



**T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ  
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ**

**MONTESSORI YÖNTEMİNİN ANAOKULU  
ÇOCUKLARININ İLKÖĞRETİME HAZIR  
BULUNUŞLUKLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**GÖKHAN KAYILI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman  
PROF. DR. RAMAZAN ARI**

**Konya-2010**



T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



## BİLİMSEL ETİK SAYFASI

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.

Gökhan KAYILI



## YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	GÖKHAN KAYILI	
	Numarası	084238031009	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans X	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ramazan ARI	
Tezin Adı	Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi		

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 03/08/2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Ramazan ARI	Danışman	
Doç. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Zarife SEÇER	Üye	

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde, öncelikle çalışmanın her aşamasında ilgi, öneri, hoşgörü ve bilimsel katkılarını esirgemeyen danışmanım ve bölüm başkanım Sayın Prof. Dr. Ramazan ARI'ya, eğitim ve akademik hayatım boyunca desteklerini gördüğüm ve araştırmaya katkılarından dolayı Sayın Doç. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU'ya, Yrd. Doç. Dr. Zarife ŞAHİN SEÇER'e, Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT'e, Dr. Filiz ERBAY'a, İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu Yöneticisi Öğr. Gör. Figen GÜLEŞ'e ve İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu personeline teşekkür ederim.

Pek değerli aileme, çalışma süresince gösterdikleri sabır ve sevgiden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gökhan KAYILI



T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Gökhan KAYILI	Numarası	084238031009
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi		
	Danışmanı	Prof. Dr. Ramazan ARI		
Tezin Adı		Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi		

### ÖZET

Bu araştırmada, Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenini anaokuluna devam eden çocukların “ilköğretime hazır bulunuşlukları”; bağımsız değişkeni ise “Montessori Yöntemi” oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2009–2010 öğretim yılında Konya ili, Selçuklu ilçesi, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu’nda eğitim alan ve yansız atama ile seçilen beş – altı yaş grubu anaokulu çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmaya, 25 deney grubuna ve 25 kontrol grubuna olmak üzere toplam 50 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulmuştur ve gruplar eşitlenmiştir.

Araştırmada anaokulu çocuklarının okul olgunluklarını belirlemek amacıyla Metropolitan Olgunluk Testi, anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini belirlemek amacıyla PKBS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu, anaokulu çocuklarının dikkat toplama becerilerini belirlemek amacıyla ise FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi kullanılmıştır. Testler çocuklara deneme öncesi ve sonrasında uygulanmış; ayrıca deneme grubuna 6 hafta sonra tekrar uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde; Mann Witney U Testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi işlemleri kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

- Deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamaları, deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.
- Deney grubu çocuklarının sosyal beceriler son test puan ortalamaları, deney grubu çocuklarının sosyal beceriler ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.
- Deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamaları, deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.
- Deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
- Deney grubu çocuklarının sosyal beceriler son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının sosyal beceriler son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
- Deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
- Deney grubu çocuklarının son testler puan ortalamaları ve izleme testleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

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 programı (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı) na göre daha etkili olduğudur.



T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Gökhan KAYILI	Numarası 084238031009
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Danışmanı	Prof. Dr. Ramazan ARI	
Tezin İngilizce Adı		Examination Of The Effects Of The Montessori Method On Pre-School Children's Readiness To Primary Education	

### SUMMARY

**In this study, the effects of The Montessori Method on the readiness of pre-school children to primary education are examined. The dependent variable in the study is “readiness to primary education”, the independent variable is “The Montessori Method”.**

**The study group of research is composed of five-six year olds attending Selcuk University Vocational Education Faculty İhsan Dogramacı Application Nursery School in 2009–2010 education year in Selcuklu county in Konya. The participants are composed of five-six year olds chosen with unbiased assignment. A total of 50 children were included in the study, 25 being in the experimental group and 25 being in the control group. When the study groups are formed, gender variable was taken into consideration and genders were equally distributed.**

**In the study Metropolitan Readiness Test was used to determine nursery school children's school readiness levels, B form of PKBS Preschool and Kindergarten Behavior Scale was used to determine preschool children's social skills, FTF-K attention gathering skills test for five-year old children was used to determine preschool children's attention gathering skills. The tests were**



applied to children before and after trial, and it was applied to experimental group again six weeks later.

In the analysis of the data acquired in the study Mann Witney U Test and Wilcoxon signed ranks tests were used.

The findings of the study are summarized below:

- The general school readiness post-test mean scores of experimental group are significantly higher than experimental group children's general school readiness pre-test mean scores.
- The social skills post-test mean scores of children in experimental group are significantly higher than their social skills pre-test mean scores of the children in experimental group.
- The attention gathering skills post-test mean scores of children in experimental group are significantly higher than attention gathering pre-test mean scores of the children in experimental group.
- The general school readiness post-test scores of the children in experimental group are significantly higher than the general school readiness post-test scores of the children in the control group.
- It was revealed that social skills post-test score means of the children in experimental group are significantly higher than social skills post-test mean score of the children in control group.
- Attention gathering post-test mean score of the children in experimental group is significantly higher than attention gathering post-test score of the children in the control group.
- No significant difference was found between post-test mean scores and follow-up tests mean scores of experimental group.

The general conclusion of the results obtained is that The Montessori Method makes positive contribution to preschool children's readiness to primary school and is more efficient than current pre-school education program (Ministry of National Education Pre-school Education Program).

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No		Sayfa No
Tablo 1.	Geleneksel Eğitim ile Montessori Yönteminin Kıyaslanması.....	58
Tablo 2.	Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	70
Tablo 3.	Çalışma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.	Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Metropolitan Olgunluk Testi Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	78
Tablo 5.	Deney Grubu Çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testi Genel Okul Olgunluğu Ön Test- Son Test Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları...	79
Tablo 6.	Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Sosyal Beceriler Öntest- Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	80
Tablo 7.	Deney Grubu Çocuklarının Sosyal Beceriler Ön Test- Son Test Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	81
Tablo 8.	Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Dikkat Toplama Becerileri Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	82
Tablo 9.	Deney Grubu Çocuklarının Dikkat Toplama Becerileri Ön Test- Son Test Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	83
Tablo 10.	Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Metropolitan Olgunluk Testi Son Test Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney - U Testi Sonuçları...	84
Tablo 11.	Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Sosyal Beceriler Son Test Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney - U Testi Sonuçları.....	86
Tablo 12.	Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Dikkat Toplama Becerileri Son Test Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney - U Testi Sonuçları.....	88
Tablo 13.	Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Metropolitan Olgunluk Testi Genel Okul Olgunluğu Son Test – İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	89
Tablo 14.	Deney Grubu Çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testi Genel Okul Olgunluğu Son Test-İzleme Testi Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	90
Tablo 15.	Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Sosyal Beceriler Sontest – İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	91
Tablo 16.	Deney Grubu Çocuklarının Sosyal Beceriler Son Test-İzleme Testi Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	91
Tablo 17.	Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Dikkat Toplama Becerileri Sontest – İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	92
Tablo 18.	Deney Grubu Çocuklarının Dikkat Toplama Becerileri Son Test-İzleme Testi Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	93

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
Bilimsel Etik Sayfası .....	ii
Tez Kabul Formu .....	iii
Teşekkür .....	iv
Özet .....	v
Summary .....	vii
Tablolar Listesi .....	ix
<b>BİRİNCİ BÖLÜM – Giriş</b> .....	<b>4</b>
1.1. Problem Durumu .....	4
1.2. Araştırmanın Amacı .....	7
1.3. Denenceler .....	9
1.4. Araştırmanın Önemi .....	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	12
1.6. Tanımlar .....	12
<b>İKİNCİ BÖLÜM – İlköğretime Hazır Bulunuşluk ve Montessori</b>	
<b>Yönteminin Kavramsal Çerçevesi ve Konu İle İlgili Araştırmalar.....</b>	<b>13</b>
2.1. İLKÖĞRETİME HAZIR BULUNUŞLUK (OKUL OLGUNLUĞU). 13	13
2.1.1. İlköğretime Hazır Bulunuşluğun Tanımı ve Önemi .....	13
2.1.2. İlköğretime Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Faktörler .....	14
2.1.2.1. Fizyolojik Faktörler .....	15
2.1.2.2. Zihinsel Faktörler .....	16
2.1.2.3. Sosyal ve Duygusal Faktörler .....	18
2.1.2.4. Çevresel Faktörler .....	19
2.1.3. İlköğretime Hazır Olma Ölçütleri ve İlköğretim Birinci Sınıf	
Çocuklarının Sahip Olması Gereken Yeterlikler .....	20
2.1.4. Dünya’da Okula Hazır Oluş ve Okula Başlama .....	24
2.2. MONTESSORİ YÖNTEMİ .....	26
2.2.1. Maria Montessori’nin Kısa Biyografisi .....	26
2.2.2. Montessori’nin İlk Çocuklar Evi (Casa Dei Bambini) .....	27

2.2.3. Montessori'nin Eğitim Anlayışı .....	28
2.2.4. Montessori Yönteminin Genel Amaçları .....	33
2.2.5. Üç-Altı Yaş Montessori Programında Amaçlanan Gelişimsel Sonuçlar .....	34
2.2.6. Montessori Yönteminin İlkeleri .....	35
2.2.6.1. Emici Zihin .....	36
2.2.6.2. Duyarlılık Dönemleri .....	37
2.2.6.3. Hazırlanmış Çevre .....	38
2.2.6.4. Alıştırmanın Tekrarı ve Özgür Seçim .....	40
2.2.6.5. Dikkatin Polarizasyonu .....	42
2.2.7. Montessori Yönteminde Gelişim Evreleri .....	43
2.2.7.1. Birinci Evre .....	43
2.2.7.2. İkinci Evre .....	44
2.2.7.3. Üçüncü Evre .....	45
2.2.8. Montessori Sınıfı .....	46
2.2.9. Montessori Öğretmeni .....	48
2.2.10. Üç – Altı Yaş Montessori Yönteminde Kullanılan Araçlar .....	50
2.2.10.1. Matematik Materyalleri.....	51
2.2.10.2. Duyusal Materyaller.....	52
2.2.10.3. Dil Materyalleri.....	53
2.2.10.4. Biyoloji Materyalleri.....	54
2.2.10.5. Coğrafya Materyalleri.....	54
2.2.10.6. Günlük Yaşam Materyalleri.....	54
2.2.11. Montessori Yöntemine Yöneltilen Eleştiriler.....	55
2.2.12. Montessori Yönteminin Geleneksel Eğitim İle Kıyaslanması ..	58
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	60
2.3.1. Montessori Yöntemi İle İlgili Araştırmalar .....	60
2.3.2. İlköğretime Hazır Bulunuşluk İle İlgili Araştırmalar .....	64
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM – Yöntem .....</b>	<b>69</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	69

3.2. Çalışma Grubu .....	70
3.3. Veri Toplama Araçları .....	72
3.3.1. Metropolitan Olgunluk Testi .....	72
3.3.2. Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği (PKBS) .....	74
3.3.3. Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi (FTF-K) .....	75
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	75
3.4.1. Verilerin Toplanması .....	75
3.4.2. Verilerin Analizi .....	76
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM – Bulgular .....</b>	<b>77</b>
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM –</b>	
5.1. Tartışma ve Yorum.....	94
5.2. Sonuç ve Öneriler .....	97
<b>Kaynakça .....</b>	<b>101</b>
<b>Özgeçmiş .....</b>	<b>111</b>

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### 1. 1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen sıfır-altı yaş arasındaki dönemi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğin şekillendiği, erken çocukluk dönemi diye de adlandırılan gelişim ve eğitim sürecidir. Okul öncesi dönem, insan yaşamında çok önemlidir ve bu dönemdeki eğitim çocuğun gelecekteki yaşamını önemli ölçüde etkiler (Aral, Kandır, Can Yaşar, 2001). Çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkarılması, ihtiyaçlarının karşılanması, temel alışkanlıkların kazandırılması ve yaşama en iyi şekilde hazırlanması, nitelikli okul öncesi eğitimle gerçekleştirilebilir (Zembat, 2005). Okul öncesi eğitimin en önemli amaçlarından biri çocuğu ilköğretime hazırlamaktır.

Okula başlama, çocuğun ve ailenin yaşamında önemli bir dönemdir. Okul olgunluğu ya da okula hazır bulunuşluk olarak telaffuz edilen ilköğretime hazır bulunuşluk; çocuğun fiziksel, zihinsel ve sosyal anlamda ilköğretimin gerekliliklerini karşılamaya hazır olması demektir (Güler, 2001). Hazır bulunuşluk, belli bir öğrenme faaliyetinin gerçekleşmesi için gerekli olan ön koşul davranışların kazanılması anlamına gelmektedir (Ülgen, 1997).

Koçyiğit (2009)'e göre, okula hazır bulunuşluk, bir çocuktan diğerine değişebilen ve farklı yaşlarda tamamlanabilen, çocuğun tüm gelişim alanlarında önemli bir alt yapıyla dengeli bir şekilde olgunlaşmasını ve öğrenme için gerekli olan tüm özellikleri gösterebilecek performansa sahip olmasını içeren bir kavramdır.

Okula hazırlık kavramı, genelde okumayı öğrenmeye hazırlık anlamında kullanılsa da, çocukların genel sosyal gelişimi ve entelektüel gelişimleri de okula hazır bulunuşluk kavramı içerisinde düşünülmelidir (Unutkan, 2003).

Çocuğun ilköğretime yeni başlayanlarda bulunması beklenen özellikleri karşılamaya ve özellikle okumayı öğrenmeye hazır olması çok yönlü ve karmaşık bir

olaydır. Çeşitli araştırmacılar tarafından okumayı öğrenmek ile sınırlandırılan hazırlık kavramı, her araştırmacı ve yazarın görüşüne uygun şekilde, değişik sayıda faktörü içermektedir (Oktay, 1999).

Genel olarak, okul öncesi sınıflarda okula hazırlığa görsel olgunluk, renkleri ayırt etme, görsel hafıza, göz-el koordinasyonu, işitsel ayırt etme/duyma, sosyal ve duygusal etkenler ve dikkat süresinin etkili olduğu ileri sürülmektedir (Güven, 1991). Hazır oluş ile ilgili çeşitli araştırmacılar çok sayıda faktör sıralasa da, Oktay (1999), fiziksel faktörlerin, zihinsel faktörlerin, duygusal faktörlerin, sosyal ve çevresel faktörlerin dikkat çekici olduğunu belirtmektedir.

Konu ile ilgili araştırmalar, çocuğun ilköğretime hazırlanmasında en büyük sorumluluğun ebeveynlerde ve okul öncesi eğitim kurumlarında olduğunu göstermektedir. Çocuğun okul öncesi dönemde kazandığı beceriler daha sonra kazanacakları için temel oluşturmaktadır. Sıfır-altı yaş arası dönemde çocuğun gelişiminde doldurulamayan boşlukların, ileriki dönemde doldurulması son derece güç olmaktadır. Bu anlamda, okul öncesi eğitim kurumları ve kurumlarda uygulanan okul öncesi eğitim programları çocukları ilköğretime hazırlamada büyük bir önem taşımaktadır (Boz, 2004; Esaspehlivan, 2006; Koçyiğit, 2009; Kotil, 2005; Tuğrul,1992; Ülkü, 2007).

Günümüzde alternatif okul öncesi eğitim programları ve yaklaşımlarıyla ilgili pek çok uygulamadan söz etmek mümkündür. Bu programların hepsinin farklı eğitim anlayışı, öğretmen yetiştirme sistemi, materyal seçimi ve sınıf düzeni vardır (Erişen ve Güleş, 2008). Bu yaklaşımlardan Montessori yöntemi (The Montessori Method) çeşitli açılardan ön plana çıkmaktadır.

Montessori yönteminin temel felsefesine göre, insan doğuştan iyiye yöneliktir ve esas amacı kendini gerçekleştirme'dir. J.J. Rousseau, Adler, Prescott Lecky, Carl Rogers & Abraham Maslow gibi kişilik teorisi geliştiren kuramcılarla Montessori'nin okul öncesi çocukları için geliştirdiği eğitim metodu büyük bir paralellik göstermektedir. Montessori de belirtilen kişilik kuramcıları gibi kişilik gelişimi üzerinde önemle durur (Cosgrove & Ballou, 2006; Enright, 1997; Oktay, 1993).

Montessori her çocuğun, kendine özgü bir gelişime sahip, bireysel bir kişilik olduğunu ve kendi kapasitesi doğrultusunda öğrenebileceğini vurgular. Montessori bilgiyi ezberden kurtarıp, her yaşta çocuğun anlayabileceği bir düzeyde somutlaştırmış ve bunu bütünlük içinde aktaracak bir yöntem ve materyaller dizisi geliştirmiştir. Montessori eğitiminin temeli çocuğa bağımsız olmayı sağlamak ve çocuğun gelişimini destekleyen en uygun çevreyi hazırlamaktır.

Montessori, ilk olarak çocuğun gelişmesine ilişkin özellikleri belirlemiş ve sonra bu özelliklere uygun yöntem ve materyali geliştirmiştir. Çalışmalarında bu materyalleri kullanarak eğitilmeleri için çocukların çeşitli alanlarda gelişmelerini hedef almıştır. Bu alanlar; duyu, matematik, dil, coğrafya, tarih ve kültür, resim, müzik, bilim ve doğa, nezaket ve davranış, spor ve iletişimdir (Vuslat ve Akyol, 2006).

Montessori sınıflarında, çocukların sınıf içinde istedikleri gibi dolaşmalarına izin verilmekte, okulda bulunan diğer alanları da istedikleri gibi kullanma özgürlüğü sağlanmaktadır ve çocuk sınıfında istediği etkinliği seçmektedir. Çocuğun istediği etkinliği seçmesi için gerekli ortam hazır şekilde bulundurulmaktadır. Montessori sınıfında gerçeklik ve doğallık büyük önem taşır. Bu amaçla materyaller gerçek yaşamda kullanılan araçlardır. Montessori sınıflarında her materyalden birer tane vardır. Böylece çocuk o materyali kullanmak istediğinde başkalarının işinin bitmesini beklemektedir. Böylelikle çocuk sabırlı olmayı ve başkalarının haklarına saygı göstermeyi öğrenmektedir. Ayrıca, Montessori sınıflarında materyaller çocuğun fiziksel özelliklerine uygun olarak tasarlanmıştır. Hafif ağırlıkta, çocukların boylarına uygun, orantılı, hareket edebilen mobilyalar, elini uzattığı zaman yetişebileceği dolaplar, kolaylıkla kullanabileceği kilitler, kolay açılıp kapanabilen çekmeceler ve kapılar, duvarda kolay uzanabileceği kıyafet askıları, parmaklarıyla kavrayabileceği fırçalar, eline sığacak sabunlar, kısa-düz saplı süpürgeler, kendi başına giyip, çıkarabileceği giysiler bulunmaktadır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Montessori eğitimi uygulamaları içerisinde bulunan; günlük yaşam becerileri etkinlikleri, duyu eğitimi etkinlikleri, matematik etkinlikleri, dil geliştirici etkinlikler ve kozmik öğrenme etkinlikleri, çocuğu tamamıyla hayata ve ilköğretime hazırlamayı amaçlamaktadır.



Montessori'nin geliştirdiği çocuk eğitim yaklaşımı; 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, çocuğun ilköğretime hazır bulunuluğuunu destekleyici etkileri olabilecek bir yöntemdir.

## 1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın üç genel amacı vardır.

1. Montessori Yöntemi anaokulu çocuklarını ilköğretime hazırlamada etkilimidir?

2. Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarını ilköğretime hazırlamada hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitimi programı (M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı)'na göre etkililik düzeyi nedir?

3. Montessori Yönteminin çocukları ilköğretime hazırlamada etkisi kalıcıdır? Sorularına cevap aranmıştır.

### *Alt Amaçlar:*

Yukarıda verilen genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar geliştirilmiştir.

1.0. Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuluklarına etkisi ile ilgili olarak;

1.1.1. Montessori Yöntemi anaokulu çocuklarını ilköğretime hazırlamada çocukların okuma olgunluğuunu etkilemekte midir?

1.1.2. Montessori Yöntemi anaokulu çocuklarını ilköğretime hazırlamada çocukların sayı olgunluğuunu etkilemekte midir?

1.1.3. Montessori Yöntemi anaokulu çocuklarını ilköğretime hazırlamada çocukların kopya etme becerilerini etkilemekte midir?

1.1.4. Montessori Yöntemi anaokulu çocuklarını ilköğretime hazırlamada çocukların genel okul olgunluğuunu etkilemekte midir?

1.2.1. Montessori yöntemi, anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini (sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık) etkilemekte midir?

1.3.1. Montessori yöntemi, anaokulu çocuklarının dikkat toplama becerilerini etkilemekte midir?

2.0. Montessori Yöntemi ile hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitimi programının karşılaştırılması ile ilgili olarak;

2.1.1. Montessori yöntemi, anaokulu çocuklarının okuma olgunluğunu geliştirmede hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre daha etkilimidir?

2.1.2. Montessori yöntemi, anaokulu çocuklarının sayı olgunluğunu geliştirmede hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre daha etkilimidir?

2.1.3. Montessori yöntemi, anaokulu çocuklarının kopya etme becerisini geliştirmede hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre daha etkilimidir?

2.1.4. Montessori yöntemi, anaokulu çocuklarının genel okul olgunluğunu geliştirmede hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre daha etkilimidir?

2.2.1. Montessori yöntemi, anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmede (sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık) hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre daha etkilimidir?

2.3.1. Montessori yöntemi, anaokulu çocuklarının dikkat toplama becerilerini geliştirmede hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre daha etkilimidir?

3.0. Montessori Yönteminin, genel okul olgunluğu, sosyal beceriler ve dikkat toplama becerilerine etkisinin kalıcılığı ile ilgili olarak;

3.1. Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının genel okul olgunluğuna etkisi kalıcıdır?

3.2. Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının sosyal becerilerine etkisi kalıcıdır?

3.3. Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisi kalıcıdır?

### 1. 3. Denenceler

Araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak aşağıdaki denenceler sınanacaktır:

1.0. Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisi ile ilgili olarak;

1.1.1. Deney grubu çocuklarının okuma olgunluğu son test puan ortalamaları, deney grubu çocuklarının okuma olgunluğu ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.1.2. Deney grubu çocuklarının sayı olgunluğu son test puan ortalamaları, deney grubu çocuklarının sayı olgunluğu ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.1.3. Deney grubu çocuklarının kopya etme son test puan ortalamaları, deney grubu çocuklarının kopya etme ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.1.4. Deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamaları, deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.2.1. Deney grubu çocuklarının sosyal beceriler (sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık) son test puan ortalamaları, deney grubu çocuklarının sosyal beceriler (sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık) ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.3.1. Deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamaları, deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

2.0. Montessori Yöntemi ile hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitimi programının karşılaştırılması ile ilgili olarak;

- 2.1.1. Deney grubu çocuklarının okuma olgunluğu son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının okuma olgunluğu son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.
  - 2.1.2. Deney grubu çocuklarının sayı olgunluğu son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının sayı olgunluğu son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.
  - 2.1.3. Deney grubu çocuklarının kopya etme son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının kopya etme son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.
  - 2.1.4. Deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.
  - 2.2.1. Deney grubu çocuklarının sosyal beceriler (sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık) son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının sosyal beceriler (sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık) son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.
  - 2.3.1. Deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.
- 3.0. Montessori Yönteminin, genel okul olgunluğu, sosyal beceriler ve dikkat toplama becerilerine etkisinin kalıcılığı ile ilgili olarak;
- 3.1. Deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamaları ile deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
  - 3.2. Deney grubu çocuklarının sosyal beceriler son test puan ortalamaları ile deney grubu çocuklarının sosyal beceriler izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

- 3.3. Deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamaları ile deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

#### **1. 4. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırmada, Montessori yönteminin anaokulu çocuklarını ilköğretime hazırlamada etkisi ve Montessori yönteminin hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre anaokulu çocuklarını ilköğretime hazırlamada etkililik düzeyi araştırılacağı için, Montessori yönteminin uygulanması ve verimliliği hakkında bilgi elde edilecektir. Ayrıca araştırma, Montessori yöntemine yönelik uygulamaların yaygınlaşmasında ve yöntemle ilgili bilgi kaynaklarının artmasında önemli rol oynayacaktır.

Alan yazın incelendiğinde Avrupa ülkelerinde ve ABD’de Montessori yöntemini inceleyen pek çok araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmaları, Montessori Yönteminin farklı gelişim alanlarına ve akademik başarıya etkisini inceleyen deneme modelinde desenlenmiş çalışmalar ve Montessori Yöntemini tanımlamaya ve tanıtmaya çalışan tarama modelindeki araştırmalar oluşturmaktadır. Fakat Montessori yönteminin çocukların ilköğretime hazır bulunuşlukları üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dünya’da yüz yılı aşkın süredir uygulanan Montessori yöntemi, son yıllarda Türkiye’de de özel okul öncesi eğitim kurumlarında hızla yaygınlaşmaya başlamıştır. Araştırma sonucu, Türkiye’de Montessori yönteminin çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisini ortaya koyması ve okul öncesi eğitime yönelik öneriler getirmeyi amaçlaması bakımından önem arz etmektedir.

### 1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma bulguları 2009 – 2010 yıllarında Konya ili, Selçuklu ilçesi, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda yansız atama ile seçilen beş - altı yaş çocuklarından elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

### 1. 6. Tanımlar

**Okul Öncesi Eğitim:** Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen bir eğitim sürecidir (Aral, Kandır, Can Yaşar, 2002).

**İlköğretime Hazır Bulunuşluk (Okul Olgunluğu):** Bir çocuktan diğerine değişebilen ve farklı yaşlarda tamamlanabilen, çocuğun tüm gelişim alanlarında önemli bir alt yapıyla dengeli bir şekilde olgunlaşmasını ve öğrenmede gerekli olan tüm özellikleri gösterebilecek performansa sahip olmasını içeren bir kavramdır (Koçyiğit, 2009).

