



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



MONTESORİ EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN
OYUN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Sevinç UÇAR

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Ender DURUALP

ANKARA
2019

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MONTESORİ EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN
OYUN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

Sevinç UÇAR

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Ender DURUALP**

ANKARA

2019

Etik Beyan Sayfası

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel araştırma tarafımdan yapılmış olup, alıntılar dışındaki cümleler ve yorumlar bana aittir. Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Sevinç UÇAR

Tarih: 29/01/2019

İmza:

Kabul ve Onay

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında

Sevinç UÇAR tarafından hazırlanan

“Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun

Davranışlarının İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından

YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak OY BİRLİĞİ ile kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 29.01.2019

Prof. Dr. Adalet KANDIR

Gazi Üniversitesi

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Figen GÜRSOY

Ankara Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Ender DURUALP

Ankara Üniversitesi

Raportör

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

İmza

Unvanı Adı ve Soyadı

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan Sayfası	ii
Kabul ve Onay	iii
Önsöz	vii
Simgeler ve Kısaltmalar	ix
Çizelgeler	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Okul Öncesi Eğitimi	2
1.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	4
1.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri	5
1.1.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programları	8
1.2. Montessori Eğitimi	10
1.2.1. Maria Montessori’nin Hayatı ve Eserleri	11
1.2.2. Montessori Eğitiminin Amacı ve Temel İlkeleri	15
1.3. Oyun	23
1.3.1. Oyunun Tanımı ve Önemi	24
1.3.2. Oyunun Evreleri	25
1.3.3. Oyun Türleri	28
1.3.4. Oyunun Çocuğun Gelişimine Katkıları	29
1.3.5. Okul Öncesi Eğitiminde Oyun	32
1.3.6. Montessori Eğitiminde Oyun	34
1.4. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	36
1.4.1. Yurt İçinde Montessori Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar	36
1.4.2. Yurt Dışında Montessori Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar	45
2. GEREÇ VE YÖNTEM	51
2.1. Araştırmanın Amacı	51

2.2. Araştırmanın Modeli	51
2.3. Çalışma Grubu	51
2.4. Veri Toplama Araçları	59
2.4.1. Genel Bilgi Formu	59
2.4.2. Penn Etkileşimli Akran Oyun leği Ebeveyn Formu	60
2.4.3. Penn Etkileşimli Akran Oyun leği ğretmen Formu	61
2.5. Veri Toplama Yöntemi	62
2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	64
2.7. Araştırmanın Etik Boyutu	64
2.8. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	64
3. BULGULAR	67
3.1. Penn Etkileşimli Akran Oyun leği Ebeveyn Formuna (PEAO-E) İlişkin Bulgular	67
3.2. Penn Etkileşimli Akran Oyun leği ğretmen Formuna (PEAO-) İlişkin Bulgular	67
3.3. PEOAO-E ve PEOAO- Formlarının Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular	68
4. TARTIşMA	69
4.1. Öğretmen Genel Bilgi Formundan Elde Edilen Bulgular zerine Tartışma	70
4.2. Anne-Baba Genel Bilgi Formundan Elde Edilen Bulgular zerine Tartışma	77
4.3. Penn Etkileşimli Akran Oyun leği Ebeveyn (PEAO-E) Formundan Elde Edilen Bulgular zerine Tartışma	79
4.4. Penn Etkileşimli Akran Oyun leği ğretmen (PEAO-) Formundan Elde Edilen Bulgular zerine Tartışma	81
4.5. PEOAO-E ve PEOAO- Formlarının Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular zerine Tartışma	85
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	88
ÖZET	91
SUMMARY	94

KAYNAKLAR	96
EKLER	103
Ek-1. Anne-Baba Genel Bilgi Formu	103
Ek-2. Öğretmen Genel Bilgi Formu	105
Ek-3. Kurum İzin Yazısı	107
Ek-4. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Alt Etik Kurulu Karar Örneği	108
Ek-5. Aydınlatılmış Anne-Baba Onam Formu	109
Ek-6. Aydınlatılmış Öğretmen Onam Formu	110
ÖZGEÇMİŞ	111

ÖNSÖZ

Bir çocuğun bilişsel, motor, sosyal, duygusal, dil gelişimi ve öz bakım becerileri gibi alanlarda önemli ilerlemeler kaydettiği bir dönem olan, okul öncesi dönemin etkili bir şekilde değerlendirilmesi, sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Çocuğun bu dönemde akranlarıyla ve çevresindeki yetişkinlerle sağlıklı iletişim kurabilmesi, uyaran açısından zengin bir ortamla desteklenmesi, sevgi ve saygı görerek, koşulsuz olumlu kabulle karşılanması yalnızca okul öncesi dönemde değil bütün hayatı boyunca etkisini sürdürecektir. Bahsi geçen unsurların pek çoğunu bünyesinde barındıran oyun kavramı da okul öncesi dönemde çocuğa verilen eğitimin çok önemli bir parçasıdır.

Çocuğun kendisini ve yaşadığı çevreyi tanımasını ve akranları ile iletişimini sağlayan oyun, çocukların aralarındaki bireysel farklılıkların kolaylıkla kabul edilmesine zemin hazırlayan önemli bir araçtır. Çocuğun nesneleri, şekilleri, renkleri, görevleri, öğretileri, bir oyun ortamı aracılığıyla öğrenmesi kolaylaşmaktadır. Çocuğun yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak iyi bir şekilde kurgulanmış bir oyun, çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal, zihinsel gelişim gibi pek çok gelişim alanını olumlu yönde etkilemektedir. Çocuğun yaratıcılığını, empati kurma yeteneğini, özgüvenini, kurallara uyma davranışını, hızlı düşünme ve karar verebilme yeteneğini destekleyen oyun; aynı zamanda sabır göstermeyi, taklit yoluyla öğrenmeyi ve paylaşmayı da öğretmektedir.

Çocuğun gelişimini destekleyen önemli bir öge olan oyun, birçok kişi tarafından farklı bakış açılarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla oyunun birden çok farklı tanımı bulunmaktadır. Froebel (1902) oyunu “çocuğun geleceğine atılmış tohumlar” olarak tanımlarken, Piaget (1962) oyunu “uyum” olarak nitelendirmektedir. Montaigne ise oyunu çocukların “en gerçek uğraşları” olarak tanımlamaktadır. Lazarus’un düşüncesine göre oyun “spontane ortaya çıkan, amacı olmayan, mutluluk getiren bir aktivite” iken, Maria Montessori’ye göre “çocuğun en önemli işi” olarak tanımlanmaktadır.

Bu çalışmada Maria Montessori tarafından geliştirilen Montessori yöntemine dayalı eğitim alan ve almayan okul öncesi dönemdeki 36-72 aylık tipik gelişim gösteren çocukların oyun sürecindeki davranışları incelenmiştir. Çocukların oyun davranışlarına dikkat çekmenin, Montessori eğitimi alan ve almayan çocukların oyun sürecindeki davranışlarını anne-baba ve öğretmen görüşlerine göre ortaya koymanın amaçlandığı bu çalışmayla elde edilen sonuçların, özelde okul öncesi dönemde alternatif eğitim yaklaşımlarının etkilerinin belirleneceği gelecekteki çalışmalara, genelde ise literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde kıymetli bilgilerini ve zamanını benimle paylaşan, danışmak istediğim zamanlarda kendisine kolaylıkla ulaşabildiğim ve aklımdaki sorulara cevap alabildiğim, bana yol gösterip rehber olan saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Ender DURUALP'e, tezimi hazırlarken istatistik konusunda bana çok yardımcı olan sevgili Dr. İnan Utku TÜRKMEN'e, Çocuk Gelişimi alanına ilgi duymamı sağlayan sevgili oğlum Mete UÇAR'a ve desteğini her zaman hissettiğim sevgili eşim Mesut UÇAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

SİMGELER VE KISALTMALAR

ACT	Amerikan Yükseköğretim Sınavı (American College Testing)
AMI	Association Montessori Internationale (Uluslararası Montessori Derneği)
AMS	The American Montessori Association (Amerikan Montessori Derneği)
CCMA	The Canadian Council of Montessori Administrators (Kanada Montessori Yöneticileri Konseyi)
GPA	Not Ortalaması (Grade Point Average)
MACTE	Montessori Accreditation Council for Teacher Education (Öğretmen Eğitimi Montessori Akreditasyon Kurulu)
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MIA	Montessori Institute of America (Amerika Montessori Enstitüsü)
MIAS:	Montessori Institute of Advanced Studies (Montessori İleri Araştırmalar Enstitüsü)
OÖEK	Okul Öncesi Eğitim Kurumu
ÖÖÖEK	Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu
PEAOÖ-E	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu
PEAOÖ-Ö	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu
WKCE	Wisconsin Bilgi ve Kavramları Sınavı (The Wisconsin Knowledge and Concepts Examination)

ÇİZELGELER

Çizelge 2.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı	53
Çizelge 2.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Öğretmenlerin Bazı Sosyodemografik Özelliklerine Göre Dağılımları	53
Çizelge 2.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Okulların Serbest Oyunlara İlişkin Özelliklerin Dağılımı	54
Çizelge 2.4. Çocukların Gün İçinde Açık Havada Geçirdikleri Sürelerin Okullara Göre Dağılımı	55
Çizelge 2.5. Araştırmaya Dâhil Edilen Anne-baba ve Çocuk Sayısının Okul Türüne Göre Dağılımı	56
Çizelge 2.6. Araştırmaya Alınan Anne- Babaların Bazı Sosyodemografik Özelliklerinin Dağılımları	57
Çizelge 2.7. Araştırmaya Alınan Çocuklara Ait Bazı Sosyodemografik Özelliklerin Dağılımı	58
Çizelge 2.8. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formunun (PEAOÖ-E), Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunun (PEAOÖ-Ö) ve Alt Faktörlerinin Normal Dağılıma Uygunluğu	65
Çizelge 2.9. PEAÖÖ-E ve PEAÖÖ-Ö Formu Alt Faktörleri İçin İç Tutarlılık Sonuçları	66
Çizelge 3.1. Araştırmaya Alınan Anne-Babaların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E) Alt Faktörler Puanlarının Okul Türüne Göre Bağımsız Örneklem t Testi (Independent t Test) Sonuçları	67
Çizelge 3.2. Araştırmaya Alınan Anne-Babaların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunun (PEAOÖ-Ö) Alt faktörler Puanlarının Okul Türüne Göre Bağımsız Örneklem testi (Independent t Test) Sonuçları	67
Çizelge 3.3. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Anne-Baba Formu (PEAOÖ-E) ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö) Alt Faktör Puanlarına Göre Bağımlı Örneklem t Testi (Paired t Test) Sonucu	68

1. GİRİŞ

Günümüzde çocukların yetişkinlerden farklı fiziksel ve ruhsal karakteristiği olduğu, süregelen büyüme ve gelişme gösterdiği bilincine erişen modern toplumlarda; çocuğun eğitiminde ve korunmasında sadece ailenin değil, toplumun da sorumlulukları olduğu kabul edilen bir gerçektir.

Çocuk haklarının en yaygın kapsamıyla yer aldığı Çocuk Haklarına dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesinin birinci maddesine göre; “daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, 18 yaşına kadar her insan çocuk sayılır”. Anılan sözleşmenin “Gelişme Hakları” başlığı bir çocuğun mevcut yeteneklerinin en yüksek potansiyelde hayata geçirebilmesi ve geliştirebilmesi için gerekli olan eğitim hakkı, oyun ve dinlenme hakkı, öğrenme hakkı, bilgi alma hakkı, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü gibi hakları kapsamaktadır (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989).

Çocuğun eğitim hayatının en önemli bölümlerinden birini oluşturan okul öncesi eğitim dönemine ilişkin pek çok çalışmada, nitelikli eğitim alan çocukların ileri yaşantılarında daha yüksek zekâ skorları, daha düşük sınıfta kalma oranları, özel eğitim ihtiyacında azalma ve düşük suçluluk oranları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ou ve Reynolds, 2014). Okul öncesi eğitim döneminde çocukların oyun ve oyuna ilişkin her türlü bileşene karşı olan meraklarının temelinde sürekli gelişen bir yaratıcılık duygusu ile yetişkinleri model alma ve onların davranışlarını taklit etme güdüsü yer almaktadır (MEB, 2009).

Oyun ortamı, oyuncaklar ya da diğer akranlarla oyun kanalıyla iletişim kurma süreçlerinde çocuğun edimlerinin düzenlenmesi; sosyal, bilişsel, fiziksel ve psikolojik gelişiminin güçlendirilmesi ve yaratıcılığının geliştirilmesi desteklenmektedir. Buna ek olarak oyun bir soruna çözüm üretme, atılgan olma, empati kurabilme ve bir başka bireye saygı duyabilme, risk alabilme ve kendi kendine yetebilme gibi becerileri de çocuklara kazandırmaktadır (MEB, 2009).

Geçmişten günümüze okul öncesi eğitiminin önemi giderek artmakta ve bu konuda Dünya genelinde pek çok farklı yaklaşım uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri de Maria Montessori tarafından oluşturulan Montessori yaklaşımıdır. Çocukların içinde kendiliğinden var olan potansiyellerin harekete geçirilmesini ve kendilerini geliştirmelerini teşvik eden, hazırlanmış bir ortamda hareket etmeleri amacıyla tasarlanmış, kendiliğinden ve kapsayıcı bir eğitim sistemi olarak tanımlanan Montessori yaklaşımı için; çocukların etkinlik yaratma, akıl yürütme, kendini tanıma, bağımsızlık kazanma, konsantrasyon sağlama, koordinasyon kurma, çocuğun kendi doğasını tanıma, mantık yürütme ve hayal güçlerini geliştirme gibi hususları önceliklidir (Schilling, 2011).

Montessori, çocukların aktif olması gerektiğini, böylece kemiklerinin ve kaslarının geliştiğini; çocukların özellikle açık havada oynamaları gerektiğini savunmuştur. Çocuklar için toplar, çemberler, fasulye torbaları ve uçurtmalarla oynayacağı ücretsiz oyunlar öneren Montessori ayrıca, bitki ve hayvanların bakımı (bitkilerin sulanması ve budanması, tahılı tavuklara taşıma, vb.) gibi faaliyetleri içeren diğer hareket gerektiren eğitim aktivitelerini de tavsiye etmiştir (Schilling, 2011).

1.1. Okul Öncesi Eğitimi

Okul öncesi dönem, insan ömrünün gelişim dönemlerinin kökenini oluşturan ve çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir (Durualp ve Aral, 2011). Bu nedenle anne karnında başlayıp ömür boyu süren eğitim sürecinde, sıfır-altı yaş dönemi kapsayan okul öncesi dönemde gerçekleştirilen etkinliklerle kazanılan beceriler, büyük öneme sahiptir (Aslanargun ve Tapan, 2012).

Çocuğun doğumundan okul dönemine kadar olan süreci kapsayan ve Erken Çocukluk Eğitimi olarak da isimlendirilen okul öncesi eğitim süreci, içinde yaşanan kültürün değerlerini de kapsayacak şekilde çocuğun duygusal ve algısal gelişimini destekleyici uyaranlar ile birlikte; kendini ifade etme, öz yeterlilik sağlama, bağımsızlık kazandırma gibi unsurları içeren sistemdir (Sevinç, 2003).

Çocukluk yıllarında kazanılan becerilerin ya da edinilen deneyimlerin, bireyin kişilik yapısını ve ilerideki alışkanlıklarını etkilediği bilinmektedir. Bu dönemde çocuğa verilen her türlü eğitimin, onun gelecekteki yaşantısında hayat bulacağı gerçeğinden hareketle, bu dönemin kaliteli ve uygun deneyimlerle geçirilmesi son derece önemlidir (Durualp ve Aral, 2011).

Bir çocuğun eğitim hayatının ilk basamağı olan okul öncesi dönem, zihinsel gelişimin ve sinaptik bağlantıların oluşma sürecinin en hızlı yaşandığı dönemdir. Bir çocuğun doğumunu takip eden ilk altı yıl boyunca dil, bilişsel, psikomotor, sosyal ve duygusal gelişim alanları önemli ölçüde gelişmektedir (Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2010; Tuncer, 2015).

Çocuğun doğumuyla temel eğitime başladığı gün arasındaki süreci kapsayan ve gelecekteki yaşantısında önemli rolü bulunan fiziksel, psikososyal, bilişsel, duygusal ve dil gelişimi süreçlerinin desteklenmesini amaçlayan, kişiliğinin biçimlendiği ve aile ile okul ortamında eşgüdümlü şekilde verilen eğitim süreci okul öncesi eğitim olarak tanımlanmaktadır (Erten-Bilgiç ve Surur, 2016). Çocukların günlük yaşamlarında kullanabilecekleri temel becerileri öğrenmelerini ve uygulayabilmelerine zemin hazırlayabilmeleri idealiyle tasarlanan okul öncesi eğitim programlarında, okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme ve gelişimlerini en üst düzeye çıkaracak deneyimler sunulması amaçlanmakta ve okul başarısı için bir temel sağlanmaktadır (Klein-Knitzer, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programını; çocuk merkezli, eklektik, esnek, konuları araç olarak kullanan, yakın çevre olanaklarından eğitime katkı açısından faydalanan, özel gereksinimli çocuklar için uygulamalar içeren, aile katılımını ve aile eğitimini önemseyen, rehberlik hizmetlerinden yararlanan bir program olarak betimler. Bahsi geçtiği üzere çocuğun yaratıcılığının geliştirilmesi ile günlük yaşamda karşılaşılan süreçlerin eğitim ortamına alınmasının ön planda olduğu okul öncesi eğitim dönemi, Türkiye’de 36-72 aylık çocuklara yönelik olarak planlanmaktadır (MEB, 2013).

Erken dönemde tam anlamıyla desteklenmeyen fiziksel ve zihinsel gelişim, yaşamın daha sonraki yıllarında davranışları ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Beynin yapısı ve işlevi, nörobiyolojik yolların işleyişini etkileyen yaşam deneyimleriyle şekillenmektedir (Mustard, 2010).

Son yıllarda yürütülen araştırmalarda, çocukların bir eğitim kurumunda okul öncesi eğitim görmelerinin çocuğun gelişimine çok önemli katkıları olduğu; etkili anne-babalık ile birlikte bu müdahalenin, bir çocuğun ilköğretim dönemine geldiğinde “öğrenmeye hazır” olma olasılığını önemli ölçüde artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Dodge, 2007). Birey düzeyinde, yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimine katılım, diğer avantajlarının yanı sıra, daha yüksek eğitim düzeyi, daha iyi bir sosyal bütünleşme ve daha iyi bir sağlık ile ilişkilidir (Vanderbroeck ve ark., 2018).

Büyüme ve öğrenmenin temelini oluşturduğu için çocukların gelişiminde temel bir adım olarak kabul edilen okul öncesi eğitimdeki bireysel faydalar çocuklarla sınırlı olmayıp aynı zamanda aileye de uzanmaktadır. Bu ilişki, uzun vadede de toplum düzeyinde kendini göstermektedir. Örneğin, çocukların okul öncesi eğitime devam etmesi annelerin ya da bekâr anne-babaların işgücü piyasasına katılımını mümkün kılmaktadır. Erken dönem çocuk eğitimi ile her çocuk için oyun alanı yaratılabilmekte, eşit fırsatlara katkıda bulunulmakta ve sonuç olarak toplumsal eşitsizlikler azaltılabilmektedir (Vanderbroeck ve ark., 2018).

1.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların gelişim süreçlerini güçlendirebilmek için yaratıcılıklarını arttırabilecekleri, yeni şeyler keşfederek merak duygularını giderebilecekleri, araştırma ve gözlem yapabilecekleri, sebep sonuç ilişkisi kurabilecekleri ortamların oluşturulması esastır (Gelişli ve Yazıcı, 2012). İçinde bulunulan yaş grubundaki bütün çocukların gelişim özellikleri genel itibari ile aynı olsa da her çocuğun kendine has bir gelişim gösterdiği açıktır (MEB, 2013). Bu bağlamda oluşturulacak eğitim ortamları ile uygulanacak eğitim programları farklı

gelişim düzeylerindeki çocukların potansiyellerini ortaya çıkarmak üzere tasarlanmalıdır (Gelişli ve Yazıcı, 2012).

Bir okul öncesi eğitim programında yer alması gereken kazanımlar temel eğitim programlarındaki akıl yürütme, problem çözme, karar alma gibi bilişsel beceriler ile sorumluluk alabilme, iletişim kurma, çevreye ilişkin farkındalık gibi sosyal becerileri de içerdiğinden, çocukları ilkokul sürecine hazırlamak okul öncesi eğitim programının temel amaçları arasındadır. Çocuğun kendisine ve çevresine ilişkin farkındalık kazanması, yaşlıları ile sağlıklı iletişim kurması, kendi kültürünün farkında olması, estetik ve yaratıcılık becerileri ile karmaşık düşünme ve sorun çözme becerilerinin edindirilmesi okul öncesi eğitim ile kazandırılacak yaşantılar arasındadır (Senemoğlu, 1994).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın misyonuna ve temel ilkelerine uygun şekilde, Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri şöyledir;

- Çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişim süreçlerini destekleyerek olumlu alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
- Çocukları temel eğitim dönemine hazırlamak,
- Dezavantajlı çocukları da içerecek şekilde, bütünleştirici, eşitlikçi ve ortak bir eğitim ortamı yaratmak,
- Çocukların Türkçeyi kurallarına uygun şekilde öğrenmelerini ve düzgün bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır (MEB, 2013).

1.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Bir ülkede hizmet veren bütün okul öncesi eğitim kurumlarında geçerli olacak şekilde planlanan okul öncesi eğitim programları ile; sistemli bir öğretim yürütülürken, çocukların gelişim dönemlerine uygun bilişsel uyarlardan ve faaliyetlerden oluşan nitelikli ortamlar da yaratılmaktadır (Köksal ve ark., 2016). Bir eğitim programının sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde; müfredatın oluşturulması,

sisteme dahil olan personelin nitelikli eğitimi ve denetimi, çalışma koşullarının belirlenmesi, çocuklara ve ailelerine yönelik çalışmaların planlanması gibi faaliyetlerin dengeli bir şekilde tasarlanması son derece önemlidir (Vanderbroeck ve ark., 2018).

Nitelikli eğitim ortamlarının etkili bir şekilde oluşturabilmesinin temeli okul öncesi eğitim programlarının bütün özelliklerine en ince ayrıntısına kadar hâkim olan ve bu özellikleri titizlikle uygulayabilen okul öncesi öğretmenlerin varlığıdır (Köksal ve ark., 2016). Okul öncesi dönemde çocukların yaşam becerilerini kazanmalarını ve gelişimsel açıdan desteklenmelerini sağlamak, ev ortamında çocuğa bakım veren yetişkinlerin, eğitim kurumlarında ise öğretmenin sorumluluğundadır. Gelenekselleşmiş eğitim metotlarının aksine içinde yaşanılan çağın gereklerine uygun becerilerle donatılmış, bağlamsal karar verebilme yeteneğine sahip, yaratıcılık yönü olan ve çocuklarda toplum bilincinin oluşmasını sağlayabilecek yeterlilikte öğretmenlerin varlığı, okul öncesi eğitiminin kalitesini arttırmanın ön koşuludur (Şahin ve ark., 2013).

Çocuk-aile-okul iş birliği, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanacak eğitimlerin içerikleri oluşturulurken göz önünde bulundurulması gereken önemli bir birleşendir. Aile bireyleri ya da çocuğun yetiştirilmesinden sorumlu yetişkinler, eğitim süreçlerinde doğrudan çocuğun yanında bulunmamaları ve gözlemlerini ancak çocuk üzerindeki kazanımlar üzerinden yapabilmeleri nedeniyle okul ortamına ilişkin ayrıntılı bilgiye ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu kapsamda çocuğun eğitim gereksinimleri ile psikososyal ihtiyaçlarını karşılayabilen ve çocuğun temsilcisi konumunda bulunan ailenin de beklentilerine cevap alabildiği eğitim programlarının ideal eğitim programları olduğu savunulmaktadır (Gelişli ve Yazıcı, 2012).

Bir bireyin gelişiminin temelini oluşturulan okul öncesi dönemde çocukların alması gereken okul öncesi eğitimi birtakım temel esaslara dayanmaktadır (MEB, 2013).

Bu ilkeler şunlardır:

- Okul öncesi dönem eğitimi çocukların genel gelişim dönemindeki gereksinimlerinin yanı sıra çocukların bireysel farklılıklarını da dikkate almalıdır.
- Okul öncesi eğitimi çocukları okul dönemine hazırlayacak şekilde çocukların psikososyal, bilişsel ve motor gelişimini desteklemelidir.
- Okul öncesi eğitimi çocuklara öz bakım becerileri kazandırmalıdır.
- Uygun öğrenme ortamları hazırlanırken demokratik eğitim anlayışı gözetilmelidir.
- Yapılacak etkinlikler tasarlanırken eğitim kurumunun ve yaşanan çevrenin fiziki koşulları dikkate alınmalıdır.
- Eğitim ve öğretim süreçlerinde basitten karmaşığa bir yol izlenmeli ve çocukların uygulama yoluyla öğrenmeleri öncelikli olmalıdır.
- Çocukların yaşadıkları ülkenin ana dilini, dilin kurallarına uygun bir şekilde kullanmalarına önem verilmeli; iki dille eğitim gören çocukların iletişimden kaynaklı bir engel yaşamamaları amacıyla çocuğa gerekli destek verilmelidir.
- Çocukların farklılıkları kabullenme, birlikte çalışmayı öğrenme, paylaşma, sorumluluk alma, sevgi, saygı, empati kurma, yardımlaşma, gönüllülük gibi duyu ve davranışları öğrenmeleri sağlanmalıdır.
- Sorumluluk davranışlarını ve yeterlilik duygularını geliştirmek amacıyla çocuklara yaş ve gelişimlerine uygun görevler verilmeli ve bu süreçte gerek duyduklarında yetişkin desteği ve yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocuğun özgüveninin gelişmesini, eleştirel bakış açısı kazanmasını, kendi duygularını tanımasını ve kendine saygı duymasını sağlamaya yönelik etkinlikler eğitim kapsamına alınmalı ve öz denetim kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul öncesi dönem çocukları için en etkili öğrenme yollarından biri olan oyun bütün etkinliklerin içerisinde yer almalıdır.
- Çocuk dilli bir iletişim temellendirilmelidir ve çocuklar hakkında alınacak kararlarda çocuk katılımı sağlanmalıdır.

- Okul öncesi dönem eğitimi, içinde bulunulan çağın gerekleri ile geliştirilen yeni eğitim metotları çerçevesinde gerek duyuldukça güncellenmelidir.
- Okul öncesi eğitim programı hazırlanırken içerisinde yaşanan sosyodemografik koşullar ve toplumun aile yapısı göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim süreçlerine aile bireylerinin katılımı sağlanmalı, alınacak kararlarda ailenin görüşü önemsenmelidir.
- Her çocuğun gelişim düzeyi belirli aralıklarla takip edilmeli ve ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim programı yeniden düzenlenmelidir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki açıdan desteklenmelerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Programların etkililiği düzenli aralıklarla değerlendirilmeli; değerlendirme sonuçları programın geliştirme amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2013).

1.1.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programları

Türkiye’de okul öncesi eğitim sürecine bakıldığında Cumhuriyetin ilk yıllarında 38 ilde 80 tane okul öncesi eğitim kurumu bulunmasına karşın, okul öncesi eğitimle ilgili önemli gelişmelerin 1960’lı yıllarda kurumsal eğitim kavramının yerleşmesi ve 1961 anayasasının halkın eğitimini zorunlu kılmasıyla birlikte gerçekleştiği görülmektedir (Gönen, 1990). İlerleyen süreçlere bakıldığında ise örneğin; okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması sürecinin başladığı 1980 yılında, 1923 yılına göre okul öncesi eğitimden yararlanan çocuk sayısında %740, okul öncesi eğitim kurumu sayısında %2508, öğretmen sayısında da %2113 oranında bir artış görülmektedir (Taner-Derman ve Başal, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Şubesi tarafından 1989 yılında hazırlanmış olan “Okul Öncesi Eğitim Programı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı” 1989-1994 yılları arasında, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmış olup zaman içerisinde ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar doğrultusunda 1994 yılında oluşturulan bir komisyon tarafından içeriği değiştirilerek,

yeniden düzenlenen bu program 2002 yılına kadar gerek resmi gerekse özel okul öncesi eğitim kurumlarında okutulmuştur (Aral ve ark., 2012).

2002 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, okul öncesi eğitim programını Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün istek ve liderliğinde, pek çok yeniliği de içerecek şekilde tekrar düzenlemiştir. 2006 yılında mevcut programın geliştirilmesinin yanı sıra, uygulamaya dönük olacak şekilde “öğretmen kılavuz kitabı” yayınlanmıştır (Aral ve ark., 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk defa 2006 yılında, 36-72 aylık çocuklara yönelik olarak “Okul Öncesi Eğitim Programı” üzerinde program geliştirme çalışması yapılmıştır. Program geliştirme düzenlemeleri sırasında gerek ulusal gerekse uluslararası boyutta uygulanan iyi örnekler incelenmiş, pilot uygulamaları ile “Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi” çalışmaları faaliyet alanında yapılan etki analizleri de hesaba katılarak ve 2012-2013 yıllarında program geliştirme çalışması yapılmıştır. Günümüzde de okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmaya devam eden söz konusu programın geliştirme çalışmaları yürütülürken okul öncesi eğitimi hizmeti veren bütün paydaş kurum ve kuruluşlar ile koordineli olarak çalışılmıştır (MEB, 2013).

Bahse konu program geliştirilirken, okul öncesi eğitim kurumlarından hizmet alan çocukların kaliteli öğrenme süreçlerinden geçerek, yaş ve gelişim özellikleri doğrultusunda sağlıklı bir şekilde yetişmelerini sağlamak; gerekli sosyal ve öz bakım becerileri kazandırılarak okul dönemine hazır bulunuşluklarını arttırmak amaçlanmıştır. Kazanım ve göstergeler temelinde tasarlanan programın genel özellikleri; çocuk merkezli, uyarlanabilir, eklektik, oyun merkezli, sarmal, yaratıcılık ve keşif odaklı, dengeli, temaları amaç yerine araç olarak gören, yaşanan çevredeki kaynakların eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eden, nitelikli öğrenme merkezleri içeren, aile katılımını öncelikli bulan, kültürel ve evrensel değerleri dikkate alan, rehberlik hizmetine önem veren, çok yönlü değerlendirme süreçlerinden oluşan, özel gereksinimli çocuklara ilişkin düzenlemeler içeren bir gelişimsel program olmasıdır (MEB, 2013).

2006 yılında yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” içeriğine bakıldığında; aile katılımına ilişkin konuların Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Programı başlığı altında ele alındığı, bir eğitim öğretim dönemi boyunca bir defa yıllık plan hazırlandığı ve bu plana bağlı kalındığı, dil gelişiminin bilişsel gelişim süreçlerinden ayrı şekilde ele alındığı ve bu doğrultuda ses ve yazı becerilerine ilişkin farkındalık kazandırabilme amacının öncelikli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Dilek, 2016). 2013 yılında güncellenerek yayımlanan programda aile katılımı ve aile eğitimi konularının 2006 yılındaki programa göre geliştirilerek güncellendiği, buna ek olarak kaynaştırma konusunda daha geniş bir uygulama alanı sunulduğu, dilin yapısı, okuduğunu anlama, çocuk katılımı başta olmak üzere çocuk hakları, görsel ve işitsel faaliyetler, bilimsel bakış açısı kazandırma gibi pek çok konunun ayrıntılandırıldığı görülmektedir (Dilek, 2016; MEB, 2013).

İnsan yaşamında bu denli öneme sahip olan okul öncesi eğitim döneminde en ideali bulmak adına gerek ülkemizde gerekse dünyada pek çok farklı eğitim yaklaşımı uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlar arasındaki en yaygın modellerden birisi Maria Montessori tarafından geliştirilen “Montessori Eğitimi”dir.

