



**Fatma Yaşar EKİCİ<sup>1</sup>**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE UYGULANAN ÇOCUK MERKEZLİ  
YAKLAŞIMLARIN KURAMSAL TEMEL, EĞİTİM ORTAMI VE  
ÖĞRETMENİN ROLÜ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

**Özet**

Bu araştırma, okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmen rolü açısından karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmada Regio Emilia, High Scope, Waldorf ve Montessori Yaklaşımları ele alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için konuyla ilgili kaynaklara ve verilere ulaşılarak alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırma ile ilgili kitap, tez, makale ve raporlar incelenmiş elde edilen veriler sistematik bir biçimde bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Bulgular arasında ilişkilendirme yapılarak, yargılar oluşturularak, değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda Regio Emilia, High Scope, Waldorf ve Montessori Yaklaşımlarının ortak ve farklı özellikleri belirlenerek açıklanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Okul Öncesi Eğitim, Çocuk Merkezli Yaklaşım, Regio Emilia Yaklaşımı, High Scope Yaklaşımı, Waldorf Yaklaşımı, Montessori Yaklaşımı.

**COMPARISON OF CHILD-CENTERED APPROACHES APPLIED BY  
PRE-SCHOOL EDUCATION IN TERMS OF THEORETICAL BASIS,  
EDUCATION ENVIRONMENT AND ROLE OF TEACHER**

**Abstract**

In this research, comparison of child-centered approaches applied by pre-school education in terms of theoretical basis, education environment and role of teacher were aimed. Reggio Emilia, High Scope, Waldorf and Montessori approaches were compared in this research. Document review method that is one of the qualitative research methods was used. Field survey was carried out by searching relevant

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği,  
fatmayasarekici@hotmail.com

resources and data. Books, thesis, articles and reports related with the research were surveyed and the data obtained were integrated sistematically. Evaluation was made by associating findings and by creating judgements. At the end of the research, common and different features of Regio Emilia, High Scope, Waldorf ve Montessori Approaches were identified and described in detail.

**Key Words:** Pre-School Education, Child-Centred Approaches, Regio Emilia Approach, High Scope Approach, Waldorf Approach, Montessori Approach.

## Giriş

Eğitim kuramları, bilginin edinilme biçimi açısından öğrenme öğretme yaklaşımlarını etkilemektedir. Geleneksel eğitim anlayışını biçimlendiren felsefe, bilginin nesnel olduğunu ve bireyin dışında oluştuğunu savunmuştur. Yirminci yüzyılın başlarında oluşmaya başlayan ve ikinci yarısından sonra yaygınlık kazanan yeni anlayış nesnelci anlayışa zıt görüşler ileri sürmektedir. Yeni anlayış, bilginin yorumlandığını, oluşturulduğunu yani bireyin kendisi tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır (Özden, 2003). Bu anlayış eğitimde öğretmen merkezli yaklaşımın yerini öğrenen merkezli yaklaşıma bırakması sonucunu doğurmuştur. Eğitim sisteminin tüm basamaklarında tartışılan öğrenen merkezli eğitim yaklaşımları okul öncesi eğitimde de kendini çocuk merkezli yaklaşım olarak göstermiştir.

Günümüzde okul öncesi eğitimde etkili olan çağdaş yaklaşımların çocuk merkezli yaklaşımlar olduğu ilgili alan yazında görülmektedir. Bunlar çocukların ilgi, gereksinim ve beklentilerinin ön plana alınması, çocuğun kendi ilgi, yetenek ve yeterliliklerinin farkına varması için ona olabildiğince farklı etkinlikler ve öğrenme yaşantıları sunulmasını gerektirmektedir. Öğretmenin de bir öğrenen olarak görüldüğü çocuk merkezli yaklaşımlarda, çocuk kendi öğrenmesinden sorumludur ve ona sunulan özel çevre olanaklarıyla bilgiyi kendisi yapılandırır. Erken yaşlardan başlayarak çocuğun tüm eğitim aşamalarında böyle bir yaklaşımın benimsenmesi; karar verebilen, kararlarının sonucuna katlanabilen, kişisel ve toplumsal problemleri farklı şekillerde çözebilen, sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesinde önemli katkı sağlayabilir (Oktay, 2005).

Çocuk merkezli yaklaşıma göre okul öncesi eğitim programlarının bazı özellikleri taşıması gerekir. Bu programlar çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun bir ortam sunabilmeli, tüm gelişim alanları ile yaratıcılıklarını destekleyici özellikler içermeli ve bunlar arasında bir denge kurmalıdır. Çocukların ilgi ve deneyimleri dikkate alınarak düzenlenmeli, onları bireysel, grup içinde ve yetişkinlerle oyun oynamaları için cesaretlendirmelidir. Çocuk merkezli bir okul öncesi eğitim programı, çocukları düşünmeye, soru sormaya, araştırmaya, problem çözmeye, yeni fikirler geliştirmeye ve denemeye teşvik etmeli, seçim yapmaları ve bağımsız olmaları için desteklemelidir. Yapılandırılmış etkinlikler yanında kendiliğinden gelişen etkinliklere de olanak tanımalı, günlük programda, aktif-pasif, sınıf içinde - dışında, bireysel-grup, büyük kas, küçük kas, çocuğun ve öğretmenin başlattığı etkinlikler arasında denge kurulmalıdır. Ayrıca, çocuklar, öğretmen ve program açısından düzenli bir biçimde değerlendirme yapılmalıdır (Kandır, Özbey ve İnal, 2010).

Çocuk merkezli yaklaşım, öğretmenlerin de bazı özelliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Çocuk merkezli yaklaşımın uygulandığı bir sınıfta öğretmen, çocukların güçlü yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini yakından tanımalı ve bu bilgilere dayanarak günlük etkinliklerini planlamalıdır. Her bir çocuğun ilgi ve gereksinimlerini grubun ilgi ve gereksinimleri ile dengelemelidir. Öğretmenin bu dengelemeyi gerçekleştirebilmesi için çocuk

gelişimi hakkında yeterli bilgiye, iyi bir gözlem yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca, zaman yönetimi becerilerinin gelişmiş olması ve esnek bir yapıya sahip olması da okul öncesi eğitim öğretmenin sahip olması gerekli diğer özelliklerdir (Pam, 1996).

Rousseau, Dewey, Maria Montessori, Jean Piaget, Lev Semonvich Vygotsky ve Howard Gardner çocuk merkezli eğitim yaklaşımının şekillenmesinde rol oynamış önemli bilim insanlarıdır. Dünyada okul öncesi eğitim alanında uygulanagelen çocuk merkezli birçok yaklaşım ve model bulunmaktadır. Bu araştırmaya temel oluşturanlar yaklaşımlar ise Regio Emilia, High Scope, Waldorf ve Montessori yaklaşımlarıdır. Araştırmada, bu yaklaşımlar kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve karşılaştırılmıştır.

### **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için konuyla ilgili kaynaklara ve verilere ulaşılarak alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırma ile ilgili kitap, tez, makale ve raporlar incelenmiş elde edilen veriler sistematik bir biçimde bütünleştirilmeye çalışılmıştır.

### **Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Çocuk Merkezli Yaklaşımların Kuramsal Temel Açısından Karşılaştırılması**

*Regio Emilia Yaklaşımının Kuramsal Temelleri:* Reggio Emilia Yaklaşımı, 1970 yılında İtalya'daki okulöncesi eğitim kurumlarında reform yapmak ve yeni yaklaşımları uygulamak amacıyla hükümet tarafından belediyelere verilen okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma görevi sırasında ortaya çıkan ve Malaguzzi tarafından geliştirilen bir uygulamadır. Malaguzzi; Piaget, Vygotsky, Bruner ve diğerlerinin sosyal yapılandırmacılığa ilişkin görüşlerinden etkilenmiştir. (Edwards, 2002).

Reggio Emilia Yaklaşımı çocukların nasıl öğrendikleri ile ilgilenir. Bu nedenle Reggio Emilia Yaklaşımının uygulandığı okullarda aktif eğitim yaklaşımı kullanılır. Bu okullar çocukların bağımsız ve hareketli olmasını, aynı zamanda yoğun bir etkileşimi desteklediği için Malaguzzi tarafından “sevimli” olarak nitelendirilmişlerdir (Wortham, 2006).

Reggio Emilia Yaklaşımı'nın temel ilkeleri şu şekilde maddelenebilir (Cadwell, 2008):

- Çocuk bir lider, işbirlikçi (ortak) ve iletişimci olarak algılanır.
- Çevre üçüncü öğretmendir.
- Öğretmen bir araştırmacı, ortak ve rehberdir.
- Dokümantasyon bir iletişim aracıdır.
- Aile bir ortak olarak algılanır.
- Organizasyon temeldir.

Reggio Emilia Yaklaşımına göre eğitimin amacı; büyüme sürecindeki çocuğun gelişimini engelleyen “duvar”ın ortadan kaldırılmasıdır. Eski ve katı kurallar, güncelliğini yitirmiş kavramlar, yetişkinlerce benimsenmiş anlaşılması güç davranış ve tutumlar, geleneksel eğitim yöntemleri bu “duvar”ı oluşturmaktadır. Çocuğun gelişim sürecinde yaşayan toplumdaki yeni kültürel değerler ve rolleri öğrenmesi desteklenmeli böylece gelişimini engelleyen ve eski değer yargılarından oluşan “duvar”la karşılaştığında bunu kendi kendine aşması sağlanmalıdır.