**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).

## BÖLÜM II

### İLKÖĞRETİME HAZIR BULUNUŞLUK VE MONTESSORİ YÖNTEMİNİN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ, KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2. 1. İLKÖĞRETİME HAZIR BULUNUŞLUK (OKUL OLGUNLUĞU)

##### 2.1.1. İlköğretime Hazır Bulunuşluğun Tanımı ve Önemi

İlköğretime hazır bulunuşluk kavramını birçok araştırmacı farklı terimlerle ifade etmektedir. Oktay (1983)'a göre olgunlaşma, Başaran (1994)'a göre hazır bulunuşluk, Thackray (1971)'a göre hazırlıklı olma ve Katz (1991)'a göre okumayı öğrenmeye hazırlık olarak nitelenmekte olan bu terimler, farklı olsa da içlerinde taşıdıkları anlam aynıdır. En basit tanımıyla, hazır bulunuşluk, herhangi bir etkinliği yapmaya, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor bakımdan hazır olma olarak ifade edilebilir (Başaran, 1994).

Thackray (1971), hazırlıklı olmayı; her türlü öğrenme için hazırlık, çocuğun herhangi bir duygusal zorluğa uğramadan kolayca ve yeterli bir şekilde öğrenebileceği dönem olarak tanımlar. Bu, o zamana kadar bazı bilgi ve becerilerin kazanılmasında güçlük çeken çocuğun, bunu artık kolayca yapabilmesi demektir.

Katz (1991), okula hazırlık kavramını, okumayı öğrenmeye hazırlık olarak tanımlamaktadır. Ancak çocukların sosyal ve entelektüel gelişimlerinin de bu kavram doğrultusunda düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Skeete (2006) ise okula hazırlık kavramını, bir çocuğun okula başlamadan önceki evrede edindiği yeteneklerin toplamı şeklinde tanımlanmıştır.

İlköğretime hazır bulunuşluk; çocuğun fiziksel, zihinsel ve sosyal anlamda ilköğretimin gerekliliklerini karşılamaya hazır olması demektir (Güler, 2001). Boak ve Lamb (1999)'e göre okula hazır oluş, çocuğun davranışsal ve bilişsel gelişimi kadar sınıfa uyumu olarak da yorumlanabilir.

Pianta & Walsh (1996: 7) okula hazır olmayı;

*“Çocuklar; yıllar içinde tutarlılığı, yabancı fiziksel çevreye uyum sağlamayı, rutin aktiviteleri yapabilmeyi, kendi isteklerini yapabilmeyi ve*

*duygudaşlık kurmayı becerebildikleri zaman, okula başlamaya hazır olur*” şeklinde ifade etmektedirler.

Koçyiğit (2009)’e göre ise, okula hazır bulunuşluk, bir çocuktan diğerine değişebilen ve farklı yaşlarda tamamlanabilen, çocuğun tüm gelişim alanlarında önemli bir alt yapıyla dengeli bir şekilde olgunlaşmasını ve öğrenme için gerekli olan tüm özellikleri gösterebilecek performansa sahip olmasını içeren bir kavramdır.

İlköğretime hazırlık, çocuğun herhangi bir duygusal karışıklığa uğramadan kolayca ve yeterli olarak öğrenebilmesidir. Bu yalnızca olgunlaşma ile ulaşılabilecek bir nokta değildir. Çocuk bu hazırlığa yeni öğrenme görevlerine temel olabilecek ön öğrenmesini okul öncesi dönemde öğrendiklerini tamamlayarak ulaşabilir. Çocuğun içinde bulunduğu ortam çocuğu doğrudan etkileyebilmektedir ( Oktay, 1999).

Görüldüğü gibi ilköğretime hazırlıkta özellikle çocuğun öğrenme için belli bir olgunluk düzeyine ulaşmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Bu olgunluk çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından belli bir düzeye gelmesini ve okulda kendisinden istenileni başarılı bir şekilde yerine getirmeye hazır olmasını ifade etmektedir. Çocuğun bireysel gelişmesi, yetenekleri, çevresinden edindiği izlenimleri ve kazanımları; okulun çocuktan beklentilerini yerine getirebilmesinde, yani okumaya hazır olmasında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bütün bu tanımlamalar; çocuğun okula başlamadan önce olgunlaşma düzeyine ulaşmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Özdemir Kılıç, 2004).

### **2.1.2. İlköğretime Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Faktörler**

Çocuğun okulun isteklerini karşılamaya ve özellikle okumayı öğrenmeye hazır olması çok yönlü ve karmaşık bir olaydır. Çeşitli araştırmacılar tarafından okumayı öğrenmek ile sınırlandırılan hazırlık kavramı, her araştırmacı ve yazarın görüşüne uygun şekilde, değişik sayıda faktörü içermektedir (Oktay, 1999).

Çocuğun okula başlaması, onun öğrenim yaşamının en önemli olaylarından biridir. Okula başlama, zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan bir



olgunlaşmayı gerektirir. Bu olgunluğa ulaşmış olan çocuğun ilköğrenim yaşamı başarılı olabileceği gibi, daha sonraki öğrenim yaşantıları da başarılı olacaktır (Çoban, 1996).

Güven (1991), genel olarak okul öncesi sınıflarda okula hazırlığa görsel olgunluk, renkleri ayırt etme, görsel hafıza, göz-el koordinasyonu, işitsel ayırt etme/duyma, sosyal ve duygusal etkenler ve dikkat süresinin etkili olduğunu ileri sürmektedir. Buna ek olarak, McClelland, Acock & Morrison (2006), çocukların okula hazır olduklarını belirlemede kronolojik yaşın çok fazla dikkate alınmaması ve çocuğun okula başlaması için bilişsel olarak yeterli olgunluğa ulaşmasının yeterli olacağını dile getirmektedir.

Binbaşoğlu (1995), çocuğun ilköğretime hazırlığında, fiziksel, duygusal, zihinsel, toplumsal olgunluk ve okul korkusu gibi bireysel etmenlerle, aile ve okul gibi çevresel etmenlerinde etkili olduğunu söylemiştir.

Downing & Trackay (1972) her araştırmacının görüşüne uygun şekilde çok sayıda faktörün okula hazırlığı etkilediğini ve bunların hepsinin dikkatlice incelendiğinde ortak olarak ele alınan temel bazı faktörlerin ortaya çıktığını söylemektedir. Bu faktörleri; fizyolojik, zihinsel, çevresel ve duygusal faktörler olarak sıralamaktadır. Buna benzer olarak, Oktay ve Unutkan (2003) ise çocuğu ilköğretime hazırlamada etkili olan başlıca öğeleri; fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal-çevresel öğeler olarak açıklamaktadır.

Çocuğun, ilköğretimin taleplerini kolayca yerine getirebilmesi, bireysel özelliklere bağlı olduğu kadar, çevrenin ona sağladığı imkânlarla da yakından ilgilidir. Araştırmacılar farklı sıralamalar yapsada, çocuğu ilköğretime hazırlamada hepsinin ortak paydası fizyolojik, zihinsel, sosyal – duygusal ve çevresel faktörlerin etkili olduğudur.

### **2.1.2.1. Fizyolojik Faktörler**

Bu boyutta kronolojik yaşın, genel sağlık durumunun ve beyin gelişiminin üzerinde durulmuştur. Çoğu ülkede ilköğretime başlama için belirli bir kronolojik yaş kabul edilmiştir. Ancak, yapılan araştırmalar akademik becerilerde ve öğrenmede kronolojik yaşın iyi bir belirleyici olmadığını ortaya koymuştur (Littlefield Cook &

Cook, 2009; Morrison, Griffith & Alberts, 1997). Türkiye’de de dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi kronolojik yaş, ilköğretime başlamak için başlıca ölçüdür. Yürürlükteki ilköğretim yönetmeliğine göre, 72 ayını dolduran çocuklar ilköğretime kabul edilmektedir. Gelişmiş ülkelerde çocukların okula başlama yaşları esnek tutulmakta ve okul öncesi eğitime önem verilmektedir (Oktay,1983).

İlköğretime hazır olmada fizyolojik faktörleri incelediğimizde, bireylerin birbirinden farklı bir gelişme içinde olduğu gerçeğini göz önüne alarak bireylerin yaşları aynı olsa da okuma ve okulda başarılı olmada farklı özellikler gösterdiği göze çarpar. Yaşları aynı olduğu halde gelişme hızları, zihin seviyeleri, sosyo-ekonomik ve kültürel olanakları farklı olan çocukların, ilköğretimin isteklerine cevap vermedeki başarıları da birbirlerinden farklı olmaktadır (Çataloluk, 1994).

Çocuk okula başladığında, yaşlarının boy ve kilosuna yakın bir düzeye ulaşmamışsa, bu durum çocuk için birtakım sorunlar ortaya çıkarabilir. Aynı şekilde görme, işitme açısından da çocuğun tam olarak sağlıklı olması gereklidir. Aksi halde, iyi göremediği, iyi işitemediği için öğretmenin isteklerini iyice anlayamayan çocuk, başarısızlığı erkenden yaşamış olacaktır. (Oktay, 1999).

Çocuğun fiziksel gelişimi hareket gelişimiyle sıkı sıkıya ilişkilidir. Rahat hareket edebilen ve zamanında olgunlaşan kaslar, çocuğun kolunu, elini rahat hareket ettirmesine ve nesnelere dokunup anlamasına yardımcı olur. El ve göz ile yapılan işlemlerin birleşiminde çocukta algılama gelişmeye başlar (Koç, 2002).

Brostrom (2000)’a göre, çocuk okula başlamadan önce sağlık muayenesinden geçirilmelidir. Çocuğun işitme ya da görme probleminin olup olmadığı tespit edilmelidir. Aksi halde bu çocuklarda öğrenme güçlüğü yaşanacaktır.

Sonuç olarak, ilköğretime yeni başlayacak bir çocuğun okul yaşına gelmiş olması önemli değildir. Önemli olan, çocuğun sağlıklı bir gelişim düzeyinde olması ve fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesidir.

### **2.1.2.2. Zihinsel Faktörler**

Çocuğu ilköğretime hazırlamada etkili olan bir diğer faktör de, çocuğun zihinsel olgunluğudur. İlköğretime başlayacak bir çocuk, Piaget’in Bilişsel Gelişim

Kuramına göre zihinsel gelişimlerinin somut işlemler dönemindeyler. Bu dönemde çocukların dilin öğrenilmesinde, sosyalleşmede ve özellikle düşünme süreçlerinde önemli ilerlemeler olur (Arı, 2008).

Çocuğun ilköğretime hazırlanmasında, okuma-yazma öğrenmesine yardımcı olabilecek becerilerin önceden kazanılmış olması önem taşımaktadır. Ancak, bu becerilerin yanı sıra, becerilerin kazanılmasını etkileyen bir faktör olarak zekâ faktörü üzerinde önemle durulması gerekir. Okul olgunluğunu ele alan ilk araştırmaların büyük bir kısmında, zekâ faktörü, en önemli faktör olarak ele alınmıştır (Gonca, 2004).

Zekâ, çocuğun anne-babadan almış olduğu önemli kalıtımsal özelliklerden biridir. Ancak bu kalıtımsal özellik daha iyi geliştirilmek için uygun koşullar ister. Bu konudaki çeşitli araştırma bulgularını gözden geçiren Downing & Thackray (1972), değişik zamanlarda farklı öğrenme yöntemleri ile yapılan araştırma sonuçlarını derledikleri “Reading Readiness” adlı yapıtlarında özetle; okuma olgunluğu ve zekâ arasındaki ilişkinin, kullanılan yönteme, dilin ve alfabenin özelliklerine göre değişiklik göstermekle birlikte, çocukların zekâ düzeyleri ile okuma başarısını gösteren puanlar arasında yüksek bir bağlantı olduğunu bulmuşlardır (Aktaran: Ülkü, 2007).

Çocuğun okulun verdiği karmaşık bilişsel problemlerle baş edebilmesi için gerekli zihinsel performansa sahip olması gerekir. Okula başlamada gerekli okul olgunluğu içinde en önemli konu bireyin zihinsel performansa sahip olması ile ölçülür. Bu konuda Oktay (1983), altı yaş ile altı yaş altı ay zekâsının okul olgunluğu açısından yeterli olabileceğini belirtmektedir.

Bilişsel yetenek, çocuğun akademik başarısında şüphesiz merkezi bir rol oynamaktadır. Psikologlar ve eğitimciler, zekâ ve çocuğun akademik gelişiminin, okul öncesi dönemde çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi için de önemli olduğunu düşünmektedirler (Raver, 2002). Okul olgunluğu ve zekâ arasındaki ilişki her ne kadar yüksekse de mutlak değildir. Zekâ gelişimleri normal olduğu halde, okumada başarı gösteremeyen çocuklar bulunduğu gibi, oldukça donuk zekâlı oldukları halde rahatça okuyan çocukların sayısız örnekleri vardır (Gonca, 2004). Dolayısıyla zekâ, zekâ ve zekâyı destekleyen diğer faktörlerden oluşmaktadır. Hepsi bir arada

“yeteneği” meydana getirir. Buda, okul başarısı için zekânın, mutlak, tek sebep olmadığını ifade eder (Çataloluk, 1994).

### 2.1.2.3. Sosyal ve Duygusal Faktörler

Sosyalleşme, doğumla birlikte başlayan bir süreçtir ve çocuklar, ilköğretime başlayıncaya kadar birçok sosyal beceriyi anne babalarından ve diğer yetişkinlerden öğrenirler. Ancak birçok çocuk okula geldiğinde evde kabul gören birçok sosyal beceri ve davranışının, okulda kabul görmediğini ya da okulda farklı biçimlerde davranılması gerektiğini keşfeder (Senemoğlu, 1994).

Çocuğun ilk toplumsal ilişkileri, çevresi ile sosyal ve duygusal etkileşimine bağlı olarak kurulur. Çocuk, anneden ve öteki insanlardan aldığı etkilere göre olumlu veya olumsuz duygusal davranış modelleri ve bunlara uygun kişilik yapısı geliştirir. Çocuğun duygusal sorunlarının ve kişilik özelliklerinin onun için yepyeni bir ortam olan okulun, özellikle de ilk günlerinde etkili olduğu şüphesizdir (Oktay, 1999).

Duygusal olarak dengeli olmayan, aşırı derecede hassas ve anneye bağımlı, anneden ayrılmakta zorluk çeken çocukların okuldaki öğrenme faaliyetine katılmaları çok güçtür. Anneden ayrılmaları diğer çocuklardan daha uzun süren bu çocuklar, sonunda bunu başardıkları zaman da, artık sınıf arkadaşları öğrenme sürecinin büyük bir bölümünü aşmış olurlar. Bu kez de onlardan geri kaldıkları için hayal kırıklığına uğrarlar (Unutkan, 2003).

Okula başlama ile birlikte ortaya çıkan duygusal sorunların çözümlenmesinde, aile ile birlikte öğretmene de önemli görevler düşmektedir. Okumaya başlarken, öğretmenin çocuğun genel olgunluk düzeyini bilmesi ve ondan isteyeceği ödevlerin, onun olgunluğuna uygun güçlükte olmasına dikkat etmesi gerekmektedir. Bunun başarılması daha ilk günden anne ve öğretmenin gerçekleştirecekleri karşılıklı anlayış ve işbirliğine bağlıdır. Çocuğunu doğduğu günden beri izleyen anne, çocuğu daha kolay tanınması için öğretmene yardım edebilir (Tuğrul, 1992).

Araştırmacılar, çocukların sosyal ilişkilerinin ve duygusal gelişmişliklerinin okula uyum ve okul başarısına olan etkilerine işaret etmişlerdir (Cooper & Farran, 1988). Çocukların okul öncesi eğitim almalarının, bu eğitim sırasında sınıfa katılım,

ortaklaşa çalışabilme ve bağımsız olabilme yeteneklerinin, ilköğretime hazırlık için ön şartlar olduğuna değinen araştırmacılar (Ladd, Birch & Buhs, 1999); sınıf aktivitelerine katılan, dikkatini aktivitelere yoğunlaştırabilen çocukların ileriki yıllarda akademik olarak daha iyi performans gösterdiklerini bulmuşlardır (Buysse & Wesley, 2003).

Sonuç olarak, mutlu ve huzurlu bir okul öncesi dönem geçiren çocuk, duygusal ve sosyal yönden daha uyumlu olarak okula başlar. Duygusal uyumu tam sağlayamamış, kendine güvensiz ve ürkek bir çocuk ise diğer becerilere sahip olsa bile genellikle okumaya ve ilköğretime hazır sayılmaz (Ayhan, 1998).

#### **2.1.2.4. Çevresel Faktörler**

Bireyin çevre koşullarından en fazla etkilendiği dönem çocukluk çağıdır ve bunun yanında, çocuğunda ilköğretime hazırlığını etkileyen en önemli faktörlerden biri çevre koşullarıdır. Anne ve babanın okul kurumuna verdiği önem, değer ve buna bağlı olarak geliştirdiği tutum kadar, çocuğa sunduğu olanaklar da büyük önem taşımaktadır. Çocuğun okul öncesi dönemde eğitim kurumuna gönderilmiş olması, erken gelişim yıllarından itibaren ona kitap okunması, tiyatro, sinema, konser, resim sergisi ve müzeye götürülerek bunlar hakkında tartışılması, okula hazırlık adına çocuğa sunulan önemli olanaklardır (Yavuzer, 2003).

Okula yeni başlayan bir çocuğun okulun gereklerini karşılaması ve okumayı rahatça öğrenebilmesi, onun zihinsel, fiziksel gelişimine olduğu kadar yaşadığı ortama da sıkı sıkıya bağlıdır. Aile ortamı ve sosyal çevre; hem zekâ gelişiminden, hem de zekânın gelişmesinden etkilenen öğrenme yeteneğinin gelişmesinde, dolayısıyla okula hazırlıklı olmada son derece önemli bir rol oynar. Toplumsal çevre koşullarının da çocuğun gelişiminde önemli rolü olduğunu vurgulayan ve özellikle yaşamın ilk yıllarında aile ve yakın çevrenin sağladığı olanakların çocuğun duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişimindeki rolüne değinen görüşler giderek daha ön plana çıkmaktadır. Eğer yetişkinin rehberliği yoksa çocuk, deneyimlerinin önemli yönlerini özümlemekte ve dilin içeriğini ve yapısını geliştirmekte güçlük çekmektedir. Bu

nedenle aile çevresi, çocuğun yaşamının ilk beş yılında önemli bir temel eğitim kurumudur (Oktay ve Unutkan, 2003).

Çevresel faktörler de, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, ailede okula giden başka kardeşin olması, evde görsel ve işitsel iletişim araçlarının bulunması, çocuğun yazılı malzemeler ile karşı karşıya getirilmesi okuma hazırlığını etkileyen unsurlar olarak sayılabilir (Bayhan, 2003). Çocuğun fiziksel çevresindeki uyaranlar, görsel işitsel araçlar çocuğun okumaya karşı isteğinin artmasına neden olur. Uyaranların çocuğun sadece okuma ile ilgili değil, hayata ilk başlangıcından itibaren çocuğa doğrudan gerekli olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur. Çocuklara uyurken masal okumak, onları gezmeye, sinemaya götürmek, ev yaşamındaki uyaranların hepsi onların topluma uyumlarında ve gerek zihnen gerekse psiko-sosyal açıdan gelişimlerinde önemli gereksinimlerdir (Çataloluk, 1994). Eğer bir çocuk her bakımdan gerekli şeyleri aldığı bir çevrede yetişmişse ve kalıtsal bir sorunla karşılaşmamışsa okula hazır demektir (Ataç, 1991).

Bireyin kalıtsal olarak getirdiği potansiyelin gelişmesi, onun için çevresinde sunulan koşullarla sınırlıdır. İyi çevre koşullarında yetişen çocuklar, yapılan araştırmalarda daha başarılı olarak tanımlanmıştır (Oktay, 1983).

### **2.1.3. İlköğretime Hazır Olma Ölçütleri ve İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Sahip Olması Gereken Yeterlikler**

Bir çocuğun ilköğretime hazır olması, öncelikle bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel bir hazır bulunuşluğu gerektirir. Araştırmacılar, okula hazır bulunuşluk ölçütlerini yaptıkları araştırmalarla ortaya koymuşlardır. Senemoğlu (1994), zorunlu eğitimden önce çocukta, gelişimine yardım edilmesi ya da kazanılması gerekli becerileri şöyle sıralamıştır:

- Kendisinin farkında olması,
- Sosyal beceriler,
- Kültürünün ve diğer kültürlerin farkında olması,
- İletişim becerileri,
- Algısal-devimsel beceriler,

- Analitik düşünme ve problem çözme becerileri,
- Yaratıcılık ve estetik beceriler.

Yazgan (2003)'a göre birinci sınıf için hazır olma ölçütleri şunlardır:

- Çapraşık yönergeleri anlayıp uygulayabilme,
- Masa başında uzunca sürelerle oturabilme,
- Bir işi kendi başına tamamlayabilme,
- Her aklına geleni yapmak istese de, kendini denetleyebilme,
- Akademik beceriler,
- Göz-el koordinasyonu,
- Okuma öncesi beceriler,
- Aritmetik beceriler (Aktaran: Koçyiğit, 2009).

Brostrom (2000) ise okula hazır bir çocuğun özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Hikâyeleri dinledikten sonra anlatabilmeli,
- 20'ye kadar ritmik sayabilmeli,
- Alfabenin harflerini anlayabilmeli,
- Sesleri fark edebilmeli,
- Sıcak-soğuk gibi duyuusal kavramları ayırt edebilmeli,
- Renkleri tanıyabilmeli,
- Tuvalet eğitimi almış olmalı ve ellerini kendi başına yıkayabilmeli,
- Sırasını bekleyebilmeli,
- Dikkatine hâkim olabilmeli,
- Paylaşmayı bilmeli,
- Kalemi düzgün tutabilmeli,
- Tek ayak üzerinde dengede durabilmeli,
- Sembollerin aynısını kopya edebilmelidir (Aktaran: Koçyiğit, 2009).

Altınköprü (2001)'ye göre, bir çocuğun birinci sınıfa başlayabilmesi için okul öncesinde;

- Sevgi, güven, hareket ve etkinlikte bulunma gereksinimlerini yeterince karşılamış olmalı,
- Sözcükleri ayırt etme, onları anlamlı biçimde kullanma, tam ve düzgün cümleler kurma becerisini kazanmalı,
- İlgisini çeken konularda sorular sorabilmeli, isteklerini çekinmeden belirtebilecek kadar kendine güvenmeli,
- İkinci bir kişiyle herhangi bir konu üzerinde düzenli olarak konuşabilmeli,
- Her gün karşılaşılabilen günlük yaşamın yalın olaylarını anlatabilmeli,
- Fazla karmaşık olmayan istekleri ve yönergeleri yerine getirebilmeli, belirli bir iş olgunluğuna ve belli ölçüde sorumluluk taşıma alışkanlığına sahip olmalıdır.

Einon (2000)'a göre okula başlama kriterleri ise şunlardır:

- Çocuk sevdiklerinden ayrı kalabilmelidir,
- Yabancılarla birlikte olabilmelidir,
- Kalabalığa alışmalıdır,
- Eleştiri kaldırabilmelidir,
- Ödüllendirilmese de çalışmalıdır,
- Kendi kendine çalışabilmelidir,
- Sessiz sakin oturabilmelidir,
- Kendini sözle ifade edebilmelidir,
- Temel becerilere sahip olmalıdır (Aktaran: Koçyiğit, 2009).

İlköğretim birinci sınıf çocuklarının sahip olması gereken yeterlikler Oktay ve Unutkan (2003) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmıştır;

- Dikkatlerini uzun süre yoğunlaştırmaları (ders süresi 40 dk.)
- Kendi kendine giyinme becerisini (fermuarını çekme, düğmesini ilikleme, ayakkabı bağlama v.b.) kazanmış olmaları,
- Sırada dik ve belli bir mesafede oturmaları,



- Tuvalet kontrolünü sağlamış olmaları,
- Kendi temizliklerini yapabilmeleri,
- Sırasını bekleme ve sabır göstermeleri,
- Teneffüslerde kendilerini korumaları ve dengeli hareket etmeleri,
- Kendi sorumluluklarını taşımaları,
- Anneden ve evden kolay ayrılabilmeleri,
- Anneden ayrı oldukları için kırıklık duymamaları,
- Öğretmen ile iletişim kurabilmeleri,
- Öğretmenin verdiği talimatlara uymaları,
- Diğer çocukların varlığına katlanabilme ve onlarla baş edebilmeleri,
- Kendilerini ifade edebilmeleri,
- Arkadaşlık ilişkileri ve iletişim kurma becerileri, ilköğretimin birinci sınıfındaki çocuğun okula uyumu ve öğrenme başarısındaki en temel yeterliliklerdir.

Buradan hareketle okula hazırlık için okul öncesinde destek olunması gereken alanları şöyle ifade edebiliriz:

- Okumaya hazırlık becerileri (okuma ve yazma öncesi beceriler, sesleri tanıma, el-göz koordinasyonu sağlama),
- Matematik becerileri (0–20 arası rakamları tanıma, setler oluşturma, renkleri, şekilleri öğrenme v.b),
- Sosyal becerileri (sırasını bekleme, verilen yönergeleri takip etme, sessiz dinleme, paylaşma, iş birliği yapma, dikkat yoğunlaştırma),
- Motor becerileri (büyük ve küçük kas gelişimi),
- Duygusal beceriler (kendi duygularını uygun biçimde ifade etme, başkalarıyla empati kurabilme),
- Öz bakım becerileri (kendi gereksinimlerini karşılama, temizlik, beslenme, dinlenme v.b. alanlarla ilgili işleri yapma, giysilerini yardımsız giyip çıkarma) (Oktay ve Unutkan, 2003; Ülkü, 2007).