1.2. Montessori Eğitimi

Çocuğun keşfedebilmesini ve özgürleşebilmesini temel alan Montessori eğitimi yaklaşımı, Maria Montessori tarafından 1800’lü yıllarda oluşturulan ve ilk kez Roma’da okul öncesi çocuklara uygulanan bir eğitim yaklaşımıdır (Korkmaz, 2012; Lillard ve Else-Quest, 2006). Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimlerinde alternatif bir model olarak değerlendirilen Montessori eğitiminde, çocukluk döneminin tamamı kendine özgü özellikleri olan bir dönem olarak ele alınmakta ve çocuklar bilişsel, fiziksel ve psikososyal açıdan desteklenmektedir. Dünya genelinde pek çok ülkede uygulanan Montessori eğitimi Türkiye’de de yaygın olarak uygulanan eğitim metotları arasındadır (Mutlu ve ark., 2012).

Montessori eğitimi; karma yaş sınıfları, kendine has eğitim materyalleri, uzun süreli çalışma kesitleri ve çocuğun bu kesitlerde kendi iradesi ile seçtiği işlerde çalışması, notların ve performans değerlendirmesinin bulunmaması ile dikkati çeken bir eğitim sistemidir. Montessori eğitimi çocuklar arası iş birliğini geliştiren, hem akademik eğitimle ilgili hem de sosyal becerilerde bireysel ve az kişiden oluşan grup çalışmalarıyla karakterize bir eğitim sistemidir (Lillard ve Else-Quest, 2006).

1.2.1. Maria Montessori'nin Hayatı ve Eserleri

Maria Montessori, 31 Ağustos 1870 senesinde İtalya'nın Ancona vilayetinin Chiaravalle beldesinde dünyaya gelmiştir. Maria Montessori'nin doğduğu yıllarda, madalyonun iki farklı yüzü gibi İtalya'nın da birbirinden tamamen farklı iki yüzü vardı: Kadınların deniz kıyısından evlerine küplerle su taşıdığı eski, geleneksel İtalya ve bunun yanında kalabalık, gürültülü ve modern köylerin olduğu yeni ve modern İtalya... Maria Montessori İtalya'nın her iki yüzüne; eskiye ve yeniye ait bir kadındı. Maria Montessori; bir yandan geçmişin disiplin anlayışı ile yetiştirilmiş geleneksel bir kadın diğer yandan da geleceği şekillendirmekle ilgili kendi hedeflerini kendi koyabilen yeni, modern bir kadın olarak tasvir edilebilir (Kramer, 1983).

Maria Montessori'nin annesi, Renilde Stoppani, zamanın şartlarına göre iyi eğitilmiş aynı zamanda da vatansever ve özgürlükçü bir kadındır. Kendisinden yedi yaş büyük olan Alessandro Montessori ile 1866 yılında evlenmiştir. Maria Montessori'nin babası, Alessandro Montessori ise 1832'de Ferrara'da doğmuş ve gençliğinde askerlik, sonrasında da devlet memurluğu yapmıştır. İşi gereği İtalya'da sık sık şehir değiştirmek zorunda kalmışlardır. Annesi, Maria'nın daha iyi bir eğitim alması için Roma'ya taşınmayı düşündükleri bir sırada; 1875 yılında, Maria Montessori beş yaşında iken Alessandro Montessori kıdemli bir sayman olarak Roma'ya tayin olmuştur (Kramer, 1983).

Annesi ve babası Maria Montessori'nin öğretmen olmasını istiyordu, o yıllarda öğretmenlik kadınlar için uygun görülen meslekler arasındaydı ancak Maria Montessori matematiğe ilgi duyuyordu ve mühendis olmak istiyordu (Lillard, 1972).

Henüz genç bir kızken toplum kurallarına boyun eğmeye karşı olan Maria Montessori, eğitimde erkek ve kadın arasındaki geleneksel engelleri ortadan kaldırmaya çalışmakla işe başladı ve sonrasında da öğretmen ve öğrenci arasındaki geleneksel sınırları ortadan kaldırmaya odaklandı (Kramer, 1983). Matematikten sonra biyoloji ile ilgilenmeye başlayan, Maria Montessori tıp fakültesine girip doktor olmayı hedefledi; fakat babası Alessandro Montessori, kızının doktor olmasını istemiyordu (Lillard, 1972).

Maria Montessori 1896 yılında, Roma Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden İtalya'nın ilk kadın doktoru olarak mezun olmuş, yine Roma Üniversitesi'nde psikiyatri kliniğinde çalışmaya başlamıştır. Psikiyatri kliniğindeki görevi gereği Maria Montessori, zihinsel engelli çocuklarla ilgilenmekteyken, bu çocuklar için geliştirilmiş özel bir eğitimin, onlara daha faydalı olacağına inanarak, bu alanda uzman olan Jean Itard ve Edouard Seguin'in inceleme ve uygulamalarını araştırmak için Londra ve Paris'e gitmiştir (Lillard, 1972).

Roma Üniversitesinden yeni mezun olduğunda Dr. Maria Montessori, 1896 yılının Eylül ayında Berlin'de yapılacak olan Kadın Hakları Konferansına, İtalya'dan temsilci olarak seçilmiştir (Kramer, 1983). Maria Montessori'nin toplum karşısında yaptığı bu ilk konuşma, onun için birçok fırsatın kapısını aralayan bir başlangıç olmuş ve Maria Montessori'nin zihinsel engelli çocuklarla çalışmaları, saatler süren gözlemleri, notları, bulguları daha sonra "Eğitimde Montessori Sistemi" olarak anılan sistemin bilimsel temelini oluşturmuştur (Standing, 1998).

Maria Montessori; Itard ve Seguin'nin çalışmalarını inceleyip, Roma'ya döndükten sonra zihinsel engelli çocuklarla çalışıp onları, tipik gelişim gösteren çocukların girdiği ulusal bir sınava hazırlamıştır ve Montessori'nin bizzat eğitim verdiği zihinsel engelli çocuklar sınavda başarılı olmuşlardır. Bu gelişme, Maria Montessori'nin geliştirdiği eğitim yaklaşımının tipik gelişim gösteren çocuklara da uygulanabilirliği açısından onu cesaretlendirmiştir (Topbaş, 2015). Maria Montessori ise bu durumu kendi kitabında şöyle anlatmıştır: "*Bir grup zihinsel engelli çocuğa okuma ve yazmayı öğretmede oluşturduğum sistem öyle başarılı olmuştu ki onların*

devlet okulundaki tipik gelişim gösteren çocuklarla aynı sınava girmelerini sağlayabilmişim. Ve onlar bu sınavı başarıyla geçtiler. Bu sonuçlar, engelli çocukları gören herkes için bir “mucize” olarak değerlendirildi. Oysaki benim için, zihinsel engelli çocukların, tipik gelişim gösteren çocuklarla rekabet edebilmesinin nedeni onların sadece farklı bir yolla eğitim görmeleri idi. Eğer günün birinde engelli çocuklar için geliştirdiğim özel eğitim, tipik gelişim gösteren çocukların gelişimlerinde uygulanırsa arkadaşlarımda “mucize” diye bahsettikleri şey gerçekleşmiş olur diye düşünürken kendimi buluyordum.....Herkes, zihinsel engelli çocukların kat ettikleri gelişime hayran olurken, bense devlet okuluna devam eden oldukça sağlıklı olan çocukların bu kadar geri kalmalarının sebeplerini araştırıyordum.” (Montessori, 2002).

1901 yılında felsefe, psikoloji ve antropoloji okumak için Roma Üniversitesi'ne geri dönen Maria Montessori, 1904 yılında da Roma Üniversitesinde Antropoloji profesörlüğüne atanmıştır (Lillard, 1972). 1907 yılında ilk “Casa de Bambini” yani “Çocuklar Evini” İtalya'nın San Lorenzo ilinde açan Maria Montessori, 1909 yılında da ilk kez Castello'da Montessori Eğitimci Eğitimini vermiştir (Turner, 2016). Yıllar süren çalışmalarından sonra Montessori'nin ilk kitabı olan “Montessori Yöntemi (The Montessori Method)” 1909 yılında yayımlanmıştır (Lillard, 1972).

Maria Montessori'nin yazmış olduğu kitaplar alfabetik sırayla aşağıda listelenmiştir:

- *Absorbent Mind* ()
- *Basic Ideas of Montessori's Educational Theory* ()
- *Creative Development in the Child: The Montessori Approach* (
- *Education and The Peace* (Maria Montessori)
- *Education For A New World* (Maria Montessori)
- *From Childhood to Adolescence* (Maria Montessori)
- *Montessori's Own Handbook* (Maria Montessori)

- *Pedagogical Anthropology (Maria Montessori)*
- *Spontaneous Activity in Education (Maria Montessori)*
- *The 1946 London Lectures (Maria Montessori)*
- *The Advanced Montessori Method (Volume 2: The Montessori Elementary Material) (Maria Montessori)*
- *The Advanced Montessori Method (Volume:) (Maria Montessori)*
- *The California Lectures of Maria Montessori, 1915 (Maria Montessori)*
- *The Child in The Family (Maria Montessori)*
- *The Child, Society and The World sil heprini*
- *The Discovery Of The Child*
- *The Formation of Man*
- *The Mass Explained to Children*
- *The Montessori Method*
- *The Mother And The Child & My System Of Education*
- *The Secret of Childhood*
- *To Educate The Human Potential*
- *What You Should Know About Your Child (Montessori-Namta, 2018).*

Maria Montessori'nin Türkçe'ye çevrili eserleri:

- Anelik Sanatı-Bahar Kitapları
- Çocuğun Keşfi-Kaknüs Yayınları
- Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler-Kaknüs Yayınları
- Çocuk Eğitimi- Montessori Metodu-Özgür Yayınları
- Çocukları Anlamak-M.Montessori, D.W. Winnicott-Gendaş Yayınları
- Çocukluğun Sırrı-Kaknüs Yayınları
- Emici Zihin-Kaknüs Yayınları (www.kitapkurdu.com, 2018).

1.2.2. Montessori Eğitiminin Amacı ve Temel İlkeleri

Montessori eğitiminin temel amacı, bireyselliği destekleyerek çocuğun bağımsız olmasını sağlamak, çocuğun gelişimini güçlendiren bir çevre hazırlayarak çocukların eğitim süreçlerine aktif katılımlarını sağlamaktır (Mutlu ve ark., 2012). Bu eğitim ile çocuklara seçim özgürlüğü verilerek; çocukların hangi materyalle çalışacağına kendisinin karar vermesi sağlanmaktadır. Montessori eğitimi ile problem çözme, yaratıcılık ve iletişim becerilerine yönelik kazanımlar sağlanmaktadır (Temel, 1994). Montessori eğitiminde temel hedef öğretme değil, çocukta öğrenme isteği uyandırmaktır (Mutlu ve ark., 2012).

Montessori eğitimin genel amaçları; çocuğun okula karşı olumlu bir tutum geliştirmesi, öğrenmeyi sevmesi, iç disiplin ve iç motivasyon göstermesi, bağımsızlaşması, tekrardan ve çalışmaktan keyif alması, merak duygusunun devamının sağlanması, kendine güven ve düzen duygusunun geliştirilmesi olarak sıralanabilir (Korkmaz, 2012; Lillard ve Else-Quest, 2006).

Montessori, her kademe için bir dizi etkinlik/iş ve materyale sahiptir. Öğretmenler herhangi bir konudaki (örneğin matematik veya müzik) malzemeleri oldukça düzenli bir sırayla sunmaktadırlar. Montessori öğretmen eğitimi kurslarında öğretmenler, Montessori materyallerinin sunumu ile bunların altında yatan felsefeyi öğrenirler. Montessori programlarındaki özel materyaller ve derslerin sıralaması içinde, çocukların hangi materyalle ne yapacaklarını özgürce seçebilmeleri nedeniyle Montessori eğitimi yapılandırılmış bir eğitim gibi gözükmemektedir. Bir diğer deyişle, aslında bu özgür seçim içinde gizli kalan ve öğrenim sırasında fark edilmeyen bir yapılanma vardır. Örneğin çocuk bir masayı silmeyi kendisi tercih edebilir; ancak bunu yaparken takip etmesi gereken belirli adımlar vardır. Yere bir kilim sermek, kovayı belirli bir seviyeye kadar su ile doldurmak, suya bir miktar sabun eklemek, kovayı ve diğer yıkama malzemelerini kilimin üzerine taşımak, suya bir sünger koymak, süngerini sıkmak ve masayı soldan sağa silmek gibi... (Lillard, 2013).

Çocuğa saygı Montessori eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Çocuğu mevcut potansiyeliyle ve olduğu gibi kabul eden Montessori eğitimindeki hazırlanmış çevre ve öğretmenin/rehberin çocuğa karşı davranışları çocuğa saygının önemli bir göstergesidir (Morrison, 2014). Öğretmen bir işi çocuğun yerine kendi yapmayarak ve ona işi kendi başına yapabilmesinde olanak tanıyarak saygısını göstermiş olmaktadır (Montessori, 1973).

Çocuklar, bir şeyi öğrenmek için yetişkinler gibi çaba sarf etmek durumunda olmadıklarından; emici zihinleri sayesinde etrafındakileri bir sünger gibi zihinlerine çekerek öğrenirler. Bunun en güzel örneği dil edinimidir. Yetişkinler yeni bir dil öğreneceği zaman öğrenmek için çaba sarf ederken, çocuklar içinde buldukları ortamda konuşulan dili maruz kalma yöntemiyle, çaba harcamadan edinirler. Maria Montessori, emici zihin için *“Bizim işimiz öğretmek değildir, bizim işimiz çocuğun emici zihninin gelişmesine yardımcı olmaktır. Eğer bizim yardımımızla, çocuğa akıllıca yaklaşımımızla, çocuğun ihtiyaçlarını anlayıp onun zihnini beslememizle, emici zihnin işleyiş sürecini uzatabilsek ne kadar harika olurdu”* demektedir (Montessori, 1995).

Duyarlı dönemler; hayatının belli dönemlerinde çocuğun belli şeylere odaklanması ve hazırlanmış çevre sayesinde çocuğun bilinçsiz olarak yani farkında olmadan odaklandığı şeyi öğrenip o şeyle ilgili bilinç kazanması demektir (Seldin, 2017). Örneğın; üç-dört yaşlarındaki bir çocuk düzene ve duyu düzenlemesine karşı duyarlıdır. Çocuğun bu duyarlı dönemini destekleyecek bir çevre hazırlanmaması halinde, çocuk bu özelliği daha sonraki dönemlerde çok zor elde etmektedir (Demiralp, 2014).

Çocukları öğrenme ve çalışmaya yönlendiren şey onların doğal istekleridir. Çocuk bir işle meşgulken, o işin sıkıcı olduğunu düşünmemekte ve elindeki işi bitirince onu daha çok zorlayacak işlere doğru yönelmektedir. Çoğu zaman da çocuklar, sonucu yetişkinler için çok da önemli olmayan işler üzerinde oldukça uzun zaman harcarlar; çünkü onlar içten gelen motivasyonla bir işe yönelmekte ve o işi bitirmektedirler (Hainstock, 1997a).

Montessori sınıflarında, çocuklar için hazırlanmış özel bir çevre (hazırlanmış çevre) vardır. Sınıftaki her şey çocukların boyuna uygun ve onların kolayca taşıyabilmelerine elverişli olarak tasarlanmıştır. Örneğin masa, sandalye, montlarını asacakları askılar, mutfak önlüğü, süpürge, yer silmek için fırça vb. materyaller çocukların bir yetişkin yardımı almadan kullanabilecekleri şekilde düzenlenmiştir (Hainstock, 1997a). Montessori sınıflarında çevre, alışılmış bir okul öncesi sınıfı dekorasyonundaki gibi tablolar, resimler içermez. Çocuklara sınırsız bir etkinlik yelpazesi sunulmaz, bunun tam tersi kısıtlı etkinlik seçenekleri içinden kendilerine bir etkinlik seçerler ki bu da Montessori sınıflarının temel özelliğidir. Montessori sınıflarındaki “hazırlanmış çevre”, bize öğretmenin odak noktasının çocuğun ilgi alanı ve duyuların eğitimi olduğunu yansıtır (Montessori, 1995). Montessori eğitiminde çocuk, öğretmen ve çevre ayrılmaz bir bütündür. Hazırlanmış çevre ile öğrenme eylemi öğretmenden bağımsız, çocuğun kendi özgür iradesi ile gerçekleşir (Standing, 1998). Montessori eğitiminde öğretmen, çocuğun ilgi ve ihtiyacını anlayıp çevreyi ona göre hazırlamalıdır. Hazırlanmış çevre sadece materyalden ibaret değildir; Montessori materyallerine ek olarak çocuğa özgürlük tanıyan, düzenli, gerçek, çocuğun toplum yaşamını yani nezaket ve görgü kurallarının kullanımını destekleyen, güzel, hoş ve doğal bir ortamı kapsamaktadır (Humphyres, 1998; Lillard, 1972; Standing, 1998).

Maria Montessori çocuklar için özel bir çevre hazırlarken, çocukların gelişim ihtiyaçlarına uygun materyaller kullanmıştır ve hazırladıkları materyalleri çocuklara sunup çocukların hangilerini tercih ettiklerini, hangilerine hiç elini bile sürmediklerini gözlemlemiştir. Bu gözlemin sonucunda da çocukların hiç tercih etmedikleri materyalleri elemiştir. Sınıflardaki mevcut materyaller çocukların yaş ve gelişim dönemlerine uygun oyuncaklardan değil, günlük çocukların yaşlarına, gelişimlerine uygun ve gerçek hayatta yer alan nesnelere olmaktadır. Gerçek bir kova, gerçek bir mutfak tezgâhı, gerçek bir ayakkabılık çocuğun yetişkinler dünyasına yumuşak bir geçiş yapmasını ve direkt gerçek nesnelere temasını sağlamaktadır (Oğuz ve Köksal-Akyol, 2006). Maria Montessori, ilk başlarda sınıflarda oyuncaklar da bulundurmuş; fakat çocukların oyuncaklar yerine gerçek nesnelere seçtiğini görmesiyle birlikte oyuncakları sınıflarından kaldırmıştır.

Montessori'nin kendi adını verdiği eğitim yaklaşımını oluştururken edindiği bir diğer deneyimine bakıldığında, ilk başlarda sınıfta aynı materyalden birkaç set bulundurduğu ve bu durumun sınıf içinde bir kargaşaya yol açması sebebiyle her materyalden bir set bulundurmaya uygun bulunduğu görülmektedir. Her materyalden bir set bulunması sayesinde çocukların sıra bekleme, izin isteme gibi davranışlarda buldukları, bu durumun da onların sosyal gelişimlerini desteklediği bilinmektedir. Maria Montessori bu durumu kendi cümleleriyle şöyle anlatmıştır: *“Çocuklar sıralarını bekliyordu çünkü başka biri onlara “sıranı bekle” dememişti ve böylece doğal bir süreç içinde çocuk, arkadaşının yaptığı işe saygı duymayı öğrenmişti. Ki bu durum gün içinde defalarca tekrarlanıyordu.”* (Montessori, 1995). Montessori materyallerinin bir ana amacı vardır ve çocuklar bu materyali kullanmayı öğrendiklerinde de o ana amacı gerçekleştirmiş olmaktadır. Montessori öğretmeni bir materyalin nasıl kullanılacağını çocuğa gösterir ve öğretmenin materyali sunmasından sonra çocuk isterse o materyalle çalışır. Burada öğretmenin görevi, o materyalle çalışırken çocuğu gözlemlemektir. Montessori öğretmenleri çocuklardan, temel olarak, bireysel uygulama ve öz denetim beklerler. Çocuk Montessori materyaliyle çalışırken bu iki temel özellik (bireysel uygulama ve öz denetim) kendiliğinden ortaya çıkmaktadır ve diğer çocuklara nazaran daha hareketli olan çocuklar dahi, Montessori materyalleriyle çalışırken sakinleşmiş ve rahatlamış görünmektedirler. Montessori sınıflarında öğrenmenin tek bir yolu yoktur, öğrenmenin birden çok yolu vardır. Çocuklar, öğretmenin sunumundan sonra bir materyalle kendi kendilerine çalışarak öğrenebilirler, başka bir çocuğun çalışmasını izleyerek öğrenebilirler ya da bir grup etkinliğine katılarak öğrenebilirler (Montessori, 2002).

Maria Montessori'ye göre öğretmen, öğrenme ortamının bir temsilcisi olmalıdır; ilgi uyandırıcı bir ortam yaratmak ve bu ortamı gözlemleyerek korumak onun görevi olmalıdır. Ayrıca Maria Montessori, öğretmenin dış görünüşünü çocukların güvenini ve saygısını kazanmada ilk adım olarak görür (Montessori, 1995).

Maria Montessori, çocukların kapasitelerinin geliştirilmesine yardımcı olmaları nedeniyle, öğretmenleri “öğretmen” olarak değil “rehber” olarak adlandırmaktadır (Lillard, 1972). Diğer bir deyişle çocuk, Montessori öğretmenini, ihtiyacı olduğu zaman hazır bulunan, ama temelde bir asistan ve yol gösterici olarak görebilmelidir. Rehber; enerjisi yüksek, rahat, kabullenici, saygılı, sevecen olmalıdır (Mallory, 1989; Temel, 1994).

Lillard (1972)’a göre, Montessori öğretmenleri çocuk davranışlarıyla ilgili temel bilgilere sahip olmalıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri önemlidir (Lillard, 1972). Montessori öğretmeni materyallerin amacının ve kendi sorumluluğunun farkında olmalıdır (Montessori, 1967). Öğretmenler için bir diğer olmazsa olmaz özellik ise “gözlem” yeteneğidir. Öğretmenlerin çocukları gözlemlerken dikkat etmesi gereken dört kilit nokta; çocuğun yaptığı iş, çocuğun davranışı ve çocuğun isteği ve çalışma disiplindir (Lillard, 1972). Buna ek olarak, öğretmenler çocuğun gelişim düzeyi ile ilgili bilgi sahibi olmalı ve her çocuğun biricik olduğunu ve birer birey olduğunu unutmamalıdır. Montessori sınıflarında, çocuklar bir etkinlik yapacakları veya bir materyalle çalışacakları zaman kendi kendilerini motive etmektedirler. Bu nedenle öğretmenin rolü, çocukları motive etmek değil, onların gelişimini ve bağımsızlıklarını desteklemek olmalıdır (Montessori, 1967).

Maria Montessori, öğretmenlerin hazırlanmış çevrenin bir parçası olduğunu ve dolayısıyla da öğretmenlerin ilk işinin kendilerini eğitim ortamına iyi bir şekilde hazırlamaları olduğunu söylemektedir (Montessori 1965a; 1995).

Örneğin, Amerikan Montessori Derneği’ne (AMS) bağlı Montessori Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (MACTE) tarafından akredite edilen Montessori İleri Araştırmalar Enstitüsü’nün (MIAS) düzenlediği “Montessori Öğretmeni Yetiştirme Kursunun” içeriğine bakıldığında programın tamamının 370 saatlik bir eğitimi kapsadığı görülmektedir (MIAS, 2013).

MIAS'ın öğretmen eğitiminde yer alan konu başlıkları;

1. Montessori Felsefesi ve Gelişim Süreci,

- a. Montessori'nin anlaşılması, uygulanması ve erken çocukluk yıllarına odaklanan felsefe,
- b. İnsan gelişiminin aşamalarını kavramak ve anlamak, gelişim ve eğitim teorisi (sıfır-altı yaş ve sıfır-üç yaş dönemlerine vurgu ile),
- c. Kişisel değerlendirme yoluyla kişisel gelişim kanıtlarını göstermek ve iç gözlem,
- d. Gelişimsel ve davranışsal normlar hakkında bilgi vermek ve erken müdahale hizmetlerine yönelik potansiyel tavsiyeler.

2. Sınıf Liderliği

- a. Çocukların gelişimini planlamak ve kaydetmek için gözlem, dokümantasyon ve gerekli analitik becerileri gösterme,
- b. Bireyin gelişimine destek olarak kültürel duyarlılığı kullanmak,
- c. Etkili sınıf stratejileri uygulamak,
- d. Liderlik becerilerini ve profesyonel anlayışı göstermek,
- e. İdari işlevlerin anlaşılmasını sağlamak.

3. Müfredat Uygulaması

- a. Montessori çevre tasarımı ve malzeme ilkelerini göstermek,
- b. Montessori müfredatının mantığını ve sırasını dile getirmek,
- c. Montessori ilkelerini bağlamda uygulama konusunda yeterlilik gösterme (müfredat, didaktik materyaller ve ders sunumları),
- d. Öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verebilecek uygun bir Montessori eğitimini tasarlamak ve sürdürmek,
- e. Çeşitli öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanmak.

4. Aileler Katılımını Sağlamak ve İş Birliği Geliştirmek

- a. İletişimde kültürel duyarlılık göstermek, aileler ve çocuklar ile çalışmak,
- b. İhtiyaç duymaları halinde çocuk ve ailelere ek destek sağlamak,
- c. Mevcut meslek birliklerini tanımlamak ve farkında olmak (MIAS, 2013).

Maria Montessori, kurumlarda hizmet verecek öğretmenlerin yetiştirilmesinin her şeyin üzerinde tutulması gerektiğine vurgu yaparak, bu süreci “*Eğitim için gerçek hazırlık, kişinin benliğinin incelenmesidir. Hayatı öğreten öğretmenin eğitimi, bilgilerin öğrenilmesinden çok daha fazlasıdır. Bu eğitim süreci karakter eğitimi içerir; bu ruhun bir hazırlığıdır*” şeklinde ifade etmektedir (MIAS, 2013).

Montessori eğitiminde aile, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Maria Montessori, çocukların ilk öğretmenlerinin anne ve babaları ya da onlara birincil bakım veren yetişkinler olduğunu söylemektedir; dolayısıyla da anne-babalar, çocukların yaşamında ve eğitiminde önemli rol oynarlar (Lillard, 1972). Montessori eğitiminde ailelerden bazı kurallara uyması beklenir. Bunlardan ilki, belirli sınırlar çerçevesinde çocuğun özgür iradesi ile ona seçim özgürlüğü tanınmaktır. İkincisi, çocuğa ve verdiği kararlara saygı duymaktır. Üçüncüsü ise ana-babaların çocuğun istek ve duygularını anlamaları, kendi isteklerini çocuğa empoze etmeye çalışmamalarıdır (Britton, 1992).

Doğumdan itibaren ilk üç yılı kapsayan dönem, çocuğun geleceği açısından diğer yıllarına göre çok daha önemlidir ve bu dönemdeki çocuk ve anne-baba etkileşimi de çocuğun gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Lillard, 1972). Bir okul öncesi kurumu eğer çocuğun ailesiyle de işbirliği içinde ise başarılı bir okul öncesi kurumu olarak nitelendirilir. Aileler, okulla ve çocuğun öğretmeniyle sürekli iletişim halinde olmalıdırlar (Wentworth ve Wentworth, 1999). Montessori sınıflarında, ailelerin sınıfta gözlem yapması, çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili öğretmenlerle paylaşımlarda bulunmasında bir sakınca olmadığı gibi bu paylaşım süreci özellikle istenen bir durum olarak tanımlanmaktadır (Hainstock, 1997a).

Montessori sınıflarının belli bir düzeni bulunmaktadır. Maria Montessori’ye göre insanoğlunun yapılanma sürecinin aynası olan çocuklar, daha iyi bir dünya için somut kanıtlar sunmaktadırlar. Çocuklarda düzen duygusu, disiplin, irade geliştiğinde etrafındaki şeylerle (malzemelerle) istekle ve yorulmadan çalıştıkları bilinmektedir (Montessori, 1992a; Montessori, 1992b). Yaşamının ilk yapıcı/yapılandırıcı hareketi olarak çalıştığı işte azim ve sabır gösteren çocuk, yaptığı

bu işle iç düzenini, dengesini ve kişilik gelişimini oluşturmaktadır (Montessori, 1965b). Çocukların düzen ihtiyacının, onların ilk yıllarına hâkim olan en güçlü dürtülerden biri olduğu bilinmektedir. Maria Montessori'nin kendi gözlemlendiği bir vakada birbuçuk yaşındaki bir çocuk yolda annesiyle birlikte yürür, havanın sıcak olması nedeniyle anne, paltosunu çıkararak koluna atar ve çocuk uzun süre sakinleşemeyerek ağlar. Maria Montessori, anneye paltosunu tekrar giymesini söyler ve anne paltoyu giydiğinde, çocuk da sakinleşir çünkü ona göre palto elde taşımak için değildir giymek içindir (Montessori, 1995). Montessori bu düzen dürtüsünü yaklaşımının merkezine alır ve sınıflarında da düzen ortamını kurgular. Montessori sınıflarında, her materyalin bir yeri vardır ve bu materyal hep aynı yerde durmaktadır. Raflarda hep aynı yerde duran materyallerin de kendi içinde bir düzeni bulunmaktadır (Montessori, 1924). Düzenin anlamı; sınıftaki materyallerin yerini bilme, hatırlama, aradığı şeyi nerede bulacağını bilme ve çocuğun dış düzenden iç düzene, oradan da zihinsel, sosyal ve fiziksel düzene ulaşmasını kapsamaktadır (Demiralp, 2014).

Montessori yaklaşımında disiplin önemlidir. Montessori yöntemi disiplinden söz ederken dış disiplini değil, öz disiplini kastetmektedir. Geleneksel okullarda disiplin deyince akla gelen şey çocukların hareket etmeden sessizce yerlerinde durmalarıdır, ancak bu durum disiplin kavramını ifade etmemektedir. Montessori'ye göre sessiz durmak çocuğun içinden gelmelidir aksi takdirde bu durum çocukta isyan duygusunun uyanmasına sebep olmaktadır (Montessori, 1994). Maria Montessori'ye göre, disiplinli çocuk kendi etkinliğini kendisi seçen, düzenli ve sessiz bir şekilde etkinliğini tamamlayan çocuğu temsil etmektedir (Montessori, 1974). Disiplinli bir çocuk, bağımsızlaşmış bir çocuktur ve Montessori'ye göre çocuklar, özgürlük ve disiplinin bir madalyonun iki yüzü gibi olduğunu göstermektedir ve özgürlüğü sağlayan şey kesinlikle disiplindir (Montessori, 1995).

Montessori okullarında; sınıflar, karma yaş gruplarından oluşur. Grupların, farklı yaş gruplarını da içermesi; farklı yaş gruplarındaki çocukların birbirleriyle etkileşim halinde olmalarını ve yaşça küçük çocukların büyük çocuklardan pek çok şey öğrenmesini, büyük çocukların da aynı zamanda sabırlı olmayı öğrenmelerini

sağlamaktadır (Montessori, 1989). Montessori sınıflarında küçük çocuklar bazen hiçbir şey yapmadan yalnızca büyük çocukların etkinliklerini/yaptıkları işi seyrederek, emici zihinleri sayesinde izlediklerini hafızasına kaydederek, böylece sınıfa daha aktif ve sosyal bir katılım için kendilerini hazırlamış olmaktadır (Montessori, 1992a).

Montessori yaklaşımında, ödül ve ceza yoktur. Montessori yönteminde, dışsal disiplin yerine öz yani içten gelen bir disiplin, ödül ve ceza yerine çalışmayı güdüleyici olarak işin kendisi vardır. Montessori yönteminde disiplin kavramıyla özgürlük kavramı iç içe geçmiş durumdadır (Korkmaz, 2012; Lillard ve Else-Quest, 2006).

Montessori yöntemi, çocukların bağımsız olmalarına yardımcı olan bir yöntemdir. Montessori yönteminde günlük yaşam becerileri önemli yer kaplamaktadır ve bu sayede çocuklar başkasının yardımı olmadan, kendi işini kendi yapabilir hale gelmektedir. Maria Montessori “bağımsızlığın özü, kişinin kendisi için bir şeyler yapabilmesidir” der. Ayrıca hizmet edilen bir kişinin bağımsızlığının kısıtlanmış olduğunu söyler (Montessori, 2002). Montessori yönteminde eğitim de bağımsız olmaya dayalıdır. Maria Montessori’ye göre hiç kimse, başka bir kişi tarafından eğitilemez. Kişinin, mümkün olduğunca kendi başına hareket etmesini sağlamalı ve özellikle erken çocukluk döneminde verilen eğitimde de çocuğa belli konuları vermek yerine çocukta var olan öğrenme arzusunu geliştirmek öncelikli olmalıdır (Lillard, 1972).

