

T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**MONTESORİ YÖNTEMİNİN ANAOKULU ÇOCUKLARININ
BÜYÜK KAS BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç.Dr. Emel ARSLAN

Hazırlayan

K.Selda SELÇUK

KONYA-2016



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı Kamile Selda Selçuk
Numarası 128302021022
Ana Bilim / Bilim Dalı İlköğretim Anabilim / Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Programı Tezli Yüksek Lisans

Öğrencinin

Tezin Adı MONTESORİ YÖNTEMİNİN ANAOKULLU
ÇOCUKLARININ BÜYÜK KAS BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası
(İmza)



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Kamile Selma Selçuk
	Numarası	128302021022
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim Anabiliml Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Emel Arslan
Tezin Adı	Montessori Yönteminin Anadolu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerine Etkisinin İncelenmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan başlıklı bu çalışma .20/04/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Montessori Yönteminin Anadolu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Doç. Dr. Emel Arslan

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Devlet Akbaş Pırpır

Üye

Yrd. Doç. Dr. Btara Ergin

Üye



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Kamile Selda SELÇUK	Numarası: 128302021022
	Ana Bilim/Bilim Dalı	İlköğretim/Okul Öncesi Eğitimi	
	Program	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>	
	Danışmanı	Doç. Dr. Emel ARSLAN	
Tezin Adı		Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerine Etkisinin İncelenmesi	

ÖZET

Bu araştırma, Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerini etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubunda, 2014-2015 öğretim yılında Konya ilinde bulunan Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda okul öncesi eğitime devam eden (36- 60 ay arası) 40 çocuk yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BÜKBÖT) kullanılmıştır. Testler çocuklara deneme öncesi ve sonrasında uygulanmış; ayrıca deneme grubuna eğitim programı bitiminden on hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Mann Whitney – U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, deneme ve kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BÜKBÖT) son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deneme grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme (BÜKBOT) Testi son test ve izleme testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan genel sonuç; Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerini olumlu yönde etkilediği ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre büyük kas becerileri açısından daha etkili olduğudur.

Anahtar Kelimeler: Büyük kas becerileri, Montessori yöntemi, okul öncesi eğitim



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Student's	Name Surname	Kamile Selda SELÇUK	Numarası: 128302021022
	Department/Field	İlköğretim/Okul Öncesi Eğitimi	
	Programme	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>	
	Advisor	Doç. Dr. Emel ARSLAN	
Research Title		The Study of The Effects of Montessori Method on Pre-school Children's Gross Motor Skills	

ABSTRACT

The present study is conducted to examine the effect of the Montessori method on kindergarten children's large muscle skills. The study group formed with 40 children who were between 36 and 60 months and going to Ihsan Dogramacı Implementation Kindergarten of Selcuk University, Faculty of Health Sciences, Konya during the 2014-2015 academic year. As data collection tool, the Large Muscle Skills Assessment Test (LMSAT) is used. The tests are applied to students before and after the experiment; they are applied again to experimental group ten weeks after the application of the program ended. Mann-Whitney- U Test and Wilcoxon Signed Rank Test were used in the analysis of the data obtained from the study. When the findings of the present study are examined and the pre-test and post-test score average of both experimental and control group children's gathered via Large Muscle Skills Assessment Test (LMSAT) is compared, a significant difference was found in favor of the experimental group. When experimental group children's Large Muscle Skills Assessment Test (LMSAT) post-test and test-retest score average results are compared there was no statistically meaningful difference. Depending on the findings it can be said that Montessori method affects kindergarten children's large muscle skills positively and is also more effective in terms of large muscle skills compared to the pre-School education program of the Ministry of Education.

Keywords: Large muscle skills, Montessori method, pre-school education

TEŞEKKÜR

Araştırma konusunun seçiminde, planlanmasında ve yürütülmesinde; yardımını, desteğini ve bilgi birikimini esirgemeyen danışman Hocam Sayın Doç. Dr. EMEL ARSLAN'a teşekkür ederim.

Bükbot testini kullanmam için izin veren Sayın Hocam Doç. Dr. KEZBAN TEPELİ'ye, çalışmamın gerçekleşmesine imkan tanıyan, Montessori eğitim sistemini tanımama fırsat sağlayan, fikirleriyle destek olan Sayın Dr. FİGEN GÜLEŞ hocama, çalışmalarımda ve düzenlemelerimde desteği ve yardımlarından dolayı Sayın Dr. GÖKHAN KAYILI hocama, öğretmen arkadaşlarıma ve öğrencilerime teşekkürlerimi sunmak isterim.

Hayatımın her döneminde maddi manevi hiç bir desteği esirgemeyen ve sevgilerini daima hissettiğim anneme, babama, kardeşime ayrıca İZLER VE SELÇUK ailelerine hep yanımda olup bana güç veren eşim CEMİL'e sevgili çocuklarım, canlarım, NİSA ve MEHMET EGE'ye sonsuz teşekkürler.....

Kamile Selda SELÇUK

KONYA 2016

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	3
1.2.1. Alt Amaçlar.....	3
1.2.2. Denenceler.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

2.1. MONTESSORI YÖNTEMİ.....	9
2.1.1. Dr. Maria Montessori.....	9
2.1.2. Montessori'nin İlk Çocuklar Evi (Casa Dei Bambini).....	11
2.1.3. Montessori'nin Zor Günleri.....	12
2.1.4. Montessori'nin Eğitim Felsefesi.....	14
2.1.4.1. J. J. Rousseau'nun Etkileri.....	15
2.1.4.2. Gaspard Itard ve Edouard Séguin'in Etkileri.....	16

2.1.4.3.Pestalozzi ve Montessori	17
2.1.4.4.Friedrich Fröbel ve Montessori	18
2.1.4.5.Condillac ve Montessori.....	19
2.1.4.6.Nietzsche ve Montessori	20
2.1.4.7.Dilthey ve Montessori	20
2.1.5.Montessori'ye Göre Çocuğun Gelişimi	20
2.1.5.1.Birinci Evre: Erken çocukluk evresi – Emici Zihin (0 - 6 yaş).....	20
2.1.5.2.İkinci evre: Son çocukluk evresi (6-12 yaş).....	22
2.1.5.3.Üçüncü evre: Ergenlik evresi (12-18 yaş).....	23
2.1.5.4.Dördüncü evre: Yetişkinlik evresi (18 yaş ve üzeri).....	23
2.1.6.Montessori Yönteminde Temel Kavramlar.....	24
2.1.6.1.Dikkatin Polarizasyonu	24
2.1.6.2.Emici Zihin (Absorbent Mind).....	25
2.1.6.3.Hazırlanmış Çevre.....	26
2.1.6.4.Özgürlük ve Disiplin	28
2.1.6.5.Özgür Seçim ve Alıştırmanın Tekrarı	28
2.1.6.6.Duyarlı Dönemler.....	29
2.1.7.Montessori Öğretmeni	30
2.1.8.Montessori Sınıfı.....	32
2.1.9.Montessori Yöntemine Yöneltilen Eleştiriler	34
2.2. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE PSİKOMOTOR GELİŞİM	37
2.2.1. Motor Gelişimle İlgili Temel Kavramlar	38
2.2.2. Psikomotor Gelişim Alanları	39
2.2.2.1. Büyük Kas Motor Gelişimine İlişkin Beceriler.....	39
2.2.2.2. Küçük Kas Motor Becerilerine İlişkin Temel Beceriler	40
2.2.2.3. Motor Gelişim Dönemleri	40

2.2.2.3.1. Refleks Hareketler Dönemi	41
2.2.2.3.2. İlkel Hareketler Dönemi	41
2.2.2.3.3. Temel Hareketler Dönemi	42
2.2.2.3.3.1. Temel Lokomotor Beceriler.....	43
2.2.2.3.3.3. Denge	45
2.2.2.3.3.4. Sporla İlişkili Hareketler Dönemi	45
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	46
2.3.1. Montessori Yöntemi ile İlgili Araştırmalar.....	46
2.3.2. Psikomotor Beceriler ile İlgili Araştırmalar.....	54

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
3.2. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu	59
3.2.1. Çalışma Evreni.....	59
3.2.2. Çalışma Grubu	59
3.3. Veri Toplama Araçları.....	61
3.3.3.1. Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BÜKBÖT)	62
3.4. Verilerin Toplanması.....	65
3.5. Verilerin analizi	65

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.....	66
4.2. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.	67
4.3. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.....	69

4.4. Kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.....	71
4.5. Kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.	73
4.6. Kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.....	75
4.7..Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.	76
4.8. Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.....	77
4.9. Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.....	78
4.10. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.....	79
4.11. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.	81
4.12. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest ve izleme testi toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.	83

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA ve YORUM.....	85
-------------------------------	-----------

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
-------------------------------	-----------

6.1. Sonuç	89
------------------	----

6.2. Öneriler.....	90
--------------------	----

KAYNAKLAR.....	91
-----------------------	-----------

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB OÖEP: Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı

BÜKBOT: Büyük Kas Becerileri Ölçme Testi



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Deneme ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları .	60
Tablo 2. Deneme ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların Büyük Kas Becerileri Ölçme Testi öntest puanlarına ilişkin sonuçlar.....	61
Tablo 3. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	66
Tablo 4. Deneme Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları	67
Tablo 5. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol Alt Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	68
Tablo 6. Deneme Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol Alt Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları	69
Tablo 7. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	70
Tablo 8. Deneme Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları	71
Tablo 9. Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	72
Tablo 11. Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol Alt Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	74
Tablo 12. Kontrol Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol Alt Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları	74
Tablo 13. Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	75

Tablo 14. Kontrol Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları	76
Tablo 15. Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi Sontest Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney - U Testi Sonuçları $p<0.05$	77
Tablo 16. Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol Alt Testi Sontest Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney - U Testi Sonuçları $p<0.05$	78
Tablo 17. Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Sontest Toplam Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney - U Testi Sonuçları $p<0.05$	79
Tablo 18. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi Sontest – İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	80
Tablo 19. Deneme Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi Sontest ve İzleme Testi Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları	81
Tablo 20. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi Sontest – İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	82
Tablo 21. Deneme Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol Alt Testi Sontest ve İzleme Testi Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları	82
Tablo 22. Deneme Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Sontest ve İzleme Testi Toplam Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları	83
Tablo 23. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Sontest – İzleme Testi Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	84

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem

İnsan yaşamında, gelişim dönemleri ve alanların özelliklerinin betimlenmesi, ölçülmesi pek çok açıdan önem taşır. Özellikle insanın eğitiminin kritik bir değer kazandığı çocukluk, ön ergenlik ve ergenlik dönemlerinde gelişim özelliklerinin ölçülmesi ve normlarla karşılaştırılması ayrıca önemlidir. Çünkü eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi, bireyin gelişim dönemlerinde gösterdiği özelliklere göre planlanır. Doğuştan ergenlik döneminin sonuna kadar motor gelişim, dikkatle ölçülmesi ve izlenmesi gereken özel bir gelişim alanıdır (Tepeli, 2007).

Çocukların gün içinde ki faaliyetlerde gösterdikleri hareketleri iki büyük grupta toplayabiliriz. Bunlardan birincisi, büyük kas hareketleri (bedeni kullanma); ikincisi ise küçük kas hareketleri (obje kullanma)'dir. Büyük kas hareketleri, başka bir deyişle kaba motor beceriler, geniş kasların kullanımını içermektedir. Büyük kas hareketleri üç büyük grupta incelenir. Bunlar, lokomotor hareketler; yürüme, koşma, zıplama gibi yer değiştirmeyi gerektiren hareketlerdir. Locomotor olmayan hareketler; yer değiştirmeden yapılan dönme, eğilme, salınım gibi hareketlerdir. Denge ise; bir yerde belirli bir pozisyonu sürdürebilme hareketleridir.

Locomotor hareketlerde amaç, mekan içinde alan vücudun yer değiştirmesi, bir yerden başka bir yere hareket etmesidir. En temel lokomotor hareketler emekleme, yürüme, koşma ve atlamadır. Daha sonra yuvarlanma, tırmanma, zıplama, sıçrama ve sekme gelir. Bu hareketler farklı şekilde birleştirilerek yeni hareketlerin üretilmesinde kullanılır. Böylece hareket modelleri meydana gelmektedir. Çocuk hareket ederek kendini çevresinden ayırt edebilir. Ayakta dik durumda dönme, eğilme, itme, çekme yer değiştirmeden yapılan geniş kasların kullanımını içeren hareketlerdir. Eğilerek yerden nesne alma 1-1,5 yaşları arasında ortaya çıkan lokomotor olmayan bir hareket becerisidir. Denge, belirli bir alan içinde bir hareketi sürdürebilmektir. Denge hareketleri, aynı yerde bir pozisyonu korumayı kapsamaktadır. Denge, aslında tüm hareketlerde önemli bir faktördür. Çocuk tüm

hareketlerinde dengeyi sürdürme, kaybetme ve yeniden kazanma yeteneklerine sahiptir. Örneğin, topa ayakla vurma, çocuğun dengesini kaybetmeksizin bir objeyi hareket ettirme sürecidir (Özer ve Özer, 2002).

Büyük kas becerilerin gelişimi, çoğunlukla vücudu bir yerden başka bir yere hareket ettirmede kullanılan lokomotor davranışları ve nesnelere özellikle topları fırlatmayı, yakalamayı içeren nesne kontrol becerileri ele alır (Tepeli, 2007).

Gelişim, psikomotor, duyuşsal ve bilişsel yönleri ile bir bütün olarak ele alınır. Motor becerilerin kazanılması fiziksel gelişim açısından önemli olduğu gibi duyuşsal ve sosyal gelişim bakımından da önemli rol oynamaktadır. Motor beceriler, özellikle çocukluk döneminde benlik saygısının gelişiminde ve arkadaşlar arasında belli bir yer edinmede önem taşır. Motor becerilerin yeterli düzeyde gelişmemesi çocukların kendilerini fiziksel aktivitelerde yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir(Acar ve Karadeniz, 2012).

Okul öncesi eğitim, çocuğun dünyaya geldiği günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen sıfır-altı yaş arasındaki süreci kapsamaktadır. Bu dönem çocukların ; bedensel, psiko-motor, sosyal-duyuşsal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ayrıca kişiliğin şekillendiği, erken çocukluk dönemi de diyebileceğimiz gelişim ve eğitim sürecidir (Kayılı,2010). Okul öncesi eğitimde kaliteli hizmet verebilmek için bu alana yapılacak yatırımların artırılması, sağlıklı politikalar ve planlamaların yapılması kadar personel fiziki koşullar ve uygulanan programların niteliğinin geliştirilmesi büyük önem taşır. Bu nedenle çocukların öğrenmede etkin, seçici, karar verici; öğretmenin ise teşvik edici, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir kişi olarak görev yaptığı çağdaş program anlayışını benimsemek kalitenin artırılmasında katkılar sağlar. Dünyanın bir çok ülkesinde Montessori yaklaşımının benimsenmesinin farklı nedenleri vardır. Montessori eğitiminin çocuklar için nitelikli bir eğitim programı sunması, çocuk merkezli olması, kendi kendine öğrenme ve bağımsızlık fırsatlarını sağlayan düzenli ve ayrıca estetik bir ortama sahip olması, erken yaşlarda eğitimin öneminin üzerinde yoğunlaşması, bireysel eğitim sunması ve eğitimin içinde ailelere yönelik aile katılım çalışmaları içermesidir. Dünyada okul öncesi eğitim konusunda sürekli çağdaş programlar ve yaklaşımlar geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Bu çağdaş, alternatif yaklaşımlardan

biri olan Montessori yaklaşımı bir asırlık geçmişi ve felsefeye bağlı kalınarak sürekli geliştirilerek dünyanın birçok ülkesinde gerek özel kurumlarda gerekse kamu kurumlarında yaygın olarak uygulanmaktadır (Temel, 2013).

Hareket ve duyu etkinliği, doğuştan gelen aktivitenin bir diğer önemli özelliğidir. Montessori duyu ve hareket etkinliğini 'ilişki sistemleri' ve 'çevre ile bir bağ oluşturan düğüm noktası' olarak adlandırmaktadır. Bunlar; insanı canlı ve cansız dünya ile, böylece de başka bireylerle ilişkiye sokmaktadır. Montessori'ye göre bu sistem olmasaydı birey, çevre ve toplum arasında ilişkiler olmazdı (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008). Buna göre, çocukluk, insanın gelişiminde bireyi, davranışın bir modelini oluşturarak ve bireyin çevrede özgürce hareket edebilmesi ve bu çevreye etki edebilmesini sağlayarak, çevresine uyumlu hale getirme yönündeki aktif işleve sahip olmaktadır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009).

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Montessori yöntemi anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerini etkilemekte midir? Sorusuna cevap aramaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar sıranacaktır;

1.2.1. Alt Amaçlar

1.0.Uygulama öncesi karşılaştırmalarla ilgili olarak;

1.1.Araştırmaya katılan deneme ve kontrol grubu çocuklarının, deneme öncesi (öntest) Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

1.2.Araştırmaya katılan deneme ve kontrol grubu çocuklarının, deneme öncesi (öntest) Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

1.3.Araştırmaya katılan deneme ve kontrol grubu çocuklarının, deneme öncesi (öntest) Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi toplam puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

2.0.Uygulama sonrası karşılaştırmalarla ilgili olarak;

2.1.1. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

2.1.2. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

2.1.3. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

2.2.1. Kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

2.2.2. Kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

2.2.3. Kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

2.3.1.Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

2.3.2.Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

2.3.3.Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

3.0. Uygulamanın kalıcılığı ile ilgili olarak;

3.1. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

3.2. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

3.3. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest ve izleme testi toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.2.2. Denenceler

1.0. Uygulama öncesi karşılaştırmalarla ilgili olarak;

1.1. Deneme ve kontrol gruplarındaki çocuklarının, deneme öncesi Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

1.2. Deneme ve kontrol gruplarındaki çocuklarının, deneme öncesi Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

1.3. Deneme ve kontrol gruplarındaki çocuklarının, deneme öncesi Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

2.0. Uygulama sonrası karşılaştırmalarla ilgili olarak;

2.1.1. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

2.1.2. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

2.1.3. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

2.2.1. Kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

2.2.2. Kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

2.2.3. Kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

2.3.1.Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

2.3.2.Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

2.3.3.Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

3.0. Uygulamanın kalıcılığı ile ilgili olarak;

3.1. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

3.2. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

3.3. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest ve izleme testi toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşamın ikinci ve yedinci yaşları arasında geçen süre, temel becerilerin kazanıldığı süredir. Bu temel beceriler, koşma, atlama, sıçrama, sekme, yakalama, fırlatma, topa vurma gibi hareketleri kapsar. Bu beceriler, tüm çocuklarda var olan ortak özellikler ve hayat için gerekli beceriler olduğundan temel beceriler olarak isimlendirilir. Beş altı yaşını tamamlayan çocukların bu becerileri kazanmış olması beklenir. Bu becerilere çocuğun ulaşabilmesi, verilen eğitimin kalitesine bağlıdır (Acar ve Karadeniz, 2012).Bu çalışma Montessori yönteminde genellikle materyallerle çalışıldığı için çok fazla sınıflarda hareket olmadığına, yöntemin öğrencilerin büyük kas gelişimine katkısının olup olmayacağı ile ilgili soru

işaretlerinin giderilmesi açısından da önem taşımaktadır. Bu araştırmada, Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine etkisi ve Montessori yönteminin halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerinde etkililik düzeyi araştırılacağı için, Montessori yönteminin uygulanması ve Montessori yönteminin kazandırdığı beceriler bakımından bilgi elde edilecektir. Ayrıca araştırma, Montessori yöntemine yönelik uygulamaların arttırılmasında ve yöntemle ilgili bilgi verici kaynakçaların fazlaşmasında etkin rol oynayacaktır. Bu nedenle araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu sınıflarında okul öncesi eğitim alan üç-beş yaş çocuklarından elde edilen verilerle,
2. Büyük Kas Becerileri Ölçme Testi'nin ölçtüğü sonuçlarla,
3. Ulaşılabilen Türkçe ve yabancı kaynaklarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Hareket: Bedenin herhangi bir bölümünün konumundaki gözlemlenebilir değişikliktir.

Temel Beceriler: 2-7 yaşlarında ortaya çıkan, spor ve gelişmiş aktivitelerle temel oluşturan koşma, yakalama, zıplama, atlama, fırlatma, sekme, topa ayakla vurma gibi hareketler temel beceriler olarak isimlendirilirler (Özer ve Özer, 2002).

Lokomotor Hareketler: Yürüme, koşma gibi yer değiştirmeyi gerektiren hareketler (Özer ve Özer, 2002).

Nesne Kontrol Beceri: Yakalama, fırlatma, tekmeleme, sektirme, çarpma ve çevirme gibi nesne ile ilgili becerileri kapsayan temel motor beceri kategorisidir (Gallahue ve Ozmun, 1998).

Büyük Kas Beceri: Hareketin hedefini başarabilmek için büyük kas becerilerini kullanmayı gerektiren bir beceridir (Magill, 1998).

Küçük Kas Beceri: Genellikle göz-el koordinasyonunu kullanarak vücudun küçük kaslarının tam olarak kontrolünü gerektiren bir beceridir (Magill, 1998).

Motor Beceri: Deneyim ve öğrenmenin etkisi ile doğru olarak yapılan bir ya da bir grup hareket olarak tanımlanmaktadır (Özer ve Özer, 2002).

Okul Öncesi Eğitim: Doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar çocukların gelişim özellikleri, kişisel ayrılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak onların bedensel, duygusal ve toplumsal gelişmelerine yardım etmek amacıyla aileler ve birtakım kurumlar tarafından uygulanan eğitim (TDK Eğitim Terimleri Sözlüğü).

Montessori Yöntemi: Maria Montessori'nin geliştirdiği, çocuğu ruhsal ve fiziksel açıdan olumlu yönde etkileyen; çocuğun duyu, hareket ve dil eğitimine önem veren; sosyal, duygusal, bedensel yönden önemli katkıları ve yararları olan, temeli bireysel eğitime dayanan bir eğitim modelidir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

İKİNCİ BÖLÜM

PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

2.1. MONTESSORI YÖNTEMİ

2.1.1. Dr. Maria Montessori

İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru, pedagog ve antropoloji profesörü Maria Montessori 31 Ağustos 1870 yılında, İtalya'nın Ancona vilayetinin Chiaravalle kasabasında, dünyaya gözlerini açmıştır. Montessori'nin doğmuş olduğu sene İtalya da yeniliklerin olduğu gibi çeşitli kaosların yaşandığı senelerdir. Montessori geleneksel düşünceye sahip bir babanın, buna karşın yenilikleri takip eden ileri düşünceli bir annenin çocuğudur. Maria, çocukluğunu zamanın koşulları gereği elinden geldiğince kendi kendisini değiştirmeye, geliştirmeye ve aynı zamanda çevresiyle uyum içerisinde olmaya çalışarak geçirmiştir (Çakıroğlu Wilbrant, 2009; Kayılı, 2010; Korkmaz, 2005; Montessori, 1982; Pollard, 1996).