Reggio Emilia yaklaşımının bir diğer temel özelliği ise; çocuklara somut yaşantılar sunularak yeni keşifler yapmalarına fırsatlar sağlanmasıdır. Çocuklar sırasıyla araştırma, üretme ve hipotezlerini test etme aşamalarından geçmektedirler. Burada resim çizme, heykel, dramatik oyun gibi birçok sembolik yolla kendilerini ifade etme imkânı bulmaktadırlar. Reggio eğitimcilerinin “çocuğun yüz dili” adını verdikleri bu görüş, çocukların somut yaşantıları sembolik ifadelerle dönüştürdükleri çok sayıda dili ifade etmektedir. Çocuk, problemlerinin çözümünde akranlarıyla birlikte çalışmakta, öğretmen ise bu sırada ona yardımcı olmaktadır. Bazen çizim ya da fikirler yeniden gözden geçirilip düzeltilmektedir (Temel ve Dere, 1999).

*High Scope Yaklaşımının Kuramsal Temelleri:* Sözlük anlamı olarak ‘yüksek hedefler ve uzaklara uzanan görev’ anlamına gelen High Scope yaklaşımının kurucusu David Weikart’tır. ABD’de yoksul mahallelerdeki şiddete eğilimli çocuklar için hazırlanan High Scope, Piaget’in görüşlerini ve etkin öğrenmeyi temel alan bir eğitim modelidir (Bilaloğlu, 2004). High Scope Yaklaşımını; ‘etkin öğrenme, olumlu yetişkin-çocuk etkileşimleri, çocuklara yönelik hoşgörülü bir öğrenme ortamı, tutarlı bir günlük akış (planla-yap-değerlendir) ve çocukların günlük değerlendirmelerinin bir ekip tarafından yapılması’ ilkeleri oluşturmaktadır (Morrison, 2007).

High Scope yaklaşımına göre, çocuklar kendi kişisel ilgilerini ve amaçlarını gerçekleştirdiklerinde en iyi şekilde öğrenirler. Gün boyunca çocukların materyaller ve etkinlikler arasından seçim yapmaları teşvik edilir. Çocuklar gün boyunca keşifler yaparlar, sorularını sorup yanıtlarını bulurlar, sınıftaki arkadaşları ve yetişkinlerle ilişki kurarlar. Tüm bu girişimler değerli hayat dersleridir.

High/Scope yaklaşımının temel amaçları şöyle sıralanabilir (Poyraz, Dere, 2001):

- Çocukların kendi enerjilerini gerektiği gibi kullanarak neyi nasıl yapacaklarına ilişkin tercih yapma ve karar alma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Çocukların diğer çocuklar ve yetişkinlerle grup çalışmaları planlama, ortak çaba gösterme ve önderliği paylaşma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Çocukların nesnelere ilgili bilgilerini, sanat ve hareket etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Çocukların düşünceleri ve duygularını çeşitli yollarla (çizgiler, oyun, söz) ifade etme ve başkalarına iletme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Çocukların, başkalarının çeşitli yollarla (söz, yazı, oyun, çizgi) anlatmaya çalıştıklarını kavrama yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Çocukların mantık yürütme yeteneklerini değişik durumlara uygulayarak geliştirmeleri için yardımcı olmaktır.

High Scope Yaklaşımında en önemli noktalardan biri de aile katılımıdır. Özellikle anne-çocuk arasındaki ilişkinin önemsendiği yaklaşımda okulun ve öğretmenin yanında ailenin de çocukla ilgili konularda uzman olduğu göz önünde bulundurularak hareket edilmektedir. Ev ziyaretlerinin de içinde bulunduğu aile katılım çalışmaları düzenlenmektedir (Hohmann, Weikart, 2000, Şahin, 2010).

*Waldorf Yaklaşımının Kuramsal Temelleri:* Waldorf yaklaşımı ilk olarak Rudolf Steiner tarafından 1919 yılında Almanya’da ortaya çıkmıştır. Rudolf Steiner’e göre çocuklar hem fiziksel hem de psikolojik olarak belirli gelişimsel aşamalardan geçmektedir. Farklı yaşlarda farklı yetenek, ilgi ve problemler ortaya çıkmakta ve her yeni evre çok büyük önem teşkil ederek, özel ilgi gerektirmektedir. Her çocuğun farklı bireysel ihtiyaçları, karakteri, düşünce, duygu ve hareket kapasitesi vardır. Çok yönlü yaratıcı kişilik, mantıksal, duygusal ve hareketsetel öğelerin etkileşimi doğrultusunda gelişmektedir. Waldorf programının temel amacı çocuğu bütünüyle eğitmektir; ”Beyin, kalp ve eller” bu programın temel felsefesini oluşturmaktadır. Waldorf Okulları programını bu anlayış üzerine inşa etmiştir (Astley ve Jacson, 2000).

Steiner’e göre, çocuğun ruhu, duygular ve düşüncelerden önce bedeninde aktif hale gelmeye başlar. Bu nedenle evdeki ve okuldaki eğitimin bu aşamalı gelişimi desteklemesi gerekmektedir. Yaşamın ilk yedi yılında çocuk, bedenini kontrol etmeyi amaçlamaktadır. Özellikle çevresinde bulunan kendisinden büyük kişilerinin hareketlerini taklit etmek çocuğa yardımcı olmaktadır. Bu yaşta çocuk, en iyi öğrenmeyi ‘taklitçi bir tavır’ takınarak sağlamaktadır (Astley ve Jacson, 2000, Driscoll, 1999).

Bu yaklaşıma göre eğitimin amacı benlik bilincinin oluşturulmasıdır. Benlik kavramı, kalıtım ve çevre ile birlikte insanın varoluşunu belirleyen üç kavramdan biridir. Benlik, sağlıklı ve dengeli bir şekilde geliştirilirse yaşamdaki belirleyici etken olur (Schmitt-Stegman, 1997). Benlik bilincinin gelişebilmesi için de benliğin unsurları olan irade, duygu ve düşüncenin geliştirilmesi gerekmektedir. Steiner’e göre bu unsurların gelişmesini sağlayan, insanın sahip olduğu şekillendirici güçlerdir. Şekillendirici güçlerin kaynağı aldığımız besinlerdir (Steiner, 1919). Şekillendirici güçler her dönem farklı bir unsurun gelişimine odaklanırlar. Bu dönemler; fiziksel bilinçlilik, duygu bilinçliliği, farkında bilinçlilik adları ile sıralanırlar ve her biri yedi yıl sürer (Barnes, 1980; Ogletree, 1997). Eğitimin planlanması ve geliştirilmesi için çocuğun bu gelişim dönemlerindeki özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir.

Waldorf yaklaşımında okulöncesi eğitimde çocuğa akademik bilgi vermemeye özen gösterilmektedir. Yedi yaşına kadar çocuğa görevinin oyun oynamak olduğu öğretilmekte, çocuk sağlıklı bir şekilde oyun oynarsa bedensel gelişiminin hızlı olacağı görüşü savunulmaktadır. Bedensel, zihinsel ve hayal gücü olarak gelişimin önemli olduğu bir dönemde çocuğa akademik bilgiler vermenin, onun enerjisini yanlış yöne sevk etmek olacağı düşünülmektedir (Reunzel, 2001).

Waldorf yaklaşımının temel ilkeleri şu şekilde maddelenebilir:

- Çocuklar öğrenme ile kendi tecrübeleri arasında bağlantı kurduklarında daha ilgili ve canlı olmakta ve bu tecrübelerle öğrenmeye başlamaktadır (McDermott, 1992).
- Her çocuğun farklı bireysel özellikleri ve kendine göre üstün yetenekleri vardır. Eğitim planlanırken çocukların neleri öğrenmeleri gerektiği değil neleri öğrenebilecekleri göz önüne alınır. Çocuğun sahip olduğu bütün yetenekleri geliştirmesi ve en iyi seviyeye getirmesi hedeflenir (Hutchingson, & Hutchingson, 1993; Harrington, 1993).
- Nasıl ki dünyanın ve yaşamın belli bir ritmi vardır. İnsan organizmasının da belli bir ritmi vardır. İnsan bu ritim içinde olgunlaşır. İnsanın gelişimini sağlayan şekillendirici enerji bu ritim doğrultusunda değişik zamanlarda sırasıyla irade, duygu ve düşünce gelişimi üzerinde odaklanır. Ancak bir alanda yeterli olgunluğa erişildikten sonra eğitimde bir üst aşamaya geçilmelidir (Lopata, 2000).

- Sanat; ahlaki, toplumsal, zihinsel, duygusal, iradi gelişim için gerekli güçlerin kaynağını besleyerek akademik bütünlüğe, benliği-gerçekleştirmeye, çatışmaları çözümlenmeye, benlik-saygısının gelişimine yardımcı olur (Hutchingson, & Hutchingson, 1993).
- Okul, her türlü ekonomik ve politik kontrolden tamamen bağımsız olmalıdır. (Barnes, 1980). Ayrıca her okul, içinde bulunduğu topluma göre müfredatını düzenlemelidir (Waterson, 2006). Böylece öğrenilecek konuların çocuğun yaşamıyla ilişkilendirilmesi mümkün olur.
- Değerlendirmenin amacı, çocuğun gelişiminden kendisinin de haberdar olması bu sayede öğrenme ve üretme coşkusunu daha çok hissetmesini sağlamaktır. Çocuğun bütünsel olarak gelişmesi gereklidir. Bunun için uygulanan bilginin kazanılması, becerinin uygulanması, yaratıcılığın güçlendirilmesi, hayal gücünün uyarılması, anlama ve empati duygularının beslenmesi, sosyal sorumluluğun önemi ve ahlaki ilkeler gibi alanlara eşit önem verilir (Nicholson, 2000).