Banerji, Smith & Dedrick (1997)'e göre, sadece kronolojik yaşın okula başlama kriteri olarak kabul edilmesi yetersizdir. Gelişimsel testler ile çocukların gelişim seviyeleri belirlenebilir; uzman ve tecrübeli eğitimciler objektif bir değerlendirme yaparak çocuğun genel seviyesini bulabilir. Çocuğun kronolojik yaşının altında veya üstünde çıkabilecek olan davranış seviyesi okula yerleştirme kriteri olarak kronolojik yaştan daha doğru bir kriterdir (Aktaran: Koçyiğit, 2009).

#### **2.1.4. Dünya'da Okula Hazır Oluş ve Okula Başlama**

Bugün, dünya ülkelerinde okula başlama yaşı ve özellikleri değişiklik göstermektedir. Almanya'da zorunlu okula başlama yaşı altıdır. Bu yaştan önceki eğitimde gönüllülük esastır. Değişik kurum çeşitleriyle, çocuğun toplumun sorumlu bir üyesi olarak gelişmesine yardım etme amaçlanmaktadır. Alman anaokulları, ailenin sunduğu eğitim ve yetiştirme çabasını tamamlamayı da amaçlar, hem bilgi edinmeyi hem de duygusal gelişmeyi de vurgular. Okul öncesi eğitim kurumları, üç-beş yaşı arasındaki çocuklara içinde buldukları yaşı ve ihtiyaçlara uygun anaokullarının eğitsel, sosyal görevlerine bağlı olarak hizmet sunulmasını, özellikle bütün beş yaşı çocuklarına ilkokula geçişlerini kolaylaştıracak pedagojik teşviklerin aile, okul ve sosyal kurumlarla işbirliğinin, anaokullarının bütün çocuklara hizmet götürebilmesi için bölgesel, çocukların oturdukları mahallere yakın ihtiyaca yönelik anaokullarının yeterli miktarda sağlanmasını hedeflemektedir (Dere ve Poyraz, 2001; Oktay, 1999).

İngiltere'de beş-yedi yaşı döneminde ilköğretimin ilk basamağı olarak, çocuğa belli zamanlarda verilen dersler yerine çocuğun istediği gibi oynayabileceği zengin bir çevre ve fırsatların verildiği okullar bulunmaktadır (Çataloluk,1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında ilköğretime bağlı olarak bütüncül eğitim yaklaşımı benimsenmiştir (Dere ve Poyraz, 2001; Oktay, 1999).

Fransa'da zorunlu okula başlama yaşı altıdır. İlköğretim üç aşamadan oluşmaktadır ve altı-yedi yaşı arasını hazırlık dönemi içermektedir. Okul öncesi eğitim zorunludur. İlkokul birinci sınıfa başlamadan önce çocuklar bir yada iki yıllık bir okul öncesi eğitimden geçerler (Çataloluk,1994; Oktay, 1999).

Avusturya’da da okula başlama yaşı altıdır. Resmi akademik takvim eylül ayının başında başlar, haziran ayının sonuna doğru sonlanır. Okul öncesi eğitim üç yaşından itibaren isteğe bağlı olarak gidilen ve çocuklara okuma-yazma ve hesaplamaya ait temel kavramların öğretildiği eğitim sürecidir ve altıncı yaşın tamamlanmasına kadar devam etmektedir (Dere ve Poyraz, 2001).

Belçika’da zorunlu okula başlama yaşı altıdır. Anaokullarının çoğu ilkokula bağlı olarak çalışmakla birlikte buralarda gerçek anlamda öğretim yapılmamaktadır (Dere ve Poyraz, 2001). Danimarka’da okula başlama yaşı yedidir. Okul öncesi eğitimin amacı okula hazırlık olmayıp, çocuklara güvenli ve uyarıcı bir ortam hazırlamaktır. Finlandiya’da da okula başlama yaşı yedidir ve okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Kırsal kesimlerde çok amaçlı gündüz bakımevi olan ilköğretim okulları mevcuttur (Oktay, 1999).

Amerika Birleşik Devletleri’nde ise her eyalet kendi eğitim sistemini oluşturduğu için yönlendirme ile ilkokula başlanmaktadır. Amerika’da risk altındaki çocukları belirlemek, çocuğun ve ailenin eğitimini sağlamak amacıyla “Okula Hazırlık Yasaları” çıkartılmıştır. Amerika’nın çeşitli eyaletlerinde uygulanan okul hazırlığı programları ile çocukların okula hazırlıkları büyük oranda sağlanmaktadır (Dere ve Poyraz, 2001).

Japonya’da okul öncesi eğitim çok yönlü olarak devam eder. Amaç çocukları ilkokula hazırlamaktır. Geleneksel okula başlama yaşı altıdır. Okul Japonların hayatında büyük öneme sahip bir yapıdır (Dere ve Poyraz, 2001).

Sonuç olarak, gelişmiş birçok ülkede okula başlama uzman denetiminde aile ve çocuk ile birlikte kararlaştırılarak verilmektedir. Takvim yaşı göz önünde bulundurulduğunda ise çoğu ülkede aynı yaş aralığında ilköğretime başlanmaktadır. Bu yaş aralığı beş ile sekiz yaşları arasında değişse de, genelde altı ve yedi yılını tamamlamış olan çocuklar okula başlamaktadır.

## 2.2. MONTESSORI YÖNTEMİ

### 2.2.1. Maria Montessori' nin Kısa Biyografisi

İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru, pedagoğ ve antropoloji profesörü Maria Montessori, 31 Ağustos 1870 yılında, İtalya'nın Ancona şehrinin Chiaravalle kasabasında, maliye memuru, liberal düşünceli ancak aşırı dindar ve yeniliklere kapalı bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Montessori'nin doğmuş olduğu yıl İtalya'nın da bir ulus olduğu ve bu nedenle pek çok yeniliğin yanında, ülkede bir kaosu yaşadığı yıllardır. M. Montessori geleneksel düşünen bir babanın buna karşın ilerici düşünceli bir annenin çocuğudur. Maria, çocukluğunu zamanın koşulları gereği elinden geldiğince kendi kendisini değiştirmeye, çevresiyle uyum içerisinde olmaya çalışarak geçirmiştir. Geleneksel okul sıralarında kız ve erkek çocuklara uygulanan eğitim eşitsizliğini yıkmaya çalışmıştır. O dönemde okullar kız çocuklarına ancak ilköğretimin dört yılını okuma fırsatı tanımaktadır. Daha sonra kızlar annelerini model alarak ev hanımı olacak şekilde yetiştirilirler. Okulda geçen yıllar içinde çocuklara biraz okuma yazma, biraz matematik ve tarih öğretilir. Okulların fiziksel koşulları içler acısı durumdadır. Öğretmenler ise buldukları şehrin okuma yazma bilenlerinden oluşmaktadır. Kız ve erkek çocuklar teneffüslerde ayrı ortamlarda tutulurlar. Dersler genellikle sıkıcı, kuru bilgilerden oluşur. Okullarda çocukların okuyabilecekleri sadece birkaç kitap bulunur, bunun dışında harita, resim ya da yazma araçları gibi gereçlere çok nadir rastlanmaktadır. Çocuklar sıralarda dimdik otururlar ve söylenmedikçe kıpırdamamaktadırlar. Çocuklara hareket özgürlüğü tanınmayan, ağır cezaların verildiği böylesi bir okul ortamında yaşadığı olumsuzluklar belki de Maria Montessori için geliştireceği eğitim modelinin şekillenmesinde çıkış noktasını oluşturmuştur. 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 çalışacaktır. Yaşadığı dönemin tüm olumsuzluklarına rağmen Maria Montessori pek çok tabuyu yıkarak 1896 yılında tıp fakültesini bitirip İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olmayı başarır. Asistan olarak çalıştığı Roma Hastanesi psikiyatri bölümünde yaptığı gözlemler onun hayatını değiştirecek ve eğitim alanına yönelmesine neden olacaktır

(Armstrong; 1999; Cossentio, 2006; Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Foschi, 2008; Montessori, 1982; Pollard, 1996; Shute, 2002; Solan, 2007; Standing, 1962).

### **2.2.2. 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 atılmıştır. Anne ve babaları geç saatlere kadar çalışan, üç ile altı yaşları arasındaki çocukların, etrafa ve kendilerine çok fazla zarar vermelerinden dolayı, bu çocukların aileleri onları bir odada toplayıp başlarına ücretle tutulmuş birini bakıcı olarak koymaya karar vermişlerdir. Çocuklar ilk olarak odaya girdiklerinde çok korkmuşlardır. Çünkü San Lorenzo çocuklarının hayatlarında o zamana kadar iyi şeyler yoktur. Çocuklar içeri girdiklerinde onları bloklardan birinin kapıcısının kızı Signorina Nuccitelli karşılamıştır. Onun yanında iyi giyimli, genç ve güzel bir kadın çocukları ilgiyle izlemektedir. Bu kadın Dr. Montessori'dir. O zamanlar İtalya'da ve diğer ülkelerdeki okullar, çocukların öğretilmeden eğitildikleri yerlerdir. Konuşmak yasaktır ve soru sormak isteyen çocuk hemen susturulmaktadır. O güne kadar Montessori özürlü çocuklarla ilgili çalışmalar yapmıştır. O dönemde özürlü çocukların eğitilemeyecekleri savunulmaktadır. Ama Dr. Montessori bunun tersini kanıtlamıştır. San Lorenzo'da bir çocuk evi kurma önerisi karşısına çıktığında, beklediği fırsatın ayağına geldiğini düşünmüştür. San Lorenzo çocukları için de özürlü çocukları eğitirken kullandığı malzemelerden getirtmiştir ve bu aletlere öğretici aygıtlar demektedir. Montessori bu koşullar altında zekâ geriliği olan çocuklarla deneyimlerinden yola çıkarak, aslında bir metodu uygulamaktan çok, ilk çocuklar eviyle birlikte bir metodu geliştirmeye başlamıştır. Çünkü ilk okulu Montessori metodunda gerek görülen araç-gereçlerden ve sınıf çevresinden epeyce uzaktır. Bu çocuklar üzerindeki gözlemleri sonucunda metot yavaş yavaş gelişmiştir. Montessori, İlk Çocuklar Evi'nin gündelik işleriyle ilgilenen Nucitelli'ye, çocuklara öğretmemesini, çocuklara yapmak istediklerini kendilerinin seçmelerini ve onlar kendi kendilerine çözüm üretirken sadece rehberlik yapmasını söylemiştir. 7 Nisan 1907'de San Lorenzo mahallesinde ikinci Çocuklar Evi açılmıştır. Milan'da bulunan Humanitarian Society kullanılan materyallerin yapımını

üstlenmiştir. Çocuklar Evi'nin üçüncüsü 4 Kasım 1907'de Roma'da orta sınıfların oturduğu Prati di Castello olarak bilinen yerde açılmıştır ve Ocak 1909'da İsviçre'de Froebel'in sisteminin kullanıldığı öksüz yurtları ve çocuk evleri Montessori metodunun ve materyallerinin benimsendiği Çocuklar Evi'ne dönüştürülmeye başlanmıştır. (Montessori, 1912; Pollard, 1996).

### 2.2.3. Montessori'nin Eğitim Anlayışı

Montessori'nin çalışmaları ve eserleri incelendiğinde, eğitim felsefesi olarak, çok sayıda düşünür ve eğitimci gibi, öncelikle J.J. Rousseau'dan etkilendiği anlaşılmaktadır. Yetişkinlerin çocuklara bakış açılarını ortaya koyması ve yetişkinler dünyasını eleştirmesi J.J. Rousseau'nun tavrını hatırlatmaktadır. Aynı şekilde sütannelere, dadılara, kafeslere, bağlama kayışlarına, koruma yastıklarına, yürüteçlere karşı çıkma durumlarında J.J. Rousseau'nun etkileri gözlenmektedir. Bunun yanında Montessori'nin Ovid Decroly'dan da etkilendiği söylenebilir. Doğum tarihleri aynı olan bu iki insanın eğitimleri de aynıdır. İkisi de tıp öğrenimi görmüşlerdir. Decroly Brüksel'de, Montessori ise Roma'da yaşamıştır. Çok kez karşılaştıkları ve eğitim konusunda tartışmalar yaptıkları bilinmektedir. Her ikisi de Itard ve Seguin'in eserlerini incelemişlerdir (Foschi, 2008; Oktay, 1993; Sobe, 2004).

Montessori Yönteminin temel düşüncesini daha iyi anlayabilmek için onun antropolojik açıdan çocuğa nasıl baktığını da incelemek gerekmektedir. Montessori'ye göre çocuk doğduğu andan reşit oluncaya kadar aktif tutulmalı, kişiliğini adım adım geliştirmesi için ona yardım edilmelidir. Montessori bu temel düşüncesini "kendim yapabilmem için bana yardım et" olarak özetlemiştir. (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Montessori, çocuğun çevre ile etkileşimi sonucunda onun zihinsel ve fiziksel birliğinin ortaya çıktığını belirtmiştir. Montessori eğitim programlarında çocuğun hareket etmesini sağlayan etkinlikler önemli bir yer tutar. Montessori'ye göre, hareket çocuğun merkezidir. İnsanı türüne özgü yetkinliğe erdiren şey yaratıcı enerjinin işlevsel olarak biçimlenmesidir. Hareket, sade benliğin bir görüntüsü değil,

aynı zamanda bilincin gelişmesinde de kaçınılmaz bir etkidir. Hareket veya bedensel faaliyet zihinsel gelişimde önemli bir etkidir (Oktay, 1987).

Montessori'ye göre çocuğun eğitiminde hareket kadar duyuların eğitimi de önemlidir. Bu sebeple de Montessori Metodu'nun özünde duymusal çalışmalar önemli bir yer tutmaktadır. Materyaller çocuğun biçim, büyüklük, renk, doku tat vb. kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri anlamasını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Montessori yaklaşımında önemli olan temel noktalar vardır ve eğitimin kökenini oluşturmaktadır. Montessori yaklaşımının ana hatları şunlardır: Montessori çocuklara farklı bir anlayışla yaklaşmaktadır. Montessori yaklaşımı, çocuklara uzman Montessori öğretmenlerinin ve özel olarak geliştirilmiş Montessori araç – gereçlerinin yardımı ile kendi yeteneklerini kullanabilmeleri ve kendi adımlarıyla geliştirebilmeleri için sağduyulu ve sağlıklı bir sistem sunmaktadır (Mallory, 1989). Montessori, çocuğu olduğu gibi görür. Montessori yaklaşımı, çocuğa kendi kendine uygulayarak, en iyi ve en kolay şekilde öğrenme yolunu bulmasını sağlar. Montessori yaklaşımı, çocuğun öğrenme isteği üzerine kurulmuştur. Sistem, çocuğun doğal büyümesine ve gelişmesine uygun, ancak henüz yapmaya hazır olmadığı şeyleri yapmasına izin vermeyen bir sistemdir (Mallory, 1989; Montessori, 1982). Montessori yaklaşımı diğerlerinden farklıdır ve küçük çocuklar için geliştirilmiş düzen ve özgürlük arasındaki mantıklı bir denge üzerine kurulmuştur. Çocuğun doğal gereksinimlerini karşılayan dikkatle geliştirilmiş materyallerle, zevkli bir ortam sağlar. Tam anlamıyla eğitilmiş bir öğretmenin tam bir rehberliği söz konusudur (Mallory, 1989). Montessori eğitiminde yapı ve düzen çok önemlidir. Düzenin içselleştirilmesi yolu ile çocuk çevresine güvenmeyi, olumlu yolla iletişim kurmayı öğrenir (Dere ve Temel, 1999). Montessori, bir insanın başka bir insan tarafından eğitilebileceğine inanmamaktadır. Bu nedenle Montessori okullarında eğitim bir çeşit kendi kendini eğitme diye de tanımlanabilir. İlk kurduğu çocuklar evinde de oluşturduğu öğretici aygıtların kullanımını çocuklara öğretmemiş, bu materyallerin nasıl kullanılacağını çocukların keşfetmesini beklemiştir. Sadece çevre, çocuğun gereksinimine göre amaçlı, planlı ve kontrollüdür (Pollard, 1996). Çocuk bu özel şekilde düzenlenmiş çevre içinde kendi kendini eğitirken kendine güveni de kazanmış olur. Montessori, bireyin bağımsız bırakıldığı oranda potansiyelinin ortaya

çıkabileceğini savunur. Birey, öğreniminde bazı teknik sınırlamalar dışında tamamıyla bağımsızdır (Oktay, 1985).

Montessori'ye göre çocuğun eğitiminde hareket kadar önemli olan bir başka boyut da duyuların eğitimidir. Çocuk henüz hareket etme kabiliyetinden yoksun olsa da duyuları aktif haldedir. Ten temasına, ışığa ve sese tepki verir. Bu nedenle Montessori, duyu organlarını çocuğun çevresi ile kontak kurduğu organlar olarak kabul eder ve tıpkı onları ellerin kavrama işlevini gördüğü gibi aklın gelişiminde temel rolü oynayan kavrama organları diye adlandırır. Duyu organlarını çocuğun dünyaya açılan penceresi olarak değerlendirir. Montessori materyalleri, çocuğun biçim, boyut, renk, doku, tat, vb. kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri anlamasını sağlayacak şekilde hazırlanmış ve yöntem çocuğun çok çeşitli duyulara yönelik malzemeyi kendi gelişme düzeyine uygun olarak serbestçe kullanmasına olanak verecek şekilde düzenlenmiştir. Materyallerin temel amacı, çocuğun eşya ile doğrudan doğruya yapacağı deneylerle kendi kendine öğrenmesini sağlamaktır. Bu tür bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için Montessori malzemesinin hazırlanışında, çocuktaki çeşitli duyumsal ayırma yeteneklerinin geliştirilmesinin yanı sıra, çocuğun malzemenin kendisi aracılığıyla hatasını anlaması, çözümü bulabilmesi temel ilke olarak benimsenmiştir. Bunu sağlayabilmek için genellikle her malzemedeki çözümlenecek sadece bir problem vardır. Örneğin; en yaygın Montessori materyallerinden biri olan silindirler, ya renk, ya boy açısından farklıdır. Aynı anda hem renk, hem de farklı boylardaki silindirleri sıralamaya ilişkin bir görev yoktur. Boyut, biçim, renk, vb. gibi görmeye ilişkin kavramlardan başka işitme, koku alma, dokunma gibi duyumlarla ilişkin kavramların geliştirilmesi ve çocuğun bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılamayı öğrenmesine ilişkin alıştırmalar Montessori programında büyük bir yer tutmaktadır (Cosgrove & Ballou, 2006; Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Montessori'ye göre çocuk zihninin gelişimi belirli bir sıra içinde olur. Normal çocuk belirli aşamalara belirli yaşlarda ulaşır. Zihinsel engelli çocuk, bu aşamalara daha geç ulaşır. Ama aşamaların sırası değişmez. Gelişim aşamalarının belirli bir sırada oluşması yalnızca olgunlaşma sonucunda ya da çevrenin etkisiyle olmaz. İkisinin birlikte ve karşılıklı etkileşimi sonucunda olur. Gelişme de, bir



koordinasyon, iletişim, olgunlaşma, bütünleştirme ve devamlılık söz konusu olmaktadır. Montessori, gelişim ve öğrenme için malzemenin nasıl kullanılacağına çocuğa gösterilmesinin yeterli olmayacağını, çocuğun kendisinin yaparak yeni bilgiyi öğrenebileceğini savunmaktadır (Oktay, Gürkan, Zembat ve Unutkan, 2003).

Montessori'nin duyuların eğitiminde hedeflediği üç süreç vardır: Benzerlikleri fark etmek ve bunları eşleştirme yeteneği, bir dizi nesne arasındaki zıtlıkları ve aşırılıkları ayırt etme yeteneği ve birbirine şekil, renk, doku, ağırlık, vb. yönlerden oldukça benzeyen nesnelere arasında ayırma yeteneğidir. Montessori'nin çocuğun eğitiminde önemle durduğu bir başka konu da ana dilinin geliştirilmesidir. Montessori çocuğun dil gelişimini iki aşamaya ayırır; birinci aşama, sözcüklerin patlaması olarak adlandırılır. İkinci aşama, düşüncelerin patlaması aşamasıdır. Bu aşama dilin şekillendirildiği aşamadır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008). Montessori dil eğitiminin içinde okuma yazma çalışmalarına da ağırlık vermiştir. Montessori'ye göre yazma becerisi okuma becerisinden önce oluşur. Montessori yönteminde, çocuklar harflerin isimlerini sırayla öğrenmeden önce harflerin sesletimlerini öğrenirler. Önce sesletimler öğretilir, çünkü bunlar ileride okuyabilmeleri için gerekli olan kelimelerin sesleridir. Çocuklar bu sesletimleri, öğretmenin verdiği zımparalı harflere dokunarak öğrenirler ve bu da çocukların ilgisini çok çeker. Okuma eğitimi, çocuğun zımparalı harfleri kullanmasına yönelik ilgisinin artması ve gördüğü kelimelerin ne demek olduğunu sormaya başlaması ile başlar. Harf kartlarını kullanarak kelime üretmek veya yazma çalışmaları Montessori eğitim yaklaşımında okuma alışkanlığı kazandırır. Çocuklar gramer kurallarını oyunlarla öğrenir (Dönmez, 1986).

Montessori metodunda üç ana unsur vardır. Bunlar; çevre, çocuk ve öğretmendir. Erken çocukluk dönemi eğitimiyle ilgili her sistemin temeli çocuğu, bir yetişkinin olmasını istediği gibi değil, olduğu gibi gözlemek ve anlamaya çalışmak üzerine kurulmuştur (Mallory, 1989). Okul öncesi eğitimde, hem Montessori tipi okullarda hem de programlı ve yoğun eğitim veren okullarda zenginleştirilmiş çevreden bahsedilir. Öğrenmenin temel unsuru iletişimdir. İletişim var olduğu sürece seven, bilinçli yetişkin ile doğal çevre, çocuklarının gelişimi için yeterlidir. Doğadan uzak olan çevrelerde doğaya yaklaşmak, kırsal kesimdekilere ise yaşına uygun eğitici araçlar, oyuncaklar ve kitaplarla dengeyi

sağlamak gereklidir. Montessori'nin çocuğun kendisini tam bir birey olarak geliştirmesine yardım etmek için oluşturduğu bu çevrede kavram gelişimi ve organizasyonu, görsel ve işitsel farklılığın algılanması, genel çevreye uyum ve gelişimi içinde olumlu bir benlik kavramı, motivasyon, dil gelişiminin sosyal çevreye uyumda rolü ve sözel davranışlar gibi temel unsurlar yer almaktadır. Bu yöntemde çocuk, öğretmeni, bir yöneltin olarak gözlemektedir. Bu nedenle, Montessori öğretmen yerine yöneltin terimini kullanmaktadır (Mallory, 1989; Oktay, 1985). Montessori çevresi, çocuk için bir öğretmen rolünü üstlenir. Montessori okulunda çocuk, özel olarak geliştirilmiş Montessori materyalleri ile kendi kendine öğrenecektir. Bunlar, cazip, genellikle basit ve küçük materyallerdir. Eğer çocuk bir hata yaparsa, materyalin kendisine bakarak yaptığı hatayı düzeltebilir. Böylece bir yetişkin çocuğa yaptığı hatayı düzeltmesini söyleyerek onu incitmemiş olur. Montessori okulunda, çocuk kendi kendine ve arkadaşları ile öğrenir. Çocuk sınıf kurallarına uymayı öğrenir ve hatta uymaları için arkadaşlarını uyarır. Yapacağı çalışmayı, kendi seçtiği ve kendi sistemine göre ayarladığı için, çocuğun başarıma olasılığı fazladır. Montessori sınıfı rekabet olmayan bir ortamdır. Çocuk, burada aynı zamanda bitki ve hayvanları da tanır, onlara özen göstermeyi ve yardım etmeyi öğrenir (Mallory, 1989).

Sağlıklı ve hasta çocukların bir arada eğitim almak zorunda oldukları dönemlerde, Montessori metodunun toplumsal problemlere cevap vermediği, aksine bu problemleri cevapsız bıraktığı ileri sürülmüştür. Zaman içerisinde ise standart eğitim taslağı, bilim adamlarınca kabul görmüş ve insanı bir bütün olarak ele almak fikri beklenmedik bir şekilde güncellemiştir. Montessori'ye göre önceden hazırlanmış çevre, hem sağlıklı hem de hasta çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir. Karışık ve çok fazla gayret gerektiren faaliyetler yerine, tedavi özelliği olan ve özgüveni güçlendiren faaliyetler geliştirmiştir. Bu tür faaliyetler çocuğa mükemmel etki ederek, onun istemsiz karakterini bilinçli hareketler haline getirir. Montessori'nin tıp, sosyoloji ve pedagojik antropoloji görüşlerinin birbiriyle ilişkisi incelendiğinde hala güncelliğini koruduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır. Montessori pedagojisinin asıl anlamı, tüm bu görüşlerin genellenerek temel oluşturmasıdır. Montessori çocuk varlığını yetişkin dünyasından ayırmış ve çocuğu bağımsız, hür bir birey olabilmesi için desteklemiştir. Montessori

materyallerinin kolaylığı ve bunların sunduğu hayat bağlantıları, Montessori pedagojisinin mükemmel özelliklerindedir. Montessori pedagojisi sembolik eylemi sınırlayarak, gözlemi kolaylaştırmaz, aksine eylem serbestliği tanıyarak, mekanik bir etki-tepki eğitimini engeller (Pollard, 1996; Standing, 1962).

