

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
FELSEFE GRUBU EĞİTİMİ BİLİM DALI

MARIA MONTESSORI'YE GÖRE ÇOCUĞUN DOĞASI ve EĞİTİMİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Abdullah DURAKOĞLU

Ankara
Ekim, 2010

JÜRİ ONAY SAYFASI

Abdullah DURAKOĞLU'nun “**Maria Montessori’ye Göre Çocuğun Doğası ve Eğitimi**” başlıklı tezi 18.10.2010 tarihinde jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı/ Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Başkan: Prof. Dr. İbrahim ARSLANOĞLU.....	
Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Emel KOÇ.....	
Üye: Prof. Dr. Kazım SARIKAVAK.....	
Üye: Prof. Dr. Nurten GÖKALP.....	
Üye: Prof. Dr. İsmail KÖZ.....	

ÖNSÖZ

İtalya’da doğan ve ülkesinin ilk kadın tıp doktoru unvanını elde eden Maria Montessori (1870- 1952) asistan doktor olarak çalıştığı dönemde araştırmalarını eğitim metodu üzerinde yoğunlaştırmaya karar vermiştir. Bu amaçla üniversitedeki kürsüsünden vazgeçen Montessori hayatı boyunca çocuk eğitiminden başka işlerle meşgul olmamış ve yaklaşık elli yıl sürdürdüğü bu çalışma döneminde birçok eser ortaya koymuştur. Montessori’nin çalışmalarının bir bölümü, yazılı eserlerden oluşmaktadır. Ancak o, çalışmalarında ağırlıklı olarak uygulamalara yer vermiş ve uygulamaları sonucunda eğitim tarihinin en önde gelen kişilerinden biri haline gelmiştir.

Montessori’nin teorilerini uygulamaya geçirdiği yerlerin başında ‘çocuklar evi’ gelmektedir. O, ilkinin 1907’de Roma’da açtığı bu okullarda yaptığı uygulamalarda elde ettiği başarılar sayesinde metodunu kısa zamanda geniş kitlelere tanıtmıştır. Montessori Metodu günümüzde de tarihin en yaygın eğitim metodu olarak kullanılmaya devam etmektedir. Başka bir deyişle eğitim tarihinde hiçbir metot Maria Montessori’ninki kadar yaygınlık kazanmamıştır.

Çalışmada bu metodun temelini teşkil eden Maria Montessori’nin ‘çocuğun doğası ve eğitimi’ ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Ayrıca çalışmada Montessori Metodu’nun bir yansıması niteliğinde olan uygulamalara da yer verilmiştir. Bu uygulamalar, ‘çocuklar evi’ndeki öğretmen, öğrenci ve materyal üçgeninin çerçevesinde tanıtılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise Montessori kurumları tanıtılarak Montessori sistemi ile Türkiye’nin okul öncesi eğitim sistemi birbiriyle karşılaştırılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin önemli katkıları olmuştur. Başta, çalışmanın başlangıcından bitimine kadar büyük bir özveriyle bana zaman ayıran ve rehberliğini hiç esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Emel KOÇ ve Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı hocam Prof. Dr. İbrahim ARSLANOĞLU’na teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bana her konuda destek olan tez izleme komisyonu üyeleri, hocalarım Prof. Dr. Kazım SARIKAVAK ve Prof. Dr. Nurten GÖKALP’a da teşekkür ederim.

Bu çalışmanın kaynakçasının oluşturulmasında büyük yardımlarını gördüğüm Ankara İtalyan Kültür Merkezi yetkililerine ve çalışma sürecinde önerileriyle bana yol gösteren değerli arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Beyhan ZABUN, Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI ve Volkan AY'a da teşekkür ederim.

Son olarak bana her zaman destek olan eşim Esra'ya teşekkür ederim.

Abdullah DURAKOĞLU
Ankara, 2010

ÖZET

MARIA MONTESSORI'YE GÖRE ÇOCUĞUN DOĞASI ve EĞİTİMİ

DURAKOĞLU, Abdullah
Doktora, Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emel KOÇ
Ekim-2010, 186 sayfa

İtalyan eğitimci ve tıp doktoru Maria Montessori'nin 'çocuğun doğası ve eğitimi' hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada onun ortaya koyduğu metot, eğitimin çeşitli unsurları açısından ele alınıp incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, Montessori'nin eğitim alanında metot geliştirmesine neden olan düşünceleriyle metot hakkında ileri sürülen bilgiler bir bütünlük içinde sentez edilmiştir. Bu nedenle çalışma, hem kuram hem de uygulamalara ilişkin bilgilerden oluşmaktadır.

Çalışmadaki kuramsal bilgilerin büyük bir bölümü Montessori'nin çocuk hakkındaki düşüncelerinden oluşmaktadır. Onun bu düşünceleri bilimsel bulgulara dayanmaktadır. Bu nedenle çalışmada, araştırmalar sonucu elde edilen bilimsel bulgulara da yer verilmiştir. Çalışmadaki uygulamaya yönelik bilgilerin büyük bir bölümü ise Montessori'nin kendi eserlerinden elde edilmiştir. Çalışmanın bu bölümü ağırlıklı olarak metodun temel unsurlarını oluşturan eğitim materyallerine ilişkin bilgilerden oluşmaktadır.

Çalışmanın son bölümünde Montessori kurumlarının genel hatlarıyla tanıtıldığı bir bölüme de yer verilmiştir. 'Montessori Kurumları ve Türkiye'deki Durum' başlığı altındaki bu bölümde dünyanın çeşitli ülkelerinde hizmet veren Montessori dernekleri ve okullarına yer verilmiştir. Bu bölüm, Montessori Metodu'nun aradan yüzyıl geçmesine rağmen dünyanın en yaygın eğitim metodu olarak uygulanmaya devam ettiğini göstermektedir. Ayrıca bu bölümde Montessori sistemi ile Türkiye'nin okul öncesi eğitim sistemi, amaçlar, eğitim ortamı ve öğretmene verilen rol bakımından birbiriyle karşılaştırılarak incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Montessori, Eğitim, Çocuk Gelişimi, Okul Öncesi Eğitim

ABSTRACT

THE NATURE AND EDUCATION OF THE CHILD ACCORDING TO MARIA MONTESSORI

DURAKOGLU, Abdullah

Ph.D., Department of Philosophy and Related Fields Teaching Programme

Thesis Advisor: Ass. Prof. Dr. Emel KOC

Oct-2010, 186 pages

In the study which is performed in order to examine the thoughts of Maria Montessori who is an Italian educationist and medical doctor, about the nature and education of the child; the method which is introduced by her is considered and examined through the different facts of education. According to this objective, the ideas of Montessori which has contributed to develop a method and the claimed information about the method are combined collectively. Therefore this study consists of both theories and the information about practices.

Most of the theoretical information in the study includes mostly the thoughts of Montessori about childhood. Her thoughts depend on the scientific findings. Therefore some scientific findings which are produced as results of researches are included in this study. Most of the information about the implementation in the study is received from the Montessori's her own works. This part of the study is mainly consists of the information related to educational materials that consist of the main factors of the method.

At the last part of this study, introduces Montessori's institutions with general view. Under title of 'Montessori Institutions and Situation in Turkey' it is talked about the Montessori Associations and school around the world. This part shows that even if a hundred years passed after the first implementations the Montessori Method, it is still the most widely used educational method. Furthermore, in this part of study, Montessori system and pre-school education system in Turkey are compared, by means of their aims, educational environment and the appointed role of the teacher while relating each case with other.

Key words: Montessori, Education, Child Development, Preschool Education.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	I
ÖNSÖZ.....	II
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	V

GİRİŞ

Araştırmanın Problemi.....	2
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Önemi.....	3
Konuyla İlgili Çalışmalar.....	3
Yöntem.....	5
Sınırlılıklar.....	6
İlgili Literatür.....	6
Tanımlar.....	7

I. BÖLÜM: MARIA MONTESSORI'NİN BİYOGRAFİSİ ve YAŞADIĞI DÖNEMİN ÖZELLİKLERİ

1.1. Hayatı.....	8
1.2. Eserleri.....	13
1.3. Yaşadığı Sosyal ve Siyasal Ortam.....	17
1.4. Düşüncelerini Etkileyen Entelektüel Ortam.....	22

II. BÖLÜM: MONTESSORI METODU'NUN GENEL ÖZELLİKLERİ ve UNSURLARI

2.1. Montessori Metodu'nun Düşünsel Dayanakları.....	27
2.2. Montessori Metodu'nun Hedefleri.....	40
2.3. Eğitim Ortamının Etkin Aktörü: Çocuk.....	50
2.4. Montessori Metodu'na Göre Düzenlenen Ortam.....	54
2.5. Montessori Metodu'nda Öğretmen.....	59

III. BÖLÜM: MARIA MONTESSORI'NİN İNSAN ANLAYIŞI

3.1. Genel İnsan Anlayışı.....	65
3.1.1. Uyum Sağlama Gücü.....	65
3.1.2. Doğum Sonrası Embriyonik Dönem.....	67
3.2. İnsan Felsefesi.....	70
3.2.1. İdeal İnsan: Doğa İnsanı.....	70
3.2.2. Doğa İnsanın Nitelikleri.....	72

3.2.3. Yabancılaşmış İnsan.....	76
3.2.4. Yabancılaşmış İnsandaki Sapmalar.....	78
3.3. Çocuğun Karakteristiği.....	81
3.3.1. Emici Zihin.....	82
3.3.2. Duyarlılık Dönemi.....	84
3.3.3. Düzen Duygusu.....	86
3.3.4. Barış İlkesi.....	88
3.4. Yetişkinle Çocuk Arasındaki Çatışma.....	89
3.4.1. Çatışmanın Nedeni.....	90
3.4.2. Çatışmanın Giderilmesi.....	91

IV. BÖLÜM: ÇOCUĞUN GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ

4.1. Çocuğun Gelişimine ve Eğitimine İlişkin Unsurlar.....	94
4.1.1. Elleri Kullanma.....	95
4.1.2. Hareket Özgürlüğü.....	96
4.1.3. Sosyalleşme.....	97
4.2. Karakterin Gelişimi ve Eğitimi.....	99
4.2.1. Birinci Evre (0- 6 Yaş).....	99
4.2.2. İkinci Evre (6- 12 Yaş).....	103
4.2.3. Üçüncü Evre (12- 18 Yaş).....	105
4.2.4. Gelişim Evrelerinin Özellikleri.....	106
4.3. Duyuşsal Gelişim ve Duyuların Eğitimi.....	109
4.3.1. Duyuların Gelişimi.....	109
4.3.2. Duyuların Eğitimi ve Duyu Materyalleri.....	111
4.3.2.1. Görme Duyusunun Eğitimi.....	112
4.3.2.1.1. Üçlü Blok Seti.....	112
4.3.2.1.2. Renk Tabletleri.....	115
4.3.2.2. İşitme Duyusunun Eğitimi.....	117
4.3.2.2.1. Çan Seti.....	117
4.3.2.2.2. Ses Kutuları.....	118
4.3.2.2.3. Sessizlik Alıştırmaları.....	119
4.3.2.3. Dokunma ve Stereognostik Duyuların Eğitimi.....	121
4.3.2.3.1. Metal Kaplar.....	121
4.3.2.3.2. Farklı Kağıt Türleri.....	122
4.3.2.3.3. Farklı Kumaş Türleri.....	123
4.3.2.3.4. Froebel Seti.....	124
4.3.2.4. Koku ve Tat Alma Duyularının Eğitimi.....	125
4.3.2.4.1. Vazolar ve Koku Kutuları.....	126
4.3.2.4.2. Çözeltiler.....	127

4.4. Zihinsel Gelişim ve Akademik Eğitim.....	128
4.4.1. Okuma- Yazmanın Öğrenilmesi.....	129
4.4.1.1. Metal Çerçeveler.....	130
4.4.1.2. Zımpara Kağıdından Yapılmış Harfler.....	132
4.4.1.3. Taşınabilir Harfler.....	133
4.4.1.4. Okuma Kartları.....	135
4.4.2. Matematiğin Öğrenilmesi.....	136
4.4.2.1. Geometrinin Öğrenilmesi.....	137
4.4.2.1.1. Silindir Blokları.....	137
4.4.2.1.2. Üçlü Blok Seti.....	139
4.4.2.1.3. Geometri Dolabı.....	140
4.4.2.1.4. Geometri Kartları.....	141
4.4.2.1.5. Çeşitli Geometrik Cisimler.....	142
4.4.2.2. Aritmetiğin Öğrenilmesi.....	143
4.4.2.2.1. Sayı Çubukları.....	143
4.4.2.2.2. Zımpara Kağıdından Yapılmış Rakamlar.....	144
4.4.2.2.3. İş Kutuları.....	145
4.4.2.2.4. Markalar.....	146
4.5. Günlük Yaşam Becerilerinin Gelişimi ve Eğitimi.....	147
4.5.1. Kişisel Bakımla İlgili İşler.....	148
4.5.2. Çevresel Bakımla İlgili İşler.....	150
4.5.3. Grup Halinde Yapılan Günlük İşler.....	150
4.5.4. El Becerisi Gerektiren İşler.....	151
4.6. Hareket Etme Becerisinin Gelişimi ve Eğitimi.....	153
4.6.1. Çizgi Üzerinde Yürüme Alıştırmaları.....	154
4.6.2. Eşzamanlı Hareket Etme Alıştırmaları.....	155
4.6.3. Sessizlik Alıştırmaları.....	155

V. BÖLÜM : MONTESSORI KURUMLARI ve TÜRKİYE'DEKİ DURUM

5.1. Montessori Dernekleri.....	157
5.2. Günümüzdeki Montessori Okulları.....	161
5.3. Montessori Sisteminin Türkiye'nin Okul Öncesi Eğitim Sistemiyle Karşılaştırılması.....	164
5.3.1. Amaçlar Bakımından Karşılaştırılması.....	165
5.3.2. Eğitim Ortamı Bakımından Karşılaştırılması.....	167
5.3.3. Öğretmene Verilen Rol Bakımından Karşılaştırılması.....	169

SONUÇ.....	172
-------------------	------------

KAYNAKÇA.....	179-186
----------------------	----------------

GİRİŞ

XVIII. yüzyılda özgürlükçü düşüncelerin gelişmesi eğitimi de etkilemiş, özgürlükçü anlayışlar bu alanda da egemen olmaya başlamıştır. Eğitime özgürlükçü anlayışı kazandıranların başında Fransız düşünür Jean Jacques Rousseau (1712- 1778) gelmektedir. Rousseau'ya göre eğitim özgürlüğü, kişiliği ve yaşamı temele alabilecek şekilde düzenlenmelidir. O, eğitim sürecinde çocuğun, kişiliğinin oluşması ve kendine özgü yeteneklerinin ortaya çıkarılması için özgür bırakılması gerektiğini iddia eder. Rousseau'nun savunduğu bu özgürlükçü anlayışı ilk defa İsviçreli eğitimci Johann Heinrick Pestalozzi (1746- 1827) uygulamaya koymuştur. Onun ülkesinin çeşitli köylerinde açmış olduğu okullarda çocuklar, hiçbir engelle karşılaşmadan özgürce hareket etmişlerdir. Ancak Pestalozzi'nin bu uygulamaları maddi imkânsızlıklar nedeniyle uzun sürmemiş ve okulları kısa sürede kapanmıştır.

Pestalozzi'nin okullarını ziyaret eden ve onun düşüncelerini olgunlaştıran Alman eğitimci Friedrich Wilhelm Froebel (1782- 1852) de eğitimin öncelikle özgürlüğün elde edilmesini amaçlaması gerektiğini savunmuştur. Ona göre, bu her şeyden önce çocuklara hareket özgürlüğü vermekle mümkündür. Bu düşüncelerini hayata geçiren Froebel 'çocuk bahçesi' adı altında eğitim tarihinin ilk anaokullarını açmıştır. Bu okullar nedeniyle Froebel, anaokullarının babası olarak tanınmaktadır. Onun açmış olduğu 'çocuk bahçeleri'nden esinlenen İtalyan eğitimci Maria Montessori (1870- 1952) de, 'çocuk evleri' adı altında okul öncesi eğitim kurumları açmıştır.

Rousseau'nun pedagojiye kazandırdığı özgürlükçü anlayışı daha da ileriye götüren Montessori, ilkinin 1907'de Roma'da açtığı 'çocuk evleri' sayesinde kısa zamanda tarihin en yaygın eğitim metodunun kurucusu unvanını elde etmiştir. Montessori'nin çocukların eğitimi için ortaya koyduğu metot, günümüzde de en yaygın eğitim metodu olarak uygulanmaya devam etmektedir.

Günümüzde Montessori Metodu, aralarında Rusya, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Meksika, Şili, Güney Afrika Cumhuriyeti, Etyopya, Tanzanya, Hindistan, Pakistan, Hollanda, Almanya, Yeni Zelanda'nın da bulunduğu sayısız ülkede uygulanmaktadır. Ayrıca bu metot, merkezi Hollanda'nın başkenti Amsterdam'da kurulan Uluslararası Montessori Derneği'nin çalışmalarıyla günümüzde de dünya çapında yaygınlaştırılmaya devam etmektedir. Dolayısıyla Montessori Metodu, aradan yüzyıl geçmesine rağmen önemini korumaktadır.

Araştırmanın Problemi

Türkiye'de Montessori'nin çocuğun doğası ve eğitimi hakkındaki görüşleriyle ilgili bilgiler, ancak sınırlı sayıda kitap ve makaleler ile üniversitelerin ilgili bölümlerinde verilen derslerle elde edilmektedir. Ayrıca bu bilgiler daha çok uygulamaya yönelik açıklamalar kapsamında verilmektedir. Bu bilgilerin Montessori'nin kendi eserlerinden ve metodun tarihsel gelişimi göz önünde bulundurularak verilmesi metodun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın temel problemi; tıp, antropoloji, psikoloji, felsefe gibi birbirinden farklı alanlarda araştırmaları bulunan ve eğitimde geleneksel yöntemlerden farklı bir yöntem ortaya koyan İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru Maria Montessori'nin 'çocuğun doğası ve eğitimi' hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, İtalyan eğitimci ve tıp doktoru Maria Montessori'nin çocuk hakkındaki anlayışı ve bu anlayış çerçevesinde ortaya koyduğu metodunun genel özelliklerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Montessori Metodu'nun dayandığı felsefi temeller nelerdir?

Montessori Metodu'nun geleneksel eğitim metotlarından farkları nelerdir?

Montessori Metodu'nun hedefleri nelerdir?

Montessori Okulları'nda nasıl bir eğitim yöntemi uygulanmıştır?

Montessori'ye göre, çocukluk döneminin özellikleri nelerdir?

Montessori'ye göre, çocuk bağımsızlığını ve özgürlüğünü nasıl elde eder?

Araştırmanın Önemi

Dünyada binlerce Montessori Okulu ve bu konuyla ilgili çok sayıda akademik çalışma bulunmaktadır. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) kayıtlarında yapılan incelemede ise ülkemizde Montessori'nin eğitim alanında yaptığı çalışmalarla ilgili bilgi veren altı tane yüksek lisans tezine rastlanmaktadır. Ayrıca yapılan incelemelerde bu çalışmalarda, çevirilerin ana metinlerden yapılmadığı ve çalışmaların konusunun doğrudan Montessori Metodu ile ilgili olmadığı görülmektedir. Ülkemizde bu konuyla ilgili doktora tezi ise bulunmamaktadır.

Türkiye'de Montessori Metodu'nu uyguladığını duyuran okulların verdiği eğitimin Montessori Metodu ile ne kadar uyuşup uyuşmadığını değerlendirecek bir mekanizmanın olmaması da tezin amacını oluşturan diğer bir önemli husustur. Zira Uluslararası Montessori Derneği'nin verilerine göre dünyada çok sayıda Montessori Metodu'nu taklit eden okul bulunmaktadır.

Bu çalışmada Montessori'nin eğitim alanında metot geliştirmesine neden olan düşünceleriyle, metodu hakkında ileri sürülen bilgiler bir bütünlük içinde sentez edilmiştir. Ayrıca tezin hazırlanma sürecinde İtalyanca'dan çeviriler yapılarak, doğrudan Montessori'nin eserlerinin analiz edilmesine çalışılmıştır. Çalışmanın ana metinlerin çevirilerinden yani ilk el kaynaklardan hareketle kaleme alınmış olması da diğer bir önemini ortaya koymaktadır.

Konuyla İlgili Çalışmalar

Türkiye'de sınırlı sayıda da olsa Montessori Metodu ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların büyük bir bölümü yüksek lisans tezlerinden oluşmaktadır. Ayrıca bu çalışmaların büyük bir bölümü son yıllarda gerçekleştirilmiştir. Bu durum Türkiye'de son yıllarda Montessori Metodu'na olan ilginin arttığını göstermektedir.

Topbaş (2004), 'Montessori Yöntemi ile Çocuk Eğitimi' başlıklı kitap çalışmasında ağırlıklı olarak Montessori'nin eğitim yaklaşımı ve Montessori Metodu çerçevesinde yapılan uygulamalar hakkındaki bilgilere yer vermiştir.

Korkmaz (2005), Marmara Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği 'Türkiye'de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi' başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında Türkiye'de Montessori eğitimi verdiğini duyuran okulların Montessori standartlarını ne oranda karşıladıklarını saptamıştır. Araştırmanın sonunda Türkiye'de Montessori eğitimi verdiğini duyuran okulların % 60'ının Montessori standartlarını % 85'in üzerinde sağladıkları, diğerlerinin (% 40'ının) ise % 85'in altında Montessori standartlarını sağladıkları görülmüştür. Ayrıca bu tez kısaltılarak 'Montessori Metodu' adıyla kitap haline getirilmiştir.

Erben (2005), Selçuk Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği 'Montessori Materyallerinin Zihin Engelli ve İşitme Engelli Çocukların Alıcı Dil Gelişiminden Görsel Algı Düzeyine Etkisi' başlıklı yüksek lisans çalışmasında, Montessori materyallerinden olan geometrik cisimlerin işitme engelli ve zihin engelli çocukların alıcı dil becerilerinden görsel algı düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığını saptamıştır. Çalışmanın sonunda işitme engelliler deney grubunda alıcı dil becerilerinden görsel algı düzeylerinde önemli bir değişiklik saptanmamış ancak zihin engelli deney grubunun görsel algı düzeyinde önemli bir değişiklik elde edilmiştir.

Öngören (2008), Selçuk Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği 'Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Grubu Çocuklarına Geometrik Şekil Kavramı Kazandırma Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği' başlıklı yüksek lisans çalışmasında iki ayrı eğitim programını etkililiği bakımından birbirleriyle karşılaştırmıştır. Bunlardan biri Montessori materyalleri ile yapılan eğitim programı, diğeri ise Milli Eğitim Bakanlığı okulöncesi eğitim programıdır. Araştırmanın sonunda Montessori materyalleriyle eğitim alan deney grubundaki çocukların kazanımlarının, Milli Eğitim Bakanlığı programı ile eğitim alan kontrol grubundaki çocuklarınkinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Yiğit (2008), Selçuk Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği yüksek lisans tezi çalışmasında okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu çocuklarına sayı kavramı kazandırmada Montessori Metodu ile geleneksel eğitim metodu etkililiği bakımından birbirleriyle karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonunda Montessori Metodu ile eğitim alan deney grubundaki çocukların sayı kavramı kazanma düzeylerinin geleneksel eğitim metoduyla eğitim alan kontrol grubundaki çocuklarınkinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Beken (2009), Adnan Menderes Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği yüksek lisans tezi çalışmasında, çocukların el becerilerini geliştirmede Montessori programı ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını etkililiği bakımından birbirleriyle karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonunda Montessori programı ile eğitim alan deney grubundaki çocukların el becerileri kazanımlarının, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile eğitim alan kontrol grubu çocuklarının el becerileri kazanımlarından daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Wilbrandt (2009), 'Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı' adlı çalışmasında Montessori yaklaşımının felsefi ve antropolojik temelleri, Montessori'ye göre çocuğun gelişim evreleri, Montessori Metodu'nun oluşum süreci ve bu metot çerçevesinde yapılan eğitim uygulamaları konularına yer vermiştir.

Kayılı (2010), Selçuk Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği yüksek lisans tezi çalışmasında, Montessori Metodu'nun anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonunda Montessori Metodu'nun anaokulu çocuklarının hazır bulunuşluklarına olumlu yönde katkı sağladığı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Programına göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Yöntem

Çalışma, literatür taramaya dayalı tarihsel yöntemle yapılmıştır. Bu amaçla tezin konusuyla ilgili Türkçe'ye çevrilmiş iki ve İtalyanca yazılan birinci el kaynaklar ile İngilizce

ve İtalyanca yazılan dolaylı kaynaklar; kitap, dergi, tezler taranmıştır. Yabancı dillerde yazılan birinci el ve dolaylı kaynakların Türkçe çevirisi yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucu elde edilen bilgiler çözümlenerek, bunların tümü sistemli bir şekilde sentez edilmiştir. Birinci ve ikinci el kaynakların büyük bir bölümü İstanbul, Ankara ve Belçika'nın başkenti Brüksel'deki İtalyan Kültür Merkezleri ile üniversite kütüphanelerinden elde edilmiştir.

Bu çalışma için elektronik bilgi ortamından da yararlanılmıştır. Başta 'Uluslararası Montessori Derneği' olmak üzere dünyadaki en güvenilir Montessori kurumlarının internet sitelerinden bilgiler elde edilmiştir. Ayrıca yabancı tez ve bilimsel makalelerin elde edilmesi için başta üniversiteler olmak üzere bu konuda çalışmaları bulunan çeşitli bilimsel kuruluşlardan da internet ortamında yararlanılmıştır.

Sınırlılıklar

- Bu çalışma Maria Montessori'nin çocuk psikolojisi ve eğitimiyle ilgili görüşleriyle sınırlandırılmıştır.
- Çalışma Montessori'nin 3-6 yaş grubundaki çocukların eğitimiyle ilgili görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

İlgili Literatür

Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, İtalya, Fransa ve Hollanda başta olmak üzere birçok ülkede Montessori Metodu üzerine kitap, tez, makale vb. türde sayısız çalışmalar bulunmaktadır. Türkiye'de ise Montessori Metodu üzerine yapılan araştırmalar oldukça sınırlı düzeydedir. Ülkemizde bu konuyla ilgili doktora tezi bulunmaması da bu iddiayı doğrulamaktadır.

Montessori'nin yalnızca iki eseri Türkçe'ye çevrilmiştir. Bunlardan ilki, Montessori'nin yaşadığı dönemde Milli Eğitim Bakanlığı Telif ve Tercüme Heyeti üyeliği yapan ve tarih, pedagoji, felsefe alanlarında çok sayıda çeviri eseri bulunan Mustafa Rahmi Balaban tarafından *Çocuklar Evi* adıyla Türkçe'ye kazandırılan eserdir. Bu eser, 1923'te Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmıştır. Osmanlıca yazılan bu eserin orijinal adı, Türkçe

karşılığı, ‘Çocuklar Evindeki Çocukların Eğitimi İçin Uygulanan Bilimsel Pedagoji Metodu’ olarak ifade edilebilecek olan *Il Metodo della Pedagogia Scientifica Applicato all’Educazione Infantile nelle Case dei Bambini*’dir. Montessori’nin Türkçe’ye çevrilen diğer eserinin orijinal adı ise *Il Segreto dell’Infanzia*’dır. Türkçesi ‘Çocukluğun Sırrı’ anlamına gelen bu çalışma, Montessori Metodu’yla ilgili çalışmalarda bulunan Güler Yücel tarafından 1975’te *Çocuk Eğitimi* başlığı altında Türkçe’ye çevrilmiştir.

Türkiye’de Montessori Metodu konusunda yapılan makale ve ikinci el kitap çalışmaları da son derece sınırlı düzeydedir. Sayıca az olan bu çalışmaların incelendiğinde Montessori Metodu’na sadece belirli yönleriyle yer verdiği ve konusunun ağırlıklı olarak Montessori Okulları’nda uygulanan tekniklerden oluştuğu görülmektedir.

Tanımlar

Çocuklar Evi: 3-6 yaş arası çocukların Montessori Metodu çerçevesinde yapılan uygulamalarla bilgi ve beceriler kazandıkları eğitim ortamıdır. Bu eğitim ortamı, çocukların tüm ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde tasarlanmış olduklarından dolayı Montessori tarafından okul olarak adlandırılmamışlardır.

Duyarlılık Dönemi: Çocuğun dış dünya ile yoğun bir biçimde temasa geçmesini sağlayan geçici bir gücün etkin olduğu dönemdir. Doğumdan itibaren başlayan bu dönem 5,5- 6 yaşına kadar devam eder. Bu dönemden geçen çocuk sürekli öğrenme arzusuyla hareket eder. Geçici gücün etkinliğini yitirmesiyle birlikte bu dönem de sona erer.

Emici Zihin: Çocuğun bilgileri özümseyerek öğrenmesini sağlayan yetişkinlerinkinden farklı bir tür zihindir. Bu zihin sayesinde çocuklar özel kavrama yeteneğine sahip olurlar. Yetişkinler zihinsel çaba göstererek öğrenirlerken, emici zihne sahip olan çocuklar bilgileri özümseyerek doğrudan beyinlerinde depolarlar. Böylelikle yetişkinlerden daha hızlı ve kolay öğrenirler. Duyarlılık döneminden geçen çocuk, öğrenme motivasyonu, emici zihne sahip olan çocuk ise hızlı öğrenme yeteneği elde eder.

I. BÖLÜM **MARIA MONTESSORI’NİN BİYOGRAFİSİ ve YAŞADIĞI DÖNEMİN** **ÖZELLİKLERİ**

1.1. Hayatı

Maria Montessori 1870 yılında İtalya’nın Ancona şehrine bağlı Chiaravalle kasabasında doğmuştur. Beş yaşındayken ailesiyle birlikte Roma’ya yerleşen Montessori’nin küçükken ideali mühendis olmaktı. Ancak o, on iki yaşında bu arzusundan vazgeçmiş ve doktor olmaya karar vermişti. Montessori aslında daha önce eşi görülmemiş bir karar almıştı. Çünkü İtalya’da o zamana kadar hiçbir kadın, doktor olmayı düşünmemişti (Pollard,1996: 13).

Anne ve babasının tepkisine ve üniversite çevresinin kabul etmemesine rağmen, ısrarla Roma Üniversitesi Tıp Fakültesi’ne kayıt yaptıran Montessori, 1896’da tıp diploması almayı başardı. Böylece o, yirmi altı yaşında İtalya’nın ilk kadın tıp doktoru unvanını elde etti. Mezun olur olmaz asistanlığa başlayan Montessori, bir yandan da kendi muayenehanesinde hizmet vermeye başladı (Pignatari,1967: 14).

Montessori, asistan doktor olarak çalışırken bir yandan da özel araştırma ve çalışmalarda bulunmuştur. O, özel muayenehanesinde daha çok kadınlar ve çocuklarla ilgileniyordu. Ayrıca “Gecikmeli Çocukların Eğitimi için Ulusal Birlik Kuruluşu”nda bu konulara ilişkin dersler veriyordu. Montessori, Roma’da çocuklar üzerine verdiği bir dizi konferanstan sonra, 1899’da ruhsal rahatsızlığı olan çocuklar için açılmış yeni bir okula idareci olarak atandı. Basında bu konuya ilişkin birçok haber çıktı. Böylelikle Montessori’nin çalıştığı alana olan ilgi giderek arttı. Onun çalışmalarından haberdar olan kişiler,

Montessori'nin bu konuda daha çok konferans vermesini istiyorlardı. Bu nedenle Montessori, bir bölümü İtalya'da olmak üzere, aralarında İngiltere ve Fransa'nın bulunduğu çeşitli ülkelerde ardı ardına konferanslar düzenledi. O, sadece çocukların eğitimi üzerine değil, diğer konularda da konferanslar düzenledi. Feminist konferanslarında da konuşmalar yapan Montessori, sık sık kadınların iş hayatındaki ücretlerinin erkek meslektaşlarıyla eşitlenmesi gerektiğini vurguladı. Bu tartışmalara bizzat katılan Montessori'nin, dönemine göre çok önde olduğu fark ediliyordu. Ne var ki, kadınlar haklarını savunmak için açtıkları savaşı onun ölümünden çok sonraları kazanmaya başladılar (Pollard,1996: 21–22).

Çalışma alanını giderek genişleten ve eğitim metodu üzerinde yoğunlaşmaya karar veren Montessori, üniversitedeki kürsüsünden vazgeçti. Artık o, çocuk eğitiminden başka işlerle meşgul olmak istemiyordu. Daha sonraki dönemde Montessori, maddi açıdan sorunlar yaşıyorsa da kendi geliştirdiği metodu ona, yaşamının sonuna kadar belli bir düzeyde gelir sağladı (Pollard,1996: 42). Montessori'nin hareket özgürlüğünü savunan metodu başlangıçta, eğitimde Ortodoks Metodu'nu benimseyenler tarafından disiplini bozduğu gerekçesiyle eleştirilerek engellenmeye çalışılmıştır. Ancak Montessori'nin fikirleri, reformistler tarafından kuvvetle desteklenmiştir (Aydın, 2006: 58- 59).

Tıp uygulamalarında ve klinik gözlemlerinde çocukların nasıl öğrendiklerini analiz eden Montessori, çocukların bulundukları ortamın onların kişisel gelişimleri açısından önemli olduğunu savunuyordu. O, dikkatini yeniden insan bedeninden insan zihnine çevirerek, 1901'de psikoloji ve felsefe çalışmak için üniversiteye döndü. 1904'te Roma Üniversitesi'ne Antropoloji Profesörü olarak atandı (Aydın, 2006: 58).

Kendisini çocukların eğitimine adan Dr. Montessori, önce zihinsel engelli çocuklarla çalıştı. Buradan elde ettiği deneyimleri normal çocuklara da uyguladı. Elde ettiği başarılarla kısa zamanda yeni eğitim hareketinin önde gelen kişilerinden biri haline gelen Montessori, teori ve pratiği birleştirmede örnek oldu (Topbaş, 2004: 23).

Eğitim teorisi okuyan Montessori öğretmenlik eğitimi almamıştır. Bu nedenle onun çocukların öğrenmeye nasıl başlayacakları konusunda öğretmenler gibi sabit fikirleri yoktu.

Zihinsel engelli çocuklarla çalışmalar yapan ve onların normal zekalı çocuklar gibi eğitilebileceğini gösteren Montessori'ye, 'Çocuklar Evi' kurma önerisi gelmişti. Roma'nın San Lorenzo Mahallesi'nde ilk 'Çocuklar Evi'nin açılışı bir eğitim devrimi niteliğindeydi. Montessori'nin otuz yedi yaşında Roma'da başlattığı bu hareket, onun dünyaca tanınmasını ve çağdaş eğitim alanında adı geçen eğitimcilerden biri olmasını sağlamıştı (Pollard,1996: 7–9). Montessori, Çocuklar Evi'nde uyguladığı eğitim metodunun kökenini şu şekilde özetler:

“Daha önce zihinsel engelli çocuklarla çalışmış, onları eğitmekte kullandığım çeşitli araçlarla iyi sonuçlar almıştım. Zayıf zekâlılara yardımda ve düşünme yeteneklerini geliştirmede başarıyla uygulanan bu araçların normal zekâlılara da yararı dokunabileceğini düşünmek mantık dışı değildi” (1975: 111–112).

Montessori ihmal edilmiş, bakımsız çocukları mutlu ve öğrenmeye hevesli çocuklar haline getirmişti. O, çocukların eğitimi için onlara hayatla ilgili pratik alıştırmalar yaptırmıştı. Çocukların akla gelebilecek her işi neşe içinde yaptıkları gözlemleniyordu. Zaman geçtikçe çeşitli ülkelerin bürokratları da 'Çocuklar Evi'ni ziyaret etmeye başlamışlardı. Ziyaretçilerin duydukları hayranlık kısa sürede diğer çocuk yuvalarının açılışına zemin hazırladı (Schafer, 2006: 152- 153).

Montessori'ye göre, 'Çocuklar Evi'ne gelenlerin hepsi ilk başta yüzleri donuk, şaşkın, ürkek ve korkusundan konuşamayan çocuklardan oluşuyordu. Onların halinden fukara ve başıboş çocuklar olduğu belliydi. Kenar mahallelerde yaşayan bu çocuklar, uygun bir ortama muhtaçtı. Montessori, bu çocuklara kısa zamanda yaşam enerjisi sağlayan gücün, onların ruhlarını özgür kılan araçlar olduğunu savundu. Ona göre, 'Çocuklar Evi'ne gelenlerin gelişimlerinin önündeki engeller kaldırıldı (1975: 112- 113).

Elde ettiği başarılarından aldığı güçle hareket eden Montessori, San Lorenzo'daki bir apartmanda ikinci 'Çocuklar Evi'ni açmaya karar verdi. Bu konuya ilişkin gazeteler ve dergilerde makaleler yayımlandı. 1908'de Milano'da üçüncü ev, 1909'da Roma'da dördüncü ev açıldı. Böylece Montessori'nin çalışması, kısa zamanda bir doktorun eğitim konusundaki deneyleri olmaktan çıkarak, başlı başına bir akım haline geldi (Pollard,1996: 32–33).

Çocuklar Evi, yeni bir akımın başlangıç çizgisini teşkil eder. O döneme kadar 3–6 yaşındaki çocukların yeteneklerinin ortaya çıkarılması önemsenmiyordu. Bunun için doktorluk görevinden istifa eden Montessori öncelikle yetişkinlerin eğitimi için çalışmalara başladı. Ona göre, çocukların yeteneklerinin ortaya çıkarılması için öğretmenlerin sert ve yargılayıcı olmaması, çocuklara, onların yaşlarına uygun belirli nesnelerle dolu bir ortam hazırlanması ve küçüklere sürekli güven telkin edilmesi gerekir. (Erişim) <<http://www.montessorivarese.it/casa-dei-bambini.html>>, (17 Ocak 2009)

Yetişkinleri eğitmek için bu dönemde Montessori, çok sayıda eğitim kursu düzenledi. Kurslardan mezun olanlar Avrupa'nın çeşitli ülkelerine ve ABD'ye dağıldılar. Zamanla çeşitli ülkelerde Montessori Okulları kuruldu. Montessori'nin ilk Çocuklar Evi'ni açmasından yalnızca üç yıl sonra, ABD'nin en önemli dergilerinden biri olan McClures'de Çocuklar Evi'nin fotoğraflarının yer aldığı on dokuz sayfalık haber yayımlandı. Genellikle bu tür haberlerle fazla ilgilenmeyen Amerikalı okuyucular, şaşırtıcı bir biçimde Montessori Metodu'yla ilgili daha fazla bilgi istediler. Okuyucular arasında Montessori'nin eğitim kurslarına katılmak isteyenler de vardı. Bu gelişmeler üzerine 1911'de ABD'deki ilk Montessori Okulu açıldı. Montessori Okullarının sayısı kısa zamanda arttı. 1913 yılına varıldığında ABD'de yüzün üstünde Montessori Okulu vardı (Pollard,1996: 42–43).

İlk Çocuklar Evi'nin açılışından dört yıl sonra, 1911'de Montessori Metodu İtalya ve İsviçre'deki okullarda eğitim sistemi olarak kabul edildi. Montessori Okullarının ABD ve Avrupa dışındaki ülkelerde de kurulması tasarlanmaya başladı. Bu ülkeler arasında Çin, Meksika, Hindistan, Arjantin başta gelir. Rus Çarı bile St. Petersburg'daki kendi ve saray erkânının çocuklarının yetiştirilmesi için Rusya'da Montessori Okulu açtırdı (Pollard,1996: 42–43).

1922'de Faşist lider Mussolini'nin hükümeti ele geçirmesi Montessori için dönüm noktası oldu. Mussolini, başta Montessori'ye metodunu destekleyeceğine ilişkin söz vermişti. Hatta İtalyan Devleti Montessori Okulları için maddi katkıda bulunmuştu. Ancak Mussolini ile Montessori'nin iyi ilişkileri fazla uzun sürmedi. İtalya'da savaşçı bir ruh yaratmak isteyen Mussolini, Montessori Okulları'ndaki çocukların Faşist Gençlik Örgütü'ne katılmaları konusunda ısrar etti. Montessori bu ısrarları kabul etmeyince, İtalya'daki okulları bir günde

kapatıldı. Montessori ise İtalya'dan ayrılarak İspanya'ya yerleşmeye karar verdi (Pollard,1996: 52–53).

1934 İspanya göçü Montessori için yanlış bir seçim olmuştu. Onun İspanya'ya yerleşmesinden iki yıl sonra İspanya'da da bir başka Faşist lider Franco, yönetimi ele geçirdi. Montessori artık bu olaylar nedeniyle araştırma yapamıyordu. O, bu dönemi kitap yazmakla değerlendirdi. 1936'da İspanya'dan ayrılan Montessori, Hollanda'da kendisine verilen eve yerleşti. Ancak o, Hollanda'da da uzun süre kalmadı. 1939'da aldığı davet üzerine Hindistan'a göç etti (Pollard,1996: 53–55).

Montessori, Hindistan'a göç ettiğinde orada birkaç Montessori Okulu vardı. Bu okullar onun Avrupa'daki eğitim kurslarına katılmış öğrencileri tarafından açılmıştı. Bu nedenle Montessori, Hindistan'da büyük bir sevgiyle karşılandı. On iki yıllık sürgün hayatının büyük bir bölümünü Hindistan'da sürdüren Montessori, bir dönem Devlet başkanı Gandhi'nin eğitim danışmanlığını bile yürütmüştür. 1946'da Hollanda'ya döndü. Ancak Hollanda'da da uzun süre kalmadı. 1947'de yeniden Hindistan'a, 1949'da Pakistan'a, aynı yıl Avrupa'da turlayarak 1951'de Avusturya'ya gitti. Seksen bir yaşına geldiğinde de çalışmalarını Afrika ülkelerinde sürdürmeye karar verdi. Ancak 1952'de Hollanda'da hayatını kaybeden Montessori, Afrika turuna çıkamadı. Onun Hollanda'daki son evinin çalışma odası hâlâ Montessori Derneği'nin bürosu olarak kullanılmaktadır. Büroda madalyalar, diplomalar, fotoğraflar ve öğrencilerinden gelen mektuplar bulunmaktadır. Binanın bir odasında da eski dostlarının ve dünya liderlerinin ona imzalamış olduğu fotoğraflar sergilenmektedir (Arayıcı, 1995: 16; Pollard,1996: 55–58).

1949'da Nobel Barış Ödülü'ne aday gösterilen Montessori'nin mezar taşında, “Lütfen her şeyi yapabilen sevgili çocukları dünyada ve insanlar arasında barış ve huzurun sağlanması için benimle birlikte eğitin” yazmaktadır (Schafer, 2006: 154). Montessori pedagojisi, hayatını çocukların eğitimine adayan Montessori'nin ölümünden sonra da, onun izinden giden eğitimciler tarafından yaygınlaştırılmaya devam edilmiştir. Günümüzde de bazı eğitimciler, Montessori dernekleri tarafından düzenlenen ‘eğitici yetiştirme kursları’na katılarak metodun yaygınlaştırılmasına hizmet etmektedirler.

1.2. Eserleri

Maria Montessori yaklaşık elli yıl sürdürdüğü çalışma dönemi içinde eğitim bilimlerine büyük katkısı olan birçok kitap yazmıştır. Onun bazı kitaplarının yayınlanmasına, Montessori eğitimcileri de katkıda bulunmuştur. Bu kitaplar, Montessori'nin düzenlediği konferanslar ve kurslar sırasında eğitimcilerin tuttuğu notların derlenerek basılması sonucunda ortaya çıkmıştır. Diğer kitaplar ise sistematik tarzda yazılmıştır.

