

BİR OKUL ÖNCESİ KURUMUNDA GERÇEKLEŞTİRİLEN ATÖLYE GÜNLERİ UYGULAMASININ ÖĞRETMENLERİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN BAKIŞ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Gökçe BOSTANCI¹, Mustafa YAŞAR²

Makale Bilgisi

Araştırma Makalesi

DOI: 10.35379/cusosbil.907614

Makale Geçmişi:

Geliş 31.03.2021

Düzeltilme 17.11.2021

Kabul 25.11.2021

Anahtar Kelimeler:

Okul Öncesi Eğitim,

Öğrenme İstasyonları,

Proje Yaklaşımı,

Eğitimde Kalite.

ÖZ

Bu çalışmada, bir okul öncesi kurumunda uygulanan Atölye Günleri Projesi incelenerek, projenin uygulama süreci ve süreçte yaşanan zorluklar ile projenin katılımcılara yönelik kazanımları öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri referans alınarak incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseniyle gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını kurumda görev yapmakta olan altı öğretmen ve iki okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerine yarı yapılandırılmış görüşme ile ulaşılmış, elde edilen veriler betimsel ve içerik analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, toplanan verileri bütüncül, kapsamlı ve açıklayıcı bir yapı içerisinde sunulacak yapıya dönüştürmek, içerik analizi ise verilerin kodlanması ve kodlarla analitik yapılar oluşturmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bulgular uygulamanın olumlu bir okul iklimi oluşturarak öğrenme sürecini geliştirdiğine işaret etmektedir. Çocukların uygulama sürecinde motivasyonlarının arttığı, etkinliklere birebir katıldıkları ve öğrenme yaşantılarının zenginleştiği anlaşılmıştır. Çocukların odaklanamama, kendi öğretmenlerinden ayrılmak istememe ve etkinliklerden arta kalan zamanda sıkılma şeklinde zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu uygulama ile iş yükünün artmasına rağmen öğretmeni araştırmaya sevk ettiği ve farklı becerilerini keşfettirip özgüvenlerini artırdığı anlaşılmıştır. Proje sürecinde okul yöneticileri, etkinliklerin planlanmasında ve fikir üretilmesinde öğretmenlerle işbirliği yapmış, planlama ve uygulamada bazı sorunlara rağmen projenin olumlu bir okul ortamı yarattığını gözlemlemişlerdir.

AN INQUIRY OF A WORKSHOP DAYS PROJECT IN A PRESCHOOL FROM THE PERSPECTIVES OF TEACHERS AND ADMINISTRATORS

Article Info

Research Article

DOI: 10.35379/cusosbil.907614

Article History:

Received 31.03.2021

Revised 17.11.2021

Accepted 25.11.2021

Keywords:

Preschool Education,

Learning Station,

Project Approach,

Quality in Education.

ABSTRACT

In this study, the implementation process of a Workshop Days Project in a preschool and the problems experienced by the participants during this project were examined from the perspectives of the teachers and the administrators. This qualitative phenomenological study, the data were obtained through semi-structured interviews. The participants of the study consisted of six teachers and two school administrators working in this preschool. The data were analyzed by descriptive and content analysis. The results indicated that the project made many positive contributions to children, teachers and administrators, and improved the learning process by increasing socialization at school and creating a positive school climate. The difficulties experienced by the children in the process have emerged in the form of not being able to focus, confusion in the transition between workshops, not wanting to leave their teachers and getting bored with the remaining time from the activities. This project increased the workload of the teacher, on the other hand, encouraged teachers to research, increased teachers' self-confidence and enabled them to develop different skills. During the project process, school administrators collaborated with teachers in planning the activities and generating ideas, and observed that the project created a positive school atmosphere despite some problems in planning and implementation.

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gokcebostanci@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7415-4964.

²Doç. Dr. Mustafa Yaşar, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, myasar@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8421-4406.

Alıntılanmak için/ Cite as: Bostancı, G, Yaşar, M. (2021), Bir Okul Öncesi Kurumunda Gerçekleştirilen Atölye Günleri Uygulamasının Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Bakış Açısından İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30 (3), 142-154.

GİRİŞ

Geçmişten günümüze değişen eğitim yaklaşımları, öğretmen merkezli eğitimden, çocuğu merkeze alan eğitime doğru bir değişim göstermiştir. Öğretmenin tek hâkim ve yönetici olduğu, temel becerilere odaklanan yaklaşımın yerini, çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alıp, onların sürece etkin bir şekilde katılarak öğrenmelerini hedefleyen bir anlayış almıştır (Ulutaş, 2011). 2013 Okul Öncesi Programı da öğretmenlerin anlamlı etkinlikler oluşturması ve etkinlikler sürecinde çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamaları gerekliliğine vurgu yapmaktadır (MEB, 2013). Bu anlayış eğitim kurumlarını, çocukların bütün gelişim alanlarını kapsayacak ve çocukları sürecin merkezine konumlandırarak yeni öğrenme ortamları oluşturmaya yönlendirmiştir (Ekici, 2015; Zembat, Günşen & Çolak, 2019).

Eğitimin öğrenen merkezli olması gerektiği herkes tarafından kabul edilse de okullarda yaşanan durum farklı olabilmektedir. Stipek ve Byler, 1997 yılında yaptıkları bir araştırmada, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamına yakınının uygun gördükleri öğretim programını uygulamadıklarını, uyguladıkları programın ise çok fazla temel beceri odaklı olduğunu ifade etmişlerdir. 1997'den günümüze çok az şey değiştiği yapılan güncel araştırmalarda da ortaya konulmaktadır. Temizöz ve Koca (2008) yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin, öğretmenlerden farklı metotlarla ders anlatmalarını ve öğrencileri derse katmalarını beklediğini fakat öğretmenlerin genel olarak düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullanmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nicolopoulou (2010), oyun gibi okul öncesi eğitimin odağını oluşturan çocuk merkezli etkinliklerin zamanla yerini direkt akademik becerileri kazandırmaya yönelik eğitime bıraktığını belirtmektedir. Okul öncesine yönelik bu daha öğretici, akademik odaklı ve konu temelli yaklaşımlar uygulamada, çocuk merkezli, oyun odaklı ve yapılandırmacı yaklaşımların yerini almaktadır.

Her ne kadar okuldaki uygulamalar ve öğretmenlerin nitelikleri okul öncesi eğitimde kalitenin en temel göstergeleri arasında sayılsa da kaliteyi oluşturan diğer unsurlar da bulunmaktadır. UNICEF (2000), kaliteli eğitimin öğrenenler, fiziksel çevre, eğitim öğretim programı, öğrenme-öğretme süreci ve öğrenme kazanımları olmak üzere beş temel boyutunun olduğunu bildirmiştir. Eğitimin kaliteli olması için ilk başta sağlıklı ve öğrenmeye hazır, aynı zamanda aileleri ve çevreleri tarafından desteklenen bireylere ihtiyaç vardır. Kaliteli eğitim, ancak sağlıklı, güvenli, korunaklı ve cinsiyet eşitliğinin sağlandığı uygun kaynakların ve tesislerin bulunduğu ortamlarda gerçekleştirilebilecektir. Kaliteli eğitimin içeriği, okuryazarlık, aritmetik ve yaşam becerileri ve çeşitli bilgi alanlarında temel becerilerin edinilmesini sağlayacak müfredat ve materyaller gerektirmektedir. İyi yönetilen sınıflarda ve okullarda eğitimli öğretmenlerin, çocuk merkezli öğretimi kullandığı öğrenme-öğretme süreci kaliteli eğitimin bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. Son olarak, kaliteli eğitim, UNICEF'e göre, ulusal hedeflerle ilişkili bilgi, beceri ve tutumları kapsayan öğrenme çıktılarına kapsamaktadır. Moss (2016), okul öncesi eğitimde kalite sorununun olduğunu, bunun nedenini kalitenin bir zorunluluk değil de bir seçim olarak görülmesine bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Kaliteyi seçen kurumlar bunun sonucu olarak bir sorumluluk üstlenmekte, farklı ve alternatif uygulamalarla bu sorumluluğu yerine getirmeye çalışmaktadırlar.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çeşitli eğitim programları uygulanmakta olup, bu programlar farklı eğitim yaklaşımlarına dayanmaktadır. Bu yaklaşımlar geleneksel ve çağdaş eğitim yaklaşımları şeklinde literatürde yer almaktadır (Temel & Dere, 1999). Geleneksel eğitim yaklaşımında öğretmenin rolü; öğretilmek istenen konuyu önceden saptaması, öğrencilerin öğrenme durumunu kontrol etmesi, düzenli ve sessiz sınıf ortamını yaratabilmesidir. Bu süreçte çocuklardan beklenen ise pasif bir şekilde söylenenleri yapması, öğretmenin aktardığını alması ve öğrenmesidir.