1.3. Oyun

Bu kısımda oyunun tanımı ve önemi, oyunun evreleri, oyunun türleri, oyunun çocuğun gelişimine katkıları, okul öncesi eğitimde oyun ve Montessori yönteminde oyuna değinilecektir.

1.3.1. Oyunun Tanımı ve Önemi

Uzun yıllar boyunca sadece bir eğlence aracı olarak görülen oyuna; kendi kendine ortaya çıkması ve bu nedenle önemsiz olduğunun düşünülmesi sebebiyle, gereken değerin verilmesi gecikmiştir (Aral ve ark., 2000). Çocukların ve gençlerin bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal refahına katkıda bulunması yönüyle gelişimin vazgeçilmez unsuru sayılan oyun, anne-babaların çocuklarıyla tam olarak ilgilenmeleri için de ideal bir fırsat sunmaktadır (Ginsburg, 2007).

Çocukların sağlıklı beyin gelişimi için önemli olan oyun; onların hayal güçlerini, yeteneklerini, fiziksel, bilişsel ve duygusal potansiyellerini güçlendirirken yaratıcılıklarını kullanmalarına da olanak tanımaktadır. Yeni doğan dönemini atlatmaları ile birlikte çocuklar, oyun yoluyla etraflarındaki dünyayla etkileşime girip ilişki kurmaktadır. Çocuklar bu yolla gelecekteki zorluklarla yüzleşmek için ihtiyaç duydukları güven duygusuna ve esneklik haline kavuşarak yeni yetkinlikler geliştirebilmektedirler (Ginsburg, 2007).

Her ayrıntısı kurgulanmış bir oyundan basit bir yuvarlan oyununa kadar her çeşit oyun, çocukların gelişiminde çok önemli bir role sahiptir. Çocukların kendi dünyaları aracılığıyla başkalarının dünyasını deneyimleyebildiği bir merceğe benzetilebilecek olan oyunun, bir kuralı ya da amacı yoktur. Yeterli oyun alanına, gerektiğinde çocuğun ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir yetişkine ve çeşitli oyun materyallerine sahip çocukların; sağlıklı, mutlu ve üretken bir toplum üyesi olma şansları en üst düzeye çıkmaktadır (Goldstein, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan “günlük eğitim akışı” başlığına bakıldığında, Türkiye’de hizmet veren bütün okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programında oyunun önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Programda güne başlama zamanının hemen ardından oyun zamanı gelmektedir. Oyun zamanından sonra etkinlik zamanı bulunmakta, etkinlik zamanının da oyun temelli olması tavsiye edilmektedir (MEB, 2013).

1.3.2. Oyunun Evreleri

Çocukların, gelişim dönemlerine göre şekillenen oyun evreleri pek çok araştırmacı tarafından incelenmiş ve tanımlanmıştır. Piaget oyunu bilişsel açıdan, Parten ise oyunu sosyal açıdan ele alarak tanımlamıştır (Durualp ve Aral, 2015).

Piaget, kendi bilişsel gelişim kuramından yola çıkarak oyun kavramı ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi incelemiş ve Piaget'in evrelerinin üzerine çalışan Smilansky ise normal bir çocuğun, biyolojik gelişimini sürdürürken bir aşamadan diğerine ilerlediğini, oyunun da tıpkı bu aşamalar gibi kendine has evrelerden oluştuğunu iddia etmiştir. Smilansky işlevsel, yapıcı, dramatik ve kurallara uygun oyun olmak üzere dört evre belirlemiştir (MEB, 2014).

Piaget'e göre üç tür oyun bulunmaktadır:

Alıştırma Oyunları: Alıştırma oyunlarının oynandığı dönem sıfır-iki yaş arası döneme tekabül eder. Bu dönemde bebekler duyuları ile algıladıklarını motor hareketleri ile gösterirler. Piaget'e göre, alıştırma oyunları bebeğin duyu-motor şemalarından ortaya çıkar. Motor hareketler ve tekrar alıştırma oyunlarının en belirgin özelliklerindedir. Örneğin bakma, emme, parmaklarını açıp kapatma, eliyle nesnelere dokunma ve nesnelere kavrama, atma, vurma...

Sembolik Oyunlar: Sembolik oyunların oynandığı dönem çocuklarda iki-oniki yaşları arasındaki döneme denk gelmektedir. Çocuklar gerçek hayatta karşılaştıklarını oyunlarına yansıtır ve bu dönemdeki oyunlarda taklit davranışı gözlenmektedir. İki yaşındaki çocuk artık yürümeye, koşmaya dolayısıyla iyice hareketlenmeye başlamıştır. Bu dönemde çocuklar, etrafını keşfetmek ve tanımak ister. Daha sonraları çocuk kendini tanımaya yönelmiştir ve hem bilişsel gelişim hem de dil gelişiminin de etkisiyle çocuk, oyunlarında rollere bürünebilir. Piaget, sembolik oyunu çocuğun düşünme yeterliliğinin bir görevi olarak değerlendirir.

Kurallı Oyun: Kurallı oyunlar, adından da anlaşılacağı üzere belli bir ve birkaç kuralı olan oyunları içerir. Dolayısıyla kurallı oyunlar belirli bir biliş düzeyi gerektirir. Kurallı oyun dönemi onbir-oniki yaşından sonra görülür, yetişkinlikte de devam edebilir. Kurallı oyunlar; empati kurmak, işbirliği, işbölümü yapmayı gerektirir (Dural ve Aral, 2015; Frost ve ark., 2005).

Parten (1932)'in iki-beş yaş arası çocuklarda sosyal oyun gelişimini araştırdığı çalışmasının sonuçları günümüzde hala geçerliliğini sürdürmektedir. Parten, bir çocuğun sosyal beceri seviyesinin oynadığı oyunlarda kendini gösterdiğini ve bir oyun evresine katılma yeteneğini geliştirdikten sonra, oyun boyunca farklı aşamaları ve bu sahnenin kombinasyonlarını ve daha önceki aşamaları kullanabileceğini iddia etmiştir (Lillard, 2014; Parten 1932).

Parten, oyunu altı aşamada incelemektedir. Bu aşamalar şöyledir:

Katılımsız Davranış: Çocuk, oyuna katılmaz ve oyunu sadece izler. Çocuk, bu evrede diğer çocukların oyunu ile ilgili değildir. Örneğin çocuğun amaçsızca dolaşıp parmak emmesi “katılımsız davranışa” örnektir.

Seyirci Rolünde: Bu evrede çocuk, diğer çocukların oyunlarını seyrederek, gözlemler. Çocuğun, oyun oynayan diğer çocuklarla etkileşimi yoktur.

Tek Başına Oyun: Genellikle iki-üç yaşındaki çocuklarda görülen oyun evresidir. Bu evrede çocuk, diğer çocuklarla bir arada olmaktan hoşlansa da yalnız oynar, onlarla birlikte oynayamaz çünkü gelişim açısından (motor, bilişsel, dil, sosyal gelişim) yeterli olgunlukta değildir. Çocuğun tek başına oyuncakları ile kule yapması tek başına oyuna örnek olarak verilebilir.

Paralel Oyun: Bu evre iki veya daha fazla çocuğun birbirleri ile yan yana oldukları ancak gruplar arasında etkileşimin çok az olduğu durumları ifade etmektedir. Bu evrede çocuklar genellikle benzer oyuncaklarla oynamakta ve çoğu

zaman birbirlerini taklit etmektedirler. Aralarında çok az temas var gibi görünse de, çocuklar birbirlerinden değerli sosyal becerileri öğrenmektedirler. Bu nedenle, paralel oyun, sonraki evreler için önemli olan toplumsal olgunluğun gelişmesi için bir temel teşkil etmektedir

Birlikte Oyun: Bu evrede, çocuklar birlikte oynamaya başlamakta, ancak ortak bir hedefe odaklanmamaktadırlar. Bu evrede çocuk, çevredeki diğer çocuklarla, kendi oyuncaklarından daha çok ilgilenmektedirler. Birlikte oyun paralel oyundan biraz farklıdır. Paralel oyunda etkileşim yokken, birlikte oyunda bir etkileşim ve paylaşım söz konusudur. Örneğin kum havuzunda oynayan iki çocuğu düşünelim, bu iki çocuk kendi oyuncaklarıyla oynuyor fakat gerektiğinde arkadaşının oyuncaklarını da istiyor. Bu oyun türü tipik olarak okul öncesi yaşa kadar uzanan iki-altı yaş arasını kapsar. Bu, oyunun önemli bir aşamasıdır çünkü iş birliği, problem çözme ve dil gelişimi gibi gerekli beceriler bu evrede gerçekleşmektedir.

Kooperatif oyun/işbirlikçi Oyun: Kooperatif oyun, çocukların gruplara ayrıldığı ve takım çalışmasının görüldüğü evredir. Çocuklar artık hem oynadıkları insan hem de ellerindeki aktivitelerle ya da materyallerle ilgilenmektedirler. Grup, bir liderle ve diğer atanan rollerle daha resmi hale getirilir ve grup hedeflerini veya belirli görevleri yerine getirirken düzenli bir şekilde oynar. Kooperatif oyun, okul öncesi dönemde, altı yaş civarında başlar. Çocukların bu aşamaya kadar ilerlemesini görmek çok yaygın değildir; çünkü bu, gelişmiş bir örgütsel beceri seti ve daha yüksek bir sosyal olgunluk derecesi gerektirmektedir. Kooperatif oyun aslında, önceki aşamalarda öğrenilen tüm becerileri bir araya getirerek, çocuğa sosyal ve grup etkileşimleri için gerekli becerileri kazandırmaktadır (Durualp ve Aral, 2015; Lillard, 2014; MEB, 2014).

1.3.3. Oyun Türleri

Erken çocukluk döneminde pek çok değişik oyun türü olduğu kabul edilmektedir. Bebeğin ilk oyun deneyimlerinin, yetişkinlerin gıdıklama yoluyla gülümsemeyi ve kahkahayı ortaya çıkarmaya çalıştığı zamanları kapsamına karşın bu deneyimler, bebek tarafından başlatılmamış olması nedeniyle gerçek oyun olarak kabul edilmemektedir. Bebeğin ilk oyunu, yalnızca çevresindekileri keşfetmektir. Bu oyun türü “keşif oyunu” olarak adlandırılmaktadır. Daha büyük çocukların kendi çevreleriyle etkileşime girerek onları manipüle edebildikleri ve böylelikle kontrolü sağlayabildikleri oyunlara ise “ustalık oyunu” denilmektedir (Goldstein, 2012).

İki üç yaş civarını kapsayan dönemde çocukları birbirleri ile değil ama birbirlerinin yanında tek başına oynadıkları oyunlar ise “yalnız oyun” olarak adlandırılmaktadır. Bir kum kalesi inşa etmek için birlikte çalışmaktan birbirlerini kovalamaya kadar pek çok aktivitenin birlikte yapıldığı oyun türü ise “sosyal oyundur.” Sosyal oyun çeşitli ve karmaşıktır. Sosyal oyundan şekillenen ve çocukların kendi oluşturdukları senaryolarda rol aldıkları karmaşık oyuna ise “sosyodramatik oyun” denilmektedir (Goldstein, 2012).

Son yıllarda, eğitimciler bahsi geçen oyun türlerinin aksine okul öncesi eğitim ortamlarında daha büyük çocuklara uygun didaktik öğretim yöntemlerini kullanmaya başlamışlardır. Birçok eğitimci, çocukların doğal yollarla öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde, didaktik öğretimden temel alan oyunla öğrenmeyi benimsemektedir. Oyunla öğrenme, çocukların bağımsız bir şekilde oynadıkları serbest oyun ile bir yetişkinin gözetlediği ve nazikçe yönlendirdiği rehberli oyun arasındaki açıklıkta yer almaktadır (Lillard, 2013).

Fisher ve arkadaşları (2011) tarafından da açıklandığı gibi serbest oyun, çocukların yakın bir yetişkin gözetiminde veya kontrolünde bulunmadığı; nesnel oyun, taklit, sosyodramatik oyun ve içgüdüsel oyunu içermektedir. Ayrıca serbest oyun eğlenceli, akranları içeren, esnek, aktif, herhangi bir dışsal ödül motivasyonu barındırmayan ve gönüllü bir oyundur. Rehberli oyun ise, bir yetişkinin oyun

ortamını kurmasıyla ve çocuğu eğlenceli ve rahat bir şekilde belirli bir bilgiye ya da amaca yönelttiğinde ortaya çıkmaktadır.

Rehberli oyun genellikle bir çocuğun bilgi edinmek için etkileşimde bulunabileceği özel oyuncaklar içermektedir. Denetleyici bir yetişkin çocuğu yakından gözlemler ve çocuğun öğrenmesine yardımcı olacak sorular yöneltir; ancak bu oyun türünde serbest oyunda olduğu gibi çocuğun kendi ilgi alanlarına ve ilerleme hızına da saygı gösterilmektedir (Lillard, 2013).

Hem serbest oyun hem de rehberli oyunu kapsayan oyunla öğrenme ise, merkeze çocuğu alan, yarı yapılandırılmış, olumlu yaşam deneyimini hedefleyen uygulamalı bir oyun türüdür. Bir senaryo içerebilir ancak bu senaryoya bağlı kalmak zorunlu değildir (Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2011).

Son yıllarda yapılan meta-analizler, keşif oyununun çocukların gelişimsel dönemlerine uygun şekilde yapılandırılmış formlarının daha etkili olduğunu (saf keşif öğrenmeye ya da didaktik öğrenmeye göre) ve oynayarak öğrenmenin çocukların gelişimlerini desteklemek ve mevcut sorunlarına yardım etmek için mükemmel bir yaklaşım olduğu düşüncesinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Alfieri ve ark., 2011).

1.3.4. Oyunun Çocuğun Gelişimine Katkıları

Akranlarla bir grup halinde, bir görevi tamamlama amacıyla oynanan oyunlar, çocukların gruplar halinde çalışmasını, paylaşmayı öğrenmelerini, müzakere etmelerini, aralarındaki çatışmaları çözmelerini ve öz savunuculuk becerilerini öğrenmelerini sağlamaktadır. Oyunun bir yetişkin kontrolünde ya da sınırlamasında kurgulanması, çocukların yetişkin kurallarına göre hareket etmelerini sağlayacağından özellikle yaratıcılıklarını, liderliklerini ve grup becerilerini geliştirmek için onlara sunulan fırsatların bir kısmını baştan kaybetmelerine sebep olmaktadır. Oysaki çocukların karar verme becerileri kazanmak, kendi hızlarında

hareket etmek, kendi ilgi alanlarını keşfetmek ve peşinden gitmek isteyecekleri şeyleri seçmek gibi işlevlerinin aktif tutulması çocukların gelişimlerinin desteklenmesi açısından önem arz etmektedir (Ginsburg, 2007).

Oyun bir çocuğun beyin gelişimini ve büyümesini artırmakta, yeni sinirsel bağlantılar kurmasını sağlamaktadır. Buna ek olarak, başkalarının duygusal durumunu algılama, kaslarını ve bedenini ayarlama, soyut terimlerle düşünebilme ve sürekli değişen koşullara uyum sağlama yeteneğini geliştirmektedir. Oyun konusunda en önemli metafor, yeryüzündeki ilk uçağın tasarlanmasının bir oyunda kullanılan oyuncak bir uçakla başlaması gibi, oyun yoluyla daha önce hiç karşılaşılmayan durumların hayal edilebilmesi ve bu durumların gerçek hayata geçirilmesidir (Goldstein, 2012).

Nörobilimci olan Panksepp (2003) gerçekleştirmiş olduğu bir çalışmada, bir oyun sürecine dâhil olmanın, beyin organizasyon, izleme ve planlamadan sorumlu bölgeleri olan amigdala ve prefrontal korteksin uyarılmasını sağlayan bir proteinin üretimini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Buna ek olarak yapılandırılmamış oyun süresinin gelişmekte olan beyni uyarmanın en iyi yolu olduğu bilinmektedir. Örneğin, bebekler oyuncaklarla yapılandırılmamış serbest oyunla uğraşırken, problem çözmeyi, yaratıcı düşünmeyi, akıl yürütmeyi ve motor becerilerini geliştirmeyi öğrenmektedirler (Brown, 2010).

Fiziksel kondisyon ve ince motor becerileri gibi bazı kısa vadede etkileri olan yararların yanı sıra; oyun, insan vücudunun kardiyovasküler sistemine sağladığı faydalardan, ahlak duygusunun gelişimine kadar çok çeşitli alanlarda da uzun vadeli katkılar sağlamaktadır. Başkalarıyla başarılı bir şekilde oynamayı öğrenmek, başkalarının duygularını ve niyetlerini anlama yeteneğini kapsayan duygusal zekânın gelişmesine olanak tanımaktadır (Azar, 2002).

Motor Gelişim Açısından Oyunun Yararları

- Çocuğun kaba motor gelişimini destekler.
- Çocuğun çevresini, yaşadığı dünyayı keşfetmesini sağlar.
- Bağışıklık, endokrin ve kardiyovasküler sistemlerinin etkinliğini arttırmaktadır.
- Stresi, yorgunluğu ve depresyonu azaltmaktadır.
- Hareket özgürlüğünü, çevikliği, koordinasyonu, dengeyi, esnekliği, ince ve kaba motor becerileri geliştirmektedir.
- Kesme, tutma, bağlama, yoğurma gibi etkinliklerin yapıldığı oyunlar aracılığı ile çocukların ince motor gelişimi desteklenirken, atlama, koşma gibi oyunlar aracılığı ile çocukların kaba motor gelişimi desteklenir,
- Oyun, çocuğun gücünü artırır, hareket kapasitesini geliştirir,
- Oyun, çocuğa bedensel esneklik kazandırır (Durualp ve Aral, 2015; Goldstein, 2012).

Oyunun Duygusal Gelişim Açısından Yararları

- Oyun korkuyu, endişeyi, stresi ve öfkeyi azaltmaktadır.
- Öz güven, samimiyet, öz saygı geliştirmektedir.
- Duygusal esnekliği ve açıklığı geliştirmektedir.
- Sakinliği, esnekliği ve uyumu arttırırken, kriz durumlarıyla baş edebilmeyi sağlamaktadır.
- Duygusal acıyı iyileştirebilmektedir.
- Oyun sırasında özgür hareket eden çocuk duygusal olarak rahatlayabilir.
- Oyun sırasında çocuk, pek çok duyguyu (sevinç, coşku, kaygı, sevgi, kıskançlık vb.) yaşamayı ve bu duyguları tanımlamayı öğrenebilir (Durualp ve Aral, 2015; Goldstein, 2012).

Oyunun Sosyal Gelişim Açısından Yararları

- Empati yeteneği ile şefkat ve paylaşımı artırmaktadır.
- Bireye sosyal çevre açısından alternatifler oluşturmaktadır.
- İlişkilerin dışlamadan ziyade dâhil edilmeye odaklı olmasını sağlamaktadır.
- Sözsüz iletişim becerilerini geliştirmektedir.
- Dikkati arttırmaktadır.
- Kendi hak ve özgürlüklerini korumayı öğrenebilir.
- İletişim kurmayı öğrenir.
- Duygularını ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenebilir (Durualp ve Aral, 2015; Goldstein, 2012).

1.3.5. Okul Öncesi Eğitiminde Oyun

Çocuklara çocukluklarıyla tam olarak ilişki kurmaları için önemli gelişimsel faydalar sunan ve çocukluğun en değerli parçalarından olan oyun; bebeklik döneminde başlayan ve bir ömür süren bir etkinlik olarak tanımlanabilmektedir (Vonderohe, 2017).

Okul öncesi dönem çocuklarının sahip oldukları hayal gücü, dil ve iletişim becerileri, çevreleri ile iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Bu dönemde çocuklar hayal ürünü olan oyunları kolayca planlayabilmekte, yönetebilmekte ve oyunda ilerledikçe senaryoyu değiştirebilmektedirler. Akranları ile oynadıkları oyunlar sırasında renk isimleri gibi kavramsal bilgiler edinebilecekleri gibi, kişisel sınırları ve sosyal kuralları da öğrenebilmektedirler. Örneğin, bir çocuk grubunun düzenlediği bir “çay partisi”, grup içerisindeki çocukların hayali sahnelerde hemfikir olmalarını ve boş çaydanlık ile çay bardağı içinde çay olduğunu iddia etmelerini sağlayabilmektedirler (Goldstein, 2012).

Okul öncesi eğitimi kapsamına alınan oyunlar, çocukların sosyalleşmelerini, düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini, olgunlaşmalarını ve en önemlisi nasıl eğleneceklerini öğrenmelerini desteklemektedir (Vonderohe, 2017). Okul öncesinde, gelişim dönemleri gereği çocuklar birçok farklı oyunda yer alırlar. Bir öğrenme merkezinden diğerine geçtiklerinde, akranlarıyla etkileşim düzeylerini ayarlar, roller üstlenirler, sorunları tartışır ve kendi tercihlerini yansıtır (Sussman, 2012).

Küçük çocuklar, etraflarındaki dünyayı keşfetmek ve araştırmak için meraklı varlıklardır. Görevlerini gerçekleştirmek için görme, duyma, tatma, koklama ve dokunma duyularını kullanırlar. Okul öncesi dönemde oyun, çocuklar için fiziksel ve sosyal dünyanın gizemlerini keşfetmek için kullandıkları bir araçtır. Oyunda çocuklar, donanım, malzeme ve rutinlerin özelliklerini araştırırken arkadaşlarıyla iş birliğini ve çatışma çözümünü de öğrenmektedir. Çocuklar sınıfın her alanında faaliyetlere oyun aracılığıyla katılırlar ve bu katılım onlara dil gelişimi, sosyal, fiziksel gelişim, matematik, fen ve düşünme becerilerinin gelişimi gibi gelişim olanağı sağlar (Sussman, 2012).

Oyun, okul öncesi dönemde yer alan bir çocuğun içinde yaşadığı ailenin ve toplumun kurallarını ve kendisinden beklentilerini öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak bir pastel boyayı tutmayı içeren ince motor beceriler ile koşma gibi eylemleri kapsayan kaba motor becerilerin gelişmesinde oyunun çok önemli işlevi bulunmaktadır. Çocuklar oyun yoluyla boyut, şekil ve doku anlayışını kazanırlar. Kare bir nesneyi yuvarlak bir boşluğa yerleştirmeye çalıştıkça veya küçük bir alana büyük bir nesneyi yerleştirmeye çalıştıkça bağlantıları öğrenirler. Ayrıca resimler ile kelime eşleştiren kitaplar, oyunlar ve oyuncaklar, çocuğun kelime haznesini geliştirir. Blokları üst üste dizerek bir kule yapan çocuk kendisiyle gurur duyabilirken, dizdiği bloklar devrilen diğer bir çocuk hayal kırıklığı yaşayabilmekte ve bu duyguları oyun aracılığıyla öğrenebilmektedir. Bu yönüyle oyun, çocukların görüşlerini, deneyimlerini ve zaman zaman da hayal kırıklıklarını ifade etmelerini sağlar (Anderson, 2010).

1.3.6. Montessori Eğitiminde Oyun

Montessori eğitiminin teori ve pratiği bir arada incelendiğinde birçok erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin tercih ettiği oyun merkezli yaklaşımın aksine, Maria Montessori'nin "iş" kavramına kasıtlı ve empatik bir vurgu yaptığı görülmektedir. Bir işi tamamlamaya yönelik bir projeden, aktif amaca hizmet eden bir katılıma kadar iş, Montessori eğitiminin amacı olmasının yanı sıra aracı olarak da kabul edilmektedir (Cossentino, 2006).

Montessori yaklaşımında, gelişme çocuğun kaderi olarak tanımlanmakta ve iş, bu kaderin gerçekleşmesinin yol ve vasıflandırması sayılmaktadır. Uygulamada, bir Montessori sınıfında çalışmak, çocuğu gerçek yaşam aktivitesinde derin bir konsantrasyona çağırarak üzere tasarlanmıştır. Montessori'ye göre giyinme, bulaşık yıkama, bir atıştırma hazırlama, paylaşma, bir haritayı izleme gibi etkinlikler boyunca, çocuk kendi kişiliğini inşa etmenin kutsal görevini üstlenmektedir (Montessori, 1965b). Gelişim devam ettikçe, bu görev daha da karmaşıklaşır ve çocuğun çalışması sadece kişisel gelişimini değil, toplumun geleceğini, bir diğer deyişle insanlığın iyiliğini de kapsamaktadır (Cossentino, 2006).

Montessori iş ve oyun fenomenlerinin birbirlerine karşı olmadığını savunmaktadır; ancak Montessori yaklaşımı içerisinde oyun ve iş yapılarının birbirinden uzaklaştığı noktalar da bulunmaktadır. Örneğin, çocuğun "kendiliğinin inşası" süreci oyun içerebilse de "öz-mükemmellik" kavramı amaca ve sonuca yöneliktir (Sutton-Smith, 1997).

Montessori, "iş" kavramını "iş yeri" kavramından ayırarak insani gelişmeyle ilişkilendirmiştir. Bu süreçte sosyal ilerleme, çocukluğun doğası, öğretmenlerin rolleri ve okulun amacı ile ilgili mevcut varsayımları önemli ölçüde gözden geçirmiştir. Ona göre iş, oyun ya da çabayı içine alabilir (Cossentino 2006; Kramer, 1983).

Gelişmenin “çocuğun işi” olduğunu iddia eden Montessori gelişimin hem doğal hem de zahmetli bir süreç olduğu fikrinden hareketle, oyunun “boşta kalma uğraşları” olarak adlandırdığı şeyin aksine, çocukların içsel olarak sadece işe katılmaya değil, görevi tekrarlamaya motive olduklarını da iddia etmiştir ve bu bağlamda oyun da çocuğun bir işidir. Özgür seçim ya da “kendiliğinden aktivite” olarak adlandırılan şey bir şekilde çocuğun kendi olma ihtiyacını tatmin eden derin ve sürekli bir yoğunlaşmayı da beslemektedir (Cossentino, 2006).

Oyun, çocukların, akranlarıyla ya da kendilerine bakım veren yetişkinlerle birlikte, belirli rolleri yerine getirirken kaygılarını yöneterek, ustalaşabilecekleri bir dünya yaratmalarına ve keşfetmelerine olanak tanımaktadır (Ginsburg, 2007). Oyun kavramının bu özelliğiyle Montessori felsefesi ile benzerlik gösterdiği savunulabilir. Çocuğun Montessori ilkesine göre hazırlanmış bir ortamda materyallerin çocuğun gelişim özelliklerini destekleyecek şekilde seçilmesi önemlidir. Örneğin, pembe kule, hareketli/taşınabilir alfabe gibi materyaller verilerek, çocuğa kavramlara ilişkin soyut ve somut düşünceler sunulmaktadır. Bu sunumlar yapılırken ‘iş’ kavramı kullanılmasına karşın temelinde çocuğa yaratıcı bir oyun ortamı da verilmektedir (The Canadian Council of Montessori Administrators [CCMA], 2017). Hazırlanmış ortamda çocukların diledikleri gibi dolaşmalarına izin verildiği gibi; okul sınırları çerçevesinde açık alanda iş yapmalarına da izin verilmektedir (Dere ve Temel, 1999).

Montessori yaklaşımında çocuklar için, onların gelişimlerini destekleyen bir çevre oluşturulmaktadır ve bu çevrenin bileşenlerinden biri Montessori eğitimi almış öğretmen, diğeri ise Montessori materyalleridir. Maria Montessori çocuklar için özel bir çevre hazırlarken, çocukların boyuna uygun günlük yaşam materyalleri kullanmıştır. Çocukların bir amaca yönelik hareket başlatırken oyuncak ile günlük yaşam materyalleri arasında kaldığında oyuncaklar yerine gerçek materyalleri seçtiğini gördüğünde oyuncakları sınıflarından kaldırmıştır (Montessori, 1995; Keppler, 2009). Dolayısıyla, Montessori sınıflarında drama köşesi, oyuncak mutfak, plastik yiyecekler, oyuncak kaşık gibi oyuncaklar yerine cam bardak ve sürahi, rende gibi gerçek materyaller bulunmaktadır (Keppler, 2009).

Çocuğun kişiliğini kalıplara sokmaktan ziyade “özgür bırakmak” için tasarlanan Montessori eğitim ortamında, işin belirleyici koşulları hem doğal olması hem de gayret gerektirmesidir. Montessori yönteminde iş/oyun, gerçek hayattan kaçış değildir. İş/oyun ile çocuklar oyuncaklarla oynamak yerine gerçek süpürge, kıyafetler vb. gibi gerçek nesnelere etkileşim halinde olarak pratik yaşam uygulamalarında yeterlilik kazanırlar (Cossentino, 2006; Kramer, 1983).

Montessori tarafından duyuların eğitilmesi amacıyla tasarlanan montessori materyalleri ile çocuk, fark edilmeyen bir sıra ile belli bir koordinasyon içerisinde tekrarlar yaparak eğitsel materyaller arasındaki benzerlikleri ve zıtlıkları fark eder; bunun yanı sıra renk, boyut, şekil, ağırlık, materyalin malzemesi, koku gibi özellikleri tanımlayabilir (Gündoğdu ve Kaya, 2006).

1.4. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında Montessori Eğitime ilişkin pek çok çalışma yürütülmüştür. Konuya ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde Montessori eğitime ilişkin araştırmaların çoğunu yüksek lisans tezinin oluşturduğu, az sayıda da doktora tezinin bulunduğu, bunun yanı sıra özgün makalelerin de ilgili literatürde yer aldığı görülmektedir.

1.4.1. Yurt İçinde Montessori Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Korkmaz (2005) “Montessori Metodu ve Montessori okulları: Türkiye’de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Montessori yöntemine ilişkin kuramsal bilgiler verdikten sonra, Türkiye’de Montessori eğitimi veren okulların belirtilen yeterlilik kuruluşlarının normlarını ne kadar karşıladıklarını incelemiştir. Bu araştırma, Türkiye’de Montessori ile ilgili yapılmış ilk tez çalışması olması açısından oldukça önemlidir.

Koçyiğit ve Kayılı (2008)'nin "Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Karşılaştırdıkları" çalışmanın sonucunda Montessori eğitimi alan grubun sosyal becerilerinde geleneksel eğitim programına devam eden gruba kıyasla anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Yiğit (2008)'in hazırlamış olduğu "Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri Alan Çocukların Sayı Kavramını Kazanma Davranışlarının Karşılaştırılması" başlıklı tezinin amacını, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş çocuklarına sayı kavramını öğrenmede Montessori Öğretim Yöntemi ve Geleneksel Öğretim yöntemlerinin verimliliğini karşılaştırmaktır. Araştırma sonunda iki grup arasında Montessori eğitimi alan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Beken (2009)'in, "Montessori Yöntemi Etkinliklerinin Beş-Altı Yaş Çocuklarının El Becerilerinin Gelişimine Etkisini" incelediği araştırmasında, çocukların el becerilerini geliştirmede Montessori eğitim programı ile geleneksel eğitim programını karşılaştırmıştır. Araştırmanın bulgularında Montessori programı ile eğitim alan çocukların kazanımlarının, geleneksel eğitim programı ile eğitim alan çocukların kazanımlarından el becerisi yönünden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Dulkadiroğlu (2010) Maria Montessori'nin "Çocuğun Doğası ve Eğitimi" hakkındaki düşüncelerinin incelemek için yaptığı Doktora çalışmasında M. Montessori'nin ortaya koyduğu yöntem, eğitimin çeşitli öğeleri açısından incelenmiştir. Çalışmanın son kısmında Montessori okullarının genel hatlarıyla tanıtıldığı bir bölüm bulunmaktadır. "Montessori Kurumları ve Türkiye'deki Durum" bölümünde dünyanın farklı ülkelerindeki Montessori kurumları, enstitü ve okullarına yer verilmiştir. Bu kısım, Montessori Metodunun aradan çok uzun yıllar geçmiş olmasına karşın dünyanın en yaygın eğitim yöntemi olmaya devam ettiğini göstermektedir. Ayrıca bu bölümde Montessori sistemi ile Türkiye'nin okul öncesi eğitim sistemi; hedefler, eğitim ortamı ve öğretmenin üstlendiği rol açısından birbiriyle karşılaştırılarak incelenmiştir. Ülkemizde Montessori metodunu uygulayan

kurumların denetimi Milli Eğitim Bakanlığınca yapılmaktadır, fakat Milli Eğitim Bakanlığı'nda Montessori ile ilgili bir birimi mevcut değildir. Bundan dolayı ülkemizde, Montessori eğitim programı ile MEB müfredatı karma bir şekilde uygulanmaktadır. Dolayısıyla Montessori eğitimi ile MEB müfredatının birlikte uygulanması esnasında öğretmenler, eğitim yöntemleri birbirine tam anlamıyla uygun olmadığı için zorlanmaktadır.