Geleneksel okul sıralarında kız ve erkek çocuklara tanınan eğitim eşitsizliğini kabul edememiştir. O dönem İtalya'sında okullar kız çocuklarına ancak ilköğretimin dört yılını okuma fırsatı sunmaktadır. Sonunda da kızlar annelerini örnek alarak ev hanımı gibi yetiştirilmektedirler. Okulda geçen yıllar içinde öğrencilere biraz okuma yazma, biraz matematik ve tarih öğretmenin yeterli olduğu düşünülür. Okulların fiziksel koşulları içler acısıdır. Öğretmenler ise buldukları şehrin okuma yazma bilen kişilerinden seçilmektedir. Kız ve erkek çocuklar teneffüslerde ayrı ayrı ortamlarda bulundurulurlar. Çocuklara eğitim için materyaller bulunmamaktadır. Dersler genellikle sıkıcı ve kuru bilgilerle doludur. Okullarda çocukların okumaları için birkaç kitap vardır ayrıca çok nadir, harita yada yazı araçları gibi materyaller bulunmaktadır. Öğrenciler sıralarda hareketsiz dururlar ve öğretmenleri söylemedikçe hareket edemezler. Çocuklara hareket özgürlüğü tanınmayan, ağır cezaların verildiği böylesi bir okul ortamında yaşadığı olumsuzluklar belki de Maria Montessori için geliştireceği eğitim modelinin şekillenmesinde çıkış noktasını oluşturacaktır. Çünkü yıllar sonra verdiği mücadelede öğretmen-öğrenci arasındaki duvarları yıkmaya, her iki kesime de yeni tanımlar getirmeye, çocuk eğitimi alanında savunulan pek çok geleneği değiştirmeye,

yenileştirmeye ve düzeltmeye imkan sağlayacaktır. Yaşadığı dönemin tüm olumsuzluklarına rağmen Maria Montessori pek çok tabuyu yıkmaya çalışmıştır. Montessori gençlik yıllarında matematiğe karşı oldukça ilgiliydi. Daha 12 yaşında olmasına rağmen kararlı bir yapısı vardır. Bunun için kızların gittiği okula değil, erkeklerin gittiği teknik okula gitmeye karar vermiştir. Bu okulda okurken biyoloji onun tutkusu haline gelir ve bu tutkusu onu tıp okumaya iter. 1890 yılında Roma Üniversitesi matematik ve doğa bilimleri bölümüne kaydını yaptırır. Tıp alanında ön kurs bitirme sınavına girer ve asıl tıp öğrenimine kaydolabilmek için birçok zorluğu başarıyla geçer. 1896 yılında tıp fakültesini bitirip İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olmayı hak eder. 1897'de gönüllü asistan olarak çalıştığı Roma Hastanesi psikiyatri bölümünde yaptığı gözlemler onun hayatını değiştirerek eğitim alanına yönelmesine sebep olacaktır (Standing, 1962; Kayılı, 2010; Korkmaz, 2006; Montessori, 1982; Pollard, 1996; Armstrong; 1999; Shute, 2002; Cossentio, 2006; Solan, 2007; Foschi, 2008; Toran, 2011; Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Montessori doktora çalışmasını psikiyatri alanında yapmıştır ve zihinsel çocukların eğitimine önem vermiştir. Doktorasını takip eden iki yılın sonunda tıp ve antropolojideki çalışmaları ve yaptığı hasta gözlemleri sonucunda zihin engelli ve psikolojik bozukluğu bulunan çocukların eğitimi ve öğretimi için özel öğretim kurumlarının gerekliliğinin elzem olduğu sonucuna varmıştır. 1897 yılında Ulusal Tıp Kongresinde zihinsel engelli, özürlü çocuk ve suç ile ilgili bir konferans vermiştir. 1898 yılında Torino Ulusal Pedagoji kongresinde sahip olduğu tüm tıp, antropoloji, psikiyatri ve pedagoji bilgilerinin birleştirdiği bir bildiri vermiştir. Onun sunduğu bu bildiriler, daha sonraları tıp ve eğitim bilimlerinin desteklediği, ilk zihin engelliler okullarının kurulması gerekliliği hususunda önemli bir dönüm noktasıdır. 1898 yılında “Toplumsal yanlışlar ve yeni bilimsel keşifler” başlıklı makalesi bir pedagoji dergisinde yayınlanmaya hak kazanmıştır (Çakıroğlu Wilbrant, 2009; Edwards, 2002).

Dr. Montessori, 1899 yılında Roma'da zihin engelli çocukların gönderildiği Orthoprenic okuluna yönetici olarak görevlendirilmiştir. Daha sonra kurulan tıbbi destekli okullarda, eğitimcilerin ve engellilerin eğitilmesiyle ilgili programlar yapmıştır. Londra ve Paris'e giderek bu konuda çalışmalar yapan okulları

incelemiştir. Kendinden önce bu konularda yapılmış çalışmaları, tıp, antropoloji, pedagoji eğitimlerinden öğrendiklerini Seguin, Froebel ve Sergi'nin yöntemlerine kadar tüm bilgilerini iki yıl uygulamıştır ve uygulamaları sonucunda, kendi kurumunda kendi geliştirdiği metodu uygulamaya karar verdiği bir sürece girmiştir. Başlangıçta Itard ve Seguin'in eğitici materyallerini kullanan Montessori, sonunda bir seri temel eğitim materyali geliştirmeye karar verir. İşte bu materyaller daha sonraları tipik gelişim gösteren çocuklara uygulanmıştır ve gerekli değişiklikler ve ilavelerle Montessori Materyalleri adıyla günümüze kadar gelmiştir. (Cossentio, 2006; Shute, 2002; Solan, 2007; Toran 2011).

Dr. Montessori, 1902 yılında Napoli'de yapılan 2. Ulusal Pedagoji kongresinde Seguin Yöntemi ve öğrenme yetersizliği olan çocukların yeteneklerini uyarmak için kendisinin geliştirdiği yöntemi anlatmıştır. 1904 yılında Roma Üniversitesi'nden Antropoloji profesörü ünvanı almaya hak kazanmıştır. 1903-1908 yılları arasında Roma Üniversitesi Pedagoji Enstitüsünde derslere girmiştir. Montessori'nin tipik gelişim gösteren çocuklarla tanışması 1906 yılının sonlarında olmuştur. Bu onun için bir fırsattır. Roma Association for Good Building yöneticisi Edoardo Talamo tarafından büyük ve eski binalarda, küçük çocuklara kurulacak okullarına açılışını üstlenmesi talep edilmiştir. Böylece ilk Montessori okulu açılarak, faaliyet göstermeye başlamıştır. 1907'de bu okulda faaliyet göstermek için Roma Üniversitesi'nde ki kürsüsünden ve tıbbi uygulamalarına ara vermiştir (Çakıroğlu Wilbrant, 2009; Kayılı, 2010; Toran, 2011).

2.1.2. Montessori'nin İlk Çocuklar Evi (Casa Dei Bambini)

6 Ocak 1907 günü, İtalya'da Roma'nın varoşlarında yer alan San Lorenzo bölgesinde Montessori Eğitim Sisteminin temelleri atılmaya başlanmıştır. Ebeveynleri çalışan, üç ve altı yaşları arasındaki çocukların, çevrelerine ve kendilerine zarar vermemeleri için, bu çocukların aileleri onları bir yerde toplayıp başlarına ücretle tutulmuş birinin bakıcısı olarak bakmasını istemişlerdir. Çocuklar odaya ilk girdiklerinde çok ürkek davranmışlardır. Sebebi o çocuklarının hayatlarında şimdiye kadar güzel şeyler olmamıştır. Çocuklar geldiklerinde onları karşılayan kapıcının kızı Signorina Nuccitelli'dir. Onun yanında hoş bir kadın çocukları dikkatle seyretmektedir. Bu kadın Dr. Montessori'dir. O zamanlar İtalya'da

ve diğerk ÷lkelerdeki okullar, çocukların öğretilmeden eğitildikleri birimlerdir. Konuşmak yasaktır ve konuşmak ihtiyacı hisseden çocuk hemen susturulur soruları cevaplanmaz. O güne kadar Montessori özörlü çocuklarla birlikte çalışmalar da bulunmuştur. O dönemde özörlü çocukların eğitilemeyecekleri düşüncesi hakimdir. Ama Dr. Montessori bunun tersini kanıtlamak için elinden geleni yapmıştır. San Lorenzo’da bir çocuk evi açma teklifi karşısına çıktığında, beklediğı fırsatın ayağına geldiğini düşünerek hemen kabul etmiştir. San Lorenzo çocukları için de özörlü çocukları eğitirken kullandığı malzemelerden getirtmiştir ve bu aletlere öğretici aygıtlar adını vermiştir. Montessori bu zaman zarfında metodu geliştirme çalışmaları da yapmıştır. Montessori, İlk Çocuklar Evi’nin işlerini yapan Nuccitelli’ye, onlara öğretmemesini, kendi seçimlerini ve kendi çözümlerini bulmaları için rehberlik yapmasını anlatmıştır. 7 Nisan 1907’de San Lorenzo mahallesinde ikinci Çocuklar Evi hizmet vermeye başlamıştır. Milan’da bulunan Humanitarian Society’la kullanılan materyallerin yapımı için anlaşılmıştır. Çocuklar Evi’nin üçüncüsü 4 Kasım 1907’de Roma’da orta sınıfların oturduğu Prati di Castello olarak bilinen yerde açılmıştır (Edwards, 2002; Kayılı, 2010; Montessori, 1912; Pollard, 1996; Williams, 1996).

Dr. Montessori’nin yapmış olduğu çalışmalar ve yöntemi bütün dünya da ses getirmiştir. 1913 yılında yoğun ısrarlar sayesinde Amerika’ya gidip, orada bir dizi konferanslar vermiştir ve görüşmeler yapmıştır. 1922 yılında tüm İtalya’da bulunan anaokullarının denetçisi olarak görev yapmıştır. 1923 yılında Durham Üniversitesi tarafından Montessori’ye onursal doktora ünvanı verilmiştir. 1926 yılında Rotterdam, Den Haag ve DeBilt’te Montessori Ortaöğretim Okulları kurulmaya başlamıştır. Günümüzde dünyanın çeşitli yerlerinde Montessori Liseleri hizmet vermektedir. 1929 yılında Roma’da Montessori Eğitim Merkezi açılmıştır. Bu merkeze Sigmund Freud ve Jean Piaget gibi bilim insanları desteklerini esirgememişlerdir. Hatta Jean Piaget’in başkanlığında İsviçre Montessori Derneğı açılmıştır(Toran, 2011).

2.1.3. Montessori’nin Zor Günleri

Montessori, hayatı boyunca bazı insanlardan çok büyük destekler görmüş, bazılarıyla karşı karşıya gelmiş ve hatta devrim önemli politikacılarıyla da zorluklar

yaşamıştır. Mussolini'nin okullarda faşist selamı verdirmesi ve öğrencilerin okula üniforma giymeye zorlanmasından dolayı, İtalya yönetiminin çocuk elçisi olmayı kabul etmemiştir. Bu olaylar 1934 yılında Montessori'nin İtalya yönetimiyle ters düşmesine ve Montessori Okullarının kapatılmasına neden olmuştur. Montessori, Mussolini faşizmine muhalefetinden dolayı İtalya'dan ayrılmış ve çalışmalarına Barcelona'da devam etmeye karar vermiştir. 1936 yılında İngiltere'ye gelmiştir. Oradan Hollanda'ya geçmiş, 1939 yılında 27. eğitim kursu için Hindistan'a geçmiştir. 1940 da Avrupa'ya dönmeyi planlarken savaşın patlak vermesiyle Hindistan'da 7 yıl kalma kararı almıştır (Edwards, 2002; Öztürk Samur, 2011).

Montessori Hindistan'da bebeklerle çalışma ve onları derinlemesine gözlemlene fırsatı yakalamıştır. 40 yıl önce okul çocuklarında kullandığı sezgisel düşünceyi bebeklik çağına uygulama fırsatı bulmuştur. Burada yapmış olduğu çalışmalar bilhassa emici zihin konusundaki düşüncelerini zenginleştirmiştir. Hindistan'da 1000'den fazla öğretmen yetiştirmiştir. Artık Hindistan'da da bir Montessori Derneği açılmıştır. Dr. Montessori, 30 Temmuz 1946 yılında Hollanda'ya gelir. 1947 yılında Londra'da bir Montessori Merkezi açılır ve hükümetin daveti üzerine İtalya'ya geri döner. UNESCO'da eğitim ve barış başlıklı bir bildiri sunar. 1949'da Pakistan'a gider ve orada hükümetin desteğiyle bir Montessori Merkezi Kurulur. 1949, 1950 ve 1951 yıllarında Nobel Barış Ödülüne Aday gösterilmiştir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009; Edwards, 2002).

Hayatının büyük bir kısmını göçmen olarak geçiren Montessori'nin neredeyse kendisine ait bir memleketi yoktur denebilir. Ama gittiği her yerde kendisini memleketinde hissettiğini belirtmiştir. Bu onun Dünya vatandaşlığı görüşünün bir ispatı gibidir. 1952'de Afrika'ya gitme planları yapar ancak sağlık sorunlarından dolayı gidemez. Aynı yıl beyin kanaması geçirerek, kendi deyişiyle çok sevdiği dünya yıldızına veda eder. (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009).

1952 yılında yaşamını yitiren Montessori'nin yaklaşımını uluslararası düzeyde üç sivil toplum örgütü yürütmekte ve günümüzde de yaygınlaşması için çalışmalarını devam ettirmektedirler. Bu sivil toplum örgütlerinden biri Uluslararası Montessori Derneği (Association Montessori Internationale-AMI), Sınır Tanımayan Eğitimciler (The Educateurs sans Frontières-ESF) diğeri ise Amerikan Montessori

Topluluğu (The American Montessori Society-AMS) dur. AMI Montessori uygulamalarının temel ilkeleri doğrultusunda yaygınlaşma çalışmaları yaparken, ESF Montessori'nin eğitsel ilkelerini, eğitimsel yaklaşımını eğitime ulaşmayan çocuklara ulaştırmak için dünyanın birçok yerinde gönüllü Montessori aktivistleri ile etkinliklerine devam etmektedir, AMS ise Montessori yaklaşımının günümüz Amerika toplumuna uyarlama çalışmalarını yerine getirmektedir. Türkiye'de de Montessori yöntemini tanıtmak ve yaygınlaştırmak amaçlı dernekler bulunmaktadır (Edwards, 2002; Toran, 2011; Williams, 1996).

2.1.4. Montessori'nin Eğitim Felsefesi

Montessori felsefesinde 18. yy felsefi özelliği olan aydınlanma felsefesinin izlerine rastlarız. Bu dönem felsefesi; metafizik konularla önemle savaştır. Akılla beslenen aşırı güvenle devlet, toplum, din ve eğitim yeniden düzenlenmeye başlamıştır. Ayrıca bireyselliğin, yaşanan dünyaya önem vermenin, demokrasinin, bilimin, din yerine akli öne almanın yeniden canlandırıldığı bir döneme girilmiştir. Montessori'de çocuğun, tek ve biricik olduğu ancak birbirine bezeyen çocuk özellikleri olabileceğine dikkat çeker ve çocuk insanın atasıdır, insanı anlamının yolu çocuktan geçer der. Bu yaklaşımıyla Freud'la paralellik gösterdiğine dikkat çeker. Çünkü Freud da yetişkin insanların problemlerinin kaynağının bebeklik ve çocukluk dönemlerinden kaynaklanabileceğini bu çağda açıklamıştır (Güleş, Kayılı, Yıldız, Kolçak, Öngören ve Aydoğdu, 2011).

Montessori eğitimin amacı çocuğun keşfi ve aynı zamanda özgürleştirilmesidir. Bunun gerçekleşmesi için çocuk doğanın düzenini, doğaya uyumunu, doğanın güzelliğini anlamalı ve bundan dolayı mutlu olabilmelidir (Korkmaz, 2006; Temel, 2005; Toran, 2011).

Montessori, eğitim anlayışını geliştirdiği yıllarda, özellikle onu eleştirenler onun yeni bir şey söylemediğini, söylediklerinin daha önceden başkaları tarafından söylenmiş olduğu eleştirisini yapmışlardır. Montessori, eğitiminin beslendiği felsefi ve psikolojik kaynaklar yeri geldikçe çocuğun derinlemesine gözlemlenmesinden yola çıkarak onun gereksinimlerini tatmin edecek en uygun eğitimi gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Montessori eğitiminin dayandığı sağlam bir felsefe üzerine, yeni eğitime

katkılar sağlamıştır. Montessori yöntemi çocuğun kendi kendine öğrenmesi için fırsatlar sağlayan, çocuğa iç disiplin, düzen, sorumluluk, konsantrasyon sağlayan bir yaklaşımdır, yetişkinin sadece çocuğun çevre ile etkileşimini sağlayan bir felsefi yapısı vardır. Montessori, eğitim felsefesinin temellerini oluştururken kendi dönemi öncesi ve kendi döneminden birçok filozof, çok sayıda düşünür ve eğitimci gibi Rousseau, Itard, Seguin, Pestalozzi, Froebel, Condillac, Nietzsche ve Wilhelm Dilthey'den etkilenmiştir (Güleş, Kayılı, Yıldız, Kolçak, Öngören ve Aydoğdu, 2011; Kayılı, 2010; Korkmaz, 2006; Toran, 2011).

2.1.4.1. J. J. Rousseau'nun Etkileri

Montessori metodunun, diğer alternatif modellerin çoğunda olduğu gibi felsefi olarak Rousseau'ya dayandığı görülür. Rousseau'ya göre eğitici, insanın doğuştan gelen olanaklarını geliştirmek için çocuğun doğasını anlamakla işe başlaması gerekir ve görevi öğrenenin zihninde sürekli devam eden bir sürece yardım etmektir. Montessori “Çocuğun ortamda özgür olabilmesi için yetişkin nasıl davranmalıdır?” sorusuna cevap ararken Rousseau'nun eğitici ile ilgili fikirlerinden etkilenmiştir. Eğitiminin çocuğa nasıl öğreteceği ya da çocuğu terbiye edeceğinden çok, o çevrede çocuğun kendi kendisini geliştirmesine olanak sağlaması gerektiğinin önemi üzerinde durmuştur. Eğitiminin sadece kendisini “öğreten” kişi olarak görmesinden vazgeçirmeye çabalamıştır (Öztürk Samur, 2011).

Montessori'ye göre özgürleşmek için temel koşul bağımsızlıktır. Montessori çevresi, çocuğun özgürlüğe ulaşması için elde etmesi gereken bağımsızlığı sağlamak üzere düzenlenmiştir. Ancak Rousseau'dan farklı olarak M. Montessori içselleştirilmiş otoriteye önem vermiştir. Ayrıca Rousseau, çocuğun eylemlerinin dışsal bir otoriteden bağımsız olarak kendi denetiminde olması gerektiğini vurguladığı teorik bir yapı oluştururken, Montessori bu teorik yapıyı uygulamaya yansıtmıştır. Rousseau ilkel insanın sadeliğinden yani doğal yaşamda yalnızca bireyin kendisi ve çevresindeki yalınlıktan bahsetmiştir. Montessori'nin ilkel-modern insan karşılaştırmasında çocuğun düzen ve sadeliğine yönelişinde Rousseau etkisi farkedilmektedir (Öztürk Samur, 2011; Rousseau, 2003).

Rousseau'nun eğitim yönteminde itaat gibi köleleştirici ilişkiler bulunmadığı gibi ceza, onaylamaya zorlama, af diletme, tehdit, teşvik, vaat, rekabet ve şöhret gibi baskıcı yöntemler de bulunmamaktadır. Çocuk yanlış davrandığında cezayı davranışlarının sonucu olarak hissetmemelidir. Çocuğun tek tutkusu kendisini sevmek olmalıdır. Bu sebeple özsaygısını zedeleyecek kıyaslamalardan kaçınmak önemlidir. Çocuk sadece kendisi ile kıyaslanmalı, çocuğun gelişimi gözlenmeli ve notlar alınmalıdır. Montessori metodu, çocukları kıyas gibi unsurları içermez ve her öğrenci tek başına bir değerdir, çocuk sadece kendisi ile karşılaştırılır. Ancak Maria Montessori hiçbir zaman Rousseau gibi uygarlığın çocuğu bozduğuna inanmak istememiş. Tam tersine çalışmanın ve çevre ile sistematik biçimde başa çıkmanın, gelişen insanın doğuştan gelen ve ilk yaşlardan başlayan bir gereksinimini tatmin ettiğine inanmış ve bunu hem bireysel gelişimin hem de uygarlığın ilerlemesinin de önemi olduğunu savunmuştur. Küçük çocuğu okuldan alıp doğa dünyasına gönderme gibi bir isteği olmamıştır; okulun eksikliklerini gidermek ve okulu çocukların gereksinimlerinin gerçekten tatmin edildiği bir yere dönüştürmek için doğadan yararlanmanın önemi üzerinde durmuştur (Korkmaz, 2006; Öztürk Samur, 2011).

2.1.4.2. Gaspard Itard ve Edouard Séguin'in Etkileri

Montessori'nin düşüncesine ve geliştirdiği metoda yön veren, Jean-Marc-Gaspard Itard'ın ve öğrencisi Edouard Séguin'in zihinsel engelli çocuklar hakkındaki fikirleri ve eserleridir. Montessori, 1907'de Casa dei bambini açılışının üzerinden çok kısa bir zaman geçtikten sonra, uluslararası bir üne kavuştuğunda, deneme süresinin kısa olması nedeniyle onu eleştirenlere de kendi çalışmalarına Itard ve Séguin'in kırk yıllık araştırma ve denemelerinin eklenmesi gerektiği fikrini savunmuştur. Çalışmasının Itard ve Séguin'den başlayan yaklaşık elli yıllık bir süreci içine aldığını söylemiştir. Montessori, Itard ve Séguin'den aldığı bilgileri ve malzemelerini uygulanabilir materyaller ile sistematik hâle getirerek zihinsel engelli çocuklara okuma-yazma öğretmiş, tüm İtalya'da ve dünyada çok ses getiren bir başarıya imza atmıştır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Jean-Marc-Gaspard Itard 1800 yılında Paris Sağır ve Dilsizler Okulunda öğretmenlik yaparken okula kendi dünyasına kapanmış, ifadesiz, ileri geri sallanan iletişime hazır olmayan bir çocuk getirilir. Çocuğu inceleyen zamanın bu alandaki

otoriteleri, çocuğun uyarılamaz olduğu görüşünde birleşirler. Itard, ilkelliğin ve hayvansı davranışların nedeninin doğuştan gelen bir idiyoti değil, alıştıırma eksikliğinden kaynaklandığını düşünmektedir. Itard, çocuğu uygarlaştıırmayı, duyularını uyarmayı ve ona sonunda dili kullanmasını öğretmeyi amaçlar. Sağır ve dilsizlere uygulanan yöntem bu çocukta işe yaramadığı için Itard, farklı bir yöntem geliştirmeyi düşünür (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Güleş, Kayılı, Yıldız, Kolçak, Öngören ve Aydoğdu, 2011).

Itard'ın geliştirdiği bu yöntem, zamanla zihinsel engelli çocukların tedavisinde bir reform olmuştur. Itard'ın çalışmalarının uygulamasını öğrencisi Séguin sürdürecektir. Edouard Séguin 1812'de Maria Montessori'den 58 yıl önce doğmuş ve Itard'ın yanında tıp okulunu bitirmiştir. Özellikle idiyotik çocukların dünyasının bulunduğu karanlığı yırtmakla çok uğraşır. Zihinsel engelli bir çocuğun duyularını kullanması sayesinde konuşmayı, yazmayı ve sayı saymayı öğrenebilecek bir duruma geldiğini gösterir. Séguin çocuğun duysal algılamasını ve motor becerilerini uyararak için beden eğitimi aletleri ve günlük yaşamda kullanılan basit araçlar kullanmayı uygun görür (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Güleş, Kayılı, Yıldız, Kolçak, Öngören ve Aydoğdu, 2011).

2.1.4.3. Pestalozzi ve Montessori

Maria Montessori, 19. yüzyılın doksanlı yıllarının sonlarında eğitim alanında bilgiler edindiğinde, Rousseau'nun düşüncelerini okul uygulamasına geçiren Pestalozzi ve Fröbel'in çalışmalarıyla karşılaşır. Pestalozzi toplumun eğitimle düzelebileceğine, toplumsal ilerlemenin ise yeni bir öğrenme yöntemi ile sağlanabileceğini savunmuştur. Bir çocuğun yeteneğini, ahlaki yapısını, becerilerini geliştirebilmesi için ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden öğrenmesi gerektiğini düşünür (Güleş, Kayılı, Yıldız, Kolçak, Öngören ve Aydoğdu, 2011).

Avrupa'da Pestalozzi'nin yaşadığı dönemlerde, ilkokullarda çocukları bir şeyi anlamadan makine gibi söyletmeye, katı disiplin anlayışına maruz bırakıyorlardı. Pestalozzi buna üzülüyor ve disiplinle sevginin iç içe olması gerektiğini savunuyordu. Montessori metodunda da Pestalozzi'nin fikirlerine uygun olarak dış disiplin yerine iç disiplin, ödül ve cezalar yerine çalışmaya motive edici

olarak işin kendisi gösterilmeye çalışılır. Metotta disiplin kavramı ile özgürlük kavramı iç içe geçmiştir. Metot ceza, rekabet, kıyas gibi unsurları barındırmaz. Pestalozzi öğrenci, baskı ve zorlama ile değil, öğreneceği bilgiyi kendi süzgecinden geçirip öğrenilmesi gerektiğine karar vererek öğrenmelidir, demektedir. Pestalozzi'nin fikirleri ile paralel olarak Montessori metodunda da eğitim çocuğun ihtiyaç, istek, hazır bulunuşluk ve hızına göre düzenlenmiş ve eğitimin bireyselleştirilmesi esas alınmıştır (Güleş, Kayılı, Yıldız, Kolçak, Öngören ve Aydoğdu, 2011).

Pestalozzi'nin eğitim konusundaki ana ilkesi duyuların çalıştırılmasının önemi üzerindedir. O, her türlü düşünmenin somut gözleme dayandığı kanısında ısrarcı olmaktadır. Oluşturduğu öğretim planının odak noktasında; çocuğun nesnelere doğrudan algılaması önemlidir. Çocuğun doğrudan doğruya nesne ile temas ederek bu yoldan bilgi kazanmasına "*duyusal sezgi ilkesi*" denilmektedir. Montessori de Pestalozzi'nin bu görüşlerinden etkilenerek duyuların eğitime çok önem vermiş, çocukların tüm duyularını geliştirici materyaller hazırlayarak duyularını geliştirmeyi hedef almıştır. Eğitimde resimler yerine çocuğun dokunabileceği, koklayabileceği somut materyaller hazırlamaya öncelik vermiştir (Ruenzel, 1997).

