çocuklarıyla birlikte, çocuğa özel olarak hazırlanmış bir ortamı nasıl kullanacaklarını Montessori eğitimi bir yetişkinin rehberliğinde öğrenirler. Çocuğun nasıl gözlemleneceği ve uygun faaliyetlerin nasıl sunulacağı üzerine yoğunlaşılır.

Nido: Nido yuva anlamına gelen İtalyanca bir kelimedir. İki ila on dört aylık çocuklar için olan Montessori programıdır.

Bebek Toplulukları: Bebek toplulukları on dört aydan üç yıla kadar sürer ve harekete, dil ve bağımsızlığa odaklanılır.

Çocuk evi: 3 ve 6 yaşları arasındaki çocuklar için olan Montessori okulları çocuk evi olarak bilinir. Bebek Topluluğundaki 2,5 ile 3 yaşları arasındaki çocuklar hazır olduklarında çocuk evine geçerler.

Montessori İlkokulu: Montessori ilkokulunda 6-12 yaş arası çocuklar için bir ortam sağlanır. Bazen çocuklar 6-9 ve 9-12 olmak üzere iki gruba ayrılırlar ve bazen de altı yıl birlikte toplanırlar.

Montessori Ortaokulu: Montessori, 12-15 yaş arasındaki ergenler için "toprak çocukları" anlamına gelen Erdkinder demektir. Montessori bu yaştaki çocuklar için en ideal öğrenme çevresinin toprak olduğunu belirtmiş; doğaya yakın oldukları, temiz havayı soluyabildikleri, sağlıklı yiyecekler ile beslendikleri ve akademik çalışmanın stresinden uzak oldukları bir öğrenme ortamının olması gerektiği ifade etmiştir.

Montessori Lisesi: Ortaokulun ardından 15 yaşındaki çocuklar Montessori Lisesi'ne geçerek akademik çalışmalarını sürdürebilirler.¹⁴

Bir Çocuk Evi Günlük Programı

Franklin Montessori Okulu Anaokulu Sınıfının Günlük Programı

7:30 – 8:30: Okul temizliği

8:30 – 8:45: Geliş

8:45 – 9:00: Grup zamanı

9:00 – 11:45: Bağımsız çalışma zamanı

11:45 – 12:00 Bahçe zamanı ve yarım günlük programdaki öğrencilerin okuldan ayrılması

12:00 – 12:45: Öğle yemeği

12:45 – 13:45: Dinlenme zamanı / çalışma zamanı

13:45 – 15:00: Bağımsız çalışma zamanı

15:00 – 15:15: Bahçe zamanı ve tam günlük programdaki öğrencilerin okuldan ayrılması

15:15 – 17:15: Okul temizliği.

(Akt. Korkmaz, 2005, s. 137)

2.3.6.1. Montessori Yaklaşımı'na Yöneltilen Eleştiriler

Montessori eğitimi zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki başarıları sayesinde hızla duyulup, birçok yerde Montessori okulları açıldığı gibi dönemin yerleşmiş psikoloji ve eğitim kuramlarını savunan profesyonellerden eleştiriler de almıştır. Bu eleştirilerden en etkili olanı, dönemin tanınmış profesörlerinden Wiliam Kilpatrick'in 1914 yılında yayımladığı *Montessori Sisteminin İncelenmesi* olmuştur. Öyle ki günümüzde de hala bu yaklaşıma yönelik eleştirilerde Kilpatrick referans olarak kullanılmaktadır (Lillard, 2013, s. 37).

John Dewey'in felsefesinin önde gelen savunucularından olan Kilpatrick' Montessori eleştirisinde özellikle iki alana odaklanmıştır. Birincisi Montessori'nin sınıftaki toplumsal yaşamın gelişimine öncelik vermemesi yönündedir. Kilpatrick çocukların seçtikleri bir görevin başında yalıtılmışlık içinde çalıştıklarını,

¹⁴ <https://montessori-ami.org/montessori/classes>

başkaların haklarına saygı göstermeyi de bireyci bir tarzda öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu bireyci yaklaşıma karşı olan Kilpatrick, çocukların büyük ya da küçük gruplar halinde toplanıp çocuksu bir düzeyde var olan yaşam dürtülerini ortaya çıkaracak bir toplumsal koşullu çevreyi ortaya koymayı savunmuştur (Lillard, 2013, s. 40).

Ayrıca Kilpatrick, Montessori materyallerini yeterince çeşitli, hedeflerinin toplumsal olmadığı ve hayal gücünü yeterince uyarmadığı gerekçesiyle kusurlu bulmuştur (Lillard, 2013, s. 40-41). Dewey'in aklın çocuk yaşta geliştirilmeye zorlanmasının çocuğun hayal gücü ve sosyal ilişkilerinin gelişimini bastırabileceği ve aklın geç çocukluk döneminde geliştiği düşüncesinin aksine Montessori aklın gelişiminin hayal gücü ve uygun sosyal ilişkiler oluşturmada temel olduğuna inanmıştır (Samur, 2015, s. 33). Kilpatrick Montessori'nin yazma, okuma ve aritmetik eğitimini ele alarak, üç ya da dört yaş gibi erken bir dönemde bu eğitimin verilmesinin gereksiz olduğunu belirtmiş formal sistematik eğitimin çocuğun doğasına yabancı olduğunu ve yapay durumların ortaya çıkmasına sebep olduğunu ifade etmiştir.

Kilpatrick'in Montessori materyallerine tek olumlu görüşü, pratik yaşam materyalleri için olmuştur. Hemen kullanılabilir olması ve öğünler için yemek pişirme, okul çevresiyle ilgilenme gibi gerçek ve anlık toplumsal gereklilikleri karşılaması yönüyle olumludur. (Lillard, 2013, s. 45).

2.3.6.2. Montessori Okullarında Görsel Sanatlar Eğitimi

Montessori; yaratıcılığın, çocuğun zekâsının hazırlanmış bir çevre ile etkileşimiyle eş zamanlı olarak geliştiğini belirtmiştir. Bilişsel gelişim ve sanatsal dışavurum arasında bağımlı bir ilişki olduğu düşüncesi, bugün psikologlar ve sanat eğitimcileri tarafından paylaşılmaktadır. Rudolf Arnheim us ve duyu algısını birbirinden ayıran eğitim sistemimizin kusurlu olduğunu öne sürmektedir. Arnheim'a göre geleneksel eğitimde sanatın ihmal edilmiş olmasının nedeni duysal algıya dayandırılıyor olmasıdır. Geleneksel eğitimde algısal gelişimin göz ardı edilmesine rağmen Montessori okullarında duysal eğitime vurgu yapılarak daha dolaylı bir yaklaşım yürütülmektedir. Arnheim da çocukların zihinsel gelişimlerinin eğitilmesinde algının önemine yeniden dikkat çekmek gerektiğini belirtmektedir. Düşünme olarak adlandırılan bilişsel işlemler ona göre bilim ve

sanatla yakından ilişkilidir ve insanda aynı yetenekleri gerektirmektedir (Lillard, 2013, s. 61).

Montessori Yaklaşımı'na ilişkin yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde çocuklarına sunulan Montessori eğitim programının görsel algı davranışlarında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yıldızbaş ve Aslıyüksek ise 2016'da yaptıkları çalışmalarla Montessori eğitim programının 4-5 yaş çocuklarının motor beceri, görsel algı, görsel bellek, el-göz koordinasyonu ve küçük kas becerileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yarattığını ortaya koymuşlardır (Akt Temel v.d., 2016, s. 2597). Temel ve diğerlerinin yaptığı araştırmada ise çocukların Montessori eğitimi alma süreleri ile görsel algı ve çizim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bunun neticesinde çocukların Montessori eğitimine devam süreleri arttıkça görsel algı becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Öte yandan çocukların Montessori eğitimine devam süreleri ile çizim becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmamıştır (2016, s. 2604).

Şahintürk (2012) okul öncesi eğitimde Montessori eğitimin öğrenci yaratıcılığına etkisini incelemiştir. Montessori Yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri hâlihazırdaki MEB programı uygulanan öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

M. Montessori, *Montessori Metodu* adlı kitabında sanat eğitimiyle ilgili, el emeği bir ürünün oluşturulmasının bireyi mükemmelleştirdiği gibi dünyayı da zenginleştirdiğini ifade etmektedir. Eli ustalaşan biri ancak yararlı bir ürün ortaya koyabilmektedir. Froebel'in çocuklar için oluşturduğu dokuma, dikiş gibi el işi egzersizlerini birkaç deneme ve gözlem sonucunda çocuğun görsel organlarının fizyolojik gelişimini zorlayıcı bulduğunu ve bu egzersizleri metodundan çıkardığını belirtir. Ayrıca çocukların kille çalışmalarında, özgürlüğünün ön planda olduğu bu metotta, bir şeylerin kopyalanmasının bırakılması gerekliliğini söyler. Montessori, bu nedenlerle Froebel'in uygulamalarını bırakarak Çocuk Evi'nde bir sanatçı olan Profesör Francesco Randone'nin kurduğu Eğitsel Sanat Okulu'nun alıştırmalarını denemeye karar verir. Randone'nin bu okulda gençlere, nesneleri, anıtları ve tarihi binaları takdir etmelerini, sevmelerini ve saygı göstermelerini sağlayacak bir sanat eğitimi vermeyi hedefler. Ayrıca bir zamanlar Floransa'nın sanatı olan çömlekçiliği öğreterek yeniden canlandırmaya çalışır. Öğrenciler çömlek yapımını öğrendikleri gibi yaptıkları çömlekleri kendi estetik beğenileri doğrultusunda

şekillendirip değiştirebilirler. Eğitsel Sanatlar Okulu'nda bir başka sanatsal çalışma ise şekil verdikleri minik tuğlaların fırında pişirilmesi ve bir ustanın bir evi inşa etmesindeki geçirdikleri süreçleri takip ederek, bu pişirdikleri minik tuğlalarla kendi yapılarını inşa etmesidir. Montessori, Çocuk Evi'nde Randone'nin sanat eğitimini benimsediğini belirtir. Çocukların çömlek yapmakta oldukça hevesli olduklarını ve çömleklerini, çamurdan yaptıkları küçük nesneler, yumurtalar ve meyvelerle doldurduklarını belirtir. İlk olarak basit bir çömlekle başlayan çocuklar, bir kulplu, iki veya üç kulplu, üçayaklı ya da bir veya birden fazla ağızlı çömlekler yaparlar. Beş altı yaşlarında çocuklar çömlek çarkında çalışabilmektedirler. Ayrıca çocukların küçük tuğlalarla duvar ve küçük evler inşa etmeyi çok sevdiklerini ifade eder (Montessori, 2012, s. 68-69).

Sanatsal etkinliklerin dışında çocuğun estetik beğenisinin oluşmasında sınıf düzeninin de etkisi vardır. Sınıflar uygun havalandırma ve ışıklandırma ile estetik ve hoş olmalıdır. İlan tahtasından, sanat işleri, duvarlara asılmış alfabeler ve materyallere kadar her şey dikkatlice seçilmelidir. Aynı özen raflardaki aletlerin sergilenmesinde de gösterilmelidir. Çevrede ve duvarlarda çocuğu görsel olarak şaşkına çevirebilecek hiçbir şey olmamalıdır.

Amerikalı sanat eğitimci Jacquelyn Smith Kibbey (1977), Ohio State Üniversitesi'nde hazırladığı Curriculum and Art Education: An Extrapolation from the Montessori Doctrine (*Müfredat ve Sanat Eğitimi: Montessori Doktrinin'den Bir Ekstrapolasyon*) başlıklı doktora tezinde, Montessori Yaklaşımı'nda, sanata ayrılan uygulamaların sınırlı ve sanat öğretim materyallerinin eksik olması gibi sorunların olduğu belirtilmiştir. Ancak bunun sebebinin Montessori doktrininin özünde bulunan bir eksiklikten kaynaklanmadığı, Montessori eğitimi kapsamında ekstrapolasyona¹⁵ tabi tutulmasını sağlayacak sanatsal özelliklerin var olduğu varsayımında bulunulmuş ve Montessori eğitim sistemine uygulanabilecek bir sanat müfredatı ortaya koymak istemiştir.

Kibbey Montessori literatürü içerisindeki sanatla ilgili kısımları bularak tarihsel bağlamda incelemiş, bu argümana dayanarak sanat eğitiminin belirli yönlerini belirlemiştir. Ayrıca Montessori Yaklaşımı'ndaki sanat eğitimiyle ilgili ortaya konmuş üç yayından bahsetmiştir. Bunlar: Nell Weniger'in *Çocuk Evi'nde Sanat Etkinliği*, (1975), Regina M. Barnett'in *Güneşin Çıkışına İzin Ver: Sanat*

¹⁵ Ekstrapolasyon: Bilinenden bilinmeyeni çıkarma, varsayım (Random House Dictionary'den akt. Kibbey, 6)

Eğitime Bir Montessori Yaklaşımı (1974) ve Lena L. Gitter'in *Sanat Eğitime Montessori Yaklaşımı*. (1973) isimli kitaplarıdır. Ancak Kibbey bu kitaplarda Montessori okullarında sanatın nasıl işleyeceğine dair sunulan reçetelerin, doktrinsel materyallerle tutarlı olmadığını belirtir. Hepsi sadece stüdyo etkinliklerini rasgele bir şekilde teşvik ederek yetersiz bir yaklaşım sunmaktadır. Hiçbiri sanatı diğer konu alanlarıyla (en azından net ve açık bir şekilde) bütünleştirmeye çaba göstermez.

Kibbey, bu araştırmalarında Maria Montessori'nin doktrinde, sanat eğitiminin çeşitli işlevlerini belirttiğini ifade etmiştir. Bu işlevleri şunlardır: 1) Eğitime kültürel bir yaklaşım katmak 2) Yazı yazmaya hazırlamada ve çocuğun problem çözme becerilerini geliştirmede alternatif bir araç 3) iletişim sistemi gibi terapötik bir süreç 4) El emeğine duyulan ihtiyacı karşılamak 5) Gözlem, dokunma gibi duyuları eğitmeye yardımcı olmak.

Ayrıca Kibbey Montessori'nin sanat eğitimi hakkındaki görüşlerini belirleyerek, bu görüşleri Viktor Lowenfeld, Elliot Eisner ve Edmund Feldman'ın sanat eğitimiyle ilgili görüşleriyle bir tabloda karşılaştırmıştır.

Tablo 2. Sanat Eğitimindeki Bazı Görüşler ile Montessori'nin Sanat Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

	Viktor Lowenfeld	Elliot Eisner	Edmund Feldman	Maria Montessori
Çocuğun Doğası	Kendini geliştirme / ortaya çıkarma Büyüme yaratıcı gelişimle ilişkilidir Bireysel farklılıklara saygı Görsel/Dokunsal	Deneyime açık Çevre ile etkileşime girer Eğitimle gelişme	Yansıtıcı olmayan davranış Kendiliğinden performans gösteren, izleyici, eleştirmen ve tercüman Gördüğü şeyleri ayırt edemez	Kendini geliştiren Bireysel büyüme Öğrenmeye hazırlayan duyarlı dönemler
Sanatın Doğası	Bilişsel Bilinçaltının tanınması Sanat ifadesi bireycilik	Bilişsel Görsel form İnsan deneyim davranışının incelenmesi Sınırları zorlama Eşsiz ve önemli	Bilişsel araç Üstün bir iş biçimi Problem çözme Kendini ifade etme Mükemmeliyetçi dürtü	Bilişsel Güzellik Hayal gücü
Sanatın İşlevi	Zihinsel gelişim ve duygusal büyüme için araçsal İletişim	Bilişsel Belirli davranış türleri için kanıt nitelikleri Gözlemlerin dile getirilmesi için araç Değerlerin aktarıldığı görsel metaforların oluşturulduğu ve sunulduğu toplumun eleştirisi	Kültürdeki yoğunluk değerleri İnsanları, kitle iletişim teknolojilerinde ve medyadaki değişikliklerle büyük ölçüde tetiklenen yeni algı modlarına hazırlamak için algısal değişim aracı	İnsanlık tarihini kaydeder Tedavi edici Dolaylı eğitim İletişim
Öğretmenin Rolü	Kendi resimlerini empoze etmemeli Kolaylaştırıcı aşamaları için hazırlar Sanat sezgisel olarak öğretilmemelidir	Eğitimsel etkinliklerin kasıtlı olarak oluşturulması Değerlendirici Karar verici Araştırmacı Görselliğe yönelik beceri ve duyarlılığı teşvik etmek	Görüntülerin tüketiminde pedagojik otorite kazanmak Eleştirel uzmanlığı teşvik etmek Yansıtıcı davranışları cesaretlendirmek Becerileri öğretmek	Pasif gözlemci Araştırmacı Kolaylaştırıcı Ders ve materyal hazırlayıcı Yönlendirici

Kibbey sanat eğitimi müfredatı için Montessori'nin genel amaç ve hedeflerine uygun üç temel amaç belirtmiştir. Bunlar *Kişisel Gelişim*, *Sanat Mirası* ve *Toplumda Sanat*'dir. Bu üç amaç doğrultusunda bir planlama kılavuzu oluşturan Kibbey Tablo 3'de, planlamaya ilk olarak o sınıfta ya da gruptaki

çocuklar için gerekli olan tüm konuları listelemekle başlanması gerektiğini söyler. Örneğin, bir Montessori okulunda konu listesi şu şekilde olabilir: Matematik, Coğrafya, Tarih, Fen Bilimleri, Dil, Beden Eğitimi gibi...

Bir sonraki görev, belirli bir konu alanında belirli bir zaman diliminde öğretilmesi gereken kavramları listelemektir. Örneğin öğretmen, belirli bir süre boyunca, matematikte öğretilecek ana kavramların sayılar, toplama ve çıkarma olduğunu söyleyebilir.

Ardından, her bir konuya, onunla birlikte listelenen kavramlara ve bu kavramların genellikle öğretildiği aktivitelere bakarak ve sanat aracılığıyla öğretilip öğretilmeyeceğine, bunların nasıl uygulanabileceğine karar verilmektedir.

Daha sonra, teorik olarak, aynı prosedür her konu alanı için kullanılabilir. Bunun yapılabilmesi için konunun uzmanları ve uygulayacak öğretmenleri için daha fazla araştırma veya iletişim için bir temel oluşturabilir. Bu kavramlar listelenirse öğretmenler, oluşturulan tablodan (Tablo 3), önerilen faaliyetler ve kavramlar ile en kolay şekilde ilişkili olan öğretim biçimlerini pekiştirmeyi ve bunları uygulamayı seçebilirler.

Planlama kılavuzunun en önemli tarafı, okul müfredatını birleştirmenin ümit verici sonucuyla, öğretmene öğretmeye başlamak için kolay bir yol sunmasıdır. Montessori okullarında, bu planlama ile çocuğun kendi kendine gerçekleştirebileceği bir eğitim paketinin hazırlanmasını kolaylaştıracaktır. Örneğin, tüm kavram ve aktiviteleri dosya veya pakete konulara göre ayırarak konulabilir. Ardından, çocuğa böyle bir dosya sunulduğunda çocuğun “o” konu hakkında bilgi edinmek için hangi egzersizleri yapmak istediğine kendisi karar verebilir.

Tablo 3. *Kibbey'in Montessori Yaklaşımı Sanat Eğitimi Müfredatı İçin Oluşturduğu Planlama Klavuzu*

SANAT			Matematik	Bilim	Tarih	Müzik	Dil	Coğrafya	Beden Eğitimi
Amaçlar	Ana Kavramlar	Ana Aktiviteler							
Kişisel Gelişim									
Sanat Mirası									
Toplumda Sanat									

2.3.6.3. Erlebnisschule Anaokulu

Bu bölümde; 14 Kasım 2017 tarihinde, Viyana'daki Montessori Yaklaşımı'nı benimsemiş Erlebnisschule Anaokulu'nda yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda elde edilen verilere Montessori Yaklaşımı'nı anlamada yardımcı olacağı düşünülerek yer verilmiştir.

1995 yılında ailelerin işbirliği ile kurulduğu belirtilen okulda anaokulu, ilkokul ve ortaokul kademeleri bulunmaktadır. Deneyim anlamına gelen erlebnis ismini öğrencilerin, burada birçok deneyim elde ettiklerini düşünerek koyduğu belirtilmiştir.

Erlebnisschule Okul'u; şehir merkezinden uzakta, tek katlı binasında, anaokulundan ortaokula kadar tüm sınıfları içinde barındırabilecek oldukça geniş bir alana sahiptir.

Anaokulunda Montessori Yaklaşımı'nda bulunan eğitim alanlarına göre köşeler yer almaktadır. Bu köşelerde çocukların boylarına göre yerleştirilmiş açık raflarda materyaller bulunmaktadır. Ayrıca duvarlarda çocukların göz hizalarında, sanat tarihinden önemli ressamların eserlerinin asılı olduğu gözlemlenmiştir.

Montessori okullarında evcil hayvanlara yer verilmesinin gerekliliğinden bahsedilmiş ve bu nedenle anaokulunda dal böceğinin çocuklar tarafından beslendiği söylenmiştir. Çocukların doğayla iç içe olmaları ve sorumluluk almaları için evcil hayvanların ve aynı zamanda bitkilerin bakımının sorumluluğunu almalarının önemli olduğu ifade edilmiştir.

Çocukların özgüven ve farkındalık sahibi, canlı, duyarlı, eleştirel düşünen, sorumluluk alabilen, verimli, yaratıcı ve kendi kararlarını alan bireyler olmalarını hedefledikleri belirtilmiştir. Çocukların artık her şeye sahip olduklarını, öğrenmeye ihtiyaç duymadıklarını belirterek öğrenmeye yönlendirmek ve meraklarını artırmak için Montessori metoduna Kişisel Gelişim ve İnsan Olmak Modeli'ni eklediklerini belirtmişlerdir. Bu modelin yaklaşıma entegre ederken çocuk ve aileyle birebir iletişimi güçlendirerek gelişimi desteklediklerini ifade etmişlerdir.



Şekil 1. Erlebnisschule Anaokulu'ndaki sanat köşesi

Anaokulunda karma yaş sınıflarının olduğu, bu sayede büyüklerin küçüklerle öğrenmede yardımcı oldukları ve küçüklerin büyükleri rol model aldıkları ifade edilmiştir.

Avusturya eğitim sisteminde normalde çocuklar 6 yaşında başarlarken bu okulda çocukların 3 yaş itibari ile hesaplama ve okumayı öğrenmeye başladıkları belirtilmiştir.

Erlebnisschule Anaokulun'daki eğitimde iki tane yaklaşımın olduğu bunlardan birinin Montessori materyallerinin olduğu, çocuklar materyallerle çalışmak istemediğinde ise diğer seçeneğin sanat olduğu belirtilmiştir. Çocukların seçimlerinde özgür oldukları, çalışırken rahat ve stressiz hissettikleri bir ortam sağlandığı ifade edilmiştir. Çocuklar bu sayede çalışmalarına konsantre olabilmektedir. Öğretmenler ise çocukları gözlemlemektedirler. Ayrıca öğretmenler materyalleri açıklamaktadır. Diğer sınıflarda çocuklara sanat eğitiminde çeşitli yöntemler gösterilirken anaokulunda herhangi bir yöntem eğitimi veya sunum yapılmamaktadır.

Erlebnisschule Anaokulu'nda Arno Stern'in bizzat oluşturduğu Closlieu atölyesi yer almaktadır. Arno Stern 1946'da Fransa'da, savaş yetimleri okulunda öğretmenlik yaptığı sırada, çocuklarla resim yaparken oynadıkları ilkel oyunun önemli rolünü kavrayarak Fransa'da açtığı Thursday Academy'de (Perşembe Akademisi), play-painting metodunu geliştirmiştir. Bu metotta, Closlieu adını verdiği özel olarak tasarlanmış bir atölye yer almaktadır. Atölyenin duvarları Arno Sternin seçtiği 18 farklı renkle boyalıdır. Atölyenin ortasında yine bu 18 rengin boyaları, kullanıma hazır bir şekilde ince uzun bir sehpa koyulmaktadır. Bu renkli duvarlara asılan kâğıtlara boyamalar, çizimler yapılmaktadır. Burada çocuklardan yetişkine, herkesin boyama oyununu oynayabilecekleri, ifade etme ve yaratıcılığa imkân veren bir ortam oluşturulmuştur. Arno Stern geliştirdiği bu metodu birçok ülkede uygulamış, eğitim vermiş ve bu metodu uygulayacak eğitmenler yetiştirmiştir.¹⁶

Erlebnisschule Anaokulu'nda çocukların çalışmaları duvarlara asılarak sergilenmediği gözlemlenmiştir. Çocuklar çalışmalarını portfolyo denilen dosyalarına kaldırabilmektedir. Atölyede çalışmalar yapabildikleri gibi sınıfta da boyama, çizme, kesme yapıştırma malzemelerinin, kâğıtların bulunduğu açık raflı

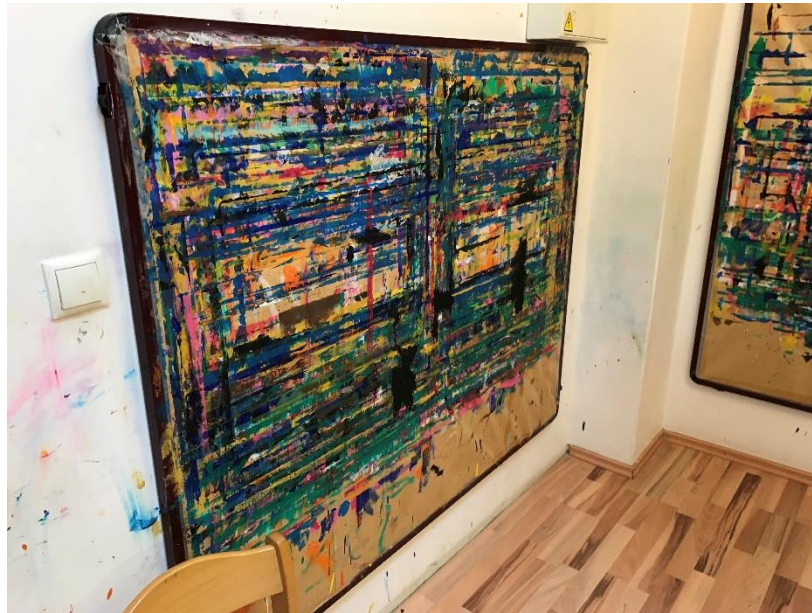
¹⁶ https://www.arnostern.com/en/en_biography.htm

bir dolap bulunmaktadır. Çocukların kendi istedikleri gibi çeşitli çizimler, boyamalar yaptıkları ifade edilmiştir.

Ayrıca anaokuluna sanatçıları davet ettiklerini belirtmişlerdir. Sanatçılar çocuklara çeşitli çalışmalar yaptırabilmekte, sanata dair özel beceriler öğretebilmektedir.



Şekil 2. Arno Stern'in ile Closlieu'de yürütülen bir çalışmadan görüntü
Kaynakça: <http://www.painting-room.ch/closlieu/>



Şekil 3: Erlebnisschule Anaokulu'ndaki Closlieu

2.3.7. Waldorf Yaklaşımı

İlk Waldorf Okulu, 1919 yılında Almanya'nın Stuttgart kentinde Waldorf Astoria Sigara Fabrikası'nda çalışan işçilerin çocukları için kurulmuştur. Okul müdürü Emil Molt, düşüncelerinden etkilendiği Rudolf Steiner'dan (1861-1925) okulu yönlendirmesini istemiş, Steiner öldüğü tarihe kadar okulun eğitim ve temel ilkelerini biçimlendirmiştir. İlk Waldorf Anaokulu ise 1926 yılında kurulmuştur.¹⁷ I. Dünya Savaşı'nın yarattığı felaketin sebebini, Batı'nın akla verdiği önemin insanın duygusal yanını yok etmesi olarak gören Steiner, duygusal yanın yitirilmesiyle doğal yaşam ve insan arasındaki bağın ortadan kalktığını ve bunun sonucunda da I. Dünya Savaşı olarak adlandırdığımız yıkımın gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu düşünceyle, tekrar böyle bir yıkımın yaşanmaması için yeni kuracakları bu okulun, insandaki duygu ve düşünce bütünlüğünün sağlandığı yeni bireylerin yetiştirildiği bir yer olması istenmiştir (Kotaman, 2009, s. 175).