Kayılı (2010)'nın “Montessori Metodunun Okul Öncesi Eğitim Kurumu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisini” incelediği çalışmasında Montessori metodunu uygulayan eğitim kurumlarından hizmet alan okul öncesi eğitim kurumu çocuklarının, ilköğretime hazır bulunuşluklarının olumlu yönde etkilendiği bulgulanmıştır.

Toran (2011), “Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı Doktora çalışmasında Montessori eğitimi alan ve almayan dört-altı yaş aralığındaki çocukların kavram edinimlerini, sosyal uyumlarını ve ince motor becerilerini karşılaştırmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Montessori eğitimi alan çocuklar lehine istatistiki olarak anlamlı fark çıkmıştır. Montessori eğitim yönteminin çocukların kavram edinimleri, sosyal uyumları ve ince motor becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Aral ve arkadaşları (2012) yürüttükleri “Okul Öncesi Dönemde Montessori Eğitimi” başlıklı çalışmalarında, Montessori eğitimi ve Montessori eğitiminin çocuğun gelişimine etkisini incelenmiştir. Bahse konu araştırmanın sonucuna göre Montessori eğitiminin, çocuğa bilgiyi dayatmaktansa çocuğun tabiatında zaten var olan öğrenme isteğini harekete geçirecek bir yöntem olduğu; Montessori eğitimi ve eğitim materyallerinin çocuğun gelişimine olumlu katkılar sağladığı; materyallerin çocuğun ilgisini cezbedecek şekilde sunulduğu zaman gelişim alanlarını destekler özellikte bir eğitim olduğu ve eğitim ortamında Montessori öğretmenin rehber konumunda olduğu vurgulanmıştır.

Şahintürk (2012) “Montessori Yönteminin Okul Öncesi Dönemde Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi” başlıklı Yüksek Lisans Tezinde Montessori eğitimi alan ve almayan grupların yaratıcılıkları Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile ölçülmüştür. Montessori eğitimi alan okul öncesi çocuklarının yaratıcılık puanları Montessori eğitimi almayan, MEB programı uygulayan gruptan daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Cinsiyet açısından incelendiğinde ise, cinsiyet faktörünün çocukların yaratıcılık düzeylerine etki etmediği görülmektedir. Montessori eğitimi alan çocukların yaratıcılıkları akılcılık, ayrıntınlık, esneklik, orjinallik düzeylerinde de istatistiksel olarak MEB programı uygulayan okul öncesi kurumlara devam eden çocuklardan öndedir. Çocukların yaratıcılık düzeyleri (akılcılık, ayrıntınlık, esneklik, orjinallik) cinsiyet faktörüne göre değişiklik göstermektedir. Sonuç olarak Montessori yöntemi, çocukların yaratıcılıkları üzerinde etkili bir yöntemdir diyebiliriz.

Tepeli ve Yılmaz (2012)’in yaptığı “Üç Farklı Programa Göre Eğitim Alan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Kural Algıları” konulu çalışmalarında Montessori, Çoklu Zekâ ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan geleneksel okul öncesi eğitim programına göre eğitim alan çocukların sosyal kural algısı boyutlarıyla incelenmiştir. Üç yaklaşım arasında Montessori eğitimi alan çocukların sosyal kural algılarının diğer eğitim modellerine göre anlamlı şekilde farklı olduğu tespit edilmiştir.

Bayram (2014) “Değerler Eğitiminde Montessori Yöntemi” başlıklı Yüksek Lisans Tezinde Maria Montessori'nin yaptığı gözlemler sonucunda geliştirdiği eğitim metodunun “değerler eğitimi” kazandırmadaki etkisini incelenmektedir. Literatür taraması ve tarihsel yöntemle yapılmış araştırmada, değerler kavramının Montessori'nin hayatındaki ve metodundaki yeri ve Montessori'nin öncelikli kazandırmak istediği değerlerin neler olduğu incelenmiştir. Ülkemizde değerler eğitimi konusunda belli yöntemler sıklıkla kullanılıp, alternatif yöntemler üzerinde durulmamaktadır. Bu çalışma, bu bakış açısından farklı olduğu düşünülmektedir. Çocuklar değerleri, gözlem ve sosyal öğrenme yoluyla öğrenmektedirler. Geleneksel eğitimde karma yaş gruplarının bir arada bulunmaması çocukların yaşça

kendilerinden büyük olan çocukları gözleme imkânına sahip olamaması demektir. Oysa Montessori okullarında karma yaş sınıf ortamı sayesinde çocuklar birbirlerinden, gözlem ve model alma yoluyla birçok değeri öğrenmektedirler. Sınıfa ya da okula yeni gelen çocuklar sınıfta hali hazırda uygulanan kuralları gözlemler ve sınıf kurallarına uyarak, çevresindeki kişilere saygı duymayı, akranları ile uyumlu ilişkiler kurmayı, sınırsız özgürlüğe sahip olmadığını ve kendi özgürlük alanının akranlarının özgürlük alanıyla da ilişkili olduğunu, yardım ihtiyacı olan bir arkadaşı varsa ona yardım etmeyi öğrenir.

Kaytez ve Durualp (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada okul öncesi dönemde oyun alanında 1986-2013 yılları arasında yapılan araştırmalar incelenmiş, incelemenin sonucu olarak belirtilen yıl aralığında konuya ilişkin 32 yüksek lisans, altı doktora tezi bulunduğu tespit edilmiş ve yapılan bu çalışmaların sayıca alanın gelişimi düşünüldüğünde yeter derecede olmadığı düşünülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ise oyunun çocukların öz bakım, dil, motor, sosyal ve bilişsel gelişim gibi alanları pozitif yönde etkilediği, anne babaların görüşlerine göre oyunun çocuğun gelişiminde önemli bulunduğu, okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerin görüşlerine göre oyunun çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine yönelik olarak aynı fikirde olduğu ve oyunun özel eğitimde kullanılacak etkin bir metot olduğu belirlenmiştir.

Özdağ (2014) “Montessori Metodunun Eğitim Mekânlarına Yansıması Üzerine Kavramsal Bir Analiz” başlıklı Tezinde, Montessori metodunu tanımlayan dokuz tane kavram (doğal çevre, somutlaştırma, özgürlük, gerçeklik, sosyalleşme, bireyselleşme, güven, ait olma duygusu, hareket) Montessori eğitim kurumlarının iç ve dış mekânlarını incelemek suretiyle irdelenmiş, Montessori metodundaki bazı kavramların mekândaki yansımalarının ne şekilde oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Montessori okullarında çocuklara uygun ve yeterli hareket alanları sunulmuş, seçim özgürlüğü tanınmış, çocukların bireysel ve grup çalışmalarına imkân veren sınıf ve koridor düzenlemelerine değinilmiş ve öğrenmenin yalnızca sınıfta değil, iç mekânda okulun farklı kısımlarında, dış mekânda ise okulun bahçesinde devam ettiği görülmüştür. Okulların bu tasarımı Montessori

yöntemindeki “özgürlük” kavramını desteklemektedir. Araştırmaya dâhil edilen Montessori okullarında gerçek nesnelerin bulunduğu, bu nesnelerin kırılabilen nesnelere olduğu görülmektedir. Okullarda gerçek nesnelerin kullanılmasının amacı gerçek nesnelere yardımcı ile çocukların hareket ve tepkilerini kendilerinin denetim altına alması, hareketlerinde düzen duygusu edinmesi, yaptığı hatalardan kendisine ders çıkarması ve kas disiplini sağlamasıdır. Montessori okullarının bu özelliği Montessori yöntemindeki “gerçeklik/somutlaştırma” kavramının okul düzenine yansımalarıdır. Araştırmaya dâhil edilen Montessori okulları, çocukların doğal hayat ile buluşabilecekleri yerlere konumlandırılmışlardır. Ayrıca okulun iç dizaynı da doğadan izler taşımaktadır. İncelenen okullarda geniş ve uzun pencereler sayesinde olabildiğince doğal ışıktan yararlanılmaktadır, tek katlı olarak tasarlanmış bu okulların her bir sınıfının doğrudan bahçeye erişimi bulunmaktadır. Montessori kavramlarından “sosyalleşme ve bireysellik” kavramlarının yansımaları da okul dizaynında dikkati çekmektedir. Okul koridorlarında ve okulun bahçelerinde çeşitli biraraya gelme, sosyalleşme veya bireysel çalışma alanlarının yaratılması ve sınıf düzeni yapısındaki esneklik ile bireysel ve grup çalışmalarına olanak sağlayan çeşitli köşelerin bulunması bireyselleşme ve sosyalleşme kavramlarının mekân üzerinde somutlaşmış hali olarak kabul edilmiştir. Okul içerisindeki veya okulun bahçesindeki spor faaliyetleri için ayrılmış alanlar çocuğa hem hareket özgürlüğü sağlamış hem de çocuğun fiziksel gelişimine katkı sağlamıştır.

Sak (2014), tarafından yürütülen “Okul Öncesi Adaylarının Montessori ve Reggio Emilia Yaklaşımları ile İlgili Görüşleri” konulu çalışmanın sonucunda öğretmen adayları; yaklaşımların çocuğu eğitimin merkezine alması, çocukların bireysel farklılıklarını göz ardı etmemesi, aileleri de eğitim sürecine dâhil etmesi gibi olumlu özelliklerinin yanı sıra Montessori yönteminin çocukların yaratıcılıklarını olumsuz yönde etkileyeceği; Reggio Emilia sisteminde ise yaratıcılığın ön planda olup çocukların akademik becerilerde geri kalabileceği görüşlerine ulaşılmıştır.

Gülkanat (2015), “Okul öncesi Öğretmenlerinin Montessori Yöntemi ile Gerçekleştirilen Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı Tezi tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmaya, Türkiye genelinde on ilde

Montessori eğitimi veren kurumlarda görev yapan 100 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen Montessori öğretmenlerinin yaşlarına baktığımızda %50 sinin 20-30 yaş, %41'inin 30-40 yaş arası olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumuna bakıldığında ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin meslek lisesi mezunu öğretmenlere oranla çoğunlukta oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin görev sürelerine ilişkin dağılıma bakıldığında %35 inin bir-beş yıl arası deneyime sahip oldukları, yine %35 oranında öğretmenin beş-on yıl arası deneyime sahip oldukları görülmektedir. Genel olarak Montessori okullarında çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun çok deneyimli öğretmenler olmadıkları, en fazla on yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu dikkati çekmektedir. Araştırma sonucunda, Montessori yönteminin öğretmenler üzerindeki etkileri ortaya konulmuştur. Montessori öğretmenleri, kendilerini bu sistemde özgür hissettiklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da çocuğun dışa bağımlılığının olmaması ve bireyselliğinin ön planda olması, çocuğun kendi bireysel hızına göre öğrenmenin gerçekleşmesinin öğretmen üzerindeki müfredatı yetiştirme baskısını kaldırması olarak görmektedirler. Öğretmenler, Montessori eğitimi aldıktan sonra ve Montessori okulunda çalışmaya başladıktan sonra kendilerini öğreten bir yetişkin olarak değil, çocuklarla birlikte öğrenen bir birey olarak görmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Montessori metoduna göre eğitim verirken öğretmenler, kendilerini özgür hissettiklerini ve gözlem becerilerinin geliştiğini bildirmişlerdir. Bu olumlu etkilerini belirtmelerine rağmen öğretmenler, geleneksel yöntemden farklı bir eğitim metodu ile eğitim vermek istemediklerini vurgulamışlardır. Bunun sebebi ise, Montessori yöntemini içselleştirememeleridir. Ülkemizde Montessori öğretmenlerinin eğitimleri ile ilgili de sıkıntılar bulunmaktadır. Ülkemizde Montessori ile ilgili seminerler, eğitimler sayıca çok olmamakla birlikte, olan eğitimler de pahalıdır. Dolayısıyla Montessori eğitimleri sadece, çalışılan kurumda verilen eğitimler ile sınırlı kalmakta, öğretmenler kendilerini geliştirecek fırsatları ülkemizde yeteri kadar bulamamaktadırlar. Montessori eğitimlerinde öğretmenler gerçek anlamda çocuklar üzerinde gözlem yapamamaktadırlar ve öğretmenler staj yapmadan direkt sınıflarda eğitime başlamaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenler tecrübe kazanma, eğitimi ve eğitim felsefesini doğru şekilde anlama ve içselleştirme kısımlarında problem

yaşanmaktadır. Öğretmenlerin Montessori felsefesini öğrenmeleri ve bu felsefeyi gerçek manasıyla uygulamaya geçirebilmeleri sahada en az bir-iki yıllık deneyim kazandıktan sonra gerçekleşmektedir.

Keçelioğlu (2015), “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Yaklaşımına Göre Eğitim Alan Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasının amacı Montessori yaklaşımına dayalı eğitim alan ve almayan beş yaş grubu çocukların sosyal becerilerini değerlendirmektir. Yapılan analizler sonucunda MEB programı ve Montessori yaklaşımı ile eğitim verilen çocukların özdenetim, kendini ifade etme ve sosyal becerilerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. MEB programına göre eğitim alan çocukların iletişim becerilerinin, Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların iletişim becerilerinden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, MEB programına göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinin Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların kardeş sayısına, babalarının yaşlarına, cinsiyetlerine göre sosyal becerileri farklılık arz etmezken, ailenin gelir düzeyine, anne baba eğitim durumuna, annelerinin yaşına ve okul öncesi eğitime devam sürelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Aral ve arkadaşları (2016), yaptıkları “Montessori Eğitiminin Çocukların Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmalarında, Montessori eğitimi alan 36-72 aylık çocuklar ile Montessori eğitimi almayan 36-72 aylık çocukları gelişim alanları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda Montessori eğitimi alan çocukların birçok gelişim alanında Montessori eğitimi almayan gruptan ileride oldukları tespit edilmiştir.

Kayılı (2016)’nın, 2000-2016 yılları arasında Montessori yöntemi ile ilgili yapılmış ondört yüksek lisans tezi, üç doktora tezi ve otuzbeş araştırma makalesini incelediği çalışmasında Türkiye’de yürütülen ve Montessori eğitimi konu alan çalışmaların 2005 yılı ve sonrasında yaygınlaşmaya başladığı, bahse konu çalışmaların büyük çoğunluğunun deneysel yöntemlerle gerçekleştirildiği ve

çalışmalarda okul öncesi eğitimin temel alındığı, çalışmaların sonucunda genel olarak Montessori yaklaşımının etkinliğinin vurgulandığı sonucuna varılmıştır.

Dereli (2017), bir araştırmasında “Montessori Eğitim Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Dört-Beş Yaş Grubu Çocuklarının Psikososyal Gelişimlerine ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisini” incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden, dört-beş yaş arasında toplam 160 çocuk (80 deney ve 80 kontrol grubu) oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarından Montessori destekli eğitim alan çocukların psikososyal gelişimleri ve sosyal problem çözme becerilerinin olumlu yönde etkilendiği anlaşılmaktadır.

Yücesan (2017), “Montessori eğitiminin okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ve problem davranışları üzerine etkisinin incelenmesi” başlıklı tez çalışmasında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ve problem davranışları incelenmiştir. Çalışmada, genel olarak çocukların problem davranışları cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve doğuş sırasından, çocukların anne-babalarının yaşı ve mesleği, babalarının öğrenim durumu gibi değişkenlerden istatistiksel açıdan anlamlı fark yaratacak şekilde etkilenmediği belirlenmiştir. Çocukların problem davranışlarının anne öğrenim durumundan etkilendiği bulgulanmıştır. Annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan çocuklarda anti sosyal davranış problemi görülme durumu düşükken, annesi en fazla lise mezunu olanların anti sosyal davranış problemi görülme durumunun daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, Montessori okuluna devam eden çocukların devlet okuluna devam eden çocuklara göre problem çözme becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu, problem davranışlarının ise daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Montessori eğitimi alan çocuklarda problem çözme becerileri arttıkça içe yönelim düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

Kınık (2018), “Montessori Temelli Bireysel Eğitim Programının Özel Eğitim Gereksinimi Olan Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi”

başlıklı Tez çalışmasında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden, dört-yedi yaş aralığında zihinsel yetersizliği olan iki çocuk ve yaygın gelişimsel bozukluğu olan üç çocuk olmak üzere toplam beş çocukla çalışılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çocuklara, 12 hafta süreyle Montessori Temelli Bireysel Eğitim Programı uygulanmıştır. Çalışmanın verilerinin toplanması sırasında ön test ve son test uygulanmıştır. Montessori Bireysel Eğitim Programı uygulanan çocukların ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığı ve özellikle çocukların öz bakım becerilerinde, dil ve konuşma becerilerinde, psikomotor becerilerinde ve çocukların etkinliğe gösterdikleri dikkat süresinde artma olduğu gözlenmiştir.

1.4.2. Yurt Dışında Montessori Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar

1970 ve 1990 arası Montessori eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda bu çalışmaların daha çok okul öncesi çağı çocukları ile ilgili yapılan araştırmalar olduğunu görüyoruz (Chattin-McNichols, 1992; Lillard ve Else-Quest, 2006). Günümüz imkânları ile kıyasladığımızda kısıtlı imkânlarla yapılmış olan bu çalışmalarda genel olarak, Montessori yönteminin etkinliği konusunda titiz araştırmalar bulunduğu görülmektedir (Murray, 2010). Uluslararası tez veri tabanında Montessori ile ilgili yapmış olduğum taramada, eski tarihli araştırmaların daha çok okul öncesi döneme ilişkin yapılan araştırmalar olduğu, daha güncel tarihli araştırmaların ise ilkökul, ortaokul ve lise dönemindeki çocuklara ve gençlere ilişkin yapılmış araştırmalar olduğu görülmektedir.

2000 yılından bu yana Montessori eğitiminin etkililiği ile ilgili çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmadan biri 2003 yılında yapılan “Montessori ve geleneksel ortaokulların karşılaştırması: Motivasyon, deneyim kalitesi ve sosyal bağlam” başlıklı araştırmadır. Araştırmada, Amerika’da dört eyalette beş Montessori ortaokulu incelenmiş ve bu okullar benzer özelliklere sahip geleneksel ortaokulları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmacı etki (duygu durumu), güç (enerji seviyesi), önemlilik (önemli duygular), içsel motivasyon (keyif duygusu) ve akış gibi alt faktörleri bulunan bir ölçek kullanmıştır. Araştırmada öğrenciler yedi gün boyunca, bir günde sekiz kez ölçekteki sorulara (şu anda nasıl hissediyorsun, şu anda ne düşünüyorsun

gibi sorulara) yanıt vermişlerdir. Montessori eğitimi veren ortaokullar ve geleneksel eğitim veren ortaokulların karşılaştırılması sonucunda iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulgulanmamıştır. Fakat istatistiksel olarak anlamlı olmasa da Montessori ortaokullarındaki öğrencilerinin bazı özelliklerinin geleneksel ortaokul öğrencilerinden önde olduğu görülmüştür. Montessori ortaokul öğrencilerinin geleneksel ortaokul öğrencilerinden genel olarak yaşam kalitelerinin daha iyi olduğu ortaya konmuştur. Çalışma, Montessori öğrencilerinin çok çalışmaktan keyif almayı öğrendiklerini ileri sürüyor. Çalışma ayrıca Montessori öğrencilerinin geleneksel ortaokul öğrencileriyle kıyasla hem öğretmenlerini daha çok sevdiklerini hem de sınıf arkadaşlarıyla daha kuvvetli bağa sahip olduklarını ortaya koymuştur (Rathunde, 2003).

Dohrmann (2003), çalışmasında aynı liseden mezun iki grubun (n=201) akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemi Milwaukee Public Schools'da, 1997-2001 yılları arasında kayıtlı olan, şimdiye dek hiç Montessori okuluna devam etmemiş öğrenciler ile en azından altıncı sınıfa kadar Montessori okuluna devam etmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin ACT (American College Testing) puanları, WKCE (The Wisconsin Knowledge and Concepts Examination) puanları ve GPA (Grade Point Average) değerlendirilmiştir. ACT ve WKCE puanlarına bakıldığında daha önce Montessori eğitimi almış öğrencilerin matematik ve fen bilimlerinde kontrol grubundan yani Montessori eğitimi hiç almamış olan öğrencilerden önemli ölçüde iyi sonuçlar elde ettikleri ortaya konmuştur. İngilizce ve sosyal bilgiler puanlarında iki grup arasında istatistiksel anlamda anlamlı fark olmadığı belirtilmiştir ve GPA puanlarında da iki grup arasında Montessori öğrencileri lehine anlamlılık bulunmuştur.

Lillard ve Else-Quest (2006)'in, erken dönem Montessori eğitiminin sosyal ve akademik etkilerini değerlendirdikleri çalışmalarında, en yaygın olarak uygulanmakta olan birincil (üç-altı yaş) ve temel (altı-oniki yaş) Montessori eğitimi alan çocukları değerlendirmeye almışlardır. Ağırlıklı olarak kentsel azınlık çocuklara hizmet eden, ABD Montessori Internationale (AMI / ABD) şubesi tarafından tanınan ve Montessori ilkelerine bağlı olarak dokuz yıldır faaliyet veren (Milwaukee,

Wisconsin) bir Montessori okulu incelenmiştir. 53 kontrol ve 59 Montessori öğrencisinin katıldığı söz konusu araştırmada beş yaşındaki grupta 25 kontrol ve 30 Montessori olmak üzere toplam 55 çocuk; 12 yaşındaki grupta 28 kontrol ve 29 Montessori olmak üzere toplam 57 çocukla çalışılmıştır. Beş yaş grubunda Montessori eğitimi alan çocukların hem akademik hem de davranışsal testlerden daha yüksek puanlar aldıkları ortaya çıkmıştır. Akademik başarı için önemli olduğu düşünülen yürütme işlevinin (çocukların bir kurala göre kartları sıralaması, yeni bir kurala geçmesi, bir birleşik kurala geçmesinin istendiği kısım) test edildiği bölümde Montessori eğitimi alan çocukların daha iyi randıman gösterdikleri tespit edilmiştir. Oyun davranışının gözlemlendiği bölümde Montessori eğitimi alan çocuklarının pozitif paylaşım içeren akran oyunlarına katılma olasılıklarının daha yüksek olduğu ve amaç içeren (oyunda güldürme gibi) ya da kaba motor becerilerinin kullanıldığı oyunlarda oyuna katılma olasılıklarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lillard ve Else-Quest'in çalışma sonuçlarında okul hazır bulunuşluğunu temsil eden fonolojik kod çözme yeteneği, matematiksel beceriler ve temel kelime bilgisi ile Mekânsal Akıl Yürütme ve Kavram Oluşumu konularında iki eğitim sistemi arasında bir fark tespit edilememiştir. Buna ek olarak çalışmanın genel değerlendirilmesine bakıldığında özellikle Montessori eğitiminin dikkate değer sonuçlarının, genellikle ev ortamının hâkim olduğu sosyal etkiler çerçevesinde şekillendiği görülmüştür (Lillard ve Else-Quest, 2006).

2008 yılında Murray tarafından yapılan bir araştırmada halkın/vatandaşların Montessori eğitimi ile ilgili algıları incelenmiştir. Araştırmaya, 1520 yetişkin katılmıştır ve katılımcı sayısının fazla olması nedeniyle oldukça önemli bir araştırmadır. Vatandaşlara; Montessori sınıf ortamı nasıldır, Montessori sınıflarında çocuklar ve öğretmenler ne yaparlar gibi soruların yanında Montessori eğitimi hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını ölçen sorular da sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda vatandaşların Montessori eğitimi ile ilgili farkındalığının sınırlı olduğu ortaya konmuştur. En önemli bulgulardan biri, çocuğun içten gelen bir motivasyonla kendi kendine öğrenmesi ile ilgili anlayış eksikliğidir. Araştırmaya katılanlar genel olarak, çıkartma (sticker) ya da not gibi dıştan gelen teşvikleri, eğitimde olması gereken ödüller olarak gördükleri bulgulanmıştır (Murray, 2008. Montessori

yönteminde, bir şeyi öğrenmenin kendisi asıl ödüdür (Hainstock 1997b). Diğer bir önemli bulgu da sınıf ortamı ile ilgilidir. Araştırma sonucunda katılımcıların, sınıf yapısı ve tasarımı ile ilgili özellikle de kesintisiz çalışma periyodları hakkında eksik bilgi ve anlayışa sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Murray, 2012).

2009 yılında Keppeler tarafından yapılan “Okul Öncesi Montessori Sınıflarında Oyunun Rolü” başlıklı tez çalışmasında Alaska’daki altı Montessori sınıfındaki çocukların oyun davranışları, çocukların oyunlarına öğretmenlerin tepkileri ve Montessori sınıflarındaki çocukların oyuna bakış açısı nitel bir araştırma kapsamında (altı hafta boyunca gözlem ve öğretmen görüşmeleri) yoluyla incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çocukların oyunlarına verdikleri tepkiler, dört adet oyun kategorisinde (sembolik oyun-pretend play-, hayali oyun-fantasy play-, kaba motor becerilerine dayalı oyun-physical play- ve kurallı oyun-games-) incelenmiştir. Montessori öğretmenleri; çocukların sembolik oyun (pretend play) oynamasına %81 oranında izin vermişler, kaba motor içeren oyun (Physical Play) oynayan çocukları %58 oranında farklı etkinliklere yönlendirmişler, hayali oyun (fantasy play) oynayan çocukların %50 sine izin verirken, %50 sini başka bir etkinliğe yönlendirmişlerdir. Görüşme esnasında öğretmenler sembolik oyunun gerçeklik içerdiğini o yüzden izin verdiklerini belirtirlerken Peter Pan gibi, ejderhalar gibi hayali oyunun gerçekte var olmayan varlıklar içerdikleri için tasvip etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca durumu örneklerle şu şekilde açıklamışlardır: Montessori sınıfında Dünya haritasında bir ülkeyi gösterip anlattıktan sonra çocuklar valizini hazırlayıp o ülkeye seyahat ediyormuş gibi sembolik oyunlar oynayabiliyorlar ya da bir çocuk bir yere oturup araba kullanıyormuş gibi yapıp araba sürerken yoldan geçen bir geyik gördüğünü söyleyebiliyor. Bu çocuğun her gün kasabadan yollarda geyiklerin olduğu bir yoldan geldiğini bildiğim için bu tarz oyunların gerçeklik içerdiğinin farkında oluyorum. Fakat çocuk zamanının çoğunu hayali oyunda geçiriyorsa o durumda ben öğretmen olarak o çocuğa ulaşmakta zorluk çekiyorum. Hayal ve gerçeklik bir süre sonra karışabiliyor.

Lillard (2012), Montessori programı uygulayan okul öncesi sınıfları, Montessori destekli program uygulayan okul öncesi sınıfları ve geleneksel

sınıflardaki çocukların gelişimlerini incelemiştir. Araştırmaya üç klasik Montessori sınıfından, dokuz Montessori destekli program uygulayan sınıftan, altı geleneksel sınıflardan 33-76 ay arası toplam 172 çocuk dâhil edilmiştir. Bu üç grup, okula hazır bulunuşluluk açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda klasik Montessori sınıflarındaki çocuklar yönünde anlamlı farklılık bulunmuştur. Klasik Montessori sınıflarındaki çocuklar özellikle problem çözme becerileri ve bilişsel kontrol (Executive function) düzeyinde diğer gruplardaki çocuklardan daha önde oldukları tespit edilmiştir.

Lillard (2013)'in "Oyuna dayalı öğrenme ve Montessori eğitimi" başlıklı makalesinde Montessori eğitimi ile oyuna dayalı öğrenmeyi karşılaştırıp her iki eğitimin örtüştüğü ve farklılık gösterdiği noktaları belirtmiştir. Her iki eğitimin de ders/sunum içerdiği, materyal içerdiği, çocuğun rehberliğinde öğrenmenin gerçekleştiği, akran katılımının olduğu, dışsal ödüller yerine içsel ödüllerin bulunduğu, eğlenceli bir eğitim olduğu ortak noktaları olarak belirtilmiştir. Her iki eğitimin birbirinden ayrıldıkları noktalar ise Montessori yönteminde yapılandırılmış materyallerin bulunması, materyallerle etkileşimin bir düzene bağlı olması, etkinliklerin isimlendirilmesinde farklılık olması (Montessori "iş" kelimesini kullanırken oyun temelli öğrenme "oyun" kelimesini kullanıyor) olarak belirlenmiştir.

2016 yılında Erika Kaitlin Gustafson tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasında Utah bölgesinde üç Montessori okul öncesi eğitim kurumu, iki üniversiteye bağlı okul öncesi eğitim kurumu seçilmiş ve bu okullara devam eden çocukların anne-babalarına (toplamda 212 anne-baba) oyun algıları ile ilgili sorular sorulmuştur. Araştırmada "gelişim ve öğrenme açısından oyunun önemine ilişkin anne-baba algıları", "çocukları oyuna dayalı bir eğitim programı uygulayan anaokuluna devam eden anne-babaların oyuna ilişkin algılarında farklılık olup olmadığı" incelenmiştir. Montessori eğitimi alan ve almayan çocukların anne-babalarının oyuna ilişkin algılarında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Araştırmada, Montessori eğitimi uygulayan özel okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklar ile MEB programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların oyun davranışları ortaya koyularak, Montessori eğitimi alan ve almayan çocukların oyun sürecindeki davranışlarının anne-baba ve ğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmayla elde edilecek sonuçların, çocukların oyun davranışlarına ışık tutacağı, çocukların olumlu oyun davranışları ve akran ilişkileri geliştirmesi açısından öneriler sunacağı, gelecekteki çalışmalarda geleneksel yöntemlerin yanı sıra alternatif eğitim yaklaşımlarının etkilerinin belirlenmesinin sağlanacağı düşünülmektedir.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Montessori eğitimi uygulayan özel okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklar ile MEB programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların oyun davranışları ortaya koyularak, Montessori eğitimi alan ve almayan çocukların oyun sürecindeki davranışlarının anne-baba ve öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmayla elde edilecek sonuçların, çocukların oyun davranışlarına ışık tutacağı, çocukların olumlu oyun davranışları ve akran ilişkileri geliştirmesi açısından öneriler sunacağı, gelecekteki çalışmalarda geleneksel yöntemlerin yanı sıra alternatif eğitim yaklaşımlarının etkilerinin belirlenmesinin sağlanacağı düşünülmektedir.

2.2. Araştırmanın Modeli

Montessori eğitimi uygulayan özel okul öncesi kurumlarına devam eden ve MEB programı uygulayan özel okul öncesi kurumlara devam eden çocukların oyun sürecindeki davranışlarının anne-baba ve öğretmen görüşlerine göre incelendiği araştırma nedensel karşılaştırmalı betimsel bir araştırmadır.

2.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna Ankara ilinde bulunan Montessori eğitimi uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumları (ÖÖÖEK) ile MEB eğitim programını uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarına (ÖÖÖEK) devam eden 36-72 aylık tipik gelişim gösteren çocuklar, çocukların anne-babaları ve öğretmenleri dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda, ilk olarak Ankara il merkezinde bulunan Montessori

eğitimi uygulayan okul öncesi eğitim kurumları ve bu kurumlara devam eden çocuklar belirlenmiştir. Karşılaştırma grubu için Montessori eğitimini uygulayan kurumlarla benzer sosyodemografik özelliklere sahip olduğu düşünölen MEB programını uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumları tespit edilmiştir. Eşdeğer sosyodemografik özelliklere sahip iki grubun seçilme sebebi ise çocukların oyun davranışlarında çıkabilecek farklılıkların sosyodemografik özelliklerden değil, sadece okul türü değişkeninden kaynaklandığı varsayımını desteklemek içindir. Araştırmaya dâhil edilecek eğitim kurumlarının yöneticilerine araştırmanın amacı açıklanmış ve araştırmayı kabul eden kurumlar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Buna göre; araştırma yapılmasına izin veren Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan Montessori eğitimini uygulayan altı özel okul öncesi eğitim kurumu ile Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan, MEB eğitim programı uygulayan altı özel okul öncesi eğitim çalışma grubuna alınmıştır.