Montessori'nin eğitim reformunun kökeni ve doğuşuyla ilgili verdiği bilgiler, birçok dilde yapılan çeviriler yoluyla tüm dünyaya yayılan üç temel eserinde bulunur. Sistematik tarzda yazılan bu eserler, yayın tarihine göre şu şekilde sıralanabilir: *Çocuklar Evindeki Çocuk Eğitimi İçin Uygulanan Bilimsel Pedagoji Metodu*–1909- (Il Metodo della Pedagogia Scientifica Applicato All' Educazione Infantile Nelle Case Dei Bambini); *Pedagojik Antropoloji*- 1910- (L'Antropologia Pedagogica) ve *İlkokullarda Kendi Kendine Eğitim*-1916- (L'Autoeducazione Nelle Scuole Elementari) (Pignatari, 1967: 58).

Bu kitaplardan ilki, aralarında Türkçe'nin de bulunduğu yaklaşık yirmi dile çevrildi. Daha sonraları Montessori bu kitabın modern versiyonunu da yazdı. Kitap daha çok Çocuk Evleri'nde yapılan gözlemlere dayanır. Montessori bu çalışmasında çocukların isteklerinin ve ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağına ilişkin bilgiler verir (Pollard,1996: 33). O, bu eserinde Çocuklar Evi'nde çekilen çok sayıda fotoğrafa da yer verir. Kitaptaki fotoğrafların büyük bir bölümünde eğitim materyalleri ve eğitim ortamındaki çocuklar bulunmaktadır. Bu eser, Montessori'nin eğitim tekniklerini tanımak açısından önemli bir kaynak niteliğindedir.

Montessori'nin ikinci eseri olan *Pedagojik Antropoloji*'nin temel konusu insan doğasıdır. Montessori, bu eserinde dönemine kadar insanın doğasındaki olağanüstü güzelliklerin gizli kaldığından yakınır. Ona göre insan; sevmek, üretmek ve bilmek için yaşar. Montessori bu çalışmasında sık sık bireyin içsel ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgular (De Bartolemeis, 1973: 17). Ona göre, ancak insanın ihtiyaçları üzerine temellenen bir eğitim istenen seviyeye ulaşabilir. Öyleyse *Pedagojik Antropoloji* eserinin ana teması şu şekilde özetlenebilir: Eğitim, her şeyden önce insan doğasını göz önünde bulundurmalıdır.

Montessori'nin Çocuklar Evi'ndeki deneyimlerini temele alarak yazdığı eserlerden biri de “*İlkokullarda Kendi Kendine Eğitim*”dir. Bu eser adından da anlaşılacağı gibi Montessori Sisteminin temel ilkelerinden biri olan “kendi kendine eğitim” hakkındaki kapsamlı bilgi ve düşüncelerden oluşur. *L'autoeducazione* olarak kısaltılmış başlığı ile Montessori'nin ölümünden sonraki yıllarda da basılan bu eserde eğitim ortamında kullanılan materyallerin özellikleri sıralanır. Montessori için ‘kendi kendine eğitim’in en önemli aracı materyallerdir. Çünkü materyal, çocuğun kendisiyle ilişki kurmasını sağlar. Montessori bu ilkenin, en çok duyuların eğitimi için kullanılmasını uygun görür. Ona göre, duyuların eğitimi kendi kendine eğitimidir. Bu nedenle Montessori *Kendi Kendine Eğitim* adlı eserinde duyuların eğitimi konusuna ağırlık verir (De Bartolemeis, 1973: 37–38).

Montessori'nin İtalya dışına göç etmeden önce yazdığı son eserlerden biri de *Bilimsel Pedagojinin El Kitabı* (Manuale di Pedagogia Scientifica)'dır. Montessori, ilk kez 1921'de yayımlanan bu eserinde ortaya koyduğu metodun esin kaynaklarından söz eder. Bunlar sosyal pedagojinin kurucusu İsviçreli John Heinrich Pestalozzi (1746- 1827) ile ünlü Rus yazar Lew Tolstoy (1828–1910)'dur.

Montessori *El Kitabı*'nda Pestalozzi'nin kurduğu okullardaki çocukların yorulmadan neşe içinde çalıştıklarını ifade eder. Ona göre, Pestalozzi'nin bu başarısının arkasında onun çocuk ruhu hakkında gerçekçi bir anlayışa sahip olması vardır. Montessori, bu çalışmada Tolstoy'un da Pestalozzi'ninkine benzer bir bakış açısına sahip olduğunu iddia eder.

Bilimsel Pedagojinin El Kitabı'nda eğitim ortamı ve bu ortamda kullanılan materyaller konularına ağırlık verilmiştir. Bu çalışmada ‘Ortam’ başlığı altında başta mobilyalar olmak üzere eğitim ortamında kullanılması gereken eşyaların özellikleri, düzeni ve çocuk eğitimine etkisi hakkında bilgiler verilir. Eserin ‘Gelişim Materyalleri’ başlıklı bölümü ise başta katı cisimler, renk tabletleri ile küp, prizma ve sayı çubuklarından oluşan üçlü geometrik şekiller olmak üzere, tüm eğitim araçlarının özellikleri ve kullanılış biçimleri hakkında verilen bilgilerden oluşur. Bu eserin *Dr. Montessori's Own Handbook* başlığı ile basılmış İngilizce çevirisi de bulunmaktadır.

Zamanla yaptığı özel araştırmalarını daha da derinleştiren Montessori, çocuğun ilk psişik özelliklerini belirleme yolunda önemli başarılar elde etti. O, bu çalışmalarını birkaç yıl sonra sistematik bir tarzda düzene koyarak *Çocukluğun Sırrı* (Il Segreto Dell’Infanzia) adlı eserini yazdı. Bu eser, ilk defa 1938’de İsviçre’de, 1950’de de İtalya’da yayınlandı. Bu eserin kısaltılmış biçimi olan *Ailede Çocuk* (Il bambino In Famiglia) başlıklı kitap ise Milano’da yayımlandı. Bu eser, *Secret of the Child* başlığı ile İngilizce olarak da basılmıştır (Pignatari, 1967: 59).

Çocukluğun Sırrı adlı kitapta, Montessori, insanlık tarihinde çocuğa ilişkin beyaz bir sayfa açıldığından ve bu beyaz sayfayı doldurmaya başlamak istediğinden söz eder. Onun daha sonraki tüm eserleri bu temel üzerine kurulur. Böylece Montessori kendi adını verdiği yöntemini genişletir. O, bundan böyle bir eğitim bilimi geliştirmek için deneyimlerini göz önüne alarak araştırmalarını ortaya koyacak ve insan hayatının evreleriyle ilgili bir eğitim yöntemi ortaya koyacaktır (Pignatari, 1967: 60).

Montessori’nin *Çocukluğun Sırrı* adlı eseri iki değişik isimle Türkçe’ye çevrilmiştir. Bunlardan ilki Güler Yücel tarafından *Çocuk Eğitimi* adıyla Türkçe’ye kazandırılmıştır. İkincisi ise *Annelik Sanatı* adıyla Cemal Külhanbeyi tarafından yayımlanmıştır. Güler Yücel bu eseri İtalyanca baskısından değil İngilizce baskısından çevirmiştir. Cemal Külhanbeyi’nin ise bu eseri hangi dilden çevirdiği kitabın kimlik bilgileri kısmında yer almamaktadır. Ayrıca bu tez için yapılan araştırmada *Annelik Sanatı* başlıklı esere rastlanmamıştır. (Topbaş, 2004: 26).

Montessori, düşüncesinin gelişimindeki son halkada, çocuk eğitimiyle ilgili bilimsel problemleri ele alarak evrensel ve kişisel değerlere yer verir. Onun bu amaçla kaleme aldığı *Çocuğun Düşüncesi* (La Mente Del Bambino) başlıklı eseri 1949’da Hindistan’da yayınlanmıştır. İngilizce *The Absorbent Mind* (Emici Zihin) başlığı ile yayımlanan bu eserin sonraki yıllarda İtalyanca versiyonu da basılmıştır. Bu kitapta Hindistan’da düzenlenen birçok konferanstan söz edilir. Montessori bu eserinde, İkinci Dünya Savaşı’nın yol açtığı felaketlerin etkisiyle insan türünün kişilik bakımından ulaştığı medeniyet seviyesinin altında bulunduğunu vurgular ve eğitimin geleceği yeniden inşa etmek için en etkili araçlardan biri olduğunu belirtir. Montessori’ye göre, insanoğlu kendi türünün gelişimi için gerekli her türlü

hazırlıktan yoksundur. Başka bir deyişle, insanlar hâlâ çok sayıda kişinin kurban verildiği olayları yönetebilecek ve kontrol edebilecek seviyede değildir (Pignatari, 1967: 60–61).

Montessori, *Çocuğun Düşüncesi* adlı eserinde eğitimin sadece zihnin eğitimi olarak görülmesine karşı çıkarak, onu insanlığı yüceltecek araçlardan biri olarak görür. Ona göre, eğitimin yenilikçi ve kurucu bir güç olduğu göz ardı edilemez. Montessori bu eserde sık sık yetişkinin sorumluluğundan da söz eder. Ona göre, bir yetişkin olan eğitimci her şeyden önce çocuğun gizil güçlerini bilmeli ve bu temel üzerine hareket etmelidir (Pignatari, 1967: 60–61).

Montessori'nin öğretimle ilgili çalışmaları da vardır. İki kitap halinde İspanyolca olarak Barselona'da yayımlanan bu eserlerin başlıkları, *La Psico- Geometri* ve *La Psico Aritmetica*'dır. Ayrıca 1949'da *İnsanın Eğitimi* (La Formazione Dell'Uomo) ve *Eğitim ve Barış* (Educazione e Pace) kitapları yayınlanmıştır. Bu eserler de Montessori düşüncesinin son evresini tanımak bakımından çok önemlidir (Pignatari, 1967: 64).

Montessori, *İnsanın Eğitimi* başlıklı eserinde, geleneksel eğitimin kendi dönemindeki durumunu inceleyerek toplumun yenilenmesine olumsuz etki eden ve reformu engelleyen anlayışsızlık ve önyargıların varlığından yakınır. Ayrıca bu eserde kendisinin Hindistan'da üstlendiği eğitim misyonerliği döneminde gerçekleştirdiği çalışmalardan söz eder. Montessori, aynı eserde insanları, okuma yazma bilmeme durumundan ve kölelikten kurtarmak için toplumun dayanışma içinde tüm güçleriyle uluslararası düzeyde gerçekleştirebileceği bir kampanyanın ana noktalarından da söz eder (Pignatari, 1967: 64). Sonraki yıllarda bu eserin *Formation of Man* adlı İngilizce çevirisi de yayınlanmıştır.

Montessori'nin son eserlerinden biri olan *Eğitim ve Barış* adlı çalışması onun çeşitli ülkelerde gerçekleştirdiği konferanslardan oluşur. O, bu eserde toplumsal problemlerin çözümü ve barışın sağlanmasının tüm dünyadaki eğitimcilerin el birliği ile uyumlu çalışmalarda bulunmasıyla mümkün olduğunu vurgulayarak, uluslararası düzeyde gerçekleştirilebilecek bir kampanyanın temel çizgilerini ortaya koyar (Pignatari, 1967: 64).

İtalya'da bile nispeten az görülen Montessori'nin diğer iki eseri incelendiğinde onun İncil'e ilişkin yoğun bir bilgiye sahip olduğu göze çarpar. Montessori çocuğun gelişimi ve

doğumu ile insanın alın yazısının gizli kaynaklarına ilişkin ipuçlarını İncil'den verir. Bu nedenle Montessori'nin 1949'da İtalya'da yayımlanan *İsa'da Hayat* (Vita In Cristo) ve *Kutsal Ayin Çocuklara Anlatılıyor* (La Santa Messa Spiegata Ai Bambini) başlıklı eserleri onun kişiliğinin belirli bir görünüşünü sergilemek bakımından önemlidir. Koyu bir Katolik olan Montessori, bu eserlerinde İncil'den insanın kişilik yapısına ilişkin ayetleri değerlendirir. İncil'de özellikle insanın ruhsal yapısıyla ilgili çeşitli bilgilerin bulunduğunu düşünen Montessori, bunlarla deney ve gözlem verileri arasında ilişki kurarak ayetleri bilimsel bulgularla desteklemeye çalışır. Onun bu tutumu diğer eserlerinde de görülmektedir. Montessori, Napoli'deki çalışma döneminde ise *Kilise'de Yaşayan Çocuklar* başlıklı eser kaleme aldı. Bu eser 1924'te önce İspanyolca, daha sonraki yıllarda ise diğer dillerde yayınlandı (Pignatari, 1967: 64–65).

Montessori'nin yıllarca sürdürdüğü çalışmalarının son ürünlerinden biri *Çocuğun Keşfedilmesi* (La Scoperta Del Bambino) adlı eseridir. 1950 yılında İtalya'da yayımlanan bu kitabın daha sonraki yıllarda *Discovery of the Child* başlığı altında İngilizce çevirisi yapılmıştır. Montessori, kendisinin de ifade ettiği gibi bu eserde, İtalya'nın Roma, Milano ve Bergamo şehirlerinde bulunan Montessori Okullarının yetkilileri için bazı açıklamalarda bulunmuştur. En geniş kapsamlı eserlerinden olan *Çocuğun Keşfedilmesi* başlıklı kitabında Montessori aralarında; Metodun Öyküsü, Çocuklar Evi'nde Uygulanan Ders Teknikleri, Eğitimin Doğası, Beden Eğitimi adlı konuların da bulunduğu yirmi altı konuya yer verir. O, bu kitabın önsözünde, çalışma döneminin başlangıcında olduğu gibi, aradan geçen kırk iki yıla rağmen kendisini hala kitap yazmakla sorumlu hissettiğini ifade eder. Bu durum Montessori'nin ilerleyen yaşına rağmen heyecanından hiçbir şey kaybetmediğini göstermektedir.

1.3. Yaşadığı Sosyal ve Siyasal Ortam

Milliyetçiliğin gelişmesiyle 19. yüzyılda İtalya'da yönetimin tek çatı altında birleşmesini isteyen insanların sayısında büyük bir artış olmuştu. İtalya'da birliğin sağlanması için yenilmesi gereken iki büyük kuvvet vardı. Bunlardan biri, Kuzey İtalya'nın büyük bir bölümünü egemenliği altında bulunduran Avusturya, diğeri ise Orta İtalya'nın büyük bir bölümünde hüküm süren Kilise'ydi. İtalya'da birliğin sağlanabilmesi için bu iki gücün farklı

türden araçlarla devrilmesi gerekiyordu. Piemonte Kralı Vittoria Emanuele (1849- 1878) bu araçları bulmuş gibi görünmekteydi (Üçok, 1978: 124).

Vittoria Emanuele Krallığı döneminde Kilise'nin etkisini kırmak için yeni kanunlar çıkarmış, kurmuş olduğu tarım ve ticaret işletmeleriyle tüm İtalya'nın en zengin işletmecilerinden birisi olan Conte di Cavour'u da Ticaret Bakanlığı'na atamıştı. Cavour çok geçmeden başbakan oldu. Başbakanlık yaptığı yıllarda yetenekli bir siyasetçi olduğunu gösteren Cavour, Piemonte'deki Kilise mülklerine el koymuş ve Kilisenin haklarını azaltmak için önlemler almıştı. Böylece Kilise ile Piemonte arasındaki en son bağlar da kopartılmıştı (Üçok, 1978: 124).

Başbakan Cavour'un diğer bir amacı ise, Kuzey İtalya'yı Avusturya egemenliğinden kurtarmaktı. Bunun için tek başına başarılı olması zor görünen Cavour'un, Fransa'nın yardımına ihtiyacı vardı. Pangermanizm ve Panslavizm akımlarını gören Fransa Kralı III. Napolyon ise İtalya'da Avusturya egemenliğine son vererek, bu büyük gücün Fransa sınırlarından mümkün olduğu kadar uzak olmasını istiyordu. Bu nedenle 1859 yılında III. Napolyon, Avusturya elçisine savaşa yakın olduğunu bildirdi. Böylece İtalyan- Fransız kuvvetleri ile Avusturya kuvvetleri arasında savaş başladı. Çatışmalarda direnemeyen Avusturya kuvvetleri, İtalya Yarımadası'ndan geri çekildi. Avusturya'nın yenilmesiyle Piemonte Krallığı topraklarını daha da genişletti. 1861 yılında Venedik ve Roma dışında İtalya artık tek krallık olmuştu. 1866 yılında İtalya, Prusya ile Avusturya arasında çıkan savaşta Prusyalılardan yana tutum sergileyerek Venedik'i de topraklarına katmayı başardı. Artık geriye sadece Roma kalmıştı. 1870 yılında meydana gelen Prusya- Fransa savaşında Fransa'nın Roma'da bulundurduğu askerleri geri çekmesi üzerine İtalyan birliği sağlanmış oldu (Üçok, 1978: 124–129).

İtalya'da milli birliğin sağlanmasıyla tüm sorunlar çözülemedi. Bu dönemden sonra ülkede eski topraklar üzerinde hak iddiaları başlamış, komşu ülkelerle şiddetli rekabet hisleri uyandı. İtalyanlar artık ülkelerinin Fransa, İngiltere, Almanya gibi gelişmiş ülkeler düzeyinde görülmesini ve uluslararası alanda ülkelere önem verilmesini talep etmeye başladı. Bu amaçla İtalya geç de olsa sömürgecilik hareketine katıldı (Yalçın, 1978: 48).

Sömürgeler elde etme umuduyla Birinci Dünya Savaşı'na katılan İtalya, elde ettiği zaferden kendine düşen payı alamadı. 1915'te yapılan Londra Antlaşması'nda, Alman sömürgelerinden kendilerine pay verileceği vadedilmesine rağmen sömürgelerin dağıtımından İtalyanlara hiçbir şey verilmedi. Ayrıca savaş, ülkenin ekonomik krize girmesine neden oldu. Böylelikle İtalya'da savaştan sonra çeşitli fikir akımları ortaya çıktı (Armaoğlu, 1983: 171).

İtalya'da liberal demokrasinin yanında sosyalizm, komünizm gibi akımlar da görülmeye başlandı. Bu akımların etkisiyle işçiler ayaklanmaya başlamıştı. Onlar da artık fabrikaların kârına ve yönetimine ortak olmak istiyorlardı. Bu durum İtalya'da siyasi istikrarsızlığa neden oldu. 1919- 1922 arasında iki defa seçim yapılmış ve dört hükümet değişmişti. Özetle İtalya'da hükümetlerin otoritesi kalmamıştı (Armaoğlu, 1983: 171).

1917'de Rusya'da ortaya çıkan Bolşevik İsyanı tüm dünyada olduğu gibi İtalya'da da geniş yankılar uyandırmıştı. Bu dönemden sonra ülkede artık dükkân yağmaları, fabrika işgalleri günlük olaylar haline gelmişti. Bu hareketleri aşırı solcular, sınıf kavgasının bir aracı olarak destekliyorlardı. Bolşevik İhtilali İtalya'da sosyalistlerin kendi aralarında bölünmelerine de neden olmuştu. Böylece İtalya tam bir kargaşa ortamına sürüklenmişti (Yalçın, 1978: 54-55).

Kargaşa ortamında ülke içinde 1919- 1920 yılları arasında 140 çatışma çıkmış ve bu çatışmalarda 320 kişi ölmüştü. Bu nedenle İtalyan halkının özellikle orta ve üst sınıfı bir an önce anarşi ortamına son verilmesini şiddetle arzu etmeye başlamıştı. Bu ortamda dükkân, küçük toprak, ev ve apartman sahipleri bu anarşiden sosyalistlerin kışkırttığı dernekleri ve sendikaları sorumlu tutuyor ve bu hareketlere karşı duran Mussolini'nin Faşist Parti üyelerini bir kurtarıcı gibi görüyorlardı (Yalçın, 1978: 55).

Mussolini liderliğindeki Faşist Parti 1919'da kurulmuştu. 1921 seçimlerinde parlamentoya 35 milletvekili kazandırmayı başaran faşistler, komünizme olduğu kadar liberal demokrasiye de aynı derecede düşman, koyu milliyetçi bir partinin üyesiydiler. Bundan sonra faşizm aydınlar, askerler ve halk arasında da hızla yayılmaya başladı. Başka bir deyişle, İtalyan halkı ülkelerini anarşizmden kurtarmak için faşizmin disiplin ruhuna sarılmışlardı (Armaoğlu, 1983: 171).

Faşist Parti 1922 yılına kadar güçlendi. Bu gelişme üzerine 200.000 faşist, Roma'ya doğru yürüyüşe geçti. Kral Vittoria Emanuelle, Mussolini'ye başbakanlığı vermek zorunda kaldı. Bu dönemden sonra meclisten olağanüstü yetkiler alacak olan Mussolini ve onun Faşist Partisi 1943 yılına kadar İtalya'nın kaderine egemen oldu (Sander, 2003: 25).

Liderlik yaptığı dönemde İtalya'daki tüm demokratik kurumları kapatan Mussolini'nin amacı devleti Faşist Parti'de kişileştirmekti. Onun İtalya'da lider olmasının önemli sonuçlarından biri de, Avrupa'nın birçok ülkesinde iki dünya savaşı arasında diktatörlük akımlarının kuvvetlenmelerine ve birtakım diktatörlüklerin kurulmasına neden olmasıdır. Savaşın kitlelerde yarattığı düzensizlik, anarşi ve istikrarsızlık da, diktatörlük rejimlerinin çok sayıda taraftar bulmasına neden olmuştur (Armaoğlu, 1983: 172).

Faşist İtalya'da, özgürlükler kaldırılmıştı. Diğer yandan toplumsal alanda büyük değişiklikler yapılmıştı. O dönemde İtalya'da, Roma İmparatorluğu'ndaki askeri değerler yeniden canlandırılmıştı. Ne var ki bu değerler de, İtalya'nın savaşta uğrayacağı yenilgiler ve karşılaşılabilecek zorluklar karşısında kısa zamanda yok oldu (Dinç, 2002: 56).

İktidarı ele geçiren Mussolini çok kısa bir süre içinde İtalya'da birliği sağladı. Muhalefeti ortadan kaldırarak merkezi hükümeti güçlendiren Mussolini, ticareti de canlandırdı. Onun ülkesinde var olan işsizliği azaltmak için gösterdiği çaba, İtalya'nın hızla silahlanmasına ve sömürge bölgeleri aramasına yol açtı. Mussolini eski Roma İmparatorluğu'nu yeniden kurmayı amaçladı (Sander, 2003: 25).

Mussolini döneminde Roma İmparatorluğu'nun yeniden kuruluşu, milli ideal haline gelmişti. Bu nedenle Mussolini 1936'da Habeşistan'ı ele geçirdi. İtalya'nın güç gösterisi sadece bununla sınırlı değildi.(Armaoğlu, 1983: 173) Mussolini'nin hedefi tarihin en büyük savaşlarından biri olan İkinci Dünya Savaşı'na katılarak ne kadar güçlü olduğunu göstermekti. Bu amaçla Fransa'ya çıkarma yapan İtalyan birlikleri, kısa zamanda çok ağır kayıplar verdiler. Buna rağmen Mussolini, Yunanistan'a yöneldi. Ancak Alman Hükümeti, İtalyanların Yunanistan'a saldırmasına engel oldu (Dinç, 2002: 83- 84).

Avrupa’da umduğunu bulamayan İtalya, bu dönemden sonra dünyanın diğer bölgelerine yöneldi. Bunlardan biri Afrika’nın doğusuydu. Zira Avrupa’nın dışında İtalya için en uygun yer Doğu Afrika’ydı. Libya’nın İtalyanlarda olması ve Doğu Afrika’nın İtalya’ya nispeten yakın olması avantajdı. Bu nedenle İtalya Doğu Afrika’yı işgal etti.

İtalya, 1940 yılında Afrika’da da ağır kayıplar verdi. İngilizlerin Doğu Afrika topraklarına aniden taarruz etmesinin sonucunda İtalya’nın işgal ettiği eski bölgeler de kaybedildi. Böylelikle Mussolini’nin yeni imparatorluğu dağıldı. Onun Doğu Afrika İmparatorluğu sadece beş yıl sürmüştü. Sonuç Mussolini için tam bir hayal kırıklığı oldu (Dinç, 2002: 88).

Montessori’nin çalışmalarını yoğunlaştırdığı dönemde istikrarsızlık ve düzensizlik sadece İtalya’da görülüyordu. Onun İspanya’da yaşadığı dönemde, İspanya’nın Fas’taki birliklerinin komutanı General Franco, askeri bir isyanla İspanya’ya geçti. Bu, Madrid’deki meşru halk cephesi hükümetine karşı sağcı ve kralcı bir ayaklanmaydı. Franco fazla bir direnişle karşılaşmaksızın İspanya’nın batı ve güneyine egemen oldu. Böylece İspanya’da üç yıl sürecek olan büyük Avrupa devletlerinin de karıştıkları bir iç savaş başlamış oldu (Sander, 2003: 55).

Montessori kargaşa nedeniyle artık araştırma yapamıyordu. O, bu dönemi kitap yazmakla değerlendirdi. İspanya’dan ayrıldıktan sonra Montessori’ye Hollanda’da ev verilmişti. O, 1937–1939 yılları arasında Hollanda’da yaşadı. Ancak Montessori orada kalmış olsaydı Almanlar, 1940 yılında Hollanda’yı işgal ettiğinde yeniden kaçması gerekecekti. Neyse ki o, bu dönemde Hindistan’dan davet aldı (Pollard, 1996: 54–55).

Yaşadığı dönemde ortaya çıkan savaşlar ve çatışmalardan etkilenen Montessori’nin en büyük amaçlarından biri, dünya barışını sağlamaktı. Bu amaçla çeşitli ülkelerde konferanslar düzenleyen Montessori, tüm insanlara barış ortamını sağlamak için harekete geçmelerini tavsiye etti. Ona göre, barışı sağlamak için en etkili araç eğitimdi. Ancak Montessori bu amacına ulaşamadı. Onun çalışmalarına olgunluk verdiği bir dönemde, yıllarca süren ve yüz binlerce sivilin ölmesine, yaralanmasına veya sefil bir hayat sürmesine neden olan İkinci Dünya Savaşı ortaya çıktı.

1.4. Düşüncelerini Etkileyen Entelektüel Ortam

XX. yüzyılın başında Avrupa’da değişim sadece siyasal alanda gerçekleşmedi. Kültürel alanda da yeniden yapılanma dönemine girildi. Özellikle Avrupa ülkelerinde ortaya çıkan pozitivistimin etkisini kaybetmesiyle birlikte insani değerlere dönülmeye başlandı. Bu durum ilk başta felsefe, edebiyat ve sanata yansdı.

XX. yüzyılın başında İtalya’da da pozitivistime karşı bir tepki oluşmaya başlamıştı. Bu tepkinin en derin ve özgün biçimini İtalyan filozof Benedetto Croce (1866–1952) göstermiştir. Felsefe, edebiyat ve tarih alanındaki eserleriyle aydın çevreleri etkileyen Croce, idealist bir sistem kurarak yaratıcı sezgiye itibar kazandırmıştır. O, 1903’te kurduğu ‘Critica’ dergisiyle bilgi edinmede tarihe ayrıcalıklı bir işlev yükleyip aydınca tutumun özgürlüğünü vurgulamıştır. Ayrıca Croce, pozitivistime olan tepkisiyle milliyetçilerin düşüncesine kaynaklık etmiştir (Guichonet, 1998: 18).

Tarih ve sanat problemlerini birbirleriyle ilişkilendiren Croce’nin felsefesinin ana noktası ‘tin’ kavramıdır. Onun düşüncesine göre, tin; olmuş, bitmiş, eylemsiz bir varlık değildir. Aksine tin hayat gibi gelişen bir süreçtir. Kısacası tin aktivitedir. Felsefenin ‘tin’i inceleyen biricik hakiki bilim olduğunu ileri süren Croce, tarih alanına yönelir. Ona göre tin, etkinlik olarak iki özerk dialektik biçime ayrılır. Bunlar: 1) Teorik Etkinlik. Bu bilmedir. 2) Pratik Etkinlik. Bu da, isteme ve eylemedir (Tunalı, 1973: 4–6).

Avrupa kültürünün pozitivistimin etkisinden kurtulmasını sağlayan Croce’nin yaşam anlayışı onun tarihselcilik öğretisiyle özdeştir. Tarihselcilik, oluşumu hep daha üstün ve karmaşık sınırlara doğru olayların özgürce yaratılması olarak kabul eder. Bu anlayış ruhun yaratıcı güçlerine değer verir. Böylelikle yaşamın savaş, çatışma, dram ve kurtuluş olduğuna dair romantik anlayış ortaya çıkar (Cömert, 1979: 9–10).

Zamanla İtalya’da pozitivistime karşı olan tepki güçlenmiş, aynı ölçüde Alman filozoflar Hegel (1770- 1831) ve Nietzsche (1844–1900)’nin düşüncelerine olan ilgi artmıştır. Nietzsche’nin romantik atılımcı felsefesi Croce tarafından özellikle İtalyan entelektüel hayatında

popülerleştirilmiştir. Böylelikle İtalya’da Fransız Devrimi düşünürlerinin ‘Aydınlık Felsefesi’ yerine güç ve şiddet kullanarak girişilen atılımları öneren farklı bir felsefe egemen olmuştur (Yalçın, 1978: 49–50). İtalyan faşizmine temel olan bu felsefe, eylemin önemini vurgulamıştı. Ayrıca bu felsefe aracılığı ile İtalya’da aktivizm kültürü yaygınlaşmıştı.

Bu dönemde yaşayan Montessori de aktivizm kültürünün hümanist bir temsilcisi olarak çalışmalarını sürdürdü. Montessori’ye göre, evrende akıp giden, durmadan değişen bir gelişme vardır. Hayat sadece aktiviteden geçer. Çünkü hayattaki mükemmelliğe sadece aktiviteyle ulaşılabilir. Montessori, engelleri azalttığımızda çocuğun çevreye karşı olumsuz tutum göstermesinin önüne geçebileceğimizi düşünür. Böylece çocukta onun hoşuna gidecek bir aktivite duygusu yaratılır. Bu nedenle çevre, ilginç aktivite biçimleri bakımından zengin olmalıdır (1953: 94- 95).

Aktivizm kültürüne katkı yapanlardan biri de Amerikalı düşünür William James (1842–1910)’dır. XX. yüzyılın başında James’ın fikirlerine karşı geniş bir ilgi uyanmıştı. James, aktivizmi ve pragmatizmi insan davranışının hâkim karakteri olarak ileri sürmüştü. Onun etkisiyle kendini duyurma, atılma ve harekete geçme davranışı kısa zamanda Modern Çağın özelliği olarak kabul edilmişti (Yalçın, 1978: 50).

James’ın üzerinde durduğu ‘yaşam atılımı’ ilkesi, İtalya’da Roma İmparatorluğu’nun geçmişteki büyüklüğünün hatırlanmasına neden oldu. O dönemde İtalyanlar siyasi bütünlüğünün tam olarak gerçekleştirilememiş olmasından üzüntü duyuyorlardı. Bu ortamda ortaya çıkan milliyetçilik, kısa zamanda estetik ve siyasal bir öğretiye dönüştü. Böylece milliyetçilik akımına dönüşen aktivizm kültürü İtalya’da birçok alanda etkili oldu (Guichonet, 1998: 18).

İtalya’da aktivizm kültürünün yaygınlık kazanmasıyla ortaya çıkan bir başka akım ‘Fütürizm’dir. Fütürizm, geçmişe değil geleceğe önem veren düşünsel ve edebi bir akımdır. Bu akımın temsilcileri düşünen, tartışan teorisyen veya filozofa değil; yapan, planlayan, somut eserler veren mühendise, teknisyene güvenir. Fütüristlerin önem verdikleri bu özellikler aynı zamanda Latin ırklarında göze çarpan taşkınlık, canlılık, hareketlilik gibi özelliklere de uymaktaydı (Yalçın, 1978: 50).

İtalya’da 1909- 1916 yılları fütürizmin aydınlık dönemi idi. Bu dönemde eğitim alanındaki çalışmalarını sürdüren Montessori fütürist bir bakış açısıyla somut gözlemlerden hareket ederek metot ortaya koydu. O zamana kadar eğitimcilerin çoğu önce benimsediği düşünceler çerçevesinde metot ortaya koyuyor daha sonra metodunu hayata geçiriyorlardı. Montessori ise yaptığı gözlemin sonuçlarına göre, önce çocukların yönelimlerini belirledi ve bu yönelimler doğrultusunda metot geliştirmeye başladı.

Fütürizm akımının temelinde düşünceler ortaya koyan Montessori, verdiği okuma ve yazma eğitimiyle entelektüel hayata katkılarda da bulunmuştur. Onun yaşadığı dönemden önce uygulanan eğitim sisteminde, okullarda çocuklara okuma ve yazmayı öğretmek ciddi bir işti. Çocuklar, kitaplardan ya da afişlerden cümleleri ezberliyorlardı. Daha sonra öğretmenin önünde tekrarlar, bir sözcüğü yanlış söyledikleri ya da durakladıkları için dizlerine genelde bir cetvel ile vuruluyordu. O devirde çocuklar genellikle tahta üzerine tebeşirle, daha sonra defterlerine harfleri yazarlar ve sayfalar dolusu harf çalışması yaparlardı. Bu faaliyetlerin sonucunda çocukların önemli bir bölümü okuma- yazmayı öğrenemiyorlardı. Zira 1871 yılı itibarıyla 6 yaş üstündeki İtalyan nüfusunun % 69’u okuma-yazma bilmiyordu (Guichonet, 1998: 12; Pollard,1996: 37–38).

Geleneksel kuralları alt üst eden Montessori, önce işe yazmayı öğretmekle başladı. Çocukları gözlemleyen Montessori, onların sertlik ve yumuşaklık gibi dokunma hislerine karşı duyarlı olduklarını saptadı. Bu nedenle zımpara kâğıdından harfler kesen Montessori, onları karton üzerine yapıştırdı. Daha sonra çocukların bu şekiller üzerinde parmaklarını gezdirmelerini istedi. Böylelikle çocuklar harfleri dokunarak hissettiler. Montessori’nin geliştirdiği bu metot büyük başarı elde etti. Onun bu çalışma biçimi sayesinde kendisinin de ifade ettiği gibi ‘yazı patlaması’ oldu (Pollard,1996: 38–39). Montessori bu durumu şu şekilde ifade eder:

“Bu, çocuk yuvamızda yer alan olayların en önemlisiydi. Bunu ilk keşfeden çocuk öyle şaşırmişti ki –yazdım, yazdım- diye bağırırmaktan kendini alamamıştı. Öbür çocuklar kâşifin yere bir tebeşir parçasıyla çizdiği sözcüklere bakmak için koşuştular. Ben ben de! Diye bağırarak kalem, tebeşir arıyorlardı” (1975: 128).

Montessori'nin de katkısıyla 1921 yılına gelindiğinde İtalya'da 10 yaş üstündeki nüfusun genel nüfusa göre okuma- yazmayı bilme oranı kısa zamanda % 73'e yükseldi. Ancak bu gelişmeye rağmen 1920'li yıllarda İtalya'da okuma yazma bilmeyen insanların oranı Fransa, Belçika, Almanya, Norveç, İsveç gibi gelişmiş ülkelerinkinden belirgin bir farklılık göstermeye devam ediyordu. Örneğin, Belçika'da 1920 yılı itibarıyla 10 yaş üstündeki nüfusun genel nüfusa göre okuma-yazmayı bilme oranı % 93 iken; 1926 nüfus sayımı itibarıyla Fransa'nın % 94 seviyesindeydi (Castrelli: 1943: 19–21).

Montessori, sadece kendi ülkesinin değil, diğer birçok ülkenin de entelektüel hayat standardına katkılarda bulunmuştur. Onun yöntemi, dünyanın çeşitli yerlerinde günümüzde de uygulanmaktadır. Başka bir deyişle Montessori ölümünden sonra da metoduyla çeşitli dünya toplumlarını biçimlendirmeye devam etmektedir.

Montessori'nin yaşadığı dönemde okullarda çocuklar ders konularını ezberlerlerdi. Ezberleyemeyen çocuklar ise tembellikleri gerekçesiyle dövülürdü. Okullarda çocukların okuyabilecekleri yalnız birkaç kitap vardı ve harita, resim gibi gereçler bulunmazdı. O dönemde çocuklar sıralara dimdik otururlar ve söylenmedikçe kıpırdamazlardı. Dersle ilgilenip de öğretmene soru sormak isteyen bir çocuk bile hemen susması için uyarılırdı. Özetle o dönemde eğitim görmenin anlamı, öğretmenin kimi bilgileri çocuğa belletmesi demektir (Pollard,1996: 7).

Geleneksel eğitim sistemine müdahale eden Montessori, işe insanın özgürlüğünü kazanmasına yönelik özel bir ortam oluşturmayla başladı. Onun açtığı okullarda çocuklar zorlama olmadan kendi kendilerini eğitiyorlardı. Öğretmenler ise, geleneksel anlayışa zıt bir eğilimle çocuğun işini kolaylaştırmaya çalışıyorlardı. Başka bir deyişle eski eğitim sisteminde olduğu gibi, öğretmenin çocuğa doğrudan bilgi verme amacı yoktu.

Entelektüel gelişmişlik seviyesini belirleyen önemli ölçütlerden biri de üniversiteli öğrenci sayısıdır. 1913–1914 yılından itibaren İtalya'nın çeşitli üniversitelerinde öğrenim gören öğrenci sayısı tedricen artarak 28026'dan 53670 (1919–1920)'e yükselmiştir. Birçok

ülkede olduğu gibi İtalya’da da Birinci Dünya Savaşı’ndan birkaç yıl sonra en yüksek seviyeye ulaşan öğrenci sayısı, sonraki yıllarda azalmaya başlamıştır. Örneğin, 1928- 1929 yılında İtalya’daki üniversitelerde 39682 öğrenci öğrenim görüyordu. Öğrenci sayılarındaki bu dalgalanma, savaşların entelektüel hayatı olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Castrelli: 1943: 44–45).

XX. yüzyılın başında dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi İtalya’da da üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin büyük bir bölümünü ezici çoğunlukla erkekler oluşturuyordu. İtalya’da özellikle tıp ve hukuk fakültelerinde bariz bir farkla erkek egemenliği göze çarpıyordu. Örneğin, 1926–1927 yılında İtalya’daki hukuk fakültelerinde öğrenim gören 9382 öğrenciden sadece 34’ünü kızlar oluşturuyordu. Aynı dönemde tıp fakültelerinde öğrenim gören 5342 öğrencinin ise sadece 124’ü kızlardan oluşuyordu (Castrelli, 1943: 46). Montessori’nin 1896’da tıp doktoru unvanını elde eden ilk kız öğrenci olduğu düşünülürse ‘kadınlar doktorluk yapamaz’ şeklinde İtalya’da hüküm süren anlayışın, 1920’li yıllarda da fazla bir değişikliğe uğramadığı söylenebilir.

İtalya’nın entelektüel gelişmişlik seviyesi bakımından başta Almanya ve Fransa olmak üzere bazı Avrupa ülkelerinden geride bulunduğu görülmektedir. İtalya’nın milli birliğini henüz sağlayamaması ve bu durumun siyasi istikrarsızlığa neden olması etken olarak görülebilir. Bunun dışında İtalya’nın geç sanayileşmesi de bir neden olarak gösterilebilir.

II. BÖLÜM

MONTESSORI METODU'NUN GENEL ÖZELLİKLERİ ve UNSURLARI

2.1. Montessori Metodu'nun Düşünsel Dayanakları

Bazı felsefi akımlar eğitimi de etkilemiş ve bu akımlar zamanla eğitim akımları olarak nitelendirilmişlerdir. Bunlar arasında gelen Realizm, Naturalizm ve Pragmatizm'in kökeninde felsefi düşünceler bulunmaktadır. Dolayısıyla felsefe ile eğitim arasında sıkı bir ilişki vardır. Eğitim tarihi de bu gerçeği ortaya koymaktadır.

Eğitim tarihine göz attığımızda özellikle ilk eğitim yaklaşımlarının kökeninde felsefi düşüncelerin bulunduğu görülmektedir. Eğitim akımları genellikle Sokrates, Platon ve Sofistlerin felsefi görüşlerinden türetilerek ortaya çıkmaya başlamıştır. Platon'dan modern döneme kadar olan eğitim tarihinde Fransız düşünür Jean Jacques Rousseau (1712–1778)'nin 'Emile'i bir dönüm noktasıydı. O zamana kadar eğitim yaklaşımları, felsefe kaynaklı bir bilgiden başka bir şey değildi. Ancak 17. yy'ın ikinci yarısına doğru eğitim akımları yeni psikolojik ve sosyolojik bilgileri temele alarak gelişimini sürdürdü. (Erişim) <<http://www.liceimanzoni.it>>, (12 Kasım 2009).

Fransız filozof Auguste Comte (1798–1857)'un pozitivist bakış açısıyla sosyoloji alanında da doğa bilimlerinin yöntemlerinin kullanılabileceğini iddia etmesi ve yine aynı dönemde deneysel psikoloji için kurulan laboratuvarlar, psikoloji ve sosyoloji disiplinlerine bilimsel bir nitelik kazandırdı. Bu durumdan etkilenen eğitim bilimi, psikolojik ve sosyolojik araştırmaların peşinden giderek gelişimini sürdürdü. Böylelikle bir zamanlar felsefeden türeyen eğitim programları, yoluna psikoloji ve sosyolojinin verileriyle devam etti (Luoni, 2008:3).

Montessori (1955: 18- 19), pedagoji alanındaki tüm bu gelişmelere rağmen eğitim kalitesinin istenen seviyede olmadığını iddia eder. Ona göre, psikoloji biliminin eğitime de

müdahale etmesi gerekir. Psikoloji alanında pedagojik bir kaygının belirmediğinden yakının Montessori, bilimsel hareketin eğitim alanına da aktarılması gerektiğini savunur.

Montessori (1955: 14)'nin eğitim alanında yeni bir metot geliştirmesinin temel nedeni onun, gelişen teknolojiyle birlikte çevrenin de mucizevî bir şekilde gelişmesine karşın insan varlığının bu gelişmeye uyum sağlayamadığı yönünde bir düşünceye sahip olmasıdır. Bu durum, onun geleneksel eğitim metotlarından farklı bir metot geliştirmesine neden oldu. Montessori metodunun gerekçesini şu şekilde ifade eder:

“Konuyla ilgili bir karşılaştırma yapmak gerekirse eğitimin, günün gelişmiş silah teknolojisine göre ok atma düzeyinde kaldığı söylenebilir. Hava bombardımanına ve top ateşine karşı ok ile savaşmak mümkün mü? Bu nedenle eğitim donatımını kurmak ve geliştirmek gerekir” (1932: 37-38).

Eğitim alanındaki gelişmelerin bilimsel çabalarla gerçekleştirebileceğini düşünen Montessori'nin, bu alanla ilgili düşüncesi, çok farklı öğelerin bileşkesini içerir. Onun eğitim felsefesinin kaynağında birbirinin zıttı gibi görünen iki düşüncenin bir arada bulunduğu görülür. Ancak Montessori, özgün bir çalışmayla bu iki zıt düşüncüyü kaynaştırmayı ve birbirleriyle uyumlu hale getirmeyi başarır. O, sistemini pozitivism ekolüyle şekillendirir. Montessori Sistemi, onun düşüncesinin temeline koyduğu deneysel disiplinlerden izler taşır. Bu nedenle onun sisteminin temelinde her şeyden önce pedagoji kavramı yer alır. Ayrıca Montessori, pedagoji hakkındaki düşüncelerini diğer bir bilim dalı olan antropolojinin verileriyle uyumlu hale getirir. Ancak Montessori'nin pozitivist öğretisinin ruh hakkındaki düşüncelerinin temelinde herhangi bir mekanik ve materyalist anlayıştan uzak olacak biçimde dinsel öğeler bulunur. O, pozitivistlerin aksine çocuğun doğasına ve gelişimine ilişkin bazı bilgileri İncil'de bulabileceğimizi savunur (Pignatari,1967: 69).

Montessori'nin dinsel karakterli pedagojik anlayışı, bilim ve teknolojiadaki değişimlerden de etkilenmiştir. Özellikle onun doğduğu dönemde, bilimsel alanlarda görülen keşif ve icatlar, eğitime yeni bakış açıları kazandırmıştı. Eğitimde de reformist düşünceler ağırlık kazanmaya başlamıştı. Böylece reformcu eğitim hareketleri ortaya çıktı.