İlk açıldığında iki yüz elli üç öğrencisi olan Waldorf Okulu (Kotaman, 2009, s. 175) ABD'deki ilkokulun 1928'de New York'ta açılmasıyla bütün Avrupa'ya yayılmaya başlamıştır (Patterson ve Bradley, 2011, s. 153-154). II. Dünya Savaşı'nda Naziler tarafından Waldorf okulları kapatılmış ancak kısa sürede tekrar açılarak birçok ülkeye yayılmıştır. Günümüzde altmış dört ülkede hizmet veren bin doksan iki Waldorf okulu, yetmiş ülkede bin sekiz yüz elli yedi Waldorf anaokulu vardır.¹⁸

Steiner, eğitimin sadece bilgi aktarımı yapılarak olmayacağını, aynı zamanda ruhsal yanın da beslenip eğitilerek bedenle bağlantı kurmasını sağlamak gerektiği düşüncesine genç yaşta yaptığı öğretmenlik deneyimleri sonucunda varmıştır. Öğretmenliğe Viyana'daki öğrencilik yıllarında geçimini sağlamak için başlayan Steiner, doktorların eğitemeyeceğini söylediği hidrocefali hastası bir çocuğu sevgi dolu bir yaklaşımla, ritmik bir gün bölümü uygulayarak eğitmiş, iki yılda ilkokulu bitirmesini sağlamıştır. Daha sonra üniversiteyi bitirip doktor olan bu çocuk örneğinden hareketle, eğitimdeki başarının, insanın ruhsal yanıla bedensel varoluşunun bağlantılarının kurulmasıyla ilgili olduğu fikrine varmıştır (Onur, 2006). Beyin, kalp ve eller, bu

¹⁷ https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/

¹⁸ https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/

yaklaşımın temel felsefesidir. Bunların eşit, birbirlerini dengeleyici ve destekleyici şekilde geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Steiner 1889 ile 1896 yılları arasında Goethe'nin yapıtlarını yayıma hazırlamış, bu süreçte Goethe'nin görüşlerinden oldukça etkilenmiştir. 1920'de İsviçre'nin Dornach kentinde tasarımı yaptığı binaya bu etkilenmenin bir sonucu olarak Goetheanum (Goethe'nin evi) ismini vermiştir. Felsefe ve doğu mistisizmi Rudolf Steiner'in temel ilgi alanı olmuştur. 1920'de Teozofi Derneği'ne katılmış, ancak hakikatin sadece Doğu mistisizmine dayandırılmasının yanlış olduğunu düşünerek dernekten ayrılmış; felsefi ve mistik görüşleri doğrultusunda ruhani bilim olarak bilinen antropozofi düşünce ve inanç sistemini geliştirmiştir. Waldorf eğitiminin ilkelerini, spiritüel bir gelişim yolu olarak tanımladığı ve geliştirdiği antroposofiyeye dayandırmıştır. Yaşamı bir bitkiye benzeten Steiner, bir bitkiyi sadece yaprakları varken gözlemleyen biri onun geleceğinde açacağı çiçekler ve vereceği meyveler hakkında bilgi veremeyeceğini, bunu ancak bitkinin tümel varlığını ve doğasını tanımış birisinin yapabileceğini belirtmiştir. İnsan yaşamı da bir bitki gibi geleceğe ilişkin gizil güçler ve yetiler taşımaktadır (Akt. San, 2016, s. 174). Steiner antropozofi öğretisiyle oluşturduğu eğitim anlayışında, çocuğun içinde barındırdığı gizil güç ve yetilerin bilinmesi için insanın saklı doğasına inmek gerektiğini belirtir. Sadece dış gözlemlerin ileri sürdüğü bilginin kesin ve güvenilir olduğuna duyulan inanç, bizi yalnızca yüzeysel olanla ilgilenmeye sürüklemektedir. Oysa ancak insan doğasının dış yüzeylerinden niteliğine inerek gelecek hakkında bir şeyler söylemek mümkündür. Doğa bilimleri her ne kadar biliş ve tanıma alanına büyük yenilikler getirmiş olsa da, bakışlarını tek yanlı olarak insan doğasının yalnız duyularla algılanabilir dış düzeyine çevirmiştir. Böylelikle ruhlar arası sezgisel-duygudaşlığa önem verme yitip gitmiştir. Oysa her insanın ruhunun derinliklerinde başkalarına karşı duygusal alanda bir bilinç-üstü tanıma yetisi vardır. Bu ilişki yeni bir öğreti ve insan biliminde göz önünde alınmalıdır (San, 2016, s. 172-175).

Steiner insan doğasıyla ilgili söylediklerinde insanın dörtlü bir yapısı olduğunu belirtmiştir. Bunlar fiziksel beden, eter beden / yaşam bedeni, astral beden / duyumsama bedeni ve benlik bedenidir. Bu bölümlerin tümü doğumda aynı gelişmişlik seviyesinde bulunmazlar. Oluşum ve gelişimleri yaşlara bağlıdır. Waldorf eğitimi için bu evreleri bilmek önemlidir. Bu dört bölümün, bedenin birbiriyle etkileşimi bireydeki karakteri oluşturur. Herhangi bir bedenin daha ön

planda olup diğer bedenleri bastırması durumunda dört ana huylardan birinin belirtileri ortaya çıkar. Fiziksel beden ön plandaysa melankolik, eter beden ön plandaysa ağırkanlı huy, duyarlı beden ön planda olması durumunda canlı huy, benlik çok fazla öne çıkıyorsa da öfkeli huy belirginleşir. Söz konusu bu dört beden birinin patolojik biçimde öne çıktığı durumlarda eğitimci, huyu dolayısıyla, çocuğun tümel varlığındaki fiziksel bedeninin işlevinde bozukluğa neden olur. Her bölümün sağlıklı işlemesi fiziksel beden sağlığına bağlıdır ve bu nedenle eğiticinin huyları ileride çocuğun fiziksel bedeninden sonra gelişen bedenlerinin olumsuz etkilenmesine yol açabilir (San, 2016, s. 179-180). Eğitiminin bu dört varlık parçasıyla çalıştığının bilincinde olması gerekmektedir. Steiner gelişimin, birbirini izleyen yedişer yıllık dönemlerde, farklı üç doğumla gerçekleştiğini söyler. Birinci doğum çocuğun anne karnından doğumu ile başlar. İkinci doğum süt dişlerinin düşüp yerine kalıcı dişlerinin geldiği yedi yaş civarında gerçekleşir. On dört yaş civarında çocuğun ergenliğe girmesiyle de üçüncü doğum tamamlanır.

Çocuk doğum öncesinde annesinin fiziki bedeni içinde dış dünyanın etkilerine karşı korunmaktadır. Doğumla birlikte çocuğun bedeni ve duyu organları fiziki dünyaya açılır. Ancak yaşam bedeni ve duyumsama bedeni koruma altındadır. Fizik bedeni, çocuğa anne ve babasından kullanıma sunulmuş bir model bedendir. Doğumun ardından bu atalardan miras gelen fiziki beden, yaşam bedeni ile dönüşmeye başlar. Fiziksel beden ilk yedi yıl içinde gelişir. Bu dönemde çocuk başlı başına bir duyu organı gibi, içinde yaşadığı ortamda olup bitenin tümünü kaydeder. Steiner ilk yedi yılda çocukların adeta bir göz gibi olduklarını belirtir. Eğer bir öfke patlaması yaşar çocuğumuza bu öfkeyi yansıtıp, kızıp bağırırsak, çocuk çok geçmeden iç dünyasında bir patlama resmi oluşturur. Bu içsel resim onun kan dolaşımından nefes almasına ve metabolizmasına kadar akseder ve etkisini ömür boyu sürdürür (Patterson ve Bradley, 2011, s. 105).

İlk yıllarda çocuk için her şey oyundur. Bu dönemde çocuklar için seçilen oyuncakların basit ve doğal malzemelerden yapılmış ve tam anlamıyla bitirilmemiş olması gerekmektedir. Anaokulu için özel hazırlanmış materyal ve oyuncaklar yerine doğadan edinilmiş veya ev işlerinde kullanılan eşyalar hem eğitim hem de çocuğun oynaması için daha uygundur. Doğadan elde edilebilecek malzemelere dallar, kozalaklar, ahşap bloklar, tohumlar, kum, balmumu, yapraklar, deniz kabukları ve taşlar gibi şeyler örnek verilebilir. Kovalar, bezler,

süpürgeler, tahta kaşıklar, mandallar gibi ev malzemeleri de çocuklar için oyun araçlarına dönüşebilir. Doğal malzemenin güzelliğini hisseden çocuğun estetik duygusu gelişirken tam anlamıyla yapılandırılmamış bir oyuncakla imgelem gücünde artacaktır. Waldorf okullarında oyuncak bebekler, basit bez bebekler olup, olabildiğince az detay barındırır. Çocuklar hayal güçlerini kullanarak eksik parçaları tamamlarlar. Malzemeler, çocukların oyunlarında her zaman bir dönüşüm halindedir. Ahşap bloklar bir oyunda bir çiftlikteki binaları meydana getirirken başka bir oyunda bir telefon olabilir (Patterson ve Bradley, 2011, s. 67).

2.3.7.1. Waldorf Yaklaşımı'nda Görsel Sanatlar Eğitimi

Steiner derslerde, eğitimcilerine yaptığı danışmanlık konuşmalarında, yazdığı makalelerde sanatın eğitim sürecindeki önemi, anlamı ve uygulanması üzerinde yoğun bir şekilde durur. Sanatın çocuğun ruhunun, gelişiminin ve bireysel ihtiyaçlarının anlaşılmasındaki rolünden bahseder. Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini sağlayan sanatın çocuğun iç dünyasını anlamada kullanılabilecek bir araç olduğunu söyler. Sanatı kavramamızı, güzellikleri ifade edip, ortaya koyulmasını sağlayan sanatsal duyunun, aynı zamanda bir insanı tanımamızı sağlayan duyu olduğunu belirtir (Goldshmidt, 2017, s. 37).

Sanata, hayatlarımızı mekanize etme tehdidinde olan makinelere, teknolojik ilerlemelere karşı, çocukları koruma yolunda başvurulur. Bunu hayal edebilme, ilham alma, sezgi ve bilgi edinme becerilerini entegre eden bir çerçeve sunarak yapar (Easton, 1997). Sanatsal çalışmaların, çocukların estetik ve ahlaki düşüncelerini kapsayarak bütüncül olarak eğitilmesinde önemli bir rolünün olduğunu kabul eder.

Steiner, anaokullarında çocuğun bütün düşünce, duyu ve isteklilik kapasitesini eğitmek için görsel işitsel ve ritmik sanatların tüm konulara entegre edildiği çekirdek bir müfredatın ana hatlarını belirtmiştir. Müfredat her seviyede geçmiş tecrübeler üzerine inşa edilir. Bu sebeple bu müfredat oluşturma yöntemi için spiral benzetmesi yapılmıştır. Çocuklar her aşamada benzer içeriği farklı yollarla ve daha derinlemesine öğrenirler (Easton, 1997). Yaşları 3-6 arasında değişen çocuklar aynı sınıfta eğitim alırlar. Günlük programlarında sabahları kesintisiz iki saat süren ana derslere yer verilir. Böylece çocuklar günün en hazır oldukları zamanında temel konuları her yönüyle daha yoğun bir konsantrasyon

göstererek öğrenebilirler. Öğleden sonra mümkün olabildiği kadarıyla fiziksel etkinlik gerektiren konulara yer verilir. Bu durum programı tazeleyen bir ritim sağlar, gerginliği azaltır ve uzun soluklu öğrenme konusunda yardımcı olur (Kotaman, 2009, s. 187). Günlük aktiviteler; serbest oyun, hareketli oyunlar, masal halkası, el işi ya da sanat çalışmalarından (aquarell, balmumu ile şekillendirme, pastel boyalarla renklendirme, ekmek pişirme vs.) oluşur. Kukla gösterileri, doğa yürüyüşleri ve festival kutlamaları yıl boyunca devam eden etkinliklerdir. Bu aktiviteler Waldorf okullarındaki öngörülebilir günlük, haftalık (salı günü su günü, çarşamba elişi, perşembe ekmek günü vb.) ve mevsimsel doğal döngü, ritim ve rutinelere göre seçilir ve düzenlenir. Bunların yanında yaşamın genel ritminin kavranabilmesi için her yıl gerçekleşen bayram, festival ve diğer önemli günlerin kutlanmasına Waldorf eğitiminde büyük önem verilmektedir (Easton, 1997; Kotaman, 2009, s. 186). Bu ritmik yaşam biçimlendirilmesi çocuğa güven duygusu verir (Onur, 2006). Her yıl, her düzey için Waldorf müfredat programında yer alan konulardan öğretmenler ders konularını seçmektedirler. Öğretmenler programları kişisel olarak uygulama, konu kadar materyal ve etkinlikleri seçme konusunda önemli özerkliğe sahiptirler (Easton, 1997). Eğitimi de bir sanat olarak gören Steiner için bu özerklik, öğretmenin ve öğrenme etkinliğinin daha yaratıcı ve canlı kılınması için oldukça önemlidir. Eğitimin deneysel ya da kurgusal yollarla elde edilmiş bilgilerin, farklı tarzlarda uygulanması şeklinde olması gerektiğini belirtir. Eğitim bir daha yenilenemeyecek an ve durumların, canlı ve yaşayan bir arada oluşun yaratıcı bir gözlem ile eğitsel açıdan değerlendirilmesi olmalıdır. Eğitici ile eğitilen arasında uzaklık getiren titiz planlamalardan kaçınılarak, canlı ve sürekli değişen bir eğitim anlayışı benimsenmelidir (San, 2016, s. 169-171).

Waldorf eğitiminde sanatın üç farklı şekilde kullanıldığı ve sanat eğitiminin üç farklı yolla verildiği söylenebilir.

Bunlardan birincisi, farklı sanat dalları okul müfredatının önemli bir bölümünde anaokulundan başlayarak 12. sınıfa kadar öğretilir. Hemen hemen her gün Waldorf okullarında okuyan çocuklar resim, çizim, müzik, şarkı, eurythmy, drama, heykel, tasarım ve fotoğraf gibi sanatsal etkinliklerin birinde önemli sanat deneyimleri yaşarlar (Goldshmidt, 2017, s. 43). Çocuklar haftada bir kez aquarell çalışması yaparlar. Islak üstüne ıslak diye de adlandırılan aquarell çalışmasında suluboya sabit kalmayacak şekilde dağılır ve sürekli değişim

halinde olması, düş gücü için yararlıdır. Ana renkler olan kırmızı sarı ve mavi renkleri kullanılır. Diğer renkler bu renklerin kombinasyonlarıyla oluşturulur. Balmumu Waldorf okullarında kullanılan hem bir boya hemde üç boyutlu çalışmalar için hamurdur. Bu boya ısındığında yumuşaması ve güzel kokması sebebiyle çocukta sıcak duygular uyandırır. Balmumu, hamur ve yün gibi malzemelerle yapılan plastik biçimlendirmede çocuğa ne yapacağı söylenmemeli, çocuk malzemeden yola çıkarak, düş gücüyle biçim vermelidir (Onur, 2006, s. 34). Sepet dokuma, çanak çömlek, marangozluk, ahşap heykel gibi el işi becerilerini geliştirebilecekleri eğitimler verilir. Görsel tarzda bilgi alanları, imgelemsel sanat dalları ve el becerisi isteyen uygulamalı dersler arasında bir denge kurulmaya çalışılır (San, 2016, s. 189). Müzik ve edebi sanatlar da eğitimde yerini alır. Müzik, Waldorf okullarında bir etkinlikten diğerine geçişte kullanılarak estetik bir çevre oluşumu desteklenir. Öğretmenler belirli mesajları öğrencilere seçtiği farklı enstrümanlarla kısa, ahenkli seslerle bildirirler. Ayrıca Waldorf Okullarının ana derslerinden biri olan eurythmyde müziğe başvurulur. Bedensel devinim ve müziğin bir arada kullanıldığı bu sanatta şarkı, hikâye ve konuşmalar görünür kılınmaktadır. Bu sanatla çocuğun uzaysal uyum, konsantrasyon gücü ve hareketlerde zarafet gibi özel yeteneklerinin geliştirilmesi sağlanır. Ayrıca toplumun diğer üyeleriyle bütünlük duygusunu tecrübe etmesine yardımcı olunur (San, 2016, s. 192; Easton, 1997). Waldorf eğitiminde hikâye anlatımı bir diğer sanatsal faaliyet ve öğrenme aracıdır. Öğretmenler hikâyeleri okumak yerine, ezberleyerek etkileyici bir ses tonuyla anlatırlar. Bazen yakılan bir mum öğrencilerin anlatılan hikâyeye odaklanmalarını kolaylaştırır. Hikâyeleri destekleyen kuklalar veya oyuncaklar gösterilir (Easton, 1997). Tüm bu sanat dersleri öğrencilerin ders programında zorunludur. Müfredatın en az üçte birini sanat eğitimi oluştur ve onlara verilen önem, matematik, dilbilim veya fen bilimleri gibi kuramsal disiplinlere verilen önemle aynıdır. (Goldshmidt, 2017, s. 43).

Sanatın Waldorf okullarındaki ikinci kullanımı ise sanatın diğer alanların öğrenilmesini kolaylaştırması ve zenginleştirmesidir. Resim yapmak programın sadece sanatsal etkinlik saatleriyle sınırlı değildir. Öğretmen ve öğrenci, öğrenmeyi gerçekleştirmede görselleştirmeyi bir araç olarak kullanmaktadır. Bu nedenle ilkokuldan itibaren, sık sık bilgiyi resmederek daha kalıcı hale gelmesi sağlanır. Öğretmen her bir ünitenin başlangıcında üniteyi ve konuları tanıtan, o ünitenin sonuna kadar tahtada kalan çizimler yapar. Ayrıca temel ders kitaplarının

olmadığı bu eğitim yaklaşımında öğrenciler kendi ders kitaplarını kendileri oluştururlar. Bu kitapları oluştururken konuyla ilgili görselleri kendileri çizerler. Çalıştıkları bir ünitenin sayfa düzenlemesini yaparken renklere, sayfadaki yazılara ve resimlerin yerleştirilmesindeki düzene kendileri karar verirler. Bu durum göz önüne alındığında çizim yapma becerilerinin ve tasarım becerilerinin gelişebileceği düşünülebilir. Farklı konular farklı sanatlar aracılığıyla öğrenilebilir. Harfler; hareket, çizim ve resim yoluyla öğretilir. Şiir, müzik ve okumayla matematiğin temelleri öğrenilirken; renkli kalemle başlayıp, daha sonra bir cetvel kullanarak çeşitli geometrik şekillerin çizimi yapılabilir. Tiyatro ve kısa oyunlar, edebiyat içeriğinin öğrenilmesine yardımcı olur. Kil ile yapılacak modeller fen bilgisi ve coğrafya derslerinde bilgiyi somutlaştırmaya yardım eder. Dönemin olaylarının dramatize edilmesi yolu, tarih derslerinde bir anlatım yolu olarak kullanılabilir (Goldshmidt, 2017, s. 43-44).

Üçüncü kullanım ise, Waldorf okullarındaki birçok şeyde sanattan alınan bir ilhamın olmasıdır. Steiner derslerinde ve öğretmenlerle yaptığı konuşmalarda, sanatın her konuda, her yerde ve her öğrenme sürecinde olması gerektiğine değinmiştir. Bu üçüncü yönün mükemmel bir örneği, Waldorf okullarında duvar rengi, ışıklandırma gibi okulda bulunan her şeyin tasarımına verilen estetik dikkattir (Goldshmidt, 2017, s. 44). Sınıf ortamının doğallıktan yana, huzurlu ve estetik olmasına dikkat edilir. Doğadaki ve sınıftaki güzellik çocuğun ruhunu besler ve çocuğun iyi olma, saygı, minnettarlık ve uyum duygusunu tecrübe etmesini sağlar. Ayrıca çocuk, doğanın bir parçası olduğunu hissedeceği için bu durumun çocuğu mutlu edeceği düşünülmektedir. Çocuğun doğanın döngüsünü ve ritmini algılaması sınıfın doğal ortama en yakın şekilde düzenlenmesiyle sağlanır. Bu sebeple anaokullarında doğa masası yer alır. Doğa masasına mevsimsel nesneler göze hoş görünecek bir şekilde yerleştirilir. Çocuklar bu masaya katkı yapabilirler. Ayrıca kültürlerini ve geleneklerini yansıtan nesneler ve sanat eserleri ile sınıfı süsleyebilirler. Bu sayede atalarından gelen güzelliği duyumsamaları kolaylaşır (Kotaman, 2009, s. 181). Mekân ortam şekillendirilirken neşeli ve sıcak bir ortam yaratılmalıdır. Bu nedenle sınıf ortamı, renkler, ışık, öğretim materyalleri estetik ve işlevsel açıdan önem taşırlar. Waldorf anaokullarında sınıfın duvarları açık şeftali rengine lazare tekniğiyle boyanır. Steiner her bir sınıf için farklı renkler belirlemiştir. Bunlar genellikle pastel tonlardaki renklerden oluşmaktadır. Eşyaların, odanın veya giyeceklerin renginin

eğitimde çocukları canlandırıcı yâda sakinleştirici etkileri vardır. Örneğin canlı huylu bir çocuk kırmızı, turuncu renklerle çevrelenmeli ve giydirilmelidir. Çünkü renklere baktığımızda içte oluşturduğu renk tam zıttıdır. Yani kırmızı renge baktığımızda bizde yeşil bir etki bırakır. Yeşilin dinginlik verici bir özelliğinin olması canlı bir çocuğun daha sakin olmasını sağlayacaktır (Patterson ve Bradley, 2011, s. 154-155).

Sonuç olarak Waldorf eğitimcileri, güzelliğin ve sanatın insanoğlunun gelişiminin her aşamasında kritik bir rolü olduğunu vurgularlar. Çocuklar, çeşitli sanatsal disiplinler aracılığıyla kendilerini ifade ederler. Çocukların algıları, hayal güçleri, iç görü ve yaratıcı düşünceleri, sanatsal çalışmaların talepleriyle geliştirilir. Waldorf eğitiminin sanatsal öğretme yöntemi, çocukların öğrenmelerinde daha canlı bir ortam sağlar.

2.3.7.2. Rudolf Steiner Anaokulu

Bu kısımda; 13 Kasım 2017 tarihinde, Viyana'daki Waldorf Yaklaşımı'nı benimsemiş Rudolf Steiner Anaokulu'nda yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda elde edilen verilere, Waldorf Yaklaşımı'nı anlamada yardımcı olacağı düşünüldükçe yer verilmiştir.

Viyana'daki Rudolf Steiner Waldorf Anaokulu şehir merkezinden uzakta ormanlık bir alanda yer almaktadır. Anaokulu binası ve ilkokul binası birbirine oldukça yakındır. Öğretmenlerle görüşme yapılan sınıf geniş ve birbiriyle bağlantılı iki odadan oluşmaktadır. Çocukların ayakkabılarını ve montlarını çıkaracakları alandan girildiğinde bu geniş iki odadan mutfığa sahip olan odaya girilmektedir. Mutfak Waldorf okullarında bulunması gereken bir bölümdür. Burada çocuklarla birlikte atıştırmalıklar hazırlanır. Ayrıca ekmek günlerinde, ekmek yapıp pişirirler. Görüşme yapılan öğretmen her sınıfta mutfak bulunduğunu belirtmiştir. Mutfağın bulunduğu odanın ortasında çocukların boylarına uygun 16 kişilik büyük bir masa yer almaktadır. Diğer odada ise oyuncakların yer aldığı köşeler, okuma köşesi ve resim malzemelerinin bulunduğu köşe bulunmaktadır. Ayrıca çember zamanı için odanın ortasında çember halısı bulunmaktadır. Mutfağın bulunduğu odadaki geniş masanın ortasında kırmızı bir örtü ve üzerinde sararmış kuru yapraklar, tohumlar ve bir mumun konmuş olduğu gözlemlenmiştir. Waldorf okullarında mevsim masaları

bulunmaktadır. Öğretmenler mevsime uygun olarak mevsim objelerini estetik bir biçimde bu masalarda sergiler. Ayrıca masanın arkasında bulunan bir şifonyer üzerinde demet halinde buğday başaklarının yer aldığı görülmüş ve eylül ayının başak ayı olduğu için yer aldığı belirtilmiştir. Sınıfın duvarları şeftali tonlarında lazure tekniğiyle boyanmıştır. Duvarlarında dini hikâyelerin bulunduğu ve aquarell tekniğiyle yapılmış masalsı sahnelerin olduğu resimler asılıdır. Sınıfta bulunan mobilyalar aynı renk ve aynı cins ahşap mobilyalardan oluşması nedeniyle bir bütünlük oluşturulmuş, gözü rahatsız eden bir duruma sebep verilmemiştir. Anaokulunda elektronik hiçbir eşya bulunmamaktadır. Sınıfta bulunan hiçbir eşya plastik değildir. Kullanılan malzemeler, kaplar, sepetler genel olarak daha geleneksel ve sade tasarımda olup; bakır, emaye, hasır örgü, ahşap gibi malzemelerden yapılmış eşyalardır. Diğer sınıfta da dini hikâyelerin konu edildiği duvara asılmış resmin altında mevsim masası yer almaktadır. Farklı renklerde ipek kumaşların örtüldüğü bu masalarda çeşitli bitkiler, yapraklar, tohum ve çiçekler göze hoş gelecek şekilde yerleştirilmiştir. Sınıflarda çocukların çeşitli oyunlar oynayabileceği farklı köşelerde farklı oyuncaklar bulunmaktadır. Bunlar; ahşap blok köşesi, keçeden ya da bezlerden yapılmış bebeklerin bulunduğu köşe, küçük tabak, çanak, bardak ve mutfak tezgâhı gibi eşyaların bulunduğu evcilik ve oyun köşeleridir. Ayrıca oyun alanlarının haricinde raflı kapaksız dolaplarda, hikâye kitaplarının, örgü ve dokuma için kullanılan iplerin, masal anlatırken kullanılan çeşitli keçeden oyuncakların, farklı renklerde kumaşların yer aldığı görülmektedir.



Şekil 4. Rudolf Steiner Anaokulu'ndaki bir sınıftan görüntü

Sanat malzemelerinin yer aldığı köşede 4 kişilik bir masa, masanın hemen yakınında boyaların ve malzemelerin bulunduğu raflar yer almaktadır. Burada aquarell için kavanozlara konmuş sulandırılmış 3 ana renk olan boyalar yer alır. Sepetlerde kuru boyalar, bal mumu boyalar, makaslar, yapıştırıcılar, kâğıtların bulunduğu sepetler ve dosyalar görülmektedir. Bunlar çocukların rahatlıkla ulaşabilecekleri şekildedir. Bu rafların hemen yakınına çocukların birkaç çalışması asılmıştır.



Şekil 5. Rudolf Steiner Anaokulu'ndaki bir sınıfın sanat köşesi

Genel olarak 20 öğrencinin yer aldığı sınıflarda 2 öğretmen bulunmaktadır. Kimi zaman stajyer öğrencilerin de sınıflarda bulunduğu belirtilmiştir.

Günlük rutinleri bulunmaktadır. Sabahları gelen çocukları öğretmenlerden biri mutfak kısmında, diğer öğretmen diğer sınıfta karşılamaktadır. Çocuklar tercihlerine göre hangi öğretmenin yanına gideceklerini seçmektedirler. Öğretmen bir köşede bir etkinlik yaptırırken çocuk özgürce katılıp katılmayacağına karar verebilir. Çocukların sınırlandırılmış bir çerçevede özgür oldukları, çocuklara sunulan fazla seçeneğin çocukta strese sebep olacağı ifade edilmiştir. Sabah gelen çocuklar 09:30'da etkinlik zamanının bitmesiyle mutfakta toplanırlar. Atıştırmalıklar için masayı hazırlayıp, atıştırmalıklarını yedikten sonra çember zamanında halıda çember oluştururlar. Burada günün temasına göre yarım saat süren etkinlikler yapılır. Şarkı söylemek dans etmek ya da parmak oyunu gibi çember rutinleri vardır. Ayrıca çember zamanından sonra serbest oyun için çocuklar bahçeye çıkarlar. Yarım gün eğitim alan çocuklar okuldan ayrıldıktan sonra tam gün eğitim alan çocuklarla öğle yemeği yerler. Yapılan yemeklerde ve atıştırmalıklarda şeker kullanılmaz. Organik ürünler tercih edilir. Yemeğin ardından hikâye anlatılır. Öğretmenler kitap okumak yerine hikâyeleri ezberleyip, çocukla göz kontağı kurup, ses tonlarını hikâyeye uygun olarak ayarlayarak anlatmayı tercih ederler. Ayrıca hikâyeleri anlatırken kuklalar da

kullanabilirler. Ardından çocuklar uyumaya gider. Uyanan çocuklar okuldan ayrılana kadar oyun oynarlar.

Çocuklar mevsimsel, rutinlere göre etkinliklerde bulunurlar. Başak ayında buğday dövmeyi, öğütmeyi ve ekmek yapmayı öğrenirler. Ayrıca Hristiyanların dini bayramları ve özel günleri de yılın rutinlerine dahil edilmektedir. Çocuklar dini hikâyeleri canlandırdıkları tiyatro gösterileri hazırlarlar.