Günümüz eğitim anlayışında geleneksel eğitim yaklaşımından uzaklaşmakta, yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesi doğrultusunda çocuğun eğitimin merkezinde olduğu bir eğitim ortamı yaratılmaya çalışılmaktadır. Çocukların öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, öğrenen merkezli yaklaşımlar çağdaş eğitim anlayışının özünü oluşturmaktadır. Çocuk merkezli uygulamalar düşünüldüğünde Regio Emilia, High Scope, Waldorf ve Montessori yaklaşımları ilk akla gelen yaklaşımlar olmaktadır. Bu yaklaşımlar, en etkili öğrenmenin çocukların kendi etkinliklerini tasarlar ve tasarımlarını uygulamaya geçirirken gerçekleştiğini savunmaktadır (Edwards, Gandini, & Forman, 1998; Holt, 2007; Montessori, 1966; Steiner, 1997). Dolayısıyla çağdaş eğitimde, çocukların çalışmalarını kendilerinin ilgileri doğrultusunda seçmeleri ve düzenlemeleri sağlanarak öğrenme gerçekleştirilmektedir (Açıkgöz, 2002; Anlık & Dinçer, 2005; Temel & Dere, 1999).

Çocukların buldukları ortamdaki en üst düzeyde yararlanabilmesi için eğitim programlarında yer alan etkinliklerin çok farklı çeşitte yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmesi önemlidir (Güven, Ahi, Tan & Karabulut, 2013). Fowell & Lawton (1992), okul öncesinde sunulacak alternatif öğretim modellerinin çocukların gelişim düzeylerini ve öğrenme kuramlarını dikkate alması ve çocukların öğrenme süreçlerini desteklemesi gerektiğini ifade etmektedir. Anlık ve Dinçer (2005) yaptıkları araştırmada, farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim sunan iki

farklı okul öncesi kurumunu karşılaştırmış ve programlarını zenginleştiren özel okul öncesi eğitim kurumunda, çocukların problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerilerinin daha yüksek olduğunu belirlenmiştir. Bu bağlamda, STEAM yaklaşımı (Akgündüz, 2018), yaratıcı drama (Can Yaşar & Aral, 2012), dijital hikâye anlatımı (Kocaman & Karoğlu, 2016), istasyon tekniği (Genç, 2013) gibi farklı farklı uygulamalarla birlikte okul öncesi eğitimde kaliteyi yükseltmeye yönelik çabalar son yıllarda hız kazanmaktadır.

Günümüz eğitim anlayışında farklı tekniklerin kullanılması, öğrencinin ilgi ve isteğine göre eğitim planlarının oluşturulması ve öğrenme ortamlarının şekillenmesi önem arz ederken az sayıda proje bu anlayışı dikkate alarak çocuklara öğrenme ortamları sunmaktadır. Var olan projeleri incelemek, bu projelerin çocuklara özgü öğrenme ortamının nasıl oluşturulabileceği üzerine fikir oluşturması açısından önem teşkil etmektedir. Çocuklara özgü öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlayan, verimli ve etkili öğrenme yöntemi bulmayı hedefleyen projelerden birisi de Adana'nın Yüreğir ilçesinde yer alan bir okul öncesi kurumunda gerçekleştirilmiştir. Bu proje, çocuklara etkili bir öğrenme ortamı sunma amacıyla ortaya çıkan ve öğrenme istasyonları oluşturularak öğretmenlerin daha hâkim olduğu konularda gün içerisinde birer etkinlik hazırlayıp okuldaki tüm çocukların dönüşümlü olarak bu etkinliklere katılması şeklinde gerçekleştirilen bir projedir. Projeye öğretmenler ve okul yöneticileri ile alınan ortak karar ile atölye günleri projesi adı verilmiştir. Bu çalışmada, uygulanan atölye günleri projesi incelenerek, projenin uygulama süreci ve bu süreçte yaşanan sorunlar ile projenin tüm katılımcılara yönelik kazanımları incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada, katılımcıların bir olguya ilişkin yaşantı, algı ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı amaçlaması açısından nitel araştırma tekniklerinden olgu bilim araştırması olarak desenlenmiştir. Olgu bilim deseni, bireylerin yaşamış deneyimlerine odaklanırken onların kendi koşullarını nasıl algıladıklarını betimlemeyi amaçlar (Marshall & Rossman, 2006). Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Atölye Günleri isimli projeyi gerçekleştiren okul öncesi kurumu sabahçı grup ve öğlenci grupları olarak ikili eğitim veren bağımsız bir anaokuludur. Okul; dört sınıf sabahçı, dört sınıf öğlenci olmak üzere toplam sekiz sınıf ve sekiz öğretmenden oluşmaktadır. Okulda görev yapmakta olan iki okul yöneticisi vardır. Ayrıca okulun dört personeli ve dört stajyer öğrencisi bulunmaktadır. Atölye Günleri projesine okulun tamamı katılmıştır. Ancak bu projenin yapıldığı dönemde iki öğretmen izinli oldukları için araştırma kapsamında bu anaokulunda görevli altı öğretmen ve iki okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır. Katılımcılara çocuklar dâhil edilememiştir. Görüşme yapılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 ve okul yöneticileri OY1 ve OY2 olarak kodlanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kod Adı	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Sınıf Mevcudu
Ö1	K	9	24
Ö2	E	13	18
Ö3	K	8	20
Ö4	E	10	17
Ö5	K	16	20
Ö6	K	8	21
OY1	K	10 Yıl Öğretmenlik 13 Yıl İdarecilik	
OY2	E	4 Yıllık Öğretmenlik 2 Yıllık İdarecilik	

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıllara bakıldığında en az mesleki kıdem 9, en fazla mesleki kıdem ise 16 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuk sayısı 17 ile 24 arasında değişiklik göstermektedir.

Proje, Ekim 2020 ile Mart 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Okuldaki yöneticilerin ve öğretmenlerin "Atölye Günleri" adını verdikleri bu proje kapsamında öğretmenlerin sınıflarında sabit kaldığı, öğrencilerin ise sınıflar arasında hareket ederek farklı sınıflarda farklı etkinliklere katıldığı bir uygulama gerçekleştirmiştir. Bu araştırma, proje tamamlandıktan sonra geriye dönük olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri 12-27 Nisan 2020 tarihleri arasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır, Araştırmacılar tarafından, öğretmenler ve okul yöneticileri için birbirleriyle paralellik gösteren iki ayrı görüşme formu hazırlanmıştır.

Araştırma süresince dünyada ve ülkemizde baş gösteren salgın sebebiyle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerinden yararlanılmış, okulda bu uygulamanın nasıl olduğuna yönelik gözlem yapılamamıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen ve okul yöneticileri ile uygun oldukları gün ve saatte pandemi koşullarından dolayı telefon ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydına alınmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, yapılan uygulamaya dair toplanan veriler uygulama sürecini bütüncül, kapsamlı ve açıklayıcı bir yapı içerisinde sunulacak yapıya dönüştürmek amacıyla yapılmıştır. İçerik analizi ise projenin uygulama sürecinde katılımcıların yaşantı ve deneyimleri ile proje sürecine yönelik algılarını ortaya koymak amacıyla, verilerin kodlanması ve bunun devamında bu kodlarla analitik yapılar (kategori ve temalar) oluşturmak şeklinde gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2013). Elde edilen bulgular, kategoriler ve temalar ortaya çıkarılarak ve katılımcıların verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak raporlaştırılmıştır.