‘Emile’nin yazarı Fransız düşünür Jean Jacques Rousseau (1712–1778) da reformcu eğitim hareketinin temsilcisidir. Bu bağlamda Montessori ile en çok ilişkilendirilecek isimlerin başında Rousseau gelir. Montessori’nin eğitim ilkelerinden biri olan ‘kendi kendine eğitim’in öncüsü Rousseau’dur. Her iki düşünür de dışardan bakıldığında birbirine benzer iki temel düşünce ortaya koymuştur. Bunlardan biri, diğerini destekleyecek biçimde, yetişkinin çocuğun doğal eğilimlerini deforme edebilecek biçimde engelleyici etkiye sahip olduğu; öteki ise, çocuğa karşı yapılması gereken davranışın onu kendi başına bırakmak olduğu düşüncesidir (Pignatari,1967: 70).

Rousseau’nun bireycilik öğretisine bağlı kalarak eğitim metodu geliştiren Montessori’nin dersleri tamamen bireyseldir. Bu nedenle onun derslerinde bireyin henüz gelişmemiş olan kişiliği, doğal gelişim halinde bırakılarak ‘tek tip haline getirilme’ baskısından uzaklaştırılır (De Santis,1953: 33).

Montessori’ye göre, eğitim, tarafların sürekli ilişki içinde bulundukları bir süreçtir. Çocuklarla birlikte anne ve babalar da bu iletişim sürecine girerler. Bu süreçte çocuk ve yetişkin birbirlerini etkileyen ve yardımlaşarak ahenk içinde yaşayan iki farklı bireydir. Bu açıdan bakıldığında sadece yetişkin çocuğa değil, çocuk da yetişkine yardımcı olmalıdır. Oysa eğitimciler kendilerinin de değişme ve gelişme şansı elde ettiğini unuturlar. Anne ve babaların, çocukları eğitime sorumluluğu taşımasının gereksiz bir tutum olduğunu düşünen Montessori’ye göre, çocuklar üzerindeki zorlayıcı davranışlardan vazgeçmeliyiz. Dolayısıyla Montessori’nin, metodunu oluştururken her insanın gelişebilmek için bir tür bağımsızlık ve kendi kendine başarıma arzusu taşıdığı düşüncelerinden yola çıktığı söylenebilir (Schafer,2006: 30–31).

Montessori’nin yaklaşımına göre, çocukların ellerinden yaptıkları işi almak onlara yapılan yardım anlamına gelmez. Çünkü bu tür davranışlar çocukların bağımsız bir birey olarak gelişmelerine ve kendi ayakları üzerinde durabilmelerine engel olurlar. Bu şekilde büyüyen çocuklar ilerde basit gündelik işleri bile başaramazlar. Montessori’ye göre, yapılan yardım, sadece o işin nasıl yapılacağını anlatmak, çocuğun kavrayabileceği şekilde göstermek ve onun denemesine izin vermekle sınırlı olmalıdır (Schafer,2006: 31–32).

Montessori'nin öncüsü Rousseau (2008: 13- 14) da benzer bir eğilimle çocukların, yeteneklerinin ortaya çıkarılmaları ve olmak istedikleri şeyi olmaları için özgür bırakılmaları gerektiğini söyler. O, çocuğun sadece bir kişi tarafından terbiye edilmesine karşı çıkarak eğitimin doğrudan yaşamla ilişkili olacak biçimde her türlü yaşam koşulunda nasıl hayatta kalınacağını öğretebilecek düzeyde olması gerektiğini savunur. Aşırı koruyucu anne ve babaların çocuklarını yaşamdan tamamen kopardıklarını iddia eden Rousseau için, eğitimin amacı, çocuklara hissetmeyi öğretmek olmalıdır. Ona göre, çocuk, hayal kırıklıkları ve felaketler karşısında nasıl güçlü duracağını ve her türlü yaşam koşulunda nasıl hayatta kalacağını öğrenmelidir.

Rousseau (2008: 63- 64) için eğitimin en önemli kuralı zaman kazanmak değil, zaman kaybetmektir. O, zamanı gelmeden çocukları biçimlendirme çabalarına karşı gelir. Öğretmenlere, kitapları bir yana bırakmaları gerektiğini tavsiye eden Rousseau, bunun yerine çocuklara bizzat yaşayarak öğrenebilecekleri dersler verilmesi gerektiğini savunur.

Rousseau'nun amacı doğal insanı yetiştirmektir. Ona göre, sürekli alıştırma yapan doğa, çocukların bedenlerini ve karakterlerini güçlendirir. Çıkmaya başlayan dişler, sert mide sancıları çocuklara acı verir. Ancak bunlar aynı zamanda çocukları dayanaklı hale getirirler. Rousseau bunun ancak doğanın başarabileceği bir eğitim olduğunu düşünür. Ona göre, doğaya karşı gelmek onun eserini tahrip etmek anlamına gelir. Bu nedenle eğitim çocuğun doğasına uygun olarak yapılmalıdır (Bal, 1991: 22). Rousseau bu şekilde yapılan eğitimin gerekçesini şöyle ifade eder:

“Bizde, çocukların yalnız başlarına çok daha iyi öğrenebilecekleri şeyleri onlara ukala bir tavırla öğretme sevdası vardır. Böylelikle onlara asıl öğretmemiz gereken şeyleri unutuyoruz. Sanki annesinin ya da bakıcısının ihmali yüzünden yürümesini bilmeyen büyük bir adam görülmüş gibi çocuğa yürümesini öğretmeye kalkıyoruz. Bundan daha saçma bir şey olur mu? Hâlbuki küçüklüklerinde kendilerine yürümek yanlış öğretildiği için büyüdüklerinde çarpık yürüyen adamlar pek çoktur” (2008: 109).

Çocuklara zamanından önce yetenek kazandırılmasının aksi bir etki oluşturacağını düşünen Rousseau, aynı biçimde ahlaki hayatla ilgili ilkelerin de çocuklara doğrudan kazandırılmaya çalışılmasına karşı çıkar. Ona göre, yetişkin çocuğa söyledikleriyle değil de,

yaptıklarıyla örnek olur. Dolayısıyla çocuğa uzun nutuklar çekmek yararsızdır. Bunun yerine çocuğun, öğrenmesini istediğimiz davranışı çevresindeki yetişkinlerde görmesini sağlamak daha uygundur.

Rousseau'ya göre, ahlaki hayatın tüm ilkelerini de akıldan çok kalbin hamleleriyle sezebiliriz. O, insana, düşün, hareket et yerine en temiz duygularını dinle der. Bu duygular insanın en saf güçleridir. Bunların önemi doğal olmalarından kaynaklanır (Balaban, 1947: 75).

Yakından incelendiğinde ikisi arasındaki benzerliklere rağmen Rousseau'nun pedagojisinin ortaya çıkış biçiminin Montessori'ninkinden farklı olduğu görülür. Rousseau'nun pedagojisi, onun daha çok felsefi anlayışının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Montessori ise tersine pedagojisine, deneyimlerinin sonuçları üzerinde düşünerek yön vermiştir. İkisnin düşünceleri arasındaki önemli bir fark da şu şekilde ifade edilebilir: Rousseau, toplum öncesi bir dönemde var olan insanlık durumuna dönüş yapmak isterken, Montessori daha iyi bir toplumun ortaya çıkışını arzular. Bir diğer farkın ise Rousseau'nun eğitim ortamıyla, Montessori okulu arasında ortaya çıktığı görülür. Rousseau'nun 'Emile'inin yaşaması gereken ortam zaman dışı ve soyutken, Montessori'nin ortamı, uygarlığın sahip olduğu ihtiyaçlar tarafından belirlenmiştir (Pignatari, 1967: 70).

Maria Montessori ile aynı dönemde yaşayan Amerikalı düşünür John Dewey (1859–1952) de okulların sahip oldukları geleneksel düzenden tamamen arındırılması gerektiğini iddia eder. Aktivizm ilkesine bağlı kalan Dewey, dokuma, yün eğirme gibi yetişkinlerin yaptıkları bazı çalışmaların aynısının okullarda da gerçekleştirilebileceğini düşünür. Ona göre, çocukların sahip oldukları dinamizmden yararlanılarak her şeye düzen verilebilir. Maria Montessori, 'Çocuklar Evi'ndeki çalışmalarıyla Dewey'in bu düşüncelerini daha da ileriye götürmüştür. Ancak Dewey ve yandaşları iş okullarına karşı oldukları için Montessori'nin çalışmalarına sert bir tutumla tepki göstermişlerdir. Çünkü onlara göre öğrenciler, toplum ve okul arasında birliği sağlayacak biçimde kurulan bir eğitim merkezinde eğitilmelidir. Başka bir deyişle Dewey, okulun küçük bir topluluk olmasını ister.(Mazzetti, 1962: 21-41)

Çalışma alanları ve bazı düşüncelerindeki benzerliklerden dolayı aynı kaderi paylaşan Dewey ile Montessori aynı yıl içerisinde ölmüşlerdir. Montessori 1952’de Amsterdam’da, Dewey ise New York’ta hayatını kaybetmiştir. Böylece XX. yüzyılın ilk yarısında onların izlediği yol tamamlanmıştır (Erişim) <<http://www.liceimanzoni.it>>, (12 Kasım 2009).

Aralarında Dewey ve Montessori’nin de bulunduğu Aktivizmin eğitim alanındaki temsilcilerine göre, geleneksel okullarda öğrenciler pasifliğe ve alıcılığa yönlendiriliyordu. Onların okulları, artık bu edilgen öğrenciyi istememekte, öğrencinin aktivitesini, başka bir deyişle ‘yaratıcı öğrenme’yi istemektedirler. Çünkü çağdaş pedagojik deneyler, öğretim içeriğinin pasif bir şekilde alınmasıyla ve mekanik bir şekilde verilmesiyle hiçbir dersin eğitim etkisi yaratmadığını göstermektedir. Bu tür bir öğrenme yüzeyde kalmakta, aynı zamanda öğrenciyi derinlemesine motive edememekte ve onu sadece kabul edici bir tavra yöneltmektedir. Ayrıca pasif öğrenim çocukta farklı ruhi süreçlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Buna karşı bilgiler, öğrenci tarafından ne denli fazla işlenirse, o denli verimli etki yapmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin kendine özgü eylemi, gözlemi, düşünmesi, sonuç çıkarması, karşılaştırması, gruplara ayırması ve düzenlemesi gittikçe daha çok anlam kazanmaktadır. Öyleyse Aktivizm ilkesine bağlı kalanlara göre, gerçek öğrenim süreci öğrencinin kendine özgü araştırması, hatalara uğraması yoluyla içeriği işlemesi anlamına gelmektedir (Hesapçıoğlu, 2008: 215).

Dewey, aktivizm ilkesine bağlılığından dolayı geleneksel okulların temele aldığı eğitimin amacının ‘hayata hazırlık’ olduğu düşüncesine karşı çıkar. Bu kuram, öğrencilerin okul bittikten sonra karşılaştıkları olay ve olgulara ilişkin temel konuları öğrenmesi gerektiğini kabul eder. Ancak Dewey’e göre, yaşam sürekli değişen bir dünya ve bir toplum içinde sürer. Bu nedenle öğrencileri geleceğe hazırlamaktan çok onların, yaşadıkları anın problemlerini çözmelerini sağlayacak ilgi ve ihtiyaçlara cevap verilmelidir (Gutek, 2006: 118).

Dewey ve Montessori’nin benimsediği Aktivizm kültürünün ilkesini ilk defa Rousseau’nun ‘Emile’i belirlemiştir. Bu ilkeye göre, çocuk merkezdendir. Başka bir deyişle çocuk kendisini ilgilendiren tüm aktivite ve eğitsel eylemlerin başrol oyuncusudur. O, kendisini inşa eden biri olarak doğrudan işin içine girer. Sanki çocuk, tiyatro sahnesinin en ön

kısımında yer alır. Maria Montessori'nin sık sık vurguladığı 'kendi kendine eğitim ilkesi' bu anlayışla ortaya çıkmıştır. Montessori Öğretmeni tiyatro sahnesinin arkasında durur ve o, ancak eğitim hayatının bir düzenleyicisi olmaya davet edildiğinde öne doğru adımlar atmaya başlar. Montessori Öğretmeni, eğitim sahnesinde ortaya çıkan önemsiz görüntüye müdahale etmez. Onun görevi sadece çocuğun davranışlarını gözlemlemekten ibarettir (Erişim) <<http://www.liceimanzoni.it>>, (12 Kasım 2009).

Montessori, çocuğun bedensel ve ruhsal ihtiyaçlarına önem verir. Ona göre, bu ihtiyaçlar eğitimcinin gözlemlerine başlaması için birer çıkış noktalarıdır. Çocuğun doğallık ve özgürlük olmak üzere iki temel ihtiyacı vardır. Çocuk doğayı sever. O, aktivitede bulunmaktan, ellerini kullanmaktan, nesneleri kavramaktan zevk alır. Akıl yürütmek, hayallerinin peşinden gitmek, coşmak isteyen çocuk için okul ortamı başarısız olmuştur. Çünkü Montessori'ye göre, okul çocuğa zorla kendi aktivitesini ve otoritesini kabul ettirmiştir (De Santis,1953: 17). Oysa çocuk ancak doğrudan içsel düzenine göre organize edilen doğanın yasalarını uygulayabileceği bir ortamda bulunursa ruhsal gelişimini gerçekleştirebilir.

Çocuğun kendi kendisini eğitebileceğini düşünen Dewey de, Montessori'nin düşüncesine benzer bir biçimde çocukları yalnız itaat edici ve pasif hale getiren okullara ve öğretmenlere karşı çıkıyordu. Onun da pedagojisinin merkezinde çocuk bulunuyordu. Oysa eski eğitim sistemlerinin merkezinde öğretmen ve kitap yer alıyordu. Böylece çocuk kendi iradesinin dışında davranışlarda bulunuyordu. Bu bağlamda Dewey'in pedagojisi de Montessori'ninki gibi geleneksel pedagoji ile taban tabana zıttır (Atuf, 1932: 274-275).

Dewey de doğanın çocuğu eğitme gücünü inkâr etmez. Ancak o, bunu hiçbir zaman Rousseau ve Montessori gibi mutlaklaştırmaz. Dewey, eğitimin daha çok toplumsal amaçlarını ön plana çıkarır. Ona göre, eğitim sosyal bir süreç, okul ise sosyal bir kurumdur. Dolayısıyla okul toplumun küçük bir modelidir. Dewey'e göre, eğitimin amacı çocuğun topluma uyumunu sağlamaktır. Oysa Rousseau için toplum, dejenere olmuştur. O, Tanrı'nın yarattığı her şeyin iyi olduğunu, ancak bunların insanların ellerinde bozulduğunu söyler. Rousseau'ya göre, çocuğu bedeninin ve ruhunun doğal gelişimini önleyen veya yavaşlatan tüm engellerden uzaklaştırmak gerekir (Bal, 1991: 23). Bilimler tarafından ortaya konulan bu

ilkeyi İngiliz Empirizminin öncüsü Francis Bacon (1561–1626)’un düşünceleri de onaylar.

Bacon’a göre, bilgi kuvvettir. O, insanların bilimsel buluş ve keşiflerle doğa güçleri üzerinde egemenlik sağlayabileceğini savunur. İnsan zihninin birtakım önyargılarla yüklü olduğunu söyleyen Bacon, bunlara ‘idol’ adını verir. Ona göre, insan zihnini yanlışlığa düşüren idoller, ilerlemenin ve gelişmenin önündeki en büyük engellerdir (Russel, 1997: 292–294).

Montessori (1955: 12- 13) de insanların sahip oldukları önyargılardan söz eder. Ona göre, binlerce yıllık zaman içinde üst üste konulan önyargılar dev buzul parçaları gibi katılaştı. Bu durumu kabullenemeyen Montessori, bilimin silahlarının bile bu dev buzulları parçalamak için yeterli olmadıklarını iddia eder. Başka bir deyişle Montessori’ye göre, insanlığın önyargılardan kurtarılması sadece deney ve gözlem yoluyla mümkün değildir. Deney ve gözlemin yararını inkâr etmeyen Montessori, eğitim alanında evrensel bir hareketin başlatılması gerektiğini belirtir. Ona göre, böyle bir hareketin başlıca ilgisi hiçbir siyasi ideolojiye indirgenemeyecek biçimde sadece insan olmalıdır. Çünkü eğitim insani ve sosyal bir gerçekliktir.

Montessori’nin düşünceleri, sosyal pedagojinin kurucusu ve modern ilkokulun önderi İsviçreli eğitimci Johann Heinrich Pestalozzi(1746–1827)’nin düşünceleri ile de ilişkilendirilebilir. Pestalozzi’nin çocukluğunda İsviçre’deki okullarda çocuklara öğretmenlerin elinde kişiliklerini kaybedecek biçimde bilgiler ezberletiliyordu. Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi İsviçre’deki okullarda da çocukların serbest hareket etmesine, çalışmasına ve düşünmesine imkân verilmiyordu. Bu tür okulların egemen olduğu bir dönemde Aydınlanma devrini açan yazarların eserlerini okuyarak onların etkisinde kalan ve özellikle Rousseau’nun ‘Emile’ adlı kitabının büyüleyici etkisi altında kalan Pestalozzi kendisine yeni bir ülkü edindi (Rufer,1990: 8).

1775 yılında İsviçre’nin köyünde çiftlik kuran Pestalozzi, burayı aynı zamanda yoksul çocuklara özgü bir eğitim yurdu haline getirdi. Ancak geniş hayallere kapılarak eğitim yurdunun başına geçen Pestalozzi’nin çiftlikteki çalışmaları fazla uzun sürmemiş, kurum beş

yıl sonra imkânsızlıklar nedeniyle kapanmıştır. Bu durumdan olumsuz etkilenen Pestalozzi yine de çalışma yapmaktan yılmamış, eğitime ilişkin eserler ortaya koymuştur. O, görüşlerini yayımladığı eserleri aracılığı ile yaymaya başlar başlamaz Johann Fichte (1762- 1814), Gottfried Herder (1744-1803) ve Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) gibi büyük fikir adamları Pestalozzi ile dostluk kurmaya çalışmışlardır. Pestalozzi, kendine özgü düşüncelerini sadece okuduğu kitapların bilgisiyle oluşturmamıştır. O, küçüklüğünden beri köyleri dolaşmış, her sınıftan halkı yakından tanıyan bir aydın olarak yetişmiştir (Rufer,1990: 8–10).

Pestalozzi'nin düşüncelerinin saygınlık kazanmasından sonra İsviçre 1798'de Fransa tarafından işgal edilmişti. Bu savaşta köylerin ve şehirlerin yakılıp yıkılması sonucunda binlerce kimsesiz çocuk ortaya çıkmıştı. Bu nedenle İsviçre Hükümeti Pestalozzi'yi yeni açılan yetimler yurdunun başına geçirmişti. Böylece Pestalozzi yine yıllar sonra başka bir kurumda uygulama yapma imkânı bulmuştu. Ancak devrim uğruna yapılan savaşların bir türlü sona ermemesi nedeniyle Pestalozzi yetimler yurdunda da verimli çalışmalarda bulunamamıştı (Rufer,1990: 11).

Hükümetin kendisine verdiği desteğin sonucunda İsviçre'nin Burgdorf ve İferten köylerinde yeni açılan eğitim kurumlarının başına geçen Pestalozzi'nin çalışmaları öylesine gelişmiştir ki, bugün bile İsviçre'ye gelen turistlere dağıtılmak üzere basılmış karayollarını gösteren resimli bir haritada İferten'in bulunduğu yerde Pestalozzi'nin resmi vardır. Haritadaki bu resmin altında da, İsviçre'nin en iyi okullara sahip bir ülke olarak kabul edilmesinde en büyük payın Pestalozzi'ye ait olduğu yazılır (Rufer,1990: 12–13).

Pestalozzi'nin açmış olduğu okullardan en çok etkilenen eğitimcilerin başında Montessori gelir. Özellikle Pestalozzi'nin Stanz Okulu'nda çocukların şaşılacak bir biçimde yorulmadan çalıştıklarını söyleyen Montessori (1970: 17), buradaki okul ortamından söz eder. Ona göre, Pestalozzi Okulu'ndaki çocuklar, hiçbir engelle karşılaşmadan kendi içsel yasalarına göre hareket ettiklerinden dolayı bıkmadan ve usanmadan arzuyla çalışıyorlardı. Montessori (1970: 16)'ye göre, Pestalozzi'nin, çocuğun kendine özgü ruhu hakkında gerçekçi bir anlayışa sahip olması, onu yüceltmış ve önemli bir pedagog haline getirmiştir.

Montessori'nin açmış olduğu 'Çocuklar Evleri'nde Pestalozzi'nin etkisini görmek mümkündür. Pestalozzi, eğitim yoluyla insanın yenilenmesini arzulamakta ve geleneksel okulların bu amaca hizmet edemeyeceğini düşünmektedir. Ona göre, eğitim insanın sadece zihinsel yönden mükemmelleştirilmesini değil, daha çok manevi yönden bağımsızlaştırılmasını amaçlamalıdır. Eğitimde köklü değişikliklerin yapılmasının gerekli olduğunu öne süren Montessori de benzer bir yaklaşımla somut insanın eğitimini savunuyordu. Bu yönden ele alındığında Montessori'nin pedagojik anlayışı ile Pestalozzi'ninki arasında sıkı bir bağ vardır. Ancak Pestalozzi çocuk ruhunun sırlarını sezinler gibi olsa da, Montessori gibi kendi kendine eğitim için gerekli olan araçların neler olduklarını belirtmeyi başaramaz (Aytaç,1972: 258–259; Pignatari,1967: 71). Ayrıca Pestalozzi'nin pedagojisi, Montessori'ninkinden farklı olarak sosyal karakterlidir. Pestalozzi'nin eğitim merkezinde Montessori'nin bireyi yerine, sosyal özelliklerinden dolayı toplumun en canlı hücresi olarak kabul ettiği aile bulunur. Zira Pestalozzi bu düşüncelerinden dolayı sosyal eğitimci olarak nitelendirilir.

Sürekli eğitimin sosyal rolünü vurgulayan Pestalozzi'ye göre, pedagojik sorunlar tecrit edilmiş olgulardan ibaret değildir. Ülkesi İsviçre'nin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve politik sorunlardan etkilenen Pestalozzi, eğitim yoluyla yeni bir toplumsal ortam yaratarak yoksul halk tabakalarının ahlaki mükemmelleşmeye erişebileceklerini savunmuştu. Ayrıca o, kendi çağındaki yoksul halk tabakalarının ihtiyaçlarına cevap verecek yeni eğitim kurumlarının kurulması gerektiğini düşünmüştü. Pestalozzi'ye göre, bu kurumlarda yoksul çocuklar, geçimlerini sağlamak için kullanacakları temel yeteneklere sahip olabileceklerdi (Aytaç, 1972: 257- 259).

Pestalozzi için eğitimde amaç, çocuklara bir aile havası içinde bir arada oluşlarının ilk duygularını tattırmak ve onlarda kardeşlik duygusunu yaşatmaktır. Bu nedenle çocuklara yalnızca söze dayalı teorik eğitim yerine, onların her türlü ihtiyaçlarını karşılayacak temel duygular ve manevi güçlerini canlı tutacak bir eğitim uygulanmalıdır. Pestalozzi'ye göre, eğitimin görevi, ruhsal güçlerin harmonisini kurarak çocuklarda iyi olanı, genel yapı içerisinde harekete geçirmektir. O, bu görevi başaracak tek güç olarak 'gerçek sevgi'yi kabul eder. Pestalozzi'ye göre, tasarlanan bu temel eğitim kademesi iş eğitimiyle de birleştirilmiş olmalıdır (Aytaç, 1972: 261).

İş eğitimine verdikleri önem bakımından Pestalozzi ile Dewey aynı çizgide yer alırlar. Dewey’e göre iş eğitimindeki amaç, ürünlerin ekonomik değerinden çok toplumsal kudret ve bilinci geliştirmesidir. Her ikisi de bilginin hayatın içinde yarar sağlayıcı çeşitli etkinliklerle sağlanabileceğine inanırlar. Dolayısıyla Dewey’in pragmatizminin izlerini Pestalozzi’nin işe ve hayata önem veren eğitim anlayışında bulmak mümkündür (Bal, 1991: 25). Dewey okullardaki iş eğitiminin önemini şu şekilde ifade eder:

“Çeşitli şekillerde iş faaliyetlerinin okula getirilmesi konusunda, akılda tutulması gereken önemli nokta, bunlar sayesinde okulun bütün ruhunun yenileşceğidir. Okul, bunlar aracılığıyla hayatla kaynaşmaya fırsat bulur ve çocuk için gelecekte yaşanması mümkün bir hayata pek uzaktan bakan birtakım soyut derslerin öğrenildiği bir yer değil; bir mesken, çocuğun doğru bir hayat yaşayarak öğrenim gördüğü bir konut halini alır.Okul, küçük ölçüde bir topluluk olur ve küçük bir toplum olmaya hak kazanır” (2008: 30).

Pestalozzi’nin okulunu ziyaret eden ve onun düşüncelerini olgunlaştıran Alman eğitimci Friedrich Wilhelm Froebel (1782- 1852) de aktivizm kültürünün eğitimdeki temsilcisi olması yönüyle Montessori, Pestalozzi ve Dewey ile aynı gelenek içinde yer alır. Froebel’e göre, yaşam yapmak ve yaratmak demektir. Her canlı, yaparak, yaratarak, etkinlikte bulunarak gelişebilir. Bu da her şeyden önce özgür hareketlerle gerçekleşir. Bu nedenle eğitim ortamı, özgürlüğün elde edilmesine izin verebilecek bir biçimde düzenlenmelidir. Bu düşüncelerini uygulamaya geçiren Froebel, ‘çocuk bahçesi’ adı altında okul öncesi kurumları açtı. Aynı zamanda bu okullar, eğitim tarihinde ilk defa açılan okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Binbaşoğlu, 1982: 105–106).

Froebel’e göre, eğitim, insanın özündeki ebedi, değişmez ve kutsal olan şeyi geliştirmek için en etkili araçtır. Eğitim, birinci planda bu serbestçe açılıp gelişmeye yardımcı olacak biçimde düzenlenmiş olmalıdır. Normatif yönden alınacak tedbirler ise daha sonra gelir. Bu düşüncelerden hareket eden Froebel, eğitimin ana kademelerini belirler. Eğitim açısından incelendiğinde bunlardan en önemlisi çocukluk dönemidir (Aytaç, 1972: 273).

Froebel için çocukluk dönemi oyun ile karakterize edilir. Onun sayesinde çocuk oyunları eğitimin önemli unsurlarından biri haline gelmiştir. Oyunun, çocuğun yeteneklerini

geliştirmek için değerli bir araç olduğunu iddia eden Froebel, insanın en iyi ve en derin yeteneklerini oyun oynarken ortaya çıkardığını düşünür. Dolayısıyla Froebel'e göre, çocuk oyun oynarken yaşamsal bir ihtiyacını giderir (Atuf, 1932: 183).

Rousseau (2008: 82) da oyunun, çocukları hayata hazırladığını savunur. Ona göre, oyun çocukluğun en doğal durumudur. Bu nedenle yetişkinler çocukların gün boyu oyun oynamalarından kesinlikle endişe duymamalıdır.

Günümüzde de oyunun çocuğun çevresini tanımasına ve anlamlandırmasına yardımcı olduğuna dair yaygın bir düşünce vardır. Bu düşünceye göre, oyun çocuğun bedensel, sosyal ve zihinsel gelişimi açısından önemlidir. Çocuklar gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için içgüdüsel bir eğilimle sürekli oyun oynamak isterler. Çocuk eğitimi konusunda Froebel ile aynı kaderi paylaşan ve onun açtığı 'çocuk bahçeleri'nden esinlenerek 'çocuk evleri'ni açan Montessori ise oyun konusunda Rousseau ve Froebel'inkinden farklı düşünceler ortaya koyar.

Montessori, (1975: 120) çocuk için oyunun, ancak daha iyi bir uğraş bulunamadığı zaman seçilen bir etkinlik anlamına geldiğini söyler. Çocukların oyun oynamaktan çok çalışmak istediklerini iddia eden Montessori, oyuna verdikleri değer bakımından yetişkinler ile çocuklar arasında bir farklılık olmadığını iddia eder. O, oyunun çocuğun hayatındaki yerini şu şekilde ifade eder:

“Yetişkinlerin yaşamında briç, poker, satranç gibi oyunların yeri neyse, çocuğun yaşamında da oyuncağın yeri o kadardır. Boş zamanlarımızda oturup seve seve birkaç el oynarız. Ama devlet zoruyla bu oyunları oynamaya mahkûm edildiğinizi düşünün, kim bilir ne usandırıcı olurdu. Elimizde önemli bir iş, önümüzde görülecek hatırı sayılır bir ödev varken hangimizin aklına oyun oynamak gelir? Çocuk da öyle. Elinde önemli bir iş varken tutup da oyunla neden uğraşsın?” (1975: 120).

Dewey ise Froebel gibi oyunun çocuğu özgürleştirdiğini ve onun yaratıcılık güdüsünü geliştirdiğini düşünür. Ona göre, oyunu sevmek oyunun kendisinden daha da önemlidir. Dewey için oyun, çocuğun içinde yaşadığı dünyayı tanıma fırsatı bulduğu bir etkinliktir. Oyun, dikkate ve düşünceye yön verir. Dewey, çocukta oyun ve işin sınırlarının birbirlerinden

kesin olarak ayırlamayacağını savunur. Başka bir deyişle çocuk, işi bir oyun gibi, oyunu da bir iş gibi ele alır (Bal, 1991: 26).

Montessori ile ilişkilendirilecek bir başka isim ise Rus Edebiyatının önde gelen yazarlarından biri olan Lev Tolstoy (1828–1910)’dur. Rousseau’nun etkisiyle doğaya dönülmesi gerektiğini söyleyen Tolstoy, her türlü medeniyetten kaçmayı, devletten ve onun kilisesinden kurtulmayı öğütler. O, basit bir köylü hayatı yaşamayı ve herkesin ortak malı olan toprağı işlemeyi ideal olarak kabul eder. Tolstoy’un eserlerinde taslağını çizdiği ütopyik düzende tüm insanlık sınıfsız bir cemaat olarak görülmekte ve insanlar kendi yaptıkları kanunlardan daha mükemmel olan Tanrı kanunları ile birbirlerine bağlanmaktadır. Böyle bir toplumda tam bir eşitlik hâkim olacağı için, ne bir organizasyona ne de bir farklılaştırmaya ihtiyaç vardır. Tolstoy’a göre, bütün insanlar toprağı dönmeli ve toprağı kendi elleriyle işlemelidirler (Aytaç, 1972: 278–279).

Tolstoy’un eğitim görüşleri de aynı biçimde Rousseau tarafından belirlenmiştir. Onun döneminde Rusya’daki okullarda uygulanan eğitim modeli kişiliğin ideal bir biçimde gelişmesine engel teşkil etmekteydi. Tolstoy için bu durumda, okullar kimsenin hiçbir şey öğrenemediği yerler haline gelmektedir. Ona göre, bu okullardaki öğrenciler, öğretmenleri kendilerine belirli bilgileri kazandırmaya zorlayan düşmanlar olarak algılamaktadırlar (Aytaç, 1972: 279–280).

Tolstoy’un gözlemlerine göre, evde neşeli, meraklı, hayat dolu bir insan olan çocuk, okulda sıkıntılı ve korkulu bir ifadeyle kendi içine kapanan bir yaratık haline gelir. Tolstoy’a göre, böyle bir okul ortamında bulunan çocuk bağımsızlığını ve özgürlüğünü kaybeder. Bu durumdaki bir çocukta da ikiyüzlülük ve yalancılık emareleri görülür (Pignatari, 1967: 71).

Tolstoy’un okul sisteminde öğrenciler başarılarına ve yeteneklerine göre gruplandırılıyordu. Öğrenciler, öğretmenleri özgürce seçme hakkına sahiptiler. Okula devam zorunlu değildi. Öğrenciler okul yönetimine katılma, okulda disiplini sağlamakla görevliydi. Ders işleme yöntemi özgürlüğe dayalıydı. Dışarıdan yapılan hiçbir baskı kabul edilmezdi. Öğrencilerin serbestçe duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarına imkân verilirdi.

Bu nedenle ev ödevi, derse devam, oturma düzeni yoktu. Ancak öğrenciler arasında güçlü bir dayanışma havası, düzen anlayışı vardı (Sönmez, 1997: 177).

Tolstoy, kurduğu okulda uyguladığı eğitim yönteminden dolayı Montessori ile aynı çizgide yer alır. İkisi de Rousseau'nun temel ilkesi 'özgürlük'ten hareket eder. Tolstoy, ortaya koyduğu eğitim yöntemini doğduğu köyün adını taşıyan Jasnaja Polijana Okulu'nu açarak uygulamıştır. Ancak onun bu girişimi yetersiz kalmıştır (Pignatari, 1967: 71).

Tolstoy'un okulunda öğrencilerin büyük bir bölümü öğrenme arzusu göstermiyorlardı. Bu nedenle anneler ve babalar teker teker çocuklarını Tolstoy'un bizzat idare ettiği Jasnaja Polijana Okulu'ndan almaya başladılar. Bunun üzerine Tolstoy, okulun idaresini kızına bıraktı. Ancak anne ve babalarının okula güveni artık kalmamıştı. Böylelikle bir dönem sonra Tolstoy'un Okulu kapatıldı (Atuf, 1932: 253).

Eğitim anlayışı bakımından aynı gelenek içinde yer alan Montessori, Froebel, Pestalozzi, Dewey ve Tolstoy'un birbirleriyle ilişkilendirilmelerine neden olan hususlar şu şekilde özetlenebilir: Yukarıda adı geçen eğitim reformcularının hepsi geleneksel okul modeline karşıdır. Amaçları demokratik bir okul ortamında çocuk merkezli bir eğitim metodunun uygulanmasını sağlamak olan bu eğitimcilere göre, insanın kendine özgü karakterine öncelik tanımak gerekir. Onlara göre, insana ilişkin temel değer özgürlüktür. Zira bu eğitimcilerin birbirlerinden farklı ülkelerde kurdukları okullarının en önemli hedefi bireylere özgürlükler kazandırmaktır. Ancak bu eğitim reformistleri içinde uygulama bakımından en çok başarı gösteren Montessori'dir. Çünkü diğerlerinin ortaya koyduğu metot, Montessori'ninki kadar geniş bir alana yayılmamıştır. Oysa 1907'de açılmaya başlayan Montessori Okulları günümüzde de çeşitli ülkelerde eğitim vermeye devam etmektedir.

2.2. Montessori Metodu'nun Hedefleri

Montessori, çocukların eğitimi için metot geliştirirken düşünsel olarak birçok eğitimciden etkilenmiş olsa da, temele araştırmaları almıştır. Onun araştırmalarının büyük bir bölümü gözlemlerden oluşmaktadır. Bu nedenle metot, bilimsel bir nitelik taşımaktadır.

Montessori, metodunu çocukların doğal davranışlarını gözlemleyerek ortaya koymuştur. O, diğer araştırmacılardan farklı olarak önce metot ortaya koyup daha sonra bunu çocuklar üzerinde uygulamaya kalkışmamıştır. Çocukları gözlemleyen Montessori, gözlemlerden elde ettiği verilerle onların doğasına uygun metot geliştirmiştir (Topbaş, 2002: 29). Montessori Metodunun başlangıç noktası insana ilişkin doğal davranışlardır. Bu biçimde oluşturulan Montessori Metodunun en önemli hedeflerinden biri kişiliğin geliştirilmesidir. Ne var ki bireyin kişiliğinin gelişmesi ona ilişkin diğer hedeflere de ulaşıldığını gösterir. Montessori'ye göre, kişilik insanın en önemli değerlerinden biridir. O, bu nedenle eğitim sürecinde kişiliğin bir bütün olarak gelişmesinin öğrenimden daha önemli olduğunu düşünür (Schafer, 2006: 55–56).

Eğitimin önceden belirlenmiş bir programa göre yapılmasına karşı çıkan Montessori (1953: 8- 12), eğitim metodunun öncelikle insana ilişkin bilgiyi temele alması gerektiğini düşünür. O, devlet okullarının büyük bir bölümünde programı gerçekleştirmenin önemsendiğini, ancak öğrencilerin sosyal ve fiziksel durumlarının göz önünde bulundurulmadığını söyler. Eğitim dünyasına giren herkesin öncelikle toplumdan izole ettirildiğini belirten Montessori, okulların sosyal hayata yabancı kaldıklarını iddia eder. Ona göre, dünyanın çeşitli ülkelerindeki eğitim metotlarından hiçbirisi insanın gelişimini destekleyebilecek nitelikte değildir. Montessori, dönemindeki eğitim sistemlerinin, metot ve hedefler bakımından zengin olmasını kabul etmekle birlikte tüm sistemlerde insan yaşamının göz ardı edildiğine inanır.

Maria Montessori (1932: 153), kişilik gelişiminin gerçekleştirilmesinin eski zamanlardan daha önemli hale geldiğini iddia eder. Bunun nedeni hızla gelişen uygarlığın ulaştığı seviye ile insanlığın yıllardan beri tutuk kalan gelişim seviyesi arasındaki farklılıktır. Montessori'ye göre, insanlığın ve çevrenin gelişim seviyeleri arasında dengeyi sağlamak için eğitim bir araç olarak kullanılmalıdır. Bu nedenle eğitimin önemi daha da artmıştır. Kendi döneminde yapılan eğitimin tek biçimli olduğundan yakınan Montessori, eğitimin zamanının ihtiyaçlarının çok gerisinde kaldığını söyleyerek geleneksel eğitimden farklı bir eğitim metodu ortaya koyar.

Montessori (1975: 107- 108), çocukların yetişkinler tarafından bozulan bir kişilik yapısına sahip olduğuna inanır. Bu düşünceye göre yetişkinler çocuklar için bir engeller bileşimidir. Bilindiği gibi çocuğun her alışılmadık tepkisi huysuzluk olarak nitelendirilmektedir. Ancak çocukların bu tür davranışlarının temelinde kendisini dünyaya gösterme çabası vardır. Bu nedenle Montessori için eğitimin ilk amacı çocuğun keşfedilmesi ve özgürleştirilmesidir.

Montessori'nin özgürlüğü temele alan eğitim anlayışının kökeni Rousseau'nun düşüncelerine dayanır. İnsanın hür doğduğunu, ancak her yerde zincire vurulduğunu söyleyen Rousseau, özgürlüğün insan yaradılışının bir sonucu olduğunu iddia eder. Ona göre, insanlar ancak çıkarları uğruna özgürlüklerinden vazgeçerler (Rousseau, 1999: 14- 15). Rousseau özgürlükle insan doğası arasındaki ilişkiyi şu şekilde ortaya koyar:

“Özgürlüğünden vazgeçmek, insan olma niteliğinden, insanlık haklarından, hatta ödevlerinden vazgeçmek demektir. Her şeyden vazgeçen insanın hiçbir zararını karşılama olanağı yoktur. Böyle bir vazgeçme insanın yaradılışıyla uzlaşmaz. İnsanın isteminden her türlü özgürlüğü almak, davranışlarından her çeşit ahlak düşüncesini kaldırmak demektir” (1999: 20).

Özgürlüğü kişiliğin gelişimini sağlayan bir hedef olarak ortaya koyan Montessori (1932: 155) de özgürlük olmadan kişiliğin ideal bir biçimde gelişemeyeceğini savunur. Zira o, özgürlüğü bireyin başkalarının yardımı olmadan harekete geçmesi için bir ilk adım olarak görür. Montessori'nin ‘kendi kendine eğitim’ ilkesi bu amacın sağlanmasına aracılık eder. Bu ilkeye göre, her çocuk kendini eğitime gücüne sahiptir. ‘Kendi kendine eğitim’ ilkesini çıkış noktası olarak kabul eden eğitimci kendisini, çocuğa uygun bir çevre ve araçlar sağlamakla sorumlu hisseder.

‘Kendi kendine eğitim’ ilkesi çerçevesinde kolektif eğitim yerini çocuğun doğal aktivitesine bırakır. Çocuk, doğasına uygun olarak hareket eder. Bu ilkenin uygulanması ancak çocuğa uygun bir ortamın sağlanmasıyla mümkün hale gelmektedir (De Bartolemeis, 1973: 65). Bu nedenle ortamdaki eşyalar çocukların boylarıyla ve kas gücüyle orantılıdır. Montessori ortamına, çocuğun etkinliği ve doğallığı ile düzen verildiği için sandalyeler ve masalar okul sıralarının yerini alır. Okul dolapları da çocuğun bedenine göre hazırlanmıştır.

Kısacası okul ortamındaki her şey yer değiştirmeye, temizlemeye ve yeniden düzenlemeye uygun olduğu için kendine özgü farklı özellikleri kendinde toplayan bir okul ortamı ortaya çıkar (Radice, 1953: 24–25).

Tüm eğitim metotlarının birer yetişkin işi olduğunu söyleyen Montessori (1932: 117-118), çocukların yetişkinin benimsediği programlara göre eğitime çalışıldığını vurgular. O, bu anlayışa karşı çıkarak çocuğun kendi eğitimini kendisi yapması gerektiğini ifade eder. Ona göre, çocuk kendisine verilen bir işi yaptığında yetişkin her şeyden önce onun ruh halini anlamaya çalışmalıdır. Bunun için gözlem en iyi araçtır.

Montessori, bu anlayışla hareket ederek metodunu çocuklara yönelik gözlemlerinden yola çıkarak oluşturmuştur. Bu düşünce çerçevesinde öğrenci- öğretmen ilişkisi geleneksel anlayışın tersine çevrilir. Öncelikle öğrenmesi gereken öğretmendir. Öğretmen çocuklara doğrudan bilgi vermek yerine onların, kendi kendilerine bağımsız sorun çözme becerilerinin gelişmesini desteklemeli ve onları kendi ayakları üzerinde durabilmeleri için cesaretlendirmelidir (Erişim) <<http://rpd.cib.unibo.it/archive>>, (5 Aralık 2009).

Çocuğun eğitim sürecinde anne, babalar ve öğretmenler çocuğun gelişimi için uygun bir ortam sağlamalıdır. Onlar çocuğun bağımsız faaliyetlerde bulunmasına engel olmamalıdır. Öyleyse anne, babalar ve öğretmenlerin yardımı, sadece çocuğun kendi kendilerine araştırıp öğrenmeleriyle sınırlı olmalıdır.(Oğuz; Akyol, 2006: 254)

Montessori, çocuğun iyiliği adına, ona kişilik hakkında açıklamalarda bulunmanın bencillik olduğunu ileri sürer. O, benzer bir biçimde çocuğun kişiliğinin gelişmesi için aşırı titizlik gösteren bir annenin, çocuğunu anne sevgisinin kurbanı haline getirdiğini düşünür. Montessori, bu biçimde davranış gösteren anneye şu şekilde seslenir: ‘Bırak, kendi başına yapsın’ Bu ifade onun ‘kendi kendine eğitim ilkesi’nin özünü verir (Radice, 1953: 22).

Rousseau’nun düşüncelerinden etkilenen Montessori (1950: 62)’ye göre, etkin bir pedagojik çalışma çocukların bağımsızlıklarını kazanabilecekleri şekilde kendi kendilerine aktivitelerde bulunmalarını sağlamaya yönelik olmalıdır. Bu nedenle eğitimcilerin görevi

çocuğa hizmet etmek değil, yardım etmektir. Yardım, çocukların gerekli davranışları kazanmaları amacına yönelik olarak yapılır. Bunun aksine çocuğa hizmet etmek, onun insanlık onurunu zedeler.

Montessori'nin Amerikan Okullarına etkisini araştıran Dewey ise, onun eğitim düşüncelerini ve uygulamalarını takdir etmekle birlikte yetersiz bulur. Dewey için de hayatın özü faaliyettir. Ona göre, okul, çocukları harekete ve etkinliğe yöneltmekle yükümlüdür. Montessori'nin okulundaki çocukları bedensel bakımdan serbest, ancak düşünce bakımından daha az serbest bulan Dewey, bu okullardaki çocukların istedikleri materyalleri sadece belirlenmiş amaçlar için kullandıklarını vurgular. Ona göre, Montessori Okulu'ndaki çocuklar materyalleri düşündüğü amaçlar için kullanamazlar (Bal, 1991: 27).