Ekmek günü, su günü gibi günler belli temalara ayrılmıştır. Hep ayrı ritimde sürdürülen etkinlikler bu temalara göre değişir. Haftanın bir günü eurythmy yapılır. Yine haftanın bir günü sanat çalışmalarına ayrılır. Sanat malzemeleri her zaman çocuğun ulaşabileceği şekildedir. Çocuk istediği zaman kuru kalem ve balmumu ile resim yapabilir. Üç boyutlu çalışmalar için kil yerine balmumu ve çocukların su ve unla yaptıkları hamurlar kullanılmaktadır. Balmumu hem kokusuyla hem de şekil vermek için ısıya ihtiyaç duyması sebebiyle tercih edilmektedir. Çocuğun elleriyle balmumunu ısıtmak için geçirdiği süreç, çocuğun duyularını ve ince motor kaslarını geliştirmekte etkilidir. Çocukların resimlerinde yönlendirme yapılmamaktadır. Hayal gücünün beslenmesi önemsenir. Çocukların çalışmalarını koydukları kutuları vardır. Çevrenin estetik olması, ruhun bir ihtiyacı olarak görülür.

Çocuklara rol model olmak, taklitte öğrenen çocuklar için önemlidir.

Soyut düşünme becerileri dişlerinin döküldüğü yedi yaşından itibaren başlamaktadır. Bu nedenle yedi yaşına kadar akademik çalışmanın gelişimini olumsuz etkileyeceği belirtilmiştir.

Waldorf okullarında 7. sınıftan önce teknolojik ve elektronik aletler sınıfta yer almaz.

Ayrıca Rudolf Steiner Okulu'nda, birinci sınıfdaki eurythmy çalışmasına katılma ve gözlemlene fırsatı yakalanmıştır. El ele tutuşarak çember oluşturan çocuklar eurythmy öğretmenin çaldığı enstrümanlar, söylediği hikâyeler eşliğinde ritmik hareketler ve danslar yapmaktadır. Bu hareketlerin, çocuğun vücut koordinasyonlarını, dengesini, uyum algısını ve ritim duygusunu geliştireceği söylenebilir. Ayrıca bu hareketlerin düzenli, uyumlu ve göze hoş gelen hareketler olduğu söylenebilir. Çocuklar eurythmy çalışması yaparken üzerlerine pelerine benzer bir kıyafet giymişlerdir. Çocuklar dans ederken bu kıyafetleri sayesinde de estetik bir görsellik sağlanmaktadır.

2.3.8. Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia Yaklaşımı'nın ortaya çıkışı, II. Dünya Savaşı'nın hemen ardından, çocuklarının zengin insanların çocukları kadar zeki oldukları ve en iyi eğitimi almaya hakları olduğu düşüncesiyle, İtalya'nın kuzeyindeki Reggio Emilia kasabasının sakinleri tarafından bir okul inşa edilmesiyle başlamıştır. O sırada genç bir öğretmen olan Malaguzzi'yi, köylülerin zor şartlarda bir okul kurma çabaları çok etkilemiş ve köylülerin de isteğiyle okulun kuruluşuna dâhil olmuştur (Malaguzzi, 1998, s. 49).

Okulun inşasının ardından eğitimciler, anne ve babalar; eğitimin nasıl olması gerektiği hakkında tartışma başlatmışlardır. 1950'lerde Celestin Freinet ve John Dewey'in eğitime dair yeni fikirleri, verecekleri eğitimde değişiklik yapmanın ihtiyacını hissettirmiştir. Malaguzzi belediyeye ait psikolojik danışma merkezindeki çalışmalarının haricinde, ailelerin kurduğu bu okulda çalışarak Reggio Emilia Yaklaşımı'nın felsefesi ve ilkelerinin temellerini atmaya başlamıştır (Aslan, 2005, s. 77; Sadioğlu vd., 2010, s. 104). Geleneksel İtalyan okul öncesi programlarının, çocukların entelektüel ve sosyal yeterlilikleri yönünden destekleyemediğini ve bu yeterlilikleri ortaya çıkaramadığını söyleyen Malaguzzi, eğitimde çocuğun ilgi ve merakına hitap edecek, çocuğun kendini ifade ederken farklı yollar kullanmasına olanak sağlayacak düzenlemelere ihtiyaç olduğu düşüncesine varmıştır. Loris Malaguzzi'nin yakın arkadaşı ve iyi bir eğitimci olan Bruno Ciari, 1951 yılında Bologna liberal yönetimi tarafından şehrin okul sistemini idare etmek üzere atanmıştır. Malaguzzi'nin eğitimle ilgili fikirlerini etkilediği bilinen Ciari, İşbirlikçi Eğitim Hareketi'nin kurulmasına önderlik etmiştir. Eğitimin, çocuğun enerji ve yeteneklerini özgürleştirmesi; gelişimini, sosyal alanla uyumlu bir biçimde desteklemesi gerektiğini savunmuştur. Ciari, aileleri ve vatandaşları okul faaliyetlerine katılmaya teşvik etmiş, yirmi kişilik sınıflarda iki öğretmenin tahsis edilmesi, okul personelinin ortak çalışabilecekleri bir ortamın hazırlanması ve mesai saatlerinde tüm öğretmenlerin okullarda bulunmaları konusunda görüş bildirmiştir (Cadwell, 2011, s. 20). Malaguzzi ve ebeveynler, çocukların iyi bir eğitim almalarını sağlama amacıyla oluşturmak istedikleri yaklaşımın oluşumunda, Ciari'nin yanı sıra birçok çağdaş kuram ve kuramcılardan faydalanmışlardır. Dewey'in ilerici eğitim felsefesi, Piaget'nin bilişsel gelişim ve

Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim teorileri Reggio Emilio Yaklaşımı'nı en çok etkileyenlerin başındadır.

Dewey'in etkin öğrenme ve bilginin yapılandırılması konusundaki fikirleri Reggio Emilia Yaklaşımı'nın ilham kaynaklarındandır. Dewey'e göre öğrenme önceden hazırlanmış bilginin çocuklara aktarılması olmayıp, bilginin kendisi çocukların deneyimleri ve katılımları sonucu elde edilir. Bu nedenle, Dewey'in eğitim anlayışında, çocukların modern dünyanın gerçekliklerini yaşayabilecekleri çocuk-merkezli bir program önemli bir yer tutmaktadır. Dewey, çocuklara fırsat verildiğinde yapacakları araştırmalar sonucunda bilgiye ulaşabileceklerini ve bu şekilde öğrenmeye karşı içsel bir motivasyon geliştireceklerini vurgulamaktadır (Dereli, 2013, s. 14).

Reggio Emilia Yaklaşımı'nın şekillenme aşamasında, Piaget'nin çocuğun bilişsel gelişimini ve öğrenme sürecini anlamak için yaptığı çalışmalardan yola çıkarak eğitimsel faaliyetler oluşturulmaya çalışılmıştır. Malaguzzi, Piaget'nin sınıflama, ölçme, korunum ilkesi gibi kazanımları üzerinde yaptığı çalışmalarda çocukların aslında bunları öğrenebildiklerini görmüştür. Bunun üzerine, aslında önemli olanın Piaget'nin teorisinin epistemolojisi olduğunu görerek Piaget'nin kuramından bu yönde faydalanmaya devam etmiştir. Piaget'nin kuramındaki çocuğun gelişim dönemlerine paralel olarak eğitim süreci planlanmış, çocukların meraklarını uyandıran geliştirici, zorlayıcı eğitim ortamları yaratılmaya çalışılmıştır. Reggio Emilia Yaklaşımı, Piaget'nin gelişim basamaklarındaki gibi çocuğun kısıtlı kapasitesine vurgu yapmak yerine, yapabildiklerine ve yüksek kapasitesi üzerine yoğunlaşmaktadır (İnan, 2012, s. 6).

Çocuğun öğrenme sürecini anlamada bilişsel gelişimin tek başına rol oynamadığını vurgulayan Malaguzzi, Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramına yönelmiştir. Bu kuramda çocuk eğitiminde sadece çocuğun kendisi üzerinde durulmaz, aynı zamanda çocuğun diğer insanlarla, varlıklarla, kendi tarihi, sosyal ve kültürel çevresiyle de ilişkileri göz önüne alınır. Vygotsky'ye göre çocuklar bireysel kapasitelerinin ötesine geçebilirler. Bunun için bir yetişkin veya kendisinden daha bilgili bir akranyla etkileşim halinde olması gerekir. Burada, etkileşimdeki yetişkinin yani öğretmenin rolü doğrudan bilgiyi aktaran kişi olarak anlaşılmamalıdır. Vygotsky'nin yaklaşımında çocuklar pasif alıcılar olmadığı gibi, öğretmen de model veya bilginin uzmanı değildir. Öğretmen çocuklar gibi problem çözmede, bilgi ve sorumluluk paylaşmada katılımcılardan biridir.

Mallaguzzi Vygotsky'nin öğretim yaklaşımını benimserken geleneksel öğretim yöntemine dönüşmesinin engellenmesi gerektiğini belirtir (İnan, 2012, s. 14).

1945 yılından itibaren eğitimciler ve ebeveynler eğitimle ilgili yenilikleri yakından takip ederek eğitim yaklaşımını şekillendirirken, 1963 yılında 3-6 yaşa yönelik anaokulu açılmıştır. 1967 yılına kadar bütünüyle anne-babalar tarafından işletilmiştir. 1967'de Reggio Emilia Belediyesi Reggio Emilia okullarını desteklemeye başlamıştır. 1968'den itibaren de hükümet okul öncesi eğitimi destekleme kararı almış, 1971 yılında ise belediye 3 ay-3 yaş arası çocuklar için ilk kreşi açmıştır. 1996 yılından itibaren Reggio Emilia okulları Eğitim Bakanlığı'nın onayladığı bir sistem haline dönüşmüştür (Sadioğlu v.d., 2010, s. 104-105). Reggio Emilia Yaklaşımı dünyanın birçok yerinde yenilik merkezi, referans noktası ve esin kaynağı olarak kabul edilir bir hale gelmiştir (Edwards, Gandini ve Forman, 1998, s. 5).

Reggio Emilia Yaklaşımı çocuk imajı, öğretmenin rolü, ailenin rolü ve çevrenin rolü olmak üzere dört kategoride incelenebilir. Aşağıda bu dört kategori ve bu kategorilerin görsel sanatlar eğitimiyle ilişkisi üzerinde durulacaktır.

2.3.8.1. Çocuk İmajı

Reggio öğretmenleri çocukların yapamadıkları şeylerden çok, onların başarabilecekleri ve yetenekleri üzerine odaklanırlar. Çocuklar güçlü ve yeteneklidirler. Çevrenin getirdiği her şeyle başa çıkabilme, ipuçlarını birleştirme, hipotezler geliştirme yeteneklerine sahiplerdir. Öğrenme sürecinde gereken ilgi ve meraka sahiptirler. Basit ve soyutlanmış şeyleri reddederler. Bunun yerine karmaşık durumlarla ilgili ilişkileri ve farklı yönleri ortaya çıkarmayı severler. Benzetmeler yapar, metaforlar kullanır ve mantıklı çıkarımlarda bulunurlar (Cadwell, 2011, s. 22-91). Çocuklar aynı zamanda iş birliğine açıktır ve bu nedenle de eğitim sürecinde bir işbirlikçi olarak değerlendirilmelidir. Meraklarını ve potansiyellerini öğretmenleriyle, aileleriyle ve diğer çocuklarla beraber çalışarak ortaya çıkarırlar. Dolayısıyla, eğitim çocuklara bireysel olarak odaklanmak yerine, çocukların toplumla olan bağlantılarını göz önünde bulundurmalıdır (Dereli, 2013, s. 18-19). Ayrıca Malaguzzi çocuğun tahmin edilemez bir doğası olduğunu, bu sebeple ona verilecek eğitimin esnek olması gerektiğini vurgular. Çocuğun eğitimi gözetildiği kadar çocuğun mutluluğu ve

sağlığı da düşünölmelidir. Malaguzzi bütün çocukların okula gitme, iyi bir binada eğitim alma, iyi öğretmenlere sahip olma haklarına sahip olduğunu belirtir (Akt. İnan, 2012, s. 23).

Mallaguzi Reggio Emilia Yaklaşımın'ın çocuk imajını bizlere güzel bir şekilde özetlemek için kullandığı çocuğun yüz dili ifadesini, *Çocuğun Yüz Dili* şiirinde, çocuğun kendini ifade etmede başvurduğu yolların farklılığını açıklayan bir metafor olarak kullanılmaktadır. Malaguzzi'nin bu şiiri aşağıda yer almaktadır.

Çocuğun Yüz Dili

Bir çocuk yüz'den ibarettir.

Bir çocuğun yüz lisani,

Yüz eli,

Yüz fikri,

Yüz düşünme şekli,

Oynama şekli ve konuşma şekli vardır.

Yüz her zaman Yüz...

Dinleme şekli,

Sevme şeklidir;

Şarki söylemek ve anlamak için,

Keşfetmek için...

Yüz zevk,

Dünya

İcat etmek için,

Hayali kurulacak yüz dünya.

Bir çocuğun yüz lisani vardır

(ve yüzlerce yüzlerce dahası)

Ama doksan dokuzunu çalışıyorlar.

Okul ve bu kültür,

Kafayla vücudu ayırıyor.

Onlar çocuğa:

Elleri olmadan düşünmesini,

Kafası olmadan yapmasını,

Zevk almadan anlamasını,

Sadece yılbaşlarında ve bayramlarda

Sevip şükretmesini söylüyorlar.

Onlar çocuğa:

Zaten orada olan bir dünyayı keşfetmesini söylüyorlar

Ve geri kalan doksan dokuzunu çalıyorlar.

Onlar çocuğa:

İş ve oyunun,

Gerçek ve fantezinin,

Bilim ve hayal etmenin,

Yerin ve göğün,

Sebep ve rüyanın

Birbirine ait olmadığını söylüyorlar.

Ve onlar çocuğa

Yüz'ün orada olmadığını söylüyorlar.

Çocuk onlara:

İmkânsız, Yüz işte orada! diyor.

Loris Mallaguzzi

Yüz dili desteklenen çocuklar, fikirlerini, duygularını, tutumlarını yani kendilerini; kelimeler, hareketler, dans, çizim, boyama, heykel yapma, gölge oyunları, dramatik oyunlar, inşa ve yapı oyunları gibi sembolik pek çok yolla yansıtabilirler. Sanatın dili Reggio Emilia'da çocuğun bir ifade aracı durumundadır. Böylece henüz dil gelişimini tamamlamamış çocukların duygu ve düşüncelerinin gözlenebilmesi ve başkalarıyla iletişime geçmeleri sadece "dil" aracı ile kısıtlı kalmamış olur. Öğretmenlerin çocuğu tanıyabilmeleri de bu sayede kolaylaşır. Aynı zamanda yüz dil ile bilgiye ulaşmanın birden çok yolu bulunur.

2.3.8.2. Öğretmenin Rolü

Reggio Emilia Yaklaşımı'nda öğretmenlerin rolü, çocuğun ilgi alanlarının izlenmesi ile ortaya çıkan çocuk merkezli bir müfredatın entegre bir şekilde oluşturulması ve uygulanması olarak söylenebilir.

Öğretmen bir arkadaş, besleyici bir kaynak ve rehberdir. Çocukların ihtiyaçlarını belirlemede iyi bir dinleyici ve gözlemcidir. Bu dinleme gözleme işini

bir konu hakkında sınıfta başlattığı sohbetler sırasında yapar. Bu sohbetlerin Reggio Emilia Yaklaşımı'nda önemli bir yeri vardır. Sohbetler çocukların sahip olduğu bilgiler, sezgiler, varsayımlar, mantıklı ve yaratıcı düşünme yetenekleri hakkında bilgileri barındırır. Çocukların deneyimleri üzerinde düşünmeye, varsayımlarda bulunmaya ve yeni bir alana doğru ilerlemeye sevk eder (Cadwell, 2011, s. 132-137). Öğretmenler bu sohbetlerde çocuklarla birlikte keşfe çıkar, çocukların fikirlerini ateşler, fikirlerini alır, fikirler doğrultusunda yeni keşiflerin önünü açar ve problem çözme deneyimlerinde rehberlik eder (Sadioğlu vd., 2010, s. 112). Öğretmen kaliteli deneyim ve diyaloglar için en uygun şartları sundukça çocukların konuya odaklanma ve fikirlerini ifade etme becerilerini geliştirir. Cadwell (2011) sanılanın aksine, küçük çocukların başarılı grup sohbetlerinde, yarım saatten daha uzun bir süre oturup dünyanın işleyişine dair fikir ve teorileri tartışabildiklerini, zengin ve uzun diyaloglar kurabildiklerini gözlemleri sonucunda dile getirmiştir. Öğretmenler bu sohbetlerde daha önce yaptıkları hazırlıklar doğrultusunda, belirli temalar arasından seçtiği bir konuyu, yani önceden belirlenmiş müfredatı sınıfta gündeme getirir. Önceden hazırlanmış müfredat çocukların neyi öğrenmesi gerektiğini bizlere söyler, sohbet sırasında ise çocukların fikirleri ve merakları doğrultusunda müfredat hedefleri, uyumlu ve yaratıcı yöntemler kullanarak çocukların hedefleri ile bağlantılı hale getirilmesi gerekir. Sohbet için sessiz bir ortam seçilir ve küçük gruplarla çalışılır. Çocuklara sorular yönelterek konu bildirilir ve çocukların verdiği yanıtlar doğrultusunda öğretmen sorularına devam ederek diyalogları yönlendirir. Burada öğretmenin sorularının uygun sorular olması ve zamanlaması önemlidir. Aynı zamanda öğretmenin sohbetler sırasında çocukları dinlediğini, onların görüşlerini desteklediğini belirten ifadelerde bulunması ve çocuklara eşit söz hakkı tanınması önemlidir. Çocuklar böylece öğretmenlerinden ihtiyaç duydukları saygıyı görmüş olurlar.

Bu sohbetlerin kaydedilmesi yani dokümantasyon Reggio Emilia Yaklaşımı'nda oldukça önemlidir. Dokümantasyon çocuğun gelişimini değerlendirmede bir kaynak oluşturur. Bu değerlendirme, geleneksel doküman toplamadaki gibi, işler bittikten sonra ortaya çıkan ürünlerin toplanıp değerlendirilmesi şeklinde değildir. Reggio Emilia'da ortaya çıkan üründen veya sonuçtan ziyade yaşantılar ve öğrenme süreci önemlidir. Dokümantasyon sohbetlerin dışında her türlü eğitim aşamasında, bir kaç farklı yolla oluşturulabilir.

Genelde Reggio Emilia Okullarında, kimi zaman öğretmen, kimi zaman yardımcı öğretmen ders sırasında notlar tutar. Çocuğun, fikirlerinin öğretmen tarafından not edilmesini görmesi çocuğu mutlu ettiğini söyleyen Cadwell (2011) ses kayıt cihazı kullanmanın da öğretmenin işini kolaylaştıracağını belirtir. Yapılan faaliyetlerin fotoğraflanması, yapılan konuşma ve tartışmaların video kaydının alınması gibi farklı şekillerde dokümantasyon oluşturulabilir. Fotoğraf ve video, yazıdan ziyade o anda gözden kaçabilen şeylerin fark edilmesine ve o anın tekrar yaşanarak farklı değerlendirilmesine olanak verir. Çocuğun öğrenme sürecinin başkaları tarafından da görülmesini sağlayarak öğretmene, diğer öğretmen arkadaşlarıyla çocuğun gelişimi hakkında, öğretmenin rolü hakkında bilgi alışverişi yapma ve düşünme olanağı sağlar. Reggio eğitimcileri çocuklarla birlikte geçirdikleri zaman gibi çocuklar olmadan çocukların düşünüldüğü zaman da eğitim açısından önemlidir. Bu sürede dokümanlar incelenerek planlamalar yapar, mesleki eğitimlere katılır, meslektaşlarıyla çocuklar hakkında görüşür, ailelerle buluşmalar düzenlerler. Ayrıca dokümantasyon okul ve ev arasındaki bağı güçlendirici bir göreve sahiptir. Çocuk hakkında ailenin bilgilendirilmesi çocuğun gelişiminin okulla sınırlı kalmamasını ve aile, öğretmen, çocuk iş birliğinin oluşmasını sağlar.

Reggio Emilia Yaklaşımı'nın ders programı proje ve küçük öğrenimlere dayanmaktadır. Dokümantasyon projelerin nasıl yöneleceği konusunda belirleyici bir rol oynar. Proje, öğretmelerin sınıfta ortaya attığı bir temanın ya da çocukların merakları sonucunda ortaya çıkmış bir konunun tartışılması sırasında çocukların oluşturduğu hipotezlerin, çocuklar tarafından araştırılıp bulunan sonuçların, sahip olduğu yüz dil ile somutlaştırması olarak ifade edilebilir. Projelerle çocuğun bir konuyu derinlemesine öğrenebilmesi amaçlanmıştır. Kimi zaman çevre çocuğun merakını cezbedecek, ilgisini provoke edecek şekilde düzenlenerek çocuğun sorular sorması, araştırma yapmak isteyeceği konular belirlemesi sağlanabilir. Çevre Reggio Emilia Yaklaşımı'nda üçüncü öğretmen olarak görülmektedir. Projeler aynı zamanda alan gezileri sırasında öğretmenin gözlemlediği, çocukların keşfettikleri, merak ettikleri, ilgilerini çeken şeyler üzerinden ortaya çıkabilir. Bazen bir kaç hafta bazen de aylarca sürebilir ve genellikle küçük gruplarla yürütülür. Projelerin sürelerinin belirli bir süre ile kısıtlanmamış olması Reggio Emilia Yaklaşımı'nın programının esnek olduğunun bir göstergesidir. Reggio Emilia Yaklaşımı'nın müfredatını tanımlayan kelime olarak, İtalyanca bir

terim olan *programmazione* (program) yerine karşıtı olan İtalyanca *progettazione* terimi kullanılmaktadır. Türkçe karşılığı, program olan *programmazione* önceden belirlenmiş ve basamakları bulunan daha katı bir programlamaya karşılık gelmektedir. Progettazione ise daha esnek bir yaklaşımı belirtmektedir. Bu terimin farklı dillere çevrilmemesi, gerçek anlamından uzaklaşmasının engellenmesi ve Reggio Yaklaşımı'nın farkını ortaya koyması açısından önemlidir (İnan, 2012, s. 44-47). Progettazione lineer bir yol izlemez. Kimi zaman, durmaların ve geri dönmelerin yapıldığı bir ilerleyiştir. Rinaldi, Progettazione'yı bir yolculuğa çıkma metaforuna benzetmiştir. Ancak bu yolculuk saatin ve rotanın belli olmadığı, eldeki pusula ile yön bulan bir yolculuktur (Edwards, Gandini, Forman, 1998). Reggio Emilia Yaklaşımı'nda zaman kavramı saate bağlı değildir ve devamlılık bir takvim tarafından belirli parçalara bölünmez. Çocukların kendi zaman algıları ve kişisel ritimleri aktivite ve projelerin planlanmasında ve sürdürülmesinde dikkate alınır. Tam gün programı, tatmin edici bir şekilde bir şeyleri yapmak için yeterli bir çevrede çocukların birlikte olmaları için yeterli süreyi sağlar (Kayır, 2015). Müfredat çocuğa bakılarak, çocuğun ilgi, yetenek, istek ve merakları doğrultusunda yani çocuktan esinlenerek planlanır. Bu sebeple müfredat esnek olmalı, çocuklar için hazırlanan bir müfredat yerine çocuklardan hazırlanan bir program olmalıdır (İnan, 2012, s. 44-47).

Reggio Emilia okullarında sınıf öğretmenleri dışında *pedagogista* ve *atelierista* olmak üzere iki öğretmen daha bulunmaktadır.

Pedagogistalar okullarda devamlı bulunmayan eğitim koordinatörleridirler. Her pedagogistanın sorumlu olduğu bir kaç bebek merkezi ve anaokulu bulunur ve burada yürütülen çalışmaları yakından takip eder. Bu koordinatörlük yaptıkları okullardaki çocuklar ve aileler ile bir araya gelerek onlara rehberlik eder, öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlerler. Ayrıca belediyelerle, ulusal ve uluslararası meslektaşlarının bulunduğu resmi kurumlarla iletişimde bulunma sorumluluklarına sahiptir. Başka bir deyişle pedagogistalar çocuklardan üst düzey yöneticilere kadar her grupta ilişki kurar ve ilişkilerin devamını sağlarlar. Böylece sistemin bir bütün halinde işleyişinde aracılık eder, kuram ve uygulamaları bütünleştirmede rol oynar (Özdemir, 2013, s. 40; Dereli, 2013, s. 26).

Reggio Emilia Eğitimi'nde görsel sanatlar eğitime entegre edilmiştir. Uyarıcı bir etkisi olan sanat yeni kavramların araştırılmasını teşvik eder, bu nedenle Reggio Emilia Yaklaşımı'nda sanat, esin kaynağı olarak araştırmalarda

önemli bir araç olarak değerlendirilir (Dereli, 2013, s. 26). Reggio Emilia Yaklaşımı'ndaki atelieristanın görevi, çocukların farklı sanatsal diller aracılığı ile kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmak şeklinde tanımlanmıştır. Atelieristalar bu sebeple öğretmenlerle planlamada, dokümantasyonda beraber çalışırlar ve sınıf öğretmenleri gibi eğitim sürecinin merkezindedirler. Sanat, okulda yapılan diğer çalışmaların teneffüsü değil, bütüncüycisi durumundadır (Özdemir, 2013, s. 40, Dereli, 2013, s. 27). 1970 yılında Reggio Emilia'da atelierista olarak görev alan ilk kişilerden olan ve otuz yılı aşkın bir süre boyunca Diana Anaokulu'nda görev yapan Veia Vecchi, daha önce bir örneği bulunmadığından Reggio Emilia Okulları'nda çalışmak üzere çağrılan ve sanata dair geçmişe sahip öğretmenlere atelierista adı verilmesine karar verildiğini belirtir. Yeni bir iş türü için bulunan bu isim, işin niteliğine açık bir şekilde gönderme yaptığını söyler. Atelieristalar Reggio Emilia Okulları'nda bulunan *atelier*da çocukların ve yetişkinlerin görsel dillerini desteklerler. Veia Vecchi, atelier (atölye) isminin, hayal gücü, yaratıcılık, titizlik, deneyim ve ifadenin birbirlerine karışıp tamamlandığı bir araştırma yeri için en uygun metafor olması dolayısıyla seçildiğini belirtir. Atelier terimi, romantik bir şekilde sanatçıların stüdyolarını çağrıştırdığı gibi Reggio Emilia Yaklaşımı'ndaki pedagojik düşüncede, projelerin çalışıldığı yerler olarak tekrar gözden geçirilir ve yeniden yorumlanır. Atelier beyinlerin, ellerin, duyarlılıkların, rasyonalitenin, duygu ve hayal gücünün birlikte çalıştığı yerlerdir. Çoğu okulun modası geçmiş ve reforma muhtaç olduğu düşüncesiyle Reggio Okulları'nda yer alan atelierin, düşüncelerin ifade edilmesinde yeni araçlar denenebilmesi için bir yer olması amaçlanmıştır. Malaguzzi, atölyeyi erken çocukluk eğitim uygulamasına sokarak, bilişsel, duygusal ve yaratıcı ifade için çok yönlü bir laboratuvar olacağına inanmış ve atölyelere bir şeye yaklaşımında tazeliğin ve özgünlüğün garantisi rolünde olması görevini emanet etmiştir (Vecchi, 2010).

Reggio Emilia Yaklaşımındaki yüz dil metaforu ve sanat anlayışı birbiriyle iç içe geçmiştir. Rinaldi'ye göre yüz dil metaforu atelieristanın aldığı profesyonel eğitimle yansıtılır. Çünkü atelierista sanat eğitimi almış biri olarak mümkün olduğu kadar farklılığı ve özgünlüğü ortaya çıkarmaya çalışır. Böylece çocukların öznelliğine odaklanarak onlara birbirinden ayrılan pek çok deneyim fırsatı sunar. Bu sayede, atelierista çocukların farklı dillerde iletişim kurma ve kendilerini ifade etmelerine yardım eder. Tüm bu sorumlulukları yerine getirebilmek için ise diğer öğretmenler ve çocuklarla işbirliği içinde çalışır (Akt. Dereli, 2013, s. 27). Gandini,

atelilerin iki fonksiyonu olduğunu söylemektedir: Birinci olarak çocuklara boyama çizim yapma ve çamur ile çalışma gibi her tür teknik üzerinde uzman olma şansı kazandırır. İkincisi ise büyüklere çocukların nasıl öğrendiklerini görmeleri için fırsat verir (Akt. Kayır, 2015).