Böylece, araştırmaya izin veren Montessori eğitimini uygulayan ve MEB programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık, tipik gelişim gösteren çocukların anne-babaları ve öğretmenleri araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmaya alınan çocukların tipik gelişim göstermesi, en az altı ay süreyle okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyor olması, anne-babasının ve öğretmenin araştırmaya katılmaya yazılı onay vermesi gerekmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu, söz konusu Montessori eğitimini uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarında ve MEB programı uygulayan özel okul öncesi kurumlarında çalışan toplam 46 öğretmen ile bu okullara devam eden toplam 243 çocuğun anne-babalarından oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler; öğretmenin yaşı, öğrenim durumu, en son mezun olduğu okul, mesleki deneyim süresi, şu an hizmet verilen kurumda ne kadar süre ile çalıştığı, okulda günlük uygulanan günlük serbest oyun saati, çocukların günlük olarak açık havaya çıkıp çıkmama durumları, çocukların gün içinde açık havada geçirdikleri süre, Montessori eğitimine ilişkin bilgileri içeren sorulardan oluşan “Öğretmen Genel Bilgi Formunu” doldurmuşlardır.

Öğretmen Genel Bilgi Formundan elde edilen veriler şu şekildedir:

Çizelge 2.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Değişkenler	n	%
MEB ÖÖÖEK	25	54,4
MONTESSORİ ÖÖÖEK	21	45,6
Toplam	46	100

Çizelge 2.1'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,4'ü MEB programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumunda, %45,6'sı Montessori eğitimi uygulayan okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Çizelge 2.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Öğretmenlerin Bazı Sosyodemografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişkenler		MEB ÖÖÖEK		MONTESSORİ ÖÖÖEK	
		n	%	n	%
Yaş	20-25	7	30,4	5	23,8
	26-30	5	21,7	9	42,8
	31-35	10	34,9	6	28,6
	36-40	3	13,0	-	0,00
	41-45	-	0,00	1	4,8
Öğrenim durumu	Lise	11	44,0	6	28,6
	Lisans/Lisansüstü	14	56,0	15	71,4
En son mezun olduğu okul	Meslek Lisesi	11	44,0	6	28,6
	Atatürk Üniv.	4	16,0	2	9,5
	Ankara Üniv.	3	12,0	4	19,0
	ODTÜ	-	-	2	9,5
	Diğer	7	28,0	7	33,4
Görev süresi	1 yıldan az	1	4,0	2	9,5
	1-5 Yıl	8	32,0	8	38,1
	6-10 Yıl	4	16,0	7	33,3
	11-15 Yıl	9	36,0	3	14,3
	16-20 Yıl	3	12,0	1	4,8
Montessori eğitimi alma durumu	Evet	-	-	21	100,0
	Hayır	25	100,0	-	-
	Toplam	25	100,0	21	100,0

Çizelge 2.2'de, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımlarına bakıldığında MEB programı uygulayan ÖÖÖEK'nde görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%34,9) ile 31-35 yaş grubunda; Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEKda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise (%42,8) ile 26-30 yaş grubunda yer aldığı görülmektedir.

Araştırmaya alınan MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’nda görev yapan öğretmenlerin %56’sının lisans/lisansüstü mezunu olduğu; Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’nda görev yapan öğretmenlerin ise %71,4’ünün lisans/lisansüstü mezun olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları okullar incelendiğinde, MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’nda görev yapan öğretmenlerin %44’ünün, Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’nda görev yapan öğretmenlerin ise %28,6’sının meslek liselerinin çocuk gelişimi bölümünden mezun olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’nda görev yapan öğretmenlerden %36’sının 11-15 yıl arası mesleki deneyiminin bulunduğu; Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’nda görev yapan öğretmenlerden %38,1’inin bir-beş yıl arası mesleki deneyiminin bulunduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Montessori eğitimi alıp almadıkları incelendiğinde MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’nda görev yapan öğretmenlerin hiçbirinin Montessori eğitimi almadığı, Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’nda görev yapan öğretmenlerin ise tamamının Montessori eğitimi aldığı görülmektedir.

Çizelge 2.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Okulların Serbest Oyunlara İlişkin Özelliklerin Dağılımı

Değişkenler		MEB ÖÖÖEK		MONTESSORİ ÖÖÖEK	
		n	%	n	%
Günlük Serbest Oyun Saati	1-30 dk	1	4,0	1	4,8
	31-60 dk	10	40,0	10	47,6
	61-90 dk	6	24,0	6	28,6
	91-120 dk	5	20,0	-	-
	121 dk +	3	12,0	4	19,0
Çocukların her gün açık havaya (bahçeye) çıkma durumu	Evet	25	100,0	21	100,0
Çocukların günlük açık havada geçirdikleri süre	1-30 dk	6	24,0	12	57,1
	31-60 dk	13	52,0	2	9,5
	61-90 dk	4	16,0	1	4,8
	91-120 dk	1	4,0	5	23,8
	121 dk +	1	4,0	1	4,8
	Toplam	25	100,0	21	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uyguladıkları serbest oyun saatleri incelendiğinde, MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’nde çalışan öğretmenlerin %40’ının günde 31-60 dakika arasında serbest oyuna zaman ayırdıkları, Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’nde çalışan öğretmenlerin benzer biçimde %47,6’sının günde 31-60 dakika serbest oyun saati uyguladıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlere çocukları her gün açık havaya (bahçeye) çıkarıp çıkarmadıkları incelendiğinde, MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’nde çalışan öğretmenlerin ile Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’nde çalışan öğretmenlerin tamamının çocukları her gün açık havaya (bahçeye) çıkarttıkları belirlenmiştir.

Çocukların açık havada geçirdikleri günlük süreler bakıldığında, MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’nde çalışan öğretmenlerin %52’sinin günde 31-60 dakika açık havada vakit geçirdikleri; Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’nde çalışan öğretmenlerin %57,1’inin günde 1-30 dakika açık havada zaman geçirdikleri görülmektedir.

Çizelge 2.4. Çocukların Gün İçinde Açık Havada Geçirdikleri Sürelerin Okullara Göre Dağılımı

Değişkenler	1-30 dk		31-60 dk		61-90 dk		91-120 dk		121 dk +		TOPLAM	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
MONTESSORİ ÖÖÖEK-1	-	-	-	-	-	-	4	100,0	-	-	4	100,0
MONTESSORİ ÖÖÖEK-2	-	-	-	-	-	-	2	100,0	-	-	2	100,0
MONTESSORİ ÖÖÖEK-3	8	100,0	-	-	-	-	-	-	-	-	8	100,0
MONTESSORİ ÖÖÖEK-4	4	100,0	-	-	-	-	-	-	-	-	4	100,0
MONTESSORİ ÖÖÖEK-5	-	-	-	-	1	100,0	-	-	-	-	1	100,0
MONTESSORİ ÖÖÖEK-6	-	-	2	100,0	-	-	-	-	-	-	2	100,0
MEB ÖÖÖEK-1	2	40,0	1	20,0	1	20,0	-	-	1	20,0	5	100,0
MEB ÖÖÖEK -2	-	-	3	75,0	1	25,0	-	-	-	-	4	100,0
MEB ÖÖÖEK -3	3	60,0	2	40,0	-	-	-	-	-	-	5	100,0
MEB ÖÖÖEK -4	-	-	3	60,0	1	20,0	1	20,0	-	-	5	100,0
MEB ÖÖÖEK -5	-	-	2	66,7	1	33,3	-	-	-	-	3	100,0
MEB ÖÖÖEK -6	1	33,3	2	66,7	-	-	-	-	-	-	3	100,0
TOPLAM	18	39,1	15	32,6	5	10,9	6	13,0	2	4,3	46	100,0

Çizelge 2.4’e göre, Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’da açık havada geçirilen sürelerde en çok süre olarak 91-120 dakika, en az süre olarak 1-30 dakika seçenekleri, MEB Programı Uygulayan ÖÖÖEK’nde en çok süre olarak 121dk ve üstü, en az süre olarak 1-30 dk seçenekleri işaretlenmiştir. İşaretlenen seçeneklere

bakıldığında açık havada geçirilen süre kurumdan kuruma ve bazı kurumlarda kurum içinde öğretmenden öğretmene farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan anne-babalardan; çocuklarının yaşını, cinsiyetini, kardeş sayısını, doğum sırasını, anne-babaların eğitim ve çalışma durumunu, sosyoekonomik düzeyini ve aile türünü içeren sorulardan oluşm “Anne-Baba Genel Bilgi Formu” doldurmaları istenmiştir.

Anne-Baba Genel Bilgi Formundan elde edilen veriler aşağıdaki gibidir:

Çizelge 2.5. Araştırmaya Dâhil Edilen Anne-baba ve Çocuk Sayısının Okul Türüne Göre Dağılımı

Değişkenler	n	%
MEB ÖÖÖEK	115	47,3
MONTESSORİ ÖÖÖEK	128	52,7
Toplam	243	100,0

Çizelge 2.5’te, araştırmaya katılan çocukların ve anne-babalarının %47,3’ünün MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’na, %52,7’sinin Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’na devam ettiği görülmektedir.

Çizelge 2.6. Araştırmaya Alınan Anne- Babaların Bazı Sosyodemografik Özelliklerinin Dağılımları

Değişkenler		MEB ÖÖÖEK		MONTESSORİ ÖÖÖEK	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	103	89,6	110	85,9
	Erkek	12	10,4	18	14,1
Yaş	26-30	6	5,2	7	5,5
	31-35	35	30,4	40	31,2
	36-40	62	53,9	65	50,8
	41-45	11	9,6	13	10,2
	46-50	1	0,8	3	2,3
Öğrenim durumu	Lise	9	7,8	10	7,8
	Lisans/Lisansüstü	106	92,2	118	92,2
Meslek	Doktor	9	7,8	3	2,3
	Avukat	5	4,3	11	8,6
	Mühendis	19	16,6	16	12,5
	Öğretmen	29	25,2	18	14,1
	Finans	13	11,3	20	15,6
	Memur	2	1,7	6	4,7
	Diğer	38	33,0	54	42,2
Çalışma durumu	Çalışıyor	96	83,5	113	88,2
	Çalışmıyor	19	16,5	15	11,7
Medeni durum	Evli	111	96,5	121	94,5
	Bekâr	1	0,9	6	4,7
	Ayrı Yaşüyor	3	2,6	1	0,8
Aile tipi	Çekirdek	106	92,2	117	91,4
	Geniş	5	4,3	8	6,3
	Parçalanmış	4	3,5	3	2,3
Algılanan sosyo-ekonomik düzey	Alt	-	-	1	0,8
	Orta	82	71,3	90	70,3
	Üst	33	28,7	37	28,9
Ailenin aylık geliri	0-2,500 TL	1	0,9	3	2,3
	2,501-5,000 TL	10	8,7	7	5,5
	5,001-7,500 TL	15	13,0	27	21,1
	7,5001-10,000 TL	33	28,7	28	21,9
	10,001 TL ve üstü	56	48,7	63	49,2
Eşin yaşı	26-30	4	3,5	3	2,3
	31-35	20	17,4	23	18
	36-40	62	53,9	73	57
	41-45	22	19,1	18	14,1
	46-50	7	6,0	11	8,6
Eşin eğitim durumu	Lise	10	8,7	14	11,0
	Lisans/Lisansüstü	105	91,3	114	90,0
Eşin çalışma durumu	Çalışıyor	113	98,3	120	93,7
	Çalışmıyor	2	1,7	8	6,3
Eşin mesleği	Doktor	6	5,2	7	5,5
	Avukat	4	3,5	11	8,6
	Mühendis	40	34,8	34	26,6
	Öğretmen	3	2,6	1	0,8
	Finans	8	7,0	21	16,4
	Memur	5	4,3	4	3,1
	Diğer	49	42,6	50	39,0
Çocuk sayısı	Tek Çocuk	64	55,7	65	50,8
	2 ve üstü	51	44,3	63	49,2
Okul öncesi eğitime devam eden çocuk sayısı	1	101	87,8	112	87,5
	2	14	12,2	16	12,5
	Toplam	115	100	128	100

Çizelge 2.6.'ya göre; araştırmaya katılan ve çocuğu MEB programı uygulayan ÖÖÖEK'na devam eden anne babaların %89,6'sının kadın, %53,9'unun 36-40 yaş grubunda, %92,2'sinin lisans/lisansüstü program mezunu, %25,2'sinin öğretmen, %83,5'inin çalıştığı, %96,5'inin evli, %92,2'sinin çekirdek aileye sahip, %48,7'sinin üst gelir seviyesinde, eşlerinin yaşları %53,9'sının 36-40 yaş aralığında, %91,3'ünün eşlerinin lisans/lisansüstü mezunu, eşlerin büyük çoğunluğunun %34,8'inin mühendis, anne-babaların %55,7'sinin bir çocuğa sahip oldukları, %87,8 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden bir çocuğunun olduğu görülmektedir.

Çizelge 2.6'ya araştırmaya katılan ve çocuğu Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK'na devam eden anne babaların %85,9'unun kadın, %50,8'inin 36-40 yaş grubunda, %92,22'sinin lisans/lisansüstü program mezunu, çoğunluğunun %15,6'sının finans sektörü çalışanı, %88,2'sinin çalışıyor, %94,5'inin evli, %91,4'nün çekirdek aileye sahip, %49,2'sinin üst gelir seviyesinde, eşlerinin %57 oranında 36-40 yaş grubunda, eşlerinin %90'ının lisans/lisansüstü programlardan mezun oldukları, %93,7'sinin eşlerinin çalıştığı, eşlerinin mesleklerine bakıldığında %26,6'sının mühendis, anne-babaların %50,8'inin bir çocuk sahibi olduğu, %87,5'inin bir çocuğunun okul öncesi eğitimden yararlandığı görülmektedir.

Çizelge 2.7. Araştırmaya Alınan Çocuklara Ait Bazı Sosyodemografik Özelliklerin Dağılımı

Değişkenler		MEB ÖÖÖEK		MONTESSORİ ÖÖÖEK	
		n	%	n	%
Cinsiyeti	Kız	63	54,8	62	48,4
	Erkek	52	45,2	66	51,6
Yaşı	3	19	16,5	19	14,8
	4	41	35,6	62	48,4
	5	41	35,6	39	30,5
	6	14	12,2	8	6,3
Doğum sırası	İlk Çocuk	90	78,3	95	74,2
	Ortanca/Ortancalardan biri	-	-	3	2,3
	Son Çocuk	25	21,7	30	23,4
Kardeş sayısı	Tek Çocuk	64	55,7	67	52,3
	2 Kardeş	49	42,6	59	46,1
	3 Kardeş	2	1,7	2	1,6
Okul öncesi eğitime devam süresi	1. Yılı (6-12 ay)	31	27	35	27,3
	2. Yılı	48	41,7	62	48,4
	3. Yılı	36	31,3	31	24,2
	Toplam	115	100	128	100

Çizelge 2.7 incelendiğinde MEB programı uygulayan ÖÖÖEK'na devam eden çocukların %54,8'inin kız, %45,2'sinin erkek, %35'inin dört yaşında, %78,3'ünün ilk çocuk, %55,7'sinin tek çocuk, %41,7'sinin okulda ikinci yılı olduğu görülmektedir.

Çizelge 2.7.'ye göre Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK'na devam eden çocukların %48,4'ünün kız, %51,6'sının erkek, %48,4'ünün erkek, %74,2'sinin ilk çocuk, %52,3'ünün tek çocuk, %48,4'ünün okulda ikinci yılı olduğu görülmektedir.

MEB programı uygulayan ÖÖÖEK'na devam eden çocukların kardeş sayısına bakıldığında %55,7'sinin tek çocuk olduğu, Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK'na devam eden çocukların %52,3'ünün tek çocuk olduğu görülmektedir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Öğretmen Genel Bilgi Formu, Anne-Baba Genel Bilgi Formu, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E) ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö) kullanılarak toplanmıştır.

2.4.1. Genel Bilgi Formu

Çalışma grubundaki çocukların akran oyun davranışlarını incelemek amacıyla yapılan araştırmada çocukların anne-babalarına ait bilgiler için “Anne-Baba Genel Bilgi Formu”, çocukların öğretmenlerine ait bilgiler için “Öğretmen Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Anne-babalar tarafından doldurulan Anne-Baba Genel Bilgi Formu; çocukların yaşını, cinsiyetini, kardeş sayısını, doğum sırasını, anne-babaların eğitim ve çalışma durumunu, sosyoekonomik düzeyini ve aile türünü içeren sorulardan oluşmaktadır (EK 1).

Öğretmenler tarafından doldurulan Öğretmen Genel Bilgi Formu; öğretmenin yaşı, öğrenim durumu, en son mezun olduğu okul, mesleki deneyim süresi, şu an hizmet verilen kurumda ne kadar süre ile çalıştığı, okulda günlük uygulanan günlük serbest oyun saati, çocukların günlük olarak açık havaya çıkıp çıkmama durumları, çocukların gün içinde açık havada geçirdikleri süre, Montessori eğitimine ilişkin bilgileri içeren sorulardan oluşmaktadır (EK 2).

2.4.2. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E)

Çalışma grubundaki çocukların akran oyun davranışlarını incelemek amacıyla Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen; Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından Türkçeye uyarlanana “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E)” kullanılmıştır. PEAÖÖ-E, 32 madde ve üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki alt faktörler; Oyun Etkileşimi (8 madde), Oyunun Bozulması (14 madde) ve Oyundan Kopma (10 madde) şeklindedir. Her bir madde likert tipi ölçek ile derecelendirilmiştir: 1. Hiçbir Zaman, 2. Nadiren, 3. Sık Sık, 4. Her Zaman. Her bir alt faktöre ilişkin sorulara verilen cevapların puanları toplanıp ölçek faktör puanları hesaplanmaktadır.

PEAOÖ-E güvenilirliğini test etmek amacıyla farklı bir ifade ile ölçeğin iç tutarlılığını anlayabilmek için Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından Cronbach-alpha (α) güvenilirlik analizi yapılmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığının bir kıstasıdır. Bu değer 0,60 ve üzeri değerde olması test güvenilirliği için yeterli olarak değerlendirilmektedir. PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği'nin iç tutarlılığı için Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından Cronbach-alpha katsayısı hesaplanmış ve sonuçları; Oyun Etkileşimleri için $\alpha=0,72$, Oyunun Bozulması için $\alpha=0,75$ ve Oyundan Kopma için $\alpha=0,68$ olarak bulunmuştur. Cronbach-alpha katsayısı 0,60 değerinin üzerinde olduğundan ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmasında belirlenen örneklem grubu üzerine PEAÖÖ-E güvenilirlik yüzdeleri tekrardan hesaplanmıştır. PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği, “Oyun Etkileşimi” alt faktöründe %90,7, “Oyunun Bozulması”

alt faktöründe %88,3 ve “Oyundan Kopma” alt faktöründe ise %81,7 güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir (Ahmetoğlu ve ark., 2016).

2.4.3. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)

Çalışma grubundaki çocukların akran oyun davranışlarının belirlenmesi sırasında veriler Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998)’in geliştirdiği ve Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” ile toplanmıştır. PEAÖÖ-Ö, 30 madde ve üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki alt faktörler; Oyun Etkileşimi (8 madde), Oyunun Bozulması (11 madde) ve Oyundan Kopma (11 madde) şeklindedir. Her bir madde likert tipi ölçek ile derecelendirilmiştir: 1. Hiçbir Zaman, 2. Nadiren, 3. Sık Sık, 4. Her Zaman. Her bir alt faktöre ilişkin sorulara verilen cevapların puanları toplanıp ölçek faktör puanları hesaplanmaktadır.

PEAOÖ-Ö güvenilirliğini test etmek amacıyla farklı bir ifade ile ölçeğin iç tutarlığını anlayabilmek için Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) tarafından Cronbach-alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlığının bir kıstasıdır. Bu değer 0,60 ve üzeri değerde olması test güvenilirliği için yeterli olarak görülmektedir. PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği’nin iç tutarlığı için Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) tarafından Cronbach-alpha katsayısı hesaplanmış ve sonuçları; Oyun Etkileşimleri için $\alpha= 0,85$, Oyunun Bozulması için $\alpha= 0,89$ ve Oyundan Kopma için $\alpha= 0,81$ olarak bulunmuştur. Cronbach-alpha katsayısı 0,60 değerinin üzerinde olduğundan ölçeğin güvenli olduğu kabul edilmiştir. Bu araştırmada belirlenen örneklem grubu üzerine PEAÖÖ-Ö güvenilirlik yüzdeleri tekrardan hesaplanmıştır. PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği, “Oyun Etkileşimi” alt faktöründe %87.1, “Oyunun Bozulması” alt faktöründe %85.5 ve “Oyundan Kopma” alt faktöründe ise %85.5 güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir (Ahmetoğlu ve ark, 2017).

Her iki ölçek (PEAOÖ-E ve PEAÖÖ-Ö) alt faktörleri benzer oyun davranışlarını ölçen sorulardan oluşmaktadır. Ölçeğin alt faktörleri şöyledir:

Oyun Etkileşimi: Akranlarına yardımcı olmak, onları rahatlatmak, oyunda sorumluluk almak, yaratıcı davranışlar göstermek ve akranlarının oyuna katılmalarını sağlamak için cesaretlendirmek gibi güçlü yanların ortaya konulduğu maddelerden oluşmaktadır.

Oyunun Bozulması: Oyunda sırasındaki akran etkileşimine engel teşkil edebilecek agresiv davranışları tanımlayan maddelerden oluşmaktadır.

Oyundan Kopma: Akran oyunlarına katılmama davranışları ve içine kapanık davranışları tasvir eden maddelerden oluşmaktadır (Ahmetoğlu ve ark., 2016; Ahmetoğlu ve ark., 2017; Fantuzzo ve ark., 1998).

2.5. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın verileri toplanmadan önce, Ankara il merkezinde bulunan Montessori eğitimi uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumları belirlenmiştir. Bu kurumlar arasından Çankaya ilçesinde bulunan kurumların araştırmaya dâhil edilmesine karar verildikten sonra yine Çankaya ilçesinde, belirlenen Montessori eğitimi uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumları ile aynı sosyoekonomik ve kültürel özelliklere sahip olduğu düşünülen, Çankaya ilçesinde bulunan, MEB programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumları amaçlı örnekleme yöntemiyle tespit edilmiştir. Belirlenen kurumların yöneticileri ile görüşülerek araştırmanın amacı anlatılmış ve izin talep edilmiştir. Araştırmaya izin veren MEB programı uygulayan altı özel okul öncesi eğitim kurumu ve Montessori eğitimi uygulayan altı özel okul öncesi eğitim kurumu listelenmiş ve araştırma için gerekli kurum izinleri alınmıştır (EK 3). Kurum izinleri alındıktan sonra araştırmanın yürütülebilmesi için Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır (EK 4). Kurum yöneticileri ile iş birliği yapılarak, en az altı ay boyunca okul öncesi eğitime devam eden ve tipik

gelişim gösteren 36-72 aylık çocuklar, çocukların anne-babaları ve öğretmenleri saptanmıştır. Araştırmacı, hem öğretmenlerin dolduracağı formları hem de anne-babaların doldurması gereken formları bizzat görüşerek doldurmaları talebinde bulunmuştur. Fakat kurum yöneticileri araştırmacının anne-babalarla yüz yüze görüşme isteğini uygulamada zaman ve anne-babalara ulaşabilme açısından sıkıntılar yaşanabileceği düşüncesiyle geri çevirmişlerdir. Araştırmaya alınan öğretmenlerle görüşülmüş, araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanmış, anne-babanın dolduracağı formlar öğretmenler tarafından anne-babalara ulaştırılmıştır. Bazı kurum yöneticileri ise, hem anne-baba hem de öğretmenlerin doldurması gereken formları kendileri vermek istemişlerdir.

Kurum yöneticilerine ve öğretmenlere araştırmanın amacı ve yöntemi açıkladıktan sonra araştırmaya alınan öğretmenlere aydınlatılmış onam formu imzalatılmıştır (EK 5). Aynı zamanda kurum yöneticileri ve öğretmenlere anne-babaların aydınlatılmış onam formunu imzalamalarının gerekliliği ve önemi açıklanmıştır. Anne-Baba Genel Bilgi Formu, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn (PEAOÖ-E) Formu, Öğretmen Genel Bilgi Formu, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen (PEAOÖ-Ö) Formu ile anne-babalar ve öğretmenlere yönelik hazırlanan aydınlatılmış onam formları kurum yöneticileri ve öğretmenlere teslim edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen okullardaki kurum yöneticilerinden ve öğretmenlerden tamamlanan ve geri dönüşü olan formlar teslim alınmıştır. Geri dönüş olan formlardan, yaşın 36-72 ay olmadığı, en az altı ay boyunca okul öncesi eğitime devam etmediği belirlenen çocuklar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca öğretmen formları ve anne-baba formları birlikte değerlendirilmeye alınacağından her iki formun birlikte bulunmadığı durumda elde bulunan tek formlar da araştırmaya alınmamıştır. Anne-babalardan ve öğretmenlerden formları doldurma esnasında soruların hepsine cevap vermeleri istenmiştir. Geri dönüş olan formlardan cevaplanmamış soruların bulunduğu eksik formlar da araştırmadan çıkarılmıştır. Araştırma verileri Nisan 2018-Haziran 2018 tarihleri arasında toplanmıştır.

2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan Montessori eğitimi uygulayan altı ÖÖÖEK ve MEB programı uygulayan altı ÖÖÖEK'na en az altı ay süre ile devam eden, tipik gelişim gösteren, 36-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır. Anne-babaların Genel Bilgi Formuna ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn (PEAOÖ-E) formuna verdikleri yanıtlar ve öğretmenlerin Genel Bilgi Formuna ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen (PEAOÖ-Ö) formuna verdikleri yanıtlar ve Nisan 2018-Haziran 2018 tarihleri ile sınırlıdır.

2.7. Araştırmanın Etik Boyutu

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn (PEAOÖ-E) Formunun ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen (PEAOÖ-Ö) Formunun Türkçe uyarlamasını yapan Prof. Dr. Emine Ahmetoğlu'ndan e-posta yoluyla izin alınmıştır.

Araştırmanın yürütülebilmesi için araştırmanın yapılacağı okul öncesi eğitim kurumlarından (EK 3) ve Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (EK 4) yazılı izinler alınmıştır. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi kurumların isimleri belirtilmemiş, gerekli görülen yerlerde numaralı kodlar kullanılmıştır (Örneğin MEB programı uygulayan ÖÖÖEK-1, Montessori Eğitimi Uygulayan ÖÖÖEK-1).

Araştırmaya dâhil edilen anne-babalara araştırma ile ilgili bilgi verilmiş, hem anne-babaların dolduracağı form için hem de öğretmenlerin dolduracağı form için anne-babalardan yazılı onamları alınmıştır Ayrıca öğretmenlerin dolduracağı form için öğretmenlerden de yazılı onam alınmıştır (EK 5).

2.8. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler Statistical Package for Social Sciences for Windows 25.0 (SPSS 25.0) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma nicel

bir araştırma olduğundan elde edilen nicel veriler tanımlayıcı istatistiksel metotlar (standart sapma, sayı, ortalama, yüzde, ortanca, minimum ve maksimum değerler) kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunun incelenmesinde Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır. Araştırma verileri, normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden yararlanılmıştır. Grup sayısı iki olduğun için analizlerde iki bağımsız değişkenin karşılaştırılmasında “Bağımsız Örneklem t Testi (Independent Sample t Test)”, birbirine bağımlı iki değişkenin karşılaştırılmasında ise “Bağımlı Örneklem t Testinden (Paired Sample t Test)” yararlanılmıştır. İç tutarlılık için Cronbach Alpha (α) testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Çizelge 2.8. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formunun (PEAOÖ-E), Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunun (PEAOÖ-Ö) ve Alt Faktörlerinin Normal Dağılıma Uygunluğu

Alt Faktörler		PEAOÖ-E	PEAOÖ-Ö
Oyun Etkileşimi	Kolmogorov-Simirnov	0,167	0,101
	p	0,113	0,200
Oyunun Bozulması	Kolmogorov-Simirnov	0,135	0,105
	p	0,200	0,200
Oyundan Kopma	Kolmogorov-Simirnov	0,165	0,162
	p	0,122	0,142

Çizelge 2.8’de görüldüğü üzere Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formuna (PEAOÖ-E) ait alt faktörlerinin normal dağılıma uygunluğu test edilmiş ve Oyun Etkileşimi ($p=0,113>0,05$), Oyunun Bozulması ($p=0,200>0,05$) ve Oyundan Kopma ($p=0,122>0,05$) alt faktörlerinin normal dağılım gösterdiği bulgulanmıştır.

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formuna (PEAOÖ-Ö) ait alt faktörlerinin normal dağılıma uygunluğu test edilmiş ve Oyun Etkileşimi ($p=0,200>0,05$), Oyunun Bozulması ($p=0,200>0,05$) ve Oyundan Kopma ($p=0,142>0,05$) alt faktörlerinin normal dağılım gösterdiği bulgulanmıştır.

Çizelge 2.9. PEAÖÖ-E ve PEAÖÖ-Ö Formu Alt Faktörleri İçin İç Tutarlılık Sonuçları

Alt Faktörler	PEAOÖ-E İç Tutarlılık Cronbach's Alpha	PEAOÖ-Ö İç Tutarlılık Cronbach's Alpha
Oyun Etkileşimi	0,807	0,812
Oyunun Bozulması	0,831	0,836
Oyundan Kopma	0,806	0,807

PEAOÖ-E ve PEAÖÖ-Ö formlarının iç tutarlılık değerleri incelendiğinde alt faktör puanlarına ilişkin Cronbach's Alpha değerlerinin yüksek olduğu Çizelge 2.9'da görülmektedir.



3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına yönelik olarak toplanan verilerin gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formuna (PEAOÖ-E) İlişkin Bulgular

Çizelge 3.1. Araştırmaya Alınan Anne-Babaların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E) Alt Faktörler Puanlarının Okul Türüne Göre Bağımsız Örneklem t Testi (Independent t Test) Sonuçları

PEAOÖ-E	Grup	n	\bar{x}	S	sd	t	p
1 Oyun Etkileşimi	MEB ÖÖÖEK	115	27,63	3,61	241	1,20	0,129
	MONTESSORİ ÖÖÖEK	128	26,57	3,88			
2 Oyunun Bozulması	MEB ÖÖÖEK	115	15,23	2,44	241	1,00	0,316
	MONTESSORİ ÖÖÖEK	128	14,87	3,07			
3 Oyundan Kopma	MEB ÖÖÖEK	115	15,36	3,27	241	2,14	0,033*
	MONTESSORİ ÖÖÖEK	128	16,32	3,64			

Çizelge 3.1’de görüldüğü gibi, çocukların akran oyun davranışlarında anne-baba görüşlerinin okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Bağımsız Örneklem t testi sonucuna göre Oyun Etkileşimi [$t(241)=1,20$, $p>0,05$], Oyunun Bozulması [$t(241)=1,00$, $p>0,05$] alt faktörlerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Oyundan Kopma alt faktöründe Montessori eğitimi veren ÖÖÖEK yönünde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [$t(241)=2,14$, $p<0,05$].