Montessori Metodu'nun diğer bir hedefi de 'normalleştirme'dir. Normal çocuk, kendine egemen olan ve huzur içinde yaşayan, disiplinli çalışmayı tercih eden bireydir. Bu tür çocuklara büyümüş de küçülmüş yaftaları yapıştırıldığına aldanmamak gerekir. Bu çocuklar aslında normaldir. Onların gelişimi ancak ideal bir eğitim aracılığıyla mümkündür. İdeal eğitim ise normale dönüş sürecidir. Bireye ait olumsuz özellikler ancak eğitim yoluyla yok edilir (Montessori,1975: 142–143).

Montessori (1975: 200- 201), Antik Yunan filozofu Sokrates'in 'kendini bil' sözüne uymamız gerektiğini söyler. Çünkü insanlar kendilerini tanıma yani kendi ruhsal yaşamlarını yöneten gizli yasaları öğrenme sorunuyla karşı karşıyadırlar. İnsana ilişkin gizli yasalar, normalleştirilerek doğasına uygun hale gelen çocukta açığa çıkarlar. Başka bir deyişle, bu gizli yasalar ancak normalleştirme yoluyla ifşa edilirler. Öyleyse normalleştirmenin bir diğer amacı insan varlığının sırlarını ortaya çıkarmaktır. Montessori normalleştirmenin önemini şu şekilde ifade eder:

“İnsan vücudu üzerindeki bilgimizde ilk büyük ilerlemeler, kadavraların kesilip biçilmesiyle mümkün olmuştur. İnsan zihninin kavranmasında kaydedilecek yeni ilerlemeler ise yeni doğmuş bebenin incelenmesine bağlıdır. Bu gibi incelemeler, uygarlığın gelişmesi için zorunludur. Eğitim ve ötoplum sorunları, çözülebilmeleri için gerekli temel atılmadıkça, yani çocuk normalleştirilmedikçe çözülemeyecektir” (1975: 201).

‘Normalleşme’ Montessori’nin insanın doğasından hareket ederek belirlediği en önemli hedeftir. Bireyi kendi doğasına uygun hale getirme süreci olarak tanımlanan normalleştirme, yabancılaşmanın çocuk üzerinde yol açtığı tahribatların izlerini silme amacı taşır. Normalleştirme sürecinde çocuğun yetişkinler tarafından bozulan kişilik yapısı tamir edilir. Çocuk doğasına dönerek insana özgü özelliklerini yeniden kazanır. Montessori’ye göre, normalleşen çocuğun yeni nitelikler kazanması zor değildir. Bu çocuklar her yönden olağanüstü bir gelişim gösterirler. Başka bir deyişle normalleşen çocuk doğanın insana verdiği sınırsız imkânlardan yararlanma olanağını kazanır. Öyleyse eğitimin başlıca hedefi çocuğun normalleşmesini sağlamaktır.

Montessori Metodu’nda bedensel faaliyetlerin de büyük bir önemi vardır. Çocuğun aktivitelerde bulunmasını hedefleyen Montessori’nin, bedensel faaliyetlere değer vermesinin nedeni, onun bedensel hareketler ile kişiliğin gelişimi arasında ilişki olduğuna dair bir düşünceye sahip olmasıdır (Montessori, 1975: 99). O, bu düşüncesini şu şekilde ifade eder:

“Kaslar dediğimizde korkarım aklımıza bir çeşit makine geliyor. Oysa kaslar, ruhun gelişimiyle öyle iç içe geçmiştir ki, bu birliğin varlığını gölgeleyen böyle bir anlayış baştan beri açıklamaya çalıştığımız ilkelere aykırı düşecektir” (1975: 99).

Montessori (1975: 99)’ye göre, bedensel organlar sadece mekanik gereçler değildir. Onların her biri bilgi edinme araçlarıdır. Montessori, organlarımız sayesinde dış dünyayla ilişkiye girdiğimizi ve onları ruhsal ihtiyaçlarımızı karşılamak için kullandığımızı söyler. Ona göre, kişilik bedensel organlar tarafından biçimlendirilir.

Kasların sadece sinir sisteminin parçaları olmadıklarını söyleyen Montessori (1953: 141), onları aynı zamanda bireyin ortamla ilişkilerini sağlayan dokular olarak görür. O, bu nedenle sinir sistemini ‘ilişki sistemi’ olarak adlandırır. Montessori’ye göre, sinir sistemi insanın hem canlı hem de cansız dünya ile ilişkisini kurar. Öyleyse sinir sistemi olmasaydı insanın bireyle, toplumla ve ortamla ilişkisi mümkün olamazdı.

Bedensel faaliyetlerin ruhsal gelişim üzerinde etkisi olduğunu savunan Montessori (1975: 94)'ye göre, hareketin bedenın soluk alması, besinin sindirilmesi, kan dolaşımı gibi sadece bedenin normal işlevlerine yardımcı olduğunu düşünmek yanılıdır. O, bu düşünceden hareket ederek hareketin sadece bedensel açıdan ele alınamayacağını vurgular. Montessori için hareketin sağlığa yararından başka yürekliliği, öz güveni pekiştirme, coşkunluk yaratma gibi ruhsal etkileri de vardır.

Montessori (1975: 95)'ye göre, bedensel faaliyetler, zihinsel gelişimde de önemli bir role sahip olurlar. Bu nedenle hareketin çocuk için önemi büyüktür. Çünkü çocuk, ancak hareket ederek dış dünya üzerinde eyleme geçer. Bedensel faaliyet öncelikle ruhu dünya ile birleştirir. Ancak ruhun da eylemlere ihtiyacı vardır. Bu amaçla ruh hem kavramları birleştirir hem de kendini dünya karşısında dile getirir. Dolayısıyla hareket sade bir benliğin görüntüsü değil, aynı zamanda bilincin gelişmesinde de önemli bir etkidir. O, insanların hareket sayesinde dış dünya ile temasa girdiğini ve soyut düşünceler oluşturduğunu iddia eder.

Bedene verdikleri değer bakımından Montessori ile en çok ilişkilendirilecek düşünürlerin başında Fransız filozof Henri Bergson (1859- 1941) gelir. Bergson (2007: 17-18)' a göre, beden de maddi dünyanın bütünü içinde diğer imgeler gibi hareket eden ya bir imge ya da bir maddedir. O, bedenin diğer nesnelere göre ayrıcalıklı bir konuma sahip olduğunu düşünür. Bu nedenle beden, ister imge ister madde olsun başlıca bir eylem merkezidir. Biz diğer insanlarla ve nesnelerle ancak bedenimiz sayesinde ilişki kurabiliriz. Bergson bu konuya ilişkin düşüncesini şöyle özetler:

“Demek ki canlı bedeni bir tür merkez kabul ettik. Çevredeki nesnelerin bu merkez üzerindeki etkisi, bu merkezden çevredeki nesnelere yansır: Dışsal algı bu yansımadan ibarettir. Ama bu merkez matematiksel bir nokta değildir. Bu bir bedendir ve doğadaki tüm bedenler gibi, onu parçalamakla tehdit eden dışsal nedenlerin etkisine maruz kalır.” (2007: 43).

Varoluş felsefesinin temsilcisi Gabriel Marcel (1889–1973) de Bergson ve Montessori'nin düşüncelerine benzer bir bakış açısına sahiptir. Marcel'e göre, refleksiyon düzeyleriyle birlikte çeşitli 'kavranırlık' düzeyleri de ortaya çıkmaktadır. İlk başta insan, varoluş aşamasındadır. Bu düzeydeki insan bilinçli bir farkındalığa sahip olmadığından dolayı

bizzat seçmediği, ancak yine de kendisini teşkil eden bir duruma angaje olmuş bulur. Bu varoluş aşamasıdır. Kavranırlığın ikinci düzeyi ‘birinci refleksiyon’dur. ‘Birinci refleksiyon’, bir objektifleştirme faaliyetidir. Bu faaliyet, doğrulanabilir ve objektif olan bir bilgiyi araştırması sebebiyle soyuttur. Kavranırlığın üçüncü düzeyi, hem varoluşa ilişkin bilinçli bir farkındalığı bize iade eden, hem de varoluşa katılımı yeniden oluşturan ‘ikinci refleksiyon’ düzeyidir. Bu düzeyde, bedenin bir obje olarak düşünüldüğü düzeyden, kaybedilen birliği yeniden kazandırmaya çalışan üst düzey bir düşünme biçimine girilir. Bu aşamada ‘ben’ ve ‘beden’ arasındaki içsel birlik vurgulanır. Böylelikle ‘bedene bürünme’nin farkına varılır (Koç, 2004: 101–103).

Marcel’e göre, insanın varoluşuna ilişkin temel veri ‘bedene bürünme’dir. Ben ve beden arasındaki içsel birlikten söz eden Marcel, ‘ben bedenim’ ifadesiyle bedenin bir obje olmadığını vurgular. Bu nedenle onun felsefesinde, bedenin dünya ile ilişkisi; bir durum içerisinde varlık, mekân, bedenin diğer bedene bürünenlerle ilişkisi, katılım, kişilik gibi temalar doğrudan doğruya bedene bürünmenin sonuçları olarak değerlendirilmektedir. Marcel, dünya ve beden arasındaki ilişkinin ancak beden aracılığıyla sağlandığını düşünür. Bedene bürünmüş olmak dünya ile ve dünyadaki diğer bilinçli varlıklarla ilişkiler kurmak anlamına gelir. Beden beni, hem başka benlerden ayırır, hem de başka benlere bağlar. Marcel’e göre, bedenin sadece ‘ayırıcı’ özelliğini kabul edip, ‘bağlayıcı’ özelliğini reddetmek bizi başta Fransız filozof René Descartes (1591- 1650)’ın savunduğu Kartezyen yaklaşımda bulguladığımız düalizm yanılgısına götürür (Koç, 2004: 127- 130).

Modern felsefenin kurucusu Descartes, Marcel’den farklı olarak zihin ve bedenin birbirinden farklı iki ayrı töz olduğunu iddia eder. Ancak ruh ve beden birbirleriyle sürekli ilişki kurmaktadır. Descartes, zihin ve beden olarak iki ayrı bölümden oluşan insanın, bu parçalanmışlığına rağmen yapısal olarak bütünlük göstermesinin nedenini şöyle ifade eder: İnsan beyinde bulunan kozalaksal bezde saklı olan bir ruha sahiptir. Ruh yapısı gereği bedenle ilişki kurar ve böylece ikisi arasında karşılıklı etkileşim doğar. Descartes, bu etkileşimi ‘çalışma birliği yasası’ olarak adlandırır (Aydın, 2000: 135).

Marcel, Descartes’in savunduğu zihin ve beden arasındaki ayrılığı ihtiva eden Kartezyenizmin bedeni objektifleştirerek onu ben’den ayıran bir felsefe olduğunu iddia eder.

Bu düşünce hatalı bir metotla ortaya konulmuştur. Ona göre, süje ve obje; zihin ve beden başka bir deyişle ben ve dünya arasındaki ayrılık problemi, ancak soyutlama esasına dayanan suni bir problemidir. Oysa ontolojik problem, bu gibi ayrımların ötesinde ve yaşayan varlığın kendi birliği ve hayatıyeti içerisinde kavranması koşuluyla ortaya konulabilir (Koç, 2004: 20-21).

Montessori (1975: 99) de kendisiyle aynı dönemde yaşayan Marcel'in felsefesine uygun bir düşünceyle bedeninin içine hapsedilen, yani hareket etmesi önlenen çocuğun sağır ve dilsizden daha kötü bir durumda olduğunu iddia eder. Ona göre bedensel organlar, zihinsel gelişimde de önemli bir yere sahiptir. Bu düşünceden hareket eden Montessori, böylelikle eğitime yeni bir hedef belirler. Ona göre, eğitimin bir amacı da hareket etmemizi sağlayan organlara söz geçiren akıllı kişiler yetiştirmektir. Çocukların hareket etmeye ihtiyaç duyduğunu düşünen Montessori, fiziksel aktivitelerin herhangi bir amaca hizmet edebilecek şekilde seçilmeleri gerektiğini söyler. O, bu düşüncesini şöyle ifade eder:

“Eğer çocuğun hareketlerinde bir amaç yoksa iç kılavuza ihtiyacı vardır; hareket onu yorar. Birçok insan bazen amaçsız hareket etmek zorunda kaldıkları için korkunç bir boşluk hissederek. Köleleri cezalandırmak için icad edilmiş olan en zalimce mahkûmiyetlerden biri, onlara derin çukurlar kazdırıp doldurtmak, yani amaçsız çalıştırmak olmuştur” (Savard, 1976: 103)

Montessori Metodu'nun dünya ölçeğindeki hedefi ise, hangi ırktan olursa olsun tüm insanlar arasında kalıcı barışın sağlanmasıdır. Eğitimi, barışın silahı olarak nitelendiren Montessori (1932: 4- 5)'ye göre, genellikle barış kavramından, savaşın sona ermesi ve ateşkes ortamının sağlanması anlaşılır. Ancak gerçek manada barış bu şekilde tanımlanamaz. Montessori savaş sonrası ortaya çıkan durumun barış olarak ifade edilemeyeceğine ilişkin şöyle bir benzetme yapar:

“Savaş değerli eşyalar ve sanat eserleriyle dolu bir binanın yanmasına benzetilebilir. Bu bina tüten boğucu bir küle dönüştüğünde felaket sonuna kadar gerçekleşmiş demektir. Nefes almayı zorlaştıran duman ve küller insanlık tarafından anlaşıldığı biçimde barışa benzetilebilir” (1932: 5).

Montessori (1932: 6)'ye göre, şu an savaş halinde olmayan insanlar bile geçmişte gerçekleşen savaşlarda 'yenilen ve yenen toplumlar' arasında belirlenen bir duruma uygunluk gösterecek biçimde yaşamaktadırlar. Görülüyor ki Montessori yaklaşımında savaştan yıllarca sonra ortaya çıkan durum bile mutlak barış hali olarak ifade edilemez. Zira ona göre, gerçek barış insanlar arasındaki sevgi ve adaletin zaferidir.

Barışı sağlamak için kolektif bir çaba gösterilmesi gerektiğini düşünen Montessori (1932: 29)'ye göre, savaşı önlemek politikanın, barışı sağlamak ise eğitimin işidir. O, barışı sağlamanın ancak evrensel düzeyde bir çalışmayla mümkün olduğunu söyler. Öyleyse eğitimin sosyal hayatın içindeki koşullara da yönelmesi gerekir. Dolayısıyla eğitim sadece kişiliğin gelişimine imkân tanıyan insana biçim verme işinden ibaret değildir.

Montessori (1932: 37- 39), insanların kana susadığı için ya da silah kullanmaya hevesli olduklarından dolayı savaşmadıklarını, şansızlık eseri savaşa sürüklendiklerini iddia eder. Bu düşünceye göre, savaş savaşa katılanların bile iradesi dışında gerçekleşen bir fenomendir. Montessori, döneminde, savaşı anlamının daha da önemli hale geldiğini söyler. Çünkü o, insanlığın dünya ölçeğindeki olaylar nedeniyle baskı altına alınmasına karşın, eğitimin bu duruma müdahale etmediğinden yakındır. O, barışı sağlamak amacıyla yapılacak çalışmaların, çocuklara insanlık tarihini, bir savaşlar silsilesi gibi öğretmekten kaçınmak ve onlara silah şeklinde yapılan oyuncakları vermemek kadar basit olamayacağını ileri sürer. Bu nedenle dünya barışına katkıda bulunacak bir eğitim okul ve öğretimle sınırlandırılmaz.

Montessori'ye göre, insanoğlunun gerçek barışa ulaşması ancak çocuğun gelişimsel ihtiyaçları karşılandığında mümkündür. Bir başka deyişle gerçek barış, ancak çocuğun ihtiyaçları toplumun en büyük önceliği haline getirildiğinde sağlanabilir (Miller,2006: 4).

Montessori Metodu'nun diğer bir hedefi ise, bireyselliğin korunmasıdır. Onun hedefi bireyin kişiliğinin gelişim sürecinin desteklenmesi ve ortaya çıkarılması için bireye özgü eğitim yapılmasını sağlamaktır. Bu nedenle eğitim sürecinde insanın kişiliği göz önüne alınmalı ve bu süreçte kişinin bağımsız olarak kendi bireyselliğinin korunabilmesine zen gösterilmelidir (Arslan, 2008: 71).

Montessori Okullarında çocuklar kendilerini öğrenmeye doğru yönlendirdiklerinden kendi ilgilerine göre çalışmalar seçerler. Onlar kendi özgürlüğünün ve doğallığının farkına vararak öğrenmenin heyecanını yaşarlar. Çünkü çocuklar kendi arzu ettiklerini yapmaktadırlar. Böylelikle çocuklar, zamanla yetenekleri arttıkça çok güçlü bir bağımsızlık ve kendilerine güven duyguları geliştirirler (Aydın, 2006: 62).

Genel bir bakış açısıyla incelendiğinde hedeflerin her birinin bireyi kendi doğasına uygun hale getirme sürecine hizmet ettiği görülmektedir. Bunun gerçekleşmesi için başta eğitimciler olmak üzere yetişkinlerin öncelikle doğanın düzenini ve yasalarını bilmeleri gerekir. Çünkü hiçbir çocuk, doğanın yasalarına aykırı bir planla özüne uygun bir biçimde gelişemez.

2.3. Eğitim Ortamının Etkin Aktörü: Çocuk

Montessori pedagojisi çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Ancak bu amacı gerçekleştirmek için çocuğun öğrenmekten mutluluk duyması gerekir. Bu durum göz önünde bulundurularak metot, ‘kendi kendine eğitim’ ilkesi çerçevesinde şekillendirilmiştir.

Kendi kendine öğrenen çocuk, başkasının kendisinden istediğini değil, kendi istediğini yapmaktadır. Bu nedenle öğrenirken büyük bir istek duyar. Montessori Metodu, çocuğa yaşam boyu sürecek olan öğrenme motivasyonu sağlamaktadır. Ayrıca bu metot, çocuğun doğal büyümesine ve gelişmesine uygun olduğu için onun hazır olmadığı faaliyetlerde bulunmasına izin vermez (Malloy, 1989: 62).

Montessori (1953: 90), eğitimi çocuğun doğal gelişimine yardım etmek olarak tanımlar. Bu düşünceye göre, çocuk ilerde etkin hale gelebilecek tüm potansiyelleri özünde barındırır. Öyleyse çocuğun gelişebilmesi için onun potansiyellerinin ortaya çıkmasına yardım etmek yeterlidir.

Montessori (1953: 91), çocuğun hareket ederek kendisini geliştirebileceğini söyler. Bu nedenle eğitim ortamının engellerden arındırılarak çocuğun hareket etme özgürlüğünü elde etmesine imkân verebilecek bir biçimde düzenlenmesi gerekir. Böyle bir ortamda hareket eden çocuk kendi doğallığının farkına vararak öğrenmenin heyecanını yaşar.

Montessori Metodu'na göre düzenlenen eğitim ortamındaki en önemli amaçlardan biri çocukların özgürleştirilmesidir. Bağımsızlığın kazanılmadan özgürlüğün elde edilemeyeceğini söyleyen Montessori (1950: 59- 61), özgürlüğü temele alan bir eğitim metodunun öncelikle çocuğun doğal gelişimini sınırlayan bağlardan kurtarma amacına sahip olması gerektiğini vurgular. O, bunu aktiviteyle gerçekleştirmeye çalışır. Öyleyse Montessori Metodu'na göre yapılan eğitimde çocuk eylemsizlik ile değil aktivite ile disipline edilir.

Montessori Okullarında çocukların seçimlerde bulunabilmesi için serbestçe hareket edebilmesi gerekir. Başka bir deyişle 'özgür seçim' ilkesinin uygulanabilmesi ancak çocuklara hareket etme özgürlüğü vermekle mümkündür. Montessori'nin özgürlük anlayışının temelinde de bu düşünce bulunmaktadır.

Montessori (1975: 94)'nin çocuklar için öngördüğü özgürlük, onların serbestçe hareket etmesi anlamına gelir. Ona göre, çocuk kişisel çabası ve girişkenliği sayesinde gelişir. Ayrıca hareket, çocuğun zekâsını geliştirmesine yardımcı olur. Çünkü hareket ederek izlenimler edinen çocuk bunları aklında tutar. Bu iç çaba sayesinde çocuğun zekâsı da gelişir. Bu nedenle Montessori okullarında karakter eğitimine zihinsel eğitimden daha çok değer verilir.

Montessori (1975: 180)'ye göre, çocuğun eğitimi onun yetişkinlerden bağımsız hale gelmesi amacına yönelik olmalıdır. O, diğer canlı yavrularından farklı olarak çocuğun yaptığı çalışmalar sayesinde normalleşerek doğasına uygun hale gelebileceğini düşünür. Montessori için çalışmanın insana özgü bir içgüdü olduğunun en belirgin kanıtı çocukta görülen çalışma isteğidir. Öyleyse çalışma isteği çocuk için yaşamsal bir içgüdü sayılmalı ve eğitim metodu da bu içgüdüyü temele almalıdır. Bu düşünceye göre, en etkin eğitim metodu bu içgüdü üzerine inşa edilir.

Çocuktaki ilk içgüdü başkalarının yardımı olmadan tek başına hareket etmektir. Çocuk, bağımsızlık bilinciyle kendisini, yardım etmek isteyen kişilerden korumaya çalışır. Ancak engeller yüzünden kendisini korumakta bir türlü başarılı olamayan çocuk, belirli bir zamandan sonra yılgınlık göstererek tek başına hareket etmekten vazgeçebilir. Başka bir deyişle insanın bağımsızlık eğilimi yok edilebilir. Bu biçimde doğasından uzaklaşan çocuklar, farklı bir eğitim sorunuyla karşı karşıya gelirler (Montessori, 1953: 90–91).

Normal gelişim gösteren çocukların bağımsızlık yolunda ilerlediğini söyleyen Montessori (1953: 95), bağımsızlıktan kaçınan çocukların ise doğalarına yabancılaştıklarından dolayı dejenere olduklarını iddia eder. Ona göre, dejenere olmuş bir çocuğun çevreye karşı büyük bir tutkusu yoktur. Montessori, bu sorunun da eğitimle çözülmesini tavsiye eder ve eğitim aracılığıyla çocukta aktivite duygusu yaratmak ister.

Montessori (1953: 95)'ye göre, etkin bir pedagoji çocuğun çevreye karşı yoğun bir ilgi göstermesine elverişli olmalıdır. Bu nedenle çocuğun merkeze alındığı eğitim ortamı ilginç aktivite biçimleri bakımından zengin olmalı ve çocuğa kendi yaşantılarını yaşatmaya davet etmelidir. Bu anlayışı doğa belirlemiştir. Öyleyse böyle bir anlayışa uygun bir eğitim modeli doğaya da uygun olmak anlamına gelir.

Montessori'nin çocuk merkezli eğitim anlayışının temelinde Rousseau'nun 'çocuğun ancak özgürlük içinde gelişebileceği' düşüncesi bulunur. Çocuğu esas alan her iki eğitimci de doğal insanı, başka bir deyişle doğa ile uyum içinde yaşayan insanı yetiştirmeyi amaçlar. Rousseau da, hiçbir zaman anlatım yoluyla ders verilmemesini, çocuğun kendi kendine eşyanın etkisinde kalarak içsel bir biçimde öğrenmesini önerir (Bal, 1991: 22–24).

Montessori okullarında öğrenciyle ortam arasında sıkı bir ilişki vardır. Ortam öğretmene göre değil çocuğa göre hazırlanır. Böyle bir ortamda çocuk o ana kadar fark edilmemiş olan eğilimlerini ortaya koymaya başlar. Böylece çocuk engellerden arınmış bir ortamda bulunması nedeniyle yeni bir kişilik olma yolunda önemli gelişimler gösterir. Montessori'nin öncüsü Rousseau da, çocuğun doğal eğitimi için yetişkinlere şu şekilde önerilerde bulunur:

“Çocuğun vücudunun güçlenmesi ve büyümesi için fazladan çaba harcamaya hiç gerek yok; onu kendi haline bıraktığınızda bunların gerçekleştiğini göreceksiniz. Bir çocuk gitmek istediği zaman yerinde kalmaya, yerinde kalmak istediği zaman da gitmeye asla zorlanmamalıdır. Çocukların istekleri anne babaların hataları yüzünden doğallıktan uzaklaşmadıysa boş yere bir şey istemediklerini görürsünüz” (2008: 49).

Rousseau'nun düşüncelerinden etkilenen Montessori'ye göre, yetişkin, çocuğun karşısına çok sayıda engel çıkarır. Çocuğu kendi inançlarına göre yönetmek isteyen yetişkin

onun gelişimini engellemekle kalmaz, çocuk üzerinde karakter ve duygu bozukluklarının ortaya çıkmasına da neden olur. Montessori bu sorunun ortaya çıkmaması için çocuğa değil yetişkine müdahale edilmesi gerektiğini söyler. Ona göre, öncelikle eğitimciyi ön yargılardan kurtarmak, pasifize etmek gerekir. Daha sonra çocuk için engellerden arınmış bir çevre hazırlanmalıdır. Montessori, böyle bir çevrede yaşayan çocuğun bağımsızlığı yoluyla özgürlüğünü elde edeceğini ve kişiliğini geliştireceğini iddia eder (Savard, 1976: 27).

Montessori'nin özgürlük anlayışı ile biçimlenen ortamda çocuk, yapacağı faaliyeti seçmekte hür olduğundan emrine verilmiş nesnelerle doğrudan temas halindedir. Bu nedenle eğitim ortamı öğretmene göre değil, çocuğa göre hazırlanır. Eğitim ortamında bulunan çocuk kendine hizmet eden yetişkinden 'yalnız başıma yapmama yardım et' diyerek yardım ister. Bununla yetişkinin müdahalesinin sınırlandırılarak öğretmenin verdiği geleneksel dersler yerine çocuğun gerekli bilgileri kendi gelişim ihtiyaçlarına göre kendiliğinden kazanması amaçlanmaktadır (Savard, 1976: 29). Aynı zamanda bu ilkenin uygulanması, çocuklara hareket özgürlüğünün verilmesiyle mümkün hale gelmektedir. Zira çocuklar, ancak hareket ederek ve faaliyetlerde bulunarak temel ihtiyaçlarını karşılayabilirler.

Montessori (1975: 82- 83)'ye göre, çocuğun hareketleri kesinlikle amaçsız değildir. Çocuk, kontrollü bir biçimde hareket edebilmek için gerekli koordinasyonunu sağlayabilecek kadar yeteneklidir. Bu nedenle çocuğu, kendi eylemlerini belirleme ve yürütme sürecinde özgür bırakmak gerekir. Çocukların yerleri süpürmek, bulaşık yıkamak, çamaşır yıkamak istediğini söyleyen Montessori, bu hareketlerin taklit olarak değerlendirilmesini yanlış bulur. Ona göre, çocuğun hareketi maymununkinden farklıdır. Çünkü çocuğun hareketleri maymunun taklidinden farklı olarak yapıcı zihinseldir. Ondaki bilgi, hareketi önceler. Çünkü çocuk bir şey yapmaya kalktığında önceden ne yapacağına bilinciyle karar verir.

Ortamdaki masa, sandalye, süpürge ve fırçalar arasında yer alan çocuk bir faaliyette bulunma amacıyla hareket eder. O, ortamın etkin aktörü olarak merkezde yer alarak günlük hayat ortamına sürekli düzen vermeye çalışır. Çocuk bu yolla kişiliğini olgunlaştırmaya çalışır. Dolayısıyla Montessori Metodu'na göre yapılan eğitimde, ortamını biçimlendiren yetişkinin otoritesi değil, çocuğun kişiliğidir (Montessori, 1923: 15- 16).

Montessori ortamında yer alan çocukların faaliyetleri sadece öğretim araçlarını kullanmakla sınırlı değildir. Günlük hayata ilişkin nesnelerle de meşgul olan çocuklar, pratik hayatla ilgili işleri öğrenirler. Bunlar arasında toz almak, suyun döküldüğü yeri kurulamak, leke çıkarmak, halıları kaldırıp rulo yapmak, onları yere sermek gibi ilginç ev işleri de vardır (Montessori, 1970: 41–42).

Yetişkiye doğal hatta monoton gelen pratik hayata ilişkin işlerin çocuk için özel bir değeri vardır. Bunlar, her şeyden önce çocuğa heyecan verir. Çünkü çocuk, bu davranışlar sayesinde yetişkinleri model alma olanağı sağlar. Bu da erken çocukluk yaşlarında görülen en güçlü dürtülerden biridir. Montessori Okulu'nun bu alanı çocukların koordinasyonunu mükemmelleştirecek aktivitelerle iç içedir. Bu ortamda çalışan çocukların konsantrasyon süreleri giderek artmaktadır. Ayrıca çocuklar, çalışmalardaki kurallı sıralamayı takip ettikçe detaylara dikkat etmeyi öğrenirler. Böylelikle onlar, bir başka çalışmaya başlamadan önce ellerindekileri bitirip yerine koyarak doğru çalışma alışkanlıkları kazanırlar (Aydın, 2006: 65-66).

Montessori Metodu'na göre düzenlenen eğitim ortamında çocuk yaparak ve yaşayarak öğrenir. Onun asıl öğretmeni ortamdır. Montessori Metodunun çocuğu merkeze alması, öğretmenin rolünü de kökten değiştirmiştir. Çünkü çocuk bilgiyi öğretmenden değil deneyimleri yoluyla ortamdan alır. Bu nedenle öğretmenin işi çocuğa doğrudan bilgi vermek değildir. Montessori Öğretmeninin görevi sadece çocuğun bilgiyi yaşayarak keşfetmesine yardımcı olmakla sınırlıdır. Bu bağlamda Montessori Metoduna göre yapılan eğitimde en güçlü ilişki öğrenciyle öğretmen arasında değil çocuk ile ortam arasında kurulur. Bu metoda göre yapılan eğitimde geleneksel metottakilerin aksine öğrenciyle öğretmen arasında zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla Montessori Okulundaki öğretmenin, öğrencisiyle ilişkisi sadece nesnelerin nasıl kullanılacağını göstermekle sınırlıdır.

2.4. Montessori Metodu'na Göre Düzenlenen Ortam

Montessori pedagojisinde çocuk, hiç kimseden yardım almadan kendi başına öğrendiği için ortamın düzeni çok önemlidir. Bu nedenle ortam, çocuğa göre düzenlenir. Çünkü çocuk

bilgiyi öğretmenden değil, kendi deneyimleri yoluyla ortamda sunulan materyallerden alır. Bu nedenle materyaller, ortamın en önemli unsurlarını oluşturur.

Maria Montessori, ortamdaki materyallerin çocuğun sadece öğrenmesi için değil, birlikte kişisel gelişimi için de özel bir önemi olduğunu iddia eder. Ona göre ortamdaki materyaller çocuğun kendisiyle ilişki kurmasını sağlar. Bu nedenle Montessori düşüncesinde duyuların eğitimi kendi kendine eğitimidir (De Bartolomeis, 1973: 37- 38).

Çocuğun keşfetme arzusu içinde olduğunu savunan Montessori'nin 'materyalle eğitim' konusundaki düşüncelerinde Rousseau'nun etkisi açıkça görülmektedir. O da çocuğun ilgisini çeken nesnelere dokunmasının onun gelişimine katkıda bulunacağını düşünür. Rousseau (2008: 22)'ya göre çocuğun ilgisini çeken nesnelere dokunmasını teşvik etmek ona kendisinden başka şeylerin de var olduğunu öğretir. Böylelikle çocuk soğuk, sıcak, yumuşak, ağır ve hafif gibi kavramları öğrenir. Aşırı koruyucu yetişkinlerin çocuklarını kapalı bir mekânın mahkûmu haline getirdiğini düşünen Rousseau, bu konuyla ilgili olarak anne babalara şu şekilde tavsiyelerde bulunur:

“Yürümeyi öğrenmek, çocuğun keşfetme arzusunu kamçılar. Ev, kocaman bir dünyadır onun gözünde ve daha keşfedilecek çok kapı arkası, merdiven altı, saklı dolap ve çekmeceler vardır. Bu dönemde sadece ona zarar verecek kesici, sivri uçlu, küçük parçalı nesnelere dokunmasını yasaklayabilirsiniz, diğer nesneleri ellemesini, hatta diliyle tadına bakmasını, elleriyle onlara vurarak ses çıkarmasını, eğer kırılmayacak nesnelere onları yukarıdan aşağıya bırakmasını ve işe yaramaz kâğıtları parçalamasını uzaktan izlemekle yetinmelisiniz” (2008: 21- 22)

Çocuğun her şeyi deneyerek öğrendiğini iddia eden Rousseau (2008: 94- 95), sadece söyleneni yapan çocuğun muhakeme yeteneğinin asla gelişemeyeceğini düşünür. Ona göre, böyle bir ortamda yetişen çocuk beceriksiz, kararsız ve şaşkın olur. Bu nedenle çocuğu kendi kendine yetebilecek şekilde yetiştirmek gerekir. Rousseau uygun bir biçimde yetiştirilen çocuğun sürekli hareket halinde olacağı için, birçok şeyi gözlemlemeye ve gördüklerinden bir sonuç çıkarmaya imkân bularak erkenden deneyim kazanacağını söyler.

Rousseau'nun bakış açısıyla biçimlendirilen Montessori ortamının en önemli unsurları arasında eğitim materyalleri yer alırlar. Ancak Montessori'nin eğitim materyaline yüklediği anlam alışılmışın dışındadır. Geleneksel metotlarda eğitim materyalleri, öğretmenin açıklamalarına destek olmak amacıyla kullanılıyordu. Bu materyaller daha çok öğretmenin davranışta bulunmasına ve konuşmasına izin veriyorlardı. Öğrencilerin aktivitesini ise sınırlandırıyorlardı. Materyaller sadece anlatılacak konularla ilgiliydi ve tesadüfen seçilmişti. Materyallerin seçiminde çocuğun psikolojik ihtiyaçlarıyla ilgili hiçbir ölçüt yoktu. Ayrıca materyallerin doğrudan bilgi verme amacı yoktu (De Bartolomeis, 1973: 41).

Montessori Okulları'ndaki materyaller doğrudan doğruya ruhun olgunlaşma ihtiyacına karşılık gelir. Bu okullarda çocuk istediği zaman seçtiği materyalle vakit geçirebilir. Materyallerin seçiminde hiçbir öğretmen çocuğa rehberlik edemez. Montessori'ye göre, hiçbir öğretmen çocuğun olgunlaşma düzeyini ve ihtiyacını bilemez. O, bu nedenle geleneksel eğitim metotlarına karşı gelir. Montessori için geleneksel metotlarda materyalleri çocuğa göstermek, onları tanımlamaktan çok farklı değildi (De Bartolomeis, 1973: 41–42). Dolayısıyla Montessori Okulları'ndaki eğitim materyallerinin her biri gelişim araçları olarak kullanılırlar.

Çocuklar materyalleri kullanarak kavrama güçlerini geliştirirler, çözüme yönelik varsayımlar ortaya koyarlar, işlem ve sınıflama yaparlar. Ayrıca çocuklar bu süreçte karşılıklı eğitim çerçevesinde birbirleriyle yardımlaşır. Bu amaçla, çocuklardan her biri sırayla diğerinin öğretmeni olur. Böylelikle çocuklarda 'biz olma' bilinci oluşur. (Erişim) <<http://www.operanazionalemontessori.it/index.php?option>>.(5 Şubat 2009).

Ortamda kullanılan eğitim materyallerinin en önemli özelliklerinden biri, çocuğun aktivitede bulunmasına uygun olmasıdır. Montessori (1950: 114)'ye göre, bir şeyin ilgi çekici olabilmesi için onun alımlı olması yeterli değildir. Örneğin, alımlı oyuncak elbette çok güzel bir görünüşe sahiptir. Ancak alımlı bir oyuncak çocuğun aktivitede bulunmasına uygun olamayabilir. Çünkü alımlı bir oyuncak çocuğun sadece dokunabileceği ve görebileceği özelliklere sahip olabilir. Bu durumda o oyuncak, çocuk için üzerinde değişiklik yapılamayan bir nesne durumundadır. Bu nedenle eğitim materyalleri çocuğun aktivitelerde bulunarak

üzerinde değişiklikler yapmasına uygun özellikleri de içermelidirler. Aksi takdirde çocuğun materyale ilgisi yüzeysel olabilir.

Montessori için eğitim materyallerinin basit olması da önemlidir. Ona göre, bu araçlar öyle basit olmalıdırlar ki, çocuklar bunları en kolay biçimde kendi kendine kullanabilmelidirler. Böylece bu araçlar çocuğun dikkatini yoğunlaştırmaya ve hatalarını düzeltmesine yardımcı olurlar (Aytaç, 2006: 52). Montessori tarafından eğitim materyallerinin basit olmalarının tercih edilme nedenlerinden biri de, bunların çocukların hatalarını kendi başlarına düzeltmelerini kolaylaştıracak özelliklere sahip olmalarıdır.

Montessori ortamında bulunan eşyaların alımlı olması da önemlidir. Ortamdaki eşyaların renkleri, parlaklığı ve şekilleri birbirleriyle uyumludur. Her şey çocuğun ilgisini çekebilecek özelliklere sahiptir. Örneğin, parlak ve açık renkli masalar çocuğa “beni özenli kullan” diye seslenir. Dolayısıyla ortamdaki eşyaların alımlı olması hem çocukların ortama karşı ilgi duymasına hem de onların çocuklar tarafından dikkatli ve titiz kullanılmasına neden olurlar (Montessori, 1950: 114).

Montessori Ortamındaki her materyal ayırıcı bir nitelik taşır. Örneğin, ‘pembe kule’ olarak bilinen yapının inşa edilmesinde kullanılan materyaller farklı büyüklüklerdeki pembe küplerden oluşur. Çocuk en büyük küp en alta, en küçük küp en üste gelecek şekilde bir kule yapar. Bu materyallerin amacı çocukların büyüklük kavramının farkına varmalarını sağlamaktır. Küplerin rengi ve yapıldığı malzemesi aynı olduğundan bunlardaki tek ayırıcı nokta birbirlerinden farklı büyüklükleridir. Diğer materyaller de renk, şekil, ağırlık gibi diğer kavramların fark edilmesini sağlama amacı taşırlar (Aydın, 2006: 64).

Materyallerin belirli bir sayıyla sınırlandırılması da Montessori ortamının diğer bir özelliğini teşkil eder. Montessori (1950: 116)’ye göre, çocukların ortamla ilişkisi sürekli ve sınırsızdır. Bu nedenle ortamda çok sayıda materyal bulundurmaya gerek yoktur. Ayrıca Montessori insanların ‘bolluk’ hakkında sahip olduğu anlayışın yanlış olduğunu iddia eder. Yetişkinlerin, çocukların çok sayıda oyuncuğa sahip olmalarının onların gelişimlerinin lehine bir durum olarak algıladıklarını vurgulayan Montessori, buna zıt bir görüş ortaya koyar. Ona göre, kişinin sahip olduğu nesnelerin ölçsüz biçimde çok olması o kişiye yılgınlık verir.

Montessori ortamında her bir materyalin kullanılmadığı zamanlarda belirli bir yeri vardır. Çocuk, çalışması bittiğinde materyali yerine koymakla sorumludur. Bu nedenle çocuk, çalışması bitse de materyali arkadaşına bırakamaz. Yerleştirilmeyen nesne çocukların onun üzerinde çalıştığı anlamına gelir. Çocuklardan biri, bir arkadaşının çalıştığı nesneyi almayı çok istese de, onun bitmesini beklemekten başka bir şey yapamaz (Montessori, 1950: 167).

Montessori Okulu'nda çocuklar, masaların dışında yere serilmiş küçük halılar üzerinde de çalışabilirler. Bu nedenle sınıfta çocukların üzerinde çalışabilecekleri küçük halılar da bulunmalıdır. Çocuklar yerdeki çalışmaları tamamladıktan sonra halıları rulo yapıp yerlerine koyabilmelidirler. Böylece çocuk, yerde çalışma yapmak istediği zaman halısını serip üzerinde çalışabilir. Çalışmasını bitirdikten sonra da halıyı yeniden rulo yaparak yerine yerleştirebilir (Topbaş, 2004: 91).

Montessori ortamının en önemli niteliği, ortamda hatanın kontrolüne imkân verebilecek nitelikte nesnelerin yer almalarıdır. Montessori Okulu'nda bulunan mobilyalardan eğitim materyallerine kadar her nesne ihbar edicidir. Mobilyalar çocukların kaba ve kusurlu davranışlarını ortaya koyar. Çünkü mobilyalar yerinden oynatılabilecek ve hatta devrilebilecek kadar hafiftir. Dolayısıyla ortamdaki her şey ciddi birer eğitimcidir. Bu nedenle ortamdaki çocuk sanki cansız bir öğretmenin huzurundaymış gibi kendisinin sürekli uyarıldığını hisseder (Montessori, 1950: 114).

Montessori, kırılmayan ve parçalanamayan nesnelerden oluşan bir ortamın çocuğun eğitimine fazla bir katkısı olamayacağını söyler. Bu düşünceden hareketle ortamda kırılabilir ve parçalanabilir nesneler yer alır. Çünkü çocuğun hatasını anlaması ve onun üstesinden gelebilmesi için hatasıyla yüzleşmesi gerekir. Montessori'ye göre, böyle bir ortamda çocuklar kas disiplinini sağlamak ve kendi tepkilerini kontrol etmek için bilincini eğitme fırsatı bulurlar (De Santis, 1953: 24).

Montessori ortamındaki eşyalar gibi eğitim materyalleri de hatanın kontrolünü içerirler. Örneğin, bu ortamda farklı ebatlarda silindirlerin yerleştirilmesine uygun boşluklara sahip bir düzlem, hatanın kontrolünü içerir. Bu düzlemde silindirlerin tümünü yanlış yerleştirme olanağı yoktur. Başka bir deyişle silindirler baştan sona yanlış yerleştirilemezler.

Bir silindir dışarıda kaldığında bile bu durum yapılmış bir hatayı gösterir. Bu düzlem bir gömlekteki düğme sırası gibidir. Zira düğmelerden birini iliklemeyi unuttuğumuzda veya ilikleme sırasında öncelik sonralık hatası yaptığımızda, sonunda kalan boş bir ilik yapılmış hatayı gösterir. Hatanın kontrolü çocuğun dikkatle küçük farkları ayırt ederek bilinçli hareket etmesine neden olur. Böylelikle çocuk, artık materyal olmadığında da hatasını kontrol etme bilinci kazanır (Montessori, 1950: 113–114).

Montessori ortamındaki materyaller çocuğun kendine özgü doğal yapısını yeniden kazanmasına yardımcı olurlar. Çocuğun materyalleri kendi başına kullanmayı öğrenmesi onu yetişkinlerin baskısından kurtarmaya yönelik bir faaliyettir. Çünkü kendi başına faaliyette bulunma becerisi kazanan bir çocuk, kişiliğini de doğasına uygun bir biçimde kendi başına oluşturur. Öyleyse çocuğun normalleştirilmesine aracılık eden en önemli unsur ortamdaki materyallerdir.

2.5. Montessori Metodu’nda Öğretmen

Montessori Metodu’nun dayandığı temel anlayış, ‘her çocuk kendi gelişim planını özünde bulundurur’ ifadesiyle özetlenebilir. Ancak çocuk, kendi potansiyelinden nasıl yararlanacağını bilemeyeceğinden ona, öğretmen tarafından potansiyelini ortaya çıkarma fırsatı verilmelidir. Bu süreçte öğretmenin en önemli görevi, çocuğa uygun bir ortam hazırlamaktır. Onun, doğrudan müdahale ederek çocuğun eğitimi ve gelişimini sağlama gibi bir sorumluluğu yoktur.