Atölyelerde keçeli kalemler, kurşun kalemler, yumuşak ve yağlı pastel boyalar, renkli mürekkepler, suluboyalar, farklı ton ve renklerde akrilik boyalar, teller, parlak kâğıtlar, iplikler, kurdeleler, dokuma tezgâhları, çeşitli fırçalar, her renk ve boyda kâğıtlar, pullar, ahşap parçalar, kartonlar, ayna parçaları, renkli camlar, deniz kabukları, yapraklar, kozalaklar, kil ve çamurlar, ağaç dalları, kurutulmuş çiçekler gibi malzemeler bulunmaktadır. Çocuklara gün içinde bir kaç kez resim yapma seçeneği sunulur. Reggio Emilia okullarındaki renk seçenekleri ve çeşitleri fazla olan boya kalemleri, çocuklar için resim yapmayı cazip hale getirir (Cadwell, 2011). Reggio Emilia Yaklaşımı'nda atık malzemeler de oldukça sık kullanılır. Borular, balık ağıları, bisiklet tekerleri, laptoplar, bilgisayar parçaları, hard diskler, plastik cam ve şişeler gibi geri dönüşüm materyallerin atölyelerde yeniden canlandırılması eğitim için yeni kaynaklar sunar ve atık veya çöp gibi tanımların sorgulanabilirliği fikrini aşılır. Bu materyallere ulaşmak için İtalya'da REMIDA Geri Dönüşüm Merkezi oluşturulmuştur. REMIDA 1996 yılında, İren Emilia ile Reggio Emilia Belediyesinin Okul öncesi ve Bebek Yürütme Merkezleri'nin başlattığı, Reggio Children-Loris Malaguzzi Merkezi Vakfı'nın yönettiği atılan materyallerle sürdürülebilirlik ve yaratıcılık üzerine yapılan kültürel bir araştırma projesidir.¹⁹ Okullardaki bu çeşitli malzemeler çocukların zihinlerini, bedenlerini ve duygularını canlı tutar. Çocuklar, bunların zihinlerinde oluşturduğu çağrışımlar sayesinde daha önce edindikleri deneyimleri yenileri ile birleştirerek, duyu ve kavrama yeteneklerini geliştirir. Çocuklar bu malzemelerle sürekli yeni şeyler inşa ederek, çevrelerindeki dış dünyaya ve kendilerinin bu dünyadaki yerine dair farkındalıklarını artırırlar. Malzemeler çocuğa, kendi niteliklerini sunarken çocuk da kendine özgü olanı malzemelere aktarır. Her yeni malzeme, dünyanın zenginliğini ve karmaşıklığını anlaması için çocuğa yeni fırsatlar sunmaktadır. Reggio Emilia'yı benimseyen öğretmenler çocukların araç ve gereçlerle uğraşmasını sağlayıp onlara çalışmalarını için zaman vermekte ve ilgilerini sürdürmede onlara rehberlik etmektedir. Hayal gücü çocukların alternatif

¹⁹ <http://www.reggiochildren.it/atelier/remida/?lang=en>

gerçeklere, farklılıklara, çoğulluğa ve heterojeniteye inanmalarını sağlamaktadır. Bunun sonucu olarak, çocuklar zihinlerini değişik seçeneklere açabilmekte ve dünyadaki olasılıkların farkına varabilmektedirler (Dereli, 2013).

Atelier aileler için de önemli bir yerdir. Burada çocukların kendilerini nasıl ifade ettiklerini anlayabilir, süreç içindeki gelişimlerini buradan izleyebilir ve neler yarattıklarına tanık olabilirler (Dereli, 2013).

2.3.8.3. Çevrenin Rolü

Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çevre doğru düzenlendiğinde çocuk için kıymetli bir öğretmen konumundadır. Çocuklarda, girişten itibaren evindeymiş gibi doğal bir ev ortamı hissi yaratılmaya çalışılır. Reggio eğitiminin paydaşlarının tümünün rahatlıkla bulunabileceği bir çevre, aynı zamanda çocuğun sosyal çevresinin oluşmasını sağlayarak, sosyal yaşantılar edinmesini kolaylaştıracaktır. Reggio Emilia okullarında öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin birlikte bulunabileceği ve genelde binanın ortasında yer alan *piazza* adındaki büyük alanlara çocukların sosyal çevrelerine hazırlık yapmalarını sağlamak amacıyla yer verilir. Sınıflar piazzaların etrafında yer alır ve çocuklar bu alandan gün içinde sıkça geçmek zorunda bırakılarak sosyalleşmeleri sağlanmış olur (Sadioğlu vd., 2010, s. 107). Reggio Emilia Okulları'nda sınıf çocuğun merakını artıracak şekilde düzenlendiği gibi kendisini ifade etmede ihtiyaç duyacağı birçok materyali de barındırmalıdır. Okulda dans etmek, konuşmak, düşünmek ve tasarlamak için farklı mekân çeşitleri vardır. Her mekânın ve her köşenin çocuklar ve yetişkinler tarafından gözetilip saygı duyulan bir kimliği ve gayesi vardır (Cadwell, 2011, s. 179). Çocukların sosyalleşmesi için alanların yaratıldığı gibi çocukların yalnız kalmasını sağlayacak sakin alanlarda mevcuttur.

Reggio öğretmenleri, okulun estetik bir şekilde düzenlenmesine dikkat ederler. Çocukların renk, desen ve tasarımda uyumu öğrenmelerine önem verilir ve sınıflarda buna göre tasarlanır. Reggio sınıfları, velilerin kendilerini rahat hissedecekleri ve öğretmenlerin entelektüel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmıştır. Okulların içi ılık, sakin, ahşap döşemeli ve mat renklerde. Ayrıca steril ve bitki açısından bol mekanlardır. Sınıflarda geniş pencereler bulunur. Sınıflar ışığın yayılabileceği ve çocukların birbirleriyle etkileşiminin sağlanacağı şekilde planlanmıştır. Bu okullar insanları içeri girmeye ve oyun oynamaya

yönlendiren bir atmosfere sahiptir. Vecchi (2010) Reggio Emilia Okulları'na giren herkes tarafından, ateir ve ateiristanın varlığının, çocuklar ve öğretmenlerin ortaya koyduğu ürünlerin, dokümanların ve fiziksel çevreye nasıl iyi bakıldığının farkına varılacağını belirtir.

Çocukların çalışmalarına verilen değerin bir ifadesi olarak çocukların çalışmalarının asıldığı panolara yer verilmiştir. Reggio Emilia okullarında dikkat çeken bir başka özellikte farklı şekillerde yerleştirilmiş aynalardır. Bunlar çocuğun kendisini farklı şekillerde görmesini sağlamaktadır. Bunlara örnek olarak üçgen ayna çadırı, konveks ve konkav gibi aynalar verilebilir. Bunların dışında çalışma masalarının üzerine koyulan aynalar da çocukların oynadıkları materyallere, çizdikleri nesnelere farklı açılardan bakmalarını sağlamaktadır. Ayrıca ışık ve gölgeyle çeşitli denemelere ve oyunlara izin veren tepegözlere ve ışıklı masalara yer verilir. Reggio Emilia okulların bahçelerinde ise su oyunu için alanlar, tırmanma tepeleri ve piknik masaları bulunmaktadır (Sadioğlu vd., 2010, s. 109)

2.3.8.4. Ailenin Rolü

Reggio Emilia Yaklaşımı'nın, ailelerin girişimi sonucunda ortaya çıkmış bir yaklaşım olduğu düşünüldüğünde, Reggio Emilia'daki ailelerin rolünün oldukça önemli olduğu anlaşılabacaktır.

Reggio Emilia'da öğrenci, öğretmen ve velilerin bir araya gelip birlikte çalışabilecekleri, birlikte öğrenebilecekleri ve dünyayı birlikte keşfedebilecekleri ve mekânı oluşturma sorumluluklarının olduğu bilinciyle hareket etmektedirler. Veliler okulun tüm faaliyetleri hakkında bilgi edinmeye ve okuldaki çalışmaların bir parçası olmaya hakları vardır. Örneğin, anne ve babalar isterlerse, program planlamasında bile katılım sağlayabilir. Reggio eğitimcileride okulla ilgili alınacak kararlarda, düşünceleri ile ailelerin katılımlarını bekler.

Reggio'da ailenin okul deneyimine katılması için pek çok yol vardır. Bunlardan bazıları günlük iletişim, okulda çalışmak, eğitsel ve psikolojik konuları tartışmak, özel etkinliklere katılmak, öğretmenlere materyal hazırlamaları konusunda yardımcı olmak, sınıf toplantıları, kutlamalar, geziler ve aileleri ilgilendiren konularda yapılan toplantılara katılmaktır. Ayrıca aileler okulu yöneten komitelerde yer alırlar ve çocuklarının öğrenmelerinde aktif rol oynayabilirler.

2.3.8.5. Kay Kreatif Kids Anaokulu

Bu bölümde, 14 Kasım 2017 tarihinde yapılan Viyana'daki Kay Kreatif Kids Anaokulu'ndaki gözlem ve görüşmeler sonucunda elde edilen verilere, Reggio Yaklaşımı'nı anlamada yardımcı olacağı düşünülerek yer verilmiştir.

Reggio Emilia bölgesinin dışındaki bütün anaokullarında olduğu gibi bu okul da Reggio ilhamlı bir okuldur. Çünkü kültürün önemli bir yere sahip olduğu bu yaklaşımda, okullar bu yaklaşımdan esinlenip yaklaşımı kendi kültürüne uyarlayabilirler. Bu nedenle İtalya'da uygulanan Reggio Emilia Yaklaşımı ile Avusturya'da benimsenen Reggio Emilia Yaklaşımı birbirine göre farklılıklar içerecektir.

Kay Kreative Kids, Viyana şehir merkezinde yer alan Reggio ilhamlı özel bir anaokuludur. Temelinde Reggio Yaklaşımı olan bu okulda ayrıca okulun kurucusunun geliştirmiş olduğu *Instinct Yaklaşımı* (İçgüdü Yaklaşımı) dâhilinde de eğitim verilmektedir. Öğrenciler kâşif grubu (1-3 yaş) ve araştırmacı grup (3-6 yaş) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Okulun üst katında kâşif grubu alt katta ise araştırmacı grup çalışmaktadır. Birlikte çalışmayan bu gruplar öğleden sonra bir araya gelebilmektedirler. Böylece büyük yaştaki çocuklar küçük yaştaki çocuklara örnek olup, yardımcı olabilmektedir.

Eğitim planı oluşturulmasında çocukların ilgileri dikkate alınır. Bir hafta öncesinden öğretmenler bir sonraki hafta için çocukların ilgi ve meraklarından yola çıkarak temalar belirleyip, plan yapmaktadır. İlgi meraklarını belirlemek için çocuğu farklı alanlarda gözlemlemektedirler. Yapılan görüşmelerde, çocukların kendilerini farklı yollarla ifade etmesinin önemsendiği belirtilmiştir. Çocuklara verilen temalar doğrultusunda çocuklar projeler başlatmakta, seçtikleri ifade yollarıyla çalışmalar yapmaktadır. Çocuklar tema kapsamında isterlerse resim yaparlar, kostüm tasarlar, gösteriler hazırlarlar. Çocukların seçimleri konusunda tamamen özgür bırakıldığı ifade edilmiştir. Kitabın önemini kavrayabilmeleri için, günün kitabı projesi yer almaktadır. Bu projede çocuklar kendi seçtikleri kitapları tanıtmaktadırlar. Ayrıca proje konularına göre okul dışında geziler düzenlenebilmekte, konuya göre dışarıdan uzman katılımcılar okulda sunumlar gerçekleştirebilmektedir.

Okuldaki günlük programın şu şekilde olduğu ifade edilmiştir. Çocuklar okula 7:30'da gelmeye başlarlar. 10:00'da çember zamanı başlar. Burada on

dakikalık selamlaşma ve sabah sporu etkinliklerini yaptıktan sonra projelerine çalışırlar. Çocuklar 10:00- 12:00 arasında projeleri üzerine çalışıldıktan sonra sakin zaman çalışması yaparlar. Saat 13:00-14:00 arasında gerçekleştirilen sakin zamanda her çocuk bir köşeye çekilir. Orası çocuğun adası olarak adlandırılır. Kendi adalarında seçtikleri etkinlik ve proje üzerinde çalışırlar. Ardından yarım saatlik bir atıştırma saatinden sonra günün değerlendirilmesi yapılır. 14:30-16:30 arasında da çocuklar okuldan ayrılır.

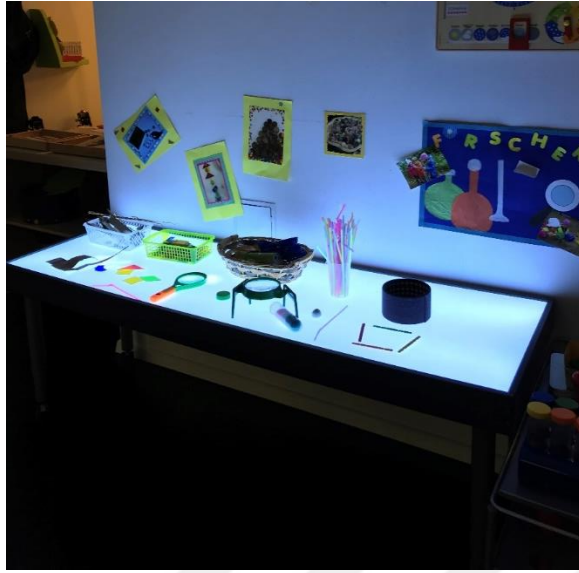
Sınıfta yapı inşa, resim, kostüm tasarlama ve dikme gibi çeşitli köşelerin olduğu; her köşenin bir rengi olduğu ve girişinde o köşede çalışabilecek çocuk kapasitesi kadar, köşenin renginde bilekliklerin asılı olduğu gözlemlenmiştir. Çocuklar bu köşelerde çalışırken o köşeye ait bilekliklerini taktıkları ifade edilmiştir. Köşede çalışmanın olup olmadığı, kaç kişinin çalıştığı anlaşılmakta, girişte bileklik bulunmuyorsa diğer çocuklar o alana girip çalışmaya katılamamaktadır. Böylece çocuklar o köşede çalıştıkları şeylerin yanından ayrılabilir çalışmaları güvende kalabilmektedir. Ayrıca çocukların yalnız kalabilecekleri mağara adını verdikleri bir köşede bulunmaktadır.

Çocuklar her yılın başında o sene istedikleri branş derslerini bildirmektedir. En az üç çocuğun bir branş dersini istemesi durumunda söz konusu branş dersi açılmakta ve dışarıdan söz konusu ders için branş öğretmeni gelmektedir. Branş öğretmeni dışında okulda sanat eğitimi almış bir öğretmen bulunmaktadır. Ancak bu kişinin spesifik olarak atelerista olduğunu söyleyemeyeceklerini belirtmişlerdir.

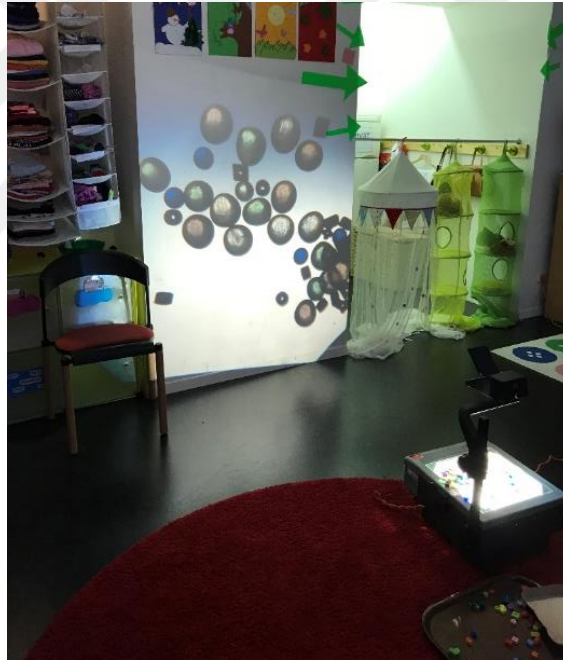
Öğretmenler, çocukların davranışlarını gözlemleyip çeşitli şekillerde onları doküman ederler. Çocukları fotoğraflayıp videoya çekebilirler. Her cuma günü bu dokümantasyonlar çocukların da göreceği şekilde sergilenir, incelenir ve değerlendirilir. Bu sayede çocukların ihtiyaçları belirlenmiş olur.

Anaokulu, Reggio Emilia okulları ile çevre yönüyle karşılaştırıldığında tam olarak uygun olduğu söylenemez. İki kattan oluşan okulun ana kapısından girildiğinde doğrudan üst kata girilmekte, üst kattan aşağıya inildiğinde ise okulun penceresiz katına ulaşılmaktadır. Bu kat yapay ışıklarla aydınlatılmıştır. Geniş pencerelerin, aydınlık sınıfların, sosyalleşmeyi sağlayan geniş alanların bu okulda bulunmadığı söylenebilir.

Kay Kreatif Kids Anaokulu'nda Reggio Emilia okullarında görmeye alıştığımız tepegöz ve ışıklı masa yer almaktadır. Ayrıca çeşitli şekilde, çocuğa farklı bakış açıları kazandıracak aynaların da mevcut olduğu gözlemlenmiştir.



Şekil 6. Kay Kreativ Kids Anaokulu'ndaki ışıklı masa



Şekil 7Kay Kreativ Kids Anaokulu'ndaki tepegöz



Şekil 8. Kay Kreativ Kids Anaokulu'ndaki üçgen ayna çadırı

2.4. Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen bilgiler Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia adlı yaklaşımların daha iyi anlaşılmasını sağlamak için bu yaklaşımlar Ekler kısmında yer alan Tablo 4'de geleneksel okul öncesi eğitimi yaklaşımlarıyla karşılaştırmıştır. Yine Ekler'de görülebilecek olan Tablo 5'de ise sadece bu üç yaklaşımın birbirleriyle olan benzerlikleri ve farklılıkları çocuğun doğası, sanat eğitiminin işlevi, öğretmenin rolü, çevrenin düzenlenmesi ve sanatsal etkinliklerin değerlendirilmesi ilkeleri açısından karşılaştırmıştır.

Tablo 4'de de görlebileceği gibi geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımının aksine, alternatif yaklaşımlar eğitimde çocuğu merkeze alan bir anlayışı benimsemektedir. Öğretmen rol model, izleyici, dökümanter, katılımcı ve kimi zaman da bir rehber konumundadır. Öğretmen hataları bulup düzeltmeye çalışan, ödül veya ceza veren kişi değil, çocuğun güçlü yanları üzerinde yoğunlaşan, hatalarını çocuğun kendisinin görmesini sağlayacak ortamlar yaratan, sorular sormasını teşvik eden kişi konumundadır. Ayrıca bu yaklaşımlarda çevre, geleneksel eğitime kıyasla çocuğun öğrenmesini destekleyecek bir şekilde düzenlenir. Çocuklar sınıfta pasif birer dinleyici değil, aksine oldukça aktiftir. Çocukların merakları ve ilgileri doğrultusunda harekete

geçmeleri desteklenmektedir. Sosyalleşmeleri ve karma yaş gruplarıyla birbirlerine rol model olmaları sağlanır. Geleneksel eğitimdeki grup uyumunun aksine bireysel farklılıklara vurgu yapılır. Çocukların farklı öğrenme şekilleri ve hızlarına uygun olarak hazırlanmış çevre ve programlara sahiptirler.

Tablo 5’de araştırmanın odağındaki üç yaklaşımdaki görsel sanatlar eğitiminin çocuk, sanat eğitimi, öğretmenin rolü, oluşturulan çevre ve verilen eğitimin değerlendirilmesi başlıkları altında karşılaştırılmıştır. Üç yaklaşım, çocuğu merkeze alan bir eğitim vermeleri yönüyle benzer olsalar da çocuğun doğasına, gelişimine ve öğrenme şekillerine göre farklı görüşler ve öncelikler belirtmektedirler. Montessori yaklaşımında çocuğun özgür iradesine vurgu yapılır ve sanat, çocuğun özgür deneyimler yaşamasında önemli bir araçtır. Waldorf Yaklaşımı’nda çocuk gizil güç ve yetilere sahiptir. Sanat, çocuğun içinde saklı olan yetilerini bizlere anlatacak yansımaları sağlar. Reggio Emilia Yaklaşımı’nda çocuk doğuştan meraklı, zeki, güçlü ve yeteneklidir. Çocuklar merakları doğrultusunda, bireysel farklılıklarına bağlı olarak bilgiye ulaşmada ve kendisini ifade etmede birçok farklı yola başvurur. Oldukça çeşitli ifade yolları bu yaklaşımda kullanıldığı için çocuğun yüz dili metaforu kullanılmıştır. Görsel sanatlar da bu yüz dilin en önemlilerindendir.

Üç yaklaşımda da sanat eğitiminin temel işlevlerine dair görüş ortaklığı olsa da sanata yükledikleri görevler ve öncelikler değişebilmektedir. Montessori Yaklaşımı’nda görsel sanatlar eğitiminin, kültürü besleme ve sonraki süreçteki eğitim hayatına fiziksel ve bilişsel yeterlilik açısından hazırlama gibi işlevleri vardır. Verilen eğitim sanatı takdir etmeyi, sevmeyi ve saygı göstermeyi öğretmelidir. Waldorf Yaklaşımı’nda görsel sanatlar eğitimi ile çocuğun saygı, minnettarlık ve uyum gibi duyguları tecrübe etmesi sağlanır. Sanat etkinlikleri çocuğun benlik bilincini geliştirir ve sanatın tedavi edici bir yanı vardır. Mekanikleşmeye karşı çocukları korur. Reggio Emilia Yaklaşımı’nda görsel sanatlar, programın her alanına entegre edilmiş, çocuğun önemli bir ifade aracı durumundadır. Bu okullarda sanat yeniliğin, tazeliğin ve özgünlüğün sağlayıcısıdır. Yaratıcılığa ve farklı ifade yollarına olanak vermek üzere oluşturulmuş donanımlı atölyeler ve sanat eğitimi almış atölye öğretmenleri bu yaklaşımın en önemli farklarındandır. Çocukların farklı yollarla kendilerini ifade etmeleri sanat ile sağlanırken, çocuğun nasıl öğrendiği ve neler öğrendiği somut bir şekilde görülmüş olur.

Montessori Yaklaşımı'nda öğretmen çocuğa materyal ve malzemeleri sunan kişidir. Çocuk ilgi ve merakına göre çalışmak istediği alanı ve materyalı seçer. Öğretmen, çocuğun sanatsal etkinliklerine müdahale etmez. Gözlemler yaparak çocuğun duyarlı dönemlerine uygun malzemeleri sürekli günceller. Waldorf Yaklaşımı'nda öğretmen ise çocuk için bir rol modelidir. Öğretmen bir sanatçı gibi verdiği eğitimde duyarlı olmakla; öğrenme sevinci yaşatacak, sıcak, coşku dolu, doğal ve samimi bir sınıf ortamı yaratmakla yükümlüdür. Verdiği eğitimin her aşamasını, çocuğun tüm duyularına estetik olarak hitap edecek şekilde planlamalıdır. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda öğretmen çocukların ilgilerini çeşitli şekillerde izleyen, kaydeden, provake eden, çocuğun bilgilerini çeşitli yollarla somutlaştırılmasını sağlayan ve çeşitli ifade yolları sunan kişi konumundadır. Bu yaklaşımlardaki öğretmen rolleri incelendiğinde, öğretmenin bilgiyi veren kişi konumunda olmaması yönünde benzer oldukları görülmektedir. Öğretmen çevre düzenleyici, rehberlik edici, destekleyici konumundadır.

Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımları, sanat eğitiminin verildiği ortam ve çevre düzenlenmesi açısından incelendiğinde farklılıklara sahip oldukları görülmektedir. Görsel sanatlar eğitiminde kullanılan malzemeler açısından Waldorf Yaklaşımı'nın materyal konusunda oldukça sınırlı ve seçici olduğu görülmektedir. Doğal, sağlıklı ve çocuğun hayal gücünü kullanmasına olanak vermesi açısından seçilen malzemeler balmumu boya, balmumu hamuru ve suluboya ile sınırlandırılmıştır. Reggio Emilia'da malzeme yönünden oldukça çeşitli olanakların sağlandığı atölyelerde çocuğun estetik algısını geliştirmeye yönelik diğer yaklaşımlarda bulunmayan tepegöz, ışıklı masa, ayna gibi malzemeler yer alır. Montessori Yaklaşımı'nda sanat köşesindeki raflarda çeşitli malzemelere yer verilir.

Yapılan çalışmalara yönelik değerlendirmelerde ödül veya not verme gibi yöntemlere üç yaklaşımda da yer verilmez. Değerlendirmeler, sürece dair yapılan gözlemlere dayanmaktadır. Çocukların yaptıkları sanatsal çalışmalar; başarılı-başarısız, güzel-çirkin gibi yüzeysel ve sonuca yönelik değerlendirmeler yerine sürece yönelik değerlendirilir. Farklı olarak Reggio Emilia'da çeşitli şekillerde döküman toplanır ve bunlar üzerinden değerlendirme yapılır. Waldorf Yaklaşımı'nda çocuğun kişiliğinin gelişimine yönelik değerlendirmeler oldukça önemlidir. Montessori Yaklaşımı'nda çocuk, materyallerin hata kontrolünü sağlaması nedeniyle değerlendirmeyi kendisi yapabilmektedir. Ancak sanat

köşesinde, diğer eğitim alanlarında olduğu gibi Montessori materyalleri yoktur ve çocuğun sanat malzemeleriyle yaptığı çalışmalara doğru, hatalı gibi bir değerlendirme yapılmaz. Dolayısıyla da bu yaklaşımda çocuk, sanat köşesinde, etkinliklerinde diğer etkinlik alanlarına göre daha özgürdür, doğru yapma endişesinden uzaktır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Tarama modellerinden örnek olay tarama modelinin kullanıldığı araştırmada; yarı yapılandırılmış görüşme, doğrudan gözlem ve alanyazın taraması yöntemleriyle veriler toplanmış ve betimsel analiz yapılmıştır.

Örnek olay tarama modeli, sınırlı bir örneklem ve daha dar tanımlanmış bir olgu üzerine derinlikli çalışmayı sağlar. Tarama modeliyle yürütülen çalışmalarda var olan durum olduğu gibi ortaya konularak açıklanır (Şimşek, 2012, s. 93). Toplanan bilgiler inceleme konusu için geçerli olup genelleme amacı taşımaz.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarını benimsemiş 2017-2018 öğretim yılında eğitim veren özel okul öncesi kuruluşları oluşturmaktadır. Türkiye'de uygulanan alternatif eğitim yaklaşımlarıyla ilgili kaynaklara ve bunları uygulayan okullara yer veren *Alternatif Okullar* sitesindeki Türkiye'deki alternatif okullar listesinde Montessori anaokullarının sayısı 47, Reggio Emilio anaokullarının sayısı 9, Waldorf anaokullarının sayısı ise 8 olarak belirtilmiştir.²⁰ Montessori Yaklaşımı'nın benimsenmesi Türkiye'de daha yaygın ve daha geçmiş tarihlere dayanıyor iken Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımları günümüzde yeni yeni yaygınlaşan ve benimsenen yaklaşımlardır.

Lincoln ve Guba nitel çalışmalarda örneklem seçiminde olabildiğince geniş miktarda bilgi verebilecek kişilerin seçildiğini belirtmişlerdir (Akt, Türnüklü, s. 548). Görüşme tekniğinin kullanıldığı bir çalışmada, örneklem sayısı belirlenirken elde edilen bilgilere bakılmalıdır. Bilgiler doymaya ya da yeterli olmaya başladığında örneklem sayısı tamamlanır. Patton amaçlı olarak seçilen örneklem seçiminde hedef, çalışılan konu ile ilgili olarak daha fazla bilgi sunacak kişileri seçmenin temel amaç olduğunu ve sayı konusunda esnek olunabileceğini belirtmektedir (Akt. Türnüklü, 2000, s. 548). Araştırmada

²⁰ <http://www.alternatifokullar.com>

örneklem, benimsediği yaklaşımı en iyi şekilde uyguladığı düşünülen, görüşme ve gözlem yapılmasını kabul etmiş okullardan oluşmaktadır. Görüşme ve gözlem yapılmadan önce bu okulların benimsedikleri yaklaşımları ne şekilde uyguladıkları uzman görüşleri alınarak ve kendilerine ait sosyal medya ve internet sitelerinde yaptıkları paylaşımlara dayanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi; Montessori Yaklaşımı'nı benimseyen okullardan 3, Waldorf Yaklaşımı'nı benimseyen anaokullarından 2, Reggio Emilia Yaklaşımı'nı benimseyen anaokullarından da 2 olmak üzere toplam 7 anaokulu oluşturmaktadır. Görüşülen anaokullarından Montessori Yaklaşımı'nı benimsemiş olanlar M1, M2 ve M3 olarak, Waldorf Yaklaşımı'nı benimsemiş olanlar W1 ve W2, Reggio Emilia Yaklaşımı'nı benimsemiş olanlar ise R1 ve R2 olarak kodlanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme yönteminin kullanılmasının nedeni, yarı-yapılandırılmış görüşmelerin, araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip kendi konuları kapsamında soru sorma olanağı verirken, aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre sorular eklemeye fırsat veren esnek bir yapı sunmasıdır. Ayrıca bu görüşme yöntemi araştırmacıya, görüşme yaptığı kişinin verdiği yanıtlara odaklanarak konu hakkında derinlemesine bilgi edinme fırsatı verir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme ile örneklemi oluşturan okullarda verilen görsel sanatlar eğitimi hakkında bilgi alınmaya çalışılmıştır. Seçilen üç eğitim yaklaşımının kuramsal bilgileri derinlemesine incelenerek öncelikle bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun iç geçerliliğini sağlamak için form alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Aynı zamanda Viyana'da, incelenen yaklaşımlarda eğitim veren anaokullarında gözlem ve görüşmeler yapılarak bu yaklaşımlara dair veriler toplanmıştır. Böylece teorik bilgilerin uygulanması konusunda da bilgiye sahip olunmuş ve Türkiye'deki okullarla kıyaslama yapma olanağı yakalanmıştır. Araştırmanın örneklemi oluşturan anaokullarda yapılan görüşmelerin yanı sıra sınıf ve atölyelerde gözlemler yapılmış verilen izinler doğrultusunda fotoğraflar çekilmiştir.