Pestalozzi daima basitten karmaşığa gitmek, her basamağı bir evvelki öğrenilene dayandırmak gerektiğini savunmuştur. Montessori materyallerini hazırlama ve uygulama aşamasında Pestalozzi'nin bu görüşünü dikkate almış ve materyallerinin her bir parçasını dikkatlice tasarlamış, basitten karmaşığa doğru bir materyaller dizisi oluşturmuştur. Çocuk Montessori materyalleri ile çalışırken doğal olarak tamamıyla duyumsal etkinliklerden somut aşamalara geçmektedir. Her materyal özel bir zorluğa sahiptir ve özel bir beceriyi öğretmektedir. Çocuk bir sonraki materyale ancak bir etkinlikte ustalaştığında geçebilmektedir (Güleş, Kayılı, Yıldız, Kolçak, Öngören ve Aydoğdu, 2011).

2.1.4.4.Friedrich Fröbel ve Montessori

Almanya'da ilk anaokulunu açan eğitim reformcusu Fröbel, çocukların bilgiyi hayattan ve tecrübeden alabileceklerine inanır, çocukların araştırmayla ve

çocuk merkezli oyunlarla yeteneklerinin güçleneceği bir çevreleri olmaları gerektiğini savunur. Çocuğun özdenetimini destekleyen, bütünüyle kendisinin aktif olduğu bir eğitimden yanadır. Fröbel, Hocası olan Pestalozzi'nin insan eğitimi görüşüne sıkı sıkıya bağlı kalmaktadır. Ustasının görüşlerine hayrandır fakat Pestalozzi'nin okulundaki uygulamalarda gördüğü bazı şeyleri kabul edemez. Çünkü bunların katı bir rutine dönüştüğünü söyler (Güleş, Kayılı, Yıldız, Kolçak, Öngören ve Aydoğdu, 2011).

Maria Montessori kendi düşüncelerini geliştirirken Fröbel'in birçok görüşünden faydalanmıştır. Onun sisteminin öğelerini, başka bilim dallarında bulunduğu düşüncelerle ve yöntemlerle birlikte ele almıştır. Fröbel, çocuğun eğitiminde oyunun çok önemli bir yeri olduğunu ileri süren ilk eğitimci olmuştur. Çocukların kendi çabalarıyla öğrenmesine önem vermiş, kitap ve derslerinden önce eğitici oyunlarla uğraşmasını önemsemiştir. Erken dönem çocuklukta öğrenmede, oyun oynamanın önemine inandığı için bir dizi oyuncak ya da alet geliştirir. Bunlara, oyun oynayarak öğrenmeyi harekete geçiren "*nimetler*" ismini vermiştir (Montessori, 1997).

Çocuk oyunlarını insan hayatının çekirdeği olarak gören Fröbel, bunları kurduğu çocuk bahçelerinde de bizzat uygulama fırsatları bulmuştur. Fröbel'in okulundaki oyunlar yalından başlayarak gittikçe zorlaşmaktadır. Ders araçları; toplar, küp ve silindir, biçiminde çeşitli renklere boyanmış blok ve takozlardan oluşmaktadır. Okuldaki etkinlikler biçimsel olmaktan çok uzaklaşmıştır. Fröbel metodunun geliştiricisi olan Montessori'de dünyanın her tarafına yaydığı Montessori okullarında, önceden seçilmiş oyun malzemeleri içinde çocuğun hür gelişimini sağlamayı amaç kabul etmiştir. Montessori bu etkinliklere çocuğun en önemli işi olarak bakarken, Frobel'de oyuna gereken önemi göstermiştir (Öztürk Samur, 2011).

2.1.4.5. Condillac ve Montessori

Fransız düşünür, Condillac, John Locke'un empirizminden etkilenecek duyu algılarından kaynaklanan gözlemlerin bilginin kaynağı olduğu ilkesine dayalı bir bilgi kuramı geliştirmiştir. Kuramında, doğal düzende tüm bilgi duyumlardan doğar, öncelikle koklama, daha sonra işitme, tatma ve görme duyuları ayrıntılı

biçimde incelenir. Montessori'de Condillac'ın bilgi kuramından etkilenecek, çocuğun eğitiminde hareket eğitimi kadar, duyuların eğitimine de önemsemıştır. Ayrıca Condillac'ın zihin yapısına yönelik söylemleri ile Montessori'nin Emici Zihin kavramının paralellik gösterdiği görülmektedir (Condillac, 2001).

2.1.4.6.Nietzsche ve Montessori

Nietzsche'nin, doğasındaki özgürlük ve saflığı yitirmemiş, salt insan vurgusu üzerine eserleri bulunmaktadır. Salt insan kültürel yapı içerisinde köleleşmiş ve ezilmişlikten kurtulma çabasındaki özgür insan özleminin önemi üzerinde durur. Montessori'de çocuğun insan yavrusu olarak değil, özgür bir insan olarak ele alınmasını ve eğitiminin o yönde verilmesi gerektiğini savunur. Montessori'nin çocuğun çevresel etkenlerden dolayı baskı altına alınması üzerine yazdıkları ve bunlara yönelik iyileştirme çabaları, Nietzsche'nin salt insan formuna yakındır (Nietzsche, 2005; Öztürk Samur, 2011).

2.1.4.7.Dilthey ve Montessori

Dilthey insan bilimlerinin metodolojisine önemli katkılar sağlamış olan Alman bir filozoftur. İnsan bilimlerindeki gelişmeyi anlatabilmek için tarihselcilikle yaşam felsefesinden kimi öğeleri bir arada toplamıştır. Montessori'nin, yetişkinlerin çocukların davranışlarını anlayabilmek için kökensel kaynaklara yani çocuk ruhunun derinliklerine inmesi gerektiği üzerine vurgusu Dilthey'in yaklaşımıyla hemen hemen aynıdır. Montessori ve Dilthey anlatımlarında kültür-birey-çevre-insan bağlarının dikkate değer bir şekilde iç içe bir yapı oluşturduğu görülmektedir (Dilthey, 1995; Öztürk Samur, 2011).

2.1.5.Montessori'ye Göre Çocuğun Gelişimi

2.1.5.1.Birinci Evre: Erken çocukluk evresi – Emici Zihin (0 - 6 yaş)

Bu evre doğumdan altı yaşına kadar olan ilk yılları içine almaktadır. Birinci evre 0-3 yaş ve 3-6 yaş olmak üzere iki alt evreye ayrılmaktadır. Birinci evrede her çocuğun doğumla birlikte getirdiği zihinsel potansiyelini düzenlemeye çalıştığı gözlemlenmektedir. Bu düzenleme çocuğun çevresini keşfetmeye eğilimli olmasından dolayıdır. (Haines, 2000; Tepeli, 2011; Toran, 2011). Bu evrede

çocukların, zekalarını, çevrelerini, dillerini ve kültürlerini her açıdan öğrenerek oluşturdukları gözlenmiştir(Korkmaz, 2006).

Montessori 0-3 yaş arasındaki zihinsel faaliyetleri bilinçsiz emici zihin olarak açıklar ve bu dönemi ruhsal embriyo olarak adlandırır (Tepeli, 2011; Torrence ve Chattin-McNichols, 2005). Montessori'ye göre insanlarda iki embriyolojik dönem bulunmaktadır. Birincisi hayvanlarda da olduğu gibi doğum öncesi dönem, diğeri ise sadece insanlarda olan doğum sonrası (ruhsal embriyo) dönemi kaosar (Tepeli, 2011).

Bu dönemde kişiliğin ve bireyselleşmenin temelini kurulması ön plandadır. Çocuk bu süreçte yaratıcı, kurucu ve kararsız bir dönemdedir. Çocuk bu süreç de hareketler için duyarlılık kazanmaktadır: el hareketlerinin koordinasyonu, dengede durmak ve yürümek gibi, hareket etmek ve duymakla birlikte dildeki gelişim de kendini göstermeye çalışır. İçsel ve dışsal düzen yavaş yavaş kurulur, harekete geçmek için teşvik eder ve ilişkileri fark etmeye başlar (Arslan, 2008; Kayılı, 2010; Korkmaz, 2005). Çocuğun yürümeye başlamasıyla birlikte bilinçsiz emici zihin bilinçli bir düzeye doğru hareket etmeye ve daha önce bilinçsizce oluşturduğu zihinsel işlevleri kullanarak elleriyle, vücuduyla çevresine müdahale etmeye ve keşfetmeye başladığı gözlemlenir (Korkmaz, 2006).

3-6 yaş kapsayan ikinci alt basamakta alınan çevredeki izlenimler yorumlanır. Çocuk çevresinde faaliyetleri ile bilinçsiz keşiflerden bilinçli çalışanlara doğru gelişmeye başlar. Şimdiye kadar elde edilmiş olan kazanımlar güncellenip özümser. Bir gruba katılıp sosyal uyum sağlamak çocuk için artık önemlidir (Arslan, 2008).

Bu dönemde ki duyarlı aşamalar ve yaş dönemleri aşağıda belirtilmiştir;

- Hareket (0-1 yaş),
- Dil (0-6 yaş),
- Küçük nesnelere (1-4 yaş),
- Düzen (1-2), (International Montessori Council düzen için duyarlı dönemi 2-4 yaş olarak belirtir),

- Müzik (2–6),
- Zarafet ve kibarlık (2–6 yaş),
- Duyuların incelik kazanması (2–6 yaş),
- Yazı yazma (3–4 yaş),
- Okuma (3–5 yaş),
- Uzamsal ilişkiler (4–6 yaş),
- Matematik (4–6 yaş).

Duyarlılık dönemlerinde, çocuğun çevresi iç ihtiyaçlarına uyduğu sürece, bütün bunlar sessizce ve hiç dikkat çekmeden devam edecektir. Çocuğun iç işlerini engelleyen bir durum olduğundaysa yetişkinlerce huysuzluk olarak adlandırılan umutsuz yakınmalar başlayacaktır. Bu durumun ortaya çıkmaması için yetişkinin yapması gereken çocuğun gelişiminin dış belirtilerine özenli bir saygı ve dikkat göstermek ve çocuğa biçimlenmesi için kendi başına sağlayamayacağı gerekli araçları sunmakta yardımcı olmaktır (Öngören, 2008).

2.1.5.2.İkinci evre: Son çocukluk evresi (6-12 yaş)

Bu evre çocuğun altı yaşından 12 yaşına kadar olan dönemini içine almaktadır. Çocuklar bu dönemde kavramsal mucitlerdir. Bu evrede çocuklar hayal güçlerini ve soyutlama güçlerini geliştirir, öğrendiklerini dünyalarını genişletmek ve keşiflerde bulunmak için kullanmaya başlarlar. Birinci evrede olduğu gibi çocuklarda artık duygu ve sempati tek başına belirleyici olmaktan çıkmıştır. Artık birlikte yaşamanın getirdiği düzenlemeler, kurallar ve ahlak öne çıkmaya başlamıştır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Tepeli, 2011).

Bu evrede çocuğun sakin ve mutlu olduğu gözlenmiştir. Zihinsel ve bedensel olarak güçlü ve dengeli bir yapıdadır. Psikolojik ve fiziksel değişim 7 yaşında başlar ve artık çocuk farklı bir ruhsal tutuma sahip olmuştur. Fiziksel olarak değişimler geçirmeye başlamıştır (Tepeli, 2011).

Bu evrenin diğer bir özelliği ise çocuğun ev ortamından ayrılmak da zorlanmasıdır. Bu dönemde çocuk, ailesinden başka çevrelere kaymaya başlamakta,

arkadaş grupları çocuğun ilgi merkezi olmakta ve kendisine göre bir çevre oluşturmaya adım atmaktadır (Korkmaz, 2006; Tepeli, 2011; Toran, 2011; Williams, 1996).

2.1.5.3.Üçüncü evre: Ergenlik evresi (12-18 yaş)

Üçüncü evre 12 yaşından 18 yaşa kadar olan süredir. Birinci evreye benzer olarak bu dönemin de kararsızlıklar üzerine kurulduğu söylenebilir. Fiziksel değişimden dolayı ergenler korunma ve emniyette olma gereksinimi içinde bulunurlar. Bununla birlikte sosyal bir ortamda bağımsız olma isteği de görülür. Bu dönemde kendini gösteren yetenekler ve gelişimin dallanmalarının tamamlanması bireylere karşı saygı duymayı ön planda tutmaktadır. Ergenler toplum içindeki rolleri anlamak ve üstlenmeye başlarlar (Arslan, 2008).

Bu dönem ilki 12 yaşından 15 yaşına, ikincisi 15 yaşından 18 yaşına kadar olan iki alt dönemde irdelenebilir. Bu evrede fiziksel değişimler vardır. Beden tam olgunluğa erişmektedir. İnsan 18 yaşına geldiğinde tam olarak gelişmiştir ve daha fazla belirgin değişim görülmez (Korkmaz, 2005; Öngören, 2008; Yiğit, 2008).

Bu dönemde birey adaletin gerçek araştırmacısı ve problem çözücüsü olarak kendini yeniden düzenlemeye başlar. Bu dönemde bireyin duyularını soyut düşünce için kullanmakta olduğunu ve insan davranışlarını gözlemleyerek anlamaya çalıştığı görülür. Bu dönemde ergen, amacını kişisel üstünlük ile sınırlandırmaz, toplum kendisinden önce gelir düşüncesine sahip olmuştur(Kahn, 2003). Montessori'ye göre bu dönemdeki ergenler kültürel gelişimini, üretme, çalışma ve deneyimlerle kendileri yaratabilmeli ve yönlendirme bilincinde olmalıdırlar. (Williams, 1996).

Anne babalarla , anne babaların normları ve toplumun eğitim normları ile çatışmaları bu evrede gözlenmektedir. Bu dönemdeki ergenler öncelikle toplumdaki konumlarını bulmaya çalışırlar yani mesleklerini ve geleceklerini sorgulamaya başlarlar Çakıroğlu Wilbrandt, 2009; Korkmaz, 2006).

2.1.5.4.Dördüncü evre: Yetişkinlik evresi (18 yaş ve üzeri)

Ergenlik dönemi sonlanmakta kişi artık yetişkin olmaya hazır durumdadır. Birey artık sakin bir olgunluk evresindedir. Montessori bu dönemde bireylerin toplum ve yüksek öğretim tarafından yalnızlaştırıldığını ancak bu bireyler kendilerini

güçlü hissettikleri zaman kendilerini toplum ve yüksek öğretim kurumlarından koruduklarını, böylece kendi yaşamlarının kararlarını kendilerinin aldıklarını düşünmektedir (Toran, 2011; Torrence ve Chattin-McNichols, 2005).

Montessori geleneksel öğretim yöntemlerinin bireyin yetişkinlik döneminde kendi kararlarını almalarına hazırlamadığını savunmaktadır. Montessori materyallerinin amacı, çocuğu bir yetişkin olarak görmekte ve üst düzeydeki potansiyelini kullanmasına fırsat sağlamaktadır. Böyle bir eğitim alan birey kendine güvenen, kararlı, farklı bakış açılarını kabul eden, haklara saygı duyan bir birey olur ve bunun için bir çaba harcar (Toran, 2011; Williams, 1996).

2.1.6.Montessori Yönteminde Temel Kavramlar

2.1.6.1.Dikkatin Polarizasyonu

Dikkatin polarizasyonu (yoğunlaşması), bir eğitim metodunun sonucu değil, aksine yaşamın bir parçasıdır ve aynı zamanda Montessori yönteminin kilitidir. Maria Montessori, dikkatin polarizasyonunun temellerini yaşanmış bir olaydan sonra geliştirmiştir. Montessori, ilk Çocuk Evi'nde, kırk beş kişilik bir sınıfta üç yaşında bir kız çocuğunun konsantre olmuş bir şekilde, blok silindirlerle çalışırken gözlemlemiştir. Bu olay dikkatin polarizasyonunun çıkış noktasıdır; Çakıroğlu Wilbrandt (2009: 127) bu esinlemeyi şu şekilde anlatır;

“Kırk beş kişilik bir sınıf içerisinde üç yaşında bir kız çocuğu blok silindirler diye adlandırılan materyalle çalışmaktadır. Diğer çocuklarda bir şeylerle ilgilenirler. Ama bu küçük kızda olağan üstü olan şey çalışırken gösterdiği dikkat ve aynı alıştırma defalarca tekrarlamasıdır. O günlerin psikolojisi çocukların konsantre bir şekilde çalışmadıklarını ileri sürer. Kasıtlı olarak rahatsız etme çabaları çocuğun çalışmasını bozmaz. Sonra çocuk kendiliğinden çalışmasına son verir. Alıştırma defa kırk defa belki daha fazla yapmıştır ve kimsenin onu rahatsız etmesine izin vermeden içinde bir olayın bitmesiyle kendiliğinden işine son vermiştir. Aktivitenin periyodu bir anda biter. Çocuğun içinde çok önemli olan bir şey gerçekleşmiştir”.

Montessori, o anda çocuğun içinde gerçekleşmekte olan olayı doymuş bir çözültide kristalleşme oluşumuna benzetmektedir. Bir kristalleşme noktası

oluşmuştur ve bu noktanın çevresindeki tüm karmaşık ve düzensiz madde, harika bir kristalin oluşumu için birleştiği görülmektedir. Odaklaşma olgusu gerçekleştikten sonra, düzensiz olan her şey çocuğun bilincinde bir iç yaratma biçiminde örgütlenir ve bu yaratmanın şaşırtıcı özelliklerine her çocukta rastlanmaktadır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Montessori'ye göre odaklaşma olgusu gerçekleştikten sonra, düzensiz olan her şey benzer biçimde çocuğun bilincinde bir iç yaratma biçiminde örgütlenir ve bu yaratmanın şaşırtıcı özellikleri her çocukta gözlemlenir. Konsantre olduktan sonra çocuklar da farklılaşmalar başlar. Dikkat çeken arsızlıkları ortadan kalkar. Rahatlarlar ve kendi başlarına çalışmaktan mutlu olurlar. Her şey o kadar düzenlidir ki, düzensizlik istisnai bir durum olarak görülür. Konsantre olmuş çocuklar materyallerle çalışırken çok titizdirler çünkü yeni bir uğraş içindedirler. Montessori bu süreci dikkatin polarizasyonu olarak adlandırır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008). Bu süreçte eğitimcinin görevi, çocuk için amaçlı bir çevre hazırlamaktır ve bu çevre çocuğun tüm dikkatini yoğunlaştırmasına imkân sağlamalıdır. Odaklanma, kendi kendine eğitimin başlangıcını oluşturur ve çocuğu özgür seçimi ile baş başa bırakır (Röhrs, 1994; Aktaran: Arslan, 2008).

2.1.6.2.Emici Zihin (Absorbent Mind)

Montessori'ye göre çocukların çevrelerindeki kişilerden, nesnelere bilgileri özümsemek için doğuştan gelen özel bir yetenekleri vardır (Torrence ve Chattin-McNichols, 2005).

Montessori çocukların hiçbir zaman başkası tarafından eğitilemeyeceğini savunur. Montessori'ye göre bir çocuk sadece kendisi tarafından eğitilebilir. Yetişkinler bilgiyi zihinlerini kullanarak edinmektedirler ancak çocuklar bilgiyi doğrudan fiziksel çevrelerinde sağlamaktadırlar. Bu, Montessori'nin "Emici Zihin" kavramı olarak adlandırılır (Morrison, 1998).

Montessori yönteminin emici zihin ilkesi, çocuğun zihinsel faaliyetini ortaya çıkarmayı amaç edinmiştir. Tüm dünya çocukları emici zihin olarak adlandırılan yetiye sahip olarak dünyaya gelir. Montessori çocuk evlerinde, çocuk asla zihinsel başarılar kazanmak için yarışdırılmamaktadır (Vuslat ve Akyol, 2006).

Montessori'ye göre çocuk emici zihni sayesinde etrafında olan her şeyi (olumlu-olumsuz) zihin süzgecinden geçirerek özümser. Bu sebepten dolayı çocuğun çevresindeki olumsuz örnekler azaltılırken olumlu örnekler arttırılmalıdır. Sosyo-kültürel açıdan sorunlu ortamlardan gelen çocuklarda ya da ihmal edilmiş çocuklarda görülen davranış problemlerinin sebepleri olarak çocukta ki emici zihnin iyi ve kötüyü ayırt etmeden davranışa çevirmesi olarak gösterilmektedir (Kayılı, 2010).

Çocukta dil öğrenimi emici zihnin bir sonucudur. Çocuğun çevresindekiler, çocuğun bilmediği bir dili konuşurken, iki yıl sessiz sedasız oturup sonra birden bu dili kusursuz dil bilgisi, telaffuzu ve bütün ayrıntılarıyla konuşmaya başlamak çok zordur. Oysa dünyanın dört bir yanında iki buçuk yaşında ki çocukların bu işi başardıkları görülmüştür. Emici zihin dili öğretmekle de yetinmez, ülkesinin kültürünü tümüyle emip sindirir, zamanını ve mekânın bütün özelliklerine sahip bir kişiliği kendi özünden oluşturur. Kültür, ülkü, duygu, davranış ve inançların zihinde çözümlenip benimsenmesi, çocuğun doğumuyla altı yaşı arasındaki birinci evrede yani emici zihin döneminde sağlanır (Montessori, 1982; Montessori, 1999).

2.1.6.3.Hazırlanmış Çevre

Montessori yönteminin en önemli unsurlarından birini hazırlanmış çevre oluşturduğunu söyleyebiliriz. Montessori sınıflarında hazırlanmış çevre, çocuk merkezli, çocuğun ihtiyaçlarına, yeteneklerine, ilgilerine cevap veren, çocukların kendi adımlarıyla ilerlemelerine olanak sağlayan, her çocuğun bir evren olarak değerlendirildiği, bireysel gelişim ve sürece odaklanan bir eğitim ortamıdır. Tüm eğitim ortamı öğreneni destekleyecek şekilde düzenlenir (Korkmaz, 2005).

Montessori'ye göre, çocuğun eğilimlerini ve zihinsel ihtiyaçlarını ortaya koyabileceği elverişli bir çevre, çocuğun gelişimine yardımcı olacaktır. Montessori eğitimi çocuğun kendisini güvende hissederek rahatça hareket edebileceği, çocuğa uygun boyutlarda hazırlanmış bir çevrede sunulur. Bu çevre hazırlanırken materyallerin sadece çocuğun gücüne ve boyutlarına uygunluğu değil, çocuğun içinde yaşadığı kültürüne de uygun olması beklenir. Çevrenin düzeni Montessori Yönteminde çok önem kazanmaktadır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Çocuğun çevre içindeki doğal ilgileri onun öğrenme sürecinin anahtarı olarak kendi kendine öğrenmesini sağlayan hazırlanmış çevre ile mümkündür (Isaacs, 2007). İyi hazırlanmış bir Montessori öğrenim çevresi çocukta; bireyselleşme, seçim özgürlüğü, konsantrasyon, bağımsızlık, problem çözme becerileri, sosyal etkileşim ve temel becerilerde yeterlik gibi özellikleri destekleyebilir (Korkmaz, 2005).

Hazırlanmış çevre oluşturulurken aşağıdaki maddelere dikkat edilmesi önemlidir;

- Materyaller raflara basitten zora ve soldan sağa doğru, renklerin tanıtıcı özelliklerine dikkat edilerek, bir düzen içerisinde yerleştirilmelidir.
- Bir materyalde kaybolan parçaların tamamlanması, tamamlanıncaya kadar kaldırılması gerekmektedir.
- Materyalin çekiciliğine özen göstermek gerekir (temizlik, bütünlük, renk uyumu).
- Öğretmenin iç hazırlığı, materyal hakkında bilgisi olması ve hareketlerinde tereddütsüz olması çok önem taşımaktadır.
- Her materyalden sadece bir adet bulundurulur. Bu çocuğun; beklemeyi, sabretmeyi, doğru karar vermeyi, paylaşmayı öğrenmesine olanak sağlar.
- Çevre, çocuğun yaşadığı çevreye uygun olarak hazırlanır ve gerçek hayatla ilişkisi sağlanır.
- Seçilen oyunların, çocuğun materyallerle kazandığı becerileri destekler nitelikte olmasına önem verilir.
- Çocuk deneyimlerini mutlaka kendisi yaparak ve yaşayarak kazanır.
- Çevrede hijyenik koşulların sağlanması için kullanılan mekanın fazla dolu olmamasına dikkat edilmelidir.
- Materyallerin çocuğun ulaşabileceği konumda ve dikkatin polarizasyonu için anlık hareketliliğe olanak verecek durumda olması sağlanmalıdır.

- Çocuğun çalışmalarında seçme özgürlüğü tanınması gereklidir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

2.1.6.4.Özgürlük ve Disiplin

Montessori özgürlük pedagojisinin ilk temsilcilerindendir. Montessori'ye göre özgürlük çocuğun bağımsızlık çabalarıdır ve bu çabalar çok önem taşımaktadır (Tepeli, 2011). Aynı zamanda özgürlük Montessori için her istediğini yapmak değil, yapılan şeyin sevilmesi şeklindedir. Geleneksel eğitim düşüncesine sahip birçok kişi, özgürlük ve disiplin kavramları bir arada kullanılamayacağı savunmaktadırlar. Ancak Montessori geliştirdiği eğitim yöntemi ile bu iki kavramın bir arada kullanılabileceğini çocukların bunu yaşayabildiklerini söylemektedir (Montessori, 1967)

Montessori sınıflarında öğrencilerin istediği çalışmayı yapma özgürlüğü vardır, fakat yapılan çalışmaların tüm öğrenciler tarafından aynı zamanda yapılması özgürlüğü sağlanmamaktadır. Çünkü bütün öğrenciler aynı zamanda aynı çalışmaları yapmaya hazır değildir ve hazır bulunuşlukları da birbirinden farklı olacaktır. Çocukların hazır olabilmeleri için kendi iç disiplinlerini oluşturmaları gerekmektedir (Money, 2000).