*Montessori Yaklaşımının Kuramsal Temelleri:* Montessori Yaklaşımının kurucusu Maria Montessori alternatif eğitimde ruhsal gelişmecilik modelinin, yeni eğitimde ise çocuktan hareket akımının temsilcisidir (Korkmaz,2006). Ruhsal gelişmecilik modeli insanın ruhsal bir yönünün de olduğunu ve bu yönün de eğitilmesi gerektiğini savunur. Çocuk merkezli eğitim ise etkinlik ve amaçları çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirler. Eğitim ortamında öğrenciyi temel alan, onun ihtiyaçlarına ve kişilik gelişmesine birinci planda değer veren, öğrencinin her açıdan bir bütün olarak, özetle eğitimi özgürlük kavramı üzerine alan bu paradigma, hümanistik eğitim anlayışı, aktivite merkezli eğitim anlayışı, öğrenci merkezli eğitim anlayışı başlıkları ile ele alınmaktadır (Hesapçioğlu ve Akbağ, 1996).

Montessori eğitim felsefesinin temellerini oluştururken kendi dönemi öncesi ve kendi döneminden birçok filozof ve eğitimciden etkilenir. Bu filozof ve eğitimciler; Pereira, Rousseau, Pestallozi, Frobel, Seguin, Itard ve Owen olarak sayılabilir. Montessori'nin gelişime ait fikirleri, Piaget ve Vygotsky'ninkiler gibi yapılandırmacılığa ve etkin doğal öğrenmeye dayanmaktadır (Wortham, 2006).

Montessoriyeye göre, çocukluk dönemi gelişim açısından en dinamik dönemdir ve birbiriyle bağıntılı, belli bir ritim içinde ilerler. Gelişimde "hassas dönemler" adını verdiği dört süreç tanımlanmaktadır. Bunlar; bebeklik, çocukluk, ergenlik ve olgunluktur. Montessori her dönemin kendine özgü özellikleri olduğunu söyleyerek eğitimin bu özelliklere göre düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur (Şahin, 2010).

Montessori yöntemi iki temel kurala dayanır:

1. Çocuk bütün etkinliklere kendi seçerek ve yaparak katılmalıdır. Bir başka deyişle çocuk kendisi için özel hazırlanmış çevrede tamamen özgür olmalıdır.
2. Bütün etkinlikler çocukların öğrenme evreleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir. Çocuklar bir sonraki öğrenme evresine geçme zamanı açısından tamamen serbest bırakılmalıdır (Oktay, 2006).

Montessori'ye göre akıl çocuğun gelişiminde yaşamını kolaylaştırmak için kullandığı bir araçtır. Çocuk doğumdan itibaren güçlü bir şekilde çevresini ve yaşadığı deneyimleri özümser. Bu durum "emici zihin" ile açıklanır. Emici zihin ilkesi çocuğun zihinsel etkinliğini ortaya çıkarmayı amaçlar. Çocuk asla zihinsel başarılar kazanmaya zorlanmaz. Çocuğa önceden hazırlanmış bir çevre ve bu çevreyi keşfedebilmesi için anahtarlar verilir. Bunlar duygusal

gereçlerdir ve her çocuk bu gereçlerin yardımıyla kendine özgü yetenekleri ve ritmine göre daha önceden algılanmış izlenimleri sınıflandırır, örgütler. Bu onun "iç disiplini" yaratır (Oğuz ve Akyol, 2006). Çocuğun kendi iradesiyle kendi davranışlarını yönlendirebilmesi ve iç disiplini oluşturabilmesi için yeterince özgür bir alan sağlanması, aynı zamanda çocuğun "sınırlar içinde özgürlüklerinin" olduğunu kavraması gerekmektedir. Çocuğun bireysel sorumluluk alabilme becerisi önemlidir. Bireysel sorumluluk alabilme becerisinin gelişimi için çocuğa seçim yapma, istediği materyali kullanma özgürlüğü tanınır. Ancak uygun materyali kullanması ve sosyal bütünlüğü bozan davranışlardan kaçınması gerekmektedir. Çocukların kullandıkları materyalleri çalışmalarını tamamladıktan sonra aldıkları şekliyle aynı düzen içinde yerine koymaları ve sınıf temizliğinde yardımcı olmaları gerekmektedir (Şahin, 2010).

*Yaklaşımların Kuramsal Temel Açısından Karşılaştırılması:* Yukarıda açıklanan çocuk merkezli dört yaklaşımın kuramsal temelleri karşılaştırıldığında görülmektedir ki bu dört yaklaşımın felsefi temelinde yapılandırmacılık söz konusudur. Tümünde de gelişime aynı perspektiften bakılmakta ve gelişimin evreleri olduğu, eğitim programlarının bu gelişim evrelerine uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yaklaşımlar eğitimin amacı açısından değerlendirildiğinde görülmektedir ki; Regio Emilia yaklaşımında eğitimin amacı, çocuğun gelişimini engelleyen 'duvar'ları çocuğun kendi kendine aşmasının sağlanması iken, High Scope yaklaşımında eğitimin amacı, çocukların neyi nasıl yapacaklarına ilişkin tercih yapma ve karar alma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Waldorf yaklaşımında eğitimin amacı, sanat yardımıyla çocukta irade, duygu ve düşüncenin geliştirilmesi ve nihayetinde benlik bilincinin geliştirilmesidir. Montessori yaklaşımında ise eğitimin nihai amacı, çocukta bireysel sorumluluk alabilme becerisinin geliştirilmesidir. Her bir yaklaşımın odaklandığı farklı noktalar söz konusudur. Regio Emilia yaklaşımında 'çocuğun yüz dili' şeklinde kavramsallaştırılan çocuğun sembolik yolla kendini ifade etmesine odaklanılırken, High Scope yaklaşımında 'aile katılımı' konusuna odaklanılmıştır. Waldorf yaklaşımında 'sanat' yoluyla 'çocuğu bütünüyle eğitmek' konusuna odaklanılmıştır. Montessori yaklaşımında ise 'emici zihin' kavramı ile ifade edilen çocuğun doğumdan itibaren güçlü bir şekilde çevresini ve yaşadığı deneyimleri özümsemesine odaklanılmıştır. Waldorf ve Montessori yaklaşımlarında benzer özellikler dikkat çekmektedir. Her iki yaklaşımda da çocuğun fiziksel gelişiminin yanında ruhsal gelişiminin de söz konusu olduğu ve bu yanının da geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Waldorf yaklaşımında okula ilişkin görüşler dikkat çekmektedir. Buna göre; okullarda eğitim planlanırken çocukların neleri öğrenmeleri gerektiği değil, neleri öğrenebilecekleri göz önüne alınmalıdır. Okul, her türlü ekonomik ve politik kontrolden bağımsız olmalıdır ve okul yönetiminde hiyerarşi olmamalıdır.

**Tablo 1: Regio Emilia, High Scope, Waldorf ve Montessori Yaklaşımlarının Kuramsal Temel Açısından Karşılaştırılması**

Yaklaşımlar	KURAMSAL TEMEL	
	Eğitimin Amacı	Odak Noktaları
<b>Regio Emilia</b>	Çocuğun gelişimini engelleyen 'duvar'ları çocuğun kendi kendine aşmasının sağlanması.	'Çocuğun yüz dili' şeklinde kavramsallaştırılan çocuğun sembolik yolla kendini ifade etmesine odaklanılır.

<b>High Scope</b>	Çocukların neyi nasıl yapacaklarına ilişkin tercih yapma ve karar alma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak.	‘Etkin öğrenme, olumlu yetişkin-çocuk etkileşimleri, çocuklara yönelik hoşgörülü bir öğrenme ortamı, tutarlı bir günlük akış, çocukların günlük değerlendirmelerinin bir ekip tarafından yapılması, aile katılımı’ konularına odaklanılmıştır.
<b>Waldorf</b>	Sanat yardımıyla çocukta irade, duygu ve düşüncenin geliştirilmesi ve nihayetinde benlik bilincinin geliştirilmesi.	-‘Sanat’ yoluyla ‘çocuğu bütünüyle eğitmek’ konusuna odaklanılmıştır. -‘Beyin, kalp ve eller’, bu programın temel felsefesini oluşturmaktadır.
<b>Montessori</b>	Çocukta bireysel sorumluluk alabilme becerisinin geliştirilmesi.	‘Emici zihin’ kavramı ile ifade edilen çocuğun doğumdan itibaren güçlü bir şekilde çevresini ve yaşadığı deneyimleri özümsemesine odaklanılmıştır.

### Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Çocuk Merkezli Yaklaşımların Eğitim Ortamı Açısından Karşılaştırılması

*Regio Emilia Yaklaşımında Eğitim Ortamı:* Reggio Emilia yaklaşımının kurucusu Malaguzzi, eğitim ortamlarının, çocuğun farklı yaşta kişiler arasında ilişki kurması; hoş bir çevre yaratması; değişimler, etkinlikler ve alternatifler sunması; sosyal, bilişsel, etkin öğrenmenin gelişmesi için potansiyel sağlaması bakımından önemli olduğunu vurgulamıştır (Temel, 2005).

Reggio Emilia yaklaşımında, çevresel düzenleme ve donanım, ikinci öğretmen kavramıyla nitelendirilmekte ve ortam için “öğrenmenin kendisi” şeklinde ifadeler kullanılmıştır (New, 1989).

Okullar, şehirler gibi kabul edilmiş ve okullar Reggio Emilia yaklaşımının prensiplerine göre düzenlenmiştir (New, 2000). Bu nedenle Reggio Emilia okullarında tıpkı şehirdeki meydan gibi “Piazza” adı verilen alanlara yer verilmiştir. Bu alanlara sınıfların açılması, çocukların ve yetişkinlerin sürekli geçiş yapmalarından dolayı, çocuk ve yetişkin arasındaki sosyal alışverişi kolaylaştıran, çocukların ve öğretmenlerin bir arada bulunma amaçları da yerine getirmiştir (Temel ve Dere, 1999). Piazzalar, çocukların enerjilerini boşaltacak bir yer değil, dramatisasyon yaptıkları, kostümler giyip oyunlar kurdukları keşifler yaptıkları mekanlar olarak tanımlanmıştır (Edward, 2002).