#### 2.2.4. Montessori Yönteminin Genel Amaçları

Montessori Yönteminin genel amaçları, çocuğun; okula karşı pozitif bir tutum takınmasını, öğrenmeye motive olmasını, öz disiplin göstermesini, öz motivasyonlu olmasını, çocuğun bağımsız hareket edebilmesini, tekrardan ve çalışmaktan keyif almasını, kendine güven geliştirmesini, konsantrasyon alışkanlığı kazanmasını, kalıcı merakın beslenmesini, iç güvenin ve düzen duygusunun geliştirilmesini ve oyun oynamak yerine çalışmayı seçmesini sağlamak olarak sıralanabilir (Korkmaz, 2005). Bu amaçlar tamamıyla çocuğun, hayata ve bir üst öğrenim kademesi olan ilköğretime hazırlanmasıyla ilişkilidir. Bu amaçlardan bazıları aşağıdaki şekilde açıklanabilir;

**Çocuğun okula karşı pozitif tutum geliştirmesi:** Montessori Yönteminde eğitim aktivitelerinin çoğunun her çocuk için bireysel olarak planlanması nedeniyle, çocuk kendisine çekici gelen etkinliklerle ilgilenir. Çocuk kendi hızında çalışır ve etkinliği istediği kadar tekrarlar. Sonuç olarak, denemeleri başarı dizileri haline gelir ve böylelikle çocuk öğrenmeye karşı pozitif tutum geliştirir.

**Her çocuğa kendine güvenini ve öz motivasyonunu geliştirmesi için yardımcı olunması:** Montessori okullarında çalışmalar planlanırken, her yeni adım çocuğun sahip olduğu beceri alanları üzerine inşa edilir. Böylelikle sık sık tekrarlanan başarısızlıkların olumsuz etkileri ortadan kalkar ve başarı pekiştirilmiş olur.

**Her çocuğun konsantrasyon alışkanlığı kazanmasında yardımcı olunması:** Öğrenme, dikkatli dinleme alışkanlığını ve söylenen / uygulanan şeye dikkat etmeyi gerektirir. Yapılan dikkat toplayıcı etkinliklerle çocuk uzun süren dikkat alışkanlığını oluşturur ve böylece bir işe yoğunlaşma yeteneğini artırır.

**Kalıcı merakın beslenmesi:** Kalıcı merak, sürekli öğrenmenin ön koşuludur. Çocuğa uyarıcı öğrenme durumlarının zengin bir çeşitliliği arasında nitelikleri ve

ilişkileri keşfetmesi için fırsatlar sağlanmış olur. Böylelikle çocukta merak gelişir ve yaratıcı öğrenmede temel unsur kurulur.

**Çocukta düzen duygusunun ve iç güvenin geliştirilmesi:** İyi düzenlenmiş ve zenginleştirilmiş basit ve pratik bir çevre sayesinde çocuğun düzen ve güvenlik ihtiyaçları yoğun bir şekilde tatmin edilir.

**Girişimde bulunma ve sürdürme alışkanlıklarının geliştirilmesi:** Çekici materyaller ve eğitim etkinlikleri, çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Çocuk kendi kendine yaptığı etkinliklerden zevk almaya başlar. Giderek bunlar inisiyatif alışkanlığına yol açar (Öngören, 2008).

### 2.2.5. Üç-Altı Yaş Montessori Programında Amaçlanan Gelişimsel Sonuçlar

Haines, Baker & Kahn (2000) tarafından üç-altı yaş Montessori Programında amaçlanan gelişimsel sonuçlar aşağıda sıralanmıştır;

Sosyal gelişim sonuçları;

- Öz disiplin,
- Yeni beceri ve yeterliliklerden türeyen artan bağımsızlık,
- Özel prososyal davranışlar,
- Sabır ve paylaşma yeteneği,
- Diğerlerine saygı,
- Sosyal düzen yaratan kurallara göre hareket etmek için isteklilik.

Ahlaki gelişim sonuçları;

- Azim ve iyi iş alışkanlıkları,
- Seçme yeteneği,
- Öz disiplin,
- Bağımsızlık,
- Zihinsel denge,
- Hoşgörü,

- Diğerleri ve çevre için saygı ve özen,
- Sosyal düzen yaratan kurallara göre hareket etmek için isteklilik.

Bilişsel gelişim sonuçları;

- Üçüncü yaşa kadar gerçekleşen izlenimlerin etkilerinin açıklığa kavuşması ve sınıflandırılması,
- Bilgi ve kelime haznesinin giderek artması,
- İnce farkları görebilme ve anlama yeteneğinde mükemmelleşme,
- Mantıklı düşünme,
- Yeni beceri ve yeterlilikler,
- Sürdürülebilir ilgi,
- Düşünmenin gelişimi,
- Sembol sistemlerinin öğrenilmesi (dil ve matematik),
- Montessori materyalleri ve sembol sistemleriyle somut çalışmalar.

Duygusal gelişim sonuçları;

- Amaçlı faaliyetlerden zevk alma,
- Sükûnet, durgunluk, memnuniyet, duygusal denge,
- Mutluluk, keyif,
- Yaşam için endişe duyma,
- İnsanları ve nesnelere sevmek,
- Duygusal iyilik,
- Sıcak, sempatik, anlamlı ve iyimser kişilik özellikleri.

### **2.2.6. Montessori Yönteminin İlkeleri**

Montessori'ye göre çocuklara yardımcı olabilmek için, Montessori Yönteminin ilkelerini bir bütün olarak kavramak ve çarpıtmadan uygulamak gerekmektedir (Montessori, 1982). Bu ilkeler; emici zihin, duyarlılık dönemleri, hazırlanmış çevre, alıştırmaların tekrarı ve özgür seçim ve dikkatin polarizasyonudur.

Çocuğa önceden hazırlanmış bir çevre ve bu çevreyi keşfedebilmesi için ona bir dizi anahtar verilir. Bunlar duygusal gereçlerdir ve her çocuk bu gereçlerin yardımıyla kendine özgü yetenek ve ritmine uygun olarak, zihninin daha önce algılamış olduğu izlenimleri sınıflandırmaya ve örgütleme koyulur. Kısacası doğal bir ihtiyaç olan kendi iç disiplinini yaratır. Montessori yaklaşımındaki özgürlük ilkesi için Montessori, uyguladığı yöntemin en kısa ama en özlü açıklaması olarak, çocuklara önceden hazırlanmış bir çevrede özgürlük tanımak ifadesini kullanmıştır (Montessori, 1982; Temel, 1994). Çocuk bütün canlı organizmalar gibi birtakım gelişim aşamalarından geçer. Montessori bunları duyarlılık dönemleri olarak adlandırır. Evrensel bir organizma olan çocukta bu duyarlılık dönemleri ırk, kültür ayrılıkları gözetmeksizin vardır. Belirli bir duyarlılık döneminde çocuk belirli bir bilgi ya da beceriye karşı doymaz bir çalışma şevki ve sevinci duyar. Çocuk elindeki gereci dilediği gibi kullanmasına izin verildiğinde, bununla çeşitli alıştırmalar yapacak, yaptıklarını tekrar tekrar uygulamaktan sıkılmayacaktır. Dikkatin yoğunlaşması, anlama, kavrama ve zihin gücünü arttırmada tekrarın rolü büyüktür (Montessori, 1982). Montessori yaklaşımının günümüzde de hala uygulanıyor olması bütün bu ilkelerin evrensel nitelikte olduklarını ortaya koymaktadır.

#### **2.2.6.1. Emici Zihin**

Montessori yaklaşımının emici zihin ilkesi, çocuğun zihinsel faaliyetini ortaya çıkarmayı amaçlar. Çocuk dünyanın neresinde olursa olsun Montessori'nin emici zihin olarak adlandırdığı bir yetiye sahip olarak doğar. Montessori çocuk evlerinde, çocuk asla zihinsel başarılar kazanmaya zorlanmaz (Vuslat ve Akyol, 2006).

Çocukta dil öğrenimi emici zihnin bir ürünüdür. 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 zor bir iştir. Oysa dünyanın dört bir yanında iki buçuk yaşında çocuklar bu işin üstesinden gelebilmektedirler. Emici zihin dili öğretmekle de yetinmez, ülkesinin kültürünü tümüyle emip sindirir, zamanını ve mekânın bütün özelliklerine sahip bir

kişiliği kendi özünden yaratır. Kültür, ülkü, duygu, davranış ve inançların zihinde çözümlenip benimsenmesi, çocuğun doğumuyla altı yaşı arasındaki emici zihin döneminde gerçekleşir (Montessori, 1982; Montessori, 1999).

Montessori'ye göre çocuk emici zihni sayesinde çevresinde olup biten her şeyi (olumlu-olumsuz) zihin süzgecinden geçirerek alır. Bu nedenle bu dönemde çocuğun çevresindeki olumsuz örnekler azaltılırken olumlu örnekler çoğaltılmalıdır. Sosyo-kültürel açıdan sorunlu ortamlardan gelen çocuklarda ya da ihmal edilmiş çocuklarda görülen davranış problemlerinin altında çocukta ki emici zihnin iyi ve kötüyü ayırt etmeden davranışa çevirmesi yatmaktadır.

### 2.2.6.2. Duyarlılık Dönemleri

Duyarlılık dönemleri, alan yazında 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 tanımlanabilir.

Montessori'nin duyarlılık dönemleri olarak adlandırdığı olgu, canlının bebeklik hali ve büyüme süreci içindeyken elde ettiği geçici ve özel bir süreçtir ve bir özgül yeteneğin elde edilmesiyle sınırlandırılmıştır. Bu yetenek elde edilmez, duyarlılık da kaybolmaktadır. Çocuk bu duyarlılık döneminde kendini çevreye uyarlayıp, yeni keşifler ve başarılar kazanmayı öğrenir. Montessori'ye göre bu dönemler içeriği aydınlatıcı bir ışık demetine ya da enerji sağlayan bir bataryaya benzer. Çocuğun dış dünya ile yoğun bir temasa geçmesini sağlayan bu duyarlılıktır. Bu dönemde her şey kolaylıkla öğrenilir. Her çaba çocuğun gücünde biraz daha artış sağlar. Ancak amaca erişildikten sonra üzerine yorgunluk ve kayıtsızlık çöker. Bu ruhsal tutkuların biri tükendi mi, bir başkası başlar. Böylece çocukluk hızlı bir ritimle bir başarıdan öbürüne koşar. Çocuğun mutluluğunu sevincini sağlayanda budur. Duyarlılık dönemlerinin huysuzlukları, doyurulmamış bir ihtiyacın belirtisidir. Çocuğun çeşitli iç duyarlılıkları, karmaşık çevresi içinden çocuğa yararlı ve gerekli olanı seçmesine izin verir. Örneğin dil öğreniminde çeşitli sesler çocuğun kulağına karma karışık doluşurken, çocuk birden bire bu seslerin arasından bazılarını seçmeye

başlar. Düzenli bir harekete, ritme dönüşen bu sesler, giderek titreşim tarzını da değiştiren bir uyum kazanmaktadır. Çocuğun duyarlılık dönemini açığa vuran tek şey, kendisine açıkça, kısa kısa sözcüklerle hitap edildiği zaman yüzünde beliren gülümseme ve sevinçtir (Montessori, 1982; Montessori, 1999; Standing, 1962).

Maria Montessori duyarlılık dönemlerinin yaşamın ilk yıllarını kapsadığını belirtir ve bu zamanın boşa harcanmaması gerektiğini savunur. Çocuk özellikle zihinsel gelişimini bu yıllarda tamamlar. Çünkü çocuğun belli uyarıcılara açık olduğu yıllar bu yıllardır (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”.*

### **2.2.6.3. Hazırlanmış Çevre**

Montessori'ye göre, çocuğun eğilimlerini ve zihinsel ihtiyaçlarını ortaya koyabileceği elverişli bir çevre, çocuğun gelişimini destekleyecektir. Montessori eğitimi çocuğun kendisini güvende hissederek rahatça hareket edebileceği, çocuğa uygun boyutlarda hazırlanmış bir çevrede uygulanır. Bu çevre hazırlanırken materyallerin sadece çocuğun gücüne ve boyutlarına uygunluğu değil, çocuğun



içinde yaşadığı kültürüne de uygun olması gerekir. Çevrenin düzeni Montessori Yönteminde çok önemlidir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Montessori'ye göre hazırlanmış çevre, kendine özgü bir düzeni olan mekândır. Bu mekândaki tüm materyaller, çocuğun bunlarla yapacağı alıştırmalarda daima basitten zora doğru ve öncelik sırasına göre, çocuğun başardıkça daha zorunu istemesine imkân verecek şekilde düzenlenmelidir. Çocuklar bu mekânın düzenini bilmelidirler ve gün akışına uygun olarak hazırlanmış materyaller arasından özgürce seçimlerini yapabilmelidirler.

Hazırlanmış çevre oluşturulurken aşağıdaki maddelere dikkat edilmesi gerekir;

- Materyaller raflara basitten zora ve soldan sağa doğru, renklerin tanıtıcı özelliklerine dikkat edilerek, bir düzen içerisinde yerleştirilmelidir.
- Bir materyalde kaybolan parçaların mutlaka tamamlanması, eksik materyallerin tamamlanıncaya kadar kaldırılması gerekir.
- Materyalin çekiciliğine özen gösterilmelidir (temizlik, bütünlük, renk uyumu).
- Öğretmenin iç hazırlığı, materyal hakkında bilgisi olması ve hareketlerinde tereddütsüz olması çok önemlidir.
- Her materyalden sadece bir adet bulundurulur. Bu çocuğun; beklemeyi, sabretmeyi, doğru karar vermeyi, paylaşmayı öğrenmesine olanak tanır.
- Çevre, çocuğun yaşadığı çevreye uygun olarak hazırlanır ve gerçek hayatla ilişkisi kurulur.
- Seçilen oyunların, çocuğun materyallerle kazandığı becerileri destekler nitelikte olmasına özen gösterilir.
- Çocuk deneyimlerini mutlaka kendisi yaparak ve yaşayarak edinir.
- Çevrede hijyenik koşulların sağlanması için kullanılan mekanın fazla dolu olmamasına dikkat edilir.
- Materyallerin çocuğun ulaşabileceği konumda ve dikkatin polarizasyonu için anlık hareketliliğe olanak verecek durumda olması gerekir.
- Çocuğun çalışmalarında seçme özgürlüğü sağlanması gereklidir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Hazırlanmış çevrede düzen, çocuğun bağımsız olarak hareket etmesine izin verir. Her materyalin bir yeri vardır ve bu yer ancak çocukla birlikte değiştirilir. Böylece çocuk, motivasyonunu azaltacak gereksiz arama zahmetinden kurtulmuş olur. Materyallerin göz önünde ve ulaşılır uzaklıkta olması, çocukları o alıştırmayı deneme isteğine teşvik eder. Materyallerin sınırlı olması pek çok sosyal ilişkiye neden olur. Hazırlanmış çevre ile çocuk, kendi sınırlarını ve yeterliliklerini geliştirmeyi öğrenir ve böylece yaratıcılığının ve kendi gücünün farkına varırken çalışmanın devamlılığına alışır. Çocuk deneme ve yanılma konusunda deneyimler toplarken bir çalışmanın farklı aşamalarındaki mantıksal sırayı kavrar. Kısaca hazırlanmış çevre, çocuğun kişiliğinin oluşması için pedagojik olarak biçimlendirilen, çocuk ve kültür yönlendirmeli bir yaşam, öğrenme ve gelişim alanıdır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

#### 2.2.6.4. Alıştırmanın Tekrarı ve Özgür Seçim

Maria Montessori, alıştırmaların ayrıntılarına inildikçe çocukların tekrarlama tutkusunun büsbütün arttığını vurgular. Montessori, Annelik Sanatı kitabında alıştırmaların tekrarını gözlemlerinden yola çıkarak şu şekilde 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 alıştırmaların tekrarı adını verdim”* (Montessori, 1999: 194).

Montessori eğitiminde çalışmaların merkezinde özgür seçim yatar. Özgürlük kavramı, Montessori'nin eğitim sisteminde en sık yanlış anlaşılan konudur. Montessori eğitiminde uygulanan özgürlük hiçbir şekilde, bazı okullarda uygulanan başıboş bir özgürlük anlamına gelmez. Hatta Montessori disiplinli bir çalışmadan

yanadır. Ancak çocuklar; çalışmak istedikleri materyali, çalışmak istedikleri kişileri, çalışmak istedikleri yeri ve çalışmak istedikleri süreyi özgürce seçerler. Montessori özgürlük ve disiplini bir birinden ayıramayacağımız bir madalyonun iki yüzü olarak tarif eder (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Montessori, 1912).

Maria Montessori, alıştırmaların tekrarı ve özgür seçim gibi çocuğun ruhsal derinliklerinde yatan çabaların, kişiliğin gelişiminde önemli olduğunu vurgular. Kişiliğin kendiliğinden oluşmasında kabul edilebilir tercihleri aşağıdaki şekilde sıralar;

- *“Alıştırmanın tekrarı,*
- *Özgür seçim,*
- *Hata denetimi,*
- *Hareketlerin çözümlenmesi,*
- *Sessizlik alıştırmaları,*
- *Sosyal ilişkilerde düzgün davranış,*
- *Çevrede düzen,*
- *Kişisel temizliğe özen,*
- *Duyuların eğitimi,*
- *Okumadan ayrı yazma,*
- *Kitapsız okuma,*
- *Özgür faaliyetli disiplin” (Montessori, 1999: 195).*

Maria Montessori'nin reddettikleri;

- *“Ödüller ve cezalar,*
- *İmla kılavuzları,*
- *Toplu dersler,*
- *Programlar ve sınavlar,*
- *Öğretmen masası,*
- *Oyuncaklar ve şekerlemeler” (Montessori, 1999: 195).*

Maria Montessori, bu listeyle eğitim sisteminin kabataslağını oluşturmuştur.

### 2.2.6.5. Dikkatin Polarizasyonu

Dikkatin polarizasyonu (yoğunlaşması), bir eğitim metodunun sonucu değil, aksine yaşamın bir parçasıdır ve aynı zamanda Montessori yönteminin kilit olayıdır.

Maria Montessori, ilk Çocuk Evi'nde, kırk beş kişilik bir sınıfta üç yaşında bir kız çocuğunun konsantre olmuş bir şekilde, blok silindirlerle çalışırken izlemiştir. Bu olayı Çakıroğlu Wilbrandt (2009: 127) şu şekilde ifade etmiştir;

*“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 alıştırmayı defalarca tekrarlamasıdır. O günlerin psikolojisi çocukların konsantre bir şekilde çalışmadıklarını ileri sürer. Kasıtlı olarak rahatsız etme çabaları çocuğun çalışmasını bozamaz. Sonra çocuk kendiliğinden çalışmasına son verir. Alıştırmayı 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'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 görülmektedir. Konsantre olduktan sonra çocuklar farklılaşırlar. Dikkat çeken arsızlıkları kalmaz. Rahatlarlar ve kendi başlarına çalışırlar. Her şey o kadar düzenlidir ki, düzensizlik istisnai bir durum olur. Konsantre olmuş çocuklar materyallerle çalışırken çok titizdirler çünkü yeni bir yola çıkmışlardır. Montessori bu süreci dikkatin polarizasyonu olarak tanımlar (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008). Bu süreçte eğitimcinin görevi, çocuk için amaçlı bir çevre oluşturmaktır ve bu çevre çocuğun tüm dikkatini yoğunlaştırmasına imkân vermelidir. Odaklanma, kendi kendine eğitimin başlangıcını oluşturur ve çocuğu özgürleştirir (Röhrs, 1994; Aktaran: Arslan, 2008).

### 2.2.7. Montessori Yönteminde Gelişim Evreleri

Maria Montessori, çocuğun belirli becerileri kazanabilmesi için bazı hassas dönemlerin olduğunu tarif etmiştir. Bu hassas dönemler kısa sürelidir ve beceri elde edildikten sonra kendiliğinden söner (Montessori, 1999). Montessori bu dönemleri yeniden doğum olarak tanımlar ve bu dönemleri üç bölümde ele alır;

#### 2.2.7.1. Birinci Evre (0 – 6 yaş)

Birinci evrede kişiliğin ve bireyselleşmenin temelini kurulması ön planda tutulmaktadır. Çocuk bu dönemde yaratıcı, kurucu ve kararsızdır. Bu evre 0–3 ve 3–6 olmak üzere iki alt basamağa ayrılır. Doğumdan 3. yaşa kadar süren ilk alt basamak bilinçsiz zekânın çalışkanlığı ve tecrübelerle yaratıcı enerjinin gelişimi ile çevrede belirginlik kazanmaktadır. Çocuk hareketler için duyarlılık kazanmaktadır: el hareketlerinin koordinasyonu, dengede durmak ve yürümek. Hareket etmek ve duymakla birlikte dildeki gelişim de kendini göstermeye başlar. İçsel ve dışsal düzen kurulmaya başlar, harekete geçmek için teşvik eder ve ilişkileri fark etmeyi sağlar (Arslan, 2008; Korkmaz, 2005).

3–6 yaşları kapsayan ikinci alt basamakta alınan çevredeki izlenimler analiz edilir. Çocuk çevresinde faaliyetleri ile bilinçsiz keşiflerden bilinçli çalışanlara doğru gelişir. Şimdiye kadar elde edilmiş olan kazanımlar güncellenip geliştirilmektedir. Bir gruba katılıp sosyal uyum sağlamak çocuk için önem kazanmaktadır (Arslan, 2008).

Bu dönemde ki duyarlı aşamalar ve yaş dönemleri aşağıdaki gibidir;

- 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 olup bitecektir. Çocuğun iç işlerini engelleyen bir durum olduğundaysa yetişkinlerce huysuzluk olarak adlandırılan umutsuz yakınmalar ortaya çıkar. 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 sunmaktır (Öngören, 2008).

#### **2.2.7.2. İkinci Evre (6–12 yaş)**

İkinci evre, çocuğun 6 yaşından 12 yaşına kadar olan dönemini kapsar. Bu evrede çocuk, kendisinin ve başkalarının davranışlarını iyi veya kötü olarak değerlendirebilir. Çocukta adalet bilinci oluşmaya başlar. Bu evrede çocukların hayal ve soyutlama güçleri gelişir; bilgilerini dünyalarını genişletmek ve keşfetmek için kullanırlar (Arslan, 2008; Öngören, 2008).

Çocuğun zihinsel ve fiziksel ufku açıılır; eğer fırsat varsa ve koşullar uygunsa çocuğun keşfedebileceği değerlerin sınırı yoktur. Gelişimin bu düzeyi için M. Montessori kapsamlı bir eğitime, engin bir kültüre, geniş sosyal ilişkilere ve açık bir çevreye vurgu yapmıştır. Bu evrede çocuk bütün ahlâkî sorunları keşfetmek ister, dünyanın doğa ve insanlık tarafından yapımını anlamak için isteklidir. Bu gelişim dönemi başka değişimleri de beraberinde getirir. Çocuk sakin ve mutludur. Zihinsel ve bedensel olarak güçlü ve dengelidir. Psikolojik ve fiziksel değişim yedi yaşında başlar. Artık çocuk farklı bir ruhsal tutuma sahiptir. Fiziksel olarak değişimler geçirir. Çocuğun inci dişleri dökülür, kıvrıkcık saçları düzleşir ve koyulaşır, tombul vücudu incelir. Ergenliğe kadar süren yaşamın bu aşaması, kabalığın dönemi olarak

adlandırılır. Bu aşamanın bir diğer özelliği ise çocuğun ev ortamından ayrılmak istemesidir. Çocuğun bilinçsiz araştırması kültürel gelişiminin ilerlemesi için okul tarafından kullanılmalıdır. Çocuğa okulda çalışması için materyaller sağlamak yeterli değildir, okul materyallerden başka çocuğun dışarıya gidip materyaller bulması için rehberlerde sağlamalıdır. Çocuk aile döngüsünden bağımsızlığı ve fiziksel çaba harcamayı isteyecektir. Kültürün temelleri yedi yaşından ergenliğe kadar olan bu aşamada verilebilir. Bu eğitim düzeyinde verilen materyaller yeterli olmamasına rağmen gereklidir. Eğitimin bir önceki aşamasında materyal bireysel kişiliğin temellerinin atılması için yardım ederken, bu aşamada kültürün kazanılması için yardım eder (Korkmaz, 2005; Öngören, 2008).

Bu yaş dönemindeki çocuklardan genel olarak daha geniş bir dünyayı keşfetmeleri; mantıklı problem çözücülüğü, işbirlikçi sosyal ilişkileri, hayal gücünü ve estetiği, kompleks kültürel bilgiyi geliştirmeleri beklenir (Montessori, 1967; Aktaran: Korkmaz, 2005).

### **2.2.7.3. Üçüncü Evre (12–18 yaş)**

Üçüncü evre 12 yaşından 18 yaşa kadar olan evredir ve bu evre ilk dönemi hatırlatır şekilde birçok değişimi barındırır. Bu dönem ilki 12 yaşından 15 yaşına, ikincisi 15 yaşından 18 yaşına kadar olan iki alt dönemde incelenebilir. Bu evrede fiziksel değişimler mevcuttur. Beden tam olgunluğa erişir. İnsan 18 yaşına geldiğinde tam olarak gelişmiştir ve daha fazla belirgin değişim olmaz (Korkmaz, 2005; Öngören, 2008; Yiğit, 2008).

Birinci evreye benzer olarak bu dönem de kararsızlıklar üzerine kurulmuştur. Fiziksel değişimden dolayı ergenler korunma ve emniyette olma gereksinimi içinde olurlar. Bununla birlikte sosyal bir ortamda bağımsız olma isteği de oluşmaktadır. Bu dönemde kendini gösteren yetenekler ve gelişimin dallanmalarının tamamlanması bireylere karşı saygı duymayı ön planda tutmuştur. Ergenler toplum içindeki rolleri anlamak ve üstlenmek isterler (Arslan, 2008).

Bu evrede çocuk, insana dair soyut bir duyu içine girer. Genellikle insanın davranışlarını bir bütün olarak anlamaya çalışır. Çocuk kendisiyle ilgili duygudan,

ilişkide olduğu insanlar hakkında duyguya geçer. Bu çocuklar topluma doğrudan katkı sağlamak isterler. Tarihe büyük ilgileri vardır, ancak klâsik metotlarla öğrenemezler. Kendileri araştırmak ve bizzat yaşamak isterler. Onları bir okul programına bağlayan çalışmalar bu aşamada verilemez. Bu dönemde çocuk toplumu yaşamak istediği için okul çevresiyle kısıtlanmamalıdır (Korkmaz, 2005).