Montessori sınıflarındaki materyaller çocuğa seçme özgürlüğünü sağlamaktadır. Bunun için yetişkin çocuğun gelişimini, ilgilerini, kişilik ve kavramsal kazancını göz önünde tutarak çevreyi hazırlamaktadır. Bu özgürlük ortamıdır ve Montessori'ye göre gerçek disiplin olarak açıklanabilir. Dolayısıyla Montessori sınıfındaki özgürlüğün niteliği öz disipline odaklanan gelişime bağlı olarak açıklanabilir (Akt. Toran, 2011).

2.1.6.5.Özgür Seçim ve Alistırmanın Tekrarı

Maria Montessori, alıştırmaların ayrıntılarına inildikçe çocukların tekrarlama tutkusunun büsbütün arttığına önemi üzerinde durur. Montessori, Anelik Sanatı kitabında alıştırmaların tekrarı gözlemlerinden yola çıkarak şunları anlatır;

“Her seferinde çocuklar, bu görev nöbetlerinden dinlenmiş, yenilenmiş, tazelenmiş olarak dünyamıza dönüyorlardı. Yüzlerine baktığımızda büyük bir sevinç, büyük bir mutluluk yaşamış insanların aydınlığı çarpıyordu gözlerimize. Çocuklara

dış dünyayı unutturabilecek güçteki bu dikkat dönemlerine pek sık rastlanmasa bile, bütün hepsinde ortak garip bir tutum dikkatimi çekti. Daha sonra buna ben alıştırmanın tekrarı adını verdim” (Montessori, 1999: 194).

Montessori eğitiminde çalışmaların merkezinde özgür seçim bulunur. Özgürlük kavramı, Montessori'nin eğitim sisteminde en sık yanlış anlaşılan konulardan biridir. Montessori eğitiminde uygulanan özgürlük hiçbir şekilde, bazı okullarda uygulanan başıboş bir özgürlük anlamın da değildir. Hatta Montessori disiplinli çalışmayı savunur. Fakat çocuklara; çalışmak istedikleri materyali, çalışmak istedikleri kişileri, çalışmak istedikleri yeri ve çalışmak istedikleri süreyi özgürce kendilerinin seçmeleri için imkan tanınır. Montessori özgürlük ve disiplini bir birinden ayıramayacağımız bir madalyonun iki yüzü olarak anlatır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Montessori, 1912).

2.1.6.6.Duyarlı Dönemler

Duyarlılık dönemleri, gelişimde kritik dönemler olarak da bilinen farklı gelişim alanlarının etkin hale gelmesinde duyulan iç kaynaklı motivasyon olarak ve temel yaşam becerilerini kazanmaya karşı duyulan ilgi biçiminde tarif edilebilir (Kayılı, 2010).

Montessori okul öncesi yıllarda her çocuğun bazı dönemlerde önemli sıçramalar gösterdiğini söylemektedir. Bu sıçramaların özellikle beyin gelişimi ile gerçekleştiğini savunur. Montessori çocuğun çevresindeki uyaranlara ve yönergelere karşı verdiği tepkilerin bazı dönemlerde gerçekleştiğinin üzerine de durmaktadır. Montessori'ye göre çocuk bu duyarlı dönemlerde çevresini anlamakta, duyularını farklı uyaranlar karşısında keşfetmekte ve dili kolayca öğrenebilmektedir (Toran, 2011).

Maria Montessori duyarlılık dönemlerinin yaşamın ilk yıllarını kapsadığını belirtir ve bu zamanın boşa harcanmaması gerektiğini söyler. Çocuk özellikle zihinsel gelişimini bu yıllarda tamamlamaktadır. Çünkü çocuğun belli uyarıcılara açık olduğu yıllar bu zaman dilimleridir (Korkmaz, 2005).

Başal (2005:61), Montessori'ye göre duyarlılık dönemlerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır;

- “Doğumdan 3 yaşına kadar: Duygusal deneyimler,
- 1.5 yaşından 3 yaşına kadar: Dil yetisinin gelişimi,
- 2 yaşından 4 yaşına kadar: Kasların eş güdümü ve gelişimi, küçük cisimlere ilgi, hareket etkinliklerinin gelişimi, gerçeğe ilgi, zamanda birbirini izleyen şeylerin algılanması,
- 3 yaşından 6 yaşına kadar: Duygusal becerilerin etkinleşmesi ve büyüklerin etkisine karşı duyarlılık,
- 3,5 yaşından 4,5 yaşına kadar: Yazı,
- 4 yaşından 4,5 yaşına kadar: Dokunma duyusu,
- 4,5 yaşından 5,5 yaşına kadar: Okuma”.

2.1.7.Montessori Öğretmeni

Montessori eğitiminde öğretmen tanımı geleneksel eğitim yöntemlerindeki anlamından farklıdır. Montessori okullarında eğitmenin farklı rollerini anlamak için öğretmen yerine “directress” adı verilmektedir. Kelime İtalyanca’da, koordinatörün ya da bir ofis / fabrika yöneticisinin rolünü tanımlamaktadır. “Directress” olarak isimlendirilen Montessori eğitmeni, çevre tasarımcısı, kaynak insan, rol model, uygulama öğretmeni, her çocuğun davranışlarının ve gelişiminin gözleyicisi ve kayıt tutucu olarak çalışan kişidir. Montessori öğretmeni, eğitimin kolaylaştırıcısı gibi çalışır (Korkmaz, 2005, Toran, 2011).

Montessori öğretmeni, çocuk gelişiminin bilimsel gözlemini sürekli olarak gerçekleştirir ve kayıtlar tutar. Bu gözlemler her çocuğun konsantrasyon düzeyi, materyallerin her parçasının tanıtımı ve ustalığı, sosyal gelişim, fiziksel sağlık hakkında yapılan gözlemlerdir. Öğretmenin bu gözlemi gerçekleştirebilmesi için eğitimi olması şarttır. Öğretmenin, gözlemlendiği olaya olan ilgisi, onun kendiliğinden şekillenen yeni kişiliğinin merkez noktasını oluşturur. Bir başka gereklilik ise, sabırlı olabilmektir. Sabrın bir parçası olarak da alçakgönüllü olabilmek önemlidir. Öğretmenin önsezilerinde, kesinlik ve maneviyat önemli yer tutmaktadır (Cossentino, 2006; Korkmaz, 2005; Malm, 2004; Montessori, 1912).

Montessori öğretmenleri derslerini olabildiğince kısa tutmaya çalışırlar. Dersler, çocukların kendi kendilerine çalışmak için gerekli olan basit bilgilerden oluşmaktadır: materyallerin adları, yerleri, vb. Montessori okullarında asıl olarak çevrenin kendisi çocuğa öğretmenlik yapabilmelidir. Maria Montessori, öğretmenlerin günlük ders plânına değil, bir şahıs olarak her çocuğa odaklanması gerektiğini vurgulamıştır. Montessori öğretmenleri insan potansiyelini uyandırmak ve beslemek için, çocukları soru sormaya, kendilerini düşünmeye, keşfetmeye, araştırmaya, incelemeye yönlendirmek için eğitim alırlar. Nihâî amaç, onlara bağımsız olarak nasıl öğreneceklerini, merakı, yaratıcılığı ve zekâyı korumayı öğretebilme becerisidir (Cossentio, 2006; Korkmaz, 2005; Malm, 2004; Montessori, 1917).

Sınıfın çevresinin uygun olarak hazırlanmış olmasından ve çocukların materyallerin her biri ile tam olarak ne yapacağını bildiklerinden emin olmak için gerekeni yapmak öğretmene düşmektedir. Öğretmen her bir materyal parçasını alır ve onu rafa koymadan önce “klâsik sunum” olarak adlandırılan şekilde elinde bulundurur. Klâsik sunum sırasında öğretmen bütün sınıfın önüne oturur ve materyalin kullanım aşamalarını tek tek gösterir. Bunun tamamı sözsüz olarak yapılır. Daha sonra materyal yerine kaldırılır ve öğrenciler tarafından çalışılır. Çevre uygun olarak hazırlandıktan sonra öğretmenin ikinci işi çocuk ile materyal arasındaki etkileşimi seyretmek, çocuğun materyalle çalışmakla bir şey kazandığından emin olmak ve ondan sonra eğer çocuk zorlanıyorsa ve yardıma ihtiyaç hissediyorsa yardım etmektir (Korkmaz, 2005).

M. Montessori'nin tanımladığı yeni öğretmenin bir diğer önemli özelliği ise dikkatin polarizasyonunu nasıl taniyacağının bilincinde olmasıdır. Çocuk işine odaklanmışken öğretmen duruma saygı duymalı; ne övgü ne de düzeltmeyle ona müdahale de bulunmamalıdır (Korkmaz, 2005; Malm, 2004; Montessori, 1970).

Montessori Eğitimsi adaylarına AMI'ye bağlı Enstitüler tarafından eğitimci kursu düzenlenmektedir. Montessori Eğitimsi programına 18 yaşın üzerinde herkes başvurabilmektedir. Montessori Eğitimsi Eğitim Programı 9-10 aylık tam zamanlı bir süredir. Bu program; haftada 30 saat teorik, haftada 12 saat materyal hazırlama ve 10 hafta boyunca da Montessori sınıflarında uygulama olmak üzere

toplam 180 saatlik bir programdan oluşmaktadır. Okul öncesi dönem eğitimine katılan eğitimci adayları 9 ay boyunca Psikoloji, Çocuk Gelişimi, Montessori Yaklaşımının Felsefesi, Duyu Gelişimi, Konuşma ve Yazma Dilinin Gelişimi, Matematik, Coğrafya, Tarih, Sanat, Biyoloji, Müzik, Montessori materyalleri ile uygulama, Montessori sınıflarının gözlenmesi, Montessori sınıflarında uygulama yapma, Materyal hazırlama ve Eğitici materyalleri içeren bir portfolyo dosyasının oluşturulması gibi zorunlu dersleri başarı ile tamamlamak ve eğitim sonrasında yazılı, sözlü ve uygulama sınavlarında başarılı olmak zorunluluğuna tabidirler. Bu süreci başarı ile tamamlayan adaylar AMI tarafından verilen diploma ile Montessori okullarında öğretmenlik yapmaya hak kazanırlar (AMI, 2009; Akt. Toran, 2011).

Maria Montessori, öğretmenlerin niteliklerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır;

- *Öğrencilerin dikkatini bir konu üzerinde toplamasını sağlayan,*
- *Çalışmasına imkan tanıyan sessizlik,*
- *Çocuğun gelişmesindeki filizlenmenin uygun şartlar içinde kendiliğinden olacağını bilinmesiyle gösterilen sabır,*
- *Her bir çocuğu diğerinden ayıran yolları bulabilmek için ruhi hayatın olaylarını görme yetisi (gözlem),*
- *Çocuğun kendi kendine çalışabilmesi için ona girişim şansı bırakan pasiflik. (Montessori öğretmenleri pasif davranışlarıyla, otoritesinin ve müdahalesinin çocuk için yaratabileceği engelleri ortadan kaldırmakta, böylece çocuklar, kendi kendilerine aktif hale gelebilmektedirler)(Montessori, 1997: 119).*

2.1.8.Montessori Sınıfı

Montessori sınıfı, öğrencilerin hareketlerine imkan tanıyan büyüklükte, öğrencilerin boylarına uygun, onların hareketlerini engellemeyecek ve çalışmalarına uygun mobilyalarla donatılmakta, duvar boyaları sade olup materyallerin renklerinden baskın olmamasına önem verilir(Temel, 1996).

Montessori sınıflarında estetik ve atmosferin çok önemi vardır. Bu nedenle, Montessori sınıfları iyi ve çekici bir tarzda hazırlanmalıdır (Temel, 1994; Akt. Toran, 2011). Renklerin canlı, ilgi çekici ve uyumlu olmasına dikkat edilmelidir. Sınıfın

atmosferi rahatlatıcı, sıcak ve katılımı destekler nitelikte olmalıdır (Dere ve Temel, 1999). Montessori sınıfı, farklı yaş gruplarından oluşur. Çocuk farklı yaş gruplarını içeren (genellikle 2,5–6 yaş) bir sınıf da bulunur. Okula yeni başlayan öğrenci kendisinden büyük arkadaşlarından öğrenme imkanı bulur, daha sonraları ise, kendi edindiği bilgiler ışığında artık beceri kazandığı konularda, daha az deneyimli olan arkadaşlarına yardımcı olmaya başlar. Böylece, çocuk aynı zamanda, çok sayıda değişik kişilerle sosyal yönden ilişki kuracaktır (Mallory, 1989).

Montessori sınıflarında saygı atmosferi vardır ve çocukların çalışacakları projeleri, proje süresini ve kiminle çalışacakları kendi seçimlerine bırakılır. Bu ortam çocukta kişisel disiplinin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca bütün Montessori sınıflarında her çalışmadan bir tane bulunur. Çocuk o çalışmayı yapmak istediğinde arkadaşlarının işinin bitmesini beklemek zorundadır. Böylece, çocuk başkalarının haklarına saygılı olmayı öğrenmeye başlar (Dere ve Temel, 1999; Temel, 1994).

Montesori sınıfları değişik yaş gruplarında ki çocuklardan oluşmaktadır. Özellikle büyük çocukların küçüklere örnek olmaları ve onlara gerçekten ihtiyaç duydukları zaman yardım etmeleri, hem büyükler, hem küçükler yönünden olumlu bir yaklaşım olarak savunulmaktadır. Çünkü ona göre büyük çocukların daha küçük yaşlardaki çocuklara yaptıkları yardımlarda yetişkinlerinkinde olduğu gibi aşırı koruyuculuk olacak şekilde değildir. Büyük çocuklar, küçük bir çocuğun ne zaman gerçekten yardıma ihtiyacı olduğunu yetişkinden daha iyi anlarlar ve bu konuda küçüğün özgürlüğüne daha fazla saygılıdır (Aytaç, 1972; Evans, 1971; Lillard, 1973; Pines, 1969; Sobe, 2004).

Montessori sınıfı, farklı alanları içerir. Montessori sınıflarında günlük hayat uygulamalı yaşam çalışmaları, duyuşal materyal çalışmaları, matematik materyal çalışmaları, sözcük kartları ve harflerden oluşan dil çalışmaları, tahta yemek kaşığı ve yöresel kıyafetlere ait farklı dokudaki kumaşlar gibi yöresel araç gereçlerin bulunduğu kozmik eğitim çalışmalarından oluşmaktadır. Ayrıca, yumuşak bir halı ile öğrencilerin gelişimine uygun, kitapların resimlerine bakabilecekleri, kitap okuyabilecekleri bir yer almaktadır. Montessori yaklaşımında bulunan uygulamalı yaşam alanı, özellikle 2,5–3,5 yaş arası çocuklar için hazırlanmaktadır. Çocuk, bu

alandanda, kendi kendine yetmeyi ve çevresiyle ilgilenmeyi öğrenmeye başlar. Bu alanda, çocuğun özel olarak hazırlanmış kalıplar üzerinde düğme ilikleme, fermuar açma, kapatma, iğneleme, kemer bağlama gibi objeleri kullanarak kendi kendine çalışarak öğrenmesi hedeflenir. Duyusal alanda, çocuğun, farklı yükseklikleri, uzunlukları, ağırlıkları, renkleri, sesleri, kokuları, şekilleri kavramayı öğrenmesi amaçlanır (Mallory, 1989; Sobe, 2004).

2.1.9. Montessori Yöntemine Yöneltilen Eleştiriler

Montessori metodunun deneysel olarak uygulanmaya başladığı 1907 tarihinden bu yana yaklaşık olarak 100 yıllık zaman geçtiği söylenebilir. Bu süreç boyunca metodun yaygınlığında ve popülerliğinde kimi iniş çıkışlar olsa da özellikle 50'lerden sonra kendisini Montessori Okulu olarak adlandıran ve metodu uygulayan okulların sayısı önemli derecede artmıştır. M. Montessori metodun patentini almadığı için bu metod dileyen her okul tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Kimi akreditasyon kuruluşları var olsa da okulların büyük kısmı akredite edilmemiş durumda olduğunu söyleyebiliriz. Bu denetim odağının / odaklarının yoksunluğu ve metodu uygulamak, ismini kullanmak için yasal gereklilik olmaması metodun uygulanmasında farklılıkları doğurmaktadır. Montessori Metoduna yöneltilen eleştiriler bu durum sebebiyle iki açıdan irdelenebilir. Bu eleştirilerden birincisi doğrudan M. Montessori'nin oluşturduğu metodun kendisine yöneltilen eleştirilerdir, ikincisi ise okullar üzerinden yapılan eleştirilerdir. Uygulama örnekleri yani okullar üzerinden yapılan eleştirilerin dikkate alınabilmesi için bu okulların metodu tam olarak uyguladığından emin olmak gerekmektedir. Bunların yanında "Montessori" ismini kullanan ancak, metodu tam olarak uygulamayan ya da kendi içinde mükemmelleşme çabası içinde bulunmayan okulların, bu ismi bir reklam aracı olarak kullanmaları etik açıdan bir diğer eleştiri konusu olarak da karşımıza çıkmaktadır (Korkmaz, 2005).

Aşağıdaki paragraflarda çeşitli kaynaklardan ulaşılan metoda yönelik eleştiriler başlıklar halinde sıralanmıştır.

- ***Bireyin küçük gruplarla ilgisine çok fazla odaklanmıştır:*** Montessori metodunun bireysel ve küçük grup çalışmasına odaklandığı gerçektir. Ancak karışık

yaş grupları ve grup çalışmalarıyla çocuklar yoğun bir etkileşim içine girmektedirler. Elizabeth G. Hainstock buna benzer bir eleştiriyi kitabında cevaplamıştır. Hainstock'a göre Montessori sınıfında, çocukların hazırlanmış çevreden dolayı, anlamlı etkileşim için daha fazla fırsatları olmaktadır.

- **Okullar katıdır, alıştırılmalar oyuncakların ve oyun zamanlarının yapısıyla sınırlandırılmıştır:** Öğretmen her materyalin özel amacını dikkatlice oluşturduğu ve etkinlikleri açık ve adım adım sunduğu halde, çocuklar geniş bir etkinlik alanından istediğini seçmekte ve yeni olanaklar keşfetmekte özgür seçimlerine bırakılırlar.

- **Montessori metodu, çocukları erken yaşlarda bilişsel öğrenimle tanıştırmak çocukluklarından mahrum bırakıyor:** Kanıtlar açıkça doğuştan altı yaşına kadar olan erken yaşların, en biçimlendirici yaşlar olduğunu ve çoğunlukla çocuğun gerçek potansiyelinin farkına varılmayarak harcandığı zamanlardır. Hassas dönemlerin gösterdiği gibi, çocuğun büyük kolaylıkla öğrendiği bu erken yaşlar, öğrenimin özel evrelerine en çok yanıt veren zaman dilimleridir. Bu eleştiride de Montessori çevresinin özgür bir yaşam ortamı oluşturduğu ve öğrencinin kendi materyallerinin kendisinin seçtiği; eğer müzik aletleriyle vb. zaman geçirmek istiyorsa bunun engellenmeyeceğini de savunmaktadır.

- **Montessori sadece özel öğrenciler (yetenekli ya da özürlü) içindir:** Montessori okullarında kullanılan metot yukarıda bahsedilen iki öğrenci tipinde de oldukça etkili olarak uygulanmıştır. Bunların etkililiğinin nedeni bütün öğrencilerin başarısını sağlamak için tasarlanmış öğrenme çevresi olmasıdır.

- **Montessori okulları dindardır:** North American Montessori Teachers' Association'dan alınan bu maddeye yapılan açıklama şöyledir: "...dinî desteğe sahip olmak Amerika'daki okullarda yaygın bir uygulama olduğundan dolayı birçok özel Amerikan Montessori okulu dinî bir yönelime sahiptir. Ancak Montessori Metodunun kendisinde dinî yönlendirme bulunmamaktadır.

- **Montessori sınıfındaki çocuklar diğerlerine göre denetimsiz ve gözetimsiz ve her ne isterlerse yapabilirler:** Montessori Metodu amaçlı etkinliğin özgür seçimine dayanmaktadır. Eğer çocuk yıkıcı oluyorsa ya da amaçsız bir şekilde

materyalleri kullanıyorsa, öğretmen müdahale eder ve yumuşak bir şekilde çocuğu daha uygun materyallere ya da materyalin daha uygun bir kullanımına yönlendirir.

- ***Her sınıf oldukça geniş yaş gruplarını içeriyor:*** M. Montessori çocukların kendi yaşlarından öğrenirken daha az ket vurulduğunu gözlemlemiştir. Bir çocuk, başka bir çocuktan öğretmenden öğrendiğinden daha kolay öğrendiğini savunur. Çocuklar arasında iki taraflı bir saygı vardır ve rekabet yoktur ve bu birbirinden öğrenmeye imkan tanır. Yaştan çok bireylere vurgu yapan derecesiz sınıflardan oluşmaktadır.

- ***Montessori hareketi bir ticaret haline geldi:*** Bu eleştirinin sebebi Montessori'nin materyallerin telif hakkında ve öğretmenlerin resmî sertifikasyonunda büyük bir paya sahip olması; ismi izinsiz kullanılamayan bir marka haline gelmiş olmasıdır. M. Montessori her öğretmen kendisi ya da ona yakın meslektaşları tarafından bizzat eğitilmezse, metodun ve didaktik materyallerin tasarlanan amaçlarının dışında oyuncaklar gibi kullanılacağını düşünmüştür. Montessori'nin materyallerin patentini aldığı doğru olmakla birlikte, metodun tescilini ticarete dönüşmesinden korktuğu için böyle bir yola başvurmuştur. Ve Montessori ismi tüm dünyada rahatlıkla kullanılmaya başlanmıştır. Yine de alternatif eğitim metotlarının çoğunda olduğu gibi, Montessori Metodunun da bir özel okul hareketine dönüştüğü görülmektedir.

- ***Aletler kullanılarak her çocuk için bir yol düzenlenmesi, hayal gücü, yaratıcılık ve kendiliğindenlik için yeterince yer bırakmaz:*** Standartlaştırılan materyalleri kullanmak, çocuğun zihninde düzenin somut modellerinin oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Bu bir kere yapıldığında, çocuk materyallerle çalışmakta ve onları farklı yöntemlerle kullanmakta bağımsız olduğu da görülmektedir.

- ***Çok fazla oturarak yapılan iş vardır:*** Odanın etrafında amaçsızca gezinmek ve amaçlı etkinlik arasında önemli fark olmaktadır. Konsantrasyonu ve materyallerle çalışmayı gerektiren herhangi bir etkinlik oturarak çalışılacaktır. Öğrencilerin sınıfta hareketsiz durmaları istenmez. Sınıfta, seçtikleri materyallerle, istedikleri yerde istedikleri uzunlukta çalışmalarını isterler. Çoğu kez bir öğrenci

masada, bir grup arkadaşı ile beraber ya da halı da çalışmalar yapabilir. Ayrıca geleneksel metotlarda yapıldığı gibi çocukların ders boyunca oturmaları için baskı yapılmaz.

- **Montessori sınıfı grup etkinlikleri yoluyla diğer çocuklarla etkileşim için yeterince zamana izin vermez:** Bu tamamen yanlış bir düşüncedir. Montessori sınıfında, çocukların hazırlanmış çevreden dolayı, anlamlı etkileşim için daha fazla fırsatları doğmaktadır. Sadece özel zamanlardansa, gün boyunca karşılıklı yardım duygusuna sahiptirler ve birbirlerine güven duyarlar. Grup etkinlikleri gün boyunca kendiliğinden oluşur: müzik, hareket alıştırmaları, sohbet, yemek, dışarı eğlenceleri ya da benzer programlar. Montessori sınıfında öğrenciler birey olarak görülürler (Korkmaz, 2005).

2.2. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE PSİKOMOTOR GELİŞİM

Okul öncesi dönem, çocuklarda kişiliğin oluşması, temel bilgi ve becerilerin kazanılması açısından çok önemli ve kritik dönemlerdir. Temel bilgi ve beceri yanı sıra ileride kuracağı sosyal iletişim bakımından da oldukça önem taşımaktadır. Çocukların gelişimi için önemli olan bu süreç içerisinde de alacağı kaliteli bir eğitimin kaliteli ve planlı olması çok büyük önem taşır(Arı,2003).