Reggio Emilia okullarında girişten itibaren sanki çocuklar evlerindeymiş gibi doğal ev ortamı havası verilmeye çalışılmıştır. Okul, çocuk için bir ev, ailesi de o evin bir üyesi olarak kabul edilmiştir (Öztürk, 2006). Okulların içi ılık ve sakin; cam, ahşap döşemeler ve mat renkleri kullanılmıştır. Yüksek tavan, bir tarafı tamamen kaplayan, alçak pencereler ile ortamın ferah ve havadar olması sağlanmıştır (Cadwell, 2011).

Çocukların istedikleri zaman yalnız kalması için sakin alanların mevcut olmasına karşın, çevre, çocukların birbiriyle etkileşimini sağlayacak biçimde planlanmaya çalışılmıştır. Çünkü çocukları için eğitimcilerin düşündükleri yerlerle çocukların kendileri için tercih ettikleri yerlerin anlamının değiştiği fark edilmiştir. Çocuklar kendi dünyalarını yaratmayı sever ve bunu da hayali olarak mekanı değiştirerek, çeşitlendirerek gerçekleştirdikleri gözlenmiştir (Ellis ve Strong, 2007).

Reggio okullarında ortam, çocuklara eleştirel ve yaratıcı düşünme, yeteneklerini ve ilgilerini besleme imkanı sağlamıştır (Kang, 2007).

Piazzalarda tek kişilik giyinme alanları, sınıflarda telefon bağlantısı, koridorlar ve pencereler, banyolar çocukların eğlenceli bir şekilde karşılaşarak iletişim kurmalarına imkan verecek şekilde düzenlenmiştir (New, 1993). Her okulda ailelerin çocuklarını okula bırakırken ve alırken bekleyebilmeleri için aile köşeleri yapılmıştır (Cadwell, 2011).

Reggio Emilia okullarında bir hareketlilik havası hakimdir ve bu insanların içeri girip ve oyun oynama isteği duyacakları bir atmosfere sahip olmalarını sağlamıştır. Sınıf ortamı, çocukların fikirlerini birbiriyle paylaşabilmelerine fırsat verecek şekilde düzenlenmiştir. Sınıfta yeteri kadar geniş ve boş alanlara yer verilmiştir. Sınıftaki alanlar, sanat, yazma, kum havuzu, su havuzu, okuma, matematik, el becerisi, blok, bilim ve dramatik oyunlardan oluşan çeşitli merkezlere ayrılmıştır. Sınıflarda çok fazla mobilya ve raflara, duvarlarda panolara, posterlere ve tablolarla yer verilmiştir (Sadioğlu ve diğerleri, 2010). Sınıf kapıları bir odadan odayı ve odadan dışarıyı görebilmek için camdan yapılmıştır ve istenildiği zaman alanı büyütme için kapıların sürgülü olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca sınıflarda çocukların alanlarını bölmeleri, ışık ve gölge oyunları oynayabilmeleri için tavanlarda sarkıtılmış, istendiğinde toplanabilen perdeler ya da kağıtlara yer verilmiştir (Bennett, 2001). Sınıflarda doğal malzemeler ve materyaller kullanılmıştır. Bunların, çocukların ilgilerini çeken ve iletişime geçme isteği uyandıran, renk renk, doğal, geri dönüşümlü ürünler olmasına özen gösterilmiştir. Bu malzemeler, doğal malzeme ve sanat malzemesi dolu olan stüdyo, laboratuvar karışımı “Atelier” adı verilen büyük bir atölye ya da sınıflardaki mini atölyelerde belli bir gruplama ve düzenle çocuklara sunulmuştur. Çünkü çocukların bakarak, dokunarak, sallayarak, kaldırarak “materyal ile diyaloga” geçmesine önem verilmiştir (Kang, 2007).

Reggio Emilia okullarının dış çevresi, su oyunu için alanlardan, tırmanma tepelerine, aileler tarafından dikilen çocuk boyutunda ağaçlardan oluşan labirentlerden, piknik masalarına, içinde tuvallerin, boyaların, çeşitli materyal kutularının olduğu kamelyalara kadar çok çeşitli materyalle zenginleştirilmiştir (Bennett, 2001).

*High Scope Yaklaşımında Eğitim Ortamı:* High Scope yaklaşımında, çocuğun ve yetişkinin davranışlarını önemli ölçüde etkilediği ve çocukların öğrenmesinde birebir ilişkiler sonucunda yaşadıkları deneyimlerin önemli bir yeri olduğu gerçeğinden yola çıkılarak eğitim ortamının düzenlenmesine önem verilmiştir. Sınıf içinde çocukların ilgileri ve anahtar deneyimler doğrultusunda köşeler oluşturulur. Örneğin dramatik oyun köşesi, matematik köşesi,

sanat köşesi, kitap köşesi, dinlenme köşesi, imkanlar elveriyor ise bilgisayar köşesi bu köşelerden bazılarıdır. Çocukların ilgileri, ihtiyaçları geliştikçe ve olgunlukları arttıkça köşelerdeki materyaller de kademeli olarak zenginleştirilir. Köşeler çok iyi tanımlanmış, sınırları çok iyi belirlenmiştir. Yine bir köşeden diğerine düzenli bir geçiş sağlanabilmesi için fiziksel planlama titizlikle yapılmıştır. Bu sayede bir köşeden diğerine geçmek isteyen çocuk diğer köşelerde çalışan arkadaşlarını rahatsız etmez.

High Scope’da pek çok etkinliği çocuklar tek başına veya küçük bir grup ile yaptıklarından öğrenme ortamının tasarımı çocuğun tek başına ya da grupla etkinlik yapabileceği ve öğretmenin içinde dolaşabileceği kadar alan sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (Samuelsson, Sheridan, ve Williams, 2006; Schweinhart, 2002). Sınıfta yer alan bütün mobilyalar çocukların rahatlıkla kullanabilecekleri boyuttadır. Köşelerdeki malzemeler çocukların boylarına uygun alçak raflardaki şeffaf kutularda saklanırlar. Kutuların üstlerinde kutunun içinde ne olduğunu belli eden bir resim ve resmin altında kutuda bulunan eşyaların hangi sınıflandırmaya ait olduklarını belirten sözcük yani materyallerin genel adı bulunur. Böylece çocuklar ihtiyaç duydukları malzemeleri kendi başlarına bulabilir, kullanabilir ve tekrar yerine koyabilirler. Böylece malzemeleri toplamak çocuklar için bir nevi sınıflandırma alıştırmaları haline getirilerek çocukların bilişsel gelişimlerinin de desteklenmesi amaçlanmıştır (Schweinhart, 2002). Fiziki yapılanmada çocuğun özellikleri dikkate alınarak çocuğun etkinlikleri sırasında hiçbir kesintiye uğramadan kendi başına çalışmasına olanak sağlanmıştır. Çocuk için kendini ait hissedeceği ve çevresi ile güven içerisinde etkileşime girerek keşifler yapabileceği bir ortam böylece yaratılmış olur.

*Waldorf Yaklaşımında Eğitim Ortamı:* Waldorf yaklaşımında çocuk doğanın bir varlığı olarak görüldüğünden kişinin bütünlüğünü sağlaması ancak doğa ile bütünleşmesi sayesinde olabileceği düşünülmektedir. Yine doğal döngünün mevsimlerin yaşam ritminin insanın kendi ritmini etkilediği, insanın bu ritim içinde var olduğu düşünülmektedir. Bütün bu nedenlerden dolayı sınıf ortamı doğal varlıklarla doludur. Anaokulunda ve ilkokulda sınıfta doğa masası yer alır. Bu masa sayesinde çocuk doğanın güzelliğinden ve ritminden haberdar edilir. Doğa masasına mevsimsel nesnelere konur. Çocuklar bu masaya katkı yapabilirler. Kültürlerini ve geleneklerini yansıtan sanat eserleri ile sınıfı süsleyebilirler. Kendi geçmişlerinden gelen güzelliği duyumsamaları bu sayede kolaylaştırılır. Bir etkinlikten diğerine geçişte müziğin kullanılması Waldorf okulunun estetik yanının başka bir örneğidir (Hutchingson, & Hutchingson, 1993; Easton, 1997).

Waldorf okullarının sınıflarında plastikten yapılmış hiç bir malzeme kullanılmamakla birlikte çocukların elektronik araçlar kullanmaları da istenmemektedir. Çocuklar tahta bloklar, ipek, yün, taşlar, çam kozalakları gibi doğal materyallere etkinliklerini gerçekleştirmektedir. Oyuncakların basit ve doğal olması çocuğun hayal gücünü daha aktif hale getirmekte ve böylece yaratıcı akıl için daha iyi bir zemin hazırlanmış olmaktadır (Berk, 1994).

*Montessori Yaklaşımında Eğitim Ortamı:* Montessori yaklaşımında çocuk, hiç kimseden yardım almadan kendi başına öğrendiği için ortamın düzeni çok önemlidir. Bu nedenle ortam, çocuğa göre düzenlenir. Materyaller ise ortamın en önemli unsurlarını oluşturur. Çünkü çocuk bilgiyi öğretmenden değil, kendi deneyimleri yoluyla ortamda sunulan materyallerden alır. Montessori Okulları’ndaki materyaller, doğrudan doğruya ruhun olgunlaşma ihtiyacına karşılık gelir. Bu okullarda çocuk istediği zaman seçtiği materyalle vakit geçirebilir. Materyallerin seçiminde hiçbir öğretmen çocuğa rehberlik edemez. (De Bartolomeis, 1973).

