



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

REGGIO EMİLİA TEMELLİ PROJE ÇALIŞMALARINDA OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ KARAR VERME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

Tuğba AYDEMİR ÖZALP

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

REGGIO EMİLİA TEMELLİ PROJE ÇALIŞMALARINDA OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ KARAR VERME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE DECISION-MAKING PROCESS OF PRE-SCHOOL
CHILDREN IN REGGIO EMILIA-BASED PROJECT STUDIES

Tuğba AYDEMİR ÖZALP

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Tuğba AYDEMİR Özalp'in hazırladığı "Reggio Emilia Temelli Proje alışmalarında Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Karar Verme Süreçlerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. T¼lin G¼LER YILDIZ İmza

J¼ri Üyesi (Danışman) Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOğLU İmza

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Selda ARAS İmza

J¼ri Üyesi Doç. Dr. H. Gözde ERT¼RK KARA İmza

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Murat BARTAN İmza

Enstit¼ Yönetim Kurulunun
..../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼dür¼

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları yoluyla karar verme süreçlerindeki gelişimini incelemektir. İşbirlikçi eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunda, bir okul öncesi öğretmeni ve 14 çocuk yer almıştır. Veriler iki eylem planı geliştirilerek dört ay süre boyunca toplanmıştır. Araştırmada veriler görüşme, gözlem, günlük, öz değerlendirme formları ile “Karar verme becerileri değerlendirme aracı-çocuk ve ebeveyn formları” kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler, içerik analizi tekniğiyle, nicel veriler ise wilcoxon analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, çocukların karar verme becerilerinin geliştiği, çocukların karar verme süreçlerinin “Amaç oluşturma”, “Seçenek belirleme/ var olan seçenekleri göz önüne alma”, “Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme” ve “Sonucu değerlendirme” aşamalarıyla projelerde yinelemeli olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte çocukların sürecin sonuna doğru amaç oluşturmada daha başarılı oldukları, daha az öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları, daha çok sayıda seçenek geliştirebildikleri ve geliştirdikleri seçeneklerde tahmin yolunun kullanımı dışında geçmiş deneyimlerden faydalanma ve analogiyi kullanma şeklindeki farklı yolları kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, çocukların sürecin sonuna doğru seçim işlemine daha aktif katıldıkları, bireysel seçimlerde kararsız kalma, önerileni seçme ve yardım isteme yerine bağımsız karar verme davranışlarını gösterdikleri, ortak seçimlerde ise arkadaşlarının söylediklerine uyma veya karşı çıkma davranışları yerine sayışmaca, ikna etme ve oylama yapma şeklinde daha demokratik davranışlar gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenin uygulama sürecinde ise çocukların karar verme süreçlerini destekleme ve Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarını uygulama davranışlarının geliştiği görülmüştür.

Anahtar sözcükler: okul öncesi eğitim, reggio emilia yaklaşımı, düşünme becerileri, karar verme süreci, projeler

Abstract

The purpose of the current study is to investigate the development of preschool children in decision making processes through project works based on the Reggio Emilia Approach. A preschool teacher and 14 preschool children took part in the study group of the study, which was carried out by using the collaborative action research method. Data were collected over a period of four months by developing two action plans. In the study, data were collected using interview, observation, diary, self-evaluation forms and the “Decision-making skills assessment tool-child and parent forms”. Qualitative data were analyzed with the content analysis technique and quantitative data were analyzed with the wilcoxon analysis technique. The research findings indicate that the children’s decision-making skills developed and that the decision-making processes repeatedly emerged in the project works through the stages of “goal formation”, “option generation/consideration of existing options”, “selecting one of the created/existing options” and “evaluating the outcome”. Furthermore, it was observed that children were more successful in goal formation towards the end of the process, that they needed less teacher support, that they were able to generate a greater number of options and utilized different approaches such as making use of past experiences and using analogies, in addition to the use of prediction, when developing their options. In the implementation process, it was observed that the teacher developed the behaviour of supporting the decision-making processes of the children and implementing the project works based on the Reggio Emilia Approach.

Keywords: preschool education, reggio emilia approach, thinking skills, decision-making process, projects

Teşekkür

Akademik yolculuğumun doktora aşamasının sonunda, yıllardır hayalini kurduğum güne gelmemde emeği olan, bana güvenen, kendisinden çok şey öğrendiğim, akademik yaşamda bana destek ve örnek olan değerli hocam, canım danışmanım Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın gelişmesinde çok kıymetli görüş ve önerilerini paylaşan tez izleme komitesi hocalarım Doç. Dr. H. Gözde ERTÜRK KARA ve Doç. Dr. Selda ARAS'a destek ve yönlendirmeleri için teşekkürlerimi sunarım. Savunma jürimde yer almayı kabul ederek görüş ve önerileriyle tezimi zenginleştiren sevgili hocalarım Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ ve Doç. Dr. Murat BARTAN' a teşekkür ederim. Çalışma grubunda yer alan uygulama öğretmenim ve güzel çocuklarına teşekkür ederim. Doktora ders ve yeterlik dönemi boyunca bilgilerini paylaşan, beni destekleyen tüm hocalarıma, Reggio Emilia Yaklaşımıyla beni tanıştıran, elinin hep sırtımda olduğunu hissettiğim hocam Prof. Dr. H. Zeynep İNAN'a, ne zaman yorulsam beni dinleyen, moral veren canım hocalarım ve çalışma arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Handan KILIÇ ŞAHİN, Dr. Öğr. Üyesi Sevinç DEMİR KAYA, Dr. Öğr. Üyesi Serap AKBABA DAĞ ve Arş. Gör. H. Berna TÜRE KÖSE'ye teşekkür ederim.

Araştırmama destek veren, beni hep cesaretlendiren arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Enis Harun BAŞER ve Dr. Öğr. Üyesi Samet DEMİR'e, araştırmanın başlangıcından sonuna kadar tüm aşamalarında bana fikir veren, akademik yolu birlikte yürüdüğümüz, zorluklarla birlikte mücadele ettiğimiz canım arkadaşım Dr. Merve AVŞAR'a çok teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmamın her anında bana destek veren, beni bugünlere getiren canım annem, canım babam ve can yoldaşım, biricik kardeşime çok teşekkür ederim. Birlikte birçok anı paylaştığım, hep yanımda olan dostum Yağmur'a ve son olarak, benimle her gün stresimi paylaşan, en büyük destekçim, hayat arkadaşım İbrahim'e, balım, hayatımın anlamı ve amacı, güzel kızım Melina'ya ne kadar teşekkür etsem azdır.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	iii
Abstract	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xiv
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
Araştırma Problemi	8
Sayıtlılar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	10
Karar verme kavramı	10
Karar verme kuramları	13
Karar verme süreci	21
Karar verme sürecinin gelişimi	26
Karar verme sürecini etkileyen faktörler	27
Okul öncesi eğitim ve karar verme sürecine katılım.....	31
Reggio Emilia Yaklaşımı'nın tarihi ve temelleri	34
Reggio Emilia Yaklaşımı'nın temel prensipleri	36
İlgili Araştırmalar.....	43
Bölüm 3 Yöntem	51
Araştırmanın Türü.....	51
Araştırma Süreci ve Eylem Planları	55

Çalışma Grubu	59
Veri Toplama Süreci	67
Veri Toplama Araçları	74
Verilerin Analizi	80
Araştırmanın İnanırlılığı	84
Araştırma Etiği.....	85
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	86
Çocuklar ve Öğretmenin Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Proje Çalışmaları Yapılmadan Önce Karar Verme Süreçlerine Yönelik Mevcut Durumlarına İlişkin Bulgular ve Tartışma	88
Öğretmenin Reggio Emilia Yaklaşımı'na Yönelik Görüş ve Uygulamaları ile Fiziksel Koşulların Mevcut Duruma İlişkin Bulgular ve Tartışma	104
Çocukların Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Proje Çalışmaları Boyunca Karar Verme Süreçlerindeki Değişimlere İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	117
Öğretmenin Eylem Araştırması Süresi Boyunca Çocukların Karar Verme Süreçlerini Destekleme ve Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Proje Çalışmalarını Uygulama Konusundaki Gelişimine İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	206
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	210
Kaynaklar.....	215
EK-A: Öğretmen Gönüllü Katılım Onay Formu.....	ccxi
EK-B: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu	ccxlii
EK-C: Aile Gönüllü Katılım Onay Formu	ccxliv
EK-Ç: Aile ve Çocuk Genel Bilgi Formu	ccxlv
EK-D: Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Projelerde Karar Verme Süreci Genel Gözlem Formu	ccxlvii
EK-E: Öğretmen İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	ccxlviii
EK-F: Çocuklar İçin Senaryo Temelli Karar Verme Süreci Yapılandırılmış Ön Ve Son Görüşme Formu Örneği	ccxlix
EK-G: Çocukların Projelerde Karar Verme Sürecinin Gelişimini Desteklemek İçin Ne Yaptım?" Öz Değerlendirme Formu Örnek Maddeleri	ccli

EK-Ğ: Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Proje Çalışmaları Öğretmen Öz Değerlendirme Formu Örnek Maddeleri	ccliii
EK-H: Verilerin Analizine İlişkin Oluşturulan Kodlama Anahtarı.....	ccliv
EK-I: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	cclv
EK-İ: MEB İzni	cclvi
EK-J: Etik Beyanı	cclvii
EK-K: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	cclviii
EK-L: Dissertation Originality Report.....	cclix
EK-M: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	cclx

Tablolar Dizini

Tablo 1 Karmaşık Düşünme Süreçleri	11
Tablo 2 Okul Öncesi Eğitim Programlarında Karar Verme Süreçleri	32
Tablo 3 Komite Üyeleriyle Yapılan Toplantı, Görüşme ve Yazışma Bilgileri	65
Tablo 4 Mevcut Durum Gözlemlerinin Tarihleri ve Gözlemlenen Etkinlikler	68
Tablo 5 Öğretmen Bilgilendirme Toplantıları ve Konuları	70
Tablo 6 Projeler ve Projeler İçinde Yapılan Çalışmalar	72
Tablo 7 Araştırma Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları	74
Tablo 8 “KVBDA-ÇF” Puan Dağılımının Normallik Testi Sonuçları	83
Tablo 9 “KVBDA-EF” Puan Dağılımının Normallik Testi Sonuçları	83
Tablo 10 Karar Vermeye Yönelik Mevcut Duruma İlişkin Nitel Bulgulara Yönelik Kodlama Anahtarı	88
Tablo 11 Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön Görüşme “Amaç Oluşturma” Kodu Analizleri	97
Tablo 12 Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön Görüşme “Seçenek Belirleme” Kodu Analizleri	98
Tablo 13 Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön Görüşmelerdeki “Seçeneklerden Birini Seçme” Kodu Analizleri	99
Tablo 14 Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön Görüşme “Sonucu Değerlendirme” Kodu Analizleri	100
Tablo 15 “KVBDA-ÇF”na Ait Betimsel İstatistikler Tablosu	102
Tablo 16 “KVBDA-EF”na Ait Betimsel İstatistikler Tablosu	103
Tablo 17 Reggio Emilia Yaklaşımına Yönelik Mevcut Duruma İlişkin Nitel Bulgulara Yönelik Kodlama Anahtarı	104
Tablo 18 Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön ve Son Görüşmelerdeki “Amaç Oluşturma” Kodlarının Karşılaştırmalı Analizi	118
Tablo 19 Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön ve Son Görüşme “Seçenek Belirleme” Kodunun Karşılaştırmalı Analizi	119
Tablo 20 Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön ve Son Görüşme “Seçeneklerden Birini Seçme” Karşılaştırmalı Analizi	121
Tablo 21 Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön ve Son Görüşme “Sonucu Değerlendirme” Karşılaştırmalı Analizi	122
Tablo 22 Proje Çalışmalarındaki Karar Verme Sürecine İlişkin Nitel Bulgulara Yönelik Kodlama Anahtarı	124
Tablo 23 1.Projedeki Karar Verme Süreci Aşamaları	142
Tablo 24 2.Projedeki Karar Verme Süreci Aşamaları	156

Tablo 25	<i>3.Projedeki Karar Verme Süreci Aşamaları.....</i>	180
Tablo 26	<i>4.Projede Karar Verme Sürecinin Aşamaları</i>	198
Tablo 27	<i>“KVBDA-ÇF”na Ait Betimsel İstatistikler Tablosu</i>	202
Tablo 28	<i>“KVBDA-ÇF”na Ait Puanların Wilcoxon Analizi Sonuçları</i>	203
Tablo 29	<i>“KVBDA-EF”na Ait Betimsel İstatistikler Tablosu</i>	204
Tablo 30	<i>“KVBDA-EF”ye Ait Puanların Wilcoxon Analizi Sonuçları.....</i>	205
Tablo 31	<i>Öğretmen Öz Değerlendirme Formları Başarı Grafiği</i>	206

Şekiller Dizini

Şekil 1	Temel Düşünme Süreçleri	10
Şekil 2	Karar Verme Kuramları	13
Şekil 3	Byrnes'in Gelişimsel Karar Kuramı	18
Şekil 4	Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler	28
Şekil 5	En İyi Seç Algoritması	30
Şekil 6	Hart (2016)'ın Katılım Merdiveni	33
Şekil 7	Piggot-Irvine (2006) Sarmal Eylem Araştırması Modeli	54
Şekil 8	Araştırma Süreci	55
Şekil 9	Anaokulu Yerleşim Planı	66
Şekil 10	Sınıf Yerleşim Planı	66
Şekil 11	Veri Toplama Süreci	67
Şekil 12	Aile Bilgilendirme Toplantısı	67
Şekil 13	Proje Uygulama Süreci	71
Şekil 14	Sistematik Analitik Analiz Süreci	81
Şekil 15	Bulgulara İlişkin Genel Görünüm	86
Şekil 16	"Bowling Oyunu" Görseli	91
Şekil 17	"Bloklerle Ne Yapabilirim?" Etkinliği Görseli	91
Şekil 18	"Duygulu Kafalar Etkinliği" Görseli	92
Şekil 19	"Karalama Sanatı" Etkinliği Görseli	110
Şekil 20	"Sonbahar Çerçevesi Yapalım" Etkinliği Görseli	111
Şekil 21	"Volkan Deneyi" Etkinliği Görseli	112
Şekil 22	Sınıfın Mevcut Durumu	112
Şekil 23	Orta Alanın Mevcut Durumu	113
Şekil 24	Merkezler ve Materyaller	114
Şekil 25	Okul Bahçesi	114
Şekil 26	Malzeme Deposu	115
Şekil 27	Proje Çalışmalarında Ortam ve Materyal Kullanımı	116
Şekil 28	Çocukların Karar Verme Süreçlerindeki Değişime İlişkin Bulgular	117
Şekil 29	Çocukların Göz Çizimleri	127
Şekil 30	"Göz ile İlgili Ne Biliyorum?", "Göz ile İlgili Ne Öğrenmek İstiyorum?" Konu Ağı	127
Şekil 31	Göz Merkezinde İnceleme	128
Şekil 32	Gözün Hangi Canlıya Ait Olduğuna İlişkin Karar Verme Süreci	129
Şekil 33	Atölyede Kil ile Göz Yapımı	130
Şekil 34	"Bir Sürü Gözümüz Olsa Neleri Görürdük?" Çalışması	131

Şekil 35 “Bir Sürü Gözümüz Olsa Neleri Görürdük?” Çalışmasında Çocukların Sonucu Değerlendirmeleri	132
Şekil 36 “Gözümüzle Nereleri Görebiliriz?” Çalışması	133
Şekil 37 “Tek Gözümüz Olsa Ne Olurdu?” Oyunu	134
Şekil 38 Yılan Gözü İnceleme	136
Şekil 39 Göz Şekline İlişkin Çizimler.....	137
Şekil 40 Göz Yapımı.....	139
Şekil 41 Gözlerimizi Neden Kırparız? Araştırması	140
Şekil 42 Neden Ağlarız? Araştırması	141
Şekil 43 Çocukların Tasarladıkları Kitaplar ve Yazar Daveti	142
Şekil 44 Karıncaların Yaptığı Uzay Roketini İnceleme	146
Şekil 45 Uzay Merkezi.....	147
Şekil 46 Uzay Roketi Yapımı	150
Şekil 47 Gezegenleri İnceleme	152
Şekil 48 Ay Kumu Yapımı.....	154
Şekil 49 Yaratıcı Gezegen Renkleri Çalışması	155
Şekil 50 Gezegen Çizimi	156
Şekil 51 Kağıtlar Projesi Konu Ağı.....	161
Şekil 52 Farklı Yapıdaki Kağıtları İnceleme	162
Şekil 53 Kâğıt Yapımı Araştırması.....	163
Şekil 54 Kâğıt Hamuru Yapımı	165
Şekil 55 Silgi Olmadan Yazı Nasıl Silinir? Çalışması	167
Şekil 56 Alışveriş Oyunu	169
Şekil 57 Para Tasarlama	170
Şekil 58 Kumbara Yapımı.....	171
Şekil 59 Fotokopiye Çıktı Yollayınca Kâğıt Nasıl Çıkıyor?” Konulu Araştırma Sonrası Yapılan Çalışma	171
Şekil 60 Kâğıttan İnsan Yapımı İçin Çizim Aşaması	173
Şekil 61 Kâğıt İnsanı Süsleme.....	174
Şekil 62 Kâğıt İnsanın İsmine Ne Olacağına Karar Vermek İçin Yapılan Oylama	175
Şekil 63 Kâğıt Hamurundan Yapılan Kardan Adamın Nasıl olacağına İlişkin Verilen Kararların Uygulanışı	178
Şekil 64 Kâğıt Hamurundan Yapılan Kardan Adam Çalışması	179
Şekil 65 Kâğıt Projesine İlişkin Yapılan Sonlandırma Çalışması	180
Şekil 66 Taşıtlar Projesi Başlangıç Çalışması	185
Şekil 67 Taşıtlar Projesi Konu Ağı	186
Şekil 68 Taşıtlar Merkezi	188

Şekil 69 Taşıtlar Merkezinde Oynayan Çocuklar	189
Şekil 70 Gözlemsel Çizimler.....	190
Şekil 71 Farklı Kanat Tasarımları	192
Şekil 72 Çeşitli Uçaklar ve Kanat Tasarımları	193
Şekil 73 Arabaları İncelemek İçin Yapılan Okul Bahçesi Gezisi.....	194
Şekil 74 Kil Çalışmaları	195
Şekil 75 Mikrofon Seçimi İçin Oylama Yapılan Araçlar	196
Şekil 76 Mikrofon Yapımı	197
Şekil 77 Çocukların Yaptıkları Mikrofonlar.....	198
Şekil 78 Öğretmenin Uygulama Sürecindeki Gelişimi.....	207

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

AG: Araştırmacı Günlüğü

G: Öğretmen Günlüğü

GN: Gözlem Notu

PD: Proje Dokümantasyonu

PT: Proje Toplantısı

KVBDA: Karar verme becerileri değerlendirme aracı

KVBDA-F: Karar verme becerileri değerlendirme aracı- ocuk formu

KVBDA-EF: Karar verme becerileri değerlendirme aracı- ebeveyn formu

Bölüm 1

Giriş

Erken çocukluk dönemi bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinin en hızlı olduğu ayrıca çocukların birçok beceriyi edinmeye oldukça açık oldukları bir dönemdir (MEB, 2013; Tierney & Nelson, 2009). Bu dönemde çocuklara sağlanan çevre imkanları ve etkili deneyimler yoluyla çocukların ileriki yaşamlarına yönelik sağlam bir temel oluşturulmaktadır. Bu etkili çevre imkânları ve deneyimler ise okul öncesi eğitim ile sağlanabilmektedir (MEB, 2013; Oktay, 2005). Bilişsel birçok beceri gibi karar verme becerisinin gelişimi için de yaşamın ilk yılları oldukça önemlidir. Çocuklara yaşamın ilk yıllarında verilen düşünme eğitiminin; karar verme, sorgulama, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi birçok becerinin gelişiminde destekleyici olduğu belirtilmektedir (Bilgiç & Kandır, 2020).

Karar verme, alternatiflerin tanımlanması ve aralarından, belirlenen kriterlere yönelik en uygun olanın seçilmesidir (Marzano & Kendall, 2006). Karar verme becerisi, erken çocukluk alanında düşünme becerileri açısından en az araştırılan ve daha fazla araştırma yapılması önerilen becerilerdendir (Bilgiç & Kandır, 2020). Karar verme süreci, amaç belirleme, seçenek belirleme, değerlendirme ve sonuç çıkarma şeklinde birbirini izleyen evrelerden oluşmaktadır ve aktiflik gerektirir (Byrnes, 2002; Kallet, 2014). Erken çocukluk eğitiminde uygulanan katılımcı yaklaşımlar, öğretmenlerin çocukların ilgi, merak ve düşüncelerini dikkate almadan eğitim öğretim sürecini planlayıp, uyguladıkları yaklaşımlar yerine öğretmenlerin çocuklarla birlikte kararlar alıp uygulamalarını desteklemektedir (McGrath vd., 2009).

Reggio Emilia Yaklaşımı, İtalya'nın kuzeyinde Reggio Emilia kasabasında ortaya çıkmıştır ve bölgenin kültüründen izler taşımaktadır. Dolayısıyla Reggio Emilia Yaklaşımı'nda toplumun üyesi olan çocukların duygu ve düşüncelerini demokratik ve katılımcı olarak ifade etmeleri ve eğitim sürecinde aktif olarak karar vermeleri savunulur. Eğitim ve öğretim süreci ise çocukların ve yetişkinlerin birbirlerinden öğrendikleri, uzun ya

da kısa süreli araştırma projeleri yoluyla ilerler. Yapılan bu araştırma projeleri çocukların ve çevrelerindeki yetişkinlerin birlikte düşünerek fikirler oluşturmalarına, oluşturdukları fikirleri test edip araştırmalar yapmalarına imkân sağlar (Cadwell, 2011; Malaguzzi, 1998; Thornton & Brnton, 2010). Proje sürecinde çocukların derinlemesine araştırmaları sırasında, neleri nasıl yapacaklarına dair karar verdikleri ve karar verme süreçlerini kullanmaları söz konusudur.

Bu bölümde ve okul öncesi dönem çocuklarının Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarındaki karar verme süreçlerinin incelenmesine yönelik; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma problemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, insan hayatının tüm evrelerinin temelinde yer alan, büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu yıllardır. Bu dönem, fiziksel, bilişsel, dil ve sosyal duygusal gelişimlerdeki ilerlemenin hızlı olmasından ve birçok kritik dönemi içermesinden dolayı oldukça önemlidir (Senemoğlu, 2018; Shonkoff & Philips, 2000). Oktay (2005), bu dönemde verilen eğitimin amacının günümüz çağdaş toplumun gereği olan kendi duygu, düşünce ve fikirlerini özgür bir biçimde ifade edebilen, meraklı, karar verebilen ve karşısına çıkan problemlere çözüm üretebilen kişiler yetiştirmek olduğunu ifade etmiştir. Bu amaca ulaşabilmekteki temel kriter; düşünen ve sorgulayan bir nesil yetiştirilebilmesidir. Çocukların bilişsel gelişim sürecinin temelinde yer alan ve bilgiyi edinmenin ilk basamağı olan düşünme eylemine ilişkin birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2011) düşünmeyi “karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” olarak ifade etmektedir. Düşünme, öğrenmek ve öğrenilen bilgilerin analizini yapmak için kullanılan süreçtir (Chadwick, 2014).

Düşünmeyi beceri kapsamında ele alan Smith (2002) bilmenin yollarına vurgu yapmıştır. Eğitsel olarak düşünme becerileri incelendiğinde; hatırlama, planlama,

kavramsallaştırma, karar verme, problem çözme, değerlendirme, var olan fikirleri dikkate alma, yeni fikirler üretme şeklinde kazanımları işaret etmektedir (Moseley vd., 2005). Eğitim programlarının, bu kazanımların üzerinde durduğu ve geliştirilmesi için amaca yönelik etkinliklere yer verdikleri söylenebilir. Presseisen (1985) düşünme becerilerini, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve karar verme olarak belirtmektedir. Karar vermenin, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve araştırma yapma gibi düşünme becerileri ile ilişki içerisinde olduğu ve birlikte kullanıldığı söylenebilir (Marzano, 1988; Presseisen, 1985). Karar vermenin de içinde olduğu düşünme becerilerine eğitim programlarında yer verilmesi ve karar vermenin geliştirilmesi için çocukların çeşitli akademik ve günlük karar verme durumlarıyla karşı karşıya getirilmesi gerekmektedir (Marzano, 1988). Karar verme, en genel tanımıyla sunulan ya da oluşturulan seçeneklerden birinin tercih edilmesidir. Bununla birlikte çok yönlü ve bağlama özel bir yetkinliktir (Byrnes, 2002; Jacobs & Klaczynski, 2002). Bir diğer tanımda ise karar verme, çeşitli seçenekler arasından en iyisini seçmek için temel düşünme süreçlerini kullanarak bir konu alanında ihtiyaç duyulan bilgileri bir araya getirmek, seçeneklerin avantajlarını/dezavantajlarını karşılaştırarak hangi ek bilgilerin gerekli olduğunu belirlemek ve seçim yapıp, seçimi gerekçelendirmek olarak belirtilmektedir (Presseisen, 1985). Karar vermenin bir sonuç değil süreç olduğunu vurgulayan Costa (1985) olayların, fikirlerin, olası alternatiflerin, olası sonuçların ve kişisel değerlerin dikkate alınarak çeşitli seçeneklerden birinin seçilmesiyle karar vermenin gerçekleştiğini belirtmektedir.

Karar verme süreci basit olarak görünse de birçok bilişsel aktivitenin birlikte ya da sırayla kullanıldığı karmaşık ve tekrarlı bir bilişsel süreçtir. Araştırmacılar, karar verme sürecinin aşamalarını farklı sayıda belirtse de temelde sürecin anahtar noktalarının benzer olduğu görülmektedir (Adair, 2010; Byrnes, 1998; Mettas, 2011; Wales vd., 1986). Bu bağlamda karar verme süreci karar verilecek durumun fark edilmesiyle başlar, amaç oluşturma, amaca yönelik seçenek oluşturma veya var olan seçenekleri değerlendirerek seçim yapma ve sonucu değerlendirme ile son bulur. Bu noktadan hareketle karar verme

sürecinde dikkatini verme, plan yapma, tahmin etme, yaratıcı düşünme, akıl yürütme ve değerlendirme becerilerinin tümünün kullanıldığını söylemek mümkündür. Karar verme sürecinin gelişmesi bu becerilerin gelişimini, bu becerilerin gelişimi de karar verme sürecinin gelişimini sağlayacaktır (Davey, 2010).

İnsanların yaşamları boyunca hayatlarını etkileyecek birçok karar verdiği düşünüldüğünde, karar verme sürecinin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Karar verme, eğitim yoluyla geliştirilebilen bir beceridir (Eldeleklioğlu, 1996). Son zamanlarda yapılan araştırmalara göre çocukların karar verme sürecine katılımlarının sağlanması, toplumu hukuki, kültürel ve sosyal bağlamda etkilemektedir (Davey, 2010; Davies vd., 2006). Karar verme, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde hak olarak tanımlanmıştır. Çocukların toplumdaki karar verme sürecine etkin katılımının sağlanmasının ve bu becerinin küçük yaşlardan itibaren desteklenmesinin önemli olduğu belirtilmiştir (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2009; Council of Europe, 2017). Yaşamın her geçen gün artan karmaşası ve bireysel farklılıklardan gelen ilgilerin çeşitliliği ve ortaya çıkan problemler, karar verme becerilerinin geliştirilmesi gereğine vurgu yapmaktadır (Jacobs & Klaczynski, 2005). Özeloğlu (2019), okul öncesi dönem çocuklarının karar vermelerine ve karar vermeye katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamalarını incelediği araştırmasında, karar verme becerisinin çocuklara sunulan karar verme imkânlarına bağlı olarak geliştiğini belirtmiştir. Çocukların yetenekleri, istekleri, merakları ve kişisel özelliklerinin göz önünde bulundurulması, buna bağlı olarak programın esnek yapılandırılması ve çocukların eğitim sürecini yönetmesi karar verme imkânlarının da çoğalmasını sağlamaktadır. Bu bilgilerden hareketle araştırmada çocukların karar verme sürecini geliştirmek ve incelemek adına eyleme geçilmesine ve bu sürecin değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Çocukların karar verme süreçlerini destekleyecek uygulamalar irdelendiğinde alternatif eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır.

Alternatif eğitim yaklaşımları ve uygulamalar, erken çocukluk eğitiminde birçok uygulama alanında yer almaktadır. Erken çocukluk döneminde alternatif eğitim yaklaşımı

ve uygulamalarına ilişkin çalışmaların giderek artması, bununla birlikte birçok okul öncesi eğitim kurumunun programında bu eğitim yaklaşımlarından faydalanması nitelikli okul öncesi eğitime önem verildiğinin göstergesi olmaktadır. 20. yüzyılda yaşanan eğitim reformları ve çocuk eğitimini önemseyen politikalar okul öncesi eğitimi etkilemiştir. Bu eğitim hareketleriyle birlikte çeşitli alternatif eğitim yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Lohmander, 2004). Bu noktada çocukların karar verme süreçlerini aktif olarak kullandıkları çağdaş yaklaşımlardan biri olan, II. Dünya savaşıdan sonra İtalya'da ortaya çıkan ve günümüzde birçok ülkenin ilham aldığı, programın oluşturulmasına, sürecin işleyişine çocukların karar verdikleri, tüm bu sürecin öğretmen tarafından detaylı bir şekilde dokümente edildiği yani öğrenmenin görünür kılındığı Reggio Emilia Yaklaşımı ön plana çıkmaktadır (Katz & Chard, 1997; Malaguzzi, 1998). Reggio Emilia Yaklaşımı'na göre çocuk, özgür, istekli, dikkatle çalışan, merak ettiği konu üzerine hedeflerini belirleyen, hedefi doğrultusunda planlama yapan, seçenekler üreten, karar veren, problem çözen, farklı düşünen, duygularını ve kendini 100 dili ile ifade edebilen bir kâşif olarak görülmektedir (Edwards vd., 1998). Reggio Emilia Yaklaşımı'nda öğrenme çocukların ilgi ve merak duyduğu projeler yoluyla gerçekleşir. Çocukların projeler esnasında farklı hipotezler öne sürmeleri, kendi bilgilerini yapılandırmaları, dönüşümlü düşünmeleri, bu süreçlerin tümünün öğretmen tarafından desteklenmesi ile çocukların fikir üretme, fikirleri demokratik ve bilimsel bir ortamda çarpıştırmaları karar alma süreçlerine ilişkin ipuçları vermektedir (Hewett, 2001; Rinaldi, 1998)

Reggio Emilia okullarında çocukların karar verme derecesinin ve kararlara katılma oranlarının tema yaklaşımı, ünite yaklaşımı, tek kavram öğretim gibi modellerle karşılaştırıldığında oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Karar verme sürecine çocuk, öğretmen herkes katılım sağlar. Bu süreçte anlaşmazlıklar olduğunda birçok yol haritası ortaya çıkabilir. Sanatla desteklenmiş bilimsel araştırmalar aracılığıyla çocukların karar verme süreci sürekli olarak desteklenir (İnan vd., 2010; Helm & Katz, 2001).

Türkiye’de uygulanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı’nda çocukların ilgilerinin ve gereksinimlerine göre konuların araç olarak kullanıldığı proje çalışmalarının yapılabileceği vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Çocukların aktif olmalarının Türkiye’de uygulanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ile Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarının ortak özellikleri olduğu söylenebilir. Buradan hareketle, Reggio Emilia Yaklaşımı’na dayalı proje çalışmalarında çocukların karar verme süreçlerini inceleyen bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Karar vermeye yönelik yapılan araştırmalar sağlık (Bechara vd., 1994, 2000; Marewski & Gigerenzer, 2022; Reyna vd., 2015), yönetim (Bakioğlu & Demiral, 2013; Kırıl, 2015; Saaty, 1985), ekonomi (Bülbül & Köse, 2011; Payne vd., 1991; Klein & Sharma, 2022; Yüksekbilgili, 2016), psikoloji (Franken & Muris, 2005; Kerr & Zelazo, 2004; Klaczynski vd., 2001) alanlarında yoğunlaşmaktadır. Eğitim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde ergenlik dönemi yoğunluklu olmak üzere farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin karar verme becerilerine yönelik genelleyci kapsamda oldukları görülmüştür (Akaydın vd., 2020; Akyol, 2021a; Baumberger-Henry, 2005; Baysal vd., 2021; Bednar & Fisher, 2003; Crone & Van Der Molen, 2007; Çimşir & Baysal, 2019; Demirbaş-Nemli vd., 2019; Ersoy & Deniz, 2016; Gao vd., 2009; Garon & Moore, 2007a; Güvendi, 2019; Özeloğlu, 2019; Pekdoğan, 2019; Pekdoğan & Ulutaş, 2018; Tekin & Ulaş, 2016; Uçar, 2019; Van Leijenhorst vd., 2008; Yalın, 2021) Okul öncesi dönem çocuklarının karar verme süreçlerinin detaylı şekilde somutlaştırılarak ortaya koyulduğu ve bu süreci ortaya koymada Reggio Emilia Yaklaşımı’ndan faydalanılan çalışmaların olmayışı nedeniyle bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Erken çocukluk dönemi, kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı ve beyin gelişiminin en hızlı olduğu kritik bir zaman dilimidir (UNİCEF, 2019). Bu dönemde çocuklar, dünyayı yetişkinlerden farklı yollarla deneyimleyen sosyal aktörlerdir. Eğitimleri boyunca onları

ilgilendiren kararları alma hakları vardır (McGrath vd., 2009). Alanyazındaki araştırmalar, çocukların karar verme durumlarında olasılıkları göz önünde bulundurabileceğini ortaya koymakla birlikte, karar verme becerisinin küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi ile riskli durumlarda karar vermenin önemini belirtmektedir (Harbaugh vd., 2002; Levin & Hart, 2003; Reyna & Ellis, 1994; Van Leijenhorst vd., 2008). Ayrıca küçük yaşlarda geliştirilemeyen bu becerinin kişinin ileriki yaşam dönemlerinde çeşitli sorunlara sebep olabileceğinin altını çizmektedir. Bununla birlikte karar verme becerisi gelişen kişilerin özgüven, bağımsızlık düzeyi, yaşam memnuniyeti ve özsaygılarının daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Cenkseven-Önder, 2012; Garon & Moore, 2007b; Özeloğlu, 2019). Çocukların eğitim ortamlarındaki durumlar hakkında kararlar verebilmeleri ve karar verme sürecine katılmaları için onlara imkanlar sunulması okul öncesi eğitimin amacının gerçekteşmesinde oldukça önemli olmaktadır (Theobald & Kultti, 2012).

Araştırmacılar, çocukların eğitim sürecinde etkin olması ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Yıldız-Demirtaş ve Sucuoğlu (2009), araştırmalarında aktif öğrenmede deneyimli ve deneyimsiz çocukların karar verme süreçlerini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırmada 4 yaşından itibaren aktif öğrenme konusunda deneyimli olan ve gruba yeni katılan deneyimsiz çocuklar ile programda on aydır öğretmenlik yapan deneyimli öğretmenler ve yeni katılan deneyimsiz öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, deneyimli öğretmen-deneyimli çocuk grubunda yer alan çocukların karar verme sürecinde çok daha fazla seçenek ürettikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca gruba birlikte karar verme sürecinde, daha çok herkesin düşüncelerini söylemesi, birlikte konuşarak karar verme ve oylama yapma şeklinde yollar belirledikleri görülmüştür. Pekdoğan ve Ulutaş (2018), tarafından 5-6 yaş grubu çocuklarının karar verme becerileri üzerinde etkisinin araştırıldığı "Karar Verme Becerileri Eğitim Programı" tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda on hafta boyunca uygulanan "Karar Verme Becerileri Eğitim Programı" ile eğitim alan çocukların lehine

anamlı fark oluşturmuştur. Geliştirilen eğitim programının kalıcılığına ilişkin yapılan kalıcılık testinde ise programın etkisinin devam ettiği belirtilmiştir.

Reggio Emilia Yaklaşımı temelli olarak yapılan araştırmalarda çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin (Akar-Gencer & Gönen, 2015) ve üst bilişsel düşünme becerilerinin (İmir, 2018) geliştiği görülmüştür. Bu araştırmada ise, Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları yoluyla okul öncesi dönem çocuklarının karar verme süreçlerinin gelişimini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının karar verme becerilerinin desteklenmesi için Reggio Emilia Yaklaşımı temelli olarak hazırlanan proje çalışmalarını içermektedir. Bu anlamda okul öncesi eğitim veren okullardaki programların ve etkinliklerin zenginleştirilmesine, çocukların karar verme süreçlerine dikkat çekerek buna yönelik çalışmaların planlanmasına ve çocukların karar verme becerilerinin desteklenmesine teşvik etmesi açısından önemlidir. Ayrıca çocukların karar verme becerilerini geliştirici farklı yolların denenmesi ve araştırmacı-öğretmen iş birliği ile öğretmenin de mesleki gelişimini desteklemesi açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Araştırmanın problemini “Okul öncesi dönem çocuklarının Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarındaki karar verme süreçleri nasıldır? sorusu oluşturmaktadır.

Alt Problemler

1. Çocuklar ve öğretmenin Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları yapılmadan önce karar verme süreçlerine yönelik mevcut durumları nedir?
2. Öğretmenin Reggio Emilia Yaklaşımı’na yönelik görüş ve uygulamaları ile fiziksel koşulların mevcut durumu nedir?
3. Çocukların Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları boyunca karar verme süreçlerine ilişkin değişimler nelerdir?

4. Öğretmenin eylem araştırması süresi boyunca çocukların karar verme süreçlerini destekleme ve Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarını uygulama konusunda gelişimi nasıldır?

Sayıtlılar

Çocukların, proje çalışmalarına istekli katıldıkları ve ölçme araçları uygulanırken sorulara istekli şekilde cevap verdikleri ve gerçek düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenin görüşme sorularını kendisi, çocuklar ve öğrenme ortamı açısından mevcut durumu ortaya koyacak şekilde cevapladığı ayrıca araştırma süreci boyunca yaptığı dokümantasyonlarda samimi, dürüst ve gerçekçi olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma; 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Kütahya ilinde Merkez ilçesinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden ve normal gelişim gösteren 60-69 aylık 14 çocukla ve gerçekleştirilen dört proje ile sınırlıdır.

Çocukların karar verme süreçlerinin değerlendirilmesi, karar verme becerileri değerlendirme aracı ve diğer ölçme araçlarından elde edilen nicel ve nitel bulgular ile sınırlıdır.

Tanımlar

Reggio Emilia Yaklaşımı: İkinci dünya savaşından sonra ortaya çıkan, çocukların meraklı, özgür ve aktif katılımcı olarak projeler yoluyla öğrenmelerini yapılandırdıkları alternatif eğitim yaklaşımıdır (Malaguzzi, 1998).

Karar verme süreci: Amaç oluşturma, seçenek oluşturma/ var olan seçenekleri göz önüne alma, oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme, sonucu değerlendirme aşamalarından oluşan bilişsel bir süreçtir (Byrnes, 1998)

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

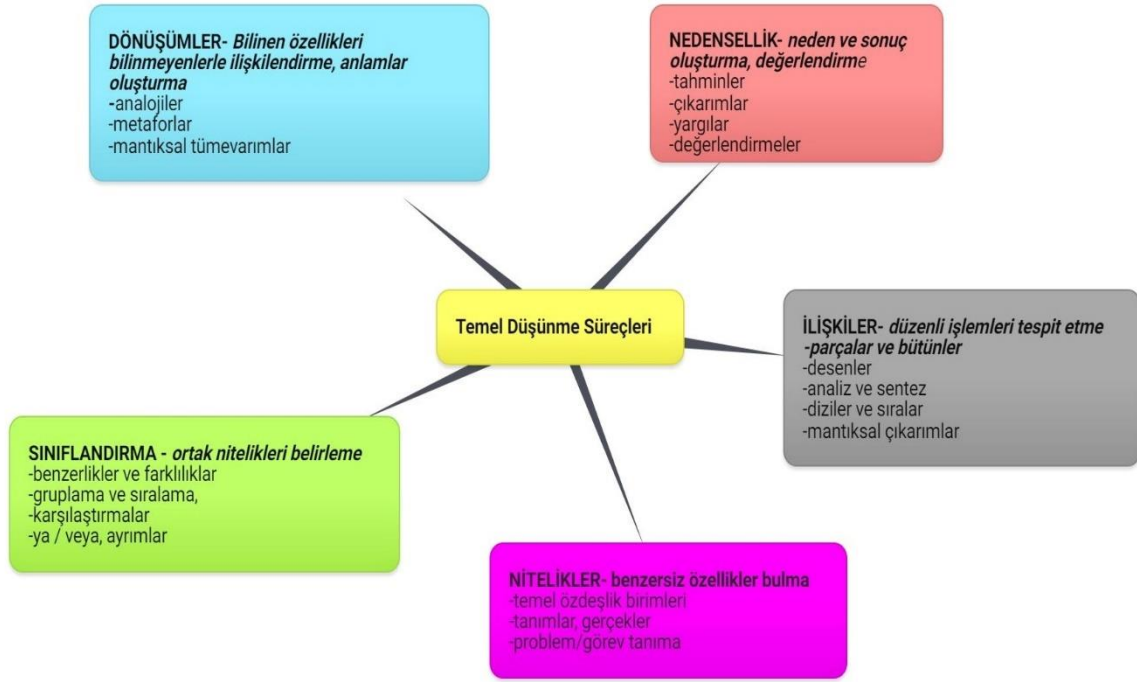
Karar verme kavramı

Karar verme, insan yaşamının her evresinde karşılaşılan doğal bir süreçtir (Pekdoğan, 2015). Kararlar hedeflere ulaşmak için verilir ve hangi eylemlerin hedeflere ulaşacağına dair inançlara dayanır. Örneğin yağmur yağacağına inanılıyorsa ve amaç ıslanmamaksa, birey yanına şemsiye almaya karar verir. Kararlar, şemsiye alıp almamak gibi küçük meselelerle veya bir ülkenin diğer ülkenin provokasyonuna nasıl yanıt vermesi gerektiği gibi çok büyük önem taşıyan meselelerle ilgili olabilir. Kararlar, yalnızca tek bir hedef, iki seçenek ve hangi seçeneğin amaca en iyi şekilde ulaşacağına dair güçlü inançlar içerecek şekilde basit olabilir veya birçok hedef ve seçenek içeren ve belirsiz inançlar içerecek şekilde karmaşık olabilir (Baron, 2000).

Presseisen (1985), karar vermeyi, yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerinde içinde yer aldığı düşünme becerileri kapsamında ele alarak karar vermeyi temel düşünme süreçlerini kullanarak çeşitli seçenekler arasından en iyi yanıtı seçme olarak tanımlamıştır. Ayrıca karar vermede bir konu alanında ihtiyaç duyulan bilgileri bir araya getirme, alternatif yaklaşımların avantaj ve dezavantajlarını karşılaştırma, hangi ek bilgilerin gerekli olduğunu belirleme; en etkili yanıtı karar verme ve bunu gerekçelendirebilmenin de önemine vurgu yapmıştır.

Şekil 1

Temel Düşünme Süreçleri



Şekil 1’ de verilen temel düşünme süreçleri, kompleks düşünme süreçlerinde kullanılır. Araştırmacılar bu süreçler arasındaki farkı belirgin bir şekilde ortaya koymuşlardır. Örneğin, belirli bir böceğin tıpatıp aynı örneklerini seçmekle, aynı böceğin sokmasına karşı panzehri bulmak arasında büyük bir fark vardır. Bir görev, tanımlama ve karşılaştırmanın temel süreçlerini içerirken, diğeri problem çözümenin çoklu, karmaşık, tekrarlanabilir ve sıralı adımlarını gerektirir (Presseisen, 1985).

Tablo 1

Karmaşık Düşünme Süreçleri

Karmaşık düşünme süreçleri	Yaratıcı düşünme	Eleştirel düşünme	Problem çözme	Karar verme
Görev	Yenilik veya estetik fikirler/ürünler yaratmak	Belirli bir amacı anlamak	Bilinen bir zorluğu çözmek	En iyi alternatifini seçme
Önemli temel düşünme süreçleri	İlişkiler Dönüşümler Nitelikler	Dönüşümler Sınıflandırma İlişkiler	Nedensellik Dönüşümler	Sınıflandırma İlişkiler
Sonuç	Yeni anlamlar, memnun edici ürünler	Nedenleri araştırma, kanıt, teori	Çözüm, genelleme	Yanıt verme

Karmaşık düşünme süreçlerinde, her bir sürecin görevi, aktif olarak kullanılan temel düşünme süreçleri ve elde edilen sonuçlar belirtilmiştir. Yaratıcı düşünme sürecinde görev, yenilik veya estetik fikirler/ürünler yaratmaktır. Bu görevi tamamlamada temel düşünme süreçlerinden ilişkiler, dönüşümler ve nitelikler aktif olarak kullanılırken süreç sonunda yeni anlamlar ve memnun edici ürünler ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünme sürecinde görev, belirli bir amacı anlamaktır. Bu görevi tamamlamada temel düşünme süreçlerinden dönüşümler, sınıflandırma ve ilişkiler aktif olarak kullanılırken süreç sonunda nedenleri araştırma, kanıt ve teoriler ortaya çıkmaktadır. Problem çözme sürecinde görev, bilinen bir zorluğu çözmektir. Bu görevi tamamlamada temel düşünme süreçlerinden nedensellik, dönüşümler aktif olarak kullanılırken süreç sonunda çözüme ulaşma ve genelleme ortaya çıkmaktadır. Karar verme sürecinde görev, en iyi alternatifi seçmektir. Bu görevi tamamlamada temel düşünme süreçlerinden sınıflandırma ve ilişkiler aktif olarak kullanılırken süreç sonunda yanıt verme ortaya çıkmaktadır (Presseisen, 1985).

Karmaşık süreç becerilerinden karar verme ve problem çözme, sık sık birbirlerinin yerine kullanılan ya da karıştırılan becerilerdir. Karar verme, farklı seçenekler arasında tercih yapma sürecidir. Problem çözme ise karşılaşılan bir sorundan uzaklaşmaya yönelik verilen tepkidir. Problem çözmeye karşılaşılan sorunu çözmek için karar verilir, ancak karar vermede her karar bir problem olmayabilir (Rue & Byers, 2003; Akt. Sağır, 2006).

Düşünme becerileri ve karar verme konusunda çalışmaları olan Baron (2000), karar vermeyi "Karar, bir eylem seçimidir – ne yapıp ne yapmayacağınıza dair bir seçimdir" (s. 6) olarak tanımlamıştır. Byrnes (2002) ise karar vermede seçeneklere dikkat çekerek, karar vermenin var olan ya da oluşturulan seçeneklerden uygun olanı seçme işlemi olduğunu belirtmiştir. Güçray (2001) karar vermeyi bir ihtiyaç sonrası belirlenen hedeflere ulaşmak için gereken bilgilerin toplanması, değerlendirilmesi, seçeneklerin oluşturularak en uygun olan seçeneğin seçilmesi olarak tanımlamıştır. Kuzgun (2006) ise karar vermenin gerçekleşmesi için bazı şartların olması gerektiğini belirtmiştir. Bu şartlar ise "karar vermeyi gerektirecek bir güçlüğün birey tarafından fark edilmesi, bu güçlüğün bertaraf edebilecek

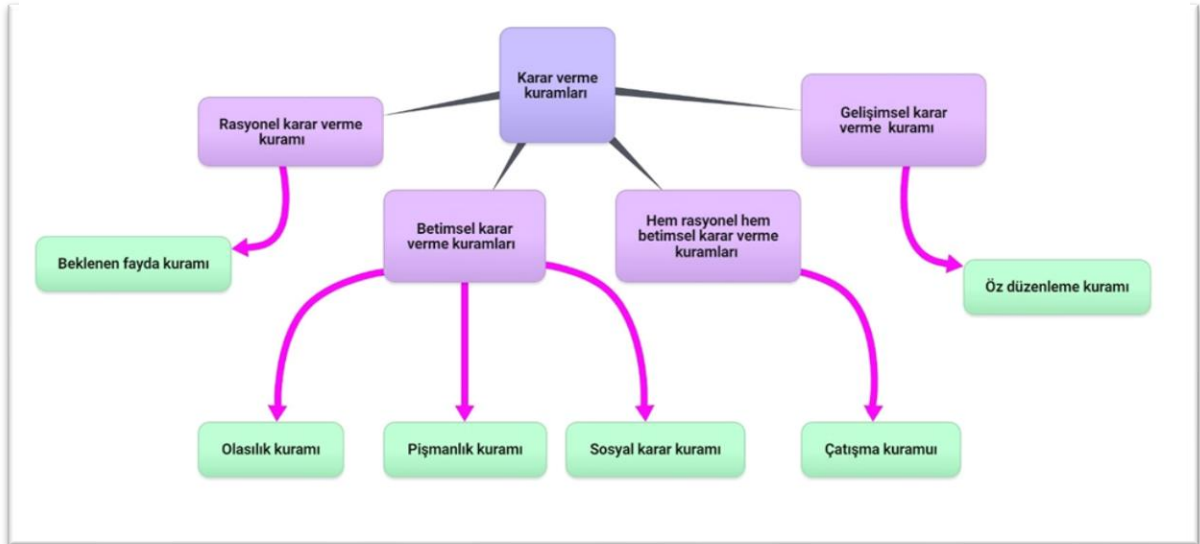
seçeneklerin mevcut olması ve bireyin bu seçeneklerden birini seçme özgürlüğüne sahip olması” şeklindedir. Bu şartlar mevcut olduğu takdirde karar verme gerçekleştirilebilir olmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkılarak karar vermenin bilişsel bir beceri olduğu, sadece seçim işleminden çok daha fazlasını gerektiren karmaşık bir süreç olduğu, eylem gerektirdiği, farklı becerilerle birlikte işe koşulduğu söylenebilir.

Karar verme kuramları

İlgili alanyazında karar vermenin nasıl gerçekleştiğini, ne amaçla gerçekleştiğini ve farklı yanlarını açıklamaya yönelik çeşitli kuramlar ortaya konulmuştur. Her bir kuram karar vermenin farklı bir kısmına odaklanmakla birlikte ortak olarak odaklanılan kısımlarda söz konusudur. Günümüzde karar vermeye ilişkin yirmiden fazla kuram olduğu belirlenmiştir. Bu kuramlar incelendiğinde Şekil 2’de grldğu gibi kararın nasıl verildiğine göre karar verme kuramları rasyonel karar, betimsel karar hem rasyonel hem betimsel karar ve gelişimsel karar kuramları olarak dört kategoride incelenmiştir (olakkadığlu, 2010).

Şekil 2

Karar Verme Kuramları



Rasyonel karar verme kuramı, kararların nasıl verilmesine gerektiğine ilişkin bir ereve çizmiştir. *Betimsel karar verme kuramları* ise rasyonel karar verme kuramlarındaki gibi her zaman ereve içinde kararların verilemeyeceğini, birey faktörünün göz önünde bulundurulması gerektiğini ve bireyin içinde bulunduğu durumlara göre kararlarını nasıl

verdiğini açıklamaktadır. *Hem rasyonel hem betimsel karar verme kuramları* ise her iki kuramın varsayımlarını kabul ederek karar vermenin gerçekleşebileceğini savunmuştur. *Gelişimsel karar verme kuramı* ise tüm bu faktörlere ek olarak gelişimin karar verme sürecindeki önemine vurgu yapmış ve yaşla birlikte karar vermenin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymuştur (Sever & Ersoy, 2019). Sözü edilen karar verme kuramları bir sonraki başlıkta açıklanmıştır ayrıca araştırmanın temelini dayandığı gelişimsel karar verme kuramı daha detaylı açıklanmıştır.

Beklenen Fayda Kuramı

Karar verme kuramları arasında önemli bir yere sahip olan fayda kuramı, Von Neumann ve Morgenstern (1947) tarafından geliştirilmiş rasyonel bir karar verme kuramıdır. Bireyin karar verme esnasında kendisine matematiksel olarak en çok fayda sağlayacak rasyonel seçeneği seçmeye eğilimli olduğunu savunmaktadır. Ayrıca bu kuram, ideal koşullar altında olası eylemler arasından nasıl seçim yapılması gerektiğine dair tartışmayla başlar ve en iyi kararın hedefe ulaşmaya en çok yardımcı olan karar olduğunu ortaya koyar (Baron, 2000; Özcan-Candangil, 2005). Kuramda, en çok kazancı sağlayacak bir dizi kurallar vardır. Bu kurallar alternatifleri sıralama, geçişlilik, iptal, baskınlık, değişmezlik, devamlılık şeklindedir. Birey, kararlarını verirken her bir kuralın gereğini yerine getirirse en yüksek kazançla sahip kararı vermiş olacaktır (Plous, 1993). Ancak zamanla burada fayda ya da kazanç olarak belirtilen kavramın rasyonel değerlerden bağımsız olarak kişiye göre değişebileceğine vurgu yapılmıştır. Zaman içerisinde fayda kuramındaki rasyonelliğe gelen eleştiriler bu şekilde çoğalmıştır. Bu eleştirileri yüksek sesle dile getiren Simon (1983)' a göre rasyonellik matematiksel değil psikolojik bir kavramdır. Beklenen fayda hedeflerle tutarlı olarak belirlenmektedir. Hedeflere ulaşıldığında duyulan memnuniyet, yararlılık ve avantaj-dezavantaj karşılaştırması ve olasılıkları göz önüne alma karar verme davranışındaki fayda kavramına yüklenen anlama ilişkin ipuçları vermektedir (Baron, 2000).

Olasılık kuramı

Kahneman ve Tversky (1979) tarafından geliştirilen olasılık kuramı, kazanca ek olarak kayba da odaklanmıştır. Bireyin karar verirken en fazla kazanç sağlayacağı ve en az kayıp yaşayacağı seçeneği seçmesini öngörmüştür. Bu kuramda kazanç ya da fayda kavramı yerine kaybında göz önüne alındığı değer kavramı kullanılmıştır. Kuramcılar çeşitli problem durumlarını 150 kişilik bir gruba sorup cevaplarını incelemişlerdir. Bu problem durumlarıyla ilgili bir örnek şu şekildedir:

Problem:

Karar durumu: İki seçenektan birini seçmek

A: 240\$'lık kesin kazanç

B: %25 olasılıkla 1000\$ kazanma şansı

Bu durumda katılımcıların %84'ü A seçeneğini seçmiştir (Tversky & Kahneman, 1981).

Verilen problem durumunda görüldüğü gibi bireyler kazanç durumlarında düşük olasılıkla yüksek kazanç yerine, kesin olarak az kazancı tercih etmişlerdir. Kayıp durumunda ise daha yüksek olasılıkla daha çok kaybetme olasılığını göze almışlardır. Bu noktada verilen kararların olasılığa, kazanç ve kayba göre değişebildiği görülmüştür.

Pişmanlık kuramı

Pişmanlık kuramı bireylerin kararlar verirken seçeneklerden hangisini seçtiğinde daha çok mutlu olacaklarını ya da daha çok pişman olacaklarını göz önünde bulundurduklarını savunmuştur. Bu durumu örneklerken 8\$ kesin kazanca karşılık %67 olasılıkla 12\$ kazancı bir oyunda katılımcılara sunarak karar vermeleri istenmiştir. İkinci seçeneği seçerek kaybeden kişi ne kadar pişmanlık duymuş olabilir? Diğer taraftan ikinci seçeneği seçip 12\$ kazansaydı ne kadar mutlu olurdu? Bu kuram örnekte yer alan karar durumuna ulaşırken insanların bu duygu durumlarını ve riski göz önüne aldığını belirtmiştir (Larrick, 1993).

Sosyal karar kuramı

Sosyal karar kuramı, 1960'lar ve 1970'ler boyunca, ekolojik bağlamda insan kararlarını anlamak için bir metodoloji ve bir perspektif olarak gelişmiştir. Bireylerin karar verme aşamasında çevrelerinden edindikleri ipuçlarını göz önüne aldıklarını savunmuştur. Karar verme sürecinde ipuçlarının, gelecekteki olayların olma olasılıkları konusunda bilgi verdiği ve ipuçlarını kullanabilen bireylerin ise karar vermede daha başarılı olduklarını belirtmiştir (Cooksey, 1996). Ancak kuram bireylerin hangi ipuçlarına neden değer verdiklerini ve ipucunu fark etme ve kullanmadaki bireysel farklılıkların nedenlerini açıklayamamıştır (Byrnes, 1998).

Çatışma kuramı

Stresin karar verme davranışı üzerindeki etkilerini inceleyen Janis ve Mann (1976), karar vermenin bir çatışma durumu olduğunu ve bireylerin bu çatışmadan dolayı oluşan stresi ortadan kaldırmak için farklı stratejilerle kararlar vererek çatışmadan uzaklaştıklarını savunmuştur. Bu kapsamda bireyin karar verilecek bir durumla karşılaştığında beş farklı strateji kullandığını belirtmişlerdir. Bireyin karar verme sırasında mevcut durumunu koruması ve riski görmezden gelmesi çatışmasız bağlılık stratejisi, önerileni veya en dikkat çekici olanı kabul ederek uyum sağlaması çatışmasız değişim stratejisi, bahaneler bulması veya sorumluluğu başkasına yüklemesi savunmacı kaçınma stratejisi, telaşla seçenekleri dikkatle değerlendiremeyerek acil karar verip kurtulmaya çalışması aşırı uyarılmışlık stratejisi ve titizlikle bilgi toplayarak, seçenekleri dikkatle değerlendirerek karar vermesi ise ihtiyatlı seçicilik stratejisi olarak belirtilmiştir (Janis & Mann, 1976).

Öz düzenleme kuramı

Öz düzenleme kuramı, Byrnes (1998) tarafından karar verme sürecini açıklamak için, var olan kuramların eksikliklerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Byrnes (1998), ortaya atılan kuramların, karar vermenin yaşla birlikte gelişip gelişmediğini, ayrıca çocuklar, ergenler ve yetişkinler olarak geniş insan kitlelerinin karar verme davranışlarını açıklamadığını öne sürmüştür. Karar verme durumlarının, oyunlar ve çevreleme etkisi şeklinde karar durumunun sunulmuş biçiminin bireyde farklı etki yaratması şeklinde

sınırlandırıldığını belirtmiştir. Bu durumlara ek olarak araştırmacıların başarılı insanların nasıl karar verdiklerine dikkat etmediklerini de ekleyerek öz düzenleme kuramında bu eksikliklerden yola çıkmıştır. Kuramı hem rasyonel hem betimsel hem de gelişimsel olarak üçüncü bir olasılığın varlığına dayandırmıştır ve şu üç sorunun cevabını aramıştır: “Karar verme becerisi yaşla birlikte gelişir mi? Karar verme becerisi neden yaşla birlikte gelişir?, Neden bazı insanlar karar vermede diğerlerine göre daha başarılıdır?” (Byrnes, 2005).

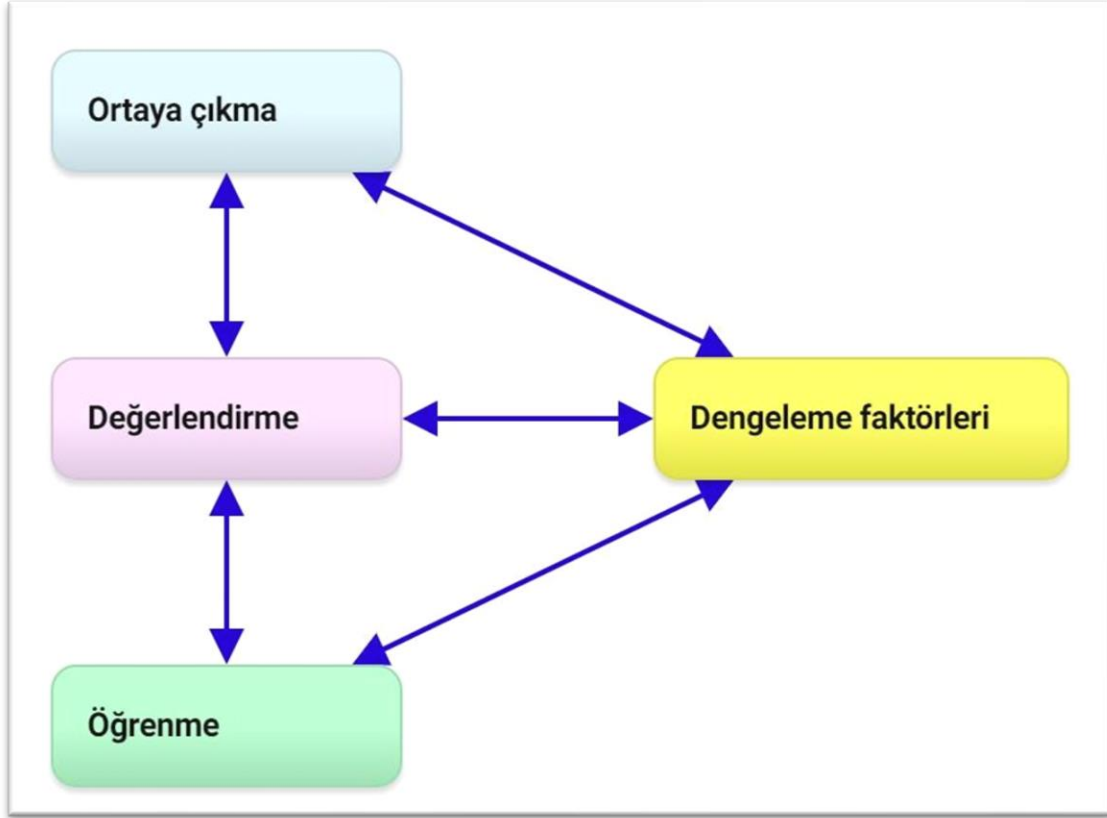
Byrnes (1998)’a göre insan davranışları hedef yönelimlidir. İnsanlar, hayatta kalmalarını ve hayata uyum sağlamalarını destekleyecek kişisel, sosyal ve mesleki durumlara ilişkin hedefler belirleyerek kararlar verirler. Bu karar verme davranışı bulunduğu ortamın bağlamında ortaya çıkmaktadır. Sosyal ortam ve deneyim karar vermede önemli rol oynamaktadır. Benzer durumlarda birey daha önce benzer olarak verdiği kararları yineleyebilmektedir. Buna karşılık birey, içinde bulunduğu bağlamlarda birçok belirsizlikle karşılaşmaktadır. Bireyler doğduklarında yeterince öz düzenleme becerilerine sahip olarak dünyaya gelmezler, dolayısıyla doğru karar alma ile karar verme süreci aşamaları yaş ve gelişimle ilişkili olarak yeterince öz düzenleme becerisine sahip olmaya doğru ilerlemektedirler (Byrnes, 1998).

Gelişimsel karar kuramı olarak da ifade edilen kurama göre karar verme süreci üç aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar karar vericinin karar durumunu fark ettiği ve seçenekleri belirlediği ortaya çıkma aşaması, seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarının düşünülerek en iyi seçeneğin seçildiği değerlendirme aşaması ve seçeneklerden birinin seçimiyle kararın sonucunun değerlendirildiği öğrenme aşaması şeklindedir. Bu aşamalar

birbirleriyle ilişkilidir ancak gerekli durumlarda bir önceki aşamaya dönülebilir (Byrnes, 1998).

Şekil 3

Byrnes'in Gelişimsel Karar Kuramı



Ortaya çıkma aşaması, işaret yorumlama ve seçenek oluşturma davranışlarını içermektedir. Bireyin bu aşamada önce bir işaret algılaması, işareti yorumlayarak işarete yanıt verip vermeyeceğine karar vermesi ve son olarak bir yanıtın uygun olduğuna karar verilirse buna ne şekilde yanıt vereceğine karar vermesi beklenmektedir. İşaret yorumlama, farkına varma, tepki verme ya da göz ardı etmeyi içermektedir. Karar verme sürecindeki ilk bireysel farklılık işaret yorumlamada ortaya çıkmaktadır. İşareti veya başka bir deyişle ipucunu tanıma ve algılama kişiden kişiye değişmektedir. Birey ilgi alanı olan durumlarda daha seçici olmaktadır. Bu duruma saldırgan bir çocuğun diğer çocuklara nazaran saldırganlığa neden olan ipuçlarına daha duyarlı olması örnek olarak verilebilmektedir. İkinci bireysel farklılık yine işaret yorumlamada bireyin işarete vereceği yanıtta ortaya çıkmaktadır. Kişiden kişiye ipucunu yorumlama değişmektedir. Bu duruma bir kişinin diğer bir kişinin ayağına basmasının kasıtlı olup olmama durumunun kişinin vereceği yanıtı

etkilemesi örnek olarak verilebilmektedir. İşaret fark edilip yorumlandıktan sonra seçenek belirleme aşaması gelmektedir. Seçenek belirleme duruma nasıl tepki verileceğini açıklamaktadır. Seçenek belirlemede aşağıda belirtilen dört yol kullanılmaktadır:

1. Geçmiş yaşantılar
2. Analogik akıl yürütme
3. Nedensel akıl yürütme
4. Tavsiye/yardım alma

Birey bir karar durumunda seçenek belirlerken geçmişte benzer bir durum yaşadığına geçmiş yaşantılarını bellekten geri çağırarak seçenek oluşturmaktadır. Birey, benzer işlevleri içeren bir durumu kullanmayla analogik akıl yürüterek seçenek oluşturmaktadır. Örneğin el insanı temsil eder, pençe hayvanı temsil eder şeklinde ikinci derece analogiler okul öncesi dönemden itibaren kullanılmakta ergenlik döneminden itibaren ise üçüncü derece analogiler kullanılabilir. Birey, nedensel bilgileri biliyorsa nedensel akıl yürüterek seçenek oluşturmaktadır. Ressamlar, mavi ve sarı rengin karışınca yeşil rengi oluşturduğunu bildikleri için istedikleri rengi elde etmede bu boya kullanırlar. Birey, bilgi ve deneyimi yoksa başka bir bireyden tavsiye/yardım alarak seçenek oluşturmaktadır. Tavsiye/yardım alma ise soru sorma, araştırma yapma, gözlem ve taklit davranışlarını içermektedir (Byrnes, 1998).

Değerlendirme aşamasında birey seçeneklerin avantajlı ve dezavantajlı yönlerini düşünerek, onları sıralamakta ve en iyi seçeneği seçmektedir. Oluşturulan seçenekleri değerlendirerek karar verilen hedefe ulaşmak için çoğul durumlarda seçenek belirlemeye geri dönebilir. Bu aşamada kriterlerin önemine vurgu yapılmaktadır. Örneğin bir kişi araba almak istediğinde güvenlik, oturma kapasitesi, yakıt masrafı ve fiyat gibi kriterleri göz önünde bulundurarak seçeneklerden birini seçmektedir (Byrnes, 1998).

Öğrenme aşamasında en iyi seçenek uygulanmaktadır. Birey beklenen hedeflerin en iyi seçeneği karşılayıp karşılamadığını değerlendirmektedir. Karar verici ortaya çıkma ve

değerlendirme sonrası verilen kararı uygulayarak uygulama sonrası bilgiyi öğrenmektedir. Bu öğrenme sonucunda bir daha benzer durumla karşılaşıldığında üç farklı şekilde davranılabilmektedir. Aynı bağlamla tekrar karşılaşıldığında farklı bir seçenek belirleme, karara yaklaşım biçimini değiştirme, istenmeyen sonucu göz ardı etme ve karar vermede ilk kullandığı seçeneği kullanmaya devam etme öğrenme aşaması sonucu bireyin bir sonraki karar verme sürecini etkileyen davranış biçimleridir (Byrnes, 1998).

Dengeleme faktörleri, bireyin karar vermesini etkileyen düzensiz durumların engellenmesini içermektedir. İnsanlar en iyi bildikleri durumlarda bile zayıf kararlar verebilmektedirler. Geçici yanılgılar ve yanlış yorumlamalarla bu durum sınırlandırılır ve hatanın sistematik kaynaklarına önem verilir (Byrnes, 2002). Karar vermede bellek sınırlılıkları, yetersiz bilgi, buluşsal yöntemler ve ön yargılar, kodlama süreçleri, duygular, stres, psikoaktif maddeler, kişilik özellikleri göz önüne alınmalıdır. Öz düzenleme becerileri bu faktörleri yönetebilmek ve karar verme becerisini geliştirebilmek için önemli görülen ve geliştirilmesi gereken becerilerdir çünkü öz düzenlemesi yüksek bireyler belirsizlikte daha çok rahatsız hissettikleri için bu belirsizliği gidermek adına daha fazla bilgi ararlar. Karar vermede yaşadıkları hatalardan dolayı öğrenme yetenekleri daha güçlüdür bu da bir sonraki karar verme sürecinde en iyi seçeneği seçmelerinde önemli bir etken olmaktadır. Aynı zamanda hata sonrası bu sonuçlara dayanarak belirli bir işaretin birden fazla yorumu olduğunu kabul ederler ve bu yeni yorumu eski yorumla birlikte uzun süreli bellekte saklarlar. İşaretle tekrar karşılaştıkların belirsizliği/problemi/merakı fark etme olasılıkları daha yüksektir. Bir işarete ne zaman yanıt vermeleri ne zaman göz ardı etmeleri gerektiğinin bilincindedirler, ilgileri nettir. Analogik hatalarından öğrenirler ve bir sonraki karar verme sürecinde analogik uygunluğa daha uygun seçenekler belirlerler. (Byrnes, 1998).