Montessori Okulu’nda çocuğun eğitim ortamının aktif üyesi olması, öğretmenin rolünü kökten değiştirmiştir. Öğretmen, aktif öğrenime katkı sağlayan ikinci bir eğitim öznesi haline gelmiştir. Geleneksel eğitimde otoriter bir bilgi kaynağı olan öğretmen, Montessori Okulu’nda sadece gözlem ve zamanlı müdahale uzmanıdır (O’Neil, 1997: 20).

Montessori Metodu’nda öğretmen materyal ile çocuk arasında bir bağlantı noktasıdır. O, çocuğa verdiği işi açıklamak ve kolaylaştırmaktan başka bir şey yapmaz. Bu nedenle Montessori (1950: 165- 166), öğretmeni, içinde gerekli aletlerin bulunduğu spor salonunun antrenörüne benzetir. Ona göre, antrenör nasıl ki sadece aletlerin ne şekilde ele alınacağını ve kullanılacağını gösterirse, Montessori Metodu çerçevesinde uygulamalar yapan öğretmen de

çocuklarla iletişim kurarak materyallerin nasıl kullanılacağını gösterir. Hiçbir öğrencinin beden eğitimi teorileriyle ilgili sözlerle vücudunu geliştiremeyeceğini söyleyen Montessori, öğretmenin de anlatımdan yararlanarak çocukların gelişimine katkıda bulunamayacağını savunur. Öyleyse Montessori Metodu'ndaki öğretmenin ders sırasındaki görevi, materyalin nasıl kullanılacağını göstermekle sınırlıdır. Çünkü Montessori ortamındaki temel nesneler materyallerdir. Bu nedenle öğretmenin önce kendisine düşen işi iyi bilmesi gerekir.

Öğretmenin eğitim materyalleri hakkında derin bir bilgiye sahip olması gerekir. Bu nedenle o, önce kendi kendine materyal ile uzun bir süre çalışmalarda bulunmalıdır. Bu şekilde çalışan öğretmen, çocuğa sunabileceği herhangi bir materyalin özellikleri hakkında bilgi sahibi olacak ve böylelikle çocuklara materyalin nasıl kullanılacağını daha iyi gösterecektir. Bu nedenle, hiçbir öğretmen, materyalin özellikleri hakkında, materyali kılavuz üzerinde görerek veya bir meslektaşının onun kullanılışı hakkında yaptığı açıklamaları dinleyerek bilgi sahibi olmakla yetinmemelidir. Çünkü bu biçimde yapılan bir çalışmayla öğretmen, materyal hakkında gerçek bilgilere ulaşamaz (Montessori, 1950: 167).

Montessori Okulu'nda temel olan öğretmen değil, materyaldir. Bu nedenle materyal, öğretmenin kendi işini kolaylaştırmak için eline aldığı bir araç değildir. Öğretmen çocuğa materyalin renk, şekil, boyut gibi özellikleri hakkında da anlatım yoluyla bilgi vermez. O, materyali çocuğa sadece üzerinde bir alıştırmaya yaparak verir. Ayrıca öğretmenin çocuğa, materyali hatasız kullanmayı öğretme gibi bir amacı yoktur (Montessori, 1950: 164).

Montessori Okulu'ndaki bir çocuk, materyal ile amacı dışında meşgul olduğunda, öğretmen çocuğun, henüz kendi kendine seçme ediminin gelişmemiş olabileceğini ya da o andaki ruh hali nedeniyle algısının kapalı olabileceğini göz önünde bulundurmalıdır. Bu durumda öğretmenin öğrenciyi daha uygun bir çalışmaya yönlendirmesi gerekir (O'Neil, 1997: 21).

Çocuk, amacına uygun olarak materyalle ilgilenmeye başladığında ise, öğretmen onun bu davranışlarına müdahale etmemelidir. Montessori (1953: 278)'ye göre, çocukların bu ilgisi doğanın yasalarına karşılık gelir. O, çocuğun ilgisinin başlangıcını sabun köpüğüne benzeterek hassas olduğunu iddia eder. Bu nedenle ilginin ortadan kaybolması için sadece bir

dokunuş yetebilir. Öyleyse öğretmen çok dikkatli olmalıdır. Bu aşamada dikkatli olmak, müdahale etmemek başka bir deyişle hiçbir biçimde karışmamak anlamına gelir.

Eğer çocuk, materyali amacına uygun olarak kullanmış ve materyal üzerinde yeteri kadar tekrarlar yaptıktan sonra o materyalden uzaklaşmışsa bu durum öğretmene, çocuğun materyale ilişkin kavrayışını tamamladığı ve daha üst bir çalışmaya geçmeye hazır olduğu bilgisini verir. Bu aşamadan sonra öğretmen, çocuğun yeni bir materyal seçmesini beklemelidir (O'Neil, 1997: 21).

Montessori'ye göre, materyallerin bazılarının nasıl kullanılacağı açıkça belliyken öğretmenin bazı materyallerle ilgili temel açıklamalar yapması gerekir. O, Montessori Metodu'ndaki öğretmenin materyalin nasıl kullanılacağına ilişkin yaptığı rehberliğin, çocuğun kendi kendine düşünmesine engel teşkil etmediğini savunur. Öğretmen, aksine çocuğun güvenini açığa çıkartacak başarılı bir kendi kendine öğrenim için onu hazır hale getirir (O'Neil, 1997: 22).

Montessori (1950: 165)'ye göre, öğretmenin görevi sınırlı olmasına rağmen kolay değildir. Her şeyden önce öğretmen dikkatli ve şık olmalıdır. Ders sırasında öğretmenin sözlü ifadelerle fazla ihtiyacı yoktur. Montessori, öğretmenin konuşma becerisinden çok gözlem yapmada, yardıma koşmada ve susmada özel bir beceriye sahip olması gerektiğini söyler. O, aynı zamanda sabırlı, sakin ve alçak gönüllü olmalıdır.

Öğretmenin en önemli görevi, çevreyi hazırlamak ve kontrol etmektir. Bir diğer görevi ise çocukları dikkatlice gözlemlemektir. Öğretmenin organizatör ve yöneticilik görevinin yanı sıra bireye yardım etmek gibi bir görevi de vardır. Eğer bir öğrencinin davranışı diğer öğrencileri rahatsız ediyorsa, öğretmen bu rahatsızlık veren eyleme son vermelidir. Eğer çocuk ilgilendiği bir faaliyete konsantre olduysa, öğretmen bir övgüyle bile onu rahatsız etmemelidir. Montessori'ye göre, öğretmenin otoriteye de sahip olması gerekir. Ancak öğretmen, otoritesini karşılıklı sevgi ve saygıyla göstermelidir (Arslan, 2008: 74).

Öğretmen anlayışları bakımından Montessori ile en çok ilişkilendirilebilecek eğitimcilerden biri de Dewey'dir. Ona göre, iyi bahçıvan nasıl her bitkinin ihtiyaçlarını bilir ve gelişmeleri için gereken önlemleri alırsa, iyi bir öğretmen de öğrencilerini tanımalı ve çocukların gelişmeleri için gereken önlemleri almalıdır. Çocuğun uygun bir biçimde gelişebilmesi için öğretmenin yardımı gereklidir. Bu nedenle Dewey de, öğretmenin kişiliğinin önemli olduğunu savunur. Ona göre, öğretmen çocuklar üzerinde olumlu etkiler bırakacak kadar güçlü bir kişiliğe sahip olmalıdır (Binbaşioğlu, 1982: 137- 138).

Montessori Metodu'ndaki öğretmenin işine sadece öğrenim yönünden hazırlanması yeterli değildir. Öncelikle öğretmenin gözlem yapma yeteneğini geliştirmesi, kendisini başkalarının gözüyle görmeye alıştırması ve kendinden daha iyi olanların görüşlerini dikkate alması gerekir. Bir öğretmenin derse sadece kuramsal yönden hazırlanması, onun görevini iyi yapacağı anlamına gelmez. Bu nedenle öğretmen önce kendi kendini incelemeli ve bu yolla içsel davranışlarını geliştirmelidir (Montessori, 1975: 144).

Montessori Metodu ile eğitim veren öğretmenin yapacağı ilk iş kendi kendine hazırlıktır. Bu amaçla öğretmen, öncelikle tasarlama yeteneğini canlı tutmalı ve kendi çalışmasıyla çocuğu keşfedeceğine ilişkin bir tür özgüvene sahip olmalıdır. Ayrıca onun çocukların bulundukları seviye konusunda her türlü önyargıdan uzak olması gerekir. Öğretmenin çocuğun ilgisini çeken bir çalışma bulduğunda onun gerçek doğasını gözler önüne sereceğine ilişkin bir inanca da sahip olması gerekir (Montessori, 1953: 275).

Montessori Metodu ile eğitim veren öğretmen ortamın bekçisidir. Bu nedenle o, ortamdaki materyallerin daima bakımlı olmasına ve eksik olmamasına özen göstermelidir. Öğretmenin sayesinde materyaller parlak ve kullanıma hazır olmalıdırlar. Bunların her biri çocuğa her zaman yeni gibi gelmelidir. Aynı biçimde öğretmenin dış görünüşü de çocuk için saygıdeğer olmalıdır. Bu amaçla öğretmen, jest ve mimikleri öğrenmeli ve bunları mümkün olduğu kadar çocukların hoşuna gidecek biçimde kullanmaya özen göstermelidir (Montessori, 1953: 276).

Montessori Metodu ile eğitim veren öğretmen çocuklara sadece eğitim materyallerinin nasıl kullanılacağını göstermez. Çocuklara eşyaları yerine koymak, kapıyı açmak, yol vermek, elleri yıkamak gibi pratik hayatın her anında kullanılacak hareketleri de gösterir. Öğretmen, bunları gösterirken çocuğun ilgisinin başka yöne çekilmesine neden olan gereksiz konuşmalardan kaçınır. O, sadece çocuğun dikkatini çekmek için gerekli olan sözcükleri kullanır (Montessori, 1970: 41).

Montessori'nin öğretmene verdiği rolde, öncüsü Rousseau'nun büyük etkisi olmuştur. Ona göre, çocuk önce etrafındaki eşyaları görür ve onlarla ilgili gözlemler yapar. Rousseau (2008: 55- 56), o dönemde çocuk için yapacağımız en iyi şeyin onların keşif yapabilmelerine imkân tanımamız olduğunu söyler. Çocuklarla fikir yürütemeyecekleri konular üzerinde konuşmanın yanlış bir davranış olduğunu vurgulayan Rousseau, onlarla konuşurken özellikle soyut kavramları ifade eden fikirleri kullanmaktan kaçınmamız gerektiğini söyler. O, bu düşünceden hareket ederek öğretmenlere tavsiyelerde bulunur:

“Genç öğretmen! Sana bir sanat öğretiyorum. Ders vermeden idare etmek ve hiçbir şey yapmadan her şeyi yapmak. Bu sanatın size göre olmadığını, yeteneklerinizi göstermenize imkân tanımayacağını düşüneceksiniz belki de. Ama emin olun, başarıya giden tek vasıta budur. En yaygın ve özenli olduğu düşünülen eğitim sistemlerinde öğretmen emirler yağdırarak çocukları idare ettiğini düşünür; ancak esas idare eden çocuklardır” (2008: 95- 96).

Rousseau (2008: 61), eğitim sürecinde dikkat etmemiz gereken diğer bir hususun çocukların zihinsel gelişimiyle ilgili olduğunu ifade eder. Ona göre, eğitimci bu hususu göz önünde bulundurarak çocuklara zamanından önce bilgi vermekten kaçınmalıdır. Çünkü zamanından önce verilen bilgi çocuğa hem bıkkınlık verir hem de onun üzerinde beklenenin aksine olumsuz bir etki bırakır. Dolayısıyla yetişkinler, çocuğa zamanından önce bilgi vermekle, ona iyilik değil kötülük yaparlar.

Montessori (1953: 90) de, çocukların doğal gelişim dönemlerine uygun bir biçimde eğitilmesi gerektiğini savunur. O, bu düşüncesinin doğruluğunu ‘yürümeyi öğrenme’ye verdiği örneklerle kanıtlar. Gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade eden Montessori’ye göre, eğitimle çocuğa yürümeyi öğretmek istesek de bunu belirli bir gelişim döneminden önce başaramayız. Bu biçimde yapılan doğal gelişimi zorlama girişimleri

çocuklar üzerinde ciddi hasarların ortaya çıkmasına neden olur. Çünkü yürümek eş zamanlı gerçekleşen fiziki gelişimlere bağlı olarak gerçekleşir. Bu düşünceden hareket eden Montessori Öğretmeni, çocuğa gelişim ve öğrenme hızına göre rehberlik eder. Zira kendi kendine eğitim ilkesi de bu anlayışın sonucunda ortaya çıkmıştır.

Montessori Metodu'na göre düzenlenen ortamdaki çocuğun öğretmenle ilişkisi herhangi bir materyalle ilişkisinden daha da yüzeyseldir. Bu ortamdaki öğretmenin çocuğa doğrudan doğruya ders verme amacı yoktur. Çocuk dersi, başında yetişkin olmadan kendi kendine materyaller aracılığıyla alır. Materyaller gibi öğretmenler de çocuğun kendi kendine öğrenmesine aracılık ederler. Dolayısıyla Montessori Metodu ile eğitim veren öğretmen, eğitim ortamının bir parçasıdır.

III. BÖLÜM

MARIA MONTESSORI’NİN İNSAN ANLAYIŞI

Montessori’nin insan anlayışıyla eğitim düşüncesi arasında sıkı bir ilişki vardır. Ona göre, eğitimin amacı insana sadece belirli davranışlar kazandırmak değildir. Eğitimin en önemli amaçlarından biri kişiliğin geliştirilmesidir. Kişiliğin ideal bir biçimde geliştirilmesinin ön koşulu da insanı anlamaktır. Bu amaçla insanı anlamlandırmaya çalışan Montessori öncelikle biyoloji alanında araştırmalar yapar.

3.1. Genel İnsan Anlayışı

İnsanı biyolojik bir varlık olarak inceleyen Montessori, diğer bilim insanlarının bulgularından da yararlanır. O, bilimsel bulguların ışığında çocuğu klasik sınıflandırma sistemi içindeki türdeşi olan memeli hayvan yavrularıyla karşılaştırarak insana ilişkin çeşitli tespitlerde bulunur. Bu nedenle Montessori’nin genel insan anlayışı bilimsel bir nitelik göstermektedir.

3.1.1. Uyum Sağlama Gücü

Çocuklar, diğer hayvan yavrularından farklı olarak doğduktan birkaç yıl sonra yaşadığı çevreyi özümsemeye başlamakta ve becerilerini geliştirerek bu çevreye uyum sağlamaktadır. Çocukların, bunu gerçekleştirmesi için birtakım ön yeteneğe sahip olmaları gerekir. Montessori, bunu ‘adaptasyon yeteneği’ olarak adlandırır.

Montessori (1955: 73- 74)’ye göre, insanlar hayvanlardan farklı olarak değişmez bir karaktere sahip değillerdir. Memeliler sınıfındaki hayvan yavruları bedenindeki değişmez özelliklerini kalıtım yoluyla alırlar. Onların bedeni hayatı boyunca kullanacağı fonksiyonlara

elverişlidir. Hayvanların koşma, sıçrama, toprağı kazıma ve tırmanma da dâhil tüm hareket şekilleri kalıtımla belirlenmiştir. Ayrıca hayvanların büyük bir bölümü kalıtım yoluyla gelen bu özelliklerini yaşam boyu muhafaza ederler. Başka bir deyişle onlar, hayatları boyunca kalıtsal karakterlerindeki katılığı korurlar. Bu tür hayvanlar evcilleştirilemezler. Ancak az sayıda hayvan türünde adaptasyon yeteneği vardır. İnsanlar tarafından evcilleştirilebilen bu hayvanların adaptasyon yetenekleri ise sınırlıdır.

İnsan, hayvanlardan farklı olarak sınırsız bir uyum sağlama gücüne sahiptir. Bu özelliğinden dolayı insan, sayısız çalışma ve alışkanlık biçimi kazanabilir ve tüm coğrafi bölgelerde yaşayabilir. Ayrıca insan, dış dünyada ortaya koyduğu aktivitelerle sonsuz bir evrimleşme olanağına sahiptir. Öyleyse insan ile hayvan arasındaki ilk farklılık şu şekilde ifade edilebilir: Hayvan kalıtıma sıkı sıkıya bağlıyken, insan kalıtımla gelen değişmez bir davranışı kesinlikle kabul etmez (Montessori, 1955: 74).

Hayvan yavrularının olgunlaştıklarında nasıl olacaklarını önceden biliriz. Örneğin, ceylanın hafif ve atik, filin hantal ve ağır, kaplanın azgın, tavşanın ise ürkek olacağı bellidir. Ancak insanın, nasıl olacağını önceden kestiremeyiz (Montessori, 1975: 41). Geleneksel bilimlerin insanı, bedensel benzerliğinden dolayı hayvan sınıflamasının içinde göstermesine karşı çıkan Montessori'nin, bu düşüncesinden dolayı varoluşçularınkine benzer bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir.

Varoluşçuluğu belirleyen en önemli özelliklerden biri varoluşun özden önce geldiğine dair düşüncedir. Bu düşünce, insanın önce varolduğunu, daha sonra kendisini tanımlayıp özünü oluşturacağını, başka bir deyişle insanın özünü kendisinin belirleyeceğini iddia eder. Varoluşçu düşünceye göre, insanın diğer varlıklardan farklı olarak önceden belirlenmiş bir özü yoktur. Varoluşçuluğun en önemli temsilcileri arasında gelen Jean Paul Sartre (1905–1980) insana ilişkin anlayışını şöyle ifade eder:

“İnsan var olduktan sonra kendini kavradığı gibidir, varlaşmaya doğru yaptığı bu atılımdan sonra olmak istediği gibidir. Kendini nasıl yaparsa öyledir yani. Varoluşçuluğun baş ilkesi de budur işte” (1999: 62).

Montessori (1975: 39- 40) de insanın önceden belirlenmiş bir karakterle dünyaya gelmediğini iddia eder. Ona göre, hayvanların içgüdüleri o kadar yalındır ki, kendilerini kolayca açığa vururlar. Ancak insanın ruhu derinlerde gizli kaldığından dolayı onun önceden belirlenmiş bir özelliğe sahip olmadığını söyleyebiliriz. Montessori'ye göre, çocuk bizim için tam bir muammadır. Onun hakkında bildiğimiz tek şey yalnızca büyük sırlara sahip olduğudur. Çocuğun ilerde nasıl bir insan olacağını bilemeyiz. Çünkü o, ancak kendi iradesinin yardımıyla biçim alacak ve kişiliğini oluşturacaktır.

İnsanda da doğuştan gelen ruhsal karakteristikler vardır. Ancak bunlar hayvanlardaki gibi önceden belirlenmiş değildir. Bu nedenle insana ait ruhsal karakteristikler, belirli bir temelden yoksun olup, gelişme planı kapsamındadır. Ayrıca insan, doğuştan içgüdülere sahip olmadığından, onun ruhunda geliştikçe yavaş yavaş ortaya çıkan ve kolaylıkla ifşa edilemeyen bir sır vardır. Öyleyse insanın doğasının en önemli özelliklerinden biri onun müphem bir karaktere sahip olmasıdır. İnsanın böyle bir yapıya sahip olmasının en büyük nedeni onun uzun bir embriyonik dönem yaşayarak karakterindeki belirsizliğini doğumdan sonra da devam ettirmesidir. Montessori bu evreyi, 'doğum sonrası embriyonik dönem' olarak adlandırır.

3.1.2. Doğum Sonrası Embriyonik Dönem

İnsanların ve hayvanların doğum öncesi embriyonik dönemden geçtikleri ve bu dönemden geçen canlıların henüz besin seçme, ayağa kalkma, yürüme gibi yeteneklere sahip olmadıkları bilinmektedir. Ancak, bu durum insan yavrularında doğumdan sonra da devam eder. Bu düşünceden hareket eden Montessori, çocuğun hayvan yavrusundan farklı olarak doğum sonrası da 'embriyonik dönem'den geçtiğini iddia eder.

Montessori (1975: 38)'ye göre, insanın en önemli özelliklerinden biri de, yavrusunun uzun bir süre aciz ve hareketsiz kalmasıdır. Yeni doğmuş bir bebek konuşamaz, dik duramaz. O, bu nedenle her an kollanmaya muhtaçtır. Oysa diğer memelilerin yavruları doğumdan kısa bir süre sonra ayakta durup hareket etmeye ve yürümeye başlar. Montessori bu duruma şu şekilde örnek verir:

“İnsana en yakın canlılar olduğu kabul edilen maymunların bile doğar doğmaz hareketli ve yetenekli oldukları görülür. Onlar da doğar doğmaz kucakta taşınmaya ihtiyaçları olmamalarına rağmen kendi enerjileriyle annelerinin bedenlerine yaklaşırlar. Anne maymun da yavrusunu kollarıyla sıkıca tutarak ağaçlara tırmanır. Ancak yavru kaçmaya çalışır, annesi onu yakalamakta zorlanır ve yanında tutar” (1955: 74- 75).

Küçüğünün acizliği ve hareketsizliği yalnızca insan türüne özgüdür. At, oğlak gibi birçok hayvan doğar doğmaz ayağa kalkar ve emzirme dönemi boyunca annesinin peşinden koşar (Montessori, 1955: 74- 75). Yeni doğan çocuk ise fiziksel embriyon olmayan bir hayat dönemine sahiptir. Doğum sonrası bu evre, çocuğu ‘ruhsal embriyon’ haline getiren ve yapıcı bir dönem olarak tanımlanan embriyolojik bir hayat dönemidir. Bu nedenle insanlığın iki embriyonik döneme sahip olduğu söylenebilir. Bunlardan biri, hayvanlara benzer bir biçimde doğum öncesi dönem, diğeri ise insana özgü doğum sonrası dönemdir. Öyleyse insanı hayvanlardan ayıran doğum sonrası embriyonik dönemin nedeni olarak uzun çocukluk dönemi gösterilebilir. Zira bu dönem insanlar ile hayvanlar arasında var olan kesin bir çizgi olarak bilinir (Montessori, 1955: 61).

Montessori (1975: 38- 39)’ ye göre, çocuğun acizliği konuşulan dilde de kendisini gösterir. Ona göre, yeni doğmuş bir bebek uzun bir süre konuşamazken, hayvan yavruları doğar doğmaz kendi türüne özgü sesleri çıkarmaya başlarlar. Hayvanların doğuştan böyle bir yeteneğe sahip olması onların içgüdülerle donatıldığını gösterir.

İnsanlar, hayvanlardan farklı olarak dilini bilinçsiz ve hareketsiz bebeklik döneminde geliştirir. Bu durum insanın dili sadece konuşmadığını, onu aynı zamanda geliştirdiğini gösterir. Çocuk iki yaşında çevresindekilerin konuştuğu dili taklit ederek konuşmaya başlar. Öyleyse çocuk anne babanın dilini kalıtsal olarak yansıtmaz. Zira bir çocuk anne babasından ve kendi ülkesinden uzaklaşarak başka bir dilin konuşulduğu ülkede yaşarsa bulunduğu yerde konuşulan dili öğrenir (Montessori, 1955: 77).

Çocuğun dili, çevreden alması onun kendisini ifade edemediği bir dönemde bile içsel bir gelişim gösterdiğini doğrular. Çünkü çocuk, düşüncesini ifade etmek için gerekli olan kelimeleri sıraya koyarak dil öğrenir. Çocuklar bunu Afrika'nın en ilkel kabile dillerinden Almanca, Rusça gibi en karışık dillerine kadar her dilde yaparlar. Çünkü her ırktan çocuk iki yaşına doğru konuşmaya başlar. Bu geçmişte de böyleydi. Geçmişte de Romalı çocuklar çekimli bir dil olmasından dolayı oldukça zor Latince'yi öğrenebiliyorlardı. Aynı şekilde Hindistanlı çocuklar da araştırmacıların bile neredeyse üstesinden gelinemez bir zorluk olarak gördükleri Sanskritçe öğreniyorlardı. (Montessori: 1955: 79)

Çocuk, yetişkinlerden farklı özel bir fonksiyona sahiptir. Çocuk, bu özelliğinden dolayı kendisinin büyümesini sağlayan tüm öğeleri benliğinde bulundurmaz. Bu durum insanın lehinedir. Çünkü insan diğer canlı türlerinde olduğu gibi belirli bir karakterle dünyaya gelseydi farklı koşullara ve birbirinden farklı bölgelere uyum sağlayamazdı. Ayrıca böyle bir durumda insanlar, birbirinden farklı işler yapamazdı (Montessori, 1955: 77).

Montessori (1955: 75)'ye göre, Evrim Teorisi'yle ilgili çalışmalarda bulunan araştırmacılar, sadece beden ve bedene ait organların biçimleri üzerinde çalışmışlardır. Ona göre, evrimciler, insanların uzun çocukluk çağının gizemli özellikleriyle ilgili farklılıklara gereken önemi vermemişlerdir. Bu nedenle, çocuğun ruhsal yaşamı yüzyıllar boyunca ihmal edilmiştir. Montessori bilimlerin insan hakkında yaptığı çalışmalara ilişkin düşüncesini şu şekilde özetler:

“Bilim elbette yeni doğmuş çocuğa cisimlenmekte olan ruhsal varlık olarak bakmaz, onu, yaşayan bir bütünü oluşturan organ ve dokulardan kurulu bir birleşim olarak görür. Ama bu bile kendine göre bir sırdır. Nasıl olmuş da böyle girift bir varlık ortaya çıkmıştır?” (1975: 38).

Varoluşçu filozof Sören Kierkegaard (1813- 1855) da, insan varlığının bilimsel yöntemlerle açıklanma çabasına karşı gelir. Ona göre, böyle bir çaba insanın nesneleştirilip sıradan bir varlık gibi değerlendirilmesine neden olur. Kierkegaard, insan varlığını nesneleştirmeye çalışan tüm bu girişimleri ‘insan soyunun ahlaksızlaştırılması’ olarak adlandırır (Yakupoğlu, 1997: 76).

Montessori (1975: 42- 43), insanın yaşadıkça biçimlendirdiği bir ruha sahip olduğunu iddia eder. Ona göre, ruh insanın gerçek doğasıdır. Bu durum yetişkinlere yeni sorumluluklar verir. Birey, çevre içinde oluşur. İnsanın bu yoldaki çabaları kişiliğinin uyumlu bir biçimde bütünleşmesine yol açar. Montessori, çocuğun bu gizli çabalarının önemsenmesi gerektiğini söyler.

3.2. İnsan Felsefesi

Döneminde insanın doğası ve yaşamına karşı olan ilginin artmasından etkilenen Montessori, insani sorunlara ilgisiz kalmamış ve bu sorunları düşünsel tavrıyla ele almıştır. O, insanın içsel yaşamını temele alarak onun yaşamına ilişkin sorunları özgürlük, yabancılaşma, sorumluluk gibi kavramlarla ilişkisi içinde ele alan bir yaklaşım sergilemiştir. Bu yaklaşımından dolayı Montessori'nin, varoluşçu gelenek içinde yer aldığı söylenebilir.

3.2.1. İdeal İnsan: Doğa İnsanı

Montessori'nin ideal insan tipi, doğa insanıdır. Onun eğitimin hedeflerinden biri olarak ortaya koyduğu 'normalleştirme' bireyi kendi doğasına uygun hale getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Buna dayanarak 'normalleşme' ilkesinin insanın zamanla bozulan doğasını tekrar kazanmasına yönelik olarak geliştirildiği söylenebilir. Montessori'nin ortaya koyduğu 'normalleşme' ilkesiyle insan ideali arasında paralellik bulunmaktadır. Onun eğitimin gerekçesi olarak tasarladığı ideal insan tipi anlayışının temelinde Rousseau etkisi açıkça görülmektedir.

Rousseau'ya göre, Yaratıcı'nın elinden çıkan her şey iyidir. Ancak insanoğlu iklimleri, elementleri, mevsimleri birbirine karıştırır, her şeyi altüst eder, kendi türünden olanları başka bir deyişle insanların bile biçimini değiştirmek ister (Rousseau, 2008: 11). Ancak çocuklar, doğrudan Tanrı'nın elinden çıkan varlıklardır. Bu nedenle çocukların kişilik yapısı idealize edilmelidir. Zira yeni doğan çocuk, Tanrısal verilerin henüz bozulmamış haline sahip olduğundan dolayı doğa insanını karakterize etmektedir. Rousseau bu düşünceye dayanarak doğa insanını idealize eder. Ancak Montessori ve Rousseau, doğa insanını birbirlerinden farklı kavramlarla karakterize etmektedirler.

Rousseau'nun doğa insanı en iyi doğa yasalarına bağlı kalmakla karakterize edilebilir. Başka bir deyişle Rousseau'nun idealindeki insan doğa yasalarına göre yaşamını sürdüren insandır. Bu bağlamda çocuk, en iyi doğal gelişim ilkelerine bağlı kalarak yetiştirilebilir. Rousseau (2008: 12- 13)'ya göre, bir bitki doğal büyüme seyrine müdahale edildiğinde bir müddet yönelttiğimiz istikamette büyüse de serbest bıraktığımızda tekrar doğal istikametinde büyümeye devam eder. Aynı durum insanlar için de söz konusudur. İnsanın edindiği alışkanlıkların büyük bir bölümü zorla elde edilmiştir. Öyleyse kişilik alışkanlıklardan ibaret değildir. Bu nedenle eğitim, insanın yaratılışına ve doğal yönelimlerine uygun olmalıdır.

Montessori de eğitimin insanların doğal yönelimlerine uygun yapılması gerektiğini iddia eder. O da aynı biçimde insanların doğal gelişim yasalarından söz eder. Ancak Montessori'nin idealize ettiği insan, Rousseau'nunkinden farklı olarak aynı zamanda doğayı biçimlendirme, dönüştürme yeteneği ile özdeşir. Ona göre, eğitim, insanın yaratıcı karakterini de göz önünde bulundurmalıdır.

Montessori'nin doğa insanı en iyi çalışma içgüdüleriyle karakterize edilebilir. Onun doğa insanı sürekli çalışarak didinerek kendi özel çevresini oluşturan insandır. Bu insan üretkenlikle de özdeşleştirilebilir. Dolayısıyla Montessori Rousseau'dan farklı olarak doğa insanının doğa yasalarına bağlı kalmasından çok doğayı biçimlendirme gücüne vurgu yapmıştır.

Montessori (1932: 98- 99) doğayı biçimlendirmenin, yapay bir doğa yaratmak anlamına gelmediğini savunur. Ona göre, insanın yeryüzündeki kaynakları kullanma ve dönüştürme yeteneği vardır. İnsan bu yeteneğinden yararlanarak süper doğa (super natura) yaratır. Bu durumda akla şöyle bir soru gelebilir. Süper doğa, insanın ürünü olduğuna göre yapay mıdır? Montessori, süper doğanın yapay olmadığını, onun da yeryüzünün bir parçası olduğunu savunur. Yeryüzünü bir bina gibi düşünürsek doğa yeryüzünün bir katını, süper doğa da başka bir katını oluşturur. Sonuçta süper doğa da insanların yeryüzündeki çalışmasının bir ürünüdür. Montessori'ye göre, süper doğa yapay olsaydı bazı hayvan türlerinin yaşam biçimlerinin de yapay olduğunu söyleyebilirdik. Örneğin, arıların ürettikleri balı dolayısıyla yapay bir yaşam sürdükleri düşünülebilir. Oysa arılar, balı doğadakileri biçimlendirerek üretirler.

Montessori (1932: 147)'ye göre, insan sadece doğanın bir üyesi değil, aynı zamanda kendi ürünü olan doğanın (süper doğanın) da bir üyesidir. İnsan, oluşturduğu süper doğa sayesinde doğaya egemen olur. O, yavaş yavaş kendi yarattığı çevreyi benimseyerek bu çevreyi yaşamının temel ögesi haline getirir. Bu anlayışa göre, doğa insanı olmak çevreden soyutlanmakla değil, mücadele ederek çevreye egemen olmakla mümkündür.

Dünyaya gelen çocuk, yarattığı çevrede büyüyerek süper doğanın başka bir deyişle yaşadığı ortamın parçası haline gelir. İnsanın yaşadığı çevreyi biçimlendirme yeteneğine sahip olmasının nedeni onun hayvanlardan farklı bir ruhla dünyaya geldiğini göstermektedir. Montessori bunu 'yaratıcı ruh' olarak adlandırmaktadır. Ayrıca her insan kendine özgü bir ruhla dünyaya gelmektedir. Bu bakımdan insan ruhsal yönden elle yapılmış bir nesneye hayvanlar ise 'seri imalat' ürünlerine benzemektedirler (Montessori, 1975: 39).

Yaratıcı ruh aynı zamanda üretkenliğe neden olmaktadır. Yaratıcı ruhları sayesinde değişik çalışma biçimleri edinen insanlar farklı ürünler ortaya koymaktadırlar. Oysa hayvanlarda yaratıcı ruh olmadığından dolayı hep aynı biçimde ürünler ortaya koymaktadırlar. Örneğin arıların ürettiği balların birbirlerinden farkı yok denecek kadar azdır. Bu farklar da üretim biçimlerinden değil ortamdaki koşullardan kaynaklanmaktadır. Ancak yaratıcı ruhları sayesinde insanlar hangi koşullarda olursa olsun değişik ürünler ortaya koyabilirler. Ayrıca insan yaratıcı ruhu sayesinde üretim biçimini geliştirerek ortaya koyduğu ürünün kalitesini zamanla artırabilir. Yaratıcı ruh en yalın haliyle çocuklarda bulunmaktadır. Çocuklar, bu içgüdünün faaliyete geçmesiyle ortamda sürekli hareket etmekte, keşfetmek ve öğrenmek için yoğun bir mücadele sergilemektedirler.

3.2.2. Doğa İnsanın Nitelikleri

Montessori 'doğal yaşama' tarzını benimseyerek doğa insanını idealize eder. Onun doğa insanı, doğumdan sonra elde edilen özgürlük ve doğuştan verilen içgüdülerle karakterize edilebilir. Bu içgüdülerin çoğunu çocuklarda görmek mümkündür.

Çalışma, doğa insanın en belirgin içgüdüsüdür. İnsan ruhunu en iyi çalışmayla olgunlaştırır. Çalışma, ruhun tüm kusurlarını iyileştirici bir araçtır. Başka bir deyişle insan çalışarak ruhunu kötülüklerden arındırır. Bu güdü bazı hayvan türlerinde de vardır. Ancak insandaki çalışma içgüdüsü farklıdır. İnsan, hayvanlardan farklı olarak kendisini veya bulunduğu ortamı değiştirme arzusuyla çalışır (Montessori, 1932: 145- 146).

Montessori'ye göre, insan çalışarak ruhsal hastalıklarını iyileştirebilir. İş, ruh bozukluklarını iyileştirici bir araçtır. İnsan çalışmak için doğar. Bu nedenle o, en iyi çalışma içgüdüsüyle karakterize edilir. Bu bağlamda 'ideal insan'ı sorgulayan Montessori, Antik Yunan Filozofu Aristoteles (M.Ö. 384- 322)'in 'düşünebilme yeteneği'ni insanın en üstün niteliği olarak kabul etmesine karşı çıkar. Ona göre, insanın en üstün niteliği 'çalışabilme yeteneği'ne sahip olmasıdır. Montessori, Aristoteles tarafından yapılan düşünen insan (homo sapiens) nitelemesi yerine çalışan insan (homo laborans) nitelemesini önerir (De Bartolomeis: 1973: 97- 98).

Doğa insanı çalışkan olmanın yanında son derece disiplinli, sabırlı, istikrarlı ve uyumludur. Bu nitelikler de çalışkanlığın sonucunda elde edilmiştir. Çalışma içgüdüsünü faaliyete geçirip sürekli çaba gösteren çocuklar iyi disipline edilmiş demektir. Bu tür çocuklarda istikrarsızlık, tembellik, isyancılık, aldaticılık gibi tüm kötü huylar yok edilir. Bu nedenle varlığını en çok çalışma anında gösteren disiplin bir kazanım aracıdır. Çünkü disipline edilmiş birey yoğun bir dikkat göstererek daha çok çalışmakta ve bu çalışmaların sonucunda daha çok kazanım elde etmektedir (Montessori, 1950: 332- 334).

Montessori (1932: 158- 159)'ye göre, disiplin, düzen ve uyum gibi kazanımlara sahip olan insan doğal gelişim yasalarına göre hareket ederek özgürlüğünü elde eder. Bu nedenle Montessori, her şeyden önce özgür insanın uyumsuz ve disiplinsiz olduğu biçiminde var olan anlayışın değiştirilmesi gerektiğini savunur. Aksine özgür insan, disiplinli bir çalışma konsantrasyonu ortaya koyar. Dolayısıyla özgürlük ve disiplin birbirini tamamlayan iki kazanımdır.

Disiplinli çalışmalarda bulunan insanların elde ettiği özgürlük, kendisi için iyi ve yararlı olanı seçme yeteneğidir. Başka bir deyişle özgürlük, mantıklı düşünebilme yeteneğidir. Her seçimden önce bir kararın alınması gerekmektedir. Bu nedenle özgürlük zamanla gerçekleşir (Wilbrandt, 2009: 130).

İnsan özgürlüğünü zamanla elde ederek Montessori'nin idealize ettiği biçimde doğa insanı haline gelir. Bu bağlamda özgürlük insana doğa yasaları tarafından gelişim sürecinde kazandırılır. Öyleyse özgürlük; çalışkanlık, üretkenlik gibi bir güdü değil, doğal gelişim süreci izlenerek elde edilen bir kazanımdır. Başka bir deyişle Montessori'ye göre özgürlük, insanın kendi yapısına uygun biçimde gelişmesi sonucu elde edilir.

Özgürlük anlayışları bakımından Montessori ile Amerikalı Psikanalist Erich Fromm (1900- 1980) arasında büyük bir benzerlik vardır. Her ikisi de bir kazanım olan özgürlüğün kesinlikle keyfi davranma eylemi olmadığını vurgular. Ayrıca onlara göre, özgürlük ile doğal gelişim arasında sıkı bir ilişki vardır. Fromm, bu kavrama ilişkin düşüncesini şöyle ifade eder:

“Her tür gibi, insanın da kendine özgü bir yapısı vardır ve gelişimini bu yapı çerçevesinde sürdürür. Özgürlük deyince ben işte bunu, yani insanın varoluşuyla birlikte getirdiği kendi öz yapısına uygun biçimde gelişip, evrimleşebilme olanaklarına sahip olmasını anlıyorum. Bu anlayış, insanın kendine uygun gelişim koşullarını sağlayan yasalara uyumunu ve itaatini gerektirir” (Fromm, 1990: 121).

İnsanın doğal yapısına uygun biçimde gelişmesiyle elde edilen özgürlük insana sorumluluklar verir. Dolayısıyla Fromm ve Montessori'nin özgürlük anlayışının temelinde varoluşçu yaklaşım bulunmaktadır. Zira bütün varoluşçular insanın özgürlüğünü ön plana çıkararak bunun insanlara sorumluluk verdiğini iddia ederler.

Özgürlüğün sorumluluk anlamına geldiğini savunan filozofların başında Sartre gelmektedir. Ona göre, insan özgür seçimleri sayesinde özünü kendisi oluşturur ve bundan sorumlu olur. Çünkü insan karar vermek ve seçmek zorundadır (Blackham, 2005: 134- 135). Ancak Sartre Montessori'den farklı olarak özgürlüğün bir kazanım olmadığını, insanın zorunlu olarak özgür olduğunu savunur. O, bu düşüncesini “insan özgür olmaya mahkûmdur”

(1999: 69) sözüyle özetler. Sartre özgürlük anlayışı bakımından Rousseau ile benzer bakış açısına sahiptir.

İnsanın doğuştan hür olduğunu söyleyen Rousseau (2008: 197) da özgürlüğü seçme anlamında kullanır. O da Sartre gibi insanın özgür iradesiyle iyiliği ya da kötülüğü seçebileceğini iddia eder. Rousseau'ya göre, insan özgür olduğundan dolayı kötülük yapma gücüne de sahiptir. Eğer böyle bir gücümüz olmasaydı iyilik yaptığımız zaman ödüllendirilmeye hak kazanamayacaktık. Ancak Rousseau, Sartre'dan farklı olarak özgürlüğün insanlara Tanrı tarafından verildiğini ve yaşam sürecinde kaybedilebileceğini savunur.

Rousseau (2008: 197)'ya göre, Tanrı, insanları kendi tercihlerini yapmaları konusunda hür bırakmıştır. Bu nedenle Tanrı kötülük yapan insanlara müdahale etmiyor diye şikâyet etmek fazilete şikâyet emek olur. Tanrı insanın doğasına muhteşem bir yetenek bahşetmiştir. Öyleyse özgürlük insan olmanın temel koşuludur. Bu bağlamda Rousseau, Tanrı'nın insanları özgür yaratmasından asla şikâyet edilmemesi gerektiğini söyler. Ayrıca o, "önemli olan başkalarına hükmetmek değil özgür olmaktır. Gerçekten özgür olan insan, ancak sahip olduklarını ister ve hoşuna gideni yapar"(2008: 46) diyerek esas ilkesini ortaya koyar. Rousseau'ya göre, bu ilkeyi çocuklara tatbik etmek gerekir.

Montessori Rousseau'dan farklı olarak insanın özgür yaratılmadığını, ancak doğuştan özgürlük içgüdüleriyle dünyaya geldiğini iddia eder. O, insanın doğuştan özgürlüğünü elde etmesini sağlayan verilerle donatıldığını söyler. Ancak bu verileri etkin hale getirecek olan insanın kendisidir. Aksi takdirde bu verilerden yararlanılamaz. Böylelikle insanlara potansiyel olarak verilen özgürlük elde edilemez. Montessori'nin bu düşüncesine göre, insan doğası gereği özgür olmaya meyilli bir varlıktır.

Özgürlük anlayışları bakımından Montessori ile en çok ilişkilendirilecek filozofların başında Kierkegaard gelmektedir. Kierkegaard (2003: 107- 108) da, insanın, doğasında var olan potansiyelinden yararlanarak ruh ile beden ilişkisi içinde özgürlüğünü kazanma olanağına sahip olduğunu söyler. Ona göre, ruhun özü etkinliktir. İnsan, kendi ruhunun yaratıcı doğasından yararlanarak özgürlüğünü kazanabilir. Montessori de özgürlüğün ruhun faaliyete geçmesiyle birlikte kişiliğin oluşturulması sürecinde elde edileceğini düşünür. O, bu amaçla metodunda normalleştirme ilkesine yer verir. Montessori ve Kierkegaard'ın özgürlük konusunda benzer düşüncelere sahip olması onların ideal insan anlayışlarının da aynı biçimde

birbirlerine benzemesine neden olmuştur. Zira her ikisi de özgürlüğün ideal insanın bir kazanımı olduğunu iddia etmektedir.

Kierkegaard (2000: 167- 168) da Montessori gibi insanın doğasında Tanrısal veriler olduğunu söyleyerek ideal insanı kendi doğal yapısının farkında olan ve buna göre hareket eden kişi olarak nitelendirir. Ayrıca her ikisi de, insanın doğal yapısından uzaklaşmasının kişilik bozukluklarına neden olabileceğini iddia etmektedir.

Montessori ve Kierkegaard'ın benzer anlayışa sahip olmalarının nedeni düşüncelerini aynı felsefe üzerinde temellendirmeleridir. Her ikisi de 'kendini bil' sözünü ilke edinen Sokrates'in felsefesini temel almıştır. Montessori bu durumu, "o eski 'kendini tanı' sözünün çağrısına uymayı bilmeliyiz" (1975: 200) diyerek ifade eder.

3.2.3. Yabancılaşmış İnsan

Varoluş felsefesinin ana temalarından biri olan 'yabancılaşma' Montessori felsefesinde yeni eğitim hareketinin gerekçesi olarak değerlendirilmektedir. Her iki düşünce sisteminde de yabancılaşma insanın kendi doğasından uzaklaşması ya da kendi doğasından kopması olarak tanımlanmaktadır. Ancak yabancılaşma çok çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilmektedir.