Bu doğrultuda öncelikle görüşmelere ait ses kayıtları yazılı metin haline dönüştürülmüştür. Bu işlem sonucunda ses kaydının transkripti çıkartılarak toplam 43 sayfalık veriye ulaşılmıştır. Elde edilen veriler incelenmek üzere araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlanan veriler tekrar incelenerek kategori haline getirilmiştir. Her bir görüşme ayrı ayrı kod ve kategoriye dönüştürülerek analiz edilmiştir. Daha sonra tüm kategoriler birleştirilerek tekrar incelenmiştir. Benzer olan kategoriler birleştirilip bu kategorilerinin hangi katılımcı ile yapılan görüşmeden elde edildiği not edilmiştir. Kategoriler tekrar incelenerek benzerlik gösteren kategoriler daha üst bir başlıkta birleşerek yeni kategoriler oluşturulmuştur. Ulaşılan son kategoriler araştırma sorularına cevap verecek yapıya ulaşmıştır. Araştırmacılar önce ayrı ayrı veriler üzerinde çalışmış, sonra da bir araya gelerek kod ve kategoriler üzerinde çalışarak ortak bir yapı oluşturmuştur.

Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamada kullanılan en temel yöntem araştırmacı üçgenlemesidir. Üçgenleme, araştırmacının araştırma sürecinde toplanan verilerin çeşitliliğini artırmak ve araştırmaya mümkün olduğunca çeşitli bakış açılarını dâhil etmek için yaptığı uygulamaları içermektedir (Merriam, 1995). Üçgenlemenin yanında, bu araştırmada, geçerliği ve inanırlılığı artırmanın bir başka yolu olarak da ayrıntılı ve zengin betimlemelere yer verme ve direkt alıntılar sunmaktır. Ayrıntılı betimleme, katılımcılara, bağlama ve araştırma sürecine yönelik bilgiler sunarken (Yaşar, 2018), katılımcıların söylemlerinden ve gözlem notlarından aktarılan direkt alıntılar bulguları desteklemekte, anlaşılabilirliği arttırmakta ve bağlamın daha ayrıntılı ve zengin hâle gelmesini sağlamaktadır (Graneheim & Lundman, 2004). Bu araştırmada ayrıca bir diğer geçerlik ve güvenilirlik önlemi olan olumsuz durum analizi kullanılmıştır. İncelenen projeye genel kategori ve temalara uymayan durumlar özellikle ön plana çıkarılarak proje sürecine yönelik öğretmen görüşleri bütüncül olarak sunulmaya çalışılmıştır. Ortalamaya aykırı düşen durumların analizi, inceleme altındaki bütün unsurların ya da araştırma için önemli olan temel durumların büyük ölçüde açıklanmasını sağlayarak veri analizinin netleşmesine yardımcı olur (Mays & Pope, 2000). Çalışma için etik kurul kararı ve gerekli diğer izinler alınmış ve etik kurallara riayet edilmiştir.

ARAŞTIRMA BULGULARI

Atölye Günleri Projesinin Uygulama Süreci

Projenin yürütücülerinden olan öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler, Atölye Günleri projesinin uygulama sürecinin hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluştuğunu ortaya koymaktadır. Atölye Günleri projesinin uygulama süreci başlığı altında yer alan kategoriler ve alt kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Projenin Uygulama Sürecine İlişkin Kategorileri ve Alt Kategorileri

Kategori	Alt Kategori
Hazırlık Aşaması	Fikrin Ortaya çıkışı Planlama İş Birliği
Uygulama Aşaması	Döngüsel Hareket Eşzamanlı Hareket Etme Yardımlaşma
Değerlendirme Aşaması	Yapılan Etkinliği Değerlendirme Sınıfları Değerlendirme Çocukları Değerlendirme

Tablo 2’de görüldüğü gibi, Atölye Günleri projesinin hazırlık aşaması, fikrin ortaya çıkışı, planlama ve iş birliğinden oluşmaktadır. Araştırmacılar projenin tamamlanmasının ardından okulla iletişime geçerek

araştırmayı gerçekleştirdiklerinden projenin hiçbir aşamasında aktif rol oynamamışlardır. Katılımcılar projenin başlangıç fikri olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin birlikte yaptıkları bir toplantıda çocukları eğitim sürecine nasıl dâhil edebileceklerini ve nasıl daha iyi bir eğitim sağlayabileceklerini konuşurlarken müdürün önerisiyle ‘Atölye Günleri’ olarak isimlendirdikleri bu projeyi uygulama kararı aldıklarını ifade etmişlerdir. Uygulamaya ihtiyaç duyulma sebebi çocukların okula istekli gelmesini sağlamak ve okula karşı ilgi uyandırmak olarak ifade edilmiştir. Bir okul yöneticisi bunu ‘Her gün rutin şeyi yapan çocuk okuldan sıkılıyor, okula karşı bir isteksizlik oluşuyor. Ben hep, ‘Okulları ilgi çekici hale getirelim ki çocuklar okula isteyerek, acaba bugün öğretmenimiz ne yapacak merakıyla gelsin’ derdim. Fikir öyle çıktı.’ (OY1) sözleri ile ifade etmiştir. Uygulamanın yaparak-yaşayarak öğrenmeye uygun olduğu ve fikrin ortaya çıkışında bu durumun da etkili olduğu ifade edilmiştir. Ö2 kodlu öğretmen bunu sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin hepsi aynı donanuma sahip değil. Bazıları dramada çok iyi, bazıları fende. Bu uygulamadaki amaç, öğretmenlerin farklı becerilerini tüm çocuklara yaymaktır. Bu amaçla bu fikir ortaya çıktı. Bu fikrin temelinde çocukları eğitimin içine birebir sokmak var, yani yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak var. Milli Eğitim’in Programı var.

Atölye Günleri projesinin planlama aşaması, Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin belirledikleri etkinlikleri birbirleriyle paylaşmaları ve etkinlik süresinin planlanmasını içermektedir. Bu aşamada her bir öğretmen hangi etkinliğe odaklanacağını planlamış, bu planları kendi aralarında paylaşmışlar ve projenin organizasyonu üzerinde birlikte çalışmışlardır. Planlama aşamasını bir öğretmen (Ö3), ‘‘Hangi öğretmenin hangi etkinliği yapacağı planlandı. Bunu da her hafta bir gün öncesinde planladık ki etkinlikler çakışmasın, aynı etkinlikleri yapmayalım.’’ sözleriyle anlatmıştır.

Atölye Günleri projesinin hazırlık aşaması öğretmenler, yöneticiler ve ebeveynler arasında iş birliğini içermektedir. Okul yöneticilerinin süreçteki rollerinin rehberlik etme, planlama, öğretmenlere yardımcı olma olduğu ortaya çıkmıştır. Gerekli durumlarda süreci doğru yönlendirebilmek için uyarı ve ikazlarda buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ö1 kodlu öğretmen okul yöneticilerinin rollerini, ‘‘Çocukların sınıfları değiştirme sürecinde bir kargaşa olmaması açısından okul yöneticileri de yönlendirmeye yardımcı oluyorlardı. Toplantıda da etkinlikleri belirlerken de öğretmenlere yardımcı oluyorlar. Öğretmenler ile fikir birliği yapıyorlar, beyin fırtınası ile karar veriliyor’’ sözleriyle ifade etmiştir. OY1 kodlu okul yöneticisi ise rollerini, ‘‘Birbirimizi motive etmeye çalışıyorduk. Kaytaranı gördüğüm zaman hemen uyarıyordum. Bazı devreler daha koordineli olarak hareket ediyor, bazı devreler koordinasyonu çok sağlayamıyorlardı tabii o durumlarda müdahale ediyorduk’’ şeklinde anlatmıştır.