Son olarak kuramcı, çocukların kendi kararlarına ilişkin seçenekler belirleyip bu seçenekleri uygulayarak kararlarının sonuçlarını deneyimleyebilecekleri imkanlar sağlanmasıyla, karar vermede model olunmasıyla karar verme becerilerinin geliştirilebileceğini belirtmiştir (Byrnes, 2005).

Karar verme süreci

Karar verme, insan beyninin prefrontal korteks bölümünde gelişen bilişsel bir süreçtir (Baron, 2000; Bechara vd., 2000; Benes, 2001; Bechara vd.,2005). Türk Dil Kurumu (TDK, 2011) süreç kelimesini "Aralarında birlik olan veya belli bir düzen veya zaman içinde tekrarlanan, ilerleyen, gelişen olay ve hareketler dizisi" olarak belirtmiştir. Karar verme sürecinde hedef, seçenek ve sonuç ayrılmaz şekilde birbirlerine bağlıdır (Byrnes, 1998). İlgili alanyazın incelendiğinde karar verme sürecine ilişkin belirlenmiş bir aşama sayısının olmadığı görülmüştür. Araştırmacılar farklı sayıda aşamalarla karar verme sürecini incelemiştir. Bu bağlamda Byrnes (1998) karar verme sürecini aşağıda belirtilen dört basamakta incelemiştir;

1. Amaç oluşturma
2. Seçenekler belirleme,
3. Seçeneklerden birini seçme,
4. Kararı uygulama ve öğrenme

Beş basamakta incelenen karar verme süreçleri aşağıda yer almaktadır. Archer (1980), Hammond (2002), Sardoğan vd. (2006)'a göre karar verme süreci (Akt. Öncül, 2013):

1. Durumun farkına varılması ve karar vermeye ilişkin tanımlama,
2. Karar verme durumuna yönelik bilgi toplama ve seçenekleri belirleme,
3. Belirlenen seçenekleri araştırma ve sonrasında inceleyerek değerlendirme,
4. En olumlu ve etkili sonucu olan seçeneği seçerek uygulamaya koyma,
5. Sonuçları değerlendirerek gerekli olması durumunda tekrar seçeneklerden birini seçme ve seçime yönelik çevresindeki kişilerden geri bildirim alma.

Pekdoğan (2015)'a göre karar verme süreci aşamaları şu şekildedir:

1. Amaçları belirleme,
2. Seçenekler oluşturma,
3. Seçenekleri değerlendirme,
4. Uygun seçeneklerin seçimi ve karar verme,
5. Kararı uygulama

Adair (2010)'de benzer şekilde karar verme sürecini beş aşamada ele almıştır:

1. Problemi belirleme,
2. Bilgi toplama,
3. Sonuç için uygun seçenekler üretme,
4. Karar verme,
5. Kararı uygulayarak sonuçları değerlendirme

Demirbaş-Nemli (2018, s.20)'ye göre karar verme süreci:

1. "Problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama,
2. Bilgi toplama,
3. Çözüm seçenekleri üretme,
4. Karar verme,
5. Kararı uygulama ve değerlendirme".

Akyol (2013), farklı basamaklarda incelenen karar verme sürecinin genel olarak kabul gören beş basamağını şu şekilde belirtmiştir:

1. Problemi anlama
2. Problem hakkında bilgi toplama
3. Alternatifleri değerlendirme
4. Seçilen alternatifte göre karar verme

5. Karar verilen seçeneği uygulama ve değerlendirme

Dört ve beş basamaklı karar verme süreçlerinden farklı olarak karar verme sürecini altı, yedi, sekiz ve dokuz basamakta ele alan araştırmacılar da bulunmaktadır. Baysal (2009) ve Sarıkaya (2013) karar verme sürecini altı basamakta ele almışlardır. Altı basamaklı karar verme süreçleri aşağıda görülmektedir.

Sarıkaya (2013)'ya göre karar verme süreci:

1. Hedefi belirleyerek sorunu tanımlama,
2. Hedef veya soruna yönelik bilgi toplama,
3. Alternatifleri belirleme,
4. Alternatifleri irdeleyerek değerlendirme,
5. En uygun olan alternatifi seçme ve değerlendirme,
6. Kararı uygulama ve sonucun değerlendirmesini yapma.

Baysal (2009)'a göre karar verme süreci:

1. Problemi tanımlamak,
2. Alternatifler ve sonuçlar için bilgi toplamayı planlamak
3. Problemin çözümü için alternatifler üretmek,
4. Alternatifleri ve bunların olası sonuçlarını göz önünde bulundurmak,
5. Kararı vermek,
6. Kararı uygulamak

Yedi, sekiz ve dokuz basamaklı karar verme süreçleri ise şu şekildedir:

Glickman (2004)'a göre karar verme süreci (Akt. Demirbaş- Nemli, 2018, s. 17):

1. Problemin tanımlanması,
2. Karar verilecek zaman aralığının belirlenmesi,

3. Çözüm seçeneklerinin araştırılması-bulunması,
4. Gerçekçi olmayan seçeneklerin elenmesi,
5. Seçeneklerin sonuçlarının incelenmesi,
6. Puanlama yapılarak seçeneklerin değerlendirilmesi,
7. En faydalı seçeneğin seçilmesi

Bergland (1974)'a göre karar verme süreci (Akt. Eldeleklioğlu, 1996, s. 2):

1. "Problemin fark edilmesi,
2. Problemin ifade edilmesi,
3. Seçeneklerin oluşturulması ve gerçekleşme ihtimali en yüksek seçeneğe yönelim
4. Seçeneklere ilişkin bilgi toplanması ve avantaj dezavantajlarının ortaya konulması,
5. Toplanan bilgilerin isteği karşılayıp karşılamadığının değerlendirilmesi
6. Uygun olan seçeneğin belirlenmesi
7. Yapılan planın uygulanması
8. Sonucun değerlendirilmesi"

Kuzgun (2006)'a göre karar verme süreci:

1. Problemin fark edilmesi,
2. Problemin tanımlanması,
3. Seçeneklerin belirlenmesi,
4. Seçeneklere yönelik bilgi toplanması,
5. Toplanan bilgilerin analiz edilmesi,
6. Uygun olan seçeneğin belirlenmesi,
7. Planın uygulanması,

8. Sonucun değerlendirilmesi.

Ada ve Baysal (2012)'a göre karar verme süreci:

1. Bir problemin olduğunun ya da karara olan ihtiyacın farkına varılması,
2. Problemin tanımlanması,
3. Hedeflerin belirlenmesi,
4. zm için seçeneklerin retilmesi,
5. Seçeneklerin karşılaştırılarak değerlendirilmesi,
6. En iyi seçeneğin seçilmesi,
7. Uygulamanın planlanarak gerçekleştirilmesi,
8. Karar verme sürecinin ve sonucun değerlendirilmesi.

Archer (1980)'a göre karar verme süreci (Akt. Tuncer, 2013, s. 182):

1. "Karar çevresini izlemek,
2. Karar sorunu veya durumunu belirlemek,
3. Karar nesnelarini açıkça belirlemek,
4. Sorun veya durumu teşhis etmek,
5. Alternatif çözümler oluşturmak,
6. Alternatiflerin değerlendirilmesi için metodoloji oluşturmak,
7. Alternatif zmleri değerlendirmek,
8. En iyi alternatifi seçmek,
9. En iyi çözümü uygulamak."

Yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere karar verme süreci birçok araştırmacı tarafından farklı basamak sayılarında ele alınmıştır. Bu basamaklar incelendiğinde detaylarında farklılıklar olsa da temellerinin ortak olduğu görülmüştür. Uzmanlara göre

bireylerin yaşları ve gelişim özellikleri göz önüne alındığında küçük çocuklar için dört ve beş basamaklı karar verme sürecinin uygun olduğu belirlenmiştir (Demirbaş-Nemli, 2018). Dolayısıyla bu araştırmada çocukların karar verme süreçleri, gelişimsel karar verme kuramının dört basamaklı karar verme sürecine göre incelenmiştir.

Karar verme sürecinin gelişimi

Bireyler yaşamları boyunca sürekli olarak karar verilmesi gereken durumlarla karşı karşıya gelmektedirler. Bu bağlamda karar verme süreci gelişimsel bir olgu olarak değerlendirilmiştir. Karar verme sürecinin içeriği ve özellikleri bireylerin içinde buldukları gelişim dönemlerine göre değişmektedir (Ersever, 1996). İnsan gelişiminin her aşamasında yer alan karar verme süreci alanyazında özellikle ergenlik dönemi ve sonrasında önemli bir etkinlik olarak ele alınmıştır. Çocuklarda karar verme sürecinin gelişimi ve özellikleri ile ilgili yapılan çalışmaların az olması ise dikkat çekicidir. Ancak araştırmacıların çocukluk döneminde karar verme sürecinin yaşla birlikte geliştiği ve etkili karar verme becerisinin öğrenilebileceği konusunda hem fikir oldukları söylenebilmektedir (Ersever, 1996).

Bireyler karar verirken; amaç belirler, amacı gerçekleştirmek için bazen bir bazen birden fazla seçenek belirler, belirlediği seçenekleri değerlendirir ve amacı gerçekleştirmek için en uygun bulduğu seçeneği uygularlar. Ancak özellikle belirtilmelidir ki; bireyler karar verirken her zaman bu dört basamağı sırasıyla veya tam olarak uygulamayabilirler (Byrnes, 2005). Karar verme sürecinde karar vericiler başlangıçta kompleks amaçlar yerine basit amaçlar oluşturmaktadırlar. Basit amaçlar ise ilerleyen zamanda daha karmaşık amaçlara dönüşmektedir.

Karar vermenin beynin prefrontal bölgesinde geliştiği, bilişsel gelişim paralelinde yürütücü işlevler ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Bechara vd., 2000). Dolayısıyla çocuklarda karar verme sürecinin gelişiminin bilişsel gelişim sürecine eşlenik bir biçimde ilerlediği söylenebilir. Yapılan çalışmalarda “soğuk” yürütücü işlevlerde üç ve dört yaşlarında önemli değişikliklerin meydana geldiği belirtilmiştir. Çocuklardan biri avantajlı diğeri dezavantajlı

olan destelerden seçim yapmaları istendiğinde yaş farkına bağlı olarak çocukların seçimlerinde belirgin farklılıklar görülmüştür. Analizler sonucunda dört yaşındaki çocukların üç yaşındaki çocuklara göre daha fazla avantajlı seçimler yaptığı belirlenmiştir (Kerr & Zelazo, 2004).

Çocuklarda karar verme sürecinin gelişimine ilişkin açıklamalarda bulunan öz düzenleme kuramına göre çocuklar yaptıkları amaçlı ya da amaçsız bazı davranışların karar vermeye destek olduğunu görürler. Çevredeki akranlar ya da yetişkinlerde çocuklara davranışları ile davranışın sonuçları arasındaki ilişkiyi kurarak değerlendirmeleri yönünde tavsiyeler verebilirler. Çocuklar büyüdüklerinde ise karar verme sürecinde daha çok deneyimli olan yetişkin veya akran tarafından yönlendirilerek hatta bazen buna gerek olmayarak bile karar vermede daha başarılı ve yüksek öz düzenlemeye sahip olma potansiyelindedirler (Byrnes, 1998). Bireyler ergenlik dönemiyle birlikte karar verme sürecinde problemleri soyut olarak inceleyebilmek konusunda gerekli yeterliliğe ulaşmaktadırlar (Keating, 2012). Yapılan araştırmalarda 55 yaşın üzerinde olan katılımcıların kendilerinden genç olan katılımcılara göre daha az avantajlı seçimler yaptıkları belirlenmiştir (Denburg vd., 2006; Fein vd., 2007). Bu bağlamda doğumdan itibaren gelişmeye başlayan karar verme sürecinde ergenlik dönemiyle birlikte yeterliliğe ulaşmanın görüldüğü ancak ilerleyen yaşlarda bozulmaların yaşandığı söylenebilir.

Karar verme sürecini etkileyen faktörler

Karar verme sürecinin gelişmesinde çocukların yaşlarının, bellek sınırlılıklarının, yetersiz bilginin, duyguların, stresin, seçeneklerin tanınmasının, sosyal çevresinin ve kişilik özelliklerinin etkili olduğu ifade edilmektedir (Aydemir-Özalp & Durmuşoğlu, 2023; Byrnes,

1998, 2002; Davey, 2010; Eldeleklioğlu, 1996; Evans vd., 2002; Gigerenzer & Goldstein, 1996; Kuzgun, 2006).

Şekil 4

Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler



Yapılan araştırmalar karar verme sürecinde yaş faktörünün etkisini ortaya koymuştur. Davidson (1991a), çocukların yaş gruplarına göre kullandıkları karar verme stratejilerinin farklılık gösterdiğini ve büyük (10-12 yaş) çocukların küçük (6-8 yaş) çocuklara göre bir seçeneğin olumsuz yanını fark ettiklerinde o seçeneği ilgisiz seçenek olarak adlandırıp daha kolay eleyebildiklerini belirtmiştir. Ayrıca karar verme sürecinde bir önceki karara ilişkin bilgileri büyük çocukların küçük çocuklardan daha kolay hatırlaması, bellek gelişimine paralel olarak bu süreci etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmiştir (Davidson, 1991b). Byrnes (1998), bireyin karar verme sürecinde duygularının önemli rol oynadığını ve duyguların karar verici için 4 sonuca sebep olabileceğini belirtmiştir. Bu sonuçlar şu şekildedir:

1. Duygular, seçeneklerin belli boyutlarını öne çıkarıp bazı boyutlarını arkaya atabilirler

2. Duygular, sonucun değerini değiştirebilir. Örneğin; karar vericiler sakin olduklarında aynı konu orta düzeyde önemliyken kızgın olduklarında yüksek düzeyde önemli olabilir ya da mutluysen düşük düzeyde önemli olabilir
3. Öfke, kaygı gibi duygular dikkati dağıtabilir ve karar verme sürecini engelleyebilir
4. Duygular, bellekteki öğelerle ilişkilendirilebilir. Pozitif duygular pozitif olaylarla, negatif duygular negatif olaylarla eşleşebilir. Karar vericiler bu duyguları hissettiğinde duygularıyla aynı yönde karar verebilirler.

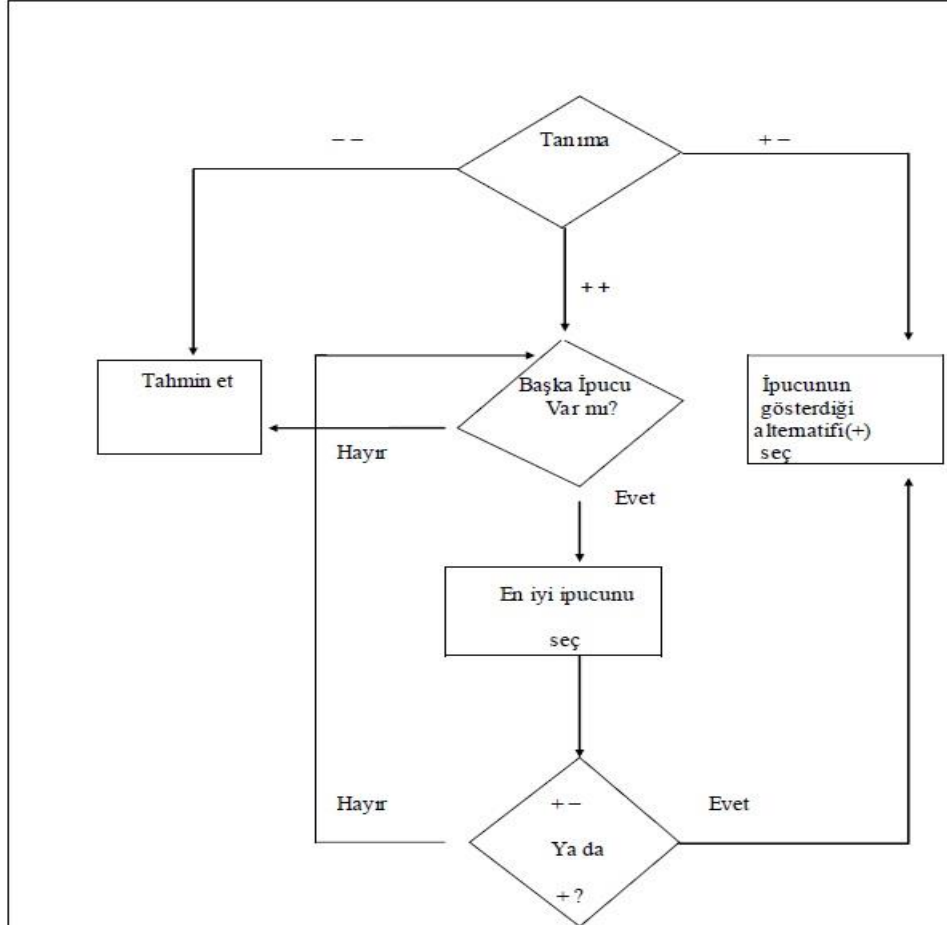
Benzer değerleri ve hedefleri paylaşsalar bile, bilgili karar vericilerin, daha az bilgili karar vericilere göre hedeflerine ulaşma olasılıkları daha yüksektir. Bu durumun nedeni ise, belirli seçenekler ile başarı arasında nedensel bir bağlantı olması vardır. Bu seçenekler ile ilgili bilgi sahibi olanlar, istedikleri amaçlara ulaşırlar. Az veya çok yanlış bilgiye sahip olanlar, kararlarının şekli kusursuz olsa bile amaçlarına ulaşamazlar (Byrnes, 1998). Benzer şekilde stres de karar verme sürecinde olumsuz etkiye sahip olan bir faktördür. Bireyler stres altında daha çabuk karar vermeye çalışarak etkili kararlar veremeyebilirler (Byrnes, 1998). Dolayısıyla bireylerin karar verebilmeleri için yeterli zamana sahip olması önemli olmaktadır (Dülger, 2009).

Gigerenzer ve Goldstein (1996) karar verme sürecinde, seçeneklerden birinin ötekine göre daha fazla tanınmasının seçim yapmayı kolaylaştırdığını belirtmektedirler. "En iyiyi seç" olarak isimlendirdikleri bu algoritma Şekil 5'te gösterilmiştir. Başlangıçta eğer seçeneklerin hiç biri birey tarafından tanınmıyorsa (- -), bu durumda birey seçeneklerden birini sadece tahmin yoluyla seçmektedir. Eğer birey seçeneklerden sadece bir tanesini tanıyorsa (+ -), bu durumda tanıdığı seçeneği seçecek ve karar verme süreci bitmiş olacaktır. Birey her iki seçeneği de tanıyorsa (+ +) bu durumda ise seçeneklerden daha iyi tanıdığı ya da daha önce deneyimlediği seçeneği seçecektir. Eğer birey seçeneklerden her

ikisini de eşit tanıyorsa (+ +) bu durumda yine seçimi tahmin yoluyla yapacaktır (Kökdemir, 2003).

Şekil 5

En İyi Seç Algoritması



Bireylerin içinde buldukları aile ortamı, arkadaş ortamı ve eğitim ortamı olarak sosyal çevreleri karar verme sürecinde önemli bir faktördür. Karar verme sürecini destekleyen bir aile ve eğitim ortamında yetişmek karar verme becerisini geliştirmektedir. Bireyin bulunduğu ortamda belirlediği amaçların ve seçeneklerin arkadaşları ile benzer olması, karar verme sürecinin biçimlenmesini etkilemektedir (Eldeleklioğlu, 1996; Byrnes, 1998; Öztürk vd., 2011). Ailelerin eğitim durumlarından anne eğitim durumu da çocukların karar verme becerileri üzerinde etkili olan bir faktördür (Aydemir-Özalp & Durmuşoğlu, 2023; Uçar, 2019). Çocukların karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan eğitim programları yoluyla çocukların karar verme becerileri gelişme göstermektedir (Pekdoğan & Ulutaş, 2018). Düşünmeden harekete geçme, korkaklık, heyecanlı olma ve

duygusal olma gibi kişilik özellikleri de karar verme davranışını etkilemektedir (Kagan, 1989). Ek olarak Jung'ın kişilik tipolojilerine göre karar verme davranışları farklılaşmaktadır. Bu bağlamda, sekiz farklı kişilik tipinin aynı durumlarda farklı yaklaşımlarla karar verdikleri belirtilmiştir (Kurt, 2003; Akt. Sağır, 2006)

Okul öncesi eğitim ve karar verme sürecine katılım

Çocukların seçenekler arasından kendileri için avantajlı olan kararları verebilmeleri için okul öncesi dönemden itibaren karar verme becerilerinin geliştirilmeye başlanması gerekmektedir (Garon & Moore, 2004). Okul öncesi dönemde çocukların karar verme süreçlerinin gelişimi, onlara planlanan ortamlarda seçim yapma ve karar verme fırsatlarının verilmesi ile sağlanabilmektedir (Pekdoğan, 2015; Özeloğlu, 2019). Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenerek, zengin öğrenme deneyimlerinin sağlanması amacıyla geliştirilen 2013 Okul Öncesi Eğitim Program'ının temel ilkelerinde çocukların karar verme becerilerini destekleyici maddelerin yer aldığı görülmektedir. Bu maddelerden bazıları şunlardır:

- ❖ “Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.”
- ❖ “Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.”
- ❖ “Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.”
- ❖ “Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.” (MEB, 2013, s.11).

Bununla birlikte programın çocuk merkezli olması, yaratıcılığa ve esnekliğe önem verilmesi ile keşfederek öğrenme temelli olması da karar verme becerisini destekleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca sınıflarda öğrenme merkezlerinin yer alması ve çocukların günlük rutinlerinde hangi merkezde neler yapacaklarına karar vermeleri, günü

değerlendirme zamanında gün içinde yaptıklarını değerlendirmeleri ve ertesi günü planlamaları da karar verme becerilerinin gelişimi açısından önemli olan uygulamalar olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2013).

2006 ve 2013 MEB okul öncesi eğitim programlarında karar verme süreçlerinin amaç/kazanım ya da kazanım/gösterge olarak yer alma durumları Tablo 2’de verilmektedir:

Tablo 2

Okul Öncesi Eğitim Programlarında Karar Verme Süreçleri

Karar verme süreçleri	2006 Okul Öncesi Eğitim Programı	2013 Okul Öncesi Eğitim Programı
Amaç oluşturma	-	Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olay ayrıntılarıyla açıklar. Kazanım 19 Problem durumlarına çözüm üretir. Gösterge1: Problemi söyler
Seçenekleri belirleme	Amaç 18: Problem çözebilme Kazanımlar K2: Probleme çeşitli çözüm yolları önerir	Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır. Kazanım19: Problem durumlarına çözüm üretir. Gösterge 2: Probleme çeşitli çözüm yolları önerir
Seçeneklerden birini seçme	K4: Çözüm yolları içinden en uygun olanı seçer	Kazanım 19 Problem durumlarına çözüm üretir. Gösterge 6: Çözüm yollarından birini seçer
Kararı uygulama ve öğrenme	K3: Seçilen çözüm yollarını dener K5: En uygun çözüm yoluna karar verir K6: Karar verdiği çözüm yolunun gerekçelerini açıklar	Kazanım 19 Problem durumlarına çözüm üretir. Gösterge 5: Seçtiği çözüm yolunu dener. Gösterge 6: Çözümüne ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. Gösterge 6: Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

(MEB, 2013, s.20,23; Pekdoğan, 2015, s. 36).

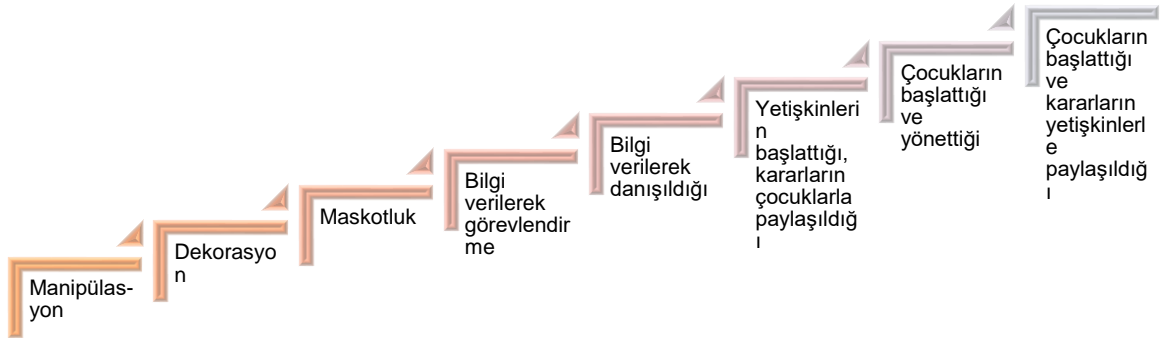
Tablo incelendiğinde 2006 okul öncesi eğitim programında karar verme sözcüğünün içinde bulunduğu kazanımlar olduğu görülürken 2013 okul öncesi eğitim programında karar

verme sürecinin sözcük olarak kazanım ve göstergelerde yer almadığı görülmektedir. Ancak karar verme sürecinin aşamalarını içeren kazanım ve göstergelerin programlarda yer aldığı ve problem durumu üzerinden karar verme sürecine yer verildiği söylenebilir.

Karar verme sürecine katılım Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinde bir hak olarak ifade edilmiştir. Bu sözleşme kapsamında çocukların kendileri ile ilgili süreçleri seçebilme ve bu süreçlere katılıp katılmama konusunda seçim yapma hakları vardır (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi [BMÇHK], 2009). Hart (2016)'ın, katılım merdiveni olarak isimlendirdiği anlayışında çocuk katılımı sekiz basamakta açıklanmış ve basamaklar ilerledikçe çocuk katılımının geliştiğini belirtmiştir.

Şekil 6

Hart (2016)'ın Katılım Merdiveni



Merdivenin altıncı basamağından itibaren çocuklar aktif olarak çalışmalarda karar vermektedirler. Altıncı basamakta yetişkinlerin başlattığı çalışmalarda karar verme süreci çocuklarla birlikte paylaşılmaktadır. Yedinci basamakta çocukların başlattıkları ve yönettikleri projeler yer almaktadır. Etkinliklerin nasıl başlayıp nasıl yürütüleceğinde karar verme süreci çocuklar tarafından yönetilmektedir. Son basamak olan sekizinci basamakta ise yetişkinler ve çocuklar katılım hakkı ortağı olmaktadır. Yetişkinler çocukların fikirlerini dinlemekte ve onların projelerini gerçekleştirmelerinde fikirlerini önemseyerek karar verme süreçlerini aktif olarak kullanmalarını sağlamaktadırlar (Hart, 2016). Reggio Emilia

Yaklaşımı, çocukların fikirlerinin önemsendiği, onların ilgi ve meraklarından doğan ve gelişen proje çalışmalarının yapıldığı alternatif eğitim yaklaşımı olarak bu basamağı en iyi yansıtan yaklaşımlardan biridir (Edwards vd., 1998).

Reggio Emilia Yaklaşımı'nın tarihi ve temelleri

Reggio Emilia Yaklaşımı'na ismini veren Reggio Emilia kasabası İtalya'nın kuzeyinde yer alan Rönesans döneminde birçok şairin yaşadığı, çeşitli sanayi ve iş kollarına sahip, mimari açıdan güzel binalara, geniş bahçelere, çeşmelere ve piazza adı verilen meydanlara sahip merkez konumunda yer alan bir kasabadır (Cadwell, 2011). İtalya II. Dünya savaşında ağır yenilgi almıştır savaş sonrası yaralarını sarmaya çalışan Villa Cella köyündeki halk kendi çocukları için bir okul kurmaya karar vermiştir. Elleri kalan malzemelerle halkın okul kurma çabasını duyan genç eğitimci Loris Malaguzzi, bu bölgedeki halka destek olmuştur. Bu desteğiyle yaklaşımın kurucusu olan Loris Malaguzzi, uzun yıllar bu yaklaşımın temellerini oluşturmada ve yaklaşımı geliştirmede eğitimcilerle iş birliği halinde çalışmıştır (Malaguzzi, 1998). Öğretmen yetiştirme enstitüsü mezunu bir ilkokul öğretmeni olan Malaguzzi savaştan sonra Roma'da Ulusal Araştırma Merkezi'nde psikoloji eğitimi almıştır. Daha sonra bir devlet ilkokulunda yedi yıl öğretmenlik yapan Malaguzzi çok yönlü bir kişiliğe sahiptir (Smidt, 2013).

Savaş sonrası halk ve Malaguzzi iş birliğiyle kurulan ilk okul, aslında Reggio Emilia Yaklaşımı'nın ilk temelini de toplum katılımlı olmasını sağlamıştır. Toplum katılımı Reggio Emilia Yaklaşımı'nın ilişkiler prensibinin şekillenmesini sağlamış ve uluslararası alanda bu yönüyle örnek gösterilen erken çocukluk yaklaşımı olmuştur (İnan, 2012). "Çocuklara ilişkin şeylerin sadece çocuklardan öğrenilebileceği" (Malaguzzi, 1998, s. 51) fikri Malaguzzi ve birlikte çalıştığı öğretmenler arasında yaygınlaşarak Reggio Emilia felsefesinin bir diğer temeli daha atılmıştır. Farklı teorilerden yararlanılarak felsefesi geliştirilen bu yaklaşım sadece eğitim alanıyla ilişkili değil felsefe, edebiyat gibi birçok bilim dalından faydalanılan fikirleri yansıtmaktadır (Dahlberg & Moss, 2006). Reggio eğitimcileri, Malaguzzi

önderliğinde çocukların potansiyellerini ortaya çıkarabilmelerini desteklemek için araştırmalar yaparak dönemin bilim insanlarının kuram ve görüşlerini yakından takip ederek hem kendilerini hem de yaklaşımın felsefesini geliştirmişlerdir (Edwards, 2009; Malaguzzi, 1998; Thornton & Brunton, 2005). Ayrıca Malaguzzi (1998), psikoloji alanında araştırmalar yapan bilim insanları ile felsefe alanında araştırmalar yapan araştırmacıların çalışmalarını yakından takip ettiklerini belirtmiştir.

İlk okulun açılması ve araştırmaların takip edilmesiyle birlikte ülke genelinde ses getiren çalışmalar sonucu belediyenin desteklediği 3-6 yaş çocuklara yönelik ilk anaokulu 1963 yılında, 3 ay- 3 yaş arası çocuklara yönelik ilk kreş ise 1971 yılında açılmıştır (Reggio Children, 2013). 1980 yılında, 3-6 yaş çocuklara yönelik anaokulu sayısı 21'e 3 ay- 3 yaş arası çocuklara yönelik kreş sayısı ise 13'e yükselmiştir (Reggio Children, 1999; Akt. Thornton ve Brunton, 2005). Reggio Emilia Yaklaşımı'nın hız kesmeyen gelişimi ve dünya çapındaki tanınması 1991 yılında Diana okulunun Newsweek dergisinde "Dünyanın en iyi erken çocukluk kurumu" olarak belirtilmesiyle başlamıştır. Yaklaşımına yönelik ilk kitap 1993 yılında "Çocuğun Yüz Dili: Erken Çocukluk Eğitiminde Reggio Emilia Yaklaşımı" (The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education) ismiyle yayınlanmıştır (Edwards vd., 1998). Dünyada bu yaklaşımın yaygınlaşmasında "Çocuğun Yüz Dili" adlı gezici serginin de önemli bir yeri vardır. Bu sergi dünyayı dolaşırken bu alanda çalışmalar yapan pek çok insanı etkilemiştir (Wardle, 2009; Akt. İmir, 2018). Bu tarihten itibaren dünyanın birçok yerinden araştırmacılar Reggio Emilia Yaklaşımı'na ilgi duymaya ve Reggio Emilia'ya geziler düzenlemeye başlamışlardır (Thornton & Brunton, 2005). Bu gezilerin düzenlenmesinde iletişim ve iş birliğinin sağlanması amacıyla 1994 yılında "Reggio Çocukları" (Reggio Children) adında bir kuruluş oluşturulmuştur. 2006 yılında ise Loris Malaguzzi Uluslararası Merkezi (Loris Malaguzzi International Center) açılmıştır. Merkezde Reggio Emilia Yaklaşımı'na ilişkin eğitimlerin ve bilgi paylaşımlarının yapıldığı konferans salonları, dokümantasyon ve eğitim araştırma merkezi, kitap ve materyal satışlarının yapıldığı alışveriş merkezi, interaktif video merkezi,

ışık atölyesi, sergi salonu, restoran ve ailelerle çocukların mutfak atölyelerini yaptıkları kafeterya alanları bulunmaktadır.

Reggio Emilia Yaklaşımı'nın temel prensipleri

Reggio Emilia Yaklaşımı'nın temel prensipleri amaçlarından ve yaklaşımın temelinde yer alan teorilerden yola çıkılarak oluşturulmuştur (Şahin, 2013). İlgili alanyazındaki araştırmacılar tarafından temel prensipler farklı sayılarda belirtilse de temel özellikler bakımından ortak noktalara sahip oldukları ve birbirleriyle bütünleşik bir yapıda oldukları görülmüştür (Cadwell, 2011; Fraser & Gestwicki, 2002; İnan, 2012; Smidt, 2013). Bu bağlamda yaklaşımın temel prensipleri çocuk imajı, öğretmenin rolü, çevre ve ilişkiler, dokümantasyon ve proje başlıklarıyla detaylandırılarak sunulmuştur.

Çocuk İmajı

Reggio okullarının en önemli prensiplerinden biri ve tüm deneyimlerin temelinde yer alan çocuk imajı, çocuğun birey olarak kim olduğuna, güçlü/zayıf yanlarına, potansiyellerine ve neleri yapabileceğine ilişkin yargıları içermektedir (Rinaldi, 2006a). Bu kapsamda, Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çocuğun meraklı, doğuştan öğrenmeye istekli, sorgulayan, akranlarıyla ve yetişkinlerle iş birliği yapan, farklı yollarla kendini ifade eden, aktif, güçlü, yetenekli ve ilgili olduğu düşünülmektedir (Cadwell, 2011; Gandini, 2002; Kim & Darling, 2009; Malaguzzi, 1998; Rinaldi, 2006a; Thornton & Brunton, 2010).

Çocuğun 100 Dili

Çocuklar, özgür, istekli, dikkatle çalışan, merak ettiği konu üzerine hedeflerini belirleyen, hedefi doğrultusunda planlama yapan, seçenekler üreten, karar veren, problem çözen, farklı düşünen, duygularını ve kendini 100 dili ile ifade edebilen kâşifler olarak görülmektedir (Edwards vd., 1998). Malaguzzi (1998), çocukların kendini ifade edebilmelerine dikkat çekebilmek için "100 dili" metaforunu kullanmıştır. Çocukların sadece sözel dil ile değil kendilerini, duygu ve düşüncelerini hareket, müzik, dans, kil çalışmaları gibi çok farklı

yollarla ifade edebileceklerini yetişkinlerin bu dilleri izleyerek ve dinleyerek çocukların çalışmalarını gerçekleştirebilmeleri için destek olmaları gerektiğinin önemini vurgulamıştır.

Çocuğun “100 dili” kavramı birkaç farklı ve derin anlamı içermektedir. Bunlardan ilki “100 dil” in bir metafor olarak mecazi anlamda kullanılmasıdır. Çocukların yüzlerce -hatta binlerce- farklı ve yaratıcı görüşleri, duyguları ve iletişim kurma yolları vardır. İkincisi “100 dil” in çocukların öğrenmesinde bir strateji olarak yer almasıdır. Çocuklar bilişsel olarak kavramları zihinlerinde yapılandırırken ve öğrendiklerini pekiştirirken yüzlerce farklı dil kullanmaktadırlar. Üçüncüsü ve aslında en önemlisi ise bütün dillerin eşit düzeyde değerli olduğuna dikkat çekmesidir. Çocukların sadece okuma, yazma, konuşma ve sayma gibi sembolik dillerle değil, bunların dışında daha birçok farklı dili kullanarak bilgileri zihinlerinde yapılandırabildiklerini ve bu dillerin hepsinin de en az bir diğeri kadar önemli olduğunu vurgulamasıdır (Rinaldi, 2006b, s. 175). Bu bağlamda çocukların yaklaşımın merkezinde yer aldığı ve diğer tüm prensiplerin, keşfetme, öğrenme, karar verme, planlama, kendini ifade etme ve araştırma konularında haklara sahip olan çocukların çevresinde yaşam bulduğu söylenebilir.

Öğretmenin Rolü

Reggio Emilia okullarında öğretmenler, eşit statüde ve ikili olarak çalışmaktadırlar. Okullardaki tüm öğretmenler arasında hiyerarşi yoktur, iş birliği vardır (Malaguzzi, 1998). Öğretmenler çocukların, ebeveynlerin ve toplumun ilgileri ile ihtiyaçlarına duyarlı olarak çok boyutlu rol üstlenirler (Edwards, 2012). Yaklaşımında sadece sınıfın öğretmeni değil çocukların 100 dilini kullanabilmelerine destek olan “atelierista” (Sanat öğretmenleri) ve koordinasyonu sağlayan “pedagogista” (Eğitim uzmanları) adı verilen eğitimciler de aktif rol almaktadırlar. Atelieristalar sanat eğitimi alanında uzmanlaşmışlardır ve “atelier” adı verilen atölyelerde çocuklarla birlikte sanatın çeşitli yöntem ve stratejilerini kullanarak çalışmalar yürütmektedirler (İnan, 2012; Vecchi, 1998). Pedagogistalar ise sorumlu oldukları okullarda mesleki gelişim, proje izleme, ailelerle ve toplumla iş birliği konularında çalışmalar yürütmektedirler (Guidici vd., 2001; Filippini, 1998).

Reggio Emilia anaokullarında öğretmenlerin çalışma saatleri haftalık 36 saat üzerinden planlanmaktadır. 30 saat çocuklarla çalışmalar yapan öğretmenler diğer 6 saatte ise planlama, mesleki gelişim ve aileler ile iletişim kurma toplantıları ve dokümantasyon çalışmaları yapmaktadırlar (Guidici, vd., 2001).

Okullardaki tüm eğitimciler çocuklarla projeler yaparken geleneksel öğretmen rolünün dışında farklı rollere bürünmektedirler. Öğretmenlerin rollerini sınıftaki çocukların ilgi ve ihtiyaçları belirlemektedir. Bu roller çok boyutlu ve sürekli değişkenlik gösteren bir yapıdadır (Edwards & Gandini, 2015; İnan, 2012). Bu kapsamda öğretmen rolleri “Merak avcısı”, “Organizatör”, “Araştırmacı” ve “Öğrenci” olarak incelenmiştir (Aydemir- Özalp & İnan, 2020).

Merak avcısı rolünde öğretmenin amacı, çocukların ilgi ve meraklarını keşfetmektir. İlgi ve merakları anlayabilmek için öğretmen, çocuklara sorular sorar, çevre hazırlar, oyunları sırasında aralarındaki diyalogları dinleyerek gözlemler yapar. Organizatör rolünde öğretmen, çocukların araştırmalarını tasarlayıp gerçekleştirmeleri çocuklara yardımcı olur ihtiyaç duyulan materyalleri temin eder. Araştırmacı rolünde öğretmen, mesleki olarak kendisini geliştirebilmek ve çocukları daha iyi tanıyabilmek için güncel çalışmaları takip eder. Öğrenci rolünde ise, öğretmen her şeyi bilen rolünün ötesinde çocuklarla birlikte öğrenen rolündedir (Aydemir- Özalp & İnan, 2020). Bu bağlamda öğretmenin yapılacak olan projelerle ilgili kendisinin de bilmediklerini çocuklarla birlikte öğrendiği ve çocuklarla aynı seviyede olduğu söylenebilir. Öğretmenin kendisini çocukların yanında onların keşfetme serüvenine ortak olarak görmesi, çocuk imajının ürünü olarak görülebilir.

Çevre ve İlişkiler

Reggio Emilia eğitimcileri çevre ve materyalleri üçüncü öğretmen şeklinde nitelendirerek önemini ortaya koymuşlardır (Cagliari vd., 2016; New, 2007; Strong Wilson & Ellis, 2007). Çevrenin duyulara hitap etmesi, öğrenme ve anlama açısından çok önemlidir. Malaguzzi, çevre düzenlemesinin amacını sevilen, yaşanan, ait hissedilen ve bağımsızlığı destekleyen ortamlar oluşturmak olarak belirtmiştir (Malaguzzi, 1998).

Reggio Emilia okullarının fiziksel çevre düzenlemesinde altı temel boyut etkindir. Bunlar; estetik, iş birliği, esneklik, şeffaflık, dış dünyayı yansıtma, etkin öğrenme, ilişki ve karşılıklı olmadır (Fraser & Gestwicki, 2002). Çevrenin estetik olması, mimarlarla birlikte yapılan çalışmalara göre okul ve sınıfların oluşturulması ve bu oluşumda uyumun göz önüne alınmasını ifade etmektedir (Gandini, 2002). Ayrıca estetiğe verilen değer yaklaşımın genel değerlerinin tümünde kendini göstermektedir. Çocukların en iyi ortamlarda olması gerektiğine yönelik verilen değer ve çocuklardaki estetik anlayışı geliştirme amacı Reggio Emilia eğitimcilerinin özenli ve güzel bir çevre düzenleme çabalarına katkı sağlamıştır. Çevre çocukların kendi aralarında ve yetişkinler ile iş birliği yapmalarına imkân verecek nitelikte olmalıdır. Çevre esnek ve ihtiyaçlara uygun olmalıdır. Sınıftaki her alan ve malzemeler çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişime açıktır. Şeffaflığın sağlanabilmesi için mümkün olduğunca az duvar kullanımı, ışık oyunları, aynalar, yansıtıcı malzemeler kullanılmalıdır. Ayrıca ebeveynler ve ziyaretçiler şeffaflık boyutu kapsamında okulda neler olup bittiğini görebilmelidir. Doğada bulunan gerçek materyallerin kullanımı ve kültüre özgü bir ortamın oluşturulması dış dünyanın yansıtılması boyutunda önemli bir etkindir. Doğal materyaller ile çalışmalar gerçekleştirilirken çocukların etkin öğrenmeyi deneyimlemesine önem verilmelidir (Fraser & Gestwicki, 2002).

Çocuklar temel boyutlara göre düzenlenen okul ve sınıf ortamına gelmek için hevesli olmalıdırlar. Bu yüzden ortamın en az kısıtlayıcı, aydınlık ve ev ortamı hissiyle oluşturulması önemli olmaktadır (Bennet, 2001; Öztürk, 2006). Reggio Emilia okullarında bulunan “piazza” ve “atelier” adı verilen alanlar yaklaşımı farklı kılan özgün alanlar olarak nitelendirilmiştir. Piazza’da tüm sınıflardaki çocuklar günün belli saatlerinde bazen birlikte çalışmalar yapmak için, bazen proje sunumları için bazen ise özel günler ve kutlamalar için bir araya gelmektedirler. Bu şekilde tüm sınıfların bir araya gelmeleri çocukların sosyalleşmelerini sağlamaktadır. Atelier ise atelierista ile zaman zaman proje çalışmalarının yürütüldüğü, zengin sanat materyali desteği olan alan olarak kullanılmaktadır (Nutbrown & Abbott, 2001). Bununla birlikte çocuklar atelier’i günün belli zamanlarında ve hep birlikte kullandıkları için

ulaşılabilirliğin sağlanması için her sınıfta mini atelier adı veren sanat merkezleri oluşturulmuştur. Bu merkezde çeşit çeşit kalemler, boyalar, kağıtlar yer almaktadır. Çocuklar bu alanda çalışmalarını yürüterek kendileri ifade yollarını geliştirebilmektedirler (Bennet,2001; Thornton & Brnton, 2005).

Okullarda doğal malzemelerin kullanılmasında materyal desteğinin sağlanabilmesi için kasabada “ReMida” isimli bir geri dönüşüm merkezi kurulmuştur. Bu merkeze bireyler ve fabrikalar kullanılabilir malzemelerle destek olmaktadır. Okullar ise proje çalışmaları kapsamında ihtiyaç duydukları materyalleri bu merkezden temin etmektedirler (Kang, 2007; Thornton & Brunton, 2005). Reggio okullarında sadece iç mekanlar değil dış mekanlarda oldukça aktif kullanılmakta ve tasarımı önemsenmektedir. Bahçelerde, tırmanma alanları, doğal ağaçlardan oluşan oyun alanları ve labirentler, su oyun alanları şeklinde çok çeşitli alanlar mevcuttur (Bennet,2001).

Yaklaşımında çevre düzenlemesinden materyal teminine kadar her alanda ailelerin katkısı büyüktür. Aileler yaklaşımın önemli bir bileşeni ve katılımcısı olarak görülürler. Aile katılımı günlük iletişim, projelere katılım ve kutlamalar şeklinde değişik formlarda gerçekleştirilmektedir (Fu vd., 2002). Ayrıca aileler danışma kurulu olarak oluşturulan yönetim sisteminde de aktif olarak yer almaktadırlar. Danışma kurulu için her okulda iki yılda bir üye seçimi gerçekleştirilmektedir. Kurul, aile katılım çalışmalarının etkili bir şekilde yürütülmesi, ailelerin ve okulun çeşitli ihtiyaçlarına yönelik konular üzerinde çalışmalar yaparlar (Spaggiari, 1998). Eğitime yönelik yapılacak olan çalışmaların planlanmasına çocuklar, aileler ve öğretmenler birlikte karar verirler dolayısıyla yaklaşım ilişki ve iş birliği odaklıdır (Mesher & Amoriggi, 2001). Aileler öğretmenler tarafından çocukların öğrenmelerine yönelik bilgilendirilecek kişiler olarak değil öğrenmede iş birliği yapılacak ekip arkadaşları olarak görülürler (Edwards vd., 1998). İlişkiler, çocukların diğer çocuklar ile, öğretmen ve çevre ile etkileşiminde ve öğretmenlerin kendi aralarında, aileler ve toplumla etkileşimlerinde olmak üzere çocuk, öğretmen ve aile üçgeninde aktif olarak

görülebilmektedir (Fraser & Gestwicki, 2002; McNally & Slutsky, 2017; Thornton & Brunton, 2010).

Dokümantasyon

Reggio Emilia Yaklaşımı'nda dokümantasyon, çocuklar ile öğretmenlerin hikayelerini anlatmalarının doğal bir yolu olarak görülür (Dahlberg, 2000; Schroeder Yu, 2008). İnan (2012), dokümantasyonun, öğretmenler tarafından eğitim süreci boyunca hazırlandığını, çocukların merak ve öğrenme gereksinimleri kadar, öğretmenlerin de sürece ilişkin cevabını aradığı birçok sorunun cevabını bulmalarını sağladığını belirtmiştir. Dokümantasyon sadece sınıfta yapılanlar ile ilgili kanıtların toplanması değil, süreçteki öğrenmelerin çocuklara, ailelere ve ziyaretçilere sunumudur (Rinaldi, 1994, Akt. Wurm, 2005).

Kullanım amaçlarına göre dokümantasyon, öğrenmeyi görünür kılmak, ileride yapılacak olan çalışmaları planlamak, öğrenmenin duygusal yönlerini ortaya koymak ve öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunmak amaçlarıyla yapılmaktadır (Schroeder Yu, 2008). Çocukların duygu, düşünce, davranış ve öğrenme süreçleri, fotoğraflar, videolar, ürünler, ses kayıtları ve anekdotlar kullanılarak kayıt altına alınmaktadır. Öğretmenler kayıt altına aldıkları bu verileri yol gösterici olarak kullanırlar (McNally & Slutsky, 2017; Kinney & Wharton, 2008; Schroeder Yu, 2008; Thornton & Brunton, 2005). Dokümantasyon öğretmenin gözlem ve yorumlarını içerir. Gözlem, sadece bakmayı değil dinlemeyi ve duygusal farkındalığı da içermektedir. (Rinaldi, 2000, Akt. Thornton & Brunton, 2005).

Dokümantasyon, çocuklar, öğretmen ve aileler arasındaki iletişimi sağlayarak çocukların öğrenme yolculuğunda geçtikleri yolları ortaya koyar (Buldu, 2010; Buldu vd., 2018). Ancak bu süreç öğretmenler tarafından o kadar da kolay olarak belirtilmemektedir. Özellikle uygulamaya yeni başlayan bir öğretmen için çok zahmetli ve emek gerektiren bir çalışmadır (Aydemir-Özalp & İnan, 2020; Dahlberg vd., 1999; Emilson & Pramling Samuelsson, 2014).

Proje

Reggio Emilia Yaklaşımı'nda tüm çalışmaların çıkış noktası çocuktur. Hak sahibi birey olarak görülen çocukların araştırma yapma ve öğrenme haklarının gerçekleşmesi için proje çalışmaları yapılmaktadır (Hall vd., 2010). Proje çalışmaları önceden planlı olmayan, kurulan hipotezlere ulaşmada kullanılan esnek çalışmaların tümünü kapsamaktadır (Gandini vd.,2005; Rinaldi, 1998).

Öğretmenler çocukların ilgi, merak ve ihtiyaçlarına göre sürece yön vermektedirler (Panel, 2007). Bu kapsamda proje çalışmalarının konusu, süresi ve yapılacak olan tüm çalışmalar önceden planlanamaz. Önceden planlı bir programın olması söz konusu değildir, program kendiliğinden gelişmektedir (Kashin, 2007). Projeler kısa süreli veya uzun süreli olabilir (Mesher & Amoriggi, 2001).

Çocuklar projeler sırasında gözlem yapma, araştırma yapma ve keşfetme süreçlerini kullanırlar (Temel vd., 2014). Çocuklar projelerde bilim insanları gibi merak eder, kararlar verir, sorular sorar, sorularının cevaplarını bulmak için araştırmalar yaparlar (İnan vd., 2010). Projenin gelişimine ilişkin fikirler bazen yapılan bir yürüyüşle başlayabilir. Örneğin çocukların ağaçlara yönelik ilgileri bir ağaç projesinin başlamasını sağlayabilir ve ağaçlar ile başlayan bu proje ile mevsimsel döngüler araştırılabilir (Hewett, 2001). Bu bağlamda projeler belli bir konuyla başlayabilir ama tüm çalışmalar o konu çerçevesinde gelişmeyip başka konuya, kavrama, duruma evrilebilir ve yapılacak çalışmalara çocuklar, araştırılacak konulara çocuklar karar vermektedirler.

Proje süresi ve konusuna yönelik belirlenmiş net bir sistem olmasa da süreçte genel olarak dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Projeler başlangıç, uygulama ve sonlandırma olarak üç ana bölümde ilerlemektedir. Başlangıç aşamasında öğretmen çocukların ilgi ve meraklarının neler olduğuna dair gözlemler yaparak akran ve okul kültürünü göz önüne almalıdır. Bu konuda ulaştığı verileri inceleyerek olası konuları ortaya koymalıdır. Olası konuların, uygulanabilirlik ve kaynaklar açısından değerlendirilmesi sonucu tahmini konu ağı oluşturulmalıdır. Bu bağlamda çocukların proje konularına ilişkin

neler bildikleri ve neler öğrenmek istediklerinin ortaya konulması, projenin uygulama aşaması için yol gösterici olmaktadır. Gerekirse konu ağında değişiklikler süreç içinde yapılmalıdır. Tahmini konu ağından sonra öğretmen projeye yönelik kendisini ve olası kaynaklarını hazırlamalı ve uygulama aşamasına geçilmelidir. Uygulama aşamasında çocukların araştırmaya karar verdikleri konular araştırılmalı, sordukları soruların cevapları bulunmalıdır. Çocuklar bu süreçlerin tümünde aktif olmalıdır. Öğretmen farklı rollere girerek çocukların keşif yapmalarını desteklemelidir. Artık daha fazla araştırma ve soru oluşmadığında sonlandırma aşamasına geçilmelidir. Projenin gelişimine göre çocukların öğrendikleri ve gelişim alanlarına göre sonlandırma çalışması belirlenerek uygulanmalıdır. Projenin başından sonuna kadar tüm sürecin dokümantasyonu yapılmalı, çocukların yüz dillerini kullanmaları için farklı yollara yönelik ortam oluşturulmalı esnek ve dinleyici olunmalıdır (İnan, 2012; Scheinfeld vd., 2008).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde karar verme ve Reggio Emilia Yaklaşımı'nı konu alan ulusal ve uluslararası ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Ancak okul öncesi dönemde karar vermeyle ilgili sınırlı sayıda çalışma olması sebebiyle erken çocukluk döneminde karar vermeyi inceleyen araştırmalar incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmalar geçmişten günümüze doğru sıralanmıştır.

Karar Vermeye Yönelik Yapılan Araştırmalar

Sheridan ve Pramling-Samuelsen (2001) İsveç'te gerçekleştirdikleri araştırmalarında, okul öncesi dönemde çocuklarının karar vermeye yönelik bakış açılarını anlamaya çalışmışlardır. Çalışmada üçü yüksek kalite, üçü düşük kalite altı okul öncesi eğitim kurumundan veriler toplanmıştır. Çalışma grubunda 39 beş yaş grubu çocuk yer almıştır. Sonuçlara göre çocuklar kendi oynayacakları oyuna, kendi eşyalarına ve bazı etkinliklere karar verebileceklerini belirtmişlerdir. Bunların dışında kalan diğer durumlara ise öğretmenlerin karar verdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yüksek kalite olarak belirlenen

okullarda, düşük kalite olarak belirlenen okullara göre çocukların kararlara katılımının daha fazla teşvik edildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kerr ve Zelazo (2004), araştırmalarında yetişkinlerin karar verme durumlarını incelemek için kullanılan İowa Kumar Testi'nin (IGT) çocuk formunu geliştirmişlerdir. IGT, çocuk formunda deste sayısı iki azaltılarak, seçim sayısı da azaltılmıştır. Ayrıca ödül olarak para yerine şeker ya da çıkartma kullanılmıştır. Testin üç – dört yaş grubuyla gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında dört yaş grubunun denemeler esnasında ilerledikçe daha fazla avantajlı seçim yapmaya başladıkları, buna karşılık üç yaş grubunun avantajlı seçimlerinde ilerleyen denemelerde artış olmadığı belirtilmiştir. Bu bağlamda dört yaşın karar verme sürecinin gelişiminde önemli bir yaş olduğu ifade edilmiştir.

Gao ve diğerleri (2009), yaptıkları araştırmada İowa Testi'ni kullanarak yaşları üç, dört ve beş olan çocuklarının karar verme becerisinin gelişimini incelemişlerdir. Çalışma grubunda 181 çocuk yer almıştır. Araştırma sonucuna göre üç ve dört yaşları arasında çocuklarda karar verme becerisinin hızlı bir şekilde geliştiği ve yaş ilerledikçe karar verme becerisinin de yaşa paralel bir şekilde geliştiği tespit edilmiştir.

Yıldız-Demirtaş ve Sucuoğlu (2009), araştırmalarında 6 yaş grubu çocuklar ile aktif öğrenme gruplarına yeni katılan deneyimsiz çocukların ve 4 yaşından itibaren bu gruplarda yer alan deneyimli çocukların karar verme süreçlerini incelemişlerdir. Araştırmaya 3 özel okul öncesi eğitim kurumunda benzer sosyoekonomik düzeyde 6 yaş grubundaki 101 çocuk katılmıştır. Deneyimli öğretmen- deneyimli çocuk, deneyimli öğretmen-deneyimsiz çocuk ve deneyimsiz öğretmen-deneyimsiz çocuk şeklinde 3 ana grup oluşturulmuştur. İlgili alanda uzman bir araştırmacı tarafından aktif öğrenme eğitimi verilmiştir. Çocukların grup çalışmaları esnasında karar verirken neler yaptıklarını ortaya çıkarmak için çalışmalar sırasında konuşmalar ses kayıt cihazına alınmıştır. Araştırma sonunda aktif öğrenme konusunda deneyimli öğretmen- deneyimli çocuk grubunda karar verme süreci ile ilgili çok daha fazla alternatif üretildiği ortaya çıkmıştır. Karar verme sürecinde çocuklar birbirini ikna etme, herkesin fikrini söylemesi şeklinde yolları kullanırken deneyimsiz öğretmen-

deneyimsiz çocuk grubunda kavga etme şeklinde olumsuz davranışları kullandıkları görülmüştür.

Mettas ve Norman (2011), karar verme sürecinde etkili olan faktörleri incelemeyi amaçladıkları temellendirilmiş kuram araştırmalarında, karar vermeye ilişkin bir çerçeve oluşturmuşlardır. Verilerin, mevcut literatürün analizi, program analizi, öğretmenlerle kendi ulusal programları ile ilgili uygulamalarına ilişkin görüşmeler ve çocukların bakış açılarını anlamak için bir sınıf etkinliği çalışması yoluyla toplandığı araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme sürecine yönelik sahip oldukları görüşlerin, programı uygulama şekillerinin, öğretim sürecinde kullanılan materyallerin çocukların karar verme sürecinde öğretmen boyutunda önemli faktörler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çocuğun, yaşı, akran ilişkileri, karar verme sürecindeki bilgiyi transfer edebilme becerisi, kullandığı stratejiler çocuk boyutunda ve karar konusuna yönelik bilgi, beceri ve değerlerin de karar verme boyutunda karar verme sürecini etkileyen önemli faktörler olduğu ifade edilmiştir.

Koçyiğit (2014), çocukların karar verme sürecine yönelik görüşlerinin neler olduğunu incelediği nitel araştırmasında 6 yaş grubunda 45 çocuk ile çalışmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve çocuk çizimleri ile toplanmıştır. Bulgularda ise çocukların tamamı sınıfta ne yapılacağına öğretmenin karar verdiğini ve karar vermenin büyükler tarafından yapılmasının bir kural olduğunu belirtmişlerdir.

Pekdoğan (2015), Karar verme becerileri eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında çocukların karar verme becerilerini geliştirmek için program geliştirmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "5-6 yaş çocuklar için Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu" ve "Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu" yoluyla toplanmıştır. Deneysel araştırmanın çalışma grubunu 20 deney grubu 20 kontrol grubu olmak üzere 40 çocuk oluşturmuştur. Deney grubundaki çocuklara on hafta boyunca Karar Verme Becerileri Eğitim Programı uygulanmıştır. Karar verme becerileri eğitimi programı sonrasında

çocukların ölçme araçlarından aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit dirmiştir.

Özeloğlu, (2019) okul öncesi dönem çocukların karar vermelerine yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Antalya'da gerçekleştirilen araştırmaya farklı anaokullarında görev yapan 211 öğretmen katılım sağlamıştır. Verilerin "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Vermelerine ve Karar Vermeye Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi" ile, "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ve "Eğitim Ortamı Gözlemleri" ile elde edildiği araştırmanın sonucunda öğretmenlerin genel olarak çocukların karar verme becerisi ile ilgili bir fikir sahibi oldukları, yarısından fazlasının bazı konularda çocukların karar verebilecekleri, yarısına yakınının ise çocukların neredeyse her konuda karar verebilecekleri bulgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin tamamı çocukların karar verme becerilerinin gelişmesi için fırsatlar verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin görüşlerinin tersine araştırmacının yaptığı gözlem bulgularında, çocukların yapacakları çalışmayı ve hangi materyalleri kullanacaklarını seçme ile çalışmanın nasıl yapılacağı şeklindeki durumlarda karar vermeye dahil edilmediği belirlenmiştir.

Yaşar (2019), İlkokul öğretim programına göre oluşturulan etkinlikler yoluyla ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin karar verme durumlarını incelemiştir. Eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 32 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin, ön etkinlik ve son etkinlik karar verme senaryoları, karar verme senaryolarından oluşan öğrenci ürünleri, öğretmen günlüğü ve araştırmacı gözlem notlarından elde edildiği araştırmanın sonucunda, katılımcı öğrencilerin karar verme basamaklarında özellikle de seçenek oluşturma basamağında gelişme gösterdikleri belirlenmiştir.

Vurucu (2019), erken çocukluk döneminde STEM uygulamalarının çocukların bilimsel süreç becerilerine, karar verme becerilerine ve problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasında 5 yaş grubu 14 çocuk ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Karma yöntem modeli ile gerçekleştirilen araştırmada nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Verilerin bilimsel süreç becerileri testi, araştırmacı tarafından hazırlanan

karar verme becerileri testi ile problem çözme becerileri soruları yoluyla toplandığı araştırmanın sonucunda, STEM uygulamalarının, çocukların bilimsel süreç becerisi ve problem çözme becerisini genel itibariyle olumlu yönde etkilediği, karar verme becerisini ise sınırlı düzeyde etkilediği ortaya konulmuştur.

Reggio Emilia Yaklaşımı'na Yönelik Yapılan Araştırmalar

İnan (2007), Reggio Emilia Yaklaşımı ilhamlı sınıflardaki doğa bilimlerine ışık tutmak amacıyla gerçekteştirdiği araştırmasında 18 okul öncesi dönem çocuğu, 10 öğretmen ve 1 yönetici ile çalışmıştır. Etnografik desenin kullanıldığı araştırmada veriler görüşme, gözlem, dokümanlar ve alan notları ile toplanmıştır. Sonuçta Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan ilham alan okulların, çocukları elleri, beyinleri ve kalpleriyle çalışarak soru sormaya fırsat veren ve destekleyen zengin bir bilim ortamı sundukları görülmüştür. Ayrıca bu çocukların okul öncesi standartlarını karşıladıkları ve hatta standartların üzerine çıktıkları bildirilmiştir.

Sevey (2010), Reggio Emilia Yaklaşımı temelli dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının düşünme süreçleri üzerindeki rolünü incelemeyi amaçladığı araştırmasında, 15 çocuk ve 1 öğretmenle çalışmıştır. Nitel araştırma modeli kullanılarak yapılan çalışmada veriler görüşme ve gözlemler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda dokümantasyon uygulamalarının çocukların yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca dokümantasyon sürecindeki öğretmen rehberliğinin çocukların dokümantasyonu zihinsel bir araç olarak kullanmaya başlamalarında önemli olduğu vurgulanmıştır.

Baldacchino (2010), Reggio Emilia Yaklaşımı temelli uygulamalar yapan Prince Edward İslan'daki üç anaokulunun yaklaşımın prensiplerinden nasıl etkilendikleri, uygulamada karşılaştıkları zorlukları ve yaklaşımın faydalarını incelemeyi amaçladığı araştırmasında üç okul yöneticisi, üç öğretmen ve on aile ile çalışmıştır. Nitel araştırma modeli kullanılarak yapılan çalışmada veriler gözlemler ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulamaları çocuk, öğretmen, dokümantasyon, çevre ve aileler şeklinde kategorilerle sunmuştur. Okulların genel olarak prensiplere uygun oldukları ancak

henüz tam olarak prensipleri uygulayamadıkları belirtilmiştir. Yaklaşımın faydalarında, öğretmenlerin çocuk imajlarının değiştiği, çalışmaların çocukların ilgilerinden yola çıkılarak yapılmasından dolayı sınıfta istenmeyen davranışların azaldığı ve çocukların okula daha mutlu geldikleri, aileler ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin geliştiği ifade edilmiştir. Yaşanan en önemli zorluğunun ise zaman problemi olduğu özellikle dokümantasyon yapma konusunda zaman sıkıntısının yaşandığı belirtilmiştir.

Akar-Gencer ve Gönen (2015), Reggio Emilia Yaklaşımı temelli projelerin altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında, 18 çocukla üç ay boyunca proje çalışmaları yapmışlardır. Karma yöntemle çalışılan araştırmada veriler "Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği Şekilsel A formu" ve gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yaratıcı düşünme becerilerine yönelik yapılan ön test ve son test puanlarında son testler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca proje çalışmalarının yaratıcılık boyutları açısından da çocukların yaratıcılıklarına etki ettiği bildirilmiştir.

İmir (2018), Reggio Emilia Yaklaşımı temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi dönem çocukların düşünme becerilerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, deney ve kontrol grubu olarak belirlenen iki sınıfla çalışmıştır. Karma yöntem modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 18 çocuk deney grubunda, 22 çocuk kontrol grubunda olmak üzere 40 çocuk oluşturmuştur. "48-66 Aylık Çocuklarda Üstbilişsel Düşünme Testi" kullanılarak yapılan ön testlerin ardından belirlenen deney grubuyla bir proje yapılmış sonrasında son testler uygulanmıştır. Proje süreci boyunca deney grubundaki çocuklarla odak grup görüşmeleri yapılarak yansıtıcı düşünmeye yönelik nitel veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, dokümantasyon uygulamasının çocukların üstbilişsel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, dokümantasyonla etkileşim arttıkça çocukların daha üst düzey yansıtma ifadeleri kullandıkları görülmüştür.

Şahin (2019), Reggio Emilia Yaklaşımı temelli hazırladığı fen ve doğa etkinliklerinin uygulanması ve uygulama sürecinde çocukların kavram gelişimi ve bilimsel süreç

becerilerinin değişimini incelemeyi amaçladığı araştırmasında, 15 okul öncesi dönem çocuğuyla çalışmıştır. Eylem araştırmasıyla gerçekteşen araştırmada 13 hafta boyunca 3 proje yapılmıştır. Çocukların kavram gelişimi ve bilimsel süreç becerilerini tespit edebilmek için “Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi” ve “Bilimsel Süreç Beceri Testi” kullanılarak yapılan ön testlerin ardından projeler gerçekteştirilmiş ve son testler yapılmıştır. Süreç boyunca araştırmacı tarafından günlük tutularak, çocuklarla ve velilerle her proje sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının kavram gelişimini ve bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğı belirtilmiştir.

Aydemir Özalp ve İnan (2020), araştırmalarında Reggio Emilia Yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullardaki öğretmenlerin deneyimlerini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında 20 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapmışlardır. Olgu bilim deseni ile gerçekteştirilen çalışmada öğretmenlerin yaklaşımdaki çocuk imajına benzer algılara sahip oldukları, proje çalışmaları ve dokümantasyon yaptıkları süreçte çevreyi etkin olarak kullandıkları ve araştırmacı, organizatör, öğrenci ve merak avcısı olarak farklı rollere girdikleri belirlenmiştir. Ayrıca uygulama sırasında dokümantasyon için zaman problemi, projelere ilişkin yanlış algılamalar ve hazır program olmamasından dolayı uygulama hataları şeklindeki durumlarda yaşanan sorunlar olarak bildirilmiştir.

Gantt (2021), Reggio Emilia Yaklaşımı'nın öğretmenler tarafından algılanan faydalarını araştırmak amacıyla gerçekteştirdiğı keşfedici vaka çalışmasında, 21 katılımcı ile görüşme ve üç farklı okulda gözlem yapmıştır. Katılımcılar, Reggio Emilia Yaklaşımı temelli çalışmaların çocukların bilişsel, sosyal duygusal gelişimlerini desteklediğini, iş birliği problem çözme ve ilkokula hazırlık konusunda çocukları geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Ok (2022), Reggio Emilia ilhamlı okullarda görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerin ve çocukları bu okullara devam eden ailelerin deneyimlerini incelemeyi amaçladığı araştırmasında 20 okul öncesi öğretmeni, 20 ebeveyn ve 5 yönetici ile çalışmıştır. Nitel araştırma deseni ile gerçekteştirilen araştırmada veriler görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

Öğretmenler çocuğun yüz dili ve çocuk imajı, öğretmen rolleri, çevresel özelliklerin farklılıkları ve dokümantasyon kavramını vurgulamışlardır. Yaklaşımına uygun olarak ifade edilen bu kavramların yanı sıra öğretmenlerin uygulama sırasında fiziksel alan yetersizliği, dokümantasyon südarecinin zor gelmesi, materyal eksiklikleri, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve programın net olmaması şeklindeki konularda sıkıntılar yaşadıkları bildirilmiştir. Ebeveynlerin ise okuldaki etkinliklere daha çok katıldıkları, materyal desteği sağladıkları, okul dışında ise sorular sorarak ve aktiviteler yaparak çocuklarını destekledikleri belirtilmiştir. Ayrıca çocukların tüm gelişim alanlarındaki gelişmeleri fark ettikleri, çocukların daha meraklı ve duyarlı olduklarını belirttikleri ortaya konulmuştur. Yöneticilerin, hizmet içi eğitim düzenleme, çevre tasarımı, öğretmenleri motive etme, aile eğitimleri düzenleme ve organizasyonu sağlama konularında çalışmalar yürüttükleri görülmüştür.

Heineman (2022), Reggio Emilia Yaklaşımı temelli çalışmalar yapan öğretmenlerin deneyimlerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında beş öğretmen ile çalışmıştır. Nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilen araştırmada veriler sınıf gözlemleri ve görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, çocukların deneyimlerle öğrenmelerine ve proje çalışmaları yapmalarına değer verdikleri, etkin uygulamaların sağlanması için meslektaş desteğinin önemli olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca programda zorunlu olarak yer verilmesi gereken uygulamaların ise süreci zorlaştırdığı ancak çocukların bu yaklaşımla öğrenmelerinin büyük sıçrama gösterdiği görülmüştür.