3.4. Verilerin Değerlendirilmesi

Anaokullarındaki öğretmen ve yöneticilerden izin alınarak, görüşme sırasında yapılan ses kayıtları görüşme dokümanları olarak yazıya dökülmüş, ardından yüz yirmi dokuz sayfa görüşme dokümanlarından, araştırma sorularının cevaplarının bulunup çıkartılmasıyla veriler azaltılmıştır. Bu işlem sırasında öğretmenlerin ve yöneticilerin benimsedikleri yaklaşım doğrultusunda verdikleri görsel sanatlar eğitiminin niteliklerini ortaya koyacak şekilde özetlenmiş, sadeleştirilmiş ve kategorize edilmiştir. Ardından veriler Tablo 4, 5 ve 6'daki gibi tablolaştırılarak sunulmuş, ayrıca Bulgular ve Yorumlar kısmında verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Değerlendirmede örüntü ve temalara dikkat edilmiş, zıtlık ve karşılaştırmalara yer verilmiş ve benzer olanların belirtilmesine özen gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Türkiye'deki Waldorf, Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen ve araştırmanın örneklemini oluşturan anaokullarında yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme ve gözlemler sonucunda elde edilmiş veriler, verdikleri görsel sanatlar eğitiminin nitelikleri yönünden incelenmiş karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Bu inceleme, karşılaştırma ve yorumlamaya yaklaşımlarla ilgili yapılan alan yazın taraması ve Viyana'da yapılan alternatif okullar gezisinde elde edilen gözlem ve görüşmeler de dahil edilmiştir.

Aynı zamanda elde edilen bulgular, karşılaştırmanın kolay yapılabilmesi için tablo haline getirilerek paylaşılmıştır (Tablo 4-5-6).

4.1. Türkiye'deki Montessori Yaklaşımını Benimseyen Anaokulları

Bu bölümde Montessori Yaklaşımını benimsemiş Adana'daki M1 Anaokulu, Ankara'daki M2 Anaokulu ve İstanbul'daki M3 Anaokulu'nda yapılan görüşme ve gözlemler, Montessori Yaklaşımı hakkında yapılan alan yazın taraması ve Viyana'daki Erlebnisschule Anaokulu'nda yapılan gözlem ve görüşmelerle karşılaştırılmıştır. Ayrıca Tablo 6'da bu okullardan elde edilen bulgular tablollaştırılarak sunulmuştur.

Adana, İstanbul ve Ankara'da yer alan söz konusu üç anaokulunda gerçekleştirilen görüşmelerde, öğretmenler ve yöneticiler, öncelikle çocukların özgür olduğuna vurgu yapmışlardır. Montessori Yaklaşımında da çocuğun doğumdan itibaren her gelişiminin daha bağımsız hale gelmesi yönünde olduğu ifade edilmiştir. "Kendim yapabilmem için yardım et." mottosu Montessori Yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Ayrıca bu üç okulda Montessori'nin de belirttiği gibi karma yaş sınıfları bulunmaktadır.

M3 Anaokulu'nda, çocuğun yaratıcı gücünün doğadan geldiği düşüncesinin Montessori Yaklaşımında var olduğu belirtilmiştir. Bu sebeple Montessori'nin sanat eğitime yönelik bir alanın ya da materyallerin bulunmadığı, ancak görsellik ve estetiğin Montessori felsefesinde yer aldığı belirtilmiştir.

M2 Anaokulu'nda branş dersi olarak seramik, M3 Anaokulu'nda ise resim derslerine yer verilmektedir. M3 Anaokulu'nda resim dersine katılım zorunlu

tutulmazken M2 Anaokulu'nda seramik dersine katılım zorunlu kılınmıştır. M2 Anaokulu'nda ayrıca masabaşı sanat çalışmaları yapılmaktadır. Bu masabaşı etkinlikleri için aylık planlar yapılmakta o ayın temasına göre etkinlikler belirlenmektedir ve masabaşı etkinliklerine katılım zorunlu kılınmıştır. M2 Anaokulu'nda bu standart dışı branş ve masabaşı etkinliklerinin programa koyulmasının nedeninin sabah 07:30dan akşam 18:30 a kadar olan oldukça uzun olan çalışma saatleri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca velilerin okulu tercih etmesinin, okulun programında diğer derslere entegre edilmemiş sanat derslerinin mevcut olmasıyla doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Korkmaz 2005'te yaptığı araştırmada Türkiye'de incelediği Montessori okullarının Montessori standartlarının dışında velilerin talebi ya da yaratılan yapay talep doğrultusunda branş derslerinin müfredata eklendiğini belirtmiştir. Bu yaptığı araştırmada M2 Anaokulu'nu da incelemiş ve 2005 yılında da branş derslerde toplu eğitimin yapılarak çocukların bu derse katılımının zorunlu tutulduğunu ifade etmiştir. Bu durumun gerçek bir Montessori programı sunmayı engellediğini belirtmiş, Montessori eğitiminde kayda değer günlük, haftalık, yıllık planlar kullanılmamasına rağmen bu branş derslerinde çocuğun hızını ve ilgisini göz ardı eden planlarında uygulanmasının Montessori eğitimiyle çelişkili bir durum oluşturduğunu söylemiştir. Bu sebeple çocuğun özgür eyleminin söz konusu olması gerektiği bu okullar için branş derslerine devam edilmesi durumunda çocukların katılımını kendi seçimlerine bırakmak gerektiğini ve branş derslerinin sayısının azaltılmasını ya da Montessori metodunun bu branş derslerinde uyarlanmaları konusunda çalışmaların yapılması gerektiğini Montessori standartlarına uyum açısından önermiştir. Montessori metodu ile aktarmacı eğitimin ya da toplu eğitimin bir arada kullanılması oldukça tezat bir durum yarattığını ifade etmiştir (s. 171-212).

M1 Anaokulu'nda ayrı bir atölye bulunmakla beraber diğer iki okulda olduğu gibi okulun sınıflarında da sanat malzemeleri bulunmaktadır. Her materyalin yeri bu okullarda belirlidir. M1 ve M3 Anaokulu'nda sanat malzemeleri açık raflarda bulunurken, M2 Anaokulu'nda malzemeler çekmecelerde yer almaktadır. Montessori okullarında materyallerin çocukların kolayca görüp alabilecekleri şekilde yerleştirilmesi önemlidir. Çekmecedeki materyallerin görülmemesi çocukların sanat çalışmalarını tercih etmesinde unutulmaya sebep olabilir.



Şekil 9. M2 Anaokulu'ndaki sanat malzemelerinin bulunduğu çekmece

M1 Anaokulu'nda da beş altı kişilik grup eğitimlerinde, çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Bunlardan biri de ebru eğitimi olduğu ifade edilmiştir. Çocuklara bu grup eğitimlerinde farklı seçenekler sunmanın önemli olduğu belirtilmiştir. Grup etkinliklerine katılım M1 Anaokulu'nda zorunlu değildir.

Masabaşı, grup etkinlikleri ve branş dersleri haricinde, bu üç okulda da çocuklar sınıftaki sanat malzemeleriyle kesintisiz çalışma saatinde istedikleri şekilde çalışmalar yapabilmektedir. M1 ve M3 Anaokulu'nda yıllık, aylık ve haftalık program göre etkinlik malzemeleri sanat rafında güncellenmektedir. Üç okulun sanat köşelerinde temel malzemeler olarak parmak boyalara, suluboyalara çeşitli kalemlere, kâğıtlara; yırtma, delme, kesme gibi çalışmalar için materyallere yer verilmektedir. Çocukların kesip delip çıkardığı kâğıtlardan çeşitli kolaj çalışmaları yaptıkları belirtilmiştir. M2 Anaokulu'nda çocuğu ilkokula hazırlama amacı güdüldüğü belirtilmiştir. Sanat çalışmalarının da çocuğun yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yeri vardır. M1Anaokulu'nda da “Eller çalışsın beyin çalışsın.” mottosuyla sanatsal etkinliklerin çocuğun zihinsel gelişimine etkisinden bahsedilmiştir.



Şekil 10. M1 ve M3 Anaokulu'ndaki delme materyalleri

Her üç okul diğer eğitim alanlarındaki materyallerin çocuğun sanatsal becerileri ve estetik algısı üzerinde katkılarının olduğunu ifade etmişlerdir. M2 Anaokulu ve M3 Anaokulu'nda atık malzemelere yer verildiği belirtilmiştir. M3 Anaokulu'ndaki sanat malzemelerinin diğer materyallerde olduğu gibi zorluk derecelerine göre dizildiği söylenmiştir. Kolaydan zora doğru: pastel boya, keçeli kalem, kurşun kalem ve suluboya şeklinde dizilmektedir. Renk konusunda ise üç ana renkle başlayıp daha sonra renk seçeneğinin artırıldığı belirtilmiştir. Öğretmenler diğer eğitim alanlarında olduğu gibi materyallerle bir sunum yapmamaktadır. Çocuk doğuştan gelen yaratıcılığını kullanarak pek çok şeyi kendisi yapabilir.

M3 Anaokulu'nda dersliklerin duvarlarında, çocukların göz hizalarında asılmış resimler ve fotoğrafların yer aldığı görülmektedir. Bu durum, sınıf tasarımında yetişkinlerin değil çocukların merkeze alınarak tasarlandığını gösteren önemli bir göstergedir. Erlebnisscule Anaokulu'nda da resimlerin çocukların boyalarına göre asılmış olduğu görülmüştür. M3 Anaokulu'nda sınıfların estetik ve sade olmasına özen gösterildiği belirtilmiştir. Diğer materyallerin tasarımında bile görselliğe ve çocuğun estetik algısı olumlu yönde etkilenmeye çalışılmaktadır.



Şekil 11. M3 Anaokulu'ndaki bir materyal



Şekil 12. M3 Anaokulu'ndaki sanat köşesi

Her üç okulda da çocukların ürettikleri çalışmalara müdahale edilmediği, yönlendirilme yapılmadığı belirtilmiştir. Bu okullarda ayrıca sanatçılar çeşitli şekilde tanıtılmaya çalışılmaktadır. Ancak M3 Anaokulu'nda müze ve sergilere gezi düzenlenmemekte bunun Montessori felsefesinin dışına iten aktiviteler olarak görüldüğü belirtilmiştir. M1 de ise ihtiyaç doğrultusunda geziler düzenlemektedir.

M2 Anaokulu'nda her sene sonunda sergi yapılmaktadır. Yıl boyunca çoğunlukla çocuklarla yapılan masabaşı etkinliklerinde ve seramik dersinde yaptırılan çalışmalar sergilenmektedir. Masabaşı etkinliklerinde genel olarak öğretmenlerin internetten konu kapsamında örnekler bulduğu ve bu örneklerden yola çıkarak daha çok şablona dayalı çalışmalar yaptırıldığı gözlemlenmiştir.



Şekil 13. M2 Anaokulu'daki çocuklarının çalışmalarından bir görüntü

Diğer iki okul çocukların çalışmalarını sergilemek gibi bir amaca sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Çocuklar isterlerse evlerine götürebilmekte isterlerse dosyalarına kaldırabilmektedir. M1 Anaokulu'nda çocukların isterlerse çalışmalarını asıp sergileyebildikleri belirtilmiştir. Üç okulda da çocukların çalışmalarına 'güzel', 'başarılı', 'kötü', 'çirkin', 'başarısız' gibi yüzeysel değerlendirme yerine süreç odaklı cesaretlendirici yorumlar yapıldığı belirtilmiştir. Yetenekli çocuklar, ailelerine bildirilerek yönlendirilebilmektedir.

M1 Anaokulu ve M2 Anaokulu'nda velilerin çocukların sanatsal çalışmalarına nasıl yaklaşmaları, ne şekilde değerlendirmeleri gerektiği konusunda bilgilendirme yapıldığı belirtilmiştir. M3 Anaokulu'nda, ailelere çıktı göndermek gibi bir kaygılarının olmadığı belirtilmiştir.

Tablo 4. *Montessori Yaklaşımını Benimseyen Anaokullarından Elde Edilen Bulgular*

Montessori’de Çocuk	
	• Özgür olma isteği duyar. • Büyük bir imgeleme yeteneğine, emici zihne, duyarlı dönemlere ve iç disipline sahiptir. • Bilgi edinmek isteyen, öğrenmeye hazır olan, gerçeklik, oyun ve çalışma yoluyla mükemmelliği arayan aktif bir çocuktur.
İncelenen Montessori Okullarında Çocuk	
M1	• Çocuklar sınırlar çerçevesinde özgürdürler. • Karma yaş sınıfları vardır. Büyükler küçüklere yardım eder, küçükler büyüklerden öğrenirler.
M2	• Çocuk özgürdür. • Karma yaş sınıfları vardır.
M3	• Çocuk odaklıdır. • Çocuklar sınırlandırılmış, hazırlanmış ortam içerisinde özgürce istedikleri materyalle çalışabilirler. • Karma yaş sınıfları vardır. • Çocuğun yaratıcı gücünün doğadan geldiği düşüncesi vardır.
Montessori’de Görsel Sanatlar Eğitiminin İşlevi ve Etkinlikleri	
	• Bilişsel gelişimi etkiler. • Duyuların geliştirilmesini sağlar. • Bireyi mükemmelleştirir, dünyayı güzelleştirir. • Motor kaslarının gelişimine katkı sağlayarak yazmaya hazırlar. • Eğitime kültürel bir yaklaşım katar. • El emeğine duyulan ihtiyacı karşılar. • Sanatı ve sanatçıyı takdir etmeyi, sevmeyi ve ona saygı göstermeyi öğrenir.

(Tablo 4'ün devamı)

İncelenen Montessori Okullarında Görsel Sanatlar Eğitiminin İşlevi ve Etkinlikleri	
M1	• Çocuklara Tasarımlar yaptırılır. • Beş veya altı kişilik grup eğitimleri yapılır. Bu eğitimlere isteyen çocukların katılımları sağlanır. Yıllık, aylık, haftalık ve günlük programlarındaki konulara göre çeşitli sanatsal çalışmalar yaptırılmaktadır. Grup eğitimlerinde kil ile çeşitli üç boyutlu tasarımlar ve ebru çalışması gibi çeşitli etkinlikler yaptırılmaktadır. • Parmak boya ve suluboyada ana renkler kullanılmaktadır. • Çeşitli materyallerle yaptırılan kesme yırtma çalışmalarındaki kâğıtlarla kolajlar yaptırılmaktadır. • Sanatçı tanıtımları yapılır. • Doğal malzemeler sıklıkla tercih edilir. • Montessori materyalleri dolaylı yönden çocuğun sanatsal ve el becerilerini etkiler. • 'Eller çalışsın beyin çalışsın' mottosu benimsenir. Görsel sanatlar da çocuğun el gelişimi için önemli bir araçtır.
M2	• Özgürlüğün Montessorinin temel ilkelerinden olması nedeniyle sanatla benzerdir. • Haftanın bir günü seramik dersi vardır. Seramik dersine çocukların katılımı zorunludur. Dışarıdan gelen branş öğretmeni bu eğitimi verir. Bu branş derslerine çocuklar yaşlarına göre ayrılarak katılırlar. Yaşlarına göre yaptırılacak etkinlik ve süresi değişir. Çocuğun içinde bulunduğu çevreden ve doğadan konular tercih edilir Bu konular çocuğa hikâyeleştirilerek sunulur ve çocuklar bu konularla ilgili kille çalışmalar yaparlar. Sanatçılar ve eserleri sunularak bu eserler üzerinden çocukların çalışmaları istenebilir. Çocukların kil ile yaptığı çalışmalar fırınlanır. Çocuklar istedikleri gibi boyar. Geri dönüşüm malzemeleri kullanılır. Çocukların çalışmaları sergilenir. • Çocuklar seramik dersinin haricinde sınıftaki sanat malzemeleriyle istedikleri zaman çalışabilirler. Ayrıca masabaşı etkinliği olarak adlandırdıkları günde en az 30 dk'lık sanat çalışmaları yaptırılmaktadır. Çocukların bu masabaşı etkinliğe katılması zorunludur. • Küçük kas gelişimine yönelik yırtma, yapıştırma ve yuvarlama çalışmaları yapabilecekleri materyallerin yer aldığı sanatsal etkinliklere yer verilir. Yaş gruplarına uygun olarak kolaydan zora doğru boyama ve üç boyutlu çalışmalar vardır. Yaratıcılık da desteklenmeye çalışılır. • İlkokula hazırlama amacı güdülür. • Okuldaki eğitim materyallerin çoğu sanatsal becerileri geliştirir. • Çocuğa sanat yoluyla başarma hissi yaşatmak ve mutluluk duyması sağlamaktır önemlidir.

Tablo 4'ün devamı

M3	• Görsel sanatlar eğitimine yönelik Montessori materyalleri yoktur. Ancak görsel ve estetik algı Montessori felsefesinde yer alır. • Görsel sanatlara yönelik yaratıcılıklarını geliştirecek malzemelerin bulunduğu bir raf vardır. Bu rafta her çalışmanın malzemelerinin bulunduğu tepsiler yer alır. • Zorluk derecelerine göre malzemeler, pastel boya, keçeli kalemler, kurşun kalem ve suluboya şeklinde kolaydan zora doğru dizilmiştir.. • Çocuklara üç ana renk sunarak başlayıp daha sonra renk seçeneği artırılır. • Geri dönüşüm kutusunda atık malzemeler biriktirilir. Çocuklar buradaki malzemelerle çalışmalar yapabilir. Ayrıca doğal malzemelerde sanat raflarında bulunur. • İki haftada bir değişen temalara göre bu raflardaki malzemeler güncellenir. Yeni tema ve malzemeler hakkında bilgi verilir ya da çocuklar merak edip sorduklarında açıklanır. Yeni malzemelerle yapacakları çalışmanın bir örneğini öğretmen yaparak koyar. • Kozmik eğitim alanında zaman zaman sanatçılar tanıtılır. • Sanatçıların hayatını konu edinen kitaplar okunur. • Çocuklar yaptıkları sanatsal çalışmalarda yönlendirilmezler. • Ayrıca haftanın bir günü resim dersi vardır. Dışarıdan branş öğretmeni gelerek bu eğitimi verir. Montessori felsefesiyle paralel yürütülmeye çalışılır. Çocuklar istemezlerse bu branş dersine katılmayabilir. • Drama ve orff dersleri de yer alır. • Müzelere veya sergilere gezi düzenlenmemektedir. Bu tür etkinliklerin Montessori felsefesinin dışına iten aktiviteler olarak görülmesinden dolayı tercih edilmemektedir.
	Montessori'de Öğretmen • Çocuğun, gelişimini ilgilerini, ihtiyaçlarını öğrenme hızını takip eder ve öğretmen gözlem ve zamanlı müdahale uzmanı olarak görülür. • Çocukların tek başlarına veya küçük gruplar halinde yaptıkları faaliyetlere çocuğu engellemeden yön verir. • Düzenli estetik ve güvenli bir ortam hazırlar. • Çocuğun duyarlı dönemlerine uygun materyalleri ve etkinlikleri sağlar. • Ebeveyn ile düzenli iletişimi sürdürür.
M1	İncelenen Montessori Okullarında Öğretmen • Çocuklara yeni şeyler sunmak önemsenir. Merak duygularını uyandırmak önemlidir. Bunlara katılmak ise çocuğun isteğine bırakılır. • Neden ve nasıl sorularını sordurmayı hedefler.

Tablo 4'ün devamı

M2	Branş öğretmeni verdiği eğitimi yaklaşımdan bağımsız olarak yürütmektedir.
M3	- Öğretmenler diğer Montessori eğitim alanlarında olduğu gibi sanatla ilgili bir sunum yapmaz. - Çocuğa sanat eğitimi verme gibi bir misyonu yoktur. Zaten çocuk doğuştan yaratıcıdır ve bunu kullanarak pek çok şeyi yapabilir.
Montessori'de Çevre ve Sanat Eğitiminin Verildiği Yer	
	- Sınıfta sanat materyallerinin bulunduğu raf/dolap/köşe vardır. - Materyaller sınıfta bir düzen içerisinde, çocukların ulaşabileceği şekilde yerleştirilmiştir. Her çocuk hangi materyalin nerede olduğunu bilir ve çalışmasını bitirdikten sonra materyali yerine kaldırır.
İncelenen Montessori Okullarında Çevre ve Sanat Eğitiminin Verildiği Yer	
M1	- Sanat materyallerinin ve malzemelerinin yerleri bellidir. Çocuk istediği zaman materyali alıp çalışabilir. - Grup çalışmaları için ayrı bir atölye oluşturulmuştur
M2	- Ayrı bir atölye yoktur. - Masabaşı sanat çalışmaları için öğretmenler aylık yaptıracakları temalara göre çalışmaları belirlerler.
M3	- Çocukların çalışmalarını sağlayacak hazırlanmış bir ortam vardır. Bu ortamın estetik ve sade olması önemlidir. Çocuklar masada, yerde istediği her alanda resim yapabilir. - Çocukların boylarına göre mobilyalar vardır. Doğal malzemeli eşyalar tercih edilir. - Materyaller kolaydan zora doğru bir dizgide yerleştirilir. - Duvarlarda çocukların hizasında asılmış resimler vardır.

Tablo 4'ün devamı

Montessori'de Değerlendirme	
	• Not, ödül ve ceza verme gibi yöntemler yoktur. Değerlendirme, portfolyoya ve öğretmenin gözlemlerine dayanır. • Sistemin çalışıp çalışmadığının gerçek testi çocukların başarısı, davranışları, mutlulukları, olgunlukları, nezaketleri, öğrendikleri, konsantrasyon göstermeleri ve çalışma sevgisi ile ilgilidir. • Çocuklar öğrenmiyorsa yetişkinler yeterince dinlemiyor veya dikkatle izlemiyor demektir. Gözlemler yaparak öğretmenler çocukların mevcut ortamdan hâlihazırda alamadıkları şeyleri anlamaya çalışırlar.
İncelenen Montessori Okullarında Değerlendirme	
M1	• Yaptığı çalışmanın çocuk için güzel bulunması yeterlidir. Öğretmen çocukların resimlerini güzel veya çirkin diye değerlendirmez. • Çalışmalarını isterlerse evlerine götürebilirler. Ya da çalışma dosyalarına kaldırabilirler. • Çocukların çalışmaları sergilenmez. Ancak çocuklar çalışmalarını sergilemek isterlerse kendileri asabilirler. Yetenekli çocuklar ailelerle konuşularak yönlendirilirler.
M2	• Cesaretlendirici değerlendirmeler yapılır. • Mükemmeliyetçi tavrıdan kaçınılır. • Yetenekli çocukların yönlendirilmesi konusunda ailelerle görüşülür. Veliler çocuğun resmine nasıl yaklaşması gerektiği konusunda bilgilendirilir. • Her sene, yılsonu sergisi düzenlenir.
M3	• Çocukların çalışmalarını sergilemek gibi bir amaçları yoktur. • Çalışmalarını isterlerse evlerine götürebilirler.

Tablo 4'ün devamı

Montessori'de Ebeveyn	
	• Çocukların okul korkuları hafifletmek ve yetenekleri takdir etmek için ebeveynlerle pozitif bir ilişki geliştirmek şarttır. • Ebeveynlerle iyi iletişim sağlandığında, bu ortaklığın enerjisinin ve heyecanının, çocuklar için ömür boyu yarar sağlayacağı düşünülmektedir. • Okul, ebeveynlerle çocukların beden, zihin ve ruh bütünlüğünü oluşturmak için birlikte çalışır.
İncelenen Montessori Okullarında Ebeveyn	
M1	• Çocukların yaptığı çalışmalarına nasıl yaklaşımları gerektiği hakkında bilgilendirilirler.
M2	• Velilerin okul tercihini branş derslerinin olması olumlu yönde etkilemektedir. • Tam gün ve yarım gün eğitim veren bu okulda velilerin %99'u tam günü tercih etmektedir. Okuldaki tam gün çalışma saati 07:30-18:30 'dur. Bu uzun çalışma saatinden dolayı branş derslerine yer verilmesi gerekli görülmüştür.
M3	• Ailelere çıktı göndermek gibi bir kaygı yoktur. • Görsel sanatlarla ilgili bir aile katılımı yoktur.

4.2. Türkiye'deki Waldorf Yaklaşımı'nı Benimseyen Anaokulları

Bu bölümde Waldorf Yaklaşımı'nı benimseyen anaokullarından: W1 Anaokulu ve W2 Anaokulu ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, Waldorf Yaklaşımı'na dair yapılan alan yazın taraması ve Viyana'daki Rudolf Steiner Anaokulu'nda yapılan gözlem ve görüşmeler ile karşılaştırılıp yorumlanmıştır. Ayrıca bu anaokullarından elde edilen bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Waldorf Yaklaşımı'nın örneklemini oluşturan okulların binaları ve bulundukları yer olarak incelendiğinde Waldorf felsefesine uygun oldukları söylenebilir. Söz konusu iki okulun binası oldukça geleneksel mimari yapıda binalar olup, binanın içinde de bu geleneksel ve doğal yapı korunmaktadır. Bu okulların, somut örneğini Viyana'daki Rudolf Steiner Anaokulu'nda gördüğümüz gibi, Waldorf Yaklaşımı'nın önerdiği mekân ve çevresel koşullara uygun olarak planlandığı gözlemlenmiştir. Waldorf Yaklaşımı'nda eğitimin gerçekleştirildiği mekân önemlidir. Çocuk doğanın bir parçası olarak görüldüğü için eğitim de doğal bir çevrede gerçekleştirilmektedir. İstanbul'da yer alan anaokulları, şehir merkezlerinde yer almalarına rağmen ikisinin de bahçesi bulunmaktadır. Bahçesinde çocukların oynamaları için çeşitli oyun alanları, kum havuzları, el arabaları gibi bahçe işleri ile ilgili araç gereçler, oyun oynamaya teşvik edici ortamlar bulunmaktadır. Rudolf Steiner Anaokulu, şehir merkezinden uzakta, ormanlık bir arazide yer almasına karşıt olarak Türkiye'deki her iki okul da konumları sebebiyle doğayla iç içe olacakları parklara ve yeşil alanlara yakındırlar. Çocuklarla bu alanlara haftanın belli günlerinde geziler düzenlenerek doğanın içinde olmama durumu telafi edilmektedir.



Şekil 14. W1 Anaokulu ve bahçesi

Kaynak: <https://www.facebook.com/hercocukbirevren/photos>

2011 yılında aileler ve öğretmenler tarafından İstanbul Kuzguncukta kurulan W2 Anaokulu İstanbul'da kurulan ilk Waldorf anaokuludur. Yapılan görüşmelerde incelenen bir diğer okul olan W1 Anaokulu'nun kurulmasında W2 Anaokulu'nun destek olduğu ve bu okulların kardeş okullar oldukları öğrenilmiştir. Kıdemli ve deneyim sahibi öğretmenler bu okulda eğitim vererek hizmet içi eğitimi sağlamışlardır. Kâr amacı güdülmeyen bu okullarda eğitimin kalitesi için işbirliğinin yapılması Waldorf standartlarına uyulması konusunda olumlu bir etki yaratacağı düşünülmüştür.