Öğretmenler, uygulama öncesi yapacakları etkinliklerle ilgili gerekli malzemeler olduğunda ebeveynlerden talep etmek üzere kendi aralarında bir liste oluşturmuş ve ebeveynlere bu listeyi iletmıştır. Kendi aralarında da sınıf düzenlemelerinde veya materyal hazırlamaları gerektiğinde birbirlerine destek olmuştur. OY1 kodlu okul yöneticisi iş birliğini, ‘‘Öğretmenler yaptıklarını bir araya gelip konuşuyorlardı. Birbirlerinin fikirlerini alıyorlardı. Gerekli malzeme varsa veliye haber veriyorlardı. Veli bilgilendiriliyordu’’ şeklinde anlatmıştır.

Uygulamaya, her öğretmenin farklı alanlarda hazırladıkları etkinlikleri çocuklara sunacakları bir gün belirleyerek başlanmıştır. Atölye Günleri projesinin uygulama aşaması döngüsel olarak gerçekleştirilmiştir. Projenin uygulanması, öğretmenlerin sınıfta sabit kalıp çocukların istasyon tekniğine benzer şekilde sınıfları dolaşması şeklinde yapılmıştır. Böylece her çocuk dört öğretmenle etkinlik yapmıştır. Çocukların sınıfları dolaşmasını kolaylaştırmak için her sınıf farklı bir renk seçmiştir. Böylece karışıklığın önüne geçilmiştir. Uygulama aşamasında okul personellerin, stajyerlerin ve yöneticilerin de yardımda buldukları ifade edilmiştir. Uygulama sürecinde, çocukların sınıf değiştirmesi esnasında yaşanan karmaşa durumları yapılan iş birliği sayesinde azaltılmıştır.

Öğretmenlerin eşzamanlı hareket edilebilmesi için sınıfta uygulanacak etkinliklerin belirlenen süreye uygun şekilde ayarlanması gerekmektedir. Bunun için sınıfın alanının ve sınıflardaki çocuk sayısının dikkate alınması gereken önemli kriterler olduğu vurgulanmıştır. Bir öğretmen (Ö5) bu durumu şu şekilde anlatmıştır.

Her etkinlik 20 dakikada bitebilecek etkinlikler değildi. Ona göre etkinlik bulmamız lazımdı. Mesela bir drama çalışmasını kısa sürede tamamlayamazsın. Sınıfın fiziksel yapısı da önemliydi mesela benim sınıfım küçük bir sınıf. Yaptıracağın etkinlikle çocuk sayısı sıkıntı oluşturabiliyor. Benim etkinliğimi ona göre seçmem gerekiyor. Küçük sınıflarda daha sakin aktiviteler yaptırmak gerekiyor, daha çok oturmalı, hareket imkânı olmayan aktiviteler yani.

Değerlendirme aşaması çoğunlukla öğretmenlerin kendi arasında etkinliklerinin verimliliğini konuşmaları, hangi sınıflarda daha etkili olduğu ve çocukların etkinliklerle ilgili neler düşündüklerini birbirlerine anlatmaları ve çocukların katılımları ile ilgili konuşma şeklinde gerçekleşmiştir. Öğretmenler ve okul yöneticileri değerlendirmeyi uygulanan etkinlikler açısından etkinliğin verimliliği, her sınıfta farklı yaş gruplarından çocuklar olduğu için o etkinliğin o sınıfa uygunluğu ve çocukların uygulamalara yönelik tepkileri olmak üzere üç farklı ölçüte göre yapmaktadırlar. Değerlendirme süreci sonunda bazı etkinliklerin verimli olmadığı düşünüldüğünde etkinlik değiştirilmiştir. Sınıfın değerlendirmesine yönelik ise genel atmosfer olarak uygulamanın hangi sınıflarda daha verimli olduğu konusunda öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca çocukların tepkilerinin değerlendirilmesi ile ilgili katılım sağlamayan çocukları etkinliğe dâhil edebilmek adına sınıf öğretmenleri ile çocuklar üzerinden konuşma yapıp çocuklar hakkında bilgi alınmıştır. Aşağıda Ö1 kodlu öğretmenin değerlendirme aşaması ile ilgili alıntısına yer verilmiştir.

Çok nadiren sınıfın geneli olarak bir etkinliğe tam konsantrite olamayıp da etkinliğin verimli olmamasına sebep olan gruplar oldu. Masal anlatıldığı sırada hiç dinlememişler, ilgilenmemişler, o sıkıcı gelmiş olabilir diye düşünüldü. Bu durumda öğretmen yaptırdığı etkinliği değiştirdi. Uygulamadan bir hafta sonrasındaki toplantıda önceki haftayı değerlendiriyorduk. Uygulama nasıl geçti, nasıl daha iyi olabilirdi? sorularıyla o süreci hep birlikte değerlendiriyorduk. Öğretmenler de kendi arasında bunu birebir konuşup geliştirmeyi planlıyorlardı süreç bu şekilde devam ediyordu... Birkaç çocuk ile ilgili etkinliğe katılmama gibi bir durum oldu. Sınıf öğretmeninden nasıl dâhil edeceğimize yönelik bilgi aldık. Öğretmen yöntem verdi 'hocam şunu söylerseniz onun tarzı odur, o şekilde katılır' ya da 'başta uygulayın, o sona kalırsa katılmak istemez' gibi bilgiler veriyordu o şekilde o çocukları da dâhil edebiliyorduk.

Proje Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Bu projenin gerçekleştirilmesi sürecinde; çocuklar, öğretmenler ve yöneticiler bazı zorluklarla karşılaşmışlar ve sürece yönelik sıkıntılar yaşamışlardır. Proje sürecinde yaşanan sorunlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Proje Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler

Kategori	Alt Kategori
Çocukların Süreçte Yaşadıkları Sorunlar	Odaklanma Problemi Atölyeler Arası Geçişte Karmaşa Kendi Öğretmenlerinden Ayrılmak İstememe Etkinliklerden Arta Kalan Kısımda Sıkılma
Öğretmenlerin Süreçte Yaşadığı Zorluklar	Sınıf Yönetimi Zorluğu Planlama Hatasından Kaynaklanan Zorluklar Uygulamanın İşlenişinden Kaynaklanan Zorluklar
Okul Yöneticilerinin Süreçte Yaşadığı Sorunlar	Uygulama Sürecinin Planlandığı Gibi Gitmemesi

Tablo 3'te görüldüğü gibi, çocukların süreçte yaşadığı zorluklar odaklanamama, atölyeler arası geçişte karmaşa, kendi öğretmenlerinden ayrılmak istememe ve etkinliklerden arta kalan zamanda sıkılma şeklinde ortaya çıkmıştır. Projenin uygulanma sürecinde öğretmenler, çocukların bazı etkinliklere odaklanmakta zorlandıklarını, atölyeler arası geçişte karmaşa yaşadıklarını ve kendi öğretmenlerini bırakarak başka bir öğretmene geçmede zorlandıklarını gözlemlemişlerdir. Çocukları etkinliklere katmak ve etkinlikler sürecinde onların ilgilerini canlı tutmak öğretmenler için zaman zaman zorlayıcı bir sürece dönüşmüştür. Tüm grubun etkinliklere katılımı düşük olduğunda öğretmen yapılan etkinliği değiştirmiş, bazı öğrencilerin katılmadığı ya da odaklanmadığı durumlarda ise öğretmenler çocukların sınıf öğretmeni ile iletişime geçerek bireysel çözümler üretmiştir. Ö1 kodlu öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Sınıf öğretmeninden (çocuğu etkinliğe) nasıl dâhil edeceğimize yönelik bilgi aldık. Öğretmen yöntem verdi 'hocam şunu söylerseniz onun tarzı odur, o şekilde katılır' ya da 'başta uygulayın, o sona kalırsa katılmak istemez' gibi bilgiler veriyordu o şekilde o çocukları da dâhil edebiliyorduk.

Atölyeler arası geçiş sürecinde sorun yaşanabileceği, çocuklar arasında karmaşa çıkabileceği öğretmenler ve yöneticiler tarafından öngörülen bir durumdu. Bu karmaşanın yaşanmaması için alınan bazı önlemlere rağmen öğretmenler, bazı sorunların yaşandığını ifade ettiler. Proje sürecinde her bir sınıfa renk atama, sıralamanın baştan belirlenip sabit tutulması, stajyer öğretmenlerden faydalanma gibi çözüm yolları geliştirilmiştir. OY2 kodlu okul yöneticisi bu süreci şu şekilde aktarmaktadır. "İlk başta bir karışıklık oldu tabii. Bütün çocuklar bir arada değiştiği için hangi çocuğun hangi sınıfa gideceği karıştı. Bunu da o güne özel farklı bir renk kıyafet giymelerini söyleyerek çözdük. Her sınıfın belli bir rengi oldu." Ebeveynlerin çocuklarına uygun renkte kıyafet

giydirmeyi ihmal ettiği durumlarda bu geçiş süreci daha da karmaşık hale gelmiştir. OY2 kodlu okul yöneticisi bu durumu şu şekilde ifade etmiştir.

Veliler o gün çocuğuna o sınıfın özel rengini giydirmeyince aksaklık oluyor. Çocuğa dikkat edilmesi gerekiyor karışmasın, sorun olmasın diye. Sonuçta öğretmen sınıfta sabit olduğu için hangi öğrencilerin hangi sınıfa mensup olduklarını, hangi çocuğun eksik olduğunu bilmiyorlar. Bu yüzden çocuk hangi sınıfa gitti, nerede diye takip edemiyorlar.

Öğretmenler, çocukların sınıf değiştirmeleri esnasında karmaşa yaşandığını ve çocuğun başka sınıfa gittiğinde etkinlikler yerine sınıfta bulunan materyallerle ilgilendiğini gözlemlemiştir. Ö5 kodlu öğretmen bunu,

İlk başlarda adaptasyon sıkıntısı oluyordu, Çocuklar da öğretmen de adaptasyon sıkıntısı yaşadı. Bu da ilk haftalarda oldu daha sonrasında çocuklar öğretmene alıştığı için sorun olmadı... İlk başta farklı sınıfa gitmek korkuttu onları. Gittikleri ortamda yapılan etkinlikten ziyade çevre dikkatini çekti. Oyuncaklara, materyallere odaklandılar etkinliğe konsantrasyon sağlayamadılar ama birkaç hafta sonra alıştılar” sözleriyle ifade etmiştir.

Bu süreçte bazı çocuklar alışık olduğu sınıf ortamından ve özellikle kendi sınıf öğretmeninden ayrılmak istememiş ve diğer öğretmenin yanında çekingen tavırlar sergilemiştir. Bu çocukların da öğretmenlerine daha bağlı olan çocuklar ve küçük yaş grubu çocuklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların yeni öğretmene alışması ve etkinliğe odaklanması ilk başlarda zaman almış, ama çocuklar sonraları bu duruma alışmıştır. Ö5 kodlu öğretmen, “ilk başlarda adaptasyon sıkıntısı oluyordu. Çocukların alışma süreci vardı. Çocuklar ilk başta öğretmene adapte olma konusunda sıkıntı yaşadı.” şeklinde bu durumu ifade etmiştir. Çocukların yeni ortama ve öğretmene uyumunu kolaylaştırmak için alışık oldukları stajyerlerin onlara atölyeler arası geçişte eşlik etmesi çözümü uygulanmış ve büyük oranda bu çözüm işe yaramıştır. Bir öğretmenin bu durumla ilgili alıntısı şöyledir. “Öğretmenine çok bağlı olan çocuklar sınıf ortamını terk etmek istemediler. Bazı çocuklar sınıftan ayrılmak istemiyorlardı, öğretmenden ayrılmak istemiyorlardı. Bu durumda o çocuklar diğer sınıfları stajyerle birlikte gezdiler. Zaten tanıdıkları bir insan yanlarında olduğu için pek de bir sıkıntı olmadı” (Ö3).

Öğretmenler, özellikle süre planlamasından kaynaklı olarak etkinlikleri erken biten çocukların boş kaldıkları süreçte sıkıldıklarını gözlemlemiştir. Ö3 ve Ö6 kodlu öğretmenlerin planlamadan kaynaklanan sıkıntılarla ilgili ifadeler şöyledir.

Zaman sıkıntımız oldu. Her etkinliğin aynı sürede bitmemesi sıkıntıydı. Benim etkinliğim uzun sürede bitiyor ise arkadaşımınki daha kısa sürede bitiyordu. Çocuklar arada kalıyorlardı. Onların oyalanabileceği başka bir yer yoktu. Bu konuda sıkıntımız oldu.(Ö3)

Etkinlikleri iyi planlamak gerekiyor. Her öğretmene kaç dakikalık etkinlik planladığını sormak gerek mesela tüm öğretmenler 30 dakikalık planladı bir öğretmen 20 dakikalık planladı diyelim. 10 dakikada çocuklar sıkılabilir. Bu yüzden ek etkinlik hazırlamak gerekir.(Ö6)

Öğretmenler, projeye ilişkin başlangıçta sahip oldukları beklentileri ile projenin içeriği ve uygulamasının uyumunun kendilerinde tatminsizlik duygusu yarattığını belirtmiştir. Öğretmenler başlangıçta bu proje kapsamında çok farklı etkinlikler yapabilecekleri ve yeni etkinlikler yapma fırsatı bulabilecekleri beklentileriyle projeye başlamış, ancak proje sürecinde yapılan etkinliklerin normalde sınıfta yapılabilecek etkinliklerle sınırlı kaldığını gördüklerini ifade edilmiştir. Tatminsizlik duygusunu Ö4 kodlu öğretmen şu şekilde ifade etmiştir.

Atölye gününde yaptırılan etkinlikler çocukların zaten yaptığı, bildiği şeylerdi. Sanki proje olsun diye olmuş gibi geldi bana. Atölye olacaksa ikinci dönemki satranç, akıl zeka oyunları, doküma gibi çocukların sınıflarında yapmadığı şeyler olmalıydı. Zaten öğretmen müzik, matematik Türkçe gibi etkinliklerin hepsini yapabilecek donanımla çıkıyor fakülteden yani bizim yapabileceğimiz dışında şeylerin atölyesi olsa bence daha mantıklı olurdu.

Öğretmenler süreçte yaşadığı zorlukların, Tablo 3’te görüldüğü gibi, sınıf yönetiminden, planlama hatalarından ve iş yükünün artmasından kaynaklı olarak ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Çocukları tanınamalarından kaynaklı olarak nasıl bir sınıf yönetimi kurmaları gerektiği konusunda öğretmenlerin sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır. Bir öğretmen, sınıf yönetimi konusunda yaşadığı zorlukları şu şekilde ifade etmiştir.

Çocukları tanımadığın için çocuk etkinlik sırasında sınıftan kalkıp gidebiliyor, farklı tepkiler verebiliyor. Çocukları tanımadığın için sınıf yönetimde zorlanıyorsun. Kendi çocuklarını biliyorsun nerede nasıl davranacaklarını orada sıkıntı yok ama diğer çocukları tanıımıyorsun tek tük aksaklık

bundan çıktı. Diğer sınıflardan gelen öğrencilerin seviyesi için, seviyelerini bilmediğin için nasıl hareket edeceğini bilemiyorsun nasıl anlatsam acaba, nasıl anlarlar diye düşünüyorsun. Kendi öğrencilerinin özelliklerini biliyorsun. Bilişsel ve diğer gelişim özelliklerinin farkındasın, bireysel farklılıklara göre davranabiliyorsun ama bu tür durumlarda diğer sınıfların öğrencilerini tanıyamadığın için bazı etkinlikler onların anlayamayacağı duruma gelebiliyor. (Ö2)

Öğretmenler Atölye Günleri projesinin en olumsuz yanının kendi sınıflarına yeterli vakti ayıramamaları olduğunu belirtmişlerdir. Ö2 kodlu öğretmenin, “O gün kendi sınıfına zaman ayıramıyorsun, o günkü planını uygulayamıyorsun o gün sadece bu projeyle geçiyor. Sen kendi sınıfına o gün aldığın etkinlikleri uygulayamıyorsun, bu da süreç ilerledikçe seni sıkıntıya sokuyor” söylemi bu duruma örnektir.

Öğretmenler, süreçte planlama ile ilgili sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama sürecinde her öğretmenin uyguladığı etkinliği aynı sürede bitirememesinden ve öğretmenlerin bazılarının yapacağı etkinliği önceden planlamamasından dolayı sürecin sık sık aksadığını belirtmişlerdir. Ö3 kodlu öğretmen planlamadan kaynaklı yaşadığı sıkıntıları şu sözlerle anlatmıştır.

Her etkinliğin aynı sürede bitmemesi sıkıntıydı. Benim etkinliğim uzun sürede bitiyor ise arkadaşımınki daha kısa sürede bitiyordu. Çocuklar arada kalıyorlardı. Onların oyalanabileceği başka bir yer yoktu. Bu konuda sıkıntımız oldu. Bir de diğer arkadaşlar ile iletişimde sıkıntı oldu. Bazıları ne yapacağını önceden planlamıyordu. Ben de ‘herkesin yapacağı etkinlik belli olsa en azından onun yapacağı uygulamayı yapmam’ diye düşünüyordum.

Ayrıca öğretmenlerin uygulamanın başında motivasyonlarının daha yüksek olduğunu zamanla motivasyonlarının azaldığı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu durumun öğretmenin iş yükünün artması, sürekli yapılan tekrarların yorucu olduğu ve fiziksel olarak da öğretmenleri zorladığı ve öğretmenlerin yeni etkinlikler bulmakta zorlanmasından kaynaklanabileceği yine katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Projede öğretmenler belirledikleri bir etkinliği tüm sınıflara uyguladıkları için öğretmenler her etkinliği dört kez yaptırmak zorunda kalmıştır. Bu durum öğretmenin iş yükü artırmış ve öğretmenler bu süreçte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, gerçekleştirilen uygulamaya yönelik olarak sene başından kurul kararıyla planlanmadığı ve dönem başladıktan sonra uygulamaya karar verildiği için kendi planlarını uygulamakta sorun yaşadıkları, bu gibi bir uygulamanın daha planlı ve koordineli uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir öğretmen (Ö5) bu durumu, “Bu uygulama profesyonel bir çalışmayla sene başından itibaren koordineli bir şekilde yönetilebilirdi. Arada bir faaliyet geldi o hafta çalışma yapılamadı haftada bir veya haftada iki gün olabilirdi” sözleriyle ifade etmiştir. OY1 kodlu okul yöneticisi de bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir.

Sporla ilgili, hareketle ilgili bir etkinlik aldığımızda ben de gönüllü olarak katılıyordum ama şunu fark ettik hareket etkinliğini gün boyunca dört sınıfla yaptığımızda çok hamlamıştım. Türkçe dil etkinliğinde hikâye ile ilgili bir etkinlik olduğu zaman onda öğretmen sürekli konuştuğu için boğaz ağrısı oldu. Tabii diğer günlere göre o gün daha yorucuydu. Bir de sürekli aynı şeyi tekrar tekrar yaptırmak sıkıcı geliyordu.

Okul yöneticileri, en çok uygulamanın aksadığı dönemlerde sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin planlama ve uygulama süreçlerinde plana uymayan davranışları, zaman zaman ortaya çıkan isteksizlik ve motivasyon düşüklüğü gibi unsurlar proje sürecinde yöneticiler için zorlayıcı süreçler yaratmıştır. Ö4 kod adlı öğretmen okul yöneticilerinin aksayan plandan duyduğu rahatsızlığı, “Salı günü atölye gününde tiyatro denk geliyordu mesela. Ertesi günü de atölye planlaması unutuluyordu yöneticimiz de neden yapmadınız atölyeyi diye serzenişlerde bulunuyordu. Biz unutmuş oluyorduk” şeklinde ifade etmiştir. OY2 kodlu okul yöneticisi proje sürecinde onları en çok zorlayan durum olarak öğretmenlerde oluşan motivasyon düşüklüğünü şu şekilde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ilk başta, başlamadan önce, daha hevesli olduğunu söyleyebilirim. Yeni bir şey yapmanın, yeni bir işe girişmenin heyecanı vardı. Daha sonra zamanla heyecanlarının söndüğünü fark ettim genel olarak. Tabii severek yapanlar var ama içlerinde istemeden yaptıklarını hissettiklerim de oldu bu durum olumsuzdu.

Atölye Günleri Projesinin Paydaşlara Olan Katkıları

Katılımcılar proje sürecinde yaşanan bazı zorluklar ve sıkıntılara rağmen, projenin sonucunda tüm katılımcılara farklı alanlarda katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu projede uygulanan etkinliklerin ve genel

olarak projenin uygulanma tarzının çocukların akademik, sosyal ve kişisel gelişimine katkıda bulunduğu öğretmenlerin ve yöneticilerin gözlemediği bir durumdur. Öğretmenler kendileri de proje sürecinde mesleki, sosyal ve kişisel anlamda geliştiklerini vurgulamıştır. Yöneticiler ise okulda genel olarak olumlu bir atmosferin gerçekleşmesini ve okul personelinin daha fazla sosyalleşebilmiş olmasını projenin onlara sunduğu temel kazanımlar olarak belirtmiştir.

Tablo 4. Atölye Günleri Projesinin Paydaşlara Olan Katkılarına İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler

Kategori	Alt Kategori
Çocuğa Katkıları	Akademik Sosyal Kişisel
Öğretmenlere Katkıları	Mesleki Sosyal Kişisel
Yöneticilere Katkıları	Olumlu Okul İklimi Okul Personelinin Sosyalleşmesi

Tablo 4’te de görüldüğü üzere uygulanan bu projenin çocuğa zengin yaşantılar sunarak öğrenmelerine katkıda bulunduğu ve çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesi sağlanarak öğrendiği bilgilerin daha kalıcı olduğu ve diğer öğrenmelerini kolaylaştırdığı öğretmen gözlemleri arasında yer almaktadır. Ö1 kodlu öğretmenin,

Dedektif oyununu öğrendikten sonra çocuklar o oyunu sınıfta oynamaya devam ettiler. Daha sonra halk eğitimde akıl-zeka oyunu kursu başlamıştı. Halk eğitim kursunda benim öğrettiğim o oyunu gördüklerinde ‘biz bunu biliyoruz, öğrenmiştik’ dediler. Ayrıca diğer oyunları oynarken de hiç yabancılaşmadılar, diğer oyunlara kolay adapte oldular”

ifadeleri bu duruma örnek teşkil etmektedir. Bu projenin çocuklarda kalıcı öğrenmeyi sağladığına yönelik bir başka örneği de OY1 kodlu okul yöneticisi şu şekilde ifade etmiştir.

Atölye gününde yanardağ deneyi yapılmıştı. Sonra küçük yaş grubu olan sınıfta ben bir hikâye okurken lav kelimesi geçti. Çocuklardan biri ‘ben bunu görmüştüm’ dedi. Nerede gördün deyince ‘yanardağ deneyi yaptırmıştı öğretmen’ dedi ki bu deneyi başka bir öğretmen yaptırmıştı.

Çocukların hareketli, müzikli ve danslı etkinlikleri sevdiği, akıl-zeka oyunlarını öğrenmekten hoşlandıkları, deney yapmalarının da ilgilerini çektiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Ö1 kodlu öğretmen, çocukların en çok beğendiği etkinlikleri şu şekilde ifade etmiştir.

Çocuklar o günün atölye günü olduğunu biliyorlardı. Bugün atölye günü dendiğinde ‘yaşasın!’ diyorlardı. Farklı etkinlikler yapmak çok hoşlarına gidiyordu. Mutfak atölyesinde meyve salatası yapmak çok hoşlarına gitti. Zeka oyununu öğrenmek ve kart kazanmak çok hoşlarına gitti. Rekabet duygusu o anda, o atmosferde oluştu veya işte enstrüman eşliğinde bir oyun oynamak hoşlarına gitti.

Atölye Günleri projesi ile çocuğun farklı sınıflarda kendini ifade edebilmesi özgüven çalışması olarak nitelendirilip çocuk için bu sürecin çok iyi bir kazanım sağladığı vurgulanmıştır. Bir öğretmen (Ö4) projenin çocuğa sosyal yönden katkısını, “Bu uygulama çocuklarda iyi bir özgüven çalışması oldu. Değişik sınıflara gidiyorlar, değişik öğretmenlerden etkinlik alıyorlar yeri geliyor kendilerini ifade ediyorlar. Bana soracak olursanız en olumlu yönü bu oldu. Değişik ortamlara çocukların uyum sağlaması niteliğinde iyi bir çalışma.” şeklinde ifade etmiştir. Çocukların motivasyonlarının arttığı ifade edilmiş ve diğer öğretmenleri tanımalarının çocukların öğretmen korkusunu yenmelerine katkı sağladığı ve çocuğun okula karşı olumlu tutum beslemesine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ö2 kodlu öğretmen çocukların projeye yönelik olumlu düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir.

En mutlu onlardı zaten. Biz onlar için atölye etkinliğine giriştik. Onlar çok mutluydu. Hem ortam hem öğretmen değiştiriyorlar hem de gün içinde daha aktifler. Farklı farklı etkinlikler görüyorlar. Belki aynı sınıfın içerisinde olmaktansa bu şekilde olmak onlara daha iyi gelmişti. Çok seviyorlardı çünkü atölye günlerini.

Öğretmenler, bu proje sürecinde mesleki, sosyal ve kişisel açıdan pek çok kazanımlara ulaştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin Atölye Günleri projesi sayesinde her yaş grubundan çocukların sınıfına girmeyi deneyimlediği, uygulamanın öğretmenleri araştırmaya sevk ettiği ve öğretmenlerin özgüvenlerinin yerine gelerek

farklı becerilerini keşfetmelerini sağladığı anlaşılmıştır. Ö6 kodlu öğretmen, öğretmenin kişisel kazanımlarını “*Öğretmen farklı öğrencilere etkinlikleri anlatarak farklı becerilerini, yönlerini keşfetti, farklı çocuklar tanıdı, farklı otoriteler kurdu, monotonluğun dışına çıkarak kendine güveni yerine geldi. Farklı şeyler yapabileceğini keşfetti, farklı çocuklara da farklı şeyler kazandırabileceğini düşünerek mutlu oldu*” cümleleriyle aktarmıştır. Proje uygulaması sürecinde öğretmenlerin okuldaki diğer çocukları tanımalarının öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendirdiği fikri ortaya çıkmıştır. Bir öğretmen bu kazanımı, “*Öğrenciler de bütün öğretmenlerle iletişim kurmuş oldu. Bu bir kazanç. Mesela gelecek yıl farklı sınıf alacak olan öğretmenler ve öğrenciler için bütün öğretmenlerin her öğrenciye ulaşabilmesini sağlamak kazanç olabilir*” (Ö5) sözleriyle ifade etmiştir. Atölye Günleri projesi kapsamında öğretmenlerin etkinlikleri daha önceden planlayıp gelmesini ve bu uygulamanın öğretmeni araştırmaya sevk etmesini öğretmenlerin kazanımı olarak değerlendirmektedir. OY1 kodlu okul yöneticisi öğretmenlerin kazanımına yönelik gözlemlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Uygulama, öğretmenleri araştırma yapmaya sevk ediyordu. Okula hazırlıklı geliyorlardı. Araştırma yapmadan pat diye direkt uygulamaya girmiyorlardı. Önceki duruma baktığın zaman öğretmenler hep hazırlıksız geliyorlardı. Aslında normalde hazırlıklı gelmesi lazım da pratikte öyle olmuyor. Okula geldiği an bilgisayardan bakıyorlardı ‘bugün ne yapacağım, bugün ne yapacağım’ diye ama atölye günleri bir gün önceden bakıyorlardı hep. Birbirleriyle paylaşım yapıyorlardı, fikir alışverişinde bulunuyorlardı.

Öğretmenler, projeye ilişkin genelde olumlu görüşlerinin olduğu ve projenin sunduğu bu farklı öğretim sürecinin onlara mesleki gelişimin yanında kişisel anlamda da iyi geldiği vurgulamışlardır. Ö1 kodlu öğretmen projeye ilişkin olumlu görüşlerini, “*Ben mesela çok mutlu oluyordum. Kendi sınıfında konuşmayan bir öğrenci, sınıfında çok pısrık olduğunu bildiğim başka sınıftan olan bir öğrenci gelip de ben onu konuşturmayı başardığımda ben de kendimi mutlu hissediyordum. Onun birkaç kelime söylemesi ile çok mutlu oluyordum*” şeklinde ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin projeye ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, okul yöneticilerinin çocukların öğrenmesinden ve öğretmenlerin farklı becerilerini sergileyerek aktif rol almalarından mutluluk duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Atölye Günleri projesinin okul atmosferini değiştirdiği ve olumlu bir atmosfer yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu projeye ilişkin velilerden olumlu dönütler alındığı ifade edilmiştir. Atölye Günleri sayesinde öğretmen-okul yöneticisi diyalogunun arttığı ifade edilmiştir. Ö1 kodlu öğretmen projenin yöneticiler gözünden değerlendirmesini cümleleriyle yapmıştır.

“Olumlu bir okul atmosferi oluştu. Yöneticiler de o atmosferi görünce, çocukların öğrendiğini görünce, mutlu oldular. Okulda farklı etkinliklerin yapılması onları da motive ediyor. Yöneticiler açısından genel olarak bu süreç olumluydu zaten çünkü öğretmenler aktif bir şekilde çalışıyor, bütün aşamalar birlikte değerlendiriliyor. İdare ve öğretmenler arasında ayrı bir diyalog dili oluşuyor”

SONUÇ

Uygulama sürecinde her sınıfın öğretmeni belirlediği bir etkinliği tüm sınıflara uygulatmak için sınıflarında sabit olarak kalmış, çocuklar ise stajyer öğretmenlerle birlikte sınıfları dolaşmış ve bu sayede çocuklar her öğretmenle birlikte bir etkinlik yaparak günü tamamlamıştır. Öğretmenler, genellikle kendi ilgi ve yeteneklerine göre etkinlikler belirlediklerini, normalde yapılmayan etkinlikler seçtiklerini, eğlenceli ve çocukların ilgisini çekebilecek ve çocukların süreç içerisinde aktif olarak yer aldıkları etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmiştir. Uygulama sürecinin başladığı ilk haftalarda özellikle küçük yaş grubundan bazı çocukların kendi öğretmenlerinin yanından ayrılarak başka öğretmenlerin sınıfına gitmek istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler, incelenen bu uygulama sürecinde çocukların okula isteyerek geldiğini, farklı öğretmenlerle çalışmanın çocuklarda merak oluşturduğunu, çocukların özgüven kazandığını ve bu sürecin çocuklarda kalıcı öğrenme sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu uygulama süresince daha fazla yorulduğu ve iş yükünün arttığı ama çocuklar için uygulamanın verimli olması nedeniyle öğretmenlerin de sürece olumlu yaklaştığı belirlenmiştir. Öğretmenler bu süreçte farklı yaş grubu ile çalışmayı deneyimlediklerini, bu sürecin onları araştırmaya sevk ettiğini ve farklı beceriler kazanmalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri açısından bu uygulamanın okul atmosferini olumlu etkilediği, velilerden olumlu dönütler alınmasını sağladığı ve yönetici-öğretmen diyalogunun arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin süreç içerisinde yaşadığı zorluklardan bazıları öğretmenin ara vermeden uygulamasından dolayı yaşadığı yorgunluk, aynı etkinliği her sınıfla tekrar yapmasından dolayı tekrarın sıkıcı olması ve özellikle sözel alanda etkinlik tercihinde bulunan öğretmenler için boğaz ağrısı yaşandığı yönündedir.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen görüşlerine göre, yapılan projenin çocuklara, öğretmenlere ve yöneticilere pek çok olumlu katkılar sunduğunu, okulda sosyalleşmeyi artırarak ve olumlu bir okul iklimi oluşturarak öğrenme sürecini geliştirdiğine işaret etmektedir. Bu olumlu bulgular yeni bir proje uygulandığında nispeten beklenen sonuçlardır. Moss'un (2016) belirttiği gibi, eğitimciler kaliteyi seçtiklerinde buna yönelik sorumluluk üstlenmekte ve uyguladıkları alternatif yöntem ve teknikler de kalite üzerinde belli bir etkiye sahip olabilmektedir.

Bu proje sürecinin öğretmenler, çocuklar ve yöneticiler açısından pek çok yararlı sonuçları olsa da bu proje sürecinde yaşanan sorunlar ve katılımcıların bu sorunlara yönelik bakış açısı, okulların ve öğretmenlerin alternatif öğretim yöntemlerine neden yönelmediğine yönelik ışık tutması açısından önemlidir. Öğretmenlerin süreç içerisinde yaşadığı zorluklardan bazıları sınıf yönetimi, öğretmenin iş yükünün artması, ara vermeden uygulama yapmaktan kaynaklanan yorgunluk, aynı etkinliği her sınıfla tekrar yapmasından dolayı tekrarın sıkıcı olması ve özellikle sözel alanda etkinlik tercihinde bulunan öğretmenler için boğaz ağrısı şeklinde sıralanmaktadır. Ayrıca yöneticiler, öğretmenlerin planlama yapmada yeterince özenli davranmadıklarını ve motivasyonlarının çok çabuk düştüğünü, bundan dolayı da uygulama sürecinde sık sık aksamalar yaşandığını belirtmektedir. Avustralya'da gerçekleştirilen bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin günlük çalışma yaşamları içerisinde iki temel konudan dolayı zorlandıkları belirlenmiştir (Ohi, 2014). Birincisi, öğretmenler yapmakla yükümlü oldukları tüm görev ve sorumlulukları yerine getirmek için yeterince zamanları olmadığını belirtmektedir. Bu problem dolayısıyla planlamanın, program oluşturmanın, raporlamanın kalitesine ve çocuklarla birlikte geçirilen zamanın miktarına olumsuz olarak yansımaktadır. İkincisi, ebeveynlerle verimli iş birliği oluşturulmadığından yaşanan zorlukları içermektedir. Bu araştırmada ailelerle iletişimi artırarak iş birliğini geliştirirken öğretmenin görünürde iş yükünü arttırmış ve birinci nedene bağlı olarak stres düzeyini arttırmıştır.

Her ne kadar Atölye Günleri gibi alternatif yaklaşımlar bazı öğretmenler tarafından iş yükünü arttıran zorlayıcı bir deneyim olarak algılansa da alan yazında, benzer uygulamaların çocuklarda başarıyı arttırdığını, kalıcı öğrenme sağladığını ve çocuklarda merak ve öğrenme duygusunu desteklediğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Genç, 2013). Bu tür uygulamalar, bir yandan öğrenme ortamını çocuklar için farklılaştırırken diğer yandan hem öğretmenlerin hem de çocukların meşgul olduğu etkinliklerin de çeşitlenmesine neden olmuştur. Yapılan araştırmalar çocuk merkezli bu tür etkinliklerin uygulandığı öğrenme ortamlarının çocuklara kaliteli akran etkileşimi için ortam sunduğunu ortaya koymaktadır (Acar, Hong & Wu, 2017; Booren, Downer & Vitiello, 2012).

Atölye Günleri projesi gibi okul ya da sınıf boyutunda uygulanan alternatif proje ve uygulamaların yerel anlamda katılımcıların gelişimine destek sağlarken, diğer kurum ve öğretmenlere model oluşturarak eğitimde kalite tartışmasına katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla bu tür uygulamaların okullarda artırılması amacıyla öğretmen adayları ve öğretmenler alternatif yöntemleri uygulama konusunda desteklenmelidir. Bu amaçla, alternatif yaklaşımların kullanımını eğitim politikalarına dâhil edilerek ulusal düzlemde de desteklenebilir.

Bu araştırmada, Türkiye'nin ve dünyanın içerisinde bulunduğu salgın sebebiyle, projenin değerlendirilmesinde öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelere odaklanmış, çocuklar bu araştırmanın dışında tutulmuştur. Benzer projelerin sınıf içerisinde gözlem yapılarak ve çocuklara uygulamalara yönelik görüşleri sorularak incelenmesi ile daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKLAR

Acar, IH, Hong, SY, & Wu, C. (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 866-884. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380884>

Açıkgöz, ÜK (2002). *Aktif öğrenme* (1. Baskı), Eğitim Dünyası Yayınları.

Akgündüz, D. (Ed.) (2018). *Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM eğitimi*. Anı Yayınları.

Anlıak, Ş., & Dinçer, FÇ (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, 149-166.

- Booren, LM, Downer, JT, & Vitiello, VE (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education And Development, 23*, 517–538. doi:10.1080/10409289.2010.548767.
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2012). Türkiye'de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1(22)*, 70-90. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19395/205990>
- Creswell, JW (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). (Çev. Ed., M. Bütün ve SB Demir). Siyasal Kitabevi.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children. The Reggio Emilia Approach. Advanced reflections*. Greenwich, Ablex Publishing Corporation.
- Ekici FY (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(12)*, 192-212.
- Fowell, N., & Lawton, J. (1992). An alternative view of appropriate practice in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly, 7(1)*, 53-73. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(92\)90019-U](https://doi.org/10.1016/0885-2006(92)90019-U)
- Genç, M. (2013). Çevre eğitiminde istasyon tekniğinin kullanılması hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2)*, 188-203.
- Graneheim, UH & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve. *Nurse Education Today, 24*, 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Güven, G., Ahi, B, Tan S., & Karabulut R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri- *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 34*, 25-49.
- Holt, N. (2007). *Bringing the High Scope approach to your early years practice*. Routledge.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji entegrasyonu: Dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri . *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 7(1)*, 175-205. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojqi/issue/21410/229445>
- Marshall, C., & Rossman, GB (2006). *Designing qualitative research*. Sage.
- Mays, N., & Pope, C. (2000). Qualitative research in health care: Assessing quality in qualitative research. *British Medical Journal 320(1)* 50-52. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7226.50>
- MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. MEB.
- Merriam, SB (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S.Turan, Çev.). Nobel Yayınevi.
- Montessori, M. (1966). *The secret of childhood*. Ballantine.
- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood, 17(1)*, 8–15. <https://doi.org/10.1177/1463949115627895>
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human development, 53(1)*, 1-4. doi: 10.1159/000268135

- Ohi, S. (2014). A day in the life of an early childhood teacher: identifying the confronting issues and challenges that arise. *Creative Education*, 5, 1008-1018. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.511115>
- Steiner, R. (1997). *The roots of education*. Hudson, Anthroposophic Press.
- Stipek, DJ, & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach?. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90005-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90005-3)
- Temel, F. & Dere, H. (1999). Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Anaokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. YAPA Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş.
- Temizöz, Y. & Özgün Koca, AS (2008). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33 (149), 89-103.
- Ulutaş A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl: 4 Sayı:6, 233-242.
- UNICEF (2000). *Defining quality in education*. A Paper Presented by UNICEF at The Meeting of The International Working Group on Education.
- Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 55-73. DOI: 10.21666/muefd.426318
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.
- Zembat R., Günşen G. & Çolak GF (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitiminde uygulanan farklı yaklaşımlar hakkındaki bilişsel haritaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt:21 (Ek)*, 1-19. DOI: 10.26468/trakyasobed.415921

Yazar Katkı Oranı

Araştırma hipotezlerinin oluşturulması, uygun yöntemin seçimi, raporun düzenlenmesi başta olmak üzere 2. yazarın araştırmaya katkısı %40'tır. Araştırmanın diğer süreçleri için birinci yazarın katkı oranı %60'tır.