Yapılan araştırmalar irdelendiğinde ülkemizde karar verme becerilerine yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu ve okul öncesi dönem çocuklarının karar verme becerilerinin geliştirilmesinde Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarının kullanıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanılmadığı tespit edilmiştir. Karar verme becerilerinin daha çok ilkokul ve üzeri yaş grubu çocuklarla çalışıldığı görülmüştür. Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarının ise çocuklarda düşünme becerilerinden yaratıcı düşünme ve üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; çalışmanın nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin yöntemsel bilgiler verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın inandırıcılığı ile ilgili detaylar sunulmuştur.

Araştırmanın Türü

Araştırma, işbirlikçi eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırmasına ilişkin ilk çalışmalar Kurt Lewin'in 1940'lı yılların başında toplumsal düzen ve refaha yönelik yürüttüğü çalışmalara dayanmaktadır (Adelman, 1993; McNiff, 2000). O yıllarda öncü çalışmaları gerçekleştiren Lewin eylem araştırmasını, çalışanların buldukları ortamı geliştirmeyi ve değiştirmeyi sağlamak için aktif olarak çalışmalarını içeren araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır. İlk yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygınlaşan çalışmalar sonraki yıllarda dünyanın farklı ülkelerinde de yaygınlaşmış ve tanımlara farklı özellikler eklenmiştir (McNiff, 2000). Berg (2001) eylem araştırmasını, belirlenen problemleri çözmek için sistematik olarak planlanan eylemler yoluyla gerçekleşen iş birliği temelli bir araştırma yaklaşımı olarak ifade ederken, Ferrance (2000, s.1), "katılımcıların araştırma stratejilerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını sistematik ve dikkatli bir şekilde inceledikleri bir süreçtir", Yıldırım ve Şimşek (2013, s.333) eylem araştırması, "bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer kuruluşlarda çalışan uzmanlar gibi uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da var olan bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır.", Gürgür (2016, s.9) "eylem araştırması, değişim ve gelişimi sağlamaya odaklanan, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni

eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma sürecidir” şeklinde belirtmişlerdir. Alandaki tanımlar incelendiğinde eylem araştırmasına yönelik farklı tanımlamalar yapılsa da temelde bir probleme çözüm bulunması, sistematik eylemleri içermesi, sürecin iyileştirilmesi ve işbirlikçi bir yaklaşımın benimsenmesi şeklinde ortak özelliklerin bulunduğu söylenebilir. Söz konusu araştırmada karar verme süreci ve Reggio Emilia Yaklaşımı’na yönelik mevcut durumun belirlenmesi, karar verme sürecinin geliştirilmesi için uygulamaların planlanması ve uygulanması ile bu sürecin iyileştirilmesini kapsamaması sebebiyle araştırma eylem araştırmasıyla desenlenmiştir. Eylem araştırmasının genel özelliklerini Fraenkel vd. (2012) şu şekilde özetlemiştir:

- ❖ Sistematik sorgulama gerektirir
- ❖ İşbirliğine dayanır, gerektiğinde tüm ilgililerin katılımı sağlanır
- ❖ Uygulayıcılar sorunu çözmek veya süreçleri iyileştirmek için sistematik bir müdahale planlar ve uygularlar
- ❖ Genelleme amacı yoktur
- ❖ Amaçlı örnekleme kullanılır
- ❖ Bağlam dayanıklısıdır sürecin detaylı betimlenmesi önemlidir.

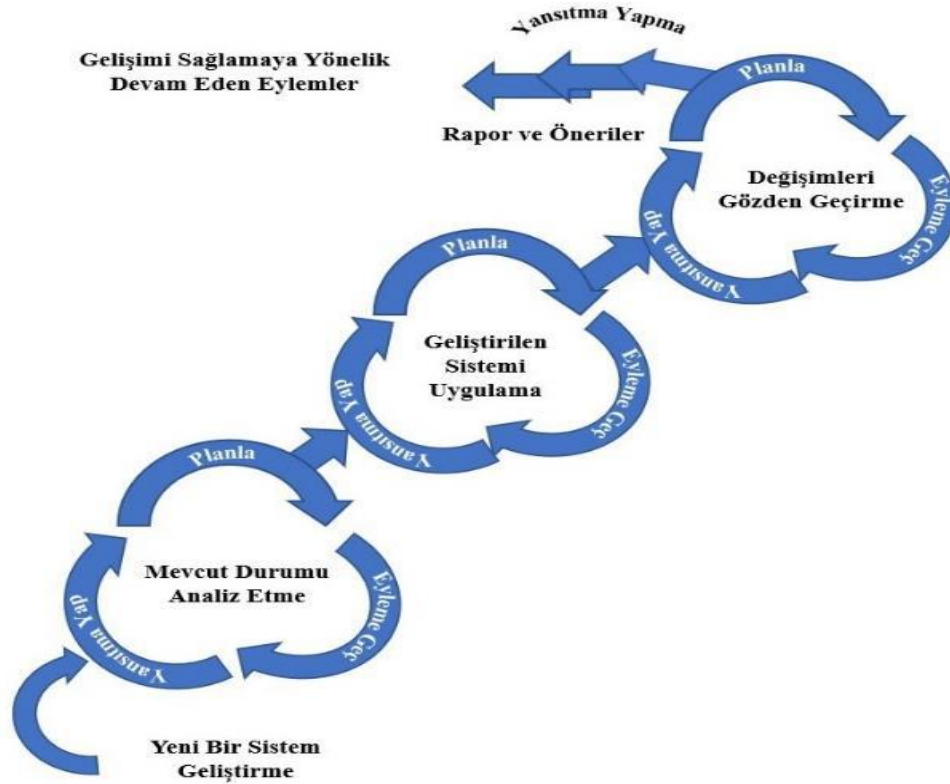
Eylem araştırmaları, teorik bilgileri uygulamayla birleştirme, eğitim öğretim uygulamalarını geliştirme ve öğretmeni güçlendirerek mesleki gelişimine destek olma konularında paydaşlarına katkı sağlamaktadır (Gürgür, 2016). Birçok alanda uygulaması yapılan bu araştırmanın alanyazında farklı türlerde biçimlendirildiği görülmüştür. Grundy (1988), “teknik”, “uygulayıcı” ve “özgürleştirici” olmak üzere üç tür belirtmiştir (Akt. Berg, 2001). Holter ve Schwartz-Barcott (1993), ise “teknik işbirliğine dayalı”, “karşılıklı katkı işbirliğine dayalı” ve “geliştirici” olarak yine üç türde sınıflandırmıştır. Berg, (2001) ise bu farklı sınıflandırmaları bir araya getirerek eylem araştırmasını “teknik/bilimsel/işbirlikçi”, “uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı” ve “özgürleştirici/geliştirici/eleştirel” olarak üç

türde sınıflandırmıştır. Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmasında; daha önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçeve içinde bir uygulamanın gerçekleştirilmesi ve probleme çözüm bulunması amaçlanmıştır. Kuramsal çerçeveye hâkim olan bir araştırmacı rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından analiz edilir (Lune & Berg, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırma deseni katılımcı gözlemci rolündeki araştırmacı ile alandaki uygulayıcılar (öğretmenler) arasında sıkı bir etkileşim ve paylaşım ağı kurularak ortak çalışmalar düzenlemesine ve gerek duyulduğunda araştırmacının uygulama sürecine dâhil olabilmesine olanak sağlamaktadır (Baumfield vd., 2008). Bu kapsamda bu araştırmada teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması kullanılmış ve araştırmacının uzmanlığında, okul öncesi öğretmeni sınıfındaki çocuklarla birlikte Reggio Emilia Yaklaşımı temelli projeler gerçekleştirmiştir. Uygulama sürecinde çocukların karar verme süreçleri ve gelişimi incelenmiştir.

Eylem araştırması türlerinin yanında ilgili alanyazında eylem araştırması sürecinin nasıl yürütüleceğine dair farklı modeller de öne sürülmüştür. Eylem araştırması sürecine yönelik alanyazında yer alan modellerden biri olan Piggot-Irvine modeli (2006), planla, eyleme geç; yansıtma yap şeklinde üç adımdan oluşmaktadır. Model, eylem araştırmasının doğası gereği sarmal bir şekilde ilerlediği ve bu sarmal yapının kendi içerisinde döngülerden meydana geldiğini belirtmiştir. Kemmis vd. modeli (2014) ise sürecin aşamalarını planla, eyleme geç; gözle, yansıtma yap, planı gözden geçir olarak ortaya koymuştur. McNiff modeli (2000), eylem araştırmasının yine döngüsel olarak gözle, yansıtma yap, eylemi gerçekleştir, değerlendir, gözden geçir ve yeni yönle hareket et şeklinde adımlar ile belirtmiştir. Mills (2011) ise modelinde eylem araştırması döngüsünü, odaklanılacak alanı belirleme, veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ile eylem planı geliştirme şeklinde dört adımdan oluşturmuştur (Gürgür, 2016). Bu araştırmada, Mills'in eylem araştırması süreci izlenmiştir (Mills, 2011). Ayrıca sarmal ve döngüsel yapıda araştırma sürecini daha anlaşılır kılacağı düşünüldüğünden Piggot-Irvine (2006) modeli takip edilmiştir.

Şekil 7

Piggot-Irvine (2006) Sarmal Eylem Araştırması Modeli



(Gürgür, 2016)

Şekil 7 bağlamında araştırma süreci ele alındığında söz konusu araştırmada yapılan problemin, araştırma yapılacak okulun ve sınıfın belirlenmesi ile araştırmanın genel çerçevesinin belirlenmesi *yeni bir sistem geliştirme* aşamasına karşılık gelmektedir. Sınıfta mevcut uygulanan sistemdeki uygulamaların ve görüşlerin belirlenmesi, öğretmenin gereksinimlerinin belirlenmesi için yapılan görüşmeler, gözlemler ve toplanan diğer veriler, *mevcut durumu analiz etme* aşamasını betimlemektedir. *Geliştirilen sistemi uygulama* aşaması ise, araştırmanın uygulama sürecinin yansımasıdır. Bu adımda da planlamalar ve doğrultusunda yapılan projeler döngüsel olarak izlenmiştir. *Değişimleri gözden geçirme* aşaması hem uygulama sürecine hem de değerlendirme sürecine hizmet etmiştir. Uygulama sürecinde ilk projeden itibaren değişimler gözden geçirilmeye başlanmıştır. Planlamalar, eylemler planları dahilinde veri toplama araçlarıyla veriler toplanmaya ve analizler yapılmaya devam etmiştir. Değerlendirme sürecinde ise uygulama süreci

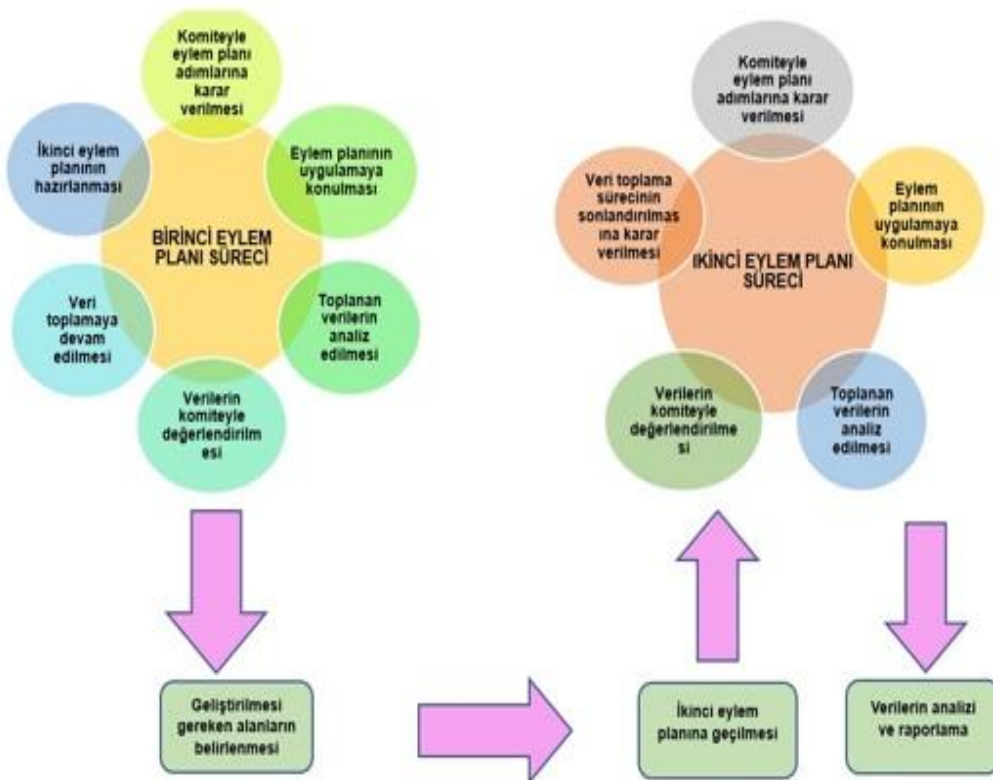
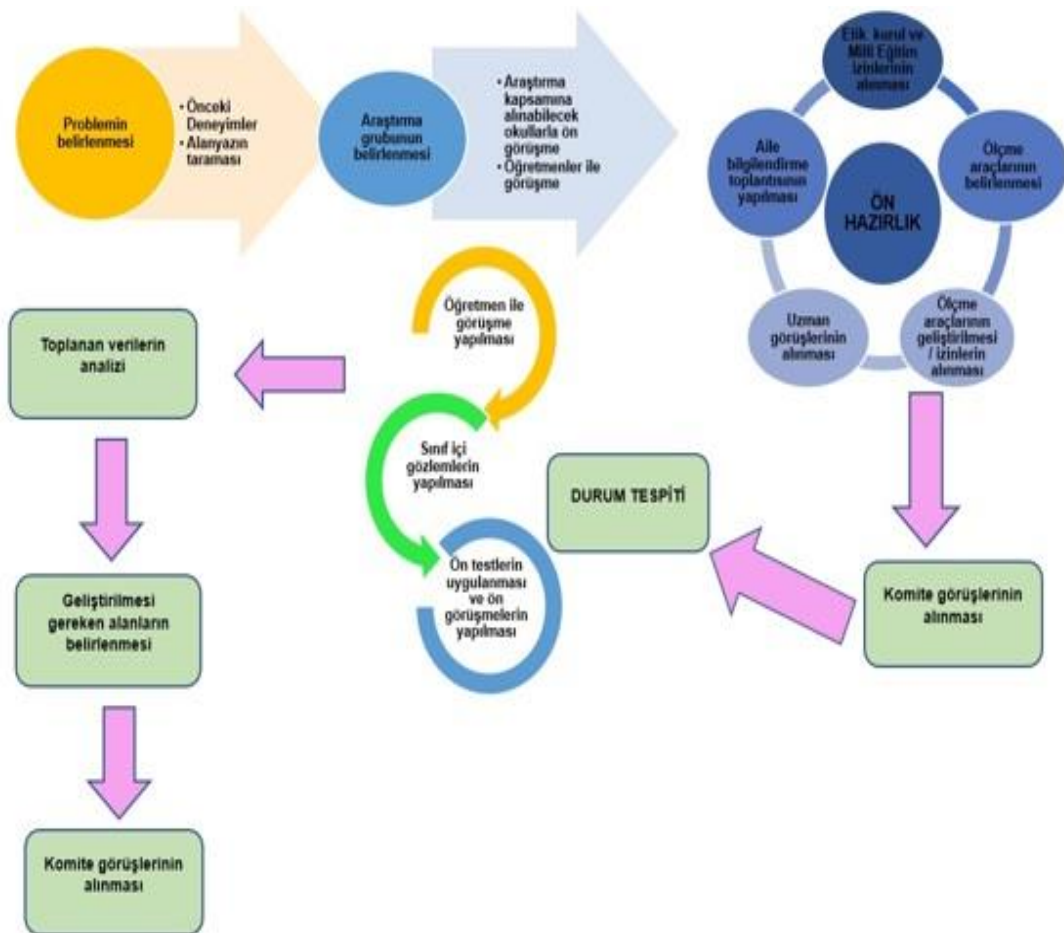
sonlandırılmış ve son görüşmeler ile son testler yapılmıştır. *Rapor ve öneriler* aşamasında ise yapılan analizler ve sonuçlar raporlanmış ve öneriler sunulmuştur. En son aşama olarak *gelişimi sağlamaya yönelik devam eden eylemler* araştırmanın sonlandırılmasından sonra da çalışmaların devam edileceğinin göstergesi ve uygulamanın yaygınlaştırılması kapsamındaki hedefin başlangıcı olarak kabul edilebilir.

Araştırma Süreci ve Eylem Planları

Araştırma sürecinde Mills'in eylem araştırma süreci ve Piggot-Irvine'nin modelinden faydalanılmıştır (Mills, 2011; Piggot-Irvine, 2006). Araştırma sürecinde geçilen adımlar konu ve problemin belirlenmesinden başlayıp ikinci eylem planından sonra veri toplama sürecinin sonlandırılmasına kadar şu şekilde şematize edilmiştir:

Şekil 8

Araştırma Süreci



Araştırma sürecine konu ve problemin belirlenmesi aşamasıyla başlanmıştır. Araştırmacı yüksek lisans tez çalışmasında Türkiye’de Reggio Emilia Yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Tez çalışması sırasında öğretmenlerin proje çalışmalarında çocukların aktif olduğunu projelerin konularından, süresine kadar yapılacak tüm çalışmalara karar verdiklerini belirtmeleri araştırmacıyı Reggio Emilia Yaklaşımı temelli çalışmalarda karar verme sürecini araştırmaya itmiştir. Araştırmacı yaptığı literatür taraması ve danışmanıya görüşmeleri sonucu bu konu üzerinde yoğunlaşmıştır (AG, 8 Haziran 2021).

Konu ve problem belirlendikten sonra çalışmanın yapılacağı okulun ve sınıfın belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Kütahya ilinde araştırma kapsamına alınabilecek okulların listesi çıkarılmış ve okul yönetimleri ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okulların seçiminde program, çevresel faktörler ve öğretmen motivasyonu şeklindeki özelliklere en uygun olan okul ve sınıf belirlenmiştir (AG, 27 Ağustos 2021).

Sınıfın belirlenmesinin ardından uyum haftasından sonra aile bilgilendirme toplantısı yaparak aileler araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve katılımları için yazılı onayları alınmıştır. Bu aşamadan sonra karar verme süreci ve Reggio Emilia Yaklaşımı’na yönelik olarak veri toplama ve analizi aşamaları gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla ön görüşmeler yapılmış ve ön testler uygulanmıştır (13 Eylül-1 Ekim 2021).

Mevcut durum analizi sonrasında belirlenen eksikliklerin giderilmesi ve düzenlemelerin yapılmasına dair birinci eylem planı hazırlanmıştır. Bu bağlamda ilk eylem planının amacı öğretmenin, çocuklarda karar verme becerisinin geliştirilmesi ile Reggio Emilia Yaklaşımı konusunda bilgilendirilmesi ve ortamın hazırlanması olarak belirlenmiştir. Komite üyelerinin görüşüne sunulan ilk eylem planında;

- Öğretmenin çocukların karar verme becerisinin geliştirilmesine ilişkin bilgilendirme içeriğinin oluşturulması ve toplantıların yapılmasına (Tablo 5)

- Öğretmenin Reggio Emilia yaklaşımına ilişkin bilgilendirme içeriğinin oluşturulması ve toplantıların yapılmasına (Tablo 5)
- Merkezlerin çoğaltılması, masa düzeninin değiştirilmesi, çocukların küçük gruplar halinde çalışabileceği alanların yapılandırılmasına
- Teknolojik desteğin sağlanması ve proje çalışmalarında kullanılacak atık materyallerin toplanmasına ilişkin çalışma yapılmasına karar verilmiştir. (14 Eylül-12 Kasım 2021).

Eylem planı adımlarının ardından ilk proje çalışması başlatılmıştır. Yapılan proje uygulaması esnasında sonuçlar izlenmiş ve gerek duyulan konular ile ilgili ikinci eylem planı hazırlanmıştır. Bu bağlamda ikinci eylem planının amaçları, karar verme sürecinin daha etkili ilerleyebilmesi için çocukların birbirlerinin fikirlerini dinlemeleri, söz alarak konuşmaya özen göstermeleri, çocuklarda iş birliği ile çalışma becerisinin geliştirilmesi, atölye programlarının değiştirilmesi olarak belirlenmiştir. Komite üyelerinin görüşüne sunulan ikinci eylem planında;

- Çocukların proje çalışmaları sırasında karar verme süreci aşamalarından seçenek belirleme ve sonucu değerlendirme aşamalarında çocukların birbirlerini dinlemeden hep kendilerinin söz hakkı almak istemeleri konusunda sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunların çözülmesi amacıyla, çocukların birbirlerini dinlemeleri ile ilgili öğretmenin sözlü hatırlatma yapmasına
- Sınıf toplantısında karar verme sürecinin daha etkili ilerleyebilmesi için çocukların birbirlerini dinlemeleri konusunda aldıkları karara uymalarının söylenmesine
- Değerler eğitimi atölyesinde söz alarak konuşmanın ve arkadaşlarını dinlemenin öneminin gündeme alınması ve değerler eğitimi öğretmenin bu konuyla ilgili bir atölye çalışması gerçekleştirmesine
- Karar verme sürecinin seçeneklerin belirlenmesi/ oluşturulan seçeneklerden birinin seçilmesi şeklindeki aşamalarında, çocukların aktif olmaları ve dikkatlerinin sürdürülmesinde sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunların çözülmesi amacıyla çocukları

küçük gruplara bölerek ve çalışmalarını istasyonlara dağıtarak bütün çocukların sırayla tüm çalışmalarını sürdürmesine

- Ortak karar verilecek durumlarda hep birlikte karar vermenin sağlanabilmesine öncülük etmesi için iş birliği ile ilgili "Masal battaniyesi" isimli kitabın okunarak, çocuklarla iş birliği yapmanın ve paylaşmanın önemi hakkında sohbet edilmesine
- Öğretmenin, çocukların karar verme sürecinde amaç oluşturma ve seçenek belirleme aşamalarında daha üretken olmalarını sağlamak için etkili soru sorma ile ilgili bilgilendirme toplantısı düzenlenmesine
- Proje çalışmalarının bölünmemesi ve öğretmenin dokümantasyon yapmaya zaman ayırması için atölye programının okul yönetimiyle görüşülerek değiştirilmesine karar verilmiştir.

İkinci eylem planı dahilinde üç proje yapılmıştır. Yapılan proje uygulamaları esnasında sonuçlar izlenmiş ve veri doygunluğuna ulaşıncaya kadar veri toplama süreci sona ermiştir (23 Kasım 2021-14 Ocak 2022). Ardından son görüşmeler ve son testler yapılmıştır (17-21 Ocak 2022). Daha sonra ise araştırmanın genel analizleri ve raporlama süreci başlamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları yapan bir özel okulun bir öğretmeni ile sınıfındaki çocuklar, araştırmacı ve inandırıcılık komitesi üyeleri oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme kullanılmıştır (Patton, 2014). Eylem araştırmalarında bir kişi, sınıf ya da kurumun sorunlarına çözüm bulunması gerektiği için örneklem amaçlı seçilmektedir. Genelleme amacı güdülmeyeceği için evren örnekleme çalışmaları yapılmaz (Tekindal, 2021).

Öğretmen

Öğretmen, 25 yaşında İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü lisans mezunudur ve 3 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Halen Kütahya Dumlupınar

Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Lisans eğitiminde alternatif eğitim yaklaşımlarına ilişkin bir dönem seçmeli ders almıştır. Yüksek lisans eğitiminde ise araştırma yöntemlerine ilişkin bir dönem zorunlu ders almıştır. Şu an özel bir okul öncesi eğitim kurumunda 5 yaş grubu öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğretmen gün içinde çocukların serbest oyun oynamaları için 2 saat zaman ayırdığını, programda yer alan tüm etkinlik türlerine planında yer verdiğini ve genel olarak büyük grup etkinlikleri yaptığını belirtmiştir. Eğitim öğretim sürecinde çocukların yaptıkları çalışmaları, fotoğraf ve videoları aileler ile paylaştığını, düzenli aralıklar ile gelişim formu doldurarak ailelere ulaştırdığını belirtmiştir (Görüşme- 13 Eylül 2021).

Çocuklar

2021-2022 Eğitim öğretim yılı ilk döneminde öğretmenin sınıfında 18 çocuk vardır. Bu çocuklardan ikisinin ailesi çocuklarının araştırmaya katılmasına izin vermemiş, bir çocuğun süregen hastalığı olduğu için devam problemi yaşanmış, bir çocukta uygulama süreci başladıktan sonra okula kaydolmuştur. Bu sebeple araştırmada sekiz kız, altı erkek çocuk olmak üzere toplam 14 çocuğa ait veriler kod isimleriyle birlikte yer almıştır.

Öner, 2016 yılı doğumlu anaokulu eğitiminde ikinci yılındadır. Bir kardeşi olan Öner'in anne ve babası lisans mezunudur. Annesi öğretmen babası makine mühendisidir. Öner'in ailesi evde kararlar alınırken onun fikirlerinin sorulduğunu ve kendisiyle ilgili durumlarda karar vermesine fırsat verdiklerini belirtmişlerdir. Öner, giyeceği kıyafete, alacağı oyuncuğa, oyun oynamak istediği materyal ve ortama kendisi karar vermektedir.

Derin, 2016 yılı doğumlu anaokulu eğitiminde üçüncü yılındadır. Kardeşi olmayan Derin'in annesi lisansüstü eğitim ve babası lisans mezunudur. Annesi öğretmen babası esnaftır. Derin'in ailesi evde kararlar alınırken onun fikirlerinin sorulduğunu ve kendisiyle ilgili durumlarda karar vermesine fırsat verdiklerini belirtmişlerdir.

Zerrin, 2016 yılı doğumlu anaokulu eğitiminde ilk yılındadır. Kardeşi olmayan Zerrin'in anne ve babası lisans mezunudur. Annesi muhasebeci babası satış danışmanıdır. Zerrin

'in ailesi evde kararlar alınırken onun fikirlerinin sorulduğunu ve kendisiyle ilgili durumlarda karar vermesine fırsat verdiklerini belirtmişlerdir. Zerrin kendisine ya da eve alınacak olan eşyalarda neyin alınacağına karar vermektedir.

Kadir, 2016 yılı doğumlu anaokulu eğitiminde ilk yılındadır. Kardeşi olmayan Kadir 'in annesi lisans ve babası lisansüstü eğitim mezunudur. Annesi mühendis babası veteriner hekimdir. Kadir 'in ailesi evde kararlar alınırken onun fikirlerinin sorulduğunu ve kendisiyle ilgili durumlarda karar vermesine fırsat verdiklerini belirtmişlerdir.

Tuğra, 2016 yılı doğumlu anaokulu eğitiminde üçüncü yılındadır. Kardeşi olmayan Kadir 'in annesi lisans ve babası lisansüstü eğitim mezunudur. Annesi ve babası öğretmendir. Tuğra'nın ailesi evde kararlar alınırken onun fikirlerinin sorulduğunu ve kendisiyle ilgili durumlarda karar vermesine fırsat verdiklerini belirtmişlerdir. Ailesi, Tuğra'nın aldığı kararları uygulamasına özen gösterdiklerini, hafta sonu gideceği kursu kendisinin seçmesini sağladıklarını, akraba ziyaretlerinde nereye gidileceğine yönelik karar verme sürecine katıldığını ve akşam ne yemek yapılacağına yönelik evde oylama yapıldığını ve oylama katıldığını belirtmişlerdir.

Songül, 2016 yılı doğumlu anaokulu eğitiminde üçüncü yılındadır. Bir kardeşi olan Songül 'ün anne ve babası lisansüstü eğitim mezunudur. Annesi öğretmen babası müdür yardımcısıdır. Songül 'ün ailesi evde kararlar alınırken onun fikirlerinin sorulduğunu ve kendisiyle ilgili durumlarda karar vermesine fırsat verdiklerini belirtmişlerdir.

Ayşe, 2016 yılı doğumlu anaokulu eğitiminde ikinci yılındadır. Bir kardeşi olan Ayşe'nin anne ve babası lisans mezunudur. Annesi inşaat mühendisi babası jeoloji mühendisidir. Ayşe'nin ailesi evde kararlar alınırken onun fikirlerinin sorulduğunu ve kendisiyle ilgili durumlarda karar vermesine fırsat verdiklerini belirtmişlerdir. Giyeceği kıyafet ve gitmek istediği okula kendisi karar vermektedir.

Nehir, 2016 yılı doğumlu anaokulu eğitiminde ikinci yılındadır. Kardeşi olmayan Nehir'in anne ve babası lisans mezunudur. Annesi avukat babası kamu kurumunda

uzmandır. Nehir'in ailesi evde kararlar alınırken onun fikirlerinin sorulduğunu ve kendisiyle ilgili durumlarda karar vermesine fırsat verdiklerini belirtmişlerdir.

Akın, 2016 yılı doğumlu anaokulu eğitiminde ilk yılındadır. Kardeşi olmayan Akın'ın anne ve babası lisans mezunudur. Anne ve babası avukat sigortacıdır. Akın'ın ailesi evde kararlar alınırken onun fikirlerinin sorulduğunu ve kendisiyle ilgili durumlarda karar vermesine bazen fırsat verdiklerini belirtmişlerdir.

İpek, 2016 yılı doğumlu anaokulu eğitiminde ikinci yılındadır. Çoğunlukla babaannesiyile yaşayan ve kardeşi olmayan *İpek*'in anne ve babası lisans mezunudur. Annesi hemşire babası otomasyon şefidir. *İpek*'in ailesi evde kararlar alınırken onun fikirlerinin sorulduğunu ve kendisiyle ilgili durumlarda karar vermesine fırsat verdiklerini belirtmişlerdir.

Büşra, 2016 yılı doğumlu anaokulu eğitiminde ilk yılındadır. Bir kardeşi olan *Büşra*'nın anne ve babası lisans mezunudur. Annesi öğretmen babası iş güvenliği uzmanıdır. *Büşra*'nın ailesi evde kararlar alınırken onun fikirlerinin sorulduğunu ve kendisiyle ilgili durumlarda seçenekler sunularak bu seçenekler arasından karar vermesine fırsat verdiklerini belirtmişlerdir.

Ahmet, 2016 yılı doğumlu anaokulu eğitiminde ilk yılındadır. Bir kardeşi olan Ahmet 'in anne ve babası lisans mezunudur. Annesi müdür yardımcısı babası hava trafik kontrolörüdür. Ahmet 'in ailesi evde kararlar alınırken onun fikirlerinin sorulduğunu zarar göreceği seçeneklerin ortadan kaldırılarak tercihlerinin sorulduğunu ve sorgulama yaparak karar vermesine özen gösterdiklerini, verilen kararların kesinlikle uygulandığını ve tercihlerine yönelik pazarlık yaptığını belirtmişlerdir.

Efe, 2016 yılı doğumlu anaokulu eğitiminde ilk yılındadır. Kardeşi olmayan Efe'nin anne ve babası lisans mezunudur. Annesi mimar babası inşaat mühendisidir. Efe'nin ailesi evde kararlar alınırken onun fikirlerinin sorulduğunu ve kendisiyle ilgili durumlarda karar

vermesine fırsat verdiklerini ama tehlikeli durumlarda karar vermesine izin vermediklerini belirtmişlerdir.

Iraz, 2016 yılı doğumlu anaokulu eğitiminde ilk yılındadır. İki kardeşi olan *Iraz*'ın anne ve babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı babası esnaftır. *Iraz*'ın ailesi evde kararlar alınırken nadiren onun fikirlerinin sorulduğunu ve kendisiyle ilgili durumlarda karar vermesine bazen fırsat verdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmacı ve Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Selçuk Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü mezunudur. Yüksek lisansını Dumlupınar Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda "Reggio Emilia Yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: bir olgubilim çalışması" teziyle bitirmiştir. Halen Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi programında doktora öğrencisidir. Araştırmacı Reggio Emilia Yaklaşımı'na yönelik 2014 yılında İtalya'da Loris Malaguzzi International Center'da düzenlenen on günlük bir eğitime katılmış ve Reggio Emilia okullarında gözlemler yapma fırsatı bulmuştur. Daha sonra Reggio Children ve dernekler tarafından düzenlenen "Progettazione eğitsel eylemi tasarıma dayalı düşünme ile nasıl şekilleniyor?", "Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çocuk imajı ve çevre Marina Castagnetti'nin anlatımıyla", "Reggio Emilia Yaklaşımı'nda projeler ve uygulama örnekleri", "Reggio Emilia Yaklaşımı'nda dokümantasyon ve uygulama örnekleri" isimleriyle eğitim webinarlarına katılmıştır. Bunun yanı sıra lisansüstü eğitim hayatı boyunca bilimsel araştırma yöntemleri, nicel araştırma yöntemleri ve verilerin analizi ile nitel araştırma yöntemleri hakkında dersler almıştır. Araştırmacı Reggio Emilia Yaklaşımı'na yönelik çok sayıda seminer vermiştir.

Eylem araştırmalarında araştırmacının doğası gereği araştırmacının kendisi de katılımcılardan biridir (Bogdan & Biklen, 2007). Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmalarında araştırmacının temel amacı iş birliğine dayalı olarak geliştirilen sürecin betimlenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmacı süreç içinde mevcut durumu gözlemleyip, analiz yapan, eylem planlarını geliştirip inandırıcılık komitesine sunan, eylem

planları gereği gerekli düzeltmeleri yapan, katılımcı gözlemci olan, verileri toplayıp, analizi yapan rolündedir.

Araştırmacı, eylem planları gereği alınan kararların uygulamasının gerçekleştirilmesinde öğretmene ihtiyaç duyduğu konularda bilgilendirme yapmıştır. Proje çalışmaları süresince öğretmene materyal desteği, fikir alışverişi, ortam düzenleme ve dokümantasyon yapma konularında destek olmuştur. Sınıfın bir üyesi şeklinde katılımcı gözlemci rolünde yer almıştır, çocuklarla birebir iletişim kurarak çocukların ihtiyacı olan durumlarda onlara da destek vermiştir.

İnandırıcılık Komitesi

Araştırmada; araştırmanın planlanma aşamasından sonlandırılmasına kadar toplanan verilerin paylaşıldığı, eylem planlarının görüşlere sunulduğu, araştırmanın gelişimi hakkında görüşlerin alındığı ve bir sonraki eylem planının gelişimini sağlayan kararların birlikte alındığı grup inandırıcılık komitesidir (Johnson, 2015). Bu komitede eylem araştırmaları ve okul öncesi eğitimi alanında deneyimli üç öğretim üyesi yer almıştır. Komite üyeleri araştırmanın mevcut durum analizlerinin ve eylem planlarının geliştirilmesinde fikirler vererek araştırma sürecinin gelişimine destek olmuşlardır. Bununla birlikte uygulanana eylem planlarında yaşanan zorluklar ve çözümler ile ilgili ve alınması gereken önlemler ile ilgili değerlendirmeler yapmışlardır.

İnandırıcılık komitesinde de yer alan danışman, araştırmacının en sık görüştüğü üye olmuştur. Danışmanın diğer komite üyelerine ek olarak rolü çalışmanın planlama, uygulama ve raporlama kısmını araştırmacı ile eş zamanlı olarak çalışmasıdır. Araştırmanın inandırıcılık komitesine sunumundan önce yapılan görüşmeler doğrultusunda araştırmacı planlarını yapmıştır. Ayrıca eylem planlarında alınan kararların araştırma sürecinde uygulanmasını takip etmiştir.

İnandırıcılık komitesi toplantıları online toplantılar ve yazışmalar yoluyla gerçekleştirilmiştir. Tabloda belirtilen tarihlerde inandırıcılık komitesinde görüşülen konular şu şekildedir:

Tablo 3

Komite Üyeleriyle Yapılan Toplantı, Görüşme ve Yazışma Bilgileri

Tarih	Görüşülen üye(ler)	Görüşülen konular
19.02.2021	Komite üyeleri	Araştırma alt problemlerinin netleştirilmesi, kullanılacak ölçme araçlarının belirlenmesi
07.06.2021	Komite üyeleri	Yöntemin ayrıntılarının belirlenmesi ve kullanılacak ölçme araçları için uzman görüşlerinin incelenmesi
10.09.2021	Danışman	Araştırma kapsamına alınan okulun, öğretmenin ve çocukların değerlendirilmesi, aile bilgilendirme toplantısının değerlendirilmesi ve eylem planı taslaklarının oluşturulması
14.09.2021	Komite üyeleri	Mevcut durum sürecinin işleyişi ve 1. Eylem planının kararlarının alınması, inandırıcılık önlemleri
22.11.2021	Komite üyeleri	1. Eylem planının değerlendirilmesi ve 2. Eylem planının kararlarının alınması
15.12.2021	Komite üyeleri	2. Eylem planının değerlendirilmesi ve veri toplama sürecine devam edilmesinin karar verilmesi
13.01.2022	Komite üyeleri	Nihai veri toplama sürecinin değerlendirilmesi ve makro analizler
13.06.2022	Komite üyeleri	Sürecin bütüncül değerlendirilmesi ve nicel veri analizlerinin değerlendirilmesi
13.01.2023	Komite üyeleri	Nitel veri analizlerinin değerlendirilmesi, kod, kategori ve temaların incelenmesi

Araştırma Ortamı

Araştırma Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir özel anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu okulda biri üç yaş grubu, biri dört yaş grubu ve ikisi beş yaş grubu

olmak üzere 4 farklı sınıf bulunmaktadır. Bu sınıfların kapılarının açıldığı orta alan, bahçe, öğretmenler odası, depo ve lavabolarda okulun diğer kısımlarıdır. Okulun yerleşim planı şu şekildedir:

Şekil 9

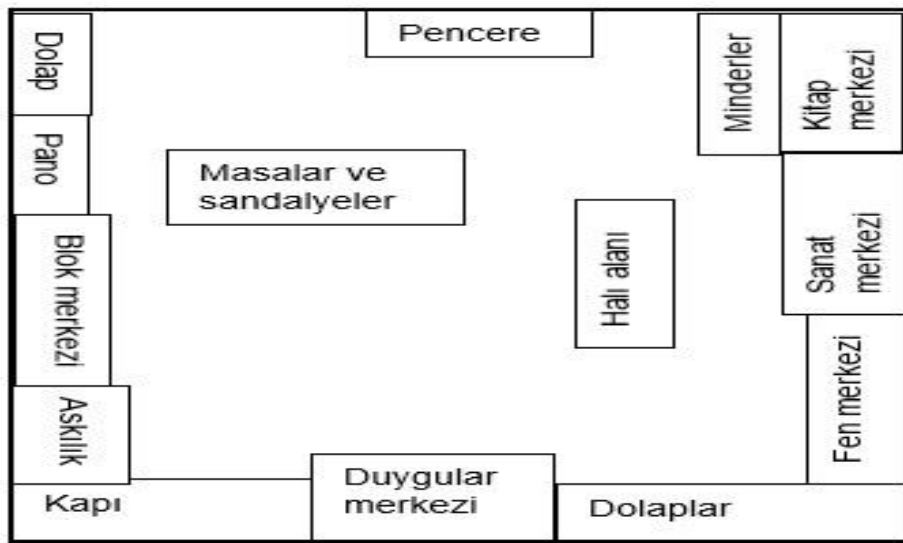
Anaokulu Yerleşim Planı



Araştırma şeklinde işaretlenen B sınıfında gerçekleştirilmiştir. Sınıf, 44 m² büyüklüğünde batı cepheli, büyük ve geniş bir cama sahip ve aydınlıktır. Zemin laminant kaplı ve yerden ısıtmalıdır. Sınıfın yerleşim planı şu şekildedir:

Şekil 10

Sınıf Yerleşim Planı



Araştırma süreci boyunca sınıfta ve orta alanda çalışmalara göre geçici değişiklikler yapılmıştır. Belirtilen tüm alanlar aktif olarak kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde araştırmacı belirlenen araştırma sorularına yanıt aramak için ilgili alanda verileri toplamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada gerçekleştirilen dört aylık veri toplama sürecinin aşamaları şu şekildedir:

Şekil 11

Veri Toplama Süreci

- 19 Ağustos- 27 Ağustos 2021 (1 hafta) Kütahya ilinde araştırma kapsamına alınabilecek okul yönetimleri ile ön görüşmelerin yapılması
- 31 Ağustos 2021 Okulun açılışı
- 31 Ağustos-10 Eylül 2021 (2 hafta) Uyum
- 13 Eylül 2021 Aile bilgilendirme ve onay toplantısı
- 13 Eylül -1 Ekim 2021 (3 hafta) Durum tespiti (Sınıf içi gözlemler, öğretmen ve çocuklar ile görüşmelerin yapılması, ön testlerin uygulanması) ve 1. Eylem planının geliştirilmesi
- 4 Ekim-12 Kasım 2021 (6 hafta) 1.Eylem planının uygulanması ve proje çalışmaları
- 22 Kasım 2021 -14 Ocak 2022 (8 hafta) 2. Eylem planının uygulanması ve proje çalışmaları
- 17 Ocak-21 Ocak 2021 (1 hafta) Çocuklar ile son görüşmelerin yapılması ve son testlerin uygulanması

Araştırmada araştırmacı ilk olarak çalışma yapacağı okulu ve sınıf belirlemek için Kütahya ilinde araştırmanın gerçekleştirilebileceği dört farklı okul yönetimleri ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmada kriterlerini en iyi sağlayacak okulun belirlenmesinin ardından okulun açılışı ve uyum haftasından sonra ailelere yönelik toplantı düzenlenmiş ve ailelere araştırma süreci hakkında bilgi verilerek onayları alınmıştır. Ayrıca karar verme becerileri-ebeveyn formunun ön testlerini doldurmaları istenmiştir.

Şekil 12

Aile Bilgilendirme Toplantısı



Bir sonraki aşamada Karar verme süreci ve Reggio Emilia Yaklaşımı'na ilişkin mevcut durumu belirleyebilmek için veriler toplanmıştır. İki haftalık süre boyunca araştırmacı her gün 09:00-17:00 arasında okulda olarak katılımcı gözlemler yapmıştır. Güne başlama zamanı, etkinlikler ve günü değerlendirme zamanına ek olarak 36 etkinliğe ilişkin veriler toplanmıştır. Bu süre içinde öğretmenin sınıfta gerçekleştirdiği etkinliklere ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Tablo 4

Mevcut Durum Gözlemlerinin Tarihleri ve Gözlemlenen Etkinlikler

Gözlem tarihi	Gözlemlenen etkinlik adı	Gözlemlenen etkinlik türü
13.09.2021 Pazartesi	Sulu boya ile daire çalışması	Sanat etkinliği
13.09.2021 Pazartesi	“Daire” kavramı ve çizgi çalışması	Matematik ve okuma yazmaya hazırlık bütünleştirilmiş etkinlik
13.09.2021 Pazartesi	“Nokta” adlı kitap okuma	Türkçe etkinliği
13.09.2021 Pazartesi	Renk Deneyi	Fen etkinliği
14.09.2021 Salı	“Küçük Buci” adlı kitap okuma	Türkçe etkinliği
14.09.2021 Salı	“Sudan Lastik Toplama” Oyunu	Oyun etkinliği
14.09.2021 Salı	Sayılar ile ilgili kitap Çalışması	Matematik etkinliği
14.09.2021 Salı	“Arkadaşlık Ağacı” yapımı	Sanat etkinliği
14.09.2021 Salı	Çekirdeksiz Domates”	Müzik ve drama bütünleştirilmiş etkinlik
15.09.2021 Çarşamba	“Bloklarla neler yapalım”	Oyun etkinliği
15.09.2021 Çarşamba	“Karalama sanatı”	Sanat etkinliği
15.09.2021 Çarşamba	“Haftanın kelimesi”	Türkçe etkinliği
16.09.2021 Perşembe	“Öt Kuşum Öt” Oyunu	Oyun etkinliği
16.09.2021 Perşembe	“1” Şarkısı	Müzik ve drama bütünleştirilmiş etkinlik

17.09.2021 Cuma	“Adımın Baş Harfini Tanıyorum”	Okuma yazmaya hazırlık etkinliği
17.09.2021 Cuma	“Kırmızı Çizgi” adlı kitap okuma	Türkçe etkinliği
17.09.2021 Cuma	“Vollkan” deneyi	Fen etkinliği
17.09.2021 Cuma	Sayılar ile ilgili kitap çalışması	Matematik etkinliği
17.09.2021 Cuma	Duygulu kafalar	Sanat etkinliği
20.09.2021 Pazartesi	“Sağlıklı-sağlıksız yiyecekler” deneyi	Fen etkinliği
20.09.2021 Pazartesi	“Hulahop” oyunu	Oyun etkinliği
20.09.2021 Pazartesi	“2” şarkısı	Müzik ve drama bütünleştirilmiş etkinlik
20.09.2021 Pazartesi	Rulodan Ahtapot Yapalım	Sanat etkinliği
21.09.2021 Salı	“Kırmızı sana neyi çağırıyor?”	Sanat etkinliği
21.09.2021 Salı	“Kız-erkek devler”	Oyun ve sanat bütünleştirilmiş etkinlik
21.09.2021 Salı	“Küçük meşe palamudu” adlı kitap okuma	Türkçe etkinliği
21.09.2021 Salı	“İsim bulmacası”	Oyun ve okuma yazmaya hazırlık bütünleştirilmiş etkinlik
22.09.2022 Çarşamba	“Haftanın kelimesi”	Türkçe etkinliği
22.09.2022 Çarşamba	“Duyguların sesi olsa” draması	Drama etkinliği
23.09.2022 Perşembe	CD’ten Topaç Yapalım	Sanat etkinliği
23.09.2022 Perşembe	Sayılar ile ilgili kitap çalışması	Matematik etkinliği
23.09.2022 Perşembe	“Sonbahar çerçevesi yapalım”	Fen ve sanat bütünleştirilmiş etkinlik
24.09.2021 Cuma	“Tohumlarımızı ekelim”	Fen etkinliği
24.09.2021 Cuma	“Otopotre çizim kitabım”	Sanat etkinliği
24.09.2021 Cuma	“A” sesiyle başlayan nesnelere bulalım	Oyun ve okuma yazmaya hazırlık bütünleştirilmiş etkinlik

24.09.2021 Cuma	“Koku/tat alma deneyi”	Fen etkinliği
24.09.2021 Cuma	“Biraz aynı biraz farklı” şarkısı	Müzik etkinliği

Araştırmacı iki haftalık gözlem sürecinin sonunda öğretmen ile 14 dakika 29 saniye süren bir görüşme yaparak görüşme verilerini toplamıştır. Çocuklar ile senaryo temelli yapılandırılmış ön görüşmeler yapılarak karar verme becerileri-çocuk formu ön testleri uygulanmıştır. Görüşmeler ve ölçeğin uygulaması her çocukla birebir, farklı zamanlarda, öğretmenler odasında sessiz bir ortamda araştırmacı tarafından yapılmıştır. Gözlem ve görüşme verilerinden yola çıkılarak ilk eylem planı geliştirilmiştir. Belirlenen eksiklikler tamamlanmış ve ortam düzenlemesi yapılmıştır.

Bir sonraki aşamada ilk eylem planı uygulanmış öğretmen ile bilgilendirme toplantıları yapılmıştır. Öğretmen bilgilendirme toplantılarının tarihleri, süreleri ve konuları şu şekildedir:

Tablo 5

Öğretmen Bilgilendirme Toplantıları ve Konuları

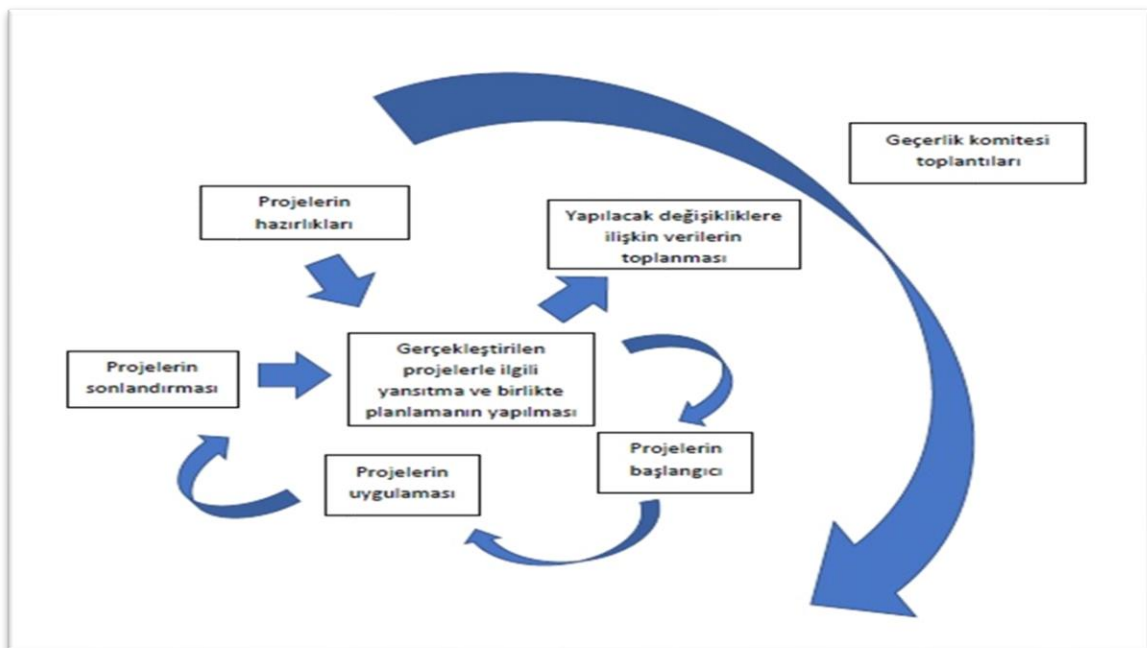
Toplantı tarihi ve süresi	Toplantı konusu
04.10.2021 53'27"	<ul style="list-style-type: none"> Okul Öncesi dönem çocuklarının özellikleri Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanları Okul öncesi dönemde bilişsel gelişim süreci Okul öncesi dönemde geliştirilebilecek bilişsel beceriler
05.10.2021 27'55"	<ul style="list-style-type: none"> Karar verme kavramı Karar verme kuram ve modelleri Karar verme sürecini etkileyen faktörler
07.10.2021 19'08"	<ul style="list-style-type: none"> Karar vermenin gelişimi Karar verme süreci
08.10.2021 14'52"	<ul style="list-style-type: none"> Okul öncesi eğitimde karar verme Okul öncesi eğitim ortamlarında karar verme becerisinin desteklenmesi
10.10.2021 54'28"	<ul style="list-style-type: none"> Reggio Emilia Yaklaşımı'nın temelleri ve çocuk imajı

	<ul style="list-style-type: none"> • Çevrenin özellikleri, tasarımı ve ilişkiler • Öğretmenin rolü ve dokümantasyon • Süreç öğrenimi ve (proje çalışmaları) progettazione
12.10.2021 16'28"	<ul style="list-style-type: none"> • MEB okul öncesi eğitim programı ile Reggio Emilia Yaklaşımı'nın entegrasyonu • Proje geliştirme sürecinin aşamaları
13.10.2021 26'21"	<ul style="list-style-type: none"> • Örnek araştırmalar ve proje analizi
14.10.2021 34'29"	<ul style="list-style-type: none"> • Proje geliştirme portfolyosu hazırlama
15.10.2021 34'05"	<ul style="list-style-type: none"> • Proje geliştirme portfolyosu hazırlama • Eğitime yönelik süreci değerlendirme

Bir sonraki aşamada proje uygulamalarına geçilmiştir. Bu kapsamda uygulanan tüm projelerde projelerin hazırlıkları yapılarak, proje başlatılmış, uygulama ve sonlandırma ile devam etmiştir. Gerçekleştirilen projeler ile ilgili öğretmen ile yansıtma ve birlikte planlamanın yapılması ve yapılacak değişikliklere ilişkin verilerin toplanması süreci gerçekleşmiştir. Tüm yapılan uygulamalar ise inandırıcılık komitesinin görüşüne sunulmuştur. Araştırma sürecinde yürütülen dört proje boyunca bu çalışmalar şekil 13'te görüldüğü gibi döngüsel olarak tekrarlanmıştır.

Şekil 13

Proje Uygulama Süreci



İlk projede yaşanan sorunlar ve çözümlerine yönelik ikinci eylem planı geliştirilmiş ve proje uygulamaları devam etmiştir. Mills (2011) eylem araştırmalarında veri toplama sürecinin sonlandırılmasına ilişkin “veri tekrarı” ve “veri doyumu” şeklinde iki kriter belirtmiştir. Araştırma sürecinde, yeni bulguya ulaşılmadığında ve yeni örüntüler bulunamadığında veri tekrarı ve veri doyumuna ulaşıldığı ifade edilmektedir. Uygulama sürecinde dört proje gerçekleştirilmiştir son projede veri tekrarı ve doyumuna ulaşıldığı için uygulama süreci inandırıcılık komitesi üyelerinin de uygun görüşüyle sonlandırılmıştır. Araştırma boyunca yapılan dört proje ve projede yapılan çalışma isimleri aşağıdaki Tablo 6’da yer almaktadır:

Tablo 6

Projeler ve Projeler İçinde Yapılan Çalışmalar

	“Gözlerimiz neden farklı?” projesinde yapılan çalışmalar	“Gezegenler” projesinde yapılan çalışmalar	“Kağıtlar” projesinde yapılan çalışmalar	“Taşıtlar” projesinde yapılan çalışmalar
Projenin başlama ve bitiş tarihleri ile süresi	25.10.2021-12.11.2021 3 hafta	25.11.2021-03.12.2021 1 hafta	06.12.2021-30.12.2021 4 hafta	28.12.2021-13.01.2022 3 hafta
	Oto portre çizimi	Provokasyon merkezinde inceleme	“Ne biliyorum-Ne öğrenmek istiyorum”	Tekerlek inceleme
	Yüz dili göz çizimi	Uzay roketi yapımı	Provokasyon merkezinde inceleme	“Ne biliyorum-Ne öğrenmek istiyorum”
	“Ne biliyorum-Ne öğrenmek istiyorum”	Gezegen çizimi	Kâğıt nasıl yapılır? Araştırma	Provokasyon merkezinde inceleme
	Provokasyon merkezinde inceleme	Yaratıcı gezegen renkleri	Kâğıt üretme çalışması	Trafik kuralları oyunu
	Kil ile göz yapımı	Uzay roketi yapımı	Bankaya gidiyoruz dergide bir bölüm okuma	Taşıtlar gözlemsel çizim

Yılan gözünü inceleme	Gezegenlerin uzaklıklarını inceleme	Kâğıt para inceleme ve tasarlama	Uçak yapımı
Köstebek gözünü inceleme	Ay kumu yapımı	Alışverişçilik oyunu	Taşıtların boyunu ölçme
Gözlerimizi neden kırparız? araştırması	Güneş sistemi rallisi kitabını okuma	Kumbara yapımı	Taşıtlar çeşitlerini inceleme gezisi
Neden ağlarız? kitabı okuma		Fotokopiye yollayınca kâğıt nasıl çıkıyor? Araştırma	Taşıtlar yapalım kil çalışması
Çok gözümüz olsa ne olurdu? draması		Kâğıttan insan yapımı	Şarkı besteleme
Tek gözümüz olsa ne olurdu? oyunu		Kâğıt insana isim bulma çalışması	Mikrofon yapımı
Gözümüz arkamızda olsa ne olurdu? Draması		Kâğıt hamurundan kardan adam yapımı	
Kendi gözümüzü tasarlayalım çalışması		Kâğıttan silgisiz yazıyı nasıl sileriz? Deneyi	
Gözlerimiz ne işe yarar? inceleme		Kargo uçakları oyunu	
Kitabı kim yazar? Araştırma		Yeni yıl partisine kardan adam yapma	
Uzman daveti (Yazar)			

Veri toplamanın son aşamasında ise proje çalışmalarından sonra çocuklar ile senaryo temelli yapılandırılmış son görüşmeler yapılarak karar verme becerileri-çocuk formu son testleri uygulanmıştır. Görüşmeler ve ölçeğin uygulaması her çocukla birebir, farklı zamanlarda, öğretmenler odasında sessiz bir ortamda araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında diğer araştırma türlerine benzer şekilde etkili veri toplama için tek bir yol yoktur. Araştırmada araştırma sorularına göre hangi veri toplama araçlarının uygun olduğu belirlenir. Ayrıca eylem araştırmasının dinamik bir süreç olması ve çok boyutlu olmasından dolayı hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılabilir (Creswell, 2017; Johnson, 2015). Eylem araştırmalarında nicel veri toplama araçları, sonuca ilişkin genelleme yapmak amacıyla değil araştırma sürecinde olup biten durumun portresini göstermek için kullanılmaktadır (Johnson, 2015). Araştırma verileri mevcut durum sürecinden itibaren; gözlemler, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşmeler, ürünler, belgeler, ölçekler ve günlükler ile toplanmıştır (Johnson, 2015). Araştırma sorularının yanıtlanmasında kullanılan veri türü ve veri toplama araçları Tablo 7'de gösterilmiştir. Ayrıca veri toplama araçlarının örnek maddeleri eklerde verilmiştir.

Tablo 7

Araştırma Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri türü	Araştırma sorusu	Veri toplama araçları
Nicel ve Nitel	Çocuklar ve öğretmenin Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları yapılmadan önce karar verme süreçlerine yönelik mevcut durumları nedir?	<ul style="list-style-type: none"> • Gözlem, • Görüşme • Karar verme becerileri değerlendirme aracı-ebeveyn formu, • Karar verme becerileri değerlendirme aracı-çocuk formu, • Öğretmen günlüğü, • Araştırmacı günlüğü
Nitel	Öğretmenin Reggio Emilia Yaklaşımı'na yönelik görüş ve uygulamaları ile fiziksel koşulların mevcut durumu nedir?	<ul style="list-style-type: none"> • Gözlem, • Görüşme • Öğretmen günlüğü, • Araştırmacı günlüğü
Nicel ve Nitel	Çocukların Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları sürecinde karar	<ul style="list-style-type: none"> • Karar verme becerileri değerlendirme aracı-çocuk formu,

	verme süreçlerine ilişkin değişimler nelerdir?	<ul style="list-style-type: none"> • Karar verme becerileri değerlendirme aracı-ebeveyn formu, • Görüşme • Gözlem • Dokümantasyon belgeleri, • Öğretmen günlüğü, • Araştırmacı günlüğü
Nitel	Öğretmenin eylem araştırması süresi boyunca çocukların karar verme süreçlerini destekleme ve Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarını uygulama konusunda gelişimi nasıldır?	<ul style="list-style-type: none"> • “Çocukların projelerde karar verme sürecinin gelişimine desteklemek için ne yaptım?” öz değerlendirme formu, • “Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları” öz değerlendirme formu, • Öğretmen günlüğü, • Araştırmacı günlüğü

Gözlemler

Gözlemler; araştırmadaki katılımcıların davranışlarının bağlamıyla birlikte yansıtıldığı veri toplama tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Gözlemler kişilerin sahip oldukları düşünce, duygu ve deneyimlerine yönelik doğrudan alıntı yapma imkânı sağlar (Patton, 2002). Araştırmanın ilk iki sorusuna yanıt bulabilmek için mevcut durum süresince katılımcı gözlem yapılmıştır. Katılımcı gözlem, araştırmacıya bağlam içindeki etkileşimlerin veya davranışların sunulmasında yardımcı olur (Schoen, 2007). Proje çalışmaları süresince ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje süreci genel gözlem formu” yoluyla veriler toplanmıştır. Bu form oluşturulurken, alanyazında yer alan ve araştırmanın dayandırıldığı karar verme sürecinin aşamaları temel alınarak 10 maddelik havuz oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğinin sağlanması için ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde, alan uzmanlarından görüş alınması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Oluşturulan gözlem formu taslağı beş uzmana gönderilmiş ve gelen dönütler kapsam geçerliğini sağlaması için Lawshe Tekniği ile değerlendirilmiştir. Gözlem formunda yer alan maddelerin kapsam geçerlilik oranı (KGO) “Uygun görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği”

formülüne göre hesaplanmıştır (Lawshe, 1975). Bu doğrultuda birbirini kapsayan maddeler birleştirilerek uygun görülmeyen maddeler çıkarılmıştır. Ayrıca uzmanlardan gelen dönütlere göre her bir maddeyi örnekleyici bir durum da gözlem formuna eklenmiştir. Gözlem formunun nihai hali dört maddeden oluşmuştur. Projeler süresince araştırmacı tarafından kullanılmıştır.

Görüşmeler

Görüşmeler, araştırma sorularına cevap bulmak için katılımcıların konuya yönelik bakış açılarını ve bilgilerini anlamayı sağlaması sebebiyle gerçekleştirilen etkileşimlerdir (Christensen vd., 2015). Görüşmeler sohbet-tarzı görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış görüşme olmak üzere üç türde kullanılabilir (Patton, 2014). Bu araştırmada öğretmenin karar verme sürecine ve Reggio Emilia Yaklaşımı'na bakış açısını anlamak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları Bogdan ve Biklen'in (2007) belirttiği ilkeler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Hazırlanan form üç alan uzmanı, bir okul öncesi öğretmenine incelenmek üzere gönderilmiştir. Alan uzmanları görüşme sorularını kapsam açısından incelemiş, okul öncesi öğretmeni ise uygulayıcı olarak anlaşılabilirlik açısından incelemiştir. Gelen dönütlere doğrultusunda ilk soruya anlaşılabilirliği artırmak amacıyla aydınlatmaya yönelik sondalar olarak önerilen sonda soruları eklenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Görüşme formunun nihai halinde ilk soru öğretmenin mesleki olarak kendini tanımlaması, ikinci soru günlük rutinlerinin neler olduğu, üç, dört ve beşinci sorular eğitim öğretim sürecini, altı, yedi, sekiz ve dokuzuncu sorular karar verme kavramına ilişkin görüşlerini, on, on bir, on iki ve on üçüncü sorular karar verme sürecine ilişkin uygulamalarını ve on dördüncü soru ise Reggio Emilia Yaklaşımı'na yönelik bilgisini öğrenmek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca proje uygulamaları boyunca araştırmacı ve öğretmen arasında yapılandırılmamış görüşme olarak planlama ve geri bildirim toplantıları yapılmıştır. Bu toplantılar ihtiyaç duyulan her an yeni proje başlangıcı, proje uygulaması sırasında gereken materyallerin temini, yaşanan sorunlar ve öğretmenin uygulama sürecindeki davranışlarına ilişkin olarak gerçekleştirilmiştir.

Çocukların karar verme süreçlerinin aşamalarını ortaya koyabilmek için araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taraması yapılarak senaryo temelli yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından başlangıçta seçeneklerin belli olduğu ve olmadığı, tek aşamalı ve iki aşamalı olmak üzere iki senaryo ve çocukların karar verme süreçlerini yansıtmalarını sağlayacak toplamda sekiz soru hazırlanarak üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda birinci senaryonun daha somut başka bir senaryo ile değiştirilmesine ayrıca iki senaryo daha eklenmesine karar verilmiştir. Düzeltme ve eklemeleri yapılan görüşme soruları ikinci kez uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda çocuklar için senaryo temelli karar verme süreci yapılandırılmış görüşme formu, seçeneklerin belli olduğu ve olmadığı, tek aşamalı ve iki aşamalı olmak üzere dört senaryo ve çocukların karar verme süreçlerini yansıtmalarını sağlayacak toplamda 16 sorudan oluşmuştur. Proje çalışmalarının öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki kez çocuklarla bu form yoluyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Eylem araştırmalarında görüşmeler oldukça önemli görülen bir veri toplama aracıdır. Görüşmeler yüz yüze, interaktif ve yazılı olarak gerçekleştirilebilmektedir (Coghlan & Brydon-Miller, 2014). Bu araştırmada çocuklarla yapılan görüşmeler yüz yüze, öğretmenle yapılan görüşmeler ise yüz yüze ve yazılı mesajlar yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Belgeler ve ürünler

Belgeler ve ürünler, araştırma sorularını cevaplamak ve katılımcılar hakkında bilgi edinmek amacıyla kullanılan veri toplama araçlarıdır (Christensen vd., 2015). Bu araştırmada yapılan gözlem ve görüşmelere ek olarak okulun atölye programı, öğretmenin etkinlik planları, tüm uygulama süreci boyunca fotoğraf, video ve ses kaydı gibi ürünler toplanmıştır. Video kayıtları katılımcıların sözel olmayan davranışlarına ve hareketlerine yönelik bilgi veren veri kaynaklarıdır. Ses kayıtları ise video kayıtlarına göre daha pratik ve daha doğal veri toplama yoludur (Johnson, 2015). Video ve ses kayıtları gözlemlerin tekrar tekrar izlenebilmesini ve dinlenebilmesini sağlaması bakımından gözleme yardımcı

olmaktadır. Bununla birlikte video ve ses kayıtları ile fotoğraflar araştırma verilerinin geçerliliğinin takibi amacıyla da kullanılmaktadır (Penn-Edwards, 2004).

Karar verme becerileri değerlendirme aracı

“Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı” (KVBDA) Pekdoğan ve Ulutaş (2016) tarafından 5-6 yaş çocuklarının bağımsız karar verme, kararlı olma, karar vermede zorlanma ve karar vermede duygular alt boyutlarına yönelik olarak karar verme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Araç, “Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu (KVBDA-ÇF)” ve “Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu (KVBDA-EF)” olmak üzere iki formdan oluşmaktadır.

“KVBDA-ÇF” beş bölümde 29 maddeden oluşmaktadır. Çocuklara bireysel olarak yöneltilen her bir soru sonrası çocukların verdikleri doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar ise 0 olarak değerlendirilmekte ve toplam puana ulaşılmaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutu ve toplam puanlarına ilişkin en düşük ve en yüksek puan aralıkları referans alınarak beceri düzeyi düşük, orta ve yüksek olarak ifade edilmektedir. Aracın uygulama süresi her bir çocukla yaklaşık olarak 20 dakika sürmektedir. Yapılan istatistiksel analizlere göre “KVBDA-ÇF” güvenirlik katsayısı,89 olarak belirtilmiştir. (Pekdoğan & Ulutaş, 2016). Bu araştırmada yapılan güvenirlik analizi değeri .92 olarak belirlenmiştir.

“KVBDA-EF” ebeveynlerin gözlemlerine göre çocuklarının karar verme becerilerini değerlendirmeleri için hazırlanmıştır. Beşli likert tipte dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam puanlarına ilişkin en düşük ve en yüksek puan aralıkları referans alınarak beceri düzeyi düşük, orta ve yüksek olarak ifade edilmektedir. Yapılan istatistiksel analizlere göre “KVBDA-ÇF” güvenirlik katsayısı,76 olarak belirtilmiştir. (Pekdoğan & Ulutaş, 2016). Bu araştırmada yapılan güvenirlik analizi değeri .88 olarak belirlenmiştir.

Öz değerlendirme formları

Öz değerlendirme yöntemi bireylerin sorumluluklarının farkına varma, eleştirel bakış açısını geliştirme ve kendini ifade etme ve değerlendirmeyi sağlamaktadır (Kösterelioğlu &

Çelen, 2016). Öz değerlendirme formları eylem araştırmalarında veri toplama aracı olarak sıklıkla kullanılmaktadır (Kuzu, 2009). Araştırmada öğretmen uygulama sırasında kendisini hem çocukların karar verme süreçlerini desteklemek hem de Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarını yapmak konusunda değerlendirebilmesi için araştırmacı tarafından “Çocukların projelerde karar verme sürecinin gelişimine desteklemek için ne yaptım?” ve “Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarını” isimleriyle iki adet öz değerlendirme formu geliştirilmiştir. İlgili alanyazın taranarak her iki forma ilişkin madde havuzları oluşturulmuştur. Formlar beş alan uzmanı, bir okul öncesi öğretmenine incelenmek üzere gönderilmiştir. Alan uzmanları formdaki maddeleri kapsam açısından incelemiş, okul öncesi öğretmeni ise uygulayıcı olarak anlaşılabilirlik açısından incelemiştir. Gelen dönütler kapsam geçerliğini sağlaması için Lawshe Tekniğı ile değerlendirilmiştir. Öz değerlendirme yer alan maddelerin kapsam geçerlilik oranı (KGO) “Uygun görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının bir eksiğı” formülüne göre hesaplanmıştır (Lawshe, 1975). Bu doğrultuda birbirini kapsayan maddeler birleştirilerek uygun görülmeyen maddeler çıkarılmıştır. Nihai olarak “Çocukların projelerde karar verme sürecinin gelişimine desteklemek için ne yaptım?” öz değerlendirme formu 27 maddeden, “Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarını” öz değerlendirme formu ise 39 maddeden oluşmuştur. Öğretmen bu formları her projede bir adet olmak üzere toplamda dört adet doldurmuştur. Öz değerlendirme formları öğretmenin uygulamalarını değerlendirmesinin yanı sıra başarı oranını %100’e ulaştıktan sonra veri doygunluğuna karar vermeyi ve ayrıca araştırmanın geçerliğini de güçlendirmeyi sağlamıştır.