İki okul da, çocuğun merkezde olduğu bir eğitim verdiklerini belirtmişlerdir. Çocuğun; çizgisel gelişiminde daireyi tamamlama evresine geçmesiyle birlikte kendisini ifade etmeye başladığı, benliğini keşfettiği ifade edilmiştir. Çocuğun bu yaş evresinde fiziksel bedeni ve duyuuları üzerine yoğunlaşılması gerektiğini söylemişlerdir. W2 Anaokulu'nda, Waldorf Yaklaşımı'nda da ifade edildiği gibi, çocuğun taklit ederek öğrendiği belirtilmiştir. Bu sebeple W2 Anaokulu'nda, öğretmenin çocuğun karşısında taklit ve takip edilebilir davranışlarda bulunmasının aynı zamanda sonuca bağlanan davranışlar göstermesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

İncelenen iki okulda yapılan gözlemler, öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmeler sonucunda, sanatın Waldorf standartlarına uygunluk açısından gerekli olduğunun farkında oldukları söylenebilir. Waldorf pedagojisindeki doğal,

estetik ve işlevsel bir çevre, iki okul tarafından oluşturulduğu gözlemlenmiştir. Her iki okulda da gerek el yapımı oyuncaklarda, sınıf mobilyalarında, gerekse de mutfaklarda kullanılan araç gereçlerde doğal materyallerden imal edilmiş olanlar tercih edilmiştir. Okulda, evin bir devamı gibi hissedilmesi için düzenli ve sıcak bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. W1 Anaokulu'nda duvarlarda kullanılan lazure boyama tekniğinin çocuğun hayal gücünü geliştirdiği belirtilmiştir. W2 Anaokulu'nda ise Waldorf Yaklaşımı'nın standartlarına uygun olarak oluşturulmuş bir çevrenin "...kaliteli bir estetik anlayışı sağladığı..." belirtilmiştir. W1 Anaokulu'nda sınıflar lazure tekniğiyle boyanmış olsa da Rudolf Steiner'in okul öncesi sınıfları için belirlemiş olduğu ana rahmine yakın bir renk olan şeftali renginde boyanmamıştır. Okul öncesinde sınıflarının bu renge boyanmasının nedeni ana rahminden kopup dünyaya gelen çocuk için oraya benzeyen huzurlu bir ortam yaratmaktadır. W2 Anaokulu'ndaki sınıflar ise düz beyaz olmasıyla bu etkenin göz ardı edildiği gözlemlenmiştir.



Şekil 15. W2 Anaokulu'ndan bir görüntü

W1 Anaokulu, W2 Anaokulu'ndan farklı olarak Rudolf Steiner'in da belirttiği gibi, eğitimi de bir sanat olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Okulda sanat kesintiye uğramadan eğitimin her aşamasına dahil olduğunun ifade

edilmesiyle diğer okuldan ayrılır. Bu şu ifadelerle dile getirilmiştir: “ ... Bir resim yapmak değil sadece. Bütün gün içerisinde bulunduğu ortam, birlikte geçirdiğimiz zamanlarda, bahçede olsun ya da başka bir ortama girdiğimizde bile oranın estetik ve güzel olması çok önemli...” Anaokulu öğrencilerinin üç boyutlu çalışmalar yapmadıklarını, üç boyuta ilkokulda geçildiği belirtilmiştir. Ancak üç boyutu çocuğun dolaylı yollardan bu dönemde deneyimlediği ifade edilmiştir. W2 Anaokulu’nda ise Rudolf Steiner Anaokulu’nda olduğu gibi çocuklara balmumuyla ya da un ve suyla yaptıkları hamurlarla üç boyutlu çalışmalar yaptırılmaktadır. Sanat etkinliklerinde ve çevre düzenlemesinde Goethe’nin renk kuramından faydalandığı belirtilmiştir. Çocuğun müzik ve ritim becerilerinin gelişimi için Orff eğitimi verilmektedir.

Her iki okulun görsel sanatlar eğitimine yönelik değindikleri benzer konulara değinirsek, her iki okul da sanatın terapötik bir gücünün olduğu belirtilmiştir. Bu okullarda Waldorf Yaklaşımı’na uygun görsel sanatlar etkinliklerinin uygulandığı söylenebilir. Ayrıca Waldorf okullarında tercih edilen, çocuk sağlığına ve duyarınının gelişimine uygun resim malzemeleri tercih edilmektedir. Kullandıkları malzemeler: aquarell çalışmaları için suluboya, kuru boya üç boyutlu çalışma ve boyama yapabilecekleri balmumudur.

Yaptırılacak sanat etkinlikleri haftalık rutinlerindeki günün temalarına göre belirlenmektedir. Çocukların çalışmalarına müdahale edilmez ve yönlendirme yapılmaz. Aquarell çalışmalarında öğretmen malzemeleri hazırlar ve çalışılırken bazı ritüeller takip edilir. Bu çalışmalarda öğretmenin mevsimlere göre belirlediği en fazla iki renk çocuklara verilerek çalışma yapılır. W1 Anaokulu’nda aquarell çalışmasını deneyimleme ve o sırada gözlem yapma fırsatı tanınmıştır. Öğretmenler masada çalışma için düzenlemelerine masanın ortasında bir mum yakarak sakin bir şekilde şarkılarla başlamıştır. Çocuklar için malzemeleri hazırlamış, her çocuğun çalışacağı yere mukavalar konulmuş ardından çalışacakları suluboya kâğıdı ıslatılmış ve çocuklara verilmiştir. Ardından bezlere sarılmış fırçalar şarkılar söyleyerek bezlerinden çıkarılarak uyandırılmış, çocuklara dağıtılmış ve çocuklardan önlerinde bulunan sulara batırarak ıslatmaları istenmiştir. Çocuklara çalışmaları için tek bir renk sunulmuştur. Bir kavanozun içine hazırlanmış olan sulu bir kırmızı boya ile çocuklar resimlerini yapmışlardır. Bu çalışmalar oldukça sulandırılmış bir boya ile yapıldığı için yapılan çalışmalarda

imgelerin oluşması oldukça zor olmuştur. Çocukların hayal gücünü geliştirecek soyut belli belirsiz şekil ve lekelerle izin veren bir çalışma olduğu söylenebilir.

Aquarell malzemeleri haricinde diğer malzemeler raflarda, çocukların ulaşabileceği şekilde yer almaktadır. Balmumuyla çalışırken çocuklar istedikleri renklerle çalışabilirler. Ayrıca çocuklara, halı dokuma, örgü örme, keçeden basit eşyalar dikme gibi el işi çalışmaları yaptırılır. Bu iki okulda da Waldorf Yaklaşımı'na özgü bir eğitim olan, bedensel devinimin ve müziğin bir arada kullanıldığı eurythmy eğitimi yoktur. Waldorf pedagojisine göre okul öncesi dönemde çocuğa akademik bilgi yüklenmesinin, çocuğun fiziksel gelişimini olumsuz etkileyeceğinden dolayı, müze ve sergilerin gezilmesi, sanatçıların ve eserlerinin tanıtılması gibi uygulama dışındaki etkinliklere programda yer verilmemektedir. Çocukların yaptığı çalışmalar çocuğun dosyasına koyulmaktadır. Dönem sonunda bu dosyalar ailelere verilmektedir. Çalışmalar sınıfa asılarak sergilenmemektedir. W2 Anaokulu'nda çocuklarının çalışmalarının sergilenmemesinin nedeni olarak, yalnızca bulunduğu anda yaşayan çocuğun zaman algısını olumsuz etkileyeceği söylenmiştir. W1 Anaokulu'nda ise sergilemenin çocuğun yaratıcılığını engelleyeceği belirtilmiştir. Ancak W1 Anaokulu'nda bazen mezuniyet sergisi düzenlenebilmektedir.

Bu okullarda sınıf öğretmenleri sanat eğitimi verecek yeterliliktedirler. Sürekli olarak Waldorf Yaklaşımı'nda uzman olan mentörler ve danışmanlar bu okullarda öğretmenlere ve ailelere çeşitli konularda olduğu gibi sanat eğitimi konusunda da eğitim vermektedir. Bu nedenle sanat eğitimi için ayrı bir branş öğretmeni yoktur.

W2 Anaokulu'nda öğretmenlerin sanat etkinliklerini çocuklarla birlikte yaptıkları ve çocuklara rol model oldukları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetlerine özgü kıyafetler giymesi gerektiği ve öğretmenlerin estetik bir düzen sağlama, mevsim masalarını oluşturma gibi görevlerinin olduğu ifade edilmiştir.

Yapılan görüşmelerde, her iki okul için çocuğun eğitiminde ailelerle işbirliği yapılmasının önemli olduğuna dair ifadeler yer almaktadır. W2 Anaokulu'nda, ailelerin okulla işbirliğinin İtalya'daki Waldorf okullarında yapmış olduğu gözlemlerine göre istenilen düzeyde olmadığı belirtilmiştir. Veliler çeşitli etkinliklerde çocuklara, uzmanlık alanlarına göre çeşitli sanat eğitimleri vererek dâhil olmaktadır. Çocukların ailelerin katıldığı emek verdiği bir ortamda bulunmaktan mutluluk duyduğu belirtilmiştir.

W1 Anaokulu'nda ailelerle yaklaşımlar konusunda uzlaşmanın sağlanmaya çalışıldığı ve ailelerin çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alması konusunda bilgilendirildiği belirtilmiştir. W1 Anaokulu'nun sosyal medya hesaplarında ailelerle yaptıkları çalışmalara ve okulun ihtiyaçlarının giderilmesi (sınıf duvarlarının boyanması gibi) konusunda velilerin katılımına dair paylaşımlar yer almaktadır.



Tablo 5. *Waldorf Yaklaşımını Benimseyen Anaokullarından Elde Edilen Bulgular*

Waldorf'da Çocuğun Doğası	
	• İçinde gizil güç ve yetiler barındır. • Başlı başına bir duyu organı gibi, içinde yaşadığı ortamda olup bitenin tümünü kaydeder.
İncelenen Waldorf Okullarında Çocuğun Doğası	
W1	• Waldorf eğitiminde çocuğun duyuları üzerinde durulur. • Çocuk ve onun ihtiyaçları merkezdedir. • Çocuk 3 yaşında çizgisel gelişimi olarak karalama evresinden daireyi tamamlama evresine geçer. Böylece benlik bilincide oluşmaya başlar.
W2	• Çocuk 3 yaşında çizgisel gelişimi olarak karalama evresinden daireyi tamamlama evresine geçer. Böylece benlik bilincide oluşmaya başlar. • Çocuk taklit ederek öğrenir. Gözlemleyebileceği davranışlar sergilemek bu nedenle önemlidir. • Bu yaşlarda çocukların fiziksel bedeni üzerine yoğunlaşılır.
Waldorf'da Görsel Sanatlar Eğitiminin İşlevi ve Etkinlikleri	
	• Eğitim de bir sanattır. Her zaman yaratıcı ve canlı kalmasında öğretmenlere sanatçı gibi özerklik tanınır. • Terapötiktir. • Çocuğun iç dünyasının gelişiminin ve bireysel ihtiyaçlarının anlaşılmasında aracıdır. • Teknolojik gelişmelerin bir sonucu olan mekanikleşmeye karşı çocukları korur. • Diğer eğitim alanlarının öğrenilmesini kolaylaştırır ve zenginleştirir. • Çocuğun ruhunu besler, çocuğun iyi olma, saygı, minnettarlık ve uyum duygusunu tecrübe etmesini sağlar. • Sanat yardımıyla çocukta irade, duygu, düşünce ve nihayetinde benlik bilincinin geliştirilmesi sağlanır. • Eurythmy Waldorf yaklaşımına özgü bir sanat etkinliğidir.

Tablo 5'in devamı

	İncelenen Waldorf Okullarında Görsel Sanatlar Eğitiminin İşlevi ve Etkinlikleri
W1	• Terapötiktir. • Eğitim de bir sanat olarak görülür. • Sanat çocuğun okuldaki tüm gününe yayılır. Kesintiye uğramayan bir program vardır. • Aquarell olarak adlandırılan ıslak üstüne ıslak tekniğinde su bazlı çalışma yaptırılır. Çocuğun hayal gücünü geliştiren bir etkinlik olarak görülür. • Doğal materyaller tercih edilir. • Mum boya diğer bir resim malzemesidir. • Çocuğun yaptığı resimlere müdahale veya yönlendirme yapılmaz. • Günlük, haftalık ve mevsimsel ritimlere göre program oluşturulur. • Motor becerileri için önemlidir. • Üç boyutlu çalışmalara ilkokulda geçilir. Ancak okul öncesinde de dolaylı olarak üç boyutu deneyimler (Ahşap bloklarla oynarken ya da lazure tekniğiyle boyanmış duvarların çocukta bıraktığı etki sayesinde). • Goethe'nin renk teorisi sanat etkinliklerinde dikkate alınır. • Aquarell çalışmalarında çocuklara tek renk verilir. Çocuk sadece tek bir rengi deneyimler. • Mum boyada renkleri istediği gibi kullanır. • Akademik bilgi bu yaşlardaki çocuğa verilmemeye çalışılır. Bu sebeple müze gezisi gibi, ya da bir sanatçının tanıtılması gibi uygulama dışı etkinliklere yer verilmez. • Eurythmy bu okulda yer almamaktadır. Ancak Orff metodu (Carl Orff'un geliştirdiği müzik ve ritim öğretme metodu) kullanılmaktadır. • El işi etkinlikleri vardır. Halı dokuma, mandala, ponpon yapma gibi. Geleneksel mesleklere saygı duyulur.

Tablo 5'in devamı

W2	• Programda ayrı bir görsel sanatlar dersi yoktur. Günlük rutinleri vardır. 11:30'da aktivite (aquarell, balmumu, çalışmaları, ekmek yapma gibi) zamanları başlar. 20 dk süren aktiviteler yapılır. • Bu Aktiviteler haftalık programdaki günlerin özelliklerine göre belirlenir. • Aquarell çalışmalarında en fazla iki renk verilir. Renkler mevsimlere göre seçilmektedir. Bu çalışmalarda bazı ritüeller takip edilir. Çocuğa yapması gerekenler, ya da renkler ile ilgili bilgiler şarkılarla söylenir. Bu sırada animizme başvurulabilir. • Balmumu ve kuru boyalar bir diğer sanat malzemeleridir. Bu malzemelerde çocuklar renkler ve çizimleri konusunda serbest bırakılır. • Çocukların resim yaparken yönlendirme yapılmaz. • Ayrıca halı dokuma, keçeden eşyalar yapma gibi el işi çalışmaları vardır. • Çocuklar bu yaşta entelektüel bilgi gelişimine uygun olmadığı için müze, sergi gibi gezilere yer verilmemeye çalışılır. • Masallar çocuğun öğrenmesinde ve hayal gücünü geliştirilmesinde önemlidir. • Eurythmy bu okulda yer almamaktadır. • Terapötik.
----	--

Tablo 5'in devamı

Waldorf'da Öğretmenin Rolü	
	• Waldorf Yaklaşımı'nın değerlerini sergileyen bir rol model olarak hareket eder. • Topluma, doğal yaşama ve dünyaya bakmakla ilgili temalarla dolu samimi bir sınıf ortamı sunar. • Çocukların doğal merak duygusunu, iyiliğe olan inancını ve güzellik sevgisini teşvik eder. • Her çocukta bir öğrenme sevgisi yaratır. • Sevinç ve coşku gibi sıcak duygular hissetmesini sağlayacak davranışlarda bulunur. • Küçük yaş grupları için yaşça daha büyük öğretmenler tercih edilir. Waldorf ilkokul ve ortaokullarda daha genç öğretmenlerin olması istenir.
İncelenen Waldorf Okullarında Öğretmenin Rolü	
W1	• Sınıf öğretmeni sanat eğitimi verecek yeterliliktedir. • Branş öğretmeni yoktur. Ama ihtiyaç doğrultusunda branş öğretmenlerinden destek alınabilir.
W2	• Branş öğretmeni yoktur. Sınıf öğretmenleri sanat etkinliklerini yürütür. • Öğretmen de çocuklarla birlikte etkinliği yapabilir. • Öğretmen çocuğun karşısında taklit edilebilir şekilde davranması ve çocuğun önünde yaptığı davranışların bir sonuca bağlanması önemlidir. • Çocuğun yeni şeyler öğrenmedeki heyecanını öldürecek davranışlardan kaçınırlar. • Öğretmenler cinsiyetlerine özgü kıyafetler (Kadınların etek, erkeklerin gömlek giymesi gibi) giymeye özen gösterir. • Her sınıfta mevsim köşesi bulunur. Bu köşelere öğretmenler mevsimle ilgili objeler koyar. Keçeden yaptıkları oyuncakları yerleştirir.

Tablo 5'in devamı

Waldorf'da Çevre ve Sanat Eğitiminin Verildiği Yer	
	- Sınıfta, malzemelerin bulunduğu bir raf/dolap/köşe olmakla beraber, öğretmen günün ritmine bağlı olarak masabaşında malzemeleri hazırlayıp etkinliği başlatır. - Sınıf ortamında doğallık hâkimdir. Herhangi bir elektronik veya plastik araçlar kullanılmaz. - Düzenli, estetik ve sıcak ortamlar yaratılmak için özenle seçilmiş renk ve doğallıkta aksesuarlar seçilir. - Sınıf hem tasarımda hem de işlevde evin bir uzantısı olarak görülür.
İncelenen Waldorf Okullarında Çevre ve Sanat Eğitiminin Verildiği Yer	
W1	- Sadece sınıf değil çocuğun etrafındaki her şey özenli, estetik ve güzel olması çok önemlidir. - Çevre, çocuğun hayal gücünü destekleyici bir unsurdur. - Aquarell malzemeleri çocuğun ulaşamayacağı şekilde kaldırılırken mum boyaların ve kâğıtların bulunduğu bir köşe vardır. Çocuk oradan malzemeleri alıp çalışabilir.
W2	- Sınıfta resim malzemeleri rafta öğretmenin alanında durur. Öğretmenin malzemeleri hazırlayıp çocuğa sunması, çocuk için ayrı bir güven sağladığı düşünülür. - Çevrenin çocuğun estetik algısında önemli bir etkisi olduğu düşüncesi vardır. Sınıftaki malzemeler doğal materyallerden oluşur. Waldorf kaliteli bir estetik anlayışı sunar.
Waldorf Yaklaşımı'nda Değerlendirme	
	- Sınıf gözlemi, çocukların büyümesini takip etmek için belki de en sık kullanılan araçtır. - Öğretmenler değerlendirme verilerini, öğrencileri sınıflandırmak veya ölçmek için değil, sınıfta gelişmeyi ve öğrenmeyi en iyi şekilde kolaylaştırmak ve daha derin bir anlayış geliştirmek için kullanırlar. - Değerlendirme performansa dayalıdır ve akademik kazanımların edinilmesinden ziyade, insani kişiliğinin gelişimine bakılır.

Tablo 5'in devamı

İncelenen Waldorf Okullarında Değerlendirme	
W1	Çocuğun çalışmaları dosyasında toplanır. Dönem sonunda bu dosyalar ailelere verilir. Çalışmalar çocuğun yaratıcılığını engelleyeceği düşüncesiyle asılarak sergilenmez. Bazen mezuniyet sergisi düzenlenebilir.
W2	- Çocukların çalışmaları sergilenmez. Çocuğun çalışmalarının asılması o anda yaşayan çocuk için zaman algısıyla oynanması anlamına gelebilir ve düşüncelerini zorlayabilir. - Çalışmaları dosyalanıp, dönem sonunda evlere götürülür.
Waldorf'da Ebeveyn Katılımı	
	- Ebeveyn katılımı ve desteğinin çocuğun başarısı üzerinde birincil etkisi vardır. Öğretmenler ebeveynlerin desteğine ihtiyaç duyarlar. Ebeveynlerinde öğretmenlerin desteğine ihtiyacı vardır. - Çoğu Waldorf okulunda, ebeveynlerin yılda en az üç ya da dört kez ebeveyn toplantılarına katılmaları beklenir. Öğretmen, genellikle çocukların yaptığı sanatsal / pedagojik etkinliklere ebeveynleri dahil eder.
İncelenen Waldorf Okullarında Ebeveyn Katılımı	
W1	- Ailelerle yaklaşım konusunda uzlaşmaya varmaya çalışılır. - Aileler, çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alması gerektiği, onun dışında çocuğu yapılacak bilgi ve beceri yüklemesinin yanlış olacağı konusunda bilgilendirilir.
W2	- Ailelerle İşbirliği önemlidir. Bu sebeple işbirliği sağlanmaya çalışılır. - Kermeslerde aile katılımı sağlanır. Sanatçı aileler bu kermeslerde çocuklarla etkinlik yapabilir. - Çocuk ailesinin de katkıda bulunduğu, emek verdiği bir ortamda bulunmaktan huzur duyar.

4.3. Türkiye'deki Reggio Emilia Yaklaşımı'nı Benimseyen Anaokulları

Bu bölümde Reggio Emilia Yaklaşımı'nı benimseyen anaokullarından R1 Anaokulu ve R2 Anaokulu ile yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda elde edilen bulgular Reggio Emilia Yaklaşımı'na dair yapılan alan yazın taraması ve Viyana'daki Kay Kreatif Kids Anaokulu'nda yapılan gözlem ve görüşmeler ile karşılaştırılıp yorumlanmıştır. Ayrıca bu anaokullarından elde edilen bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Ankara'da yer alan R1 Anaokulu'nun Ümitköy Şubesi ve İstanbul Beşiktaş'da bulunan R2 Anaokulu binaları açısından incelendiğinde ikisinde de geniş ve aydınlık alanlar sağlayacak binalar olduğu söylenebilir. Çevrenin bol ışık alması, çocukların ve ailelerin sosyalleşmelerini sağlayacak ortak geçiş alanlarının bulunması Reggio Yaklaşımı'nın önemseddiği özelliklerdir. Bu okulların binalarının, Viyana'da Kay Kreatif Kids Anaokulu'na göre Reggio Emilia standartlarına daha yakın oldukları söylenebilir.



Şekil 16. R2 Anaokulu'ndan bir görüntü

Her iki okulda da çocuğu merkeze alan onun ilgi ve merakları doğrultusunda verdikleri eğitimi şekillendiren bir tutum gözlemlenmiştir. Çocukları görsel sanatlar çalışmaları yaparken sınırlamadıklarını belirtmişlerdir. R1 Anaokulu'nda yapılan görüşmelerde öğretmenler, çocuğun estetik ve görsel hafızasının okul öncesinde geliştiğini, sanat etkinlikleri yoluyla çocuğun daha iyi tanınabileceğini ve çocukların da kendi benliklerini keşfedebildiklerini ifade etmişlerdir. R2 Anaokulu'nun öğretmenleri çocuğun en aktif dilinin sanat dili olduğuna, her çocuğun aslında sanatçı doğduğuna ve çocuğun resimlerinde şiirsel bir ifadenin olduğuna vurgu yapılmıştır.

Her iki okulda da görsel sanatlar etkinliklerine ayrılan süre ihtiyaca göre değişmektedir. Çocuklara temel tasarım öğeleri öğretilmeye çalışılmaktadır. R1 Anaokulu'nda doğal ve atık malzemelerin kullanıldığı ve ayın konusuna göre malzemelerin güncellendiği belirtilmiştir. R2 Anaokulu'nda da doğal ve atık malzemeleri kullanırken, kilin Reggio okullarındaki temel malzemelerden olduğunu belirtilmiştir. Akrilik ve suluboya diğer temel malzemelerdir. Sadece kalemin çizici olarak kullanılmadığı tellerin ve iplerin çocukların kullandığı diğer çizici araçlar olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca çocuklara farklı boyutlarda ve dokularda kâğıtlarla; farklı yerlerde (masada, yerde, duvarda, sokakta gibi) alışma imkânı sağlandığı belirtilmiştir. Böylece farklı teknikler ve deneyimler yaşayan çocuğun kendisini nasıl ifade etmek istediğine, bu çalışmalar sonrasında karar verebilmektedir. Bu anaokulunda çizim, boyama ve üç boyutlu çalışmaların haricinde fotoğraf da çocukların kullandığı ifade araçlarından biridir.

Her iki okulda da sanatçı tanıtımı, müze ve sergi gezileri gibi etkinliklerin yapıldığı belirtilmiştir. Ancak R2 Anaokulu'nda bu etkinliklerin çocuğun ihtiyacı doğrultusunda yapıp yapılmayacağına karar verildiği vurgulanmıştır. R1 Anaokulu'nda sanat eserlerine ve farklı bakış açılarına duyulan saygının geliştirilmesinin önemsendiği belirtilmiştir.

R2 Anaokulu'nda bilişsel ve sanatsal gelişimin birbirini desteklediği, çocuğun sanatsal ifade sürecinde problem çözme becerilerinin geliştiği ifade edilmiştir.

R1 Anaokulu'nda her ay toplanıp çocukların ilgi ve merakları üzerine konuşularak çalışma konuları belirlenirken R2 Anaokulu'nda her hafta program ve konular belirlenmektedir. Kay Kreatif Kids Anaokulu'nda da haftalık olarak çocukların merakları doğrultusunda program oluşturulduğu ifade edilmiştir.

R1 Anaokulu'nda öğretmenler arasında işbirliği vardır. Atelerista ihtiyaç duyulduğunda projelere dâhil olmaktadır. Ateleristanın aynı zamanda öğretmenlere farklı bir bakış açısı kazandırma, yaratıcı ve esnek düşünme konusunda desteklediği belirtilmiştir. Zaman buldukça çocuklara sanat çalışmaları da yaptırıldığı belirtilmiştir. Seramik, drama ve müzik programda yer alan branş dersleridir. Ancak R2 Anaokulu'nda çocuğun ihtiyacı, ilgisi ve merakı haricinde sanat çalışmaları yaptırılmamaktadır. Bu durum şu sözcüklerle açıklanmıştır: "...ilk insanın hikâyesine gittiğinizde mağara resimleri estetik bir mağara olsun diye ortaya çıkmadı, ihtiyaçla ilgili olarak ortaya çıktı. Bu çocuklarda da o ilk insanın hikayesi var..." Ayrıca R2 Anaokulu'nda öğretmen de merak eden, soru soran kişi konumundadır. Öğretmen de sorduğu sorular doğrultusunda bir araştırma projesi başlatabilir. Her iki okulda da çocukların ilgilerini uyandıracak, çocuğa sorular sorduracak ve araştırmaya yönlendirecek provokasyonlar hazırlanmaktadır. R2 Anaokulu'nda çocuk çizerek kendisini ifade etmesi yönünde teşvik edilir. R2 Anaokulu'nda uzun soluklu proje çalışmaları sırasında elde edilen dökümantasyonların kapsamlı ve göze hoş görünecek şekilde öğretmenler tarafından sergilendikleri gözlemlenmiştir.

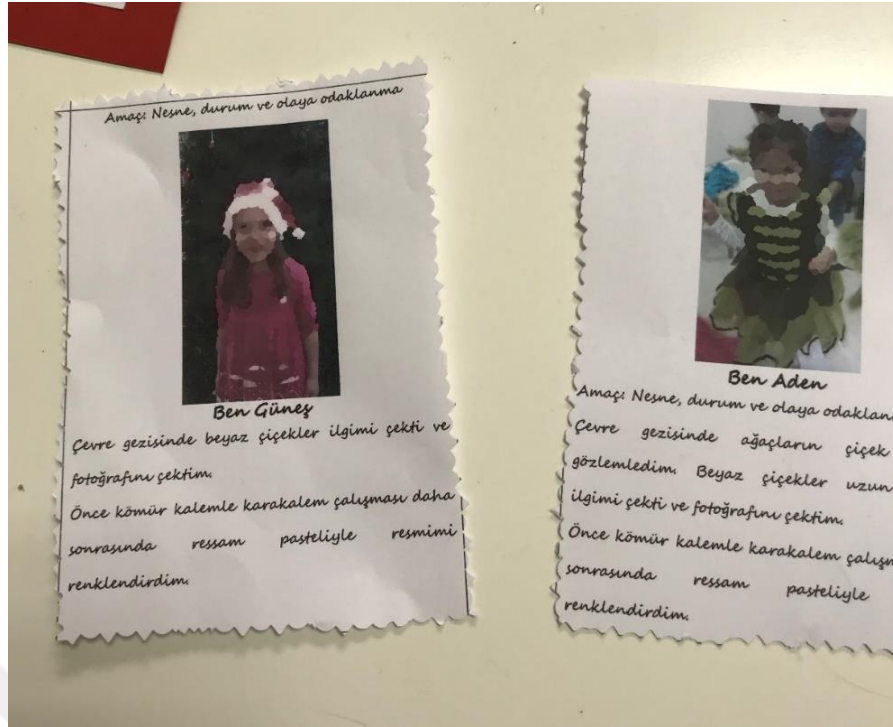
Şekil 17'de, ortaya çıkış nedeni ile başlayıp, çocukların yapmış olduğu stopmotion çalışmasıyla sona eren Ayı Evi Projesi'ndeki dökümantasyonların sergilendiği bir pano fotoğraflanmıştır. Burada çocukların proje üzerine çalışırken söyledikleri, sordukları şeylere, çalışmaları sırasında çekilmiş fotoğraflara, bu süreçte projeye ilgili çizimlerine, hazırladıkları stopmotion kitapçığına, çocukların hazırladıkları stopmotion filmin gösterim afişine yer verilmiştir. Bunun gibi farklı sınıfların birçok projesinin okulda sergilendiği gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların çizimlerine sınıflarda bolca yer verildiği ve sergilendiği söylenebilir. Ancak bu çalışmalarda da ürün değil süreç değerlendirildiği ve bu değerlendirmenin sanatsal bir değerlendirme olmadığı ifade edilmiştir. Bu çalışmalardaki birincil amaçtır. Çocuğun başka alanlardaki zekâ ve beceri göstergelerin saptanmasıdır. Çalışmalarda konu olarak doğanın ve ağacın yoğun olarak ele alındığı; çünkü doğanın kendisinin bir öğretmen olduğu dile getirilmiştir. Çevre, Reggio Emilia Yaklaşımı'nda önerildiği gibi, öğrenmeyi sağlayacak şekilde düzenlendiği ve ortamın estetik olmasına özen gösterildiği belirtilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin gözlemlerini değerlendirebilmesi için gözlem kriterleri

oluşturulmuştur. Değerlendirmeler öğretmenlerin hazırladığı kitapçıklar halinde dönem sonunda velilere sunulmaktadır.