Okul öncesi döneminde işbirliği, yardımlaşma, paylaşma, yaşayarak ve keşfederek öğrenme, içsel denetim, kendini ifade etme, yaratıcılığın gelişimi, öz bakım becerilerini geliştirme gibi temel gereksinimlerinin karşılanması çocuğun ileri yıllardaki gelişiminin sağlıklı olması açısından oldukça önemli bir yer tutar. Bu önemli dönemde verilecek olan okul öncesi eğitimin, yetersiz ve kalitesiz olması çocuğun kişiliğini ve sonraki yıllarda olacak öğrenimini olumsuz yönde ilerlemesine neden olur (Gürkan 2000).

Okul öncesi eğitim, çocukların temel davranışları kazandığı en önemli eğitim kademelerindedir. Yapılan bilimsel çalışmalar, nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip bireyleri yetiştirmek için eğitime çok küçük yaşlarda başlanmasının önemini ortaya çıkarmıştır. Aile ortamında sıkı duygusal ilişkilerde bulunan çocukta, yavaş yavaş yaşlılarıyla bir araya gelme, oyun gruplarına katılma,

paylaşma, mücadele etme gibi ihtiyaçlar belirginleşmeye başlar. Zamanla sosyalleşme eğilimi artar (Koçyiğit, 2007).

İnsan yaşamında, gelişim dönemleri ve alanların özelliklerinin betimlenmesi, ölçülmesi pek çok açıdan önem taşımaktadır. Özellikle insanın eğitiminin kritik bir değer kazandığı çocukluk, ön ergenlik ve ergenlik dönemlerinde gelişim özelliklerinin ölçülmesi ve normlarla karşılaştırılması ayrıca önemlidir. Çünkü eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi, bireyin gelişim dönemlerinde gösterdiği özelliklere göre ayarlanır. Doğuştan ergenlik döneminin sonuna kadar motor gelişim, dikkatle ölçülmesi ve izlenmesi gereken özel bir gelişimdir (Tepeli, 2007).

Motor gelişim terimi ile psiko-motor gelişim teriminin sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı olmuştur. Psiko-motor gelişim, yaşam boyu süren bir süreç olup motor becerilerde gerileme ve ya yeni bir becerinin kazanılması gibi tüm fiziksel değişimlerle ilgilendiğini söyleyebiliriz. Çocukların motor gelişimi, hareket yeteneklerinin gelişimini ve fiziksel yeteneklerin gelişimini içine alır (Bayhan, 2004; Timurkaan, 2003; Özer ve Özer ,2007).

Büyük kas becerilerin gelişimi, çoğunlukla vücudu bir yerden başka bir yere hareket ettirmede kullanılan lokomotor davranışlar ile nesnelere özellikle topları fırlatmayı ve yakalamayı içeren nesne kontrol becerileri kapsamaktadır (Tepeli,2007).

2.2.1. Motor Gelişimle İlgili Temel Kavramlar

Psiko-motor Gelişim: Fiziki büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişmesinin yanında organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanması halidir (İnan, 1996).

Motor Gelişim: Fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanmasına denir. (Özer ve Özer, 2002).

Motor Beceri: Belirlenen hedefi başarmak için vücudun koordinasyonunu sağlamayı veya kol ve bacağı kullanmayı gerektiren yetilerin tümüdür (Magill, 1998).

Küçük Kas Beceri: Genellikle göz-el koordinasyonunu kullanarak vücudun küçük kaslarının tam olarak kontrolünü gerektiren bir kazanımlardır (Magill, 1998).

Büyük Kas Beceri: Hareketin hedefini başarabilmek için büyük kas becerilerini kullanmayı gerektiren bir beceriler bütünüdür (Magill, 1998).

Temel Motor Beceriler: Çocukluk dönemde geliştirilmesi gereken temel, gözlenebilir davranışlardır. Temel motor beceriler, lokomotor ve nesne kontrol becerilerini içine almaktadır (Gallahue ve Ozmun, 1998).

Lokomotor Beceri: Lokomotor hareketler, yürüme, koşma gibi yer değiştirmeyi gerektiren hareketlere denir(Özer ve Özer, 2002).

Nesne Kontrol Beceri: Yakalama, fırlatma, tekmeleme, sektirme, çarpma ve çevirme gibi nesne ile ilgili becerileri kapsayan temel motor beceri kategorisi içindedir (Gallahue ve Ozmun, 1998; Ulrich, 2000).

2.2.2. Psikomotor Gelişim Alanları

Çocuğun günlük aktivitelerindeki hareket modelleri iki büyük kategoride incelenir. Bunlar; büyük kas hareketleri (bedeni kullanma) ve küçük kas hareketleri (obje kullanma)'dir (Özer ve Özer,2000).

2.2.2.1. Büyük Kas Motor Gelişimine İlişkin Beceriler

Büyük kas motor becerileri aynı zamanda kaba motor beceriler/kaba devinsel beceriler olarak da isimlendirilmektedir (Bayhan ve Artan, 2005). Emekleme, ayakta durma, yürüme, koşma, sallanma, dönme, yuvarlanma, zıplama, denge gibi hareketler üzerindeki kontrolü anlatmak için söylenir (Arslan, 2007).

Psiko-motor gelişimin büyük ve küçük kas gelişimi şeklinde incelenmesi pek çok gelişimci tarafından kabul görmüştür. Büyük kas hareketleri baş, gövde, kol ve bacak hareketlerini içerir (Bilir,1994). Kaba motor beceriler olarak da adlandırılan büyük kas hareketleri, geniş kasların kullanımını kapsar. Büyük kas hareketleri üç büyük grupta toplanırlar.

1) Lokomotor hareketler; yürüme, koşma gibi yer değiştirmeyi gerektiren hareketlerdir.

2) Lokomotor olmayan hareketler; yer değiştirmeden yapılan dönme, eğilme, salınım gibi hareketlerdir.

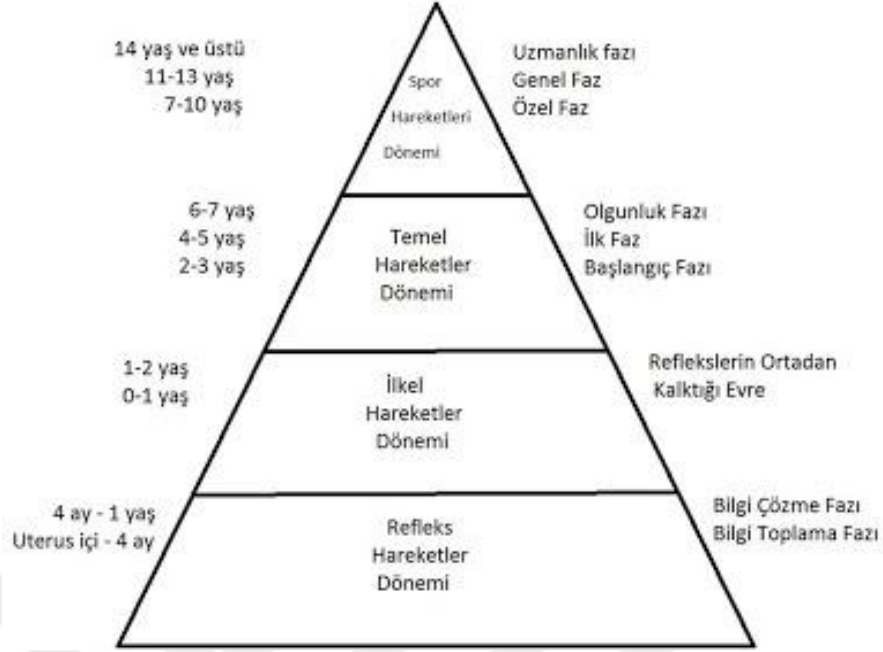
3) Denge; bir yerde belirli bir pozisyonu sürdürme hareketleridir (Özer ve Özer, 2000).

2.2.2.2. Küçük Kas Motor Becerilerine İlişkin Temel Beceriler

Küçük kas motor (ince devinsel) gelişimi, manipülatif beceri olarak tanımlanan eli ve ayağı kullanma becerileri ve nesne kontrol becerilerini içerir. Merkezden dışa gelişim ilkesine göre, küçük kas hareketlerinin gelişimi, büyük kas hareketlerinin gelişimini takip etmektedir. Küçük kas hareketleri bir objeyi avuç içi ile kaba bir şekilde tutmadan, baş ve işaret parmağını birleştirerek ince bir şekilde tutma becerisinin kazanılmasına doğru devam eder. Kalem kullanma, piyano çalma, topu ayakla kontrol altına alma gibi beceriler, manipülatif becerilerden, nesne kontrolüne örnek olarak söylenebilir. Bu becerilerin kazanılmasını sağlamak için, çocuğun; Özellikle düğme ve fermuarları kullanarak giyinme-soyunma: dişlerini temizleme; çatal-bıçak kullanarak beslenme; küçük blokları, parçaları birleştirme; marangozluk ve yemek pişirme için araçları kullanma, masa hazırlama; kalem, tükenmez kalem, fırça vb. kullanma; makas kullanma, küçük hayvanları incitmeden tutma; dikey, yatay çizgiler, daire, kare, üçgen vb. şekilleri çizme ve kopya etme; suyu bir kaba doldurma, boşaltma; iğneye iplik geçirme ve dikme gibi örnekler verebiliriz. (Mağden ve ark., 2003; Özer ve Özer 2000; Senemoğlu, 1994).

2.2.2.3. Motor Gelişim Dönemleri

Normal gelişim gösteren her çocuğun takip ettiği motor gelişim dönemleri bulunmaktadır ve kendine göre bir sıra takipleri vardır. Fakat bu, bütün normal gelişim gösteren çocukların aynı motor gelişim aşamasında olması anlamına gelmez. Gallahue (1982)'nin piramit modeline göre motor gelişimdeki dönemleri aşağıdaki şekildedir:



2.2.2.3.1. Refleks Hareketler Dönemi

Gelişen fetüsün ilk hareketleri refleksif hareketlerdir. Bunlar vücudun isteksiz olan hareketleridir. Reflekslerin birçoğu sonradan ortaya çıkacak olan istekli Bilgi toplama evresi, doğum öncesi dönemden başlayarak bebekliğin dördüncü ayına kadar devam eder. Bu evrede refleksler, bebeğin hareketler yolu ile bilgi toplama, besin arama ve korunmasında temel araçlardır (Özer ve Özer, 2000).

Yeni doğanın ilginç ve en önemli reflekslerinden biri moro-refleksidir diyebiliriz. Bu tepki biçiminde, yeni doğan kollarını yana doğru atar, parmaklarını gerer, sonra el ve kollarını sanki birini kucaklıyormuşçasına ortada birleştirir. Bebekler bu tepkiyi baş pozisyonlarının ansızın değiştirilmesi sırasında ya da kendileri için sürpriz sayılacak ani değişiklikler karşısında yaparlar. Bu reflekslerin, gelişimdeki önemi büyüktür; 3-4. Aylardan sonra kaybolmaya başlar (Yavuzer, 2003).

2.2.2.3.2. İlkel Hareketler Dönemi

Bebeğin ilk istekli hareketleri ilkel hareketler olarak isimlendirilir. Gelişmemiş hareket yetenekleri çocuğun hayatının ilk iki yılı boyunca gelişen hareketler olduğu söylenir. Bebeklik boyunca gelişmemiş hareketlerin etkili ve

yeterli gelişimi ilerideki zor hareket formları için temel yapının oluşumuna yardımcı olacaktır (Tepeli, 2007).

Bu dönemde merkezi sinir sisteminin gelişmesine paralel olarak önce bas ve gövde sonra kol ve bacaklar üzerinde kontrol sağlanmaya başlar (Muratlı,1997). 0-2 yaşlarda gözlenen ilkel hareketler, istemli hareketlerin ilk biçimlerini oluşturur. Bebeğin oturması emeklemesi, ayakta durabilmesi, gelişimde olgunlaşmanın önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu hareketler, yaşamın ilk iki yılında kemik, kas ve sinir sistemindeki gelişimin yanı sıra, bebeğe sağlanan alıştırma olanakları sonucu olarak gözlemlenir. İlkel hareketler olgunlaşmaya bağlıdır ve ortaya çıkışlarında önceden kestirilebilen bir sıra takip ederler. Normal koşullarda bu sıra değişmez, ancak bunların ortaya çıkış zamanları, hızları çocuktan çocuca farklılaşabilir. Bu bireysel farklılıkların kaynağına kalıtsal ve çevresel etmenler neden gösterilebilirler (Özer ve Özer, 2000).

2.2.2.3.3. Temel Hareketler Dönemi

Temel hareketler dönemi, Hayatın ilk iki yılı boyunca geliştirilmiş, geliştirilecek olan hareket modellerinin devamıdır. Çoğunlukla temelli motor beceriler, uygulayıcıya sunulan çevre şartlarında özel bir görevi ihtiva eden dinamik bir sistem içinde gösterilirler. Motivasyon, güç ve sinirsel faktörler gibi birçok faktör motor beceri üzerin de önemli rol oynar. Bu faktörlere ilaveten araç ve gereç, önceden pratik yapma ve eğitim gibi bazı çevre faktörlerinin motor gelişimi üzerinde etkisi görülmektedir. Genellikle 3. yılda (2 yaş) gelişmeye başlar ve 7. yaşa kadar sürer. Bu yıllar çocukların kendi vücutlarının hareket potansiyellerini koşarken, sıçrarken, fırlatırken, yakalarken ve vücutlarını dengede tutarken denedikleri ve keşfettikleri süreçtir (Tepeli, 2007).

Temel hareketler dönemindeki psiko-motor gelişimde, büyüme ve olgunlaşmanın yanı sıra model alma gibi dış etkenler yani, öğrenmenin ön plana çıktığı görülmüştür (Topkaya, 2004). Bireyin temel hareket becerilerinin dengeli bir biçimde geliştirilmesi, yaratıcı ve düzeltici bir öğretim ile mümkün olmaktadır. Temel hareket becerilerinin gözlenerek değerlendirilmesi, öğretmenin alıştırmalar planlaması ve uygun öğretim yöntemlerinin saptanması çocukların olgun modeller

geliştirmesine imkan tanıyacaktır. Temel hareket modellerinde olgunluk evresine ulaşamama, bunların spora uyarlanmamasına neden olacaktır (Gallahue,1982; Gökmen,1995; Akt: Özer ve Özer, 2000).

2.2.2.3.3.1. Temel Lokomotor Beceriler

Lokomotor beceriler vücudu dik bir pozisyonda bir noktadan diğer bir noktaya yatay veya dikey yönde sürükleyen vücut hareketlerinin tümüdür. Yürüme koşma, sıçrama, atlama, at yürüyüşü, sekme, yana kayma gibi hareketler genellikle temel lokomotor beceriler olarak geçmektedir. Bu hareket becerileri, çevremizi kontrol etmemiz ve spor, dans gibi eğlenceye dayalı aktiviteler katılabilmek için önemlidir (Tepeli,2007).

Yürüme; İlk yürümeye başladığında çocuğun kollarını bedene yakın tutamadığı gözlemlenir. Daha çok yere paralel (bedenden uzak ve havada) bir şekildedir. Bu duruşun nedenleri çocuğun daha tam dengesini sağlayamamış ve beden kısımlarının arasında tam eşgüdüm oluşmamasıdır. Fakat yürümedeki ustalığı, yeteneği arttıkça hem daha az enerji sarf etmeye, hem artık yürümek, “yürümek” olarak ilgisini çekmeye başlayacaktır (Fişek ve Yıldırım, 1993).

Koşma; Koşma, çocuğun sinir kas koordinasyonu ve yeterince kas kuvvetine erişmesi sonucu gerçekleşen ve bir yerden bir yere hızlıca gitmesi durumudur (Timurkaan, 2003). Koşuyu bir motor beceri olarak geliştirmek için ayaklar koşu yönüne paralel olmalı, vücut hafifçe öne eğilmeli, yere ayağın ucuyla ya da tüm tabanla basılmalı, nefes koşunun hızına göre ayarlanmalıdır (Kale 2003).

At Yürüyüşü; At yürüyüşü, bir ayak önde diğer ayak onu takip edecek şekilde ve kollar bükük ve bel hizasında bedenden ayrı olacak şekilde harekete önderlik eden ayak üzerinde sekmeyle karakterize bir beceri bütünüdür (Gallahue, 1989).

Sekme; Sekme becerisi, ritmik bir şekilde çift ayak üzerinde sıçrama ve bir adım yürüme hareketlerinin sırayla birleştirilmesinden oluşur(Özer ve Özer 2007).

Sıçrayarak Atlama; Sıçrama deyimiyile, ayaklar ile vücudun yerden yukarıya yükseltilmesi ve yere inmesi olarak söylenebilir (Muratlı,1997).

Yatay Atlama; Yatay atlama, her iki ayaklardan güç alınarak vücudun öne doğru yukarı ve dışa gelecek şekilde sürüklenmesinden oluşan temel bir hareket becerisidir (Tepeli 2007).

Tek Ayak Üzerinde Sıçrama; Atlama ve tek ayak üzerinde sıçrama zemin üzerinden havalanma ve zemine iniş gibi hareket formlarını kapsamaktadır (Tepeli 2007).

Yana Kayma; Yana kayma sadece hareketin yönü farklı olmak ile birlikte at yürüyüşü ile aynı hareket kısımlarını içine almaktadır(Williams, 1983).

2.3.3.2. Nesne Kontrol Beceriler

Nesne kontrol, el ve ayakların kullanılması ile nesnelere güç alma ve onlara güç uygulama ile ilgili beceri kapsar(Tepeli, 2007) .

Duran Bir Topa Vurma; Bir beysbol sopası iki eli kullanarak güç yardımıyla duran bir topa vurulması şeklinde seyreden bir harekettir(Tepeli, 2007).

Top Sektirme; Top sektirmenin gelişimsel düzeni; topu sektirme ve toplama, topu sektirme esnasındaki kontrol ve hakimiyet sağlayabilmedir(Tepeli, 2007).

Yakalama; Yakalama, eller veya eller ile vücudun başka kısımları tarafından hareket halindeki bir nesneyi kontrol altına alabilme becerisidir (Muratlı, 1997; Ulutaş 2011).

Topa Ayakla Vurma; Topa ayak ile vurma, bir topa ayağı kullanarak güçlü bir şekilde vurma hareketidir(Tepeli, 2007).

El Üstünden Top Fırlatma; Top atma iyi koordine edilmiş kol, el ve vücut hareketleriyle olur. Kol, el ve vücut kaslarının olgunlaşma ve öğrenmenin etkisiyle gelişimi top atma becerisinin önemli ölçüde başarılmasına yardımcı olur. Bu beceride önemli olan topu atış şekli ve atış mesafesini ayarlamaktır(Kale, 2003).

El Altından Top Yuvarlama; Top yerden yuvarlama becerisi topa gücü verme ve böylelikle topun belli bir hedefe yönelerek zemin üzerinde yolculuğa başlamasıdır(Gallahue, 1996).

2.2.2.3.3.3. Denge

Denge, belli bir yerde bir pozisyonu devam ettirme olarak isimlendirilir. İlk önemli denge şekilleri, oturma ve ayakta durabilmedir (Tepeli,2007). Denge, belli bir yerde durumu devam ettirebilme becerisidir(İnan, 1998; Güven, 2006).

2.2.2.3.3.4. Sporla İlişkili Hareketler Dönemi

Bu dönem yedi yaş ve yukarısını içine alır. İlkokul çocukları yeni beceriler kazanmaktan çok, daha önce kazandıkları temel becerileri daha bilinçli olarak sergilerler. Motor gelişimin bu aşaması için temel hareketlerin gelişim aşamasıdır diyebiliriz (Tepeli, 2007).

Psikomotor Gelişimi Destekleyen Kuramcılar ve Görüşleri

1. Gallahue

Gallahue (1982)'ye göre motor gelişim, içten ve dıştan gelen süreçlerin etkileşiminin bir sonucu olarak motor davranışta meydana gelen değişimleri inceleyen bir çalışma alanını içermektedir (Demirci, 2007).

Gallahue (1982) "Understanding Motor Development in Children" adlı kitabında motor gelişimi çocukluk dönemi ile sınırlayarak incelemiş ve kuramını piramit modeli ile anlatmıştır. Bu modele göre, her motor gelişim dönemi bir diğerinin üzerine gerçekleşir. Motor gelişimin temelini refleksif hareketler dönemi olduğunu söyler. Bu dönemi ilkel hareketler dönemi ve temel hareketler öneminin izlediğini, ardından piramit'in zirvesinde ise spor hareketleri döneminin yer aldığını belirtir (Demirci, 2007).

2. Gessel

20. yy.'da Arnold Gessell ve arkadaşlarının "olgunlaşma teorisi" erken çocukluk eğitimine etkide bulunmuştur. Bu teoriye göre, insan doğal olarak bir çok yeteneklerle dünyaya gözlerini açmaktadır. Her çocuğun yeteneği ve gelişimi genetik olarak bellidir. Normal gelişim süresince çocuk büyüdükçe bu yeteneklerini sergilemeye başlar (Ulutaş ve Ersoy, 2004).

Gessell'in kuramının tümünü kabul ya da reddetmek söz konusu olamaz (Ataman, 2004).

Montessori ve Motor Beceriler

Montessori sınıflarında jimnastik ve kültür-fizik egzersizlerinin yetersiz olduğu görüşünden söz edenler de vardır. Ancak Montessori çocuğun sınıfın düzenine ayak uydurarak hareket ettiği, materyalleri kaldırıp indirdiği ve taşıdığı, birçok aktiviteye sistemli hareketlerle katıldığı için aslında jimnastik hareketlerini düzenli olarak yerine getirdiğini söyleyebiliriz(Williams,1996).

Montessori kültür-fizik eksersizlerinin normal gelişim göstermeyen çocukların yürüme, nefes alma, hareketlerini kontrol etme için birer tedavi yöntemi olduğunu, normal gelişim gösteren çocukların zaten bu becerilere gelişimleri doğrultusunda sahip olduklarını hazırlanmış çevreninde çocuğa bu fırsatı verdiğini ifade eder ve savunur(Williams, 1996).

Günlük yaşam becerileri çocukların öz bakım becerilerine ve motor becerilerine destek sağlamaktadır. Günlük yaşam becerileri etkinlikleri, çocukların kendi işlerini başarmasına ve bağımsızlaşmasına imkan tanımaktadır. Ayrıca çocukların motor gelişimlerini desteklerken, çocukların kendi çalışma ortamlarını hazırlamasını sağlayarak çocukta kendine güven duygusunu geliştirir, görsel algı becerilerini destekler, kendi temizliklerine ve hijyenlerine yönelik farkındalık kazandırır, çocuğun sorumluluk alması gereken bir ortam vardır. Bunlar dikkate alındığında, günlük yaşam becerileri etkinliklerinin çocukların öz-bakım ve motor gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı bir gerçektir. Montessori; motor gelişimi destekleyen eğitim için gerekli gördüğü faaliyetlerin, öz-disiplin, dikkat ve iyi çalışma alışkanlıkları kazandırmada, daha sonraki dönemde akademik öğrenme için gerekli olan duyu hareket becerilerini de geliştirmede etkili olduğunu savunmuştur (Mutlu, Ergişi, Ayhan ve Aral; 2012).

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.3.1. Montessori Yöntemi ile İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, Türkiye’de ve dünyada 2000’li yıllarda yapılmış olan Montessori Yöntemini inceleyen araştırmalara yer almaktadır. Bu araştırmalar tarih sırasına göre aşağıda belirtilmiştir;

Gleen (2003) tarafından yapılan bir araştırmada yetişkinlikte Montessori eğitiminin etkileri incelenmiştir. Araştırmanın rneklemi Franciscan Montessori Early School'da okuyan öğrencilerden oluşmuştur. Araştırma sonuçlarına göre Montessori eğitiminin çocukların akademik ve sosyal gelişimlerinde olumlu etkiler yaptığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca Montessori eğitimi ile yetişen yetişkinlerin, kişisel ve sosyal gelişmişliklerinde pozitif katkıları olduğunu söylemişlerdir.

Lopata, Wallace ve Finn (2005) tarafından, New York'ta, katılımcılarının çoğunluğunun düşük gelir seviyesinde olan ailelerin çocuklarının oluşturduğu ve Montessori yönteminin akademik başarıya etkisini inceleyen bir araştırma da bulunulmuştur. Araştırmanın sonucunda, Montessori Yöntemiyle eğitim alan çocukların, geleneksel yönteme göre eğitim alan çocuklardan daha yüksek akademik başarıya sahip olduklarını ortaya çıkmıştır.

Korkmaz (2005) araştırmasında, Türkiye'de Montessori eğitimi verdiğini duyuran okulların belirtilen akreditasyon kuruluşlarının standartlarını ne oranda karşıladıklarına bakılmıştır. Araştırma genel tarama modelinde desenlenmiştir. Montessori metodu uyguladığını duyuran okullarla yapılan ön görüşmeler sonucu birçoğunun karma sistem uyguladığı ve Montessori metodunun sadece kendi yapılarına uygun olan kısımlarını aldıkları sonucuna varılmıştır.