Günlükler

Araştırma günlükleri araştırmanın uygulama sürecine yönelik gözlem, yorum, duygu, düşünce, analiz ve alıntılarının kaydedilmesidir (Johnson, 2015). Günlükler hem tekil olarak hem de diğer veri toplama araçlarına destek olarak kullanılabilir. Bu araştırmada araştırmacı ve öğretmen süreç boyunca günlüğe duygu, düşünce, yorum, fikir ve değerlendirmelerini not etmişlerdir.

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırmayı planlama, uygulama ve sonlandırmayı içeren adımlarını, sorgulamalarını ve yansıtmasını içermektedir. Ayrıca araştırmacı, veri toplama sürecindeki düzeltilmesi gereken durumları, eylem planlarının geliştirilme ve uygulanması ile bir sonraki eylemi planlamasını ve gerçekleştirilen eylemin sonuçlarını düzenli bir Şekilde sunmasına yardımcı olacak Şekilde yapılandırmıştır.

Öğretmen günlüğü ise öğretmenin uygulama sürecine ilişkin görüş, bilgi, duyuğ, düşünce ve değerlendirmelerini içermektedir. Öğretmen günlüğü aynı zamanda aynı olaylara araştırmacı ile farklı bakış açılarını yansıtmasını ve öğretmenin gelişimini ortaya koymasını sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sorularına yanıt aramak için kullanılan veri analizi, toplanan verilerin anlamını ortaya çıkarma sürecidir (Merriam, 2013). Eylem araştırmalarında veri analizi veri toplamayla birlikte başlamaktadır. Bu eş zamanlı olarak gelişen süreçte araştırmacı, toplanan verileri özetleyip analiz ederek örüntülere ulaşmaktadır (Mertler, 2014, Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada toplanan nitel ve nicel verilerin analizleri bir sonraki başlıkta detaylı olarak açıklanmıştır.

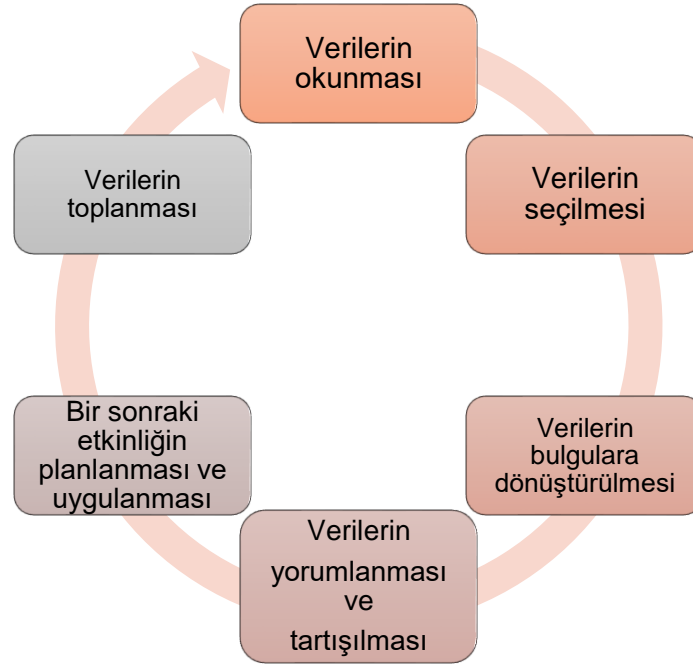
Nitel verilerin analizi

Araştırmada yapılan gözlem, görüşme ve günlüklere ilişkin verilerin analizinde sistematik analitik analiz yöntemi kullanılmıştır (Miles & Huberman, 2015). Sistematik analitik analizde veri toplama ve veri analiz işlemleri eş zamanlı olarak yapılmaktadır. Ayrıca süreçte yapılan analizler bir sonraki eylem planının temelini oluşturmaktadır. Yapılan bu analizlere sistematik analitik analiz adı verilmektedir (Miles & Huberman, 2015). Creswell (2017) ise bu süreci makro analiz, uygulama sonundaki analizlere ise mikro analiz olarak belirtmektedir. Bu araştırmada nitel verilerin makro analizleri süreç içinde yapılarak hem bir sonraki eylem planının geliştirilmesine yardımcı olmuştur hem de inandırıcılık komitesine

sunularak araştırmanın inanırlığı desteklenmiştir. Nitel verilerin tamamının mikro analizleri ise sũreç sonunda yapılmıştır. Sistematik analitik analiz yaklaşımının genel olarak belirtilen aşağıdaki aşamaları izlenerek içerik analizi yapılmıştır (Strauss & Corbin, 1998)

Şekil 14

Sistematik Analitik Analiz Sũreci



Bu kapsamda mevcut duruma ilişkin yapılan gũzlem ve gũrũřmelerin analizi için ilk olarak veriler tasniflenmiş, gũrũřme kayıtlarının transkripsiyonları yapılmıştır. Daha sonra kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalardan kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Çıkarılan ilk kodlara ilişkin kod listesi oluşturulmuştur. Kodlayıcı gũvenirliđinin sağlanması için veriler arasından seçilen rastgele ũ gũzlem verisi ile gũrũřme verisi diğer kodlayıcıya verilmiştir. Diğer kodlayıcının ulaştığı kodlar ile araştırmacının ulaştığı kodlar karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar tartışılmış ve gũrũř birliği sağlanarak kodların, kategori ve temaların son haline ulaşılmıştır.

Proje uygulamalarında toplanan verilerin analizi için yapılan gũzlemler tasniflenmiş, gũzlem esnasında eksik not alınan kısımlar video kayıtlarından izlenmiş veya ses kayıtlarından dinlenmiştir. Okunan veriler oluşturulan temalara y¶nelik olarak kodlanarak kod listesi oluşturulmuştur. Kodlayıcı gũvenirliđine ilişkin takip edilen aşamalar, mevcut durum analiziyle aynı Şekilde proje uygulamaları verilerinin analizinde de gerçekleştirilmiştir.

Tüm veri analiz sürecinde kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formül uygulanmıştır. Toplanan verilerden ne kadarına kodlayıcı güvenilirliği işleminin yapılacağına yönelik kesin bir bilgi olmamakla birlikte Barber ve Walczak (2009), verilerin %20-25'inin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda mevcut durum gözlemlerinden rastgele seçilen üç adet, çocuklarla yapılan görüşmelerden rastgele seçilen 6 adet ve proje gözlemlerinden de rastgele seçilen bir proje boyunca yapılan gözlemler kodlayıcı güvenilirliği kapsamına alınmıştır. Mevcut duruma ilişkin analizlerde formül değeri %89,3 olurken proje uygulamalarında toplanan verilere ilişkin analizlerde formül değeri %91, çocuklarla yapılan görüşmelere ilişkin analizlerde ise %98 olarak belirlenmiştir.

Nicel verilerin analizi

Araştırmada toplanan ölçek verileri süreç sonunda analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizi SPSS paket istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde hangi analiz tekniklerinin kullanılacağına karar verme aşamasında ilk olarak parametrik test varsayımları denenmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olması, nicel veri olması ve varyansların homojen olarak dağılması parametrik test varsayımları olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2019).

Öz değerlendirme formu analizleri yüzde ile açıklanmış ve grafiksel olarak sunulmuştur. Öğretmenin çocukların karar verme süreçlerini destekleme ve Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarını düzeyi için kullanılan ölçme araçlarındaki doğru sayısı toplam soru sayısına bölünerek başarı yüzdesi elde edilmiştir. Her bir projede çocukların karar verme süreçlerini destekleme ve Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarını düzeyine ilişkin başarı yüzdeleri için sütun grafikleri hazırlanmıştır.

Normallik Dağılımının İncelenmesi. Veri analiz sürecinde öncelikle veri setinin normallik değerleri incelenmiştir. Bu değer, anlamlı farklılığın belirlenmesinde parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinden hangisinin kullanılacağına karar verilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2019). Veri setinin normallik değerlerinin incelemesine yönelik

çeşitli yöntemler bulunmaktadır (Can, 2014). Bu yöntemlerden bazıları, skewness Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro Wilk testleridir (Büyüköztürk, 2019; Can, 2014). Veri setinin toplandığı kişi sayısının 30'un altında olduğu koşullarda Shapiro Wilk testi, 30'dan fazla olduğu koşullarda ise Kolmogrov-Smirnov testi kullanılmaktadır (Can, 2014). Çalışma grubunda yer alan çocuk sayısının 30 un altında olmasından dolayı normallik yöntemi olarak Shapiro Wilk testi kullanılmıştır.

Tablo 8

“KVBDA-ÇF” Puan Dağılımının Normallik Testi Sonuçları

Ölçekler	Değerler	Shapiro-Wilk	
		Serbestlik Derecesi	Anlamlılık
Ön Test	,897	14	,103
Son Test	,918	14	,204

Tablo 8’de verilen normallik analizleri incelendiğinde Shapiro-Wilk analizlerine göre verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Ancak veri seti 30’dan az örneklemden oluştuğu için non-parametrik analizlerin yapılması uygun görülmüştür.

Tablo 9

“KVBDA-EF” Puan Dağılımının Normallik Testi Sonuçları

Ölçekler	Değerler	Shapiro-Wilk	
		Serbestlik Derecesi	Anlamlılık
Ön Test	,950	14	,562
Son Test	,871	14	,043

Tablo 9’de verilen normallik analizleri incelendiğinde ön testte elde edilen veriler için Shapiro-Wilk analizlerine göre verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Son testte elde edilen verilerde ise dağılım normal çıkmamıştır. Bu duruma ek olarak veri seti 30’dan az örneklemden oluştuğu için non-parametrik analizlerin yapılması uygun görülmüştür (Cohen & Manion, 1994). Wilcoxon analizi, ilişkili iki ölçüm setine yönelik puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılan non-parametrik bir analiz çeşididir (Can, 2014). Bu bağlamda karar verme becerileri ölçeği çocuk ve ebeveyn formları kullanılarak yapılan

ön test- son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon Analizi yapılmıştır.

Araştırmanın İnanırcılığı

İnanırcılık; araştırmanın doğruluğuna, güvenilirliğine, onaylanabilirliğine ve transfer edilebilirliğine yönelik şartların bir bütünüdür. Lincoln ve Guba (1985), inandırcılığın sağlanması için araştırmacı tarafından birtakım önlemler alınmasını tavsiye etmiştir. Creswell ve Miller 'da (2000) benzer şekilde inandırcılığı güçlendirecek sekiz strateji önermiştir. Tavsiye edilen önlemler ve stratejilere ilişkin yapılan çalışmalar şu şekildedir:

- ❖ Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde uzman görüşleri alınmıştır.
- ❖ Araştırmanın tutarlılığının sağlanması için her bir araştırma sorusuna cevap bulmaya yönelik birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.
- ❖ Veri toplama sürecinde çalışma grubunun onayı alınarak ses ve video kaydı alınmıştır.
- ❖ Çalışma grubuyla yapılan görüşmelerden önce, araştırmacı görüş ve ön yargılarını not almıştır, görüşme esnasında katılımcıları yönlendirecek ifade ve hareketlerden uzak durmuştur.
- ❖ Araştırmacı uzun süreli katılım ve gözlem yapmıştır.
- ❖ Araştırmada gözlem, görüşme, belgeler ve ürünler, ölçekler, günlükler ve öz değerlendirme formları olmak üzere birden fazla veri toplama aracı kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Böylece verilerin birbirleriyle örtüştüğünü ve çatıştığını gösteren kanıtlar sunulabilmektedir.
- ❖ Araştırma sırasında yürütülen tüm aşamalar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Bağlama ilişkin detaylı betimlemeler yapılmıştır. Böylece araştırmanın transfer edilebilirliği yükseltilmiştir.

- ❖ Ses ve video kayıtlarında kullanılacak veriler, araştırmacı tarafından katılımcıların tüm kelimeleri, ifadeleri ve duraksamaları da olmak üzere olduğu gibi yazıya dökülmüştür.
- ❖ Kodlayıcı güvenirliliğinin sağlanması amacıyla araştırmacı dışında bir kodlayıcı gözlem ve görüşme metinlerini kodlamıştır. Sonrasında kod, kategori ve temalara ilişkin görüş birliğine varılmıştır.
- ❖ Araştırmada oluşturulan kod, kategori ve temalar, ikisi okul öncesi eğitim alanında biri eylem araştırması konusunda olmak üzere üç uzman tarafından kontrol edilmiştir.
- ❖ Toplanan ve analiz edilen veriler okuyucuya, yorum katmadan ve verinin doğasına uygun olarak doğrudan alıntılar ile sunulmuş, veriye ilişkin yorumlar ve tartışma daha sonra yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırmada gerçekteştirilecek tüm çalışmalar, uygulama öncesinde Hacettepe Üniversitesi Etik İzin Formu içeriğine uygun olarak doldurulmuş ve etik izin alınmıştır (Ek I). Ayrıca Kütahya Valiliği ve Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. (Ek İ). Okul yönetimi ve öğretmen ile görüşülerek araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair izinleri alınmış, gönüllü katılım formları imzalatılmıştır. Aileler araştırma öncesinde toplantı yoluyla bilgilendirilmiş ve çocuklarının araştırmaya katılmalarına onay verdiklerine dair gönüllü katılım formları imzalatılmıştır. Ayrıca tüm katılımcılara araştırma süreci boyunca toplanan verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı, ses ve görüntü kayıtlarının araştırmacı ve inandırıcılık komitesi üyeleri dışında kimse ile paylaşılmayacağı, kimliklerini belli edebilecek isim, fotoğraf ve ifadelerin kullanılmayacağı, katılımcıların tümüne kod isim verileceği belirtilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Çalışmada, Kütahya ili Merkez ilçesindeki, özel bir anaokulunun 60-69 ay arası 14 çocuğun karar verme süreçlerini Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarının nasıl değiştirdiğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmacı, katılımcı gözlemci rolündedir. Araştırma süreci artarda devam eden iki eylem planından oluşmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde eylem araştırması sürecinde elde edilen veriler alt problemlere dayalı başlıklar altında sunulmuştur. Alt problemlere yönelik olarak sırasıyla karar vermeye yönelik mevcut durum, Reggio Emilia Yaklaşımı'na yönelik mevcut durum, çocukların karar verme sürecine ilişkin değişimler ve öğretmenin uygulama sürecindeki gelişimine yönelik durum başlıkları altında çalışma grubundaki öğretmen ve çocuklardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Bulguların sunumuna ilişkin genel görünümün verildiği Şekil 15'te ilk olarak mevcut durum, Reggio Emilia Yaklaşımı'na yönelik öğretmenin görüşleri ve uygulamaları ile fiziksel koşullar bağlamında açıklanırken, karar vermeye yönelik öğretmenin görüşleri ve uygulamaları ile çocukların karar verme süreçleri bağlamında açıklanmıştır. Mevcut durum analizinden sonra eylem planlarının geliştirilmesi ve uygulanması süreci başlatılarak Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje uygulama süreci boyunca çocukların karar verme süreçlerindeki değişim ve öğretmenin uygulama sürecindeki gelişimi açıklanmıştır.

Şekil 15

Bulgulara İlişkin Genel Görünüm



Çocuklar ve Öğretmenin Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Proje Çalışmaları Yapılmadan Önce Karar Verme Süreçlerine Yönelik Mevcut Durumlarına İlişkin Bulgular ve Tartışma

Karar vermeye yönelik mevcut durum öğretmen ve çocuklar açısından incelenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular, araştırmacının gerçekleştirdiği katılımcı gözlem, öğretmenle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme, öğretmenin paylaştığı etkinlik planları, fotoğraflar, video ve ses kayıtları, öğretmen günlüğü, araştırmacı günlüğü, çocuklarla yapılan senaryo temelli yapılandırılmış görüşme, çocuklar için karar verme becerileri ölçeği çocuk ve ebeveyn formları olmak üzere nitel ve nicel veri toplama araçlarından elde edilmiştir. Bu kapsamda bulgular nitel ve nicel bulgular olarak incelenmiştir. Aşağıda sınıf ortamında öğretmenin gözlemlenmesi sonrasında Tablo 10'daki tema, kategori, alt kategori ve kodlardan oluşan kodlama anahtarı oluşturulmuştur.

Tablo 10

Karar Vermeye Yönelik Mevcut Duruma İlişkin Nitel Bulgulara Yönelik Kodlama Anahtarı

Tema	Kategori	Alt kategori	Kodlar
Karar vermeye ilişkin mevcut durum	Öğretmen	Uygulamalar	Soru sorma Sınıf kurallarını çocuklarla birlikte oluşturma Çocukların birbirleriyle fikir alışverişi yapmalarına imkân verme Çocukların seçimlerini gerçekleştirememesi Sınırlanmış etkinlikler Sınıf düzenine hep öğretmenin karar vermesi
		Görüşler	Önemli bir beceri Çocuklar için soyut bir beceri Çocuklarda geliştirilmesi gereken bir beceri Programda üzerinde durulmayan bir beceri
	Çocuklar	Karar verme sürecinin aşamaları	Amaç oluşturma Seçenek belirleme/ var olan seçenekleri göz önüne alma Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme Sonucu değerlendirme

Öğretmenin sınıf içi uygulamalarına ilişkin yapılan gözlemlerde, etkinliklerin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri ile günlük rutinlerde çocukların karar verme süreçlerini destekleyen ve desteklemeyen uygulamalar incelenmiştir. Bu uygulamalardan “soru sorma”, “sınıf kurallarını çocuklarla birlikte oluşturma” ve “çocukların birbirleriyle fikir

alışverişi yapmalarına imkân verme” karar verme süreçlerini destekleyen uygulamalar olarak gözlemlenirken, *“çocukların seçimlerini gerçekleştirememesi”, “sınırlandırılmış etkinlikler”* ve *“sınıf düzenine hep öğretmenin karar vermesi”* karar verme süreçlerini desteklemeyen uygulamalar olarak gözlemlenmiştir. Öğretmenin etkinlikler sırasında çocukların karar vermelerine imkân sağlayan sorular sorduğu görülmüştür. Araştırmacı bu durumu günlüğünde de *“öğretmen gerçekten karar vermeye öncü olacak, can alıcı sorular soruyor”* (AG, 20 Eylül 2021) şeklinde belirtmiştir. 20 Eylül 2021 tarihinde yapılan “Rulodan ahtapot yapalım” etkinliğinde öğretmen çocukların evden rulo getirmesini istemiştir. Çocuklar çantalarından ruloları çıkarmışlar ancak Öner evden rulo getirmeyi unutmuş, İraz ve Nehir ise kullanılmamış rulo getirmiştir. Bu sırada çocuklar arasında geçen diyalog şöyledir:

Derin: öğretmenim bunlar açılmamış rulo getirmiş, ne yapacağız?

Öğretmen: Bakalım bir ne yapmalıyız?

Ayşe: Evet bunu açalım kullanalım aynı olsun

Öner: Keselim, beyaz yerlerini

Öğretmen: Kesersek boşa gitmez mi?

Ayşe: Kullanalım

Öğretmen: Hepsini şu an kullanabilir miyiz?

Tüm sınıf: Haayırır

Öğretmen: peki ne yapalım?

Kadir: Başka boş bir rulo bulalım, ben tuvalete bakayım mı öğretmenim?

Öğretmen: Tamam hadi bak gel

Kadir: Buldum bunları kullanalım, böylece rulolar boşa gitmez.

...

Bu diyalogda çocukların etkinlik için gerekli olan doğru materyali getirmeyen arkadaşları için ne yapılacağına ilişkin karar verme sürecinin amaç ve seçenek belirleme kısmı yer almaktadır. Ayrıca öğretmenle yapılan ön görüşmede de öğretmen soru sormayı çocukların fikir sunup seçenekler geliştirmeleri için kullandığını *“... sence olabilir mi?”*

beğendin mi? ... başka ne olabilir? diye karar vermeleri için güdülüyorum aslında” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenin doğrudan materyali getirip sunmak yerine, çocukların bu durumda ne yapılacağına yönelik seçenekler geliştirmeleri ve önerilen seçeneklerden birinin uygulanmasına yönelik öncü sorular sorduğu görülmektedir. Karar verme sürecinde duruma ilişkin alternatif seçenekler belirleme ve buna fırsat verici soruların sorulması önemli olmaktadır. Byrnes (1998), karar verme sürecinde deneyimli bir yetişkin veya akran desteğinin önemli olduğunu belirtmiştir. Hännikäinen ve Rasku-Puttonen (2010), benzer şekilde öğretmenlerin soru sormasının, çocukların karar verme süreçlerini geliştirmelerini destekleyici olduğunu vurgulamışlardır.

Yapılan gözlemlerde öğretmenin sınıf kurallarını çocuklarla birlikte oluşturma durumunun karar verme sürecini destekleyen bir uygulama olduğu belirlenmiştir. Sınıf kuralları demokratik seçimler ile her çocuğun süreçte aktif ve söz sahibi olarak sınıfça oluşturulmuştur. Öğretmen ile yapılan ön görüşmede sınıf kurallarına çocuklarla birlikte karar verdiklerini *“ilk hafta sınıf kurallarını kendilerinin resmetmelerini istiyorum işte ne yapıyoruz, sınıfta koşmamalıyız mesela, 3-4 kişi bunu söylüyor, beşinci kişiye bakıyorum bakıyorum bir şey ifade etmiyor... bak arkadaşların mesela sınıfta koşmamalıyız dedi sence? Orta alanımız var bizim orta alanda koşulabilir mi bu nasıl olur? Bunu konuşuyoruz çünkü koşarsan, şöyle olur böyle olur yani aslında böyle karar vermeyi işte sınıf kurallarında kullanıyorum”* şeklinde belirtmiştir. Bununla birlikte 14 Eylül 2021 tarihinde Bowling oyununda Songül ve Ahmet arasında geçen bir olayda bu bulguya ilişkin gözlemlenen durum şu şekildedir:

Songül: Öğretmeniiiiim, Ahmet topu elimden zorla alıyor

Ahmet: Ama sıra bana geçsin artık

Öğretmen: Koyduğumuz kurallara uyuyorduk değil mi? Gelin bir toplantı yapalım. Eeveet bizim sınıf kurallarımız vardı değil mi? Herkes rahatsız olabileceği şeyleri söylemişti ve oylama yapmıştık. Sıramızı bekleyelim kuralını kim önermişti?

Zerrin: Ben

Derin: Ben

Öğretmen: Evet kurallara birlikte karar verdiğimizize göre hepimizin uyması gerekiyor değil mi? Şimdi barışalım ve bundan sonra dikkat edelim...

Şekil 16

“Bowling Oyunu” Görseli



Yukarıdaki diyalogda karar verme sürecinde çocukların aktif olarak yer almaları katılım haklarına önem verildiğini işaret etmektedir. Çocukların sınıf içi uygulamalarda kendilerini ilgilendiren konulardaki karar verme sürecine katılımı oldukça önemlidir. Çocukların eğitim ortamlarında karar alma süreçlerine katılımları ile ilgili yapılan araştırmalarda, katılım hakkını vurgulamışlardır (Akyol, 2021b; Koran & Avcı, 2017; Sandberg & Eriksson, 2008; Turnšek, 2016).

Öğretmenin, etkinlikler sırasında çocukların karar verilecek duruma ilişkin seçenekler oluşturmaları konusunda birbirleri ile fikir alışverişi yapmalarını desteklediği görülmüştür. Bu bulguya yönelik örnek bir diyalog şu şekildedir: Öğretmen masaların üzerine blokları koyar, çocuklar boya önlüklerini giyerler, ardından diyalog başlar

Öğretmen: Bu bloklarla neler yapmak istersiniz?

İraz: Ben ev yapacağım

Efe: Ben köprü yapacağım

Tuğra: Ben otopark yapacağım

Çocuklar bloklarla çalışırken öğretmen tıraş köpüğünü sıkarak ve “Şimdi ne yapabilirsiniz düşünün, aranızda konuşun bakalım” diyerek çocukları çalışmaya yönlendirir.

Şekil 17

“Bloklerle Ne Yapabilirim?” Etkinliği Görseli



15 Eylül 2021 tarihinde gerçekleşen yukarıda diyalogu ve görseli verilen “Bloklarla neler yapabilirim?” etkinliğinde öğretmen çocuklara materyali sunmuş ve ne yapmak istediklerine kendilerinin karar vermesini isteyerek, karar verme sürecini desteklemiştir. İki haftalık gözlem sürecinde öğretmenin çocuklarla yaptığı etkinliklerin bir kısmının tamamen yapılandırılmış, çocukların sadece mekanik olarak gerçekleştirmesi beklenen etkinlikler olduğu görülürken, diğer kısmının ise açık uçlu, daha az yapılandırılmış etkinlikler olduğu görülmüştür. Bu durum araştırmacı günlüğünde de “*Öğretmen bazen çocukların karar verebileceği özgür olduğu etkinlikler yaparken bazen de çok sınırlandıran etkinlikler yapıyor bu durum çok şaşırtıcı*” şeklinde belirtilmiştir (AG, 23 Eylül 2021). Bu noktada tamamen yapılandırılmış etkinliklerde çocukların kararını verdikleri duruma ilişkin seçimlerini gerçekleştiremedikleri de ortaya çıkmıştır. 17 Eylül 2021 tarihinde yapılan “Duygulu kafalar” etkinliğinde sınıfta duygularla ilgili sohbet edilmiş ve bir kitap okunmuştur. Daha sonra öğretmen her bir çocuğa beyaz kâğıt, farklı şekillerde göz ve ağızlar vermiştir. Bu farklı ağız ve gözleri istedikleri renklere boyayarak kâğıda yapıştırmalarını istemiştir. Bu sırada Efe kâğıdına burun çizmeye karar vermiştir. Bunu söylediğinde öğretmen duymuş ve “*Hayır şu an sadece ağız ve gözü yapıştır bekle başka hiçbir şey yapmayın*” diyerek Efe’nin seçimini gerçekleştirmesine izin vermemiştir.

Şekil 18

“Duygulu Kafalar” Etkinliği Görseli



Çocukların verdikleri kararı uygulayamadıkları ilerleyen günlerde detaylı olarak gözlemlenmeye devam edildiğinde etkinliklerin planlama aşamasında çocukların karar verme sürecinde yer almadıkları ve öğretmenin etkinliği yetiştirme çabasında olduğu fark edilmiştir. Öğretmen ile yapılan ön görüşme bulgusu da gözlemleri desteklemektedir. Öğretmen görüşme esnasında programın planlama ve uygulama kısmında çocukların karar vermelerine izin vermediğini ama değerlendirmede süreci bazı sorularla desteklediğini “...Genelde mesela planlamayı ben yapıyorum bu konuda çocuklara bir karar verme sürecinde bulunmuyorum... değerlendirme kısmında dediğim gibi işte bu hafta sonunda bunları yaptık sizce nasıldı? Şöyle olsaydı nasıl olurdu? Böyle olsa değerlendirme kısmında kullanılabilir olduğunu düşünüyorum. Ama planlama ve uygulama kısmında çok böyle şey değilim olmaz demiyorum ama zor...” şeklinde belirtmiştir. İki haftalık sürecin sonunda araştırmacı, öğretmenin tüm etkinlikleri kendisinin planladığını, çocukların planlama sürecinde hiç yer almadıklarını, sadece etkinlikleri gerçekleştiren konumda olduklarını gözlemiştir. Bu gözlemi araştırmacı “Öğretmen tüm gün planlamaya çocukları katmıyor, iki hafta boyunca hep öğretmen etkinliği planladı, çocuklar plana uydu. Çocukların merakları, öğrenmek istedikleri şeyler ve karar vermeleri hiç söz konusu olmadı” diye not almıştır (AG, 24 Eylül 2021). 22 Eylül 2021 tarihinde yapılan “İsim bulmacası” etkinliğinde öğretmen karışık harflerin içinden çocukların ismini bulup boyamalarını istemiştir. Etkinliğin ilerleyen dakikalarında aşağıdaki diyalog gerçekleşmiştir.

...

Zerrin: ben rengarenk boyayacağım

İpek: Ben gökkuşağı renkleri yapacağım

Öğretmen: ...Eveet isimlerinizi bulup boyayın tek renk olsun, zamanımız yok, diğer etkinliğe geçeceğiz. Burada önemli olan isminizi bulmak siz farklı farklı renklerle oyuna çeviriyorsunuz. (GN, 22 Eylül 2021)

Bu etkinlikte öğretmen zaman problemini dile getirerek çocukların isimlerini farklı renklerde boyamaya yönelik verdikleri kararı gerçekleştirmelerine izin vermemiştir. Gözlem sürecinde öğretmenin etkinlikleri yetiştirme kaygısının olduğu, bunun yanı sıra atölye programının da yoğun olmasından dolayı zaman problemi yaşandığı gözlemlenmiştir. Atölye programı okul yönetimi tarafından yapılmış ve aralarda öğretmene eğitim öğretim süreci için zaman dilimi verilmiş ve öğretmen bu zaman dilimine göre hareket etme zorunluluğu hissetmiştir. Öğretmen bu bulguyu günlüğünde de “... *Atölye programı çok dağınık, çocuklar gittiler geldiler, derken kendi planladığım etkinlikleri yetiştiremiyorum. Hep bi koştur koştur geçiyor günler...*” şeklinde belirtmiştir (ÖG, 24 Eylül 2021).

Öğretmen çocuklarla birlikte sınıf kurallarını oluşturmuş ancak hangi etkinlikte hangi boyaların kullanılabileceği, hangi masalara kimlerin oturacağı, gün sorumlusu seçimi gibi etkinlik süreci ve rutinlerdeki sınıf düzenine hep kendisi karar vermiştir. Bu durum çocukların karar verme sürecini desteklemeyen bir uygulama olarak değerlendirilmiştir. 22 Eylül 2021 tarihinde “Haftanın kelimesi: Armadillo” etkinliğinde öğretmen bugün yeni bir kelime öğreneceklerini söyleyerek ikiye bölünmüş birer kâğıt dağıttı. Armadillo kelimesini daha önce duyup duymadıklarını sordu. Çocukların cevaplarını aldıktan sonra armadillo'nun çocuklara göre ne olabileceğini çizmelerini istedi. Ama bu çizim için sadece kuru boya kullanabileceklerini “...*Sarı masadakiler kuru boyalarınızı alabilirsiniz...*” şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde, 20 Eylül 2021 tarihinde “Rulodan ahtapot yapalım” etkinliğinde halının üzerinde “somurtkan ahtapotlar” kitabının okunması için öğretmen çocukları tek tek isimleriyle çağırarak çocukların “*Efe gel, Öner buraya... Iraz 'ın yanına Akın otur*” kendi istediği yere oturmalarını söylemiştir. Aynı şekilde 22 Eylül 2021 tarihinde “Duyguların sesi olsa” etkinliğinde de öğretmen çocukların söyledikleri yerlere oturmasını istemiştir. Araştırmacı da “*Her sabah çocuklar okula geldiğinde hangi masaya ve masanın neresine*

oturacaklarını öğretmen söylüyor” şeklinde gözlemediği bu bulguyu günlüğünde belirtmiştir (AG, 16 Eylül 2021). Sabah rutinlerinde öğretmenin belirlediği kişiler gün içinde yine öğretmenin belirlediği görevlerde farklı sorumluluklar almaktadır. Gözlem süreci boyunca bazı çocuklar bu durumdan rahatsız olduklarını “*Ama beni bugün hiç sorumlu yapmadın ki öğretmenim*” diye belirtmişlerdir. Öğretmen, “*Sıra sorumlusu, malzeme sorumlusu, oyuncak sorumlusu, çevre sorumlusu, takvim sorumlusu...Sende yarın olursun hadi geçin yerinize...*” (13 Eylül 2021) şeklinde cevap vermiştir.

Öğretmenle yapılan ön görüşmede öğretmen gözlem bulgularının tersine çocukların gün içinde seçimlerini gerçekleştirebildiklerini “*bazı etkinliklerde evet ben belirliyorum bu kalemlerinizi alın, kuru boyalarınızı alın diye biliyorum ama bazen de evet bakalım sarı masa istediği kalemlerini alsın gelsin diye onlara seçenek sunmuş oluyorum aslında çünkü 4 çeşit boyamız var onun için de uygun olanı seçmeye çalışacaklar işte sulu boya seçemez, çünkü o an elimizde su yok mesela seçeneği 3 e düşüyor 3 boya arasından karar vermek zorunda kalıyor*” ve “*Boyasını seçme, kağıdının rengini seçme, yerini seçme, belki etkinlik yaparken sandalyesini seçme bu kısımlarında yer veriyorum bazen*” şeklinde belirtmiştir. Bu noktada gözlem ve görüşme bulguları benzerlik göstermemiştir. Genel olarak öğretmenin sınıf içinde karar verme sürecini doğrudan ya da dolaylı olarak destekleyen ve desteklemeyen uygulamalarının olduğu görülmektedir. Çocukların seçenek üretmeleri için soru sorma, kuralları çocuklarla birlikte belirleme ve fikir alışverişi yapmalarına imkân verme karar verme sürecini destekleyen uygulamalar olarak değerlendirilirken, çocukların seçimlerini gerçekleştirememesi, sınırlandırılmış etkinlikler ve gün içindeki süreçlere hep öğretmenin karar vermesi çocukların sadece bu kararlara uymaları ise karar verme sürecini desteklemeyen uygulamalar olarak değerlendirilmiştir. Kuzgun (2006), karar verme sürecinin gerçekleşebilmesi için bazı şartların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu şartlardan biri ise karar vericinin istediği seçeneği seçme özgürlüğüne sahip olmasıdır. Bu bağlamda öğretmenin yukarıda belirtilen uygulamalarının, karar verme sürecinin gerçekleşmesi açısından elverişli şartları sağlamadığı söylenebilir.

Karar vermeye yönelik mevcut durumda öğretmenin karar verme becerisine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmen karar verme becerisinde “Önemli”, “Çocuklar için soyut bir beceri”, “Çocuklarda geliştirilmesi gereken bir beceri” ve “Programda üzerinde durulmayan bir beceri” özelliklerini vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Aslında soyut bir kavram, yani bu küçük yaşta da zor büyük yaşta da zor, ama küçük yaşta mutlaka edinilmesi gereken bir kavram olarak düşünüyorum daha küçük yaşlarda geliştirilse belki yani büyüdükçe insanlar daha kolay karar verebilirler... ancak çok fazla üzerine düşülen bir kavram olarak düşünmüyorum genel olarak hem okul öncesi eğitim programı hem de kendimi düşünüyorum yani böyle karar vermenin üstünde duruyor muyum çok durulmadığını düşünüyorum ...”

Karar vermeye yönelik öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği bir araştırmada, öğretmenlerin genel olarak karar vermeye ilgili fikir sahibi oldukları belirtilmiştir. Öğretmenler karar verme becerisini, çocukların özgüven gelişimini ve özgür birey olmalarını sağlayan aynı zamanda çocukların sahip oldukları bilgi düzeyleri ve ilerideki kişilik özellikleri hakkında bilgi veren bir beceri olarak tanımlamışlardır. Ayrıca bu becerinin çocuklara sunulan karar verme fırsatlarına bağlı olarak geliştiğini belirtmişlerdir (Byrnes, 1998; Garon & Moore, 2004; Öncül, 2013; Özeloğlu, 2019; Pekdoğan, 2015; Sever, 2018). Bu bağlamda öğretmenin karar verme becerisinin önemli olduğu ve geliştirilmesi gereken bir beceri olduğuna yönelik görüşlerinin literatürü desteklediği söylenebilir.

Okul Öncesi Eğitim Programı’nda doğrudan olmasa da dolaylı olarak bilişsel alanda karar verme süreçlerine ilişkin kazanım ve göstergelerin yer aldığı görülmektedir (MEB,2013). Bu bağlamda öğretmenin karar vermeye ilişkin mevcut bilgisinin sınırlı olmasından ve programda doğrudan “karar verme” teriminin kullanıldığı kazanım ve göstergelerin yer almamasının, öğretmenin karar vermeyi “Programda üzerinde durulmayan bir beceri” olarak nitelendirmesinin sebebi olabileceği söylenebilir.

Çocukların karar verme sürecinin aşamalarında başlangıçta ne durumda olduklarını görmek için senaryo temelli görüşme soruları yoluyla ön görüşmeler yapılmıştır. Yapılan

görüşme verilerinden yola çıkılarak oluşturulan alt kategori “Amaç oluşturma”, “Seçenek belirleme / var olan seçenekleri göz önüne alma”, “Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme” ve “Sonucu değerlendirme” kodlarından oluşmuştur.

İlk olarak çocukların görüşme analizlerinde dört farklı senaryodaki amaç oluşturma durumları incelenmiştir. Buna göre 14 çocukla yapılan ön görüşmeye ilişkin amaç oluşturabilen ve oluşturamayan çocukların sayılarına ilişkin tablo şu şekildedir:

Tablo 11

Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön Görüşme “Amaç Oluşturma” Kodu Analizleri

Amaç oluşturma	1.Senaryo için katılımcı sayısı (f)	2.Senaryo için katılımcı sayısı (f)	3.Senaryo için katılımcı sayısı (f)	4.Senaryo için katılımcı sayısı (f)
Amaç oluşturdu	6	6	9	12
Amaç oluşturmadı	8	8	5	2

Tablo 11’de çocukların anlatılan senaryolardaki amaçları fark edip etmedikleri incelenmiştir. Her bir senaryoda hikâyeye okunurken amaç aslında hikâyenin içinde geçmiş ve çocukların bunu fark etmeleri hedeflenmiştir. Buna göre ilk senaryodaki “1. *Tilki Muntı böğürtlenleri yedikten sonra ne yapmaya karar vermişti?*” şeklinde sorulan amaç sorusunda 6 çocuk amaç oluşturabilirken 8 çocuk amaç oluşturamamıştır. 2. Senaryodaki “*Kuşlar neden zıplıyordu?*” şeklinde sorulan amaç sorusunda 6 çocuk amaç oluşturabilirken 8 çocuk amaç oluşturamamıştır. 3. Senaryodaki “*Yengeç ne istiyormuş?*” şeklinde sorulan amaç sorusunda 9 çocuk amaç oluşturabilirken 5 çocuk amaç oluşturamamıştır. 4. Senaryodaki “*Ayı miyo ceketini giyerken neyi fark etmiş?*” şeklinde sorulan amaç sorusunda 12 çocuk amaç oluşturabilirken 2 çocuk amaç oluşturamamıştır. Senaryo temelli yapılandırılmış görüşmenin 1. Sorularına hikayeye ilgisiz cevaplar veren ya da hiç cevap vermeyen çocukların cevapları “amaç oluşturmadı” olarak belirlenmiştir. Sorularda amaç oluşturan ve amaç oluşturamayan çocukların görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Amaç oluşturanlar: “yuvasına dönmeye” (Kadir), “evine gitmeye” (Derin, Efe, Tuğra, Iraz, Ahmet). “Üşüdükleri için” (Songül, Büşra, Öner), “çünkü çok soğuktu” (Ayşe). “Oynamak” (Derin,

Nehir), “ahtapotlarla oynamayı” (Songül, Kadir). “Düğmesinin koptuğunu” (Derin, Songül, Nehir, Efe, Ayşe, Tuğra, İpek, Büşra, Öner, Akın, Zerrin), “düğmesi kopmuş” (Iraz).

Amaç oluşturamayanlar: “Nehri demir için köprü inşa etmeye” (Songül), “köprü kurmaya” (Nehir). “Kuşlar uçuyorlardı” (Nehir), “uçarken hem daha hızlı gittikleri için” (Tuğra). “Yengeç onları izlemek istiyormuş” (Büşra), “düşmeyi” (Iraz). “Cebi kopmuş” (Kadir), “yengeci görmüş” (Ahmet).

Tablo 12

Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön Görüşme “Seçenek Belirleme” Kodu Analizleri

Üretilen seçenek sayısı	1.Senaryo için katılımcı sayısı (f)	2.Senaryo için katılımcı sayısı (f)	3.Senaryo için katılımcı sayısı (f)	4.Senaryo için katılımcı sayısı (f)
0 seçenek	1	1		4
1 seçenek	7	8	12	5
2 seçenek	3	3	2	5
3 seçenek	3	2		

Tablo 12’de çocukların anlatılan senaryolardaki durumlara yönelik ürettikleri seçenek sayıları analiz edilmiştir. Her bir senaryoda çocukların ifade edilen durumlara yönelik seçenekler oluşturmaları hedeflenmiştir. Buna göre ilk senaryodaki “2. *Tilki Muntı yuvasına dönmek için neler yapabilir?*” şeklinde sorulan seçenek oluşturma sorusunda 1 çocuk hiç seçenek oluşturmazken, 7 çocuk 1 seçenek, 3 çocuk 2 seçenek ve 3 çocukta 3 seçenek oluşturmuştur. 2. senaryodaki “2. *Sence Cemil kuşların üşümemesi için neler yapabilir?*” şeklinde sorulan seçenek oluşturma sorusunda 1 çocuk hiç seçenek oluşturmazken, 8 çocuk 1 seçenek, 3 çocuk 2 seçenek ve 2 çocukta 3 seçenek oluşturmuştur. 3. senaryodaki “2. *Yengeç ahtapotların oyununa katılmak için neler yapabilir?*” şeklinde sorulan seçenek oluşturma sorusunda 12 çocuk 1 seçenek ve 2 çocukta 2 seçenek oluşturmuştur. 4. senaryodaki “*Ayı miyo bu durumda neler yapabilir?*” şeklinde sorulan seçenek oluşturma sorusunda 4 çocuk hiç seçenek oluşturmazken, 5 çocuk 1 seçenek ve 5 çocukta 2 seçenek oluşturmuştur. Bu bulguya yönelik çocukların görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Başka taşlar alıp yol yapabilir” (Derin), “bir tane kapalı alanın orda durabilir” (Derin), “hızlıca taşların üstünden zıplayıp evine gidebilir” (Songül “uzun bi kaydırac koyup merdivenden çıkar suyun ortasına gelir sonra kayar çimenlerin üstüne gelir” (Büşra).

“Kuş evi” (Ahmet), “kuş kıyafeti örebilir çünkü kuşlar üşümesinler diye” (Kadir), “yuvalarını bulmaları için onlara yardım etmeli” (Zerrin), “onları korkutabilir başka yere uçmaları için” (Arda), “elinde tutmalı sarılınca sıcak yapacak” (Iraz), “Kuşlara teknolojik bir ev yaparız okul gibi kuşları içine koyarız” (Tuğra).

“Bende oynayabilir miyim der” (Songül, Akın, Ayşe), “ahtapotun birisine yardım etmeli” (Öner), “onlara komik bir şeyler gösterebilir” (Iraz).

“Kendisi dikmeye çalışır” (Derin), “ormanda dikişçiye götürür” (Derin), “Bi tane hamurdan kendisi yapıp onu sertleştirip takabilir” (Tuğra), “yapıştırıcıyla yapıştırabilir” (Büşra).

Tablo 13

Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön Görüşmelerdeki “Seçeneklerden Birini Seçme” Kodu Analizleri

Seçeneklerden birini seçme	1.Senaryo için katılımcı sayısı (f)	2.Senaryo için katılımcı sayısı (f)	3.Senaryo için katılımcı sayısı (f)	4.Senaryo için katılımcı sayısı (f)
Sonuçla ilişkili	7	6	11	6
Sonuçla ilişkisiz	7	8	3	8

Tablo 13’te çocukların anlatılan senaryolardaki ürettikleri ya da verilen seçeneklerden birini seçme durumları analiz edilmiştir. Her bir senaryoda çocukların ifade ettikleri ya da verilen seçeneklerden birini seçmeleri hedeflenmiştir. Buna göre ilk senaryodaki “3.Sence Muntı hangisini seçmeli? Neden?” şeklinde sorulan seçeneklerden birini seçme sorusunda 7 çocuk sonuçla ilişkili bir seçenek seçerken, 7çocuk sonuçla ilişkili olmayan bir seçenek seçmiştir. 2. Senaryodaki “Düşünmüşler, düşünmüşler sence hangisini seçsinler? Neden?” şeklinde sorulan seçeneklerden birini seçme sorusunda 6 çocuk sonuçla ilişkili bir seçenek seçerken ,8 çocuk sonuçla ilişkili olmayan bir seçenek seçmiştir. 3. Senaryodaki “3.Yengeç söylediklerinden hangisini yapsın? Neden?” şeklinde sorulan seçeneklerden birini seçme sorusunda 11 çocuk sonuçla ilişkili bir seçenek

seçerken, 3 çocuk sonuçla ilişkili olmayan bir seçenek seçmiştir. 4. Senaryodaki “3.Miyo söylediklerinden hangisini yapsın?” şeklinde sorulan seçeneklerden birini seçme sorusunda 6 çocuk sonuçla ilişkili bir seçenek seçerken ,8 çocuk sonuçla ilişkili olmayan bir seçenek seçmiştir. Bu bulguya yönelik çocukların görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Sonuçla ilişki seçenek seçenler: “Beklesin çünkü boğulabilir sular çok yüksek” (Derin), “Yağmur dinince taşlar yerine döner ve atlar geçer” (Efe). “Yuva yapsınlar” (Kadir, Efe), “kuşlara yuva yapmak çünkü kuşlar dışarda durur evde olmaz tüylerini temizle tuvalete götür banyo yaptır” (Akın), “ev yapmak” (Öner). “Yakınlarına gidip bende oynayabilir miyim diye sorsun” (Derin), “bende oynayabilir miyim der” (Songül, Ayşe, Akın, Zerrin). “Diksin” (Nehir, Songül, Derin), “yapıştırımalı” (Büşra).

Sonuçla ilişkisiz seçenek seçenler: “Yüzerek geçmeye çalışsın” (Songül), “yüzerek geçsin” (Nehir, İpek), “yüzerek suyun içinden geçsin” (Ayşe), “basamaktan geçsin” (Tuğra). Evine götürsün” (Ahmet, Songül, İraz), “kuşları eve götürsünler çünkü kuşlar çok tatlıdır ben kuşları çok severim” (Büşra), “kıyafet alsınlar” (Tuğra), “veterinere götürsünler” (Nehir). “Ödül vermeli” (İpek), “komik” (İraz), “bilmiyorum” (Kadir). “Tamirhaneye götürsün” (Kadir), “hiçbir şey” (Efe), “oyun hamurundan düğme yapsın” (Tuğra, İpek).

Tablo 14

Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön Görüşme “Sonucu Değerlendirme” Kodu Analizleri

Sonucu değerlendirme	1.Senaryo için katılımcı sayısı (f)	2.Senaryo için katılımcı sayısı (f)	3.Senaryo için katılımcı sayısı (f)	4.Senaryo için katılımcı sayısı (f)
Sonucu değerlendirdi	7	8	11	8
Sonucu değerlendirmede	7	6	3	6

Tablo 14’te çocukların seçtikleri seçeneklerin sonucunun işe yarayıp yaramadığını değerlendirmesi analiz edilmiştir. Her bir senaryoda çocukların seçtikleri seçeneklerin sonucunun işe yarayıp yaramadığını değerlendirerek, durumu tekrarlamaları hedeflenmiştir. Buna göre ilk senaryodaki “4.Sence Muntı yine yağmur yağdığına ne yapmalı?” şeklinde sorulan sonucu değerlendirme sorusunda 7 çocuk sonucu

değerlendirebilmişken, 7 çocuk sonucu değerlendirememiştir. 2. Senaryodaki “4.Cemil bundan sonra bir kuşun üşüdüğünü fark ettiğinde ne yapmalı?” şeklinde sorulan sonucu değerlendirme sorusunda 8 çocuk sonucu değerlendirebilmişken, 6 çocuk sonucu değerlendirememiştir. 3. Senaryodaki “4.Yengeç bundan sonra arkadaşlarının oyunlarına katılmak için ne yapmalı?” şeklinde sorulan sonucu değerlendirme sorusunda 11 çocuk sonucu değerlendirebilmişken, 3 çocuk sonucu değerlendirememiştir. 4. Senaryodaki “4. Ayı miyo yine düğmesinin koptuğunu fark ederse ne yapmalı?” şeklinde sorulan sonucu değerlendirme sorusunda 8 çocuk sonucu değerlendirebilmişken, 6 çocuk sonucu değerlendirememiştir. Bu bulguya yönelik çocukların görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Sonucu değerlendirenler: “yine kapalı alana girmeli” (Derin), “Yağmurun dinmesini beklemeli” (Songül, İpek). “Yuva yapmalı” (Kadir, İpek, Ayşe, Efe, Songül, Derin). “Yanlarına gidip bende oynayabilir miyim diye sorar” (Derin, Nehir, Ayşe, Akın). “Dikmeli” (Iraz, Ayşe, Nehir, Songül, Derin).

Sonucu değerlendirmeyenler: “aslan ailesi yoksa kaplan ailesine kaplan ailesi yoksa çita ailesine gitsin” (Tuğra), “yuvasında beklemeli, böğürtlenleri yağmur yağmadan toplayıp hemen evine gitmeliydi” (Büşra). “Evine götürmeli” (Zerrin), “cama bakmalı” (Iraz). “Ona ders göstermeli” (Iraz), “doğru oynuyo” (Kadir), “Ödül vermeli” (İpek). “İple örmeli” (Ahmet), “bilmiyorum” (Kadir), “parti bitmeden gelmeli” (Akın).

Senaryo temelli yapılandırılmış görüşme formu amaç oluşturma analizleri incelendiğinde çocukların amaç oluşturma ve oluşturmama durumlarının eşite yakın olduğu görülmüştür. Seçenek sayılarının ise bir ve iki seçenek olarak yoğunlaştığı belirlenmiştir. Seçeneklerden birini seçme ve sonucu değerlendirme aşamaları da amaç oluşturma aşamalarıyla benzer bir dağılım göstermiştir. Seçeneklerin belli olduğu ve olmadığı senaryolarda seçeneklerden birini seçme ve sonucu değerlendirme açısından belirgin bir farklılık görülmemiştir. Bu durumda karar verme sürecinde seçeneklerin verilmesinin ya da bireylerin seçenekleri kendilerinin üretmelerinin karar vermede önemli bir faktör olmadığı düşünülebilir. Sever (2018), 4. Sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin yarıya yakınının karar verilecek problemi tanımlamada yani amaç

oluşturma da ve seçenek üretmede sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Yalın (2021), senaryolar oluşturarak geliştirdiği etkinlik formu yoluyla 7. Sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin yarıdan fazlasının problemi belirleyemedikleri, seçenekleri değerlendiremedikleri ve karar veremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bulguların alanyazındaki sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir.

Çocukların karar verme becerilerine yönelik mevcut durumda nitel verilerle birlikte nicel verilerde toplanmıştır. Bu kapsamda çocuklara KVBDA-ÇF uygulanmıştır. KVBDA-ÇF'nun toplam ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma ile standart hata değerleri Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15

“KVBDA-ÇF”na Ait Betimsel İstatistikler Tablosu

	\bar{x}	ss	Sh _x
KVBDA-ÇF Toplam	11,29	1,62	6,06
Kararlı Olma	5,07	0,86	3,22
Bağımsız Karar Verme	1,57	0,33	1,22
Karar Vermede Duygular	2,14	0,46	1,70
Kararda Zorlanma	2,50	0,33	1,22

Tablo 15 incelendiğinde çocukların ön test puanlarında ölçek değer aralıklarına göre karar verme becerilerinin toplam puanlarının düşüğe yakın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan kararlı olma toplam puanlarının orta, bağımsız karar verme toplam puanlarının düşük, karar vermede duygular toplam puanlarının orta ve kararda zorlanma toplam puanlarının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya paralel olarak okul öncesi dönem çocuklarının karar verme becerilerinin incelendiği araştırmalarda çocukların karar verme becerilerinin düşük veya orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Aydemir-Özalp & Durmuşoğlu, 2023; Güvendi, 2019). Uçar (2019)'ın ilkökul 1. Sınıf çocuklarının karar verme becerilerini incelediği araştırmasında Pekdoğan ve Ulutaş (2016) tarafından geliştirilen ölçme aracını kullanmıştır. Çocukların karar verme becerileri araştırma sonunda ölçeğin değer aralıkları dikkate alındığında orta düzeyde bulunurken, alt boyutlardan kararlı olma toplam puanlarının orta, bağımsız karar verme toplam puanlarının

orta, karar vermede duygular toplam puanlarının düşük ve kararda zorlanma toplam puanlarının ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocukları ile 1. Sınıf öğrencilerinin karar verme becerileri karşılaştırıldığında genel olarak karar verme becerilerinin ve kararlı olmanın yakın düzeylerde olduğu, bağımsız karar verme becerilerinde 1. Sınıf çocuklarının daha yüksek puan aldıkları, karar vermede daha az pişmanlık yaşadıkları ve karar verirken daha çok zorlandıkları söylenebilir. Yalın (2021), 7. Sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin karar verme becerisi toplam puanlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Bu bağlamda bilişsel bir beceri kapsamında değerlendirilen karar verme becerisinin bu dönemlerde gelişmekte olduğu düşünüldüğünde bulguların alanyazını desteklediği söylenebilir (Benes, 2001; Santrock, 2014). Bu bulgulardan farklı olarak Heong ve diğerleri (2011) ise, üniversite öğrencilerinin karar verme beceri düzeylerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Çocukların karar verme becerilerine yönelik mevcut durumun saptanmasına ilişkin olarak ebeveynlerin gözlemlerine göre çocukların karar verme becerilerinin ortaya koyulabilmesi için ebeveynlere KVBDA-EF uygulanmıştır.

Tablo 16

“KVBDA-EF”na Ait Betimsel İstatistikler Tablosu

	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$
KVBDA-EF	26,78	1,41	5,30

Tablo 16 incelendiğinde ebeveyn formuna ait çocukların ön test puanlarında ölçeğin ölçek değer aralıklarına göre karar verme becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin araştırmacı tarafından çocuklara birebir uygulanan çocuk formu ile ebeveynlerin çocuklarını göz önüne alarak doldurdukları ebeveyn formu sonuçlarının birbirini desteklediği söylenebilir. Pekdoğan (2015), okul öncesi dönem çocuklarının karar verme becerilerini incelediği araştırmasında, KVBDA-EF kullanmış ve ebeveynlerin gözünden çocukların karar verme becerilerinin uygulama öncesi orta düzeyde olduğunu

belirtmiştir. Çocukların karar verme becerilerini geliştirmek için hazırladığı program sonrasında çocukların karar verme beceri puanları yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bağlamda araştırma sonuçları bu çalışmanın uygulama öncesi sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin görüşlerine göre çocukların aile ortamında verilen kararlara katılımlarının ve ebeveyn tutumlarının karar verme becerisinin gelişimi açısından önemli olduğu belirtilmiştir (Eldeleklioğlu, 1996; Öncül, 2013; Yalın, 2021)

Öğretmenin Reggio Emilia Yaklaşımı'na Yönelik Görüş ve Uygulamaları ile Fiziksel Koşulların Mevcut Duruma İlişkin Bulgular ve Tartışma

Reggio Emilia yaklaşımına yönelik mevcut durum öğretmen ve fiziksel ortam açısından incelenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular, araştırmacının gerçekleştirdiği katılımcı gözlem, öğretmenle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme, öğretmenin paylaştığı etkinlik planları, fotoğraflar, öğretmen günlüğü ve araştırmacı günlüğü olmak üzere nitel veri toplama araçlarından elde edilmiştir. Bu kapsamda nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 17

Reggio Emilia Yaklaşımına Yönelik Mevcut Duruma İlişkin Nitel Bulgulara Yönelik

Kodlama Anahtarı

Tema	Kategori	Alt kategori	Kodlar	
Reggio Emilia yaklaşımına yönelik mevcut durum	Uygulamalar		Bireysel ve büyük grup etkinlikleri	
			Yoğun atölye programı	
			Hazır plan kullanmama	
	Görüşler	Öğretmen		Sözel dili kullanma
				Önceden planlı etkinlikler
				Çocuk imajı
				Bilgi eksikliği
				Duvarsız eğitim
				Yaratıcı olma
				Deneyime önem verme
Sınıf				
Orta alan				

Reggio Emilia yaklaşımına yönelik mevcut durum teması, öğretmenin Reggio Emilia yaklaşımına ilişkin görüşleri ile sınıfındaki uygulamaların ve okul koşullarının Reggio Emilia yaklaşımına uygun olup olmama durumlarını açıklamaktadır. Bu bağlamda öğretmenin uygulamaları ve görüşleri ile koşullar temanın alt kategorileri olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın başında çalışma kapsamına alınabilecek okulların listesi araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve okul yönetimleri ile ön görüşmeler yapılarak “Program”, “Öğretmen” ve “Çevresel özellikler” şeklinde Reggio Emilia yaklaşımına elverişli olarak belirlenen ölçütlere en uygun okul ve sınıf seçilmiştir. Bu ön seçimden sonra öğretmenin sınıf içi uygulamalarına ilişkin yapılan gözlemlerde, etkinliklerin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri Reggio Emilia yaklaşımına uygun ve geliştirilmesi gereken uygulamalar olarak incelenmiştir. Bu uygulamalardan “*Bireysel ve büyük grup etkinlikleri*” ve “*Yoğun atölye programı*” geliştirilmesi gereken uygulamalar olarak belirlenirken “*Hazır plan kullanmama*” yaklaşıma uygun uygulama olarak belirlenmiştir. Araştırmada, 2 hafta süresi boyunca sınıf içinde öğretmenin gerçekleştirdiği 32 etkinlik gözlemlenmiştir. Gözlemlenen tüm etkinlikler tüm sınıfın katıldığı büyük grup etkinliği şeklinde gerçekleşmiştir. Sanat ve okuma yazmaya hazırlıkla ilgili etkinliklerde ise bireysel çalışmalar yapılmıştır. Araştırmacı bu durumu günlüğünde “*öğretmenin yaptığı tüm etkinlikler büyük grup ya da bireysel etkinliklerdir, küçük grup etkinliği hiç yapılmıyor*” şeklinde ifade etmiştir (AG, 23 Eylül 2021) Ayrıca öğretmenle yapılan ön görüşme formunda “Sınıfınızda çocukların öğrenmelerini sağlamak için hangi çalışmaları kullanıyorsunuz?” sorusunda öğretmen, büyük grup ve bireysel çalışmalar seçeneklerini işaretlerken, küçük grup ve proje çalışmaları seçeneklerini işaretlememiştir.

Reggio Emilia yaklaşımında öğrenmeler, projeler yoluyla gerçekleşmektedir ve süreçte tüm çocukların birlikte çalıştığı projeler olduğu gibi küçük gruplar halinde ya da bireysel olarak gerçekleştirilen projeler de yürütülmektedir (Gandini vd.,2005; Hall vd., 2010; Malaguzzi, 1998; Rinaldi, 2006a). Projeler çocukların ilgi ve meraklarıyla ortaya çıkar, gelişir

ve sonlanır. Bu bağlamda öğretmen önceden hangi projelerin yapılacağını ve projelerin süresinin ne kadar olacağını kesin olarak bilemez (Kashin, 2007, Rinaldi, 1998; Panel, 2007). Projeler çocukların keşfetme süreçlerine göre kısa veya uzun süreli olabilir (Mesher & Amoriggi, 2001). Bu bağlamda çalışmadaki öğretmenin ön görüşme formunda belirttiği gibi sınıf içi uygulamalarında literatürde yer alan Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarını kullanmadığı söylenebilir.

Çalışmanın yapıldığı okulda çocukların birçok atölye çalışmasına katıldığı saptanmıştır (GN, 20 Eylül 2021). Bu atölye çalışmaları İngilizce, Seramik, Ahşap, Buz pateni, Akıl oyunları, Jimnastik, Yüzme, Robotik kodlama, Görsel sanatlar, İtalyanca, Değerler eğitimi ve Müzik olarak belirlenmiştir. Bu atölyeler ile öğretmenin etkinlik saatleri okul tarafından dönem başında programlanmıştır.

Ancak atölyelerin sayısının çokluğu ve programın dağınık olması öğretmenin etkinlik saatlerini kısaltmıştır. Çalışmaların yarım kalmaması için öğretmenin etkinlikleri sınırlandırdığı ve zaman kaygısı yaşadığı görülmüştür. 14 Eylül 2021 tarihinde öğretmen *“çocuklaaar kitap okuyalım bari, sonra atölyeye gideceksiniz diğer etkinlik yetişmez onu sonra yapalım”* demiştir (GN, 14 Eylül 2021). Öğretmen bu bulguyu günlüğünde de *“... Atölye programı çok dağınık, çocuklar gittiler geldiler derken, kendi planladığım etkinlikleri yetiştiremiyorum. Hep bi koştur koştur geçiyor günler...”* şeklinde belirtmiştir (ÖG, 24 Eylül 2021). Reggio Emilia yaklaşımında proje kapsamındaki çalışmaların süresi önceden kesin sınırlarla çizilemez. Proje çalışmalarının süresini çocukların ilgi ve merakları belirlemektedir (İnan, 2012). Dolayısıyla atölye programının yoğun ve dağınık olması Reggio Emilia yaklaşımı göz önüne alındığında geliştirilmesi gereken bir uygulama olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen ve yönetimle yapılan görüşmeler neticesinde atölye programları değiştirilerek, öğretmenin uygulama zamanları genişletilmiştir. Atölye çalışmaları daha çok öğleden sonra ve cuma gününe alınmıştır. Çocuklar atölye çalışmalarındayken öğretmenin de planlama ve dokümantasyona zaman ayırması kolaylaşmıştır. Bu bulguyu öğretmen günlüğünde de *“Atölye programını değiştirdik böyle*

daha verimli oldu hem çalışmalar bölünmeyecek hem de ben boş zamanlarımda proje planlarımı yapmaya ve dokümantasyona yoğunlaşabileceğim” şeklinde belirtmiştir (ÖG, 27 Eylül 2021).

Sınıf içi gözlemlerde, etkinliklerin planlama kısmında öğretmenin hazır plan kullanmadığı belirlenmiştir (GN, 15 Eylül 2021). Bu durumu öğretmen de görüşmede “*Hazır plan kullanmıyorum, etkinliklerimi kendim seçiyorum... çocukları geliştirecek, öğrenmelerine katkı sağlayacak farklı etkinlikler buluyorum*” şeklinde belirtmiştir. Reggio Emilia yaklaşımında “çocuklar için hazırlanan program” kavramından ziyade “çocuklardan hazırlanan program” aslında projelerin çocuklar tarafından geliştirildiğine, özellikle planlama aşamasında çocukların aktif katılımıyla ilgi ve meraklarının göz önüne alınmasına vurgu yapılmaktadır (Malaguzzi, 1998; Panel, 2007) Bununla birlikte Reggio Emilia Yaklaşımı’nda öğretmen olası çalışmalarını planlar ama önceden hazırlanan her sınıfa her çocuğa uyacak bir plan söz konusu değildir. Reggio Emilia Yaklaşımı’nda her çocuğun, her sınıfın, her okulun, her şehrin dinamiği farklı olduğu için hazır bir program yoktur ve yapılamaz. Sınıflar kendi planlarını kendileri yaparlar (Cadwell, 2011; İnan, 2012).

Öğretmenin yaklaşıma ilişkin görüşleri Reggio Emilia yaklaşımına uygun ve geliştirilmesi gereken görüşler olarak incelenmiştir. Bu görüşlerden “*sözel dili kullanma*”, “*önceden planlı etkinlikler*”, “*çocuk imajı*” ve “*bilgi eksikliği*” geliştirilmesi gereken görüşler olarak belirlenirken “*yaratıcı olma*”, “*deneyime önem verme*” ve “*duvarsız eğitim*” yaklaşıma uygun görüşler olarak belirlenmiştir. Yapılan görüşmede öğretmen çocukların kendilerini ifade etmelerinde sözel dili kullanmalarına önem verdiğini ve onları bu konuda desteklediğini “*... bazı çocukların hiç evde kendilerini sözel olarak ifade etmeden yaşadıklarını fark ediyorum, yani sınıfta diğer arkadaşlarıyla biraz karşılaştırmalar yapıyorum. Çocuğa hiç böyle söz hakkı verilmemiş tabii geliyor okulda ne diyeceğini bilemiyor neyse yanlış yapmaktan korkuyor kendini ifade etmek benim önemli gördüğüm bir nokta, yani her çocuğa böyle hep söz hakkı vermeye çalışıyorum*” sözleriyle belirtmiştir. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çocukların sadece sözel dil yoluyla değil, kendilerini ifade

edebilecekleri birçok yol vardır. Malaguzzi bu kavrama verdiği önemi göstermek için “çocuğun 100 dili” metaforunu kullanmıştır. Çocuğun 100 dili kavramında çocuklar, kendilerini sadece sözel olarak değil, resimle, dansla, müzikle, kille ve sanatın birçok yoluyla ifade ederler (Hartman, 2007; Malaguzzi, 1998; Thornton & Brunton, 2010). Bu durumda öğretmenin bu dillerin farkında olması ve kullanımına yönelik çocuklara fırsat vermesi gerekmektedir.

Öğretmen, etkinliklerinin planlamasını önceden yapmakta, çocukların ilgi ve meraklarını çoğunlukla göz önüne almamaktadır. Bununla birlikte öğretmen, planlama ve uygulama kısmında çocuklarla birlikte çalışmanın kolay olmadığını düşündüğünü belirtirken değerlendirmeyi çocuklarla birlikte ilerletmenin daha uygun olduğunu belirtmiştir. Gözlemlerle de desteklenen bu bulguya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir: *“gün içinde ben zaten etkinliklerimi önceden hazırlıyorum onları yapıyoruz...planlama ve uygulama kısmında çok böyle şey değilim olmaz demiyorum ama çocuklarla yapmak zor ama yapılabilir yani yapılamaz demiyorum yapılmasını isterim. ... yani iii değerlendirme kısmında çocuklarla birlikte yürütmenin kullanılabilir olduğunu düşünüyorum...”*. İki haftalık gözlem sürecinde öğretmen etkinliklerini haftalık olarak planlayıp pazar akşamı velilere göndermektedir. Çocuklar sabah geldiğinde o gün hangi etkinlikleri yapacaklarını öğrenmektedirler (GN, 23 Eylül 2021). Öğretmen bu durumu benzer şekilde araştırmacıyla yapılan görüşmesinde de sabah çember saati sohbetlerinde *“...günde neler yapacağımızı işte hangi öğretmenlerin gireceğini, işte benim girdiğim saatlerde hangi etkinlikleri yapacağımı konuşuyoruz...”* şeklinde belirtmiştir. Reggio Emilia Yaklaşımı’nda eğitim projeler yoluyla ilerler. Projeler çocukların ilgi ve meraklarından ya da okul ve akran kültürünün getirdiği konulardan doğar (İnan, 2012). Projeler bazen kısa süreli olabileceği gibi bazen aylarca sürebilir, süreyi ve süreçte yapılacak araştırmaları benzer şekilde çocukların ilgi ve merakları belirler (Helm & Katz, 2001). Öğretmen süreçte plansız ya da tamamen spontane değildir. Tam tersi olası ilgileri ve merakları gözlemleyip daha çok planlı

olmaktadır. Ancak burada vurgulanan çocukların ilgi ve meraklarına göre planlı olmaktadır (Aydemir- Özalp & İnan, 2020).

Görüşmede, öğretmenin sahip olduğu çocuk imajı incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmenin çocukların neyi yapıp neyi yapamayacaklarına olan inançları ve çocuklara karşı bakış açısı irdelenmiştir. Öğretmen çocukların yeterliliklerinden çok yetersizliğine “...çocuklar zaten soyut algılayamayan bir yaşta... Bu aslında çocuklarda sınıfta biraz zor edinilen bir beceri...” görüşleriyle vurgu yapmıştır. Ayrıca Reggio Emilia Yaklaşımı ile ilgili bilgilerini aktarırken “*çocuğun özgür olduğu bir yaklaşım*” sözüyle yaklaşımdaki çocuk imajına değinmiştir. Bununla birlikte 24 Eylül 2021 tarihinde yapılan “Tohumlarımızı ekelim” etkinliğinde öğretmen çocuklardan saksılara toprak ve tohumları koymalarını istemiştir. Etkinlik sırasında “*dur bunu siz yapamazsınız ben yapayım*” diyerek tohumları kendisi açıp saksılara koymuştur. Bu davranış öğretmenin çocukları yeterliğinden ziyade yetersizliğine odaklandığını işaret etmekte ve Reggio Emilia Yaklaşımı’nda güçlü çocuk imajını desteklemeyen bir bakış açısı olarak görülmektedir. Oysa güçlü çocuk imajı yaklaşımın temelinde yer alan önemli bir kavramdır. Reggio eğitimcileri çocukların sonsuz merak ve yaratıcılıkları ile kendi potansiyellerini geliştirebileceklerine dair güçlü bir inanca sahiptirler. Bu inanç ve bakış açısıyla çıkılan yolda çocuklar öğrenmede aktiflerdir (Gilman, 2007; Hendrick, 2004; Malaguzzi, 1998). Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde pek çok ülkede Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları yapan öğretmenlerin, yaklaşımın esasında yer alan çocuk imajına sahip oldukları görülmektedir (Aydemir- Özalp ve İnan, 2020; Baldacchino, 2010; Dang, 2011; Hall, 2013; Macdonald, 2012). Bu bağlamda Reggio Emilia Yaklaşımı temelli projeler yapmak için öğretmenin güçlü çocuk imajına sahip olmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmen, görüşmede Reggio Emilia Yaklaşımı’na yönelik bilgisinin eksik olduğunu ve bu konuda kendisini geliştirmek istediğini ise “*Reggio’yu ben ilk üniversitede yaklaşım derslerinde görmüştüm bu yaklaşımı... Çok fazla bilgim yok tabi ama öğrenmek istiyorum*” sözleriyle ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmen yaklaşımın duvarsız bir eğitim sistemine

sahip olduğunu, çocukların provoke edildiğini ve projelerin yapıldığını bildiğini *“kalıp olarak aklımda olan bilgiler, işte duvarsız bir eğitim, ııı daha sonra mutlaka çocukların provoke edildiği bir ortam olması demek böyle ... projelerin çok yapıldığı...”* sözleriyle belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde Reggio Emilia Yaklaşımı'na yönelik kısmen bilgilerinin olduğu ancak bu konuda uygulama yapmadıkları belirtilmiştir (Aydemir- Özalp & İnan, 2021; İnan & Kayır, 2015; Kalıpçı, 2008). Bu bağlamda öğretmenin hizmet öncesi dönemde yaklaşım hakkında sınırlı bilgisinin olması alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Aydemir-Özalp ve İnan (2021), araştırmalarında öğretmenlerin büyük bir kısmının ise Reggio Emilia Yaklaşımı'na yönelik bilgiyi ilk kez mezun olduklarında çalışmaya başladıkları kurumlarda edindiklerini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi dönemde Reggio Emilia Yaklaşımı'na yönelik edindikleri bilgilerinin kısıtlı olduğu söylenebilir.