R1 Anaokulu'nda da çocukların ortaya koymuş olduğu çalışmalar sanatsal ürünler olarak değerlendirilmemektedir. Çocukların yaptıkları “en ufak şeyin bile çok önemli “ olduğu ifade edilmiş ve bunların estetik bir biçimde sergilenmesine önem verildiği belirtilmiştir. Klasik bir sergilemenin dışında sürece dair bilgilere de yer verilmektedir. Sergilenmenin haricinde çocuklar çalışmalarını portfolyo denilen dosyalarına kaldırabilmekte veya isterlerse eve götürebilmektedirler.



Şekil 17. R2 Anaokulu'ndaki bir dökümantasyon örneği



Şekil 18. R1 Anaokulu'ndaki bir dökümantasyon örneği

Her iki okulda da çocukların sınıftaki sanat malzemelerine rahatlıkla ulaşabildiği ancak atölyelerde daha çok malzemelere yer verildiği için bazı malzemeler çocukların ulaşamayacağı yerlere kaldırılmak zorunda olduğu gözlemlenmiştir. Sınıflarda, Reggio Emilia Yaklaşımı'nın önerdiği aynalara, projeksiyon aletlerine ve ışıklı masalara yer verilmesi konusuna dikkat edildiği gözlemlenmiştir.

R2 Anaokulu'nun geniş atölyesinde çeşitli atık malzemelerin, boyaların ve kâğıtların çokça bulunduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca Reggio standartlarında yer alan bilgisayar ve yazıcı bulunmaktadır.

Anaokulu'nda aile katılım günleri düzenlendiği, çocukların ailelerinin çocuklarla ikinci yemeğine katılabilme fırsatı verildiği ancak henüz aile katılımlarının, beklenen düzeye ulaşmadığı belirtilmiştir. Ancak, Reggio Emilia Yaklaşımı'nda okul-aile işbirliğinin sağlanmasının gerekliliğinin bilincinde oldukları ve bu yönde de çaba gösterdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çok önemsenen belediye ile işbirliği ve destek alma yönünde girişimlerin olduğu belirtilmiştir. R2 Anaokulu'nda, velilerin projelere çeşitli şekillerde katkıda bulunduğunu; çocukların ilgi ve meraklarına uygun mesleki bilgiye sahip olan velilerin etkinliklere dâhil oldukları ve eğitim verdikleri belirtilmiştir.

Tablo 6. *Reggio Emilia Yaklaşımını Benimseyen Anaokullarından Elde Edilen Bulgular*

Reggio Emilia'da Çocuğun Doğası	
	• Çocuğun <i>yüz dili</i> vardır. • Doğuştan, zekâ ve merakla dolu, güçlü ve yeteneklidirler. • Pasif alıcılar değildir. • Basit ve soyutlanmış şeyleri reddederler. • İş birliğine açıktır.
İncelenen Reggio Emilia Okullarında Çocuğun Doğası	
R1	• Çocuğun estetik ve görsel hafızasının geliştiği dönemdir.
R2	• Her çocuk sanatçı doğar. Çocukların resimlerinde doğuştan bir şiirsel ifade vardır. • Çocuğa sınırsız bir özgürlük tanınır. • Çocuk farklı yollarla kendisini, düşüncelerini ifade edebilir. Okul öncesinde çocuğun en aktif dili sanat dilidir. Resim dili, fotoğraf dili ve kil dili gibi birçok şekilde kendisini ifade eder. • Projeler çocuğun merakı doğrultusunda şekillenir. • Çocuk yaparak öğrenir ve problem çözme becerileri geliştirir.
Reggio Emilia'da Görsel Sanatlar Eğitiminin İşlevi ve Etkinlikleri	
	• Sanat, çocuğun kendisini ifade etmede önemli bir yere sahiptir ve diğer alanlarla başarılı bir şekilde entegre edilmiştir. • Bilişsel, duygusal ve yaratıcı ifadede çok yönlü olabilme ve bir şeye yaklaşımında, tazeliğin ve özgünlüğün garantisi rolündedir. • Sanat, okulda yapılan diğer çalışmaların teneffüsü değil, bütünleyicisi durumundadır. • Atelier; beyinlerin, ellerin, duyarlılıkların, rasyonelitenin, duygu ve hayal gücünün birlikte çalıştığı yerlerdir. • Çocuklara boyama çizim yapma ve çamur ile çalışma gibi her tür teknik üzerinde uzman olma şansı kazandırır. Büyüklere çocukların nasıl öğrendiklerini görmeleri için fırsat verir.

Tablo 6'nın devamı

İncelenen Reggio Emilia Okullarında Görsel Sanatlar Eğitiminin İşlevi ve Etkinlikleri	
R1	• Çocuğun daha iyi tanınabilmesini sağlar. • Çocuğun benliğini keşfetmesini sağlar. • Sınırlandırılmazlar. • Doğal malzemeler kullanarak gördüklerini yansıtır. • Atık malzemeler kullanılır. Çok malzemeyle farklı teknikler gösterilir. Konulara göre malzemeler güncellenir. • Programda ayrılmış belli bir gün ve saat yoktur. İhtiyaca göre süre değişebilir. • Seramik, drama ve müzik dersleri ayrıca programda yer alan branş dersleridir. • Sanat tarihi ve eleştirisine yer verilir. • Çizgi, renk, doku, ışık gölge gibi temel tasarım öğelerine yer verilir. • Sergilere katılır. • Sanat eserlerine ve farklı bakış açlarına saygıyı geliştirmek amaçlanır.
R2	• Temel tasarım öğelerini öğrenirler. • Çocuğun bilişsel ve sanatsal gelişimi birbirlerini destekler. • Kil, akrilik boya, suluboya, temel malzemelerden sayılabilir. Kalem çizmede bir araç olarak kullanılmasının yanı sıra ipler ve teller bir çizici olarak işlev görür. • Farklı boyutlarda, türlerde ve dokularda kâğıtlar kullanılır. Sadece masaüstünde değil, yerde duvarda, sokakta ve farklı yerlerde resim yapma deneyimleri yaşamasına imkân sağlanır. • Farklı ifade tekniklerini deneyimleme fırsatı bulan çocuk kendisini nasıl ifade edeceğine bu deneyimleri sonucunda karar verir. • Çocuğun problem çözme becerileri gelişir. • Çocuğun ihtiyaçları, ilgi ve merakları doğrultusunda sergiler ve müzeler gezilebilir, sanatçılar tanıtılabilir.
Reggio Emilia'da Öğretmenin Rolü	
	• Çocuğun ilgi alanlarının izlenmesi ile ortaya çıkan çocuk merkezli bir müfredatı oluşturur ve uygular. • Kaliteli deneyim ve diyaloglar için en uygun şartları sunar, çocukların konuya odaklanma ve fikirlerini ifade etme becerilerini geliştirir. • Diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır. • Öğretmen, çocuklar gibi problem çözmede, bilgi ve sorumluluk paylaşmada katılımcılardan biridir. • Çocukların sözlerini ve eylemlerini takip edip kaydederler. Dökümantasyon çocuğun gelişimini izlemek için önemlidir. Konuşmalar sırasında provokasyonlarla zengin ortamlar yaratır. Bu sözler ve eylemlerden değerlendirmeler yapar. • Bu okullarda sanat eğitimi almış ateliera bulunur. Ayrıca pedagoğa vardır. • Öğretmen nitelikli ve estetik algısı gelişmiş kişiler olmalıdır.

Tablo 6'nın devamı

İncelenen Reggio Emilia Okullarında Öğretmenin Rolü	
R1	• Tüm öğretmenler arasında iş birliği vardır. Öğretmenler o sınıfın hedeflerinden haberdardır. • Her ay toplantı düzenlenir. Çocukların ilgi ve merakları konuşularak, çalışma konuları belirlenir. • Sanat eğitimi almış bir öğretmenin bakış açısına önem verilir. Diğer öğretmenleri eğitimde farklı bir bakış açısı kazandırma, yaratıcı ve estetik düşünme konusunda destekler. Ayrıca zaman buldukça çocuklara sanat çalışmaları yaptırır. • Provokasyon ortamları oluşturur. • Dökümantasyonu not defterleri, fotoğraf makinaları ve kameralarla sağlar ve onlar üzerinden değerlendirme yapar. • Hizmet içi eğitime önem verilir. Sadece öğretmenler değil tüm çalışanların hizmet içi eğitim alması sağlanır.
R2	• Çocuğun ilgi ve meraklarını gözlemler. Bu meraklar doğrultusunda projeleri başlatırlar. Dökümantasyon önemlidir. Tüm eğitim süreci gözlenir ve kayıt altına alınır. Bu kayıt alma işlemi fotoğraflarla, video kayıtlarıyla ses kayıtları ve notlar alınarak sağlanır. • Çocukları meraklanadıkları, ilgilerini çekecek ve sorular sormalarına neden olacak provokasyonlar hazırlanır. • Öğretmen çocuğun ilgilerinin sürdürülebilirliği ve birbirine bağlı öğrenme gerçekleşmesi yönünde programı haftalık yapılandırır. • Bir proje üzerinden çok yönlü gelişme ve öğrenme sağlamaya çalışır. • Sanat öğretmenin yeri atölyedir. Çocuklar ve sınıf öğretmeni her gün çember zamanında yaptıkları günün planına göre sanat öğretmenine ihtiyaçları olup olmadığını belirlerler. Sanat öğretmeni sınıfta ya da atölyede projeye dahil olur. • Öğretmen bir araştırmacı gibi davranır. Öğretmenler de kendi merakları doğrultusunda öğretmen projeleri başlatabilirler. Örneğin 3-4 yaş çocuklarının burun çizimlerinin ünlü ressamın burun çizimleriyle benzerliklerinin karşılaştırılması gibi inceleme ve araştırmalar yapabilirler. • Çocuk çizerek kendini ifade etmesi yönünde teşvik edilir. Projelerde bir araç olarak sanatsal ifade yolları kullanılır. Estetiğe önem verilse de sanatsal deneyim adına ayrılmış bir sanat eğitimi yoktur. Okul öncesi dönemde çocuk buna ihtiyaç duymaz.

Tablo 6'nın devamı

Reggio Emilia'da Çevre ve Sanat Eğitiminin Verildiği Yer	
	- Bu yaklaşımda çocukların kendilerini ifade etmelerine daha fazla olanak sağlayabilmek adına, içerisinde sanat malzemelerinin dışında çok çeşitli malzemelerin de bulunduğu atelier denilen atölyeler vardır. Ayrıca sınıfta çocukların sanatsal malzemelerle çalışabileceği alanlar da bulunur. - Çevre ikinci öğretmendir. - Eğitim ortamının doğal, aydınlık, estetik, çocukların birlikte ve tek başına çalışmalarına olanak veren yerler olmalarına önem verilir. - Okullarda öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin bir araya gelerek sosyalleşebilecekleri piazza denilen alanlar bulunur.
İncelenen Reggio Emilia Okullarında Çevre ve Sanat Eğitiminin Verildiği Yer	
R1	- Işık Reggio Emilia okullarında önemlidir. Sınıflarda bu sebeple projeksiyon aletleri yer alır - Ayna çocuğun kendini keşfetmesi adına sınıflarda olması gereken objelerdendir. - Çocuklar malzemelere rahatlıkla ulaşabilir.
R2	- Doğaya önem verilir ve doğanın kendisi bir öğretmen olarak görülür. - Ortamın estetik olmasına özen gösterilir. - Çevreyi öğrenmeye çevirme konusunda çalışmalar yapılır. Sanat çevresi sadece sınıf ve ya atölye değildir. Orman, müze ya da bir sanatçının atölyesi çocuk için bir öğrenme ortamı olabilir. - Açık raf isteminde malzemelerin olduğu ana atölye vardır. - Malzemeler projelere göre güncellenir. - Sınıfların içerisindeki raflarda sanat malzemeleri vardır. Çocuklar malzemelere kolayca ulaşabilirler.
Reggio Emilia'da Değerlendirme	
	- Değerlendirme; testler, yoğun görüşmeler veya çalışma sayfası türü sınavlar yerine çok çeşitli dokümantasyonlarından oluşmaktadır. - Dokümantasyon değerlendirmede kilit bir unsurdur. Çocukların neler yaptığını, neleri öğrenipkavradıklarını ve öğretmenler ile arasındaki etkileşimi anlatır.

Tablo 6'nın devamı

İncelenen Reggio Emilia Okullarında Değerlendirme	
R1	• Çalışmalar sanatsal değeri olan ürünler olarak görülmezler. • Çocukların çalışmalarını koydukları portfolyo denilen dosyaları vardır. • Çocukların yaptığı en ufak şeylere dahi önem verilir. • Çocukların çalışmaları sergilenir. Ancak bu sergide sürece dair bilgiler veren yazılarda bulunur. • Sergilerken estetik olmasına özen gösterilir. • Çocuklar çalışmalarını eve götürmek istediklerinde götürebilir.
R2	• Ürün değil süreç değerlendirilir. • Dokümantasyon sayesinde çocuğun etkinlikleri sırasındaki davranışları incelenir ve değerlendirilir. • Sanatsal bir değerlendirme yapılmaz. • Çocuğun sanatsal ifadeleri çocuğun başka alanlardaki zekâsının göstergelerini de barındırabilir. • Sınıf öğretmenlerinin gözlemleri değerlendirebilmesi için kriterler oluşturulmuştur. • Değerlendirmeler, öğretmenlerin hazırladığı kitapçıklar ya da raporlar halinde dönem sonunda velilerle paylaşılır.
Reggio Emilia'da Ebeveyn Katılımı ve Toplumla İlişkiler	
	• Ebeveynler, çocukların ortak, işbirlikçi ve savunucuları olarak görülür. Öğretmenler, her çocuğun ilk öğretmeni olan velilere saygı gösterir ve müfredata her yönüyle ebeveynleri dahil eder. Ebeveynler okul boyunca sınıflarda gönüllü olarak çalışırlar. Çocuk sınıftan ayrıldığında bile bu felsefe sona ermez. • Sosyal ilişkiler, ailelere ve topluluğa ulaşmak için sınıf duvarlarının ötesine geçer. Öğretmenler ebeveynlerin özel becerilerini kullanan bir topluluk oluşturmaya çalışırlar.
İncelenen Reggio Emilia Okullarında Ebeveyn Katılımı ve Toplumla İlişkiler	
R1	• Ailelerin çocukların okulda ne yaptıklarını bilmek isteyeceği düşüncesiyle gösterme çabasına girmeden etkinlikler internet yoluyla paylaşılır. • Duygu düşünce ve gözlem raporları aileyle paylaşılır. • Ailelere evde yaptırabilecekleri etkinlik önerilerinde bulunulur. • Aile katılım günleri düzenlenir. • Ailelerin de katıldığı çalışmalar yapılır. • Aile ile işbirliği sağlanmaya çalışılsa da şu an yeterli durumda olmadığı ifade edilmiştir. • Aileleri çocuğun resmine yaklaşımı konusunda bilgilendirilir. • Ayrıca Reggio Emilia okullarında olduğu gibi belediyeden yardım alma konusundaki girişimler olmuş ancak yardım ve işbirliği istenilen düzeyde olmadığı belirtilmiştir.
R2	• Veliler projelere katkıda bulunur. • Çocukların ilgilendikleri ve merak ettikleri konularda uzman veliler çocuklara eğitim verebilir eğitime dahil olabilirler. • Şeffaflık önemlidir. Aile, okulda verilen eğitim hakkında bilgi sahibidir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Öneriler

Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarının sanat derslerini konumlandırma biçiminin serimlenmesi için mevcut literatürün incelenmesinin yanı sıra Viyana’da söz konusu yaklaşımları en iyi şekilde temsil eden okullarda gözlem ve görüşmeler yapılmıştır. Literatür taraması ve Viyana’daki görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen veriler sonucunda Ekler kısmında yer alan Tablo 5’de görülebileceği gibi bu yaklaşımların standartları oluşturulmuştur. Bu tablo Türkiye’deki okulların kendilerini ilişkilendirdikleri yaklaşımı ne ölçüde benimsediklerini anlamak açısından da gerekli ve önemlidir. Araştırmalardan elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın örneklemini oluşturan anaokullarının benimsedikleri yaklaşımın önerdiği sanat eğitimi ne düzeyde eğitim programlarına dâhil ettiklerini betimleyebilmek için bu okulların öğretmen ve yöneticileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen veriler Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’de görülebileceği gibi Çocuğu Tanımlama, Sanatın İşlevi ve Etkinlikleri, Öğretmen, Çevre ve Sanat Eğitiminin Verildiği Yer, Değerlendirme ve Ebeveyn Katılımı bakımlarından incelenmiştir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan okullardan Montessori Yaklaşımı’nı benimseyen üç anaokulunda da Maria Montessori’nin tasarladığı gibi çocuğun sınırlandırılmış çevre içerisinde özgür bırakıldığına vurgu yapılmıştır. Her ne kadar özgür katılım Montessori Yaklaşımı’nda esas olsa da M2 Anaokulu’nda seramik branş dersi ve masabaşı etkinliklerinde çocuğun katılımının zorunlu olduğu ifade edilmiştir. Bu zorunluluk, günlük programın uzun olması ile gerekçelendirilmiştir. Karma yaş (3-6 yaş) sınıflarına dayalı eğitim veren üç okulun da sanatsal etkinlikleri, çocuklar arası işbirliği ya da yardımlaşma için işlevlendirilmiştir. Materyallerle çalışıldığı zaman yaşı daha büyük olan çocuklar, küçük çocuklara hem yardımcı hem de örnek olmaktadır. Okullarda sanat etkinlikleri için oluşturulan sanat atölyesi ya da sanat köşesinde çocuğun yaratıcılığını destekleyebilecek farklı materyallere yer verilmiştir. Sanat etkinlikleri çocuğun yaratıcılığının, çocukların işbirliğinin ve motor becerilerinin

desteklenmesi için bir araç olarak görüldüğü için M2 Anaokulu hariç diğer incelenen okullarda ortaya çıkan çalışmalar sergilenmemektedir. Maria Montessori'nin öncelediği, çocuğun sanat eserlerine ve sanatçılara saygı duymalarını sağlamak amacıyla sanat eserlerinin ve sanatçıların tanıtılması gibi farklı etkinliklere üç okulda da yer verilmektedir. Ancak M3 Anaokulu'nda müze ve sergi gezileri gibi farklı etkinliklerin gerçekleştirilmesinin Montessori felsefesine aykırı olduğu belirtilmiştir. Ancak bunun tam olarak hangi açıdan uygun olmadığı belirtilmemiştir. Müze ve sergilere çocukların katılımıyla ilgili literatürde açık bir bilgi olmasada, M. Montessori Eğitsel Sanat Okulu'ndaki öğrencilerin anıtsal ve tarihi binaları takdir etmelerinin ve sevmesinin sağlanması gerekliliği fikrine katıldığını ve Çocuk Evi'nde bu fikri uyguladığını belirtmiştir (Bknz s. 33-34). Böyle düşünüldüğünde müzelerin ve sergi salonlarının çocukların tarihi takdir etme ve sevmelerine neden olacağı için bu gezilerin düzenlenmesinin Montessori felsefesine aykırı olmayacağı söylenebilir. Bunların dışında incelenen üç anaokulu'nun Maria Montessori'nin biçimlendirdiği eğitimin sanatı konumlandırma, sanatı algılama ve kullanma, işlevlendirme yaklaşımına bağlı kaldıkları söylenebilir.

İncelenen Waldorf anaokullarının, birbirlerini destekleyen iki okul olması sebebiyle görsel sanatlar eğitiminin verilmesi konusunda benzerliklere sahip oldukları görülmüştür. Sanat eğitiminin terapötik ve tinsel yönünün olduğu ifade edilmiştir. Her iki okulda da sanat eğitimi haftalık aylık ve yıllık ritimlere göre şekillenmekte ve çeşitli ritüeller takip edilmektedir. Okulun tüm alanlarının estetik ve doğal olmasına önem verilmektedir. Çocuklara sunulan oyuncaklar Waldorf pedagojisinin gerektirdiği gibi çocuğun yaratıcılığını geliştirecek şekilde seçildiği gözlemlenmiştir. Kullanılan sanat malzemeleri çocuğun duyularına yönelik doğal ürünlerdir. Örneğin Viyana'daki Rudolf Steiner Anaokulu'nda ve incelenen iki anaokulunda kullanılan balmumunun şekil almasında gereken sıcaklıkla, erirken çıkan kokusuyla çocuğun farklı duyularına da hitap eder. Her iki okulda da Rudolf Steiner'in belirttiği gibi bu yaş döneminde çocuğa akademik bir eğitim verilmemekte, fiziki gelişimine yoğunlaşılmaktadır. Waldorf yaklaşımına özgü bir sanat etkinliği olan eurythmy incelenen iki okulda da yoktur. Sanatın, eğitimin her alanında olduğu, her iki okulun öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu dönemde çocuğa rol model oldukları, çocukların taklit edebilecekleri davranışlarda bulunmaları gerektiği ifade edilmiştir. Bu sebeple

öğretmenler de sanat etkinliklerini çocuklarla birlikte yapmaktadır. Çocukların sanat etkinlikleri sonucunda ortaya koydukları ürünler sergilenmemektedir.

Reggio ilhamlı R1 Anaokulu'nun kurucusu "...Bu yıl İtalya'daki Reggio Emilia Yaklaşımı'na daha yakın..." olduklarını, sanat eğitimi branş dersinden öteye taşıdıklarını belirtmiştir. R2 Anaokulu'nun web sayfasında ise "...Regio Emilia yöntemini en başarılı uygulayan okullardan birisi, hatta birincisi..." oldukları ifade edilmiştir. R1 Anaokulu'nda yapılan gözlem ve görüşme sonucunda, öğretmenlerin yaklaşıma hâkim olduğu söylenebilse de, çocuğun ihtiyaçlarının R2 Anaokulu'nda olduğu kadar merkeze alınmadığı görülmektedir. R2 Anaokulu'nda çocukların merakları doğrultusunda şekillenmiş uzun soluklu projelerde kendilerini ifade etmek için sanatı bir araç olarak kullandıkları görülmüştür. Örneğin çocuk araştırdığı, bulduğu çözümleri çizerek gösterir. Her çocuk kendisini istediği biçimde ifade edebilmektedir. R1 Anaokulu'nda ise sanatsal çalışmaların kimi zaman araçtan çok amaca dönüşebildiği gözlemlenmiştir.

Ayrıca R2 Anaokulu'nda öğretmen de sorular soran, merak eden bir araştırmacıdır. Öğretmenin bu özelliklere sahip olması çocukların meraklarını proveke etmesi, meraklarını sürekli canlı tutabilmesi yönünde önemli bir etken olacağı düşünülmektedir. Dökümantasyon, söz konusu okulda kapsamlı olarak tutulduğu, sergilendiği, sürece ilişkin detaylı bilgi verecek biçimde sunulurken estetik olmasına da özen gösterildiği gözlemlenmiştir. R2 Anaokulu'nda profesyonel bir sanatçının atölyesine benzer, ifade için geniş fırsatlar yaratacak çeşitli malzemelerin yer aldığı bir atölye bulunmaktadır. Her iki okulda da Reggio Emilia Yaklaşımı'nda yer alan ışıklı masalar, tepegözler, aynalar ve ateileristanın olması da dikkate alındığında benimsedikleri, kendilerini tanımlamak için kullandıkları yaklaşımı başarılı bir biçimde uyguladıklarını söylemek mümkündür.

Son olarak, Türkiye'de Waldorf, Montessori, Reggio Emilia yaklaşımlarını benimseyen okulların söz konusu yaklaşımların temel prensipleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi oldukları, yöneticilerin ve öğretmenlerin bu konuda eğitim aldıkları, yaklaşım konusunda uzman danışmanlarla işbirliği içinde çalıştıkları görülmüştür. Ancak, ebeveyn faktörü gibi çeşitli nedenlerle küçük dönüşümler, özellikle de Montessori yaklaşımını benimseyen okullar örneğinde olduğu gibi, farklılıklar söz konusudur. Bu farklılıkların ve dönüşümlerin giderilmesi için aşağıda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Montessori Yaklaşımı'nda algısal gelişimin desteklenmesine yönelik birçok materyalin olması nedeniyle, dolaylı yönden çocuğun sanatsal ifade becerileri geliştiği yapılan literatür araştırmasında görülmüştür. Görüşme yapılan okullarda öğretmenler ve yöneticilerin diğer eğitim alanlarındaki materyallerin sanat eğitimine dolaylı yönden olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Buna rağmen programa, yaklaşımın ilke ve yöntemlerine uymayan branş dersleri koymaktadır. Montessori standartlarına uymak için çocuğun öğrenme hızını ve özgür seçimini göz ardı eden branş derslerinin kaldırılması gereklidir. Ayrıca yöneticiler ve öğretmenler tarafından benimsenmiş metodun ve felsefesinin savunduğu sanat eğitiminin yeterliliği konusunda veliler bilgilendirilmeli, böylece velilerin branş dersi taleplerinin önüne geçilmelidir. Bu branş dersleri verilecekse de, Montessori standartlarına uygun kalmak için, branş derslerine katılımın zorunlu kılınmaması gerekmektedir. Ayrıca Montessori Yaklaşımı'nda yer alan çocukların ilgi merakları doğrultusunda yaptıkları özgür seçim ilkesine bağlı olarak şablona dayalı çalışmalar yaptırılmamalıdır. Ayrıca araştırmamda belirttiğim Montessori Okullarında Görsel Sanatlar Eğitimi bölümündeki Kibbey'in Montessori Yaklaşımı'nın ekstrapolasyondan ortaya koyduğu sanat müfredatı (Bknz s. 34) pilot okullarda uygulanarak, uygulanabilirliği ve başarısı denetlenebilir.

Reggio Emilia anaokullarında yürütülen projelerde sanat etkinliklerine, çocuğun ihtiyaç duyması halinde başvurulmasına ağırlık verilmelidir.

Bedensel devinimin ve müziğin bir arada kullanıldığı eurythmy çocuğun sadece ritim duygularını geliştirmekle kalmaz aynı zamanda müziğe ve anlatılan hikâyeye uygun olarak yapılan dans ve hareketler çocuğun estetik algısında olumlu etkiler yaratır. Öyleki Steiner, eurythmy için tasarladığı kostümlerle de görselliği desteklemiştir. Bu nedenle eurythmyi uygulayacak, öğretecek öğretmenlerin bu eğitimi almaları sağlanmalıdır.

Ayrıca araştırmada görülmüştür ki, her yaklaşım sanat eğitimi uygularken yaklaşımın felsefesine bağlı olarak bazı sınırlara, ilkelere ve yöntemlere sahiptir. Üç yaklaşımın ilke, yöntem ve sınırlılıkları doğrultusunda vermiş oldukları sanat eğitiminin, okul öncesi sanat eğitimi kazanım standartlarını ne kadar karşıladığı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2016) . *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 - M.S.2016*. 29. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Artut, K. (2004). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84.
- Ayaydın, A. (2010). Okul öncesi dönemde görsel sanatlar eğitiminin bireye kazandırdığı değerler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 187-200.
- Bayram, B. (2014). *Değerler eğitiminde montessori yöntemi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Bolat, E. Y. (2011). *Anne baba eğitiminin beş-altı yaş çocuğa sahip anne babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Burkaz, V. (2014). Platon ve Rousseau'da insan doğası bağlamında eğitim. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2).
- Cadwell, L. B. (2011). Reggio emilia yöntemiyle harika çocuk yetiştirmek. Akman, A. ve Yavuz Topaç, H. (Çev). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Çelikel, B. (2006). *Gazali'nin eğitim görüşü*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetinkaya, C. (2006). *Türkiye'de okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dere, H. Ç. (2011). Okul öncesi eğitimde uygulanan farklı eğitim modelleri, Poyraz, H., ve Dere, H. Ç. *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. (Dördüncü Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dereli, H. M. (2013). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk-merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Derman, M. T., Sadioğlu, Ö., Kahraman, P. B., Sezer, G. O., Koç, N. (2010a). Okul Öncesi Eğitimde High/Scope Yaklaşımı, Başal, H. A. (Ed.). *Okul öncesi eğitiminde uygulanan farklı modeller*, (s. 27-47). Bursa: Dora Basım Yayın.