Yabancılaşmanın nedenlerini; ekonomik, teknolojik, toplumsal, psikolojik ve felsefi-varoluşçu olarak beş ayrı başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan ekonomik etkenleri ön plana çıkaran yaklaşıma göre, yabancılaşmanın kaynağında mülkiyet ilişkileri ve üretim araçlarının özel mülkiyeti vardır. Teknolojik faktörleri ön plana çıkaran yaklaşıma göre, insan yaşam biçimini makineye uydurduğu ve makineleşmeye başladığı için yabancılaşır. Toplumsal nedenlerin önemini vurgulayan yaklaşıma göre, yabancılaşmanın kaynağında modernite öncesi geleneksel toplum biçiminin ortadan kalkarak, onun yerini büyük ölçekli ve kitlesel eyleme dayalı laik toplumun alması olgusu vardır. Felsefi- varoluşçu yaklaşıma göre, yabancılaşmanın kaynağında insanın sonlu ve yalıtılmış doğası bulunmaktadır. Psikolojik yaklaşım ise yabancılaşmanın kökünü uygar toplumdaki engellenme olgusunda aramaktadır (Cevizci, 1997: 712). Montessori bunlardan teknolojik faktörleri yabancılaşmanın en önemli nedenlerinden biri olarak görmektedir. O, bu konudaki düşüncesi şu şekilde ifade eder:

“Makine, insanın maddesel mutluluğuna yol açabileceği gibi, savaflara da önayak olabilmekte ya da aşırı kazanç ihtiraslarına araç kılınmaktadır. Fizik, kimya ve yaşam-bilimde kaydedilen ilerleme ile yeni taşıt araçlarının bulunuşu, yoksulluk tehlikesini artırmış, barbarlığın zaferine dayanak olabilmıştır. İnsanoğlunun normalleşmesi, temel sosyal ihtiyaç olarak tanınmadıkça, dış dünyaya hiç umut bağlamayalım (1975: 201)”

Fransız filozof Marcel de, yabancılaşmanın nedeni olarak teknolojik faktörleri ön plana çıkarır. O da Montessori gibi teknolojik ilerlemelerin yararlılıklarını inkâr etmez. Marcel’e göre, bilimsel ve teknolojik ilerleyişten yakınmak saçmadır. Çünkü insan hiçbir zaman bilim ve teknoloji ile ilgisini kesemez. Diğer yandan o, teknolojik ilerleyişin tinsel yaşantımız üzerindeki olumsuz etkisinden söz eder (Koç: 2004: 119).

Marcel’e göre, uygulamalı bilimlerin alışılmamış derecede hızlı gelişimi sonucu içsel yaşamlarımızda engin bir fakirleşme yaşanmıştır. Olağanüstü gelişen teknik ilerlemeler, insan tasarrufundaki tüm kaynakların rasyonel olarak düzenlenmesi amacına hizmet etmekle kalmamış, tekniğin ağırlığı altında ezilen insan, kendisi için neyin iyi, neyin kötü olduğunu bilemeyecek hale gelmiştir (Koç: 2004: 120).

Varoluşçu felsefede bazı düşünürler, Montessori ve Marcel’in aksine insanın doğal yapısından dolayı yabancılaştığını iddia etmişlerdir. Onlara göre, insan, sahip olduğu bilinçli yapısından dolayı dünyaya ve diğer varlıklara karşı yabancılık hissetmektedir. Bu düşünürlerin başında Fransız Albert Camus (1913- 1960) gelmektedir.

Varoluşçu felsefede yabancılaşma problemini ayrıntılı bir biçimde ele alan Camus’a göre, insan kendisine, başkalarına ve dünyaya yabancıdır. Yabancılaşmanın kaynağında ölüm ve ölümle ilgili düşüncelerimiz vardır. İnsanın akla sahip olmasına rağmen ölüm karşısında çaresiz kalması, başka bir deyişle ölümü anlamlandıramaması yabancılaşmaya neden olmaktadır. Oysa akli olmayan varlığın anlam arayışı mümkün olmadığından dolayı bu varlıkta yabancılaşma problemi görülmemektedir. Çünkü o da, diğerleri gibi dünyanın bir parçasıdır (Gündoğan, 1997: 66- 68).

Bir diğerk varoluşçu filozof Sartre da, insanın herhangi bir özden yoksun olmasının sonucunda evrende kendini yalnız ve terk edilmiş olarak bulduğunu söyler. Onun duyguları, bulantı, nefret ve umutsuzluktur. Sartre’a göre, bu duygular insanı tümüyle gerçekdışı olan inançlara bağlanmaya zorlar. Böylece birey kendi benliğinden soyutlanarak varoluşuna yabancılaşır (Aydın, 2000: 250).

Camus ve Sartre sürekli anlam arama çabasıyla hareket eden insanın dünyanın amaç ve anlamdan yoksun olduğunu fark ettiğinde yabancılık hissettiğini söylemektedirler. Onlara göre, bilinçli bir zihne sahip olmasından dolayı insanlar, dünyaya ve dünyadaki varlıklara anlam yüklemeye çalışmaktadırlar. Anlamlandıramadıklarında ise yabancılaştıklarını hissetmektedirler. Dolayısıyla Camus ve Sartre felsefesinde yabancılaşmanın ortaya çıkmasına teknoloji, ekonomi gibi dışsal faktörler değil içsel bir faktör olan insanın doğası neden olmaktadır.

Montessori’nin aksine Sartre ve Camus insanın kurduğu ilişkiler sonucu doğasının bozulduğunu söylerler. Onlara göre yabancılaşma insanın doğal yapısıyla dünyanın yapısındaki uyumsuzluktan dolayı ortaya çıkar. Oysa Montessori’ye göre yabancılaşma insanın doğal yapısından dolayı değil, bu yapının çeşitli faktörlerle bozulması sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu faktörler arasında yetişkinlerin engelleyici davranışları ve yanlış eğitim tarzları da bulunmaktadır.

3.2.4. Yabancılaşmış İnsandaki Sapmalar

Yabancılaşmanın ortaya çıkmasıyla birlikte içgüdüler kontrol altına alınamamakta ve bunun sonucunda insanların doğal yapılarında değişiklikler gerçekleşmektedir. İnsanın ruh dünyasında meydana gelen bu değişikliklerin bir bölümü bedeni de etkilemektedir. Montessori, insanlarda meydana gelen bu değişiklikleri normalden uzaklaşma anlamında ‘sapma’ olarak adlandırmaktadır.

Montessori (1975: 149- 150)’ye göre, normalleşme sürecinde yaşanan sapmalar sonucu insanlarda tertipsizlik, itaatsizlik, açgözlülük, bencillik, kavgacılık, tembellik gibi bozuk kişilik yapıları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu süreçte iyi nitelikler ortadan kaybolmaktadır. Ancak doğada hiçbir şey yok olmadığından bu nitelikler de hiçbir zaman yok

olmamaktadır. Öyleyse eğitim yoluyla bu niteliklerin tekrar etkin hale getirilmeleri mümkündür. Aynı biçimde Rousseau da kişilik yapısı bozulan insanlarda görülen sapmalardan söz eder.

Rousseau (2008: 169- 170)'ya göre, doğal insan olarak dünyaya gelen çocuk, çevresindekilerle olan ilişkileri genişledikçe kişiliğinin doğal dokusu bozulacaktır. Bu tür insanlar, yabancı etkenlerle gelişen duygulara ve ihtiraslara sahip olmaktadır. Bunlar arasında kıskançlık, intikamcılık ve aldaticılık bulunmaktadır. Ayrıca bu kötü ihtirasların her biri bencillik derecesinde kendini sevme hissinden doğmaktadır.

İnsanın ruh yapılarında meydana gelen değişikliklerden söz eden diğer bir düşünür de Marcel'dir. Ona göre, aşk, sadakat, yaratıcılık, beraberlik gibi hislerin azalmasından dolayı insanın kendi ürettikleri kontrolünden çıkmış ve onun başlıca düşmanı haline gelmiştir. Teknolojinin ön plana geçmesiyle birlikte dünya arzu ve korkuya teslim olmuştur. Böylelikle teknoloji ruhu mutlaklaşarak yaşamın saygınlığı ve kutsallığı yitirilmiştir. Marcel, teknik ilerlemeyi tarihsel olarak günaha bağlayacak kadar öteye gider. Ona göre, nihai günah gurur ve kibirdir. Gerçekliği yalnızca kendi sahip olduğu bir madde olarak bildiğini sanan insan kibrin doruğundadır. Bu bağlamda 'sahip olmak', ontolojik anlamda 'varlık olmayı' tehdit etmektedir (Koç, 2004: 121- 123).

Marcel'e göre, 'sahip olma' ilişkisi sahip olandan sahip olunana yöneliktir. 'Sahip olmak' kendisi için sahip olmak, gizli tutmaktır. Sahip olan, sahip olmuş olduğuna kendisi için sahiptir ve bu nedenle 'bir diğer sahip olana' muhalefet halindedir. Sahip olunan ise gösterilebilen ya da elden çıkarılabilen bir şeydir. Ancak sahip olan olarak kalabilmek için sahip olunan şeyi elde bulundurabilmek gerekir. Dolayısıyla sahip olma ilişkisi tehdit edici ve gerilime dayanan bir ilişkidir. Sahip olma alanının bir arzu alanı olduğu düşünülürse sahip olma arzusu güçlendikçe sahip olan sahip olduklarının tutsağı haline gelecektir. Bu bağlamda insan kendi tasarlayıp ürettiği ürünlerin dahi kendisine zarar verecek boyutta tutsağı haline gelebilmektedir (Koç, 2004: 110- 113).

İnsanların ‘sahip olmak’ biçiminde davranmalarının ‘açgözlülük’ olduğunu söyleyen Marcel, elde olanı muhafaza etmek eğilimindeki bu güdünün acılara sebep olabileceğini savunur. Böylelikle insan, kendisini bir kişi olarak ortaya koyamama tehlikesiyle karşı karşıya gelebilir. Aynı eğilimle ‘olmak’ ve ‘sahip olmak’ arasındaki farkı analiz eden Amerikalı psikanalist Erich Fromm da ‘sahip olma’ güdüsünün insanın varlığını ortadan kaldıracak kadar tehdit edici boyutlara varabileceğini söyler. O, düşüncesini şu şekilde ifade eder:

“Sahip olmak ilkesinde kişi ile onun sahip olduğu şeyler arasında canlı bir ilişki yoktur. Hem kişi, hem de o şeyler birer nesnedirler ve kişi o şeyleri kendi denetimi altına alma olanağını bulduğu için de o şeylere sahip olmuştur. Ama bunun tersi bir ilişki de söz konusu olabilir. Kişinin tüm ruhsal sağlığı ve dengesi olabildiğince çok şeyler elde etmeye bağlı olmaktan çıkıp, onları denetler duruma gelirler. Sahip olmak davranış biçimi, özneler ve nesneler arasındaki canlı ilişkiyi, ölü bir ilişki haline getirir ve hem nesneler, hem de özneleri birer şey yapar” (From, 1990: 117)

Fromm (1990: 163)’a göre, ‘sahip olmak’ ilkesi temelinde kurulan ilişkilerde düşmanlık, uzlaşmazlık ve korku duyguları egemendir. Kişiliğin en temel özelliği sahip olmak olduğundan bu duygunun kişiyi daha çok şeyi elde etme ihtirasına sürüklemesi doğaldır. Bu nedenle ‘açgözlülük’ sahip olmak duygusunun doğal bir sonucudur.

Marcel ve Fromm gibi ‘sahip olma’ güdüsünü analiz eden Montessori (1975: 150) ‘mal canlılığı’ olarak adlandırdığı açgözlülüğü aynı zamanda sapma olarak nitelendirir. Ona göre, tüm ahlaksal sapmalar, temelinde sevgi ile sahip çıkma arasında birinden birini seçme yolunda atılan adımlardan başlar. Eğer çocuk, mülkiyet duygusuyla gözüne kestirdiği nesnelere bağlanırsa bu tutku düşmanlıklara, öç almalara, garazlara neden olur. Dolayısıyla ‘mal canlılığı’ tutkusu hafife alınmamalıdır. Bu bağlamda Montessori’ye göre, ‘sahip olma güdüsü’ baskın olan çocukta sevgi azalmakta bunların yerine kıskançlık, bencillik, kavgacılık gibi sapkın hisler ise artmaktadır.

Montessori (1975: 160- 161)’ye göre, ‘mal canlılığı’nın dışında birçok sapma biçimi vardır. Bunlardan biri de insanın çevresine hükmetme içgüdü ve bu çevreye duyduğu sevgi yoluyla dış dünyaya sahip olma isteğidir. Montessori bu isteği ‘iktidar hırsı’ olarak adlandırır. ‘İktidar hırsı’ ‘sahip olma’ güdüsü baskın olan insanlarda ortaya çıkar. Çünkü bu insanın, mallarını koruyabilmesi için iktidar sahibi ve güçlü olması gerekir.

Montessori (1975: 161- 166) ‘mal canlılığı’ ve ‘iktidar hırsı’ dışındaki diğer sapma biçimlerini ‘yalancılık’, ‘aşâğılık duygusu’ ve ‘korkaklık’ olarak belirtir. Ona göre, bunların her birini birbirinden bağımsız ayrı birimler olarak görmek yanılıdır. Montessori, insanlarda görülen ruhsal sapmaların hepsinin aynı kökten geldiğini savunur. Dolayısıyla ruhsal sapmaların hepsi yetişkinlerin çocukları engellemeleri, aşırı bağımlı bir biçimde yetiştirmeleri ve doğal gelişim süreçlerine müdahale etmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle yabancılaşmanın kaynağında yetişkinlerin tutum ve davranışları bulunmaktadır. Montessori’nin bakış açısına sahip olan Erich Fromm da çocuklara karşı yapılan engelleyici ve baskıcı davranışların onların ruhlarında tahribatlara neden olabileceğini iddia eder.

Fromm (1990: 120)’a göre, çocukların ruhsal sorunlarının en önemli nedeni onların gelişim süreçlerine dışarıdan yapılan müdahaleler ve baskılardır. Bunun sonucunda çocukta özellikle isyan duygusu değişik biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Çocuk, kendisine öğretilen temizlik kurallarına aykırı davranabilir, saldırganlığa, sadist eğilimlere ve kendine zarar verici faaliyetlere yönelebilir. Ancak isyan kendini daha çok tembellik biçiminde gösterir. Çocuğun dünya ile ilgisi azalır, onda pasiflik, uyumsuzluk ve içe kapanma durumları görülebilir.

Yabancılaşma anlayışları bakımından aynı çizgide yer alan Montessori, Rousseau, Marcel ve Fromm’un ortak amacı, insan varlığını somut bir biçimde ele alarak ona özgü sorunları somut yaklaşımlarla incelemektir. Bu nedenle onlar, Sokrates’in ‘kendini tanıma’ ilkesi çerçevesinde hareket ederek yabancılaşmaya neden olan etkenleri ele alırlar. Onlar, aynı zamanda insana ilişkin temel değerin özgürlük olduğunu ve onun özgürlükle özdeşleşmiş olduğunu iddia ederler. Dolayısıyla onların bakış açısından yabancılaşma, insanın özgürlüğünü kaybetmesi süreci olarak ifade edilebilir.

3.3. Çocuğun Karakteristiği

Montessori’ye göre, çocuğun yetişkinden tamamen farklı bir içsel yapısı vardır. Bu farklılık, gelişimin iç mekanizmasından kaynaklanmaktadır. Gelişim, gizlilik içinde yer aldığından dolayı insanlar, çocuğun gelişim sürecinde sahip olduğu içsel mekanizmayı tam olarak anlayamazlar. Bu nedenle çocukluk dönemine ilişkin keşfedilmesi gereken alan hâlâ gizemini korumaktadır. Ancak bilimsel alanda yapılan bazı keşifler, belirli bir ölçüde de olsa sırlı çocukluk dönemini aydınlatarak birtakım verilere ulaşmamızı sağlamıştır. Montessori,

geçici birer yetenek olarak da nitelendirilen bu verileri , ‘emici zihin’ ve ‘duyarlılık dönemi’ olarak adlandırır.

3.3.1. Emici Zihin

Montessori (1953: 24- 25), çocuğun yetiştikten farklı bir kavrama gücüne sahip olduğunu söyler. O, bu farklılığa örnek olarak dilin kazanımını verir. Yeni doğan çocukta ne zekâ, ne bellek ne de akıl yürütme yeteneği vardır. Buna rağmen çocuk kısa zamanda konuşmayı öğrenir. Montessori, çocuk ile yetişkinin kavrama güçleri arasındaki farklılığın nedenini şöyle ifade eder:

“Çocuk, bilgileri ruhsal hayatıyla özümserken bizim, bilgileri zekâmızla elde ettiğimizi söyleyebiliriz. En basitinden çocuk yaşamaya devam ederek ırkının dilini öğrenir. Onda bir tür kimyasal zihin faaliyete geçer. Bizler sadece ‘kap’larız; izlenimler üzerimize dökülür ve biz onları anımsar, zihnimizde tutarız. Ancak suyun bardağın dışında durması gibi izlenimlerimizden ayrı kalırız. Oysa çocuk bir değişim geçirir. İzlenimler çocuğun sadece zihnine nüfuz etmez, aynı zamanda onu şekillendirir. Onlar, çocukta somutlaşır. Çocuk ortamdaki nesneleri kullanarak kendi zihnini yaratır. Biz bu zihin türüne **emici zihin** diyoruz” (1953: 25).

Yeni doğan çocuğun ruhu, çevresindeki her şeyi adeta emerek beyinde depolar. Böylelikle insanlardaki ilk zihinsel kıpırdamalar ortaya çıkar. Çocukların ‘emici zihin’e (mente assorbente) sahip olmalarından dolayı özel kavrama yetenekleri vardır. Çocuklar ancak belirli bir dönemden sonra algılamalarında daha seçici olmaya başlarlar. Bu çocuklar becerilerinin büyük bir bölümünü büyükleri taklit ederek öğrenirler (Schafer, 2006: 43).

Çocukların sahip oldukları güçlü öğrenme arzusu, yürümek için gösterdikleri çabalarda gözlemlenebilir. Yürümeye çalışırken defalarca yere düşen çocuk yürümeyi başarıya kadar pes etmez. Oysa yetişkinlerin büyük bir bölümü aynı durumda olsaydı birkaç kez yere düştükten sonra bu işi öğrenemeyeceğini düşünürdü (Schafer, 2006: 44).

‘Emici zihin’ olağanüstü bir kavrama gücüdür. Montessori’ye göre, eğitimden yararlanarak çocuğun aktivite dönemini ne kadar çok uzatabilirsek çocuk da o derecede olağanüstü kavrama gücünden yararlanmış olur. Bu nedenle eğitim sürecinin hayatla olan

benzerliği kabul edilmeli ve okullarda, çocuklara entelektüel bir çabayla bilgiler kazandırmaktan vazgeçilmelidir (De Bartolomeis,1973: 86).

Montessori'nin 'emici zihin' kavramını ortaya koymasında öncüsü Rousseau'nun önemli ölçüde katkı sağladığı söylenebilir. Rousseau (2008: 103)'ya göre, kedi ilk defa girdiği bir oda içinde hiç durmadan gezer ve her şeyi inceleyip teşhis eder. Çocuk da ilk adımlarını atıp yürümeye başladığında tıpkı kedi gibi hareket eder. Rousseau, çocuğun kediden farklı olarak doğuştan getirdiği güçler sayesinde her şeye ilgi duyduğunu iddia eder. Kediye koklama duyusuyla hareket eder. Rousseau'nun çocuğu harekete geçiren yetenek için kullandığı 'doğuştan getirdiği güçler' kavramının Montessori'deki karşılığı 'emici zihin'dir.

Rousseau (2008: 103- 104)'ya göre, çocuğun ilk hareketleri, çevresindeki her şeye karşı ilgi duymak, gördüğu her şeye uzanmak, yakalamak, dokunmak için çabalamaktır. Çocuk, düşünme yeteneğini ancak bu şekilde kazanır. Başka bir deyişle, düşünmeyi öğrenmek, bedensel faaliyetlerde bulunmak ve duyu organlarını kullanmakla mümkündür. Dolayısıyla çocuğun düşünme yeteneği, dışardan yapılan müdahalelerle geliştirilemez. Montessori de, çocuğun etkin bir gözlemci olduğunu ve duyularının yardımıyla edindiği izlenimleri geliştirdiğini söyler.

Çocuğun duyuların yardımıyla denemeler yaparak içsel yapısını geliştirdiğini düşünen Montessori, İsveçli Psikolog Jean Piaget ile de ilişkilendirilebilir. Piaget'e de çocuğun doğumunun ilk gününden itibaren çevresini keşfetme çabasına girdiğini savunur. Ona göre, çocuğun keşif çabasında kullandığı temel araçlar doğuştan getirdiği duyuşsal ve hareketşsal yeteneklerdir. Dokunma gibi basit duyuşsal veriler ile tutma ve emme gibi basit hareketlerden işe başlayan çocuk, temel süreçlerin üzerine yenilerini koyarak çevresini anlayabilecek bilişşel bir sistem geliştirir (Cüceloğlu, 1993: 346).

Montessori 'emici zihin' kavramı konusundaki düşüncelerinden dolayı İngiliz filozof John Locke (1632- 1704) ile aynı çizgide yer almaktadır. İnsan zihninin doğuştan boş bir levha (tabula rosa) olduğunu söyleyen Locke, bilginin kaynağını algı ve deneyim olarak görür. Ona göre, insan zihninde doğuştan bazı yetiler de olsa bilgilere ulaşmak için duyulara

ve algıya başvurmak gerekir. Bu bağlamda bilgiler ancak yaşantı ve deneyimlerle ortaya çıkmaktadırlar (Aydın, 2000: 154- 155).

İnsanın olağanüstü yeteneklerle dünyaya geldiğini düşünen Montessori de bunları, bilgiye ulaşmak için yeterli görmez. Ona göre, emici zihin üstün bir kavrama yeteneğidir. Ancak bu yeteneğin faaliyete geçmesi için deneyimlere ihtiyaç vardır. Dolayısıyla insanın doğası hakkında benzer bakış açısına sahip olan Montessori ve Locke doğuştan gelen yeteneklerin varlığından söz etmelerine rağmen bilgi için duyum ve deneyimin gerekli olduğunu iddia etmektedirler.

3.3.2. Duyarlılık Dönemi

Çocuğun diğer bir karakteristiği de kendisinin gelişimine aracılık eden ‘duyarlılık dönemi’ (periodo sensitivo)’nden geçmesidir. Bu evredeki çocuk, büyük bir duyum ve algılama isteği duymaktadır. Onun bu dürtüsü, öğrenmeyi ve öğrenilenlere kalıcılık sağlamayı kolaylaştırmaktadır.

Montessori’ye göre, “duyarlılık dönemi” belirli bir karakterin kazanımıyla ve belirli bir süreyle sınırlıdır. Bu nedenle her karakter ancak geçici bir gücün yardımıyla belirlenir. Öyleyse gelişim, canlıların özünde var olan kalıtsal bir güçtür. Ancak çocuk, duyarlılık döneminin yönlendirmelerine göre hareket etmezse, doğal bir biçimde öğrenme fırsatını kaybeder (De Bartolomeis, 1973: 86).

Hayvanlarda duyarlılık dönemlerini Hollandalı bilim adamı Hugo De Vries keşfetmiştir. Montessori (1975: 44- 45) onun keşfinden yola çıkarak okullarda çocukların duyarlılık dönemlerinden yararlanılabileceğini söyler. Ona göre, bu geçici güç her canlı türünün yetişkinlerinde görülen faaliyetlerinden farklı bir faaliyet çeşidini yönetme amacı taşır. Montessori bu dönemin özelliklerini açıklamak için öncelikle De Vries’in kelebeklere ilişkin yaptığı gözlemden söz eder:

“Dişi kelebek içgüdüsel olarak yumurtalarını seçtiği ağacın gövdesiyle dallarından birinin emin ve gözden irak bir köşesine bırakır. Kabuğunu kırıp çıktığında tırtıllara beslenmeleri için muhtaç olduğu taze yaprakların üstlerindeki dalın ucunda olduğunu kim haber verecektir? Işık... Tırtıl

ışığa alabildiğine duyarlıdır. Işık onu cezbeder, büyüler. Bu yüzden ufacık kurtlar ışığın en bol olduğu dal ucuna doğru yavaş yavaş ilerler ve orada taze yaprakların arasında, o korkunç oburluklarını giderecek besini bulurlar. İşin ilginç yanı tırl daha başka besinler yiyebilecek kadar olgunlaşır olgunlaşmaz ışığa karşı duyarlılığını yitirir. İçgüdü körlenir, tükenir” (1975: 40).

Montessori (1975: 44- 47)’ye göre, arılar da duyarlılık dönemlerinden geçerler. Aynı biçimde çocukların içinde de onları faaliyete iten bir güdü vardır. Çocuklar duyarlılık dönemleri sayesinde büyük bir tutku ve coşkuyla dış dünya ile temasa geçerler. Çocukların hızlı öğrenmesinde bu dönemin büyük bir etkisi vardır. Dolayısıyla bu dönemdeki çocuğun yaşamı oldukça aktif ve coşkuludur.

Çocuklar, duyarlılık döneminde sürekli kendilerini canlı kılan yaşam gücü içinde bir kazanımdan diğerine koşarlar. Başka bir deyişle, çocukların içinde sürekli yeni arzular oluşur. Hiç azalmadan oluşan bu mükemmel arzuların her biri, insanın ruhsal yapısının eseridir. Ancak çocuklar, hayvanlardan farklı olarak duyarlılık dönemini belirgin bir biçimde açığa vurmazlar.

Çocuğun duyarlılığının anlaşılmasına neden olan davranışı, kendisine açık- seçik, kısa sözcüklerle hitap edildiğinde yüzünde beliren gülümseme ve sevinç ifadesidir. Akşamları çocuğa yetişkinlerden biri ninni okumaya başladığında da duyduğu mutluluk ve huzuru yüzünden okuyarak onun duyarlılığa sahip olduğunu söyleyebiliriz (Montessori, 1975: 50).

Montessori (1975: 48- 49) çocuğun sahip olduğu iç duyarlılıklarının onun kendisi için yararlı ve gerekli olanı seçmesine imkân verdiğini söyler. Böylelikle çocuk bazı şeylere duyarlı, diğerlerine ise kayıtsız kalır. Montessori’ye göre, çocukta belirli bir duyarlılık uyanınca, o adeta bazı şeyleri aydınlatıp, bazılarını da karanlıkta bırakan bir ışık gibi dünyayı amaçladığı faaliyetlerle sınırlandırır. O, buna örnek olarak dil öğrenimini verir. Bu örneğe göre, çeşitli sesler çocuğun kulağına karmakarışık doluşurken o, birdenbire bu sesler arasından bazılarını seçmeye çalışır. Farklı sesleri ayırdeden çocuğun dili yeni bir canlılıkla oynamaya başlar. Bundan böyle çocuk iç titreşimleri duymaya yönelir. Bu durumdaki çocuğun duyarlılık dönemi geçirdiği söylenebilir. O, artık dil öğrenmeye hazır hale gelmiştir.

Öyleyse çocuk bu sessiz faaliyetlerin etkisiyle, kendisine yaşamın her döneminde mutluluk verecek yetenekler kazanmaktadır.

Rousseau da çocuğun, yetişkinden farklı bir öğrenme yeteneğini olduğunu söyler. Ona göre, çocuklar suskunluk dönemlerinde bile öğrenmekten geri kalmazlar. Dolayısıyla bu dönem, faaliyetsizlik evresi olarak görülmemelidir. Rousseau ilk çocukluk döneminin özelliklerini şu şekilde ifade eder:

“Çocukluk hayatı da işte böyledir; çocukluk muhakeme melekесinin uykusudur. Çocukların çok kolay öğrenmeleri sizi yanıltmasın. Parlak zihinleriyle kendilerine gösterilen her şeyi bir ayna gibi yansıtırlar; ama orada hiçbir şey kalmaz. Çocuk kelimeleri zapt eder fakat fikirleri yansıtır” (2008: 87).

İlk çocukluk evresi yoğun öğrenme dönemidir. Bu dönemde beyinde sanki ayrı bir öğrenme penceresi açılır ve tüm dikkat çevreye ya da belirli alanlara yönlendirilir. Böylelikle çocuk zorlanmadan öğrenir. Öğrenilenler daha sonra birer birer ortaya çıkar. Çocuklar bu dönemde kendi kendilerini iletişim içinde geliştirirler. Duyarlı dönem sona erdiğinde ise, bu aşamada oluşan özel ilgi ve yetenekler kaybolur. Örneğin bu dönem geçtikten sonra çocuklar, herhangi bir dili daha zor öğrenirler. Bu nedenle onların yeteneklerini ortaya koyarak geliştirebilecekleri destekleyici ortamlara ihtiyaçları vardır (Schafer, 2006: 39- 41).

3.3.3. Düzen Duygusu

Çocukların, ağlama veya sevinç ifadeleri olarak beliren ani duygu değişikliklerinin Montessori için özel bir önemi vardır. Bunlar, kesinlikle nedensiz değildir. Ancak yetişkinler, bunun nedenini bilmediklerinden dolayı anlamlandıramazlar. Montessori, çocukların bu tür davranışlarını, onların ‘düzene veya düzensizliğe karşı gösterdikleri tepkilerin ifade biçimleri’ olarak nitelendirir.

Çocuklar, düzene karşı son derece duyarlıdırlar. Onların bu karakteristiği bir ile iki yaşları arasında hüküm sürer. Çocukların her şeyi yerinde görmekten duydukları sevinç ve mutluluk bunun en büyük kanıtıdır. Özellikle gözlem yapma yeteneği kazanmış olan kimseler

çocukların düzene karşı duyarlı olduklarını fark ederler (1975: 55). Montessori düzene karşı duyarlılığın ne anlama geldiğini ve onun çocuğun üzerindeki etkisini şöyle ifade eder:

“Düzen, doyumlandığında mutluluk yaratan yaşam ihtiyaçlarından biri. Nitekim okullarımızda daha büyük çocuklar bile örneğin dört yaşındakiler, ellerindeki alıştırmayı bitirir bitirmez gereçleri hemen yerli yerine koyarlar. En seve seve ve kendiliklerinden yerine getirdikleri görevlerden birisidir bu. Düzen, her nesnenin çevresi içinde yerini bellemek ve nerde olması gerektiğini unutmamak demek oluyor. Yani kendini çevreye uydurmak ve böylece ona en küçük ayrıntılarına dek egemen olmak” (1975: 58).

Çocukların huysuzluklarının büyük bir bölümü düzene karşı duyarlı olmaları nedeniyledir. Duyarlılığın erken yaşta ortaya çıkışı bunu daha da ilginç hale getirir. Artık çocuk iki yaşına geldiğinde, ondaki düzen ihtiyacı kendisini sakin bir biçimde gösterir. Öyleyse çocuktaki düzen tutkusunun yetişkinlerinkinden farklı olduğu söylenebilir. İntizam, yetişkine bir ölçüde dışa dönük bir zevk sağlarken küçük çocuklar için düzen vazgeçilemez bir unsurdur. Çocuklar, düzene karşı duyarlılıkları sayesinde çevreye egemen olma olanaklarını kazanırlar (Montessori, 1975: 56- 58).

Çocuğun düzene karşı yoğun bir duyarlılıkla donanımına sahip olması, nesnelere yönelik değil, nesneler arasındaki ilişkileri ayırtetmeye yönelik bir veridir. Bu veri sayesinde çocuk çevreyi, birbirine bağlı olan birçok parçalardan kurulu bir bütün haline getirir. Böyle bir çevreye kendisini uyarlayan çocuk da belirli amaçlara varmak üzere eylemlerini yönetme olanağı bulur. Öyleyse bir düzene göre ayarlanan çevre çocuk için bütünleşmiş bir yaşamın temelini sağlar (Montessori, 1975: 60).

Çocuğun karakteristiklerini ortaya koyan Montessori için önemli olan, çocukluk dönemini yetişkin olmak için bir geçiş aşaması olarak görmemektir. Montessori’nin bu düşüncesi onun, çocuğun doğasına ilişkin farklı bir anlayışa sahip olduğunu gösterir. Ona göre, çocukluk süreci kendine has kuralları olan özgün bir gelişim evresidir. Öyleyse yetişkinlerin görevi, çocuğun içindeki gizil gücü uyandırmak ve onları gelişim sürecinde desteklemektir (Arslan, 2008: 70).

Montessori'ye göre, çocuk kendi benliğinde yetişkinler tarafından anlaşılamayan gizemli bir yapı bulundurur. Bu yapıyı esrarlı hale getiren en önemli unsur geçici güçlerdir. Çocuk, kişiliğini duyarlılık döneminde faaliyete geçen güçlerin yardımıyla biçimlendirir. Sahip olduğu öğrenme arzusu sayesinde birbirinden farklı aşamalardan geçen çocuk özgürlüğünü de kazanır. Bu özelliklerinden dolayı çocuk, yetişkinden oldukça farklı hayatın özel bir dönemini temsil eden bireydir.

3.3.4. Barış İlkesi

Çocuğun en önemli özelliklerinden biri de doğasında barış ilkesi bulundurmasıdır. Bu ilke, çocuğun doğuştan sahip olduğu düzen duygusuyla ilişkilidir. Zira barış da sosyal alandaki düzeni ifade etmektedir.

Montessori (1932: 39- 40), kendi dönemindeki eğitimin çocukları yalnızlığa ve bencilliğe özendirdiğini söyler. Ona göre, geleneksel eğitim sisteminde öğrencilere, bir başkasına yardımcı olmamak ve arkadaşlarıyla rekabet ederek ödül kazanmak öğretilir. Bu eğitim sisteminde, çocukların doğalarında bulundurdıkları eşsiz nitelikleri köreltilir. Oysa eğitim insanın ruhsal gelişimini sağlamaya yönelik olmalıdır.

Montessori (1932: 41)'ye göre, narin bir ruhsal embriyon olan çocuk, bize insanın gerçek yapısını gösterir. Düzen ve oto kontrol duygusuyla dünyaya gelen çocuk, insanlığın daha iyi bir duruma gelmesi için bir umut kaynağıdır. Bu nedenle ruhsal embriyona en değerli hazinemiz gibi bakmalıyız. Tanrı vergisi olan bu hazineden yararlanarak barış ortamını sağlayabiliriz.

Tanrı tarafından verilen ve çocuğun özünde bulunan 'barış' evrensel ve biricik bir ilkedir. Bu ilke tüm insanların doğasında bulunur. Dolayısıyla hiçbir insan bu ilkeyi inkâr edemez. Öyleyse eğitimin amaçlarından biri, tüm insanların yapısında bulunan bu gizemli öğeden yararlanarak dünya barışını sağlamak olmalıdır (Montessori, 1932: 42- 43).

Montessori (1932: 48)'ye göre, dünyada barış ortamının sağlanması evrensel düzeyde gösterilen kolektif çabayla mümkündür. Bunun için her şeyden önce yetişkinlerin, çocukların

toplumun temel taşları olduğunun farkına varmaları gerekir. Ancak çocuk unutulmuş bir varlıktır. Montessori çocuğa ilişkin düşüncesini somutlaştırmak için onu elmasa benzetir:

“Maden posasıyla kaplı bir elmasa sahip olduğumuzu varsayalım. Bu posayı kaldırdığımızı ve mücevhere sahip olduğumuzu varsayalım. Işıktaki parlayan değerli bir taşla sahip olduğunuzda ne yaparsınız? Bu taşı bizim yaratmadığımızı, onun küçük yığınlar arasında saklı durduğunu düşünürüz. Aynısı çocuk için de söylenebilir. O, bize ışıltısını göstererek işleminden geçirilmesi gerektiğini söyler” (1932: 118).

Montessori (1932: 48) yetişkinlerin, çocukların bu gizemli yapılarının farkında olmaları gerektiğini söyler. Ona göre, çocuğu keşfeden toplum, onun ruhunun özgürleşmesine ve ihtiyaçlarına uygun bir ortam hazırlamalıdır. Eğitim aracılığıyla çocukların çevrelerinde uyumlu bir ortam oluşturulabilirse bu durum, yeni bir dünyanın inşa edilmesine katkı sağlayacaktır. Böylelikle barış ortamı da sağlanmış olacaktır.

3.4. Yetişkinle Çocuk Arasındaki Çatışma

Montessori'nin karşılaştığı en büyük sorunlardan biri, insanın yapay çevreden etkilenecek doğuştan getirdiği üstün niteliklerinin bozulmasıdır. Bu durum yetişkinle çocuk arasında çatışmaya neden olmaktadır. Çünkü üstün nitelikleri yok olan yetişkin, çalışma ve yaşam biçimi bakımından zamanla çocuktan oldukça farklı bir yapıya sahip olarak çatışmaya neden olmaktadır.

Montessori (1975: 186)'ye göre, çocuk, yetişkinler tarafından örgütlenmiş bir topluma yabancı kalmaktadır. İnsanların doğa üstünde kurdukları yapay bir dünyada yer alan çocuk, toplum yapısını değiştiremeyeceğine göre, toplumdışı bir varlık olarak yaşamını sürdürmektedir. Bu nedenle çocuk, yetişkinler tarafından huzur bozucu olarak algılanmaktadır.

Çocukla yetişkin arasındaki çatışma, çocuk bağımsız hareket etme yeteneğine eriştiğinde başlar. Çocuk, kendi başına yürümeye, çeşitli nesnelere dokunmaya başlar başlamaz yetişkinde güçlü bir savunma içgüdüğü belirir. Böylece biri çocuğun, diğeri yetişkinin olmak üzere birbirleriyle taban tabana zıt iki ruh hali ortaya çıkar. Çocuklar sürekli

hareket etme eğilimi gösterirlerken, yetişkinler azarlayarak veya tokat atarak ona engel olmaya çalışmaktadırlar (Montessori, 1975: 73).

Montessori'ye göre, çatışmadan daha çok çocuklar olumsuz etkilenmektedir. Çünkü yetişkinin otoritesindeki çocuklar, kendi güçleriyle bu sorunun üstesinden gelmek için direnmekte, ancak narin olduklarından dolayı bunda başarılı olamamaktadırlar. Montessori, önemli gördüğü bu sorunun giderilmesi için, çatışma nedenlerinin belirlenmesi gerektiğini düşünür. Ona göre, çocuk ve yetişkinin çalışma ve yaşam biçimleri arasındaki farklılıklar çatışmaya neden olmaktadır.

3.4.1. Çatışmanın Nedeni

Çocuğun doğasına ilişkin tespitlerde bulunan Montessori, çatışmanın yetişkinlerin davranışlarından kaynaklandığını iddia eder. Ona göre, yetişkinlerin baskıcı davranışları en büyük eğitim problemidir. Yetişkinler, davranışlarıyla çocuğun özüne uygun bir biçimde gelişmesini engel olurlar. Çünkü yetişkinlerin, çalışma ve davranış biçimleri çocuklarınkinden çok farklıdır.

Çocuğun çalışma biçiminin en belirgin özelliklerinden biri, onun yaptığı işin ötesinde bir amaç gütmemesidir. Çalışmasının tüm amacı, çalışmanın kendisidir. Bu nedenle çocuk çalışırken büyük bir enerji harcar ve önündeki işin sona ermesi için kullanması gereken gizil güçlerini esirgemez (Montessori, 1975: 190).

Çocuğun çalışma biçiminin bir diğer özelliği de, onun yardım ve kazanç beklentisi içinde olmadan kendini işine vermesidir. Çocuk, işini kendi başına yürütmelidir. Oysa yetişkin herhangi bir çalışmada bulunurken belirli bir dış amaç güder. Çocuk ise sürükleyici bir güdüyle çalışmanın kendisine odaklanır (Montessori, 1975: 191- 192).

Montessori (1975: 131- 132) yetişkinle çocuğun birbirlerini anlamamasından kaynaklanan çatışmanın zamanla daha da şiddetlendiğini iddia eder. Ona göre, çocuğu doğal çevreden yoksun bırakan uygarlık, doğaya aykırı düzeniyle onun yaşamını büyük ölçüde kısıtlamış ve çatışmanın artmasına neden olmuştur. Bu nedenle çağdaş toplumda yaşayan bir

çocuğun dünyaya uyması hiç de kolay değildir. Oysa ilkel toplumda yaşayan çocuk daha da özgürdür. Montessori bunun nedenini şöyle ifade eder:

“Bu ilkel toplumlarda çocuk kendine doğal bir sığınak, darıltısız- gürültüsüz işiyle gücüyle uğraşan yetişkinlerin yanında kendine bir yer bulmakta güçlük çekmez. Çocuk, dilediği gibi dokunup okşadığı evcil hayvanlarla ve çeşitli araçlarla çevrilidir. Büyüklerin azarlarını, protestolarını üzerine çekmeden kendi işini görmede özgürdür. Yorulduğunda da bir ağaç gölgesine çekilip tatlı bir uyku çeker” (1975: 132).

Montessori (1975: 187)’ye göre, çağdaş toplumda yaşayan çocuğun kendine özgü yaşam biçimi yetişkininkinden oldukça farklılık göstermektedir. Kendine göre önemli ve güç bir görevi olan çocuk, büyüüp bir yetişkin olmak için sürekli çalışır. O, bir işçi ve üreticidir. Yetişkin ise bu çalışmaya katılamamaktadır. Başka bir deyişle çocuk ve yetişkin birbirlerini kendi dünyalarından ayrı tutmaktadırlar. Dolayısıyla çocuğun yetişkininkinden farklı, hatta ona tamamen aykırı olan çalışma biçimi çatışmaya neden olmaktadır.

3.4.2. Çatışmanın Giderilmesi

Yetişkinlerin bilinçsizce çocukların iyiliği adına, onlara engel olduklarını söyleyen Montessori, çatışmanın nedenlerini belirlemekle yetinmez. Çatışmaya karşı çözüm önerileri de üretir. Ancak bu öneriler, geleneksel eğitim anlayışına zıt bir eğilimle tamamen yetişkinlere yöneliktir.

Montessori’ye göre, yetişkin kendinde, çocuğu itaatkâr bir köleye dönüştürme hakkını görmektedir. Bu sorunun kökeninde yetişkinlerin davranışları bulunmaktadır. Öyleyse çözüm, yetişkinin yeniden biçimlendirilmesidir. Yetişkini bilinçlendirmek, önyargılarını ortadan kaldırmak gerekir. Ayrıca yetiştikine, çocuk kendi gelişimine uygun faaliyetler seçtiğinde ona saygı göstermesi gerektiğini de öğretmek gerekir (Topbaş, 2004: 29- 31). Çünkü baskıcı davranışlar, çatışmanın zamanla daha da büyümesine neden olmaktadır.

Çocuğu disipline etmek için yapılan baskıcı müdahalelerin hiçbir yararı yoktur. Bu tür davranışların sadece başlangıçta yanıltıcı etkileri görülebilir. Ancak gerçekte etkili değildirler.

Disiplin asıl varlığını çalışmada gösterir. Çocuk, belirli bir zamanda kendini vererek bir çalışmayla meşgul olur ve yoğun bir dikkat gösterirse o çocuk disipline edilmiş demektir. Disipline edilmiş çocuk hareketsiz durmayı bilen çocuk değildir. Başka bir deyişle disiplin, kendisini en çok aktivitede gösterir. Bu nedenle disiplini sağlamak için çocuklara ortamda kullanacağı hareketler öğretilmelidir. Çocuklar bu tür alıştırmalarla sadece kaslarını hareket ettirmezler. Aynı zamanda zihinlerine de düzen vererek onu zenginleştirirler. Öyleyse disiplin birçok kazanımın sonucunda ortaya çıkar (1950: 329–332).

Montessori (1975: 191- 192) yetişkinle çocuk arasında yaşanan gerilimin giderilmesi için yetişkinin eğitilmesi gerektiğini savunur. Ona göre, yetişkinleri öncelikle çocuğun çalışma biçiminin doğası hakkında bilgilendirmek gerekir. Montessori'ye göre, yetişkinler istirahatın çocuğun büyümesinden daha yararlı olduğunu sanarak onu kösteklemektedirler. Ayrıca yetişkinler sürekli çabadan ve zamandan tasarruf etmeye yöneldiklerinden genellikle çocukların işlerini kendi başlarına yapmasına engel olmaktadır. Bu nedenle çocukların giyinmelerinden, yıkanmalarından tutun da odanın derlenip toplanmasına kadar her işe karışırlar. Oysa çocukların tümü, işleri kendi başlarına yapma eğilimi gösterirler.