McCladdie (2006)'nin Saint Joseph's niversitesi'nde yaptığı ve Montessori Yönteminin okuma öğretimine etkisini araştırdığı çalışmasında, Montessori yönteminin çocuklara okumayı öğretmede geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Lillard ve Else-Quest (2006) tarafından yapılan bir araştırmada da Montessori Yöntemi kullanılarak erken çocukluk eğitimi alan çocukların okula hazır oluşlarına bakılmıştır. Araştırma sonucunda, Montessori yöntemi ile erken çocukluk eğitimi alan beş yaş çocuklarının geleneksel yöntemle erken çocukluk eğitimi alan beş yaş çocuklarından değişikliklere uyum sağlama ve artan karmaşık problemlerle başa çıkma becerileri açısından daha yüksek performans gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca Montessori yöntemi ile erken çocukluk eğitim alan beş yaş

çocuklarının daha sosyal ve davranışlarında daha ölçülü oldukları sonucu görülmüştür.

Aydoğan Akuysal (2007), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sayılarla ve geometrik şekillerle ilgili kavramları geliştirmelerinde Piaget ve Montessori yöntemine uygun olarak hazırlanan Kavram Eğitim Programının etkisini incelemek istemiştir. Araştırma sonucunda, Piaget ve Montessori yöntemine uygun olarak hazırlanan Kavram Eğitim Programının uygulandığı deney grubu çocukları ile geleneksel programın uygulandığı kontrol grubundaki çocukların, “Geometrik Şekilleri Tanıma Testi- Üçgen-Dikdörtgen-Kare-Daire” öntest puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark ortaya koydukları sonucuna varılmıştır. Sontest puan ortalamasında görülen bu artışın, deney grubuna uygulanan Geometrik Şekillerle İlgili Kavram Eğitim Programından kaynaklandığı açıklanmıştır.

Harris (2007) Normal Montessori eğitimi alan ve Müzikle zenginleştirilmiş Montessori eğitimi alan çocukların matematik becerileri arasındaki farklılıklara bakmıştır. Araştırmacı deney grubuna altı ay süre ile haftada üç buçuk saat boyunca müzikle zenginleştirilmiş Montessori eğitimi vermiş, kontrol grubu ise normal Montessori eğitimlerini almıştır. Araştırmanın analiz sonuçlarına göre müzik ile zenginleştirilmiş eğitim alan çocukların matematik becerilerinin normal Montessori eğitimi alan çocuklara göre istatistiksel olarak yüksek çıktığı sonucuna varılmıştır.

Hobbs (2008) Montessori eğitimi uygulayan ve uygulamayan özel okullarda akademik başarı ile ilgili yaptığı çalışmasında, AMI tarafından sertifikalı özel okullarında eğitim alan çocukların akademik becerilerini incelemek üzere Standford Başarı Testinin 9. Sürümünü kullanmış ve bağımlı değişken olarak okuma, matematik, dil becerileri, bilim çalışmaları ve sosyal becerilerini almıştır. Araştırmanın istatistiksel analizleri sonucunda Montessori okullarına devam eden çocukların okuma becerileri ve matematik becerilerinin Montessori eğitiminin verilmediği diğer okullara oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu, Montessori eğitimi alan çocukların okuma ve matematik becerilerinde önemli

ilerlemelerin gözlemlendiği; dil, sosyal ve bilim becerilerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Lloyd (2008) Montessori'nin "normalleşme" teorisi üzerine yaptığı çalışmayı, öz düzenleme ve sürdürülebilir odaklanma arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırma merkezine Montessori'nin Normalization teorisindeki sürdürülebilir odaklanma ve öz-düzenleme alınmıştır. Araştırmanın sonucunda; Montessori'nin Normalization teorisinin uygulamalı bir teori olarak kabul edilebileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ile Montessori Eğitim yönteminin çocuklara sağladığı odaklanma ve konsantrasyon becerisinin çocukların uyum ve adaptasyon süreçleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucu görülmüştür.

Murray (2008), Amerika'da yüz yılı aşkın bir süredir uygulanan Montessori yöntemi hakkında, Amerikan halkının ne bildiğini ve ne düşündüğünü incelemiştir. Araştırmaya, 1520 katılımcı dâhil edilmiştir ve her bir katılımcının görüşleri internet aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucu, katılımcıların çoğunluğunun Maria Montessori hakkında bilgi sahibi olduklarını ortaya koymuştur ancak katılımcıların Montessori eğitiminin özellikleri hakkında yetersiz bilgi sahibi oldukları da görülmüştür.

Koçyiğit ve Kayılı (2008), Montessori yöntemi ile eğitim alan ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına göre eğitim alan anaokulu çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine pozitif anlamda katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Yiğit (2008) tarafından yapılan ve deneme modelinde gerçekleştirilen araştırmada, Montessori yöntemi ve geleneksel yönteme göre eğitim alan anaokulu çocuklarının sayı kavramlarını kazanmada hangi programın daha etkili olduğu incelenmiştir. Araştırmanın deney grubuna altı hafta boyunca Montessori yöntemine uygun eğitim verilirken, kontrol grubuna geleneksel yöntem kullanılarak eğitim verilmeye devam edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Öngören (2008), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş grubu çocuklarına geometrik şekil kavramı kazandırmada Montessori yönteminin etkililiğini incelemiştir. Bu amaçla, deney grubu çocuklarına altı hafta boyunca Montessori yöntemi kullanılarak, kontrol grubuna ise altı hafta boyunca Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak geometrik şekil kavramı kazandırma amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda Montessori eğitimi alan deney grubu çocuklarının geometrik şekil kavramı kazanımlarının, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile eğitim alan kontrol grubu çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Kayılı, Koçyiğit ve Erbay (2009) tarafından, Montessori yönteminin beş - altı yaş çocuklarının alıcı dil becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma, deneme modelinde gerçekleştirilmiştir ve son test kontrol gruplu model olarak desenlenmiş olmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna, Montessori yöntemi ile eğitim alan 20 çocuk ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına göre eğitim alan 20 çocuk olmak üzere, toplam 40 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, Montessori yöntemi ile eğitim alan beş - altı yaş çocuklarının alıcı dil becerileri ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre eğitim alan beş - altı yaş çocuklarının alıcı dil becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Beken (2009), Montessori yönteminin 5-6 yaş çocukların el becerilerinin (Çizme-Boyama ve Nesnelere Kullanma Becerileri) gelişimine olan etkisinin araştırmıştır. Araştırmanın öntest- sontest kontrol gruplu model olarak desenlendiğini söyleyebiliriz. Araştırmanın deney grubu 12 hafta boyunca Montessori yöntemi eğitim programı, Kontrol grubu ise Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı almıştır. Araştırma bulgularından, Montessori eğitimi alan deney grubundaki çocukların, el becerileri kazanımlarının, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile eğitim alan kontrol grubu çocuklarının el becerileri kazanımlarından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Koçyiğit, Kayılı ve Erbay (2010) tarafından, Montessori yönteminin beş - altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma deneme modelinde gerçekleştirilmiştir ve son test kontrol gruplu model olarak

desenlenmesi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna, Montessori yöntemi ile eğitim alan 22 çocuk ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre eğitim alan 22 çocuk olmak üzere toplam 44 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, Montessori yöntemi ile eğitim alan beş - altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerileri ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına göre eğitim alan beş - altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Toran (2011) tarafından, Montessori eğitim yönteminin 4-6 yaş arası çocukların kavram edinimleri, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, araştırma modeli olarak ön test, son test ve deney-kontrol gruplu deneysel desenin tercih edildiğini söyleyebiliriz. Araştırma sonucunda elde edilen genel sonuç, Montessori eğitim yönteminin çocukların kavram edinimleri, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir.

Kayılı ve Arı (2011), tarafından yapılan çalışmada, Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisi araştırılmıştır.. Araştırmaya, 25 deney grubuna ve 25 kontrol grubuna olmak üzere toplam 50 çocuk alınmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ulaşılan genel sonuç; Montessori Yöntemi'nin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına olumlu yönde katkı sağladığı ve hali hazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre daha etkili olduğu çıkmıştır.

Kayılı ve Kuşcu (2012) tarafından yapılan çalışmada, erken çocukluk döneminde Montessori Yöntemi kullanılarak okul öncesi eğitim alan ilköğretim öğrencilerinin sosyal yeterlik ve okula uyumları araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna 2011-2012 eğitim öğretim yılında ilköğretim 1. sınıfta eğitim öğretim gören toplam 40 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın deney grubu erken çocukluk döneminde Montessori yöntemi kullanılarak okul öncesi eğitim alan ve ilköğretim 1. sınıfta öğrenim gören 20 çocuk, kontrol grubu ise erken çocukluk döneminde Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak okul öncesi eğitim alan 20 çocuktan oluşmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ulaşılan genel sonuç; Montessori Yönteminin çocukların sosyal yeterlik ve okula uyumlarına olumlu katkı

sağladığı ve hali hazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre daha etkili görüldüğü söylenebilir.

Tepeli ve Yılmaz (2012) yaptıkları araştırmada, üç farklı programa göre okul öncesi eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algılarını araştırmışlardır. Normal gelişim gösteren ve yaşları 60 ile 66 ay arasında değişen toplam 62 çocuk çalışmaya alınmıştır. Çocukların 21 tanesi Montessori yaklaşımına göre, 19 tanesi Çoklu Zekâ Kuramına göre, 22 tanesi ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre bir eğitim-öğretim yılı boyunca okul öncesi eğitime devam edenlerdir. Araştırma sonucunda çocukların Sosyal Kural Algısı alt ölçeğinin Sosyal Kurallarda Ciddiyet, Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu ve Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutlarına ait puanların çocukların eğitim aldığı okul öncesi eğitim programına göre değiştiği sonucuna varılmıştır. Bonferroni çoklu karşılaştırma sonuçları, farklılığın Montessori yaklaşımına göre eğitim alan grubun lehine olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sosyal Kuralların Yokluğu ve Sosyal Kuralları Genelleme alt boyutlarına ait puanların ise çocukların eğitim aldığı okul öncesi eğitim programına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Byun, Blair ve Pate (2013) yapmış oldukları araştırmada, Montessori ve geleneksel yöntemle okul öncesi eğitim veren okullardaki çocukların hareketsiz davranışlarını araştırmıştır. Araştırmaya katılan çocuklara ActiGraph Akselerometre takılarak hareketsiz davranışları kayıt altına alınmıştır. Çocukların hareketsiz davranışları, okul ortamında, okuldan sonra ve toplam gün olarak incelenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların ortalama yaşları 4,4'dür diyebiliriz. Araştırma sonucunda Montessori grubu çocuklarının geleneksel sınıflarda okul öncesi eğitim alan çocuklara göre okul ortamında, okuldan sonra ve toplam gün ölçümlerinde daha az hareketsiz davranışlarda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Özerem ve Kavas (2013) araştırmalarında, Montessori yönteminin okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma nitel desende gerçekleştirilmiştir ve veriler gözlemler ve görüşmeler sonucunda birlikte toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlere göre ebeveynlerin eğitimsel uygulamalara katılım düzeyleri ortalama seviyededir, öğretmenlerin büyük

çoğunluğu ebeveynlere eğitim programı konusunda sözel yada yazılı olarak bilgi vermektedir, öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocukların yaratıcılık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu bulgularına varmıştır. Ayrıca araştırmanın önemli bir bulgusu da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocukların problem çözme düzeylerinin ortalama seviyede olduğunu belirtmeleridir.

Ansari ve Winsler (2014) araştırmalarında, Montessori ve High Scope okul öncesi eğitim programlarında okul öncesi eğitime devam eden Latin ve Siyah ırk düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının okul olgunluklarını araştırmışlardır. Araştırmaya Miami okul olgunluğu projesi kapsamında 7045 Latin, 6700 siyah ırklı okul öncesi dönem çocuğu alınmıştır. Araştırma sonucunda her iki programında çocukların okul olgunluklarına olumlu katkılar sağladığı bulgusuna varılmıştır. Ancak siyah ırk çocuklarının Montessori programlarından kazanımları Latin ırk çocuklarının kazanımlarından daha yüksek seviyede olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Sablic ve Kolar (2014) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının Montessori'nin dil materyalleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaç edinmiştir. Araştırmanın çıkış noktasını Hırvatistan'ın PISA 2012 sonuçlarına göre 35. sırada yer alması ve dil öğretiminde bazı değişikliklerin hayata geçirilmesi zorunluluğundan doğmuştur. Araştırmaya Slavonski'de öğretmen eğitimi fakültesinde eğitim gören 27'si bayan, 2'si erkek olmak üzere toplam 29 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının Montessori'nin dil materyalleri hakkında son derece olumlu görüş belirttikleri ve Montessori yöntemini bir öğretim metodu olarak gelecekte kullanmayı düşündükleri bulgusuna varılmıştır.

Pate, O'Neill, Byun, McLver, Dowda ve Brown (2014) araştırmalarında, Montessori ve geleneksel okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların fiziksel aktivitelerini karşılaştırmak istemişlerdir. Araştırmaya dokuz Montessori, sekiz geleneksel okul öncesi eğitim kurumundan toplam 301 çocuk katılmıştır. Çocukların fiziksel aktiviteleri hafta içi okulda, okul dışında ve tüm gün şeklinde akselerometre kullanılarak kayıt altında tutulmuştur. Araştırma sonucunda Montessori okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocukların, geleneksel okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocuklardan daha aktif oldukları ortaya çıkmıştır.

Bayer (2015) araştırmasında, Montessori yönteminin okul öncesi çocukların öz bakım becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 20 deneme grubuna, 20 kontrol grubuna olmak üzere toplam 40 çocuk alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen genel sonuç, Montessori yönteminin okul öncesi çocuklarının öz bakım becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre temizlik ve kişisel bakım, yemek yeme, dinlenme, giyinme becerilerine göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Franc ve Subotic (2015) yapmış oldukları araştırmada, Montessori okul öncesi eğitim programı ve Hırvatistan'da halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programı ile okul öncesi eğitim alan beş yaş çocuklarının fonolojik farkındalıklarını araştırmışlardır. Araştırmaya her iki gruptan da 15 kız, 15 erkek normal dil gelişimi ve bilişsel gelişime sahip çocuk olmak üzere toplam 60 çocuk alınmıştır. Araştırma sonucunda Montessori okul öncesi eğitim programı ile okul öncesi eğitim alan çocukların fonolojik farkındalık puanları, halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programı ile okul öncesi eğitim alan çocukların fonolojik farkındalık puanlarından daha yüksek olduğu çıkmıştır ve Montessori programının çocukların erken okuma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Yıldırım Doğru (2015) deneysel desende planlanmış araştırmasında, Montessori yönteminin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dikkat toplama becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya sekiz deney, yedi kontrol grubunda olmak üzere toplam 15 çocuk dahil olmuştur. Araştırmaya katılan çocukların sekizinde sadece dikkat eksikliği, yedisinde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı konmuştur. Araştırmada müdahale aracı olarak Montessori materyalleri arasında yer alan, dokunma tablacıkları, ses tüpleri, binomik küp ve renk tabletleri çocuklarla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri puan ortalamaları kontrol grubu çocuklarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

2.3.2. Psikomotor Beceriler ile İlgili Araştırmalar

Perihanoğlu (2002) tarafından, anaokulu öğrencilerinin büyük ve küçük kas gelişimleri araştırılmıştır. Van il merkezindeki 31 anaokulunda 267 öğrenci ve 18

öğretmen ile örneklem oluşturulmuştur. Araştırma verileri, Portage Kontrol Listesi motor gelişim alanındaki maddeleri deneklerin başarıma durumuna göre toparlanmıştır. Bu veriler yüzdelerle hesaplanarak başarı durumlarına bakılmıştır. Motor gelişim alanındaki maddeler büyük kas ve küçük kas becerilerini içermektedir. Tek ayak üzerinde sıçramak, denge tahtasında ileri-geri-yanlara yürümek, 30 cm yükseklikten atlamak, eliyle topa yön vererek sıçratmak, kendi basına ip atlamak, top yakalamak, koşarken nesnelere yerden almak ve 10 sn bara asılmak araştırmada ölçülen büyük kas becerilerini oluşturmaktadır. Toplam 17 tane olan motor gelişim maddelerinin 10'unu kapsayan büyük kas becerilerinin başarıma ortalaması %87'dir. Kendi basına ip atlar maddesi %34'lük oranıyla en düşük, 30 cm yükseklikten atlar ve ip atlar gibi sıçrar maddeleri %100'lük oranıyla en yüksek başarıma oranlarına sahip maddelerdir. Başparmak ile diğer parmaklara dokunmak, çekiçle çivi çakmak %95 oranında, sınırları taşımadan boyamak, dergilerden resim kesmek, kalemıraş kullanmak, karmaşık resim çizmek(modelden), kâğıttan yırtarak basit şekiller çıkarmak küçük kas gelişimine giren maddelerdir. 7 tane olan küçük kas becerilerinin başarıma ortalaması %89'dur. Karmaşık resim çizer maddesi %74'lük oranıyla en düşük, çekiç ile çivi çakar maddesi %100'lük oranıyla en yüksek başarıma oranlarını içeren maddelerdir.

Rule ve Stewart (2002), çocukların küçük kas motor becerileri üzerinde Montessori yaklaşımının günlük yaşam becerileri materyallerinin etkisinin olup olmadığını saptamak üzere altı aylık deneysel bir araştırma da bulunmuşlardır. Araştırma sonucu Montessori yaklaşımının günlük yaşam becerileri materyallerinin çocukların küçük kas motor becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Maden, Şahin, Karaaslan (2003) tarafından, Ankara İl Merkezindeki Üç-Altı Yaş Grubu Çocukların Özbakım Beceri Düzeyleri araştırılmıştır. Bu araştırma; çocukların yemek yeme, tuvalet eğitimi, giyinme-soyunma, kendine çeki-düzen verme gibi özbakım beceri düzeylerini değerlendirebilmek ve ailelerin çocuklarına bu becerileri kazandırabilmek için verdikleri fırsatları belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçları; çocukların yaşı ve gelişim düzeyi dikkate

alındığında kendilerinden beklenen özbakım becerilerinin birçoğunu kazandıklarını ispatlamaktadır.

Stewart, Rule ve Giordino (2007) motor becerileri aktivitelerinin çocukların dikkatleri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırma sonucunda deney grubunda ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, kontrol grubunda istatistiksel olarak herhangi bir fark ortaya çıkmamıştır. Araştırmacılar bu sonuç ile Montessori eğitimi alan çocukların motor becerilerinin gelişmesinden dolayı uzun süreli dikkat gerektiren motor becerilerine dayalı çalışmalarda başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır.

Beken (2009) “Montessori Yöntemi Etkinlikleri'nin” 5–6 yaş çocukların el becerilerinin (Çizme-Boyama ve Nesnelere Kullanma Becerileri) gelişimine olan etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırmanın bulgularından, Montessori Eğitimi alan deney grubundaki çocukların, el becerileri kazanımlarının, MEB Okulöncesi Eğitim Programı ile eğitim alan kontrol grubu çocuklarının el becerileri kazanımlarından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tepeli (2013a), okul öncesi çocukların görsel algıları ile büyük kas motor becerileri arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak araştırmıştır. İlişkisel tarama modelinde düzenlenen araştırmaya, yaşları 54 ile 59 ay arası değişen 322 çocuk dahil edilmiştir. Çocukların % 52'si erkek, % 48'i kız çocuğudur. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Frostig tarafından geliştirilen “Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi (FGGAT)” ile Ulrich tarafından geliştirilen ve Tepeli ve ark. tarafından Türkçeye uyarlanan “Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BüKBÖT)” kullanılması düşünülmüştür. Verilerin analizinde “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı”, “Çoklu Doğrusal Regresyon” ile “Varyans Analizi” istatistiksel metotları kullanılmıştır. Çocukların BüKBÖT alt test ve toplam test puanları ile FGGAT alt test ve toplam test puanları arasında doğru orantılı oldukça yüksek ilişkiler saptanmıştır.

Tepeli (2013b) araştırmasında, Frostig görsel algı eğitim programı ile birlikte verilen nesne kontrol beceri eğitiminin 54-59 aylık çocukların nesne kontrol becerilerine etkisini araştırılmıştır. Araştırmaya anaokuluna devam eden, yaşları 54

ay ve 59 ay arasında değişen, 40'ı kız, 40'ı erkek olmak üzere toplam 80 çocuk dahil edilmiştir. Deneme modeli üç deney ve bir kontrol grubundan oluşmaktadır . 1. deney grubuna Frostig görsel algı eğitim programı ile birlikte nesne kontrol beceri eğitim programı, 2. deney grubuna sadece nesne kontrol beceri eğitim programı, 3. deney grubuna ise Frostig görsel algı eğitim programı verilmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocuklarla herhangi bir ek çalışma uygulanmamıştır. Çalışmaya alınan deney ve kontrol gruplarındaki çocukların son-test nesne kontrol beceri puanlarının yapılan işleme göre farklılaşıp farklılaşmadığı, tek faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile test edilmesi düşünülmüştür. ANCOVA'nın anlamlı olduğu durumlarda Bonferroni Testi kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma bulgularına göre dört farklı grupta bulunan çocukların BükBÖT'ün Nesne Kontrol Beceriler alt testinden aldıkları ön-testte göre düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında, yapılan ANCOVA analizi sonucuna göre anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Gruplar arası farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Bonferroni testi sonucuna göre Frostig görsel algı eğitim programı ile birlikte nesne kontrol beceri eğitimi verilen grup ile sadece nesne kontrol beceri eğitimi verilen grubun nesne kontrol beceri düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı çıkmamıştır. Ancak üç farklı deney grubundaki çocukların nesne kontrol beceri düzeltilmiş son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki çocukların nesne kontrol beceri düzeltilmiş son-test puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma evreni ve çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama işlemi ve verilerin analizine ilişkin bilgiler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan deneme modelinde bir araştırmadır. Araştırma, gerçek deneme modellerinden ön test – son test kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Araştırma deseninin sembolik görünümü aşağıdaki şekilde açıklanabilir;

		Öntest		Sontest	İzleme Testi
G _D	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}	O _{1.3}
G _K	R	O _{2.1}		O _{2.1}	-

G_D: Montessori yöntemi ile okul öncesi eğitim verilen deneme grubu

G_K: MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile eğitim verilen kontrol grubu

R: Deneklerin gruba yansız atandığını

O_{1.1} ve O_{1.2}: Deneme grubunun öntest ve sontest ölçümleri

O_{1.3}: Deneme grubunun izleme testi ölçümleri

O_{2.1} ve O_{2.2}: Kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümleri

X: Deneme grubuna uygulanan bağımsız değişken (Montessori Yöntemi)

Araştırma modeli aşağıdaki şekilde belirtilmiştir;

Grup	Uygulama Öncesi	Uygulama	Uygulama Sonrası	Uygulamadan on hafta sonra
Deneme Grubu	Öntest	Montessori Yöntemi	Sontest	İzleme Testi
Kontrol Grubu	Öntest	MEB O.Ö.E.P.	Sontest	-

Araştırma deseninde, bağımlı değişken anaokulu çocuklarının büyük kas becerileridir. Bağımsız değişken ise Montessori yöntemidir. Araştırmada, deneme grubu çocuklarına Montessori yöntemi uygulanarak okul öncesi eğitim verilmiştir. Kontrol grubu çocuklarına ise halihazırda uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB O.Ö.E.P.) kullanılarak okul öncesi eğitim verilmiştir.

3.2. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

3.2.1. Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evreni 2014 – 2015 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokuluna devam eden 36 - 60 aylık çocuklardır.

3.2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grupları oluşturulurken, anaokulunda 36 – 60 aylık çocuklara uygulanan programlar dikkate alınmıştır. Anaokulunda iki tür program uygulanmaktadır. Bu programlar Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB O.Ö.E.P. 1 grup) ve Montessori eğitimi yöntemi (2 grup)'dir. Montessori Eğitimi yöntemi uygulanan iki gruptan biri tesadüfi olarak olarak belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanan grup ise kontrol grubu olarak alınmıştır.

Adı geçen okulun seçilmesinde, okulda farklı okul öncesi eğitim modellerinin uygulanması, okulun fiziki imkanları, okul yönetiminin işbirliği ve okulun ayrıca çocuk gelişimi ve eğitimi alanında bir uygulama laboratuvarı olarak hizmet vermesi etkili olmuştur.

Çalışma gruplarının oluşturulmasında Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda bulunan ve 36-60 aylık çocuklara okul öncesi eğitim hizmeti veren sınıflar değerlendirilmiştir. Araştırmanın deneme grubu tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kontrol grubu ise, okulda MEB O.Ö.E. programı uygulanan tek grup olduğundan öğrencilerin tamamı çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın deneme grubuna 20, kontrol grubuna 20, olmak üzere araştırmaya toplam 40 çocuk dahil edilmiştir.