Öğretmen ile yapılan görüşmede ortaya çıkan bir diğer bulgu ise öğretmenin kendisini yaratıcı bir öğretmen olarak tanımlamış olmasıdır. Ayrıca öğretmen çocukların deneyimlerine önem verdiğini şu sözleriyle vurgulamıştır: *“...kendimi böyle bir yaratıcı öğretmen olarak görüyorum yani kalıplardan kaçınan bir öğretmenim daha çok böyle çocukların sınırlı kalıp sınırlı boyama gibi işte kalıplı etkinlikler de bunlardan kaçınan bir öğretmenim o yüzden kendimi ilk olarak böyle sıfatla tanımlamak gerekirse yaratıcı bir öğretmenim”*. *“...yaparak yaşayarak öğrenirler ben de bunu önem veriyorum yani... mutlaka görmelerini istiyorum deneyimlemelerini istiyorum tek tek denemelerini sağlıyorum, kendilerine yaptırıyorum...”*. Gözlem bulguları da görüşme bulgularını bu noktada desteklemektedir. 15 Eylül 2021 tarihinde yapılan “Karalama sanatı” etkinliğinde öğretmen çocuklara boş bir kâğıt dağıtıp, çocukların kâğıdı karalamalarını istemiştir. Sonra karalamalarını neye benzetebileceklerini sorarak her çocuğun fikrini almıştır ve çocuklar kendi karaladıkları şekillerden figürler oluşturmuşlardır (GN, 15 Eylül 2021).

Şekil 19

“Karalama Sanatı” Etkinliği Görseli



23 Eylül tarihinde yapılan bir başka etkinlikte ise çocukların hafta sonu aileleri ile birlikte topladıkları yapraklar incelenmiştir. Sonrasında öğretmen, çocukların istedikleri yaprakları kullanarak tablo oluşturmalarını istemiştir (GN, 23 Eylül 2021). Öğretmenin iki haftalık gözlem süresi boyunca yaptığı etkinlikler göz önüne alındığında özellikle sanat etkinliklerinde yaratıcılığa önem verdiği söylenebilir.

Şekil 20

“Sonbahar Çerçevesi Yapalım” Etkinliği Görseli



17 Eylül tarihinde yapılan volkan deneyinde öğretmen, çocuklara volkan patlaması sonucu lavların çıkışını göstermek istemiştir. Bu deneyi gösteri yoluyla yapmak yerine her çocuğa gerekli materyalleri vererek hepsinin deneyimlemesini sağlamıştır (GN 17 Eylül 2021).

Şekil 21*“Volkan Deneyi” Etkinliği Görseli*

Öğretmenin Reggio Emilia Yaklaşımı'na yönelik uygulamaları ve görüşleri irdelendiğinde geliştirmesi gereken uygulamalarının ve görüşlerinin olduğu ve bunun bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu bağlamda yapılan eylem planında öğretmenin bilgi eksikliğinin giderilmesine yönelik bilgilendirme toplantıları planlanmış ve uygulanmıştır.

Reggio Emilia Yaklaşımı'na yönelik mevcut durum temasının koşullar kategorisi, okuldaki fiziksel alanların Reggio Emilia yaklaşımına uygunluğunun incelenmesini içermektedir. Araştırmacının yaptığı gözlemlere göre fiziksel alanlar sınıf, orta alan, bahçe ve materyaller olarak kodlanmıştır. Sınıf, 44 m² büyüklüğünde batı cephe, büyük ve geniş bir cama sahip ve aydınlıktır. Kapıdan girince sağ tarafta çocukların dolapları, dolapların üzerinde pano ve panonun karşısında minderler ve bir duyu masası yer almaktadır. Minderlerin yanında cam, camın sol tarafında ise öğretmen dolabı ve üzerinde pano yer almaktadır. Kapının sol tarafında ise çocukların montlarını asabilecekleri askıları ve sınıfın ortasında masalar ve sandalyeler bulunmaktadır. Zemin laminant kaplı ve yerden ısıtmalıdır. Merkez olarak incelendiğinde ise oyun merkezi yer almaktadır (GN, 13 Eylül 2021).

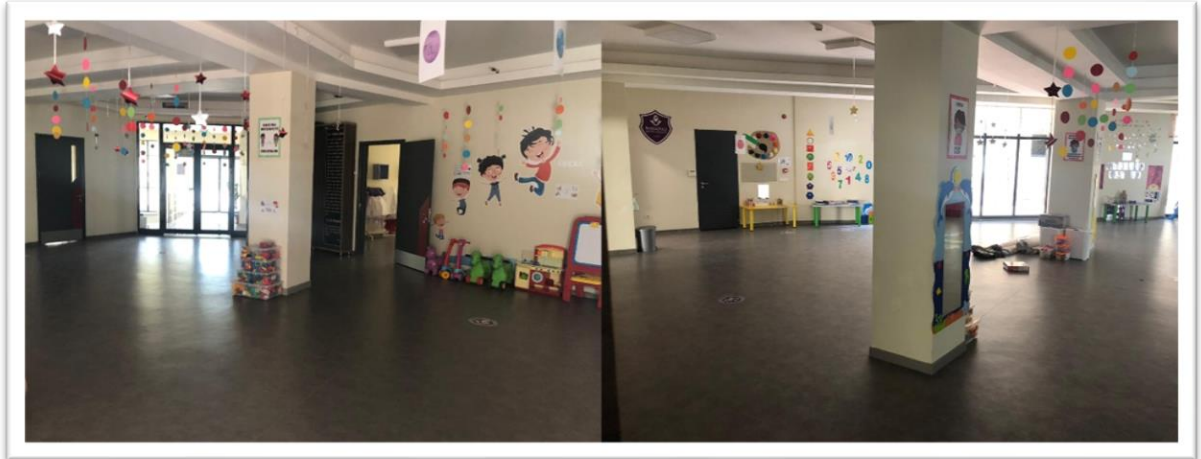
Şekil 22*Sınıfın Mevcut Durumu*



Öğretmenle yapılan görüşme sonucu sınıfın eksiklikleri belirlenmiştir. Merkezlerin çoğaltılması, masa düzeninin değiştirilmesi, çocukların küçük gruplar halinde çalışabileceği alanların yapılandırılmasına karar verilmiştir. Okulda tüm sınıfların açıldığı orta alan bulunmaktadır. Bu alanda günün belli kısımlarında tüm çocuklar bir arada oynamakta, belirli günlere yönelik toplu etkinlikler yapılmakta ve partiler düzenlenmektedir (GN, 13 Eylül 2021). Ayrıca orta alanda da çocukların oynayabileceği ek merkezler ve temalar oluşturulmasına karar verilmiştir.

Şekil 23

Orta Alanın Mevcut Durumu



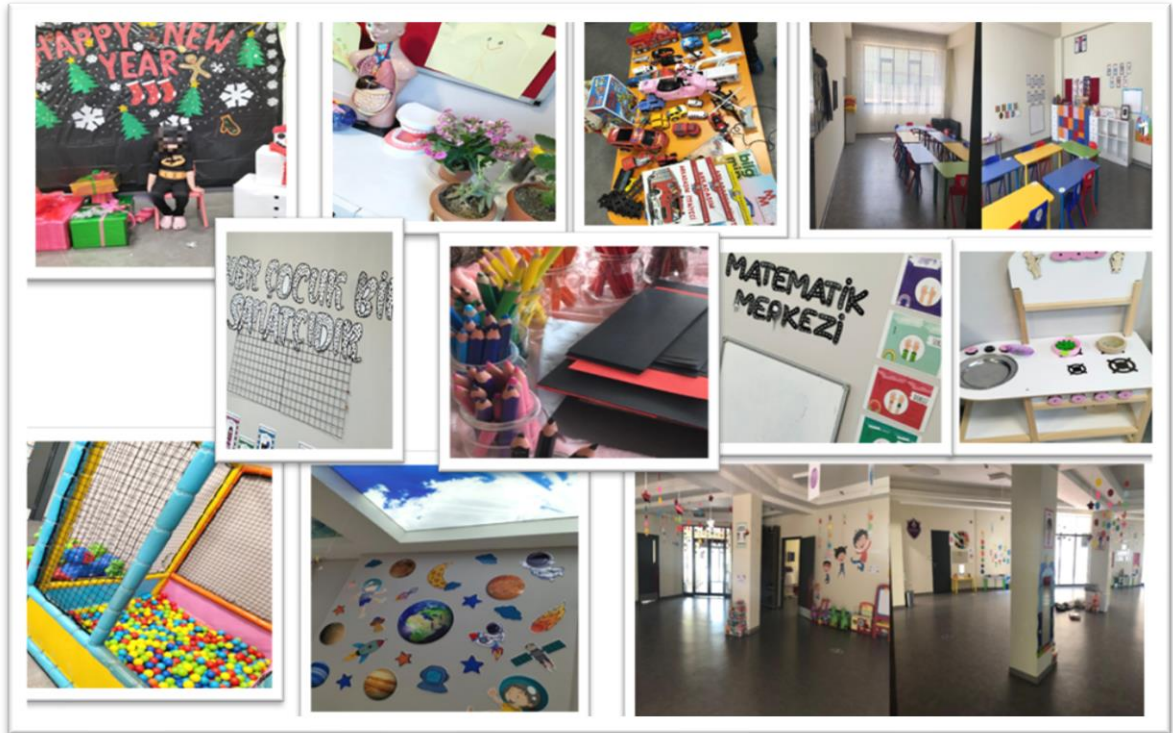
Şekil 25

Okul Bahçesi



Şekil 24

Merkezler ve Materyaller

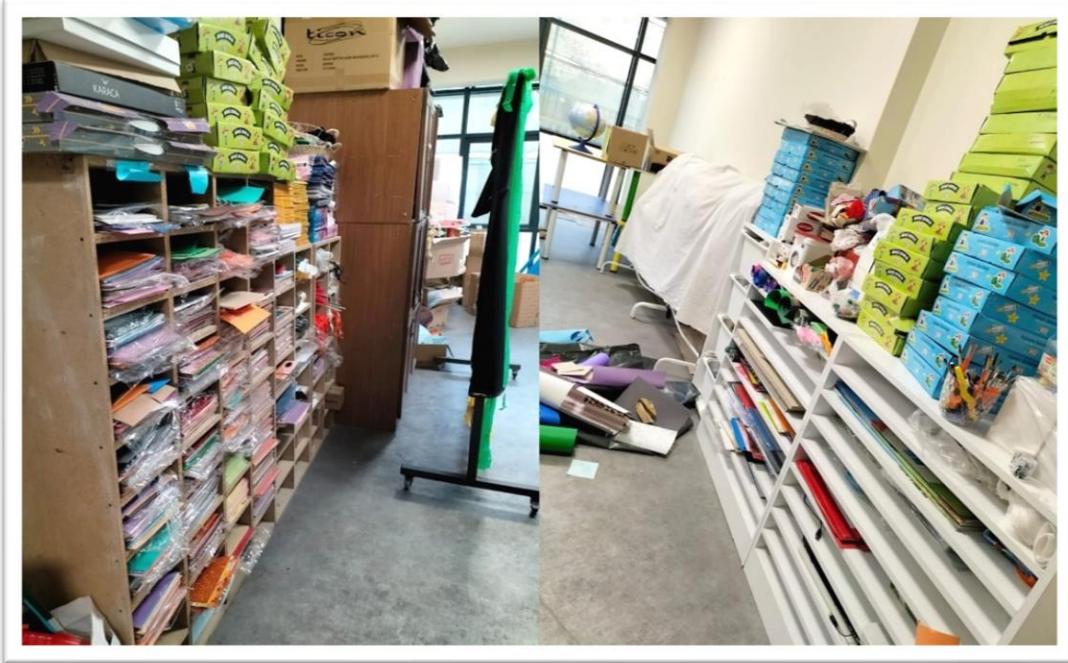


Okulun bahçesinde çocuklar için kaydıraklı yapılandırılmış bir oyun alanı, salıncak ve tahterevallli bulunmaktadır. Çocukların doğal oyunları yapılandırabilecekleri yeşil alan bulunmamaktadır (GN, 13 Eylül 2021).

Okulda etkinlikler sırasında kullanılabilecek malzeme ve materyaller de incelenmiştir. Okul tarafından dönemin başında her çocuk için kuru, pastel, sulu ve keçeli olmak üzere boya setleri, kalem, silgi, kalemtıraş, cetvel, yapıştırıcı ve makas gibi bireysel malzemeler temin edilmiştir. Bunun yanı sıra çocukların birlikte kullanabilecekleri parmak boyası, renkli ve beyaz kağıtlar, el işi ve eva kağıtları, fon kartonları ve grapon kağıtları gibi temel kırtasiye malzemeleri öğretmenlerin birlikte kullandıkları depo alanlarına yerleştirilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin dolaplarında önceki yıllardan kalan düğme, pul, ip, tuvalet kâğıdı rulosu, cd, soda şişesi kapağı, kâğıt tabak ve bardak plastik gözler, kutular gibi atık materyaller yer almıştır. Belirli günlerde ve tiyatro, parti gibi gösterilerde kullanılmak üzere çocuklara uygun kostümler, çocuklar için Türkçe ve İngilizce eğitim setleri de depoya yerleştirilmiştir. Teknolojik olarak 1 adet internet bağlantılı bilgisayar ve 1 adet yazıcı öğretmenlerin kullanması için öğretmenler odasında yer almıştır (GN, 23 Eylül 2021).

Şekil 26

Malzeme Deposu



Öğretmen ve yönetimle yapılan değerlendirmeler sonucu atık materyallere proje sürecinde daha çok ihtiyaç olabileceği için atık materyal temini ve teknolojik olarak ise projeksiyon cihazı, dizüstü bilgisayar ile renkli yazıcı temin edilmesine karar verilmiştir. Atık materyaller için araştırmacı ve öğretmenin bu malzemeleri temin etmesi dışında velilere bir

mektup gönderilmiş ve evlerinde kullanmadıkları atık materyalleri okula göndermeleri rica edilmiştir. Teknolojik cihazlardan projeksiyon cihazı ve dizüstü bilgisayar araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Renkli yazıcı ise temin edilememiştir. Renkli çıktı almanın gerek olduğu durumlarda yönetim okulun 2. Katında bulunan renkli yazıcının kullanımını uygun görmüştür (AG, 29 Eylül 2021). Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çevreye özel olarak önem verilmektedir öyle ki Reggio eğitimcileri çevreyi üçüncü öğretmen olarak nitelendirerek çevrenin öğretmen kadar önemli olduğunu vurgulamışlardır (Cagliari vd., 2016). Çevrenin çocuklar açısından ulaşılabilir olması ve keşfetmelerine imkân sağlayacak esneklikte düzenlenmesi, teknolojik imkanların etkin kullanımı, estetiğe dikkat edilerek etkin öğrenmeyi sağlayacak her türlü materyalin kullanımı önemli olmaktadır (Bennet, 2001; Fraser & Gestwicki, 2002; Thornton & Bronton, 2005). Okulda en az kısıtlayıcılık bağlamında bahçe, piazza, atelier alanlarının bulunması ve çocukların günün belli zamanlarında bu alanlarda bir araya gelmeleri sağlanmaktadır (Nutbrown & Abbott, 2001; Öztürk, 2006). Reggio Emilia Yaklaşımı'nda yer alan, araştırmacıların ortaya koyduğu özellikler bakımından sınıf ve okul ortamı analiz edildiğinde sınıfın en az kısıtlayıcı, dinamikliğe imkân sağlayıcı şekilde olmasının ve piazza alanının olmasının alanyazınla örtüştüğü ayrıca teknolojik imkanların iyileştirilmesinin, her tür materyalin kullanımı için fırsatlar oluşturulmasının ve ortamın ihtiyaçlara uygun şekilde düzenlenmesinin de Reggio Emilia Yaklaşımı'na uygun çevresel özellikler olarak nitelendirilebileceği söylenebilir.

Şekil 27

Proje Çalışmalarında Ortam ve Materyal Kullanımı



Çocukların Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Proje Çalışmaları Boyunca Karar Verme Süreçlerindeki Değişimlere İlişkin Bulgular ve Tartışma

Karar verme sürecine yönelik değişimler çocuklar açısından incelenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular, araştırmacının gerçekleştirdiği katılımcı gözlem, öğretmenle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme, proje dokümantasyonları, fotoğraflar, video ve ses kayıtları, öğretmen günlüğü, araştırmacı günlüğü, çocuklarla yapılan senaryo temelli yapılandırılmış görüşme, çocuklar için karar verme becerileri ölçeği çocuk ve ebeveyn formları olmak üzere nitel ve nicel veri toplama araçlarından elde edilmiştir. Bu kapsamda bulgular nitel ve nicel bulgular olarak incelenmiştir.

Şekil 28

Çocukların Karar Verme Süreçlerindeki Değişime İlişkin Bulgular



Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön ve Son Görüşmelere Yönelik Bulgular ve Tartışma

Çocukların karar verme sürecinin aşamalarında sonuçta ne durumda olduklarını görmek için senaryo temelli görüşme soruları yoluyla son görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşme verilerinden yola çıkılarak oluşturulan alt kategori “Amaç oluşturma”, “Seçenek belirleme / var olan seçenekleri göz önüne alma”, “Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme” ve “Sonucu değerlendirme” kodlarından oluşmuştur.

İlk olarak çocukların görüşme analizlerinde dört farklı senaryodaki amaç oluşturma durumları incelenmiştir. Buna göre 14 çocukla yapılan ön ve son görüşmeye ilişkin senaryolara göre amaç oluşturabilen ve oluşturamayan çocukların sayılarına ilişkin tablo şu şekildedir:

Tablo 18

Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön ve Son Görüşmelerdeki “Amaç Oluşturma” Kodlarının Karşılaştırmalı Analizi

Amaç oluşturma	1.Senaryo için katılımcı sayısı(f)		2.Senaryo için katılımcı sayısı(f)		3.Senaryo için katılımcı sayısı(f)		4.Senaryo için katılımcı sayısı(f)	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
Amaç oluşturdu	6	10	6	10	9	11	12	14
Amaç oluşturmadı	8	4	8	4	5	3	2	0

Tablo 18'de çocukların anlatılan dört farklı senaryodaki amaçları fark edip etmedikleri yapılan ön ve son görüşmelerde incelenmiştir. Her bir senaryoda hikâyeye okunurken amaç aslında hikâyenin içinde geçmiş ve çocukların bunu fark etmeleri hedeflenmiştir. Buna göre ilk senaryodaki “1. *Tilki Muntı böğürtlenleri yedikten sonra ne yapmaya karar vermişti?*” şeklinde sorulan soruya ön görüşmede 6 çocuk amaç oluştururken 8 çocuk amaç oluşturamamıştır. Son görüşmede ise 10 çocuk amaç oluştururken 4 çocuk amaç oluşturamamıştır. 2. Senaryodaki “*Kuşlar neden zıplıyordu?*” şeklinde sorulan soruya ön görüşmede 6 çocuk amaç oluştururken 8 çocuk amaç oluşturamamıştır. Son görüşmede ise 10 çocuk amaç oluştururken 4 çocuk amaç oluşturamamıştır. 3. Senaryodaki “*Yengeç ne istiyormuş?*” şeklinde sorulan soruya ön görüşmede 9 çocuk amaç oluştururken 5 çocuk amaç oluşturamamıştır. Son görüşmede ise 11 çocuk amaç oluştururken 3 çocuk amaç oluşturamamıştır. 4. Senaryodaki “*Ayı miyo ceketini giyerken neyi fark etmiş?*” şeklinde sorulan soruya ön görüşmede 12 çocuk amaç oluştururken 2 çocuk amaç oluşturamamıştır. Son görüşmede ise yine 14 çocuk amaç oluştururken amaç oluşturamayan çocuk olmamıştır. Bu noktada 1., 2., 3. Ve 4. Senaryolarda amaç oluşturabilen çocukların sayısının arttığı görülmektedir. Tablo 19'da ön ve son görüşmede “seçenek belirleme” kodunun karşılaştırıldığı analiz yer almaktadır.

Tablo 19

Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön ve Son Görüşme “Seçenek Belirleme” Kodunun Karşılaştırmalı Analizi

Üretilen seçenek sayısı	1.Senaryo için katılımcı sayısı(f)		2.Senaryo için katılımcı sayısı(f)		3.Senaryo için katılımcı sayısı(f)		4.Senaryo için katılımcı sayısı(f)	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
0 seçenek	1		1				4	
1 seçenek	7		8		12	4	5	
2 seçenek	3	2	3	4	2	7	5	8
3 seçenek	3	2	2	4				5
4 seçenek		8		5		2		
5 seçenek		1		1				1
6 seçenek ve üzeri		1				1		

Tablo 19'da çocukların anlatılan senaryolardaki durumlara yönelik ürettikleri seçenek sayıları incelenmiştir. Her bir senaryoda çocukların ifade edilen durumlara yönelik seçenekler oluşturmaları hedeflenmiştir. Buna göre ilk senaryodaki "2. *Tilki Muntı yuvasına dönmek için neler yapabilir?*" şeklinde sorulan seçenek oluşturma sorusunda ön görüşmede 1 çocuk hiç seçenek oluşturmazken, 7 çocuk 1 seçenek, 3 çocuk 2 seçenek ve 3 çocukta 3 seçenek oluşturmuştur. Son görüşmede ise 2 çocuk 2 seçenek, 2 çocuk 3 seçenek, 8 çocuk 4 seçenek, 1 çocuk 5 seçenek ve 1 çocukta 6 ve üzeri seçenek oluşturmuştur. 2. senaryodaki "2. *Sence Cemil kuşların üşümemesi için neler yapabilir?*" şeklinde sorulan seçenek oluşturma sorusunda ön görüşmede 1 çocuk hiç seçenek oluşturmazken, 8 çocuk 1 Seçenek, 3 çocuk 2 seçenek ve 2 çocukta 3 seçenek oluşturmuştur. Son görüşmede ise 4 çocuk 2 seçenek, 4 çocuk 3 seçenek, 5 çocuk 4 seçenek, 1 çocukta 5 seçenek oluşturmuştur. 3. senaryodaki "2. *Yengeç ahtapotların oyununa katılmak için neler yapabilir?*" şeklinde sorulan seçenek oluşturma sorusunda ön görüşmede 12 çocuk 1 seçenek ve 2 çocukta 2 seçenek oluşturmuştur. Son görüşmede ise 4 çocuk 1 seçenek, 7 çocuk 2 seçenek, 2 çocuk 4 seçenek ve 1 çocukta 6 ve üzeri seçenek oluşturmuştur. 4. senaryodaki "Ayı miyo bu durumda *neler yapabilir?*" şeklinde sorulan seçenek oluşturma sorusunda ön görüşmede 4 çocuk hiç seçenek oluşturmazken, 5 çocuk 1 seçenek ve 5 çocukta 2 seçenek oluşturmuştur. Son görüşmede ise 8 çocuk 2 seçenek, 5 çocuk 3 seçenek ve 1 çocukta 5 seçenek oluşturmuştur. Bu noktada tüm senaryolarda ön görüşmede hiç seçenek oluşturamayan 6 çocuk varken son görüşmede hiç seçenek oluşturamayan çocuğun olmadığı görülmüştür. Çocukları, seçenek oluştururken araştırmacı ön görüşmede "başka, başka ne olabilir?" şeklinde sorular sorarken son görüşmede bu sorulara gerek kalmadan çocuklar seçenek üretmeye başlamışlardır.

Tablo 20'de çocukların anlatılan senaryolardaki ürettikleri ya da verilen seçeneklerden birini seçme durumları analiz edilmiştir.

Tablo 20*Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön ve Son Görüşme “Seçeneklerden Birini Seçme”**Karşılaştırmalı Analizi*

Seçeneklerden birini seçme	1.Senaryo için katılımcı sayısı(f)		2.Senaryo için katılımcı sayısı(f)		3.Senaryo için katılımcı sayısı(f)		4.Senaryo için katılımcı sayısı(f)	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
Sonuçla ilişkili	7	9	6	10	11	12	6	11
Sonuçla ilişkisiz	7	5	8	4	3	2	8	3

Her bir senaryoda çocukların ifade ettikleri ya da verilen seçeneklerden birini seçmeleri hedeflenmiştir. Buna göre ilk senaryodaki “3.Sence Muntı hangisini seçmeli? Neden?” şeklinde sorulan seçeneklerden birini seçme sorusunda ön görüşmede 7 çocuk sonuçla ilişkili bir seçenek seçerken, 7 çocuk sonuçla ilişkili olmayan bir seçenek seçmiştir. Son görüşmede ise 9 çocuk sonuçla ilişkili bir seçenek seçerken, 5 çocuk sonuçla ilişkili olmayan bir seçenek seçmiştir. 2. Senaryodaki “Düşünmüşler, düşünmüşler sence hangisini seçsinler? Neden?” şeklinde sorulan seçeneklerden birini seçme sorusunda ön görüşmede 6 çocuk sonuçla ilişkili bir seçenek seçerken ,8 çocuk sonuçla ilişkili olmayan bir seçenek seçmiştir. Son görüşmede ise 10 çocuk sonuçla ilişkili bir seçenek seçerken, 4 çocuk sonuçla ilişkili olmayan bir seçenek seçmiştir. 3. Senaryodaki “3.Yengeç söylediklerinden hangisini yapsın? Neden?” şeklinde sorulan seçeneklerden birini seçme sorusunda ön görüşmede 11 çocuk sonuçla ilişkili bir seçenek seçerken, 3 çocuk sonuçla ilişkili olmayan bir seçenek seçmiştir. Son görüşmede ise 12 çocuk sonuçla ilişkili bir seçenek seçerken, 2 çocuk sonuçla ilişkili olmayan bir seçenek seçmiştir. 4. Senaryodaki “3.Miyo söylediklerinden hangisini yapsın?” şeklinde sorulan seçeneklerden birini seçme sorusunda ön görüşmede 6 çocuk sonuçla ilişkili bir seçenek seçerken, 8 çocuk sonuçla ilişkili olmayan bir seçenek seçmiştir. Son görüşmede ise 11 çocuk sonuçla ilişkili bir seçenek seçerken, 3 çocuk sonuçla ilişkili olmayan bir seçenek seçmiştir. Bu noktada çocukların ön görüşmede sadece kendi ürettikleri ve genelde ilk ürettikleri seçenekleri neden sorusunda değerlendirdikleri görülürken, son görüşmede seçeneklerin hepsini

dikkate alarak değerlendirme yapabilmişler ve neden sorusuna gerek kalmamıştır. Ayrıca ön görüşmede çocuklar seçenek seçiminde daha zor karar verirken son görüşmede daha etraflıca düşünüp daha kolay karar vermişlerdir.

Tablo 21’de çocukların seçtikleri seçeneklerin sonucunun işe yarayıp yaramadığını değerlendirmesi analiz edilmiştir. Her bir senaryoda çocukların seçtikleri seçeneklerin sonucunun işe yarayıp yaramadığını değerlendirerek, durumu tekrarlamaları hedeflenmiştir.

Tablo 21

Senaryo Temelli Yapılandırılmış Ön ve Son Görüşme “Sonucu Değerlendirme” Karşılaştırmalı Analizi

Sonucu değerlendirme	1.Senaryo için katılımcı sayısı(f)		2.Senaryo için katılımcı sayısı(f)		3.Senaryo için katılımcı sayısı(f)		4.Senaryo için katılımcı sayısı(f)	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
Sonucu değerlendirdi	7	10	8	11	11	13	8	11
Sonucu değerlendirmede	7	4	6	3	3	1	6	3

Tablo 21 incelendiğinde ilk senaryodaki “Sence Munti yine yağmur yağdığında ne yapmalı?” şeklinde sorulan sonucu değerlendirme sorusunda ön görüşmede 7 çocuk sonucu değerlendirebilmişken, 7 çocuk sonucu değerlendirememiştir. Son görüşmede ise 10 çocuk sonucu değerlendirebilmişken 4 çocuk sonucu değerlendirememiştir. 2. Senaryodaki “Cemil bundan sonra bir kuşun üşüdüğünü fark ettiğinde ne yapmalı?” şeklinde sorulan soruda ön görüşmede 8 çocuk sonucu değerlendirebilmişken, 6 çocuk sonucu değerlendirememiştir. Son görüşmede ise 11 çocuk sonucu değerlendirebilmişken 3 çocuk sonucu değerlendirememiştir. 3. Senaryodaki “Yengeç bundan sonra arkadaşlarının oyunlarına katılmak için ne yapmalı?” şeklinde sorulan soruda ön görüşmede 11 çocuk sonucu değerlendirebilmişken, 3 çocuk sonucu değerlendirememiştir. Son görüşmede ise 13 çocuk sonucu değerlendirebilmişken 1 çocuk sonucu değerlendirememiştir. 4. Senaryodaki “Ayı miyo yine düğmesinin koptuğunu fark ederse ne yapmalı?” şeklinde sorulan soruda ön görüşmede 8 çocuk sonucu değerlendirebilmişken, 6 çocuk sonucu

değerlendirememiştir. Son görüşmede ise 11 çocuk sonucu değerlendirebilmişken 3 çocuk sonucu değerlendirememiştir. Bu noktada tüm senaryolarda ön görüşmede çocukların, işe yarasın ya da yaramasın hep kendi ürettikleri seçenekleri sonuç olarak söyledikleri görülürken son görüşmede kendileri farklı bir seçenek üretse de işe yarayan seçeneği seçerek sonucu değerlendirebildikleri belirlenmiştir.

Senaryo temelli yapılandırılmış görüşme formu amaç oluşturma ön ve son analizleri incelendiğinde çocukların amaç oluşturma ve oluşturmama durumlarının son görüşmelerde amaç oluşturma açısından arttığı görülmüştür. Seçenek sayılarının ise bir, iki ve üç seçenek olarak yoğunlaştığı ancak ön görüşmelere göre altı seçenek ve üzeri şeklinde üretilen seçenek sayılarının arttığı belirlenmiştir. Seçeneklerden birini seçme ve sonucu değerlendirme aşamaları da amaç oluşturma aşamalarıyla benzer bir şekilde son görüşmede artan bir dağılım göstermiştir. Bu durumda Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarının çocukların karar verme süreçlerinde amaç oluşturma, seçenek üretme, sonuçla ilişkili seçeneği seçme ve sonucu değerlendirme açısından etkili olduğu söylenebilir. Sever (2018) 4. Sınıf öğrencilerinin karar verme sürecinde basit düzeyde seçenekler üretebildiklerini ve seçimlerinin sonuçla ilişkisini kurabilme konusunda başarılı olabildiklerini belirtmiştir. Yaşar (2019), 2. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği eylem araştırmasında senaryolar oluşturarak hazırladığı etkinliklerde öğrencilerin karar verme durumlarını incelemiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin ön etkinliklerde problem yaşadıklarını belirlenmiştir. Uygulama sonrası son etkinliklerde ise karar verme sürecine ilişkin özellikle de seçenek oluşturma basamağında öğrencilerin gelişme gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazındaki çalışmalar da genellikle yaş faktörünün karar verme konusunda anlamlı bir değişken olduğunu (Crone & Van Der Molen, 2007; Levin vd., 2007) ve karar vermenin gelişimsel bir süreç olduğunu (Byrnes, 1998) belirtmektedir. Bu bağlamda Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları sonucu çocukların karar verme sürecine ilişkin aşamalarında değişim olmakla birlikte bu sürecin gelişmekte olduğu söylenebilir.

Proje Çalışmalarındaki Karar Verme Sürecine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmada Reggio Emilia Yaklaşımı temelli olarak yapılan proje çalışmaları boyunca karar verme süreçleri detaylı olarak incelenmiştir. Karar verme sürecine ilişkin değişimler teması dört kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler çocukların proje çalışmaları boyunca karar verme sürecinin aşamalarını tanımlamaktadır. Amaç oluşturma, seçenek belirleme / var olan seçenekleri göz önüne alma, oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme ve sonucu değerlendirme karar verme sürecine ilişkin değişimler temasının kategorisini oluşturmaktadır. Proje çalışmaları bu kategori, alt kategori ve kodlar bağlamında tablo 22'de incelenmiştir. Her bir projede karar vermenin aşamalarının döngüsel olarak tekrarlandığı belirlenmiştir. Bu döngüler proje proje detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 22

Proje Çalışmalarındaki Karar Verme Sürecine İlişkin Nitel Bulgulara Yönelik Kodlama Anahtarı

Tema	Kategori	Alt kategori	Kodlar
Karar verme sürecine ilişkin değişimler	Amaç oluşturma		Merak edilen bir durum
			Karşılaşılan bir problem
	Seçenek belirleme / var olan seçenekleri göz önüne alma		Sonuca yönelik seçenekler
			Stratejiye yönelik seçenekler
	Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme	Bireysel seçimler	Bağımsız karar verme, Zorlanma (yardım isteme, önerileni seçme, kararsız kalma)
		Ortak seçimler	Uyma, karşı çıkma, sayışmaca, ikna etme, oylama
Sonucu değerlendirme		Beklenen sonuçlar	
			Beklenmeyen sonuçlar

Tablo 22 incelendiğinde karar verme sürecine ilişkin değişimler temasının kategorileri olan amaç oluşturma, seçenek belirleme / var olan seçenekleri göz önüne alma, oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme ve sonucu değerlendirme olarak belirlenen

kavramların yapılan dört proje boyunca döngüsel olarak tekrarladığı belirlenmiştir. Bu durumda karar verme sürecinin aşamaları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, Reggio Emilia Yaklaşımı temelli olarak yapılan projelerin aslında karar verme süreçlerini içerdiği, dolayısıyla çocukların bu becerilerinin gelişimini destekleyeceği söylenebilir. Nitekim Akar-Gencer ve Gönen (2015), araştırmalarında Reggio Emilia Yaklaşımı temelli olarak gerçekleştirdikleri proje çalışmalarının yaratıcılığın boyutlarını içerdiği ve projelerin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır.

Karar verme sürecinin aşamaları ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise çocukların gösterdikleri davranışlar açısından zamansal bir gelişim olduğu belirlenmiştir. Amaç oluşturma aşamasında ilk projelerde çocukların öğretmenin sorularıyla amaç oluşturdukları görülürken son projelerde daha az destekle amaç oluşturdukları belirlenmiştir. Oluşturdukları seçeneklerin sayılarının da benzer şekilde son projelere doğru arttığı görülmüştür. Bireysel seçimler ve ortak seçimler karar vermede zorlanmadan bağımsız karar vermeye doğru ve ortak alınan kararlarda verilen karara uymadan oylama yapmaya doğru bir gelişim olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda çocuklar bireysel seçim gerektiren durumlarda ilk projelerde zorlandıklarında öğretmeninden veya arkadaşlarından yardım isteme, öğretmenin veya arkadaşlarının önerdiklerini seçme ve kararsız kalıp seçim yapamama davranışlarını gösterirken, son projelerde bu davranışların azaldığı ve bağımsız karar verme davranışlarının arttığı belirlenmiştir. Ortak seçim yapmayı gerektiren durumlarda ise, çocukların ilk projelerde arkadaşının önerdiğine uyma ve karşı çıkma davranışlarını gösterdikleri, son projelerde bu davranışların azaldığı ve uzlaşmaya yönelik sayışmaca yapma, birbirlerini ikna etme ile oylama yapma davranışlarının arttığı belirlenmiştir. Sonucu değerlendirme aşamasında ise ilk projelerde çocukların değerlendirme yapma ve beklenmeyen sonuçla karşılaşıldığında karar verme sürecine devam etme konusunda daha fazla öğretmen desteğinin olduğu ancak son projelerde öğretmen desteğinin azaldığı ve beklenmeyen sonuçla karşılaşıldığında tekrar karar verme sürecine dönüp işe yarayan seçeneği üretmeye yönelik davranışlar gösterildiği görülmüştür.

Bu bulgulara ilişkin detaylı bilgiler ve doğrudan alıntılar projelerde bağlamlarıyla birlikte sunulmuştur.

1.“Neden Gözlerimiz Farklı?” Projesi. Proje, 25 Ekim 2021 tarihinde başlamış ve yaklaşık üç hafta sürmüştür. İki çocuğun aralarında geçen diyalogdaki merak yoluyla başlamış ve tüm çocukların katılımıyla gelişmiştir. Bu projeye ait veriler araştırmacının yaptığı gözlem notlarından, öğretmen ve araştırmacı günlüklerinden, proje dokümantasyon belgesinden ve planlama, geri bildirim görüşmelerinden elde edilmiştir.

Başlangıç. Mevcut durum gözlemleri ve ilk eylem planının uygulanması sonrası projeye başlanmıştır. İlk olarak öğretmen proje için çocukların ilgi ve meraklarını gözlemlenmiştir. Aylık olarak yaptıkları oto portre çizimlerini incelerken çocuklar arasında geçen diyalogda tuttuğu anekdot kaydını araştırmacı ile “Hocam bugün Derin ile Songül aralarında konuşuyorlardı, aynada gözlerini inceliyorlardı. Gözleri merak ediyorlar sohbet ettik ve ben bunu not ettim” şeklinde paylaşmış ve olası proje konusu olarak bu durumu not etmiştir (ÖG, 12 Ekim 2021). Derin ve Songül ’nün oto portre çiziminin ardından sınıfta bulunan aynada kendilerini inceledikleri sırada aralarında geçen diyalog şu şekildedir:

Songül: benim gözlerim yuvarlak ve kahverengi

Derin: benimki siyah gibi farklı

Öğretmen: Çocuklaa hepimizin gözleri aynı mı? inceleyelim mi?

Çocuklar: eveeett (PD, 12 Ekim 2021).

Bu diyalogdan sonra öğretmen çocuklarla sohbet etmiş ve tüm çocuklar sırayla kendilerinin ve birbirlerinin gözlerini incelemişlerdir. Çocukların sorduğu “Gözlerimiz neden farklı?” sorusuyla **amaç oluşturulmuş** ve bu konunun araştırılmasına karar verilmiştir. Burada oluşturulan amacın **merak edilen bir durum** olduğu görülmüştür.

Öğretmen bu diyalogdan sonra çocukların yüz diliyle kendilerini ifade edebilmeleri ve göz hakkında neler bildiklerini ortaya çıkarmak için onlara göz çizmelerini teklif etmiştir.

Bu sorulardan sonra öğretmen çocukların meraklarını provoke edecek ve oluşturdukları amaçlar için seçenekler belirleyebilmelerini sağlayacak öğrenme ortamı oluşturmuştur. Ertesi gün çocuklar okula geldiğinde bu alan dikkatlerini çekmiş ve bunun üzerine araştırmalar derinleştirilmeye başlamıştır (GN, 26 Ekim 2021).

Şekil 31

Göz Merkezinde İnceleme



Uygulama. Karar verme sürecine başlangıç aşamasıyla giren çocuklar, uygulama aşamasında amaç oluşturma, seçenek belirleme, seçeneklerden birini seçme ile sonucu değerlendirme şeklinde süreci döngüsel olarak birçok kez sürdürmüşlerdir. Ertesi gün okula gelen çocuklar öğretmenin oluşturduğu alanı incelemeye başlamışlardır. Alanda farklı bir gözü inceleyen çocuklar bu gözün hangi canlının gözü olduğuna karar vermeye çalışırken şu diyaloglar gelişmiştir:

Efe: Bu kimin gözü? (**Amaç oluşturma- Merak edilen bir durum**)

Öner: Aslan gözü (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Ayşe: Yaşlı insan (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Efe: At gözü (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Öğretmen: Karar verdiniz mi?

Derin: İnsan gözü (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Öğretmen: Ama bakın etrafı değişik bizim gözümüz böyle mi?

Öner: Hayır bu koyu, bizim gözümüzün kenarı açık (**Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme- Bireysel seçimler**)

Öğretmen: O zaman bu insan gözü olabilir mi?

Songül: Hayır bu başka bir şey (**Sonucu değerlendirme- Beklenmeyen sonuçlar**)

Efe: Nasıl bulacağız? (**Amaç oluşturma- Merak edilen bir durum**)

Ayşe: Şu kitaplara bakalım (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

Tuğra: Bilgisayardan bakalım (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

Öğretmen: Tamam kitaplardan mı bakacaksınız bilgisayardan mı bakacaksınız?

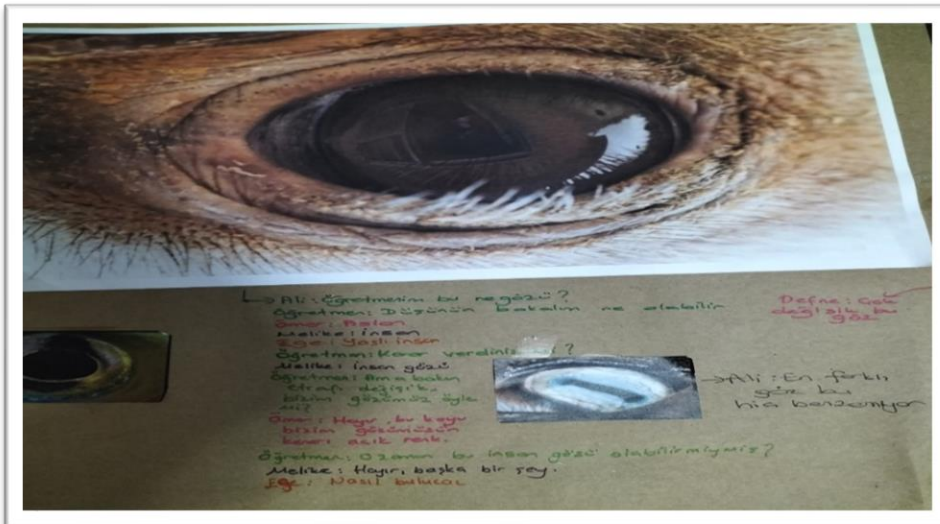
Tuğra: Bilgisayardan bakalım (**Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme- Ortak seçimler**)

Bilgisayardan araştırılır ve gözün bir deve kuşuna ait olduğu anlaşılır.

Ayşe: Deve kuşu gözümüştü insan gözü değilmiş (**Sonucu değerlendirme- Beklenmeyen sonuçlar**) ... (GN, 26 Ekim 2021).

Şekil 32

Gözün Hangi Canlıya Ait Olduğuna İlişkin Karar Verme Süreci



Yukarıda verilen diyalogda **amaç oluşturulmuş** sonrasında **sonuca yönelik seçenekler** belirlenmiştir. Seçeneklerden birine karar verilememiş ve **stratejiye yönelik seçenekler** belirlenmiştir. Stratejiye yönelik seçeneklerden biri seçilerek uygulanmış ve **sonuç değerlendirilmiştir**. O gün oyunlarında Songül kil ile göz yapmaya karar vermiştir diğer arkadaşları da bu **karara uymuş** ve birlikte göz yapmışlardır (GN, 26 Ekim 2021).

Şekil 33

Atölyede Kil ile Göz Yapımı



Ertesi sabah araştırmacı sınıfa geldiğinde çocukların yaptıklarını inceleyerek gözleri saydıklarını görmüştür. Öğretmen, Tuğra'nın çizdiği 4 gözlü insan resmini incelerken acaba bir sürü gözümüz olsa neleri görürdük? diye sormuştur (GN, 27 Ekim 2021). Bunu daha iyi anlayabilmeleri ve diyalog kurabilmeleri için bir drama çalışması planlamıştır (ÖG, 26 Ekim 2021). Bir pelerinin üzerine birçok göz yapıştırmış ve ertesi gün o pelerine sınıfa girmiştir. Çocuklar çok şaşırarak hemen pelerini giymek istemişler ve pelerinin üzerindeki gözleri saymış ve 17 göz olduğunu belirlemişlerdir. Bunun üzerine Tuğra "17 gözümüz olsa neler görürdük?" diye soru sorarak **merak edilen bir durum üzerine amaç oluşturmuştur**. Amaç oluşturmada, öğretmenin hatırlatıcı ve destekleyici rolü ortaya çıkmaktadır. Çocuklar sırayla pelerini giyip neler görebileceklerine ilişkin **seçeneklerini** "uzayı...(Tuğra), duvarların arkasını... (Derin), uzakları... (Efe), bulutları... (Öner), denizin içini... (Zerrin), yerin altında bir sandık görüyorum, içinde para var... (Kadir), yanları bile... (Ayşe), yandaki sınıfı... (Efe), dolapların içini... (Songül)" şeklinde belirtmişlerdir (GN, 27 Ekim 2021).

Şekil 34

“Bir Sürü Gözümüz Olsa Neleri Görürdük?” Çalışması



Öğretmen “peki bunları gerçekten görebilir misiniz?” diye sorarak çocukların seçeneklerden birine ya da birkaçına karar vermelerine destek olmayı hedeflemiştir. Çocuklardan Tuğra, Öner, Zerrin ve Ayşe bireysel seçimlerinde bağımsız karar vererek görebileceklerini söylerken diğer çocuklar göremeyeceklerini söylemişlerdir. “Burada seçeneklerin hayal gücüne bağlı olarak üretildiği görülmüştür. Öğretmen bu duruma ilişkin “çocuklar pelerinle neleri görebileceğini hayal ettiler burada karar verme sürecine nasıl destek olurum diye afalladım çünkü hepsi soyuttu” düşüncelerini günlüğünde belirtmiştir (ÖG, 27 Ekim 2021). Burada çocukların 17 göz olsa neleri görürdük sorusuyla ilk kez karşılaştıkları daha önce bu konuya ilişkin herhangi bir deneyimlerinin olmadığı düşünüldüğünde karar verme sürecinde seçenekleri hayal güçlerini kullanarak tahmin yoluyla oluşturdukları söylenebilir. Bu durumu, Chase vd. (1998)’de bireyin karar verme sürecinde seçimini ipuçlarını göz önüne alarak yaptığını, eğer ipucu yoksa yani ilk kez karşılaşılan bir duruma ilişkin karar verme süreci söz konusuysa sadece tahmin etmeyi kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen çocukların ürettikleri seçeneklerin uygulaması ve sonucun değerlendirilmesine ilişkin olarak uygun ortamı nasıl oluşturduğunu proje dokümantasyonunda “Birçok gözümüz olsa neleri görebilirdik sorusunda çocuklar hayal güçleriyle uzayı, denizin içini gibi seçenekler üretmişlerdi. Bu kararın sonucunu nasıl değerlendirebiliriz bu deneyimi onlara nasıl sağlarım diye düşündüm. Ertesi hafta okula 3d gözlük getirdim. 3d gözlük sayesinde çocuklar uzayda geziyor, denizin içini görüyor gibi hissettiler. Bu deneyim onları çok heyecanlandırdı, hepsi defalarca gözlüğü takmak istedi” (PD, 1 Kasım 2021) şeklinde belirtmiştir. Çocuklar Vr gözlüğü taktıklarında ürettikleri seçeneklere göre beklenen ve beklenmeyen sonuçlara ulaşmışlardır. Bu bulguya örnek birkaç cümle şu şekildedir:

Tuğra: aaa evet uzayı görebiliyorum

Derin: ben de görüyorum...

Öğretmen: Derin sen göremeyiz demiştin değil mi?

Derin: evet ama görebilirmişiz... (GN, 1 Kasım 2021).

Şekil 35

“Bir Sürü Gözümüz Olsa Neleri Görürdük?” Çalışmasında Çocukların Sonucu



Kadir 'in “Öğretmenim ağızımızın içinde gözümüz olsa içimizi de görürdük değil mi?” sorusu üzerine öğretmen gözlerinin vücutlarının neresinde olmasını istediklerini sordu

(Amaç oluşturma). Çocuklardan Tuğra” Kafamın üzerinde, yukarıyı görmek için...”, Nehir “Sırtımda...”, Akın “Kollarımda...”, Ayşe “Kafamın arkasında...” şeklinde sonuca yönelik seçenekler oluşturdular (GN 27 Ekim 2021). Öğretmen “seçeneklerden birini ve birkaçını seçelim” dediğinde çocuklar ortak bir karara varamamış ve hepsi kendi seçeneklerini uygulamak istemiştir. Bunun üzerine seçenekler tek tek denenmiştir ve sonuçta gözün baktığı yönü görebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya yönelik öğretmenin proje dokümantasyonundaki sözleri şu şekildedir: “Gözlerim kafamın üzerinde ve arkamda şeklinde seçenek üreten Tuğra ve Ayşe'nin bunu denemeleri için gözlüğe göz resimleri yapıştırdık. Kafasının üzerine ve arkasına gözlüğü taktık ve ne gördüklerini sorduk. Aslında gözümüzün baktığını yönü görebildiği sonucuna ulaştık.” (PD, 27 Ekim 2021). Ulaşılan sonucu değerlendirebilmeleri için öğretmen çember saatinde bu konuda bir sohbet açmış ve çocuklara sorular sormuştur.

Öğretmen: Öner sen Akın 'ı kafanı çevirmeden görebiliyor musun?

Öner: Hayır azıcık ayaklarını görebiliyorum

Öğretmen: Kadir sen Akın 'ı görebiliyor musun?

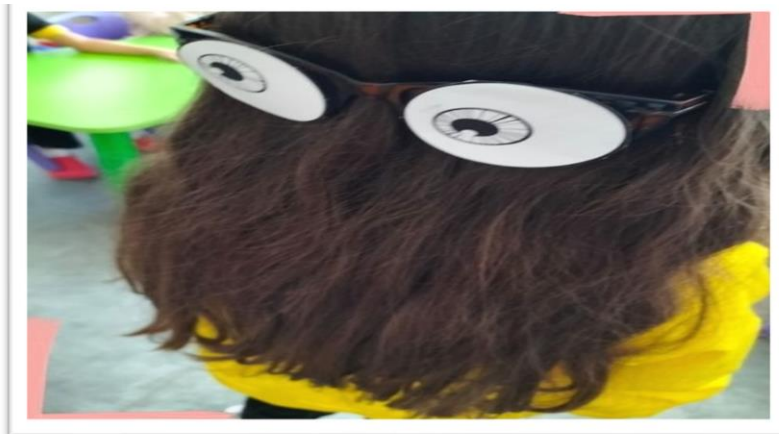
Kadir: Hayır

Öğretmen: Kadir neden Akın 'ı göremiyor?

Nehir: Çünkü gözü oraya bakmıyor, gözü kulağında olsa görürdü (GN, 27 Ekim 2021).

Şekil 36

“Gözümüzle Nereleri Görebiliriz?” Çalışması



Göz ile ilgili araştırmalar devam ederken öğretmen o gün Ayşe'nin başına gelen bir kazadan bahsetmiştir. "...Arkadaşıyla çarpışan Ayşe'nin bir gözü acıdığı için kapanmıştı...", bu durumla ilgili sohbet edilirken öğretmen tek gözümüz olsa ya da hiç gözümüz olmasa yine de görebilir miydik? diye sorarak yeni bir **amaç oluşturmuştur**. Çocukların hepsi **var olan seçenekleri göz önüne alarak** hemen iki gözümüz olmazsa göremeyeceğimizi ama tek gözümüzle görebileceğimizi belirtmişlerdir. Çocukların seçimlerini uygulamalarını ve sonucu değerlendirmelerini sağlamak için öğretmen o anda bir oyun geliştirmiştir. Çocukların karşılarındaki masaya iki şişe, şişelerin üzerine de pinpon topu koymuştur. Karşıdan elleri ile hiza alarak tek gözlerini ve iki gözlerini kapatarak gelmelerini ve topu devirmelerini söylemiştir. Çocuklar her iki şekilde de topu devirememişlerdir. Oyuna tüm çocuklar katılmış ve oyundan sonra öğretmen "*iki gözünüz kapalı olduğunda görebildiniz mi topu?*" diye sormuştur. Örnek olarak Kadir "*iki gözüm kapalı olunca göremedim, top düşmedi*" demiştir. Öğretmenin "*Peki tek gözünüz kapalı olduğunda topu görebildiniz mi?*" sorusu üzerine Songül "*topu gördüm ama düşüremedim*" diyerek **sonucu değerlendirmiş beklenen sonuca** ulaşmıştır (GN, 27 Ekim 2021).

Şekil 37

"Tek Gözümüz Olsa Ne Olurdu?" Oyunu



Günün sonunda çember saatinde öğretmen "*gözlerimiz olmasa nasıl yaşardık?*" diye çocuklara bir **amaç oluşturma** sorusu yöneltmiştir. Kadir "*kendime göz üretirdim*"

demmiştir. Tuğra “öğretmenim ben de öyle demiştim” şeklinde **seçenek üretmişlerdir**. Öğretmen “*hımm bi göz mü icat etsek biz acaba?*” diye çocukların seçeneklerini geliştirmelerini sağlayabilecek bir soru sormuştur. Bunun üzerine Kadir “...*Babaannemin dişi çürüdü ona doktor yedek bir diş verdi, yedek göz yapabiliriz*” demiştir (GN, 27 Ekim 2021). Byrnes’in (1998) kuramına göre karar verme sürecinin seçenek üretme aşamasında bireyler seçenekleri dört farklı yolla oluşturabilirler. Bunlar, geçmiş yaşantılar, analogik akıl yürütme, nedensel akıl yürütme, tavsiye/yardım alma şeklindedir. Burada da literatürde belirtilen yollardan biri olarak, Kadir ’in ürettiği seçeneği daha önceki yaşantılarından yola çıkarak oluşturduğu söylenebilir.

Sonraki gün öğretmen çocukların **oluşturdukları amaçlardan** “*Yılanların 1 gözü mü var 3 gözü mü var?*” sorularını hatırlatarak bunu nasıl araştırabileceklerini sormuştur. Çocuklar bu bilgiye nasıl ulaşabilecekleriyle ilgili **stratejiye yönelik seçenekler oluşturmuşlardır**. Derin “*Şuradaki kitaplardan bakalım mı?*”, Zerrin “*Bilgisayardan bakabiliriz*” şeklinde seçenek oluşturmuştur. Öğretmen “*Başka fikri olan var mı?*” diye sormuştur. Çocuklardan farklı bir cevap gelmemesi üzerine “peki hangisini yapalım? Birine karar verelim şimdi” demiştir. Tuğra, Kadir, Zerrin ve Öner bilgisayardan bakma seçeneğini bağırarak söylerken, Derin kitaplar seçeneğini söylemiştir. O sırada sınıftaki diğer on çocuk ise **kararsız kalmış** herhangi bir seçeneğe yönelik fikir belirtmemişlerdir. Öğretmen “*tamam bilgisayardan bakalım, bakalım yazalım yılanlaaaarr ve köstebeklerr*” şeklinde internetten araştırma yapmak için bilgisayarı açmıştır. Öğretmen “eveet buradan araştırıp buldum sizce bu yöntem işe yaradı mı?” diye sormuştur. Tüm çocuklar hep bir ağızdan “*eveeett, evet öğretmenim işe yaradı*” şeklinde cevaplar vererek **sonucu değerlendirmişlerdir**. Öğretmen “*Yılanların 1 gözü mü var 3 gözü mü var demiştiniz kaçtı?*” şeklinde **amacı** tekrarlamıştır. 3 çocuk yılanların 1 gözü olduğunu, 2 çocuk yılanların 3 gözü olduğunu, 7 çocuk bunlardan farklı olarak yılanların 2 gözü olduğunu belirtmiştir. Bu durumda **belirlenen seçenekler** 1 göz, 2 göz ve 3 göz olarak ifade edilebilir. 2 çocuk ise seçenek belirlememiş ve “*bilmiyorum*” diyerek karar verme sürecine katılmamıştır. Öğretmen “*peki hangisini*

seçelim? ve öğrenelim bakalım” demiştir. Tüm çocuklar kendi ürettikleri seçeneğe karar vermişlerdir. Kararsız kalan 2 çocuk ise önerilenlerden birini seçerek 2 göz demişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda yılanların 1, 2 ve 3 gözü olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen “*Evet sizin seçeneğiniz işe yaradı mı sonuçta düşünün bakalım*” diyerek çocukları **sonucu değerlendirmeleri** konusunda desteklemiştir. Bu bulguya yönelik çocukların cümlelerinden bazı örnekler ise şu şekildedir: “*Ben 1 gözlü demiştim biliyorum 1 gözlü yılan var*” (Kadir), “*Ben 3 gözlü yılan gördüm doğruymuş*” (Tuğra), “*Ben 2 gözlü dedim 3 gözlü yılanı görmedim*” (Efe) (GN, 2 Kasım 2021). Burada çocukların görüşleri incelendiğinde Kadir ve Tuğra'nın **beklenen sonuca** ulaştığı, Efe'nin ise **beklenmeyen sonuca** ulaştığı söylenebilir.

Şekil 38

Yılan Gözü İnceleme



27 Ekim 2021 tarihinde çember saatinde yapılan bir sohbette Kadir “*...Babannemin dişi çürüdü ona doktor yedek bir diş verdi, yedek göz yapabiliriz*” demiştir. Bunun üzerine çocuklar göz yapmayı **amaç olarak** belirlemişlerdir. Öğretmen bu konuda çocukların seçenekler üretmelerini ve amaçlarını gerçekleştirmelerini nasıl sağlayabileceklerine ilişkin araştırmacı ile yaptığı planlama toplantısında “*Hocam göz yapalım dedik nasıl yapsak ben malzemeleri ayarlayayım... tamam çocuklarla konuşayım bakalım onların seçeneklerine göre ilerleriz*” şeklinde görüş bildirmiştir (PG, 1 Kasım 2022). Öğretmen, “*Göz yapmak istemiştiniz, gözü nasıl yapabiliriz?*” diye sormuştur. Çocuklar da **seçenekler üretmişlerdir**.

Seçeneklere verilen örnekler; Derin “yumurtadan”, Akın “yuvarlak bir şey çizmeliyiz”, Ayşe “Daire”, Efe “Yuvarlak” şeklindedir. Öğretmen’in “Evet benziyor ama biz o şekle benzer başka bir şekil daha öğrenmiştik. Hatırlayan var mı?” sorusu üzerine Öner daire, Kadir çember şeklinde cevaplar vermiştir. Öğretmen “Dünyanın şekli neydi?” diye sorduğunda Songül “Küre” cevabını vermiştir. Öğretmen “Evet küre, küre şeklinde mi göz bakalım” diyerek **sonucu değerlendirebilmeleri** için insan gözüne ait bir görseli açmıştır ve hep birlikte inceleyip küre olması gerektiğine Akın, Tuğra, Derin “Evet küreymiş” diyerek karar vermişlerdir (GN, 2 Kasım 2021). Bundan sonra göz için kürenin nasıl yapılacağı yeni bir **amaç** olarak belirlenmiştir. Bir sonraki karar verme sürecine ilişkin diyalogdaki örnek cümleler şu şekildedir:

Derin: Küreyi nasıl yapacağız? (**Amaç oluşturma- Karşılaşılan bir problem**)

Akın: Kağıtla yapabiliriz (**Sonuca yönelik seçenekler**)

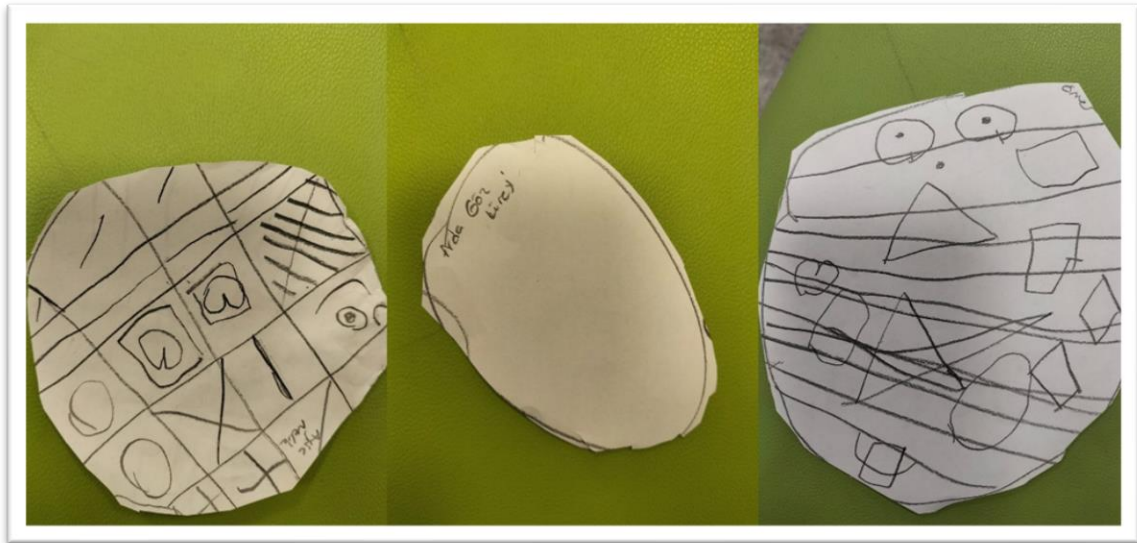
Kâğıt ve kalem aldılar, çizmeye başladılar (**Seçeneklerden birini seçme- ortak seçimler**)

Sonra onu kestiler ama olmadı

Kadir: Bu küre olmadı ki (**Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç**) (PD, 2 Kasım 2021).

Şekil 39

Göz Şekline İlişkin Çizimler



Öğretmen, burada çocukların göz yapmaları için hangi materyalleri nasıl kullanacaklarına kendisi karar vermek yerine, süreçte çocukların aktif olmalarını sağlamıştır. Ayrıca küreyi nasıl yapacaklarına karar verme aşamasında kâğıttan çizerek küre olmayacağını belirtmek yerine çocukların seçimlerinin sonuçlarını deneyimlemelerini sağlamalarına projeler yoluyla fırsat verdiği söylenebilir. Projenin ilerleyen aşamalarında yine çocukların yönlendirmeleriyle küçük topların kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca göz için hangi malzemelerin nasıl kullanılacağına yine çocuklar karar vermiştir. Bu bulguya ilişkin örnek diyalog şu şekildedir:

Öğretmen: ... şimdi göz için nelere ihtiyacınız var? ... Nasıl yapacaksınız? **(Amaç oluşturma- karşılaşılan bir problem)**

Derin: Göz bebeği **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Kadir: Kirpik **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Songül: Kaş **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Öner: ben boyayla çizeceğim **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Öğretmen: İraz sen nasıl yapacaksın karar verdin mi?

İraz: Bilmiyorum, karar veremedim **(Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme, bireysel seçimler)**

Kadir: Sende kirpik yap (Efe'ye)

Efe: Bende kirpik yapacağım **(Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme, bireysel seçimler)**

Tuğra: ben bu kağıtları kullanacağım **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Derin: öğretmenim mavi göz için mavi kâğıt verir misin? **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

İpek: Kirpikleri siyah kağıtla keseyim **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Efe: Çok güzel oldu benim yaptığım göz **(Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç)**

Songül: arkasını da yaptım güzel oldu (**Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç**) (GN, 8 Kasım 2021).

Şekil 40

Göz Yapımı



3 Kasım 2021 günü Songül ve Ayşe resim yaparken güneşi göz kırparken ve kirkpikleriyle çizmişlerdi. Ayrıca **oluşturulan amaçlar** arasında neden göz kırpıyoruz sorusu vardı. Öğretmen bu durumu çocuklara hatırlattı ve ertesi gün bunu araştırmaya karar verdiler. Karar verme sürecine ilişkin yaşanan diyalogdan örnekler şu şekildedir:

Kadir: Toz kaçmasından korunmak için (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Songül: Gözümüze toprak gitmesin diye (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Derin: ağlarken (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Öğretmen: Nerden öğrenebiliriz bunu? Kime sorabiliriz? (**Amaç oluşturma- karşılaşılan bir problem**)

Öner: Ankara'dan (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

Kadir: Bilim insanlarına (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

Akın: İstanbul'a (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

Ayşe: Mühendisler. Benim babam mühendis ona sorarız (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

Ahmet: Göz doktoru (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

Öğretmen: Evet bakalım neden göz kırparız ve bize bu bilgiyi kim verir? İzleyelim.

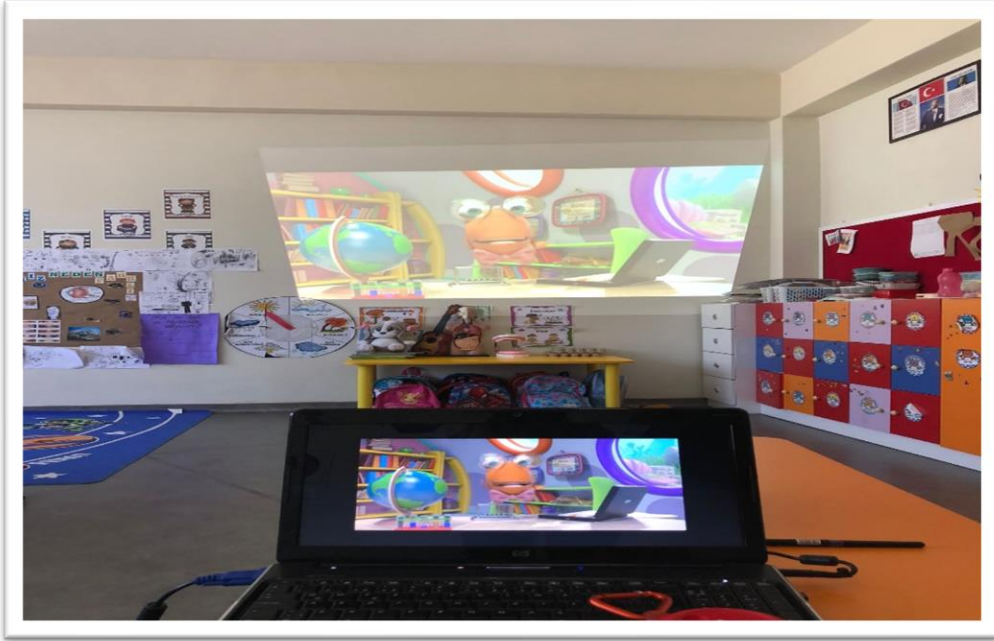
... Kadir: Benim dediğim doğruymuş. (**Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç**)

Songül: Benim de **(Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç)**

Akın: Ben İstanbul'dan demiştim bilim insanlarındanmış, öğretmenim bu bilim insanları nerede yaşıyor? ... **(Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç)** (GN, 4 Kasım 2021).

Şekil 41

Gözlerimizi Neden Kırparız? Araştırması



4 Kasım 2021 de yapılan proje çalışması sırasında izlenen video da göz kırptığında göz yaşı bezlerinden göz yaşının salgılandığı ve gözü temizlediği anlatılmıştır. Bu durumun çocukların ilgisini çektiği yeni bir araştırmanın ve dolayısıyla karar verme sürecinin yaşandığı etkinliği öğretmen dokümantasyonunda şu şekilde belirtmiştir: Çocukların sorularından biri olan "Neden ağlarız" ile ilgili yeni bir sohbet açıldı. **(Amaç oluşturma- merak edilen bir durum)**

Derin: Göz yaşı olmazsa gözümüz kurur **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Nehir: Gerçekten gözümü kırınca gözümde yaş oluyor **(Sonucu değerlendirme)**

Kadir: Acı bir şey olunca ağlarız **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Songül: Canımız acıduğunda ağlarız **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Tuğra: Düştüğümüzde ağlarız **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Derin göz ile ilgili hazırladığımız merkezde bir kitap buldu bu kitabı inceleyip okuduk. Orada soğan doğrarken ağlamak çok ilgilerini çekti. Soğan gerçekten ağlatır mı? diye sordum **(Amaç oluşturma- merak edilen bir durum)**. Songül, Derin, Nehir, Öner, Tuğra ve Efe evet dedi. **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**. Kadir ve Ahmet hayır dedi **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**. Peki başka ne doğrarken ağlarız acaba dedim **(Amaç oluşturma)**. Öner: Elma dedi **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**. Hiç denediniz mi? Soğan ve elma getireyim bakalım kararlarınıza? dedim ve verdikleri kararın sonucunu görmeleri için sınıfa bir soğan ve elma getirdim **(Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme- ortak seçimler)**. Birlikte kestik ve ağlayıp ağlamadığımızı gördük. **(Sonucu değerlendirme)**

Zerrin: Daha ağlamadım biraz daha mı yaklaştırsam gözümü **(Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç)**

Öner: Elma hiç ağlatmadı **(Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç)**

Ahmet: Benim gözümden yaş geliyor, bakıın... **(Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç)**
(PD, 5 Kasım 2021).