Montessori (1975: 192)'ye göre, yetişkinlerin eğitilmesindeki amaç, onların uygun bir çevre hazırlamalarını sağlamaya yönelik olmalıdır. Çevrenin hazırlanması çocuğa düşmez. Ona düşen, hazır bulduğu bir çevrede yer alan araçlardan yararlanarak çeşitli faaliyetlerini yürütmektir. Çocuk bu faaliyetlerin sonucunda gelişir. Öyleyse çevre, çocuğun iç ihtiyaçlarını bilen yetişkin tarafından hazırlanmalıdır.

Montessori, çatışma sorununun çözümü için yetişkinden çocuğa giden bir eğitim modeli önerir. Bu modele göre, öncelikle eğitilmesi gereken yetişkindir. Çocuğu bilinçli bir yetişkin eğitebilir. Ancak bilinçli bile olsa yetişkinin çocuğa yönelik eğitimi sınırlı olmalıdır. Dolayısıyla bu eğitim, çocuğun kendi başına yapabilmesi için bir yardımdan öteye gitmemelidir.

Montessori'nin çatışmanın çözümü için ortaya koyduğu 'yetişkinin eğitimi' önerisinin temelinde, onun çocuğun doğası hakkında sahip olduğu anlayış bulunmaktadır. Bu anlayışa biçim veren kavram ise 'emici zihin'dir. Çocuklar emici zihinleri sayesinde kendilerine bilgi

verilmesine doğrudan ihtiyaç göstermezler. Bu nedenle çocukların özgürce hareket etmelerine izin verilmelidir. Ortamda ancak serbestçe hareket eden çocuklar kendi ihtiyaçlarını gidererek öz-disiplin sağlamayı öğrenirler. Çocukların ihtiyaçları giderilmediğinden huysuzlandıkları düşünülürse, onlara ortamda kendi yaradılış özelliklerine göre hareket etme fırsatı verildiğinde çatışma sorununun ortadan kalkacağı söylenebilir. Öyleyse yetişkinin her şeyden önce çocuğun doğası hakkında bilgilendirilmesi gerekir.

IV. BÖLÜM ÇOCUĞUN GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ

4.1. Çocuğun Gelişimine ve Eğitime İlişkin Unsurlar

Bilimsel bulgular, çocuğun yedi yaşına kadar hızlı bir biçimde yetenek kazandığını ve öğrendiğini göstermektedir. Bu bakımdan okul öncesi eğitim, çocukların gelişim özelliklerini temele alarak düzenlenmelidir. Aynı biçimde yetişkinler de çocuklara uygun ortam hazırlamakla sorumludurlar. Bunu dikkate alan Montessori, yetişkinlere çocuğun gelişim evreleri hakkında bilgiler verir.

Montessori (1953: 164) çocuğun doğumdan sonraki gelişim sürecinin üç yaşına kadar aynı biçimde devam ettiğini söyler. Hiç kimsenin hatırlayamadığı sıfır ile üç yaş arasındaki bu evre, ‘psiko-embriyonel dönem’ olarak nitelendirilebilir. Bu düşünceye göre, üç yaş öncesi ve sonrası dönem arasında bariz farklılıklar vardır. Sanki doğa, iki dönem arasına kalın bir çizgi çekmiştir.

Sıfır ile üç yaş arasındaki dönemde kollar, bacaklar ve dil birbirlerinden bağımsız olarak gelişirler. Bu dönem, doğum öncesindeki fiziksel embriyonel döneme benzetilebilir. Fiziksel embriyonel dönemde de organların her biri diğerlerinden bağımsız olarak gelişirler. Biz, psiko- embriyonel dönemi de hatırlayamayız. Çünkü bu dönemde oluşmaya başlayan bilinçte henüz tam bir bütünlük yoktur (Montessori, 1953: 164).

Psiko- embriyonel dönem, bilinçsizlikle karakterize edilir. Bu dönemde hafıza yeteneğine sahip olma olanağı yoktur. Ancak bilinçte bütünlük sağlandığında hafıza yeteneği

elde edilir. Üç yaşından itibaren bilinçte bütünlük sağlandığından hayat sanki yeniden başlar. Çocuk, üç yaşından sonra bilincin gelişmesiyle birlikte çeşitli fonksiyonlar kazanmaya başlar. Böylelikle bu dönemden sonra çocuk ile yetişkin arasındaki bağlar kopar. Eğer çocuk, bu yaştan sonra üzerinde yetişkinin baskısını hissederse, kendisini savunmada kullanacağı bazı özel fonksiyonlara sahip olur. Üç yaşından önce çevresinde bulunan her şeyi bilinçsizce özümseyen çocuk, altı yaşına kadar ortamı, belirli bir dönemde sahip olduğu duyarlılığı sayesinde bilinçli olarak elde eder (Montessori, 1953: 164- 165).

Üç yaşından önceki dönemde verilen eğitimin çocuğa doğrudan bir etkisi yoktur. Bu dönemde emici zihne sahip olan çocuk, düşünsel bir etkinlik gösteremez. Zira emici zihin, ruhsal bir etkinliktir. Üç yaşından sonra bedensel faaliyetleri, bilinci ve zekâsı gelişen çocuk aynı zamanda duyarlılık döneminden geçer. Doğanın kendisine verdiği geçici güç aracılığıyla ortamda yer alan çocuk sürekli yeni şeyler öğrenir. Altı yaşından sonraki dönemde ise duyarlılık yitirilir. Böylelikle bu dönemden sonra çocuğun öğrenme hızı önemli ölçüde azalır. Bu durum kendisini en çok dil öğreniminde gösterir. Zira altı yaşından sonra dil öğrenimi güçleşir. Dolayısıyla çocuğun eğitime en elverişli olduğu dönem, üç ile altı yaş aralığıdır. Montessori'ye göre, bu evredeki çocuğun kişiliğinin ve zekâsının gelişmesinde; elleri kullanma, hareket etme ve sosyalleşme önemli işlevlere sahiptir.

4.1.1. Elleri Kullanma

Montessori pedagojisinde, ellerle çalışmalarda bulunmak çok önemlidir. Temelde el becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmalar, daha çok günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili etkinliklerden oluşmaktadır. Bu çalışmaların ana amacı, zekânın gelişimine doğrudan katkı sağlamaktır. Zira elleri kullanarak alet veya çalışmalar yapmak sadece insana özgüdür ve zekâyı gerektirir.

Elleri kullanmanın önemi, çocuk gerçek bir inşa dönemine girdiğinde ortaya çıkar. Bu da üç ile altı yaş arasındaki evreyi kapsar. Bu evrede, elleri kullanmanın önemi ortaya çıkar. Elleriyle çeşitli etkinliklerde bulunan çocuk, artık kendi kendine rehberlik etmeye başlar. Bu döneme kadar dünyayı bilinçsiz zihniyle emen çocuk, bu dönemden sonra onu adeta eline alır (Montessori, 1953: 166).

Montessori'ye göre, eller, çocuğun başöğretmenidir. Çocuk, işe en iyi elleriyle yoğunlaşır. Öğrenmek için yoğunlaşmanın gerekli olduğu düşünülürse ellerin öğrenmenin gerçekleşmesindeki rolü önemlidir (Topbaş, 2004: 58). Montessori bu durumu şu şekilde ifade eder:

“Bu normal çocukların ellerine verdiğim nesnelerin etkisi, zihince sakat çocuklar üzerindeki etkilerden farklıydı. Normal bir çocuk, bir nesneyle ilgilendi mi, bütün dikkatini onun üstüne toplar, kendini görülmedik bir yoğunlukla işine vererek, boyuna uğraşır, durur. İşini bitirince de – halinden bellidir- hoşnutluk içindedir” (1975: 112).

Montessori (1975: 81- 82), insanın çevresine de elleriyle sahip olduğuna inanır. Ona göre, insan ellerini kullanmakla diğer canlılardan daha üstün bir düzeyde olduğunu göstermekle kalmaz, kendi doğasının bütünlüğünü de kurar. Öyleyse zekâsının gelişebilmesi için çocuğun çevresinde görebileceği, sesini işitebileceği nesnelere ihtiyacı vardır. Ancak aile çevresi genellikle bu ihtiyacı karşılamaz. Çünkü aile çevresindeki nesneler sadece yetişkinler için tasarlanmıştır. Başka bir deyişle ev eşyalarına dokunmak çocuk için yasaktır. Bu duruma karşı çıkan Montessori çocuğun ortamdaki nesneleri elleriyle kavrayarak tanıması gerektiğini vurgular.

Ellerini kullanma faaliyeti, çocuğun gelişimine ve eğitimine ilişkin en önemli unsurlardan biridir. Çocuğun ellerini kullanma ihtiyacında olduğunu anlamayan bir yetişkin, onun gelişmesini engelleyebilir. Bu durum genellikle yetişkinin, eylemlerin sonucuna odaklanmasından ileri gelir. Genellikle yetişkinlerin gözünde eylem, en kısa zamanda sonuca ulaşmasına elverecek biçimde gerçekleştirilmelidir. “Asgari çaba” diye ifade edilen bu doğa yasası, çocuk için önemli bir engel niteliğindedir (Montessori, 1975: 87).

4.1.2. Hareket Özgürlüğü

Çocuğun gelişimine ve eğitimine ilişkin diğer bir unsur da hareket özgürlüğü olarak ifade edilir. Montessori (1953: 140- 141)'ye göre, hareket farklı bir bakış açısıyla göz önünde bulundurulmalıdır. O, hareketin sadece fiziksel eğitim için kullanılmasına karşı çıkarak onun zekânın gelişimiyle de ilgisi olduğunu iddia eder. Bu nedenle kaslar, sadece sinir sisteminin parçaları olarak nitelendirilemezler. Çünkü kaslar, insanın canlı veya cansız dünyayla ilişkisini kurar.

Kas sistemi sadece yaşamayı sürdürmeye yarayan bir araç değildir. Modern dönemde hüküm süren, kasların sadece bedenin sağlığını devam ettirmesi için kullanılması gerektiğine dair bir düşünce yanılgıdan ibarettir. Bu yanılgı nedeniyle eğitim alanında fiziksel alıştırmalara yeteri kadar yer verilmemektedir. Oysa fiziksel alıştırmaların çocukların eğitimindeki rolü önemlidir (Montessori, 1953: 141- 142).

Hareket, çocuğun ruhsal gelişimini sağlar. Bedensel faaliyet, ruhu dünya ile birleştirir. Kaslar yeterince kullanılmayınca sadece bedensel değil ruhsal gelişim de istenen düzeyde gerçekleşemez. Bu nedenle ‘çocuklar evi’ ndeki öğrencilere hareket özgürlüğü verilir. Bu özgürlüğe sahip olan çocuklar sadece çevrelerinden izlenimler edinmekle kalmazlar. Onlar, kendilerine düşen eylemleri yürütmeye dakik ve titiz davranırlar. Yaptığı işle kendini gerçekleştireceğini düşünen çocuk, önündeki işi büyük bir hevesle tamamlar (Montessori, 1975: 94- 97). Öyleyse hareket özgürlüğü, çocuğa çalışma hevesi vererek onun bedenini ve zekâsını geliştirmesine neden olur. Böylelikle hareket özgürlüğü sayesinde çocuk kendisini, çalıştığı işten zevk alarak geliştirir.

Hareket özgürlüğü, ‘özgür seçim’ ilkesiyle gerçekleştirilir. Montessori okullarında uygulanan ‘özgür seçim’ ilkesine göre, çocuklar boylarına uygun dolaplardan istedikleri araçları seçerler. Böylelikle çocuklar, belirli bir tercih güderek nesnelere gönül rızasıyla el atarlar. Çocukların araçlarını özgürce seçebilmeleri öğretmenlerin, onların sahip oldukları eğilimlerini gözlemleme imkânına kavuşmalarına neden olur (Montessori, 1975: 119).

Montessori (1953: 221)’ye göre, nasıl böcek ihtiyacı olan çiçeklere yönelirse, çocuk da kendisi için gerekli olan nesneleri seçer. Nesnelerin her biri çocuk için belirli bir ihtiyaca karşılık gelir. Ortamda bulunan nesneleri seçen çocuklar, onlarla çalışarak kendi gelişimlerini kolaylaştırırlar. Bu özelliğinden dolayı Montessori Ortamı, çocuğun içsel dürtülerle dilediği faaliyette bulunmasına ve içsel ihtiyaçlarının giderilmesine imkân tanır.

4.1.3. Sosyalleşme

Montessori pedagojisinin yapı taşlarının insana özgü unsurlardan oluştuğu görülmektedir. Bunlardan biri de ‘sosyalleşme’dir. Montessori Okulları’nda çocukların sosyalleşerek, sosyal ilişkiler kurma yeteneği kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu düşünceyle

hareket eden Montessori, ‘sosyalleşme’ kavramını sosyal etkileşim bağlamında değerlendirmektedir.

‘Sosyal etkileşim’, Montessori (1953: 223)’nin çocuğun gelişimi ve eğitimi için en önem verdiği unsurlardan biridir. Geleneksel eğitimcilerin ‘çocuklar evi’nde sosyal davranışların kazandırılmayacağına ilişkin düşüncelere sahip olduklarını söyleyen Montessori, onların sosyalleşme kavramına ilişkin anlayışlarına karşı çıkar. O, sosyal hayatın yan yana oturmak veya konuşan birini dinlemekten ibaret olmadığını vurgular.

Montessori (1953: 231- 232), sosyalleşmeden söz edebilmek için grubu oluşturan bireyler arasında etkileşimin olması gerektiğini söyler. Ona göre, sosyal yaşam, topluca birbirleriyle kaynaşarak hareket eden insanlar tarafından gerçekleştirilir. Bu düşünceye göre, sosyal yaşamın ilk şartı toplumsal bilinç olarak ifade edilebilir. Bu “grup ruhu” olarak da adlandırılabilir. Montessori, “çocuklar evi”nde uygulanan yöntemin bireysellik üzerine inşa edilmesine rağmen, sosyal etkileşim için de uygun olduğunu iddia eder. O, “çocuklar evi”ndeki bir yaşantıyı bu duruma örnek olarak verir:

“Bir gün, Başbakanın kızı Arjantin Büyükelçisiyle ziyarete gelmiş. Kendisine çocukların göklere çıkarılan içtenliğini, kendiliğinden gözlemleme fırsatını kaçırmaması için okula geleceğini önceden bildirmemesi salık verilmiş. Geldiklerinde, bakmışlar okul kapalı, bayram günüymüş. Avluda oynayan çocuklar yanlarına yanaşmış, içlerinden biri ezilip büzülmeden, -Bayram günü bugün, ama ziyarı yok. Nasıl olsa hepimiz buradayız. Anahtar da kapıcıda- deyivermiş. Çocuklar ortalıkta koşuşmaya, birbirlerine seslenmeye başlamışlar. Sınıfın kapısı açılmış, bizimkiler hemen çalışmaya koyulmuşlar” (1975: 125).

Montessori (1953: 232- 233)’ye göre, çocuklara doğrudan öğretim yoluyla sosyal bilinç kazandırılmaz. Çocuklar, sosyal bilinci kendi çabalarıyla kazanırlar. Doğa insanlara, kişiliğin ve toplumun inşası için bir taslak sunar. Ancak bu taslağın hayata geçirilmesi sadece aktiviteyle mümkündür. Dolayısıyla sosyal bilinç, bir araya gelen insanların yan yana oturmalarıyla değil aktivitelerde bulunmalarıyla elde edilir.

4.2. Karakterin Gelişimi ve Eğitimi

Montessori'nin hedefi çocuğu, kendi gelişim süreci içinde destekleyerek onun karakterini geliştirmesine yardımcı olmaktır. Ona göre, karakter bireyin kendi dürtüleri üzerinde kontrol etme yeteneği kazanmasıyla gelişir. Öyleyse karakter bir başkasının davranışlarını taklit ederek gelişmez. Başka bir deyişle, çocuğa karakterin geliştirilmesi doğrudan öğretilemez. Karakter, ancak çocuğun günlük hayatta karşılaştığı engellere bağımsızca verdiği tepkiler sonucunda gelişir. Bu nedenle Montessori, bağımsızlığın kazanılma sürecini karakterin gelişimiyle ilişkilendirir. Dolayısıyla bireyin karakteri doğumdan itibaren gelişmeye başlar.

Bireyin hayatını doğumdan on sekiz yaşına kadar üç evreye ayıran Montessori, çocuklarda görülen fiziksel değişimlerin onların karakterlerini de biçimlendirdiklerini iddia eder. Bu düşünceye göre, çocuklar da görülen fiziksel değişimlerin etkisi sadece beden üzerinde görülmez. Ancak bu etkiler, gözle görülmedikleri için genellikle fark edilemezler. Bu nedenle öncelikle fiziksel değişimleri ve bunların etkilerini anlamak gerekmektedir.

4.2.1. Birinci Evre (0–6 Yaş)

Montessori (1953: 86)'ye göre, çocukta görülen fiziksel değişimlerle onun özgürlüğü arasında sıkı bir ilişki vardır. Onun doğal gelişim olarak adlandırdığı fiziksel değişimler, çocuğun bağımsızlığını kazanması yolunda attığı ilk adımlardır. Bu bağlamda çocuğa özgürlük kazandıran doğadır. Montessori'ye göre, çocuğu özgürleştirme süreci doğumdan itibaren başlar. Çünkü çocuk doğduğunda adetâ tutukevinden salıverilmiştir. Doğar doğmaz annesinin fonksiyonlarından bağımsız hale gelen çocuğu, doğa yüzüstü bırakmaz. Doğa, yeni doğan çocuğa karşılaştığı ortamı benimseme ihtiyacını gidermek için içgüdü temin eder. Böylelikle yeni doğan çocuk, dünyayı ele geçirme psikolojisiyle hareket etmeye başlar. Montessori, bunu hayatın ilk yıllarının özelliği olarak görür. Çocuk, çevreyi elde etme duygusu hissettiği için çevre ona cazip gelir. Öyleyse çocukta faaliyete geçen ilk organlar duyu organlarıdır.

Özellikle ilk altı aylık dönemi göz ardı etmemek gerekir. Bu dönemde çocuklar, bazı fiziksel değişimler geçirmeye başlarlar. Bu değişimlerin bazıları gözle görülmezler. Örneğin,

mide sindirim için klorür asit salgılamaya başlar. Aynı zamanda çocuk diş çıkarmaya başlar. Gözle görülebilen ve görülemeyen bu iki gelişim sayesinde artık çocuk, anne sütü olmadan da yaşayabilir hale gelebilir (Montessori, 1953: 87). Çocukların süttten kesilmelerinin özgürlüğün kazanılmasında önemli bir aşama olduğunu söyleyen Montessori bu durumu şu şekilde ifade eder:

“Bir çocuğun süttten kesilmesi ne demek? Bebek zamanla anne sütünden bağımsız hale gelir ve biricik besin kaynağını bırakır. Böylece o, yüzlerce yiyecek arasından seçim yapmayı bilecek ve yaşaması için gerekli olan araçları çoğaltacaktır. Çocuk önceleri sadece tek bir beslenme biçimiyle kendisini sınırlandırmaya mecburken artık besinler arasından seçim yapabilme yeteneği kazanmış olacaktır” (1950: 61).

Altı aylık dönem içerisinde çocuğun ilk heceleri telaffuz etmeye başlaması da önemli bir aşamadır. Bu durum, çocuk için özgürlüğün kazanılması yolunda diğer büyük adımdır. Çünkü çocuk, dili kazandığında hem kendisini ifade edebilir hem de insanlarla iletişime geçebilir. Dili kazanan çocuk, bununla birlikte bir anlamda işitme duyusu da kazanır (Montessori, 1953: 88).

Rousseau (2008: 35) da çocuğun konuşmayı öğrenmesini önemli bir kazanım olarak nitelendirir. Ona göre, çocukluk çağının ilk evresine ağlama egemenken, ikincisine konuşma egemen olur. İhtiyaçlarını ağlayarak belirten çocuk, konuşmayı öğrenerek kelimelerin gücünün farkına varır. Çocukların konuşmaya başladıktan sonra daha az ağladıklarını söyleyen Rousseau’ya göre, bunun nedeni konuşmanın ağlamaktan daha eğlenceli bir faaliyet olmasıdır.

Montessori (1953: 88- 90)’ye göre, yürümeyi öğrenmiş olmak da karakterin gelişimi bakımından çok önemli bir kazanımdır. Sadece insan, bir çift uzantı sayesinde yürüme imkânına kavuşarak gelişim şeklini zarifleştirir. Ancak çocuğun iki bacağı üzerinde durabilmesi için öncelikle farklı kazanımlar elde etmesi gerekir. Çocuğun doğduğunda kemik yapısının narin olduğunu vurgulayan Montessori, onun bacaklarının kısmen kıkırdaktan oluştuğunu söyler. Bu durumda çocuk, bedeninin ağırlığını taşıyamaz. Öyleyse iskeletin, çocuk yürümeye başlamadan önce kendisini tamamlaması gerekir. Ancak Montessori için, dikkat edilmesi gereken başka bir ayrıntı da vardır. Buna göre, çocuk doğduğunda kafatası

kemikleri de sağlam değildir. Ancak Montessori, çocuğun, yürümeye başladığında yere düşmesiyle ortaya çıkabilecek beynin zarara uğrama tehlikesine karşı kafatası kemiklerinin de gelişimlerini büyük çapta tamamladıklarını iddia eder.

Bir yaşına geldiğinde ise yürümeye başlayan çocuk, sanki ikinci defa tutukevinden salıverilmiştir. Altı aylıkken oturmaya, dokuz aylıkken elleri üzerinde hareket etmeye, on aylıkken bacakları üzerinde dik durmaya başlayan çocuk, artık yürüyebilir hale gelmiştir. Çocuk, artık kendi bacakları üzerinde durabilir. O, artık kendisini istediği yere götüren bacakları olduğundan emindir. Öyleyse doğanın çocuğa gelişme fırsatı verdiği ve onu özgür hale getirdiği söylenebilir (Montessori, 1953: 88- 90).

Çocukta bağımsızlığın kazanılması sürecine hayati bir güç de etki eder. Bu gücün adı ‘horme’dir. Bilinç psikolojisi alanında ‘horme’ye karşılık olarak gelebilecek terimin adı ‘arzunun gücü’dür. Ancak arzunun gücü bireyin bilincine bağlıyken hormone her türden yaşama ait Tanrısal bir güçtür. Dolayısıyla hormone, arzunun gücünden farklı olarak gelişime öncülük eder. Bilinçsizlik döneminde çocukta görülen hormone, birbirinden farklı eylemlerle çocuğu harekete geçirir. Biz bunu yaşam mutluluğu olarak adlandırırız. Çünkü çocuk her zaman coşkulu ve mutludur (Montessori, 1953: 85- 86).

‘Horme’nin gücüyle harekete geçen çocuk, bağımsızlık arzusuyla farklı eylemlerde bulunarak karakterini biçimlendirir. Bu nedenle çocuk karakterini yaşayarak geliştirir. Böylelikle çocuk büyürken gelişme yolunda bulunan her bir engeli aşarak kendi eksikliklerini tamamlar. Başka bir deyişle, karakter çocuğun potansiyelinden yararlanması sonucu gelişir. Ancak hayvanlar içgüdüleriyle donatıldıklarından dolayı karakterlerini geliştirme olanağından yoksundurlar.

İlk üç yaşta çocukta yürüme, konuşma ve sütten kesilme gibi değişimler görülmektedir. Bu değişimlerin etkisiyle birlikte karakter de biçimlenmektedir. Tanrısal bir güç olan ‘horme’ ise karakteri biçimlendiren en etkili güçtür. Öyleyse karakterin temelinde doğal unsurlar vardır. Bu nedenle üç yaş öncesi çocuğun karakter gelişimine doğrudan dışsal faktörlerle etki edilemez. Zira bu evredeki çocuk için, dışsal bir faktör olan okul yoktur.

İlk alt evreyi üç yaşından altı yaşına kadar olan dönemi kapsayan ikinci alt evre takip eder. Montessori, üç yaşından altı yaşına kadar olan dönemin, çocuğun herhangi bir karakter bozukluğunun düzeltilebilmesi açısından önemli olduğunu düşünür. Ona göre, bu dönemdeki çocuğun, karakterinin gelişmesine yapıcı faaliyetler aracılığıyla yardım edilebilir. Ayrıca bu alt evrede, diğerinden farklı olarak çocuğun karakterinin yapıcı faaliyetler vasıtasıyla geliştirmesine yardımcı olunabilir. Öyleyse üç yaşından altı yaşına kadar olan dönem, bireyin gelişiminin temelini hazırlanmasına olanak sağlamasından dolayı oldukça kritik bir dönemdir (Hornberger, 1982: 149).

Montessori, üç ile altı yaş arası evreyi hassas dönem olarak adlandırır. Ona göre, önceki dönemde kendilerini keşfeden çocuklar, bu dönemde davranışlarının etkili olduğunu ve bazı şeyleri değiştirdiklerini fark ederler. Artık çevrelerindeki ilgi duymaya başladıklarından sürekli soru sorar ve isteklerde bulunmaya başlarlar. Bu dönemde yer alan bütün çocuklar, herhangi bir şeye kısa bir süreyle sınırlı olsa da olağanüstü bir konsantrasyon sergilerler. Montessori, bu kadar büyük bir konsantrasyonla yapılan faaliyeti ‘önemli işler zamanı’ olarak adlandırır (Schafer, 2006: 45).

Montessori, üç ile altı yaş arasındaki çocuğun, kendi gelişimi içerisinde desteklenmesi gerektiğini söyler. Karakterin biçimlenmesi, çocuğun fiziki ve zihni olarak harcadığı kişisel çabaları sayesinde günlük hayatta karşılaştığı engellere karşı verdiği tepkiler sonucunda gerçekleşir. Bu durumda çocuk, karakterinin gelişmesi için kendi içindeki gerçekliği organize etmelidir. Böylece çocuk, gittikçe daha becerikli ve yetenekli hale dönüşecektir. Montessori, bu türdeki davranışların karakterin gelişimine zemin hazırladıklarını söyler (Hornberger, 1982: 148).

Montessori, çocukların ruhsal yapılarında yaratıcı unsurların mevcut olduğuna inanır. Öyleyse bu dönemdeki çocukların karakterleri uygulamaya yönelik çalışmalarla geliştirilebilir. Ayrıca bu dönemde bütün çocuklar alıştırma ve alıştırmalara karşı olağanüstü bir konsantrasyon sergilerler. Çocukların bu türden davranışları onların doğuştan verilen güçlü bir karakter köküne sahip oldukları anlamına gelir. Bu nedenle çocuğa verilen eğitim, karakter kökünü canlı tutmaya yönelik olmalıdır. Böyle bir eğitim de ancak çocuğun özgürce hareket edebileceği ve nesnelerle doğrudan ilişki kurabileceği bir ortamda mümkündür.

4.2.2. İkinci Evre (6–12 Yaş)

Montessori'ye göre, çocuklarda ahlak kavramı birinci evrenin sonuna doğru ortaya çıkmaya başlar. Başka bir deyişle, ahlak kavramı çocuk, davranışlarını toplum hayatında düzenlemek zorunda kaldığı bir dönemde, onun zihninde ortaya çıkmaya başlar. Bu nedenle doğumdan altı yaşına kadar olan dönemde çocuklar, 'iyi' veya 'kötü' olarak nitelendirilmemelidir. Çünkü o dönemdeki çocuklar henüz iyi ve kötü arasındaki farkı anlamazlar (Hornberger, 1982: 153).

İkinci evrede çocuk, iyinin ve kötünün bilincine varmaya başlar. İyi ve kötü problemleri bu dönemin özelliğidir. Ayrıca bu evredeki çocuk, ahlaki bilince yalnız kendi davranışlarıyla değil, başkalarının davranışlarıyla da ulaşır. Bu evreden geçen çocuk, daha sonrasında sosyal bilincini geliştirmeye çalışır (Montessori, 1953: 192).

Montessori, bu evredeki çocuğu, 'toplumsal alanda yeni doğmuş bebek' olarak nitelendirir. Artık birlikte yaşamının gerektirdiği düzenlemeler, kurallar ve ahlak öne çıkmaktadır. Bu evrede çocuğun vicdanı, iyi ile kötü, doğru ile yanlış arasındaki davranışı ayırt etmenin karar merkezi haline gelir. Böylelikle çocuk, sosyal bilince ulaşmayı başarır (Wilbrandt, 2009: 126).

Montessori, bunu 'bilinç uyanması' olarak adlandırır. Bilinç uyanması yoluyla çocuklar, sosyal davranışların da nedenlerini öğrenmeye çalışırlar. Önceki dönemde sadece kişisel davranışları sorgulayan çocuklar, bu dönemde daha da karmaşık olan sosyal olayları farklı bakış açılarıyla anlamlandırmak için çaba gösterirler. Ayrıca çocukların, değişik duyguların farkına varmaya başlamasıyla duygusal dalgalanmalar da bu dönemde ortaya çıkmaya başlar (Schafer, 2006: 45-46). Ancak yine de bu dönemdeki çocuklara ahlak öğreticiliği yapamayız. Çünkü bilinç uyanması yaşayan çocuklar, sadece doğrunun ve yanlışın farkına varmaya başlarlar. Onlar, henüz ahlaki kavramların içerikleri hakkında tam bir bilgi sahibi değildirler. Çocuklar, bu kavramlar hakkında ancak on iki yaşından sonra bilgi sahibi olmaya başlarlar (Montessori, 1953: 207- 208).

Montessori (1953: 208)'ye göre, eğitimcilerin çoğu, soyut kavramların anlamlarını bilen on iki yaş üstü çocukların bile edebiyat ve fen gibi bilimleri öğretemediklerinden şikâyet

ederler. Başka bir deyişle eğitimciler, öğrenmeyi başaramayan çocukları karşısında bulurlar. Montessori, bunun nedeninin zekâ eksikliğinden kaynaklanmadığını söyler. Ona göre, bu durum bireylerin erken çocukluk döneminde hayatın itici gücünden yoksun kalmalarından kaynaklanmaktadır. Çünkü bu güçten yoksun olan bireyler, konsantrasyon eksikliğinden dolayı kendilerini tam olarak işe verememektedirler. Konsantrasyon eksikliği karakterin gelişmediğini gösterir. Öyleyse karakterin gelişimiyle öğrenme hızı arasında doğrudan bir ilişki vardır.

Montessori (1953: 208) karakterli insanın sebat ve özenle kendini işe verdiğini söyler. Ona göre, konsantrasyon eksikliği olan bir kimseden işini özenle yapmasını istemek bacakları olmayan birini yürümeyi öğretmek kadar boş bir uğraştır. Montessori konsantrasyon yeteneğinin üç ile altı yaş arasında alıştırmalarla kazandırılabilceğini iddia eder. Dolayısıyla yetişkinin altı ile on iki yaş aralığındaki çocuğun karakterinin gelişimi için gösterdiği çabanın fazla bir yararı yoktur. Öyleyse çocuğun karakteri, en iyi üç ile altı yaş arası dönemde geliştirilebilir.

Montessori'nin karakterin gelişimini göstermek için betimlediği altı ile on iki yaş arası dönem, Piaget'nin somut işlemler dönemine karşılık gelir. Piaget'e göre, çocuklar bu dönemde problemlere farklı yollardan giderek çözüm bulmakta güçlük çekerler. Bu aşamada soyut düşünce tam olarak gelişmemiş olduğundan kuramsal olarak verilen bir problem karşısında başarısızlığa uğranabilir. Somut işlemler dönemindeki çocukların, 'adalet', 'özgürlük' gibi soyut kavramların içeriklerini kavramada sorunları vardır. Bu nedenle çocuklar, olayları değişik yönleriyle irdelleyerek geleceğe yönelik hipotezler kuramazlar (Erden, 2000: 67- 68).

Montessori de bu dönemdeki çocukların deneyimlerinin somut ve duysal olduğunu iddia eder. Ona göre, bu evredeki çocuğun kendisine verilen bir bilgiyi anlaması için bilgiyi içeren nesneyi eliyle kavraması, görmesi, koklaması, duyması veya tatması gerekir. Deneyimleri soyutlama yeteneği ancak on iki yaşında, bir başka deyişle çocukluğun son evresinin ilk döneminde başlar (Schafer, 2006: 46).

4.2.3. Üçüncü Evre (12- 18 Yaş)

Montessori'ye göre, çocukluğun üçüncü ve sonuncu dönemi, on iki yaşından on sekiz yaşına kadar devam eder. Bu aşamada da çocukta ilkinin hatırlatacak kadar büyük değişimler görülür. Bu son dönem de, ilki gibi iki alt evreye ayrılır. Bunlardan birincisi on iki yaşından on beş yaşına kadar sürer. İkincisi ise on beş yaşından on sekiz yaşına kadar sürer. Bu dönemi de bireyin bedeninde meydana gelen büyük değişimler karakterize eder. Bu aşamanın sona ermesiyle birlikte artık gelişimin olgunluk seviyesine ulaştığı ve bireyin gelişimini tamamladığı düşünülür. Çünkü artık bireyde önemli değişiklikler görülmez (Montessori, 1953: 19).

Bir önceki evrede ahlaki bilinç kazanan çocuğun, bu evrede toplumsal ve dini hisleri gelişir. Vatan, millet gibi duygular da kazanmaya başlayan çocuk, artık birtakım ideallere sahiptir. Bu evredeki çocuk için artık ahlak öğreticiliği yapılabilir. Çünkü çocuğun hem ahlaki hem de sosyal bilinci artık olgunluk seviyesine gelmiştir (Montessori, 1953: 207).

Montessori'ye göre, on iki ile on sekiz yaş arası olgunluk dönemidir. Beklentilerin oluştuğu, yaratıcı faaliyetlerin ön plana çıktığı bu dönemde birey, özgüvenini güçlendirme ihtiyacı hisseder. Ayrıca bu dönemde birey, anlayış ve saygı bekler. Montessori, bu dönemdeki bireylerin kişiliklerinin ve özgüvenlerinin güçlendirilmesinin onların bağımlılıklara karşı dirençli olmalarında önemli bir rol oynadığını iddia eder. Ona göre, özgüveni yüksek ve kendileriyle barışık bireyler daha huzurlu, uyumlu ve sorumlu kişilerdir (Schafer, 2006: 48- 49).

Montessori için son çocukluk dönemi aynı zamanda kararsızlık dönemidir. Fiziksel değişimlerden dolayı birey korunma ihtiyacı hisseder. Bununla birlikte birey, sosyal bir ortamda bağımsız olmayı arzular. Bu dönemde gelişimin tamamlanmış olmasının sonucunda bireyde diğerlerine karşı saygı duyma bilinci gelişir. Artık birey toplum içerisinde roller almak ve sorumluluk üstlenmek ister (Arslan, 2008: 72).

Montessori'nin bir doktor olarak önem verdiği bu dönemde depresyon riski, ölüm ve intihar oranlarında da önemli artışlar gözlemlenir. Bunun nedeni diğer faktörlerin etkilerinin yanı sıra gelişimin düz ve sürekli olmayıp aralarda kesintilere uğramasıdır. Bu problemler de

fiziksel dengenin bozulması, sağlık şikâyetlerinin artması, derslerde başarının düşmesi şeklinde belirginleşir (Schafer, 2006: 47).

Üç ile altı yaş arasındaki çocuklar için eğitim kurumları açan Montessori, 1930’lu yılların sonunda verdiği konferanslarla ergenlerin eğitimine ilişkin düşüncelerini ortaya koymuştu. Ancak ilk Montessori Lisesi 1950 yılında Amsterdam’da kuruldu. Montessori’nin, ergenleri hayata hazırlayacak orta öğretim kurumlarının açılması konusundaki isteği sonucu faaliyete geçen Montessori Liselerinde eğitim, bireylerin özgürlüğünü ve bağımsızlığını teşvik eden farklı bir ortamda yapılmaktadır (Schafer, 2006: 61- 62).

Montessori’nin önerileri doğrultusunda eğitim veren ortaöğretim kurumlarının esas amacı bireyleri hayata hazırlamaktır. Bu görüşe göre, okulları sadece bilgi veren kurumlar olarak görmemek gerekir. Eğitim, karakterin gelişimi de dâhil hayatın tüm ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Bu nedenle Montessori Liseleri, büyüme çağındaki çocuklara, içinde kendi kişiliklerini oluşturup gelişip olgunlaşabilecekleri bir güncel yaşam ortamı sunar (Schafer, 2006: 63- 64).

Montessori’ye göre, ergenlerin verimli bir şekilde gelişebilmeleri için çalışma ve ders programlarından daha fazlasına, büyüyebilmek için özgürlüğe ihtiyacı vardır. Bağımsızlığın bireylere verilemeyeceğini söyleyen Montessori, bireyin kişiliğini etkin bir şekilde oluşturabilmesi için ‘özgürlük ilkesi’nden yararlanır. Bu nedenle Montessori Liseleri’nde karakter eğitime ağırlık verilir. Montessori Liseleri’nde uygulanan ergenlerin okuyacakları dersleri özgürce seçmeleri, nerde çalışmak istediklerine özgürce karar verebilmeleri, birlikte çalışacakları kişileri kendileri seçmeleri gibi ilkeler, bireylerin karakterlerini geliştirmeye yöneliktir. Oysa geleneksel eğitim kurumlarında esas hedef, bireylere doğrudan bilgi yüklemektir (Schafer, 2006: 63- 64).

4.2.4. Gelişim Evrelerinin Genel Özellikleri

Çocuğun gelişim evrelerini ilk defa açık bir biçimde Rousseau belirlemiştir. Ancak onun ortaya koyduğu gelişim evreleri, Montessori’ninkinden yapısal olarak farklılık gösterir. Rousseau’nun gelişim evreleri, doğrudan yaş dönemleriyle ilgili değildir. Ayrıca Rousseau,

ortaya koyduğu evreleri derinlemesine analiz etmemiş, fiziksel ve ruhsal değişikliklere ayrıntılı olarak yer vermemiştir.

Rousseau'nun gelişim evresinin başlangıcını doğumdan çocukluk çağına kadar olan dönem oluşturur. Çocuk konuşmayı öğrendiğinde ikinci evre başlar. Üçüncü evre, ilk gençlik çağıdır. Dördüncü evre, insanın gerçek kişiliğinin ortaya çıktığı bir dönemde başlar. Beşinci evre ise Rousseau'nun 'hayata giriş' olarak adlandırdığı gençlik dönemidir (Bal, 1991: 22).

Bireyin gelişim evrelerini belirleyen bir diğer eğitimci de Froebel'dir. Ona göre, insanın gelişmesi, devamlı yükselen ve kesintisiz olarak ilerleyen bir süreçten ibarettir. Froebel, gelişim evrelerini üçe ayırır. Bunlar: 'Süt çocukluğu', 'çocukluk' ve 'gençlik' evreleridir. Froebel'e göre, bu evreler aynı zamanda eğitimin ana kademelerini ortaya koyarlar (Aytaç, 1972: 274).

Süt çocukluğu evresi, doğumdan iki yaşına kadar sürer. Froebel'e göre, çocuk bu evrede henüz kendi ben'ini dış dünyadan ayıramaz. Dolayısıyla bu evredeki çocuk, doğrudan doğruya 'her şeyin birliği içerisinde' yaşar. Yetişkinlerin bu evredeki çocuklar üzerinde yaptıkları etkiler, eğitim olarak değil de koruma ve bakım olarak nitelendirilebilir. Birey, kendi ben'ini oyun ile karakterize edilen çocukluk evresinde keşfetmeye başlar. Bu aşamada içtenliğin dışa vurulması ve bunun somutlaştırılmasının önemi büyüktür. Froebel, bu evredeki çocuğun üzerine yapılacak etkileri eğitim olarak adlandırır. Bu dönemde konuşmayı öğrenen çocuk, kendi ben'ini ifade etmek için dili bir araç olarak kullanır. Bu evrede, sakın bir tarzda kendi kendine yoruluncaya kadar oyun oynayan çocuk, daha sonraki hayatında başarılı, sakın, dayanıklı, gerek kendisinin gerekse başkalarının iyiliğini isteyen bir insan olur. Çünkü Froebel'e göre, oyun, çocuğun kendi benliğini serbestçe dışarı yansıtması olarak tanımlanır. Başka bir deyişle oyun, çocuğun iç hayatının bir aynasıdır (Aytaç, 1972: 274- 275).

Froebel'e göre, ben ile dış dünyanın birbirinden farklılaşması ancak gençlik evresinde keskin bir biçim alır. Birey için bu aşamada artık dış dünya, tanınması ve bilinmesi gereken farklı bir gerçekliktir. Bu evrede eğitimin görevi, zihin ile iradeyi şekillendirmektir. Aynı zamanda gençlik evresi, öğretimin başlangıcını teşkil eder (Aytaç, 1972: 275).

Çocukluk döneminin özelliklerini ayrıntılı bir biçimde ele Montessori, Froebel'den farklı olarak gelişimin kesintili olarak ilerleyen bir süreçten ibaret olduğunu düşünür. Ona göre, on iki yaşından sonra fiziksel dengenin bozulmasıyla birlikte sağlık sorunları da artmaktadır. Bu durum, insanın psikolojisini de olumsuz etkilemektedir. Froebel ise gelişimin devamlı yükselen bir çizgiyi takip ettiğini iddia eder. Ona göre, insan, çocukluk döneminin sonuna kadar sürekli gelişme olanağı elde eder. Ayrıca Froebel'e göre, her gelişim kademesinin istenilen biçimde olması, bir önceki kademenin durumuna bağlıdır. Bu nedenle her gelişim kademesi hangi ihtiyaçları gerekli hale getiriyorsa, o ihtiyaçlar karşılanmalıdır. Bu konuda Montessori, Froebel ile aynı düşünceyi paylaşmaktadır.

Montessori (1953: 193)'ye göre, her dönemin özelliği diğer iki dönemden çok farklı olsa da bunlardan her biri sonrakine temel teşkil eder. Bu nedenle normal gelişimin sağlanması için önceki dönemdeki gelişimin ideal bir seviyeye ulaşması gerekir. Başka bir deyişle, geleceği inşa etmek için bugünü göz önünde bulundurmak gerekir. Bu nedenle eğitimin, birbiri ardına gelen gelişim dönemlerini göz önünde bulundurması gerekir. Belirli bir dönemin ihtiyaçlarına ne kadar çok dikkat edilirse, gelecek dönemde de o kadar çok olumlu sonuçlar alınır.

Montessori, evre geçişlerinin kesin biyolojik tarihlere bağlı olmadığını söyler. Çünkü bu geçişler, birden gerçekleşmez. Bunlar, olgunlaşma ile öğrenme süreçlerinin etkileşimlerinin sonucu olarak nitelendirilir. Ayrıca evre geçişleri, çocuğun çevresi ile alışverişi sırasındaki 'iç çalışması'nın ürünleridir (Wilbrandt, 2009: 124).

Montessori, evrelerin geriye döndürülemezliğini ve her bir evrenin kendine özgü niteliklerini vurgulamak için 'yeniden doğuşlar' terimini kullanır. Bu nedenle gelişimin uygun bir şekilde tamamlanması isteniyorsa, her evrede belirli deneyimler yapılmalıdır. Eğer evreye özgü deneyimler yapılmazsa, sonraki evrede bunların telafi edilmesi mümkün olmamaktadır (Wilbrandt, 2009: 123).

Montessori Okulları'nda, bu husus göz önünde bulundurularak her bir çocuğun karakterine ilişkin şemalar bulundurulur. Bu şemalar sayesinde eğitimciler çocukların farklı dönemlerine ilişkin düzensizliklerini fark ederek onlara ne biçimde davranacakları hakkında

bilgi sahibi olurlar. Böylelikle Montessori Öğretmeni çocukları daha iyi yönlendirme imkânı elde eder. Montessori Okulları'nda, çocuklara ait şemalar oluşturmak için onların anne babalarına şu şekilde sorular sorulur: Ailede kalıtsal hastalık var mı? Annenin gebelik dönemindeki hayatı nasıl? Doğum normal mi? Zira Montessori Okulları'na gelen üç yaşındaki çocukların büyük bir bölümü normal olmayan ancak düzeltilebilir karakterlere sahip bireylerdir (Montessori, 1953: 191).