Deneme ve kontrol gruplarına ait cinsiyet dağılımları tablo 1’de gösterilmiştir;

Tablo 1. Deneme ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	Deneme Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	N	%
Kız	10	50	11	55
Erkek	10	50	9	45
Toplam	20	100	20	100

Tablo 1 incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının 10 (%50)’u kız, 10 (%50)’u erkek, kontrol grubu çocuklarının ise 11 (%55)’i kız, 9 (%45)’u erkektir. Ayrıca deneme grubu çocuklarının yaşlarının aritmetik ortalamaları (\bar{X}) 3.94, kontrol grubu çocuklarının yaşlarının aritmetik ortalamaları 3.85’dir. Çocukların okul öncesi eğitime devam süreleri araştırma sonuçlarını etkileyebileceği düşüncesiyle grupların okula devam süreleri incelenmiştir. Deneme grubu çocuklarının okul öncesi eğitime devam sürelerinin yıl olarak aritmetik ortalamaları (\bar{X}) 1.6, kontrol grubu çocuklarının okul öncesi eğitime devam sürelerinin yıl olarak aritmetik ortalamaları ise 1.55’dir.

Çalışma grubunu oluşturan deneme ve kontrol gruplarının birbirlerine benzeşik olup olmadıklarını test etmek amacıyla, çocukların büyük kas becerilerini değerlendirmede kullanılan Büyük Kas Becerileri Ölçme Testi (BÜKBÖT) öntest puan ortalamalarına ilişkin sonuçlar tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deneme ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların Büyük Kas Becerileri Ölçme Testi öntest puanlarına ilişkin sonuçlar

Ön Testler	Grup	n	Sıra	Sıra	– X	Sd	U	p
			Ortalaması	Toplamı				
BÜKBÖT Lokomotor alt testi	Deneme Grubu	20	19.85	397.00	7.50	1.82	187.00	.718
	Kontrol Grubu	20	21.15	423.00	7.70	1.62		
BÜKBÖT Nesne Kontrol alt testi	Deneme Grubu	20	19.45	389.00	10.30	2.53	179.00	.566
	Kontrol Grubu	20	21.55	431.00	10.95	2.74		
BÜKBÖT Toplam	Deneme Grubu	20	19.48	389.50	92.65	10.40	179.50	.577
	Kontrol Grubu	20	21.53	430.50	96.00	9.38		

Tablo 2 incelendiğinde, deneme ve kontrol gruplarını oluşturan anaokulu çocuklarının Büyük Kas Becerileri Ölçme Testi Lokomotor alt testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmadığı görülmüştür (U=187.00, p>0.05). Büyük Kas Becerileri Ölçme Testi Nesne Kontrol alt testi puan ortalamalarına bakıldığında gruplar arasında bir farklılaşma bulunmamaktadır (U=179.00, p>0.05). Deneme ve Kontrol gruplarını oluşturan anaokulu çocuklarının Büyük Kas Becerileri Ölçme Testi toplam puanları incelendiğinde ise gruplar arasında istatistiksel olarak bir farklılaşma görülmemektedir (U=179.50, p>0.05). Elde edilen sonuçlar, deneme ve kontrol grubu çocuklarının deneysel işlem öncesinde birbirlerine denk ve benzeşik olduklarını göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların büyük kas becerilerini değerlendirmek amacıyla Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BÜKBÖT) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya

katılan çocukların demografik bilgilerini öğrenebilmek amacıyla genel bilgi formu oluşturulmuştur.

3.3.3.1. Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BÜKBÖT)

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BüKBÖT): Araştırmada çocukların büyük kas becerilerini değerlendirmek için Dale A. Ulrich (2000) tarafından Test of Gross Motor Development-Second Edition (TGMD-2) adıyla geliştirilen ve Tepeli (2007) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BüKBÖT) kullanılmıştır. Test iki alt testten oluşmaktadır. Bunlar, Lokomotor Beceriler alt testi ile Nesne Kontrol Beceriler alt testidir. BüKBÖT Türkiye Norm değerleri belirlenmiş bir testtir.

Lokomotor alt testi, bir yerden başka bir yere doğru hareket ederken vücudun akıcı, koordineli hareketlerini gerektiren aşağıdaki yer alan motor becerileri ölçmektedir.

Koşu— Her adımda her iki ayağında zemin üzerinden kısa bir an ayrılması ile karakterize olan hızlı adımlarla ilerleme becerisi,

At yürüyüşü— Hızlı ve doğal üç vuruşluk ritmik yürüyüş oluşturma becerisi,

Tek ayak üzerinde sıçrama— Her iki ayak üzerinde sıçrayarak zemin üzerinde ilerleme becerisi,

Sıçrayarak Atlama— Bir nesne üzerinden sıçrayarak atlama ile ilgili yapılması gereken tüm becerileri oluşturma becerisi,

Yatay atlama— Ayakta dururken bir yatay atlama becerisi oluşturma becerisi,

Yana Kayma— Düz bir hat üzerinde bir noktadan diğerine adımla kayma becerisi (Tepeli,2007).

Nesne Kontrol alt testi; fırlatma, vurma ve yakalama hareketlerini içeren aşağıdaki motor becerileri ölçmektedir (Tepeli, 2007).

Duran bir topa vurma— Duran bir topa plastik bir sopa ile vurma becerisi,

Top sektirme— Ayaklar hareket etmeksizin bir basketbol topunu iki el ile de en az dört defa sektirme becerisi,

Yakalama— El altından fırlatılmış plastik bir topu yakalama becerisi,

Topa vurma— Duran bir topa tercih edilen ayakla vurma becerisi,

El üstünden fırlatma— Tercih edilen el ile bir topu duvar üzerindeki bir noktaya fırlatma becerisi,

El altından yuvarlama— Tercih edilen el ile iki koni arasına bir topu yuvarlama becerisi (Tepeli, 2007).

Lokomotor ve nesne kontrol alt testlerinin standart puanlarının bileşimi ile Büyük Kas Beceri Puanı (BüKBP) oluşur ve bu puan bireyin motor yeteneğini belirleyen en iyi ölçüdür (Tepeli, 2007).

Testte yer alan her bir beceri çocuğa iki kez yaptırılır ve iki denemenin ikisi de puanlandırılır. Çocuk bir davranış bölümünü doğru olarak yaparsa; 1 puan, doğru yapamaz ise 0 puan alır. İki denemenin her birinin puanlanmasını takiben, araştırmacı her bir beceri ile ilgili bir ham puan elde etmek için iki denemenin puanlarını toplar. Beceri puanları toplanarak alt test puanları elde edilmiş olur. Nesne Kontrol Beceriler alt testten de alınabilecek en yüksek puan 48'dir (Tepeli, 2007).

Büyük kas becerilerini ölçme testi, Türkiye standardizasyonu yapılmış, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Türkiye standardizasyonu çalışması Tepeli (2007) tarafından yapılmış olan testin, örneklem grubuna uygunluğu dolayısıyla yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmamıştır ve Tepeli (2007)'nin aktarmış olduğu geçerlik ve güvenilirlik bilgileri araştırmada kullanılmıştır.

Büyük kas becerilerini ölçme testi'nin güvenilirlik çalışmasında iç tutarlık güvenilirliği, testin aralıklı tekrarı ve gözlemciler arası tutarlık işlemleri yapılmıştır. Testin iç tutarlık güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Üç yaş çocukları için testin cronbach alfa güvenilirlik kat sayısı .86, dört yaş çocukları için .83, beş yaş çocukları için .78, altı yaş çocukları için ise .85'dir. Bu sonuçlar testin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Testin aralıklı tekrarı güvenilirlik çalışması için, Konya ilinden seçilen 112 çocuk iki hafta ara ile test edilmiştir. Ölçümler arası korelasyon yaş gruplarında Sperman-Brown korelasyon katsayısı ile test edilmiştir. Testin aralıklı tekrarı güvenilirliği korelasyon katsayısı üç yaş çocukları için .98, dört yaş çocukları .97, beş yaş çocukları için .97 ve altı yaş çocukları için .96'dır. Bu sonuçlar testin aralıklı tekrarı güvenilirlik ölçütünü karşılar niteliktedir.

Testin gözlemciler arası tutarlık güvenilirliğinin test edilmesinde, biri çocuk gelişimi uzmanı, diğeri sınıf öğretmeni iki kişi tarafından her yaş grubundan dört çocuğun bulunduğu formları bağımsız olarak puanlamışlardır. Hesaplanan gözlemciler arası tutarlık korelasyon katsayısı .99 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç puanlayıcılar arasındaki uyumun yüksek seviyede olduğunu göstermektedir.

Testin geçerlik çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır. Nesne kontrol ve lokomotor alt testleri için Büyük kas becerileri ölçme testi'nin beceri tayininin uygunluk indeksini test etmede “Maksimum Olabilirlik Doğrulayıcı Faktör Analizleri” yapılmıştır ve sekiz ayrı veri uygunluk indeksi hesaplanmıştır. Bunlar; Ki kare (X^2), Serbestlik derecesi (Sd), nispi ki-karesi (X^2/Sd), iyilik uyum indeksi (GFI) ve ayarlanmış uygunluk indeksi (AGFI), Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) dir. Kabul edilebilir uygunluk derecesi, indekse göre değişmektedir. X^2 ve Sd için, standart bir yorum yoktur, fakat genel kural, küçük değerler daha iyi bir uygunluk olduğunu göstermektedir. X^2/Sd indeksi, makul bir uyum derecesi için 5'ten küçük olmalıdır. GFI, CFI, NFI, NNFI değeri .90 veya bu değerden yüksek olmalıdır. AGFI değeri ise .80 civarında veya bu değerden yüksek olmalıdır. BükBÖT'ün Sd:53 Ki Karesi ise 310.80 dir. Analiz sonucunda Nispi Khi kare değeri 5.8 ve GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI değerleri sırasıyla .97, .95, .96, .96 ile .97 dir. Elde edilen değerler incelendiğinde model uygunluğunun yeterli olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları varsayılan modelin veriler tarafından desteklendiğini göstermektedir. Bundan dolayı, BükBÖT testinde de alt testleri temsil eden becerilerin, nesne kontrol ve lokomotor için geçerli olduğu ve bu becerilerin alt testler için uygun şekilde tayin edildiği yorumu yapabilir (Tepeli, 2007).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasına başlamadan önce çalışma grubuna dahil olan çocukların anaokulu yönetimi ile görüşülmüş ve planlama yapılmıştır. Testin uygulama ortamı, çocukların dikkatini dağıtabilecek malzemelerden arındırılarak düzenlenmiştir. Test için gerekli olan bütün materyaller testin uygulanmasına başlanmadan önce hazırlanmıştır.

Büyük kas becerileri ölçme testi çocuklara üçer kişilik gruplar halinde uygulanmıştır. Uygulamaya geçmeden önce her gruptaki çocuklara testle ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Çocuğun testten istenen beceriyi daha rahat anlayabilmesi için testin bir uygulama denemesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçme sürecinde çocuğun her beceriyi iki kez yapması istenmiştir ve her denemedeki performans kriteri ayrı ayrı puanlanmıştır. Çocuk tarafından yapılan becerinin puanlamasında; çocuk bir davranış bölümünü doğru olarak yapmışsa bir puan; doğru yapamamış ise sıfır puan verilmiştir. Uygulama süresi her çocuk için yaklaşık 15 dakikadır.

3.5. Verilerin analizi

Araştırmada, veri toplama aracından elde edilen veriler, SPSS 15.0 (The Statistical Package for The Social Sciences) sosyal bilimler için veri analizi paket programı kullanılarak Mann Whitney – U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi işlemleri uygulanarak analiz edilmiştir. Bu testlerin kullanılmasının nedeni, araştırmanın deneme (n=20, n<31) ve kontrol gruplarında (n=20, n<31) veri sayısının parametrik testlerin uygulanabilmesi için yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır. Mann Whitney – U testi, iki ilişkisiz gruptan elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla, Wilcoxon işaretli sıralar testi ise, ilişkili ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmada, grupların aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarını hesaplamak amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır ve araştırmada, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı .05 düzeyinde test edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, “Montessori yöntemi anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerini etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramak amacıyla oluşturulan araştırma denenceleri doğrultusunda deneme ve kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi puanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları açısından farklılaşp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deneme grubunun deneme öncesi ve sonrası Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Büyük Kas Beceri- lerini Ölçme Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Lokomotor Alt Testi	Negatif Sıra	0 ^a	.00	.00	3.938*	.000
	Pozitif Sıra	20 ^b	10.50	210.00		
	Eşit	0 ^c				

* Negatif sıralar temeline dayalı / ^a sontest<öntest / ^b sontest>öntest / ^c sontest=öntest

Tablo 3’de görüldüğü üzere, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest-öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=3.938$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, Montessori yönteminin deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi puanlarını arttırdığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgu denence 2.1.1’i destekler niteliktedir.

Ayrıca, deneme grubunun Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi Öntest ve Sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimleyici istatistik kullanılarak hesaplanmıştır ve tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Deneme Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi	Deneme Grubu	n	\bar{X}	sd	Min.	Maks.
	Öntest	20	7.50	1.82	2.00	10.00
	Sontest	20	14.10	.91	13.00	17.00

Tablo 4’ün verileri incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi öntest puanlarının aritmetik ortalaması 7.50, standart sapması ise 1.82’dir. Sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.10, standart sapması ise .91’dir. Elde edilen bu istatistiksel bilgiler, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yüksek olduğunu göstermiştir.

4.2. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları açısından farklılaşp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deneme grubunun deneme öncesi ve sonrası Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi puan ortalamaları

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol Alt Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Nesne Kontrol Alt Testi	Negatif Sıra	0 ^a	.00	.00	3.833*	.000
	Pozitif Sıra	19 ^b	10.00	190.00		
	Eşit	1 ^c				

* Negatif sıralar temeline dayalı / ^a sontest<öntest / ^b sontest>öntest / ^c sontest=öntest

Tablo 5 incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest-öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (z=3.833, p<0.05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, Montessori yönteminin deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol Alt Testi puanlarını arttırdığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgu denence 2.1.2’yi desteklemektedir.

Ayrıca, deneme grubunun Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi Öntest ve Sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimleyici istatistik kullanılarak hesaplanmıştır ve tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Deneme Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol Alt Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi	Deneme Grubu	n	\bar{X}	sd	Min.	Maks.
	Öntest	20	10.30	2.53	6.00	16.00
	Sontest	20	15.15	1.08	13.00	18.00

Tablo 6 incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Nesne Kontrol alt testi öntest puanlarının aritmetik ortalaması 10.30, standart sapması ise 2.53'dür. Sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.15, standart sapması ise 1.08'dir. Elde edilen bu istatistiksel bilgiler, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yüksek olduğunu göstermektedir.

4.3. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest toplam puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deneme grubunun deneme öncesi ve sonrası Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest toplam puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

* Negatif sıralar temeline dayalı / ^a sontest<öntest / ^b sontest>öntest / ^c sontest=öntest

Tablo 7 incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest-öntest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=3.925$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, Montessori yönteminin deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi toplam puanlarını arttırdığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgu denence 2.1.3'ü desteklemektedir.

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Toplam Puan	Negatif Sıra	0 ^a	.00	.00	3.925*	.000
	Pozitif Sıra	20 ^b	10.50	210.00		
	Eşit	0 ^c				

Ayrıca, deneme grubunun Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest toplam puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimleyici istatistik kullanılarak hesaplanmıştır ve tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Deneme Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Toplam Puan	Deneme Grubu	n	\bar{X}	sd	Min.	Maks.
	Öntest	20	92.65	10.40	72.00	116.00
	Sontest	20	127.75	2.55	124.00	133.00

Tablo 8 incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi öntest toplam puanlarının aritmetik ortalaması 92.65, standart sapması ise 10.40'dır. Son test toplam puanlarının aritmetik ortalaması 127.75, standart sapması ise 2.55'dir. Elde edilen bu istatistiksel bilgiler, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest toplam puan ortalamalarının öntest toplam puan ortalamalarına göre yüksek olduğunu göstermektedir.

4.4. Kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

Kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, kontrol grubunun deneme öncesi ve sonrası Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi puan ortalamaları Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Lokomotor Alt Testi	Negatif Sıra	3 ^a	9.33	28.00	2.520*	.012
	Pozitif Sıra	15 ^b	9.53	143.00		
	Eşit	2 ^c				

* Negatif sıralar temeline dayalı / ^a sontest<öntest / ^b sontest>öntest / ^c sontest=öntest

Tablo 9’da görüldüğü üzere, kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest-öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=2.520$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nın kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi puanlarını arttırdığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgu denence 2.2.1’i destekler niteliktedir.

Ayrıca, kontrol grubunun Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi Öntest ve Sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimleyici istatistik kullanılarak hesaplanmıştır ve tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Kontrol Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi	Kontrol Grubu	n	\bar{X}	sd	Min.	Maks.
	Öntest	20	7.70	1.62	4.00	10.00
	Sontest	20	9.45	3.25	3.00	14.00

Tablo 10'un verileri incelendiğinde, kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi öntest puanlarının aritmetik ortalaması 7.70, standart sapması ise 1.62'dir. Sontest puanlarının aritmetik ortalaması 9.45, standart sapması ise 3.25'dir. Elde edilen bu istatistiksel bilgiler, kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yüksek olduğunu göstermiştir.

4.5. Kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

Kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi Öntest ve Sontest puan ortalamaları açısından farklılaşp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, kontrol grubunun deneme öncesi ve sonrası Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol Alt Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Nesne Kontrol Alt Testi	Negatif Sıra	7 ^a	6.14	43.00	2.107*	.035
	Pozitif Sıra	12 ^b	12.25	147.00		
	Eşit	1 ^c				

Tablo 11'in verileri incelendiğinde, kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest-öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=2.107$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nın kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol Alt Testi puanlarını arttırdığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgu denence 2.2.2'yi destekler niteliktedir.

Ayrıca, kontrol grubunun Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi Öntest ve Sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimleyici istatistik kullanılarak hesaplanmıştır ve tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Kontrol Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol Alt Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi	Kontrol Grubu	n	\bar{X}	sd	Min.	Maks.
Öntest	Öntest	20	10.95	2.74	7.00	19.00
	Sontest	20	12.25	2.86	6.00	18.00

Tablo 12 incelendiğinde, kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Nesne Kontrol alt testi öntest puanlarının aritmetik ortalaması 10.95,

standart sapması ise 2.74'dür. Sontest puanlarının aritmetik ortalaması 12.25, standart sapması ise 2.86'dır. Elde edilen bu istatistiksel bilgiler, kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yüksek olduğunu göstermektedir.

4.6. Kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

Kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest toplam puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, kontrol grubunun deneme öncesi ve sonrası Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest toplam puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13. Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Toplam Puan	Negatif Sıra	6 ^a	7.00	42.00	2.133*	.033
	Pozitif Sıra	13 ^b	11.38	148.00		
	Eşit	1 ^c				

* Negatif sıralar temeline dayalı / ^a sontest<öntest / ^b sontest>öntest / ^c sontest=öntest

Tablo 13 incelendiğinde, kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest-öntest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=2.133$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nın kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi toplam puanlarını arttırdığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgu denence 2.2.3'ü desteklemektedir.

Ayrıca, kontrol grubunun Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest toplam puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimleyici istatistik kullanılarak hesaplanmıştır ve tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Kontrol Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Toplam Puan	Kontrol Grubu	n	\bar{X}	sd	Min.	Maks.
	Öntest	20	96.00	9.38	81.00	113.00
	Sontest	20	104.55	13.41	87.00	136.00

Tablo 14 incelendiğinde, kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi öntest toplam puanlarının aritmetik ortalaması 96.00, standart sapması ise 9.38’dir. Son test toplam puanlarının aritmetik ortalaması 104.55, standart sapması ise 13.41’dir. Elde edilen bu istatistiksel bilgiler, kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest toplam puan ortalamalarının öntest toplam puan ortalamalarına göre yüksek olduğunu göstermektedir.

4.7..Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

Deneme ve kontrol gruplarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest puan ortalamaları açısından farklılaşmış ve farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, her iki grubun deneme sonrası Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest puan ortalamaları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi Sontest Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney - U Testi Sonuçları $p<0.05$

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	\bar{X}	sd	U	p
Lokomotor alt testi	Deneme Grubu	20	29.30	586.00	14.10	.91	24.000	.000
	Kontrol Grubu	20	11.70	234.00	9.45	3.25		

Tablo 15 incelendiğinde, deneme ve kontrol gruplarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. ($U=24.000$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında Montessori Yöntemi ile okul öncesi eğitim alan deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest puan ortalamaları, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak okul öncesi eğitim alan kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest puan ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu sonuç denence 2.3.1’i desteklemektedir.

4.8. Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

Deneme ve kontrol gruplarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, her iki grubun deneme sonrası Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest puan ortalamaları Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analizi ilişkin değerler tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol Alt Testi Sontest Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney - U Testi Sonuçları $p<0.05$

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	\bar{X}	sd	U	p
Nesne Kontrol alt testi	Deneme Grubu	20	27.40	548.00	15.15	1.08	62.000	.000
	Kontrol Grubu	20	13.60	272.00	12.25	2.86		

Tablo 16'nın verileri incelendiğinde, deneme ve kontrol gruplarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. ($U=62.000$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında Montessori Yöntemi ile okul öncesi eğitim alan deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest puan ortalamaları, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak okul öncesi eğitim alan kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest puan ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu sonuç denence 2.3.2'yi desteklemektedir.

4.9. Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

Deneme ve kontrol gruplarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest toplam puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, her iki grubun deneme sonrası Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest toplam puan ortalamaları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Sontest Toplam Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney - U Testi Sonuçları $p<0.05$

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Toplam Puan	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	\bar{X}	sd	U	p
	Deneme Grubu	20	29.10	582.00	127.75	2.55	28.000	.000
	Kontrol Grubu	20	11.90	238.00	104.55	13.41		

Tablo 17'nin verileri incelendiğinde, deneme ve kontrol gruplarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest toplam puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. ($U=28.000$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında Montessori Yöntemi ile okul öncesi eğitim alan deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest toplam puan ortalamaları, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak okul öncesi eğitim alan kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest toplam puan ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu sonuç denence 2.3.3'ü desteklemektedir.

4.10. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest – izleme testi puan ortalamaları açısından farklılaşp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deneme grubunun deneme sonrası Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi puan ortalamaları ve izleme testi puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Ancak izleme testi sürecinde denek kayıpları yaşanmıştır ve izleme çalışması, deneme uygulamasına katılan toplam 10 çocukla yürütülmüştür. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi Sontest – İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Lokomotor Alt Testi	Negatif Sıra	2 ^a	3.00	6.00	.378*	.705
	Pozitif Sıra	2 ^b	2.00	4.00		
	Eşit	6 ^c				

* Negatif sıralar temeline dayalı / ^a sontest<öntest / ^b sontest>öntest / ^c sontest=öntest

Tablo 18’de görüldüğü üzere, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=.378$, $p>0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi puanları kalıcılık etkisini korumaktadır. Elde edilen bu bulgu denence 3.1’i destekler niteliktedir.

Ayrıca, deneme grubunun Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimleyici istatistik kullanılarak hesaplanmıştır ve tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Deneme Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi Sontest ve İzleme Testi Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi	Deneme Grubu	n	\bar{X}	sd	Min.	Maks.
	Sontest	10	14.30	1.15	13.00	17.00
	İzleme Testi	10	14.10	.56	13.00	15.00

Tablo 19'un verileri incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.30, standart sapması ise 1.15'dir. İzleme testi puanlarının aritmetik ortalaması 14.10, standart sapması ise .56'dır. Elde edilen bu istatistiksel bilgiler, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor alt testi sontest ve izleme testi puan ortalamalarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

4.11. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest – izleme testi puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deneme grubunun deneme sonrası Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi puan ortalamaları ve izleme testi puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi Sontest – İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Nesne Kontrol Alt Testi	Negatif Sıra	2 ^a	2.00	4.00	.378*	.705
	Pozitif Sıra	2 ^b	3.00	6.00		
	Eşit	6 ^c				

* Negatif sıralar temeline dayalı / ^a sontest<öntest / ^b sontest>öntest / ^c sontest=öntest

Tablo 20 incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=.378$, $p>0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol Alt Testi puanları kalıcılık etkisini korumaktadır. Elde edilen bu bulgu denence 3.2'yi destekler niteliktedir.

Ayrıca, deneme grubunun Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimleyici istatistik kullanılarak hesaplanmıştır ve tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Deneme Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol Alt Testi Sontest ve İzleme Testi Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi	Deneme Grubu	n	\bar{X}	sd	Min.	Maks.
Sontest	Sontest	10	14.90	.99	13.00	16.00
	İzleme Testi	10	15.00	.47	14.00	16.00

Tablo 21 incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.90, standart sapması ise .99'dur. İzleme testi puanlarının aritmetik ortalaması 15.00, standart sapması ise .47'dir. Elde edilen bu istatistiksel bilgiler, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest ve izleme testi puan ortalamalarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

4.12. Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest ve izleme testi toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

Deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest – izleme testi toplam puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deneme grubunun deneme sonrası Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi toplam puan ortalamaları ve izleme testi toplam puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Deneme Grubu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Sontest ve İzleme Testi Toplam Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Toplam Puan	Negatif Sıra	2 ^a	2.00	4.00	.378*	.705
	Pozitif Sıra	2 ^b	3.00	6.00		
	Eşit	6 ^c				

Tablo 22 incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol alt testi sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=.378$, $p>0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Nesne Kontrol Alt Testi

puanları kalıcılık etkisini korumaktadır. Elde edilen bu bulgu denence 3.3'ü destekler niteliktedir.