3.2. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formuna (PEAOÖ-Ö) İlişkin Bulgular

Çizelge 3.2. Araştırmaya Alınan Anne-Babaların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunun (PEAOÖ-Ö) Alt faktörler Puanlarının Okul Türüne Göre Bağımsız Örneklem t testi (Independent t Test) Sonuçları

PEAOÖ-Ö	Grup	n	\bar{x}	S	sd	t	p
1 Oyun Etkileşimi	MEB ÖÖÖEK	115	28,14	5,46	241	0,59	0,554
	MONTESSORİ ÖÖÖEK	128	27,72	5,59			
2 Oyunun Bozulması	MEB ÖÖÖEK	115	17,12	5,01	241	0,87	0,385
	MONTESSORİ ÖÖÖEK	128	16,57	4,81			
3 Oyundan Kopma	MEB ÖÖÖEK	115	14,47	3,83	241	2,12	0,034*
	MONTESSORİ ÖÖÖEK	128	15,59	4,28			

Çizelge 3.2 incelendiğinde, öğretmenlerin çocuklarının oyun davranışlarına dair algılarının okul türü değişkenine göre Oyun Etkileşimi $[t(241)=0,59, p>0,05]$, Oyunun Bozulması $[t(241)=0,87, p>0,05]$ alt faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmazken, Oyundan Kopma alt faktöründe Montessori eğitimi veren ÖÖÖEK yönünde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir $[t(241)=2,12, p<0,05]$.

3.3. PEAÖÖ-E ve PEAÖÖ-Ö Formlarının Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular

Çizelge 3.3. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Anne-Baba Formu (PEAÖÖ-E) ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu (PEAÖÖ-Ö) Alt Faktör Puanlarına Göre Bağımlı Örneklem t Testi (Paired t Test) Sonucu

Faktörler	Grup	n	\bar{x}	S	sd	t	p
1 Oyun Etkileşimi	PEAÖÖ-Ebevyen Formu	243	27,07	3,79	242	2,09	0,00*
	PEAÖÖ-Öğretmen Formu	243	27,92	5,52			
2 Oyunun Bozulması	PEAÖÖ-Ebevyen Formu	243	15,06	2,75	242	5,60	0,03*
	PEAÖÖ-Öğretmen Formu	243	16,86	4,92			
3 Oyundan Kopma	PEAÖÖ-Ebevyen Formu	243	15,86	3,49	242	2,50	0,01*
	PEAÖÖ-Öğretmen Formu	243	15,06	4,10			

Çizelge 3.3 incelendiğinde görülmektedir ki, Oyun Etkileşimi $[t(242)=2,09, p<0,05]$, Oyunun Bozulması $[t(242)=5,60, p<0,05]$, ve Oyundan Kopma $[t(242)=2,50, p<0,05]$,” alt faktörlerinin tümünde anlamlı fark bulunmuştur. Oyun Etkileşimi ($\bar{x}=27,92$) ve Oyunun Bozulması ($\bar{x}=16,86$) alt faktöründe çıkan anlamlı farklılık öğretmen görüşü yönündedir. Oyundan Kopma alt faktöründeki farklılık ise anne-baba görüşü yönündedir ($\bar{x}=15,86$).

4. TARTIŞMA

Çocuğun fiziksel, bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişiminin hızlı bir şekilde ilerlediği ve bir takım temel alışkanlıkların kazanıldığı kritik bir dönem olan okul öncesi dönemde, eğitim uygulamalarının niteliği önemli rol oynamaktadır (Duralp ve Kaytez, 2016). İnsan yaşamında kritik bir öneme sahip olan okul öncesi dönem, birçok bilim insanı tarafından çok yönlü olarak ele alınmış ve farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Montessori, Reggio Emilia, Waldrof gibi farklı eğitim yaklaşımlarının uygulanması çocuklara değişik bakış açıları kazandırmaktadır. Çalışmada merkeze alınan Montessori yaklaşımı, çocuğu olumlu yönde etkileyerek, çocuğun pek çok gelişim alanına aynı anda katkı sağlamaktadır. Bu yaklaşım ile çocuklara, özel olarak eğitim verilmiş Montessori öğretmenleri ve özel olarak geliştirilmiş montessori materyallerinin yardımı ile kendi kapasitelerini kullanmalarını sağlayan bir eğitim ortamı sunulur (Mallory, 1989). Montessori eğitimi çocuklarda merakı canlandırmak, kişisel olarak gerçekten ilgilendikleri konuları öğrenmelerine fırsat sağlamak için tasarlanmıştır (Lillard, 2014).

Türkiye’de hali hazırda uygulanan okul öncesi eğitim müfredatı çocukların gelişim özelliklerine ve gelişim düzeylerine dayalı sarmal bir programdır. Okul öncesi dönemde oyun, doğru kurgulandığında uygun bir öğrenme yöntemidir. Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatına göre tüm etkinlikler oyun temelli olarak düzenlenir ve oyun, günlük eğitim akışında yer alır. Bu kapsamda okul öncesi programlarında kazanım ve göstergeler değerlendirilirken oyunun bir metot ya da etkinlik olarak kullanılması önerilir ve oyun etkinlikleri “Etkinlik Çeşitleri ve Açıklamaları” başlığında detaylı olarak açıklanmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumu programlarında gün başlangıcının hemen ardından oyun zamanı yer almaktadır ve oyun zamanından sonra da oyun temelli etkinlikler bulunmaktadır (MEB, 2013). Montessori yaklaşımını benimseyen özel okul öncesi eğitim kurumlarında her okul öncesi eğitim kurumu gibi Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Programını uygulamakla yükümlüdür. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmet vermekte olan özel Montessori okul öncesi eğitim kurumları da söz konusu programı

Montessori yaklaşımı doğrultusunda uygulamaktadır. Bu noktada özel bir ortam içerisinde özel eğitim almış öğretmenler ve özel materyaller eşliğinde uygulanan bu metodun eğitimini alan ve almayan okul öncesi dönemdeki çocukların oyun sürecindeki davranışlarının incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Bu çalışmanın amacı; Montessori eğitimi alan ve almayan 36-72 ay aralığındaki çocukların akran oyun davranışlarını anne-baba ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmektir. Bu bölümde, elde edilen araştırma bulguları tartışılarak yorumlanacaktır.

4.1. Öğretmen Genel Bilgi Formundan Elde Edilen Bulgular Üzerine Tartışma

Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlere yaşı, öğrenim durumu, mesleki deneyimi, en son mezun olduğu okul gibi sorular yöneltilmiştir. Çalışma bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımlarına bakıldığında MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’nda görev yapan öğretmenlerin %34,9’unun 31-35 yaş aralığında; Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’da görev yapan öğretmenlerin ise %42,8’inin 26-30 yaş aralığında yer aldıkları ve sonuç olarak Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’da çalışan öğretmenlerin MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’ndaki öğretmenlere kıyasla yaşça daha genç oldukları görülmektedir. Buna ek olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’nda görev yapan öğretmenlerin %56’sının lisans/lisansüstü program mezunu olduğu; Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’da görev yapan öğretmenlerin %71,4’ünün lisans/lisansüstü programlardan mezun olduğu görülmektedir.

Bu noktada deneyimin yanı sıra gelişmeye ve yeniliklere açık olmak konusuna bir vurgu yapılabilecektir. Montessori yaklaşımında öğretmenin deneyimli olmasının, bazı durumlarda kalıp yargılarını ve yerleşmiş stilini değiştirmesi yönünde bir zorluğa sebep olabildiği; fakat deneyimsel açıdan genç, yeniliklere açık ve istekli öğretmenlerin Montessori sistemine daha kolay uyum sağladığı savunulmaktadır (Cossentino, 2006). Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, Montessori

eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’da hizmet vermekte olan öğretmenlerin MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’nda hizmet vermekte olan öğretmenlere kıyasla yaşça daha genç olmasının literatürde yer alan söz konusu bulguyla örtüştüğü söylenebilir. Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’daki öğretmenlerin eğitim düzeylerinin MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’ndaki öğretmenlerden daha yüksek olması da ülkemizde Montessori eğitimi ile ilgili derslerin daha çok lisans ve lisansüstünde bulunması ile açıklanabilir.

Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlere, oyun ile ilgili olarak “çocuklar her gün açık havaya çıkıyorlar mı”, “çocukların günlük açık havada geçirdikleri süre ne kadar”, “günlük toplam serbest oyun süresi ne kadar” gibi sorular yöneltilmiştir. Araştırmaya alınan okulların tümünün hergün çocukları açık havaya çıkarmaktadırlar. Bu durum oldukça sevindirici olsa da açık havada geçirilen süreler baktığımızda bu sürelerin her iki okul türünde de yüzde olarak oldukça az olduğu dikkati çekmektedir. Açık havada oynanan oyunların, çocuk üzerindeki olumlu etkisi bulunmaktadır. Örneğin açık havaya çıkan çocuklar hastalıklara karşı direnç kazanmakta, yiyeceklerden aldıklarından daha fazla D vitamini alabilmekte, stresleri azalırken dikkat sürelerinde ve fiziksel kondisyonunda artış gözlenmekte, yaratıcılıkları ve okul performanslarında da artış ortaya çıkmaktadır (<https://www.mother.ly>). Doğadan kopuk yaşayan bireylerde özellikle de çocuklarda çeşitli sorunlar ortaya çıkabilmektedir. “Doğa yoksunluğu sendromu” terimi ilk kez Richard Louv tarafından ortaya atılmıştır. Louv’un terosine göre günümüzde insanlar özellikle de çocuklar doğal yaşamda kopuklar ve açık havada çok az zaman geçirmekteler, dolayısıyla da fiziksel, zihinsel ve davranışsal problemler yaşamaktadırlar. Ondokuzuncu yüzyıldan itibaren anne-babaların çalışma hayatında yer almasıyla milyonlarca insan doğadan izolale bir hayat yaşamaya başlamışlardır. Açık hava süreleri git gide azalan insanlar özellikle çocuklar pek çok sağlık problemi yaşama başlamışlardır. Ağaçların kokusu, akarsuyun sesi insanlarda stres hormon seviyesini, nabız ve kan basıncını düşürmekte ve insanlar rahatlamaktadır. Doğada , düzenli olarak yapılanmamış oyun oynayan çocuklar daha mutlu, sakin, öz disiplin sahibi ve işbirliğine yatkın çocuklardır. En önemlisi de bu çocuklar doğayı sevmektedirler. Kapalı alanda çok fazla zaman geçiren çocuklar, “doğa yoksunluğu

sendromu” tehlikesi altındadırlar. Çocuklar için tehlike yaratan şey zamanın sadece içeride geçmesi değil planlı etkinlikler ile çocuk için zamanı sürekli planlamaktır (Alic, 2019). Shim, Herwing ve Shelly (2005)’in yapmış olduğu bir araştırmaya göre çocukların açık havada oynadıkları oyunların iç mekânda oynanan oyunlara göre daha karmaşık oyunlar olduğu belirtilmiştir. Açık hava oyunlarında çocuklar yetişkin denetiminden uzaklaşarak deneyim edinirler (White ve Stoecklin, 1998). Yetişkin müdahalesi olmadan oynanan serbest oyunlar çocukları sosyalleşme ve yaratıcılık açısından da destekler niteliktedir (Frost, Wortham ve Reifel, 2001). İlgili literatürde de görüldüğü üzere açık havada geçirilen zaman çocuk için oldukça önemlidir. Her iki okul türünde de açık havada geçirilen oyun süresinin yeterli olmadığı ve açık hava süresini arttırmanın çocuklarda olumlu farklar yaratacağı düşünülmektedir.

Montessori eğitimi uygulayan öğretmenler “günlük toplam serbest oyun süresi ne kadar” sorusuna cevap vermede zorlandıklarını çünkü Montessori okullarında oyun ve çalışmanın/işin birbirinden ayrılmadığını, çocukların aslında gün boyu oyun oynadıklarını M. Montessori’nin deyiimiyle çalıştıklarını sözel olarak iletmişlerdir. Tuğrul ve arkadaşlarının (2014) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerini inceledikleri çalışmalarında; çocukların büyük çoğunluğunun iş olarak tanımladıkları eylemleri oyunlarından daha önemli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada çocukların genellikle etkinlik yapmak, temizlik yapmak, kitap okumak gibi öğretmenin tercih ettiği ya da yönettiği etkinlikleri iş olarak sınıflandırdığı görülmektedir. Çocukların oyun ihtiyaçlarının karşılanmadığını ya da kısmen karşılandığını düşünen öğretmenlerden bazıları oyun karşısındaki engelleri şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Program tam bir çerçeve içinde ve programın dışına çıkmak yasak, uymayan gereken kurallar var, dergileri bitirmek, etkinlikleri yetiştirmek ve gösteri hazırlamak v.b.*” (8 öğretmen). Bu bağlamda, Tuğrul ve arkadaşlarının (2014) yürüttükleri çalışmada; öğretmenlerin müfredata uyma, kazanım ve göstergeleri yerine getirme kaygısıyla yaptıkları resim, faaliyet yapma gibi etkinlikleri çocukların “iş” olarak tanımladıkları ve bu tip etkinlikleri çok da eğlenerek yapmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Tuğrul ve arkadaşlarının (2014) yürüttükleri çalışmada Montessori yöntemine değinilmese de bu çalışma MEB

müfredatında oyun ve iş kavramlarının çocuklar tarafından nasıl algılandığını ortaya koyması yönünden önemlidir. Oysaki Montessori yaklaşımında oyun ve iş iç içe geçmiş iki kavramdır. Çocuklar işi keyif alarak yapmaktadırlar.

Araştırma sonucunda Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK'na ve MEB programı uygulayan ÖÖÖEK'na devam eden çocukların günlük serbest oyun sürelerine bakıldığında, her iki okul türünde de büyük çoğunluğun günde 31-60 dakika olduğu görülmektedir. Montessori felsefesinde serbest oyun süresi gibi özelleştirilmiş bir kavram yerine çocukların bütün gün seçimlerinde serbest oldukları bir sistem yer almaktadır. Türk eğitim sisteminde okul öncesi eğitim programı çerçevesinde bir müfredat oluşturulduğu ve Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK'nın da bu müfredattan MEB programı uygulayan ÖÖÖEK kadar sorumlu olduğu düşünüldüğünde; araştırma bulgularından biri olan Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK'da toplam serbest oyun süresi aralıklarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı dâhilinde oluşturulan aralıklar olabileceği düşünülmektedir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı tam günlük hem de yarım günlük program akış planına baktığımızda Güne Başlama-Oyun Zamanı-Kahvaltı ve Temizlik-Etkinlik Zamanı bölümlerinin olduğunu görürüz (MEB, 2013). Her ne kadar oyun zamanı programda saat olarak belirtilmemişse de güne başlama ve kahvaltı arasında kalan zamanın 30-60 dakika arası olabileceği düşünülmektedir. Nüketim okul öncesi kurumlarının internet sayfaları incelendiğinde de gün akışındaki oyun zamanı süreleri 30-60 dakika arası olduğu görülmektedir. Aşağıda örnek bir tam günlük program akış saatleri verilmiştir:

SAATLER	ETKİNLİKLER
08:00-08:50	Okula geliş, güne başlama zamanı
08:50-09:40	Temizlik ve sağlık kontrolü
09:40-10:30	Oyun zamanı
10:30-11:20	Toplanma, kahvaltı ve temizlik
11:20-12:10	Öğrenme Süreci/Etkinlikler (Türkçe /Oyun ve Hareket/Müzik/ Sanat/ Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları/Fen ve Matematik/Drama/Alan Gezileri)
12:10-13:00	Toplanma, öğle yemeği ve temizlik

13:00-13:50	Dinlenme
13:50-14:40	Kahvaltı
14:40-15:30	Öğrenme Süreci/Etkinlikler (Türkçe /Oyun ve Hareket/Müzik/ Sanat/ Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları/Fen ve Matematik/Drama/Alan Gezileri)
15:30-16:20	Toplanma ve günü değerlendirme
16:20-17:00	Eve gidiş (AÇEV, 2018)

Araştırma bulgularına göre, her iki okul türünde de çocukların her gün açık havaya çıkarıldıkları görülmektedir. Montessori okullarında gün içinde açık havada geçirilen sürenin okullara göre belli bir standardının olduğu belirlenmiştir. Örneğin, bir Montessori okulunda standart olarak açık havada geçirilecek süre bir saat olarak belirlenmiş ise o okulda çalışan tüm öğretmenler bu bir saatlik standarda uymaktadırlar. MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’na bakıldığında ise böyle bir standardın ve zorunluluğun olmadığı, aynı okulda farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Örneğin MEB programı uygulayan bir ÖÖÖEK’nda bir öğretmen sınıfını yarım saat açık havaya çıkarırken, diğer bir öğretmen bir saat çıkarabilmektedir. Bu durum Montessori yaklaşımındaki düzen gereksinimi ile açıklanabilir. Çocuklarda düzen duygusu, disiplin ve irade geliştiğinde etrafındaki şeylerle (malzemelerle) istekle ve yorulmadan çalıştıkları bilinmektedir (Montessori, 1992b). Yaşamının ilk yapıcı/yapılandırıcı hareketi olarak çalıştığı işte azim ve sabır gösteren çocuk, yaptığı bu işle iç düzenini, dengesini ve kişilik gelişimini oluşturmaktadır (Montessori, 1965b). Çocukların düzen ihtiyacının, onların ilk yıllarına hâkim olan en güçlü dürtülerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Montessori, 1995). Düzenin anlamı; ortamdaki objelerin durumunu bilme, yerlerini hatırlama, aradığı şeyi nerede bulacağını bilmek ve çocuğun dış düzenden iç düzene, oradan da zihinsel, sosyal ve fiziksel düzene ulaşmasını kapsamaktadır (Demiralp, 2014). Montessori sınıflarında materyallerin hep aynı yerde olması nasıl sınıf içinde bir düzen sağlıyorsa, gün içindeki etkinlik (yemek, açık hava vb) saatlerinin de belirli bir düzen içinde olması çocuklar için ruhsal bir düzenleme sağlamaktadır.

Her gün, hep aynı saatte açık havaya çıkma durumu “biyolojik saat” kavramıyla da açıklanabilir. Yüzyıllar boyunca insanoğlu “biyolojik saat” kavramını incelemiştir. Çoğu canlı varlık, etraftaki günlük değişimleri öngörür ve bu değişimlere adapte olur. Gökbilimci Jean Jacques d’Ortous de Mairan, 18. yüzyılda

mimosa bitkilerini gözlem yoluyla incelemiş ve mimosanın yapraklarının gündüz güneş ışığına doğru açıldığını ve akşam karanlığında kapandığını keşfetmiştir. Bitkinin daimi ışıksız bir ortamda bırakıldığında davranışının nasıl olacağını bilmek isteyen Mairan, gün ışığına maruz kalmasalar dahi bitkinin yaprakların normal günlük rutinine yani aynı davranışlarına devam ettiğini görmüştür. Bu da bitkilerin kendi biyolojik saatinin var olduğunu açıkça göstermiştir. Diğer araştırmacılar, yalnızca bitkiler değil, aynı zamanda hayvanların ve insanların da fizyolojisini günlük değişim dalgalanmalarına uyum sağlamaya yardımcı olan bir biyolojik saatin varlığını bulmuşlardır (www.molekulerbiyoloji.org, 2018). Biyolojik saat ve günlük rutim kavramları birbiriyle örtüşen kavramlardır. Çocuklar; günlük rutinlere ihtiyaç duyarlar çünkü bir çocuk ne olacağını bildiğinde hayat çok daha rahat ve öngörülebilir olur. Rutin çocuklara güven duygusu verir (<https://handsonaswegrow.com/routines-important>). Bu bilgiler ışığında çocuklar Montessori okullarında gün içinde belirsizlik yaşamamakta, biyolojik saatleri sayesinde açık hava saatlerini öngörebilmektedir.

Açık hava saatinin Montessori okullarında bir standardının olması, Montessori yaklaşımındaki “çalışma döngüsü” ile de açıklanabilir. Çocuğun çalışma döngüsü; iş seçiminde, işin yapılmasında ve tamamlanmasında yer alan faaliyetlerin sıralamasıdır. Bir iş döngüsünün sonucu, belirli bir görevin tamamlanmasıyla değil, çocuğun özgür iradesi ve içsel ihtiyaçları tarafından belirlenir. Tekrarlama, iç çalışma döngüsünün merkezi bir özelliğidir ve konsantrasyon, her zaman gerçek işin (işin tamamlanmasının aksine) ayırt edici özelliğidir. Dış çalışma döngüsü, aksine, yalnızca çocuğun çalışması için gözlemlenen zaman periyodudur. Çoğu Montessori okulunda, kesintisiz (genellikle üç saat) bir çalışma süresi yapılandırılmıştır (Cossentino, 2006). Özel Montessori okullarının açık hava saatlerine bakıldığında, açık hava dışında kalan sürenin çocuğun “kesintisiz çalışma süresi” olduğu düşünülebilir.

Araştırma kapsamında Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’da hizmet veren öğretmenlerin almış oldukları Montessori eğitimleri sorulan açık uçlu sorularla incelenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin eğitimlerinin 140 saat ve üzerinde verilen

eğitimler olduğu, bazı öğretmenlerin eğitimlerine halen devam ediyor oldukları ve bahse konu eğitimlerin okullarındaki sorumlu müdürlerden ya da okul sahiplerinden alındığı bilgisine ulaşılmıştır. Türkiye’de Montessori eğitimi veren kurum ve kuruluşlar incelendiğinde eğitimlerin genel olarak 60 ile 250 saat arasında değişen programlardan oluştuğu; eğitim içeriklerinde bir standardın bulunmadığı; eğitim içeriklerinin Montessori uygulamaları, günlük yaşam çalışmaları, ödül ve ceza, sözel ve sayısal çalışmalar, sınıf yönetimi ve liderlik, aile-okul ilişkisi gibi konu başlıklarından oluştuğu görülmektedir (Çakıroğlu Wilbrandt 2011, www.montessori.org, 2018; uzem.kocaeli.edu.tr, 2018; montessoridernegi.org, 2017). Gülkanat (2015)’ın okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yöntemi kullanılarak uygulanan eğitime ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında, Türkiye’de verilen Montessori eğitimlerinin genellikle Montessori materyallerinin eğitim sürecinde nasıl kullanılacağı çerçevesinde şekillenmesi ve öğretmenlerin Montessori felsefesini tam anlamıyla özümseyebilecekleri bir staj uygulamasından mahrum kalabilmeleri nedeniyle tecrübelerini kurum ortamında edinmek durumunda oldukları ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu bağlamda Türkiye’de verilen Montessori eğitimlerinin standart bir içeriğinin ve toplam eğitim saatinin bulunmaması ve dolayısı ile akredite edilmemesi; eğitimlerin genel olarak eğitici eğitimleri almış okul yöneticileri tarafından verilmesi, eğitim ve uygulamaya yönelik merkezi bir denetim mekanizmasının olmaması ve uygulama boyutunun sertifikasyon sürecinde değil de ücretli bir çalışan konumundayken yapılması hususları araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir.

Bilindiği üzere Montessori yaklaşımı; çocuk, öğretmen ve çevre olmak üzere üç ana bileşenden oluşmaktadır. Çocuğu mevcut potansiyeliyle kabul eden Montessori yaklaşımı; çocukların Montessori eğitimi almış uzman öğretmenler ve Montessori eğitimine özgü araç-gereçler aracılığıyla kendi yetenekleri doğrultusunda gelişebilmelerini amaçlamaktadır (Mallory, 1989). Öğretmenin uzmanlaşması öncelikli tutularak sürecin her aşamasında öğretmenin tam bir rehberliği söz konusudur (Lillard, 1972). Çocuk, Montessori öğretmenini, ihtiyacı olduğu zaman orada hazır bulunan, güven veren ama temelde bir yardımcı ve rehber olarak

görebilmeli ve rehber, istekli, rahat, kabullenici, saygılı ve sevecen olmalıdır (Mallory, 1989; Temel, 1994).

İlgili literatür incelendiğinde pek çok ülkede Montessori öğretmeni olmanın standartlara sıkı sıkıya bağlı olduğu, eğitimlerin mutlak suretle uygulama ile desteklendiği ve denetim mekanizmalarının aktif bir şekilde çalıştığı görülmektedir. Örneğin, Montessori konusunda Amerika Birleşik Devletleri'nin yanı sıra, Tayvan, Çin, Filipinler ve Vietnam'da da akredite eğitimler veren Amerika Montessori Enstitüsü'nün (Montessori Institute of America [MIA]) öğretmen eğitim programlarında Montessori öğretmeni olma sürecinin, akademik eğitim, Montessori materyallerinin uygulamalı eğitimi ve bir staj dönemini içerdiği ve bu sürecin 18-24 ay arası bir süreyi kapsadığı görülmektedir (MIA, 2018). AMI (Association Montessori Internationale) kurslarının sürelerine ve içeriklerine bakıldığında oldukça yoğun olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, üç-altı yaşlar için Sidney'deki bir Montessori programı iki yıl sürmektedir (<https://montessori-ami.org/training-programmes/diploma-courses>, 2018). Amerikan Montessori Derneği'ne (AMS) bağlı Montessori Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (MACTE) tarafından akredite edilen Montessori İleri Araştırmalar Enstitüsü'nün (MIAS) düzenlediği "Montessori Öğretmeni Yetiştirme Kursu" nun 370 saatlik bir eğitimi kapsadığı görülmektedir (MIAS, 2013).

4.2. Anne-Baba Genel Bilgi Formundan Elde Edilen Bulgular Üzerine Tartışma

Araştırmaya katılan anne-babaların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında çocuğu MEB programı uygulayan ÖÖÖEK'na devam eden anne-babaların %89,6'sının kadın, %10,4'ünün erkek olduğu; çocuğu Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK'na devam eden anne-babaların %85,9'unun kadın, %14,1'inin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan anne-babalardan çoğunluğunu annelerin oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan anne-babaların yaş dağılımlarına bakıldığında; her iki okul türünde de anne-babaların büyük çoğunluğunun 36-40 yaş aralığında olduğu

görülmektedir. Bu durumun anne-babaların eğitim durumları ile ilişkili olduğunu akla getirmektedir. Her iki okul türünde de anne-babaların çoğunluğu lisans/lisansüstü mezundur.

Araştırmaya katılan anne-babaların mesleklerine bakıldığında çocuğu MEB programı uygulayan ÖÖÖEK'na devam edenlerin %7,8'nin doktor, %4,3'ünün avukat, %16,6'sının mühendis, %25,2'sinin öğretmen, %11,3'ünün finans sektörü çalışanı, %1,7'sinin memur, %33'ünün diğer meslek grubunda olduğu; çocuğu Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK'na devam edenlerin %2,3'ünün doktor, %8,6'sının avukat, %12,5'inin mühendis, %14,1'inin öğretmen, %15,6'sının finans sektörü çalışanı, %4,7'sinin memur, %42,2'sinin diğer meslek grubunda olduğu görülmektedir. Her iki okul türünde de ailenin aylık gelir seviyesi incelendiğinde, ailerin üst gelir seviyesinde (10.001 TL ve üstü) olduğu görülmektedir. Her iki okul türünde de anne-babaların beyaz yakalı diye tabir edilen meslek grubundan olduğu görülmektedir.

Mesleklerde dikkat çeken ve önemli olabileceği düşünülen unsur ise öğretmen olan anne-babaların yaşları, meslekleri ve çocukları için okul tercihleridir. Daha önce de belirtildiği gibi her iki okul türünde de anne-baba yaşlarının 36-40 arasında yoğunlaşmaktadır. Çocuğunu MEB programı uygulayan ÖÖÖEK'na gönderen anne-babalardan %25,2'si öğretmen, Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK'na gönderen anne-babalardan %14,1'i öğretmendir. Bu sonuç, Montessori yöntemindeki öğretmenlerin mesleki tecrübeleri (çalışma yılları) ile tutarlılık göstermektedir. Montessori yaklaşımında öğretmenin deneyimli olmasının, bazı durumlarda kalıp yargılarını ve yerleşmiş stilini değiştirmesi yönünde bir zorluğa sebep olabileceği; fakat deneyimsel açıdan genç, yeniliklere açık ve istekli öğretmenlerin Montessori sistemine daha kolay uyum sağladığı savunulmaktadır (Cossentino, 2006). Öğretmen olan anne-babaların yaşları, meslekleri ve çocukları için okul tercihleri birlikte düşünüldüğünde çıkan sonucun literatür ile örtüştüğü söylenebilir. Diğer bir ifade ile öğretmen olan anne-babaların çoğunluğu çocukları için alternatif bir eğitim olan Montessori eğitimini tercih etmek yerine, geleneksel kalıpların dışına çıkmayarak, sadece MEB programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarını tercih etmişlerdir.

Her iki okul türünde de çocukların cinsiyet dağılımlarının hemen hemen birbirine eşit olduğu açıkça dikkati çekmektedir. Bunun yanı sıra her iki grupta da dört yaşında olan çocukların çoğunlukta olduğu, çocukların büyük çoğunluğunun okulda ikinci yıllarının olduğu anlaşılmaktadır. Her iki okul türünde de araştırmaya katılan anne-babaların büyük çoğunluğunun çalıştığı, çoğunluğunun çekirdek aileye ve tek çocuğa sahip anne-babalar olduğu görülmektedir. Çalışmada Montessori eğitimi vermeyen, sadece MEB programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumları seçilirken çocukların ailelerine ait sosyodemografik değişkenler; Montessori eğitimi veren okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların ailelerine ait sosyodemografik değişkenler ile eş değer olmasına özellikle özen gösterilmiştir. Bunun sebebi ise çocukların oyun davranışlarında çıkabilecek farklılıkların sosyodemografik özelliklerden değil, sadece okul türünden kaynaklandığı varsayımını desteklemek içindir. Araştırma bulgularından da anlaşılacağı üzere araştırmaya dâhil edilen Montessori eğitimi alan ve almayan çocukların ailelerine ait sosyodemografik özellikler birbiriyle neredeyse aynıdır denebilir.

4.3. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn (PEAOÖ-E) Formundan Elde Edilen Bulgular Üzerine Tartışma

Araştırmaya dâhil edilen çocukların akran oyun davranışları anne-baba görüşü (PEAOÖ-E) okul türüne göre Oyun Etkileşimi ve Oyunun Bozulması alt faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Oyundan Kopma alt faktöründe Montessori eğitimi veren ÖÖÖEK yönünde anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile anne-baba görüşlerine göre çocukların akran oyun davranışları MEB programı uygulayan ÖÖÖEK ile Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK arasında oyuncaklarını paylaşma, diğer çocuklara yardım etme gibi Oyun Etkileşimi davranışları ile kavga etme, arkadaşlarının oyunla ilgili önerilerini reddetme, kızgınlık gösterme, ağlama gibi Oyunun Bozulması davranışları açısından fark bulunmamaktadır. Araştırmaya dahil edilen çocukların yaş aralığı 36-72 aylık çocuklar yani üç-altı yaş aralığındaki çocuklardır. Bu yaş aralığı çocukların arkadaşları ile sosyal etkileşim halinde oldukları yaş aralığıdır. Bu dönem Parten'e göre de Birlikte Oyun evresine denk gelmektedir. Bu evrede,

çocuklar birlikte oynamaya başlamaktadırlar. Bu evrede çocuk, çevredeki diğer çocuklarla, kendi oyuncaklarından daha çok ilgilenmektedirler. Birlikte oyunda bir etkileşim ve paylaşım sözkonusudur. Bu evre, oyunun önemli bir aşamasıdır çünkü iş birliği, problem çözme ve dil gelişimi gibi gerekli beceriler bu evrede gerçekleşmektedir. Beş-Altı Yaş Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları İle Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında (Kılınç, 2016) oyun davranışı ile sosyal beceri ve problem davranış alt alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal oyun oynayan çocukların sosyal becerilerinin de yüksek olduğu, aynı çocukların içe yönelim problem davranış, asosyal ve benmerkezci davranış gösterme düzeylerinin düşük fakat dışa yönelim problem davranış puanlarının yüksek olduğu bulgulanmıştır. İlgili literatür sonucundan da anlaşılacağı üzere okul öncesi yaş grubundaki çocuklar hem olumlu davranış hem de olumsuz davranış bazında etkileşim halinde oldukları açıktır. Dolayısıyla PEOÖ-E formundan çıkan sonuçlara göre çocuklar her iki okul türünde de yaşının gelişim özelliklerini sergiledikleri yani akranları ile etkileşimin bir sonucu olarak hem olumlu hem de olumsuz sayılabilecek oyun davranışları sergiledikleri söylenebilir. Araştırmada yaş ile oyun davranışları arasındaki ilişkiye bakılmamıştır.

Araştırma sonucuna göre; oyuna çağırıldığında katılmayı reddetme, kendini geri çekme, oyun grubunun dışında gezinme gibi Oyundan Kopma davranışı Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’nda MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’na oranla daha sıklıkla gözlenmektedir. Elde edilen sonuç, Montessori eğitiminin ilkelerinden konsantrasyon, özgür seçim ilkesi, çocuğa saygı, içten gelen motivasyon ile açıklanabilir. Çocukları öğrenme ve çalışmaya yönlendiren şey onların doğal istekleridir (Hainstock, 1997a). Montessori yönteminde çocuk, hiçbir şey için, oyun oynamak için dahi zorlanmaz. Eğer çocuk istiyorsa arkadaşlarıyla oyuna dâhil olur istemiyorsa olmaz. Çocuklar, özgürce seçtikleri bir işte/oyunda istedikleri kadar çalışırlar/oynarlar. Dolayısıyla çocuklar kendi seçtikleri, isteyerek çalıştıkları işlerde yoğunlaşırlar, konsantrasyon sağlarlar, istemediklerinde ise çalışmayabilirler/oynamayabilirler. İrade gücü ile özgürlük arasında sıkı bir ilişki mevcuttur. Çocuğun, “şunu yapmak istemiyorum ya da istiyorum” diye kendi kararını kendisinin alabilmesi Montessori yöntemindeki düşünce özgürlüğünün

içselleştirilmesidir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008). Bu bağlamda “oyundan kopma” davranışını Montessori eğitimi veren okullara devam eden çocukların daha sık göstermesinin Montessori ilkeleri ile örtüştüğünü düşündürebilir.

4.4. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen (PEAOÖ-Ö) Formundan Elde Edilen Bulgular Üzerine Tartışma

Araştırmaya dâhil edilen çocukların akran oyun davranışları öğretmen görüşü (PEAOÖ-Ö) okul türüne göre Oyun Etkileşimi, Oyunun Bozulması alt faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Oyundan Kopma alt faktöründe Montessori eğitimi veren ÖÖÖEK yönünde anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile öğretmen görüşlerine göre çocukların akran oyun davranışları MEB programı uygulayan ÖÖÖEK ile Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK arasında oyuncaklarını paylaşma, diğer çocuklara yardım etme gibi Oyun Etkileşimi davranışları ile kavga etme, arkadaşlarının oyunla ilgili önerilerini reddetme, kızgınlık gösterme, ağlama gibi Oyunun Bozulması davranışları açısından fark bulunmamaktadır. Çocuklar, oyun oynarken yaşının gelişim özelliklerini sergilemektedirler. Bu bağlamda çocukların hem olumlu hem de olumsuz sayılabilecek davranışları oyunlarında göstermeleri çocukların akranları ile etkileşim halinde olmalarının sonucu olarak düşünülebilir. Araştırma sonucunda; oyuna çağırıldığında katılmayı reddetme, kendini geri çekme, oyun grubunun dışında gezinme gibi Oyundan Kopma davranışı Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’nda MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’na oranla daha sıklıkla gözlenmektedir. Elde edilen sonuç, Montessori eğitiminin ilkelerinden özgür seçim ilkesi, çocuğa saygı ile açıklanabilir. M. Montessori, bir kişinin başka bir kişi tarafından eğitilebileceğine inanmamaktadır. Montessori sınıflarındaki hazırlanmış çevre çocuğun kendi kendine öğrenmesine fırsat tanır (Orem, 1970). Montessori sınıflarında çocuklar; kendi istedikleri materyalle, kendi istedikleri kişilerle, kendi istedikleri yerde ve istedikleri kadar çalışmakta özgürdürler. Kimse onlara hangi materyalle, ne kadar süreyle ve kimlerle birlikte çalışacağını söylemez (Lillard, 2014). Montessori yönteminde; çocuklar nadiren hep birlikte aynı etkinlikte gözlemlenir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2011). M. Montessori; bir birey özgür bırakıldığında içinde var olan potansiyelin

ortaya çıkacağı tezini savunur (Oktay, 1985). Özgürlük ve konsantrasyon kavramları birbiriyle ilişkilidir. Çocuk özgür iradesiyle seçtiği bir işte dikkatini daha iyi toplayabilir. Emel Çakıroğlu Wilbrandt (2011) konsantrasyonu bir örnekle şöyle anlatmıştır: Sınıfta tüm çocuklar kendi seçtikleri işlerde çalışırken, dışarıda çim biçme makinesi sesi duyulur ve pek çok çocuk sesin geldiği yön olan pencereye koşar. O sırada trinomik küple çalışmaya dalmış olan dört yaşında bir çocuk pencereye koşmaz ve çalışmaya devam eder. Konsantrasyon; yaşamın bir parçasıdır, bir eğitim metodunun sonucu değildir. Maria Montessori bunu ilk kez “çocuklar evinde” fark eder ve adına “dikkatin polarizasyonu” adını verir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008). Montessori yöntemi; hazırlanmış çevre sayesinde çocuğa hareket ve faaliyet özgürlüğü tanımayı amaçlayan bir sistemdir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2011). Bu bağlamda Montessori eğitimi veren ÖÖÖEK’na devam eden çocukların oyuna katılmayı reddetme, sınıfta özgürce dolaşabilme, ortak etkinlikleri katılmayı reddetme gibi istekleri saygıyla karşılanır denebilir. Montessori sınıflarında çocuklar öğretmenlerinin değil de kendi özgür iradeleri ile seçtikleri bir etkinlikte ya da oyunda dikkatini toplar, öğretmenlerinin seçtiği bir etkinliğe katılmayı reddedebilir ve etrafta ilgisini çekebilecek başka bir etkinlik arayışı içinde olabilir. Ayrıca seçtiği işte dikkatini toplayan çocuk, başkalarını görmezden gelebilir ve sınıftaki akranlarının o an ne ile ilgilendikleri ile alakadar olmayabilir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda Montessori ve oyun kelimelerinin birlikte geçtiği çalışmalar incelenmiştir. 2016 yılında Erika Kaitlin Gustafson tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde Utah bölgesinde üç Montessori okul öncesi eğitim kurumu, iki üniversiteye bağlı Montessori eğitimi vermeyen okul öncesi eğitim kurumu seçilmiş ve bu okullara devam eden çocukların anne-babalarına (toplamda 212 anne-baba) oyun algıları ile ilgili sorular sorulmuştur. Araştırmada “gelişim ve öğrenme açısından oyunun önemine ilişkin anne-baba algıları”, “çocukları oyuna dayalı bir eğitim programı uygulayan anaokuluna devam eden anne-babaların oyuna ilişkin algılarında farklılık olup olmadığı” incelenmiştir (söz konusu çalışmada Montessori eğitimi, oyuna dayalı bir eğitim olarak değerlendirilmektedir.) Montessori eğitimi alan ve almayan çocukların anne-babalarının oyuna ilişkin algılarında anlamlı farklılık görülmemiştir (Gustafson, 2016).

“Okul Öncesi Montessori Sınıflarında Oyunun Rolü” başlıklı çalışmada Alaskadaki altı Montessori sınıfındaki çocukların oyun davranışları, çocukların oyunlarına öğretmenlerin tepkileri ve Montessori sınıflarındaki çocukların oyuna bakış açıları nitel bir araştırma kapsamında (altı hafta boyunca gözlem ve öğretmen görüşmeleri yoluyla) incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çocukların oyunlarına verdikleri tepkiler, dört oyun kategorisinde (sembolik oyun-pretend play-, hayali oyun-fantasy play-, kaba motor becerilerine dayalı oyun-physical play- ve kurallı oyun-games-) incelenmiştir. Montessori öğretmenleri, çocukların sembolik oyun (pretend play) oynamasına %81 oranında izin vermişler, kaba motor içeren oyun (physical play) oynayan çocukları farklı etkinliklere yönlendirmişler, hayali oyun (fantasy play) oynayan çocukların %50’sine izin verirken, %50’sini başka bir etkinliğe yönlendirmişlerdir. Görüşme esnasında öğretmenler sembolik oyunun gerçeklik içerdiğini o yüzden izin verdiklerini belirtirlerken Peter Pan gibi, ejderhalar gibi hayali oyunun, gerçekte var olmayan varlıklar içerdikleri için tasvip etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca durumu örneklerle şu şekilde açıklamışlardır: Montessori sınıfında dünya haritasında bir ülkeyi gösterip anlattıktan sonra çocuklar valizini hazırlayıp o ülkeye seyahat ediyormuş gibi sembolik oyunlar oynayabiliyor ya da bir çocuk bir yere oturup araba kullanıyormuş gibi yapıp araba sürerken yoldan geçen bir geyik gördüğünü söyleyebiliyor. Ben bu çocuğun her gün kasabadan yollarda geyiklerin olduğu bir yoldan geldiğini bildiğim için bu tarz oyunların gerçeklik içerdiğinin farkında oluyorum. Fakat çocuk zamanının çoğunu hayali oyunda geçiriyorsa o durumda ben öğretmen olarak o çocuğa ulaşmakta zorluk çekiyorum. Hayal ve gerçeklik bir süre sonra karışabiliyor (Keppler, 2009). Söz konusu araştırmanın sonucundan da anlaşılacağı üzere Montessori yaklaşımında oyuna yer verilmemektedir demek pek gerçekçi bir değerlendirme değildir. Onun yerine Montessori yaklaşımında oyun nasıl algılanmaktadır ve hangi tür oyunlara daha çok yer verilmektedir bunun üzerinde durmak ve nedenlerini irdelemek bizi daha gerçekçi bilgiye götürebilecektir.

Ülkemizde yapılan araştırmalarda Montessori ve oyunun birlikte araştırıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Ülkemizde yürütülen araştırmalarda daha çok Montessori yönteminin etkililiği, çocuğun gelişim alanlarına katkıları, okula hazır

bulunuşluk seviyesine etkisinin incelenmiş olduğu görülmüştür. Oyunla ilgili yapılan araştırmalarda oyunun çocukların dil, sosyal, motor, öz bakım ve bilişsel gelişimini olumlu etkilediği (Kaytez ve Durualp, 2014), oyunun çocuklarda iletişim kurma, kendini ayarlama, kurallara uyma, gönüllülük gibi sosyal becerileri edindikleri (Durualp ve Aral, 2010) ortaya konmuştur.

Montessori eğitimi alan çocuklar ile Montessori eğitimi almayan çocukların karşılaştırıldıkları araştırmalarda ise Montessori eğitimi alan grubun sosyal beceri (Koçyiğit ve Kayılı, 2008), sosyal kural algıları (Tepeli ve Yılmaz, 2012), duyguları anlama ve sosyal problem çözme beceriler (Kayılı, 2015), psikososyal gelişimleri ve sosyal problem çözme becerileri (Dereli, 2017), okula hazır bulunuşluk düzeyleri (Kayılı, 2010) geometrik şekil kavramı kazanımına etkisi (Öngören, 2008), sayı kavramını kazanma davranışına etkisi (Yiğit, 2008), el becerilerine etkisi (2009), kavram edinimi, sosyal uyumları ve ince kas gelişimlerine etkisi (Toran, 2011), yaratıcı düşüncelerine etkisi (Şahintürk, 2012) yönlerinden Montessori eğitimi almayan gruptan önde oldukları ortaya konmuştur.

Ülkemizde yapılan çalışmalarda görülüyor ki Montessori yöntemi, sosyal beceri, sosyal kural algıları, sosyal problem çözme becerileri gibi pek çok açıdan çocuk üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Yapılan diğer bir çalışmada Montessori metodunu uygulayan eğitim kurumlarına devam eden çocukların, ilköğretime hazır bulunuşluklarının olumlu yönde etkilendiği ortaya konulduğundan (Kayılı, 2010), Montessori yönteminin diğer eğitim yöntemlerinden daha yoğun akademik eğitim içerdiği ve oyuna yeterince yer vermediği sorusu akla gelebilmektedir. Fakat çalışma bulgularına bakıldığında, bahse konu alan yabancı yazın verileriyle tutarlı olacak biçimde, çocukların akran oyun davranışlarına ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerinin okul türüne göre “Oyun Etkileşimi ve Oyunun Bozulması” alt faktörlerinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Diğer bir deyişle akran oyun davranışları açısından Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK ile MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’leri arasında “arkadaşı ile oyuncağını paylaşma, oyun esnasında olumlu duygular gösterme” gibi olumlu oyun davranışları (Oyu Etkileşimi) ve “arkadaşının oyuncağını zorla alma, ağlama, kızgınlık gösterme” gibi olumsuz

oyun davranışları (Oyunun Bozulması) açısından bir fark yoktur. Bu sonuca göre diyebiliriz ki çocuğun bulunduğu her yerde oyun da mevcuttur ve bu durum okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Fakat okul türüne göre farklılık gösteren nokta ise “Oyundan Kopma” alt faktöründedir. “Oyun grubunun dışında gezinme, oyuna katılmayı reddetme” gibi davranışları içeren “Oyundan Kopma” alt faktörünün puanları Montessori eğitimi alan çocuklarda yüksek çıkmıştır. Yani oyundan kopma davranışı Montessori eğitimi alan çocuklarda daha sık görülmektedir. Bunun sebebi de Montessori eğitiminin ilkelerinden çocuğa saygı, özgür seçim ilkesi, konsantrasyon ile açıklanabilir. Montessori okullarında çocuklar hiçbirşey için oyun oynamak için dahi zorlanmazlar. Dolayısıyla çocuk istediği zaman oyuna katılır, istemediğinde ise sınıfta serbest gezmede özgürdür. Bu doğrultuda Montessori eğitimi içeriğinin hem akademik açıdan hem de oyun ve diğer gelişim alanları açısından çocuğun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde zengin bir içeriğe sahip olduğu düşünülmektedir.

4.5. PEAÖÖ-E ve PEAÖÖ-Ö Formlarının Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular Üzerine Tartışma

Çocukların akran oyun davranışlarına ilişkin anne-babaların ve öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılmış ve ölçek toplamında ve alt faktör puanlarının her birinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu sonuca göre, Oyun Etkileşimi ve Oyunun Bozulması alt faktörlerinde öğretmen görüşleri yönünde anlamlı bulunmuşken, Oyundan Kopma alt faktöründe farklılık anne-baba yönündedir.

Çocuklar diğer çocuklara yardım etme, diğer çocuklarla yardımlaşma, oyun, hikâye ve etkinlikleri düzenlerken yaratıcılık gösterme, akran çatışmalarını yatıştırılmaya yardımcı olma, oyun esnasında hikâyeleri sözlü olarak dile getirme gibi “oyun etkileşimi” davranışlarını; kavga etme, ağlama, kızgınlık gösterme, geçişlerde ortamı bozma gibi “oyunun bozulması” davranışlarını öğretmenlerinin yanında daha çok sergilemektedirler.

Bu bağlamda, çocukların okul ortamında sınıf arkadaşlarıyla olan etkileşimin, anne-babalarının yanında kısa süreli sosyal ortamlardaki akranlarıyla olan etkileşimlerinden daha uzun süreli olduğu bu nedenle oyun esnasında olumlu ya da olumsuz etkileşimin de öğretmenlerinin yanında daha sıklıkla yaşandığı düşünülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların yaş aralığı 36-72 aylık çocuklar yani üç-altı yaş aralığındaki çocuklardır. Bu yaş aralığı çocukların arkadaşları ile sosyal etkileşim halinde oldukları yaş aralığıdır. Bu dönem Parten'e göre de "Birlikte Oyun" evresine denk gelmektedir. Bu evrede, çocuklar birlikte oynamaya başlamakta, ancak ortak bir hedefe odaklanmamaktadırlar. Bu evrede çocuk, çevredeki diğer çocuklarla, kendi oyuncaklarından daha çok ilgilenmektedirler. Birlikte oyun paralel oyundan farklıdır. Paralel oyunda etkileşim yokken, birlikte oyunda bir etkileşim ve paylaşım sözkonusudur. Bu evre, oyunun önemli bir aşamasıdır çünkü iş birliği, problem çözme ve dil gelişimi gibi gerekli beceriler bu evrede gerçekleşmektedir. Beş-altı yaş çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında (Kılınç, 2016) oyun davranışı ile sosyal beceri ve problem davranış alt alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal oyun oynayan çocukların sosyal becerilerinin de yüksek olduğu, aynı çocukların içe yönelim problem davranış, asosyal ve benmerkezci davranış gösterme düzeylerinin düşük fakat dışa yönelim problem davranış puanlarının yüksek olduğu bulgulanmıştır. İlgili literatür sonucundan da anlaşılacağı üzere okul öncesi yaş grubundaki çocuklar hem olumlu davranış hem de olumsuz davranış bazında etkileşim halinde oldukları açıktır.

Oyundan Kopma alt faktöründeki farklılığa bakıldığında bu farkın anne-baba yönünde olduğu görülür. Çocuklar oyun grubunun dışında gezme, kendini geri çekme, amaçsızca etrafta dolaşma, oyuna çağırıldığında katılmayı reddetme gibi "oyundan kopma" davranışlarını anne-babalarının yanında daha çok sergilemektedirler. Çocukların bu tip davranışları, anne-babalarının yanında sergilemeleri yine benzer sebepleri akla getirmektedir. Söz konusu bulgu doğrultusunda çocukların anne-babaları ile birlikteyken karşılaştıkları akranlarını ve diğer yetişkinleri, okuldaki arkadaşları ya da öğretmenleri kadar sık görmemeleri

nedeniyle oyundan kopma davranışını anne-babalarının yanında daha sık sergiliyor olabilecekleri değerlendirilmektedir. Buna ek olarak her iki okul türünde de anne-babaların büyük oranının çalışıyor olması durumu göz önünde bulundurulduğunda, anne-babaların öğretmenlere kıyasla çocuklarının oyun davranışını çoğunlukla ev ya da sosyal ortamlarında kısa süreli olarak görmelerinin, oyunu başlatma, oyuna çağırıldığında katılmayı reddetme gibi davranışlarına ilişkin sonuçları etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Bu yorum ilgili literatürle örtüşmektedir. Beş-altı yaş çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği yüksek lisans tez çalışmasının (Kılınç, 2016) sonucunda çocukların yaşı ile oyun davranışları arasındaki ilişkide pasif oyun ve sessiz oyun alt boyutlarında anlamlı farklılık bulgulanmıştır ve bu farklılık beş yaş yönündedir. Diğer bir ifade ile beş yaş çocukları altı yaş çocuklarına göre pasif ve sessiz oyunları daha çok tercih etmektedirler. Bu bulgu araştırmacı tarafından beş yaşında anaokuluna yeni başlayan çocuğun okuluna, arkadaşlarına, öğretmenine alışma süreciyle açıklanmıştır. Beş yaşında okul öncesi kuruma yeni başlayan çocuğun yabancılaşma dönemi yaşayabileceği ve bu sebeple pasif ve yalnız oyunları tercih edebileceği vurgulanmıştır. Araştırma sonucundan da anlaşılacağı üzere, çocuğun okulda her gün gördüğü arkadaşlarına, öğretmenine ve ortama alışması için zaman gerekirken, çocukların anne-babaları ile birlikte katıldıkları kısa süreli sosyal ortamlara (park, alışveriş merkezlerindeki çocuk alanı gibi) kısa sürede adapte olmasını beklemek gerçekçi bir beklenti sayılamaz.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

PEAOÖ-E formuna “Oyunun Etkileşimi, Oyunun Bozulması” alt faktörlerinde okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. “Oyundan Kopma” alt faktöründe ise Montessori eğitimi veren ÖÖÖEK yönünde görülen anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile anne-baba görüşlerine göre çocukların akran oyun davranışları MEB programı uygulayan ÖÖÖEK ile Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK arasında “Oyun Etkileşimi” ve “Oyunun Bozulması” davranışları açısından fark bulunmamaktadır. Fakat “Oyundan Kopma” davranışı Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’na devam eden çocuklarda, MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’na devam eden çocuklara kıyasla daha sık görülmektedir.

PEAOÖ-Ö formuna ait “Oyunun Etkileşimi, Oyunun Bozulması” alt faktörlerinde okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı fark yoktur. “Oyundan Kopma” alt faktöründe ise Montessori eğitimi veren ÖÖÖEK lehine anlamlı fark bulunmuştur. Diğer bir ifade ile öğretmen görüşlerine göre çocukların akran oyun davranışları MEB programı uygulayan ÖÖÖEK ile Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK arasında “Oyun Etkileşimi” ve “Oyunun Bozulması” davranışları açısından fark bulunmamaktadır. Fakat “Oyundan Kopma” davranışı Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’na devam eden çocuklarda, MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’na devam eden çocuklara kıyasla daha sık görülmektedir.

Okul öncesi dönem üç-altı yaş arasını kapsayan bir dönemdir. Bu yaş aralığı çocukların akranları ile yoğun bir şekilde oyun oynadıkları bir dönemdir. Akranları ile oyun oynamanın bir sonucu olarak çocuklarda “Oyun Etkileşimi” alt faktörünün altında bulunan “arkadaşı ile oyuncağını paylaşma, oyun esnasında olumlu duygular gösterme” gibi olumlu oyun davranışları ve “Oyunun Bozulması” alt faktörünün altında bulunan “arkadaşının oyuncağını zorla alma, ağlama, kızgınlık gösterme” gibi olumsuz oyun davranışlarını gösterme durumları olağandır. Araştırma sonucundan da anlaşılacağı üzere çocukların olumlu ve olumsuz oyun davranışları

okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifade ile Montessori eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının olumlu ve olumsuz sayılabilecek oyun davranışlarında farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuca göre diyebiliriz ki çocuğun bulunduğu her yerde oyun da mevcuttur ve bu durum okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Fakat okul türüne göre farklılık gösteren nokta ise “Oyundan Kopma” alt faktöründedir. “Oyun grubunun dışında gezinme, oyuna katılmayı reddetme” gibi davranışları içeren “Oyundan Kopma” alt faktörünün puanları Montessori eğitimi alan çocuklarda yüksek çıkmıştır. Yani oyundan kopma davranışı Montessori eğitimi alan çocuklarda daha sık görülmektedir. Bunun sebebi de Montessori eğitiminin ilkelerinden çocuğa saygı, özgür seçim ilkesi, konsantrasyon ile açıklanabilir. Montessori okullarında çocuklar hiçbirşey için oyun oynamak için dahi zorlanmazlar. Dolayısıyla çocuk istediği zaman oyuna katılır, istemediğinde ise sınıfta serbest gezmede özgürdür.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda;

- 1.** Montessori eğitim felsefesinde oyun kavramı yerine iş kavramının yer almasına karşın; çocuğun gerekli görev ve basamakları yerine getirirken aslında bir oyun temelli öğrenme sürecinde olduğu düşünüldüğünden, Montessori eğitiminin yaygınlaştırılmasına yönelik olarak bu yönde farkındalık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.
- 2.** Çalışma örneklemini oluşturan anne-babaların büyük çoğunluğunun kadın olması araştırmanın sınırlılıklarından biridir. İleride yapılacak olan benzer çalışmalarda anne-babaların eşit oranda olmasına özen gösterilmesinin, araştırmanın çıktılarına olumlu yönde etki edebileceği düşünülmektedir.
- 3.** Gelecekte yapılacak çalışmalarda Montessori eğitimi alan çocukların, ileri çocukluk ya da yetişkinlik yaşantılarındaki sosyal becerilerinin tespit edilebilmesi amacıyla katılımcıların ileriye dönük olarak takip edilmesi ve çalışmaya konu araştırma deseninin geliştirilerek, boylamsal bir çalışma olarak tasarlanması önerilebilir.
- 4.** Yapılacak olan diğer çalışmalarda Montessori eğitiminin belirli bileşenlerinin (örneğin, materyaller veya işbirlikçi çalışma fırsatları gibi)

sosyal ve akademik becerilerle ilişkili olup olmadığını araştırmak yararlı olacaktır.

5. Türkiye’de verilen Montessori eğitimlerinin standart bir içeriğinin ve toplam eğitim saatinin bulunmaması ve dolayısı ile akredite edilmemesi; eğitimlerin genel olarak eğitici eğitimleri almış idareciler tarafından verilmesi, eğitim ve uygulamaya yönelik merkezi bir denetim mekanizmasının olmaması ve uygulama boyutunun sertifikasyon sürecinde değil de ücretli bir çalışan konumundayken yapılması hususları göz önünde bulundurulduğunda; Montessori eğitiminin üniversitelerin çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği bölümleri koordinesinde bir meslek yüksekokulu bünyesinde bir bölüm olarak okutulması ya da sertifikasyon sürecinin akredite edilmiş bir dernek kanalıyla standartlaştırılması önerilmektedir.
6. Türkiye’de Montessori eğitimi veren okul öncesi kurumları Milli Eğitim’e ya da Sosyal Hizmetler’e bağlı kurumlar olarak hizmet vermektedirler ve yönetmeliklere göre bu okulların MEB müfredatına uyması beklenmektedir. MEB müfredatı ile Montessori eğitiminin birlikte uygulanması ve denetlenmesi sıkıntılara neden olabileceğinden ilgili birimlerde Montessori okullarını ile ilgilenen ayrı birim ya da görevlilerin olması önerilmektedir.
7. Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi almış ve Montessori eğitimi almamış çocukların, ilkokul düzeyine geldiklerinde sosyal beceri, özdenetim, öz düzenleme ve akademik performanslarında olumlu sonuçların olup olmadığına ve oyun davranışlarına ilişkin çalışmaların yapılması Montessori eğitiminin uzun dönem etkinliğinin ölçülmesinde bir öneri olarak değerlendirilebilir.
8. Montessori yaklaşımı uygulayan okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenler ile MEB programı uygulayan okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin oyunu nasıl algıladıkları ve oyuna bakış açıları değerlendirilebilir.
9. Oyun, çocuğun en temel ihtiyacı olduğu düşünöldüğünde tüm eğitim yaklaşımlarında oyuna yer verildiği yadsınamaz. Bu bağlamda farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi kuramlarındaki çocukların oyunları gerek oyun türü, gerek oyun içerikleri yönünden gözlem ve öğretmen görüşleri yoluyla incelenebilir.

ÖZET

Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi

Bu çalışmada; Montessori eğitimi veren özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ile MEB programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının, anne-baba ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan Montessori eğitimi veren özel okul öncesi eğitim kurumları ve MEB programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların anne-babaları (n=243) ve öğretmenleri (n=46) oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki çocukların akran oyun davranışlarını incelemek amacıyla Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen; Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016, 2017) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E)”, “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)”, çocukların ve anne-babalarının sosyodemografik özelliklerini içeren “Anne-Baba Genel Bilgi Formu” ile öğretmenlerin sosyodemografik ve mesleki özelliklerini içeren “Öğretmen Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerden Bağımlı Örneklem t Tesi (Independent Samples t Test) ve Bağımsız Örneklem t Tesi (Paired Samples t Test), tanımlayıcı istatistiksel metotlar (yüzde, ortalama, maksimum ve minimum değerler) kullanılmıştır. Araştırmada; her iki gruptaki anne-babalarının büyük çoğunluğunun 36-40 yaş aralığında olduğu, çalıştığı, çoğunluğunun çekirdek aileye ve tek çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’da çalışan öğretmenlerin MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’ndeki öğretmenlere göre daha genç oldukları, lisans/lisansüstü mezuniyet oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grupta da öğretmenlerin, çocukları her gün açık havaya çıkardıkları, Montessori eğitimi veren okullarda günlük açık hava saatinin sadece okuldan okula değiştiği, okul bazında ise her okulun standart bir açık hava saati uygulamasının bulunduğu tespit edilmiştir. MEB programı uygulayan kurumlarda ise açık hava saatinin kurumdan kuruma ve aynı kurumda çalışan

öğretmenden öğretmene değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Montessori okullarında çalışan öğretmenlerin Montessori eğitimi almış ya da hali hazırda eğitim alıyor oldukları ve bu eğitimleri kurum müdürlerinin verdiği belirlenmiştir. Hem öğretmen (PEAOÖ-Ö) hem de ebeveyn formunun (PEAOÖ-E) “oyun etkileşimi” ve “oyunun bozulması” alt faktörlerinden alınan puanlar arasındaki farklılık anlamlı değilken ($p>0,05$), “oyundan kopma” davranışında Montessori eğitimi veren ÖÖÖEK devam eden çocuklar yönünde anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür ($p<0,05$). Araştırmaya alınan çocukların akran oyun davranışlarının anne-baba ve öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunup bulunmadığı incelenmiş; “Oyun Etkileşimi, Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma” faktörlerinin tümünde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. “Oyun Etkileşimi ve Oyunun Bozulması” alt faktörlerindeki anlamlılık öğretmen görüşü yönünde farklılık gösteriyor iken “Oyundan Kopma” alt faktörü anne-baba görüşü yönünde anlamlı farklılık göstermektedir.

Okul öncesi dönem üç-altı yaş arasını kapsayan bir dönemdir. Bu yaş aralığı çocukların akranları ile yoğun bir şekilde oyun oynadıkları bir dönemdir. Akranları ile oyun oynamanın bir sonucu olarak çocuklarda “Oyun Etkileşimi” alt faktörünün altında bulunan “arkadaşı ile oyuncağını paylaşma, oyun esnasında olumlu duygular gösterme” gibi olumlu oyun davranışları ve “Oyunun Bozulması” alt faktörünün altında bulunan “arkadaşının oyuncağını zorla alma, ağlama, kızgınlık gösterme” gibi olumsuz oyun davranışlarını gösterme durumları olağandır. Araştırma sonucundan da anlaşılacağı üzere hem öğretmen hem de anne-baba görüşlerine bakıldığında çocukların olumlu ve olumsuz oyun davranışları okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifade ile Montessori eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının olumlu ve olumsuz sayılabilecek oyun davranışlarında farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuca göre diyebiliriz ki çocuğun bulunduğu her yerde oyun da mevcuttur ve bu durum okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Fakat okul türüne göre farklılık gösteren nokta ise “Oyundan Kopma” alt faktöründedir. “Oyun grubunun dışında gezinir, oyuna katılmayı reddetme” gibi davranışları içeren “Oyundan Kopma” alt faktörünün puanları Montessori eğitimi alan çocuklarda yüksek çıkmıştır. Yani oyundan kopma davranışı Montessori eğitimi alan çocuklarda daha sık görülmektedir. Bunun sebebi de Montessori eğitiminin ilkelerinden çocuğa saygı, özgür seçim ilkesi, konsantrasyon

ile açıklanabilir. Montessori okullarında çocuklar hiçbirşey için oyun oynamak için dahi zorlanmazlar. Dolayısıyla çocuk istediği zaman oyuna katılır, istemediğinde ise sınıfta serbest gezmede özgürdür.

Anahtar Kelimeler: Akran, Montessori Eğitimi, Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Eğitim, Oyun



SUMMARY

A Study on Play Behaviors of children who are attending Montessori Preschools and Non-Montessori Private Preschools

The aim of this study is to analyze the peer play behaviors of preschool children according to views of their teachers and their parents by the type of school. The research sample consisted of parents of 36-72 months old children attending Private Montessori Preschools and Private Preschools in Çankaya, Ankara (N = 243) and teachers working in these schools (N = 46). Penn Interactive Peer Play Scale-Parent Form (PIPPS-P) and Penn Interactive Peer Play Scale-Teacher Form (PIPPS-T) that were developed by Fantuzzo, Mendez and Tighe (1998) and were made its adaptation to Turkish by Ahmetoğlu, Acar and Aral (2016, 2017), General Information Form “including sociodemographic characteristics of children and their parents and General Information Form which includes sociodemographic and professional characteristics of teachers were used. The study was designed in quantitative research approach and survey method was used. While analyzing the data, Independent Sample t Test, Paired t Test and descriptive statistical methods were used. In the result of the study; it is seen that the majority of the parents in both groups are between 36 and 40 years of age, they have a job and they work, have a nuclear family, and have one child. It is observed that teachers working in Montessori Private Schools are younger, have higher level education than the teachers working in Private Schools. It was found that all of the teachers allow outdoor time to children in daily routine in both groups. Outdoor time span varies from school to school at Montessori Private Preschools. Outdoor time span varies from school to school besides it varies from teacher to teacher in the same school at Private Preschools. It has seen in the research that Private preschools’ teachers didn’t take Montessori teacher training and Montessori preschool teacher’s took Montessori teacher training. It was determined that the teachers working in the Montessori preschools took Montessori trainings from the school director that they are working for. Factor Analyses showed that there is no significant difference in the scores of “Play Disruption” and “Play Disconnection” factors of Penn Interactive Peer Play Scale-Parent Form (PIPPS-P) and Penn Interactive Peer Play Scale-Teacher Form (PIPPS-T) ($p>0,05$). There is significant difference in the third factor of both scales:

“Play Disconnection” ($p < 0,05$). Teacher scores are higher than parents’ scores. In addition, the opinions of the teachers who participated in the research were compared with the opinions of parents. Factor analyses show that there is significant difference in all areas ($p < 0,05$). Teacher’s scores are higher than parents’ scores in the factors of “Play Disruption” and “Play Disconnection”. Parents’ scores are higher than teachers’ scores in factor of “Play Disconnection”.

Preschool is a period from three to six years. This age range is a period in which children play with their peers. As a result of playing with peers, positive play behaviors (“Play Interaction”) such as sharing his/her toy with a friend, showing positive emotions during the play and negative play behaviors (“Play Disruption”) such as usurping his/her friend toys, crying, showing aggression are common play behaviors of preschool children. As a result of the study, both the teachers and parents' opinions show that the positive and negative play behaviors of children do not differ according to the type of school. In other words, there is no difference between the positive and negative play behaviors of preschool children who attend Montessori and who attend Non-Montessori schools. According to the result, we can say that wherever there is a child there is play and this situation does not differ according to the type of school. However, according to the type of school, the point that differs is about “Play Disconnection”. The scores of the “Play Disconnection” which includes play behaviors such as wandering outside the play group, refusing to participate in play are high in Montessori group. In other words, “Play Disconnection” behaviors are more common in children who are attending Montessori schools. The reason for the result can be explained by the principles of Montessori education. The principle of free choice and respect to the child. In Montessori schools, children are not forced for anything even play. Therefore, the child participates in the play whenever he/she wants. If he/she doesn't want to participate in the play it is okay for teachers so children are free walking in a classroom, outside the play group.

Key Words: Montessori Education, Peer, Peer Play Behaviors, Play, Preschool Education.

KAYNAKLAR

- ALIC, Margaret (2019). *Nature Deficit Disorder*. The Gale Encyclopedia of Environmental Health. 663-667
- AÇEV (2018). Günlük Eğitim Akışı. <http://www.acevokuloncesi.org/egitim-programi/okul-oncesi-egitim-programi/gunluk-egitim-akisi>. Erişim Tarihi: 26.12.2018.
- AHMETOĞLU E, ACAR İH, ARAL N (2016). Penn etkileşimli akran oyun ölçeği ebeveyn formunun (PIPPS-P) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, Turkish studies. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9): 31-52.
- AHMETOĞLU E, ACAR İH, ARAL N (2017). Penn etkileşimli akran oyun ölçeği öğretmen formunun uyarlama çalışması (PEAOÖ-Ö). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1): 104-119.
- ALFIERI L, BROOKS PJ, ALDRICH NJ, TENENBAUM HR (2011). Does discovery-based instruction enhance learning?. *Journal of Educational Psychology*, 103(1): 1-18.
- ANDERSON JK (2010). The importance of play in early childhood development. <http://msuextension.org/publications/HomeHealthandFamily/MT201003HR.pdf>. Erişim Tarihi: 02.11.2018.
- ARAL N, BARAN G, BULUT Ş, ÇİMEN S (2000). *Drama*. Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 1. Baskı, 45-109.
- ARAL N, BARAN G, PEDÜK Ş, ERDOĞAN S (2003). *Eğitimde drama*. Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 2. Baskı, 48-71.
- ARAL N, KANDIR A, YAŞAR M (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 1. Baskı, 43.
- ARAL N, YILDIZ-BIÇAKÇI M, YURTERİ-TİRYAKİ A, ÇETİN-SULTANOĞLU S, ŞAHİN S (2016). Montessori eğitiminin çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1):10.
- ASLANARGUN E, TAPAN F (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 11(2): 219-238.
- AZAR B (2002). It's more than fun and games. *Monitor on Psychology*, 33(3): 20-62.
- BAYRAM B (2014). Değerler eğitiminde Montessori yöntemi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. 70-85.
- BEKEN S (2009). *Montessori yöntemi etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 52-135.
- BİRLEŞMİŞ MİLLETLER GENEL KURULU (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. UNICEF. 1989, 5- 21.
- BRITTON L (1992). *Montessori play and learn: A parent's guide to purposeful play from two to six*. Crown, New York,12-35.
- BROW S (2010). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Penguin Blog, First Published, 56- 62.
- CHATTIN-MCHICHOLS J (1992). *The Montessori controversy*. Albany, NY. Delmar, 1-32.
- COSENTINO JM (2006). Big work: Goodness, vocation, and engagement in the montessori method. *Curriculum Inquiry*, 36(1): 63-92.

- ÇAKIROĞLU WİLBRANDT E (2008). *Okul öncesi Dönem Montessori Yöntemi İle Kaynastırma Uygulamaları. Öğretmen El Kitabı*, Poyraz Ofset. Ankara. 20-52.
- ÇAKIROĞLU WİLBRANDT E (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı*. Kök Yayıncılık. Ankara, 2. Baskı, 35-50.
- DEMİRALP S (2014). *Montessori metodu ve uygulamaları*. Nobel Yayınları, Ankara, 43-63.
- DERE H, TEMEL F (1999). *Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar: gazi üniversitesi ananokulu / anasınıfı öğretmeni el kitabı*. Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 1. Baskı, 38-86.
- DERELİ E (2017). Montessori eğitim programının çocukların psikososyal gelişimlerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2): 135-153.
- DİLEK H (2016). *Türkiye cumhuriyeti milli eğitim bakanlığı 2013 okul öncesi eğitim programı ile 2006 programının karşılaştırılması. Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelikler Arayışı*. Pegem Akademi Yayıncılık, 1. Baskı, 586-598.
- DODGE D (2007). Human capital, early childhood development and economic growth. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 2011: 5- 27.
- DOHRMANN K (2003). Outcomes for students in a Montessori program: A longitudinal study of the experience in the Milwaukee Public Schools. Available at http://amiglobal.org/sites/ami-global.org/files/outcomes_0.pdf. Erişim Tarihi: 12.11.2018.
- DULKADİROĞLU A (2010). *Maria Montessori'ye göre çocuğun doğası ve eğitimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 94-70.
- DURUALP E, ARAL N (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39: 160-172.
- DURUALP E, ARAL N (2011). Oyun temelli sosyal beceri eğitimi. Ayrıntı Yayınevi, Ankara, 14-92.
- DURUALP E, ARAL N (2015). Oyun temelli sosyal beceri eğitimi. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Vize Basın Yayın, Ankara,34-101.
- ERTEN-BİLGİÇ D, SURUR AS (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim sistemlerinin mekân biçimlenişine etkisi ve Reggio Emilia eğitim sisteminin mekân tasarımı üzerine denemeler. *Megaron*, 11(1): 162-176.
- FANTUZZO J, MENDEZ J, TIGHE E (1998). Parental assessment of peer play: Development and validation of the parent version of the Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 659-676.
- FISHER K, HIRSH-PASEK K, GOLINKOF R, SINGER D, BERK LW (2011). *Playing around in school: Implications for learning and education policy*. Oxford Handbook of the Development of Play, Ed. Pellegrini, A. D., 341-362.
- FROST JL, WORTHAM SC, REIFEL S (2005). *Play and child development* (2. Edition). Pearson Education, New Jersey, 68-92.
- GELİŞLİ Y, YAZICI E (2012). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 85-93.
- GİNSBURG KR (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent child bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119(1): 182-194.
- GOLDSTEİN J (2012). *Play in children's development health and well-being*. Toy Industries of Europe (TIE): 2-44.

- GÖNEN M (1990). Çocuun gelişmesinde okul öncesi eğitimnin önemi. *Okul öncesi Eğitim Dergisi*, 39: 6–10.
- GUSTAFSON EK (2016). Parental perceptions of play and the influence of flow experience. *Master Thesis The University of Utah.*, 12-28.
- GÜLKANAT P (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin montessori yöntemi ile gerçekleştirilen eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 70- 179.
- GÜNDOĞDU K, KAYA Hİ (2006). Okul öncesi eğitimde montessori yaklaşımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13: 167- 178.
- HAINSTOCK EG (1997a). *The essential Montessori: An introduction to the woman, writings, the method and the movement*. Penguin, New York, 24-104.
- HAINSTOCK EG (1997b). *Teaching montessori in the home*. Plume, New York, 1-18.
- HECKMAN JJ (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782): 1900-1902.
- HIRSH-PASEK K, GOLINKOFF RM (2011). *The great balancing act: Optimizing core curricula through playful pedagogy*. In E.F. Zigler, W.S. Gilliam, & W.S. Barnett (Eds.), *The prek debates: Current controversies and issues*, 110-116.
- <http://molekulerbiyolojiyegenetik.org/nobel-tip-2017-odulu-biyolojik-saat/>, Erişim Tarihi: 17.11.2018
- [https://montessori-ami.org/training-programmes/diploma-courses.](https://montessori-ami.org/training-programmes/diploma-courses/), Erişim Tarihi: 16.11.2018.
- <https://www.mother.ly/parenting/getting-kids-to-play-outdoors-is-one-of-the-best-things-you-can-do-for-them>
Erişim Tarihi: 03.01.2019
- https://handsonaswegrow.com/routines-important-kids/?utm_source=dlvr.it&utm_medium=twitter
- HUMPHRYES J (1998). The developmental appropriateness of high-quality montessori programs. *Young Children*, 53(4): 4-16.
- KALKAN A, ARSLAN M (2015). Okul öncesi dönemine yönelik görsel algılama ölçeğinin geliştirilmesi. *Geçerlilik Güvenilirlik Çalışması. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 11(4): 1369-1391.
- KAYILI G (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, 90- 110.
- KAYILI G (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 128-160.
- KAYILLI G (2016). *Researches on montessori method in turkey: Examination of the research publications between 2000-2016*. INES International Academic Research Congress Conference Paper, 1345-1352.
- KAYTEZ S, DURUALP E (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 110-122.
- KEÇELİOĞLU Ö (2015). *MEB okul öncesi eğitim programı ve montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: 35-78.
- KEPPLER GT (2009). *The role of play in preschool montessori classrooms*. Master Thesis The University of Alaska Anchorage, 26-146.

- KESİCİOĞLU OS, ALİSİNANOĞLU F (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 1: 93-110.
- KILINÇ N (2016). *5-6 Yaş Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları İle Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. 41-64
- KINIK B (2018). *Montessori temelli bireysel eğitim programının özel eğitim gereksinimi olan çocukların problem çözüme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, 48-71.
- KLEİN L, KNITZER J (2006). Effective preschool curricula and teaching strategies. *Pathways to Early School Success*, 2: 4- 39.
- KOÇYİĞİT S, KAYILI G (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 501-509.
- KORKMAZ HE (2005). *Montessori metodu ve montessori okulları: Türkiye’de montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 30-35, 73-93.
- KORKMAZ E (2012). *Montessori metodu*. Alrı Yayın, İstanbul, 113-176
- KÖKSAL O, BALABAN-DAĞAL A, DUMAN A (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46: 379-394.
- KRAMER R (1983). *Maria Montessori A Biography*. Chicago: University of Chicago, 20-40, 110-130, 158-175.
- KUŞÇU Y (2014). *Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması ve 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarının incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, , Konya 2014. 61-86.
- LILLARD PP (1972). *Montessori A Modern Approach*. Schocken Books Inc, New York, 90-140
- LILLARD AS, ELSE-QUEST N (2006). The early years: *Evaluating montessori education*. *Science*, 313(5795): 1893 – 1894.
- LILLARD AS (2012). Preschool children’s development in classic Montessori, supplemented Montessori, and Conventional Programs. *Journal of School Psychology*, 50: 379–401.
- LILLARD AS (2013). Playful learning and montessori education. *American Journal of Play*, 5(2):157-187.
- LILLARD AS (2014). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press, NY. 389-425.
- MALLORY T (1989). *Montessori ve çocuğunuz, ana-babanın el kitabı*. Hatiboğlu Yayınevi, Ankara, 1. Baskı: 42-88.
- MONTESORİ M <http://www.kitapyurdu.com/yazar/maria-montessori/9561.html>. Erişim Tarihi: 04.06.2018.
- MEB (2009). *Megep (mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi) çocuk gelişimi ve eğitimi çocuğun gelişimi*. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf. Erişim Tarihi: 26.11.2018.
- MEB (2013). *T.C. Milli eğitim bakanlığı temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitimi programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> . Erişim Tarihi: 10.06.2017.
- MEB (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Oyun etkinliği: 1*. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Oyun%20Etkinlikleri%20-1.pdf. Erişim Tarihi: 16.10.2018.

- MIA (2018). Montessori teacher training. <https://mia-world.org/teacher-training/>. Erişim Tarihi: 01.11.2018.
- MIAS (2013). Mias student handbook. <http://www.montessori-training.com/wp-content/uploads/2013/03/Student-Handbk6-19-13-imp.version-2..pdf>. Erişim Tarihi: 20.10.2018.
- MONTESSORI M (1924). Some words of advice to teachers. *The Call of Education*, 11(4): 4-14.
- MONTESSORI M (1965a). *Dr. Montessori's own handbook*. Schocken Books, New York, 122-139.
- MONTESSORI M (1965b). *The advanced montessori method*. Schocken, New York, 3-12, 112.
- MONTESSORI M (1967). *The discovery of the child*. Balantine, New York, 70-302.
- MONTESSORI M (1973). *From childhood to adolescence*. Schocken Books, New York, 10-72.
- MONTESSORI M (1974). *Childhood education*. Henry Regnery Company, Chicago, 35-97.
- MONTESSORI M (1989). *The child, society and the world*. Clio Press, Oxford, 12-49.
- MONTESSORI M (1992a). *Education and peace*. ABC-Clio Inc, 53-87.
- MONTESSORI M (1992b). *Education for human development: Understanding montessori*. Clio Press, 43-110.
- MONTESSORI M (1994). *Creative development in the child: The montessori approach* (Vol. 1). (R. Ramachandran, Ed.) Kalakshetra Publications, 7-39.
- MONTESSORI M (1995). *Absorbent mind*. Owl, New York, 97-290.
- MONTESSORI M (2002). *The montessori method*. Dover, New York, 38-40.
- MONTESSORI N (2018). *Books by montessori*. <http://www.montessori-namta.org/books-by-montessori>. Erişim Tarihi: 15.06.2018.
- MONTESSORI EĞİTMEN EĞİTİMİ. <https://montessoridernegi.org/montessori-egitmen-egitimi/>, Erişim Tarihi: 22.10.2018.
- MONTESSORI EĞİTMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMI. <http://esertifika.kocaeli.edu.tr/courses/montessori-egitmenligi/>, Erişim Tarihi: 22.10.2018.
- MORRISON G S (2014). Early childhood education today. Pearson, New York, 180-205.
- MURRAY AK (2008). *Public perceptions of Montessori education*. Doctor of Philosophy Thesis, University of Kansas, 31-75.
- MURRAY AK (2010). *Overview of research on Montessori education: An evidence-based curriculum*. American Montessori Society, New York.
- MURRAY AK (2012). *Public knowledge of Montessori education*. *Montessori Life*, 24(1):18-21.
- MUSTARD JF (2010). Early brain development and human development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 2011: 5-27.
- MUTLU B, ERGİŞİ A, BÜTÜN-AYHAN A, ARAL N (2012). Okul öncesi dönemde montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3: 113-128.
- NORTH AMERICAN MONTESSORI TEACHER'S ASSOCIATION FAQs. Retrieved from <http://www.montessorinamta.org/FAQ/Montessori-Education>, Erişim Tarihi: 08.10.2018.
- OĞUZ V, KÖKSAL-AKYOL A (2006). Çocuk eğitiminde montessori yaklaşımı. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1): 243-256.

- OKTAY N (1985). Okul Öncesi Eğitimi Etkileyen Farklı Ekoller. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırma Semineri 2-3, İstanbul. 148-157
- OREM R C (1970). Montessori, Her Method and The Movement. Capricorn Books, NY. 121
- OU S, REYNOLDS AJ (2014). *Preschool Education and School Completion*. Encyclopedia of Early Child Development, School Success, 2nd ed., 1-7.
- ÖNGÖREN S (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş grubu çocuklarına geometrik şekil kavramı kazandırmada Montessori eğitim yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 88-102.
- ÖZDAĞ SA (2014). *Montessori metodu'nun eğitim mekanlarına yansımaları üzerine kavramsal bir analiz*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 121-165
- PANKSEPP J (2007). Can play diminish adhd and facilitate the construction of the social brain?. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16: 57-66.
- PARTEN MB (1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269.
- RATHUNDE K (2003). A comparison of Montessori and traditional middle schools: Motivation, quality of experience, and social context. *The NAMTA Journal*, 28(3): 12-52.
- SAK Ş (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının montessori ve reggio emilia yaklaşımları ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12: 1-20.
- SCHILLING K (2011). Montessori Approach to Teaching/Learning and Use of Didactic Materials. *University of Manitoba Education Graduate Symposium on March 4, 2011:1-16*.
- SELDİN T (2017). *How to raise an amazing child the montessori way*. DK, New York, 10-18.
- SENEMOĞLU N (1994). Okul öncesi eğitim programları hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10: 21.
- SEVİNÇ M (2003). *Türkiye' de okul öncesi eğitimi*. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 10-22.
- STANDING EM (1998). *Maria montessori: Her life and work*. Plume, New York, 21-118.
- SUSSMAN S (2012). The importance of play in the preschool classroom. *Texas Child Care Quarterly*, 36(3): 1-8.
- SUTTON-SMİTH B (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 146-288.
- ŞAHİN Ç, KARTAL OY, İMAMOĞLU A (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1): 101-118.
- ŞAHİNTÜRK Ö (2012). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 48-55.
- TANER-DERMAN M, BAŞAL H (2013). Okul öncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1): 115-144.
- TEMEL F (1994). Montessori'nin görüşleri ve eğitim yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitim Dergisi*, 26(47): 18-22.
- TEPELİ K, YILMAZ E (2012). Üç farklı programa göre eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22: 191-196
- TOPBAŞ E (2015). Montessori yöntemiyle çocuk eğitimi. Panama Yayınevi, Ankara, 12-35.

- TORAN M. (2011). *Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 49-122.
- TUĞRUL B, METİN-ASLAN Ö, ERTÜRK G, ÖZEN-ALTINKAYNAK Ş (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 97-116.
- TUNCER B (2015). Okul öncesi çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1(2): 39-58.
- TURNER TD (2016). *Education, training and experience: A study of an educator's*. Atlanta: The Faculty of Tift College of Education at Mercer University, 28.
- VANDERBROECK M, LENAERTS K, BEBLAVY M (2018). Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them. European Expert Network on Economics of Education [EENEE] Analytical Report No: 32: 11-60.
- VONDEROHE R (2017). *The importance of play in early childhood development*. <http://parentsavvy.com/articles-and-blog/356/>. Erişim Tarihi: 18.10.2018.
- WENTWORTH RA, WENTHWORTH F (1999). *Montessori for the millenium*. Lawrence Erlbaum Ass., New Jersey, 43-65.
- WHITE R, STOECKLIN V (1998). *Children's outdoor play and learning environments: Returning to nature*. Early Childhood News, March/April.1-8.
- YİĞİT T (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında Montessori ve geleneksel öğretim yöntemleri alan çocukların sayı kavramını kazanma davranışlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 74-84.
- YÜCESAN Y (2017). *Montessori eğitiminin okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ve problem davranışları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük, 27-60.

EKLER

Ek-1. Anne-Baba Genel Bilgi Formu

Aşağıda ailenizin özellikleriyle ilgili sorular bulunmaktadır. Soruları içtenlikle cevaplamamız çalışmamız açısından oldukça önemlidir. Gönüllü katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz:

1. Kadın
2. Erkek

2. Yaşınız:.....

3. Öğrenim Durumunuz:

1. İlkokul
2. Ortaokul
3. Lise
4. Lisans/Lisansüstü

4. Mesleğiniz:.....

5. Çalışma Durumunuz

1. Çalışıyor
2. Çalışmıyor

6. Medeni Durumunuz

1. Evli
2. Bekâr
3. Ayrı yaşıyor

7. Aile Tipi

1. Çekirdek
2. Geniş
3. Parçalanmış

8. Algılanan sosyo-ekonomik düzey

1. Alt
2. Orta
3. Üst

9. Ailenizin Aylık Gelir Düzeyi

1. 0-2,500 TL
2. 2,501-5,000 TL
3. 5001-7,500 TL
4. 7,501-10,000 TL
5. 10,000 ve üstü

10. Eşinizin Yaşı:

11. Eşinizin Eğitim Durumu:

1. İlkokul
2. Ortaokul
3. Lise
4. Lisans/Lisansüstü

12. Eşinizin Çalışma Durumu

1. Çalışıyor
2. Çalışmıyor

13. Eşinizin Mesleği:

.....

14. Kaç Çocuğunuz var? :

15. Okul öncesi kuruma devam eden

kaç çocuğunuz var? :.....

16. Okul öncesi kurumuna devam

eden çocuğunuzun yaşı/yaşları:

.....

17. Okul öncesi kurumuna devam

eden çocuğunuzun cinsiyeti: 1.

Kız **2. Erkek**

NOT: Okul öncesi kurumuna

devam eden birden çok

çocuğunuz var ise ayrıca

belirtiniz:.....

18. Okul öncesi kurumuna devam eden çocuğunuzun doğum sırası

1. İlk çocuk
2. Ortanca/ortancalardan biri
3. Son çocuk

19. Çocuğunuzun devam ettiği okul öncesi kurum

1. Özel Okul öncesi eğitim kurumu
2. Montessori eğitimi veren Özel Okul öncesi eğitim kurumu

20. Çocuğunuz kaç yıldır Okul Öncesi Eğitim Kurumuna devam ediyor?

1. 1. Yılı (6-12 ay)
2. 2. Yılı
3. 3. Yılı
4. 4. Yılı
5. 5. Yılı

Ek-2. Öğretmen Genel Bilgi Formu

1. Yaşınız:.....

2. Öğrenim Durumunuz:

1. İlkokul
2. Ortaokul
3. Lise
4. Lisans/Lisansüstü

3. En son mezun olduğunuz

okul?.....

.....

4. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

1. 1 yıldan az
2. 1-5 yıl
3. 6-10 yıl
4. 11-15 yıl
5. 15-19 yıl
6. 20-25 yıl
7. 26-30 yıl
8. 30 yıl +

5. Şu an çalıştığınız kurumun adı:

6. Şu an çalıştığınız okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz?

1. 1 yıldan az
2. 1-5 yıl
3. 6-10 yıl
4. 11-15 yıl
5. 15-19 yıl
6. 20-25 yıl
7. 26-30 yıl
8. 30 yıl +

7. Okulunuzda serbest oyun saati bir gün içinde toplam kaç dakikadır?
- 1-30 dakika
 - 31-60 dakika(yarım saat-1 saat)
 - 61-90 dakika(1 saat-1,5 saat)
 - 91-120 dakika (1,5-2 saat)
 - 120 dakikadan (2 saatten) fazla
8. Yapılandırılmış oyun saati bir gün içinde toplam kaç dakikadır?
- 1-30 dakika
 - 31-60 dakika(yarım saat-1 saat)
 - 61-90 dakika(1 saat-1,5 saat)
 - 91-120 dakika (1,5-2 saat)
 - 120 dakikadan (2 saatten) fazla
9. Çocuklar, gün içinde açık havaya (bahçeye) çıkıyorlar mı?(İşaretleyp nedenini yanına yazınız.)
- Evet
 - Hayır
10. Gün içinde çocukların açık havada geçirdikleri süre dakikadır.
11. Montessori eğitimi aldınız mı?.....
12. Bir öncesi soruya cevabınız evet ise eğitimi nereden, kimden aldınız?.....
13. Montessori eğitiminiz toplamda kaç saatlik bir eğitimdi?.....

Ek-3. Kurum İzin Yazısı

.....Okulu Müdürlüğüne,

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsüne bağlı Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisiyim. Doç. Dr. Ender Durualp danışmanlığında “Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi” başlıklı tez çalışması yapmaktayım. Söz konusu araştırmada kullanılacak form ve ölçekler ekte sunulmuştur.

Araştırmayı yapmak için gerekli iznin alınabilmesi hususunda bilginizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

.../.../....

Sevinç Uçar

Yüksek lisans öğrencisi

Adres: Çayyolu Mah. İş Bankacılar Sitesi

No:6 Çankaya/Ankara

E-mail: ucar.sevinc@gmail.com

Ek-4. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Alt Etik Kurulu Karar Örneği

ANKARA ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 11/12/2017

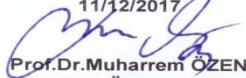
Toplantı Sayısı : 20

Karar Sayısı : 338

338-Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinden **Sevinç Uçar**'ın "Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili 16/10/2017 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinden **Sevinç Uçar**'ın "Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
11/12/2017


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

Ek-5. Aydınlatılmış Anne-Baba Onam Formu

-ANNE-BABA ONAM FORMU-

Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi

Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans tez çalışması kapsamında yapılmakta olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapıldığını anlamız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu araştırma Montessori eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışlarının incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Çocukların oyun alışkanlıklarına dikkat çekmek, Montessori eğitimi alan ve almayan çocukların oyun sürecindeki davranışlarını anne-baba ve öğretmen görüşlerine göre ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmayla elde edilecek sonuçların, anne-baba ve öğretmen görüşlerine göre çocukların oyun davranışlarına ışık tutacağı, çocukların olumlu oyun davranışları, akran ilişkileri geliştirmesi açısından öneriler sunacağı, alternatif eğitim yaklaşımlarının etkilerinin belirleneceği düşünülmektedir. Araştırma, Ankara ili Çankaya ilçesinde Montessori eğitimi veren okul öncesi kurumuna devam eden ve Montessori eğitimi vermeyen özel okul öncesi kurumuna devam eden 36-72 aylık çocuklar üzerinde gerçekleştirilecektir. Araştırma, yaklaşık 300 gönüllü ebeveyn ile yürütülecektir. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğinizde, sizden yaklaşık 10 dk. sürecek olan “Genel Bilgi Formu” ve “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formunu” doldurmanız beklenmektedir. Yine araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde, çocuğunuzun öğretmeninden yaklaşık 10 dk. sürecek olan “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu”nu doldurması beklenmektedir.

Bu araştırmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığımı kanısındayım. Hem çocuğumun öğretmenin hem de çocuğumun ebeveyni olarak şahsımın bu araştırmaya katılmasında bir sakınca görmüyorum. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanıdı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza:

Tarih:

Katılımcının Adı Soyadı:

İmza:

Tarih:

Araştırmacının Adı Soyadı:

Ek-6. Aydınlatılmış Öğretmen Onam Formu

-ÖĞRETMEN ONAM FORMU-

Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi

Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans tez çalışması kapsamında yapılmakta olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapıldığını anlamız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu araştırma Montessori eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışlarının incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Çocukların oyun alışkanlıklarına dikkat çekmek, Montessori eğitimi alan ve almayan çocukların oyun sürecindeki davranışlarını anne-baba ve öğretmen görüşlerine göre ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmayla elde edilecek sonuçların, anne-baba ve öğretmen görüşlerine göre çocukların oyun davranışlarına ışık tutacağı, çocukların olumlu oyun davranışları, akran ilişkileri geliştirmesi açısından öneriler sunacağı, alternatif eğitim yaklaşımlarının etkilerinin belirleneceği düşünülmektedir. Araştırma, Ankara ili Çankaya ilçesinde Montessori eğitimi veren okul öncesi kurumuna devam eden ve Montessori eğitimi vermeyen özel okul öncesi kurumuna devam eden 36-72 aylık çocuklar üzerinde gerçekleştirilecektir. Araştırma, yaklaşık 300 çocuk ile yürütülecektir. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğinizde, sizden yaklaşık 10 dk. sürecek olan “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu”nu sınıfınızda bulunan her çocuk için ayrı ayrı doldurmanız beklenmektedir.

Bu araştırmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çocukların ebeveynlerinden de gerekli izinler alındığı için çalışmaya katılmakta bir sakınca görmüyorum. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza:

Tarih:

Katılımcının Adı Soyadı:

İmza:

Tarih:

Araştırmacının Adı Soyadı:

ÖZGEÇMİŞ

I- Bireysel Bilgiler

Adı : Sevinç
Soyadı : UÇAR
Doğum yeri ve tarihi : Manisa - 13.10.1980
Uyruğu : T.C.
Medeni durumu : Evli
Askerlik durumu : -
İletişim adresi ve telefonu : Aydoğdu Mah. 1267. Sokak Oyak E1 Blok No:2E/24
Buca/İZMİR - 0505 291 12 84

II- Eğitimi (tarih sırasına göre yeniden-eskiye doğru)

- Ankara Üniversitesi, Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Lisans (2018)
- Atatürk Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Önlisans (2016)
- The Certificate of Montessori Institute of America (6 Temmuz 2012)
- Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi (2003)
- İlk, orta, lise Manisa

Yabancı dili: İngilizce

III- Ünvanları (tarih sırasına göre eskiden-yeniye doğru)

IV- Mesleki Deneyimi

- 2019- Halen: İzmir Buca İsmet Yorgancılar Ortaokulu'nda İngilizce öğretmeni
- 2018-İzmir Torbalı Türk Telekom Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğretmen
- 2013-2018: Ankara Bahçelievler 100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğretmen
- 2011-2012: A.B.D. Seattle\Kent Montessori Plus School'da stajyer öğretmen
- 2006-2011: Ankara Çankaya 100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğretmen

- 2005-2006: Ankara Polatlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğretmen
- 2003-2005: Kars Anadolu Meslek Lisesi'nde öğretmen
- 2002-2003: Ankara Batıkent Şevket Evliyagil Meslek Lisesi'nde stajyer öğretmen

YARI ZAMANLI

- 2017 Ankara KidsLand Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerine Montessori Semineri
- 2013 Özel Bilgiseli Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerine “Montessori Eğitimci Eğitimi” Kursu
- 2012-2018 Ankara Bahçelievler 100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Uygulama Anaokulunda İngilizce Öğretmeni

V- Üye Olduğu Bilimsel Kuruluşlar

VI- Bilimsel İlgi Alanları

VII- Bilimsel Etkinlikleri

- Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Seminer Sunumu “Anne-Babaların Montessori Eğitimine İlişkin Farkındalıkları: Ankara-Seattle Örneği” Ocak, 2017.
- Uçar, S. and Durualp, E. (2018). Awareness of Parents About Montessori Education: A Sample of Ankara and Seattle. EDUSREF 2018 Education, Society, and Reform Research, Abstract Book, Ed.: Mustafa Ozmusul. pp. 38, Oral presentation, 6-7 Nisan 2018, Ankara.
- Ucar & Durualp (2018). Awareness of Parents about Montessori Education: A Sample of Ankara & Seattle. Education Reform Journal, 3(2), 88-101.

VIII- Diğer Bilgiler

- Windows office uygulamaları (Orta)
- 10 Parmak F klavye kullanımı (İleri)
17/06/2016
- FATİH Projesi-Eğitimde Teknoloji Kullanımı
07/09/2015 11/09/2015

- Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Kursu
20/04/2016 21/04/2016
- Ölçme ve Değerlendirme Semineri
05/05/2008 09/05/2008
- Yaratıcı Drama Semineri
25/04/2011 29/04/2011
- Eğitimde Kalite ve Akreditasyon Semineri
03/12/2012 07/12/2012
- Eğitimde Yeni Yaklaşımlar ve Teknoloji Kullanımı- ITEC
17/06/2014 20/06/2014
- Masal Anlatıcılığı Semineri
08/12/2012
- Ali KOÇ: Eğitimin Geleceği, Geleceğin Eğitimi Semineri
08/12/2018