Şekil 42

Neden Ağlarız? Araştırması



Sonlandırma. Proje süreci boyunca birçok farklı araştırma yapılmış ve karar verme süreci döngüsel olarak birçok kez tekrarlanmıştır. Artık yeni amaçların ve soruların oluşmadığını belirleyen öğretmen çocukların gözden kitap tasarlamaya kadar ilerleyen projelerini uzman daveti ile sonlandırmayı planlamıştır. Bir hikâye kitabı yazarı okula davet edilerek okuldaki tüm çocuklarla söyleşi yapılmıştır. Daha sonra çocukların tasarladığı kitapları diğer çocuklara okumalarıyla proje sonlandırılmıştır (GN, 12 Kasım 2021).

Şekil 43

Çocukların Tasarladıkları Kitaplar ve Yazar Daveti



Proje anlatımında görüldüğü üzere çocukların neyi, nasıl ve ne zaman öğreneceklerine kendileri karar vermişlerdir. Proje boyunca karar verme süreci döngüsel olarak birçok kez tekrarlanmıştır. Aşağıdaki tabloda bu bulguya ilişkin detaylı örnek cümleler sunulmuştur:

Tablo 23

1.Projedeki Karar Verme Süreci Aşamaları

Amaç oluşturma	Seçenek belirleme / var olan seçenekleri göz önüne alma	Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme	Sonucu değerlendirme
Efe: Bu kimin gözü? Efe: Nasıl bulacağız?	Öner: Aslan gözü Ayşe: Yaşlı insan Efe: At gözü Derin: İnsan gözü Ayşe: Şu kitaplara bakalım Tuğra: Bilgisayardan bakalım.	Öner: Hayır bu koyu, bizim gözümüzün kenarı açık Tuğra: Bilgisayardan bakalım	Öğretmen: O zaman bu insan gözü olabilir mi? Songül: Hayır bu başka bir şey Ayşe: Deve kuşu gözümüştür insan gözü değilmiş
Tuğra: 17 gözümüz olsa neler görürdük?	Tuğra: uzayı..., Derin: duvarların arkasını..., Efe: uzakları..., Öner: bulutları..., Zerrin: denizin içini..., Kadir: yerin altında bir sandık görüyorum, içinde para var..., Ayşe: yanları bile..., Efe: yandaki sınıfı..., Songül: dolapların içini...	Tuğra: uzayı..., Derin: duvarların arkasını..., Efe: uzakları..., Öner: bulutları..., Zerrin: denizin içini..., Kadir: yerin altında bir sandık görüyorum, içinde para var..., Ayşe: yanları bile..., Efe: yandaki sınıfı..., Songül: dolapların içini...	Tuğra: Aaa evet uzayı görebiliyorum Derin: Ben de görüyorum...
Öğretmen: Gözlerinizin vücudunuzun neresinde olmasını isterdiniz?	Tuğra: Kafamın üzerinde, yukarıyı görmek için..., Nehir: Sırtımda..., Akın: Kollarımda..., Ayşe: Kafamın arkasında	Tuğra: Kafamın üzerinde, yukarıyı görmek için..., Nehir: Sırtımda..., Akın: Kollarımda..., Ayşe: Kafamın arkasında	Öğretmen: Gözümüz sadece baktığı yönü görebilirmiş değil mi? Çocuklar: Eheet
Öğretmen: tek gözümüz olsa ya da hiç gözümüz olmasa yine de görebilir miydik?	Çocuklar: iki gözümüz olmazsa göremeyiz ama tek gözümüzle görürüz.	Çocuklar: iki gözümüz olmazsa göremeyiz ama tek gözümüzle görürüz.	Kadir: İki gözüm kapalı olunca göremedim, top düşmedi Songül: Topu gördüm ama düşüremedim
Öğretmen: yılanların kaç gözü olduğunu nasıl öğrenebiliriz?	Derin: Şuradaki kitaplardan bakalım mı? Zerrin: bilgisayardan bakabiliriz	Öğretmen: peki hangisini yapalım? Tuğra, Kadir, Zerrin ve Öner: Bilgisayardan bakalım	Öğretmen: Eheet buradan araştırıp buldum sizce bu yöntem işe yaradı mı? Çocuklar: Eheet, evet öğretmenim işe yaradı
Tuğra: Yılanların 1 gözü mü var 3 gözü mü var?	Kadir, Büşra, Ayşe: 1 Tuğra, Songül: 3	Kadir, Büşra, Ayşe: 1 Tuğra, Songül: 3	Kadir: ben 1 gözlü demiştim biliyorum 1 gözlü yılan var

	Derin, Ahmet, Zerrin, Efe, Öner, Nehir, Akın: 2 İpek, Iraz: bilmiyorum	Derin, Ahmet, Zerrin, Efe, Öner, Nehir, Akın: 2 İnci ve Iraz: 2	Tuğra: Ben 3 gözlü yılan gördüm doğruymuş Efe: Ben 2 gözlü dedim 3 gözlü yılanı görmedim korkuluydu
Öğretmen: göz yapmak istemiştiniz, gözü nasıl yapabiliriz?"	Derin: <i>yumurtadan</i> Akın: <i>yuvarlak bir şey çizmeliyiz</i> Ayşe: daire Efe: yuvarlak Öner: daire Kadir: çember Songül: Küre	Akın: <i>yuvarlak bir şey çizmeliyiz</i> Ayşe: daire Efe: yuvarlak Öner: daire Kadir: çember Songül: Küre	Akın, Tuğra, Derin: Evet küreymiş
Derin: Küreyi nasıl yapacağız?	Akın: Kağıtla yapabiliriz	Akın: Kağıtla yapabiliriz Tüm sınıf önerileni seçer	Kadir: Bu küre olmadı ki
Öğretmen: ... şimdi göz için nelere ihtiyacınız var? ... Nasıl yapacaksınız?	Derin: Göz bebeği Kadir: Kirpik Songül: Kaş Öner: ben boyayla çizeceğim Öğretmen: Iraz sen nasıl yapacaksın karar verdin mi? Iraz: Bilmiyorum, karar veremedim	Derin: Göz bebeği Kadir: Kirpik Songül: Kaş Öner: Ben boyayla çizeceğim Kadir: Sende kirpik yap (Efe'ye) Efe: Bende kirpik yapacağım Tuğra: ben bu kağıtları kullanacağım Derin: öğretmenim mavi göz için mavi kâğıt verir misin? İpek: Kirpikleri siyah kağıtla keseyim	Öğretmen: Iraz sen nasıl yapacaksın karar verdin mi? Iraz: Bilmiyorum, karar veremedim Efe: Çok güzel oldu benim yaptığım göz Songül: Arkasını da yaptım güzel oldu
Derin: Neden göz kırparız?	Kadir: Toz kaçmasından korunmak için Songül: Gözümüze toprak gitmesin diye Derin: ağlarken	(Her çocuk kendi önerdiği seçeneği seçer ve denenir)	Kadir: Benim dediğim doğruymuş Songül: Benim de
Öğretmen: Nerden öğrenebiliriz bunu? Kime sorabiliriz?	Öner: Ankara'dan Kadir: Bilim insanlarına		

	Akın: İstanbul'a Ayşe: Mühendisler. Benim babam mühendis ona sorarız Ahmet: Göz doktoru		Akın: Ben İstanbul'dan demiştim bilim insanlarındanmış, öğretmeniim bu bilim insanları nerede yaşıyor?
Öğretmen: Video izlerken görmüştük ve merak etmişsiniz neden ağlarız sizce?	Derin: Göz yaşı olmazsa gözümüz kurur Nehir: Gerçekten gözümü kırınca gözümde yaş oluyor Kadir: Acı bir şey olunca ağlarız Songül: Canımız acıdığıında ağlarız		
Öğretmen: Soğan gerçekten ağlatır mı?	Tuğra: Düştüğümüzde ağlarız Songül, Derin, Nehir, Öner, Tuğra ve Ali: Evet	Öğretmen: Soğan ve elma getireyim bakalım kararlarınıza?	Zerrin: Daha ağlamadım biraz daha mı yaklaştırsam gözüme Öner: Elma hiç ağlatmadı Ahmet: Benim gözümde yaş geliyor, bakıın.
Öğretmen: Peki başka ne doğrarken ağlarız acaba	Kadir, Ahmet: Hayır Öner: Elma		

2.“Gezegenler” Projesi. Proje, 24 Kasım 2021 tarihinde başlamış ve 1 hafta sürmüştür. Bu projeye ait veriler araştırmacının yaptığı gözlem notlarından, öğretmen ve araştırmacı günlüklerinden, proje dokümantasyon belgesinden ve planlama, geri bildirim görüşmelerinden elde edilmiştir.

Başlangıç. Bir önceki projenin bitişiyle birlikte öğretmen ve araştırmacı yeni proje konusu üzerinde çalışırken, yan sınıfın yaptığı uzay roketiyle birlikte çocukların gezegenlere ve uzaya ilişkin sorularının ve uzay roketine ilgilerinin artması sebebiyle yeni proje konusu belirlenmiştir. Çocukların sorularından ve ilgilerinden yola çıkarak öğretmen konu ağını oluşturmuştur. Öğretmen araştırmacıya bu projeyi planlama toplantısında “Hocam çocuklar karıncaların yaptığı uzay roketini çok beğenmişlerdi ve çok ilgilendiler yeni projemiz gezegenlerle ilgili olabilir” şeklinde önermiştir (PT, 24 Kasım 2021).

Şekil 44

Karıncaların Yaptığı Uzay Roketini İnceleme



Uygulama. Öğretmen çocukların uzay ve gezegenle ilgili neler öğrenmek istediklerine karar verebilmeleri konusunda çocukları provoke etmek için ortamı zenginleştirerek sınıfta geçici gezegen merkezi kurmuştur. Ertesi sabah sınıfa geldiklerinde merkezi gören çocuklar şaşırılmış ve uzunca bir süre merkezde oyunlar oynamış ve

incelemeler yapmışlardır. Bu sırada öğretmen ve araştırmacı çocukları gözlemlemiş ve kayıtlarını tutmuşlardır.

Şekil 45

Uzay Merkezi



Yan sınıfın uzay roketini çok beğenen çocuklardan Tuğra uzay roketi yapmayı önermiştir. Diğer arkadaşları da Tuğra'nın fikrine katılınca tüm sınıf uzay roketi yapmaya karar vermiş ve uzay roketinin nasıl yapılacağı ile ilgili karar verme süreci yaşanmıştır. Bu bulguya ilişkin gerçekleşen diyalogun bir kısmı şu şekildedir:

Tuğra: Öğretmenim biz de uzay roketi yapalım (**Amaç oluşturma-merak edilen bir durum**)

Diğer çocuklar: Eeet

Öğretmen: Tamam nasıl bir roket olacak karar verelim

Tuğra: Büyük olsun (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Kadir: Motoru olsun (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Efe: Ateş çıksın (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Derin: Renkli olsun (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Zerrin: Kartondan yapabiliriz (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

Akın: Gerçek uzay roketi olsun (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Tüm çocuklar kendi oluşturduğu seçeneği seçer (**Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler**).

Öğretmen: Motorlu, ateş çıkaran gerçek bir uzay roketini sınıfta yapabilir miyiz?

Efe: Hayır, onu mühendisler yapar biz yapamayız (**Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç**)

Öğretmen: O zaman bir tane büyük roket mi yapıyoruz? (**Amaç oluşturma-merak edilen bir durum**)

Ayşe: Hayır hepimizin olsun (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Öner: Hepimizin olsun sınıfta uçuralım (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Tuğra: Büyük olsun (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Öğretmen: Büyük ve kartondan olacaksa bugün olmaz karton bulmamız gerekir

Tuğra: Tamam o zaman şimdi olsun (**Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler**).

Diğer çocuklar: Şimdi (**Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler**).

Kadir: Hepimize roket yapacağız ole yy (**Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç**)

Tuğra: Ben büyük roket istiyordum ama şimdi olsun diye küçük seçtim (**Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç**) (GN, 25 Kasım 2021)

Yukarıdaki diyalogda çocuklar uzay roketinin nasıl olmasını istediklerine ilişkin seçenekler belirlemişler ve öğretmen çocukların seçtikleri seçeneklerin sonucunu değerlendirmeleri için destek olmuştur. Öğretmenin sorusundan sonra çocuklar gerçek, ateş çıkan bir uzay roketinin sınıfta yapılamayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Daha sonra öğretmen çocukların her birine bir tane ayrı ayrı roket seçimleri konusunda imkanlar dahilinde ölçütleri ortaya koymuştur. Çocuklar bu ölçütü göz önüne alarak seçim yapmışlardır. Düşünme becerilerinde ölçütleri göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmak oldukça önemlidir. Karar verme aşamasında karar verici de var olan ölçütleri göz önüne alarak seçimlerini yapmaktadır (Marzano, 1988; Mettas & Norman, 2011). Sever (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerini incelediği araştırmasının bir bölümünde öğrencilere belirli ölçütler dahilinde karar verme görevleri

sunarak karar vermelerini istemiştir. Bu görevlere göre öğrenciler ölçütleri göz önüne alarak karar vermede başarılı olmuşlardır ancak birden çok ölçütün yer aldığı durumlarda başarının düştüğünü belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmada yukarıdaki diyalogta yer alan bulgulara bakıldığında, karar verme sürecinde çocukların ölçütleri göz önüne aldıkları ve ölçütlerin aşamalar halinde ilerlemesi durumunda da birden çok ölçüte göre karar verdikleri görülmektedir, dolayısıyla bulguların alanyazındaki bilgilerle örtüştüğü görülmektedir.

Bir sonraki aşamada uzay roketinin nasıl yapılacağına yönelik seçenekler belirlenmiş, uygulanmış ve sonuç değerlendirilmiştir. Seçenek belirleme aşamasında bazı çocukların halen yapmak istedikleri için öğretmenden izin istedikleri dikkat çekmiştir. Ayrıca çocukların sonucu değerlendirmelerine destek olmak için öğretmenin sorular sorduğu belirlenmiştir. Bu bulguyu gösteren diyalog şu şekildedir:

Öğretmen: Nasıl bir uzay roketi olmalı? **(Amaç oluşturma-merak edilen bir durum)**

Akın: Yuvarlak bir şey olmalı **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Derin: Rulo kullanalım **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Akın: Dergide görmüştüm, göstereyim **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Tuğra: Kanatları olsun **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Öner: Ucu sivri olmalı **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Derin: Ben renkli yapacağım **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

İpek: Keçeli boyayla boyayabilir miyim öğretmenim? **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Songül: Ben kalp çizeceğim **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Büşra: Ben adımı yazacağım **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Nehir: Ben pastel boyayla süsleyeceğim **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Efe: Ben kanatlarına çizgi çizeceğim **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Akın: Ben bundan yapacağım, olur mu öğretmenim **(Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler).**

Diğer çocuklar: Ben de ben de (**Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme-bireysel seçimler**).

Öğretmen: Beğendiniz mi roketlerinizi?

Songül: Çok güzel oldu, hadi uçuralım (**Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç**)

Nehir: Çok beğendim (**Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç**) (GN, 25 Kasım 2021).

Şekil 46

Uzay Roketi Yapımı



Uzay roketlerini yapan çocuklar çeşitli oyunlarla gün boyu roketlerini uçurmuşlardır. Roket uçururken gezegenlerle ilgili konuşmalar öğretmenin dikkatini çekmiş ve öğretmen gezegenlerle ilgili bir sohbet başlatarak gezegenleri araştırmayı teklif etmiştir. Öğretmen bu bulguyu dokümantasyonunda “Çocuklar roketlerini uçururken gezegenlere yolculuk yaptıklarını belirttiler. Bunun üzerine gezegenlerle ilgili bir sohbet başlatarak gezegenleri araştırmayı teklif ettim” şeklinde belirtmiştir (PD, 25 Kasım 2021). Çocuklar gezegenlerle ilgili kitap ve dergilerden inceleme yapmışlardır. Öğretmenin oluşturduğu merkezde yer alan

3 boyutlu gezegen maketini incelemişler ve gezegenlerin uzaydaki yerleri, büyüklükleri ve özellikleri ile ilgili fikir yürüterek kararlar vermişlerdir. Bu etkinlik sırasında gerçekleşen diyalogun bir kısmı şu şekildedir:

Büşra: Güneşe en uzak gezegen Jüpiter değil mi öğretmenim?

Öğretmen: Çocuklar güneşe en uzak gezegeni soruyor Büşra? **(Amaç oluşturma-merak edilen bir durum)**

Tuğra: Neptün **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Öner: Jüpiter değil Plüton **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Efe, Kadir: Neptün **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

İpek: Bilmiyorum **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Derin: Merkür olabilir **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Songül: Merkür **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Öğretmen: Neptün diyenler?

Tuğra, Efe, Kadir, Zerrin, Ayşe, Büşra: Ben **(Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler).**

Öğretmen: Plüton diyenler?

Öner: Ben **(Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler).**

Öğretmen: Merkür diyenler?

Derin, Songül, İraz, Nehir: Ben **(Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler).**

Tuğra: Ben demiştim Neptün diye **(Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç)**

Öner: Öğretmenim Plüton'du ama Plüton gezegen değilmiş doğru çıkmadı **(Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç)**

Derin: Merkür kısa çıktı **(Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç)**

Büşra: Jüpiter değilmiş Neptün'müş (Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç) (GN, 29 Kasım 2021).

Şekil 47

Gezegenleri İnceleme



Bu çalışma sırasında Büşra'nın sorduğu soruyla birlikte yeni bir karar verme süreci başlamış ve öğretmen soruyu diğer çocuklara yönelterek amaç oluşturulmasında destek vermiştir. Çocukların seçeneklerinden sonra maket üzerinde ölçümler çocuklarla birlikte yapılmış ve en uzak gezegenin Neptün olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun çocuklar tarafından kendi ürettikleri seçenekler ile karşılaştırılarak değerlendirildiği görülmüştür.

Ertesi gün Tuğra, Öner, Kadir ve Akın sınıfta oluşturulan merkezdeki ay ile ilgili kitapları incelerken aralarında geçen bir diyalog üzerine ay kumu yapmaya karar vermişlerdir. Öğretmen bu durumu günlüğünde "Sabah sınıfta çocuklar serbest oynarken gezegenler merkezinde kitapları inceleyen Tuğra, Öner, Kadir ve Akın'ın sohbetlerini dinledim, aya gitmekten bahsediyorlardı. Tuğra daha önce bir bilim merkezinde ay yürüyüşü

yaptığını yerlerin tozlu olduğunu söyledi, kum gibi olduğunu söyledi. Bunun üzerine sohbetlerini genişlettik ve farklı bir araştırmaya girdik” şeklinde belirtmiştir (ÖG, 30 Kasım 2021). Küçük grupla başlayan çalışma tüm sınıfın ilgisini çekmiştir. Sorularla ve araştırmalarla çocuklar ay kumunu nasıl yapacaklarına karar vermişlerdir. Ertesi gün tüm sınıf ay kumu yapmıştır. Bu bulguya ilişkin yaşanan diyalogun bir kısmı şu şekildedir:

Akın: Aya gitmek isterim ben

Tuğra: Ben gittim, yürüdüm bile üzerinde ...Bilim merkezinde, zıpladım tozlu kumu vardı

Kadir: Bizde yapalım? **(Amaç oluşturma-merak edilen bir durum)**

Öğretmen: Ay mı?

Kadir: Ay kumu

Öğretmen: Tamam araştıralım o zaman? **(Amaç oluşturma-merak edilen bir durum)**

Tuğra: Öğretmenim ben biliyorum kum olacak gördüm bilim merkezinde **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Öğretmen: Nasıl bir kum?

Derin, Zerrin: Kitaplardan bakabiliriz **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Nehir: Ben dergide görmüştüm çöküklük gri gibi olacak **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Öğretmen: Dünyadaki kumla aydaki kum aynı mıdır?

Efe, Kadir, Öner, Akın, Songül, İraz, İpek: Aynı Ben **(Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler).**

Tuğra, Derin, Zerrin, Ayşe, Büşra, Nehir: Farklı Ben **(Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler).**

Akın: Farklı bir kummuş, krater... **(Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç)**

Ayşe: Ben demiştim farklı diye **(Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç)**

... (GN, 30 Kasım 2021).

Şekil 48

Ay Kumu Yapımı



Bu çalışmada yaşanan karar verme sürecinde aslında geçmiş yaşantıların amaç ve seçenek oluşturmadaki etkisi ortaya çıkmıştır. Tuğra'nın daha önce bir bilim merkezinde ay üzerinde yürüme simülasyonuna katıldığını belirtmesi ve ay yüzeyiyle ilgili deneyimlerini paylaşması karar verme sürecine yön vererek diğer çocukların da sürece katılımını desteklemiştir. Byrnes (2002), bireylerin seçenek oluşturmada kullandıkları farklı stratejileri ortaya koymuş ve geçmiş yaşantılardan yola çıkarak seçenek oluşturma'nın önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde sosyal çevrenin ve deneyimlerin karar verme sürecini etkilediği alanyazında ifade edilmiştir (Byrnes, 1998; Öncül, 2013; Özeloğlu, 2019). Bu bulguda çevresel faktörlerin karar verme sürecinde etkisini desteklediği söylenebilir.

Yapılan araştırmalar sonucu ay kumu için gerekli malzemeler kararlaştırılmış ve ertesi gün evlerden getirilmiştir. Malzemelerin karışım oranlarında çocuklar yine karar verme sürecini aktif olarak kullanmışlardır. Yapılan ay kumu ile uzunca bir süre oynayarak ayın yüzeyi ile ilgili konuşmalar yapmışlardır (PD, 1 Aralık 2021).

Ertesi gün çocuklar sınıfta uzay ile ilgili yapboz yapıp sınıfta bulunan halıdaki astronot ve uzay araçları ile yapboz parçalarını eşleştirmişlerdir. Gezegenlerin renkleri

hakkında sohbet edip, öğretmenin davetiyle yaratıcı gezegen renkleri çalışmasını yapmışlardır. Gezegenlerin renkleri ve bu renkleri nasıl elde edecekleri ile ilgili fikirler geliştirip, hangi renkleri karıştıracaklarına ne kadar su sıkacaklarına da kendileri karar vermişlerdir. Öğretmen bu durumu günlüğünde *“Yaratıcı gezegen renkleri çalışmasını yaptık bugün, yaratıcılık Reggio’da çok önemli ve aslında karar vermede de. Bu çalışmayı hem karar verme sürecini yansıtacağı hem de yaratıcılıklarını kullanabileceklerini düşündüğüm için yapmayı teklif ettim. Onlarda çok eğlenerek yaptılar. Gezegenlerin renklerini elde etmek için hangi kağıtlardan ne kadar kullanacaklarına, kâğıdın neresini kullanacaklarına, ne kadar su sıkacaklarına kendileri karar verdiler ve sonuçlarını değerlendirdiler. Bazı çalışmalarda olmadığını düşündüklerinde tekrar yapmalarına imkân verdim, sonuçta eksik olan ya da fazla olan şeye kendilerinin karar vermeleri, sonucu görmeleri önemliydi”* şeklinde belirtmiştir. (ÖG, 2 Aralık 2021).

Şekil 49

Yaratıcı Gezegen Renkleri Çalışması



Sonlandırma. Proje süreci boyunca birçok farklı araştırma yapılmış ve karar verme süreci döngüsel olarak birçok kez tekrarlanmıştır. Artık yeni amaçların ve soruların oluşmadığını belirleyen öğretmen süreçle ilgili çocuklarla sohbet etmiş ve çocukların süreç boyunca öğrendiklerini, verdikleri kararları ve sonuçlarını değerlendirmelerini sağlamıştır.

Daha sonra çocuklar hangi gezegenleri, hangi boyaları kullanarak çizeceklerine karar vermişler ve çizim yaparak projeyi sonlandırmışlardır (GN, 3 Aralık 2021).

Şekil 50

Gezegen Çizimi



Proje anlatımında görüldüğü üzere çocukların neyi, nasıl ve ne zaman öğreneceklerine kendileri karar vermişlerdir. Proje boyunca karar verme süreci döngüsel olarak birçok kez tekrarlanmıştır. Aşağıdaki tabloda bu bulguya ilişkin detaylı örnek cümleler sunulmuştur:

Tablo 24

2.Projedeki Karar Verme Süreci Aşamaları

Amaç oluşturma	Seçenek belirleme / var olan seçenekleri göz önüne alma	Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme	Sonucu değerlendirme
<p>Tuğra: Öğretmenim bizde uzay roketi yapalım</p> <p>Diğer çocuklar: Eveet</p> <p>Öğretmen: Tamam nasıl bir roket olacak karar verelim</p>	<p>Tuğra, Ahmet: Büyük olsun</p> <p>Kadir: Motoru olsun</p> <p>Efe: Ateş çıksın</p> <p>Derin: Renkli olsun</p> <p>Zerrin: Kartondan yapabiliriz</p> <p>Arda: Gerçek uzay roketi olsun</p>	<p>Tüm çocuklar kendi oluşturduğu seçeneği seçer</p>	<p>Öğretmen: Motorlu, ateş çıkaran gerçek bir uzay roketini sınıfta yapabilir miyiz?</p> <p>Efe: Hayır, onu mühendisler yapar biz yapamayız</p>
<p>Öğretmen: O zaman bir tane büyük roket mi yapıyoruz?</p>	<p>Ayşe: Hayır hepimizin olsun</p> <p>Öner: Hepimizin olsun sınıfta uçuralım</p> <p>Tuğra: Büyük olsun</p>	<p>Öğretmen: Büyük ve kartondan olacaksa bugün olmaz karton bulmamız gerekir</p> <p>Tuğra: Tamam o zaman şimdi olsun</p> <p>Diğer çocuklar: Şimdi</p>	<p>Kadir: Hepimize roket yapacağız oleyy</p> <p>Tuğra: Ben büyük roket istiyordum ama şimdi olsun diye küçük seçtim</p>
<p>Öğretmen: Şimdi ne yapalım sizce?</p> <p>Kadir: Uzay roketi</p> <p>Öğretmen: Nasıl bir uzay roketi olmalı?</p>	<p>Akın: Yuvarlak bir şey olmalı</p> <p>Derin: Rulo kullanalım</p> <p>Akın: Dergide görmüştüm, göstereyim</p> <p>Tuğra: Kanatları olsun</p> <p>Öner: Ucu sivri olmalı</p> <p>Derin: Ben renkli yapacağım</p> <p>İpek: Keçeli boyayla boyayabilir miyim öğretmenim?</p> <p>Songül: Ben kalp çizeceğim</p> <p>Büşra: Ben adımı yazacağım</p> <p>Nehir: Ben pastel boyayla süsleyeceğim</p> <p>Efe: Ben kanatlarına çizgi çizeceğim</p>	<p>Akın: Ben bundan yapacağım, olur mu öğretmenim</p> <p>Diğer çocuklar: Ben de ben de</p> <p>Her çocuk istediği gibi yapar</p>	<p>Öğretmen: Beğendiniz mi roketlerinizi?</p> <p>Songül: Çok güzel oldu, hadi uçuralım</p> <p>Öner: Ben güneş çizdim güneşe giden roket bu</p> <p>Nehir: Çok beğendim</p>

Büşra: Güneşe en uzak gezegen Jüpiter değil mi öğretmenim?	Tuğra: Neptün Öner: Jüpiter değil Plüton	Öğretmen: Neptün diyenler?	Tuğra: Ben demiştim Neptün diye
Öğretmen: Çocuklar güneşe en uzak gezegeni soruyor Büşra?	Efe, Kadir: Neptün İpek: Bilmiyorum Derin: Merkür olabilir Songül: Merkür	Tuğra, Efe, Kadir, Zerrin, Ayşe, Büşra: Ben Öğretmen: Plüton diyenler? Öner: Ben Öğretmen: Merkür diyenler? Derin, Songül, Iraz, Nehir: Ben	Öner: Öğretmenim Plüton'du ama Plüton gezegen değilmiş doğru çıkmadı Derin: Merkür kısa çıktı Büşra: Jüpiter değilmiş Neptün'müş
		Seçimlerden sonra maket üzerinde uzaklık ölçülür ve Neptün olduğu ortaya çıkar	
Akın: Aya gitmek isterim ben	Tuğra: Öğretmenim ben biliyorum kum olacak gördüm bilim merkezinde	Öğretmen: Dünyadaki kumla aydaki kum aynı mıdır?	Efe: Farklıymış
Tuğra: Ben gittim, yürüdüm bile üzerinde	Öğretmen: Nasıl bir kum?	Efe, Kadir, Öner, Akın, Songül, Iraz,	Akın: Farklı bir kummuş, krater
Öğretmen: Nerede gittin Tuğra?	Akın: Dışarıdan bulalım	İpek: Aynı	Ayşe: Ben demiştim farklı diye
Tuğra: Bilim merkezinde, zıpladım tozlu kumu vardı	Efe: Ben babamın inşaatından kum getireyim	Tuğra, Derin, Zerrin, Ayşe, Büşra, Ahmet, Nehir: Farklı	
Kadir: Bizde yapalım	Kadir: İnternette bakalım		
Öğretmen: Ay mı?	Derin, Zerrin: Kitaplardan bakabiliriz		
Kadir: Ay kumu	Nehir: Ben dergide görmüştüm çöküklük gri gibi olacak		
Öğretmen: Tamam araştıralım o zaman?	Ayşe: Kaplarımıza un koyalım, sarıdan koyalım, buna gerek yok	Her çok önerdiği şekilde yapar	Ayşe: Öğretmenim benimki olmadı bende yağ ekleyeceğim
Öğretmen: evet ay kumu için gerekli malzemeleri getirdik. Bunları nasıl karıştıralıyız?	Tuğra: Yağdan da biraz koyalım cıvık olsun Akın: Cıvık olursa kum gibi olmaz çamur gibi olur		Akın: bir kaşık daha irmik eklese Nehir: Bu gri olmadı gri boya eklememiz lazım

	Nehir: 1 kaşık un, 1 kaşık yağ, 1 kaşık irmik		
	Öner: 10 kaşık koyacağım ben, çok olsun		
	Zerrin, Derin, Iraz, İpek, Akın, Tuğra, Efe, Kadir: Bende	Tüm çocuklar tarife göre yapmayı seçerler	Derin: çok güzel oldu, çok eğlenceli Tuğra: Tozlu değil ama
Öğretmen: Tarif vardı internetten okumuştuk, ona göre yapsak olur mu?	Tüm çocuklar: Evet tarife göre yapalım		Akın: şimdi oldu bence değil mi öğretmenim? İpek, Ahmet: Güzel oldu

3.“Kâğıtlar” Projesi. Proje, 6 Aralık 2021 tarihinde başlamış ve yaklaşık 4 hafta sürmüştür. Bu projeye ait veriler araştırmacının yaptığı gözlem notlarından, öğretmen ve araştırmacı günlüklerinden, proje dokümantasyon belgesinden ve planlama, geri bildirim görüşmelerinden elde edilmiştir.

Başlangıç. Bir önceki projenin bitişiyle birlikte yeni proje konusu çalışmaları başlamıştır. Araştırma yapmaya ve karar vermeye süreçte oldukça alışan çocuklar öğretmenin “Bundan sonra neyi araştıralım? Ne öğrenmek istersiniz?” şeklinde **amaç oluşturma** sorusuyla birçok **seçenek üretmişlerdir**. Bu bulguya ilişkin görüşlerini öğretmen, günlüğünde “...*artık ilk zamanlar yaşadığım neyle ilgili proje yapmalıyız kaygısını yaşamıyorum çünkü çocuklardan o kadar çok güzel öneriler geliyor ki...*” sözleriyle belirtmiştir. Belirlenen amaca ilişkin çocukların ürettikleri bazı seçenekler ise şu şekildedir:

- Songül: Kâğıt nasıl yapılır? (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)
- Öner: Kâğıttan ne yapılır? (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)
- Kadir: Robotlar nasıl yapılır? (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)
- Akın: Fotoğraf makinesinin içi nasıldır? (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

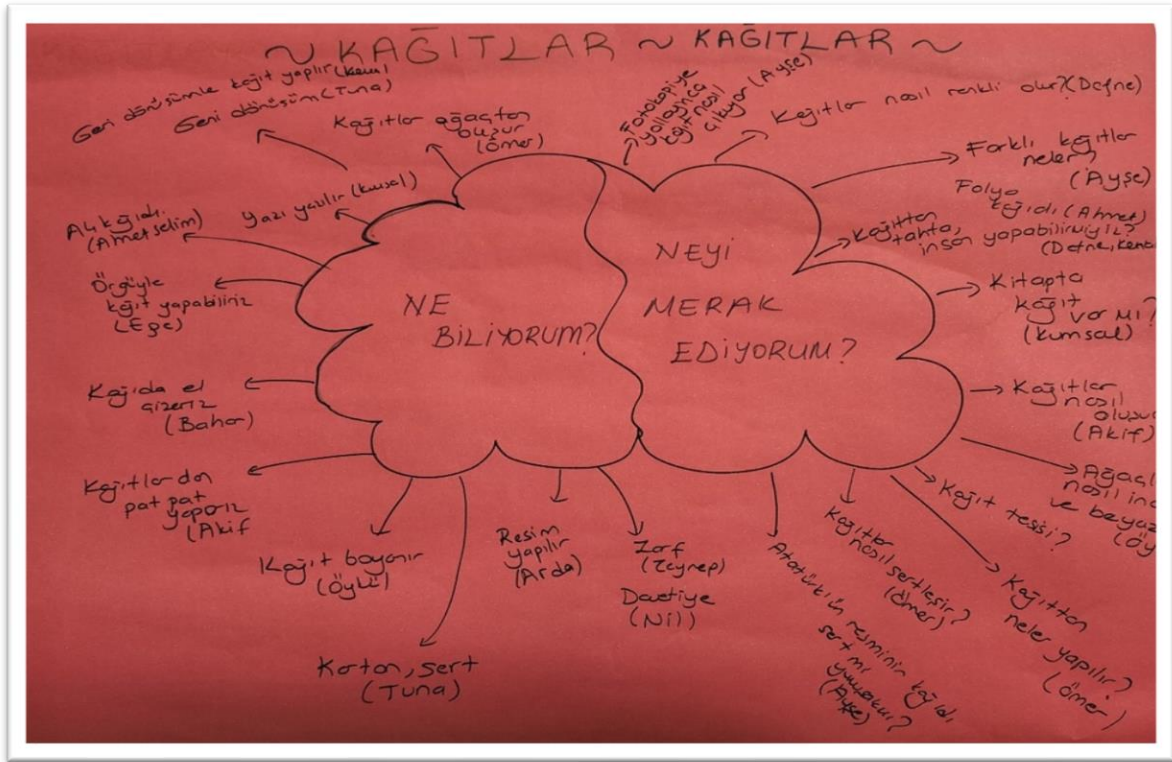
(GN, 6 Aralık 2021).

Öğretmen bu aşamadan sonra çocukların seçeneklerden birine karar vermelerini sağlamaya çalışmıştır. Çocuklar oylama yapılmasına karar vermişlerdir. Yapılan oylama sonucunda kâğıtlar ve robotlar en yüksek oyu almışlardır. Kâğıtlar daha çok merak edildiği için projenin konusunun kâğıtlar olmasına karar verilmiştir (GN, 6 Aralık 2021). Burada projenin başlangıç adımı karar verme süreci başlamış olup sonucu değerlendirme kısmına projenin sonlandırma aşamasında ulaşılabilecektir. Aslında Reggio Emilia temelli proje çalışmalarında proje sürecinin başından sonuna kadar birçok kez karar verme süreci yaşansa da projenin genel olarak başlangıcı, uygulama ve sonlandırma aşamasının da dış çerçevede bir karar verme süreci döngüsünü yansıttığı söylenebilir. Projeye yönelik kavram ağı çocuklar ile birlikte oluşturularak projenin yönü belirlenmiştir. Çocukların ne bildiklerinin

ve ne öğrenmek istediklerinin belirlenmesi ve meraklarının provoke edilmesi Reggio Emilia Yaklaşımı'nın temel faktörlerinden biridir. Provoke etmek, çeşitli düzenlemeler ve sorularla çocukların hangi konulara ilgi duyduklarını ortaya çıkarmak ve merak duymalarını sağlamaktır. Öğretmen sorularıyla, sınıfta yaptığı düzenlemelerle çocukların araştırma isteğini desteklemektedir (İnan, 2012). Öğretmen çocukları provoke ederken aslında ne öğrenmek istediklerine karar vermelerini istemekte dolayısıyla karar vermede aktif olmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla bu projede de öğretmenin çocukların karar verme sürecinin amaç oluşturma aşamasını desteklediği söylenebilir.

Şekil 51

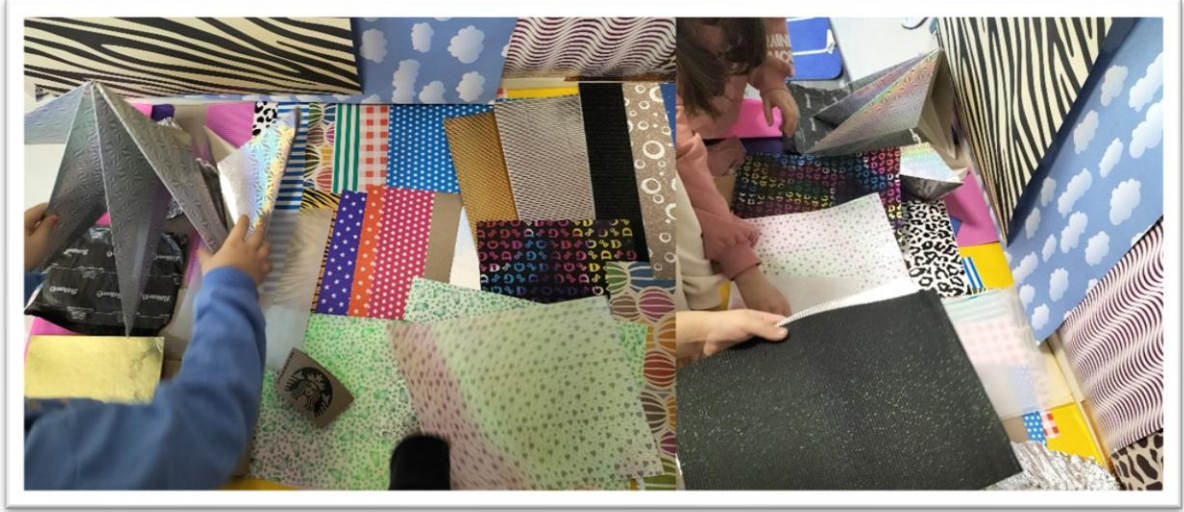
Kağıtlar Projesi Konu Ağı



Uygulama. Karar verme sürecine başlangıç aşamasıyla giren çocuklar, uygulama aşamasında amaç oluşturma, seçenek belirleme, seçeneklerden birini seçme ile sonucu değerlendirme şeklinde süreci döngüsel olarak birçok kez sürdürmüşlerdir. Ertesi gün öğretmen çocukların meraklarını provoke edecek ve proje süresince işlerine yarayabileceğini düşündüğü farklı kağıtlarla çocuklara yeni bir alan oluşturmuştur. Okula gelen çocuklar öğretmenin oluşturduğu alanı incelemeye başlamışlardır.

Şekil 52

Farklı Yapıdaki Kağıtları İnceleme



Çocukların alanda kağıtları incelerken, parlak renkli bir kâğıdın kâğıt olup olmadığına karar vermeye çalıştıkları diyalogun bir bölümü şu şekildedir:

....

Öner: O kâğıt mı? (Amaç oluşturma-merak edilen bir durum)

Efe: Poşet bence (Sonuca yönelik seçenek belirleme)

Derin: Hayır parlak kâğıt (Sonuca yönelik seçenek belirleme)

Öğretmen: Hangisi sizce?

Derin, Zerrin, Öner: Kâğıt (Seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler)

Efe, İpek, İraz, Akın, Büşra, Kadir, Nehir: Poşet (Seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler)

Öğretmen: Hangisidir? Birini seçelim nasıl seçmeliyiz?

Kadir: Kâğıt olsa yırtılır poşet olsa yırtılmaz

Öğretmen: Deneyelim mi?

Çocuklar: Eeveet

Öğretmen: Derin yırtmayı dener misin bakalım yırtılacak mı?

Derin: Evet yırtıldı kâğıt... **(Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç) (GN, 7 Aralık 2021).**

Yukarıda verilen diyalogda amaç oluşturulmuş sonrasında sonuca yönelik seçenekler belirlenmiştir. Seçeneklerden birine karar verilme aşamasında çocuklar tarafından kriter belirlenerek uygulanmış ve sonuç değerlendirilmiştir.

Oluşturulan kavram ağında Ahmet kağıtların nasıl oluştuğunu merak ettiğini belirtmiştir. Burada **merak edilen bir durumdan** yola çıkılarak amaç oluşturulmuştur. Çocuklar bu amaca ilişkin **seçenekler oluşturmuş** ve sonrasında kâğıdın nasıl oluştuğu ile ilgili belgesel izlenerek çocukların **sonuçlarını değerlendirmelerine** fırsat verilmiştir. Bu bulguya ilişkin çocuklar arasında geçen diyalogun bir kısmı şu şekildedir:

Ahmet: Kağıtlar nasıl oluşur? (Amaç oluşturma- merak edilen bir durum)

Derin: Ağaçlardan (Sonuca yönelik seçenek belirleme)

Songül: İlk önce ağacı keserler sonra inceltmeye koyarlar sonra boyarlar istediği renge öyle kâğıt olur (Sonuca yönelik seçenek belirleme)

Tuğra: Öğretmenim camdan da olabilir, camı kâğıt şeklinde keserseniz (Sonuca yönelik seçenek belirleme)

Öğretmen: Hangisi olabilir? Seçelim mi birini? (Seçeneklerden birini seçme)

Çocuklar: Benimki (Seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler)

Derin: Fabrikalarda ağaçtan, eski kağıtlardan kâğıt oluşur (Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç)

Songül: Benim dediğim gibiymiş (Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç)

Derin: Benim de (Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç) (GN, 8 Aralık 2021).

Şekil 53

Kâğıt Yapımı Araştırması



Ertesi gün öğretmen İpek, Songül ve Büşra'nın oyunlarını gözlemlerken, oyunlarında kâğıt yapıyormuş gibi yaptıklarını ve tarif verdiklerini gözlemlemiş ve bu gözlemini günlüğüne "*İpek, Songül ve Büşra oyun oynarken kâğıt karışımı yapıyorlar ve birbirlerine tarif veriyorlar, kâğıt yapımını araştıracağım*" şeklinde not almıştır (ÖG, 9 Aralık 2021). Bu araştırmanın üzerine çocukların ilgisini çekeceğini düşünerek yeni bir karar verme sürecini şu şekilde başlatmıştır:

Öğretmen: Kendimiz kâğıt yapabilir miyiz? **(Amaç oluşturma- merak edilen bir durum)**

Kadir, Zerrin, Öner sonradan İraz katıldı: Hayır **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Tüm çocuklar: Evet **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Öğretmen: Nasıl kâğıt yapabiliriz? **(Amaç oluşturma- karşılaşılan bir problem)**

Efe: Tahtayı keseriz, onu yumuşatırız **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Kadir: Yumuşatıcıyla yumuşatıp oklavayla yoğururuz beyaza boyarız **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Songül: Kağıtlar kullanılıncaya geri dönüştürmeye atarız sonra onu alıp tekrar kâğıt yaparız **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Öner: Kağıtları yırtarız, keseriz, atarız sonra da olur **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Derin: Atık kağıtlarla **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Öğretmen: peki o zaman atık kâğıt bulalım, yırtalım mı o zaman? **(Seçeneklerden birini seçme- ortak seçimler)**

...

Öğretmen: kağıtları yırttık, yumuşatmak için su mu kullanalım demiştiniz?

Çocuklar: Evet (**Seçeneklerden birini seçme- ortak seçimler**)

Öğretmen: tamam hadi sırayla su getirin bakalım yumuşatalım

...

Arda, Derin, Tuğra, Songül, Kadir, İpek, Efe, Öner: Çok sert oldu, kâğıt yapamadık (**Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç**)

Tuğra: Islak oldu (**Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç**)

Efe: olmamış (**Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç**)

Öner: olmamış kuruması gerek (**Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç**) (GN, 16

Aralık 2021).

Şekil 54

Kâğıt Hamuru Yapımı



Çocukların belirlediği seçenekler üzerine okuldaki atık kağıtlar bulunmuş ve çocuklar birkaç gün bu kâğıtları yırtarak geniş bir kaptaki kâğıt hamuru yapmışlardır. Ancak sonra çocuklar kâğıt hamuru çok ıslak olduğu, onu kurutmanın çok zor olduğu ve inceltmenin ise mümkün olmadığını anlamışlardır. Bunun üzerine araştırmanın yönü değişmiş ve bu kâğıt hamuru ile ne yapabiliriz? Nasıl kurutabiliriz? şeklinde soruları **karşılaşılan bir problem**den yola çıkılarak **amaç oluşturulmaya** ve bunlar için seçenekler üretilmeye başlanmıştır.

Çocukların kâğıt hamuru yapım aşaması sırasında da farklı araştırmaları devam etmiştir. Çocuklar öğretmenin oluşturduğu alanda kağıtları incelerken Büşra'nın dikkatini karbon kâğıdı çekmiştir. Karbon kağıdını inceleyen Büşra bunun ne kâğıdı olduğu öğretmenine sormuştur. Öğretmen ismini söyler ve ellerine bakmasını ister elleri siyahlaşan Büşra bu duruma şaşırır. Karbon kağıdının ismi diğer çocukların da dikkatini çekmiştir ve çocuklar ismini tekrarlamışlardır. Öğretmen karbon kâğıdı ne işe yarar bilen var mı? diye sorar ve yeni bir karar verme süreci başlamış olur. Bu bulguya ilişkin yaşanan diyalogun bir kısmı şu şekildedir:

Ayşe: Eskiden silgi yoktu onun için herkes silip tekrardan kullanmak içinde kargon kâğıdı yarattı.

Akın: Beğenmedikleri resimleri nasıl siliyorlardı? **(Amaç oluşturma- merak edilen bir durum)**

Ayşe: Tabi ki elimizle, parmağımızla **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Tuğra, İpek, Ahmet: Peçeteyi ıslatarak **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Zerrin: Karbon kağıdıyla sileriz **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Ayşe: Islak mendille **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Ahmet: Kar **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Öner: Kuru mendil **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

(Herkes kendi seçeneğini seçer ve tek tek deneyerek çizdikleri resimleri silmeye çalışırlar)
(Seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler)

Zerrin: Karbon kağıdını üstüne koyarım, bastırırım silinmedi **(Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç)**

Tuğra: Öğretmenim biraz siliniyor **(Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç)**

İpek: Benim dediğim yöntem oldu **(Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç)**

Ayşe: Yırtıldı olmadı **(Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç)**

İpek: Çok az çıktı **(Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç)**

Kadir: buraları çok az çıktı ama tam olmadı (**Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç**)

(GN,14 Aralık 2021).

Şekil 55

Silgi Olmadan Yazı Nasıl Silinir? Çalışması



Yukarıdaki diyalogda çocuklar tarafından merak edilen bir durum farklı yollar kullanılarak öğrenilmeye çalışılmıştır. Merak ettikleri durumda, seçeneklerin oluşturulması, uygulanması ve sonucun değerlendirilmesi dahil tüm süreçte çocuklar aktiftir. Karar verme sürecini yansıtan bu durumda ise öğretmen çocuklara doğrudan cevap vermek yerine, eleştirmeden kararlarını kendilerinin almalarına destek olmuştur. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, teoride çocukların sınıftaki eğitim durumlarına karar vermeleri gerektiğini ve bu davranışların karar vermeyi geliştirmede önemli olduğunu görüş olarak bildirmesine rağmen uygulamada bu konuda sorunlar yaşadıklarını göstermiştir (Hudson, 2012; Özeloğlu, 2019). Öğretmen, araştırmanın başında yapılan görüşmede çocuklarda karar verme becerilerinin önemli ve gerekli olduğunu belirtmiş ancak uygulamalarında

alanyazındaki çalışmalara paralel olarak karar verme sürecinin desteklenmesinde sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Süreç ilerledikçe öğretmenin uygulamalarını değiştirerek proje çalışmalarında çocukların karar verme süreçlerini destekleyen davranışlarda bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarının öğretmenin çocukların karar verme süreçlerini destekleyecek uygulamalar yapmasına imkân sağladığı da söylenebilir.

Öğretmen, kağıtlar ile ilgili merkezde vakit geçiren Efe'nin eline kâğıt paraları alıp incelediğini fark etmiştir. Bunun üzerine öğretmen ve paralarla ilgilenen çocuklar, sohbet etmeye başlamışlardır. Öğretmen "*Burada neden bu paralar var?*" diye sormuştur. Çocuklar "Kâğıt paraa" diye cevap vermişlerdir. Bunun üzerine karar verme sürecinin yaşandığı diyalogun bir kısmı şu şekilde gerçekleşmiştir:

Zerrin: Para kâğıttan mı yapılır? **(Amaç oluşturma- merak edilen bir durum)**

Derin, Efe: Evet **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Öner: Demirden de **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Öğretmen: çocuklar bakın arkadaşınız para kâğıttan mı yapılır diyor sizce neyden yapılır?

Çocuklar: kâğıttan...kâğıttan yapılır **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Öğretmen: başka fikri olan var mı? Hangisi olabilir?

Öner, Ahmet: Demirden **(Seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler)**

Tuğra, Büşra, Nil, Ayşe, Akın: Kâğıt para kâğıttan, demir para demirden yapılır.

(Seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler)

Öğretmen: Bakalım nasıl bir kâğıttan yapılmış

...

Zerrin: Pamuktan yapılmış kâğıttan değil **(Sonucu değerlendirme-beklenmeyen sonuç)**

Öner: Kâğıt para niye diyoruz pamuk para diyelim o zaman buna **(Sonucu değerlendirme-beklenmeyen sonuç)**

...

Yukarıda bir kısmı verilen diyalogda Zerrin 'in sorusu üzerine bir karar verme süreci yaşanmıştır. Çocuklar kâğıt paranın malzeme olarak kâğıttan yapıldıklarına karar vermişlerdir. Ancak inceleme sonunda aslında çocukların ve hatta öğretmeninde beklediği bir sonuç yerine kâğıt paranın pamuk, keten karışımı özel bir maddeden yapıldığı şeklinde beklenmeyen bir sonuca ulaşıldığı görülmüştür (GN, 9 Aralık 2021). Bu araştırmadan sonra çocukların paralara olan ilgileri artarak devam etmiştir. Öğretmen paralar ile ilgili banka gezisi planlamış ancak salgın dolayısıyla okul yönetimi o dönem gezilerin yapılmasını uygun görmemiştir (AG, 13 Aralık 2021). Kâğıt paralar ile ilgili çocukların merakını öğretmen günlüğünde “Çocuklar kâğıt paralara çok ilgi duydular bunun için paralarla ilgili kitap ve dergi bulacağım, paralarla ilgili bir oyun bulabilirim veya oyun oluşturabilirim” şeklinde belirtmiştir (ÖG, 13 Aralık 2021). Sonraki günlerde öğretmen sınıfa bir dergi ve bir oyuncak getirmiş ve dergide para basımı, bankadan para çekme ve paranın ne işe yaradığı ile ilgili konularda bir hikâye okumuş ve bu konularda sohbet edilmiştir.

Şekil 56

Alışveriş Oyunu



Sınıfta alışveriş oyunu küçük gruplar arasında devam ederken para paylaşımı konusunda yaşanan anlaşmazlık sonucu Derin, Zerrin ve İnci “Kendimiz para yapacağız” diyerek öğretmenin yanına gelmişlerdir ve öğretmenin “Nasıl yapacaksınız?” sorusuyla yeni bir karar verme süreci başlamıştır. Çocukların kendilerinin para yapmaya karar vermeleri

karşılaşılan bir problemle başlayan **amaç oluşturma** durumu olmuştur. Zerrin “*Kâğıt kullanalım*”, İnci “*Boyaları getireyim*”, Derin “*Kâğıdın şeklini yapalım, üstüne sayı yazmalıyız*” diyerek para yapımına ilişkin **stratejiye yönelik seçenekler oluşturup** yol haritalarını çizmişlerdir. Çocuklar, kendi seçeneklerini uygulamalarının sonucunda kendi paralarını tasarlamışlar ve Derin “*Gerçek paraya benzemedi*” sözleriyle **beklenmeyen bir sonuca ulaşarak sonucu değerlendirmiştir**, Zerrin ise “*Çok güzel oldu, alışveriş yapalım*” sözleriyle **beklenen sonuca ulaşarak sonucu değerlendirmiştir**. (GN, 16 Aralık 2021).

Şekil 57

Para Tasarlama



Paralar ile ilgili araştırmalar devam ederken para biriktirmenin önemiyle ilgili yapılan bir sohbet sırasında öğretmen çocuklara isterlerse kumbara yapabileceklerini söylemiştir. Bu teklifi kabul eden çocuklar kumbaralarını nasıl yapacaklarına da kendileri karar vermişlerdir (GN, 20 Aralık 2021). Bu çalışmaya ilişkin örnek diyalog şu şekildedir:

Öğretmen: Kumbaranızı nasıl yapacaksınız? (**Amaç oluşturma- merak edilen bir durum**)

Büşra: Renkli kağıtlar yapalım (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

Tuğra: Kaplayalım etrafını (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

Kadir: Üstten delik açalım (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

Songül: Simli kâğıt kullanalım (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

Derin: Ben üçgen kesip yapıştıracağım (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

Iraz: Ben üstünü boyayacağım (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

...

Öğretmen: Hadi bakalım herkes istediği şekilde yapsın bakalım nasıl kumbaralarımız olacak
(Seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler)

...

Ayşe: Çok güzel oldu (Sonucu değerlendirme-beklenen sonuç)

Akın: Hemen içine para atalım, güzel oldu (Sonucu değerlendirme-beklenen sonuç)

Tuğra: Çok para sığar bunun içine büyük oldu (Sonucu değerlendirme-beklenen sonuç)

... (GN, 21 Aralık 2021).

Şekil 58

Kumbara Yapımı



Çocukların bir diğer merak ettiği soru “Fotokopiye çıktı yollayınca kâğıt nasıl çıkıyor?” şeklindeydi. Öğretmen bunun için çocukları küçük gruplar halinde öğretmenler odasında bulunan fotokopi makinesini incelemeye götürmüş, makineyi tanıtmış ve kâğıdın nereye konulduğunu tuşa basınca fotokopinin nasıl çekildiğini göstermiştir. Çocuklar öğretmenle birlikte kendi ellerinin fotokopisini çekmişler ve sonra fotokopilerini kendi çizimleriyle renklendirmişlerdir (PD, 22 Aralık 2021).

Şekil 59

Fotokopiye Çıktı Yollayınca Kâğıt Nasıl Çıkıyor?” Konulu Araştırma Sonrası Yapılan Çalışma



Derin ve Kadir proje başında kâğıttan insan yapımını merak etmişlerdir. Öğretmen sınıfta bu soruyu tekrarlamış ve yeni bir karar verme süreci başlamıştır. Kâğıttan insan yapımı bu sürecin genel **amacını oluşturmuştur**. Çocuklar hemen kâğıttan nasıl insan yapılacağına ilişkin seçenekler üretmeye başlamışlardır. Öğretmen çocukların ürettiği tüm seçenekleri dinlemiş, gerektiğinde daha iyi anlaşılması için tekrarlamış ve farklı seçenekler üretmeleri için çocukların önceki projelerde izlediği yolları hatırlatıcı ipuçlarını içeren sorular sormuştur. Buna göre kâğıttan insan yapımında ilk olarak seçenekler bunun nasıl yapılacağına ilişkin olmuştur. Bu bulguya ilişkin Ayşe “Kâğıda çizelim, büyük bir insan olsun”, Efe “Öğretmenim şu kitapta şöyle bir şey vardı oradan bakalım ...”, Ayşe “Kartonu kesip el, ayak, vücut yaparız sonra birbirine yapıştırırız”, Songül “Çok büyük bir kâğıt olmalı”, Derin “Önce kafasını çizeriz sonra gövdesini” şeklinde **stratejiye yönelik seçenekler belirlemişlerdir**. Öğretmen bu seçeneklere göre sınıfa büyük bir kraft kâğıdı getirerek yere sermiştir. Daha sonra çocukların belirlediği büyük insan seçeneği için “Sizi mi çizelim beni mi çizelim? Sizi çizersek büyük mü olur küçük mü olur?” sorusuyla yeni bir karar verme **amacı oluşturulmuş** ve ikinci döngüye geçilmiştir. Ayşe “Küçük olur”, Tuğra “Öğretmenim arkadaki kağıtları birleştirelim büyük olsun seni çizelim”, Derin “Öğretmenim okuldaki en uzun öğretmen sensin, seni çizelim, ellerini aç böyle, öğretmenim sen oraya yatarsın bizde etrafından seni çizeriz”, Ayşe “Ben arabayı çizerken önce arabayı kâğıdın üzerine koymuştum kalemi sokmuştum sonra öyle gitmişti, aynı benim fikrimden olmuş”

şeklinde **hem sonuca hem de stratejiye yönelik seçenekler belirlemişlerdir**. Çocukların her biri farklı seçenekler belirlemiş gibi görünse de ortak bir karara varmışlardır. Öğretmen kraft kağıdının üzerine yatmıştır ve çocuklar kalemleriyle öğretmenin etrafından çizerek vücut kalıbını çizmişlerdir. Kendi seçeneklerini uygulayan çocuklar Ayşe “Çok eğlenceli”, Efe “Öğretmenim oldu” Derin “Kalk öğretmenim, çizdik bitti” sözleriyle **beklenen sonuca** ulaştıklarını belirterek **sonucu değerlendirmişlerdir**. (GN, 23 Aralık 2021). Bu noktada Ayşe'nin seçenek oluştururken geçmişte yaptığı bir çizimden yola çıkması Byrnes'in (1998), seçenek geliştirme yollarından geçmiş yaşantıları yansıttığı söylenebilir. Çocukların proje çalışmaları süresince çoğunlukla bu yolu kullandığı belirlenmiştir.

Şekil 60

Kâğıttan İnsan Yapımı İçin Çizim Aşaması



Bu aşamadan sonra çocuklar çizdikleri insan kalıbını kesip iki kalıbı birbirine yapıştırmışlardır ve içini kağıtlarla doldurarak üç boyutlu bir hâl almasını sağlamışlardır. Bu aşamadan sonra da yine yaptıkları insanın gözlerinin, burnunun, saçlarının, kulaklarının, ağzının, kıyafetlerinin nasıl olacağına kendileri karar vererek seçeneklerini belirlemiş ve bireysel kararlar vererek uygulamışlardır. Bu aşamada öğretmen çocukların seçeneklerini çoğaltmaları için atık materyaller ve farklı kağıtlar getirerek onları provoke etmiş ve çocuklar özgürce istedikleri şekilde kâğıt insanlarını oluşturmuşlardır (GN, 27 Aralık 2021).

Şekil 61

Kâğıt İnsanı Süsleme

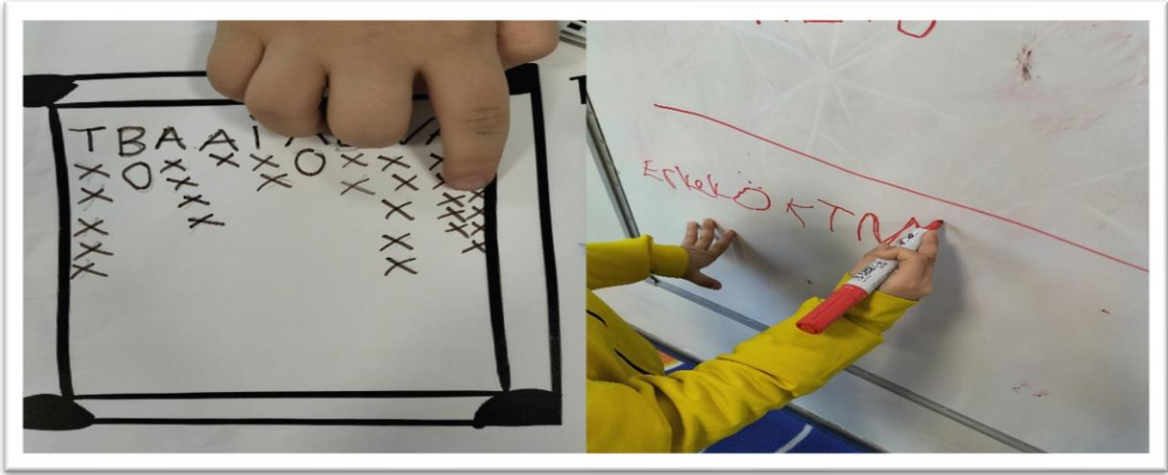


Çocukların iş birliği içinde çalışarak bitirdikleri kâğıt insanlarına Tuğra'nın "Kâğıttan insana isim koyalım" önerisiyle birlikte çocuklar kâğıt insana bir isim koymaya karar vererek **amacı** ortaya koymuşlardır. Hemen ardından ismin ne olacağı ile ilgili **seçenekler belirlenmeye** başlanmıştır. İnci "İnci olsun", Songül "Songül olsun" şeklinde seçenekleri ortaya koyunca tüm çocuklar kendi isminin koyulmasını önermişlerdir. **Seçeneklerden hangisinin seçileceği** ile ilgili uzlaşamama durumu ortaya çıkmıştır ve öğretmen "Herkes kendi ismi olsun istiyor hangisini seçeceğiz?" diye sormuştur. Bunun üzerine Songül "Oylama yapalım" demiştir. Öğretmen sırayla tüm çocukların ismini söylemiş ve kaç oy aldıkları sayılmış ve oylama çetelesi tutulmuştur. Oylama çetelesini inceleyen çocuklar **sonucu değerlendirmiş** ve Tuğra, Nehir ve Songül aynı sayıda oy aldıkları için ortak bir karara varılamamıştır. Bu durumun üzerine öğretmen "Herkesin isminin harflerinden birer tane alalım ve yeni bir isim oluşturalım mı?" şeklinde bir **seçenek belirlemiş** ve çocuklar bu **seçeneği kabul etmişler ve uygulamaya** geçilmiştir. Buna göre çocuklar sırayla sınıfta bulunan tahtaya kendi isimlerindeki bir harfi yazmışlardır. O gün gelmeyen İraz ve Efe'nin de gelince harflerinin yazmalarının ardından isim belirlemeye karar verilmiştir. Tüm çocukların harfleri belirlendikten sonra "Zadenkiböt" ismi ortaya çıkmıştır. Çocuklardan Ahmet, Tuğra, İpek, Büşra, Kadir ve Songül "bu isim güzel olmadı" diyerek **sonucu değerlendirmişler** ve beklenmeyen bir sonuca ulaşmışlardır. Bunun üzerine Öner

“öğretmeni çizmeye çalıştık bence adı Pelin olsun” sözleriyle yeni bir **seçenek belirleyerek** kâğıt insana öğretmenin ismini koymayı teklif etmiş ve diğer Öner 'in seçimine uymuşlardır. Kâğıt bebeğin ismi **çocukların ortak seçimiyle** Pelin olmuştur. Öner “Kâğıt insanın adı Pelin oldu” Ahmet, Tuğra, Büşra “Çok güzel” Ayşe “Peliin merhaba çok güzelsin” sözleriyle **sonucu değerlendirmişler** ve beklenen sonuca ulaşmışlardır. O günden sonra kâğıt Pelin sınıfta çocukların oyunlarına kattıkları diğer sınıflardan arkadaşlarına tanıttıkları bir oyun arkadaşı olmuştur (GN, 28 Aralık 2021).

Şekil 62

Kâğıt İnsanın İsmine Ne Olacağına Karar Vermek İçin Yapılan Oylama



Diğer yandan çocukların kâğıt yapmayla başlayan serüvenlerinde kâğıt hamuru yoğurmaları ve bu kâğıt hamurunun kuruması süreci oldukça uzun sürmüştür. Kâğıt hamurunu fazla suyunun süzülmesi için ince çorapların içine koymuşlar ve sınıfta bekletip gün gün kurumasını gözlemlemişlerdir. Kâğıt hamuru kuruyunca çoraplardan çıkarılmış ve iki tane top elde edilmiştir. Ahmet “Öğretmenim bu iki topu üst üste koyup kardan adam yapalım, ona benzedi” sözleriyle karar verme sürecine ilişkin **amaç oluşturmuştur**. Daha sonra çocuklar tarafından seçenekler belirlenmiş, seçilip uygulanmış ve verilen karara ilişkin sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu bulguyu ortaya koyan diyalogun bir kısmı şu şekilde gerçekleşmiştir:

Ahmet: Öğretmenim bu iki topu üst üste koyup kardan adam yapalım, ona benzedi (**Amaç oluşturma- karşılaşılan bir problem**)

Tuğra: Biraz beyaza boyayalım, gri gibi **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Kadir: Evet boyayalım çünkü kardan adam beyaz olur **(Seçeneklerden birini seçme- ortak seçimler)**

Derin: aaa yine kurumasını beklememiz gerekiyor **(Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç)**

Öner: evet çok uzun sürüyor acaba kaç gün bekleriz (GN, 27 Aralık 2021). **(Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç)**

Kâğıt yapamama sorunuyla gelişen süreç kardan adam yapma çabalarıyla devam etmiştir. Tuğra'nın önerisi üzerine kardan adam topları beyaza boyanmış ancak kuruması için beklemenin gerekmesi çocuklar için beklenmeyen bir sonuç olmuştur. Boyanın kurumasından sonra kardan adamın vücudunun farklı bölümlerinin, şapkasının, atkısının yapımında yine çocuklar istedikleri şekillerde seçenekler oluşturmuşlar bireysel ve ortak kararlarla istedikleri kardan adamı ortaya çıkarmışlardır. Öğretmen her masadaki çocukların kardan adamın neyini yapacaklarına karar vermelerini istemiştir. O esnada ise kullanabilecekleri malzemeleri getirmiştir. Bu sırada çocuklar aralarında ne yapacaklarını konuşmaya başlamışlardır. İraz, Derin ve Öner masa olarak ne yapacaklarını tartışırken İraz kirpik yapmak istediğini belirtmiş, Derin kirpik yapmak istemediğini belirtmiştir. İraz kirpik kararını değiştirmemiş ve Derin ile Öner İraz'a uyum sağlayarak kirpik ve göz yapmaya karar vermişlerdir. Gözün rengine karar verirken yine zorlanan çocuklar bu kez sayısmaca yolunu kullanarak ortak bir seçim yapmışlar ve seçeneklerden birine karar vermişlerdir. Bu bulguya ilişkin diyalog şu şekildedir:

Öğretmen: Ben malzemeleri getirirken siz kendi masanızda kardan adamın neyini yapmak istediğinize karar verin.

İraz: Kirpik yapacağım **(Amaç oluşturma- merak edilen bir durum)**

Derin: Ben kirpik istemiyorum başka bir şey yapalım **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

İraz: Hayır ben öğretmenime söyledim kirpik dedim **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Öner: Tamam o zaman kirpik ve göz yapalım (**Seçeneklerden birini seçme- ortak seçimler, amaç oluşturma**)

Derin: Tamam mavi göz yapalım o zaman (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Öner: Siyah göz olsun (**Sonuca yönelik seçenek belirleme**)

Derin: Mavi olsun o piti piti yapalım (**Seçeneklerden birini seçme- ortak seçimler**)

... (GN, 29 Aralık 2021)

Yukarıdaki diyalogda bir amaç çerçevesinde seçenekler belirlenmiş ve grup olarak ortak bir seçeneğe karar verilmesi gereken bir duruma yer verilmiştir. Bu durumda önceki projelerde daha az seçenek belirleyen ve daha çok arkadaşlarının kararlarına uyum sağlayan İraz'ın artık kendi seçeneğini ürettiği ve bağımsız karar verdiği göze çarpmıştır. Bağımsız karar vermesine ek olarak arkadaşlarını seçimini beğenmeyince vazgeçmeyip kararının ardında durması da önemli bir nokta olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca ilk projeden bu yana karar verme sürecinde aktif yer alan Derin ve Öner 'in ise ortak karar vermede anlaşmazlık durumunda olumsuz davranışlar göstermek yerine farklı yollarla anlaşma çabaları da göze çarpmıştır. Bu durumda karar verme sürecinin, seçeneklerden birini seçme aşamasında sayışmaca yolunu kullanarak seçim yoluna gittikleri görülmüştür. Yıldız-Demirtaş ve Sucuoğlu (2009), aktif öğrenme konusunda deneyimli öğretmen ve deneyimli çocukların karar verme sürecinde herkesin fikrini söylemesi ve oylama yapma şeklindeki yolları kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmanın bu bulgusunun alanyazındaki bulgular ile örtüştüğü söylenebilir.