Montessori (1949; 1966) çocukların eğitiminde çocuk merkezli etkinliklerin çocukların temel ihtiyaçlarından ve sosyal yaşantısından oluşmasının çocukların bağımsızlıklarını arttırdığını ve daha yaratıcı olduklarını iddia ederek sınıfların “amaçlı etkinliklerle” donatılması gerektiğini savunmuştur.

Ortamda kullanılan eğitim materyallerinin en önemli özelliklerinden biri, çocuğun aktivitede bulunmasına uygun olmasıdır. Montessori (1950)’ye göre, eğitim materyalleri çocuğun aktivitelerde bulunarak üzerinde değişiklikler yapmasına uygun özellikleri de içermelidirler. Aksi takdirde çocuğun materyale ilgisi yüzeysel olabilir. Eğitim materyallerinin basit olması da önemlidir. Bu araçlar öyle basit olmalıdırlar ki, çocuklar bunları en kolay biçimde kendi kendine kullanabilmelidirler. Böylece bu araçlar çocuğun dikkatini yoğunlaştırmaya ve hatalarını düzeltmesine yardımcı olurlar (Aytaç, 2006).

Montessori Ortamındaki her materyal ayırıcı bir nitelik taşır. Örneğin, ‘pembe kule’ olarak bilinen yapının inşa edilmesinde kullanılan materyaller farklı büyüklüklerdeki pembe küplerden oluşur. Çocuk en büyük küp en alta, en küçük küp en üste gelecek şekilde bir kule yapar. Bu materyallerin amacı çocukların büyüklük kavramının farkına varmalarını sağlamaktır. Küplerin rengi ve yapıldığı malzemesi aynı olduğundan bunlardaki tek ayırıcı nokta birbirlerinden farklı büyüklükleridir. Diğer materyaller de renk, şekil, ağırlık gibi diğer kavramların fark edilmesini sağlama amacı taşırlar (Ayдын, 2006).

Materyallerin belirli bir sayıyla sınırlandırılması da Montessori ortamının diğer bir özelliğini teşkil eder. Montessori (1950)’ye göre, çocukların ortamla ilişkisi sürekli ve sınırsızdır. Bu nedenle ortamda çok sayıda materyal bulundurmaya gerek yoktur. Ayrıca Montessori insanların ‘bolluk’ hakkında sahip olduğu anlayışın yanlış olduğunu iddia eder. Yetişkinlerin, çocukların çok sayıda oyuncuğa sahip olmalarının onların gelişimlerinin lehine bir durum olarak algıladıklarını vurgulayan Montessori, buna zıt bir görüş ortaya koyar. Ona göre, kişinin sahip olduğu nesnelere ölçsüz biçimde çok olması o kişiye yılgınlık verir.

Montessori ortamında her bir materyalin kullanılmadığı zamanlarda belirli bir yeri vardır. Çocuk, çalışması bittiğinde materyali yerine koymakla sorumludur. Bu nedenle çocuk, çalışması bitse de materyali arkadaşına bırakamaz. Yerleştirilmeyen nesne çocukların onun üzerinde çalıştığı anlamına gelir. Çocuklardan biri, bir arkadaşının çalıştığı nesneyi almayı çok istese de, onun bitmesini beklemekten başka bir şey yapamaz (Montessori, 1950).

Montessori Okulu’nda çocuklar, masaların dışında yere serilmiş küçük halılar üzerinde de çalışabilirler. Bu nedenle sınıfta çocukların üzerinde çalışabilecekleri küçük halılar da bulunmalıdır. Çocuklar yerdeki çalışmaları tamamladıktan sonra halıları rulo yapıp yerlerine koyabilmelidirler. Böylece çocuk, yerde çalışma yapmak istediği zaman halısını serip üzerinde çalışabilir. Çalışmasını bitirdikten sonra da halıyı yeniden rulo yaparak yerine yerleştirebilir (Topbaş, 2004).

Montessori, kırılmayan ve parçalanamayan nesnelere oluşan bir ortamın çocuğun eğitimine fazla bir katkısı olamayacağını söyler. Bu düşünceden hareketle ortamda kırılabilir ve parçalanabilir nesnelere yer alır. Çünkü çocuğun hatasını anlaması ve onun üstesinden gelebilmesi için hatasıyla yüzleşmesi gerekir. Montessori’ye göre, böyle bir ortamda çocuklar kas disiplinini sağlamak ve kendi tepkilerini kontrol etmek için bilincini eğitime fırsatı bulurlar (De Santis, 1953).

Montessori ortamında yer alan çocukların faaliyetleri sadece materyalleri kullanmakla sınırlı değildir. Günlük hayata ilişkin nesnelere de meşgul olan çocuklar, pratik hayatla ilgili işleri öğrenirler. Bunlar arasında toz almak, suyun döküldüğü yeri kurulamak, leke çıkarmak, halıları kaldırıp rulo yapmak, onları yere sermek gibi ilginç ev işleri de vardır (Montessori, 1970).

Montessori sınıfı, çocukların hareketlerine izin verecek büyüklükte, çocukların boylarına uygun, onların hareketlerini kısıtlamayacak ve çalışmalarına uygun mobilyalarla donatılmakta, duvar renkleri sade olup materyallerin renklerinden baskın olmamaktadır (Temel, 1996; Williams, 1996).

*Yaklaşımların Eğitim Ortamı Açısından Karşılaştırılması:* Bu araştırmada ele alınmış olan 4 yaklaşım eğitim ortamları açısından karşılaştırıldığında, eğitim ortamlarını düzenlemede çocuğa rehberlik ve çocuk gelişimine hizmet ilkesini benimsedikleri görülmektedir. Regio Emilia yaklaşımında ortam ‘öğrenmenin kendisi’ ve ‘ikinci öğretmen’ olarak nitelendirilmekte, eğitim ortamının doğal bir ev ortamı havasında olması gerektiği vurgulanmaktadır. Okullar ‘şehir’lere benzetilmekte ve okulda şehirdeki meydanlar gibi ‘piazza’denilen alanlar bulunmaktadır. Regio Emilia ortamına özgü olarak, okullarda ‘atelier’ denilen, içerisinde doğal malzeme ve sanat malzemeleri bulunan stüdyo ve laboratuvar karışımı bir çeşit atölye bulunmaktadır. High Scope yaklaşımında ortam, çocuğun kendini ait hissedeceği ve çevresiyle güven içinde etkileşime girerek keşifler yapabileceği nitelikte olmalıdır. Bu yaklaşımda ‘ilgi köşeleri’ (matematik köşesi, oyun köşesi, kitap köşesi vb.) önemli bir yer tutmaktadır. Köşeler çok iyi tanımlanmış ve sınırları çok iyi belirlenmiştir. İlgi köşelerindeki materyaller ise çocukların boylarına uygun alçak raflardaki şeffaf kutularda saklanır. Bu sayede çocuklar istedikleri materyalleri kendileri alıp, kullanıp, geri koyabilmektedirler. Materyaller çocukların ilgi ve ihtiyaçları arttıkça kademeli olarak zenginleştirilir. Waldorf yaklaşımında çocuk doğanın bir parçası olarak görülür ve çocuğun bütünlüğünün sağlanması ancak doğa ile bütünleşmeyle sağlanacağından sınıf ortamında ‘doğallık’ esastır. Buna göre sınıf ortamı doğal varlıklarla doludur. Plastikten yapılmaz malzeme ve elektronik araçlar kullanılmaz. Çocuğun doğanın güzellik ve ritminden haberdar olmasını sağlamak amacıyla her sınıfta ‘doğa masası’ bulunur ve üzerine mevsimsel nesnelere konur. Montessori yaklaşımında ise çocuk hiç kimseden yardım almadan kendi başına öğrendiği için ortam çocuğa göre düzenlenir. Çocuğun ortamla ilişkisi sürekli ve sınırsızdır. Ortamın en önemli unsuru materyallerdir. Zira materyaller, ruhun olgunlaşma ihtiyacını karşılık gelir. Materyaller, basit, ilgi çekici, değiştirilebilir niteliktedir ve belli bir sayıyla sınırlandırılmıştır. Sınıf ortamında çocuğun hareketine izin verecek büyüklükte boylarına uygun mobilyalar, masalar, yere serilmiş ve iş bittiğinde çocuk tarafından kaldırılabilen halılar, günlük hayata ilişkin nesnelere vardır ve çocuk bunlarla pratik hayata ilişkin işleri yaparak öğrenir.

**Tablo 2: Regio Emilia, High Scope, Waldorf ve Montessori Yaklaşımlarının Eğitim Ortamı Açısından Karşılaştırılması**

Yaklaşımlar	EĞİTİM ORTAMI
<b>Regio Emilia</b>	<p>-Ortam ‘öğrenmenin kendisi’ ve ‘ikinci öğretmen’ olarak nitelendirilmekte, eğitim ortamının doğal bir ev ortamı havasında olması gerektiği vurgulanmaktadır.</p> <p>-Okullar ‘şehir’lere benzetilmekte ve okulda şehirdeki meydanlar gibi ‘piazza’ denilen alanlar bulunmaktadır.</p> <p>-Okullarda ‘atelier’ denilen, içerisinde doğal malzeme ve sanat malzemeleri bulunan stüdyo ve laboratuvar karışımı bir çeşit atölye bulunmaktadır.</p>
<b>High Scope</b>	<p>-Ortam, çocuğun kendini ait hissedeceği ve çevresiyle güven içinde etkileşime girerek keşifler yapabileceği nitelikte olmalıdır.</p> <p>-‘İlgi köşeleri’ (matematik köşesi, oyun köşesi, kitap köşesi vb.) önemli bir yer tutmaktadır. Köşeler çok iyi tanımlanmış ve sınırları çok iyi belirlenmiştir. İlgi köşelerindeki materyaller ise çocukların boylarına uygun alçak raflardaki şeffaf kutularda saklanır. Bu sayede çocuklar istedikleri materyalleri kendileri alıp, kullanıp, geri koyabilmektedirler. Materyaller çocukların ilgi ve ihtiyaçları arttıkça kademeli olarak zenginleştirilir.</p>
<b>Waldorf</b>	<p>-Çocuk doğanın bir parçası olarak görülür ve çocuğun bütünlüğünün sağlanması ancak doğa ile bütünleşmeyle sağlanacağından sınıf ortamında ‘doğallık’ esastır. Buna göre sınıf ortamı doğal varlıklarla doludur. Plastikten yapılmış malzeme ve elektronik araçlar kullanılmaz. Çocuğun doğanın güzellik ve ritminden haberdar olmasını sağlamak amacıyla her sınıfta ‘doğa masası’ bulunur ve üzerine mevsimsel nesnelere konur.</p>
<b>Montessori</b>	<p>-Çocuk hiç kimseden yardım almadan kendi başına öğrendiği için ortam çocuğa göre düzenlenir. Çocuğun ortamla ilişkisi sürekli ve sınırsızdır.</p> <p>-Ortamın en önemli unsuru materyallerdir. Materyaller, ruhun olgunlaşma ihtiyacını karşılık gelir. Materyaller, basit, ilgi çekici, değiştirilebilir niteliktedir ve belli bir sayıyla sınırlandırılmıştır.</p> <p>-Sınıf ortamında çocuğun hareketine izin verecek büyüklükte boylarına uygun mobilyalar, masalar, yere serilmiş ve iş bittiğinde çocuk tarafından kaldırılabilen halılar, günlük hayata ilişkin nesnelere vardır ve çocuk bunlarla pratik hayata ilişkin işleri yaparak öğrenir.</p>

## Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Çocuk Merkezli Yaklaşımların Öğretmenin Rolü Açısından Karşılaştırılması

*Reggio Emilia Yaklaşımında Öğretmenin Rolü:* Reggio Emilia yaklaşımında öğretmen, öğrenen ve araştırmacı olarak görülmüştür (New, 1993). Öğretmen her çocuğun kendine yetecek biçimde hareket etmesi ve bilgiyi yapılandırması için gerekli ortam ve fırsatları sağlama sorumluluğunu almıştır. Öğretmenler bir “pusula”dır ve çocuklarla birlikte öğrenme macerasına atılmıştır (Temel ve Dere, 1999). Diğer bir ifadeyle öğretmen, öğrenme sürecinde bir katılımcı ve çocuklar için “eş”tir. Çocukları yakından gözler, onları dinler, sorular yönelir ve bu yolla fikirlerini, hipotezlerini keşfetmeye çalışır (Temel, 1997).

Reggio okullarında öğretmenlerden iyi bir gözlemci olması, gözlemlerini kaydetmesi ve bu gözlemleri çocuklarla, meslektaşlarıyla paylaşması beklenmiştir (Öztürk, 2006).

Reggio okullarında öğretmenler tarafından yerine getirilmesi gereken “diyalog (sohbet&dinleme)” pedagojisine önem verilmiştir. Çocuklar yetişkinine değer verir ve bir şeyler anlatır bu durumda öğretmenden durup dinlemesi ve çocuğun değerini bilmesi beklenmiştir (Filipini, 2012). Çocuğun anlatımı aktif dil kullanımının yanında yaptığı her şeydir.

Reggio öğretmenleri, çocuklara ve kendilerine acele ettirmeden, çocuğa saygı duyarak, çocuğun yaptıklarına derinlemesine bakarak, tek doğru olmadığını kabul ederek, gözlemler yaparak, notlar alarak, yorumlar yaparak, çocukların işlerini kolaylaştırarak çocuğun tarafında olmuştur.

*High Scope Yaklaşımında Öğretmenin Rolü:* High Scope yaklaşımında bir sınıfta iki öğretmen çocuklarla birlikte çalışmaktadır. Öğretmenler çalışma sürecinde çocukları dinler, kendisinin de içinde yer aldığı dinamik bir süreç yaratmaya çalışır. Soru sorarken "Ne oldu?", "Nasıl olduğunu bana gösterir misin?" gibi açık uçlu sorular sormaya dikkat eder (Şahin, 2010).

High Scope yaklaşımında öğretmenlerin 4 temel rolü vardır:

- Etkin öğrenenler olarak öğretmenler: High Scope Yaklaşımında öğretmenler, çocuklarla çalışırken, kendileri de öğrenen konumdadırlar. Öğrenmek için gösterdikleri çaba ve heyecan ile çocuklara model olurlar.
- Dikkatli gözlemciler olarak öğretmenler: Öğretmenlerin, çocukların gelişimsel yeterliliklerini anlamak ve onlara uygun etkinlikler düzenlemek için iyi bir gözlemci olmaları gerekmektedir. High Scope Yaklaşımında, öğretmenlerin gözlemler için kullandıkları Child Observation Record (COR) adında geliştirilen bir gözlem rehberi bulunmaktadır.
- Planlama ve çevreyi düzenleme: Öğretmenin temel rolü, çocukların çalışma ve oyun etkinlikleri için sınıfı uygun bir biçimde düzenlemektir.
- Çocuklarla olumlu ilişkiler: High Scope Yaklaşımında öğretmenler, çocuklarla etkili bir iletişim kurmak için iyi bir dinleyici olmak, açık uçlu sorular sormak ve daha yüksek anlama düzeyine ulaşmaları için çocukları motive etmek durumundadırlar. (Henniger, 2004).

*Waldorf Yaklaşımında Öğretmenin Rolü:* Waldorf yaklaşımında öğretmen okulda anne-babanın yerini almaktadır. Sınıf, çocuk için bir aile ortamı olmakta ve otorite simgesini öğretmen temsil etmektedir. Bu yaklaşımla öğretmenler ve öğrenciler birbirlerini çok iyi tanımakta, öğretmenler bu sayede çocukların eğitimleri için en uygun yolu çizebilmektedirler. Öğretmen çocuğu ve yaşadığı koşulları ne kadar iyi, ne kadar ayrıntılı bilirse öğreteceği konuyu

çocuğun hayatıyla o düzeyde daha iyi ilişkilendirebilir ve böylece çocuğun gelişimini desteklemek için daha çok imkâna sahip olur (Harrington, 1993).

Waldorf yaklaşımına göre Waldorf öğretmenleri kendilerini “her çocuğun içinde bulunan gerçek öğrenme sevgisini” ortaya çıkarmaya adanmıştır. Öğretmenler, çocukların zayıf yönlerini değil güçlü yönlerini vurgulamaktadır. Waldorf Okullarında öğretmen; düşünürdür, sanatçıdır, bilim adamıdır, şairdir, çevrecidir ve müzisyendir (Astley ve Jacson, 2000).

Waldorf öğretmenin amacı çocuğun kendi yaşamının ruhsal ve maddesel gerçekleriyle ve dünyasal varoluşuyla uyumlu hale gelerek bunları en zengin şekilde kullanabilmesine yardımcı olmaktır (Ogletree, 1996). Bunu sağlayabilmesi için öğretmenin çocuğu bütün olarak kavraması gerekmektedir. Waldorf öğretmenleri insanların sadece beyinden ibaret olmadıklarını düşüncenin olduğu kadar duyguların ve iradenin de insan yaşamında etkin olduğunu bilirler (Barnes, 1991). Çocuğun gelişiminin bütün yönlerini destekleyebilmesi için iyi bir öğretmenin çocuğun gelişiminin fizik-anatomik; organik-fizyolojik ve zihinsel-inançsal yönlerini ve aşamalarını bilmesi gerekmektedir. Ancak bu sayede eğitimi çocuğun gelişimi doğrultusunda planlayıp uygulayabilir. Çocukların değişen ve gelişen ihtiyaçlarını karşılayabilmek onları her gelişim döneminde anlayabilmek için öğretmenlerin çocukların ihtiyaçları ve gelişimleri doğrultusunda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Örneğin öğretmen çocuğun ilk yedi yıllık dönemde daha çok taklit ederek öğrendiğini bu dönemde en önemli şeyin çocuğa doğru model olmak gerektiğini bilmelidir (Steiner, 1919).

*Montessori Yaklaşımında Öğretmenin Rolü:* Montessori Metodu'nun dayandığı temel anlayış, ‘her çocuk kendi gelişim planını özünde bulundurur’ ifadesiyle özetlenebilir. Ancak çocuk, kendi potansiyelinden nasıl yararlanacağını bilemeyeceğinden ona, öğretmen tarafından potansiyelini ortaya çıkarma fırsatı verilmelidir. Bu süreçte öğretmenin en önemli görevi, çocuğa uygun bir ortam hazırlamaktır. Onun, doğrudan müdahale ederek çocuğun eğitimi ve gelişimini sağlama gibi bir sorumluluğu yoktur. Geleneksel eğitimde otoriter bir bilgi kaynağı olan öğretmen, Montessori Okulu'nda sadece gözlem ve zamanlı müdahale uzmanıdır (O'Neil, 1997).

Montessori Metodu'nda öğretmen materyal ile çocuk arasında bir bağlantı noktasıdır. O, çocuğa verdiği işi açıklamak ve kolaylaştırmaktan başka bir şey yapmaz. Bu nedenle Montessori (1950), öğretmeni, içinde gerekli aletlerin bulunduğu spor salonunun antrenörüne benzetir. Ona göre, antrenör nasıl ki sadece aletlerin ne şekilde ele alınacağını ve kullanılacağını gösterirse, Montessori Metodu çerçevesinde uygulamalar yapan öğretmen de çocuklarla iletişim kurarak materyallerin nasıl kullanılacağını gösterir. Öğretmen çocuğa materyalin renk, şekil, boyut gibi özellikleri hakkında da anlatım yoluyla bilgi vermez. O, materyali çocuğa sadece üzerinde bir alıştırmaya yaparak verir. Ayrıca öğretmenin çocuğa, materyali hatasız kullanmayı öğretme gibi bir amacı yoktur (Montessori, 1950).

Montessori (1950)'ye göre, öğretmenin görevi sınırlı olmasına rağmen kolay değildir. Her şeyden önce öğretmen dikkatli ve şık olmalıdır. Ders sırasında öğretmenin sözlü ifadelerle fazla ihtiyacı yoktur. Montessori, öğretmenin konuşma becerisinden çok gözlem yapmada, yardıma koşmada ve susmada özel bir beceriye sahip olması gerektiğini söyler. O, aynı zamanda sabırlı, sakin ve alçak gönüllü olmalıdır.

Montessori'ye göre, öğretmenin otoriteye de sahip olması gerekir. Ancak öğretmen, otoritesini karşılıklı sevgi ve saygıyla göstermelidir (Arslan, 2008).

Montessori Metodu ile eğitim veren öğretmen çocuklara sadece eğitim materyallerinin nasıl kullanılacağını göstermez. Çocuklara eşyaları yerine koymak, kapıyı açmak, yol vermek, elleri yıkamak gibi pratik hayatın her anında kullanılacak hareketleri de gösterir. Öğretmen, bunları gösterirken çocuğun ilgisinin başka yöne çekilmesine neden olan gereksiz konuşmalardan kaçınır. O, sadece çocuğun dikkatini çekmek için gerekli olan sözcükleri kullanır (Montessori, 1970).

Montessori (1953), çocukların doğal gelişim dönemlerine uygun bir biçimde eğitilmesi gerektiğini savunur. O, bu düşüncesinin doğruluğunu ‘yürümeyi öğrenme’ye verdiği örneklerle kanıtlar. Gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade eden Montessori’ye göre, eğitimle çocuğa yürümeyi öğretmek istesek de bunu belirli bir gelişim döneminden önce başaramayız. Bu biçimde yapılan doğal gelişimi zorlama girişimleri, çocuklar üzerinde ciddi hasarların ortaya çıkmasına neden olur. Çünkü yürümek eş zamanlı gerçekleşen fiziki gelişimlere bağlı olarak gerçekleşir. Bu düşünceden hareket eden Montessori Öğretmeni, çocuğa gelişim ve öğrenme hızına göre rehberlik eder. Zira kendi kendine eğitim ilkesi de bu anlayışın sonucunda ortaya çıkmıştır.

*Yaklaşımların Öğretmenin Rolü Açısından Karşılaştırılması:* Bu çalışmada ele alınan dört yaklaşım öğretmenin rolü açısından karşılaştırıldığında görülmektedir ki tüm yaklaşımlarda öğretmenin temel rolü çocuğun öğrenmesine ‘rehberlik’ etmektir. Regio Emilia yaklaşımında öğretmen ‘öğrenen ve araştırmacı’ olarak görülürken High Scope yaklaşımında öğretmen ‘etkin öğrenen, etkin iletişimci, dikkatli gözlemci ve planlayıcı- çevre düzenleyici’ rolündedir. Waldorf yaklaşımında sınıf, aile ortamı olarak görülmekte; öğretmen ise anne-babanın yerini almaktadır ve öğretmenin esas rolü ‘her çocuğun içinde bulunan gerçek öğrenme sevgisini ortaya çıkarmak’tır. Montessori yaklaşımında ise öğretmenin rolü ‘çocuğa, gelişim ve öğrenme hızına göre rehberlik etmek’tir ve öğretmen ‘gözlem ve zamanlı müdahale uzmanı’ olarak görülür.

**Tablo 3: Regio Emilia, High Scope, Waldorf ve Montessori Yaklaşımlarının Öğretmenin Rolü Açısından Karşılaştırılması**

Yaklaşımlar	ÖĞRETMENİN ROLÜ
<b>Regio Emilia</b>	Öğretmen, öğrenme sürecinde bir katılımcı ve çocuklar için “eş”tir. Çocukları yakından gözler, dinler, onlara sorular yönelir ve bu yolla onların fikirlerini, hipotezlerini keşfetmeye çalışır.
<b>High Scope</b>	Öğretmen ‘etkin öğrenen, etkin iletişimci, dikkatli gözlemci ve planlayıcı- çevre düzenleyici’ rolündedir.
<b>Waldorf</b>	Öğretmenin rolü ‘her çocuğun içinde bulunan gerçek öğrenme sevgisini ortaya çıkarmak’tır.
<b>Montessori</b>	‘Çocuğa, gelişim ve öğrenme hızına göre rehberlik etmek’tir ve öğretmen ‘gözlem ve zamanlı müdahale uzmanı’ olarak görülür.



## Sonuç ve Öneriler

Gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları önemseyen eğitim teorileri eğitim sistemini etkileyen yeni model ve yaklaşımların oluşmasına neden olmuştur. Regio Emilia, High Scope, Waldorf ve Montessori yaklaşımları bu yaklaşımlardandır. Birbirinden farklı program önerileri bulunmasına karşın genel olarak hepsinin temel felsefesi, çocukların var olan potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak bir alt yapı oluşturmaktır. Bu nedenle bu yaklaşımlar, ‘çocuk merkezli yaklaşımlar’ olarak adlandırılmaktadır. Çocuk merkezli yaklaşım, çocukların ilgi, yetenek, gereksinim ve beklentilerini ön plana alan, sosyal etkileşime dayalı bir çevre içerisinde kendi bilgisini yapılandırması temeline dayalı bir yaklaşımdır. Araştırma sonuçları, bu yaklaşımın çocukların gelişim ve öğrenmelerinde önemli rol oynadığını göstermektedir. Özellikle gelişimin ve öğrenmenin en hızlı olduğu dönemlerden biri olan okul öncesi dönemde, çocuğu merkeze alan eğitim etkinliklerinin onların gelişim ve öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkilerini gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin; kişiler arası problem çözme, temel okuma, dil ve matematik becerilerinde çocuk merkezli yaklaşımlarla eğitim alan çocukların daha başarılı oldukları bilinmektedir (Şahin, 2010; Anlıak ve Diçer, 2005; Marcon, 1992, DeVries, Reese-Learned ve Morgan, 1991).

Bu araştırmada ele alınan Regio Emilia, High Scope, Waldorf ve Montessori yaklaşımlarının kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından hem birbirine benzer hem de birbirinden farklı özellikleri söz konusudur. Çocuğu merkeze alan düşünürlerin (Piaget, Vygotsky) teorilerinden etkilenerek şekillenmiş olmaları, öğretmenin rehber olması, etkin öğrenme ve gelişim evrelerine uygun eğitim olanağı ve ortamı sunma bu yaklaşımların ortak özelliklerindedir. Regio Emilia yaklaşımında ortamın ikinci öğretmen olarak görülmesi ve okulların şehirlere benzetilerek her okulda ‘piazza’ denilen bir çeşit şehir meydanına benzer meydanların varlığı ile çocuğa adeta yaşamın küçültülmüş bir örneğinin içinde deneyim fırsatı sunulması onu diğer yaklaşımlardan ayırır. High Scope yaklaşımında ‘olumlu yetişkin çocuk etkileşimine, çocuklara yönelik hoşgörülü bir öğrenme ortamı sağlanmasına ve ilgi köşelerine önem vermesi onun diğer yaklaşımlardan farklılaştıran özellikleridir. Waldorf yaklaşımında ‘sanat yoluyla irade, duygu ve düşüncenin geliştirilmesi, doğa ile bütünleşme ve böylece benlik bilincinin çocukta oluşturulması; sınıfın bir aile ortamı, öğretmenin ise anne babanın yerini aldığı’na dair görüşleri, onu diğer yaklaşımlardan ayıran yanlarıdır. Montessori yaklaşımında ise ‘çocuklarda emici zihin, özgürlük, disiplin ve bağımsızlık kavramlarına vurgu yapması, eğitim ortamında en önemli unsurun materyaller olması, öğretmenin rolünün materyal ve çocuk arasında bağlantı kurmak olması’ onu diğer yaklaşımlardan farklı kılan unsurlardandır.

Son olarak konuyla ilgili araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir: Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli diğer yaklaşım ve modellerin farklı boyutlarının karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir. Türkiye’deki uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının bu yaklaşımlara göre değerlendirmesinin yapıldığı çalışmalar yapılabilir. Bu yaklaşım ve modellerin ilk ve orta öğretim basamaklarına yönelik çok boyutlu karşılaştırmalı çalışmalar da yapılabilir.

### KAYNAKLAR

- ANLIAK, Ş., DİNÇER, Ç., (2005), “Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38(1), s.149-166.
- ARSLAN, M., (2008), “Günümüzde Montessori Pedagojisi, Milli Eğitim”, S.177, s.65-79.
- ASTLEY, K.; JACKSON, P., (2000), “Doubts on Spirituality: Interpreting Waldorf Ritual International Journal of Children’s Spirituality”, 5 (2), s.221-227
- AYDIN, İ., (2006), Alternatif Okullar, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- AYTAÇ, K., (2006), Çağdaş Eğitim Akımları, Pelin Ofset, Ankara.
- BARNES, H., (1980), “An Introduction to Waldorf Education. Teachers College Record”, S.81, s.323-336.
- BARNES, H., (1991), “Learning that Grows with the Learner: An Introduction to Waldorf Education”, Educational Leadership, S.49, s.52-54.
- BENNETT, T., (2001), “Reactions to Visiting the Infant-Toddler and Preschool Centers in Reggio Emilia, Italy”, Early Childhood Research and Practice, 3(1), s.2-9. (ERIC Document Reproduction Service No.ED453001).
- BERK, E. L., (1994), Child Development,( 3th Edition), Allyn and Bacon, Boston: USA
- BİLALOĞLU, R.G., (2004), “Okul Öncesi Eğitimde High/Scope Yaklaşımı”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2), s.41-56.
- CADWELL, L. B., (2008), The Reggio Approach to Early Childhood Education Bringing Learning to Life, Teachers College Pres, New York- USA.
- CADWELL, L.B., (2011), Eğitimciler ve Anne Babalar İçin Reggio Emilia Yöntemiyle Harika Çocuk Yetiştirmek (Çev., A. Akman; H.Y. Topaç), Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- DE BARTOLOMEIS, F., (1973), Maria Montessori La Pedagogia Scientifica, La Nuova Italia Editrice, Florence.
- DE SANTIS,T., (1953), L’Autoeducazione Nella Concezione Montessori E Nella Pratica Della Scuola. Firenze: La Nuova Italia.
- DEVRIES, R., REESE-LEARNED, H., MORGAN, P., (1991), “Sociomoral Development in Direct-Instruction Eclectic and Constructivist Kindergartens: A Study of Children’s an Acted Interpersonal Understanding”, Early Childhood Research Quarterly, 6(4), s.473-517.
- DRISCOLL, A.; NAGEL, N.G., (1999), Childhood Education, Birth-8.Allyn and Bacon, Boston: USA.
- EASTON, F., (1997), “Educating the Whole Child ‘Head, Heart and Hands’: Learning from the Waldorf experience”, Theory into Practice, S.36, s.87-94.
- EDWARDS, C.P. (2002). “Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia”, Early Childhood Research and Practice, S.4, s.2-14.

- ELLIS, J.W.; STRONG, T., (2007), Children and Place: Reggio Emilia's Environment as Third Teacher", Theory Into Practice, 46 (1), s.40-47.
- FILIPPINI, T.; FERRARI, A., (2012), Öğrenme Mucizesi: Reggio Emilia, 6. Ulusal Erken Çocukluk Kongresinde Sunulan Bildiriler ve Atölye Çalışmaları, (25-26 Şubat), İzmir.
- HARRINGTON, S., (1993), "Waldorf Education: An innovative Tradition", National Catholic Education, S.24, s.17-21.
- HENNIGER, M. L., (2004), Teaching Young Children: An Introduction, (3rd Edition), Prentice Hall, New Jersey.
- HESAPÇIOĞLU, M.; AKDAĞ, M., (1996), "Eğitimde Özgürlükçü Paradigma", Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi, S.8, S.1-13.
- HOHMAN, M.; WEIKART, D. P., (2000), Küçük Çocukların Eğitimi, (Çev., S.Kohen; Ü. Ögüt), Hisar Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.
- HUTCHINGSON, R.; HUTCHINGSON, J., (1993), "Waldorf Education as A Program for Gifted Students", Journal of the Education of the Gifted, S.16, s.400-419.
- KANDIR, A.; ÖZBEY, S.; İNAL, G., (2010), Okul Öncesi Eğitimde Programı: Kuramsal Temeller, Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş., İstanbul.
- KANG, J.B., (2007), "How Many Languages can Reggio Children Speak? Many More Than A Hundred!", Gifted Child Today, S.3, s.45-49.
- KORKMAZ, E., (2006), Montessori Metodu: Eğitimde Bir Alternatif, Algı Yayıncılık, Ankara.
- LOPATA, P., (2000), "Don't Miss a Beat ; Why Rhythm is Used in Waldorf Education", Paths of Learning, S.4, s.44-53.
- MARCON, R.A., (1992), Differential Effects of Three Preschool Models on Inner-City 4 Years Olds, Early Childhood Research Quarterly, S.7(4), s.520-532.
- MCDERMOTT, R., (1992), "Waldorf Education in America: A Promise And Its Problems", Questia Journal, 15 (2). s.82.
- MONTESSORI, M., (1949), The Absorbent Mind, The Theosophical Publishing House, Aydar.
- MONTESSORI, M., (1950), La Scoperta Del Bambino, Roma: Garzanti.
- MONTESSORI, M., (1953), La Mente Del Bambino, Roma: Officine Grafiche Aldo Garzanti.
- MONTESSORI, M., (1966), The Montessori Method, Introduction. by J. Mc. V.Hunt.Seventh Printing. Schocken Books. New York.
- MONTESSORI, M., (1970). Education and Peace, (First published 1932), Chicago. Regnery.
- MORRISON, G.,S., (2007), Early Childhood Education Today, (Tenth Edition), Pearson Merrill Prentice Hall, Ohio.
- NEW, R.S., (1993), "Reggio Emilia: Some Lessons for U.S. Educators", Eric Digest, 1-7. (ERIC Document Reproduction Service No. ED354988).
- NEW, R.S., (1989), "Early Child Care and Education, Italian Style: Reggio Emilia DayCare and Preschool Program", New Direction For Child and Adolescent Developmet, S.11.

- NEW, R.S., (2000), “Reggio Emilia: Catalyst for Change and Conversation”, New Direction For Child and Adolescent Developmet, S.12.
- NICHOLSON, W. D., (2000), “Layers of Experience: Forms of Representation in a Waldorf School Classroom”, Journal of Curriculum Studies, S.32, s.575-587.
- OGLETREE, E. J., (1996), “The comparative status of the creative thinkin ability of Waldorf Education students: A survey”, ERIC Document Reproduction Service No. ED400948.
- OGLETREE, E. J., (1997), Waldorf Education Theory of Child Development and Teaching Methods, ERIC Document Reproduction Service No. ED420418.
- OĞUZ, V.; AKYOL, A. K., (2006), “Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı”, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), s.243-256.
- OKTAY, A., (2005), 21.Yüzyıla Girerken Dünyada Yaşanan Değişimler ve Erken Çocukluk Eğitimi, Editör: M. Sevinç), Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 1. Morpa Kültür yayınları, İstanbul, ss.18-30.
- OKTAY, A., (2006), Okul Öncesi Eğitimin Düşünsel Temelleri.Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri. (5. Baskı), (Editör: Ş, Yaşar). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss.11-28.
- O'NEIL, D.E., (1997), Classical Montessori: A Study of the Classical Rhetorical Canons in Early Montessori Writing Instruction. MS Thesis, Old Dominion Universty.
- ÖZDEN, Y., (2003), Öğrenme ve öğretme. (5.baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- ÖZTÜRK, Ş., (2006), “Avustralya ‘da New South Wales Erken Çocukluk Eğitimi Programı: Bir Reggio Emilia Örnekleme”, İzmir On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S.21, s.30-38.
- PAM, C., (1996), “Child-Centered Early Childhood Education In Eastern Europe: The Step by Step Approach”, Childhood Education, 72(6), s.337-341.
- POYRAZ, H., DERE, H., (2001), Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara.
- RUENZEL, D., (2001), “The Spirit of Waldorf Education”, Education Week, 20 (41), s.38-46.
- SADIOĞLU, Ö.; DERMAN, T.M.; KAHRAMAN, P.B.; SEZER, G.O.; KORKMAZ, Ş.Ç.; EKİN, T.Y., (2010), Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı, (Editör: A.H. Başal), Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Farklı Modeller, Dora Basım-Yayın-Dağıtım, Bursa.
- SAMUELSSON, P. I.; SHERIDAN, S.; WILLIAMS, P., (2006), “Five Preschool Curricula Comparative Perspective”, International Journal of Early Childhood, S.38, s.11-30.
- SCHWEINHART, L., (2002), “The High Scope Preschool Curriculum: What is It? Why Use It?”, The Journal of at Risk Issues; A Joint Publication of National Dropout Prevention Center and Network, S.8, s.13-16.
- SCHMITT-STEGMAN, A., (1997), Child Development and Curriculum in Waldorf Education, ERIC Document Reproduction Service No. ED415990.
- STEINER,R.,(1919),An introduction to Waldorf Education.

[http://wn.rsarchive.org/Articles/SocQue\\_index.html](http://wn.rsarchive.org/Articles/SocQue_index.html) adresinden 20.04.2015 tarihinde edinilmiştir.

- ŞAHİN, D., (2010), Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Temel Eğitim Programları Ve Yaklaşımlar, (Editör: İ., Diken), Erken Çocukluk Eğitimi, Pegem Akademi, Ankara, ss. 94-134.
- TEMEL, Z.F., (1996), “Okul Öncesi Eğitimde Çocuk Merkezli Programlar”, Milli Eğitim Dergisi, S.132.
- TEMEL, F., (1997), İtalya (Reggio Emilia)’dan Yeni Bir Okul Öncesi Eğitim Projesi, Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu, Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- TEMEL, Z.F., (2005), “Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, S.62.
- TEMEL, Z.F., DERE, H., (1999), Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar, Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- TOPBAŞ, E., (2004), Montessori Yöntemi ile Çocuk Eğitimi, Tekağaç Yayınları, İstanbul.
- WATERSON, I.A., (2006). Integrating Sixth Grade Geometry Standards into A Waldorf Methods Charter Schools, Unpublished Master Thesis, Kalifornia University, ABD.
- WILLIAMS, M., (1996), Plato, Piaget, and Montessori: A Study of Development Theories, Unpublished Dissertation Thesis, Baylor University, Texas.
- WORTHAM, S., C., (2006), Early Childhood Curriculum, (4. Edition), Merril Prentice Hall, Ohio.