Ayrıca, deneme grubunun Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest ve izleme testi toplam puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimleyici istatistik kullanılarak hesaplanmıştır ve tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi Sontest – İzleme Testi Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Toplam Puan	Deneme Grubu	n	\bar{X}	sd	Min.	Maks.
	Sontest	10	127.30	2.62	124.00	130.00
	İzleme Testi	10	127.60	3.68	124.00	136.00

* Negatif sıralar temeline dayalı / ^a sontest<öntest / ^b sontest>öntest / ^c sontest=öntest

Tablo 23 incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest toplam puanlarının aritmetik ortalaması 127.30, standart sapması ise 2.62 'dir. İzleme testi puanlarının aritmetik ortalaması 127.60, standart sapması ise 3.68'dir. Elde edilen bu istatistiksel bilgiler, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi sontest ve izleme testi toplam puan ortalamalarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA ve YORUM

Bu araştırmada, Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine etkisini saptamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgular ulusal ve uluslararası alan yazında yer alan kaynaklarla desteklenerek tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda, deneme grubunun Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi, Nesne Kontrol Alt Testi ve Toplam Büyük Kas Becerileri öntest puan ortalamaları ile kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgu eğitim programı başlangıcında deneme ve kontrol gruplarının birbirine benzeşik olduğunu ve dolayısıyla aynı evrenden seçildiklerini göstermektedir.

Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine etkisini belirlemek amacıyla deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi, Nesne Kontrol Alt Testi ve Toplam Büyük Kas Becerileri öntest puan ortalamaları ile deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi, Nesne Kontrol Alt Testi ve Toplam Büyük Kas Becerileri sontest puan ortalamaları arasındaki fark karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonrasında, deneme grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi, Nesne Kontrol Alt Testi ve Toplam Büyük Kas Becerileri öntest puan ortalamaları ve sontest puan ortalamaları arasındaki fark $.05$ düzeyinde anlamlıdır ($p < .05$). Bu bulgu doğrultusunda, Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerini olumlu yönde desteklediği söylenebilir.

Halihazırda uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine etkisini belirlemek amacıyla kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi, Nesne Kontrol Alt Testi ve Toplam Büyük Kas Becerileri öntest puan ortalamaları ile kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi, Nesne Kontrol Alt Testi ve Toplam Büyük Kas Becerileri sontest puan ortalamaları arasındaki fark karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonrasında, kontrol

grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi, Nesne Kontrol Alt Testi ve Toplam Büyük Kas Becerileri öntest puan ortalamaları ve sontest puan ortalamaları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlıdır ($p<.05$). Bu bulgu doğrultusunda, halihazırda uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın da anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerini olumlu yönde desteklediği söylenebilir.

Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi, Nesne Kontrol Alt Testi ve Toplam Büyük Kas Becerileri sontest puan ortalamalarında, halihazırda uygulanan mevcut eğitim programına (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı) göre etkisini belirlemek amacıyla deneme ve kontrol grubu çocuklarının Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi, Nesne Kontrol Alt Testi ve Toplam Büyük Kas Becerileri sontest puan ortalamaları arasındaki fark karşılaştırılmıştır. Deneme sonrası deneme ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi, Nesne Kontrol Alt Testi ve Toplam Büyük Kas Becerileri sontest puan ortalamaları arasındaki fark .05 düzeyinde, deneme grubu lehine anlamlıdır ($p<.05$). Bu bulgu doğrultusunda, Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerini halihazırda uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre daha çok desteklediği söylenebilir.

Bu sonuca göre, puanlardaki farklılaşmanın çocukların gelişimi ve sınıflarda uygulanan temel eğitim programlarından (Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı) kaynaklandığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, Montessori yöntemi ile okul öncesi eğitim alan çocukların büyük kas becerileri düzeyleri, hali hazırda uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre daha fazla artış göstermiştir.

Ayrıca deneme grubundaki çocukların sontest ve kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi, Lokomotor Alt Testi, Nesne Kontrol Alt Testi ve Toplam Büyük Kas Becerileri puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>.05$). Bu bulguda kazanılan becerilerin kalıcılığını devam ettirdiğinin bir göstergesi olabilir.

Bu araştırma sonucunda, Montessori yönteminin çocukların büyük kas becerileri üzerinde etkili olması, eğitim yönteminin temel felsefesinin, günlük yaşam

deneyimlerinin, hazırlanmış çevrenin, ve hazırlanmış çevrenin bir ögesi olan Montessori materyallerinin, materyallerle çalışma düzeninin, çalışmaların çocukların etkin katılımıyla gerçekleşmesinin ve çocuğun eğitim sürecinde aldığı sorumluluğun getirdiği bir değişiklikten kaynaklandığı düşünülebilir.

Montessori yöntemi içerisinde yer alan çalışma alanlarından, günlük yaşam etkinlikleri, duyu, dil, matematik ve kozmik eğitim çalışmaları gibi farklı alanlardaki pek çok çalışma motor hareketleri, küçük ve büyük kasların motor gelişimini destekleyen çalışmalardan oluşmaktadır. Bu çalışmalar çocuğun fizyolojik gelişim aşamalarını desteklemekte ve tekrar içermektedir. Araştırmada da Montessori yöntemine dayalı eğitim süreci göz önüne alındığında deneme grubundaki çocukların büyük kas becerileri gelişimlerinde kontrol grubundaki çocuklara göre daha çok gelişme sağlanmıştır.

Araştırma sonuçlarını etkilediği düşünülen bir etkende, Montessori sınıflarında bulunan materyallerin çalışma düzenidir. Montessori'nin hazırlanmış çevresinde bulunan materyaller çocukların sadece bilişsel gelişimlerini ve konsantrasyon becerilerini destekleyici materyaller değildir. Bu materyaller çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik olmasının yanı sıra, çocukların büyük kas becerilerine ve küçük kas becerilerinin gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Ayrıca sınıfta rehber konumunda bulunan Montessori eğitmeni çocukları materyallerle çalışırken sınıfta materyalin bulunduğu noktadan daha uzak bir noktada çocuğun çalışmasına yönlendirir. Buna ek olarak materyallerin tüm parçaları tek tek çalışma alanına taşınır ve çalışma tamamlandıktan sonra tek tek bulunduğu dolaba kaldırılır. Ayrıca Montessori yönteminde hemen her gün dört mevsim bahçe etkinliklerine zaman ayrılır. Montessori yönteminin çocuğun hareket gelişimini, lokomotor becerilerini ve nesne kontrol becerilerini de geliştirici yönde desteklediği söylenebilir.

Montessori yönteminin temel ilkeleri arasında yer alan "çocuk merkezli öğretim" ilkesinin de çocukların büyük kas becerilerini etkilediği söylenebilir. Çocuklara sınıf ortamında geleneksel yöntemlere ve yapılandırmacı yaklaşıma göre programlanmış eğitim ortamlarında okul öncesi eğitim alan çocuklara göre, Montessori sınıflarında daha fazla hareket özgürlüğü sağladığı da düşünülebilir.

Alan yazın incelendiğinde, araştırma sonuçlarıyla paralellik gösteren bulgulara rastlanmıştır. Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının motor gelişimini daha fazla desteklediği araştırmalarla ortaya konmuştur (Beken, 2009; Pate, O'Neill, Byun, McIver, Dowda & Brown, 2014). Beken (2009) araştırmasında, Montessori yönteminin 5–6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine olan etkisinin incelemiştir ve araştırma sonucunda, Montessori eğitimi alan deneme grubundaki çocukların, el becerileri kazanımlarının, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile eğitim alan kontrol grubu çocuklarının el becerileri kazanımlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Banks (1995)'da yapmış olduğu araştırmada, Montessori ve geleneksel eğitimin çocukların motor becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır ve Montessori eğitimi alan çocukların geleneksel eğitim alan çocuklara oranla motor becerilerde daha iyi performans sergilediklerini tespit etmiştir.

Pate, O'Neill, Byun, McIver, Dowda & Brown (2014)'da araştırmalarında Montessori ve geleneksel yöntemle eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel aktivitelerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda çocukların fiziksel aktivitelerinin çocuğun bulunduğu okulla doğrudan ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ve erkek çocukların kız çocuklara göre daha hareketli oldukları, aynı zamanda Montessori sınıflarına devam eden hem erkek hem de kız çocukların geleneksel sınıflarda eğitim alan hem erkek hem de kız çocuklardan daha aktif ve hareketli oldukları sonucu elde edilmiştir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına bağlı olarak elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Bu araştırma “Montessori Yöntemi, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş

(36-66 ay) grubu çocukların büyük kas becerilerini etkilemekte midir? Sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada Montessori Yöntemi'nin çocukların büyük kas becerilerini olumlu yönde etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Montessori Yöntemi ile eğitim, alan 3-6 yaş arasından seçilen 20 deneme ve MEB OÖEP ile eğitim alan 20 kontrol olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak büyük kas becerileri (BÜKBOT) testi kullanılmıştır. BÜKBOT deneme ve kontrol grubu çocuklarına ön test-son test olarak verilmiştir. Deneme grubu çocuklarına on hafta sonra izleme testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde Montessori yönteminin çocukların büyük kas becerilerinde farklılaşmaya neden olup olmadığını değerlendirmesinde Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Deneyisel uygulama öncesinde, deneme ve kontrol grubu çocukların büyük kas becerileri ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Deneyisel uygulama sonrasında, Montessori yöntemi uygulanarak okul öncesi eğitim alan deneme grubu çocuklarının büyük kas becerileri son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

MEB OÖEP'nin uygulandığı kontrol grubu çocuklarının büyük kas becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Montessori Yöntemi uygulanarak okul öncesi eğitim alan deneme grubu çocuklarının büyük kas becerileri son test puan ortalamaları, MEB OÖEP uygulanarak okul öncesi eğitimi alan kontrol grubu çocukların son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Montessori yönteminin kalıcılığı ile ilgili olarak, deneme grubu çocukların son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında Büyük Kas Becerileri Ölçme Testi puan ortalamalarında anlamlı farkın olmadığı gözlenmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan genel sonuç: Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerini olumlu yönde etkilediği ve MEB OÖEP'na göre daha etkili olduğudur.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları Montessori yönteminin deneme grubu çocukların büyük kas becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler eğitimcilere ve gelecek araştırmalara yönelik olarak aşağıda verilmiştir.

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine çocukların büyük kas becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak hizmet içi seminerler verilebilir.

Çocukların özellikleri dikkate alınarak Montessori yönteminde olduğu gibi bireyselleştirilmiş eğitime daha çok yer verilmesi sağlanabilir.

Okul öncesi sınıflarında büyük kas becerilerini destekleyici özelliklere sahip araçlara yer verilip, mevcut araçlar geliştirilebilir.

Montessori yöntemi ile ilgili çalışmalar yaygınlaştırılarak bu yöntemin daha fazla okul öncesi eğitimcisi tarafından tanınması ve konu ile ilgili eğitimlerin yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Farklı evren ve örneklem grupları üzerinde benzer araştırmalar yapılarak sonuçları test edilebilir.

KAYNAKLAR

- Ansari, A. & Winsler, A. (2014). Montessori public school pre-K programs and the school readiness of low-income Black and Latino children. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1066-1079.
- Arı, M. (2003). *Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Armstrong, D. (1999). *Integration of computers into the Montessori curriculum, human centered computing fall*. Berkeley Universty. <http://www.cs.berkeley.edu/~jfc/hcc/courseF99/projects/armstrong.pdf>, Erişim Tarihi: 23.07.2014
- Arslan, M. (2008). Günümüzde Montessori pedagojisi. *Milli Eğitim Dergisi*, Kış, 177, 65–79.
- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydoğan Akuyşal, S. (2007). *6 Yaş Çocuklarının Geometrik Şekil Ve Sayı Kavramlarının Gelişiminde Kavram Eğitim Programının Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aytaç, K. (1972). *Avrupa Eğitim Tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Başal, H. A. (2005). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayer, A. (2015). *Montessori yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının öz bakım becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bayhan, S. P. & Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Beken, S. (2009). *Montessori Yöntemi Etkinliklerinin 5–6 Yaş Çocuklarının El Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Bilir, Ş. (1994). *Ana ve Çocuk Sağlığı*. Ankara: Alkem Kitapçılık.
- Byun, W., Blair, S. N. & Pate, R. R. (2013). Objectively measured sedentary behavior in preschool children: Comparison between Montessori and traditional preschools. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(2), 1-7.
- Condillac, E. B. (2001). *Essay on the Origin of Human Knowledge*, Translated by Hans Aarsleff, Cmbridge University Press.
- Cossentino, J. M. (2006). Big work: goodness, vocation, and engagement in the Montessori Method. *Curriculum Inquiry*, 36 (1), 63-92.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2008). *Okul Öncesi Dönem Montessori Yöntemi İle Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Poyraz Ofset.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2009). *Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Demirci, E. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Psikomotor Gelişim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Dere, H. ve Temel, F. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar, Gazi Üniversitesi Ananokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Dilthey, W. (1995). *Hermeneutik – Tin Bilimleri*, (Çev. Doğan Özlem), İstanbul: Paradigma Yayınevi.
- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*. 4 (1), 78-90.
- Evans, D. E. (1971). *Contemporary Influences in Early Childhood Education*. New York: Holt, Rinchart and Winston Inc.
- Fişek, G. & Yıldırım, S. (1993). *Çocuk Gelişimi*. 2. Basım. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Foschi, R. (2008). Science and culture around the Montessori's first "Children's Houses" in Rome (1907–1915), *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44 (3), 238–257.

- Franc, B. & Subotic, V. (2015). *Differences in phonological awareness of five-year-olds from Montessori and regular program preschool institutions*. The Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference - Researching Paradigms of Childhood and Education, 13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia.
- Gallahue, D. L. (1982). *Understanding Motor Development in Children*. NewYork: John Wiley and Sons.
- Gallahue, D. L. (1989). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents*. (2nd ed.). Carmel, IN: Benchmark Press, Inc.
- Gallahue, D. L. (1996). *Developmental Physical Education for Today's Children*. Third Edition. Madison: Brown and Benchmark Publishers,
- Gallahue, D. L. & Omzun, J. C. (1998). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults* (4th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Glenn, C. M. (2003). The Longitudinal Assessment Study (LAS): Eighteen Year Follow-Up. Final Report. (ED478792).
- Gökmen, H., Karagül, T. & Aşçı, H. (1995). *Psikomotor Gelişim*. Ankara: G.S.G.M. Yayınları.
- Gürkan, T. (2000). *Okul Öncesi İlke ve Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayını.
- Güven, G. (2006). *Kütahya'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Oyun ve Spor Programlarının Güncellenip Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tesi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Haines, A. M. (2000). Optimal Outcomes Along Social, Moral, Cognitive, and Emotional Dimensions, *The NAMTA Journal*, 25 (2), 27-59.
- Harris, M. A. (2007). Differences in Mathematics Scores Between Students Who Receive Traditional Montessori Instruction and Students Who Receive Music Enriched Montessori Instruction, *Journal for Learning through the*

Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities, 3 (10), 1- 50.

Hobbs, A. (2008). Academic Achievement: Montessori and Non-Montessori Private School Settings, *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Houston, Houston.

Isaacs, B. (2007). *Bringing the Montessori Approach to Your Early Years Practice*. Oxon: Routledge.

İnan, M. (1996). *6-12 Yaş Grubu Normal Çocukların "Lincoln Oseretky Motor Gelişim Testine Göre Psikomotor Yeteneklerin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İnan, M. (1998). *3-9 Yaş Çocukları için Uygulamalı Hareket Eğitimi Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Özal Matbaacılık.

Kahn, D. (2003). Philosophy, Psychology, and Educational Goals for the Montessori Adolescent Ages Twelve to Fifteen, *The NAMTA Journal*, 28 (1), 145-156.

Kale, S. (2003). *Okulöncesi Dönemde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kayılı, G., Koçyiğit, S. & Erbay, F. (2009). Montessori Yönteminin beş - altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 347-355.

Kayılı, G. (2010). *Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kayılı, G. & Arı, R. (2011). Examination of the Effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11 (4), 2091-2109.

Kayılı, G. & Kuşcu, Ö. (2012). Examination of Social Competence and School Adjustment of Primary School Children Who Had Pre-School Education

- with The Montessori Method. *Journal of Teaching and Education*, 1(2), 399-405.
- Koçyiğit, S. (2007). *Farklı Ülkelerde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koçyiğit, S. & Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511-516.
- Koçyiğit, S., Kayılı, G. ve Erbay, F. (2010). Montessori Yönteminin beş - altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 372, 16-21.
- Korkmaz, E. (2005). *Montessori Metodu ve Montessori Okulları: Türkiye'de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, E. (2006). *Montessori Metodu: Eğitimde Bir Alternatif*. Ankara: Algı Yayıncılık.
- Lillard, P. P. (1973). *Montessori, A Modern Approach*. New York: Schocken Books.
- Lillard, A. & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313, 1893-1894.
- Lloyd, K. M. (2008). An Analysis of Maria Montessori's Theory of Normalization in Light of Emerging Research in Self-Regulation, *Unpublished Doctoral Dissertation*, Oregon State University, Oregon.
- Lopata, C., Wallace, N. V. and Finn, K. V. (2005). Comparison of Academic Achievement Between Montessori and Traditional Education Programs, *Journal of Research in Childhood Education*, 20 (1), 5-13.
- Magill, R. A. (1998). *Motor Learning Concepts and Applications*. Fifth Edition. Boston: McGraw-Hill Companies.

- Mallory, T. (1989). *Montessori ve ocuğunuz, Ana-Babanın El Kitabı*. (evirenler: Füsün Öztaş ve Cihan Gülten). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Malm, B. (2004). Constructing professional identities: Montessori teachers' voices and visions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (4), 397-412.
- McCladdie, K. (2006). *A Comparison Of The Effectiveness Of The Montessori Method Of Reading Instruction And The Balanced Literacy Method For Inner City African American Students*. Unpublished Thesis of Doctor. Saint Joseph's University, Philadelphia.
- Money, C. G. (2000). *An Introduction to Dewey, Montessori, Piaget, and Vygotsky*. Manchester: Redleaf Press.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. (Translated From The Italian By: Anne E. George). New York: Frederic A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1967). *The Absorbent Mind*. New York: A Delta Book.
- Montessori, M. (1970). *The Child in the Family*. Chicago: Henry Regnery Company.
- Montessori, M. (1982). *ocuk Eğitimi, Montessori Metodu* (2. Baskı). İstanbul: Sander Yayınları.
- Montessori, M. (1997). *Montessori Metodu*. (eviren: Güler Yücel). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Montessori, M. (1999). *Annelik Sanatı*. (eviren: Cemal Külhanbeyi). İstanbul: Bahar Yayınevi.
- Morrison, G. S. (1998). *Early Childhood Education Today*. 7. Edition, New Jersey: Prentice Hall.
- Muratlı, S. (1997). *ocuk ve Spor*. Ankara: Bağırgan Yayınevi.
- Murray, A. K. (2008). *Public Perceptions of Montessori Education*. Unpublished Thesis of Doctor. University of Kansas, Department of Pshychology and Research in Education, Kansas City.

- Mutlu, B., Ergişi, A., Bütün Ayhan, A. & Aral, N. (2012). Okul Öncesi Dönemde Montessori Eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 113-128.
- Nietzsche, W. F. (2005). *Deccal*. (Çev. Orhan Tuncay), İstanbul: Gün Yayıncılık.
- Oktaý, A. (1987). *Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Bir Yaklaşım: Montessori Yöntemi. Ya-Pa 5. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. Antalya: Ya-Pa Yayınları.
- Oktaý, A. (1993). *Okul Öncesi Eğitime Teorik Yaklaşım. Ya-Pa Dokuzuncu Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Öngören, S. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Dört – Beş Yaş Grubu Çocuklarına Geometrik Şekil Kavramı Kazandırmada Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özer, D. & Özer, K. (2000). *Çocuklarda Motor Gelişim*. İstanbul: Kazancı Kitap Tic. A.Ş.
- Özer, D. & Özer, K. (2002). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özer, D. & Özer, K. (2007). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özerem, A. & Kavas, R. (2013). Montessori approach in pre-school education and its effects. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(3), 12-25.
- Öztürk Samur, A. (2011). Maria Montessori'nin Hayatı, Montessori Yönteminin Tarihsel Gelişimi ve İlkeleri. E. Çakıroğlu Wilbrandt (Ed.). *Okul Öncesi EĞİTİMDE Montessori Yaklaşımı* (s. 12-49). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pate, R. R., O'Neill, J. R., Byun, W., McLver, K. L., Dowda, M. & Brown, W. H. (2014). Physical activity in preschool children: Comparison between Montessori and traditional preschools. *Journal of School Health*, 84(11), 716-721.
- Pines, M. (1969). *Revolution Learning*. London: Allen Lane The Penguin Press.
- Pollard, M. (1996). *İnsanlık Tarihine Yön Verenler, Maria Montessori*. (Çeviren: Leyla Onat). Ankara: İlkaynak.

- Rousseau, J. J. (2003). *Emile Bir Çocuk Büyüyor* (Haz. Ülkü Akgündüz). İstanbul: Selis Kitap.
- Röhrs, H. (1994). Maria Montessori (1870–1952), perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée. *Bureau international d'éducation, vol. XXIV, no: 1-2*, 173-188.
- Ruenzel, D. (1997). The Montessori Method, *Teacher Magazine*, 8 (7), 30-36.
- Shute, N. (2002). Madam Montessori, fifty years after her death, innovative Italian educator Maria Montessori still gets high Marks. *Smithsonian Magazine*, 70, 1–7.
- Sablic, M. & Kolar, E. B. (2014). *Future teachers' opinions about Montessori language didactic materials*. International Conference of Challenges in Building Child Friendly Communities, 10-12 October 2014, Zadar, Croatia.
- Sobe, N. W. (2004). Challenging the gaze: the subject of attention and a 1915 Montessori demonstration classroom. *Educational Theory*, 54 (3), 281-297.
- Solan, H. A. (2007). Maria Montessori: a biography. *Optometry & Vision Development*, 38 (2), 61-61.
- Standing, E. M. (1962). *Maria Montessori Her Life and Work*. New York: Mentor Book.
- Temel, Z. F. (1994). Montessori'nin Görüşleri ve Eğitim Yaklaşımı, *Okul-Öncesi Eğitimi Dergisi, Vol: 26, No: 4*.
- Temel, Z. F. (1996). Okulöncesi Eğitimde Çocuk Merkezli Programlar, *Milli Eğitim Dergisi, No: 132*.
- Temel, Z. F. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, No:62* Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi62/temel.htm> 12 Temmuz 2007'da alınmıştır.

- Tepeli, K. (2007). *Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (Bükböt)'nin Türkiye Standardizasyonu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tepeli, K. (2011). Montessori Yaklaşımında Çocuğun Gelişimi ve Eğitimi. E. Çakıroğlu Wilbrandt (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı* (s. 50-85). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tepeli, K. & Yılmaz, E. (2012). Üç farklı programa göre eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 197-207.
- Tepeli, K. (2013a). The relationship between gross motor skills and visual perception of preschoolers. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 15(1), 43-53.
- Tepeli, K. (2013b). Frostig görsel algı eğitim programı ile birlikte verilen nesne kontrol beceri eğitiminin 54-59 aylık çocukların nesne kontrol becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 251-260.
- Timurkaan, S. (2003). *Farklı Fiziki Özelliklere Sahip Yerleşim Bölgelerinde Yaşayan Altı Yaş Grubu Çocukların Psikomotor Gelişimlerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Topkaya, G. (2004). *Oyun, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminin Eğitsel Temelleri*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Toran, M. (2011). *Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları Ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torrance, M. & Chattin-McNichols, J. (2005). *Montessori Education Today, Approaches to Early Childhood Education*, Jaipaul L. Roopnarine ve James E. Johnson (Eds.), 4. Edition, Newjersey: Prentice Hall Publication.

- Ulutaş, A. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Belli Başlı Oyunların Çocukların Psikomotor Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Vuslat, O. & Akyol K. A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 243–256.
- Williams, M. (1996). Plato, Piaget, and Montessori: A Study of Development Theories, *Unpublished Dissertation Thesis, Baylor University, Texas*.
- Williams, H. G. (1983). *Perceptual and Motor Skill Development*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Yavuzer, H. (2003). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım Doğru, S. S. (2015). Efficacy of Montessori education in attention gathering skill of children. *Educational Reseach and Reviews*, 10(6), 733-738.
- Yiğit, T. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarında Montessori ve geleneksel öğretim yöntemleri alan çocukların sayı kavramını kazanma davranışlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.