Kardan adamın şapkasını yapmaya karar veren Akın, Kadir ve Zerrin şapkanın rengi, büyüklüğü ve şekli ile ilgili seçenekler oluşturmuşlar ve hepsinin oluşturduğu seçenekler sonunda karar vererek şapka çizimi yapmışlardır. Çizimden sonra yaptıkları şapkayı kardan adamın kafasına ölçmüşler ve şapkanın daha büyük olması gerektiği ve dik durması için kâğıt yerine karton kullanabileceklerini söyleyerek sonuçlarını değerlendirmişlerdir. Bu bulguya ilişkin diyalog şu şekilde gerçekleşmiştir:

...Akın: Biz şapka yapacağız şimdi (**Amaç oluşturma- merak edilen bir durum**)

Akın: Şöyle yüksek olsun üstü **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Kadir: Renkli olsun **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Zerrin: Şu kâğıda çizelim önce **(Seçeneklerden birini seçme- ortak seçimler)**

Zerrin: Bu küçük oldu daha büyük çizelim **(Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç)**

Kadir: Dik durmadı **(Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç)**

Kadir: Kartona çizelim **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Akın: Daha büyük çizelim **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Akın: Şöyle çizdik oldu mu? **(Seçeneklerden birini seçme- ortak seçimler)**

Zerrin: Çok güzel oldu **(Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç)** ... (GN, 29 Aralık 2021).

Şekil 63

Kâğıt Hamurundan Yapılan Kardan Adamın Nasıl Olacağına İlişkin Verilen Kararların Uygulanışı



Her masada bulunan çocuklar kardan adamın farklı bir bölümünü yapmıştır ve birbirlerine sorarak uzun bir süre bu çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Sonuç olarak kardan adam ile ilgili planladıkları çalışmaları bitirmişler ve kardan adama oylama yaparak isim vermeye karar vermişlerdir. Oylamada en çok oyu alan "boncuk" ismi kardan adama verilmiştir, çocuklar yaptıkları ürün hakkında sohbet edip fotoğraf çektirmişlerdir (AG, 29 Aralık 2021).

Şekil 64

Kâğıt Hamurundan Yapılan Kardan Adam Çalışması



Sonlandırma. Proje süreci boyunca birçok farklı araştırma yapılmış ve karar verme süreci döngüsel olarak birçok kez tekrarlanmıştır. Artık yeni amaçların ve soruların oluşmadığını belirleyen öğretmen süreçle ilgili çocuklarla sohbet etmiş ve çocukların süreç boyunca öğrendiklerini, verdikleri kararları ve sonuçlarını değerlendirmelerini sağlamıştır. Sonlandırma çalışmaları kapsamında yeni yıl dolayısıyla orta alanda tüm sınıflar yeni yıl köşesi oluşturmaya karar vermişlerdir. Öğretmen yeni yıl köşesine boncuğu koymayı önermiş ancak çocuklar boncuğu çok sevdiğini sınıflarında kalmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen bu durumu günlüğünde şu şekilde belirtmiştir: “Sonlandırma çalışmaları için yeni yıl köşesine boncuğu götürmeyi teklif ettim ama çocuklar boncuğu çok sevdiğini ve sınıfta kalmasını istediklerini söylediler. Bende kardan adamımızı oraya koyarız diye planlamıştım bu durumda planı değiştirdik ve kâğıttan yeni bir kardan adam yaptık, onu koyduk ve köşeyi tamamladık” (ÖG, 30 Aralık 2021). Ayrıca proje sürecini de değerlendiren öğretmen bu projede daha az ve daha etkili sorular sorduğunu, çocukların projelerde karar verme sürecini çok az destekle yürüttüklerini günlüğünde “Çocuklar gerçekten harika. Artık çok daha az ve etkili soruyla süreci ilerletiyoruz. Onlar o kadar iyi alıştılar ki kendileri amaç oluşturup seçenekleri ortaya koyuyorlar aralarında anlaşip karar

veriyorlar ve işe yaramayınca *ben daha müdahale etmeden kendileri çözüm yollarını buluyorlar*” şeklinde belirtmiştir.

Şekil 65

Kâğıt Projesine İlişkin Yapılan Sonlandırma Çalışması



Proje anlatımında görüldüğü üzere çocukların neyi, nasıl ve ne zaman öğreneceklerine kendileri karar vermişlerdir. Proje boyunca karar verme süreci döngüsel olarak birçok kez tekrarlanmıştır. Aşağıdaki tabloda bu bulguya ilişkin detaylı örnek cümleler sunulmuştur:

Tablo 25

3.Projedeki Karar Verme Süreci Aşamaları

Amaç oluşturma	Seçenek belirleme / var olan seçenekleri göz önüne alma	Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme	Sonucu değerlendirme
Öğretmen: Bundan sonra neyi araştıralım? Ne öğrenmek istersiniz?	Ayşe: Düştüğümüz yerler nasıl kabuk bağlıyor? Ahmet: Oyuncaklar nasıl kırılıyor? Songül: Kâğıt nasıl yapılır? Ayşe: Kâğıtlar ağaçtan mı yapılır? Öner: Kâğıttan ne yapılır? Derin: Yere düşen atıklar nasıl tekrar eşyaya dönüşür? Kadir: Robotlar nasıl yapılır? Akin: Fotoğraf makinesinin içi nasıldır? Zerrin: Ağaçlar nasıl büyür?	Songül: Öğretmenim oylama yapalım Oylama yoluyla kâğıtlar projesinin seçimi	Öner: Benim istediğim Ahmet: Benim de Derin: Öğretmenim benim dediğim olmadı bundan sonra da onu öğrenelim
Öner: O kâğıt mı?	Efe: Poşet bence Derin: Hayır parlak kâğıt	Derin, Zerrin, Öner: Kâğıt Efe, İpek, İraz, Akin, Büşra, Kadir, Nehir: Poşet Kadir: kâğıt olsa yırtılır poşet olsa yırtılmaz	Derin: Evet yırtıldı kâğıt
Ahmet: Kâğıtlar nasıl oluşur?	Derin: Ağaçlardan Songül: İlk önce ağacı keserler sonra inceltmeye koyarlar sonra boyarlar istediği renge, öyle kâğıt olur Tuğra: Öğretmenim camdan da olabilir, camı kâğıt şeklinde keserseniz	Derin: Ağaçlardan Songül: İlk önce ağacı keserler sonra inceltmeye koyarlar sonra boyarlar istediği renge öyle kâğıt olur Tuğra: Öğretmenim camdan da olabilir, camı kâğıt şeklinde keserseniz	Ahmet: Fabrikalarda ağaçtan, eski kâğıtlardan kâğıt oluşur Songül: Benim dediğim gibiymiş Derin: Benim de
Öğretmen: Kendimiz kâğıt yapabilir miyiz?	Kadir, Zerrin, Öner sonradan İraz katıldı: Hayır Tüm çocuklar: Evet	Tüm çocuklar: Evet	Arda, Derin, Tuğra, Songül, Kadir, İpek, Efe, Öner: Çok sert oldu, kâğıt yapamadık
Öğretmen: Nasıl kâğıt yapabiliriz?	Efe: Tahtayı keseriz, onu yumuşatırız Kadir: Yumuşatıcıyla yumuşatıp oklavayla yoğururuz beyaza boyarız Songül: Kâğıtlar kullanılınca geri dönüştürmeye atarız sonra onu alıp tekrar kâğıt yaparız Öner: Kâğıtları yırtarız, keseriz, atarız sonra da olur Derin: Atık kâğıtlarla	Songül: Kâğıtlar kullanılınca geri dönüştürmeye atarız sonra onu alıp tekrar kâğıt yaparız Öner: Kâğıtları yırtarız, keseriz, atarız sonra da olur Derin: Atık kâğıtlarla	Tuğra: Islak oldu Efe: olmamış Öner: olmamış kuruması gerek
Ayşe: Eskilerden silgi yoktu onun için herkes silip tekrardan kullanmak içinde kargon kâğıdı yarattı. Akin: Beğenmedikleri resimleri nasıl siliyorlardı?	Ayşe: Tabi ki elimizle, parmağımızla Tuğra, İpek, Ahmet: Peçeteyi ıslatarak Zerrin: Karbon kâğıdıyla sileriz Ayşe: Islak mendille Ahmet: Kar	(Herkes kendi seçeneğini seçer ve tek tek deneyerek çizdikleri resimleri silmeye çalışırlar)	Zerrin: Karbon kâğıdını üstüne koyarım, bastırırım silinmedi Tuğra: Öğretmenim biraz siliniyor Ahmet: Biliyordum ben İpek: Benim dediğim yöntem oldu

	Öner: Kuru mendil Kadir: Simli kâğıt		Derin: Yıpranıyor Ayşe: Yırtıldı olmadı İpek: Çok az çıktı Kadir: buraları çok az çıktı ama tam olmadı Öner: Anca su oldu, olmadı
Zerrin: Para kâğıttan mı yapılır?	Derin: Evet Öner: Demirde de	Derin, Zerrin, Songül, Kadir: Kâğıttan Öner, Ahmet: Demirden Tuğra, Büşra, Nehirle, Ayşe, Akın: Kâğıt para kâğıttan, demir para demirden yapılır	Zerrin: pamuktan yapılmış kâğıttan değil
Derin, Zerrin, İpek: Kendimiz para yapacağız Öğretmen: Nasıl yapacaksınız?	Zerrin: Kâğıt kullanalım İpek: Boyaları getireyim Derin: Kâğıdın şeklini yapalım Derin: Üstüne sayı yazmalıyız	Zerrin: Kâğıt kullanalım İpek: Boyaları getireyim Derin: Kâğıdın şeklini yapalım Derin: Üstüne sayı yazmalıyız	Derin: Gerçek paraya benzemedi Zerrin: Çok güzel oldu, alışveriş yapalım
Öğretmen: Kumbaranızı nasıl yapacaksınız?	Büşra: Renkli kâğıtlar yapalım Tuğra: Kaplayalım etrafını Kadir: Üstten delik açalım Songül: Simli kâğıt kullanalım Derin: Ben üçgen kesip yapıştıracağım İraz: Ben üstünü boyayacağım Ahmet: Ben altın rengi istiyorum	(Herkes kendi ürettiği seçeneğini uygular)	Ayşe, Ahmet: Çok güzel oldu Akın: Hemen içine para atalım, güzel oldu Tuğra: Çok para sığar bunun içine büyük oldu
Kadir, Derin: Kâğıttan nasıl insan yapabiliriz?	Ayşe: Kâğıda çizelim, büyük bir insan olsun Efe: Öğretmenim şu kitapta şöyle bir şey vardı oradan bakalım ... Ayşe: Karton kesip el, ayak, vücut yaparız sonra birbirine yapıştırırız Songül: Çok büyük bir kâğıt olmalı Derin: Önce kafasını çizeriz sonra gövdesini Derin: Öğretmenim sen oraya yatarsın bizde etrafından seni çizeriz Ayşe: Ben arabayı çizerken önce arabayı kâğıdın üzerine koymuştum kalemi sokmuştum sonra öyle gitmişti, aynı benim fikrimden olmuş Derin: Kendimizi de çizebiliriz	Ayşe: Kâğıda çizelim, büyük bir insan olsun Songül: Çok büyük bir kâğıt olmalı Derin: Öğretmenim sen oraya yatarsın bizde etrafından seni çizeriz	Ayşe: Kâğıt Pelin'imiz çok güzel oldu sınıfımızda dursun hep Büşra, Kadir, Songül, İraz , Ahmet , Tuğra, İpek, Efe, Öner: Evet sınıfımızda kalsın
Öğretmen: Sizi mi çizelim beni mi çizelim? Sizi çizersek büyük mü olur küçük mü olur?	Ayşe: Küçük olur Tuğra: Öğretmenim arkadaki kâğıtları birleştirelim büyük olsun seni çizelim Ayşe, Büşra: Yatak gibi yat	Tuğra: Öğretmenim arkadaki kâğıtları birleştirelim büyük olsun seni çizelim Ayşe, Büşra: Yatak gibi yat	Ayşe: Çok eğlenceli Efe: Öğretmenim oldu

	Derin: Öğretmenim okuldaki en uzun öğretmen sensin, seni çizelim Derin: Ellerini aç böyle	Derin: Ellerini aç böyle	Derin: Kalk öğretmenim, çizdik bitti
Öğretmen: Söylediğinizi yaptık, şimdi bu kâğıda çizdiğimizizi nasıl insan yapalım?	Derin: Bunu keselim Ayşe: Yapıştıralım Büşra: Üstüne gözlerini, gözlüğünü çizelim Ayşe: Öğretmenim içine kâğıt dolduralım İpek: Kıyafet yapalım Öner: Ben göz keseceğim Iraz: Renkli kıyafet yapacağım Ahmet: Burun yapıştıracağım Zerrin: Tırnaklarına oje yapacağım Kadir: Ayaklarına çorap keseceğim	Derin: Bunu keselim Ayşe: Yapıştıralım Büşra: Üstüne gözlerini, gözlüğünü çizelim Ayşe: Öğretmenim içine kâğıt dolduralım İpek: Kıyafet yapalım Öner: Ben göz keseceğim Iraz: Renkli kıyafet yapacağım Ahmet: Burun yapıştıracağım Zerrin: Tırnaklarına oje yapacağım Kadir: Ayaklarına çorap keseceğim	Songül: Çok güzel oldu Derin: Çok beğendim Öner: Öğretmenim bu sana benzemedi Ahmet Çok süslü oldu, pek beğenmedim Kadir: Ben çok beğendim Tuğra: Bende çok beğendim, isim koyalım mı? Ayşe: İstedğim gibi büyük oldu
Tuğra: Kâğıttan insana isim koyalım Öğretmen: İsmi ne olsun?	İpek: İnci olsun Songül: Songül olsun Ahmet: Ahmet olsun...	Öğretmen: Herkes kendi ismi olsun istiyor hangisini seçeceğiz? Songül: Oylama yapalım (Oylamada herkes kendi ismine oy vermiş, ortak bir karara varamamışlardır.)	Songül: Ben, Ahmet ve Tuğra aynı oyu aldık, olmadı
	Öğretmen: O zaman hepinizin isminin baş harflerini kullanarak bir isim üretelim mi?	Tüm çocuklar: Evet	Ahmet, Tuğra, İpek, Büşra, Kadir, Songül: bu isim güzel olmadı
	Öner: öğretmeni çizmeye çalıştık bence adı Pelin olsun	Tüm çocuklar: Evet (Ortak seçimle Öner'in önerisine uyulur)	Öner: Kâğıt insanın adı Pelin oldu Ahmet, Tuğra, Büşra: Çok güzel Ayşe: Pelidin merhaba çok güzelsin
Ahmet: Öğretmenim bu iki topu üst üste koyup kardan adam yapalım, ona benzedi	Tuğra: Biraz beyaza boyayalım, gri gibi Iraz: Ben kirpik yapacağım Akın: Ben kolunu yapacağım Öner: Eldiven Ahmet: Altın sarısı şapka	Kadir: Evet boyayalım çünkü kardan adam beyaz olur	Derin: aaa yine kurumasını beklememiz gerekiyor Öner: evet çok uzun sürüyor acaba kaç gün bekleriz

Kadir: Biz eldiven ve ceket yapacağız			
Iraz: Kirpik yapacağım	Derin: Ben kirpik istemiyorum başka bir şey yapalım Iraz: Hayır ben öğretmenime söyledim kirpik dedim	Öner: Tamam o zaman kirpik ve göz yapalım	Iraz: Kirpik ve göz yaptık
Öner: Tamam o zaman kirpik ve göz yapalım	Derin: Tamam mavi göz yapalım o zaman Öner: Siyah göz olsun	Derin: Mavi olsun o piti yapalım	Derin: Mavi göz çıktı
Akın: Biz şapka yapacağız şimdi	Akın: Şöyle yüksek olsun üstü Kadir: Renkli olsun Zerrin: şu kâğıda çizelim önce Kadir: kartona çizelim Akın: Daha büyük çizelim	Akın: Şöyle çizdik oldu mu? Kartona daha büyük bir şapka çizilir	Zerrin: Bu küçük oldu daha büyük çizelim Kadir: Dik durmadı Akın: Çok güzel oldu

4.“Taşıtlar” Projesi. Proje, 28 Aralık 2021 tarihinde başlamış ve yaklaşık 3 hafta sürmüştür. Bu projeye ait veriler araştırmacının yaptığı gözlem notlarından, öğretmen ve araştırmacı günlüklerinden, proje dokümantasyon belgesinden ve planlama, geri bildirim görüşmelerinden elde edilmiştir.

Başlangıç. Bir önceki projenin bitişiyle birlikte öğretmen çocukların yeni proje konularına yönelik ilgilerinin neler olabileceği ile ilgili gözlem yapmaya karar vermiştir. Pazartesi günü çember zamanında Kadir ailesiyle birlikte hafta sonu dağa gittiğini ve arabanın karda kaymaması için babasının tekere zincir taktığını anlatmıştır. Bunun üzerine tekerlerin karlı havada nasıl kaydığı ve zincirin ne işe yaradığı ile ilgili sohbet edilmiştir. Karlı havada kayan araç ve tekere zincir takılması ile ilgili görsel ve videolar incelenmiştir (GN, 27 Aralık 2021).

Şekil 66

Taşıtlar Projesi Başlangıç Çalışması

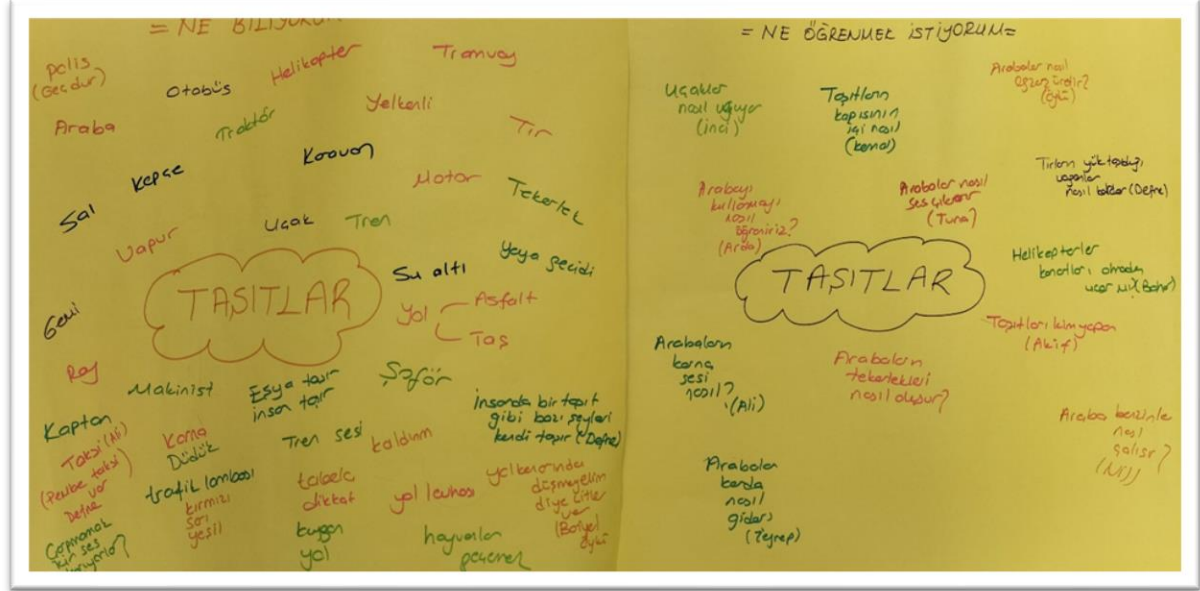


Çocukların kara ilgi duyduğunu düşünen öğretmen o günün sonunda araştırmacıya planlama toplantısında “*hocam kara ilgi duyular mevsimlerle ilgili bir proje yapabiliriz*” demiştir (PT, 27 Aralık 2021). Buna yönelik hazırlıklara başlayan öğretmen ertesi gün sohbeti derinleştirmek için sorular sormuş ve çocukların kara değil arabalara, otobüslere, taşıtların çalışma sistemlerine ilgi duyduklarını fark etmiştir. Araştırmacı ile yaptıkları görüşme sonucu taşıtlar ile ilgili çocukların meraklarından yola çıkılarak yeni proje

başlatılmıştır. Bunun için çocukların taşıtlarla ilgili neler bildikleri ve neler öğrenmek istediklerine ilişkin kavram ağı çocuklarla birlikte oluşturulmuştur (GN, 28 Aralık 2021).

Şekil 67

Taşıtlar Projesi Konu Ağı



Proje sürecinde artık oldukça deneyimli olan çocuklar öğrenmek istediklerini karar cümleleriyle çok rahat bir şekilde ifade eder duruma gelmişlerdir. Daha önceki projelerde öğretmen çocukların amaç oluşturmaları için çocukları "Sence?" "Başka ne olabilir?" şeklinde sorularla desteklediği görülürken son iki projede bu sorulara ihtiyaç duymadığını ve çocukların daha kolay katılım sağladığını günlüğünde "İlk projelerde sürekli çocuklara soru soruyordum "Sence?" "Başka ne olabilir?" diye, artık kendileri patır patır söylüyorlar bazen yazmaya yetişemiyorum bile" şeklinde belirtmiştir (ÖG, 4 Ocak 2022). Bu değişikliği araştırmacıda gözlemlerinde fark etmiş yakın tarihlerde kendi günlüğünde bu durumu "Çocuklar süper meraklılar kendi araştıracakları konuya kendileri karar veriyorlar, desteğe ihtiyaç duymadan sorular havada uçuşuyor" şeklinde belirtmiştir (AG,30 Aralık 2021). Çocukların öğrenmeye karar verdikleri örnekler şu şekildedir:

"Uçaklar nasıl uçuşuyor?" (İpek), "Taşıtların kapısının içi nasıl?" (Kadir), "Arabalar nasıl ses çıkarır?" (Tuğra), "Arabalar nasıl egzoz üretir?" (Songül), "Helikopterler kanatları olmadan uçar mı?" (Büşra), "Arabaların tekerlekleri nasıl oluşur?" (Ahmet), "Araba karda nasıl gider?" (Zerrin), "Taşıtların korna sesi nasıl?" (Efe) (GN, 28 Aralık 2021).

Uygulama. Çocukların uygulama aşamasında karar verme sürecine hemen girerek önceki proje deneyimlerinden yola çıkarak kararlar verdikleri görülmüştür. Önceki projelerde öğretmenin çocukların meraklarını ve ilgilerini ortaya çıkarmak için oluşturduğu geçici merkez bu kez İraz 'ın karar vermesiyle kurulmuştur. Tüm çocuklar karar verme sürecine katılmış ve çocukların oluşturduğu seçeneklerle merkez çocuklar tarafından oluşturulmuş ve ulaştıkları sonuç yine onlar tarafından değerlendirilmiştir. Bu bulguya ilişkin diyalogun bir kısmı şu şekildedir:

İraz: Öğretmenim arabalar masası yapalım **(Amaç oluşturma- merak edilen bir durum)**

Öğretmen: İsterseniz yapalım, ama sadece arabalar mı olsun başka şeyler de getirelim mi?

İraz, Ayşe: Otobüs **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Kadir: Renkli arabalar **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Akın: Gemi getiririm ben **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

...

Öğretmen: Herkes kararını verdi mi? seçelim mi neler getireceğimizi?

Nehir, Tuğra, Öner: Söylediklerimizi getirelim (Her çocuk önerdiği seçeneğe seçer)

(Seçeneklerden birini seçme- bireysel seçimler)

Derin: Getirdiklerimizi hangi masaya koyalım? **(Amaç oluşturma-karşılaşılan bir problem)**

Songül: Şu masa olsun **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Kadir: Bence bizim masaya koyalım **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

...

Songül: O zaman öğretmen masasına koyalım, herkes kendi masasına koyarsa olmaz

(Sonuca yönelik seçenek belirleme)

Her çocuk kendi önerdiği seçeneği seçmek isteyince anlaşmazlık çıkar.

Songül ikna eder ve ortak kararlarla öğretmenin defterinin olduğu masayı merkez yapmaya karar verirler **(Seçeneklerden birini seçme-ortak seçimler)**

Songül: Bence burası iyi oldu

Şekil 69

Taşıtlar Merkezinde Oynayan Çocuklar



Çocuklar oluşturdukları merkezden gün boyu ayrılmadan çeşitli oyunlar kurarak farklı taşıtları incelemişlerdir (GN, 30 Aralık 2021).

Öğretmen, çocuklara gözlemsel çizim yapmayı teklif etmiştir. Çocuklar istedikleri bir taşıtı seçerek aynısını çizmeye çalışmışlardır. Bu sırada yaşanan karar verme sürecine yönelik diyalog şu şekildedir:

Zerrin: Bu treni nasıl çizsem karar veremedim, olmuyor böyle yapınca? (**Amaç oluşturma-karşılaşılan bir problem**)

Ayşe: Böyle üstüne koyunca kâğıdın kenarından çizince olur (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

Kadir: Yanına koy bakınca gözünle takip et (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

Songül: Çizince aynı renklere boyuyorum (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

Zerrin: Önce siyahla çizeceğim (**Stratejiye yönelik seçenek belirleme**)

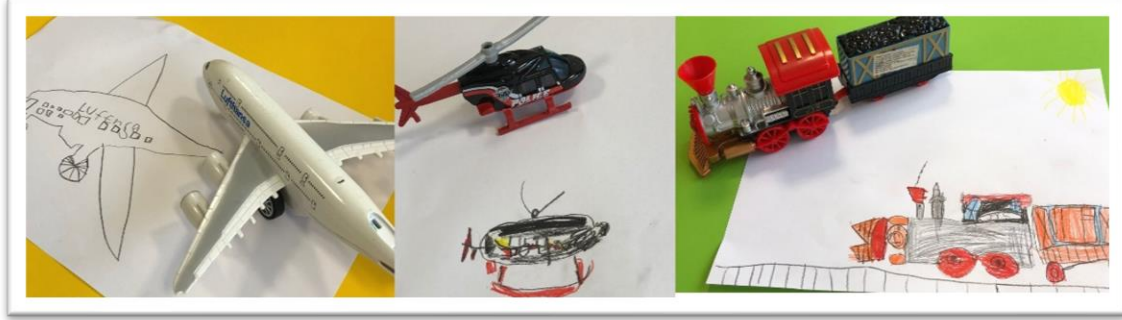
Zerrin: Gözümle çizeyim, bide üstüne koyayım (**Seçeneklerden birini seçme-bireysel seçimler**)

Zerrin: Gözümle çizince olmadı (**Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç**)

Zerrin: Üstüne koyunca oldu bence (**Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç**) (GN, 3 Ocak 2022).

Şekil 70

Gözlemsel Çizimler



Zerrin'in karşılaştığı bir problem ile çizimini nasıl yapacağına ilişkin karar verme sürecinde arkadaşları ona farklı stratejiler önermişlerdir. Zerrin bu stratejileri deneyerek çizimini yapabilme sonucuna ulaşmaya çalışmıştır.

İlerleyen günlerde çocuklar projenin başlangıcında karar verdikleri konular üzerinde araştırmalarını küçük gruplar halinde yürütmüşlerdir. Öğretmen bu süreçte çocuklara destek olmuştur. Bir çalışma sırasında öğretmenin sorduğu bir soruyla yeni bir karar verme süreci yaşanmıştır. Süreçte çocuklar seçenekler oluşturup, seçeneklerden birini seçmiş ve ulaştıkları sonucu değerlendirmişlerdir. Uçakların ve helikopterlerin farklılıklarının anlaşılması ile ilgili yaşanan bu sürece ilişkin bulgulardan örnekler şu şekildedir:

Efe: helikopterle uçak aynı değil mi? İkisinin de kanatları var **(Amaç oluşturma- merak edilen bir durum)**

Öğretmen: Sizce helikopterle uçak aynı şey mi? **(Amaç oluşturma- merak edilen bir durum)**

Derin: Hayır helikopter küçük **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

...

Derin: Helikopterin kuyruğunda da kanadı var **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

...

İpek: Ben Almanya'da uçağa bindim kanadı var, helikopterin kanadı yok **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Derin: Öğretmenim benim getirdiğim kitapta helikopterin resmi var onu gösterebilir miyim?

(Seçeneklerden birini seçme-bireysel seçimler)

Derin: Bakın kuyruğunda kanadı var demiştim **(Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç)**

Öğretmen: Peki sizce bu helikopterin kanadı mı başka bir şey mi? **(Amaç oluşturma- merak edilen bir durum)**

Efe, İpek: Evet **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Songül: Kanada benzemiyor **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

...

Tuğra: Helikopterin kanadı olmaz pervanesi işte bu **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Öğretmen: Kanat diyenler?

İpek, Efe, Büşra, İraz parmak kaldırır **(Seçeneklerden birini seçme-bireysel seçimler)**

Öğretmen: Pervane diyenler?

Tuğra, Kadir, Öner, Songül, Derin, Ayşe, Öner parmak kaldırır **(Seçeneklerden birini seçme-bireysel seçimler)**

Büşra: Kanat değilmiş pervaneymiş **(Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç)**

Ayşe: Doğru bildim, pervane **(Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç)**

... (GN, 5 Ocak 2022).

Yaşanan bu diyalogda öğretmen çocuğun sorduğu soruyu tekrarlayarak dikkat çekici hale getirmiştir. Çocukların seçenek üretmelerinin ardından bir çocuk araştırma sürecinde kitaptan faydalanmayı teklif etmiş ve diğer çocuklarla birlikte kitaptan helikopteri incelemişler ve ulaştıkları sonucu değerlendirmişlerdir. Daha sonra öğretmen çocuklara yeni bir soru sorarak yeni bir karar verme sürecini başlatmıştır. Seçenekler üretildikten sonra helikopterlerle ilgili araştırılan bir animasyon izlenmiş ve çocukların verdikleri kararın sonucunu değerlendirmelerine imkân verilmiştir. Burada öğretmenin çocuğun sorduğu soruyu direkt cevaplayıp geçmek yerine arkadaşlarıyla etkileşim halinde, seçenekler oluşturarak, kendi kararlarını oluşturmalarına fırsat verdiği göze çarpmaktadır. Ayrıca kendi

kararlarını oluşturan çocuklar, yine kendi buldukları araştırma yollarıyla kararlarının sonuçlarını irdeleyerek değerlendirme yapmışlardır. Burada öğretmenin rolünün, çocukların amaç oluşturmalarına destek olmak, amaçları dikkat çekici hale getirmek, çocukların seçimlerini yapmalarında ve sonucu değerlendirmelerinde onları desteklemek olduğu görülmüştür. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda projeler yoluyla çocuklar araştırma yaparak kendi keşiflerini yapmaktadır (Akar-Gencer & Gonden, 2015; İnan, 2012; Malaguzzi, 1998). Bu durumda çocukların yaptıkları araştırmalarda karar verme süreçlerini aktif olarak kullandıkları söylenebilmektedir.

Helikopterler ve uçaklarla ilgili araştırmalar ve etkinlikler sürerken proje başlangıcında Büşra 'nen sorduğu soru üzerine çocuklar arasında yeni bir karar verme süreci başlamıştır. Büşra proje başlangıcında “Helikopterler kanatları olmadan uçar mı?” şeklinde bir soru sormuştur. Bu soruyla birlikte çocuklar yine seçenekler oluşturmuşlar seçeneklerini seçip araştırarak, deneyerek sonuçları değerlendirmişler ve farklı kanatlar farklı uçaklar yaparak uçuş denemeleri yapmışlardır. Uçuşlarda uçak ve helikopterlerin uçtukları mesafeler ölçülmüş ve çocuklar kararlarının sonuçlarını değerlendirmiştir. Ayrıca helikopterlerin pervaneleri ve uçuş sistemleri internet aracılığıyla araştırılmıştır. Bu bulguya ilişkin diyalog tablo 25'te verilmiştir (PD, 6 Ocak 2022).

Şekil 71

Farklı Kanat Tasarımları



Şekil 72

Çeşitli Uçaklar ve Kanat Tasarımları



Sonraki hafta çocuklar taşıtların kapısı, arabaların korna sesi, egzozun çıkışı şeklinde oluşturdukları amaçlara yönelik seçenekler üretmişlerdir ve seçeneklerine ilişkin incelemeler yaparak ulaştıkları sonuçları değerlendirmişlerdir. Kararlarının sonuçlarını deneyimleyerek değerlendirebilmeleri ve arabaları incelemeleri için okul bahçesine bir gezi düzenlenmiştir. Bu bulguya ilişkin diyalogun bir kısmından örnekler şu şekildedir:

...

Tuğra: Arabalar nasıl ses çıkarır? **(Amaç oluşturma- merak edilen bir durum)**

Songül: Arabalar nasıl egzoz üretir? **(Amaç oluşturma- merak edilen bir durum)**

Efe: Taşıtların korna sesi nasıl? **(Amaç oluşturma- merak edilen bir durum)**

Kadir: Taşıtların kapısının içi nasıl? **(Amaç oluşturma- merak edilen bir durum)**

...

Kadir: Anahtarı çevirince motor çalışıyor ve vın diye sesi geliyor **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Öner: Arabanın arkasında bir hortum var oradan egzoz çıkıyor **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Derin: Düt düüüt diye çıkar **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Tuğra: Robotik elektrikler, kablolar var cam açılması için **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

...

Öğretmen: Herkes kendi ürettiği seçeneği mi seçiyor?

Çocuklar: Eveet (**Seçeneklerden birini seçme-bireysel seçimler**)

Öner: işte egzoz buradan çıkıyor, benim dediğim gibi hortum (**Sonucu değerlendirme-beklenen sonuç**)

Derin: Düt düüüt diye ses çıkıyor ama başka korna sesi de varmış, yeni öğrendim (**Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç**)

Tuğra: Elektrik ve kabloları göremedik, içini açsaydık görürdük (**Sonucu değerlendirme-beklenmeyen sonuç**)

... (GN, 11 Ocak 2022).

Şekil 73

Arabaları İncelemek İçin Yapılan Okul Bahçesi Gezisi



Ertesi gün çember saatinde İnci rüyasında büyük bir helikoptere bindiğini gördüğünü anlatmıştır. Öğretmen çocukların 100 dilini kullanabilmeleri için rüyalarında gördükleri ya da hayal ettikleri bir taşıtı kil kullanarak yapmalarını teklif etmiştir. Bu sırada Iraz ile arkadaşı Büşra arasında geçen diyalogun bir kısmında gerçekleşen karar verme sürecine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Iraz: Otobüsün tekerini yapacağım şimdi mmm nasıl yapsam? (**Amaç oluşturma- merak edilen bir durum**)

Büşra: Bence şununla inceltip yuvarlak kesebilirsin ya da böyle elinle yap ama büyük olsun

(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)

Iraz: Yok küçük yapacağım, şöyle şöyle çizgileerrr **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

(Seçeneklerden birini seçme-bireysel seçimler)

...

Iraz: Bittiii çok güzel olmuş beğendim ben sence? **(Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç) (GN, 12 Ocak 2022).**

Şekil 74

Kil Çalışmaları



Sonlandırma. Proje süreci boyunca birçok farklı araştırma yapılmış ve karar verme süreci döngüsel olarak birçok kez tekrarlanmıştır. Artık yeni amaçların ve soruların oluşmadığını belirleyen öğretmen süreçle ilgili çocuklarla sohbet etmiş ve çocukların süreç boyunca öğrendiklerini, verdikleri kararları ve sonuçlarını değerlendirmelerini sağlamıştır. Bu sohbet sırasında Akın “Öğretmenim ben taşıtlarla ilgili bir şarkı biliyorum söyleyebilir miyim” demiştir. Öğretmen izin vermiş ve kalemi mikrofon gibi tutarak Akın’ın şarkı söylemesini desteklemiştir. Akın şarkısını söyledikten sonra diğer çocuklarda sınıf şarkısı yazmak istemişlerdir. Hep birlikte şarkının sözlerini yazmışlardır. Sonra bunu mikrofonla söylemek istediklerinde Ayşe’nin başka bir mikrofon kullanalım önerisiyle karar verme süreci yaşanmıştır. Bu bulguya ilişkin örnek diyalog şu şekildedir:

Ayşe: Bu kez farklı mikrofon kullanalım. Ne olsun mikrofon? **(Amaç oluşturma- merak edilen bir durum)**

Derin: Bence marakas olsun hem müziğini de yaparız çıkıyor **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Efe: Suluk olsun çıkıyor **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Ayşe: Bence lobut olsun **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

...

Öğretmen: Hangisi olsun? Nasıl karar vereceğiz?

Songül: Oylama yapalım **(Seçeneklerden birini seçme-ortak seçimler)**

(Oylama sonucunda 11 oyla marakas seçildi)

Ayşe: of benim dediğim olmadı **(Sonucu değerlendirme- beklenmeyen sonuç)**

Derin: Çıktı çıktı benim dediği oldu çok güzel mikrofon ilk ben söyledim **(Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç) (GN, 12 Ocak 2022)**

Şekil 75

Mikrofon Seçimi İçin Oylama Yapılan Araçlar



Mikrofon seçimine ilişkin çocuklar seçenekler belirlemişler ve ortak kararlar marakas seçilmiştir. Oylamadan sonra çocuklar marakası mikrofon yaparak şarkılarını söylemişlerdir ancak mikrofon paylaşımı çocuklar arasında problem olunca mikrofona ilişkin farklı bir karar verme süreci yaşanmıştır. Herkes kendi mikrofonunu yapmak istemiştir. Öğretmen

çocukları desteklemiş ve çocukların karar verdikleri mikrofonlar yapılmıştır. Bu bulguya ilişkin gerçekleşen diyalogun bir kısmı şu şekildedir:

Ayşe: Öğretmenim mikrofonu vermiyor Derin? Bende mikrofon istiyorum. Bugün mikrofon etkinliği yapsak diyorum **(Amaç oluşturma- karşılaşılan bir problem)**

Kadir: Hepimizin ayrı mikrofonu olsa **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Akın: Ben de istiyorum **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Tüm çocuklar: Ben de **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Öğretmen: Tamam herkese yeni mikrofon yapalım nasıl bir mikrofon olsun?

Öner: Kartondan silindir yaparız **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Ayşe: Yuvarlak top gibi bir şey, böyle üstüne koyacağız işte **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Kadir: Küreyi deleriz onlar ses delikleri olur **(Stratejiye yönelik seçenek belirleme)**

Ayşe: Süste olsun **(Sonuca yönelik seçenek belirleme)**

Ayşe: Herkes kendi istediği gibi yapsın **(Seçeneklerden birini seçme-bireysel seçimler)**

(Her çocuk kendi ürettiği seçeneklere göre çalışır)

Öner: Kartondan silindir güzel olmadı bende rulodan yapacağım **(Sonucu değerlendirme-beklenmeyen sonuç)**

Derin: Çok güzel oldu biraz daha süsleyim **(Sonucu değerlendirme- beklenen sonuç) (GN,**

13 Ocak 2022)

Şekil 76

Mikrofon Yapımı



Şekil 77*Çocukların Yaptıkları Mikrofonlar*

Mikrofonlar yapıldıktan sonra sınıf şarkısı orta alanda diğer sınıflara söylenmiştir ve proje sonlandırılmıştır. Proje anlatımında görüldüğü üzere çocukların neyi, nasıl ve ne zaman öğreneceklerine kendileri karar vermişlerdir. Proje boyunca karar verme süreci döngüsel olarak birçok kez tekrarlanmıştır. Aşağıdaki tabloda bu bulguya ilişkin detaylı örnek cümleler sunulmuştur:

Tablo 26*4.Projede Karar Verme Sürecinin Aşamaları*

Amaç oluşturma	Seçenek belirleme / var olan seçenekleri göz önüne alma	Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme	Sonucu değerlendirme
Iraz: Öğretmenim arabalar masası yapalım Öğretmen: İsterseniz yapalım, ama sadece arabalar mı olsun başka bir şeylerde getirelim mi?	Iraz, Ayşe: Otobüs Kadir: Renkli arabalar Akın: Gemi getiririm ben Efe: Helikopterde olsun Derin: Bisiklet Songül: Kitaplarda olsun Nehir: Kamyonet Tuğra: Uzaktan kumandalı araba Zerrin: Yol İpek, Büşra: Dergi Öner: Puzzle Ahmet: Çöp kamyonu Ayşe: Tren Tuğra: Uçak	Öğretmen: Herkes kararını verdi mi? seçelim mi neler getireceğimizi? Nehir, Tuğra, Öner: Söylediklerimizi getirelim (Her çocuk önerdiği seçeneğe seçer)	
Derin: Getirdiklerimizi hangi masaya koyalım?	Songül: Şu masa olsun Kadir: Bence bizim masaya koyalım Zerrin: Hayır olmaz bizim masaya koyalım Derin: Bizim masaya koyarım bende Songül: O zaman öğretmen masasına koyalım, herkes kendi masasına koyarsa olmaz	Her çocuk kendi önerdiği seçeneği seçmek isteyince anlaşmazlık çıkar. Songül ikna eder ve ortak kararla öğretmenin defterinin olduğu masayı merkez yapmaya karar verirler	Songül: Bence burası iyi oldu Zerrin: Bize uzak oldu Nehir: Ben göremiyorum Tuğra: Hepimize yakın oldu Akın: Bu çok dursun burada, sırayla oynayalım Ahmet, Ayşe, Tuğra, Zerrin, Akın, Derin, Öner : Çok güzel oldu Iraz: Çok eğlenceli Büşra: Şunları şuraya koyunca daha güzel görünür Kadir: Bir sürü oynucağımız oldu, süper
Zerrin: Bu treni nasıl çizsem karar veremedim, olmuyor böyle yapınca?	Ayşe: böyle üstüne koyunca kâğıdın kenarından çizince olur Kadir: Yanına koy bakınca gözünle takip et Songül: Çizince aynı renklere boyuyorum Zerrin: Önce siyahla çizeceğim	Zerrin: Gözümle çiziyim, bide üstüne koyayım	Zerrin: Gözümle çizince olmadı Zerrin: Üstüne koyunca oldu bence
Öğretmen: Hiç helikoptere binen oldu mu? Efe: helikopterle uçak aynı değil mi? İkisinin de kanatları var Öğretmen: Sizce helikopterle uçak aynı şey mi?	Derin: Hayır helikopter küçük Kadir: Hayır uçağa çok kişi biner, helikoptere az Derin: Helikopterin kuyruğunda da kanadı var	Derin: Öğretmenim benim getirdiğim kitapta helikopterin resmi var onu gösterebilir miyim?	İpek: Bu helikoptere hiç binmedim, tepesinde kanadı varmış Derin: Bakın kuyruğunda kanadı var demiştim

<p>Öğretmen: Peki sizce bu helikopterin kanadı mı başka bir şey mi?</p>	<p>Iraz: Ben bilmiyorum uçak gördüm sadece Tuğra: Helikopterin kanadı yok ki İpek: Ben Almanya'da uçağa bindim kanadı var, helikopterin kanadı yok Efe, İpek: Evet Songül: Kanada benzemiyor Kadir: Kanat uzun ve büyük olur bu ince Tuğra: Helikopterin kanadı olmaz pervanesi işte bu</p>	<p>Öğretmen: Kanat diyenler? İpek, Efe, Büşra, Iraz parmak kaldırır Öğretmen: Pervane diyenler? Tuğra, Kadir, Öner, Songül, Derin, Ayşe, Öner parmak kaldırır</p>	<p>Büşra: Kanat değilmiş pervaneymiş Tuğra: Ben demiştim, biliyorum ben Ayşe: Doğru bildim, pervane</p>
<p>Büşra: Helikopterler kanatları olmadan uçarlar mı? Öğretmen: Peki bu sorunun cevabını nasıl bulabiliriz? Öğretmen: Akın farklı kanatları ile pervanesi olan ve pervanesiyle kanatları olmayan uçaklar yaptık sor bakalım arkadaşların hangilerine karar verecek? Akın: Bu uçar mı?</p>	<p>Öner: Uçarlar güçlü motoruyla Ahmet: Uçamazlar benim babam havaalanında çalışıyor ben gördüm pervanesi dönüyor Büşra: Bence uçarlar Songül: Uçaaaarr Tuğra: Bilgisayardan video açalım Akın: Öğretmenim ben kâğıttan farklı uçaklar yapabiliyorum yapıp deneyelim Tuğra: Bunun kanatları küçük, bu az uçar Derin: Kanatları en büyük olan en uzağa uçar Iraz: Bu az uçar Büşra: Bu pervaneli olan helikopter uçamaz Kadir: Kanatsız olan uçamaz çakılır</p>	<p>Öğretmen: Uçar diyenler? Büşra, Efe, Öner, Songül: Ben Öğretmen: Uçamaz diyenler? Ahmet, İpek, Ayşe, Tuğra, Iraz, Kadir, Derin: Ben Öğretmen: Tamam önce hangisine karar verelim Tüm çocuklar: Kâğıttan yapalım Sırayla yapılan helikopter ve uçaklar uçurulur, uçtukları mesafeler ölçülür</p>	<p>Ahmet: Uçamazlar ben doğru bildim Büşra: Ben uçar demiştim ama uçamazmış Iraz: Bu küçük olan az uçtu Kadir: Kanatsız uçamadı benim dediğim Derin: Kanatları en büyük olan kısa uçtu</p>
<p>Tuğra: Arabalar nasıl ses çıkarır? Songül: Arabalar nasıl egzoz üretir? Efe: Taşıtların korna sesi nasıl? Kadir: Taşıtların kapısının içi nasıl?</p>	<p>Kadir: Anahtarı çevirince motor çalışıyor ve vın vın diye sesi geliyor Öner: Arabanın arkasında bir hortum var oradan egzoz çıkıyor Derin: Düt düüüt diye çıkar Tuğra: Robotik elektrikler, kablolar var cam açılması için</p>	<p>Öğretmen: Herkes kendi ürettiği seçeneği mi seçiyor? Çocuklar: Eeveet Öğretmen: Hadi gezimizde bakalım bu seçeneklere</p>	<p>Öner: işte egzoz buradan çıkıyor, benim dediğim gibi hortum Derin: Düt düüüt diye ses çıkıyor ama başka korna sesi de varmış, yeni öğrendim Tuğra: Elektrik ve kabloları göremedik, içini açsaydık görürdük</p>
<p>Iraz: Otobüsün tekerini yapacağım şimdi mmm nasıl yapsam?</p>	<p>Büşra: Bence şununla inceltip yuvarlak kesebilirsin ya da böyle böyle elinle yap ama büyük olsun Iraz: Yok küçük yapacağım</p>	<p>Iraz: Şöyle şöyle çizgileerrr</p>	<p>Iraz: Bittiiii çok güzel olmuş beğendim ben sence?</p>

Ayşe: Bu kez farklı mikrofon kullanalım. Ne olsun mikrofon?	Büşra: Bence şu kalem olsun Derin: Bence marakas olsun hem müziğini de yaparız Efe: Suluk olsun Öner: Davul olsun Kadir: Lego olsun Ayşe: Bence lobut olsun Iraz: Hamur kesici olsun	Öğretmen: Hangisi olsun? Nasıl karar vereceğiz? Songül: Oylama yapalım (Oylama sonucunda 11 oyla marakas seçildi)	Ayşe: of benim dediğim olmadı Derin: Çıkı çıkı benim dediği oldu çok güzel mikrofon ilk ben söyledim
Ayşe: Öğretmenim mikrofonu vermiyor Derin? Bende mikrofon istiyorum. Bugün mikrofon etkinliği yapsak diyorum.	Kadir: Hepimizin ayrı mikrofonu olsa Akın: Bende istiyorum Tüm çocuklar: Bende	Ayşe: Herkes kendi istediği gibi yapsın (Her çocuk kendi ürettiği seçeneklere göre çalışır)	Öner: Kartondan silindir güzel olmadı bende rulodan yapacağım Derin: Çok güzel oldu biraz daha süsleyim Büşra: Çok beğendim, bende sim ekleyim
Öğretmen: Tamam herkese yeni mikrofon yapalım nasıl bir mikrofon olsun?	Öner: Kartondan silindir yaparız Ayşe: Yuvarlak top gibi bir şey, böyle üstüne koyacağız işte Derin: Ponpon koyalım Kadir: Küre yapalım Songül: Tuvalet kağıdının bitmişini alırız onu tutacağız sonra üstüne top yaparız Kadir: Küreyi deleriz onlar ses delikleri olur Tuğra: Peçeteden top yaparız Büşra: Kağıtla top yapıp ip sararız ruloya topu ona yapıştırırız Ayşe: Süste olsun Ahmet: Süslü sim ekleyeceğiz ya boyalarla boyayıp sonra yapıştıracağız		

Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı- Çocuk Formuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Çocukların karar verme becerilerindeki değişim ortaya koymak için proje çalışmalarından sonra çocuklara KVBDA-ÇF uygulanmıştır. KVBDA-ÇF'nun toplam ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 27'de yer verilmiştir.

Tablo 27

“KVBDA-ÇF”na Ait Betimsel İstatistikler Tablosu

	Ön Test (N=14)			Son Test (N=14)		
	\bar{x}	ss	Sh _x	\bar{x}	Ss	Sh _x
“KVBDA-ÇF”	11,29	1,62	6,06	22,50	1,35	5,03
Kararlı Olma	5,07	0,86	3,22	10,36	0,81	3,03
Bağımsız Karar Verme	1,57	0,33	1,22	4,14	0,31	1,17
Karar Vermede Duygular	2,14	0,46	1,70	3,71	0,24	0,91
Kararda Zorlanma	2,50	0,33	1,22	4,29	0,30	1,14

Tablo 27 incelendiğinde, çocukların karar verme becerilerinin uygulama öncesindeki puanlarına göre uygulama sonrasındaki puan ortalamalarında artış gözlemlenmektedir. Benzer şekilde çocukların karar verme becerisi ölçeği alt boyutlarında da son test ortalama puanlarının ön test puan ortalamalarına göre nispeten de olsa artmış olduğu görülmektedir.

Çocukların karar verme becerilerine ait ortalama puanları incelendiğinde, ön test puan ortalamalarının 11,29 iken, uygulama sonrasında puan ortalamalarının 22,50'ye yükseldiği göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda çocukların karar verme becerilerine ait puan ortalamalarının uygulama sonrasında 11,21 puanlık bir artış gösterdiği saptanmıştır. Bu doğrultuda, çocukların ön test puanlarında karar verme becerilerinin düşüğe yakın orta düzeyde olduğu görülürken bu beceriye ilişkin değerlerin son test puanlarında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Çocukların karar verme becerilerinden, kararlı olma, bağımsız karar verme, karar vermede duygular ve kararda zorlanma becerilerine ait ortalama puanları incelendiğinde ise

ön test puan ortalamalarından, son test puan ortalamalarına doğru değişimleri şu şekildedir. Bağımsız karar verme becerisine ait ön test puan ortalamaları 1,57 iken, uygulama sonrasında 4,14'e yükseldiği göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda çocukların bağımsız karar verme becerisi puan ortalamalarının uygulama sonrasında 2,57 puanlık bir artış gösterdiği saptanmıştır. Karar vermede duygulara ait ön test puan ortalamaları 2,14 iken, uygulama sonrasında 3,71'e yükseldiği göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda çocukların karar vermede duygularına ait puan ortalamalarının uygulama sonrasında 1,57 puanlık bir artış gösterdiği saptanmıştır. Karar vermede zorlanmaya ait ön test puan ortalamaları 2,50 iken, uygulama sonrasında 4,29'a yükseldiği göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda çocukların karar vermede zorlanmaya ait puan ortalamalarının uygulama sonrasında 1,79 puanlık bir artış gösterdiği saptanmıştır. Bu doğrultuda, Reggio Emilia yaklaşımı temelli olarak gerçekleştirilen proje çalışmalarının çocukların karar verme becerilerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Çocukların karar verme becerilerindeki bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirmek adına bir başka deyişle ön test-son test puanları arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere "Wilcoxon Testi" uygulanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

"KVBDA-ÇF"na Ait Puanların Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Ortalama	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	Z	P
Ön Test	11,29	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,298	,001
		Pozitif Sıralar	14	7,50	105,00		
Son Test	22,50	Eşit	0				
		Toplam	14				

Tablo 28'de verilen Wilcoxon analizi sonuçları incelendiğinde ön test ve son test arasında anlamlı bir farkın ($p < .05$) bulunduğu tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında son test puanları lehine bir anlamlı farkın olduğu anlaşılmaktadır ($Z = -3,298$; $P < ,05$). Ayrıca son testte, 14 çocuğun da karar verme becerileri puanlarının artmış olduğu (pozitif sıra) görülmektedir. Bu kapsamda Reggio Emilia yaklaşımı temelli proje çalışmalarının çocukların karar verme becerilerine katkı sağladığı saptanmıştır. Bu anlamlılığın etki

büyükliğünün (Fritz ve diğerleri, 2012) ise $(r=Z/\sqrt{N})$ -.62 olduğu yani yüksek derecede olduğu görülmektedir. Alanyazında farklı yaş gruplarındaki çocukların, karar verme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulanan programların çocukların karar verme becerisini geliştirdiğine yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir. (Çakmakçı ve Özabacı, 2013; Demirbaş-Nemli ve diğerleri, 2019; Huber, 2003; Gao ve diğerleri, 2009; Güneypınar, 2021; Pekdoğan, 2015; Yaşar, 2019). Araştırmalarda karar verme becerisinin geliştirilmesinde drama (Çakmakçı ve Özabacı, 2013), Stem (Vurucu, 2019) ve masal temelli etkinlikler (Güneypınar, 2021) şeklinde farklı yolların kullanıldığı görülmüştür. Bu araştırmada çocukların karar verme becerilerinin geliştirilmesinde Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları kullanılmıştır. Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları yoluyla karar verme becerisinin geliştirilmesine yönelik literatürde bir araştırmayla karşılaşılmamakla birlikte, araştırmacıların Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları yoluyla çocukların yaratıcı düşünme becerileri (Akar-Gencer ve Gönen, 2015) ve üst bilişsel düşünme becerileri (İmir, 2018) şeklinde düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladıkları araştırmalar yapılmıştır.

Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı- Ebeveyn Formuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmada proje çalışmaları sonrasında çocukların ebeveynlerine, KVBDA-EF uygulanmıştır. KVBDA-EF'nun toplam ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 29'de yer verilmiştir.

Tablo 29

“KVBDA-EF”na Ait Betimsel İstatistikler Tablosu

	Ön Test (N=14)			Son Test (N=14)		
	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$
“KVBDA-EF”	26,78	1,41	5,30	34,78	1,18	4,44

Tablo 29 incelendiğinde, ebeveynlere göre çocukların karar verme becerilerinin uygulama öncesindeki puanlarına göre uygulama sonrasındaki puan ortalamalarında artış olduğu görülmektedir. Çocukların karar verme becerilerine ait ortalama puanları

incelendiğinde, ön test puan ortalamalarının 26,78 iken, uygulama sonrasında 34,78'e yükseldiği göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda karar verme becerilerine ait puan ortalamalarının uygulama sonrasında 8 puanlık bir artış gösterdiği saptanmıştır. Çocukların ebeveyn formu ön test puanlarında karar verme becerilerinin düşüğe yakın orta düzeyde olduğu görülürken bu değer son test puanlarında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, Reggio Emilia yaklaşımı temelli proje çalışmalarının ebeveynler açısından da çocukların karar verme becerilerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Çocukların karar verme becerilerindeki bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirmek adına bir başka deyişle ön test-son test puanları arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere "Wilcoxon Testi" uygulanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

"KVBDA-EF"ye Ait Puanların Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Ortalama	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	Z	p
		Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Ön Test	26,78	Pozitif Sıralar	14	7,50	105,00	-3,300	,001
Son Test	34,78	Eşit	0				
		Toplam	14				

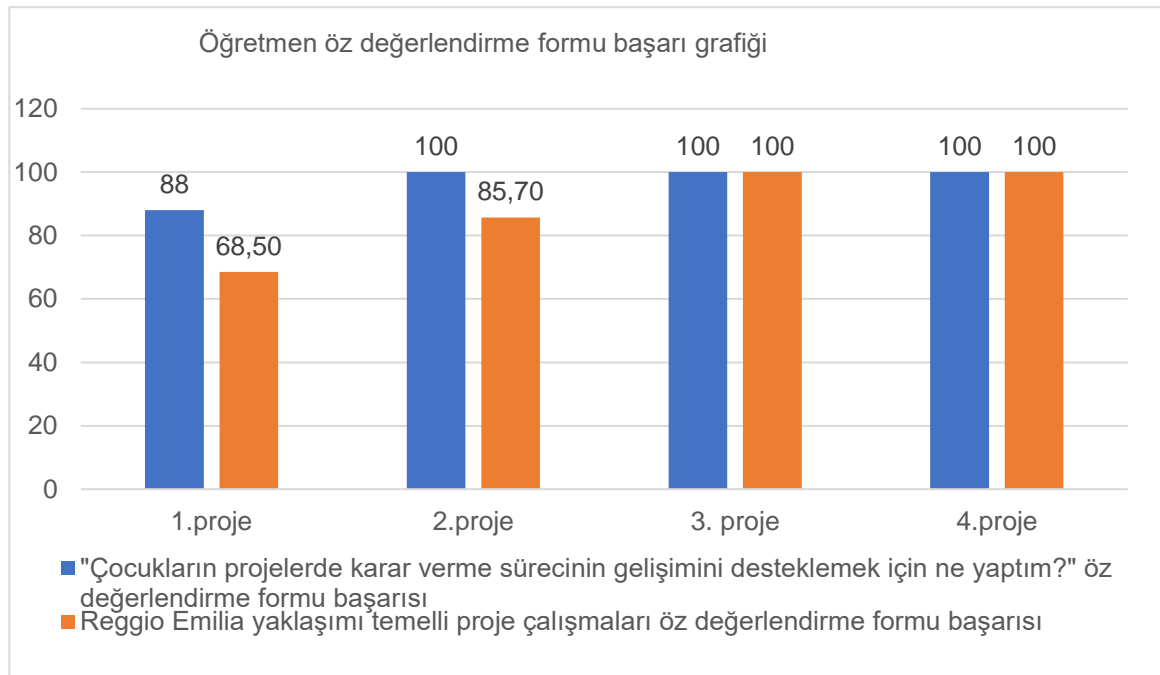
Tablo 30'da verilen Wilcoxon analizi sonuçları incelendiğinde ön test ve son test arasında anlamlı bir farkın ($p < .05$) bulunduğu tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında son test puanları lehine bir anlamlı farkın olduğu anlaşılmaktadır ($Z = -3,300$; $P < .05$). Ayrıca son testte, 14 çocuğun da karar verme becerileri puanlarının artmış olduğu (pozitif sıra) görülmektedir. Bu kapsamda Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarının çocukların karar verme becerilerine katkı sağladığı saptanmıştır. Bu anlamlılığın etki büyüklüğünün (Fritz ve diğerleri, 2012) ise ($r = Z/\sqrt{N}$) $-0,62$ olduğu yani yüksek derecede olduğu görülmektedir. Araştırmada çocuklardan elde edilen sonuçlarda ve ebeveynlerden elde edilen sonuçlarda anlamlı farklılığın olması bu sonuçların birbirini desteklediğini göstermektedir. Pekdoğan (2015), araştırmasında çocukların karar verme becerilerinin gelişiminde ebeveynlerin görüşlerine göre deney grubunda anlamlı farklılığın olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenin Eylem Araştırması Süresi Boyunca Çocukların Karar Verme Süreçlerini Destekleme ve Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Proje Çalışmalarını Uygulama Konusundaki Gelişimine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları boyunca öğretmenin süreç içindeki uygulama deneyimlerini ortaya çıkarabilmek için öğretmen her bir proje boyunca toplamda dört adet olarak “Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları öz değerlendirme formu” ve “Çocukların projelerde karar verme sürecinin gelişimine desteklemek için ne yaptım?” öz değerlendirme formunu doldurmuştur. Belirtilen formlar yoluyla hem öğretmenin gelişim süreci hem de uygulamadaki veri doygunluğuna ulaşım süreci belirlenmiştir. Bu doğrultuda ulaşılan bulgulara ilişkin grafik şu şekildedir:

Tablo 31

Öğretmen Öz Değerlendirme Formları Başarı Grafiği

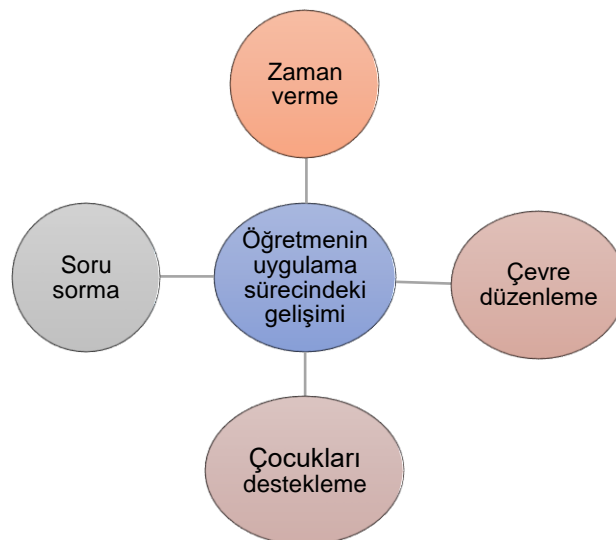


Grafik incelendiğinde, öğretmenin “Çocukların projelerde karar verme sürecinin gelişimine desteklemek için ne yaptım?” öz değerlendirme formunu uygulama başarısu 1. Projede %88 iken 2. Projede %100 olmuştur ve 3. İle 4. Projede %100 olarak devam etmiştir. Öğretmenin “Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları” öz değerlendirme formu uygulama başarısu ise 1. Projede %68,5 iken 2. Projede %85,70, 3. Projede %100

olmuştur ve 4. Projede %100 olarak devam etmiştir. Öğretmen bilgilendirme toplantılarında öğretmene hem karar verme becerisine hem de Reggio Emilia Yaklaşımına ilişkin bilgi verilmesi sonucu öğretmenin 1. Projedeki başarısı, teorik olarak öğrenilen bilgilerin uygulamaya ilk yansıtma sürecini göstermiştir. Öğretmenin ilk projede karar verme sürecine ilişkin çocukların amaç belirlemelerine fırsat veren açık uçlu sorular sorma, çocukların seçenek oluşturmaları için zaman verme ve değerlendirme yapmalarını sağlama konularında desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmasında ise çocukların ilgi ve meraklarını not alma, günlük tutma, yapılacak çalışmalara ilişkin ortam düzenleme ve koordinasyonu sağlama ve dokümantasyon yapma konularında desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda belirlenen eksikler geri bildirim ve planlama toplantısında tekrar ele alınmıştır. 2. Projede ise öğretmenin karar verme sürecinin gelişimi için belirlenen tüm görevleri yerine getirdiği görülürken Reggio Emilia yaklaşımına ilişkin yapılacak çalışmalara ilişkin ortam düzenleme konusunda desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda belirlenen eksikler geri bildirim ve planlama toplantısında tekrar ele alınmıştır. Ayrıca öğretmenin formun altında yer alan görüş ve öneriler başlıklı ifadeleri de analiz edilmiştir. Öğretmenin gelişimine ilişkin kendi görüşleri ve araştırmacı görüşleri analiz edilerek ulaşılan bulgular şu şekildedir:

Şekil 78

Öğretmenin Uygulama Sürecindeki Gelişimi



Öğretmenin uygulama sürecindeki gelişimi teması öğretmenin proje çalışmaları boyunca hangi konularda kendini geliştirdiği ile ilgili öğretmen ve araştırmacı görüşlerini tanımlamaktadır. Süreç içinde günlük tutan öğretmen kendi gelişimine ilişkin çocuklara soru sorma konusunda ilerleme kaydettiğini *“Ben genelde kapalı uçlu sorular sorduğumu fark ettim. Yani çocuklar sadece evet hayır deyince seçenekte üretilmiyor haliyle... açık uçlu sorular sorduğumda çocukların karar vermek için etraflı düşünmeleri, seçenek üretmeleri ve yaratıcılıkları da gelişiyor. İki seçenek olunca daha kolay karar veriyorlar ama en verimli sonuçlar açık uçlu sorular sorunca çıktı. Başka? Nasıl? Neden? şeklinde detaylandırılan sorular bir şeyin nasıl yapılacağına dair kararların verilmesinde etkili sorulardı. Zamanla ben bu soruları daha çok kullandım”* şeklinde belirtmiştir (ÖG, 12 Ocak 2022). Ayrıca araştırmacı da öğretmenin soru sormasına ilişkin gelişimini şu şekilde belirtmiştir: *“Öğretmen, ilk projede özellikle sürekli aynı tip sorular sorup karar verme sürecinin önünün kapatıyor sonra süreci sürdürmek için daha çok destek vermesi gerekiyordu. İlk eylem planında da bu konuyu ele almıştık ve öğretmenle soru tipleri ve farklı soruların etkilerine ilişkin bir paylaşım gerçekleştirdim. Bu soru tipleri karar verme becerisi için oldukça önemli bir noktadaydı çünkü süreç sorularla ilerliyordu. Sonraki günlerde öğretmen daha dikkatli bir şekilde açık uçlu sorular sormaya başladı ve tabii ki süreç daha kolay ve görünür olmaya başladı”* (AG, 25 Aralık 2021).

Öğretmen gün içinde çalışmalar sırasında zaman yetiştirme kaygısını attığını şu şekilde ifade etmiştir: *“İlk zamanlar çok aceleciymişim şunu da yetiştireyim bu atölye zamanı geldi diye farkında olmadan telaş yapıyordum ve etkinlikleri hızlı hızlı geçmeye çalışıyordum. Bu uygulamalarla birlikte zamana çok takılmamayı öğrendim projeler sırasında özellikle son iki projede gün içinde zamanın nasıl geçtiğini anlamadım.”* (ÖG, 13 Ocak 2022). Gün içindeki zaman planının yanı sıra öğretmenin sorular sorarken çocukların soruların cevabına ilişkin fikir yürütmelerini sağlayacak zaman konusunda da gelişme kaydettiğini araştırmacı günlüğünde *“Öğretmen projeler ilerledikçe çocuklara bir soru sorduğunda onların düşünüp cevap vermeleri için daha çok zaman vermeye başladı. 1.*

Projede mesela soruyu sorup birkaç çocuğun cevabını dinliyor diğer çocuklar çoğu zaman fikir belirtmeden başka bir çalışmaya geçiliyordu ya da öğretmen soru soruyor çocuk cevaplarken aceleci davranıp cümlelerin sonunu kendisi tamamlıyordu. İlerleyen projelerde hem çocukların cevap vermeleri için daha sabırlı bir şekilde bekledi hem de tüm çocukların fikirlerini belirtmelerine fırsat sağladı ve kendini bu konuda geliştirdi” şeklinde belirtmiştir (AG, 17 Ocak 2022). Bireylerin karar verirken seçenekleri değerlendirmeleri için belli bir zamana ihtiyacı vardır. Öğretmenler çocukların karar verebilmeleri için yeterli sürenin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Öncül, 2013). Dror, Katona ve Mungur (1998), riskli durumlara göre karar vermede gereken süreyi yaşa göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda yaş arttıkça karar vermede geçen sürenin azaldığını ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda araştırmada öğretmenin çocukların karar vermeleri için süre vermenin ve programı buna göre yapılandırmanın önemine ilişkin sonuçların alanyazındaki sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir.