Eğitimcilerin bu dönemde üzerlerine düşen görev ve sorumluluk; ergenlere gerekli olan özgürlüğü vermek, ancak yine de toplumun zorluklarını da tanıtarak, ergenlerin bu problemleri anlamaları ve sağlıklı biçimde çözmeleri konusunda destek vermek ve anlayış göstermektir (Arslan, 2008).

### **2.2.8. Montessori Sınıfı**

Montessori yaklaşımı, çok kesin kurallara sahip olmasına karşın, esnek ve bireysel uygulamalara açıktır. Bundan dolayı her Montessori sınıfı farklıdır. Çünkü hiç kimse bir diğerrinin aynı değildir. Her Montessori sınıfı, öğretmenin uygulamalarına ve yeteneklerine bağlı olarak tektir. Bu nedenle, ebeveynler öğretmenle tanışmalıdır ve özel Montessori metodunu anlamaları için de mümkün olursa, öğretmeni sınıf içi etkinliğinde de gözlemlemelidirler (Mallory, 1989). Montessori sınıflarında çocukların sınıf içinde istedikleri gibi dolaşmalarına izin verildiği gibi okuldan açık alana çıkmalarına da izin verilmektedir. Çocuklar bu alanlar içinde gidip gelmekte özgürdürler. Hareketlerdeki bu özgürlük nedeniyle Montessori geleneksel okullardaki gibi çalışma, dinlenme ya da oyun zamanlarına bölünmemiştir (Cossentino, 2006; Dere ve Temel, 1999; Sobe, 2004).

Montessori sınıflarında estetik ve atmosfer çok önemlidir. Bu nedenle, Montessori sınıfları iyi ve çekici bir tarzda düzenlenmiştir (Temel, 1994). Renkler canlı, ilgi çekici ve uyumludur. Sınıfın atmosferi rahatlatıcı, sıcak ve katılımı destekler niteliktedir (Dere ve Temel, 1999). Montessori sınıfı, farklı yaş gruplarını içerir. Çocuk farklı yaş gruplarını içeren (genellikle 2,5–6 yaş) bir sınıfa yerleştirilir. Bu şekilde onu geniş öğrenme olanaklarının sağlandığı bir ortam sunulur. Okula ilk başladığında kendisinden yaşça büyük ve deneyimli çocuklardan öğrenme olanağı bulur, daha sonraları ise, kendi edindiği bilgiler



ışığında artık beceri kazandığı konularda, daha az deneyimli olan çocuklara yardımcı olur. Böylece, çocuk aynı zamanda, çok sayıda değişik kişilerle sosyal yönden ilişki kurmayı öğrenir (Mallory, 1989).

Değişik yaş gruplarındaki çocukların birlikte olmaları Montessori için onların toplumsal gelişmelerine de yardımcı olabilir. Özellikle büyük çocukların küçüklere örnek olmaları ve onlara gerçekten ihtiyaç duydukları zaman yardım etmeleri, hem büyükler, hem küçükler yönünden olumlu bir yaklaşımdır. Çünkü ona göre büyük çocukların daha küçük yaşlardaki çocuklara yaptıkları yardımlarda yetişkinlerinkinde olduğu gibi aşırı koruyuculuk yoktur. Büyük çocuklar, küçük bir çocuğun ne zaman gerçekten yardıma ihtiyacı olduğunu yetişkinden daha iyi anlarlar ve bu konuda küçüğün özgürlüğüne daha saygılıdır (Aytaç, 1972; Evans, 1971; Lillard, 1973; Pines, 1969; Sobe, 2004).

Montessori sınıfı, farklı alanları kapsar. Montessori sınıflarında uygulamalı yaşam alıştırmaları, duyuşsal alıştırmalar, matematik araçları, kitaplardan oluşan dil köşesi, okuma yazma araç gereçleri, tahta yemek kaşığı ve yöresel kıyafetlere ait farklı dokudaki kumaşlar gibi yöresel araç gereçlerin bulunduğu köşeler yer almaktadır. Buna ek olarak, yumuşak bir halı ile çocukların ilgisini çekebilecek, kitapların resimlerine bakabilecekleri veya kitap okuyabilecekleri bir köşe bulunmaktadır. Montessori yaklaşımında bulunan uygulamalı yaşam alanı, özellikle 2,5–3,5 yaş arası çocuklar içindir. Çocuk, bu alanda, kendi kendine yetmeyi ve çevresiyle ilgilenmeyi öğrenir. Bu alanda, çocuk özel olarak hazırlanmış kalıplar üzerinde düğme ilikleme, fermuar açma, kapatma, iğneleme, kemer bağlama gibi objeleri kullanarak kendi kendine giyinmeyi öğrenir. Duyguşsal alan çocuğa, dünyayı öğrenmesi için, duygularını kullanabilmeyi öğretir. Bu alanda, çocuk, farklı yükseklikleri, uzunlukları, ağırlıkları, renkleri, sesleri, kokuları, şekilleri kavramayı öğrenir (Mallory, 1989; Sobe, 2004).

Montessori sınıflarında saygı atmosferi vardır ve çocuklar çalışacakları projeleri, proje süresini ve kiminle çalışacaklarını kendileri seçer. Bu ortam çocukta kişisel disiplini geliştirir. Ayrıca bütün Montessori sınıflarında her araçtan birer tane vardır. Çocuk o aracı kullanmak istediğinde başkalarının işinin bitmesini beklemektedir. Bu yolla, çocuk başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenir (Dere ve Temel, 1999; Temel, 1994).

### 2.2.9. Montessori Öğretmeni

Dr. Montessori, okullarında yetişkinlerin oynadığı farklı rolleri vurgulamak için öğretmen yerine “directress” adını kullanmıştır. Kelime İtalyanca’da, koordinatörün ya da bir ofis / fabrika yöneticisinin rolünü içermektedir. “Directress” olarak adlandırılan Montessori öğretmeni, çevre tasarımcısı, kaynak insan, rol model, uygulama öğretmeni, her çocuğun davranışlarının ve gelişiminin dikkatli bir gözleyicisi ve kayıt tutucu olarak çalışır. Montessori öğretmeni, eğitimin kolaylaştırıcısı gibi hareket eder (CCMA, 2010; Korkmaz, 2005).

Montessori, öğretmenlerin niteliklerini aşağıdaki şekilde sıralar;

- *Çocuğun dikkatinin bir husus üzerinde toplamasını sağlayan,*
- *Yalnızlığı içinde çalışmasına yarayan sessizlik,*
- *Çocuğun gelişmesindeki filizlenmenin uygun şartlar içinde kendiliğinden olacağını bilmesiyle 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).*

Montessori öğretmeni, çocuk gelişiminin bilimsel gözlemini sürekli olarak gerçekleştirir ve kaydeder. Bu gözlemler her çocuğun konsantrasyon düzeyi, materyallerin her parçasının tanıtımı ve ustalığı, sosyal gelişim, fiziksel sağlık hakkında yapılır. Öğretmenin bu gözlemi gerçekleştirebilmesi için eğitimli olması gerekir. Öğretmenin, gözlemlediği olaya olan ilgisi, onun kendiliğinden şekillenen yeni kişiliğinin merkez noktası olacaktır. Bir başka gereklilik ise, sabırdır. Sabrın bir parçası olarak da alçakgönüllü olmalıdır. Öğretmenin önsezileri, kesin ve manevi olmalıdır (Cossentino, 2006; Korkmaz, 2005; Malm, 2004; Montessori, 1912).

M. Montessori, eğitim sistemlerinin temelini çocuğun içinde barınan duygunun uyarılması için çeşitli uyarıcıların kullanılmasında yattığını belirtir. Bu uyarıcıların yararının büyüklüğü ya da önemsizliği, öğretmene ve öğretmenin çocuğa eğitim materyallerini nasıl sunduğuna bağlı olacaktır. Materyalin etkililiğinin derecesi öğretmenin kendisi ve sunma metodu tarafından belirlenecektir. Bu sebeple öğretmen materyali çocuğa nasıl çekici kılacağını bilmelidir (Korkmaz, 2005).

Montessori öğretmenleri derslerini olabildiğince kısa tutarlar. Dersler, çocukların kendi kendilerine çalışmak için gerekli olan basit bilgilerin etrafında toplanır: materyallerin isimleri, raflardaki yerleri, onların kullanımı için temel kurallar ve onunla ne yapılabileceği vb. Çocuklar için amaç öz disiplinli olmaları, materyalleri kullanabilmeleri ve asgari yetişkin müdahalesiyle sınıfı yönetmektir. Montessori okullarında asıl olarak çevrenin kendisi çocuğa öğretmenlik yapar. Maria Montessori, öğretmenlerin günlük ders plânına değil, bir şahıs olarak her çocuğa odaklanması gerektiğine inanmıştır. Montessori öğretmenleri insan potansiyelini uyandırmak ve beslemek için, çocukları soru sormaya, kendilerini düşünmeye, keşfetmeye, araştırmaya, incelemeye yönlendirmek için eğitilirler. Nihaî amaç, onlara bağımsız olarak nasıl öğreneceklerini, merakı, yaratıcılığı ve zekâyı korumayı öğretmektir (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 öğretmenin işidir. Öğretmen her bir materyal parçasını alır ve onu rafa koymadan önce “klâsik sunum” olarak adlandırılan şekilde elinde tutar. Klâsik sunum sırasında öğretmen bütün sınıfın önüne oturur ve materyalin ne yaptığını ve nasıl kullanıldığını gösterir. Bunun tamamı sözsüz olarak yapılır. Ondan sonra materyal rafa konular ve çocuklar tarafından seçilebilir. 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 ona yardımcı olmaktır (Korkmaz, 2005).

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

### 2.2.10. Üç – Altı Yaş Montessori Yönteminde Kullanılan Araçlar

Montessori yaklaşımında Montessori araçlarının büyük önemi vardır. Montessori araçlarının en önemli özelliği, çocuğun güçlük çektiği bir kavramın diğerlerinden ayırt edilip verilmesidir. Örneğin; pembe küpler, yalnızca büyüklük bakımından birbirinden farklıdır. Böylece çocuk, büyük-küçük kavramlarını kolaylıkla öğrenebilmektedir (Temel, 1994).

Montessori araçlarının diğer önemli özelliği de basitten zora, somuttan soyuta aşamalı bir biçimde düzenlenmesidir. Örneğin; değişik uzunluklarda yapılmış kırmızı çubuklar ilk aşamayı oluşturmaktadır. İkinci aşamada mavi ve kırmızıya boyanmış çubuklarda sayı ve uzunluk kavramı birlikte ele alınabilmektedir (Montessori, 1912).

Montessori materyalleri, çocuklar hazır olduğunda onlara yavaş yavaş tanıtılır. Bunlar sağlam, ilgi çekici ve ilginçtir. Eksik parçası bulunmamaktadır. Bu malzemeler, çocuğun öğrenmesine destek olur, çocukların becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Onları problem çözmeye teşvik eder. Sınıflarda bulunan Montessori materyalleri, bireysel gelişimi sağlar. Aynı zamanda grup gelişimi ve işbirliğini de geliştirir. Çocuklar, birbirlerinden sürekli yeni bilgiler öğrenirler. Küçükler büyükleri gözlemler, büyükler ise küçüklere yardım eder (Poyraz ve Dere, 2003).

Montessori materyalleri, çocuklara kendi kendini kontrol etme ve hatalarını kendi kendilerine bulma şansını vermektedir. Öğretmen çocuğun hatasını söylememektedir. Montessori materyallerini kullanmak için bazı kurallar vardır. Aracı kullanacak çocuk, gerekli olan materyalleri getirmeli, çalışma için özel yapılmış hasır ya da kilim üzerinde dikkatlice düzenlenmeli, bitirdiği zaman raflardaki yerine tekrar götürmeli ve bir sonraki kullanacak çocuk için düzenli bırakılmalıdır. Ancak, çevrenin düzenli olmasına rağmen, her bir parçanın tam olarak aynı yerde kalması gerekli ve zorunlu değildir (Lillard, 1973).

Gerçek yaşamdaki gibi Montessori sınıflarında her araçtan bir tane vardır ve hafif ağırlıkta çocukların boylarına uygun, orantılı, hareket edebilen mobilyalar, elini uzattığı zaman yetişebileceği dolaplar, kolaylıkla kullanabileceği

kilitler, kolay açılıp kapanabilen çekmeceler ve kapılar, duvarlarda kolay yetişebileceği kıyafet askıları, parmaklarıyla kavrayabileceği fırçalar, eline sığabilecek sabunlar, kısa-düz saplı süpürgeler, tek başına giyip çıkartabileceği giysiler bulunmaktadır (Temel, 1994; Poyraz ve Dere, 2003). Bu şekilde çocuklar fiziksel özgürlük yaşarlar, bağımsız hareket etme olanağını yakalarlar.

### 2.2.10.1. Matematik Materyalleri

- Küçük sayı çubukları,
- Büyük sayı çubukları,
- Sayı çubukları için numaralar,
- Zımpara kâğıdından rakamlar,
- Sayı çubukları kutusu,
- Küçük ve büyük sayı boncuğu,
- Renkli kısa boncuk basamakları ve siyah beyaz boncuk basamakları,
- Tahta tabla,
- Altın boncuklar ve tabla (1 ve 2),
- Büyük ve küçük sayı kartları (1–9000),
- Sayılar ve çipler,
- Séguin tahtası (A ve B),
- Toplama tahtası,
- Çıkarma tahtası,
- Toplama çizelgeleri ve sayı karoları kutusu,
- Çıkarma çizelgeleri ve sayı karoları kutusu,
- Çıkarma denklemleri ve fark kutusu,
- Çarpma ve bölme tahtası,
- Çarpma çizelgesi ve sayı karoları kutusu,
- Yılan oyunu (çarpma),
- Aritmetik işaretler kutusu,
- Yılan oyunu (toplama),
- Toplam eşitlikleri ve toplam kutusu,
- Yılan oyunu (çıkarma),

- Basit negatif yılan oyunu,
- Renkli boncuk merdivenler,
- Bölme işlemi çalışma çizelgeleri,
- Bölme denklemleri ve sonuç kutusu,
- Bölme işlemi materyali,
- Sayıların geometrik hiyerarşisi,
- Düz boncuk çerçevesi,
- Kesirler ve tablası,
- Büyük kesir kukaları,
- Metal üçgen,
- Metal kareler,
- Kartlar ve markalar,
- Banka oyunu,
- Küçük karekök tahtası,
- Küp alma materyali,
- Kısa boncuk zinciri,
- 100 ve 1000'lik boncuk zinciri,
- Yüzler tahtası,
- Sarı üçgenler,
- Açık ölçüm aleti,
- Pul oyunu,
- Boncuk seti (Korkmaz, 2005; Nienhuis, 2009).

#### **2.2.10.2. Duyusal Materyaller**

- Pembe kule,
- Kahverengi merdiven,
- Kırmızı çubuklar,
- Silindirler,
- Geometrik katılar,
- Renk kutusu 1-2-3,
- Ses kutuları,

- Dokunma tabletleri,
- Dokunma tahtası 1 ve 2,
- Farklı kabalıktaki tabletler,
- Kumaş kutusu,
- Geometrik şekiller dolabı,
- Ağırlık tabletleri,
- Isı tabletleri,
- Binomial küp,
- Trinomial küp,
- Üçgenler,
- Tat alma alıştırmaları,
- Termik şişeler,
- Koklama şişeleri,
- Basınç silindirleri (George Russel tarafından tasarlanmış),
- Yapısal üçgenler etkinlik seti,
- Daireler, kareler ve üçgenler,
- Zil materyali,
- Ton seti (Korkmaz, 2005; Nienhuis, 2009).

### **2.2.10.3. Dil Materyalleri**

- Metal yerleştirmeler,
- Zımpara kâğıdından harfler,
- Büyük hareketli alfabe,
- Küçük hareketli alfabe,
- Sıfat alıştırmaları,
- Plastik / kâğıt dil bilgisi sembolleri,
- İsim ve fiil kartları,
- Gramer kutuları,
- Cümle analizi için ok ve daire seti,
- Cümle analizi çalışma çizelgesi,
- Gramer kartları,

- Okuma materyali (Korkmaz, 2005; Nienhuis, 2009).

#### **2.2.10.4. Biyoloji Materyalleri**

- Yaprak kartları,
- Yapbozlar,
- Yapboz kabini,
- Yapboz botanik etkinlik seti,
- Botanik kartları seti,
- Yapboz hayvan etkinlik seti (Korkmaz, 2005; Nienhuis, 2009).

#### **2.2.10.5. Coğrafya Materyalleri**

- Yapboz kıta haritası,
- Yapboz Asya haritası,
- Yapboz Avustralya haritası,
- Yapboz Güney Amerika haritası,
- Yapboz Afrika haritası,
- Yapboz Kuzey Amerika haritası,
- Yapboz Avrupa haritası,
- Avrupa ülkelerinin yapboz haritaları,
- Avrupa haritaları,
- Amerika haritaları,
- Kara, su biçimleri,
- Küre- kıtalar,
- Zımpara kâğıdından küre- kara ve su (Korkmaz, 2005; Nienhuis, 2009).

#### **2.2.10.6. Günlük Yaşam Materyalleri**

- Temizlik seti,
- Küçük ve büyük düğme çerçeveleri,
- Çıtçıt çerçevesi,
- Fiyonk çerçevesi,
- Bağcık çerçevesi,



- Toka çerçevesi,
- Fermuar çerçevesi,
- Cırt cırt çerçevesi (Korkmaz, 2005; Nienhuis, 2009).

### 2.2.11. Montessori Yöntemine Yöneltilen Eleştiriler

Montessori Metodunun deneysel olarak uygulanmaya başladığı 1907 tarihinden bu yana yaklaşık olarak 100 yıllık zaman geçmiştir. 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 bir yükseliş göstermiştir. M. Montessori metodun patentini almadığı için bu metot dileyen her okul tarafından kullanılabilir. Kimi akreditasyon kuruluşları var olsa da okulların büyük kısmı akredite edilmemiş durumdadır. Bu denetim odağının / odaklarının yoksunluğu ve metodu uygulamak, ismini kullanmak için yasal gereklilik olmaması metodun uygulanmasında kimi farklılıkları da beraberinde getirmektedir. Montessori Metoduna yöneltilen eleştiriler bu durum sebebiyle iki açıdan incelenebilir. Bu eleştirilerden birincisi doğrudan M. Montessori'nin oluşturduğu metodun kendisine yöneltilen eleştirilerdir, ikincisi ise okullar üzerinden yürütülen eleştirilerdir. Uygulama örnekleri yani okullar üzerinden yürütülen eleştirilerin dikkate alınabilmesi için bu okulların metodu tam olarak uyguladığından emin olmak gereklidir. 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 ele alınmalıdır (Korkmaz, 2005).

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

- ***Bireyin küçük gruplarla ilgisine çok fazla odaklanmıştır:*** Bu durumun çocukların etkileşimsizliklerinden dolayı sosyal becerilerini geliştirmekte geri kalmalarına sebep olduğuna inanılmaktadır. Montessori metodunun bireysel ve küçük grup çalışmasına odaklandığı doğrudur. Ancak karışık yaş grupları

ve grup çalışmalarıyla çocuklar yoğun bir etkileşim içindedir. Elizabeth G. Hainstock buna benzer bir eleştiriyi kitabında yanıtlamıştır. Hainstock'a göre Montessori sınıfında, çocukların hazırlanmış çevreden dolayı, anlamlı etkileşim için daha fazla fırsatları vardır. Sadece özel zamanlardansa, gün boyunca birbirlerine karşı yardım duygusu ve güven beslerler.

- ***Okullar katıdır, alıştırmalar 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 özgürdür. Ancak bunun yanında Montessori sınıfında Montessori materyalleri dışında materyaller ve oyuncaklar bulunmaması sınırları belli bir çevre yaratıldığını doğrulayabilir.
- ***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 harcandığını gösterir. Hassas dönemlerin gösterdiği gibi, çocuğun büyük kolaylıkla öğrendiği bu erken yaşlar, öğrenimin özel evrelerine en çok yanıt veren yıllardır. Bu eleştiride de Montessori çevresinin özgür bir yaşam ortamı oluşturduğu ve öğrencinin kendi materyallerinin kendisinin seçtiği; eğer müzik aletleriyle vb. zaman geçirmek istiyorsa bunun engellenmeyeceği unutulmamalıdır.
- ***Montessori sadece özel öğrenciler (yetenekli ya da özürlü) içindir:*** Montessori okullarında kullanılan metot yukarıda bahsedilen iki öğrenci tipinde de oldukça etkilidir. Bunların etkililiğinin nedeni bütün öğrencilerin başarısını sağlamak için tasarlanmış öğrenme çevresidir.
- ***Montessori okulları dindardır:*** North American Montessori Teachers' Association'dan alınan bu maddeye yapılan açıklama şudur: "...dinî desteğe sahip olmak Amerika'daki okullarda yaygın bir uygulama olduğundan dolayı birçok özel Amerikan Montessori okulu dinî bir yönelime sahiptir. Fakat Montessori Metodunun kendisinde dinî yönlendirme yoktur.

- **Montessori sınıfındaki çocuklar diğerlerine göre denetimsiz ve gözetimsiz ve her ne isterlerse yapabilirler:** Montessori Metodu amaçlı etkinliğin özgür seçimine dayanır. 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 yöneltir.
- **Her sınıf oldukça geniş yaş gruplarını içeriyor:** M. Montessori çocukların kendi yaşitlarından öğrenirken daha az ket vurulduğunu hissetmiştir. Bir çocuk, başka bir çocuktan öğretmenden öğrendiğinden daha kolay öğrenir. Çocuklar arasında iki taraflı bir saygı vardır ve rekabet yoktur ve bu birbirinden öğrenmeye izin verir. Yaştan çok bireylere vurgu yapan derecesiz sınıflardır.
- **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 gelmesidir. M. Montessori her öğretmen kendisi ya da ona yakın meslektaşları tarafından bizzat eğitilmezse, metodun ve didaktik materyallerin tasarlanan amaçlarının dışında oyuncaklar gibi kullanılacağından korkmuştur. Montessori'nin materyallerin patentini aldığı doğru olmakla birlikte, metodun tescilini ticarete dönüşmesinden korktuğu için yapmıştır. Ve Montessori ismi tüm dünyada rahatlıkla kullanılabilir. Yine de alternatif eğitim metotlarının çoğunda olduğu gibi, Montessori Metodu da bir özel okul hareketine dönüşmüştür. Bunun asıl sebebi ise millî eğitim sistemlerinin alternatif metotları yapılarına katmak için istekli olmamalarıdır.
- **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 yardım eder. Bu bir kere yapıldığında, çocuk materyallerle çalışmakta ve onları farklı yöntemlerle kullanmakta bağımsız olur.

- **Çok fazla oturarak yapılan iş vardır:** Odanın etrafında amaçsızca gezinmek ve amaçlı etkinlik arasında fark vardır. Konsantrasyonu ve materyallerle çalışmayı gerektiren herhangi bir etkinlik oturarak yapılacaktır. Çocuklardan derslerde sıralarında durmaları beklenmez. Bunun yerine, materyallerini seçmeleri ve bu materyallerle, istedikleri yerde istedikleri uzunlukta çalışmaları beklenir. Çoğu kez bir çocuk masada, bir grupla beraber ya da halının üzerinde çalışabilir. Ayrıca geleneksel metotlarda yapıldığı gibi çocuklar ders boyunca oturmaya zorlanmazlar.
- **Montessori sınıfı grup etkinlikleri yoluyla diğer çocuklarla etkileşim için yeterince zamana izin vermez:** Bu tamamen yanlıştır. Montessori sınıfında, çocukların hazırlanmış çevreden dolayı, anlamlı etkileşim için daha fazla fırsatları vardır. Sadece özel zamanlardansa, gün boyunca karşılıklı yardım duygusuna sahiptirler ve birbirlerine güven beslerler. Grup etkinlikleri gün boyunca kendiliğinden oluşur: müzik, hareket alıştırmaları, sohbet, yemek, dışarı eğlenceleri ya da benzer aktiviteler. Montessori sınıfında çocuklar grup olarak değil, bireyler olarak düşünülür (Cuevas, 1997; Hainstock, 1986; Korkmaz, 2005; Silberstein, 2003).

### 2.2.12. Montessori Yönteminin Geleneksel Eğitim İle Kıyaslanması

Montessori Yöntemi, çocuğa yaklaşım, öğretmenin rolü, ders akışı, program vurguları, eğitim araç gereçleri, eğitim mekânı gibi birçok konuda geleneksel eğitimden farklılaşmaktadır. Bu farklılıklar Korkmaz (2005: 64) tarafından Tablo 1'de kıyas olanağı sağlayacak şekilde gösterilmiştir;

**Tablo 1. Geleneksel Eğitim ile Montessori Yönteminin Kıyaslanması**

Geleneksel Eğitim	Montessori Yöntemi
Çalışma kâğıtları, kalem ve kâğıtlar, ders kitapları	Hatanın kontrolünü içeren materyaller. Özel olarak geliştirilmiş başvuru materyalleri
Öğretmen merkezli eğitim	Çocuk merkezli öğrenme

Öğrenmenin öğretmenlerce sağlanması ve yönetilmesi	Çocukların yaparak öğrenmeleri ve kendilerine öğretmeleri; bireyselleştirilmiş ve oto öğrenme
Sosyal gelişime vurgu yapmayan çalışma ve öğrenim	Çocuğun sosyal gelişimiyle eşleştirilmiş çalışma ve öğrenim
Sınırlı, ünite temelli müfredat	Uluslararası geliştirilmiş, birleştirilmiş müfredat
Bireysel konular	Bütünleştirilmiş konular ve gelişimsel psikoloji temelli öğrenme
Blok zaman, süreli dersler	Kesintisiz çalışma döngüsü
Çocuğa genellikle proje / çalışma için özel / belirli bir zaman verilmesi	Çocuğun seçtiği projede istediği kadar çalışabilmesi
Öğrenim hızının grup normlarınca ya da öğretmenlerce belirlenmesi	Çocuğun kendi öğrenme hızını belirlemesi
Tek dereceli sınıflar	Çok yaşlı gruplandırmalar
Çocuk için oturulacak yer belirlenmesi ve ders boyunca sessizce oturmaya teşvik edilmesi	Çocuğun nerede rahat ediyorsa orada çalışması
Öğrencilerin pasif ve sessizce, sıralarda oturmaları	Öğrencilerin aktif olarak, konuşmaları, özgürce hareket etmeleri
Öğrenciler okula uygun	Okul çocuğun ihtiyaçlarını karşılıyor
Ürün odaklı değerlendirme	Süreç odaklı değerlendirme
Eğitimin çoğunun öğretmence yapılması ve birlikte çalışma hevesinin kırılması	Çocukların öğretmeye, birlikte çalışmaya ve birbirlerine yardım etmeye teşvik edilmesi
Soyut öğrenmeye vurgu	Somut öğrenmeye vurgu
Öğretmenin disiplin aşılması	Plânlanmış çevrenin öz disiplin sağlaması
Etkinlik döngülerinin öğretmence belirlenmesi	Çocuğun öğrenme döngüsünü tamamlaması
Grup öğretime öncelik	Bireysel öğretime vurgu
Bireysel ve grup eğitimlerinin yetişkinlerin öğretim stillerine uygun olarak yapılması	Bireysel ve grup eğitimlerinin her öğrencinin öğrenme stillerine göre adapte edilmesi
Hatanın çocuğa öğretmen tarafından söylenmesi	Hatanın materyallerin geri bildirim aracılığıyla çocuklar tarafından öğrenilmesi
Öğrenmenin tekrarlama, ödüllendirme	Öğrenmenin tekrarlama ve içsel başarıma

ve cezalandırma ile motive edilmesi	duygusu güçlendirilerek motive edilmesi
Müfredat programının çocuğun ilgilerine çok az saygı duyularak hazırlanması	Çocuğun kendi işini ilgilerine ve yeteneklerine göre seçmesi
Çocuğun ne yapacağını önceden belirlenmesi	Çocuğun ne yapacağını kendisinin belirlemesi
Kişisel bakımı öğreten herhangi bir program mevcut olmaması, bu işin ailenin görevi olarak görülmesi	Duyulara ilişkin çok yönlü eğitim materyalleri ile çocuğun kişisel ve çevre bakımını kendi kendine öğrenmesi
Aile ilişkilerinin genellikle para toplanması sırasında kurulması, öğrenme sürecini anlamak için bir katılım gerçekleşmemesi	Ailelerin Montessori felsefesini anlaması ve eğitim sürecine katılması için programlar düzenlenmesi

## 2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.3.1. Montessori Yöntemi İle İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, Türkiye’de ve dünyada 1961 ile 2010 yılları arasında yapılmış olan Montessori Yöntemini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar tarih sırasına göre aşağıda sıralanmıştır;

Direnckhahn (1961), Montessori materyallerinin matematik öğretimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; Montessori materyalleri çocuğa kendi matematik yöntemini bulma fırsatı vermektedir. Matematikle yeni tanışan çocuğun, bu materyallerin anlaşılır ifade şekillerinden dolayı tecrübeler kazandığı tespit edilmiştir ve çocukların matematiği dokunarak ve hissederek öğrendikleri belirtilmiştir.

Prendergast (1969) Kaliforniya’da yapmış olduğu araştırmada Montessori yönteminin çocukların okuma öncesi becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, Montessori yöntemiyle eğitim alan anaokulu çocukları ile normal programa göre eğitim alan anaokulu çocuklarının el - göz koordinasyonu beceri puanlarının Montessori yöntemi lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını bulmuştur.

Sigel (1971)’de, araştırmasında Montessori Materyallerinin okul öncesi çocuklarda, özellikle alt sosyo-kültürel gruptan gelen henüz resim çizme ve kalem tutma gibi becerileri gelişmemiş çocuklar için yararlı olduğunu belirlemiştir. Çocuklar önce şekillerin kâğıt üzerindeki ilişkilerini algılamışlardır. Bu da Montessori Materyalleri’nin çocukların algılarına ve dikkat toplama becerilerine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır.

Chattin – McNichols (1981)'un Montessori yönteminin etkilerini incelediği araştırmada, Montessori yönteminin çocukların alıcı dil becerilerine, algısal, motor ve zekâ performanslarına, akademik becerilerine ve okula hazır bulunuşluklarına, dikkat toplama becerilerine, yaratıcılık ve motivasyonlarına olumlu katkıları olduğu vurgulanmıştır.

Gleen (2003) tarafından yapılan bir araştırmada yetişkinlikte Montessori eğitiminin etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Franciscan Montessori Early School'da okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre Montessori eğitiminin çocukların akademik ve sosyal gelişimlerinde olumlu etkiler yaptığı ortaya konulmuştur. Ayrıca Montessori eğitimi ile yetişen yetişkinler, Montessori eğitimi esnasında edindikleri tecrübelerin şuan ki akademik, kişisel ve sosyal gelişmişliklerinde pozitif katkıları olduğunu ifade etmişlerdir.

Lopata, Wallace & Finn (2005) tarafından, New York'ta, katılımcılarının çoğunluğunun düşük gelir seviyesinde olan ailelerin çocuklarının oluşturduğu ve Montessori yönteminin akademik başarıya etkisini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucu, araştırmacıların hipotezleriyle çelişmiş ve Montessori Yöntemiyle eğitim alan çocukların, geleneksel yöntemlere göre eğitim alan çocuklardan daha yüksek akademik başarıya sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Korkmaz (2005) araştırmasında, Türkiye'de Montessori eğitimi verdiğini duyuran okulların belirtilen akreditasyon kuruluşlarının standartlarını ne oranda karşıladıkları incelemiştir. Araştırma genel tarama modelinde desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak hazırlanmış bir anket kullanılmıştır. Montessori metodu uyguladığını duyuran okullarla yapılan ön görüşmeler sonucu birçoğunun karma sistem uyguladığı ve Montessori metodunun sadece kendi yapılarına uygun olan kısımlarını aldıkları görülmüştür.

McCladdie (2006)'nin Saint Joseph's Üniversitesi'nde yaptığı ve Montessori Yönteminin okuma öğretimine etkisini araştırdığı doktora çalışmasında, Montessori yönteminin çocuklara okumayı öğretmede geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Lillard & Else-Quest (2006) tarafından yapılan bir araştırmada da Montessori Yöntemi kullanılarak erken çocukluk eğitimi alan çocukların okula hazır oluşları

incelenmiştir. Araştırmaya 59 Montessori yöntemi ve 53 geleneksel yöntem kullanılarak erken çocukluk eğitimi alan toplam 112 beş yaş çocuğu dâhil edilmiştir. 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 ortaya çıkmıştır. Ayrıca Montessori yöntemi ile erken çocukluk eğitim alan beş yaş çocuklarının daha sosyal ve davranışlarında daha ölçülü oldukları ortaya çıkmıştır.

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 incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna 18 deney grubu ve 18 kontrol grubu olmak üzere toplam 36 çocuk dâhil edilmiştir. 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 çıkmıştır. Sontest puan ortalamasında görülen bu artışın, deney grubuna uygulanan Geometrik Şekillerle İlgili Kavram Eğitim Programından kaynaklandığı belirtilmektedir.

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

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 farklılaşp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Araştırmaya Montessori yöntemi ile eğitim alan 62 çocuk ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi



Eğitim Programı'na göre eğitim alan 60 ocuk olmak üzere toplam 122 ocuk dhl edilmiştir. Araştırma sonucuna göre Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine pozitif anlamda katkı sağladığı bulunmuştur.

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 olduğunu araştırmıştır. Araştırmanın deney grubuna altı hafta boyunca Montessori yöntemine uygun eğitim verilirken, kontrol grubuna geleneksel yöntem kullanılarak eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

ngren (2008), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş grubu çocuklarına geometrik şekil kavramı kazandırmada Montessori yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Bu amaçla, deney grubu çocuklarına altı hafta boyunca Montessori yöntemi kullanılarak, kontrol grubuna ise altı hafta boyunca Milli Eğitim Bakanlığı Okul ncesi Eğitim Programı kullanılarak geometrik şekil kavramı kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda Montessori eğitimi alan deney grubu çocuklarının geometrik şekil kavramı kazanımlarının, Milli Eğitim Bakanlığı Okul ncesi Eğitim Programı ile eğitim alan kontrol grubu çocuklarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kayılı, Koçyiğit ve Erbay (2009) tarafından, Montessori yönteminin beş - altı yaş çocuklarının alıcı dil becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, deneme modelinde gerçekleştirilmiştir ve son test kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Araştırmanın alışma grubunu, Montessori yöntemi ile eğitim alan 20 ocuk ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul ncesi Eğitim Programına göre eğitim alan 20 ocuk olmak üzere, toplam 40 ocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, Montessori yöntemi ile eğitim alan beş - altı yaş çocuklarının alıcı dil becerileri ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul ncesi Eğitim Programı'na göre eğitim alan beş - altı yaş çocuklarının alıcı dil becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Beken (2009), Montessori yönteminin 5-6 yaş çocukların el becerilerinin (izme-Boyama ve Nesneleri Kullanma Becerileri) gelişimine olan etkisinin

incelemiştir. Araştırma öntest- sontest kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Araştırmanın deney grubuna 12 hafta boyunca Montessori yöntemi eğitim programı, Kontrol grubuna ise Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır. 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 elde edilmiştir.

Koçyiğit, Kayılı ve Erbay (2010) tarafından, Montessori yönteminin beş - altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma deneme modelinde gerçekleştirilmiştir ve son test kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 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 oluşturmaktadır. 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 bulunmuştur.

### **2.3.2. İlköğretime Hazır Bulunuşluk İle İlgili Araştırmalar**

Araştırmanın bu bölümünde, Türkiye’de ve dünyada 1980 ile 2009 yılları arasında yapılmış olan İlköğretime hazır bulunuşluk ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar tarih sırasına göre aşağıda sıralanmıştır;

Oktay (1980) tarafından yapılan “Farklı Sosyo-ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocuklarda Okul Olgunluğunun Ölçülmesi” isimli çalışmasında, İstanbul’daki farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen 5.6 – 6.0 yaş çocuklarının okul olgunluklarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, sosyo-kültürel düzeyi yüksek olan çocukların okuma olgunluğunun ve genel olgunluk düzeyinin, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklara göre anlamlı derecede farklı olduğunu saptamıştır.

Ayhan (1998) çalışmasında, ilkokul öğretmenlerinin; okul öncesi eğitimi ve anaokulları hakkındaki düşünce ve bilgilerini belirlemeye, onların anaokullarından

neler beklediklerini saptamaya ve çocukları ilkokula hazırlamak için okul öncesinde nasıl bir eğitim verilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmada yöneltilen “Okul öncesi programları hazırlanırken ilkokul öğretmenlerinin fikirlerinin alınması ne yönden faydalıdır?” sorusuna ilkokul öğretmenleri; “ilkokul öğretmenlerinin bilgi ve tecrübelerinden yararlanılmalı, ilkokul okul öncesinin devamıdır” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenler ayrıca, “İlkokula hazırlık yönünden okul öncesinden neler bekliyorsunuz?” sorusuyla ilişkili olarak; çocukların sosyal, duygusal, zihinsel, fiziksel, dilsel açıdan geliştirilmesi ve el becerileri ve temel okul kurallarının kazandırılması konularında düşüncelerini ortaya koymuşlardır.

Dockette & Perry (2002)’nin A.B.D.’de 1300 anasınıflı öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmada, çocukların sağlıklı, dinlenmiş ve iyi beslenmiş olmalarının okula hazır olmada en temel şart olduğunu ve bunun yanında çocuğun ihtiyaçlarını, isteklerini ve düşüncelerini sözel olarak ifade edebilmesi, yeni etkinliklere yaklaşımında merak ve heves göstermesi, iyi problem çözme becerileri, temel renk ve şekilleri tanınması, alfabeyi bilmesi, yirmiye kadar ritmik sayabilmesi gibi özelliklerinde okula hazır oluşta önemli kriterler olduğunu ortaya koymuştur.

Yazıcı (2002), okul öncesi eğitim alan ve almayan altı yaş çocuklarının okul olgunluğu düzeyleri arasında farklılığı incelemiştir. Araştırma örneklemini toplam 140 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, çocukların okul olgunluğu düzeylerini okul öncesi eğitiminin etkilediği görülmüştür. Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu puanlarının, okul öncesi eğitimi almayan çocukların okul olgunluğu puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Anne baba eğitim düzeyine göre de çocukların okul olgunluğu puanları arasında önemli bir farklılık görülmüştür. Üniversite mezunu ebeveynlerin çocuklarının okul olgunluğu puanlarının, lise ve ilköğretim mezunu ebeveynlerin çocuklarının okul olgunluğu puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Unutkan (2003) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada; okul öncesinden ilköğretime geçen beş-altı yaş çocuklarının hazır oluş düzeylerini değerlendirmek amacıyla oluşturulan “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” Gelişim ve Uygulama formlarının, geçerlilik, güvenirlik ve norm çalışması yapılmıştır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma örneklemine toplam 1002

çocuk dâhil edilmiştir. Ölçek yedi bölüm ve 203 maddeden oluşmuştur. Form beş-altı yaş çocuğu gelişim özellikleri ile Milli Eğitim Bakanlığı 1996 Okul öncesi Eğitim Programı hedef ve hedef davranışlarından yola çıkılarak düzenlenmiştir. Form gözlem bilgilerine dayalı olup, çocuğun davranışlarını tekrarlama sıklığına göre yetişkin tarafından puanlanmıştır. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim Formunun güvenilirlik çalışması, 30 kişilik bir grupla bir ay ara ile yapılan iki uygulama arasında ilişkili grup t testi ile devamlılık katsayısına bakılarak yapılmış ve genel toplamda korelasyonlar istatistiksel açıdan 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim Formunun geçerlilik çalışmasında ise madde analizi yapılarak ve alanda çalışan öğretmen, konu ile ilgili akademisyenlerden alınan görüşler ile kapsam geçerliliği, faktör analizi yapılarak da yapı geçerliliği sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi eğitim alan çocuklar, almayan çocuklara oranla ilköğretime daha hazır bir şekilde başlamaktadırlar. Düşük sosyal, kültürel ve ekonomik koşullardan da gelse, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar, hiç okul öncesi eğitim almamış çocuklara oranla ilköğretime çok daha hazırdırlar. Sosyal kurallarla tanımlanmış, zihinsel ve bedensel açıdan aktif olunan, duygusal çatışmaların yaşandığı, bir birey olarak kendi sorumluluklarını taşıdıkları ve uzman bir yetişkin rehberliğinde sistemli çalışmaların yapıldığı ortamlar sağlayan okul öncesi eğitim kurumları çocukların ilköğretime çok daha yumuşak ve donanımlı bir şekilde geçişlerini sağlamaktadırlar. Araştırmada elde edilen bir başka önemli bulgu ise, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve mesleklerinin çocuklara sağlanan yaşantı zenginliği ile paralel olarak ilköğretime hazır oluşu olumlu yönde etkilediğidir.

Gonca (2004) çalışmasında, farklı sosyoekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen altı-yedi yaş grubu, ilköğretime yeni başlayan ve normal gelişim gösteren çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemine toplam 202 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sosyoekonomik ve kültürel düzeylere göre çocukların hazır bulunuşlukları arasında, yüksek sosyoekonomik ve kültürel düzeydeki çocuklar yönünden anlamlı bir fark bulunmuştur. En düşük hazır bulunuşluk düzeyi ise düşük sosyoekonomik ve kültürel düzeydeki çocuklarda görülmüştür. Okul öncesi eğitim alma durumuna göre çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri arasında, okul öncesi eğitim almış çocuklar

yönünden anlamlı bir fark bulunmuştur. Ebeveyn eğitim durumları yükseldikçe çocuklarının okula hazır bulunuşlukları arasında doğru orantı vardır. Ayrıca çocukların cinsiyetlerine göre hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Kılıç (2004) yaptığı çalışmada, ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunlukları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu çocuklar arasındaki bazı değişkenlerin okul olgunluğu ve görsel algılamada farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 130 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, ailesi ile birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların okul olgunluğu ve görsel algılama alt boyutlarına ait puanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Çocukların yaşı ilerledikçe okul olgunluğu puan ortalamalarının da arttığı, ayrıca çocukların yaşadığı yerin okul olgunluğu testi alt boyutlarına ait ortalamalar arasında anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür.

Boz (2004) araştırmasını, okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgili anasınıfı öğretmeni, birinci sınıf öğretmeni ve velilerin bu konudaki görüşlerini incelemek üzere planlamıştır. Araştırma sonucunda, anasınıfı öğretmenin yaşı, öğrenim durumunun ve mesleki deneyiminin okula hazır bulunuşlukla ilgili görüşlerinde etkili olduğunu ortaya çıkmıştır. Birinci sınıf öğretmenin görüşlerinde ise yaşın etkisi anlamlılık göstermezken, mesleki deneyim ve öğrenim durumu ile okula hazır bulunuşlukla ilgili görüşlerinde anlamlı değişiklikler bulunmuştur. Ayrıca velilerin sosyo-ekonomik durumlarının yükselmesine bağlı olarak sosyal-iletişim ve okuma-yazma becerisinin okula hazır bulunuşlukta önemli buldukları görülmüştür. Velilerin, anasınıfı öğretmenleri ve birinci sınıf öğretmenlerine göre okula hazır bulunuşlukta akademik beceriyi daha önemli buldukları belirlenmiştir. Anasınıfı öğretmenlerinin ise sosyal-iletişim becerisini velilere göre daha önemli buldukları görülmüştür.

Esaspehlivan (2006) araştırmasında, 78 aylık ve 68 aylık ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula gidebilmek için yeterli hazırlıklarının bulunup bulunmadığını incelenmiş ve okula hazır oluş düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırma genel tarama modelinde yürütülmüştür ve araştırma örnekleme 300 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, 78 aylık çocukların okula hazır bulunuşlukları

68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarından .01 düzeyinde anlamlı fark göstermiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş çocukların gitmemiş olanlara göre okula hazır oluş düzeyleri anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Koçyiğit (2009)'in yapmış olduğu araştırma, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin bakış açısıyla okula hazır bulunuşluk için gerekli beceri ve yeterliklerin neler olduğunu tespit etmek ve bu durumun okul öncesi eğitime ilişkin sonuçlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir ve 14 birinci sınıf öğretmeni ve 13 ebeveyn ile yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, birinci sınıf öğretmenleri okula hazır bulunuşluğu, ilköğretim birinci sınıfın gerektirdiği becerileri yapabilme olgunluğuna erişme olarak tanımlamış ve bu olgunluğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim alanlarının paralel bir şekilde gelişmesine bağlı olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca öğretmenler, çocukların okula hazır olarak başlayabilmeleri için okul öncesi eğitimin mutlaka zorunlu hale getirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

## BÖLÜM III YÖNTEM

### 3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisini inceleyen deneme modelinde bir araştırmadır. Araştırma, gerçek deneme modellerinden ön test – son test kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Araştırmada, kalıcılık etkisini belirlemek amacıyla, deney grubuna uygulanan son testlerden altı hafta sonra izleme testi uygulanmıştır.

Araştırma deseninin sembolik görünümü şu şekilde açıklanabilir;

		<b>Öntest</b>		<b>Sontest</b>	<b>İzleme Testi</b>
$G_D$	R	$O_1$	$X_1$	$O_3$	$O_5$
$G_K$	R	$O_2$		$O_4$	

**$G_D$ :** Montessori Yöntemiyle okul öncesi eğitim alan deney grubunu

**$G_K$ :** M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre okul öncesi eğitim alan kontrol grubunu

**R:** Deneklerin gruba yansız atandığını

**$O_1$  ve  $O_3$ :** Deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini

**$O_2$  ve  $O_4$ :** Kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini

**$O_5$ :** Deney grubuna uygulanan izleme testini

**$X_1$ :** Deney grubuna uygulanan bağımsız değişkeni (Montessori Yöntemi) göstermektedir.

Araştırma modeli, aşağıdaki şekilde belirtilmiştir;

<i>Grup</i>	<i>Uygulama öncesi</i>	<i>Uygulama</i>	<i>Uygulama sonrası</i>	<i>6 hafta sonra</i>
Deney	Ön test	Montessori Yöntemi	Son test	İzleme testi
Kontrol	Ön test	M.E.B. O.Ö.E.P.	Son test	

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2009–2010 öğretim yılında Konya ili, Selçuklu ilçesi, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda eğitim alan ve yansız atama ile seçilen beş – altı yaş grubu anaokulu çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmanın deney grubuna Montessori yöntemi ile eğitim alan 25 çocuk, kontrol grubuna ise Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına göre eğitim alan 25 çocuk olmak üzere, çalışma grubuna toplam 50 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken deney ve kontrol grupları eşitlenmiştir. Çalışma grubuna ait cinsiyet dağılımı tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
<b>Kız</b>	12	48	12	48
<b>Erkek</b>	13	52	13	52
<b>Toplam</b>	25	100	25	100

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının % 48'inin kız, % 52'sinin erkek; kontrol grubu çocuklarının % 48'inin kız, % 52'sinin erkek olduğu görülmektedir. Tablo 2'den çocukların cinsiyetlerine göre deney ve kontrol gruplarında dengeli bir dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarının Metropolitan Olgunluk Testi, PKBS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu ve FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi Ön Test Puan ortalamalarının birbirlerine benzeşik olup olmadıklarını test etmek amacıyla, her iki grubun deneme öncesi Metropolitan Olgunluk Testi, PKBS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu ve FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi puan ortalamaları



Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3. Çalışma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları**

Ön Testler	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	$\bar{X}$	sd	U	p
Metropolitan Olgunluk Testi	Montessori Yöntemi (Deney Grubu)	25	27.68	692.00	56.80	10.4722	258.00	.289
	M.E.B. O.Ö.E.P. (Kontrol Grubu)	25	23.32	583.00	53.64	7.5657		
PKBS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu	Montessori Yöntemi (Deney Grubu)	25	28,40	710.00	125.48	21.2644	240.00	.159
	M.E.B. O.Ö.E.P. (Kontrol Grubu)	25	22.60	565.00	116.16	19.3449		
FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi	Montessori Yöntemi (Deney Grubu)	25	26.58	664.50	24.48	4.1445	285.50	.598
	M.E.B. O.Ö.E.P. (Kontrol Grubu)	25	24.42	610.50	23.64	4.7071		

p> 0.05

Tablo 3’e göre, deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=258.00, p>0.05). Deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal beceri puanlarını belirlemek için kullanılan PKBS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu ön test puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=240.00, p>0.05). Deney ve Kontrol gruplarını oluşturan çocukların dikkat toplama becerileri puanlarını belirlemek için kullanılan FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi ön test puan ortalamaları arasında da istatistiksel bir fark bulunmamıştır. Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında hesaplanan bu değerler, Montessori Yöntemi ile okul öncesi eğitim alan deney grubu çocuklarının ve halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programı (M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı) kullanılarak okul öncesi eğitim alan kontrol grubu çocuklarının ön test puanlarının benzer olduğuna işaret etmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada anaokulu çocuklarının okul olgunluklarını belirlemek amacıyla Metropolitan Olgunluk Testi kullanılmıştır. Çocuğu ilköğretime hazırlamada, çocuğun sosyal beceri düzeyi ve dikkat toplama becerileri büyük öneme sahiptir. Araştırmada kullanılan Metropolitan Olgunluk Testi, çocuğun bu becerilerini ölçmemektedir. Bu sebepten dolayı araştırmada anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini belirlemek amacıyla PKBS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu, anaokulu çocuklarının dikkat toplama becerilerini belirlemek amacıyla ise FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Metropolitan Olgunluk Testi (Metropolitan Readiness Test)

Metropolitan Olgunluk Testi, ilköğretime başlayacak olan çocukların birinci sınıfta verilen yönergeleri anlamaya hazırlıklı olmalarını sağlayacak olan özellikleri ve başarı düzeylerini ölçmek üzere Hildreth, Griffiths & McGauvran (1965) tarafından geliştirilmiştir. Testin asıl formu İngilizce olarak hazırlanmış ve testin R formu Oktay (1980) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Test çocuktan sözlü bir cevap beklememektedir. Test itemlerini oluşturan şekillerin hemen hepsi Türk çocuklarının yabancı olmadığı nesnelere resimlerinden oluşmaktadır (Yazıcı, 1999). 16 sayfalık bir kitapçıktan oluşan testin altı ayrı alt testi vardır. Toplam 100 maddedir. Her alt test araştırmacı tarafından sözlü olarak verilen yönergeye göre çocuğun işaretleyebileceği ya da kopya edeceği resimlerden oluşmaktadır. Test bireysel olarak uygulanmış ve her çocuk için 24 dakika sürmüştür.

Testin güvenilirlik çalışması, 195 ilkokul birinci sınıf çocuğuna birkaç gün arayla uygulanan testin paralel formları arası korelasyonlar hesaplanmış ve elde edilen güvenilirlik kat sayıları .53 - .83 arasında değişiklik göstermiştir. Ayrıca her alt test için ayrı ayrı hesaplanan standart hata puanları 1.35 ile 2.02 arasında bulunmuştur. Testin geçerlilik çalışması, Amerikan normları ile İstanbul normları karşılaştırılmış; İstanbul' un en gelişmiş bölgelerindeki okullardan seçilmiş olan

çocukların ortalama ve standart sapmaları ile Amerikan çocuklarının ortalama ve standart sapmaları arasında benzerlikler bulunmuştur (Öner, 1997).

Testte puanlama ölçeğine göre her doğru cevap için bir puan verilir. Testin toplam altı alt testi bulunmaktadır. Bu altı alt testin toplamı genel olgunluk olarak belirlenmiştir. Kelime anlama (19 madde), cümleler (14 madde), genel bilgi (14 madde), eşleştirme (19 madde) alt testlerinden elde edilen puanlar okuma olgunluğunu; sayılar (24 madde) alt testi sayı olgunluğunu; kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar ve kopya etme (10 madde) alt testlerinin toplam puanları genel olgunluk seviyesini belirlemektedir (Yazıcı, 1999).

Kelime anlama; dilin anlaşılması ve kavranmasını ölçmektedir. Çocuktan her sırada dört resim içinden araştırmacının söylediğini seçmesi istenmektedir.

Cümleler; yapı bakımından kelime anlama testinin aynıdır. Ancak bu testte çocuğun tek bir kelime yerine, anlatılan cümleyi anlamasını ve kavramasını, gördüğü resimle bunu birleştirmesini ölçmektedir.

Genel bilgi; çocuktan, bir sıradaki dört resimden, gösterilen resimle, tanıdığı nesne arasında ilişki kurması ve nesneyi isimlendirmesi istenmektedir. Bu alt test çocuğun kelime bilgisi ile alakalıdır.

Eşleştirme; bir görsel algılama testidir. Okuma öğreniminde gerekli olan benzerliklerin tanınmasını ölçmektedir. Her sırada, hayvanların, eşyaların, sayıların, harflerin ve kelimelerin dört ayrı resmi sıralanmıştır. Sıranın ortasında çerçeve içine alınmış olan resim, sıradaki dört resimden birinin aynısıdır. Çocuktan çerçeve içine alınmış olan resmin aynısını çerçeve içine alması istenir.

Sayılar; okul öncesi çocuklarında o zamana kadar kazanılmış olan sayı bilgisini ölçer. Bu da sayı adlarını, saymayı, yazılı sayıların tanınmasını, sayıları yazmayı, sayı sembollerini anlamlandırmayı, sayı sıralarının anlamlarını, kesirli kısımların anlamlarını, zaman bilgisini, basit problemlerde sayıların kullanılmasındaki başarıyı içerir.

Kopya etme; özellikle yazının öğrenilmesinde önemli olan faktörlerden, çocuğun gördüğü şekli doğru olarak algılamasına ve bunu mekân içinde yer verme yetisini ölçmeyi amaçlamaktadır.

### 3.3.2. PKBS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behavior Scales)

Orijinali 76 madde olarak hazırlanan ölçek, yapılan faktör analizi ve kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla başvuru uzman görüşleri doğrultusunda yeniden değerlendirilmiş ve son şekli verilmiştir. Bununla birlikte orijinaliyle benzer sonuçlar verdiği için herhangi bir madde atılmamış, orijinali bozulmadan kullanılmıştır.

Veri toplama aracı, anasınıfı ve anaokulu çocuklarının sosyal becerileri ile problem davranışını belirlemeye yönelik 2 form ve 76 likert tipi soru maddesinden oluşmaktadır. Araştırmada B Formu Sosyal Beceriler Ölçeği kullanılmıştır.

Sosyal beceriler; sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık olarak 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadelerden 42'si çocuğun problem davranışını 34'ü de sosyal becerilerini tanımlamaya yöneliktir. Öğretmenler ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin tutumlarını; “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” kategorilerinden birisini işaretleyerek belirtmişlerdir. Öğretmenler ölçekte yer alan maddelere 1–5 arası puan vermektedir. Sosyal beceriler boyutundan elde edilen yüksek puanlar, çocukların sosyal beceriler yönünden gelişmiş olduğunu problem davranış boyutundan elde edilen yüksek puanlar ise problem davranış gösterme oranının yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Ölçek, öğretmenlerin çocuklar ile ilgili deneyimlerini dikkate alarak onları değerlendirmeleri ve sosyal becerileri ve problem davranışını tanımlamaları süreçlerini içermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için faktör analizi (Principal Component Analysis) yapılmıştır. Ölçeğin sosyal beceriler boyutuna ait 3 faktörü ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı % 74.34, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .98'dir. Maddelerin faktör yükleri .55 ile .88 arasında değişmektedir. Ölçeğin sosyal işbirliği alt boyutu Cronbach Alfa kat sayısı .97 sosyal etkileşim alt boyutu Cronbach Alfa kat sayısı .95, sosyal bağımsızlık alt boyutu Cronbach Alfa kat sayısı ise .95'dir (Şahin Secer, Çeliköz, Koçyiğit, Secer ve Kayılı, 2009).

### 3.3.3. FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi (Frankfurter Tests für Fünfjährige – Konzentration)

Raatz & Möhling (1971) tarafından geliştirilen ve çocukların dikkat toplama becerilerini ölçmeyi amaçlayan bu testte, çocukların birbirine karıştırılmış elma ve armutların içerisinde 90 saniyede armutları bulmaları ve işaretlemeleri istenmektedir.

Test 1968’de 5;0–6;3 yaşındaki 266 çocuğa uygulanmıştır. 1970’de ise, beş-altı yaşlarındaki 1170 çocuğa tekrar uygulanmıştır. Son uygulamada yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey göz önünde bulundurulmuştur. Son olarak test-tekrar-test,  $n=100$ , yarım saat ara ile Frankfurt’ta;  $n=29$ , üç hafta ara ile Nordschein-Westfalen’de;  $n=66$ , yedi ay ara ile uygulanmıştır. Türkiye’de de bu test Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi son sınıf öğrencileri tarafından Klinik Psikoloji Uygulamaları dersinde yönergenin anlaşılması ve testlerin uygulanması açısından beş-altı yaş grubundaki 30 çocuğa uygulanmıştır. FTF-K testinin güvenilirliği test-tekrar-test metodu ile saptanmıştır. 1971’de iki çocuk yuvasında  $n=29$ , dört yaşındaki çocuklara üç hafta ara ile uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyon  $r= .85$  olarak bulunmuştur (Aktaran: Kaymak, 1995).

Araştırmada kullanılan FTF-K Dikkat Toplama Testi araştırmacı tarafından her çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Testte çocuğun 90 saniyede çizdiği armutlar ham puanı oluşturmaktadır. Yaş ve cinsiyet sonucu etkileyeceğinden dolayı düzeltilmiş puan hesaplanır. Çocuğun düzeltilmiş puanını hesaplamak için, çocuğun testi aldığı günkü takvim yaşı bulunur ve düzeltilmiş puan tablosundan karşılık gelen puan ham puana eklenerek test değerlendirilir.

## 3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

### 3.4.1. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan Metropolitan Olgunluk Testi ve FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi, araştırmacı tarafından her çocuğa bireysel

olarak uygulanmıştır. PKBS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu ise sınıf öğretmeni tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur.

Ön test uygulamasından önce çocuklara gerekli açıklama yapılmıştır ve çocuklar testin uygulanacağı odaya bireysel olarak alınmışlardır. Testin uygulanacağı odada çocukların dikkatini dağıtması muhtemel araçlar ortadan kaldırılmıştır. Okul yönetimi ile belirlenen gün ve saatlerde her çocuğa araştırmacı tarafından tek tek Metropolitan Olgunluk Testi ve FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi ön testleri uygulanmıştır. Sınıf öğretmenleri ise PKBS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği ön testlerini her çocuk için ayrı ayrı doldurmuşlardır. Ön test uygulama çalışmaları 14 – 25 Eylül 2009 tarihleri arasında yapılmıştır.

19 – 24 Nisan 2010 tarihleri arasında araştırmanın son test uygulama çalışmaları yapılmıştır. Bu süre zarfında, deney grubu öğrencileri 112 saatlik Uygulamalı Montessori Eğitimi alan öğretmenler tarafından Montessori Yöntemi kullanılarak 27 hafta boyunca okul öncesi eğitim almışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise MEB Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak 27 hafta boyunca okul öncesi eğitimi almışlardır.

Son test uygulama çalışmaları tamamlandıktan 6 hafta sonra ise kalıcılık etkisini belirlemek amacıyla deneme grubuna izleme testi uygulanmıştır.

### **3.4.2. Verilerin Analizi**

Araştırmada, veri toplama araçlarından elde edilen veriler, SPSS 10.0 (The Statistical Package for The Social Sciences) sosyal bilimler için veri analizi paket programı kullanılarak Mann Whitney – U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanarak analiz edilmiştir. Mann Whitney – U testi, iki ilişkisiz gruptan elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için, Wilcoxon işaretli sıralar testi ise, ilişkili ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmıştır.

Ayrıca araştırmada, grupların aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarını hesaplamak amacıyla betimsel istatistik kullanılmıştır. Araştırmada, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı 0.05 manidarlık düzeyinde test edilmiştir.

## BÖLÜM IV BULGULAR

Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının Metropolitan Olgunluk Testi, PKBS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu ve FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testine ilişkin bulgularına tablo 4 – tablo 18 arasında yer verilmiştir.

### **Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisi ile ilgili bulgular:**

*Denence 1.1.1. Deney grubu çocuklarının okuma olgunluğu son test puan ortalamaları, deney grubu çocuklarının okuma olgunluğu ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.*

*Denence 1.1.2. Deney grubu çocuklarının sayı olgunluğu son test puan ortalamaları, deney grubu çocuklarının sayı olgunluğu ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.*

*Denence 1.1.3. Deney grubu çocuklarının kopya etme son test puan ortalamaları, deney grubu çocuklarının kopya etme ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.*

*Denence 1.1.4. Deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamaları, deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.*

Deney grubu çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testi ön test – son test puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deney grubunun deneme öncesi ve sonrası Metropolitan Olgunluk Testi puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4. Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Metropolitan Olgunluk Testi Öntest- Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

Metropolitan Olgunluk Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Okuma Olgunluğu	Negatif Sıra	0	.00	.00	4.381*	.001
	Pozitif Sıra	25	13.00	325.00		
	Eşit	0				
Sayı Olgunluğu	Negatif Sıra	0	.00	.00	4.380*	.001
	Pozitif Sıra	25	13.00	325.00		
	Eşit	0				
Kopya Etme	Negatif Sıra	0	.00	.00	4.398*	.001
	Pozitif Sıra	25	13.00	325.00		
	Eşit	0				
Genel Okul Olgunluğu	Negatif Sıra	0	.00	.00	4.376*	.001
	Pozitif Sıra	25	13.00	325.00		
	Eşit	0				

p < 0.05

\* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4’de de görüldüğü üzere, deney grubu çocuklarının okuma olgunluğu ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $z=4.381$ ,  $p<0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, Montessori Yönteminin deney grubu çocuklarının okuma olgunluklarının geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu denence 1.1.1’i desteklemektedir.

Deney grubu çocuklarının sayı olgunluğu ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $z=4.380$ ,  $p<0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, Montessori Yönteminin deney grubu çocuklarının sayı olgunluklarının geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu denence 1.1.2.’yi desteklemektedir.

Deney grubu çocuklarının kopya etme ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $z=4.398$ ,  $p<0.05$ ). Fark



puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, Montessori Yönteminin deney grubu çocuklarının kopya etme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu denence 1.1.3.'ü desteklemektedir.

Deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $z=4.376$ ,  $p<0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, Montessori Yönteminin deney grubu çocuklarının okula hazır bulunuşluklarının geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu denence 1.1.4'ü desteklemektedir.

Ayrıca, deney grubunun genel okul olgunluğu ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimleyici istatistik kullanılarak hesaplanmıştır ve tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5. Deney Grubu Çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testi Genel Okul Olgunluğu Ön Test- Son Test Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları**

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	sd
Ön Test	25	56.80	10.4722
Son Test	25	87.40	4.8905

Tablo 5'in verileri incelendiğinde, deney grubu çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testi genel okul olgunluğu ön test puanlarının aritmetik ortalaması 56.80, standart sapması ise 10.4722'dir. Son test puanlarının aritmetik ortalaması 87.40, standart sapması ise 4.8905'dir. Elde edilen bu istatistiksel bilgiler, deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.

*Denence 1.2.1. Deney grubu çocuklarının sosyal beceriler (sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık) son test puan ortalamaları, deney grubu çocuklarının sosyal beceriler (sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık) ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.*

Deney grubu çocuklarının sosyal beceriler ön test – son test puan ortalamaları açısından farklılaşp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deney grubunun deneme öncesi ve sonrası sosyal beceriler puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6. Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Sosyal Beceriler Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

PKBS	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sosyal İşbirliği	Negatif Sıra	0	.00	.00	4.379*	.001
	Pozitif Sıra	25	13.00	325.00		
	Eşit	0				
Sosyal Etkileşim	Negatif Sıra	0	.00	.00	4.378*	.001
	Pozitif Sıra	25	13.00	325.00		
	Eşit	0				
Sosyal Bağımsızlık	Negatif Sıra	0	.00	.00	4.376*	.001
	Pozitif Sıra	25	13.00	325.00		
	Eşit	0				
Sosyal Beceriler	Negatif Sıra	0	.00	.00	4.343*	.001
	Pozitif Sıra	25	13.00	325.00		
	Eşit	0				

p< 0.05

\* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 6’da da görüldüğü üzere, deney grubu çocuklarının sosyal işbirliği ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (z=4.379, p<0.05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları

dikkate alındığında, Montessori Yönteminin deney grubu çocuklarının sosyal işbirliğinin geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney grubu çocuklarının sosyal etkileşim ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $z=4.378$ ,  $p<0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, Montessori Yönteminin deney grubu çocuklarının sosyal etkileşimlerinin geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney grubu çocuklarının sosyal bağımsızlık ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $z=4.376$ ,  $p<0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, Montessori Yönteminin deney grubu çocuklarının sosyal bağımsızlıklarının geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney grubu çocuklarının sosyal beceriler ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $z=4.343$ ,  $p<0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, Montessori Yönteminin deney grubu çocuklarının sosyal becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgular denence 1.2.1.'i desteklemektedir.

Ayrıca, deney grubunun sosyal beceriler ön test - son test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimleyici istatistik kullanılarak hesaplanmıştır ve tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7. Deney Grubu Çocuklarının Sosyal Beceriler Ön Test- Son Test Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları**

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	sd
Ön Test	25	125.48	21.2644
Son Test	25	161.24	6.7347

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının sosyal beceriler ön test puanlarının aritmetik ortalaması 125.48, standart sapması ise 21.2644'dür. Son test puanlarının aritmetik ortalaması 161.24, standart sapması ise 6.7347'dir. Elde edilen bu istatistiksel bilgiler, deney grubu çocuklarının sosyal beceriler son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.

***Denence 1.3.1. Deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamaları, deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.***

Deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri ön test – son test puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deney grubunun deneme öncesi ve sonrası dikkat toplama becerileri puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8. Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Dikkat Toplama Becerileri Öntest- Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

FTF-K	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Dikkat Toplama Becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	4.380*	.001
	Pozitif Sıra	25	13.00	325.00		
	Eşit	0				

p< 0.05

\* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (z=4.380, p<0.05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, Montessori Yönteminin deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu denence 1.3.1.'i desteklemektedir.

Ayrıca, deney grubunun dikkat toplama becerileri ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimleyici istatistik kullanılarak hesaplanmıştır ve tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9. Deney Grubu Çocuklarının Dikkat Toplama Becerileri Ön Test-Son Test Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları**

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	sd
Ön Test	25	24.48	4.1445
Son Test	25	37.44	2.8589

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri ön test puanlarının aritmetik ortalaması 24.48, standart sapması ise 4.1445’dir. Son test puanlarının aritmetik ortalaması 37.44, standart sapması ise 2.8589’dur. Elde edilen bu istatistiksel bilgiler, deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.

**Montessori Yöntemi ile hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitimi programının karşılaştırılması ile ilgili bulgular:**

*Denence 2.1.1. Deney grubu çocuklarının okuma olgunluğu son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının okuma olgunluğu son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.*

*Denence 2.1.2. Deney grubu çocuklarının sayı olgunluğu son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının sayı olgunluğu son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.*

*Denence 2.1.3. Deney grubu çocuklarının kopya etme son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının kopya etme son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.*

*Denence 2.1.4. Deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.*

Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarının Metropolitan Olgunluk Testi son test puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, her iki grubun deneme sonrası Metropolitan Olgunluk Testi puan ortalamaları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Metropolitan Olgunluk Testi Son Test Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney - U Testi Sonuçları**

Metropolitan Olgunluk Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	$\bar{X}$	sd	U	p
Okuma Olgunluğu	Montessori Yöntemi (Deney Grubu)	25	36.32	908.00	57.88	3.7452	42.000	.001
	M.E.B. O.Ö.E.P. (Kontrol Grubu)	25	14.68	367.00	48.36	4.9823		
Sayı Olgunluğu	Montessori Yöntemi (Deney Grubu)	25	37.18	929.50	20.56	1.1930	20.500	.001
	M.E.B. O.Ö.E.P. (Kontrol Grubu)	25	13.82	345.50	17.24	1.8547		
Kopya Etme	Montessori Yöntemi (Deney Grubu)	25	37.44	936.00	8.96	.8406	14.000	.001
	M.E.B. O.Ö.E.P. (Kontrol Grubu)	25	13.56	339.00	6.24	.9256		
Genel Okul Olgunluğu	Montessori Yöntemi (Deney Grubu)	25	36.92	923.00	87.40	4.8905	27.000	.001
	M.E.B. O.Ö.E.P. (Kontrol Grubu)	25	14.08	352.00	71.84	6.6751		

p < 0.05

Tablo 10 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının okuma olgunluğu sontest puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. ( $U=42.000$ ,  $p<0.05$ ). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında Montessori Yöntemi ile okul öncesi eğitim alan deney grubu çocuklarının okuma olgunluğu son test puan ortalamaları, M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak okul öncesi eğitim alan kontrol grubu çocuklarının okuma olgunluğu son test puan ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu sonuç denence 2.1.1.'i desteklemektedir.

Deney ve kontrol gruplarının sayı olgunluğu sontest puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. ( $U=20.500$ ,  $p<0.05$ ). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında Montessori Yöntemi ile okul öncesi eğitim alan deney grubu çocuklarının sayı olgunluğu son test puan ortalamaları, M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak okul öncesi eğitim alan kontrol grubu çocuklarının sayı olgunluğu son test puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç denence 2.1.2.'yi desteklemektedir.

Deney ve kontrol gruplarının kopya etme sontest puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. ( $U=14.000$ ,  $p<0.05$ ). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında Montessori Yöntemi ile okul öncesi eğitim alan deney grubu çocuklarının kopya etme son test puan ortalamaları, M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak okul öncesi eğitim alan kontrol grubu çocuklarının kopya etme son test puan ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu sonuç denence 2.1.3.'ü desteklemektedir.

Deney ve kontrol gruplarının genel okul olgunluğu sontest puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. ( $U=27.000$ ,  $p<0.05$ ). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında Montessori Yöntemi ile okul öncesi eğitim alan deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamaları, M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak okul öncesi eğitim alan kontrol grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç denence 2.1.4.'ü desteklemektedir.

**2.2.1. Deney grubu çocuklarının sosyal beceriler (sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık) son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının sosyal beceriler (sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık) son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.**

Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarının sosyal beceriler (sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık) son test puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, her iki grubun deneme sonrası sosyal beceriler puan ortalamaları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Sosyal Beceriler Son Test Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney - U Testi Sonuçları**

PKBS	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	$\bar{X}$	sd	U	p
Sosyal İşbirliği	Montessori Yöntemi (Deney Grubu)	25	37.82	945.50	57.52	2.2008	4.500	.001
	M.E.B.O.Ö.E.P. (Kontrol Grubu)	25	13.18	329.50	47.12	4.4377		
Sosyal Etkileşim	Montessori Yöntemi (Deney Grubu)	25	33.00	825.00	51.32	3.3257	125.000	.001
	M.E.B.O.Ö.E.P. (Kontrol Grubu)	25	18.00	450.00	46.08	5.1391		
Sosyal Bağımsızlık	Montessori Yöntemi (Deney Grubu)	25	35.60	890.00	52.40	2.4152	60.000	.001
	M.E.B.O.Ö.E.P. (Kontrol Grubu)	25	15.40	385.00	46.32	4.0694		
Sosyal Beceriler	Montessori Yöntemi (Deney Grubu)	25	37.10	927.50	161.24	6.7347	22.500	.001
	M.E.B.O.Ö.E.P. (Kontrol Grubu)	25	13.90	347.50	139.52	12.1454		

p < 0.05



Tablo 11 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının sosyal işbirliği son test puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. ( $U=4.500$ ,  $p<0.05$ ). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında Montessori Yöntemi ile okul öncesi eğitim alan deney grubu çocuklarının sosyal işbirliği son test puan ortalamaları, M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak okul öncesi eğitim alan kontrol grubu çocuklarının sosyal işbirliği son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının sosyal etkileşim son test puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. ( $U=125.000$ ,  $p<0.05$ ). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında Montessori Yöntemi ile okul öncesi eğitim alan deney grubu çocuklarının sosyal etkileşim son test puan ortalamaları, M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak okul öncesi eğitim alan kontrol grubu çocuklarının sosyal etkileşim son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının sosyal bağımsızlık son test puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. ( $U=60.000$ ,  $p<0.05$ ). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında Montessori Yöntemi ile okul öncesi eğitim alan deney grubu çocuklarının sosyal bağımsızlık son test puan ortalamaları, M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak okul öncesi eğitim alan kontrol grubu çocuklarının sosyal bağımsızlık son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının sosyal beceriler son test puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. ( $U=22.500$ ,  $p<0.05$ ). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında Montessori Yöntemi ile okul öncesi eğitim alan deney grubu çocuklarının sosyal beceriler son test puan ortalamaları, M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak okul öncesi eğitim alan kontrol grubu çocuklarının sosyal beceriler son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar denence 2.2.1.'i desteklemektedir.

***Denence 2.3.1. Deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.***

Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, her iki grubun deneme sonrası dikkat toplama becerileri puan ortalamaları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Dikkat Toplama Becerileri Son Test Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney - U Testi Sonuçları**

FTF-K	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	$\bar{X}$	sd	U	p
Dikkat Toplama Becerileri	Montessori Yöntemi (Deney Grubu)	25	34.68	867.00	37.44	2.8589	83.000	.001
	M.E.B.O.Ö.E.P (Kontrol Grubu)	25	16.32	408.00	31.68	4.0694		

p< 0.05

Tablo 12 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. (U=83.000, p<0.05). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında Montessori Yöntemi ile okul öncesi eğitim alan deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamaları, M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak okul öncesi eğitim alan kontrol grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu bulgu denence 2.3.1.’i desteklemektedir.

**Montessori Yönteminin, genel okul olgunluğu, sosyal beceriler ve dikkat toplama becerilerine etkisinin kalıcılığı ile ilgili bulgular:**

*Denence 3.1. Deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamaları ile deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.*

Deney grubu çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testi genel okul olgunluğu son test – izleme testi puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deney grubunun deneme sonrası Metropolitan Olgunluk Testi genel okul olgunluğu puan ortalamaları ve izleme testi genel okul olgunluğu puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 13’de gösterilmiştir.

**Tablo 13. Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Metropolitan Olgunluk Testi Genel Okul Olgunluğu Son Test – İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

Metropolitan Olgunluk Testi	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Genel Okul Olgunluğu	Negatif Sıra	6	11.58	69.50	1.364*	.173
	Pozitif Sıra	14	10.04	140.50		
	Eşit	5				

p> 0.05

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 13’de görüldüğü üzere, deney grubunu oluşturan çocukların genel okul olgunluğu son test-izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (z=.173, p>0.05). Elde edilen bu bulgular denence 3.1.’i destekler niteliktedir.

Ayrıca, deney grubunun genel okul olgunluğu son test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimleyici istatistik kullanılarak hesaplanmıştır ve tablo 14’de verilmiştir.

**Tablo 14. Deney Grubu Çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testi Genel Okul Olgunluğu Son Test-İzleme Testi Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları**

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	sd
Son Test	25	87.40	4.8905
İzleme Testi	25	87.04	5.0702

Tablo 14 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testi genel okul olgunluğu son test puanlarının aritmetik ortalaması 87.40, standart sapması ise 4.8905’dir. İzleme testi puanlarının aritmetik ortalaması 87.04, standart sapması ise 5.0702’dir. Elde edilen bu istatistiksel bilgiler, deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamalarının ve izleme testi puan ortalamalarının birbirine benzer olduğunu göstermiştir.

***Denence 3.2. Deney grubu çocuklarının sosyal beceriler son test puan ortalamaları ile deney grubu çocuklarının sosyal beceriler izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.***

Deney grubu çocuklarının sosyal beceriler son test – izleme testi puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deney grubunun deneme sonrası sosyal beceriler puan ortalamaları ve izleme testi puan ortalamaları Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 15’de verilmiştir.

**Tablo 15. Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Sosyal Beceriler Sontest – İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

PKBS	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sosyal Beceriler	Negatif Sıra	5	8.50	42.50	1.338*	.181
	Pozitif Sıra	11	8.50	93.50		
	Eşit	9				

p> 0.05

\* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 15’de görüldüğü gibi, deney grubu çocuklarının sosyal beceriler son test-izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (z=1.338, p>0.05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, deney grubu çocuklarında sosyal beceriler açısından bir gerileme olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgular denence 3.2.’yi destekler niteliktedir.

Ayrıca, deney grubunun sosyal beceriler son test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimleyici istatistik kullanılarak hesaplanmıştır ve tablo 16’da gösterilmiştir.

**Tablo 16. Deney Grubu Çocuklarının Sosyal Beceriler Son Test-İzleme Testi Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları**

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	sd
Son Test	25	161.24	6.7347
İzleme Testi	25	161.68	7.1747

Tablo 16 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının sosyal beceriler son test puanlarının aritmetik ortalaması 161.24, standart sapması ise 6.7347’dir. İzleme testi puanlarının aritmetik ortalaması 161.68, standart sapması ise 7.1747’dir. Elde edilen bu istatistiksel bilgiler, deney grubu çocuklarının sosyal beceriler son test puan ortalamalarının ve izleme testi puan ortalamalarının birbirine benzer olduğunu göstermiştir.

**Denence 3.3. Deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamaları ile deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.**

Deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test – izleme testi puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deney grubunun deneme sonrası dikkat toplama becerileri puan ortalamaları ve izleme testi puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 17’de gösterilmiştir.

**Tablo 17. Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Dikkat Toplama Becerileri Sontest – İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

FTF-K	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Dikkat Toplama Becerileri	Negatif Sıra	6	8.00	48.00	1.470*	.142
	Pozitif Sıra	11	9.55	105.00		
	Eşit	8				
						p> 0.05

\* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 17 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test-izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ( $z=1.470$ ,  $p>0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, deney grubu çocuklarında dikkat toplama becerileri açısından bir gerileme olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgular denence 3.3.’ü destekler niteliktedir.

Ayrıca, deney grubunun dikkat toplama becerileri son test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimleyici istatistik kullanılarak hesaplanmıştır ve tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 18. Deney Grubu Çocuklarının Dikkat Toplama Becerileri Son Test-  
İzleme Testi Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları**

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	sd
Son Test	25	37.44	2.8589
İzleme Testi	25	37.72	2.8653

Tablo 18 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının toplam sosyal beceriler son test puanlarının aritmetik ortalaması 37.44, standart sapması ise 2.8589'dur. İzleme testi puanlarının aritmetik ortalaması 37.72, standart sapması ise 2.8653'dür. Elde edilen bu istatistiksel bilgiler, deney grubu çocuklarının dikkat toplama beceriler son test puan ortalamalarının ve izleme testi puan ortalamalarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

## BÖLÜM V

### 5.1. TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, alan yazından elde edilen bulgular da kullanılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, Montessori yöntemi ile okul öncesi eğitim alan anaokulu çocuklarının, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak eğitim alan anaokulu çocuklarından daha yüksek okul olgunluğu, sosyal beceri ve dikkat toplama becerileri puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları, Montessori yönteminin çocukları ilköğretime hazırlamada daha etkili bir yöntem olduğunu düşündürmektedir. Yapılan araştırmalar (Oktay, 1980; Oktay, 1983; Yazıcı, 1999), çocuğu ilköğretime hazırlamada, çocuğun okuma olgunluğunun, sayı olgunluğunun, sosyal beceri düzeyinin ve dikkat toplama becerilerinin önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları Montessori'nin eğitim felsefesiyle ve kökeniyle örtüşmektedir. Montessori, eğitim anlayışını çocukların okuma yazma ve dil eğitimi, aritmetik beceriler, hareket ve duyu eğitimleri ve dikkatin polarizasyonu ilkesi üzerine yapılandırmıştır (Erben, 2005). Ayrıca Montessori yönteminde çocukların dil, aritmetik, duyu, dikkat ve bilişsel becerilerini geliştirmede özel olarak hazırlanmış materyaller kullanılmaktadır. Dil etkinlikleri ve aritmetik etkinlikler çoğunlukla bu materyaller kullanılarak yapılmaktadır. Çocuk bu materyalleri kullanarak kendisi için hazırlanmış çevrede, doğal bir süreç içerisinde yeni beceriler kazanmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarını etkilediği düşünülen önemli unsurlardan biri de, Montessori Yönteminin bire bir eğitim yaklaşımıdır. Montessori yönteminde, öğretmen her çocukla bireysel olarak ilgilenir, etkinliklerin pek çoğu bireysel olarak ya da çok küçük gruplar halinde uygulanır. Bu nedenle öğretmen her çocuğun bireysel ihtiyaçlarını tespit etmek ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda her çocuk için bireysel etkinlik programları hazırlamak durumundadır. Hazırlanan bu bireysel programların, çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerine gerekli katkıyı



sağlayacağı düşünülmektedir. Montessori yönteminin etkililiğinin araştırıldığı diğer çalışmalarda da, benzer bulgulara ulaşılmıştır. Kayılı, Koçyiğit ve Erbay (2009), Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının alıcı dil becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, Montessori yöntemi ile okul öncesi eğitim alan beş-altı yaş çocuklarının, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak eğitim alan beş-altı yaş çocuklarından alıcı dil becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yiğit (2008)'in yaptığı araştırmada da, Montessori yöntemi ile eğitim alan çocukların sayı kavramını kazanmada, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak eğitim alan çocuklardan daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Prendergast (1969) ise Montessori yöntemi ile eğitim alan çocukların okuma öncesi becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda Montessori yöntemi ile eğitim alan çocukların dil becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çocuk, Montessori sınıfına ilk başladığında kendisinden yaşça büyük ve deneyimli çocuklardan öğrenme olanağı bulur, daha sonraları ise, kendi edindiği bilgiler ışığında, beceri kazandığı konularda, daha az deneyimli olan çocuklara yardımcı olur. Böylece, çocuk aynı zamanda, çok sayıda değişik kişilerle sosyal yönden ilişki kurmayı öğrenir (Mallory, 1989). Değişik yaş gruplarındaki çocukların birlikte olmaları Montessori eğitimi için onların toplumsal gelişmelerine de yardımcı olabilir. Ayrıca bütün Montessori sınıflarında her materyalden birer tane olması, çocuğun o materyali kullanmak istediğinde başkalarının işinin bitirmesini beklemesini ya da izin istemesini gerektirdiğinden, çocuk bu ortamda başkalarının haklarına saygı duymayı da öğrenir. Bu durumlar çocuğun sosyal beceri düzeyini olumlu yönde etkilemektedir. Montessori yöntemini inceleyen diğer araştırmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Lillard (2008) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Montessori yöntemi ve geleneksel yöntem kullanılarak eğitim alan çocukların sosyal ve akademik becerileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, Montessori yöntemi ile eğitim alan çocukların daha iyi sosyal beceriler sergiledikleri görülmüştür. Koçyiğit ve Kayılı (2008)'nin yapmış olduğu araştırmada da, Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Montessori yöntemiyle eğitim alan deney grubu çocuklarının, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına göre eğitim

alan kontrol grubu çocuklardan daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Montessori yöntemi, çocuklara kendi kendini kontrol etme ve hatalarını kendi kendilerine bulma şansını vermektedir. Öğretmen çocuğun hatasını söylememekte, ona doğru yolu bulması için rehberlik etmektedir. Montessori materyalleri çocukların yaptıkları hataları kendilerinin bulabilmesi ve düzeltebilmesi dikkate alınarak hazırlanmıştır (Hata kontrolü). Bunu sağlayabilmek için genellikle her malzemede çözümlenecek yalnızca bir problem vardır. Bu nedenle çocuklar hatalarını daha kısa sürede fark edebilmekte ve hemen bu hataları düzeltme yoluna gitmektedir. Bu da çocuğun dikkatini konu üzerinde daha fazla toplamasına neden olmaktadır (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006). Materyallerin bu özellikleri, dikkat toplama eğitiminin temelini oluşturur. Özdoğan (2004)'a göre dikkat toplama eğitiminin temeli, çocuğun yaptığı hatayı kendisinin bulması ve düzeltilmesidir. Dikkati toplamada ve yoğunlaştırmada; çocuğun ilgisi, öğrenme ortamı ve ortamda bulunan fiziksel uyaranlar büyük önem taşımaktadır (Karaduman, 2003; Özdoğan, 2004). Montessori yönteminde çocuklar etkinliklere ilgileri doğrultusunda yönelirler. Çocuk çalışmak istediği materyali kendisi belirlemekte ve çalışmak istediği alana giderek bu materyallerle çalışmaktadır. Böylece çocuk ilgi duyduğu bir çalışmaya daha kolay yoğunlaşabilmekte ve dikkatini daha uzun süre toplayabilmektedir. Montessori yönteminde öğrenme ortamının belirgin özelliklerinden biri, bu ortamda sade renklerin hâkim olması ve eşyaların bu renklerle uyum içinde olmasıdır. Böyle bir ortamdan, çocukların dikkat toplama becerileri olumlu olarak etkilenmekte ve desteklenmektedir. Montessori yönteminde özel olarak hazırlanan materyalleri kullanan çocuklar boyut, renk, şekil, doku gibi görsel benzerlik ve farklılıkları ayırt etmeyi öğrenmektedir. Bir kavramın ya da unsurun diğerinden ayırt edilmesi, Montessori materyallerinin en belirgin özelliklerinden biridir. Dikkat gelişiminde ise ayırt etme önemli bir yere sahiptir. Alan yazın incelendiğinde de araştırma sonucuyla örtüşen çalışmalara ulaşılmıştır. Chattin – McNichols (1981)'un Montessori yönteminin etkililiğini incelediği araştırmada da, Montessori yönteminin çocukların dikkat becerilerine olumlu etkileri olduğu ortaya koyulmuştur. Wagner (1990)'da Montessori Materyallerinin çocukların dikkat toplama becerilerine etkisi olduğunu belirtmektedir. Koçyiğit, Kayılı ve Erbay (2010)'da Montessori yönteminin beş-altı

yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, Montessori yöntemiyle eğitim alan beş-altı yaş çocuklarının Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak eğitim alan beş-altı yaş çocuklarından daha yüksek dikkat toplama becerileri puanlarına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Montessori yöntemi, çocuğun öğrenme isteği üzerine kurulmuştur. Çocuğa kendi kendine uygulayarak en iyi ve en kolay şekilde öğrenme yolunu bulmasını sağlar (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006). Geleneksel eğitim anlayışının aksine, Montessori yönteminde çocuk dil ve aritmetik becerilerle ilgili kazanımlarına, kendi isteği doğrultusunda, kendi keşifleri ile ulaşır. Bu da öğrenmenin daha kalıcı bir şekilde oluşmasını sağlar. Ayrıca, Montessori araçları, basitten zora, somuttan soyuta aşamalı bir biçimde düzenlenmektedir. Soyut kavramlar materyaller sayesinde somutlaştırılarak öğretilir. Buda, Montessori yöntemi kullanılarak verilen eğitimin sonuçlarını daha kalıcı hale getirmektedir.

## 5.2. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma, Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 25 deney grubu ve 25 kontrol grubu olmak üzere toplam 50 çocuk oluşturmuştur.

Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Deney grubuna, son testler uygulandıktan altı hafta sonra izleme testi uygulanmıştır ve yöntemin kalıcılığı değerlendirilmiştir.

Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisi ile ilgili olarak araştırma sonuçları;

- Montessori Yöntemi anaokulu çocuklarını ilköğretime hazırlamada çocukların okuma olgunluğunu etkilemektedir.
- Montessori Yöntemi anaokulu çocuklarını ilköğretime hazırlamada çocukların sayı olgunluğunu etkilemektedir.
- Montessori Yöntemi anaokulu çocuklarını ilköğretime hazırlamada çocukların kopya etme becerilerini etkilemektedir.
- Montessori Yöntemi anaokulu çocuklarını ilköğretime hazırlamada çocukların genel okul olgunluğunu etkilemektedir.
- Montessori Yöntemi anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini (sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık, sosyal etkileşim) etkilemektedir.
- Montessori Yöntemi anaokulu çocuklarının dikkat toplama becerilerini etkilemektedir.

Montessori Yöntemi ile hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitimi programının karşılaştırılması ile ilgili olarak araştırma sonuçları;

- Montessori yöntemi, anaokulu çocuklarında okuma olgunluğunu geliştirmede hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programından daha etkilidir.
- Montessori yöntemi, anaokulu çocuklarında sayı olgunluğunu geliştirmede hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programından daha etkilidir.
- Montessori yöntemi, anaokulu çocuklarında kopya etme becerisini geliştirmede hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programından daha etkilidir.
- Montessori yöntemi, anaokulu çocuklarında genel okul olgunluğunu geliştirmede hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programından daha etkilidir.

- Montessori yöntemi, anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmede hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programından daha etkilidir.
- Montessori yöntemi, anaokulu çocuklarının dikkat toplama becerilerini geliştirmede hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programından daha etkilidir.

Montessori Yönteminin, genel okul olgunluğu, sosyal beceriler ve dikkat toplama becerilerine etkisinin kalıcılığı ile ilgili olarak araştırma sonuçları;

- Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının genel okul olgunluğuna etkisi kalıcıdır.
- Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının sosyal becerilerine etkisi kalıcıdır.
- Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisi kalıcıdır.

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 programından (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı) daha etkili olduğudur.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, aşağıdaki öneriler geliştirilebilir;

- Okul öncesi eğitimin en önemli amaçlarından biri çocuğu ilköğretime hazırlamaktır. Çocuğu ilköğretime hazırlamada etkili bir yöntem olan Montessori yöntemi, okul öncesi eğitim müfredatında kullanılarak programın zenginleştirilmesi sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine Montessori yöntemi ile ilgili özel ya da hizmet içi kurslar düzenlenebilir. Öğretmenler bu kurslarda çocukları ilköğretime daha iyi nasıl hazırlayabilecekleri konusunda kendilerini geliştirebilir.

- Bu araştırmada, Montessori yönteminin çocukları ilköğretime hazırlamada etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bundan sonra ki araştırmalarda izleme çalışmaları yapılarak, Montessori yönteminin uzun süreli etkileri araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Altinköprü, T. (2001). *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2001). *Okul Öncesi Eğitim 1*. İstanbul: Yapa.
- Arı, R. (2008). *Eğitim Psikolojisi* (4. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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: 06.04.2010
- Arslan, M. (2008). Günümüzde Montessori pedagojisi. *Milli Eğitim Dergisi*, Kış, 177, 65–79.
- Ataç, F. (1991). *İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim*. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım A.Ş.
- Aydoğan Akuysal, 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.
- Ayhan, Ş. (1998). *İlkokul Öğretmenlerinin Okul öncesi Eğitimi ile İlgili Düşünceleri ve Okul öncesi Eğitimden Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaç, K. (1972). *Avrupa Eğitim Tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Banerji, M., Smith, R. M. & Dedrick, R. F. (1997). Dimensionality of an early childhood scale using rasch analysis and confirmatory factor analysis. *Journal of Outcome Measurement*, 1(1), 56–85.
- Başal, H. A. (2005). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim Psikolojisi* (5. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayhan, D. (2003). *Çoklu Zekâ Kuramına Dayanan Okuma-Yazma Hazırlık Programının 6 Yaş Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerine*

- Etkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Boak, P. & Lamb, F. (1999). Parent-child relationship, home learning environment and school readiness. *School Psychology Review*, 28 (3), 413–426.
- Boz, M. (2004). *Altı Yaş Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Veli ve Öğretmen Görüşleri Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brostrom, S. (2000). *Transition to school*. (ERIC Document Number: 445814).
- Buysse, V. & Wesley, P. W. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18 (3), 351–375.
- CCMA (The Canadian Council Of Montessori Administrators). (2010). About Montessori. <http://www.ccma.ca/montessori.html> Erişim Tarihi: 06.04.2010
- Cooper, D. H. & Farran, D. C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3 (1), 1–19.
- Cosgrove, S. A. & Ballou, R. A. (2006). A complement to lifestyle assessment: using Montessori sensorial experiences to enhance and intensify early recollections. *Journal of Individual Psychology*, 6 (1), 47-58.
- Cossentino, J. M. (2006). Big work: goodness, vocation, and engagement in the Montessori Method. *Curriculum Inquiry*, 36 (1), 63-92.
- Cuevas, E. J. (1997). Religion and Montessori, *XXII International Montessori Congress*, University of Uppasala, Sweden, July 22–27. <http://www.ilu.uu.se/ilu/montessori/MReligio.htm>. Erişim Tarihi: 06.04.2009
- 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.



- Çataloluk, C. (1994). *Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocukların Okul Olgunluğu Açısından Karşılaştırılması (K.M.Ç)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chattin-McNichols, J. P. (1981). The effects of Montessori school experience. *Young Children*, 3 (5), 49–66.
- Çoban, M. (1996). Okula yeni başlayan öğrencilerde uyum sorunları. *Öğretmen Dünyası*, 17 (202), 30–33.
- Dere, H. ve Poyraz, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayınları, Ankara.
- Dere, H. ve Temel, F. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar*, Gazi Üniversitesi Ananokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Dockett, S. & Perry, B. (2002). Who's ready for what? young children starting school. *Contemporary Issues'in Early Childhood Journall*, 3 (1), 1–30.
- Downing, J. & Trackay, D. (1972). *Reading Readiness*. London: London Universty Pres.
- Dönmez, B. N. (1986). *Çocuklarda Dilin Kazanılışı: 4. Ya-Pa Semineri*. Ankara: Ya-Pa Yayıncılık.
- Einon, D. (2000). *Bebeklikten Okula Öğrenmede İlk Adımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Enright, M. (1997). *Montessori Education, Foundations Study Guide*, [http://www.objectivistcenter.org/cth--48.Foundations\\_Study\\_Guide\\_Montessori\\_Education.aspx](http://www.objectivistcenter.org/cth--48.Foundations_Study_Guide_Montessori_Education.aspx), Erişim tarihi: 24.02.2010
- Erben, S. (2005). *Montessori Materyallerinin Zihin Engelli ve İşitme Engelli Çocukların Alıcı Dil Gelişiminden Görsel Algı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erişen, Y. ve Güleş. F. (2008). Montessori materyallerinin tasarım özelliklerinin değerlendirilmesi. *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 287–305.

- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve Gitmemiş 78 ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Evans, D. E. (1971). *Contemporary Influences in Early Childhood Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- 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.
- Glenn, C. M. (2003). The Longitudinal Assessment Study (LAS): Eighteen Year Follow-Up. Final Report. (ED478792).
- Gonca, H. (2004). *Ankara İl Merkezinde Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen ve İlköğretim Okuluna Yeni Başlayan Çocukların Okul Olgunluğunun İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 Yaş Okul öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, N. (1991). *Okuma Öncesi Hazırlık: Ya-Pa Yedinci Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. Ankara: Sekmen Matbaası.
- Haines, A., Baker, K. & Kahn, D. (2000). The social, moral, cognitive and emotional dimensions of a Montessori Education. *NAMTA, September*, 1–17.
- Hainstock, E. G. (1986). *The Essential Montessori*, New York: A Plume Book.
- Hildreth, G.H., Griffiths, N. L. & McGauvran, M.E. (1965). *Metropolitan Readiness Test*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Karaduman, B. D. (2004). Dikkat Toplama Eğitimi Programının Kanadalı Öğrencilerin Dikkat Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı 5–10 Ekim 2003. Kuşadası-İzmir: Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. Cilt 1: 232–244.

- Katz, L. G. (1991). Readiness: children and schools. (ERIC Document Number: 330495).
- Kayılı, G., Koçyiğit, S. ve Erbay, F. (2009). Montessori Yönteminin beş - altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 347–355.
- Kılıç, G. Ü. (2004). *Ailesiyle Birlikte Yaşayan ve Çocuk Yuvasında Kalan Çocukların Görsel Algılama Davranışı ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, E. (2002). *Görsel Algı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Örnek Bir Program Modelinin Hazırlanması ve Anasınıfı Çocuklarında Görsel Algı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu ve Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sonuçları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koçyiğit, S. ve 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.
- Kotil, Ç. (2005). *Annelerin Çocuklarının Okula Hazır Oluşları Üzerine Görüşleri ile Çocukların Okula Hazır Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development*, 70 (6), 1373–1400.
- Lillard, A. & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313, 1893-1894. <http://www.sciencemag.org> Erişim Tarihi: 08.01.2007.
- Lillard, P. P. (1973). *Montessori, A Modern Approach*. New York: Schocken Books.
- Littlefield Cook, C. & Cook, G. (2009). *Child Development: Principles and Perspectives* (2nd Edition). USA: Pearson Education Ins.
- Lopata, C., Wallace, N. V. & Finn, K. V. (2005). Comparison of academic achievement between Montessori and Traditional Education Programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20 (1), 1–9.
- Mallory, T. (1989). *Montessori ve Çocuğunuz, Ana-Babanın El Kitabı*. (Çevirenler: 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.
- McClelland, M., Acock, A. C. & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21 (4), 471–490.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. (Translated From The Italian By: Anne E. George). New York: Frederic A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1917). *Spontaneous Activity in Education*. (Translated From The Italian By: Florence Simmonds). 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). *Çocuk Eğitimi, Montessori Metodu* (2. Baskı). İstanbul: Sander Yayınları.

- Montessori, M. (1997). *Montessori Metodu*. (Çeviren: Güler Yücel). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Montessori, M. (1999). *Annelik Sanatı*. (Çeviren: Cemal Külhanbeyi). İstanbul: Bahar Yayınevi.
- Morrison, F. J., Griffith, E. M. & Alberts, D. S. (1997). Nature – nurture in the classroom: Entrance age, school readiness and learning in children. *Developmental Psychology*, 33 (2), 254–262.
- 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.
- Nienhuis (Nienhuis Montessori). (2009). Nienhuis Montessori Shop. <http://montessori.nienhuis.com/html/01productsintroduction.php?fluxmenu=m3>, Erişim Tarihi: 10.04.2009
- Oktay, A. (1980). Metropolitan Readiness Testinin İstanbul'da farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerdeki (5–6) yaş çocuklarına uygulanması, *Pedagoji Dergisi*, 1, 119–138.
- Oktay, A. (1983). *Okul Olgunluğu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 3089.
- Oktay, N. (1985). *Okul Öncesi Eğitimi Etkileyen Farklı Ekoller: Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 2–3*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 148–157.
- Oktay, A. (1987). *Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Bir Yaklaşım: Montessori Yöntemi. Ya-Pa 5. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. Antalya: Ya-Pa Yayınları, 62–69.
- Oktay, A. (1993). *Okul Öncesi Eğitime Teorik Yaklaşım: Ya-Pa Dokuzuncu Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri*. Ankara: Ya-Pa Yayıncılık.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epilson Yayınları.
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulama Rehberi. Ne yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım?*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Oktaý, A. ve Unutkan, Ö. P. (2003). *İlköğretime Hazır Oluş ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (Editör: Müzeyyen Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Öner, N. (1997). *Türkiye' de Kullanılan Psikolojik Testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi 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.
- Özdemir Kılıç, G. (2004), *Ailesiyle Birlikte Yaşayan ve Çocuk Yuvasında Kalan Çocukların Görsel Algılama Davranışı ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve Oyun. Çocuğa Oyunla Yardım*. 4. Basım. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1996). High-risk children in schools: constructing sustaining relationships. (ERIC Document Number: 397987).
- 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.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Prendergast, R. (1969). Pre-reading skills developed in Montessori and Conventional Nursery Schools. *The Elementary School Journal* 70 (3), 135–141.
- Raatz, U. & Möhling, R. (1971). *Frankfurter Tests für Fünfjährige - Konzentration (FTF-K)*. Weinheim: Beltz.
- Raver, C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16 (3), 3–19.

- Röhrs, H. (1994). Maria Montessori (1870–1952), perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée. *Bureau international d'éducation, vol. XXIV, no:1-2*, 173-188.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 21–30.
- Shute, N. (2002). Madam Montessori, fifty years after her death, innovative Italian educator Maria Montessori still gets high Marks. *Smithsonian Magazine, September*, 1–7.
- Sigel, I. (1971). *Language Disadvantaged: the Distancing Hypothesis. Language Training in Early Childhood Education*. (Ed. C. S. Lavatelli). Urbana: University of Illinois Press.
- Silberstein, N. (2003). Building foundations for a solid education. (EBSCO ISSN: 0279- 4527 Accession Number: 10676631).
- Skeete, T. D. (2006). School readiness and assessment of young children: implications for policy and practice. (ERIC Document Number: 437159).
- 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.
- Şahin Secer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Secer, F. ve Kayılı, G. (2009). Social skills and problem behaviours of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 1554–1560.
- Temel, F. (1994). Montessori'nin görüşleri ve eğitime yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi, 47*, 18 – 22.
- Thackray, D. (1971). *Readiness For Reading with ITA and TO*. London: Gooffrey Chapman.
- Tuğrul, B. (1992). *Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların İlkokul Birinci Sınıftaki Akademik Başarı ve Ruhsal Uyum Davranışlarının Karşılaştırılması*

- Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuğrul, B. (1992). Okul öncesi eğitimin nitelikleri ve okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokula uyumu. *I. Okul Öncesi Eğitimi Semineri*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Mezunları Derneği, 28–32.
- Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ülkü, B. (2007). *Anasınıfı ve İlköğretim I. Sınıfı Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Vuslat, O. ve Akyol K. A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 243–256.
- Wagner, I. (1990). *Aufmerksamkeitstraining mit Impulsiven Kindern*. Frankfurt: Verlag Dietmer Klatz.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan, Y. (2003). Çocuğunuz okula başlıyor. *Çocuk ve Aile Dergisi*, Eylül Sayısı.
- Yazıcı, Z. (1999). *Almanya ve Türkiye’de Anaokuluna Devam Eden 60–76 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Gelişimi ile Okuma Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Zembat, R. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. (Editör: Ayla Oktay, Özgül Polat Unutkan). İstanbul: Morpa Yayıncılık.





T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



**Özgeçmiş**

Adı Soyadı:	GÖKHAN KAYILI	İmza:	
Doğum Yeri:	ILGAZ		
Doğum Tarihi:	23.05.1985		
Medeni Durumu:	Bekâr		

**Öğrenim Durumu**

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Atatürk İlköğretim Okulu		Çankırı / Ilgaz	1992
Ortaöğretim	Şehit Nizamettin Yaman Anadolu Lisesi		Çankırı / Ilgaz	1996
Lise	Nevzat Ayaz Anadolu Öğretmen Lisesi	Yabancı Dil	Çankırı	1999
Lisans	Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi	Anaokulu Öğretmenliği	Konya	2004
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Konya	2008
İş Deneyimi:	Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Araştırma Görevlisi, 2008			
Tel:	0 (332) 223 17 58			
Adres:	Selçuk Üniversitesi, Alaaddin Keykubat Yerleşkesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü, Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, No:228, Selçuklu, Konya			