- Derman M. T., Sadioğlu, Ö., Kahraman, P. B., Sezer, G. O. (2010b). Okul Öncesi Eğitimde Montessori Metodu, Başal, H. A. (Ed.). *Okul öncesi eğitiminde uygulanan farklı modeller* (s. 47-95). Bursa: Dora Basım Yayın.
- Dilmaç, O., Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., ve Kaya, H. İ. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının resim öğretimi dersine ilişkin algılarının incelenmesi (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17).
- Durakoğlu, A. (2011). Maria Montessori'ye göre okul öncesi çocukluk döneminin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 133-145.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience, *Theory Into Practice*, 36(2), 87-94.
- Edwards, C. Gandini, L. Forman, G. (1998). Introduction: Background and Starting Points, C. Gandini et. al. (Ed.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach- Advanced Reflection*. (Second Edition). Norwood, Ablex Publishing Corporation.
- Goldshmidt, G. (2017). On the unique place of art in Waldorf education. *European Journal of Education Studies*.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*, (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- İlhan, A. Ç. (1995). Okulöncesi eğitim programlarında resim dersinin yeri. *Anadolu Üniversitesi Anadolu Sanat Dergisi*, 04, 57-65.
- İnan, H. Z. (2012). *Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar: Reggio Emilia Yaklaşımı ve Proje Yaklaşımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kandır, A., Gözüm, A. İ. C. ve Türkoğlu, D. (2017), T.C. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Görsel Sanat Etkinlikleri Yönünden Değerlendirilmesi. Toran, M. (Alan Ed.), Demirel, Ö., Dinçer, S. (Ed.) *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (2. Baskı, s. 531-547). Ankara: Pegem Akademi.
- Karakuş, O. Ş. (2016). *Yüksek bütçeli dijital oyunların mobil sürümlerinde grafiksel kullanıcı arayüz tasarımı yöntemlerine ilişkin öneriler*, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Kayır, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımından esinlenerek yapılan proje çalışmaları: bir eylem araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

- Kırpık, C. (2010), II. Meşrutiyet'ten sonra şehzade eğitiminde değişim. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 99-130.
- Kibbey, J. S. (1977). *Curriculum and art education: an extrapolation from the Montessori doctrine*, The Ohio State University, Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University.
- Korkmaz, E. (2005). *Montessori metodu ve Montessori okulları: Türkiye'de Montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-194.
- Lascarides, V. C., & Hinitz, B. F. (2013). *History of early childhood education*, New York: Routledge.
- Lillard, P. P. (2013). *Montessori: modern bir yaklaşım*, (O. Gündüz, Çev.), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas and Basic Philosophy. An Interview with Lella Gandini. Edwards, C. et. al. (Ed.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach- Advanced Reflection*. (Second Edition). Norwood, Ablex Publishing Corporation.
- Montessori, M. (2015). *Emici zihin*. (O. Gündüz, Çev). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Orijinal baskı, 1949).
- Mutlu, B., Ergişi, A., Ayhan, A. B. ve Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 113-128.
- Nejad, M. B., Rashidi, M., Oloumi, M. M. (2013) Avicenna's educational views with emphasis on the education of hygiene and wellness. *International journal of health policy and management*, 1(3): 201–205.
- Niron, D. G. (2010). *Avrupa Birliği ülkeleriyle uyumlu bir okul öncesi eğitim model önerisinin benimsenme durumu ve uygulanabilirliği*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- O'brien L. (2009) *Learning outdoors: the Forest School approach*, *Education*, 3-13, 37(1), 45–60.
- Onur, T. (2006). Waldorf eğitimi. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 4(5), 29-38.

- Ögelman, H. G., ve Karakuzu, E. (2016). Meb 2013 okul öncesi eğitim programı'nda belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 73-98.
- Özdemir, C. C. (2013) *Okul öncesi öğretmenliği 3. Sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia Yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Patterson, B. J. & Bradley, P. (2011). *Waldorf yöntemiyle çocuğumu büyütüyorum*. (S. Dönmez, Çev.), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Polat, S. (2015). Karahanlı Devleti'nde eğitim faaliyetleri. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 1(1), s. 42-52.
- Sadioğlu, Ö., Derman, M. T., Kahraman, P. B., Sezer, G. O., Korkmaz, Ş. Ç., Koç, N. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı, Başal H. A. (Ed.). *Okul öncesi eğitiminde uygulanan farklı modeller* (s. 103-121). Bursa: Dora Basım Yayın.
- Samur, A. Ö. (2015). Maria Montessori'in hayatı, Montessori yönteminin tarihsel gelişimi ve ilkeleri. Wilbrandt, E. Ç. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde Montessori Yaklaşımı* (s. 12-32). (4. bs.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- San, İ. (2016). Rudolf Steiner ve Waldorf okulları. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 3, 167-195.
- Şahintürk, Ö. (2012). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Şimşek, A. (2012) 4. Ünite Araştırma Modelleri, Şimşek, A. (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, (1. Baskı). (s. 80-106). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Temel, Z. F., Kaynak, B., Paslı, H., Demir, H. ve Çemrek, B. (2016). Montessori eğitim kurumlarındaki çocukların görsel algı ve çizim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5).
- Tümöklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Türk, İ. C. (2011). Osmanlı Devleti'nde okul öncesi eğitim. *Millî Eğitim Dergisi*, 192 (2011): 160–173.

- Weikart, David P. (2000). *Early childhood education: need and opportunity*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wilbrandt, E. Ç. (Ed.). (2015). Kozmik Eğitim, *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı* (s. 260-288), (4. bs.), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Wilson, J. J. (2000). The high/scope perry preschool project. *Juvenile Justice Bulletin*, 11, 1-8.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

- Alternatif Okullar. (t.y.). *Okul Listesi*, Erişim tarihi: 31.05.2018, (<http://www.alternatifokullar.com>)
- Arnostern. (t.y.). *Arno Stern a - Brief History*, Erişim tarihi: 23.06.2018, (https://www.arnostern.com/en/en_biography.html)
- Association Montessori Internationale. (t.y.). *About M. Montessori*, Erişim tarihi: 18.12.2017, (<https://montessori-ami.org/resource-library/facts/biography-dr-maria-montessori>)
- Association Montessori Internationale. (t.y.). *Classes*, Erişim tarihi: 25. 12.2017, (<https://montessori-ami.org/montessori/classes>)
- Association Montessori Internationale. (t.y.). *Montessori environments*, Erişim tarihi: 25.12.2017, (<https://montessori-ami.org/montessori/montessori-environments>)
- Association Montessori Internationale. (t.y.). *Sensitive periods*, Erişim tarihi: 23.12.2017, (<https://montessori-ami.org/resource-library/facts/sensitive%20periods>)
- Association Montessori Internationale. (t.y.). *The child 3 - 6 years*, Erişim tarihi: 23.12.2017, (<https://montessori-ami.org/resource-library/facts/child3-6>)
- Bitros, G. C. ve Karayiannis, A. D. (2009). *Character, knowledge and skills in ancient Greek education: Lessons for today's policy makers*. Erişim tarihi: 13.05.2018, (https://mpira.ub.uni-muenchen.de/18012/1/MPRA_paper_18012.pdf)
- Constable, K. (2014) *Bringing the forest school approach to your early years practice*, New York: Routledge [Electronic Version]. Retrieved from: (<https://www.amazon.com/Bringing-Forest-School-Approach-Practice/dp/04>)

15719070/ref=sr_1_1?s=wireless&ie=UTF8&qid=1530984513&sr=8-1&keywords=Bringing+the+forest+school+approach+to+your+early+years+practice), on (09.07.2017)

Hightscope. (t.y.). *Our History - Years in the Making*, Erişim tarihi: 06.05.2018, (<https://highscope.org/about/history>)

Hightscope Preschool Curriculum Content. *A Framework for Understanding and Supporting Children's Learning*, (t.y.). Erişim tarihi: 06.05.2018, (<https://highscope.org/documents/20147/76312/PreschoolKDI+2016-2017.pdf/0bf5a622-ec8d-7350-2e8f-7b1a5d41395b>)

Montessori Children's Community. *Traditional Education vs Montessori*, (2015). Erişim tarihi:15.05.2018,

(<http://montessorichildrenscommunity.org/traditional-education-vs-montessori/>)

Montessori, M. (2012). *The Montessori method* [Electronic Version]. America, Start Publishing. (Original work published 1909). Retrieved from: (https://www.amazon.com/Montessori-Method-Maria/dp/149924309X/ref=sr_1_13?s=books&ie=UTF8&qid=1530965646&sr=1-13&keywords=montessori), on (09.07.2017)

National Core Arts Standards. (t.y.). *National core arts standards: A conceptual framework for arts learning*, Erişim tarihi: 24.05.2017, (<http://www.nationalartsstandards.org/content/national-core-arts-standards>)

Reggio Children Atelier. (t.y.). *Remida The Creative Recycling Centre*, Erişim tarihi: 26.02.2018, (<http://www.reggiochildren.it/atelier/remida/?lang=en>)

Steiner Waldorf Schools Fellowship. (t.y.). *What is Steiner Education?*, Erişim tarihi: 06.02. 2018, (<https://www.steinerwaldorf.org/steiner-education/what-is-steiner-education/>)

T.C. M.E.B. *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, (2014). Erişim tarihi: 24.05.2018, (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html)

T.C. M.E.B., Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Bölümü. *Okul Öncesi Eğitimin Önemi*, (t.y.). Erişim tarihi: 24.03.2017, (<http://van.meb.gov.tr/net/temelegitim/blm1/onem.html>)

The Hightscope Preschool Curriculum. (t.y.). *What, How, and Why*, Erişim tarihi: 06.05.2018,

(<https://highscope.org/documents/20147/76312/Preschool+Level+3+What%2C+How%2C+and+Why+pdf.pdf/9ef3bbd3-2b04-b3cc-7871-75b4b3dd38d3>)

The Life Long Learner - Wordpress. (t.y.). *Comparison Matrix, Montessori - Reggio Emilia - Steiner*, Erişim tarihi:16.05.2018,
(<https://thelifelonglearner.files.wordpress.com/2013/11/comparisonmatrix.pdf>)

Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education* [Electronic Version]. Routledge. Retrieved from:
(https://www.amazon.com/Art-Creativity-Reggio-Emilia-Contesting/dp/0415468787/ref=sr_1_1?s=wireless&ie=UTF8&qid=1530982961&sr=8-1&keywords=Art+and+creativity+in+Reggio+Emilia%3A+Exploring+the+role+and+potential+of+ateliers+in+early+childhood+education), on (09.07.2017)

Waldorf World List 2017. (2017). Freunde der Erziehungskunst.
Erişim tarihi: 04.02.2018,
(https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/)

EKLER

Ek 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1: Benimsemiş olduğunuz eğitim felsefenizdeki görsel sanatlar eğitiminin yeri ve önemi nedir?

2: Sanat dersleri bağımsız bir ders olarak mı yürütülüyor? Müfredatta sanat eğitime doğrudan gönderme yapan bir ders var mı? Yoksa sanat etkinlikleri farklı derslerle entegre edilerek mi yürütülüyor?

Ayrı bir ders ise	Entegre ise
3: Neden ayrı bir branş/ ders olarak ele alınıyor?	3: Neden entegre ediliyor? Görsel sanatların diğer derslere katkısı nedir?
4: Müfredatta görsel sanatlar dersi ne kadar yer alıyor?	4: Görsel sanatlar hangi derslerle ve ne şekilde entegre ediliyor?
5: Görsel sanatlar eğitimi sınıf öğretmeni tarafından mı verilmektedir, yoksa branş öğretmeni tarafından mı verilmektedir?	5: Entegrasyon sınıf öğretmeni tarafından mı gerçekleştiriliyor? Bir branş öğretmeni var mı? Eğer varsa ne şekilde oluyor?
6: Ne tür etkinlikler yapılıyor? Neden?	6: Ne tür etkinlikler yapılıyor? Neden?
7: Bu etkinliklerde hangi konular işleniyor?	7: Hangi konular işleniyor?
8: Sadece uygulama boyutunda mı yürütülüyor?	8: Görsel sanatların entegre edildiği dersler ayrı bir atölyede/ köşede mi işleniyor? Çevrenin görsel sanatlar eğitimindeki yeri nedir?
9: Uygulama boyutunun dışında neler yapılıyor?	9: Görsel sanatlar eğitiminin bir araç olarak kullanımının dışında, sanat eğitime özgü amaçların kazanımı için ayrıca zaman ayrılıyor mu?

	Ayrılıyorsa bu zamanlarda ne tür etkinlikler yapılıyor?
10: Hangi materyaller ve teknikler kullanılıyor?	10: Hangi materyaller ve teknikler kullanılıyor?
11: Öğrencilerin çalışmaları sergileniyor mu? Sergilenmesindeki amaç nedir?	11: Ortaya çıkan ürünler / çalışmalar sanatsal değeri olan çalışmalar olarak mı kabul ediliyor? Değerlendirilmesi ne şekilde yapılıyor?
12: Görsel sanatlar eğitiminin verildiği ayrı bir atölye/ köşe var mı? Çevrenin görsel sanatlar eğitimindeki yeri nedir?	12: Eğitim sonucunda ortaya çıkan ürünler/ çalışmalar sergileniyor mu?
13: Çalışmaların değerlendirilmesi nasıl oluyor?	13: Görsel sanatlar dışında başka sanat dersleri de entegre ediliyor mu?
14: Okul dışında görsel sanatlar eğitime yönelik etkinlikler ve eğitimler düzenleniyor mu? Nasıl?	14: Ailelerin verilen görsel sanatlar eğitimindeki yeri nedir? Katkıları, talepleri, sizin ailelerden beklentileriniz gibi...
15: Görsel sanatlar dışında sanat dersleri var mı? Bunlar nelerdir?	
16: Ailelerin verilen görsel sanatlar eğitimindeki yeri nedir? Katkıları, talepleri, sizin aileden beklentileriniz gibi..	

Ek 2: Yaklaşımların Geleneksel Eğitimle Karşılaştırılması Tablosu

Tablo 7. Montessori, Waldorf, Reggio Emilia ve Geleneksel Eğitimin Karşılaştırılması

Montessori	Waldorf	Reggio Emilia	Geleneksel
Bireysel farklılıklara saygılıdır. Çocuklar kendi ilgi ve merakları doğrultusunda bireysel çalışabilir.	Sınıfta uyum sağlanmaya çalışıldığı gibi bireysel çalışabilecekleri zamanlarda yaratılır.	Çocuğun yüz dili vardır. Her çocuğun kendini farklı yollarla ifade etmesi desteklenir.	Vurgu grup uyumu üzerinedir.
Çocuğun iç motivasyona vurgu yapılır.	Ceza veya ödüle dayalı bir eğitim verilmez.	Çocuğun doğuştan sahip olduğu merak öğrenmede önemli bir motivasyondur.	Vurgu, ceza veya ödüller motive edici faktörler olarak kullanılır.
Karma yaş sınıfları vardır. Dersler yerine eğitim alanlarına göre ayrılmış materyaller vardır. Çocuk istediği alanda materyallerle çalışır.	Anaokullarında yaşları 3 ila 6 arasında değişen çocuklar aynı sınıfta eğitim alırlar. Belli saatlere ayrılmış dersler yerine haftalık günlük ritimler vardır	Karışık veya her yaş grubu için ayrı sınıflar vardır. Proje tabanlı bir eğitim vardır. Çocukların merakları doğrultusunda program değişir.	Konular derste öğretilir, öğrencilerin sınıfları değiştirmemeli ve aynı zamanda tüm derslere katılmalıdır.
Öğrenciler ihtiyaç duydukça hareket edebilir ve kendi bilgi birikimlerini oluşturmada aktif katılımcılardır.	Bu yaklaşımda çocukların oyun oynaması önemlidir. Bu sebeple oyun oynayabileceği alanlar ve zamanlar yaratılmıştır.	Aktif olarak kendilerini çeşitli yollarla ifade etmeleri istenir.	Öğrenciler derslerde pasif bir şekilde dinleyerek bulunurlar.
Çocuklar öğretmek, işbirliği yapmak ve birbirlerine yardım etmek için teşvik edilir.	Öğretmen çocuklar için iyi bir rol model olmalıdır. Çocuklar taklit ederek öğrenir.	Çocukların merakları doğrultusunda oluşturulan gruplarda, çocuklar işbirliği yaparlar.	Çocuğu öğretim öğretmen tarafından yapılır ve işbirliği için cesaretlendirme yapılmaz.
Öğrencilerde, kavramsal düşünmeyi geliştirmek için tasarlanmış somut malzemelerden yararlanılır.	Masallar, sanatsal etkinlikler ve oyunlar çocuğun gelişimi için bir önemli yere sahiptir.	Çocuk sorularına yanıt aramak için, gözlem yapar, tartışır ve deney yapar.	Öğrenme, öncelikle soyut kavramların ezberlenmesi ve tekrarlanmasıyla gerçekleşir.
Çevre ve yöntem öz disiplini teşvik eder.	Hayatın ve doğanın ritminin çocuğa hissettirilmesi öz disiplini teşvik eder.	Çocuklar sorular sorma ve sorularına cevap arama konusunda provoke edilirler.	Öğretmen disiplinin birincil uygulayıcısı olarak görev yapar.

Tablo 7'nin devamı

Montessori materyalleri hata kontrolünü sağlayacak şekilde tasarlanmışlardır.	Öğretmen çocuklara doğrudan hatalarını söylemez. Çocukları sınıflarda bulunan (bilge cüceler vb.) kuklalar vasıtasıyla uyarır.	Merak ettiği konular üzerinde hipotezler oluşturur. Bu hipotezlerini deneyerek doğruluğunu araştırır.	Hatalar öğretmen tarafından vurgulanır.
En az üç saat süren kesintisiz çalışma saatleri vardır.	Doğanın ritmine uyumlu, belirli ritüelleri vardır.	Uzun soluklu ve esnek proje çalışma süreleri vardır.	Blok zamanı, süreli dersler vardır.
Okullar öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar.	Okul evin bir devamı niteliğindedir.	Tüm çocuklar donanımlı, geniş, aydınlık ve estetik binalarda eğitim alma hakkına sahiptirler.	Öğrenciler okul kalıplarına uyarlar.

Ek 3: Yaklaşımların Karşılaştırılma Tablosu

Tablo 8. Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Çocuğun Doğası	
Montessori	• Özgür olma isteği duyar. • Büyük bir imgeleme yeteneğine, emici zihne, duyarlı dönemlere ve iç disipline sahiptir. • Bilgi edinmek isteyen öğrenmeye hazır olan, gerçeklik, oyun ve çalışma yoluyla mükemmelliği arayan aktif bir çocuktur.
Waldorf	• İçinde gizil güç ve yetiler barındır. • Başlı başına bir duyu organı gibi, içinde yaşadığı ortamda olup bitenin tümünü kaydeder.
Reggio Emilia	• Çocuğun yüz dili vardır. • Doğuştan, zekâ ve merakla dolu, güçlü ve yeteneklidirler. • Pasif alıcılar değildir. • Basit ve soyutlanmış şeyleri reddederler. • İş birliğine açıktır.
Sanat Eğitimin İşlevi	
Montessori	• Bilişsel gelişimi etkiler. • Duyuların geliştirilmesini sağlar. • Bireyi mükemmelleştirir, dünyayı güzelleştirir. • Motor kaslarının gelişimine katkı sağlayarak yazmaya hazırlar. • Eğitime kültürel bir yaklaşım katar. • El emeğine duyulan ihtiyacı karşılar. • Sanatı ve sanatçıyı takdir etmeyi sevmeyi ve saygı göstermeyi öğrenir.
Waldorf	• Eğitim de bir sanattır. Her zaman yaratıcı ve canlı kalmasında öğretmenlere sanatçı gibi özerklik tanınır. • Terapötiktir. • Çocuğun iç dünyasının gelişiminin ve bireysel ihtiyaçlarının anlaşılmasında aracıdır. • Teknolojik gelişmelerin bir sonucu olan mekanikleşmeye karşı çocukları korur. • Eurhythmy Waldorf yaklaşımına özgü bir sanat etkinliğidir. • Diğer eğitim alanlarının öğrenilmesini kolaylaştırır ve zenginleştirir. • Çocuğun ruhunu besler, çocuğun iyi olma, saygı, minnettarlık ve uyum duygusunu tecrübe etmesini sağlar. • Sanat yardımıyla çocukta irade, duygu, düşünce ve nihayetinde benlik bilincinin geliştirilmesi sağlanır.
Reggio Emilia	• Sanat, çocuğun kendisini ifade etmede önemli bir yere sahiptir ve diğer alanlarla başarılı bir şekilde entegre edilmiştir. • Bilişsel, duygusal ve yaratıcı ifadede çok yönlü olabilme ve bir şeye yaklaşımda, tazeliğin ve özgünlüğün garantisi rolündedir. • Sanat, okulda yapılan diğer çalışmaların teneffüsü değil, bütüncüleyicisi durumundadır. • Atelier; beyinlerin, ellerin, duyarlılıkların, rasyonalitenin, duygu ve hayal gücünün birlikte çalıştığı yerlerdir. • Çocuklara boyama çizim yapma ve çamur ile çalışma gibi her tür teknik üzerinde uzman olma şansı kazandırır. • Büyüklere çocukların nasıl öğrendiklerini görmeleri için fırsat verir.

Tablo 8'in devamı

Öğretmenin Rolü	
Montessori	• Çocuğun, gelişimini ilgilerini, ihtiyaçlarını öğrenme hızını takip eder ve öğretmen gözlem ve zamanlı müdahale uzmanı olarak görülür. • Çocukların tek başlarına veya küçük gruplar halinde yaptıkları faaliyetlere çocuğu engellemeden yön verir. • Düzenli estetik ve güvenli bir ortam hazırlar. • Çocuğun duyarlı dönemlerine uygun materyalleri ve etkinlikleri sağlar. • Ebeveyn ile düzenli iletişimi sürdürür.
Waldorf	• Waldorf yaklaşımın değerlerini sergileyen bir rol model olarak hareket eder. • Topluma, doğal yaşama dünyaya bakmakla ilgili temalarla dolu samimi bir sınıf ortamı sunar. • Çocukların doğal merak duygusunu, iyiliğe olan inancını ve güzellik sevgisini teşvik eder. • Her çocukta bir öğrenme sevgisi yaratır. • Sevinç ve coşku gibi sıcak duygular hissetmesini sağlayacak davranışlarda bulunur.
Reggio Emilia	• Çocuğun ilgi alanlarının izlenmesi ile ortaya çıkan çocuk merkezli bir müfredatı oluşturur ve uygular. • Kaliteli deneyim ve diyaloglar için en uygun şartları sunar, çocukların konuya odaklanma ve fikirlerini ifade etme becerilerini geliştirir. • Diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır. • Öğretmen, çocuklar gibi problem çözmede, bilgi ve sorumluluk paylaşmada katılımcılardan biridir. • Çocukların sözlerini ve eylemlerini takip edip kaydeder. Konuşmalar sırasında provokasyonlarla zengin ortamlar yaratır. Bu sözler ve eylemlerden değerlendirmeler yapar. • Bu okullarda sanat eğitimi almış ateliyerista bulunur. Ayrıca pedagoğista vardır.
Çevre ve Sanat Eğitiminin Verildiği Yer	
Montessori	• Sınıfta sanat materyallerinin bulunduğu raf/dolap/köşe vardır. • Materyaller sınıfta bir düzen içerisinde, çocukların ulaşabileceği şekilde yerleştirilmiştir. Her çocuk hangi materyalin nerede olduğunu bilir ve çalışmasını bitirdikten sonra materyali yerine kaldırır.
Waldorf	• Sınıfta, malzemelerin bulunduğu bir raf/dolap/köşe olmakla beraber, öğretmen günün ritmine bağlı olarak masa başında malzemeleri hazırlayıp etkinliği başlatır. • Sınıf ortamında doğallık hâkimdir. Herhangi bir elektronik veya plastik araçlar kullanılmaz. • Düzenli, estetik ve sıcak ortamlar yaratılmak için özenle seçilmiş renk ve doğallıkta aksesuarlar seçilir. • Sınıf hem tasarımda hem de işlevde evin bir uzantısı olarak görülür.
Reggio Emilia	• Bu yaklaşımda çocukların kendilerini ifade etmelerine daha fazla olanak sağlayabilmek adına, içerisinde sanat malzemelerinin dışında çok çeşitli malzemelerin de bulunduğu ateliyer denilen atölyeler vardır. Ayrıca sınıfta çocukların sanatsal malzemelerle çalışabileceği alanlar da bulunur. • Çevre ikinci öğretmendir. • Eğitim ortamının doğal, aydınlık, estetik, çocukların birlikte ve tek başına çalışmalarına olanak veren yerler olmalarına önem verilir. • Okullarda öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin bir araya gelerek sosyalleşebilecekleri piazza denilen alanlar bulunur.

Tablo 8'in devamı

Değerlendirme	
Montessori	- Not, ödül ve ceza verme gibi yöntemler yoktur. Değerlendirme, portfolyoya ve öğretmenin gözlemlerine dayanır. - Sistemin çalışıp çalışmadığının gerçek testi çocukların başarısı, davranışları, mutlulukları, olgunlukları, nezaketleri, öğrendikleri, konsantrasyon göstermeleri ve çalışma sevgisi ile ilgilidir. - Çocuklar öğrenmiyorsa yetişkinler yeterince dinlemiyor veya dikkatle izlemiyor demektir. Gözlemler yaparak öğretmenler çocukların mevcut ortamdan hâlihazırda alamadıkları şeyleri anlamaya çalışırlar.
Waldorf	- Sınıf gözlemi, çocukların büyümesini takip etmek için belki de en sık kullanılan araçtır. - Öğretmenler değerlendirme verilerini, öğrencileri sınıflandırma veya ölçeklendirmek için değil, sınıfta gelişmeyi ve öğrenmeyi en iyi şekilde kolaylaştırmak ve daha derin bir anlayış geliştirmek için kullanırlar. - Değerlendirme performansla dayalıdır ve akademik kazanımların edinilmesinden ziyade insan kişiliğinin gelişimine bakılır.
Reggio Emilia	- Değerlendirme testler, yoğun görüşmeler veya çalışma sayfası türü sınavlar yerine çok çeşitli çocuk dokümantasyonlarından oluşmaktadır. - Dokümantasyon değerlendirmede kilit bir unsurdur. Çocukların neler yaptığını, neleri öğrenipkavradıklarını ve öğretmenler ile arasındaki etkileşimi anlatır.
Ebeveyn Katılımı	
Montessori	- Çocukların okul korkuları hafifletmek ve yetenekleri takdir etmek için ebeveynlerle pozitif bir ilişki geliştirmek şarttır. - Ebeveynlerle iyi iletişim sağlandığında, bu ortaklığın enerjisinin ve heyecanının, çocuklar için ömür boyu yarar sağlayacağı düşünülmektedir. - Okul, ebeveynlerle çocukların beden, zihin ve ruh bütünlüğünü oluşturmak için birlikte çalışır.
Waldorf	- Ebeveyn katılımı ve desteğinin çocuğun başarısı üzerinde birincil etkisi vardır. Öğretmenler ebeveynlerin desteğine ihtiyaç duyarlar. Ebeveynlerinde öğretmenlerin desteğine ihtiyacı vardır. - Çoğu Waldorf okulunda, ebeveynlerin yılda en az üç ya da dört kez ebeveyn toplantılarına katılmaları beklenir. Öğretmen, genellikle çocukların yaptığı sanatsal / pedagojik etkinliklere ebeveynleri dahil eder.
Reggio Emilia	- Ebeveynler, çocukların ortak, işbirlikçi ve savunucuları olarak görülür. Öğretmenler, her çocuğun ilk öğretmeni olan velilere saygı gösterir ve müfredatı her yönüyle ebeveynleri dahil eder. Ebeveynler okul boyunca sınıflarda gönüllü olarak çalışırlar. Çocuk sınıftan ayrıldığında bile bu felsefe sona ermez. - Sosyal ilişkiler, ailelere ve topluluğa ulaşmak için sınıf duvarlarının ötesine geçer. Öğretmenler ebeveynlerin özel becerilerini kullanan bir topluluk oluşturmaya çalışırlar.

ÖZGEÇMİŞ**KİŞİSEL BİLGİLER**

Adı ve Soyadı : Semiha YILDIRIM
Doğum Tarihi ve Yeri : 20.03.1990 Eskişehir
E-mail : yldrm.semiha @gmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

2008 - 2013 Lisans, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programı
2015 - 2018 Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı