

# Reggio Emilia Yaklaşımında Yönetim Pratikleri: Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Bir İnceleme

Çağlar DURULAN<sup>1</sup>, Tahir YILMAZ<sup>2</sup>

**Öz:** Reggio Emilia yaklaşımı, okul öncesi eğitimde sıklıkla ele alınan alternatif bir pedagojik model olarak öne çıkmaktadır. Yaklaşımın özgürleştirici ve dönüştürücü niteliği, onun yönetsel süreçlerinden bağımsız düşünülemez; bu nedenle yönetim pratiklerinin incelenmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışma, Reggio Emilia yaklaşımının yönetim pratiklerini eleştirel pedagoji açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Kuramsal nitelik taşıyan bu çalışmada ulusal ve uluslararası alanyazın incelenerek karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. İnceleme; katılımcı yönetim ve öğretmen rolleri, yönetimde diyalog ve düşünsel katılım, öğretmenin yönetsel rolü ve etik sorumluluğu, okul-toplum ilişkisi ve yönetime ebeveyn katılımı boyutlarında gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda Reggio Emilia'nın yönetsel pratiklerinin eleştirel pedagoji ile örtüşen ve ayrışan yönleri ortaya konmuştur.

*Anahtar Sözcükler:* Reggio Emilia, Yönetim Pratikleri, Eleştirel Pedagoji, Okul Öncesi Eğitim

## Administrative Practices in the Reggio Emilia Approach: An Analysis from Critical Pedagogy Perspective

**Abstract:** The Reggio Emilia approach is considered an alternative pedagogical method frequently emphasized in preschool education. While the liberating and transformative nature of this approach positions it as a unique experience, examining its administrative practices is crucial for revealing its transformative and liberating character. This study aims to evaluate the administrative practices of the Reggio Emilia approach in terms of critical pedagogy. This is a theoretical study, based on the literature, that evaluates the administrative practices of the Reggio Emilia approach from a critical pedagogy perspective, focusing on participatory administration and teacher roles, dialogue and intellectual participation in administration, the teacher's administrative role and ethical responsibilities, school-community relations, and parental involvement in administration. The analysis conducted within these dimensions revealed both the aspects of the Reggio Emilia approach's administrative practices that are compatible with critical pedagogy and the divergent paths it takes.

*Keywords:* Reggio Emilia Approach, Administrative Practices, Critical Pedagogy, Preschool Education

Geliş Tarihi: 02.03.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Makale Türü: Derleme Makale

<sup>1</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, Aydın, Türkiye, e-posta: [caglardurulan@gmail.com](mailto:caglardurulan@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4991-4432>

<sup>2</sup> Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Aydın, Türkiye, e-posta: [yilmaztahir26@gmail.com](mailto:yilmaztahir26@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8340-8375>

### Atıf için/ To cite:

Durulan, Ç., & Yılmaz, T. (2026). Reggio Emilia yaklaşımında yönetim pratikleri: Eleştirel pedagoji perspektifinden bir inceleme. *Yaşadıkça Eğitim*, 40(2), 500-523. <https://doi.org/10.33308/26674874.20264021090>

Reggio Emilia Yaklaşımı, son yirmi yıl içerisinde okul öncesi eğitime ilişkin alanyazında sıklıkla ele alınan ve üzerinde durulan çağdaş eğitim modellerinden biridir. Bu yaklaşım, İtalya'nın Reggio Emilia kentinde, eğitimci Loris Malaguzzi'nin önderliğinde ve bölge halkının etkin katılımıyla şekillenmiştir. Yaklaşımın temelleri, II. Dünya Savaşı'nın ardından Villa Cella adlı küçük bir yerleşim biriminde atılmıştır. Savaş sonrası dönemde çocuklarının eğitimi için bir okul kurmak isteyen aileler, savaştan kalan tankları, kamyonları ve atları satarak elde ettikleri gelire okul inşasına girişmişlerdir. Malaguzzi'nin rehberliği ve yerel topluluğun desteğiyle ilk Reggio Emilia Belediye Okulu kurulmuştur (Malaguzzi, 1998). Bu gelişmeyle birlikte Reggio Emilia şehri, erken çocukluk eğitimi bağlamında uluslararası alanda *altın standart* olarak anılmaya başlanmıştır. Malaguzzi, bu süreci *Çocukların Yüz Dili* adlı eserinde detaylı bir biçimde aktarmaktadır (New, 2007). Rinaldi (1998) tarafından ifade edildiği üzere Çocukların Yüz Dili, çocukların dans, resim, müzik gibi çeşitli yollarla kendilerini ifade edebilmelerini anlatır. Reggio Emilia yaklaşımına göre, çocuk bu yollarla yalnızca düşüncelerini aktarmakla kalmaz, aynı zamanda bu düşünceler üzerine geri bildirim alır. Örneğin, "Yağmur nasıl yağar?" sorusunu resimle yanıtlayan bir çocuk, bu sayede hem kendi anlayışını gösterir hem de başkalarının fikirlerini keşfeder. Bu süreçte fikir alışverişi, deneme-yanılma ve çoklu ifade yolları devreye girmektedir. Sonuçta öğrenme, tek yönlü değil, geri dönen ve gelişen döngüsel süreç olarak ilerlemektedir.

Reggio Emilia yaklaşımına göre çocuk, gelişim sürecinde geleneksel ve katı eğitim anlayışlarının oluşturduğu sembolik bir duvarla karşı karşıyadır. Bu duvar, çocuklar için anlamını yitirmiş davranış kalıpları ve yetişkin merkezli eğitim yöntemlerinden oluşmaktadır. Bu nedenle çocuk, öncelikle içinde bulunduğu toplumun güncel kültürel değerlerini tanıma konusunda desteklenmeli; ardından bu engelleri kendi potansiyeliyle aşabilmelidir. Reggio Emilia yaklaşımı, yaratıcı, eleştirel düşünen ve problem çözme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirerek geleneksel kalıpların dışına çıkmayı amaçlamaktadır (Karakas & Bilbay, 2013). Yaklaşımının felsefesi, okulu çocuk için bir ev ortamı olarak tanımlar; aile ise bu yapının ayrılmaz bir parçası, hatta doğal bir üyesi olarak kabul edilir. Yaklaşımın kurucusu Loris Malaguzzi'ye göre, Reggio Emilia programı etkileşim, ilişki ve iş birliğinin eşzamanlı ve sürekli olarak iç içe geçtiği, ilişkisel temelli bir eğitim modelidir. Bu bağlamda çocuk, aile ve öğretmen üçgeninde karşılıklı güvene dayalı bir öğrenme topluluğu inşa edilir (Malaguzzi, 1993). Reggio Emilia okullarında sadece öğretmenler değil, pedagoglar, atölye liderleri, sağlık görevlileri, veliler ve bölge eğitim koordinatörleri gibi pek çok kişi çocukların gelişimi için birlikte çalışır. Bu yaklaşım, bireysel başarıdan çok toplumsal başarıyı önceler. Okulların başarısında iş birliği içinde çalışan bu ekiplerin etkili olduğu vurgulanır. Yaklaşımın felsefi temelleri; John Dewey'nin deneyimsel eğitim felsefesi, Lev Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı, Jean Piaget'nin yapılandırmacılığı ve Gregory Bateson'un sistem düşüncesine dayanmaktadır. Malaguzzi, bu farklı düşünce geleneklerini özgün bir sentezle birleştirerek çocuğu "geliştirilmesi gereken bir varlık" değil, "hakları olan yetkin bir vatandaş" olarak konumlandırmıştır (Moss, 2016).

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmen sadece bilgi aktaran biri değil; aynı zamanda çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen, sınıf ortamını düzenleyen, rehberlik eden ve şefkat gösteren bir yol arkadaşıdır. Öğretmen ayrıca sürekli öğrenen, araştıran ve mesleki gelişimini sürdüren bir profesyonel olarak konumlanmaktadır (İnan, 2017). Filippini (1993, s.145) bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

Çocuğu merkeze alan yaklaşım kolay bir süreç değildir ve ancak öğretmenin çocuklarla birlikte nasıl öğrenileceğini öğrenmeyi başararak mümkündür; öğretmenin her şeyi bilmediğini kabul etmesiyle, evet, çocuklar hakkında çok az şey bildiğimiz gerçeğini kabullenmesiyle ve hatta çocuklarla birlikte nasıl davranacağımız, onlarla ve onlar için neler yapabileceğimiz konusunda bildiklerimizin daha da sınırlı olabileceğini fark etmesiyle mümkün olur. (...) Burada öğretmen çocukları dinleyebilmeli, onların davranışlarını gerçekten görmeyi ve anlamayı öğrenmelidir. Bu yolla gerçek öğrenme ortamı oluşturulabilir ve yetişkin ve çocuk arasında anlamlı bir bilginin üretildiği bir durum ortaya çıkarılabilir. Burada asıl odak bilginin aktarılmasında değil, yaratılmasındadır.

Malaguzzi (1993), öğretmenin çocukla duygusal bağ kurarak onun dünyasına yakınlaşması gerektiğini savunur. Öğretmenin görevi, çocuğu yönlendirmekten çok onu dinleyip anlamak ve gelişimini desteklemektir. Çocukla kurulan her etkileşim, öğretmenin hem çocuğu hem de kendi rolünü daha iyi kavramasını sağlar. Bu süreçte öğretmen, gözlem ve ilişki yoluyla rehberlik eden bir öğrenme ortağına dönüşmektedir.

Her ne kadar Reggio Emilia yaklaşımı erken çocukluk eğitiminde temelde pedagojik bir yaklaşım olarak

öne çıksa da yaklaşımın yönetsel yapısı da pedagojik ilkelerinden ayrı düşünülmemektedir. Öyle ki, yönetsel yapılanma ve yönetim pratikleri bir anlamda uygulamanın yönünü ve çerçevesini çizen olgular olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan bu yönetsel pratiklerin eleştirel pedagoji açısından değerlendirilmesi, uygulamanın hem özgürleştirici hem de dönüştürücü doğasının anlaşılması için önemli bir gerekliliktir. Bu noktada temel problem durumu, Reggio Emilia yaklaşımının alan yazında büyük ölçüde pedagojik bir ideal olarak sunulması, demokratik, katılımcı ve çocuk merkezli yönlerinin öne çıkarılması; buna karşın, bu ideallerin hangi yönetsel mekanizmalar aracılığıyla üretildiği ve sürdürüldüğünün yeterince sorgulanmamasıdır. Yaklaşım çoğu zaman sınıf içi uygulamalar üzerinden romantize edilmekte, ancak bu uygulamaların kurumsal düzeyde nasıl bir güç dağılımı, karar alma yapısı ve yönetsel örgütlenme içinde varlık bulduğu arka planda kalabilmektedir.

Oysa her pedagojik tercih aynı zamanda bir yönetim tercihidir. Her katılım söylemi belirli bir karar alma yapısına dayanır, her demokratik vurgu belirli bir güç dağılımı içinde anlam kazanır. Bu nedenle Reggio Emilia yaklaşımının özgürleştirici ve dönüştürücü niteliğini tartışmak, kaçınılmaz olarak onun yönetsel yapısını ve kurumsal işleyişini de tartışmayı gerektirir. Ancak alanyazında, yaklaşımın yönetim pratiklerini eleştirel pedagoji perspektifiyle sistematik biçimde çözümleyen çalışmaların sınırlı olması, bu alanı kuramsal olarak eksik bırakmaktadır. Bu çalışma tam da bu noktada devreye girmektedir. Amaç, Reggio Emilia yaklaşımının yönetim pratiklerini eleştirel pedagojinin temel kavramları – güç, diyalog, katılım, demokratikleşme ve özgürleşme – çerçevesinde analiz ederek, yaklaşımın yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda politik ve yönetsel bir yapı olduğunu görünür kılmaktır. Böyle bir analiz, alanyazına iki açıdan katkı sunmaktadır: İlk olarak, erken çocukluk eğitiminde yönetim kavramını teknik ve bürokratik bir süreç olmaktan çıkararak ideolojik ve pedagojik bir alan olarak yeniden konumlandırmaktadır. İkinci olarak ise eleştirel pedagojinin kuramsal çerçevesini somut bir eğitim modeli üzerinden sınama ve tartışma imkânı sunmaktadır.

Bu bağlamda araştırma, Reggio Emilia yaklaşımının yönetsel pratiklerini eleştirel pedagoji perspektifiyle çözümlemeyi amaçlayan bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın yöntemi, veri kaynakları ve analiz süreci aşağıda ayrıntılı biçimde sunulmaktadır.

### Yöntem

Bu çalışma kuramsal bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışmada Reggio Emilia yaklaşımı ve eleştirel pedagoji üzerine yazılmış ulusal ve uluslararası alanyazın incelenerek bir değerlendirme yapılmıştır. Amaç, Reggio Emilia yaklaşımının yönetsel pratiklerini görünür kılmak ve bu pratikleri eleştirel pedagoji çerçevesinde analiz etmektir. Alanyazın taraması sürecinde öncelikle Reggio Emilia yaklaşımının tarihsel gelişimi, kurumsal yapısı ve yönetim aktörleri ele alınmıştır. Bu aşamada özellikle *pedagogista* rolü, belediye yapılanması, öğretmenlerin karar alma süreçlerindeki konumu, belgeleme uygulamaları ve aile katılımı gibi yönetsel boyutlara odaklanılmıştır. Ardından, eleştirel pedagoji alanyazını incelenmiş ve bu yaklaşımın eğitim ve yönetim anlayışında öne çıkan güç, katılım, diyalog, etik sorumluluk ve toplumsal dönüşüm kavramları belirlenmiştir.

Reggio Emilia yaklaşımının eleştirel pedagoji ile ilişkilendirilmesinin temel nedeni, her iki yaklaşımın da eğitimi yalnızca teknik bir süreç olarak görmemesidir. Reggio Emilia yaklaşımı ile eleştirel pedagoji kuramsal çerçevesi, okulu teknik bir yönetim alanı olmanın ötesinde etik, politik ve toplumsal bir zemin olarak konumlandırmaktadır. Bu ortak zemin, Reggio Emilia'nın yönetsel yapısının eleştirel pedagoji perspektifiyle değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. Ancak bu çalışma iki yaklaşımı özdeş kabul etmemekte, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı hedeflemektedir.

Çalışmada temalar, Reggio Emilia alanyazınında öne çıkan yönetsel pratikler ile eleştirel pedagojinin merkezi yönetim ilkeleri karşılaştırılarak oluşturulmuştur. Katılımcı yönetim ve öğretmen rolleri, yönetimde diyalog ve düşünsel katılım, öğretmenin yönetsel rolü ve etik sorumluluğu, okul-toplum ilişkisi ve yönetime ebeveyn katılımı başlıkları bu sürecin sonunda belirlenmiştir. Başlıkların oluşumunda hem Reggio Emilia'nın kurumsal yapısında belirginleşen alanlar hem de eleştirel pedagojinin yönetim anlayışında vurgulanan

kavramlar dikkate alınmıştır.

### Eleştirel Pedagoji ve Yönetim Anlayışı

Eleştirel pedagoji, eğitimi yalnızca bireyin gelişimine değil, aynı zamanda toplumsal ilerlemeye hizmet eden geniş bir çerçevenin parçası olarak görmektedir; bu bağlamda sosyal adaletin sağlanması ve bireyin potansiyelinin en üst düzeye çıkarılmasıyla da yakından ilgilenmektedir. Kökenlerini Frankfurt Okulu'nun eleştirel teorilerinden alan bu yaklaşım ezilenlerin sorunlarını merkezine alarak eğitimi daha adil bir dünya yaratma hedefiyle dönüştürücü bir araç olarak konumlandırmaktadır (Aksoy & Güneş, 2020). Yaklaşımın öncülerinden Paulo Freire, eğitimi yalnızca bilgi aktarımı olmaktan çıkararak, bireylerin dünyayı eleştirel bir gözle anlamaları ve dönüştürmeleri için bir araç olarak tanımlar. Freire'ye göre eğitim, öğrencilerde *eleştirel bilinç* geliştirmelidir; bu bilinç, bireylerin baskıya karşı harekete geçmesini sağlayan temel bir güç kaynağı olarak görülmektedir (Brooks, 2023).

Freire (1991), hâkim eğitim sistemini *bankacı eğitim* modeli olarak nitelendirerek öğrencilerin böyle bir eğitim ile pasif bilgi alıcılarına dönüştürüldüğünü vurgulamaktadır. Onun önerdiği *Problem Tanımlayıcı Eğitim*, öğrencilerin yaşadıkları sosyal gerçeklik üzerine düşünerek dönüşüm başlatmalarını hedefler. Freire'ye göre kişisel deneyimler, bireylerin yaşadıkları koşulları sorgulamalarını sağlar. Bu bağlamda Giroux (2010) da deneyimin hem doğrulanabilir hem de bilgi üretiminin temeli olabilecek bir kaynak olarak görülmesi gerektiğini ve öğrencilerin sezgilerini, kültürel kimliklerini öğrenme sürecine taşımalarının teşvik edilmesi gerektiğini belirtir. Bu pedagojik anlayış, geleneksel eğitimdeki otoriter yapıların, önyargıların ve eşit olmayan güç ilişkilerinin sorgulanmasını hedefleyerek eşitlik, adalet ve özgürlük temelinde yeni bir eğitim modeli sunmaktadır (Adanaş, 2024).

Bu pedagojik anlayış, okul yönetiminin de geleneksel bürokratik yapısından sıyrılarak yeniden şekillenmesini zorunlu kılmaktadır. Giroux, eleştirel pedagojiyi bir teori olmanın ötesinde sınıf içi bir eylem alanı olarak yeniden tanımlamış ve eğitimin hem baskı hem de özgürleşme aracı olabileceğini vurgulamıştır (Aybar & Kantarcı, 2023). Bu perspektiften bakıldığında, yönetim okulun tüm bileşenlerini sürece dahil eden, özgürleştirici ve dönüştürücü bir rol üstlenmelidir. Carr'a (2011) göre, eğitimde liderlik olgusu hâkim güç mekanizmalarından bağımsız değildir. Dönüşüm öncelikle bu mekanizmaların sorgulanmasını gerektirir. Bununla birlikte sadece seçimlere indirgenemeyen katılımı, ortak karar almayı ve diyalogu içeren demokratik bir pratiği gerektirir. Tüm bunlarla birlikte, yönetim anlayışının kendisinin de sorgulandığı bir alan olmak durumundadır. Bu durum eğitimin insani, politik ve etik bir eylem oluşuna içkindir.

Aksoy ve Eren Deniz'in (2017) günümüzde okulların piyasa kurallarına göre işleyen ticari işletmelere dönüştüğü eleştirisi göz önüne alındığında, eleştirel pedagoji temelli bir yönetim anlayışı daha da önem kazanmaktadır. Bu bağlamda yönetim, sadece okulu idare etmek değil, kamusal eğitimin ticarileşmesine karşı demokratik değerleri savunan bir direniş noktası oluşturma sorumluluğunu da üstlenmelidir. Peca'ya (2001) göre, eleştirel teori açısından okul yönetimi demokratik toplum düşüncesini odağa alan, kararların salt istatistiksel verilerle değil, etik ilkelerle alındığı, mekanik değil, insani özelliğin kendine has benzersiz yapısının tanındığı, müfredat açısından eleştirel bilinçlenmenin ve mevcut yapıların neyi yeniden ürettiği ve dönüştürmesi gerektiğine odaklanan özgürleştirici bir anlayışla temellenmesi gerekmektedir. Freire'nin (1991) belirttiği gibi, diyalog insan varoluşunun vazgeçilmez bir parçasını oluşturmaktadır ve yönetim de bu diyalog anlayışını benimsemelidir. Okul yönetimi, okulu bir otorite alanı değil, tüm bileşenlerin aktif katılımıyla kolektif bir dönüşüm alanı olarak görmelidir. Eleştirel eğitim yönetimi olgusu, eleştirel pedagojinin ayrılmaz bir parçası olarak ifade edilebilir (Ural & Özdemir, 2025). Bu durum eğitimin yönetilmesi sürecinin teknik bir işleyişten ziyade politik ve ideolojik bir süreç olarak da ele alınması gerekliliğini doğurmaktadır. Geleneksel otoriter yönetim anlayışının aksine, eleştirel pedagojiye dayalı yönetim, otoriteye dayalı değil, *özgürleşme pratiği* olarak tanımlanan bir eğitimi hedeflemektedir (Freire, 1991). Lugg ve Shoho'ya (2006) göre, okul yöneticiliği ve liderlik bir anlamda toplumsal dönüşüm için sosyal adaleti önceleyen bir anlayışa sahip olmalıdır. Bu kapsamda okulun yerel bağlamının bilincinde olmak okul yöneticisinin inisiyatif almasının gerekli bir koşuludur. Bu da toplumsal yeniden yapılandırıcı anlayışın temelini oluşturmaktadır.

Bu katılımcı yönetim yapısında öğretmenler, yalnızca müfredatı uygulayan bireyler değil, okul

kültürünü şekillendiren ve ortak karar alma süreçlerine aktif katılan aktörler olarak konumlandırılmaktadır (Büyükgöze & Yılmaz Fındık, 2018). Kincheloe (2011) de bu doğrultuda, öğretmenin rolünün bilgi aktarıcısı olmakla sınırlı kalmayıp, öğrencinin dünyayı sorgulamasına rehberlik eden bir kolaylaştırıcıya dönüştüğünü belirtir. Yıldırım'a göre (2011) bu pedagoji, karşılıklı saygıya, alçak gönüllülüğe ve güvene dayalı yatay ve demokratik bir ortamı gerekli kılar. Bu durum, okul yönetimine liderlik ve kolaylaştırıcılık sorumluluğu yüklemektedir. Nitekim Ural (2024), eleştirel pedagojinin eğitimi, bireyleri edilgen birer nesneye dönüştüren geleneksel anlayışın aksine, aktif, sorgulayan ve dönüştüren bireyler yetiştirmenin bir yolu olarak gördüğünü belirtir.

Yönetim, mevcut düzeni sürdürmemeli, toplumsal adaletsizliklere karşı öğrencileri bilinçlendirme ve onları bu sorunların çözümünde aktif rol almaya teşvik etme sorumluluğunu üstlenmelidir. McLaren (2017), eğitimde var olan güç ilişkilerinin, ideolojik yapıların ve kültürel metinlerin eleştirel bir mercekten incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle okul yönetimleri, okul içinde var olan güç dinamiklerini, eşitsizlikleri ve ön yargıları tanımalı ve bu yapıları dönüştürmeye yönelik stratejiler geliştirmelidir (Korkmaz, 2019; McLaren, 2017). Freire'nin (2021) *Umudun Pedagojisi* adlı eseri de bu noktada, yönetimin karşılaşılan zorluklara rağmen değişimin mümkün olduğuna dair umudu canlı tutması ve tüm okul topluluğuna ilham vermesi gerektiğini hatırlatır ve umudun eylem olmadan boş bir arzu, eylemin ise umut olmadan kör olduğunu ifade etmektedir.

Tüm bu perspektifler doğrultusunda eleştirel pedagoji bağlamında okul yönetimi, yönetim işini bürokratik bir işlev olmaktan çıkararak, okul toplumunun kolektif bilinçlenmesi, özgürleşmesi ve dönüşmesi için bir katalizör işlevi görmekte ve okulu, toplumsal adalet ve dönüşümün bir aracı olarak konumlandırmaktadır.

### **Reggio Emilia Yaklaşımında Yönetim Pratikleri**

Reggio Emilia yaklaşımında okul, toplumun ayrılmaz bir parçası olarak görülür ve önceden belirlenmiş, sabit bir müfredat sunmak yerine temel ilke ve değerler üzerine kuruludur. Bu yaklaşım, her okulun kendi toplumsal ve kültürel bağlamına uygun özgün bir program geliştirmesini teşvik eder. Bu nedenle Reggio Emilia kasabası dışında bu felsefeyle çalışan okullara doğrudan *Reggio Emilia Okulu* değil, *Reggio Emilia'dan Esinlenen* (Reggio Emilia inspired) okullar denmektedir (İnan, 2012). Bu sebeple süreçleri doğru şekilde tespit edebilmek için Reggio Emilia kasabasında çalışan okulları incelemek gerekmektedir.

Reggio Emilia okullarında okul içi yönetim yapısı klasik hiyerarşik bir model yerine, paylaşılan sorumluluğa dayalı yatay bir yapı olarak tasarlanmıştır. Okullarda sınıf öğretmenleri, atölye çalışmaları yürüten *atelierista* ve pedagojik liderlik desteği sağlayan *pedagogista* iş birliği içinde çalışmaktadır. *Pedagogista*, haftalık toplantılar aracılığıyla öğretmenlerin mesleki gelişimine ve projelerin pedagojik yönlendirilmesine katkıda bulunur; *atelierista* ise çocuklarla doğrudan çalışarak yaratıcılığı teşvik eden projelerin yürütülmesine destek sağlamaktadır (Edwards ve diğerleri, 1998). *Atelier* (atölye) ve *atelierista*, sadece sanatsal bir birim değil; McNally ve Slutsky'nin (2017) ifade ettiği gibi, çocuğun potansiyelini basitleştiren geleneksel eğitim anlayışına karşı kurgulanmış 'politik bir aktivizm sembolü' ve okul içine yerleştirilmiş somut bir direniş alanıdır.

Okullarda ayrıca, velilerin katılımıyla şekillenen *Community-Teacher Partnership* (Toplum ve öğretmenlerin yönetim ortaklığı) yapısı sayesinde ailelerin karar süreçlerine aktif katılımı hedeflenmektedir. Reggio Emilia alanyazınında bu yapı, "gestione sociale" (toplumsal katılım yönetimi) olarak adlandırılmaktadır ve eğitim kurumlarının yönetiminin yalnızca profesyonel yöneticilerin değil, ailelerin, topluluk üyelerinin ve öğretmenlerin ortaklaşa sorumluluğunda olduğu bir anlayışa dayanmaktadır (Moss, 2016). Bu anlayışın Reggio Emilia dışındaki uygulamalara yansımaları incelendiğinde, yaklaşımdan esinlenen kurumlarda da benzer bir katılımcı yönetim kültürünün benimsendiği görülmektedir (Öztürk, 2006). Toplum ve öğretmenlerin yönetim ortaklığı yapısı, Reggio Emilia yaklaşımında okul yönetiminin temel unsurlarından biri olarak şekillenmekte ve demokratik katılımın yanı sıra pedagojik sürece de önemli katkılar sunmaktadır. Bu yapı, tarihsel olarak II. Dünya Savaşı sonrasında ebeveynlerin kendi inisiyatifleriyle okul kurma çabalarına dayanmaktadır (Spaggiari, 1998). Okullarda, her sınıfta ebeveyn grupları ve okul düzeyinde bir ebeveyn konseyi oluşturulmakta; bu gruplardan seçilen temsilciler, öğretmenler ve toplum üyeleriyle birlikte Belediye

Yönetim Konseyi'nde (Municipal Management Council) görev almaktadır (Spaggiari, 1998). Türkçe alanyazında da bu yapı, Danışma Kurulu olarak tanımlanmakta ve öğretmenler, aileler ile çevre halkından seçilen üyelere oluştuğu; üyelerin iki yılda bir yenilendiği belirtilmektedir (Uzan, 2023). Spaggiari (1998), bu yapının yalnızca bir danışma mekanizması olmadığını, okulun kimliğini ve kültürünü şekillendiren kolektif bir sorumluluk modeli olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlayış, okulları sabit ve standart bir yönetim yapısı yerine, her okulun kendi toplumunun değerlerini ve ihtiyaçlarını yansıtan esnek ve yerel bir katılım modeli üzerinden yapılandırmayı amaçlamaktadır. Ailelerin ve toplumun karar alma süreçlerine bu denli köklü bir şekilde dâhil edilmesi, Reggio Emilia'nun yönetim anlayışını geleneksel modellerden ayırmakla kalmaz; aynı zamanda çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ele alınacağı üzere, eleştirel pedagojinin *güç paylaşımı* ve *demokratik katılım* ilkeleriyle de önemli bir paralellik sunmaktadır.

Bu modelin temel hedeflerinden biri, farklı toplumsal bakış açıları ve deneyimlerin yönetsel ve pedagojik süreçlere dâhil edilmesi yoluyla, okulun demokratik ve çoğulcu bir öğrenme topluluğu hâline gelmesini sağlamaktır (Edwards ve diğerleri, 1998). Katz (1994) da bu bağlamda, eğitim sistemlerinin toplumun doğrudan sahip çıktığı ve dönüştürdüğü yapılar hâline gelmesi gerektiğini vurgulamakta; bu sürecin çocukların öğrenme deneyimlerine toplumsal bağlamda derinlik kattığını ifade etmektedir. Giamminuti ve diğerleri (2024), Reggio Emilia okullarında ebeveynlerin ve toplum üyelerinin doğrudan karar verici ve eş yönetim süreçlerinin aktif bileşenleri olarak konumlandırıldığını belirtmekte; bu yapının aileleri sosyal, ekonomik ve politik açıdan güçlendiren bir etkisi olduğunu da vurgulamaktadır. Coşkun (2022) ise okul-aile-toplum ilişkisinin erken çocukluk eğitiminde temel bir araştırma sorusu olarak ele alınması gerektiğini ifade etmekte; bu bağlamda Reggio Emilia yaklaşımının sunduğu modelin önemli bir örnek oluşturduğunu belirtmektedir.

Yönetim sürecinin merkezindeki en belirgin figürlerden biri Reggio Emilia sistemine özgü olarak tanımlanan *pedagogistadır*. *Pedagogista*, Reggio Emilia yaklaşımında okul öncesi eğitim kurumlarının pedagojik vizyonunun geliştirilmesi, sürdürülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde merkezi bir rol üstlenen, öğretmenlere, yöneticilere ve eğitim topluluğuna pedagojik liderlik ve rehberlik sağlayan profesyonel eğitimci konumundadır (Giamminuti ve diğerleri, 2024). Katz (1994) ise *pedagogistanın* yalnızca pedagojik görüş sunmadığını aynı zamanda etik liderlik sunduğunu; öğretmenler arası ilişkileri dengelediğini belirtmekte ve pedagogistaların bilgi üretim sürecinde kültürel yorumlayıcılar olarak hareket ettiğini, okulun felsefi tutarlılığını koruma görevini üstlendiğini aynı zamanda çocukların öğrenme ortamlarıyla olan ilişkilerini de derinlemesine analiz ettiklerini vurgulamaktadır.

Uzun yıllar Reggio Emilia'da *pedagogista* olarak görev yapan Tiziana Filippini, bu rolün temel görev ve çalışma biçimlerini kendi deneyimlerine dayalı olarak ayrıntılı şekilde aktarmaktadır. Filippini'nin (1998, s.127-137) aktarımına göre *Pedagogista'nın* temel görev ve çalışma biçimleri şu şekilde özetlenebilir:

- **Haftalık toplantılara katılım:** Her okulun haftalık öğretmen toplantılarına düzenli olarak katılır ve bu toplantılarda öğretmenlerle birlikte çocukların öğrenme süreçlerine ilişkin hazırlanan belgeleri analiz eder; belgeler üzerinden yeni pedagojik hipotezlerin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır.
- **Proje çalışmalarının desteklenmesi:** Yürütülen projelerin planlanması ve uygulanması süreçlerinde öğretmenlerle iş birliği yapar; bu süreçlerde projelerin pedagojik derinliğini artırmayı hedeflemektedir.
- **Pedagojik kültürün inşası:** Okullar genelinde ortak bir pedagojik kültür ve eğitim vizyonunun oluşumuna katkıda bulunmak amacıyla öğretmenler arası iş birliğini ve pedagojik diyalogu teşvik etmektedir.
- **Yeni öğretmenlerin desteklenmesi:** Yeni başlayan öğretmenlere yönelik sınıf ziyaretleri gerçekleştirir; doğrudan mentorluk yapar ve Reggio Emilia yaklaşımının temel değer ve ilkelerinin benimsenmesi ve uygulanmasına rehberlik etmektedirler.
- **Ailelerle iş birliği:** Ailelerle iş birliğini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütür; aile katılımını güçlendirecek etkinliklerin planlanmasına ve uygulanmasına destek sağlamaktadırlar.

Filippini'nin doğrudan kendi mesleki deneyimlerine dayanan bu özet maddeler, Reggio Emilia yaklaşımında *pedagogista* rolünün salt yönetsel olarak tanımlanmamakta aynı zamanda pedagojik liderlik ve mesleki öğrenme topluluğunu destekleyen temel bir unsur olduğunu da ortaya koymaktadır. Giamminuti ve diğerlerine (2024) göre *pedagogistanın* Reggio Emilia yaklaşımındaki rolünün dinamik, yönlendirici ve

araştırma temelli bir niteliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu süreçte *pedagogista*, okul genelinde ve sınıf düzeyinde düzenlenen *aggiornamento* toplantılarında öğretmenlerle ve diğer eğitim bileşenleriyle birlikte çalışmış; çocukların masa kurma etkinliğini pedagojik araştırma ve öğrenme fırsatına dönüştürmüştür. Ayrıca öğretmenlerin belgelerini ve çocukların üretimlerini ortak biçimde analiz etmelerine, yeni pedagojik sorular geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerini derinleştiren uygulamalar tasarlamalarına rehberlik etmiştir.

Böylelikle *pedagogista*, günlük rutinleri anlamlı öğrenme deneyimlerine dönüştüren; öğretmenlerin profesyonel düşünme ve araştırma kapasitelerini besleyen ve okulun kolektif pedagojik vizyonunun gelişimine sürekli katkıda bulunan merkezi bir yapı taşı olarak işlev görmektedir. Erken çocukluk eğitimcisi olarak çalışan Dana Lee (2021), *Bir Pedagogistle Yaşamak: Erken Çocukluk Eğitmeni Olarak Başka Türü Düşünmek* adlı yazısına şu soruyu sorarak başlamaktadır;

Erken çocukluk sınıfında, kurallar, rutinler ve yönetsel mantığın dayattığı verimlilik anlayışı içinde, her gün çatışmasız ve sorunsuz bir ortam yaratmaya çalışmaktayız. Ancak, şunu sormalıyım, başarmak için can attığımız bu rol nedir ve bu neoliberal toplumda iyi bir erken çocukluk eğitimcisi kimdir?

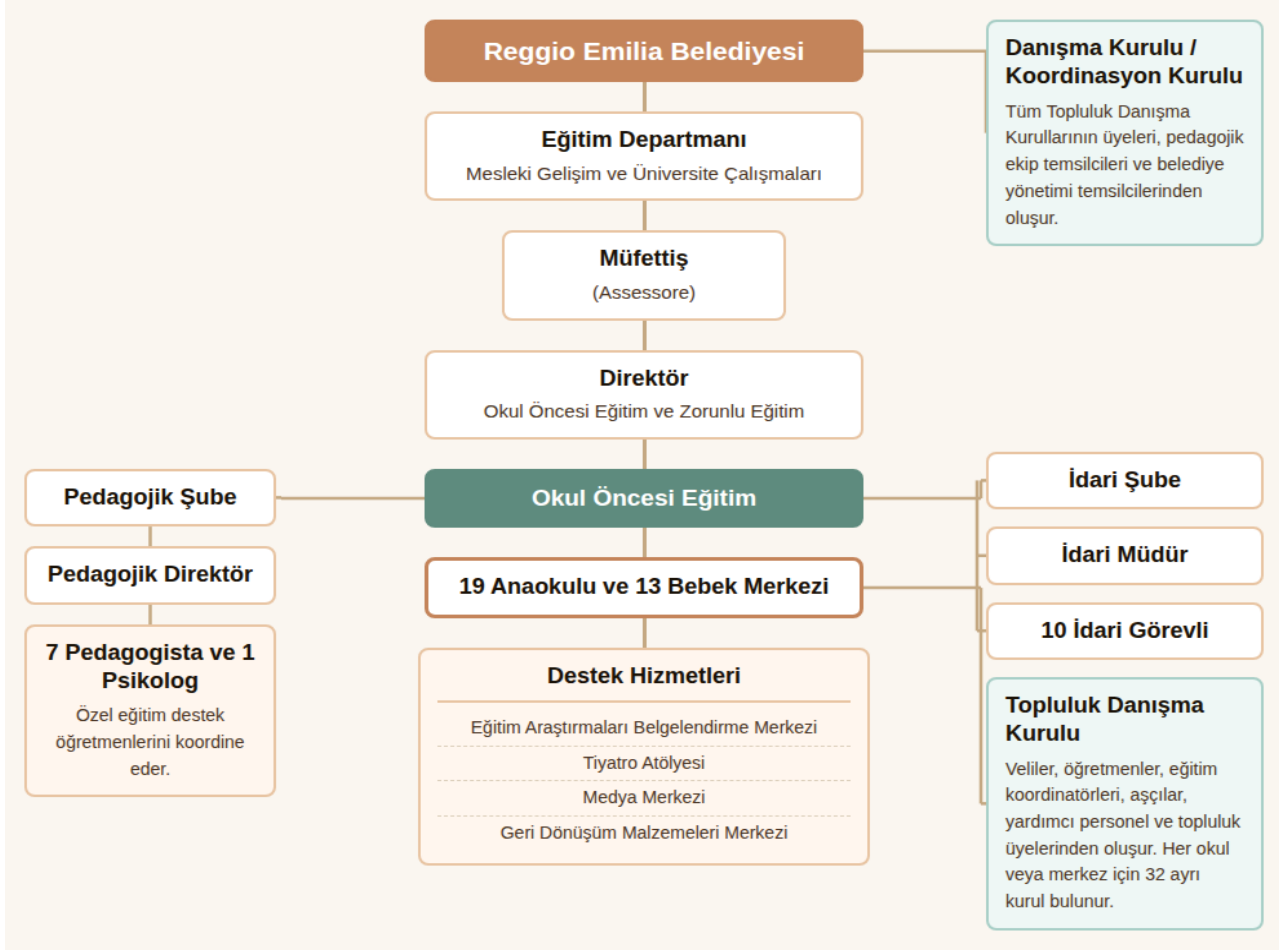
Lee (2021), bu şekilde bir çelişki yaşarken *pedagogista* ile çalışmanın, sınıf yönetimine hâkim olan verimlilik ve kontrol odaklı anlayışları sorgulama fırsatı sunduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, eğitimcilerin çocukların davranışlarını yönetmek yerine, pedagojik düşünme pratiğiyle olaylara yaklaşımları gerektiğini vurgulamaktadır. *Pedagogista* desteğiyle sınıf, düzenin sağlandığı bir ortam olmaktan çıkmakta çocuklarla birlikte anlam üretiminin gerçekleştiği dinamik bir mekân hâline gelmektedir. Bu süreçte, *iyi öğretmen* imajına hizmet eden kalıpların sorgulanmasını sağladığını da belirtmektedir. Bu süreçte, neoliberal eğitim politikalarının inşa ettiği iyi öğretmen imajına hizmet eden kalıpların sorgulanmasını da sağladığı görülmektedir. Neoliberalizmin eğitim alanındaki hegemonik söylemi, öğretmeni sürekli kendini geliştiren, hesap verebilir, ölçülebilir performans standartlarını karşılayan ve sisteme uyumlu bir profesyonel olarak konumlandırmaktadır (Ball, 2003). Bu imaj, öğretmenliği pedagojik bir uzmanlık alanından çok, verimliliği ve etkililiği nicel göstergelerle kanıtlanması gereken teknik bir uğraşa indirgemekte, öğretmenleri performans kültürü içinde sürekli değerlendirilen, denetlenen ve sınıflandırılan öznel haline getirmektedir (Ball, 2003; Perryman, 2006). Eleştirel pedagoji perspektifi, bu neoliberal öğretmen imajını sağlıklı, eksik ve ideolojik olarak yüklü bir yapı olarak değerlendirmekte; öğretmenlerin entelektüel özgürlüğünü, etik sorumluluğunu ve toplumsal dönüşüm potansiyelini geri kazandıracak alternatif bir profesyonellik anlayışının gerekliliğini vurgulamaktadır (Freire, 1991; McLaren, 2017). Pedagogistanın öğretmenlerle kurduğu diyalog ve ortak yansıtma süreci, onu geleneksel bir denetçiden ayırır ve rolünü, ilerleyen bölümlerde inceleneceği gibi, eleştirel pedagojinin yöneticiye biçtiği *dönüşümü kolaylaştıran entelektüel* rolüyle dikkate değer bir benzerliğe taşır.

Reggio Emilia yaklaşımında yönetim pratikleri, klasik hiyerarşik modellerden farklı olarak, bileşenlerin aktif katılımına ve sürekli iş birliğine dayalı bir yapı sergilemektedir. Bu süreçlerde, belediye yöneticilerinden eğitim kadrolarına ve aile temsilcilerine kadar geniş bir aktör yelpazesi etkin rol oynamakta; yönetim pedagojik vizyonla iç içe geçmiş şekilde yürütülmektedir (Spaggiari, 1998). Reggio Emilia yönetimi yalnızca okul içi değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal düzlemde de dönüştürücü bir rol üstlenmektedir (New, 2007).

Bu demokratik yapının sürdürülebilirliği için belediyenin rolü de merkezi önemdedir. Reggio Emilia Belediyesi'nin eğitimi sadece hizmet sunumu olarak değil, sosyal sermayenin üretildiği aktif bir yurttaşlık alanı olarak gördüğü ve aileleri sürecin doğal bileşeni olarak dâhil ettiği vurgulanmaktadır. Okul, bu yönüyle bir kamu alanı gibi işler ve mahalle halkı da bu yapıya sahip çıkmaktadır (Edwards ve diğerleri, 1998). Belediye tarafından finanse edilen erken çocukluk eğitim hizmetleri, kentin uzun süreli iş birliği ve toplumsal dayanışma kültürü içerisinde şekillenmiştir; okulların *ilişkiler sistemleri* olarak tasarlanması ise çocuklar, aileler, öğretmenler ve toplum bileşenleri arasında güçlü bir etkileşim ağı oluşturmuştur (New, 2007). Bu yapının yalnızca İtalya'ya özgü olmadığı, farklı ulusal bağlamlarda da hayata geçirilebildiği görülmektedir; Avustralya'nın New South Wales eyaletinde Reggio Emilia'dan esinlenen kurumların toplumla kurduğu ilişki biçimi buna somut bir örnek oluşturmaktadır (Öztürk, 2006).

Bu kapsamda, Reggio Emilia yaklaşımında erken çocukluk eğitim hizmetlerinin örgütlenmesi, katılımcı

ve ortak sorumluluk anlayışını yansıtan bir yönetim modeli olarak dikkat çekmektedir. Belediyenin liderliğinde oluşturulan bu yapı, eğitim hizmetlerini toplumun tüm bileşenleriyle sürekli etkileşim içinde geliştirmeyi amaçlamaktadır (Spaggiari, 1998). Bu bütüncül anlayış doğrultusunda, erken çocukluk eğitim hizmetleri belediye düzeyinde yapılandırılmakta ve bu yapıdaki temel yönetim ilişkileri aşağıda Şekil 1’de özetlenmektedir:



Şekil 1. Reggio Emilia Yaklaşımının yönetsel yapılanması [Spaggiari'den (1998) uyarlanmıştır]

Şekil 1’de görüldüğü üzere, sistemin en üstünde Eğitim Departmanı ve bu departman içinde yer alan Okul Öncesi Eğitim ve Zorunlu Eğitim Direktörü bulunmakta; genel politika geliştirme ve yönetsel koordinasyon bu düzeyde yürütülmektedir. Eğitim süreçlerinin pedagojik boyutu ise Pedagojik Şube ve Pedagojik Direktör liderliğinde, *pedagogista* ve psikologlardan oluşan uzman bir ekip tarafından desteklenmektedir. Bu yapı, okullarda yürütülen eğitimin niteliğini sürekli geliştirmeyi ve pedagojik bütünlüğü sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, yönetim şemasında yer alan Topluluk Danışma Kurulu ve Danışma/Koordinasyon Kurulu aracılığıyla, velilerin, öğretmenlerin ve yerel topluluk temsilcilerinin karar süreçlerine katılımı kurumsal düzeyde güvence altına alınmıştır (Edwards ve diğerleri, 1998). Ayrıca, McNally ve Slutsky’e (2017) göre, Reggio Emilia yönetim anlayışında çocuk, geleceğin yetişkini değil, bugünün haklara sahip 'vatandaşı' olarak kabul edilir. Dolayısıyla belediyenin ve okul yönetiminin görevi sadece hizmet sunmak değil, çocuğun sivil ve etik haklarını (civil and ethical liability) koruyan bir toplumsal sözleşmeyi sürdürmektir. Böylelikle Reggio Emilia’da eğitim yönetimi, hiyerarşik bir yapıdan çok, farklı bileşenlerin iş birliği ve ortak sorumluluğuna dayalı demokratik bir sistem olarak tasarlanmıştır. Nitekim Reggio Emilia’daki okullar birbirinden bağımsız birimler değil, bir ağ yapısı içinde birbirine bağlı öğrenen topluluklar olarak işlev görmektedir. Dahlberg ve diğerleri (1999) bu modelin eğitim yönetiminde lineer ve mekanistik yaklaşımların ötesine geçerek, karşılıklı bağımlılık ve sürekli öğrenme üzerine kurulu sistemik bir yönetim anlayışını yansıttığını belirtmektedir.

Reggio Emilia anlayışında öğretmenler pasif uygulayıcılar değil, araştırmacı, gözlemci ve karar verici uzmanlar olarak konumlanmaktadır. Öğretmenler haftalık belgeler aracılığıyla çocukların düşünce süreçlerini inceler ve ortak toplantılarla bu bilgiyi pedagojik kararları almakta kullanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmenler yalnız değildir; *pedagogista* ile yürütülen işbirlikçi süreçler, kararların kolektif biçimde alınmasını mümkün kılmaktadır (Rinaldi, 1998). Bu süreçte belgeleme yönetsel bir araçtır. Belgeler hem öğretmenlerin düşünsel üretimini yansıttığını hem de yönetsel kararlar için şeffaf bir temel sunmaktadır. Öğretmenler, çocukların üretimlerini sergiledikleri panolarla, yalnızca öğrenme sürecini görünür kılmaz; aynı zamanda bu süreçlerin arkasındaki pedagojik kararlara da topluluğu ortak etmektedirler (Wien, 2008). McNally ve Slutsky'e (2017) göre Reggio Emilia'da belgeleme, pedagojik çalışmayı kamusal alana taşıyarak görünür, tartışılabilir ve dönüştürülebilir kılar. Bu süreç, okulu sadece velilere bilgi veren bir kurum olmaktan çıkarıp, eğitimin toplumsal bir mesele olarak tartışıldığı demokratik bir arenaya dönüştürür. Rinaldi (2021), dokümantasyonun yalnızca bir kayıt tutma aracı değil, aynı zamanda öğretmenlerin kendi pedagojik varsayımlarını ve önyargılarını eleştirel biçimde sorgulamalarına olanak tanıyan yansıtıcı bir praksis aracı olduğunu vurgulamaktadır. Ancak Dahlberg ve Moss'a (2008) göre, dokümantasyonun eleştirel potansiyeli onun nasıl kullanıldığına bağlıdır; eğer belgeleme yalnızca çocukların güzel işlerini sergileme aracına indirgenir ve toplumsal eşitsizliklerin öğrenme süreçlerine etkisini sorgulamaz ise eleştirel boyutunu yitirme riski taşımaktadır. Dokümantasyonun demokratik bir işlev üstlenebilmesi, yalnızca kaydedilmesiyle değil, o kaydın kiminle ve nasıl paylaşıldığıyla doğrudan ilgilidir. Bir öğretmenin çocuğun öğrenme sürecini kayıt altına alması, bu kaydı yalnızca kendi değerlendirmesine ya da veliye sunmakla sınırlı tutması durumunda, demokratik katılım mekanizması işlemez hale gelir. Ancak bu belge bir toplantıda masaya yatırıldığında, farklı sesler tarafından yorumlandığında ve ortak bir anlam üretiminin nesnesi haline geldiğinde, dokümantasyon sadece teknik bir araçtan çıkarak demokratik iletişimin zeminine dönüşür. Dolayısıyla belgeleme ile demokrasi arasındaki ilişki, araçsal değil yapısaldır. Belgeler ne kadar geniş bir katılıma açılsa, yönetim de o ölçüde demokratikleşir.

Katz (1994) öğretmenler arası dayanışmanın bu yönetim yapısının ayrılmaz bir parçası olduğuna dikkat çekmektedir. Reggio Emilia modelinde öğretmenlerin yalnız çalışmadığını, etik bir sorumlulukla birbirlerinin düşünsel üretimini desteklediklerini ve ortak akılla karar aldıklarını belirtmektedir. Benzer biçimde, New (2007) bu iş birliğini kültürel bir etkinlik olarak tanımlar ve öğretmenlerin belge incelemeleri sırasında kolektif bir pedagojik dil oluşturduğunu aktarır. Bu dil, sınıf içindeki kararların okulun genel yönelimiyle bütünleşmesini sağlamaktadır. Ailelerin yönetime katılımı temsili düzeyde kalmaz; sınıf içi uygulamalarda da aktif roller üstlenirler ve belgeleri öğretmenlerle birlikte inceleyerek, çocukların öğrenme süreçlerine katkı sunar; zaman zaman sınıf projelerine malzeme ya da uzmanlık desteği sağlamaktadır (Fraser, 2012).

Reggio Emilia yaklaşımında velilerin okul projelerine ve etkinliklerine katılımı, yaklaşımın topluluk temelli yapısının önemli bir göstergesidir. Veliler, okul bahçesi düzenleme çalışmalarından temalı etkinlik ve kutlamalara, alan gezileri ve atölye çalışmalarına kadar pek çok farklı faaliyete aktif biçimde katkıda bulunmaktadır. Örneğin 1993-1994 eğitim yılı boyunca veliler ve geniş aile üyeleri, öğretmen ve çocuklarla birlikte gerçekleştirilen 44'ten fazla toplantı, kutlama, gezi ve sunuma katılım göstermiştir. Bu anlayış, okulun tüm bileşenlerin ortak öğrenme ve deneyim ortamını birlikte inşa etmelerine olanak tanımaktadır (Edwards ve diğerleri, 1998).

Sonuç olarak, Reggio Emilia okullarında yönetim anlayışı, geleneksel hiyerarşik modellerin ötesine geçerek, öğretmenlerin, ailelerin, pedagogların ve yerel toplumun ortak sorumluluğuna dayanan demokratik ve yatay bir yapı olarak biçimlenmektedir (Fraser, 2012). Albin-Clark'a (2024) göre, Reggio Emilia yaklaşımı, kültürel pratikleri dönüştürmek ve hâkim söyleme karşı alternatif anlatılar oluşturmak için bir değişim ateşleyicisidir. Reggio Emilia hakkında bilgi edinmek, etğin ve politikanın ön plana çıkarıldığı, dönüştürücü bir erken çocukluk eğitimi anlayışı vaat etmektedir. Bu yapı, okul, aile ve toplum arasında karşılıklı güvene dayalı güçlü bir iş birliği kültürünü beslemekte ve tüm bileşenlerin karar alma süreçlerine aktif olarak katılmalarına olanak tanımaktadır. Sürecin pedagojik liderliğini üstlenen *pedagogistalar* ise öğretmenlerin pedagojik düşünme ve uygulama kapasitelerini destekleyerek, çocukların öğrenme deneyimlerinin derinleşmesine katkıda bulunmaktadır (Filippini, 1998). Bu yapı sayesinde okul, yalnızca bireysel öğrenmenin

gerçekleştiği bir yer değil, toplumun tüm üyelerinin katılımıyla inşa edilen ortak ve sürekli öğrenen bir topluluk kimliği kazanmaktadır.

### Reggio Emilia Okulu Yönetim Pratiklerinin Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Değerlendirilmesi

Eleştirel pedagoji, eğitimde adalet, eşitlik ve özgürlük ilkeleri doğrultusunda sadece sınıf içi uygulamaları değil, bu uygulamaların şekillendiği yönetsel yapıları da sorgulama ve dönüştürme hedefi taşımaktadır. Bu anlayış, okulu bilgi aktarılan bir kurum değil, toplumsal ilişkilerin yeniden inşa edildiği, katılımın teşvik edildiği ve her bireyin sesinin duyulduğu bir ortam olarak tanımlanmaktadır (Potur, 2022). Öte yandan Yıldırım'a göre (2011) okul, öğrencinin her anını kontrol eden ve belirli değerlere göre biçimlendiren bir yapıya sahiptir. Başlama ve bitiş saatlerinden teneffüs sürelerine, ne zaman düşüneceğine veya dinleneceğine kadar tüm süreçler okul tarafından önceden tanımlanmıştır. Bu yapı, bireyi hazır kalıplar içinde değerlendirmeye yönelik bir işleyişe sahiptir ve çocukları belirli normlara uymaya zorlayarak onların doğal gelişim süreçlerini sınırlandırmaktadır. Okul, insanları yaşlarına göre gruplandırmaktadır. Bu bağlamda, söz konusu eleştirilerin sadece içerik düzeyinde değil, yönetsel yapıların işleyiş biçiminde de karşılığını bulan alternatif modeller önem kazanmaktadır.

Reggio Emilia yaklaşımı, çocukların, öğretmenlerin ve ailelerin yönetsel süreçlere aktif biçimde katıldığı yapısıyla, çağdaş eğitim modelleri arasında dikkat çeken alternatiflerden biridir. Reggio Emilia'nın yönetim anlayışı, eleştirel pedagoji tarafından sıklıkla eleştirilen merkeziyetçi, denetleyici ve hiyerarşik yapıların tersine; katılımcılık, özerklik ve ilişkisel sorumluluk gibi ilkeleri temel almaktadır (Giamminuti ve diğerleri, 2024). Bu doğrultuda, ilerleyen bölümde yer alan başlıklarda Reggio Emilia yaklaşımında yönetim pratiklerinin nasıl kurgulandığı ve bu yapıların eleştirel pedagoji ilkeleriyle hangi yönlerden örtüştüğü ya da ayrıştığı ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Özellikle katılımcı yönetim ve öğretmen rolleri, yönetimde diyalog ve düşünsel katılım, öğretmenin yönetsel rolü ve etik sorumluluğu, okul-toplum ilişkisi ve yönetime ebeveyn katılımı temalarında, Reggio Emilia modelinin yönetsel pratiklerinin eleştirel pedagoji açısından durumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Aşağıda Tablo 1'de ilgili boyutlarda Reggio Emilia Yaklaşımı ve Eleştirel Pedagoji'nin yönetim anlayışındaki benzerlik ve farklılıklar özet olarak sunulmuştur:

**Tablo 1.** Reggio Emilia Yaklaşımı (RE) ve Eleştirel Pedagoji (EP): Yönetim Pratikleri Açısından Karşılaştırma

Tema	Reggio Emilia	Eleştirel Pedagoji	Benzerlik	Farklılık
<b>Katılımcı Yönetim ve Öğretmen Roller</b>	Öğretmenler karar alma süreçlerine aktif katılır; yönetim pedagojik sürecin parçasıdır.	Öğretmen okul kültürünü şekillendiren, eşitsizlikleri sorgulayan bir aktördür; yatay yapı zorunludur.	Her iki düşünsel çerçeve de öğretmeni karar alma süreçleri üzerinde etkisi olan bir özne olarak konumlandırır; öğretmenin sesi kurumsal düzeyde duyulur.	RE bu katılımı kurumsal mekanizmalarla güvence altına alır. EP ise önce mevcut güç ilişkilerinin sorgulanması gerektiğini savunur.
<b>Yönetimde Diyalog ve Düşünsel Katılım</b>	Haftalık toplantılar ve belgeleme pratikleriyle diyalog kurumsal zemine oturtulmuştur; pedagoğista bu süreci kolaylaştırır.	Freire'ye göre diyalog varoluşsal bir zorunluluktur; okul, tüm bileşenlerin eşit sesle katıldığı kolektif dönüşüm alanı olmalıdır.	İki düşünsel çerçeve de diyalogu yönetimin merkezine yerleştirir; kararlar uzlaşma süreciyle oluşur, dikey komuta zincirine yer yoktur.	RE diyalogu pedagojik kalite için yapılandırır. EP'de diyalog, gücün yeniden dağıtılmasını hedefleyen politik bir eylemdir.
<b>Öğretmenin Yönetsel Rolü ve Etik Sorumluluk</b>	Öğretmen sürekli araştıran bir profesyoneldir; pedagoğista etik liderlikle okulun felsefi bütünlüğünü korur.	Öğretmen, toplumsal adaletsizliklere karşı durmak ve öğrencileri eleştirel bilinç geliştirmeye yönlendirmekle yükümlüdür.	Her iki düşünsel çerçeve de değer temelli, yansıtıcı ve sürekli gelişen bir mesleki kimliği öğretmenden temel beklenti olarak görür.	RE etik anlayışını pedagojik tutarlılık ekseninde konumlandırır. EP ise öğretmenden aktif bir toplumsal direniş öznesi olmasını bekler.

Tema	Reggio Emilia	Eleştirel Pedagoji	Benzerlik	Farklılık
<b>Okul-Toplum İlişkisi ve Ebeveyn Katılımı</b>	<i>Gestione sociale</i> anlayışıyla aileler doğrudan karar verici konumundadır; 32 Topluluk Danışma Kurulu bu yapıyı somutlaştırır.	Ebeveyn katılımı temsili olmaktan çıkmalı; güç eşitsizliklerini sorgulayan gerçek bir ortak sorumluluk üzerine kurulmalıdır.	İki düşünsel çerçeve de aile ve toplum bireylerini okulun kimliğini şekillendiren aktif bileşenler olarak görür; ortak sorumluluk temel kabuldür.	RE katılımı somut kurumsal modellerle hayata geçirir. EP bu katılımın ideolojik sistemi sorgulama kapasitesini taşıyıp taşımadığını sorgular.

### **Katılımcı Yönetim ve Öğretmen Roller**

Reggio Emilia yaklaşımında okul yönetimi, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif olarak katılımını destekleyen bir yapıyla tanımlanmaktadır. Bu yapı, yöneticilerin pedagojik kararları öğretmenlerle birlikte almasını, sürecin her aşamasında ortaklaşa düşünmeyi ve uygulamayı zorunlu kılmaktadır (Rinaldi, 1998). Spaggiari (1998), yöneticilerin öğretmenlerle eş düzeyde çalıştığı, aileler ve diğer okul bileşenleri ile şeffaf iletişim kurduğu bir okul yönetimi tanımlamaktadır. Bu uygulama, yönetimin yalnızca bir karar verme mekanizması değil, pedagojik sürecin parçası olarak işlediğini göstermektedir.

Fraser (2012), Reggio Emilia okullarında öğretmenlerin pedagojik kararlara doğrudan katkı sunduklarını ve bu katkının sınıf içi uygulamalarla sınırlı olmadığını belirtmektedir. Bu yaklaşımda öğretmenler, yönetim politikalarının geliştirilmesinde aktif olarak yer almakta; yapılan toplantılar, planlama çalışmaları ve belgelemeler aracılığıyla yönetsel sürece doğrudan dâhil olmaktadır. Nitekim Koç ve Doğan (2022), okul yöneticilerinin öğretmenleri karar süreçlerine sorumluluk üstlenen ortaklar olarak dâhil etmeleri gerektiğini savunmaktadır. Araştırmalarında yöneticilerin öğretmenlere alan açan, destekleyici ve danışmaya dayalı bir liderlik yaklaşımı benimsediklerinde öğretmenlerin katılım motivasyonunun arttığı görülmüştür. Bu rol dönüşümünü Tzuo (2007) etkileyici bir metaforla açıklamaktadır: Geleneksel öğretmen, verilen yönergeleri uygulayan teknik bir ressamken; Reggio Emilia öğretmeni, sınıfı ve çocuğu anlık olarak yorumlayan, zihnini ve yaratıcılığını sürece katan 'izlenimci bir ressam' gibidir. Bu dönüşümün temelinde yatan değerlerden biri karşılıklılık ilkesidir. Wien'e (2008) göre karşılıklılık, gücün paylaşılması anlamına gelir; tüm bireylerin dâhil edilmesine ve her birinin bir sese sahip olmasına alan açar. Bu ilke, öğretmenin yalnızca yönerge uygulayan değil, sürece aktif katkı sunan bir özne olarak konumlanmasını zorunlu kılar. Bu durum, öğretmeni teknisyenlikten çıkarıp entelektüel bir özneye dönüştürmektedir.

Giamminuti ve diğerlerine (2024) göre Reggio Emilia'daki yönetim pratikleri yalnızca yöneticilere değil, öğretmenlere ve hatta ailelere de sorumluluk yükleyen katılımcı bir yapıya sahiptir. Bu yapı, okul öncesi eğitimin demokratikleşmesi adına eleştirel pedagojinin yönetim anlayışıyla örtüşmektedir (Karakaş & Bilbay, 2013). Spaggiari (1998), Reggio Emilia'daki okul yöneticilerinin rolünü hiyerarşik bir kontrol mekanizmasından çok, öğrenen topluluklar arasında diyalog kuran bir kolaylaştırıcı olarak tanımlamaktadır. Bu hiyerarşik olmayan yapı, Anderson'un (1990) *eleştirel yapılandırmacı* yönetim anlayışıyla paralellik göstermektedir. Anderson'a göre yönetimde güç, açık otorite yerine gündelik pratikler ve anlam üretimi yoluyla kurulmalıdır. Bir okulda demokrasiden söz edebilmek için kararların yalnızca birlikte alınması yetmez; bu kararların nasıl ve neden alındığının da görünür olması gerekir. Belgeleme tam burada devreye girer, düşünce sürecini kayıt altına alarak yönetimi şeffaflaştırır ve katılımı anlamlı kılar. Reggio Emilia'da okul müdürünün klasik anlamda var olmayışı ve *pedagogistanın* bir denetleyiciden ziyade kolaylaştırıcı olması, gücün tek elde toplanmasını engelleyen ve yönetimi kolektif bir anlam yaratma sürecine dönüştüren somut bir yapısal tercihtir.

Sonuç olarak, Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlerin yönetsel süreçlerde aktif roller üstlenmesi, katılımcı yönetimin bir gereği olarak değerlendirilmektedir. Bu dönüşüm, öğretmeni yalnızca sınıf içi uygulayıcı olmaktan çıkararak okulun bütünsel işleyişine dâhil eden bir anlayışı yansıtmaktadır (Uzan, 2023). Hotaman (2010), demokratik eğitim ortamlarında bireyin farklılıklarıyla birlikte katılım hakkına sahip olması gerektiğini savunmakta; öğretmenlerin yönetime katılımının, bireysel özgürlüğün ve düşünsel gelişimin desteklenmesi açısından vazgeçilmez olduğunu belirtmektedir. Bu süreçlerde çatışma yaşanması olasıdır. Öyle ki, Højholt ve Kousholt'a (2020) göre iş birliği, birlikte bir şeyler yapmaya çalışan katılımcıların, ortak

dava hakkında mücadelelere ve bölünmelere düşebildiği bir olgudur; hatta yıpranabilirler. Çatışmalar, çözülmesi gereken ortak sorunlara yönelik paylaşılan bir katılıma bağlıdır. Çelişkiler koordinasyonu zorlayabileceği için okuldaki katılımcılar her an işlerin yürümesi için birbirleriyle koordine olmak zorundadırlar. Yine Kesik'e (2014) göre, eleştirel liderlik, baskıcı gelenekleri sorgulayabilen, sosyal değişime yön veren ve okul pratiğini etik bir odakla yeniden kavramsallaştıran bir eylemdir. Dolayısıyla öğretmenin yönetimdeki rolü, bürokratik görevleri yerine getirmekten öte, okulun demokratik değerler ekseninde sürekli yeniden inşasına katkı sunmaktır. Ural (2024), eleştirel pedagojinin öğretmeni praksis sahibi bir özne olarak konumlandığını; yönetsel süreçlerin bu praksise zemin hazırlayan eşitlikçi ve diyaloga açık bir yapıya sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada Wenglinsky (2004), 'pratik' ile 'praksis' arasında önemli bir ayrım yapmaktadır: Salt pratik, mevcut koşulları idare etmeyi içeren tepkisel bir süreçken; praksis, yöneticinin kendi bilincini işin içine kattığı, teorik zemine dayalı dönüştürücü bir eylemdir. Eleştirel yönetim anlayışı tam da bu praksisi talep etmektedir. Bu çerçevede Reggio Emilia'da görülen katılımcı yönetim uygulamaları, praksis ve toplumsal bilinçlenme kavramlarını doğrudan içermese de öğretmenin karar süreçlerine katılımı üzerinden eleştirel pedagojiye uygun bir yönelime işaret etmektedir. Dolayısıyla Reggio Emilia yaklaşımında öğretmen rollerinin dönüşümü, katılımcı yönetim ilkesiyle birleştiğinde hem demokratik eğitimle hem de eleştirel pedagojinin yönetim anlayışıyla belirli düzeylerde örtüşen bir yapı ortaya koymaktadır.

### *Yönetimde Diyalog ve Düşünsel Katılım*

Eleştirel pedagoji, eğitimi toplumsal bir dönüşüm aracı olarak konumlandırmakta ve bireylerde egemen ideolojiyi sorgulayan bir eleştirel bilinç geliştirmeyi hedeflemektedir. Teoride güçlü bir çerçeve sunan bu yaklaşımın okullardaki yönetsel ve pedagojik pratiklere nasıl yansıtacağı ise önemli bir tartışma alanı oluşturmaktadır. Bu noktada Reggio Emilia yaklaşımının temel uygulamalarından biri olan pedagojik belgeleme sürecinin, eleştirel pedagojinin amaçladığı diyalojik eylem, kolektif bilinç inşası ve öğretmenin özneleşmesi gibi ilkeler açısından değerlendirilmesi önemli görülmektedir.

Eleştirel pedagojinin temel ilkelerinden biri, bireyin toplumsal koşulları sorgulamasını ve bu sorgulamalar üzerinden dönüşüm talep etmesini mümkün kılan eleştirel bilincin geliştirilmesi olmaktadır (Potur, 2022). Okul gibi kurumlar, beceri öğretimini egemen ideolojiye tâbi olmayı sağlayacak biçimlerde yapmakta ve çocuğun etkiye en açık olduğu yıllarda bu ideolojiyi sistematik olarak içselleştirmektedir (Yıldırım, 2011). Hesapçıoğlu ve Dündar (2008) da özellikle radikal kuram açısından okulun bürokratik yönetiminin sosyolojik bir unsur olarak kullanımına karşı bir duruş sergilediklerini belirtmektedirler. Bu noktada eleştirel bilinç, yalnızca bireysel bir farkındalığın ötesine geçerek, eğitim ortamında diyaloga dayalı ilişkilerin kurulması ve güç ilişkilerinin görünür hâle getirilmesiyle şekillenen kolektif bir bilinçlenme süreci olarak önem kazanmaktadır (Giroux, 2010). Dolayısıyla, okul yönetiminde öğretmenlerin düşüncelerini açıkça ifade edebildiği ve bu düşüncelerin tartışmaya açılabilirdiği yapılar, eleştirel bilinci destekleyen yönetsel ortamlar olarak değerlendirilmektedir (Milley, 2008; Ural, 2024).

Reggio Emilia uygulamalarında yönetim, pedagojik belgeler aracılığıyla öğretmenlerin düşünce süreçlerini görünür kılmaktadır. Bu belgeler, öğretmenler arası değerlendirme toplantılarında ortak bir sorgulama zeminine dönüşmektedir (Rinaldi, 1998; Wien, 2008). Bu süreç, öğretmeni yalnızca bir uygulayıcı olarak değil, pedagojik düşünce üreten ve bunları meslektaşlarıyla birlikte analiz eden bir özne olarak kabul etmektedir (Fraser, 2012). Belgeleme, öğretmenlerin çocukları daha derinlemesine gözlemlemesine ve onların öğrenme süreçlerine dair anlamlı yansımalar yapmasına imkân tanımaktadır. Böylece öğretmen, sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda çocukların düşünce biçimlerini araştıran bir öğrenme ortağı hâline gelmektedir (Smith, 2021). Bu anlamda belgeleme, çocuğun yaratıcı potansiyelini ve öğrenmenin sosyal doğasını görünür kılarken, estetik bir anlayışla düzenlenmesiyle de çocukların üretimlerine duyulan saygıyı göstermektedir (Coşkun, 2022). Wien'e (2008) göre pedagojik dokümantasyon, yüzeyde çocukların ne yaptığını aktaran bir sunum gibi görünse de özünde çok daha derin bir işlev üstlenmektedir. Belgeleme, çocukların düşüncelerini ve dünya hakkındaki teorilerini başkalarına görünür kılmayı gerektirir; bu süreç öğretmenleri kendi öğrenme anlayışlarını, planlamalarını ve karar alma pratiklerini yeniden sorgulamaya zorlar. Dolayısıyla belgeleme yalnızca bir kayıt aracı değil, öğretmenin pedagojik düşüncesini sürekli dönüştüren bir araştırma pratiğidir.

Bates (2001), eğitim yönetiminde sıklıkla kullanılan 'fabrika', 'çıktı' ve 'verimlilik' gibi metaforların insan ilişkilerini mekanikleştirdiğini ve yabancılaşmaya yol açtığını savunmaktadır. Reggio Emilia'daki diyalog ve belgeleme süreçleri ise bu mekanik dile bir meydan okuma niteliğindedir; yönetim pratiğini teknik bir süreç olmaktan çıkarıp özgürleşme ve paylaşım değerleri üzerine kurulu insani bir zemine taşımaktadır.

Eleştirel pedagoji, öğretmeni bilgiyi yapılandıran ve sorgulayan bir aktör olarak konumlandırmaktadır (Kincheloe, 2011). Bu nedenle öğretmenlerin düşüncelerinin yönetsel düzeyde tartışılması, eleştirel bilinç gelişimi açısından belirleyici bir unsur teşkil etmektedir (Adanaş, 2024). Yine, Barnikis'e (2015) göre eleştirel pedagoji olan eşitsizlikçi yapıların çözümlenmesi için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Buna göre özellikle çocukların öğrenmeye dair algı, beklenti ve deneyimlerinin eğitim sürecine dahil edilerek buna göre hareket edilmesi kültürel bir dönüşümün önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Bu açıdan eğitim yönetimi bağlamında verili uygulama ve müfredatların çözümlenerek bir öğrenen inşası konusunda aktif bir yaklaşım sergilenmesi önemlidir. Bu noktada öğretmenlerin düşünsel görünürlüğüne yönelik bu ihtiyaç, Reggio Emilia'daki belgeleme süreçlerinde doğrudan somutlaşmaktadır (Edwards ve diğerleri, 1998). Eleştirel pedagoji geleneği, tarihsel olarak diyalog, etkileşim ve çok yönlü sorgulama etrafında gelişmekte, bu da okul yönetiminin monolog değil diyalog temelli bir yapıda olmasını gerektirmektedir (Aybar & Kantarcı, 2023). Kincheloe (2011), eleştirel bilincin gelişebilmesi için mesleki deneyimlerin bireysel gözlemden ziyade kolektif değerlendirmeye ve yapısal çözümlenmeye açık olması gerektiğini vurgulamaktadır. Reggio Emilia'daki toplantılar, tam da bu ihtiyaca yanıt vererek öğretmenlerin düşünsel süreçlerini birlikte gözden geçirdikleri ve yeniden yapılandırdıkları alanlar olarak işlev görmektedir (Rinaldi, 1998).

Eleştirel pedagojinin uygulanabilirliği, yöneticilerin öğretmenlerin düşünce üretimini destekleyen bir liderlik tarzı benimsemesini zorunlu kılmaktadır (Ural, 2024). Reggio Emilia'da bu tarz, yöneticilerin öğretmenlerle birlikte düşünmesini ve pedagojik kararları tartışarak almasını gerekli kılmaktadır (Spaggiari, 1998). Yöneticinin, öğretmenin düşüncesini değerlendiren değil, birlikte yeniden inşa eden bir aktör olarak konumlandığı bu süreç, öğretmenler açısından kolektif bir yeniden yapılanma anlamına gelmektedir (Katz, 1994). Yöneticilerin öğretmenlerin düşünsel üretimlerine değer vermediği durumlarda, öğretmenler yalnızca görev odaklı hareket etmekte ve bu durum eleştirel farkındalığın gelişimini zorlaştırmaktadır (Adanaş, 2024). Eleştirel pedagoji, öğretmenlerin sorgulayan bireyler olabilmesi için düşünce üretimine açık, bastırıcı olmayan ve esnek bir okul iklimi gerektirmektedir (Aksoy & Güneş, 2020). Reggio Emilia'da yöneticilerin kolaylaştırıcı rol üstlendiği ve öğretmenlerin karar süreçlerine aktif katıldığı bu yapı, pedagojik özerkliği artırmaktadır (Fraser, 2012). Bu eşitlikçi ve karşılıklı öğrenmeye dayalı ilişki biçimi, öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerinde daha güçlü yer almalarını sağlamaktadır (Giamminuti ve diğerleri, 2024).

Sonuç olarak, Reggio Emilia yaklaşımının merkezinde yer alan belgeleme süreci, eleştirel pedagojinin soyut hedeflerini somutlaştıran güçlü bir pedagojik araç olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin düşünsel süreçlerini görünür kılması, bu süreçleri kolektif bir sorgulama zeminine taşınması ve yönetimle diyalog temelinde eşitlikçi bir ilişki kurmayı teşvik etmesi, belgelemenin yalnızca bir teknik olmadığını göstermektedir. Aksine belgeleme, eleştirel bilincin inşası için gerekli olan diyalojik eylemi ve kolektif özneliği okul kültürü düzeyinde yapılandıran eleştirel bir pratik olarak işlev görmektedir. Bu yönüyle Reggio Emilia, eleştirel pedagojinin okul yönetiminde ve sınıf içi uygulamalarda nasıl hayata geçirilebileceğine dair ilham verici ve uygulanabilir bir model sunabilir.

### ***Öğretmenin Yönetsel Rolü ve Etik Sorumluluğu***

Reggio Emilia yaklaşımında yönetim pratikleri, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda pedagojik kararların etik sorumluluğunu taşıyan bireyler olarak konumlandığı bir anlayışa dayanmaktadır. Öğretmenler belgeler aracılığıyla pedagojik kararlara katkı sunar ve yönetsel süreçte aktif rol üstlenirler (Fraser, 2012; Rinaldi, 1998). Bu yapı içerisinde öğretmenlerin, pedagojik belgeler aracılığıyla düşüncelerini ve uygulamalarını paylaşmaları, yalnızca işlevsel bir gereklilik değil; aynı zamanda sorumluluğun ortaklaşması adına önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir (Wien, 2008). Öğretmenlerin yönetimde aktif rol alması hem ortak akıl üretimini hem de kurumsal bütünlüğü güçlendirmektedir (Büyükgöze & Yılmaz Fındık, 2018; Koç & Doğan, 2022).

Eleştirel pedagoji anlayışına göre, öğretmenlerin yönetsel süreçlerde aktif sorumluluk alması, mesleki özerkliğin geliştirilmesi açısından da zorunludur. Ural'a (2024) göre, öğretmenlerin yalnızca sınıf içinde değil, okulun bütün yapısında etkili olabildiği durumlarda etik sorumluluk bilincinin gelişebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yönetim sürecine katılımı, pratik görevlerin paylaşımı anlamına gelmemekte; etik kararların ortaklaşa alınması ve paylaşılması sürecini de içermektedir. Milley (2008), eleştirel bir okul yönetiminde kararların manipülasyona dayalı stratejik eylem ile değil, diyaloga dayalı iletişimsel eylem ile alınması gerektiğini savunur. Bu perspektifte yönetim, teknik ve araçsal bilginin ötesine geçerek ahlaki ve estetik bilgiyi dengeleyen bir süreçtir. Reggio Emilia öğretmenlerinin yönetimdeki rolü de tam olarak bu dengeyi kurarak, okulu güç ilişkilerinin sorgulandığı etik bir kamusal alana dönüştürmektir. Bu uygulama, öğretmenlerin fikir sunan değil; aynı zamanda fikirlerinin izini sürebilen, yönetsel kararlarda sorumluluk üstlenen bireyler haline gelmesine imkân tanımaktadır.

Zembat (1992), etik bir yönetim ortamının mutlak olarak yöneticinin niteliğine bağlı olmadığını; öğretmenlerin de bu ortamı besleyen karar verici aktörler olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bakış açısı, öğretmenlerin yönetsel süreçlerde aldıkları rollerin etik bir sorumluluğu da beraberinde getirdiğini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, Adanaş (2024), öğretmenlerin okul politikalarının şekillenmesinde yer almamasının, yönetsel süreci zayıflattığını ve etik hassasiyetin kurumsallaşmasını engellediğini belirtmektedir. Demir Yıldız (2018), yönetimin öğretmen görüşlerine kapalı olduğu durumlarda ise bu aidiyetin zayıfladığını ve sorumluluk duygusunun yalnızca yöneticilere yüklendiğini belirtmektedir. Bu durum, sorumluluğun bireysel değil kolektif olarak üstlenilmesi gerektiği ilkesini desteklemektedir.

Sonuç olarak, Reggio Emilia yaklaşımı öğretmeni yalnızca sınıf içi etkinliklerin uygulayıcısı değil, aynı zamanda okulun etik temellerini oluşturan kolektif bir özne olarak konumlandırmaktadır. Bu modelde öğretmenlerin pedagojik belgeler aracılığıyla düşünce ve uygulamalarını görünür kılmaları, yönetsel kararların ortaklaşa alınmasını mümkün kılmakta ve okulun etik yapısını derinleştirmektedir (Rinaldi, 1998). Bu salt yönetsel dönüşüm değil öğrenci kazanımları açısından da önemlidir. Öyle ki, öğretmenlerin iletişim ve iş birliği kurma konusundaki becerilerinin olumlu yönde etkilemektedir (Özalp & İnan, 2020). Bu yapı, öğretmenlerin yönetime katılımını sadece işlevsel değil; değer temelli bir sorumluluk olarak görür ve onların pedagojik kararların arkasında durabilecek etik bir bilinç geliştirmesini destekler (Fraser, 2012). Eleştirel pedagoji ise öğretmenin sadece bilgi sunan değil, sorgulayan ve kurumsal yapıların dönüşümüne katkı sunan bir aktör olarak var olması gerektiğini savunur (Ural, 2024). Benzer şekilde Peca (2000) bu şekilde işlev gören bir öğretmenin bir *dönüşümcü entelektüel* olduğunu belirtmektedir. Zira öğretmenler öğrencilere eleştirel özneler olarak davranan pedagoji biçimlerini kullanırlar; bilgiyi sorunlu hale getirirler, eleştirel ve onaylayıcı diyalogu kullanırlar ve tüm insanlar için niteliksel olarak daha iyi bir dünya için mücadele etme davasını oluştururlar. Tireli ve Jacobsen'e (2023) göre de öğretmenler ve sosyal eğitimciler değişim ajanlarıdır, ya da Giroux'un, Aristoteles'ten ilhamla *kamusal entelektüeller* olarak adlandırdığı kişilerdir. Bu kavram aynı zamanda toplumsal süreçlerin değişimi için okuldaki ortak amacı insani mücadelelerle ve sosyal ve kültürel özgürleşme ile ilişkilendiren Gramsci'den de ilham almıştır. Bu bakış açısı, Reggio Emilia'daki öğretmen profiliyle örtüşmektedir. Okul politikalarının şekillendirilmesinde öğretmenin dışlanması durumunda ise yönetsel sorumluluk tek merkezde toplanmakta ve etik duyarlılık zayıflamaktadır. Bu nedenle, öğretmenin yönetim pratiklerine etkin biçimde katılması hem kurumsal bütünlüğün sağlanması hem de özgürleştirici bir okul kültürünün inşası açısından eleştirel pedagoji bağlamında bir zorunluluk hâline gelmektedir.

### **Okul-Toplum İlişkisi**

Eğitim sistemleri, içinde buldukları toplumun bir yansıması olmanın ötesinde, o toplumu şekillendirme ve dönüştürme potansiyeline sahip karmaşık yapılardır. Okulun toplumsal bir kurum olarak rolü, eğitim felsefesindeki en temel tartışma alanlarından birini oluşturmaktadır. Bu tartışma, okulun mevcut toplumsal yapıları ve değerleri yeniden üreten bir araç mı, yoksa bireyleri ve dolayısıyla toplumu özgürleştirecek dönüştürücü bir güç mü olduğu ikilemi etrafında şekillenmektedir. Bu bağlamda, bir eğitim yaklaşımının okul ile toplum arasında kurduğu ilişkinin niteliği, o yaklaşımın temel felsefesini ve yönetim anlayışını da doğrudan belirlemektedir.

Reggio Emilia’da okul, toplumla güçlü bağlar kuran ve ailelerin ve yerel yönetimlerin katılımıyla şekillenen bir öğrenme mekânı olarak tanımlanmaktadır (Edwards ve diğerleri, 1998; Karakaş & Bilbay, 2013; New, 2007). Ancak bu yapı, radikal bir toplumsal dönüşüm hedefiyle değil, daha çok yerel değerlerin korunması ve toplumsal uyumun sağlanması amacıyla kurgulanmaktadır (Karakaş & Bilbay, 2013). Dolayısıyla Reggio Emilia’da okul-toplum ilişkisi, bir dayanışma ve birlikte yaşama pratiği olarak şekillenmekte; politik ve dönüştürücü bir hedef taşımamaktadır. Bu noktada Katz (1994), Reggio Emilia’daki güçlü toplumsal iş birliğinin yalnızca bir eğitim tercihi olmadığına dikkat çeker. Ona göre bu yapı, bölgede uzun yıllara dayanan kooperatif ve ortak çalışma kültürünün bir yansımasıdır. Bu kültürün başka toplumsal bağlamlarda benzer biçimde yeniden üretilmesinin oldukça güç olduğunu vurgulayan Katz, yaklaşımı uyarlamak isteyenlerin bu tarihin farkında olması gerektiğini belirtmektedir.

Buna karşılık eleştirel pedagoji, okul-toplum ilişkisini salt katılım düzeyinde değil, aynı zamanda dönüşüm aracı olarak ele almaktadır. Højholt ve Kousholt’a göre (2020), okul, ihtilaflı tarihsel bir kurumdur, toplumsal cinsiyet ve yaşamı doyuran diğer ayrımlar üzerindeki tarihsel mücadeleleri ve aynı zamanda bir çocuğun ve eğitim uzmanının iş birliği yaptığı ve kişisel yaşamlarını sürdürdüğü bir günlük bağlamı göstermektedir. Okul sorunlarının nasıl anlaşılması gerektiği, kimin neden sorumlu olduğu ve okulun neye öncelik vermesi gerektiği konularındaki çatışmalar, kamu eğitiminin organizasyonunda içsel olan çelişkilere dayanmaktadır ve bu çelişkilerin nasıl ele alınması gerektiğine dair politik ideolojilerle bağlantılıdır. Freire’nin eleştirel pedagojisi, okulun ezilenlerin sesi olmasını ve toplumsal adaletsizliklerin sorgulanabileceği bir alan hâline gelmesini amaçlamaktadır (Büyükgöze & Yılmaz Fındık, 2018). Okul, mevcut düzenin yeniden üretilmesine hizmet etmemeli; aksine bireylerin farkındalık kazanarak içinde yaşadıkları yapıyı dönüştürmelerini sağlayan bir alan olarak işlev görmelidir (Hotaman, 2010). Bu noktada Kahuroa’ya (2021) göre eğitimciler eleştiri açısından benzersiz bir role sahiptir. Çünkü sadece kendilerini değiştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenciler üzerindeki değişimi ve dolayısıyla toplumdaki değişimi de etkileyebilirler. Yönetim biçiminden öğretim programlarına kadar her düzeyde demokratikleşmeyi savunan bu yaklaşım, eğitimi bir praksis alanı olarak tanımlayarak toplumsal yapıya müdahil olmayı hedeflemektedir (Koç & Doğan, 2022). Bu yönüyle eleştirel pedagoji, okul-toplum ilişkisini daha radikal ve eleştirel bir zeminde temellendirmektedir.

Her ne kadar Reggio Emilia ve eleştirel pedagoji farklı felsefi kökenlere sahip olsalar da okulun toplumsal bir yapı olarak inşasını önemsemeleri yönüyle örtüşmektedirler. Reggio Emilia’da okul, çocukların yalnızca bireysel gelişimlerinin değil, toplumsal aidiyetlerinin de şekillendiği bir çevre olarak tanımlanmakta; okul, aileler ve yerel topluluklarla etkileşim içinde bir öğrenme mekânı olarak görülmektedir (New, 2007). Benzer şekilde, eleştirel pedagoji de okulu, bireyin toplumsal konumunu anlamlandırabileceği ve bu konumla yüzleşerek harekete geçebileceği bir alan olarak kabul etmektedir (Büyükgöze & Yılmaz Fındık, 2018). Demirtaş ve Özer’e (2015) göre, okul içinde bulunduğu toplumdan ve onu oluşturan bireylerden bağımsız değildir. Bu nedenle öğrenciler, okulun yakın çevresinden başlamak üzere toplumsal sorunlar ve eşitsizlikler konusunda düşünmeye ve araştırmaya yönlendirilmelidir. Bu bağlamda, Reggio Emilia yaklaşımında da eleştirel pedagoji düşüncesinde de eğitim, birey ile toplum arasındaki bağı kuran ve güçlendiren bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Okulun toplumsal işlevi, bilgi aktarımının ötesine geçmekte; ilişkisel, kültürel ve etik bir sorumluluğun alanı olarak tanımlanmaktadır (Adanaş, 2024).

Reggio Emilia yaklaşımı ile eleştirel pedagojik perspektif okulun yalnızca bireysel başarıyı hedefleyen dar bir yapı olmadığını vurgulamakta; ancak işlevsellik açısından ayrılmaktadır. Reggio Emilia’da okulun toplumsal rolü, yerel yönetimlerin iş birliğiyle yürütülen kapsayıcı bir öğrenme ortamı kurmak iken, eleştirel pedagojide bu rol, mevcut güç ilişkilerini analiz etmeye ve eşitlikçi bir toplum inşa etmeye yöneliktir. Ayrıca Reggio Emilia’da belediyelerin aktif rolü dikkat çekicidir; eğitim salt bir devlet hizmeti değil, topluluk tarafından sahiplenilen ve sürdürülen bir pratik olarak ele alınmaktadır. Bu noktada iki yaklaşım arasındaki temel fark ortaya çıkmaktadır, Reggio Emilia okul-toplum ilişkisini yerel bir dayanışma pratiği olarak inşa ederken, eleştirel pedagoji bu ilişkiyi toplumsal adaletsizlikleri sorgulayan ve dönüştürmeyi hedefleyen politik bir praksis alanı olarak görmektedir.

### **Yönetime Ebeveyn Katılımı**

Ebeveyn katılımı, erken çocukluk eğitiminin hem pedagojik hem de yönetsel boyutlarında giderek daha fazla önem kazanan bir konudur. Çocuğun gelişiminde ailenin rolü yalnızca ev ortamında değil, eğitim kurumlarıyla kurduğu ilişkiler aracılığıyla da belirleyici olmaktadır (El Nokali ve diğerleri, 2010). Bu bağlamda Reggio Emilia yaklaşımı ile eleştirel pedagoji arasında ebeveyn katılımına dair önemli benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Her iki düşünsel perspektif de aileyi eğitim sürecinin dışsal bir unsuru değil, içsel bir bileşeni olarak ele almakta; ancak bu katılımın niteliği, sınırları ve hedefleri bakımından farklı bakış açıları geliştirmektedir.

Reggio Emilia'da ebeveynlerin okulun kurucu ve sürdürücü bir ögesi olarak görülmesi, Freire'nin aileyi sadece okul etkinliklerine katılan bir destekçi değil, eğitim programının içeriğini belirleyen ve eleştirel bilinçlenme sürecinin ortağı olarak gören felsefesinin kurumsallaşmış bir örneğidir. Edwards ve diğerlerine (1998) göre, Reggio okullarında ebeveynler, yalnızca destekleyici bir konumda değil, pedagojik sürecin şekillendirilmesinde aktif bir bileşendir. Ailelerin okul içinde temsil edilmesi, karar alma süreçlerine katılmaları ve çocuğun öğrenme belgelerine erişmeleri, bu yaklaşımda yönetsel katılımın somut örneklerindedir. New'e (1993) göre, Reggio Emilia'da ailelerin rolleri hem okul çapında hem de sınıf düzeyinde topluluk katılımının en önde gelen boyutudur. Aileler okul politikalarına, çocuğun gelişimi ve program geliştirme ve değerlendirme süreçlerine katılırlar. Hatta ebeveynlerin çoğu çalıştığı için toplantılar isteyen herkesin katılabilmesi için akşamları düzenlenir. Ayrıca, Rinaldi (1998), ebeveynlerin okulda düzenli olarak yürütülen görüşmelerde öğretmenlerle birlikte pedagojik refleksiyonlara katıldığını ve bu yolla eğitimin ortak bir sorumluluk hâline geldiğini ifade etmektedir. Bu yönüyle Reggio Emilia yaklaşımı, okulun sadece çocuklara değil, tüm aileye açık bir öğrenme mekânı hâline gelmesini mümkün kılmaktadır (Karakas & Bilbay, 2013).

Eleştirel pedagoji ise aile katılımını sadece okul içi etkinliklerle sınırlı görmemektedir. Onun pedagojik yaklaşımında ebeveynler, toplumsal dönüşümün taşıyıcıları olarak ele alınmakta, çocukların eğitimine eleştirel bilinçlenme sürecinin ortakları olarak katılmaktadır. Freire (1991), okul ve çocuklarla ilgili olarak ana babalar ve öğretmenler arasında yürütülen toplantılarda, disiplin, özgürlük ve otorite arasındaki ilişkinin tartışıldığını, ebeveynlerin bu tartışmalarda aktif rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu, ebeveynlerin sadece bilgilendirilmediği, aynı zamanda eğitim uygulamalarının içeriği ve yaklaşımı üzerinde doğrudan söz sahibi olduğu bir katılım biçimini ifade etmektedir. Ayrıca Freire'nin tematik araştırma yöntemi, halkın (dolayısıyla ebeveynlerin) eğitim programlarının içeriğini belirlemede doğrudan etkili olmasını sağlayan katılımcı ve eşitlikçi bir yönetim pratiğidir (Freire, 1991).

Yönetime aile katılımının bu şekilde derinleşmesi hem demokratik okul kültürünün gelişimini hem de eğitimde toplumsal sorumluluğun paylaşımını teşvik etmektedir. Özellikle okul öncesi dönem söz konusu olduğunda, ailelerin çocukların eğitsel yaşantısına yön veren temel aktörlerden biri olduğu görülmektedir. Büyükgöze ve Yılmaz Fındık (2018), bu dönemde aile katılımının çocuğun sosyal, bilişsel ve duygusal gelişiminde çok boyutlu etkiler yarattığını ve öğretmen-aile iş birliğinin salt pedagojik değil, aynı zamanda yönetsel işleyişin kalitesini de doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Bu değerlendirme, Reggio Emilia yaklaşımının aileyi yalnızca öğrenme sürecine değil, okulun tüm yapısına dâhil eden yapısını desteklemektedir.

Öte yandan, aile yapısı ve toplumsal normlar, eğitim sürecine katılımın sınırlarını da belirleyebilmektedir. Freire (1991), aile içi ilişkilerin bireyin otoriteyle kurduğu bağı etkilediğini vurgulayarak, otoriter aile yapılarının çocuklarda özgürlük korkusunu tetiklediğini ve bu durumun ilerleyen yaşamda içselleştirilmiş otoriteye karşı sorgusuz itaat biçiminde tezahür ettiğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda, eleştirel pedagojinin aileye biçtiği rol, ebeveynlerin kendi içselleştirdikleri otorite biçimlerini sorgulamalarını ve çocuklarıyla kurdukları ilişkileri dönüştürmelerini içermektedir. Benzer şekilde, Yıldırım (2011), eğitimin itaat etme, kurallara bağlılık ve otoriteyi içselleştirme gibi davranış kalıplarının ailede başladığını ve okulda yeniden üretildiğini belirtmektedir. Okulun çocukları gözetim altında tutan bir kurum gibi işlemesi, bu yapıların yeniden üretimini kolaylaştırmaktadır.

Bu noktada, demokratik okul anlayışına sahip eğitim sistemleri, ebeveynlerin karar süreçlerine katılımını tanımlanmış bir hak olarak değil, aynı zamanda eğitimin niteliğini artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Hotaman (2010), bireylerin tek yönlü olarak öğrenme süreçlerine değil, aynı zamanda karar alma mekanizmalarına da aktif biçimde katılımının demokratik eğitim ortamının temelini oluşturduğunu belirtmektedir. Ok ve Mercan Uzun (2022) da okul aile iş birliğinin yönetsel boyutunun, katılımcı okul iklimi oluşturulmasında belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Eleştirel pedagoji ile Reggio Emilia'nın bu ortak yönü, okulun yalnızca öğretmen ve yöneticilerin değil, ebeveynlerin de birlikte şekillendirdiği bir topluluk olarak algılanmasını sağlamaktadır. Giroux (2010), eğitimin özgürlük pratiği olarak yeniden düşünülmesini önerirken, bu sürecin sadece sınıf içi uygulamalardan ibaret olmadığını, okulun ve ailenin birlikte dönüşmesiyle mümkün olacağını ifade etmektedir. Ona göre, demokratik bir okul içerikle değil, ilişkilerle de biçimlenmektedir.

Reggio Emilia yaklaşımının okul-aile-toplum bütünlüğüne verdiği önem, bu anlayışın somut bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Nitekim Pekdoğan (2012), Reggio Emilia'da eğitim sürecinin okul ve aile arasında kurulan iş birliğiyle güçlendiğini, ailelerin eğitim sürecinde özneleştiğini ve bu sayede çocukların çok yönlü gelişimlerinin desteklendiğini belirtmektedir. Bu iki yaklaşımın ortaklaştığı önemli bir diğer nokta, okulun toplumla kurduğu ilişkidir. Reggio Emilia yaklaşımında okul, toplumun kültürel ve sosyal dokusuyla iç içe geçmiş bir öğrenme ortamı olarak kurgulanırken (Edwards ve diğerleri, 1998), eleştirel pedagojide okul, toplumsal eleştirinin ve değişimin zeminidir (Freire, 1991).

Reggio Emilia'da aileler okulun günlük işleyişine katılarak pedagojik sürece doğrudan katkı sunarken, eleştirel pedagojide aileler hem pedagojik hem de toplumsal dönüşümün öznesi olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede Reggio Emilia modeli yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı bir pedagojik deneyim olarak ele almamakta, yerel düzeyde demokratik katılımı kurumsallaştıran, güç paylaşımını görünür kılan ve eğitimi kamusal bir mesele olarak ele alan yönetsel bir yapı sunmaktadır. Bu bağlamda, Freire'nin (1991, s.36) "*halkın özlemleri ve kaygıları eğitim programının içeriğinin çıkış noktası olmalıdır*" bakışı, aile katılımını yönetsel bir tercih değil, etik bir sorumluluk olarak konumlandırmaktadır. Giroux'un (2010) belirttiği gibi, özgürleştirici eğitim, yalnızca okulun değil, tüm toplumun ortak çabasıyla mümkün hâle gelmektedir.

## Sonuç

Bu çalışmada, Reggio Emilia yaklaşımının yönetim pratikleri, eleştirel pedagoji perspektifinden katılımcı yönetim ve öğretmen rolleri, yönetimde diyalog ve düşünsel katılım, öğretmenin yönetsel rolü ve etik sorumluluğu, okul-toplum ilişkisi ve yönetime ebeveyn katılımı boyutlarında incelenmiştir. Başlıklar, yönetimin yapısal boyutundan başlayarak öğretmenin konumuna ve ardından okulun toplumsal bağlamına doğru genişleyen bir mantık çerçevesinde sıralanmıştır. Reggio Emilia yaklaşımında yönetim; öğretmenlerin, ailelerin ve toplumun karar alma süreçlerine aktif katıldığı, hiyerarşinin reddedildiği ve paylaşılan sorumluluğa dayalı yatay bir yapı sergilemektedir. Pedagojik belgeler aracılığıyla öğretmenlerin düşünce süreçleri görünür kılınmakta ve diyalog temel bir yönetim aracına dönüşmektedir. Bu katılımcı ve demokratik pratikler, eleştirel pedagojiyle karşılaştırıldığında önemli kesişimler ortaya koymaktadır. Reggio Emilia yaklaşımı ve eleştirel pedagoji kuramı eğitimi, bireylerin düşünme süreçlerini geliştiren ve toplumsal ilişkileri anlamlandırmalarını sağlayan bir özgürleşme aracı olarak görmektedir. Bu doğrultuda, Reggio Emilia yaklaşımının yönetsel yapısının eleştirel pedagoji ile özellikle katılımcılık, diyalog ve kolektif sorumluluk ilkeleri bağlamında güçlü bir paralellik sergilediği görülmektedir. Öğretmenlerin karar süreçlerine aktif katılımı, pedagojik belgeler aracılığıyla düşünsel üretimlerinin görünür kılınması ve ailelerin yönetime yapısal olarak dâhil edilmesi, yönetimi teknik bir organizasyon sürecinden çıkararak ilişkisel ve etik bir zemine taşımaktadır. Bu yönüyle yaklaşım, okul yönetimini yalnızca idari bir işlev olarak değil, pedagojik ve kültürel bir üretim alanı olarak konumlandırmaktadır.

Bu bulgular, yönetim kavramının yeniden düşünülmesini gerektirmektedir. Geleneksel eğitim yönetimi anlayışında yönetim çoğunlukla planlama, denetim ve koordinasyon işlevleriyle tanımlanırken, Reggio Emilia yaklaşımında yönetim daha çok ilişkilerin düzenlenmesi, düşüncenin paylaşılması ve ortak anlam üretiminin örgütlenmesi biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu durum, yöneticiyi otorite konumundan ziyade kolaylaştırıcı,

dinleyici ve etik sorumluluk taşıyan bir özne konumuna yerleştirmektedir. Yönetim süreci böylece teknik bir uygulama alanı olmaktan çıkarak, pedagojik bir karşılaşma alanına dönüşmektedir.

Felsefi ve pratik ortaklığın kökenleri, her iki yaklaşımın kurucularının tarihsel mücadelelerinden beslenmektedir. Loris Malaguzzi, Mussolini İtalya'sının faşist rejiminin ardından doğan toplumsal enkaz içinde eğitimi yeniden inşa etmeye çalışmış birlikte düşünen, birlikte karar veren ve birlikte öğrenen bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir. Benzer şekilde Paulo Freire, 1960'larda Brezilya'nın kırsal bölgelerinde yoksulluk, eşitsizlik ve otoriter baskı ortamında, eğitim yoluyla toplumsal dönüşümün mümkün olduğuna inanmıştır. Hayatlarının kırılma noktaları, onları aynı düşünsel zeminde buluşturmuştur: savaşın, yoksulluğun ve ideolojik baskının içinde, umudu eğitimle kurmak. Yönetim, bu bağlamda teknik bir mekanizma olmaktan çıkarak pedagojik bir pozisyon ve ahlaki bir sorumluluk hâline gelmektedir. Reggio Emilia'da yönetim pratikleri yataylaştıkça, yani çocuk, aile, öğretmen ve yönetici kendini eşit düzeyde görüp aynı masaya oturdukça, okul bir hiyerarşi mekânı olmaktan çıkmakta ve ortak aklın üretildiği bir topluluk hâline gelmektedir. Bu süreç, eleştirel pedagojinin diyalog ve kolektif bilinci vurgulayan yaklaşımıyla örtüşmekte ancak Reggio Emilia'da bu katılım ve diyalog, daha çok yerel bağlamın sürdürülebilirliğini ve toplumsal uyumu güçlendirme amacına hizmet etmektedir. Bu durum, yaklaşımın radikal bir toplumsal dönüşüm iddiasından ziyade, demokratik ve etik bir kamusal alan inşasına odaklandığını göstermektedir. Dolayısıyla Reggio Emilia, eleştirel pedagojinin teorik düzeyde savunduğu bazı ilkeleri somutlaştırmakta; ancak bunu daha çok pedagojik ve yerel bağlam içinde gerçekleştirmektedir.

Öte yandan, eleştirel pedagoji perspektifinden bakıldığında, Reggio Emilia yaklaşımının bazı sınırlılıkları da göz ardı edilmemelidir. Birincisi, yaklaşımın küresel yayılım sürecinde bir "marka" haline gelmesi ve neoliberal eğitim piyasasında pazarlanabilir bir ürüne dönüşme riski önemli bir çelişkiyi barındırmaktadır; "Reggio-esinli" okulların seçkin kurumlarla dönüşmesi, yaklaşımın toplumsal adalet ideallerini sarsıcı bir gelişme olma potansiyeli taşımaktadır (Dahlberg ve diğerleri, 1999). Yine Dahlberg ve diğerleri (1999), asıl riskin Reggio Emilia yaklaşımının kendisinde değil, hizmetleri metalaştıran neoliberal 'kalite' dilinde olduğunu savunur. Kalite kavramı, erken çocukluk eğitimi piyasada satılan bir ürüne (commodity) ve ebeveynleri de basit birer tüketiciye indirgemektedir. Freire'nin (1991) ezen-ezilen ilişkilerinde vurguladığı gibi, egemen kesimlerin sınır tanımaz sahip olma tutkusu, var olan her şeyi kendi satın alma güçlerinin birer nesnesine (metaya) dönüştürme eğilimindedir ve bu yapıda kâr başlıca amaç haline gelir. Benzer şekilde, Reggio Emilia yaklaşımının en önemli dayanaklarından biri olan yoğun aile katılımı, sosyo-ekonomik eşitsizliklerin derin olduğu toplumlarda fırsat eşitsizliğini besleyebilmektedir. İlgili ve sorumlu ailelerin çocuklarını okul öncesi dönemden itibaren maddi ve manevi olarak destekleyerek onlara sosyal, fiziki ve psikolojik yönden uygun ortam hazırlamaları alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları aleyhine eğitimdeki eşitsizliği yapısal olarak derinleştirme riski taşımaktadır (Aslanargun, 2022). Reggio Emilia uygulamalarının toplumsal adaletsizliği sorgulama hedeflerinden uzaklaşıp yalnızca bireysel-bilişsel gelişime odaklanan bir tekniğe indirgenmesi, yaklaşımın dönüştürücü (praksis) gücünü yitirmesine ve sistemle uysalca bütünleşmesine neden olma riski taşımaktadır. İkincisi, eleştirel pedagojinin özellikle Giroux'un (2011) vurguladığı sınıf analizi boyutu Reggio Emilia yaklaşımında görece zayıf kalmaktadır; yaklaşım, eğitim eşitsizliğinin yapısal ekonomik kökenlerini sistematik biçimde ele almamaktadır. Üçüncüsü, yaklaşımın, ortaya çıktığı bağlamın sol politik geleneği ve güçlü kooperatif kültürüyle birlikte düşünülmesinin önemli olduğu ve yaklaşımın oluşum koşullarının ayrılmaz parçaları olduğu göz önüne alındığında, bu koşulların olmadığı bağlamlarda yönetim pratiklerinin yüzeysel bir taklit ve/veya teknik bir yöntem pratiğine sıkıştırılma riski olduğu belirtilmelidir (Moss, 2019).

Okul yalnızca çocukların öğrenme alanı olmanın ötesine geçmekte; yetişkinlerin de yeniden öğrenme sürecine katıldığı, düşünce biçimlerini sorguladığı ve insanlaşma deneyimini birlikte inşa ettiği ortak bir yaşam mekânı hâline gelmektedir. Reggio Emilia yaklaşımı ile eleştirel pedagojinin bulunduğu bu noktada, okul hem pedagojik hem de demokratik bir praksis olarak işlev görmektedir. Reggio Emilia yaklaşımı ile eleştirel pedagoji perspektifinin birlikte sunduğu çıkarımlar, Türkiye'deki okul yönetimi yapısının yeniden düşünülmesine yönelik önemli bir zemin sunmaktadır. Özellikle merkeziyetçi ve bürokratik karar alma mekanizmaları içinde öğretmenlerin çoğu zaman uygulayıcı konumuna indirgenmesi, okul-aile iş birliğinin

temsili düzeyde kalması ve yöneticilerin pedagojik liderlikten çok idari sorumluluklarla tanımlanması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda katılımcı, diyaloga dayalı ve etik sorumluluğu önceleyen yönetim pratiklerinin Türkiye’de nasıl mümkün olabileceği tartışmaya açılmalıdır.

Ampirik araştırmalar, öğretmenlerin karar süreçlerine gerçek anlamda katılımının hangi yapısal engellerle karşılaştığını inceleyebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin bürokratik rol ile pedagojik liderlik rolü arasındaki gerilimi nasıl deneyimlediği ve bu gerilimin nasıl aşılabileceği nitel çalışmalarla ortaya konabilir. Bu tür araştırmalar, eleştirel pedagojik düşünce ile Reggio Emilia pratiğinin Türkiye bağlamında dönüştürücü bir potansiyel taşıyıp taşımadığını somut veriler üzerinden değerlendirme imkânı sunacaktır.

### Yazarların Beyanı

**Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** Makalenin kavramsal çerçevesinin oluşturulması, alanyazın taraması, kuramsal analizlerin yapılması ve yayın haline getirilmesi süreçlerine yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur. Bu çalışma 5-7 Aralık 2025 tarihinde düzenlenen 16th International Congress on New Trends in Education (ICONTE 2025) adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulan Reggio Emilia yaklaşımında yönetim pratikleri: Eleştirel pedagoji perspektifinden bir inceleme adlı çalışmanın genişletilmiş halidir.

**Etik Kurul Kararı:** Bu çalışma, Reggio Emilia yaklaşımı ve eleştirel pedagoji üzerine yazılmış olan ulusal ve uluslararası alan yazındaki (makale, kitap, tez vb.) verilerin incelenmesine dayalı kuramsal bir çalışma niteliği taşıdığından etik kurul izni alınması gerekmemektedir. Araştırmanın planlanmasından yayınlanmasına kadar olan tüm süreçlerde bilimsel araştırma ve yayın etiği kurallarına tam olarak uyulmuş; verilerin çarpıtılması veya etik ihlal teşkil edecek herhangi bir eylemde bulunulmamış, tüm alıntılar bilimsel etik ilkeleri doğrultusunda yapılmıştır.

**Çatışma beyanı:** Yazarların, diğer kişi, kurum veya kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Destek ve teşekkür:** Bu araştırmanın yürütülmesi sürecinde herhangi bir kurum veya kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

### Kaynaklar

- Adanaş, E. (2024). *Eleştirel pedagoji ilkeleri bağlamında Türk eğitim sisteminin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Aksoy, H. H., & Güneş, H. (2020). *Eleştirel pedagoji üzerine Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy ile söyleşi*. Nirvana Sosyal Bilimler Sitesi. <https://www.nirvanasosyal.com/h-760-elestirel-pedagoji-uzerine-prof-dr-hasan-huseyin-aksoy-ile-soylesi.html>
- Aksoy, N., & Eren Deniz, E. (2017). Early childhood education in neoliberal, religiously conservative times in Turkey. *Policy Futures in Education*, 16(1), 108-123. <https://doi.org/10.1177/1478210317736435>
- Albin-Clark, J. (2024). Digitally doing Reggio: mobilising posthuman pedagogical knowledge co-creation with socially mediated performativities of early childhood education. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(4), 1099-1108. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2355093>
- Anderson, G. L. (1990). Toward a critical constructivist approach to school administration: Invisibility, legitimation, and the study of non-events. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 38-59. <https://doi.org/10.1177/0013161X90026001003>
- Aslanargun, E. (2022). Eğitimde fırsat eşitsizliğinin nedeni olarak okul/ öğretmen etkisizliği ve aile katılımı. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, (Özel Sayı), 63-71.
- Aybar, Ö., & Kantarcı Bingöl, Z. (2023). The historical background of critical pedagogy. *Adam Academy Journal of Social Sciences*, 13(1), 237-269. <https://doi.org/10.31679/adamakademi.1210568>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Barnikis, T. (2015). Children's perceptions of their experiences in early learning environments: An exploration of power and hierarchy. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 291-304. <https://doi.org/10.1177/2043610615597148>
- Bates, R. J. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi (Çev. S. Turan ve M. Şişman). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 573-592.

- Brooks, R. (2023). *What is critical pedagogy?* North Wales Management Web Sites. <https://online.wrexham.ac.uk/what-is-critical-pedagogy/>
- Büyükgöze, H., & Yılmaz Fındık, L. (2018). Eleştirel pedagojinin eğitim sistemindeki görünümü: Öğretmenler üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 17(3), 1545–1563. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466355>
- Carr, P. R. (2011). Transforming educational leadership without social justice?: Looking at critical pedagogy as more than a critique, and a way toward "Democracy". *Counterpoints*, 409, 37-52.
- Coşkun, L. (2022). The Reggio Emilia approach in early childhood education. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 74-86.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2008). Beyond quality in early childhood education and care – Languages of evaluation. *CESifo DICE Report*, 6(2), 21–26.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Falmer Press.
- Demir Yıldız, C. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminde yaşanan zorlukların değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1163–1171. <https://doi.org/10.18506/anemon.465821>
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 206–227.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—advanced reflections* (2nd ed.). Ablex Publishing Corporation.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988–1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Filippini, T. (1993). *The experience of Reggio Emilia: A place where adults and children learn together*. Educare in Europe. Report of the conference held in Copenhagen, Denmark, October 1992. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096122>
- Filippini, T. (1998). The role of the pedagogista. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections* (ss. 127–137). Bloomsbury Publishing.
- Fraser, S. (2012). *Authentic childhood: Experiencing Reggio Emilia in the classroom* (3<sup>rd</sup> Edition). Nelson Education.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. D. Yıldız). Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2021). *Umutun pedagojisi: Ezilenlerin pedagojisini yeniden yaşamak* (Çev. Ç. Sümer). Yordam Kitap.
- Giamminuti, S., Cagliari, P., Giudici, C., & Strozzi, P. (2024). *Contesting early childhood: The role of the pedagogista in Reggio Emilia*. Routledge.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715–721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum International Publishing Group.
- Hesapçioğlu, M., & DüNDAR, S. (2008). Alternatif okulların felsefi temelleri ile ilgili sınıflandırma çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28(28), 43-56.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2020). Contradictions and conflicts: Researching school as conflictual social practice. *Theory & Psychology*, 30(1), 36-55. <https://doi.org/10.1177/0959354319884129>
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 29–42.
- İnan, H. Z. (2012). Okulöncesi dönemde değerler eğitimi. A. Arıkan (Ed.), *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi içinde* (ss. 2-20). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- İnan, H. Z. (2017). *Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar: Reggio Emilia yaklaşımı ve proje yaklaşımı*. Anı Yayıncılık.
- Kahuroa, R. (2021). *Critical pedagogy in early childhood education: Four case studies in Aotearoa New Zealand* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Waikato.
- Karakaş, H., & Bilbay, A. (2013). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. (Sözlü Bildiri), *Uluslararası Eğitimde Yeni Eğilimler ve Yönelişler Sempozyumu*, Konya.
- Katz, L. G. (1994). *Reflections on the Reggio Emilia approach*. Redleaf Press.
- Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 93-133. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.40>
- Kincheloe, J. L. (2011). Critical pedagogy and the knowledge wars of the twenty-first century. In K. Hayes, S. R. Steinberg & K. Tobin (Ed.), *Key works in critical pedagogy: Joe L. Kincheloe* (ss. 385–405). Sense Publishers.
- Koç, A., & Doğan, M. (2022). Okul yönetimi nasıl olmalıdır? Bir okul incelemesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 221–240. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.791>

- Korkmaz, N. (2019). Okula içeriden bakmak. *Eleştirel Pedagoji*, 10(61), 64–67.
- Lee, D. (2021). *Living with a pedagogista: Thinking otherwise as an early childhood educator*. Early Childhood Pedagogy Network. <https://ecpn.ca/living-with-a-pedagogista-thinking-otherwise-as-an-early-childhood-educator/>
- Lugg, C. A., & Shoho, A. R. (2006). Dare public school administrators build a new social order? Social justice and the possibly perilous politics of educational leadership. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 196-208. <https://doi.org/10.1108/09578230610664805>
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach* (pp.9–12). Bloomsbury Publishing.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. The hundred languages of children, 49-97. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children* (pp.49–97). Ablex.
- McLaren, P. (2017). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş* (Çev. Ed. M. Y. Eryaman ve H. Arslan). Anı Yayıncılık.
- McNally, S. A., & Slutsky, R. (2017). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1925–1937. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1197920>
- Milley, P. (2008). On Jürgen Habermas' critical theory and the political dimensions of educational administration. In E. A. Samier & A. G. Stanley (Eds.), *Political approaches to educational administration and leadership* (pp.54-72). Routledge.
- Moss, P. (2016). Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: Provocation and hope for a renewed public education. *Improving Schools*, 19(2), 167-176. <https://doi.org/10.1177/1365480216651521>
- Moss, P. (2019). Alternative narratives in early childhood, or why contest early childhood? *Innovations in Early Education*, 26(1), 12–21. <https://doi.org/10.4324/9781315265247-1>
- New, R. S. (1993). *Reggio Emilia: Some Lessons for US Educators*. ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED354988.pdf>
- New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory into Practice*, 46(1), 5–13. <https://doi.org/10.1080/00405840709336543>
- Ok, B., & Mercan Uzun, E. (2022). Reggio Emilia ilhamlı okullarda öğretmen olmak. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1779–1798. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1079298>
- Özalp, T. A., & İnan, H. Z. (2020). Türkiye’de Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullardaki öğretmenlerin deneyimleri: bir olgubilim çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, (83), 615-646. <https://doi.org/10.17753/Ekev1557>
- Öztürk, Ş. (2006). Avustralya New South Wales erken çocukluk eğitim programı bir Reggio Emilia örnekleme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 30–38.
- Peca, K. (2000). *Critical educational administration: Research, theory and practice*. Eastern New Mexico University.
- Peca, K. (2001). *Paradigmatic differences in educational administration. Positivism and critical theory*. Eastern New Mexico University.
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 237–246.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/02680930500500138>
- Potur, Ö. (2022). Eleştirel pedagojiden eleştirel okuryazarlığa eğitime farklı bir yaklaşım. *Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 109–124. <https://doi.org/10.38120/banusad.1198105>
- Rinaldi, C. (1998). The documentation and assessment: The pedagogical documentation in the daily life of the school. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach*, (pp.113–126). Bloomsbury Publishing.
- Rinaldi, C. (2021). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (2<sup>nd</sup> Edition). Routledge.
- Smith, A. E. (2021). *How teachers identify characteristics of the Reggio Emilia philosophy in practice: A case study* [Unpublished master’s thesis]. Louisiana State University.
- Spaggiari, S. (1998). The community-teacher partnership in the governance of the schools. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach* (pp.99–107). Bloomsbury Publishing.
- Tireli, Ü., & Jacobsen, J. C. (2023). Critical pedagogy and children’s engagement with climate change: The importance of the school and the teacher. *Journal of School Administration Research and Development*, 8(1), 55-64. <https://doi.org/10.32674/jsard.v8i1.2785>
- Tzuo, P. W. (2007). The tension between teacher control and children’s freedom in a child-centered classroom: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 33-39. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0166-7>
- Ural, A. (2024). Eleştirel pedagojinin özelliklerine ilişkin bir envanter çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 467–496. <https://doi.org/10.17152/gefad.1328583>

- Ural, A., & Özdemir, A. (2025). A bibliometric study on the literature of critical pedagogy: Trends, themes, and future directions. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(1), 98-116. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025391793>
- Uzan, A. (2023). Okul öncesi eğitim programında Reggio Emilia yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 46-63. <https://doi.org/10.17740/eas.edu.2023-V17-04>
- Wenglinsky, H. (2004). From practice to praxis: Books about the new principal preparation. *Educational Researcher*, 33(9), 33-36. <https://doi.org/10.3102/0013189x033009033>
- Wien, C. A. (2008). *Emergent curriculum in the primary classroom: Interpreting the Reggio Emilia approach in schools*. Teachers College Press.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine*. Anı Yayıncılık.
- Zembat, R. (1992). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim ve yönetici*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The Reggio Emilia approach is widely recognized as an alternative pedagogical method in preschool education that emphasizes liberating and transformative experiences. Established in the post-WWII era in Italy under the leadership of Loris Malaguzzi, the approach was born out of a collective desire by local families to build a new education system using the remnants of war. Malaguzzi's philosophy, detailed in his work "The Hundred Languages of Children," posits that children possess multiple ways—such as painting, dancing, and music—to express their thoughts and engage in a cyclical learning process. The philosophy rejects rigid, adult-centered traditional methods, viewing them as symbolic walls that hinder a child's natural potential. Instead, it aims to foster creative, critical-thinking, and problem-solving individuals within a learning community built on mutual trust between children, families, and teachers.

While primarily known for its pedagogical innovations, the administration practices of Reggio Emilia are inseparable from its educational values. This study aims to evaluate these administrative practices through the lens of critical pedagogy; a framework rooted in the works of Paulo Freire and the Frankfurt School. Critical pedagogy views education as a tool for social justice and the development of critical consciousness, challenging traditional banking models of education where students are passive recipients of information. By analyzing Reggio Emilia's administrative practices—specifically its participatory nature and its emphasis on dialogue—this research seeks to understand the extent to which these practices align with the liberating and transformative goals of critical pedagogy. The school is viewed not merely as a service provider but as a public space where active citizenship is nurtured through a social contract that protects the civil and ethical rights of the child.

### Method

This study is a theoretical inquiry based on an extensive review of both national and international literature regarding the Reggio Emilia approach and critical pedagogy. The methodology involves a comparative analysis of the administrative practices and central actors within Reggio Emilia schools through the foundational principles of critical pedagogy. The analysis is structured across five primary dimensions: (1) participatory administration and teacher roles, (2) dialogue and intellectual participation in administration, (3) the teacher's administrative role and ethical responsibilities, (4) school-community relations, and (5) parental involvement in administration. By synthesizing perspectives from key educational theorists—such as Loris Malaguzzi and Paulo Freire—the study examines how Reggio Emilia's horizontal management structure contrasts with traditional hierarchical models. The research utilizes historical data, theoretical frameworks, and existing studies to identify points of compatibility and divergence between the two approaches. Specifically, it looks at how administrative tools, such as pedagogical documentation, function as instruments for collective consciousness and democratic participation within the school environment. This theoretical approach allows for a deep exploration of the "praxis"—the combination of theory and action—required for transformative educational leadership.

### Results

The analysis reveals that Reggio Emilia schools employ a horizontal, rather than hierarchical, administration model characterized by shared responsibility. A central figure in this system is the *pedagogista*, who provides pedagogical leadership and fosters professional learning communities rather than acting as a traditional supervisor. Along with the *atelierista*, who facilitates creativity through projects, the *pedagogista* works weekly with teachers to analyze documentation and develop new pedagogical hypotheses. Documentation serves as a vital administrative tool, making the learning process visible and transparent to the community, thereby transforming the school into a "democratic arena" where education is a shared public matter.

Furthermore, the results highlight the Community-Teacher Partnership as a cornerstone of Reggio Emilia's democratic governance. Parents and community members are not merely supporters, but active

decision-makers involved in Municipal Management Councils and school-level advisory boards. This structure aligns with critical pedagogy's principles of power-sharing and democratic participation. The study also finds that teachers in this approach are viewed as transformative intellectuals who carry ethical responsibility for administrative and pedagogical decisions. Through constant dialogue and collective reflection, teachers move beyond being technical implementers of a curriculum to becoming researchers and learning partners with children. This participatory culture fosters a sense of belonging and ethical sensitivity that is often absent in authoritarian or purely bureaucratic management models.

### **Conclusion**

In conclusion, the administrative practices of the Reggio Emilia approach demonstrate significant parallels with critical pedagogy, particularly regarding participatory governance and the role of the teacher as a transformative agent. Both philosophies reject authoritarian models and view education as an exercise of freedom and a tool for humanization. However, while critical pedagogy emphasizes radical social transformation and struggle against global power imbalances, Reggio Emilia focuses on local solidarity, cultural continuity, and the preservation of community values. The approach successfully institutionalizes the abstract goals of critical pedagogy—such as dialogic action and collective consciousness—through concrete tools like pedagogical documentation and horizontal leadership. The study finds that school is not just a place for children to learn but an environment where adults re-learn and question their own perceptions of authority and education. The synthesis of Malaguzzi's and Freire's visions—born from post-war social collapse and rural poverty, respectively—highlights education as an act of hope and moral responsibility. Administration, in this context, is a pedagogical position that protects the civil and ethical rights of the child. On the other hand, from a critical pedagogy perspective, the Reggio Emilia approach risks being commodified within the context of neoliberalism in education and transforming into an elitist structure; in this process, it may deepen socio-economic inequalities and, due to its insufficient engagement with the class analysis dimension of critical pedagogy, weaken its transformative potential and be reduced to a decontextualized and superficial practice. Ultimately, Reggio Emilia serves as a viable model for transforming educational institutions into democratic communities of common mind, where every participant is recognized as a citizen with rights and responsibilities.