Öğretmen proje çalışmaları boyunca birçok kez ortamı değiştirmiş farklı materyallerle proje sürecini desteklemiş ve çocukların araştırmalarını gerçekleştirmeleri için ihtiyaç duydukları zamanlarda onlara destek olmuştur. Bu bulguya ilişkin kendisindeki gelişimi şu şekilde ifade etmiştir: *“Reggio’da çevre düzenlemenin çok önemli olduğunu bilerek başladım projelere, hep çocukları provoke edecek materyal buldum ya da ailelerden bu konuda destek istedim. Çocuklarda sınıfta yapılan en ufak bir değişikliğin etkisi muazzam. Daha önce hiç böyle çevre düzenlemesi yapmıyordum bu bilgi bana ve sınıfıma çok iyi geldi ilerleyen projelerde çevre düzenleme konusunda daha da tecrübem arttı. Çocukların o an ihtiyaç duydukları malzemeyi sınıfa getirmek konusunda kendimi geliştirdim daha da pratikleştim”* (ÖG, 2 Ocak 2022). Öğretmenin çocukların verdikleri kararı uygulamalarında onların yapamayacağı konularda destek olması ve kararlarının somut olarak sonuçlarını görmeleri için ortam oluşturması, hem karar verme sürecinin sağlıklı olarak yürütülmesinde hem de çocukların kendi kendilerine yetebilmesinde önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, oluşturulan araştırma soruları kapsamında ulaşılan bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak geliştirilen öneriler yer almaktadır. Reggio Emilia yaklaşımı temelli proje çalışmaları yoluyla okul öncesi dönem çocuklarının karar verme süreçlerinin betimlenmeye ve nasıl geliştiğinin açıklanmaya çalışıldığı araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Karar verme sürecine ilişkin mevcut durumda çocukların “KVBDA-ÇF” dan aldıkları ön test puanlarının ölçek referans aralıklarına göre düşüğe yakın orta düzeyde olduğu, ebeveynlere göre “KVBDA-EF” dan aldıkları ön test puanlarının ölçek referans aralıklarına göre orta düzeyde olduğu görülmüştür.
- Karar verme sürecine ilişkin mevcut durumda öğretmenin “*soru sorma*”, “*sınıf kurallarını çocuklarla birlikte oluşturma*” ve “*çocukların birbirleriyle fikir alışverişi yapmalarına imkân verme*” karar verme süreçlerini destekleyen uygulamaları olduğu, “*çocukların seçimlerini gerçekleştirememesi*”, “*sınırlandırılmış etkinlikler*” ve “*sınıf düzenine hep öğretmenin karar vermesi*” gibi karar verme süreçlerini desteklemeyen uygulamaları olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenin karar verme becerisinde “*Önemli*”, “*Çocuklar için soyut bir beceri*”, “*Çocuklarda geliştirilmesi gereken bir beceri*” ve “*Programda üzerinde durulmayan bir beceri*” şeklinde karar verme becerisinin özelliklerini vurguladığı görülmüştür. Araştırma sürecinin sonunda öğretmenin karar verme sürecini desteklemeyen uygulamalarının olmadığı belirlenmiştir.
- Reggio Emilia yaklaşımına ilişkin mevcut durumda öğretmenin “*Bireysel ve büyük grup etkinlikleri*” ve “*Yoğun atölye programı*” geliştirilmesi gereken uygulamaları olduğu ve “*Hazır plan kullanmama*”nın yaklaşımın doğasına uygun olduğu görülmüştür. Öğretmenin görüşlerinden “*sözel dili kullanma*”, “*önceden planlı etkinlikler*”, “*çocuk imajı*” ve “*bilgi eksikliği*” geliştirilmesi gereken görüşler olarak

belirlenirken “*yaratıcı olma*”, “*deneyime önem verme*” ve “*duvarsız eğitim*” yaklaşımına uygun görüşler olarak belirlenmiştir. Araştırma süreci sonunda öğretmende geliştirilmesi gereken görüş ve uygulamaların geliştirildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıf, orta alan, bahçe gibi öğrenme ortamlarının koşullarında ve materyallerde yaklaşıma uygun kullanım veya değişimlerin yapıldığı tespit edilmiştir.

- Araştırmada çocukların karar verme süreçleri “*Amaç oluşturma*”, “*Seçenek belirleme/ var olan seçenekleri göz önüne alma*”, “*Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme*” ve “*Sonucu değerlendirme*” aşamalarından oluşmuştur. Belirtilen karar verme süreçlerinin projelerde tekrarlanarak ortaya çıktığı görülmüştür.
- Karar verme sürecinin ilk basamağı olan “*Amaç oluşturma*” aşamasında çocukların sürecin sonuna doğru amaç oluşturmada daha başarılı oldukları ve daha az öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları saptanmıştır.
- Karar verme sürecinin ikinci basamağı olan “*Seçenek belirleme/ var olan seçenekleri göz önüne alma*” aşamasında çocukların sürecin sonuna doğru daha çok sayıda seçenek geliştirebildikleri, geliştirdikleri seçeneklerde sadece tahmin yolunun kullanımı dışında tavsiye alma, geçmiş deneyimlerden faydalanma, analogiyi kullanma ve nedensel akıl yürütmeyi kullanma şeklindeki farklı yolları kullandıkları belirlenmiştir.
- Karar verme sürecinin üçüncü basamağı olan “*Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme*” aşamasında çocukların sürecin sonuna doğru seçim işlemine daha aktif katıldıkları, bireysel seçimlerde kararsız kalma, önerileni seçme ve yardım isteme yerine bağımsız karar verme davranışlarını gösterdikleri, ortak seçimlerde ise arkadaşlarının söylediklerine uyma veya karşı çıkma davranışları yerine sayışmaca, ikna etme ve oylama yapma şeklinde daha demokratik davranışlar gösterdikleri görülmüştür.

- Karar verme sürecinin dördüncü basamağı olan “*Sonucu değerlendirme*” aşamasında çocukların sürecin sonuna doğru daha az öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları ve beklenmeyen sonuçla karşılaştıklarında tekrar karar verme sürecine dönüp işe yarayan seçeneği üretmeye yönelik davranış geliştirdikleri saptanmıştır.
- Çocukların karar verme beceri puanlarının arttığı belirlenmiştir. Çocukların, “KVBD A-ÇF” dan aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan farkın son test lehine olduğu ve Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarının çocukların karar verme becerilerine olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ebeveynlere göre çocukların karar verme beceri puanlarının arttığı saptanmıştır. Çocukların, ebeveynlere göre “KVBD A-EF” dan aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan farkın son test lehine olduğu ve Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarının ebeveynlerin görüşlerine göre çocukların karar verme becerilerine olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir.
- Yapılan araştırmada okul öncesi dönemde Reggio Emilia Yaklaşımı temel alınarak proje çalışmalarının işe koşulması ile çocukların karar verme süreçlerinin geliştirilebileceği görülmüştür.
- Öğretmenin uygulama sürecinde çocukların karar verme süreçlerini destekleme ve Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarını uygulama davranışlarının geliştiği görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenin “*çocuklara soru sorma*”, “*çocuklara zaman verme*”, “*çevre düzenleme*” ve “*çocukları destekleme*” konularında gelişmeler gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara yönelik öneriler araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik öneriler olarak gruplandırılmıştır.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kütahya'da özel bir anaokulunun bir sınıfında gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışma farklı şehir ve yaş gruplarından katılımcılarla yapılabilir.
- Araştırmada öğretmene verilen teorik eğitimin ardından öğretmenin uygulamalar sırasında karşılaştığı sorunlara yönelik birebir çözümler üretilmiştir. Bu yüzden öğretmenlere çocukların karar verme süreçlerini destekleme ve Reggio Emilia Yaklaşımı temelli çalışmalar yapma konusunda teorik ve uygulamalı eğitimler verilmelidir.
- Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmaları yapılan çocuklar ile yapılmayan çocukların, karar verme süreçlerini karşılaştırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının ileriki yaşlarda karar verme süreçlerinin değişimini incelemek için boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Çocukların karar verme süreçlerini geliştirmek için Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarına eğitim programında daha çok yer verilebilir.
- Çocukların karar verme süreçlerini geliştirmeye yönelik kazanım ve göstergeler programa alınarak bu konudaki uygulamalara, eğitim programında daha çok yer verilebilir.
- Reggio Emilia Yaklaşımı temelli proje çalışmalarına eğitim programında daha çok yer verilebilir.

- Öğretmen eylem araştırması yoluyla araştırma kapsamında ele alınan konularda gelişmeler göstermiştir. Ayrıca uygulama sürecinde yaşanan birçok sorun yine eylem planları yoluyla çözümlenmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve uygulamaya dönük sorun çözümleri için eylem araştırmalarına daha çok katılmaları önerilmektedir.
- Araştırmada yer alan öğretmen, araştırma sürecinde aldığı eğitimi ve kazandığı deneyimleri zümre toplantıları yoluyla diğer öğretmenler ile paylaşabilir.
- Öğretmenler çocukların karar verme süreçlerini destekleme ve Reggio Emilia Yaklaşımı temelli projeler yapma konusunda ilgili hizmet içi eğitimlere katılma konusunda işverenler tarafından teşvik edilerek desteklenmelidir.

Kaynaklar

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Adair, J. (2010). *Karar verme ve problem çözme* (N.Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/0965079930010102>
- Akar-Gencer, A., & Gönen, M. (2015). Examination of The Effects of Reggio Emilia Based Projects on Preschool Children's Creative Thinking Skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 456-460. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.120>
- Akaydın, B. B., Yorulmaz, A., ve Çokçalışkan, H. (2020). Investigation of Primary School Students' Metacognitive Awareness and Decision-Making Skill. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 158-171.
- Akyol, B. (2013). *Üniversitelerdeki örgütsel adalet olgusunun öğretim elemanları algılarına göre yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi*. [Doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Akyol, T. (2021a). Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönemdeki çocukların karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Diyalektolog*, (26), 73-93. <https://doi.org/10.29228/diyalektolog.50016>
- Akyol, T. (2021b). "In Fact, We Can All Decide": An Action Research on the Participation Right of Young Children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 523-534. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.209>
- Aydemir-Özalp, T., & Durmuşoğlu, M. C. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Karar Verme ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 405-427. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023372548>

- Aydemir-Özalp, T. ve İnan, H. Z. (2020). Türkiye'de Reggio Emilia Yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullardaki öğretmenlerin deneyimleri: bir olgubilim çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, (83), 615-646. <https://doi.org/10.17753/Ekev1557>
- Aydemir-Özalp, T. ve İnan, H. Z. (2021). The process of being a teacher in a reggio emilia-inspired preschool: a phenomenological study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 155-181. <https://doi.org/10.14689/enad.27.8>
- Bakioğlu, A., ve Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 9-36.
- Baldacchino, A. (2010). *Localizing Reggio: Adapting the Reggio Emilia approach to early childhood education in three childcare centres on Prince Edward Island* (Master Thesis). University of Prince Edward Island, Prince Edward
- Barber, J. P., & Walczak, K. K. (2009). Conscience and critic: Peer debriefing strategies in grounded theory research. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Baron, J. (2000). *Thinking and deciding*. Cambridge University Press.
- Baumberger-Henry, M. (2005). Cooperative learning and case study: does the combination improve students' perception of problem-solving and decision making skills?. *Nurse education today*, 25(3), 238-246.
- Baumfield, V., Hall, E., & Wall, K. (2008). *Action research in the classroom*. Sage.
- Baysal, Z. N., Demirbaş-Nemli, B., Özçelik, S., & Güneypınar, Ş. (2021). An examination of the decision-making skill perceptions of third grade and fourth grade students in primary school. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(1), 85-96. <https://doi.org/10.1016/buefad.590947>

- Baysal, Z.N. (2009). An application of the decision-making model for democracy education: a sample of a third grade social sciences lesson. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 75-84.
- Bechara, A., Damasio, A. R., Damasio, H., & Anderson, S. W. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition*, 50(1-3), 7-15.
- Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D., & Damasio, A. R. (2005). The Iowa Gambling Task and the somatic marker hypothesis: some questions and answers. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 159–162.
- Bechara, A., Tranel, D., & Damasio, H. (2000). Characterization of the decision-making deficit of patients with ventromedial prefrontal cortex lesions. *Brain*, 123(11), 2189-2202.
- Bednar, E. D., Fisher T. D. (2003). Peer referencing in adolescent decision making as a function of perceived parenting style. *Journal of Adolescence*. 38(152), 607-621.
- Benes, F. (2001). The development of frontal cortex: The maturation of neurotransmitter systems and their interactions. In C. Nelson & M. Luciana (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (pp. 79–92). Cambridge, MA: MIT Press.
- Bennet, T. (2001). Reactions to visiting the infant-toddler and preschool centers in Reggio Emilia, Italy. *Early Childhood Research and Practice*, 3 (1), 2-8.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bilgiç, Ş. ve Kandır, A. (2019). Erken düşünme becerilerine yönelik Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(1), 69-84. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.475598>
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, (2009). *Çocuk haklarına dair sözleşme genel yorum no: 12 çocuğun dinlenilme hakkı*. Elli Birinci Oturum, Cenevre.

- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. (5.baskı). Boston: Pearson Education, Inc.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education* 26, 1439-1449 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.003>
- Buldu, M., Şahin, F., & Yılmaz, A. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesinde pedagojik dokümantasyonun katkısının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466365>
- Bülbül, S., ve Köse, A. (2011). Türk gıda şirketlerinin finansal performansının çok amaçlı karar verme yöntemleriyle değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(Özel), 71-97.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (25. Basım). Ankara: Pegem A
- Byrnes, J. P. (1998). *The nature and development of decision-making: A self-regulation model*. USA: Earlbaum Manwah NJ
- Byrnes, J. P. (2002). The development of decision-making. *Journal of adolescent health*, 31(6), 208-215.
- Byrnes, J. P. (2005). The development of judgement and decision making in children and adolescents. In J.E. Jacobs ve P.A. Klaczynski (Eds.), *In The development of self-regulated decision making* (pp. 5-38). Lawrence Erlbaum.
- Cadwell, L. B. (2011). *Eğitimciler ve anne babalar için Reggio Emilia yöntemiyle harika çocuk yetiştirmek*. (Çev. A. Akman ve H. Yavuz Topaç). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Cagliari, P., Castagnetti, M. Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Moss, P. (Eds.). (2016). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and*

- speeches, 1945-1993 (Contesting early childhood)*. New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (2.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cenkseven-Önder, F. (2012). The influence of decision-making styles on early adolescents' life satisfaction. *Social Behavior and Personality*, 40(9), 1523-1536.
- Chadwick, C. (2014). *Teaching Kids to Think Critically: Effective Problem-solving and Better Decisions*. Rowman & Littlefield.
- Chase, V. M., Hertwig, R., & Gigerenzer, G. (1998). Visions of rationality. *Trends in cognitive sciences*, 2(6), 206-214. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(98\)01179-6](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(98)01179-6)
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coglan, D. & Brydon-Miller, M. (2014). *Action research*. SAGE.
- Cohen, L & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th edition). Routledge.
- Cooksey, W. R. (1996). The methodology of social judgement theory. *Thinking & Reasoning*, 2(2-3), 141-174 <https://doi.org/10.1080/135467896394483>
- Costa, A.L. (1985). A Glossary of Cognitive Terminology. A.L. Costa (Ed.), In *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (s.309-314). Alexandria VA.: ASCD.
- Council of Europe (2017). Young people's access to rights. Recommendation CM/Rec(2016)7 and explanatory memorandum. Retrieved from <https://rm.coe.int/1680702b6e>.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39, 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev. Ed. H. Ekşi). İstanbul: EDAM Yayıncılık.

- Crone, E. A., & Van Der Molen, M. W. (2007). Development of decision making in school-aged children and adolescents: Evidence from heart rate and skin conductance analysis. *Child development*, 78(4), 1288-1301 <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01066.x>
- Çakmakçı, E., & Özabacı, N. (2013). Drama yolu ile karar verme becerilerinin kazandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 18-30.
- Çimşir, S., ve Baysal, Z. N. (2019). "Marmara üç aşamalı bilişsel karar verme becerilerini geliştirme modeli" nin akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisine etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 337-351.
- Çolakkadioğlu, O. (2010). *Çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının ergenlerin karar verme stillerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dahlberg, G. (2000). Everything is a beginning and everything is dangerous: some reflections on the Reggio Emilia experience. In H. Penn (Ed.), *Early childhood services theory, policy and practice* (pp. 175-183). Philadelphia: Open Univesity Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer.
- Dahlberg, G., ve Moss, P. (2006). "Introduction: Our Reggio Emilia." C. Rinaldi (Ed.), *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning* (s. 1-22). New York: Routledge.
- Dang, T. H. (2011). *An exploration of Reggio Emilia-inspired practice in China and Vietnam- a meaning making process* (Doctoral dissertation), Mills College
- Davey, C. (2010). Children's participation in decision-making: A Summary report on progress made up to 2010. London:National Children's Bureau.

- Davidson, D. (1991a). Children's decision-making examined with an information-board. *Cognitive Development*, 6, 77-90 [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(91\)90007-Z](https://doi.org/10.1016/0885-2014(91)90007-Z)
- Davidson, D. (1991b). Development differences in children's search of predecisional information. *Journal of Experimental Child Psychology*. 52, 239-255. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(91\)90061-V](https://doi.org/10.1016/0022-0965(91)90061-V)
- Davies, L., Williams, C., Yamashita, H. ve Ko Man-Hing, A. (2006). Inspiring schools' impact and outcomes: *Taking up the challenge of pupil participation*. London: Carnegie Young People Initiative and Esmee Fairbairn Foundation.
- Demirbaş-Nemli, B. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model uygulaması* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demirbaş- Nemli, B., Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model uygulaması. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling* ISSN: 1300-7432, 8(2), 46-60.
- Denburg, L.N., Recknor, E.C., Bechara, A. ve Tranel, D. (2006). Psychophysiological anticipation of positive outcomes promotes advantageous decision-making in normal older persons. *International Journal of Psychophysiology*, 61, 19-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2005.10.021>
- Dror, I.E., Katona, M., Mungur, K. (1998). Age differences in decision making: To take a risk or not? *Gerontology*, 44,67-71. <https://doi.org/10.1159/000021986>
- Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Edwards, C. (2012). Teacher and learner, partner and guide: The role of the teacher. C. Edwards, L. Gandini, and G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children:*

Reggio Emilia experience in transformation (3. Bas.) içinde (s. 147- 172).
Greenwich, CT: Ablex.

Edwards, C. P., & Gandini, L. (2015). Teacher research in Reggio Emilia, Italy: Essence of a dynamic, evolving role. *Faculty Publications: Department of Child, Youth, and Family Studies*. 105. <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/105> sayfasından erişilmiştir.

Edwards, C. P., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2nd ed.). Greenwich: Ablex.

Edwards, S. (2009). *Early Childhood Education and Care a sociocultural approach*. New South Wales: Pademelon press.

Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar stratejileri ile ana baba tutumları arasındaki ilişki* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Emilson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years* 34(2), 175-187.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2014.880664>

Ersever, H.Ö. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri*. [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ersoy, E. ve Deniz, M. E. (2016). Üstün yetenekli çocukların öfkeyle başa çıkma ve karar verme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 1017-1030 <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.20367>

Evans, P. W., Brown, R., & Killian, E. (2002). Decision making and perceived postdetention success among incarcerated youth. *Crime Delinquency*, 48(4), 553-567.

Fein, G., McGillivray, S. ve Finn, P. (2007). Older adults make less advantageous decisions than younger adults: cognitive and psychological correlates. *Journal of the*

International Neuropsychological Society, 13, 480-489.

<https://doi.org/10.1017/S135561770707052X>

- Ferrance, E. (2000). *Themes in education: Action research*. The Education Alliance: Brown University, Providence, Rhode Island.
- Filippini, T. (1998). The role of the pedagoga: an interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of the children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp. 127- 138). Greenwich: Ablex.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Huyn, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Eighth ed.). New York: McGraw-Hill.
- Franken, I. H., & Muris, P. (2005). Individual differences in decision-making. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 991-998.
- Fraser, S., & Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Canada: Delmar Thomson Learning.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of experimental psychology: General*, 141(1), 2. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Fu, V. R., Stremmel, A. J. & Hill, L. T (2002). An invitation to join a growing community for learning and change. In V. R. Fu, A. J. Stremmel, & L. T. Hill (Eds.), *Teaching and learning collaborative exploration of the Reggio Emilia approach* (pp. 5-12). New Jersey: Pearson Education.
- Gandini, L. (2002). The story and foundations of the Reggio Emilia approach. In R. F. Victoria, A. J. Stremmel, & L. T. (Eds.), *Teaching and learning collaborative exploration of the Reggio Emilia approach* (pp. 13-21). New Jersey: Pearson Education.

- Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L., & Schwall, C. (2005). The role of the atelierista: Conversations from Reggio Emilia. *In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia*, 94-106.
- Gantt, B. (2021). Perceptions of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education (Doctoral dissertation), Walden University.
- Gao, S., Wei, Y., Bai, J., Lin, C. & Li, H. (2009). Young children's affective decision-making in a gambling task: Does difficulty in learning the gain/loss schedule matter? *Cognitive Development*, 24(2), 183–191. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2008.07.006>
- Garon, N. & Moore, C. (2004). Complex decision-making in early childhood. *Brain and Cognition*, 55, 158-170. [https://doi.org/10.1016/S0278-2626\(03\)00272-0](https://doi.org/10.1016/S0278-2626(03)00272-0)
- Garon, N. & Moore, C. (2007b). Awareness and symbol use improves future-oriented decision-making in preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, 31(1), 39-59.
- Garon, N., & Moore, C. (2007a). Negative affectivity predicts individual differences in decision making for preschoolers. *The Journal of genetic psychology*, 167(4), 443-462. DOI: 10.3200/GNTP.167.4.443-462
- Gigerenzer, G. ve Goldstein, D.G. (1996). Reasoning the fast and frugal way: Models of bounded rationality. *Psychological Review*, 103(4), 650-669. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.4.650>
- Gilman, S. (2007). Including the child with special needs: Learning from Reggio Emilia. *Theory Into Practice*, 46 (1), 23- 31. <https://doi.org/10.1080/00405840709336545>
- Guidici, C., Rinaldi, C. & Krechevsky, M. (2001). Appendix D. In C.Guidici, C. Rinaldi & M. Krechevsky (Eds.), *Making learning visible children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz-saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(8).

- Güneypınar, Ş. (2021). İlkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile masal temelli karar verme etkinliklerinin öğrencilerin karar verme becerisi algisi düzeyine etkisinin incelenmesi: bir eylem araştırması. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gürgür, H. (2016). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde* (1-50). Ankara: Anı yayıncılık.
- Güvendi, Ö. F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygusal zekâları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hall, C. (2013). *Implementing a Reggio Emilia inspired approach in a mainstream Western Australian context: The impact on early childhood teachers' professional role* (Master thesis). Edith Cowan University, Perth
- Hall, K., Horgan, M., Ridgway, A., Murphy, R., Cunneen, M. ve Cunningham, D. (2010). *Loris Malaguzzi And The Reggio Emilia Experience*. London: Continuum
- Harbaugh, W. T., Krause, K., & Vesterlund, L. (2002). Risk attitudes of children and adults: Choices over small and large probability gains and losses. *Experimental Economics*, 5, 53–84.
- Hart, A. R. (2016). *Çocukların katılımı*. (T. Ş. Kılınç, Çev.). Ankara: Nobel.
- Hartman, J. (2007). Diffusion of the Reggio Emilia approach among early childhood teacher educators in South Carolina. (Doctoral dissertation), Clemson University, United State.
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years*, 30(2), 147-160. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.485555>
- Heineman, T. B. (2022). *Embracing the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* (Doctoral dissertation), Marshall University.

- Helm, J. H. & Katz, L. G. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. NY: Teachers College, Columbia University.
- Hendrick, J (2004). Reggio Emilia and American schools: Telling them apart and putting them together. In J. Hendrick (Ed.), *Next steps toward teaching the Reggio way*. (pp. 37-48). Pearson Upper Saddle River, N.J.
- Heong, Y. M., Othman, W. B., Yunos, J. B. M., Kiong, T. T., Hassan, R. B., & Mohamad, M. M. B. (2011). The level of marzano higher order thinking skills among technical education students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(2), 121. <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2011.V1.20>
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 95-100.
- Holter, I. M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: what is it? How has it been used and how can it be used in nursing?. *Journal of advanced nursing*, 18(2), 298-304. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18020298.x>
- Huber, G. L. (2003). Processes of decision-making in small learning groups. *Learning and instruction*, 13(3),255-269. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00039-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00039-1)
- Hudson, K. (2012). Practitioners' views on involving young children in decision making: Challenges for the children's rights agenda. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 4-9. <https://doi.org/10.1177/183693911203700202>
- İmir, H. M. (2018). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi çocuklarının düşünme becerileri üzerindeki etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İnan, H. Z. (2012). *Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar Reggio Emilia Yaklaşımı ve proje yaklaşımı* (1.Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.

- İnan, H. Z. & Kayır, G. (2015). Reggio Emilia inspired projects conducted in a preschool: an action research. *The Journal of International Social Research*, 38 (8), 733- 747. <https://doi.org/10.17719/jisr.20153813682>
- İnan, H. Z., Trundle K. C. & Kantor, R. (2010). Understanding Natural Sciences Education in a Reggio Emilia-Inspired Preschool. *Journal Of Research In Science Teaching*, 40(10), 1186- 1208. <https://doi.org/10.1002/tea.20375>
- İnan, Z. H. (2007). *An interpretivist approach to understanding how natural sciences are represented in a Reggio Emilia-inspired preschool classroom*. (Doctoral Dissertation). The Ohio State University. USA
- Jacobs, J. E. & Klaczynski, P. A. (2005). The Development of Judgment and Decision-Making During Childhood and Adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 145-149.
- Jacobs, J. E., & Klaczynski, P. A. (2002). The development of judgment and decision-making during childhood and adolescence. *Current directions in psychological science*, 11(4), 145-149.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1976). Coping with decisional conflict: An analysis of how stress affects decision-making suggests interventions to improve the process. *American Scientist*, 64(6), 657-667.
- Johnson, P.A. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev: Y. Uzuner & M. Özten Anay) (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kagan, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. *American psychologist*, 44(4), 668 <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.668>
- Kahneman, D. and Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47, 263-291 <https://doi.org/10.2307/1914185>

- Kalıpçı, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirleme* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kallet, M. (2014). *Think smarter: critical thinking to improve problem-solving and decision-making skills*. John Wiley & Sons.
- Kang, J.B. (2007). How many languages can Reggio children speak? Many more than a hundred!. *Gifted Child Today*, 3: 45-49 <https://doi.org/10.4219/gct-2007-39>
- Kashin, D. L. (2007). *Reaching the top of the mountain: The impact of emergent curriculum on the practice and self-image of early childhood educators*. (Doctoral dissertation). University of Toronto Institute for Studies in Education, Toronto.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1997). Documentation: The Reggio Emilia Approach. *Principal*, 76(5), 16-17.
- Keating, D. P. (2012). Cognitive and brain development in adolescence. *Enfance*, 3(3), 267-279. <https://doi.org/10.4074/S0013754512003035>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kerr, A., & Zelazo, P. D. (2004). Development of "hot" executive function: The children's gambling task. *Brain and cognition*, 55(1), 148-157.
- Kıral, E. (2015). Yönetimde karar ve etik karar verme sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 73-89.
- Kim, B. S. & Darling, L. F. (2009). Monet, Malaguzzi, and the constructive conversations of preschoolers in a Reggio-inspired classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37 (2), 137-145.
- Kinney, L. & Wharton, P. (2008). *An encounter with Reggio Emilia: Children's early learning made visible* (1st ed.). New York: Routledge.

- Klaczynski, P. A., Byrnes, J. P., & Jacobs, J. E. (2001). Introduction to the special issue: The development of decision making. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*(3), 225-236.
- Klein, A., & Sharma, V. M. (2022). Consumer decision-making styles, involvement, and the intention to participate in online group buying. *Journal of Retailing and Consumer Services, 64*, 102808, 1-13.
- Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(36), 203-2014. <https://doi.org/10.9779/PUJE707>
- Koran, N., & Avcı, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children's right to participate in classroom activities. *Educational Sciences: Theory & Practice, 17*, 1035–1059. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.3.0325>
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kösterelioğlu, İ. ve Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 15*(2). <https://doi.org/10.17051/io.2016.44304>
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı*. Ankara: Nobel.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Journal of International Social Research, 1*(6).
- Larrick, P. R. (1993). Motivational factors in decision theories: The role of self-protection. *Psychological Bulletin, 113*(3), 440-450 <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.440>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology, 28*(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>

- Levin, I. P., & Hart, S. S. (2003) Risk preferences in young children: Early evidence of individual differences in reaction to potential gains and losses. *Journal of Behavioral Decision Making*, 16, 397–413.
- Levin, I. P., Hart, S. S., Weller, J. A. and Harshman, L. A. (2007). Stability of choices in a risky decision-making task: a 3-year longitudinal study with children and adults. *Journal of Behavioral Decision Making*, 20(3), 241-252. <https://doi.org/10.1002/bdm.552>
- Lincoln, Y, S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lohmander, M. K. (2004). The Fading of Teaching Profession? Reform of Early Childhood Teacher Education in Sweden, *Early Years: An International Journal of Research and Development*, Vol:24 No:1, p.23-34.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- MacDonald, B. (2012). Change and transformation: the journey of our school. *Exchange Press*, 70-72.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp. 49-97). Greenwich: Ablex.
- Marewski, J. N., & Gigerenzer, G. (2022). Heuristic decision making in medicine. *Dialogues in clinical neuroscience* 14(1), 77-89.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. (2006). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.
- Marzano, R. J. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. The Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West St., Alexandria, VA 22314-2798.

- McGrath, G., McGrath, Z., Parsons, S., Smith, K., Swan, G., & Saitta, S. (2009). You're not going to like this but learning to hear children as experts in early childhood classrooms. In G. MacNaughton, P. Hughes & K. Smith (Eds.), *Young children as active citizens: Principles, policies and pedagogies* (pp. 148-159). Newcastle, UK: Cambridge Scholars.
- McNally S. A., & Slutsky, R. (2017). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1925-1937. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1197920>
- McNiff, J. (2000). *Action research in organisations*. Florence: Routledge.
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mertler A. C. (2014). *Action research improving schools and empowering educators*. (4. baskı). UK: Sage Publications.
- Meshar, P. & Amoriggi, H. (2001). Adapting to change: Can the Reggio Emilia approach help with the implementation of the new Quebec curriculum? *McGill Journal of Education*, 36 (3), 239-249.
- Mettas, A. (2011). The development of decision-making skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 7(1), 63-73.
- Mettas, A., and Norman, E. (2011). A grounded theory approach to the development of a framework for researching children's decision-making skills within design and technology education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 16(2), 8-19.

- Miles, M.B. & Huberman, M.A. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev: A.Ersoy & S.Akbaba Altun). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher* (4th ed.). Pearson
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J. And Newton, D. (2005). *Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning*. New York: Cambridge University Press.
- New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory Into Practice*, 46 (1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/00405840709336543>
- Nutbrown, C. & Abbott, L. (2001). Experiencing Reggio Emilia. In. L. Abbott, ve C. Nutbrown, (Ed.), *Experiencing Reggio Emilia: Implications for preschool provision* (pp. 1-7). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Ok, B. (2022). *Reggio Emilia ilhamli okullar: Eğitim sürecinin öğretmen, ebeveyn ve yönetici görüşleri doğrultusunda incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Oktay, A. (2005). 21. Yüzyıla Girerken Dünyada Yaşanan Değişimler ve Erken Çocukluk Eğitimi. M. Sevinç, (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* içinde (18-30). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Öncül, B. (2013). *İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özcan-Candangil S. (2005). *Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel, sosyal ve ailesel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özeloğlu, T. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine ve karar vermeye katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamaları* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Öztürk, N., Kutlu, M. ve Atlı, A. (2011). Anne-baba tutumlarının ergenlerin karar verme stratejileri üzerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 45-64.
- Öztürk, Ş. (2006). Avustralya New South Wales erken çocukluk eğitim programı bir Reggio Emilia örnekleme. *İzmir Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 30-38.
- Panel, B. S. E. (2007). Early learning for every child today: A framework for Ontario early childhood settings. *Best Start Expert Panel on Early Learning*.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün, S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Payne, J., Bettman, J. R., & Johnson, E. J. (1991). Consumer decision making. *Handbook of consumer behaviour*, 50-84.
- Pekdoğan, S. (2015). *Karar verme becerileri eğitim programının 5-6 Yaş çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pekdoğan, S. (2019). The effect of the problem solving training program on the children's decision making skills. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(3), 1-16. DOI: 10.17556/erziefd.426403
- Pekdoğan, S., & Ulutaş, I. (2016). Reliability and Validity of the "Decision-making Skills Instrument for Children. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 197-203. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i12.1854>
- Pekdoğan, S., ve Ulutaş, İ. (2018). Karar verme becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 230-244.

- Penn-Edwards, S. (2004). Visual evidence in qualitative research: The role of videorecording. *The Qualitative Report*, 9(2), 266-277.
- Piggot-Irvine, E. (2006). Sustaining excellence in experienced principals? Critique of a professional learning community approach, *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10(16), 56-75.
- Plous, S. (1993). *The psychology of judgement and decision making*. New York: McGraw-Hill.
- Presseisen, B. Z. (1985). Thinking skills: meaning and models. A.L. Costa (Ed.), In *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (s.52-57). Alexandria VA.: ASCD.
- Reggio Children. (2013). *Information from enrollment*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Reyna, V. F., & Ellis, S. C. (1994). Fuzzy-trace theory and framing in children's risky decision making. *Psychological Science*, 5, 275–279.
- Reyna, V. F., Nelson, W. L., Han, P. K., & Pignone, M. P. (2015). Decision making and cancer. *American Psychologist*, 70(2), 105.
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation-progettazione an interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp. 113-125). Greenwich: Ablex.
- Rinaldi, C. (2006a). *In dialogue with Reggio Emilia listening, researching and learning* (1st ed.). New York: Routledge.
- Rinaldi, C. (2006b). *Crossing boundaries: Reflections on Loris Malaguzzi and Reggio Emilia*. C. Rinaldi (Ed.), In *dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning içinde* (s. 168-177). New York: Routledge.

- Saaty, T. L. (1985). Decision making for leaders. *IEEE transactions on systems, man, and cybernetics*, (3), 450-452.
- Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etğin önemi: Uygulamalı bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Sandberg, A. & Eriksson, A. (2008). Children's participation in preschool - on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*. 180(5), 619-631
<https://doi.org/10.1080/03004430802181759>
- Santrock, J. W. (2014). Ergenlik. (Çev. Ed. Diğdem M. Siyez). Ankara: Nobel.
- Sarıkaya, M. (2013). *Karar verme süreçleri ve örgütsel sessizlik* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Scheinfeld, D. R., Haigh K. M. ve Scheinfeld S. J. (2008). *We are all explorers learning and teaching with Reggio principles in urban settings*. New York: Teachers College Press.
- Schoen, S. (2007). Action research: A developmental model of professional socialization. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(5), 211-216. <https://doi.org/10.3200/TCHS.80.5.211-216>
- Schroeder Yu, G. (2008). Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia approach. *Teaching Artist Journal*, 6 (2), 126-134
<https://doi.org/10.1080/15411790801910735>
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya (25 b.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, I. (2018). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Sever, I., ve Ersoy, A. (2019). İlkokul öğrencileri için karar verme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 8(1), 662- 692. <https://10.14812/cufej.533443>
- Sevey, L. A. (2010). *The role of pedagogical documentation in developing young children's thinking processes*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Rhodelsland and Rhode Island College.
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>
- Shonkoff, J. & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Simon, H.A. (1983). *Models of bounded rationality*. Cambridge: MIT Press.
- Smidt, S. (2013). *Introducing Malaguzzi exploring the life and work of Reggio Emilia's founding father*. Routledge: New York
- Smith, G. F. (2002). Thinking skills: The question of generality. *Journal of curriculum studies*, 34(6), 659-678.
- Spaggiari, S. (1998). The community-teacher partnership in the Governance of the schools: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp. 99-113). Greenwich: Ablex.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Strong Wilson, T. & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice* 46 (1), 40-47. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>

- Şahin, A. (2019). *Reggio Emilia Yaklaşımı temelli fen ve doğa etkinliklerinin uygulanması: Bir eylem araştırması* [Yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Şahin, F. (2013). Reggio Emilia Yaklaşımı. Z. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (2. Bas.) içinde (s. 445-477). Ankara: Vize.
- Tekin, S., ve Ulaş, A. (2016). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin bir araştırma. *Qualitative Studies*, 11(3), 27-38.
- Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik tasarımı ve yürütülmesi eğitim, psikoloji ve sosyoloji alanları için* (1. Baskı). Nobel yayıncılık
- Temel, F., Kurtulmuş, Z. ve Dereli, H. M. (2014). "Reggio Emilia Yaklaşımı ve uygulamalar" F. Temel (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Theobald, M. A., & Kutti, A. (2012). Investigating child participation in the everyday talk of teacher and children in a preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 210-225.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2005). *Understanding the Reggio approach* (1st ed.). London: David Fulton Publishers.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio Approach to your early years practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- Tierney, A.L. & Nelson, C.A. (2009). Brain development and early learning research on brain development. *Zero to Three*, 30 (2), 9-13.
- Tuncer, M. A. (2013). *Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki (İstanbul ili maltepe ilçesi örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Turnšek, N. (2016). Teachers' implicit theories on child participation in preschool. *Athens Journal of Education*, 3(1),7-18. <https://doi.org/10.30958/aje.3-1-1>

- Türk Dil Kurumu (2011). *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara: TDK <https://sozluk.gov.tr/>
- Tversky, A. and Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211, 453-458. <https://doi.org/10.1126/science.7455683>
- Uçar, S. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin karar verme beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- UNICEF. (2019). Erken Çocukluk Gelişimi (EÇG). <https://www.unicef.org/turkiye/erken-%C3%A7ocukluk-geli%C5%9Fimi-e%C3%A7g>
- Van Leijenhorst, L., Westenberg, P. M., & Crone, E. A. (2008). A developmental study of risky decisions on the cake gambling task: Age and gender analyses of probability estimation and reward evaluation. *Developmental Neuropsychology*, 33, 179–196.
- Vecchi, V. (1998). The role of the atelierista: an interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp. 139-148). Greenwich: Ablex.
- Von Neuman, J. and Morgenstern, O. (1947). *Theory of games and economic behavior*. Princeton: Princeton University Press.
- Vurucu, C. (2019). *Erken çocukluk döneminde bilim ve mühendislik uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Wales, C. E., Nardi, A. H. and Strager, R. A. (1986). Decision making: New paradigm for education. *Educational Leadership*, 43, 37-41.
- Wurm, J. (2005). *Working in the Reggio Way: A Beginner's Guide for American Teachers*. St. Paul: Red Leaf Press.
- Yalın, F. A. (2021). *Sosyal bilgilerde karar verme becerisi: yedinci sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yaşar, E. B. (2019). *İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında karar verme durumlarının incelenmesi: Bir eylem araştırması* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız-Demirtaş, V. ve Sucuoğlu, H. (2009). In the early childhood period children's decision-making processes. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1 (2009), 2317–2326.
- Yüksekbilgili, Z. (2016). Tüketici Karar Verme Tarzlarının Kuşaklara Göre Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1392-1402.

EK-A: Öğretmen Gönüllü Katılım Onay Formu

Sayın Öğretmenim,

Sizi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi öğretim üyesi Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu danışmanlığında yürüttüğüm “Reggio Emilia Temelli Proje Çalışmalarında Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Karar Verme Süreçlerinin İncelenmesi” başlıklı doktora tez çalışmasına katılmaya davet ediyoruz.

Karar verme, sunulan ya da var olan alternatifler içerisinde en uygun olanının seçilmesidir (Byrnes,2002; Evans, Brown ve Killian, 2002; Jacobs ve Klaczynski,2005; Saaty,1985). Karar verme süreci birbirini izleyen evrelerden oluşmaktadır. Birey, önce herhangi bir güçlkle karşılaşmakta ve bu güçlüğün çözümü için seçenekleri gözden geçirmekte, seçenekler içerisinde seçim yapmakta, kararını uygulamaya geçirmekte ve verdiği kararın sonuçlarını değerlendirmektedir (Byrnes, 1998; Byrnes, 2002). Karar verme süreçlerinin erken dönemde desteklenmesi, çocukların düşünme becerilerinin gelişimini sağlamakta, akademik performans, okul olgunluğu, sosyal ve ahlak gelişimle ilişki içerisinde olmaktadır (Epstein, 1993; Wheeler,1994). Reggio Emilia yaklaşımı, çocukların özgür, meraklı, aktif katılımcı olarak görüldüğü, öğrenmenin çocukların ilgi ve merak duyduğu projeler yoluyla gerçekleştiği, öğretmenin tüm bu süreci çocukları gözlemleyerek ve onlara rehberlik yaparak desteklediği çağdaş bir eğitim yaklaşımıdır (Malaguzzi, 1998). Çocukların projeler esnasında farklı hipotezler öne sürmeleri, kendi bilgilerini yapılandırmaları, dönüşümlü düşünceleri, bu süreçlerin tümünün öğretmen tarafından desteklenmesi ile çocukların fikir üretme, fikirleri demokratik ve bilimsel bir ortamda çarpıştırmaları karar alma süreçlerine ilişkin ipuçları vermektedir (Hewett, 2001; Rinaldi, 1998). Karar verme sürecine çocuk, öğretmen herkes katılım sağlar. Bu süreçte anlaşmazlıklar olduğunda birçok yol haritası ortaya çıkabilir. Sanatla desteklenmiş bilimsel araştırmalar aracılığıyla çocukların karar verme süreci sürekli desteklenir (İnan, 2010; Helm ve Katz, 2001). Araştırma kapsamında belirlenen eylem planları dahilinde Reggio Emilia yaklaşımı temelli projeler yapabilmeniz konusunda size uzman desteği sunulacak ve çocukların karar verme süreçleri incelenecektir. Sizden eylem planları kapsamında yapılan çalışmalara ve veri toplama araçlarındaki değerlendirme sürecine katılımınız beklenmektedir. Bu süreçte sizinle bir ekip olarak çalışacağız ve zaman zaman toplantılar ve görüşmeler yapacağız. Süreç içerisinde bilimsel veri olarak her tür doküman, ses ve görüntü kaydı toplanacak ve toplanan verilerin analizleri yapılacaktır. Çalışma yaklaşık bir eğitim öğretim yarıyılında gerçekleşecektir. Yapılacak olan bu tez çalışması için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan gerekli ilgili izinler alınmış olup çalışmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır ve hiçbir risk içermemektedir. Araştırmanın çalışma grubuna katılmayı kabul etmeniz durumunda isminiz hiçbir şekilde başka kişiler ile paylaşılmayacak ve rumuz isim kullanılacak olup, gerekli bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bu çalışmanın bilgileri kesinlikle gizli tutulacaktır. Çalışma sırasında kullanılacak veri toplama araçları kişisel olarak rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak çalışmalar sırasında herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, rahatsız olduğunuz durumların ortadan kaldırılması talebinde bulunmakta ve sorulara yanıt vermemekte serbestsiniz. Herhangi bir şekilde rahatsızlığınız devam ederse çalışmaya devam etmek istemediğinizi araştırmacılara iletmeniz yeterlidir. Araştırmaya katılmama hakkına sahip olduğunuz gibi araştırma esnasında veya araştırma veri toplama süreci sonrasında araştırmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmanın sonuçlarının çalışmanın gerçekleştirildiği okulda öğrenim gören çocuklara, sizin mesleki gelişiminize, okul öncesi eğitimi programlarına, diğer okul öncesi öğretmenlerine, okul öncesi eğitimi öğretmen yetiştirme programlarına ve Millî Eğitim Bakanlığı birimlerine önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için araştırmayı yürüten Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi öğretim üyesi Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu (Tel: E-posta:) ya da Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi araştırma görevlisi Arş. Gör. Tuğba Aydemir Özalp (Tel: E-posta:) ile iletişim kurabilirsiniz. Araştırmaya verdiğiniz destek için şimdiden teşekkür ederiz.

ONAY

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Araştırmaya katılmayı onaylıyorum ve bu belgenin bir kopyasını aldım. Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan tüm veri ve bilgilerin, araştırmacılar tarafından bilimsel ve akademik yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Adınız Soyadınız	Okul Sınıfınız	ve	Adres ve	Telefon	Tarih	İmza

* Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmacıya teslim ediniz.

EK-B: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Sayın Okul Öncesi Öğretmeni,

Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU danışmanlığında doktora tezimi yürütmekteyim. Bu araştırmanın amacı, Reggio Emilia Yaklaşımı'nı temel alan proje çalışmaları ile, okul öncesi dönem çocuklarının karar verme süreçlerindeki gelişimi incelemektir. Bu kapsamda sizin demografik bilgilerinizi edinmek amacıyla hazırladığımız kişisel bilgi formunu doldurmanızı rica ediyoruz. Formda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar hiç kimse ile paylaşılmayacak ve araştırma dışında bir amaçla kullanılmayacaktır.

Çalışmamıza verdiğiniz katkı için teşekkür ederiz. Herhangi bir sorunuz olduğunda bana ulaşmak için aşağıdaki iletişim bilgilerinizi kullanabilirsiniz

Arş. Gör. Tuğba Aydemir Özalp

BÖLÜM 1

1. **Adınız soyadınız:**
2. **Yaşınız:**
3. **Öğrenim durumunuz:** () Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora
4. **Mezun olduğunuz alan:** () Okul öncesi () Çocuk gelişimi () Diğer lütfen belirtiniz.....
5. **Mesleki deneyiminiz:** Yıl
6. **Çalıştığınız yaş grubu:**
7. **Sınıfınızın mevcudu:**
8. **Sınıfınızdaki kız ve erkek çocuk sayısı nedir?**

Kız	Erkek
9. Sınıftaki çalışma süreniz nedir?
10. Sınıftaki öğretmen sayısı:
11. Çalışılan okul öncesi kurumun türü:

BÖLÜM 2:

Bu bölümdeki soruları cevaplandırırken size uygun olan **bir ya da daha fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.**

1. bir gün içinde serbest oyuna/oyun zamanına ne kadar vakit ayırıyorsunuz?
 - () Yarım saat
 - () 1 saat
 - () 2 saat
 - () 3 saat
 - () Tüm gün
 - () Hiç vakit ayırmıyorum
 - () Diğer (Lütfen belirtin).
2. Sınıfınızda çocukların öğrenmelerini sağlamak için hangi çalışmaları kullanıyorsunuz?
 - () Sanat etkinlikleri
 - () Dramatik oyunlar
 - () Türkçe etkinliği
 - () Hareket etkinliği
 - () Fen etkinlikleri

- Matematik etkinlikleri
- Bütünleştirilmiş etkinlikler
- Büyük grup etkinlikleri
- Küçük grup etkinlikleri
- Bireysel çalışmalar
- Proje çalışmaları
- Diğer (Lütfen belirtin).

3. Çocuklar hakkında hangi belgeleri saklar ve öğretim sürecinde gerektiğinde incelersiniz?

- Aile bilgi formu
- Çocukların yaptıkları resimler
- Çocukların yaptıkları ürünler
- Anektod kayıtları
- Fotoğraflar
- Videolar
- Gelişim gözlem formları
- Diğer (Lütfen belirtin)

EK-C: Aile Gönüllü Katılım Onay Formu

Sayın Veli,

Sizi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi öğretim üyesi Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu danışmanlığında yürüttüğüm “Reggio Emilia Temelli Proje Çalışmalarında Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Karar Verme Süreçlerinin İncelenmesi” başlıklı doktora tez çalışmasına katılmaya davet ediyoruz.

Karar verme, sunulan ya da var olan alternatifler içerisinde en uygun olanının seçilmesidir (Byrnes,2002; Evans, Brown ve Killian, 2002; Jacobs ve Klaczynski,2005; Saaty,1985). Karar verme süreci birbirini izleyen evrelerden oluşmaktadır. Birey, önce herhangi bir güçlkle karşılaşmakta ve bu güçlüğün çözümünü için seçenekleri gözden geçirmekte, seçenekler içerisinde seçim yapmakta, kararını uygulamaya geçirmekte ve verdiği kararın sonuçlarını değerlendirmektedir (Byrnes, 1998; Byrnes, 2002). Karar verme süreçlerinin erken dönemde desteklenmesi, çocukların düşünme becerilerinin gelişimini sağlamakta, akademik performans, okul olgunluğu, sosyal ve ahlak gelişimi ilişkisi içerisinde olmaktadır (Epstein, 1993; Wheeler,1994). Reggio Emilia yaklaşımı, çocukların özgür, meraklı, aktif katılımcı olarak görüldüğü, öğrenmenin çocukların ilgi ve merak duyduğu projeler yoluyla gerçekleştiği, öğretmenin tüm bu süreci çocukları gözlemleyerek ve onlara rehberlik yaparak desteklediği çağdaş bir eğitim yaklaşımıdır (Malaguzzi, 1998). Çocukların projeler esnasında farklı hipotezler öne sürmeleri, kendi bilgilerini yapılandırmaları, dönüşümlü düşünceleri, bu süreçlerin tümünün öğretmen tarafından desteklenmesi ile çocukların fikir üretme, fikirleri demokratik ve bilimsel bir ortamda çarpıştırmaları karar alma süreçlerine ilişkin ipuçları vermektedir (Hewett, 2001; Rinaldi, 1998). Karar verme sürecine çocuk, öğretmen herkes katılım sağlar. Bu süreçte anlaşmazlıklar olduğunda birçok yol haritası ortaya çıkabilir. Sanatla desteklenmiş bilimsel araştırmalar aracılığıyla çocukların karar verme süreci sürekli desteklenir (İnan, 2010; Helm ve Katz, 2001). Araştırmada, Reggio Emilia yaklaşımı temelli proje çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının karar verme süreçlerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Çalışma sürecinde çocuğunuzun içinde bulunduğu sınıfın öğretmeni ve araştırmacı işbirliği içinde çalışarak planlar hazırlayacaklar ve öğretmen çocuklar ile birlikte proje çalışmaları yapacaktır. Çalışma sürecinde araştırmacı tarafından çocuklara doğrudan bir eğitim verilmeyecek, öğretmenle birlikte ilerleyen süreç esnasında çocukların karar verme süreçleri incelenecektir. Bu süreci inceleyebilmek için çocuklarınıza karar verme becerileri ölçme aracı, gözlem ve görüşme formu uygulanacaktır. Ayrıca proje çalışmalarına ve yapılacak toplantılara katılımınız beklenmektedir. Araştırma sürecindeki karar verme becerileri değerlendirme aracının çocuk formu ve çocuklar için senaryo temelli karar verme süreci yapılandırılmış ön ve son görüşme formu çocuklara çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanacaktır. Bu iki formun uygulanması en fazla yirmi dakika sürmektedir. Ayrıca sizlere çocuğunuzla ilgili bir genel bilgi formu ile karar verme becerileri ölçme aracı ebeveyn formu verilerek araştırmanın başlangıcında ve sonunda bu formu doldurmanız istenecektir. Çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan ve Millî Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli ilgili izinler alınmıştır.

Bu çalışma sırasında toplanan çocuğunuza ait bilgiler ve veriler rumuz (takma isim) kullanılarak sadece araştırma grubu ve çocuğunuzun öğretmeni tarafından değerlendirilecek ve sizlerle paylaşılacaktır. Çalışma kapsamında elde edilecek olan tüm veriler, akademik ve bilimsel yayınlarda kullanılacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır ve ne çocuğunuz ne de sizler için hiçbir risk içermemektedir. Sizin bilginiz,

onayınız ve çocuğunuzun gönüllülüğü dışında çalışmada herhangi bir işlem gerçekleştirilmeyecektir.

Bu çalışma sürecinde gerçekleştirilecek gözlemler ve etkinlikler size ve çocuğunuza rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak çalışmalar sırasında herhangi bir nedenden ötürü siz de çocuğunuz da çalışmayı yarıda bırakmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda araştırmada çalışan uzmanlardan birine veya çocuğunuzun öğretmenine sizin ve/veya çocuğunuzun çalışmaya devam etmek istemediğini iletmeniz yeterli olacaktır. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasına izin vermediğiniz takdirde çocuğunuzun öğrenme ortamlarında gerçekleşen etkinliklere katılımı hiçbir şekilde etkilenmeyecektir. Bu durumda çocuğunuzun sınıfındaki rutin eğitim/öğretim faaliyetleri ve düzenlenen etkinliklere katılımı devam edecek ama çocuğunuz için toplanan tüm veriler çalışma dışında tutulacaktır. Bu çalışmanın sonuçlarının çalışmanın gerçekleştirildiği okulda öğrenim gören çocuklara, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimine, okul öncesi eğitimi programlarına, çocukları okul öncesi eğitime devam eden ailelere, okul öncesi eğitimi öğretmen yetiştirme programlarına ve Millî Eğitim Bakanlığı birimlerine önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için araştırmayı yürüten Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi öğretim üyesi Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu (Tel: ; E-posta:) ya da Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi araştırma görevlisi Arş. Gör. Tuğba Aydemir Özalp (Tel: E-posta:) ile iletişim kurabilirsiniz.

Sizin ve çocuğunuzun bu araştırmaya gönüllü olarak katılacağını umuyor, teşekkür ediyoruz. Katılım ile ilgili tercihlerinizi aşağıdaki formda yer alan kutucukları işaretleyerek bildirmenizi rica ediyoruz. Form üzerinde tercihlerinizi her bir soru için tek bir kutucuğa X işareti koyarak belirttikten sonra formu çocuğunuzun öğretmenine teslim etmenizi rica ediyoruz.

Adınız- Soyadınız	Çocuğun Adı Soyadı	Çocuğa Yakınlık Durumunuz	Adres ve Telefon Bilgileriniz	Çocuğun Okul ve Sınıfı	Tarih ve İmza	
Katılımı Durumu / Onay					Evet	Hayır
1. Bu çalışmaya veli olarak tamamen gönüllü olarak katılıyorum						
2. Çocuğumun yukarıda tanımlanan çalışmada ses ve görüntü kaydının alınarak yer almasına onay veriyorum.						
3. Çocuğumun yukarıda tanımlanan çalışmada ses ve görüntü kaydının alınmadan yer almasına onay veriyorum.						
4. Bu çalışma kapsamında çocuğumla ilgili elde edilecek olan tüm bilgive diğer ilgili verilerin araştırmacılar tarafından, çocuğumun kimliği gizli tutulmak kaydıyla, bilimsel ve akademik yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.						

EK-Ç: Aile ve Çocuk Genel Bilgi Formu

1. Çocuğun Adı Soyadı:.....
2. Doğum tarihi:
3. Cinsiyeti: Kız () Erkek ()
4. Kardeş sayısı:
5. Çocuğunuzun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi:.....
6. Anne-babanın öğrenim düzeyi

	Anne	Baba
İlkokul mezunu		
Ortaokul mezunu		
Lise mezunu		
Üniversite mezunu		
Lisansüstü eğitim mezunu		

7. Annenin çalışma durumu: Çalışmıyor () Çalışıyor ()
8. Annenin mesleği:
9. Babanın çalışma durumu : Çalışmıyor () Çalışıyor ()
10. Babanın mesleği:
11. Ailenin toplam aylık geliri:.....
12. Varsa diğer kardeşlerin yaşları:.....
13. Evde karar alınırken çocuğunuzun fikirlerini önemser misiniz?
14. Çocuğunuzun kendisi ile ilgili durumlarda karar vermesine fırsat verir misiniz?.....
15. Çocuğunuzun hangi durum/olaylarda karşısında karar vermesine fırsat verirsiniz?.....

EK-D: Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Projelerde Karar Verme Süreci Genel

Gözlem Formu

Bu gözlem formu proje sürecinde çocukların karar verme davranışlarını gözlemlmek için hazırlanmıştır. Gözlem projenin başladığı ya da devam ettiği mekânda sistematik bir biçimde, günlük olarak, araştırmacı tarafından yapılarak açıklamalarla birlikte not edilecektir.

Tarih:

Projenin adı:

Davranış	Kullanıldı	Kullanılmadı	Açıklamalar	Yorumlar
1. Dikkat çekilmek istenen durum fark edilir. Amaç belirleme/Fark etme (inceleme, sohbet etme, soru sorma, durumu oyuna dahil etme vb.). (Ör: sınıfa öğretmenin getirdiği kitabı incelerler ve içinde yazılanlar hakkında arkadaşlarıyla sohbet ederler, sorular sorarlar “köstebeklerin gözleri kapalı mı?”)				
2.Seçenekler oluşturulur (fikir üretme) (Ör: bence kapalı çünkü yerin altında gözüne kum kaçar, bence açık ama görünmüyor)				
3.Seçeneklerden birine karar verilir (fikirlere birine ya da birkaçına karar verilir) (Ör: köstebeklerin gözleri kapalı)				
4. Seçenek uygulanır ve sonuç değerlendirilir (kararın sonucunda olumlu-olumsuz bir değerlendirme yapılır) (Ör: araştırma yapıldı ve köstebeklerin gözleri kapalı değil çok küçükmüş)				

EK-E: Öğretmen İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Kişisel deneyimlerinize dayalı olarak okul öncesi öğretmenliğinizi değerlendirebilir misiniz? (Nasıl bir öğretmensiniz?)
2. Okulda genel olarak bir gün nasıl geçiyor?
 - a.Siz neler yapıyorsunuz?
 - b.Çocuklar neler yapıyor?
3. Çocukların kendilerini ifade etmeleri için ne tür yöntemlerden faydalanırsınız?
4. Sizce okul öncesi dönemde çocuklar en iyi nasıl öğrenirler?
5. Çocukların öğrenmelerini desteklemek için neler yaparsınız?
6. Karar verme kavramı size neleri çağırıştırıyor?
7. İnsan hayatında karar vermenin önemi sizce nedir?
8. Okul öncesi dönemde karar verme sürecinin geliştirilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
9. Okul öncesi dönemde karar verme sürecinin geliştirilmesinde önemli olduğunu düşündüğünüz faktörler nelerdir?
10. Sınıfınızda çocuklar nelere karar verir?
11. Etkinliklerin planlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili bölümlerde çocuklarınızın karar verme sürecinde olmaları gerektiğini düşünür müsünüz? Neden?
12. Sınıfınızdaki çocukların karar verme sürecini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
13. Etkinlikler sırasında karar vermekte zorlanan çocuklara yönelik neler yaparsınız?
14. Reggio Emilia yaklaşımı hakkında bildiklerinizi paylaşabilir misiniz?
 - a. Bu bilgilerinizi hangi yollarla edindiniz?

EK-F: Çocuklar İçin Senaryo Temelli Karar Verme Süreci Yapılandırılmış Ön ve Son Görüşme Formu Örneği

Bu görüşme formu çocukların karar verme süreçlerini incelemek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Dört farklı senaryo durumu karar verme süreçlerinin aşamalarını ortaya koymak için yapılandırılmıştır. Görüşmeler araştırmacı ve çocuk arasında sessiz bir alanda gerçekleştirilecektir.

Çocuğun adı soyadı:

Seçeneklerin belli olduğu karar verme sürecine ilişkin birinci senaryo

Tarih:

Munti böğürtlen yemeği çok seven bir tilkiymiş. Yağmurlu bir günde çizmelerini giyip böğürtlen yemek için dışarı çıkmış. Ancak böğürtlenleri bulmak o kadar da kolay değilmiş....

1.Tilki Munti böğürtlenleri yedikten sonra ne yapmaya karar vermişti? (**Amaç oluşturma**)

2.Tilki Munti yuvasına dönmek için neler yapabilir? (**Seçenek belirleme / var olan seçenekleri göz önüne alma**)

3.Tilki Munti ya yüzerek karşıya geçecek ya da yağmurun dinmesini ve suyun azalmasını bekleyecekti. Tilki Munti karşıya yüzerek geçsin mi yoksa suyun azalmasını beklesin mi? Neden? (**Seçenekleri değerlendirme**)

4.Sence Munti yine yağmur yağdığında ne yapmalı? (**Sonucu değerlendirme**)

Çocuğun adı soyadı:

Seçeneklerin belli olduğu karar verme sürecine ilişkin ikinci senaryo

Tarih:

Cemil bir gün camdan dışarı bakarken kuşları görmüş. Kuşların zıplayarak hareket ettiklerini fark etmiş....

1.Kuşlar neden zıplıyordu? (**Amaç oluşturma**)

2.Sence Cemil kuşların üşmemesi için neler yapabilir? Neden? (**Seçenek belirleme / var olan seçenekleri göz önüne alma**) ...

Çocuğun adı soyadı:

Seçeneklerin belli olmadığı karar verme sürecine ilişkin birinci senaryo

Tarih:

Neşeli okyanusta yaşayan ahtapotların çok eğlenceli bir oyunları varmış. Buradaki ahtapotlar, belirledikleri bir kayaya atlayarak sarılmaya çalışırlarmış...

3. Söylediklerinden hangisini yapsın? (**Seçenekleri değerlendirme**)

4. Yengeç bundan sonra arkadaşlarının oyunlarına katılmak için ne yapmalı? (**Sonucu değerlendirme**)

Çocuğun adı soyadı:**Seçeneklerin belli olmadığı karar verme sürecine ilişkin ikinci senaryo****Tarih:**

Neşeli ormanda yaşayan ayı Miyo o gün çok heyecanlıymış. En sevdiği arkadaşı zebra zobinin doğum günü varmış...

1.Ayı miyo ceketini giyerken neyi fark etmiş? (**Amaç oluşturma**)

2.Ayı miyo bu durumda ne yapabilir? Neden? (**Seçenek belirleme / var olan seçenekleri göz önüne alma**) ...

EK-G: Çocukların Projelerde Karar Verme Sürecinin Gelişimini Desteklemek İçin Ne Yaptım?" Öz Değerlendirme Formu Örnek Maddeleri

Tarih:

Projenin adı:

Davranış	Evet	Hayır	Gerekmedi	Açıklamalar
Çocukların karar verilecek durumu/amacı belirleyebilmelerini geliştirmek için;				
1.Çocukların düşüncelerini söylemelerine fırsat sağlayan açık uçlu sorular sordum.				
2. Çocuklara farklı bakış açılarıyla düşünmelerini sağlayacak açık uçlu sorular sordum.				
6.Durum/amaç ile ilgili fotoğraf/video gösterdim				
7. Durum/amaç ile ilgili sınıfa materyal getirdim				
8. Durum/amaç ile ilgili etkinlik planladım				
Çocukların seçenek oluşturmalarını geliştirmek için;				
1.Çocukları açık uçlu sorular sormaları/üretmeleri için teşvik ettim.				
2. Çocukların düşüncelerini söylemelerine fırsat sağlayan açık uçlu sorular sordum.				
8.Seçeneklerle ilgili etkinlik planladım				
9.Seçeneklerle ilgili resim, müzik, dans, kil gibi araçları kullanmalarını teşvik ettim				
10.Seçeneklerle ilgili yeni bir alan oluşturdum.				
Çocukların uygulama ve sonucu değerlendirmelerini geliştirmek için;				
1.Proje içinde önerilen seçenekleri uygulamaları için ortam oluşturdum.				
5.Çocukların akran etkileşimiyle sonucu değerlendirme hakkında yorum yapacakları ortamlar oluşturdum.				
6.Çocuklara, dokümantasyon panelini inceleyerek seçeneğin işe yarayıp yaramadığını değerlendirmelerini sağlayacak ortamlar oluşturdum				

7.Çocukların sonucu değerlendirmeleri için resim, müzik, dans, kil gibi araçları kullanmalarını teşvik ettim				
--	--	--	--	--

TOPLAM: %.....

Görüş ve öneriler:**Bu projede hiç seçenek oluşturmayan çocuklar:****Bu projede karar sürecinde sadece karara katılım gösteren çocuklar:****Bu projede karar verme sürecine hiç katılmayan çocuklar:**

EK-Ğ: Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Proje Çalışmaları Öğretmen Öz

Değerlendirme Formu Örnek Maddeleri

Tarih:

Projenin adı:

Davranış	Evet	Hayır	Gerekmedi	Açıklamalar
1 Çocukların ilgi ve meraklarını anlamak için gözlemimi her gün not ettim				
2 Olası proje konularını ortaya koymak için çocukların fikirlerini not aldım				
9 Proje konu ağını tekrar gözden geçirdim, gerektiğinde düzenleme yaptım				
10 Çocukların konuya olan merakını provoke etmek için çalışmalar yaptım. (Ör: Uzman daveti, materyal getirme, çevre düzenleme, belgesel/video izletme, hikâye okuma, alan gezisi yapma, etkinlik planlama, sohbet etme vb.)				
16 Çocukların olası proje konusuna ilgisi yoksa bu durumu not aldım				
18 Günlük tuttum				
22 Çevreyi projeye uygun olarak düzenledim (turuncu rengiyle ilgili bir proje yapılıyorsa deney yapabilecekleri boyaları hazırlama vb.)				
24 Gözlemler yaparak çocukların öğrenme sürecini ve nasıl öğrendiklerini not aldım				
29 Çocukların birbirleriyle etkileşim kurarak öğrenmelerine destek verdim				
30 Yapılacak araştırmalara çocukların karar vermesini sağladım (Ör: Başka hangi renkte kuşlar olduğunu nasıl öğrenebiliriz? Bu tel ile başka neler yapabiliriz? Arabalar ile ilgili başka neler araştırılabilir? vb. sorular yoluyla)				
32 Çocuklarla birlikte sonlandırma çalışması yaptım (Ör: sergi, sunum, ürün hazırlama vb.)				
34 Proje sürecinde yapılan dokümantasyonları sınıfta sergileyerek çocukların öğrendikleri hakkında yeni fikir ve sorular üretmelerini sağladım				
36 Velilerin/toplumun katılımına yer verdim (Ör: Sunum, alan gezisi, toplantı, sergi vb.)				

TOPLAM: %.....

Görüş ve öneriler:

EK-H: Verilerin Analizine İlişkin Oluşturulan Kodlama Anahtarı

Tema	Kategori	Alt kategori	Kodlar
Karar vermeye ilişkin mevcut durum	Öğretmen	Uygulamalar	Soru sorma
			Sınıf kurallarını çocuklarla birlikte oluşturma
			Çocukların birbirleriyle fikir alışverişi yapmalarına imkân verme
			Çocukların seçimlerini gerçekleştirememesi
			Sınırlandırılmış etkinlikler
			Sınıf düzenine hep öğretmenin karar vermesi
		Görüşler	Önemli bir beceri
	Çocuklar için soyut bir beceri		
	Çocuklarda geliştirilmesi gereken bir beceri		
	Programda üzerinde durulmayan bir beceri		
	Çocuklar	Karar verme sürecinin aşamaları	Amaç oluşturma
			Seçenek oluşturma / var olan seçenekleri göz önüne alma
			Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme
			Sonucu değerlendirme
Reggio Emilia yaklaşımına yönelik mevcut durum	Öğretmen	Uygulamalar	Bireysel ve büyük grup etkinlikleri
			Yoğun atölye programı
			Hazır plan kullanmama
		Görüşler	Sözel dili kullanma
			Önceden planlı etkinlikler
			Çocuk imajı
			Bilgi eksikliği
			Duvarsız eğitim
	Koşullar		Yaratıcı olma
			Deneyime önem verme
			Sınıf
			Orta alan
			Bahçe
			Materyaller
Karar verme sürecine ilişkin değişimler	Amaç oluşturma		Merak edilen bir durum
	Seçenek belirleme / var olan seçenekleri göz önüne alma		Karşılaşılan bir problem
			Sonuca yönelik seçenekler
	Oluşturulan/var olan seçeneklerden birini seçme	Bireysel seçimler	Bağımsız karar verme, Zorlanma (yardım isteme, önerileni seçme, kararsız kalma)
		Ortak seçimler	Uyma, karşı çıkma, sayışmaca, ikna etme, oylama
	Sonucu değerlendirme		Beklenen sonuçlar
			Beklenmeyen sonuçlar
Öğretmenin uygulama sürecindeki gelişimi			Soru sorma
			Zaman verme
			Çevre düzenleme
			Çocukları destekleme

EK-I: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-300-00001635685
Konu : Tuğba AYDEMİR ÖZALP (Etik Komisyon İzni)

29.06.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 04.06.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001598235 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden Tuğba AYDEMİR ÖZALP'ın Prof. Dr. Tülin Güler YILDIZ danışmanlığında yürüttüğü "Reggio Emilia Temelli Proje Çalışmalarında Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Karar Verme Süreçlerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 22 Haziran 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: FB666915-ED63-4AE3-A806-CB34448C5B05

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik
Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992
Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevda TOPAL
Bilgisayar İşletmeni
Telefon: 03123051008



EK-İ: MEB İzni

T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-53490996-44-29377529
Konu : Uygulama İzni

11/08/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/02 nolu Genelgesi.
b) Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün 02/07/2021 tarihli ve E-51944218-300-00001643553 sayılı yazısı.

İlgi (a)' da kayıtlı genelge doğrultusunda, Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi (b) yazısında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora programı öğrencisi Tuğba AYDEMİR ÖZALP' in, Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ' ın danışmanlığında yürüttüğü **"Reggio Emilia Temelli Proje Çalışmalarında Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Karar Verme Süreçlerinin İncelenmesi"** konulu tez çalışması kapsamındaki uygulama çalışmasını ilimiz genelinde bulunan resmi/özel anaokulları ile anasınıfı öğretmen ve öğrencilerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü Mustafa TOPUZ' un başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu uygulama çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretime aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğü'müze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Aydın BÖRÜ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA

Telefon No : 0 (274) 280 43 94

E-Posta: arge43@meb.gov.tr

Keşif Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Filiz ÖRNEK VHKİ

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: kutahya@meb.gov.tr Faks: 2742804398

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9fe8-ab1e-3476-8fe6-1d1e kodu ile teyit edilebilir.



EK-J: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Ad SOYADI

EK-K: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

12/06/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: REGGIO EMİLİA TEMELLİ PROJE ÇALIŞMALARINDA OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ KARAR VERME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
12/06 /2023	277	384305	06/06/2023	9	2114344491

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Tuğba Aydemir Özalp

Öğrenci No.: N16147473

Ana Bilim Dalı: İlköğretim

İmza

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu

EK-L: Dissertation Originality Report

12/06/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: INVESTIGATION OF THE DECISION-MAKING PROCESS OF PRE-SCHOOL CHILDREN IN REGGIO EMILIA-BASED PROJECT STUDIES

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
12/06/2023	277	384305	06/06/2023	9	2114344491

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Tuğba Aydemir Özalp

Student No.: N16147473

Department: The Department of Primary Education

Program: Pre-school education

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Assoc. Prof. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu

EK-M: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Öğrencinin Adı SOYADI

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
- *Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