Montessori Okulları'nda çocukların bedensel gelişimini takip etmek için de şemalardan yararlanılır. Bu amaçla öncelikle çocukların periyodik olarak vücut ölçüleriyle ilgili veriler toplanır. Daha sonra bu veriler çocukların yaş dönemlerine karşılık gelen ortalama vücut ölçüleriyle ilgili verilerle yan yana getirilir ve ailelere gönderilir. Böylelikle anne ve babalar çocukların fiziksel gelişimini takip etme olanağına sahip olurlar (Montessori, 1950: 44).

Büyük ölçüde fiziksel olgunlaşmadan ve karakterin gelişiminden etkilenen gelişim evrelerinin en önemli özelliklerinden biri çocuğa, onun özgürlüğünü elde etmesine imkân veren güçler sağlamasıdır. Montessori, bu düşünceden hareket ederek çocuğu yetişkinin baskısından kurtarmaya çalışır. Ona göre, gelişim evrelerinin her birinde, çocuğa, özgürlüğünü elde etmesi için gerekli araçlar sağlanır. Bu nedenle yetişkinin müdahalesi gelişim sürecindeki çocuğun çeşitli fırsatları kaçırmasına neden olabilir.

4.3. Duyuşsal Gelişim ve Duyuların Eğitimi

Montessori Metodu'na göre yapılan eğitimde beş duyu organının geliştirilerek duyarlı hale getirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda yapılan eğitimle çocuk, sadece duyu organlarını değil zekâ ve belleğini de geliştirmektedir. Başka bir deyişle, duyu organları gibi zekâ ve bellek de duyuşsal izlenimlerle gelişmektedir. Öyleyse Montessori Metodu'nu temele alan bir okuldaki çocuklara ait duyu organları, ortamla ortama ilişkin bilgi elde etmede kullanılan zihin arasındaki bağlantı noktalarıdır.

4.3.1. Duyuların Gelişimi

Montessori'ye göre, emici zihne sahip olan çocuk çevresini anlamak için duyu organlarını kullanır. Bu dönemde çocuklar zekâyâ, belleğe ve bilince sahip olmadıklarından

dolayı ortamda bulunan nesneleri sadece duyu organlarıyla anlamlandırmaya çalışırlar. Bu yönden ele alındığında çocuklar, duyu organlarını yetişkinlerden daha çok kullanırlar. Duyu organları en iyi, çeşitli deneyimlerden geçerek geliştirilirler. Başka bir deyişle, çocuk ne kadar çok deneyim geçirirse duyu organları da o kadar hızlı gelişim gösterir. Dolayısıyla ortamda serbestçe hareket eden çocuğun doğumdan itibaren gelişmeye başlayan duyu organları kısa zamanda olgunluk seviyesine ulaşır.

Gözlerimiz doğumdan itibaren gelişmeye başlarlar. Çocuk doğar doğmaz aile bireylerinin yüzlerini, yaşadığı ortamı ve ortamda bulunan varlıkları görme duyusuyla tanımaya çalışır. Çocuğun algılama düzeyi büyüdükçe gelişir. Böylece, çocuk zamanla izlenimlerini ifade edebilecek duruma ulaşır. Bu durum çocuğun görme duyusunu eğitme ve kendisini çevreleyen dünyayı kavrayabilme aşamasına geldiğini gösterir (Topbaş, 2004: 34).

İşitme duyusu da doğumdan itibaren hızla gelişmeye başlar. Bunun en büyük kanıtı çocuğun küçük yaşta dili öğrenmesidir. Çocuk çevredeki milyonlarca farklı ses arasından sadece insan seslerine odaklanarak bunlara ilişkin çeşitli izlenimlere sahip olur. Ayrıca çocuklar, bilinçsiz zihniyle dil öğrenirlerken duydukları insan diline ilişkin seslerin aynısını sessiz bir ortamda çıkarmaya çalışırlar. Bu durum, insan dilinin çocuğun üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu anlamına gelir (Montessori, 1953: 24).

Çocuğun dokunma duyusu ise, bir yaşından sonra hızlı bir gelişim ivmesi kazanır. Yaklaşık bir yıllık hareketsizlik döneminden sonra ellerini keşfeden çocuk, çevresinde gördüğü her şeyi ellemek, yani dokunarak anlamak ister. Zira bu dönemden sonra çocuklar çekmeceleri, dolap kapılarını açıp kapatmaya, kapları doldurup boşaltmaya başlarlar (Montessori, 1953: 154).

Uzun bir süre çevresini ağzıyla tanımaya çalışan çocuk artık ellerini de devreye sokmaktadır. Bu dönemden sonra çocuklar sürekli eşyalara dokunarak dokunma duyularını geliştirirler. Parmaklarıyla nesnelere dokunan çocuklar, nesnelerin ısısı, biçimi ve dokusu hakkında bilgi sahibi olurlar (Topbaş, 2004: 35).

Koku ve tat alma organları ise doğumdan itibaren duyarlıdırlar. Başka bir deyişle çocuklar, oldukça gelişmiş koku ve tat alma organlarıyla dünyaya gelirler. Yeni doğan çocuklar, birbirinden farklı kokuları ve temel tatları kolaylıkla ayırtedebilirler (Cüceloğlu, 1993: 342). Montessori (1985: 142)'ye göre, çocuğun koku ve tat alma duyusunu geliştirmesi için onun yaşadığı ortamda, bu duyuların kullanılmasını sağlayacak nesnelerin bulunması gerekir. Nasıl ki çocuğun, görme duyusunu geliştirmesi için ışığın, işitme duyusunu geliştirmesi için seslerin olması gerekiyorsa koku ve tat duyusunu geliştirmesi de ortama bağlıdır.

Koku ve tat alma duyuları ortamdan daha çok etkilenirler. En niteliksiz çevrede yaşayan çocuklar bile sayısız sesleri duyabilmekte, nesneleri görebilmekte ve onlara dokunabilmektedirler. Ancak çocuğun koku alma duyusunun ideal düzeyde gelişmesi için çeşitli otların ve çiçeklerin bulunduğu bir ortamda bulunması gerekir. Bu nedenle koku alma duyusu en iyi doğada ya da doğaya uygun bir biçimde düzenlenmiş ortamda geliştirilebilir. Aynı biçimde tat alma duyusunun gelişimi de ancak birbirlerinden farklı, çok sayıda sebze ve meyvelerin tadılarak onların tatlı, acı, ekşi ve tuzlu olarak sınıflandırılabilceği bir ortamda mümkündür.

4.3.2. Duyuların Eğitimi ve Duyu Materyalleri

Montessori Okulları'nda duyuların eğitimi için çeşitli materyallerden yararlanılır. Çocuk, ortamda kendi kendine materyal kullanarak duyu organlarını geliştirir. Bu nedenle duyuların eğitiminde en çok göz önünde bulundurulması gereken ilkelere biri 'kendi kendine eğitim'dir. Materyallerle kendi kendine eğitim yapan çocuk, duyularını geliştirerek hızlı bir fiziksel büyüme dönemine sahip olduğu yaş aralığında büyüme ile gelişim arasındaki uyumu sağlama şansını elde eder. Öyleyse Montessori Okulları'nda kullanılan duyu materyallerinin duyu organlarının gelişimlerini sağlamaktan başka bir amacı da vardır. Bu da, çocuğun içsel yapısını dengelemek olarak ifade edilebilir.

Duyu materyallerinin en önemli amacı, duyu organlarının gelişimini sağlamaktır. Bu materyaller, çocuğa dünyayı anlamlandırması için önemli fırsatlar sunarlar. Montessori'nin duyuların eğitimi için belirlediği materyaller, çeşitli yetenekleri geliştirme özelliklerine sahiptirler. Bunlar aynı zamanda Montessori'nin duyuların eğitiminde hedeflediği süreçlere

karşılık gelir. Bu süreçler; benzerlikleri fark etme ve bunları eşleştirebilme, bir dizi nesne arasındaki zıtlıklar ve aşırılıkları ayırdedebilme, birbirine şekil, renk, doku, ağırlık vb. yönlerden oldukça benzeyen nesneler arasındaki farklılıkları ayırdedebilme yetenekleri olarak sıralanabilirler. Çocuğun tüm bu süreçlerden başarıyla geçmesi, onun duyu organlarının her birinin yeterli düzeyde duyarlılık kazandığı anlamına gelir (Oktay, 1999: 53).

Montessori Okulları'nda çeşitli yetenekleri geliştirme özelliklerine sahip olan duyu materyallerin diğer bir önemli özelliği de tasarımlarına ilişkindir. Buna göre, duyu materyallerinin her biri diğer duyularla ilgisiz olacak biçimde yalnızca bir duyuya yönelik olmalıdır. Örneğin, işitme duyusuna ilişkin duyu materyallerinin hepsi renk ve boyut açısından aynı görünüme sahiptir. Çocuklar, bu materyalleri, sadece seslerini dinleyerek tanıyabilirler. Dolayısıyla Montessori Okulu'ndaki her bir duyu materyali ayırıcı bir niteliğe sahiptir.

4.3.2.1. Görme Duyusunun Eğitimi

Gözlerimiz; nesnelerin biçimleri, boyutları ve renkleri hakkında bilgiler edinmemizi sağlarlar. Nesnelerin uzunluklarını, kalınlıklarını, büyüklüklerini ve renklerini gözlerimizle algılayabiliriz. Görme duyusuna ilişkin ne kadar çok deneyimimiz olursa görsel algılarımız da o kadar çok nitelik kazanır. Bu nedenle Montessori Metodunda görme duyusunun eğitimi için çocukların nesnelerin biçimleri, boyutları ve renklerine ilişkin algılarda bulunmalarını sağlayan duyu materyallerinden yararlanılır. Üçlü blok seti, renk tabletleri ve silindir bloklar bu materyaller arasında yer alır.

4.3.2.1.1. Üçlü Blok Seti

Üçlü blok setinde, küp, prizma ve çubuklardan oluşan katı cisimler yer alır. Bunlar arasında yer alan ilk blok setinde ahşap pembe renkli on adet küp bulunur. Bu küp setinde, kenar uzunluğu bir santimetreden on santimetreye kadar dereceli olarak artan farklı büyüklüklerde on küp bulunur. Buna göre, en büyük küpün kenar uzunluğu on santimetre, en küçük küpün kenar uzunluğu ise bir santimetredir (Montessori, 1970: 59).

Küplerle alıştırmaya yapan çocuk, halının üzerinde kule inşa etmeye çalışır. Çocuk bunun için yere öncelikle en büyük küpü koyar. Daha sonra diğer küpleri boyutlarına göre

sıralayarak en küçüğüne kadar küpleri üst üste yerleştirir. Küpler, boyutlarına göre derecelendirilerek üst üste yerleştirilemese bile kule inşa edilebilir. Bu nedenle çocuk, hatayı ancak gözleriyle kontrol ederek bulabilir. Başka bir deyişle bu materyal, hatanın kontrolünü içermez. Hata yaptığını fark eden çocuk cisimlerin büyüklüklerine ilişkin görsel algısını zenginleştirerek düzgün bir biçimde kule inşa etmeyi öğrenir (Montessori, 1970: 59).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.berwynmontessori.com>>. (10 Temmuz, 2009).

Bir diğer blok setinde kahve renkli ahşap on adet dörtgen prizması yer alır. Dörtgen prizmaların tamamının uzunlukları yirmişer santimetredir. Bu prizmaların sadece kalınlıkları birbirlerinden farklıdır. Bu setteki en dar prizma bir santimetredir. Prizmaların yan yüzeylerinin kalınlıkları dereceli olarak birer santimetre artmaktadır. Buna göre, en geniş prizma on santimetredir (Montessori, 1970: 59).

Prizmalar yan yana yerleştirildiklerinde merdiven biçimi ortaya çıkar. Prizmalarla alıştırmalar yaparak merdiven biçimini oluşturmaya çalışan çocuk, cisimleri kalınlıklarına göre derecelendirmeyi öğrenir (Montessori, 1970: 59).

Prizmalarla çalışan çocuk, ağırlık ve büyüklük arasındaki bağlantıyı fark eder. Kalın ve ince kavramlarını kazanır. Ayrıca çocuk aynı uzunlukta olan nesnelerin farklı yüksekliklere sahip olabileceklerini de öğrenir. Böylelikle çocuğun küçük yaşta boyutlara ilişkin görsel algısı nitelik kazanır.



Kaynak: (Erişim) <<http://www.lunasmontessori.com>>. (10 Temmuz, 2009).

Bir diğerk blok setinde ise aynı renkte ve aynı enine sahip on adet çubuk bulunur. Çubukların her birinin eni dörder santimetredir. Bunların sadece uzunlukları birbirlerinden farklıdır. Bu setteki çubukların uzunlukları dereceli olarak onar santimetre artmaktadır. Sette on çubuk olduğu düşünülürse, en kısa çubuk on santimetre, en uzun çubuk ise bir metre boyundadır (Montessori, 1970: 59).

Çubuklarla yapılan alıştırmalar üç süreçten oluşur. Çocuk, öncelikle büyük bir halının üzerine on çubuğu koyar ve bunları rastgele karıştırır. Sonra çubukları birbirleriyle karşılaştırır. Daha sonra tüm çubukları uzunluklarına göre sıraya yerleştirir (Montessori, 1970: 60).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.madisonmontessori.com>>. (10 Temmuz, 2009).

Montessori (1970: 60- 61)'ye göre, küp, prizma ve çubuklardan oluşan üçlü blok setiyle çalışan çocuk, gözlerini kullanarak benzer nesneler arasındaki boyut farklılıklarını öğrenir. O, bu tür öğrenme sürecinin gerçekte, görüldüğünden daha da zor olduğunu iddia

eder. Çünkü bu öğretim materyalleri diğerlerinden farklı olarak hatanın kontrolünü içermezler. Çocuk, hataları sadece gözleriyle kontrol edebilir. Dolayısıyla bu tür materyallerle yapılan eğitim, görsel algıya olağanüstü bir yetenek kazandırır.

4.3.2.1.2. Renk Tabletleri

Renkleri tanıtmak için kullanılan tabletler ipek kumaşlardan hazırlanmıştır. Bunlarla alıştırmaya yapan çocukların renk algılarının gelişimi desteklenmektedir. Ayrıca bu tabletlerle, renk bilgisinin gelişimi de ikincil bir amaç olarak desteklenmektedir.

Montessori (1985: 152- 153) renkleri tanıtmada kullanılan materyallerin çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda belirlendiğini söyler. Görsel algıyı geliştirmede kullanılan bu materyaller, çeşitli renklerde ipeklerle sarılmış tabletlerden oluşur. Montessori Okulları'nda her biri farklı renkte dokuz temel tablet bulunur. Dokuz rengin her biri farklı tonlarıyla yedi renge ayrılır. Böylelikle Montessori Ortamı'nda gri, kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, mor, pembe ve kahverengi ile bunların çeşitli yoğunluklardaki tonlarından oluşan altmış üç tablet bulunur.



Kaynak: (Erişim) < <http://www.communitymontessori.net> >. (4 Ağustos, 2009).

Renk tabletleriyle yapılan alıştırmada öncelikle kırmızı, sarı ve mavi olmak üzere en canlı üç renk seçilir. Bu renklerdeki tabletler çocuğun önündeki masanın üzerine koyulur. Sonra çocuk, ona gösterilen rengin aynısını karışık biçimde yerleştirilmiş renk tabletlerinde arar. Çocuk aynı renkteki tableti bulduğunda bunu gösterilen tabletle eşleştirir. Böylelikle her biri ikişer tableten oluşan renk sütunları ortaya çıkar. Daha sonraki aşamada çocuğa en koyu veya en açık renkler sunulur. Bu şekilde yapılan alıştırmayla çocuğa gösterilen tabletlerin sayısı dokuzaya kadar çıkartılır. Dolayısıyla masadaki tablet sayısı on sekizi bulduğunda alıştırmının ilk aşaması tamamlanmış olur (Montessori, 1985: 153).

İkinci aşamada çocuğa, aynı renkten fakat farklı tonlarda üç tablet sunulur. Çocuk bu tabletleri, açık, orta ve koyu olarak renk tonlarına göre derecelendirerek sıraya koyar. Bu alıştırma, dokuz temel rengi derecelendirinceye kadar devam eder (Montessori, 1985: 153).

Üçüncü ve son aşamada ise, çocuğun önüne farklı renklerde ikili tabletler konulur. (örneğin, kırmızı ve mavi; sarı ve sarı). Çocuklardan, ikili tabletleri renklerin tonlarına göre derecelendirmeleri istenir. Sonra birbirlerine en çok benzeyen renklerden (örneğin, mavi, mor veya sarı, turuncu) karışımlar yapılarak aynı biçimde çocuklardan renkleri, yoğunluklarına göre derecelendirmeleri istenir. Böylelikle çocuklar, renkleri gruplandırmayı ve her bir rengi tonlarına göre derecelendirmeyi öğrenirler (Montessori, 1985: 15).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.mammafelice.it/>>. (5 Ağustos, 2009).

Montessori (1985: 154) çocukların altmış üç renk tableti kutusunu aldıklarını, kutudakileri masaya boşalttıklarını ve tabletleri uzun bir süre karıştırdıktan sonra hızla gruplandırıp renklerinin tonlarına göre sıralamayı başardıklarını bizzat gördüğünü söyler. Ona göre, çocuklar, küçük hatalarla da olsa renk tabletleriyle kendi kendilerine alıştırmalar yapabiliyorlardı. Bu alıştırmaları başarıyla yapanlar arasında üç yaşındaki çocuklar da vardı.



Kaynak: (Erişim) <<http://www.bel-montessori.at/>>. (6 Ağustos 2009).

Alıştırma sırasında dikkatlice bir renge bakan çocuk, karışık biçimde verilmiş renk grubundan onun dengini aramaktadır. Çocuk, belleğinin yardımıyla renkleri teşhis edebilmektedir. O, bu süreçte kendi zihninde yer alan izlenimlerden yararlanmaktadır. Dolayısıyla renk tabletleriyle yapılan alıştırmaların belleğin gelişimine de önemli katkısı vardır (Montessori, 1970: 66- 67).

4.3.2.2. İşitme Duyusunun Eğitimi

Kulaklarımızla, çevredeki hareketler sonucu ortaya çıkan sesler hakkında bilgi sahibi oluruz. Hareketin olmadığı yerde mutlak bir sükûnet vardır. Böyle bir durumda bile işitme organları kullanılmakta ve ortamın hareketsizlik olarak nitelendirilmesine yardımcı olmaktadır. Öyleyse işitme organları, öznenin çevresinde meydana gelen hareketleri anlamlandıran ve hareketsizliği kavrayan duyu organlarıdır.

Montessori (1970: 164), işitsel duyumları dört sınıfa ayırır. Bunlar; müzik, gürültü, sessizlik ve konuşan insan sesidir. Montessori Okulları'nda işitme duyusunun eğitimi için her bir işitsel duyuma karşılık gelebilecek şekilde dört farklı alıştırma yapılır. Müzik duyusunun eğitimi için çan seti, gürültü duyusunun eğitimi için ses kutuları, sessizlik duyusunun eğitimi için sessizlik alıştırmaları yapılır. Duyuların gelişimine de hizmet eden konuşma diline ilişkin alıştırmalar ise alfabenin öğretimi kapsamındadır.

4.3.2.2.1. Çan Seti

Montessori Okulları'nda, işitme duyusunun gelişimini sağlamak için çan seti kullanılır. Bu sette, ince 'do'dan kalın 'do'ya kadar her bir notanın sesini veren çift çanlar bulunur. Birinci setteki çanlar koyu, ikinci setteki çanlar ise, açık renkli tabanlara tutturulmuştur.

Çanların her biri birbirlerinden ayrı ayaklıklara sahiptir. Bir sette on üç, toplam yirmi altı çan vardır. Aynı set içinde yer alan çanların görünüşleri bakımından birbirlerinden hiçbir farkı yoktur. Ancak çanlara yavaşça vurulduklarında her birinden farklı sesler çıkar. Öyleyse aynı set içinde yer alan çanların sadece çıkardıkları sesleri birbirlerinden farklıdır. Bu özelliklerinden dolayı çanlar da duyuların eğitiminde kullanılan diğer nesneler gibi yerleri değiştirilerek çocuklara karışık bir biçimde sunulabilirler (Montessori, 1985: 165).



Kaynak: (Erişim) < <http://www.aldea-montessori.com> >. (6 Ağustos, 2009).

İlk alıştırmada her biri ayrı çan setinden alınan aynı özelliklere sahip çanlar ikişer ikişer tanıtılır. Böylelikle aynı sesi çıkaran tüm çanlar birbirleriyle eşleştirilerek yan yana koyulur. Daha sonra çanların çıkardıkları seslerin tonları derecelendirilir. Son aşamada ise öğretmen, çan setinin birini düzene koyup diğerini karışık biçimde bırakır. Bu aşamada öğretmen çocuklara, karışık bırakılan sette bulunan her bir çanın aynı tondaki sesini düzgün sıralanmış çan setinde bulmalarını söyler. Çocuklar aynı sesi çıkaran çanları eşleştirdiklerinde alıştırmalar tamamlanır (Montessori, 1970: 165). Çanlarla yapılan alıştırmalar sonucu çocuklar, sadece işitme duyularını geliştirmekle kalmazlar. Bu çalışmalarla çocuklar, ses tonları hakkında da bilgi sahibi olarak sesleri ince, orta ve kalın olarak derecelendirmeyi öğrenirler.

4.3.2.2.2. Ses Kutuları

Montessori Okulları'nda, farklı ses türlerini algılamak için kutular kullanılır. Bunlarla alıştırma yapan çocuklar, sesleri derecelendirmeyi öğrenirler. Böylelikle çocukların, gürültü duyuları gelişim kazanır.

İşitsel algıya zenginlik katan bu materyal, tahta veya kartondan yapılmış altışar silindirik kutudan oluşur. Böylelikle kullanılan kutu sayısı on ikidir. Aynı sette yer alan her bir kutuya az veya çok sayıda da olsa farklı nesneler konulur. Bu nedenle kutular sallandıklarında en kalınından en incesine kadar farklı yoğunlukta sesler çıkarırlar. Örneğin çakıl taşlarıyla dolu bir kutu, kumla dolu bir kutudan daha kalın ses çıkarır (Montessori, 1970: 77).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.littlemontessorian.com>>. (8 Ağustos 2009).

Ses kutularıyla yapılan alıştırmada öncelikle her bir ses kutusu, diğer sette yer alan ve aynı yoğunlukta ses çıkaran kutuyla eşleştirilir. Örneğin, çocuk kırmızı kapaklı kutuyu salladığında kutudan çıkan ses, mavi kapaklı diğer sette bulunan kutulardan birinden çıkan sese denk gelmektedir. Çocuk kutulardan çıkan sesleri teker teker dinleyerek aynı sesi çıkaran kutuları birbirleriyle eşleştirebilir (Montessori, 1970: 77- 78).

Ses kutularıyla birbirleriyle eşleştirildikten sonra bunlar çıkardıkları seslerin yoğunluklarına göre derecelendirilirler. Bunun için aynı set içinde yer alan her bir ses kutusu diğerleriyle karşılaştırılır ve çıkardıkları seslerin yoğunluklarına göre dereceli bir biçimde sıraya konurlar. Böylelikle çocuklar, ses kutularını çıkardıkları seslerin yoğunluklarına göre derecelendirmeyi de öğrenirler. Bu alıştırma da, renk tabletleriyle yapılan alıştırmaya benzer. Ses kutularıyla yapılan alıştırmada da önce eşleştirme daha sonra derecelendirme faaliyetleri vardır. Çocuklar, bu faaliyetleri öğretmenin ön açıklamasından sonra tek başlarına yaparlar (Montessori, 1970: 78).

4.3.2.2.3. Sessizlik Alıştırmaları

Montessori Okulları'nda sessizlik alıştırmaları, çocuğun hafif şiddette sesleri fark etmelerini sağlamak için yapılır. Bu çalışmada, diğerlerinden farklı olarak herhangi bir materyal kullanılmaz. Çocukların, hareket koordinasyonunu geliştirmesine de yardımcı olan bu çalışmalar, aynı zamanda günlük yaşam becerileri etkinlikleri kapsamındadır.

Sessizlik alıştırmalarının çocukları disipline etmede önemli bir rolü vardır. Bu alıştırma, çocukların sesleri elimine ederek onlara otokontrol yeteneği kazandırmayı amaçlar.

Bu nedenle alıştırma sürecinde öğretmen, ‘kımıldamayın’ diyerek çocukları sınırlandırmaz (Montessori, 1970: 48- 49).

Alıştırmada başarılı olmak için temel şart, çocukların rahatça oturacağı bir yer bulmaktır. Bu yer öyle olmalı ki, çocuklar oturduklarında alıştırma boyunca kendilerini rahat hissetmelidirler. Alıştırmanın başında öğretmen önce çocuklara, ayaklarını, kollarını, başını ve gövdesini oynatmadan nasıl hareketsiz oturduğunu göstererek örnek olur. Çocuklar da aynısını yapmaya çalışırlar. Onların hareketsiz kalmalarıyla birlikte ortam sessizliğe bürünür (Montessori, 1970: 49).

Sessizliğin sağlanmasıyla birlikte ortamda saatin tik tak sesleri, bahçedeki serçenin cıvıltısı, sineğin uçuşu gibi hafif şiddette sesler duyulmaya başlar. Bu sesler, gecenin zifiri karanlığını gidermekte etkili olamayan yıldızlar gibi sessizliğin devam etmesine engel olamazlar. Bu sesler sayesinde çocuklar, normalde duymadıkları seslerin farkına varırlar (Montessori, 1970: 49).

Alıştırmanın sonraki aşamasında başka bir odaya geçen öğretmen, birer birer hareketsiz duran çocukları isimleriyle çağırır. Ancak öğretmen, çocukları yanına çağırırken onların isimlerini kısık bir sesle ve heceleyerek telaffuz eder. Çocuğun, kendi adını duyduğunda ayağa kalkması ve sesin geldiği yere doğru sessizce yönelmesi gerekir (Montessori, 1970: 50).

Montessori (1970: 50- 51)’ye göre, sessizlik alıştırmaları yapan çocukların işitme duyuları, çevredeki sesleri algılamada hassaslık kazanır, Çocuklar, bu alıştırma sayesinde eşyalara çarpmadan hareket etme konusunda da titizlik gösterme yeteneği elde ederler. Ayrıca onlar, normalde çevrelerinde duymadıkları sesler konusunda bilinçlenerek dünyanın fark edilemeyen seslerle dolu olduğunu öğrenirler Dolayısıyla alıştırma yapan çocuklar, sessizliğin ve farklı bir dünya keşfetmenin tadına varırlar. Sessizlik alıştırması yapan çocukları izleyen Montessori, çocuklara ilişkin gözlemlerini şöyle ifade eder:

“Böylece çocukları, sade sessizliğe değil, bu sessizlik içinde kendilerini belli belirsiz çağıran seslere karşı da duyarlı olduklarını anladım. Parmaklarının ucuna basarak bana doğru geliyorlar,

gelirken de bir yere çarparız da bir gürültü çıkar diye içleri titriyor. Sonradan anladım ki hatalarının düzeltilmesine elveren hareket alıştırmaları, bu anlattığım örnekteki gibi alıştırmalar, çocuk için son derece yararlıdır” (1975: 21).

4.3.2.3. Dokunma ve Stereognostik Duyuların Eğitimi

Dokunma duyusu her ne kadar tüm cilde ilişkin olsa da, buna ait duyular en iyi parmaklarla hissedilir. Parmaklarımız; nesnelerin sıcaklıkları ve dokuları hakkında bilgiler edinmemizi sağlarlar. Montessori Okulları’nda doku algısının gelişimi için farklı kumaş ve kâğıt türleri, sıcaklık algısının gelişimi için de metal kaplar kullanılmaktadır.

Montessori (1970: 138)’ye göre, nesnelerin biçimlerine ilişkin algılara sahip olmak için dokunma duyusunun kullanılması yeterli değildir. Dokunma duyusu sadece nesnelerin yüzeylerini ve sıcaklıklarını algılamaya yöneliktir. Parmakların yardımıyla nesnelerin biçimlerini algılamak için, dokunma duyusunu da içeren stereognostik duyu kullanılmaktadır. Montessori, bunu altıncı duyu olarak nitelendirmektedir. Stereognostik duyunun kullanılması için hem nesneye dokunmak hem de nesnenin üzerinde parmakları hareket ettirmek gerekir. Parmaklarımızı nesneye dokunarak hareket ettirdiğimizde, dokunma ve kassal olmak üzere iki duyum birbirleriyle kaynaşmakta ve bunların kombinasyonuyla stereognostik duyum ortaya çıkmaktadır. Montessori Okulları’nda bu duyunun eğitimi için çeşitli katı cisimler kullanılmaktadır.



Kaynak: (Erişim) <<http://burlingtonmontessori.org>>. (12 Ağustos 2009).

4.3.2.3.1. Metal Kaplar

Montessori Okulları’nda çocukların sıcaklık algılarını geliştirmek için çok sayıda küçük metal kap kullanılmaktadır. Bu kaplar, sıcak veya soğuk suyla doldurulduklarında sıcaklıklarını uzun bir süre korumaları için ağızları sıkıca kapatılabilecek şekilde tasarlanmıştır.



Kaynak: (Erişim) <<http://www.bambini-montessori.com>>. (12 Ağustos, 2009).

Alıştırma için boş metal kaplar ikişer ikişer eşleştirilir. Kapların her biri eşiyile aynı seviyede olmak üzere, diğer kaplardan farklı seviyelerde sıcak veya soğuk suyla doldurulur. Böylelikle farklı sıcaklıklara sahip olan ikili kaplar ortaya çıkar. Alıştırma sürecinde çocuklar, aynı sıcaklığa sahip olan kapları birbirleriyle eşleştirmeye çalışırlar. Kaplar; sıcak, ılık ve soğuk olarak ikişer ikişer eşleştirildiklerine alıştırma tamamlanır (Montessori, 1985: 136).

4.3.2.3.2. Farklı Kâğıt Türleri

Montessori Okulları'nda çocukların dokunma duyusunu geliştirmek amacıyla, farklı yüzeylere sahip kâğıtlar kullanılır. Bunlarla alıştırma yapan çocuk, yüzeyler arasındaki farkları anlar. Dolayısıyla bu materyal, zihinsel süreçleri de desteklemektedir.

Montessori Okulları'nda dokusal algının gelişimi için üzerleri kâğıtlarla kaplanmış dört dikdörtgen tahta kullanılır. Tahtalardan birinin yüzeyi, bir çizgiyle iki eşit parçaya bölünmüştür. Bu iki yüzeyden birinin üzeri pürüksüz kâğıtla, diğerinin üzeri ise zımpara kâğıdıyla kaplıdır. Diğer tahtanın yüzeyi, sırayla değişen pürüksüz ve zımpara kâğıdından yapılmış şeritlerle kaplıdır. Başka bir tahtanın yüzeyi, en az pürüklüden en çok pürüklüye doğru derecelenmiş zımpara kâğıtlarıyla kaplıdır. Sonuncu tahtanın yüzeyi ise, karttan mukavvaya kadar çok sayıda pürüksüz kâğıt türleriyle kaplıdır (Montessori, 1985: 134).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.joymontessori.net>>. (20 Ağustos, 2009).

Üzerleri çeşitli kâğıt parçalarıyla kaplanmış olan bu tahtalarla alıştırma yapmak için çocukların gözleri bantla kapatılır. Daha sonra çocuk, her bir tahtanın farklı bölümlerine dokunur. Bu alıştırmalar sayesinde çocuk, parmak uçlarının duyumlarını geliştirir. Böylelikle o, herhangi bir nesneyi dokunarak tanıma olağanüstü bir yetenek kazanır (Montessori, 1985: 134).

4.3.2.3.3. Farklı Kumaş Türleri

Kâğıt türleri gibi farklı kumaş türleri de, dokunma duyusunun gelişimine destek olabilecek niteliktedir. Bu nedenle Montessori Okulları'nda farklı dokulardaki kumaş parçaları kullanılır. Bunlarla yapılan çalışmalar için, on çift farklı kumaş parçasından yararlanılır.

Çocukların alıştırma yapmaları için her çeşitten iki adet olacak şekilde çok sayıda kumaş parçası özel bir kutuda saklanmaktadır. Bunlarla alıştırma yapan çocuk; kumaş türlerinin hem adlarını hem de özelliklerini öğrenir. Ayrıca bunlarla yapılan alıştırmalardan önce çocukların gözleri bantlarla kapatılır ve tüm alıştırmalar kapalı gözlerle yapılır (Montessori, 1985: 136).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.bambini-montessori.com>>. (20 Ağustos, 2009).

Montessori, kumaş türleriyle yapılan çalışma için gözlerin kapatılması gerektiğini özellikle vurgular. Bu nedenle çalışma, kâğıt türleriyle yapılandan farklıdır. Çocukların ince motor gelişimini de destekleyen bu çalışmalar için, on çift farklı dokulardan oluşan (fitilli kadife, düz kadife, kot kumaş, düz kumaş, tül, keten, çuval, ipekli kumaş, pazen) parçalar kullanılır. Bunlarla yapılan çalışma, çocuğun yaşadığı çevreye olan duyarlılığın gelişimini de destekleyici niteliktedir (Wilbrandt, 2009: 231).

4.3.2.3.4. Froebel Seti

Montessori Okulları'nda, çocukların nesnelerin biçimlerini dokunarak algılamalarını sağlamaya yönelik alıştırmalar da yapılmaktadır. Stereognostik duyuya yönelik yapılan bu alıştırmalarla, çocukların geometriye ilişkin kavramlara yönelik gelişimi de desteklemektedir. Böylece bu alıştırmaları yapan çocukların, geometriye olan, 'hazır bulunuşluk' düzeyleri gelişmektedir.

Montessori (1985: 139), görme engellilerin en çok kullandığı duyumlardan biri olan stereognostik duyumun geliştirilmesi için tüm katı cisimlerden yararlanılabileceğini söyler. Ancak ona göre, bu duyumun geliştirilmesi için en uygun materyal, Froebel'in kendi okulunda kullanılmasını sağladığı ahşap tuğla ve küplerden oluşan settir. Bugünkü legoların kaynağını oluşturan bu sette yirmi dört adet küçük küp ve tuğla bulunmaktadır.

Alıştırma için önce çocukların, açık gözlerle ahşap tuğla ve küplerin üzerlerinde parmak uçlarını gezdirmeleri sağlanır. Bu süreçte çocukların bu cisimlere ilgi göstermelerini sağlamak için onlara, tuğla ve küplerin biçimlerinin özellikleri hakkında açıklamalar yapılır. Sonra çocuklara, cisimlere bakmadan küpleri sağa, tuğlaları da sol tarafa koymaları söylenir.

Daha sonra çocukların gözleri bantlarla kapatılarak, bu işlemi tekrar yapmaları söylenir (Montessori, 1985: 139).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.fallingwatermuseumstore.org>>. (20 Ağustos, 2009).

Montessori (1985: 140)'ye göre, bu alıştırma çocuklar için son derece eğlenceliydi. Aralarında üç yaşındakilerin de bulunduğu çocuklar, alıştırmaları mükemmel bir biçimde tekrar ediyorlardı. Alıştırmayı başarıyla tamamladıklarında ise sevinçten çılgık atıyorlardı. Montessori, çocukların adeta gözsüz görüyor olmaktan büyük mutluluk duyduklarını söyler.

4.3.2.4. Koku ve Tat Alma Duyularının Eğitimi

Koklama duyusu ile tat alma duyusu arasında son derece güçlü bir bağ vardır. Bu durum kendisini daha çok beslenme eyleminde bulunurken gösterir. Özellikle kedi, köpek gibi koklama duyusunu çok kullanan bazı hayvan türlerinin besini tatmadan önce koklayarak onun yenilebilir olup olmadığına karar vermeleri bu bağı açıkça ortaya koymaktadır.

İnsanlar da yiyeceğin tadını ve lezzetini yalnız dillerindeki tat alma hücreleriyle duyumsamazlar. Burnumuzdaki koku alma hücreleri de yiyeceğin tadı ve lezzeti hakkında önemli ipuçları verirler. Yemeklere baharat konmasının temelinde de, yiyeceğe koku ve acı vererek dilin ve burnun duyularını karşılıklı uyarma amacı vardır (Cüceloğlu, 1993: 106-107).

Montessori (1985: 143- 144) de kokuların, beslenme sürecinde daha çok duyumlandıklarını söyler. O, bu nedenle kokuyu, tada doğal bir yardımcı olarak nitelendirir. Öyleyse beslenmenin çocukların fiziksel gelişimlerini sağlamaktan başka rolleri de vardır.

Çocuklar, koku ve tat alma duyularını en iyi beslenirken geliştirirler. Montessori Okulları'nda bu hususa da dikkat edilmiştir. Zira bu okullardaki yemek saatlerinde çocuklara, ağırlıklı olarak hem besin değerleri yüksek hem de onların koku ve tat alma duyularını geliştiren süt, meyve, et gibi besinler verilir.

Montessori Okulları'nda koku ve tat alma duyularının gelişimlerine yönelik yapılan faaliyetler sadece yemek yemeye sınırlı değildir. Bu eğitim için çeşitli materyaller de kullanılmakta ve alıştırmalar yapılmaktadır. Bu materyaller arasında vazolar, koku kutuları ve çözeltiler gelir.

4.3.2.4.1. Vazolar ve Koku Kutuları

Koku algılarının gelişimine destek olmak amacıyla yapılan bu çalışmalar için çocukların, kokularından hoşlanmayacağı bitkilerden yararlanılmaz. Alıştırmalarda güzel kokulu çiçekler kullanılır. Bu nedenle çocuklar, çalışmalara daha iyi konsantre olurlar, Ayrıca bu durumda, çocuklarda alıştırmayı tekrarlama arzusu ortaya çıkarır.

Koku duyusunun eğitimi için Mayıs ayı içerisinde vazoya gül, menekşe, yasemin gibi çiçekler koyulur. Sonra çocuğun, gözleri bantla kapatılarak ona, 'şimdi sana sunulan çiçeklerden hediye edilecek' denir. Bir arkadaşı da içinde bir demet çiçek olan vazoyu çocuğun burnuna yaklaştırarak çiçeğin türünü söyler. Ayrıca arkadaşı bu demetten bir çiçeği veya daha fazlasını çiçeği koklayan çocuğa verir (Montessori, 1985: 142).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.montessori.org.nz>>. (23 Ağustos, 2009).

Taze çiçeklerle yapılan eğitimin belirli bir dönemle sınırlı olması nedeniyle günümüzdeki Montessori Okulları'nda tahtadan yapılmış altışar silindirik kutudan oluşan iki koku seti kullanılır. Böylelikle kullanılan kutu sayısı on ikidir. Aynı set içinde yer alan her bir kutuda ayrı koku bulunmaktadır. Bu kutulara, belirgin kokusu olan bitkiler konulur. Bunlar genellikle vanilya, tarçın, nane gibi baharatlardan oluşur. Kutuların görünüşleri bakımından birbirlerinden farkı yoktur. Bir sette bulunan kokunun aynısı diğer sette de bulunmaktadır. Alıştırma yapan çocuk, kapaklarını açıp kutuları koklayarak kokuları aynı olan kutuları birbirleriyle eşleştirir. Daha sonra çocuk, eşleştirdiği kokuları adlandırmaya çalışır (Wilbrandt, 2009: 237).



Kaynak: (Erişim) <<http://montessoribuy.com>>. (23 Ağustos, 2009).

4.3.2.4.2. Çözeltiler

Montessori Okulları'nda çocukları çeşitli tatları fark etmelerini sağlamak için alıştırma yapılır. Bu alıştırma sayesinde çocuklar, günlük hayatta tüketilecek besinlerin tatlarının daha çok farkına varırlar. Ayrıca bu alıştırma ile çocukların, tada ilişkin kavramlara yönelik gelişimi de desteklenmektedir.

Montessori (1985: 143- 144)' ye göre, koku duyuları tanımlanamayacak kadar büyük bir çeşitlilik gösterir. Tat duyuları ise tatlı, tuzlu, acı ve ekşi olmak üzere dört grupta ele alınabilir. Öyleyse tat alma duyusunun eğitimi, tüm tat türlerini kapsayabilecek biçimde yapılabilir. Bu düşünceden hareket eden Montessori alıştırma için tatlı, tuzlu, acı ve ekşi çözeltilere dilin dokundurulması yöntemini uygular. Bu yöntemle alıştırma yapan çocuklar, tüm tat türlerini tanıyarak hem tat alma duyularını hem de kelime haznelerini geliştirirler.

Günümüzdeki Montessori Okulları'nda tat alma duyusunun eğitimi için birbirleriyle aynı görünüme sahip sekiz küçük şişe kullanılmaktadır. Alıştırma için öncelikle boş şişeler ikişer ikişer eşleştirilir. Daha sonra bu şişelerin her birine eşiyile aynı türde olmak üzere diğerlerinden farklı tatlara sahip sıvılar konulur. Böylelikle farklı tatlara sahip olan sıvılarla dolu ikili şişeler ortaya çıkar. Sonra bu şişeler karışık bir biçimde çocuğa sunulur. Alıştırma sürecinde çocuklar, aynı tatlara sahip olan şişeleri birbirleriyle eşleştirmeye çalışırlar. Şişeler; tatlı, tuzlu, acı ve ekşi olarak ikişer ikişer eşleştirildiklerinde alıştırma tamamlanır (Wilbrandt, 2009: 239).



Kaynak: (Erişim) <<http://srujanamontessori.com>>. (24 Ağustos, 2009).

4.4. Zihinsel Gelişim ve Akademik Eğitim

Montessori Okulları'nda yapılan tüm etkinlikler, çocuğun zihinsel gelişimine katkıda bulunmaktadır. Ancak akademik etkinliklerin diğer etkinliklere göre zihinsel gelişime katkısı daha fazladır. Akademik etkinliklerde bulunan çocuklar, akıl yürütmekte, yeni kelimeler öğrenmekte, yeni imgelere sahip olmakta, bu kelime ve imgeler aracılığıyla nesne ve dış olayları temsil edebilmektedirler.

Çocukların kendi kendine veya eğitim yoluyla kazandıkları imgelerin her biri düşünceye hizmet etmekle görevlendirilmiştir. Yeni imgelere sahip olan çocuk, düşünme yeteneğini geliştirir. Böylelikle onun zekâsı ve insana özgü nitelikleri de gelişir (Montessori, 1975: 66). Çocukların, imgelerin tutkunu ve tiryakisi olduğu düşünülürse onların, akademik eğitim yoluyla zihinsel gelişimlerini sağlamanın zor olmadığı söylenebilir. Montessori Okulları'nda akademik eğitim çocuklara, okuma- yazma ve matematik eğitimi alanlarında verilmektedir. Çocuklara kazandırılan imgeler; okuma- yazma eğitiminde harfler ve kelimeler, matematik öğretiminde ise rakamlar ve uzamsal boyutlardır.

4.4.1. Okuma- Yazmanın Öğrenilmesi

Montessori, okuma yazmanın öğrenimi için geleneksel metotlardan oldukça farklı bir yöntem izlemiştir. Bu yöntemde, fişlerden cümleleri ezberlemek, bunları öğretmenin kontrolünde tekrar etmek, harfleri ve cümleleri defterlere geçirmek de dâhil, öğrenciyi etkisiz hale getiren hiçbir süreç yoktur. Montessori, geleneksel yöntemlerle yapılan okuma yazma eğitiminin çocuklarda çeşitli rahatsızlıkların ortaya çıkmasına neden olduğunu düşünür. O, çocukların bu süreçte karşılaştıkları zorlukları şu şekilde özetler:

“Okuyup yazma öğreneceğiz diye saatler saati iki büküm oturmaktan belkemikleri çarpılıyor, göğüsleri daralıyor, verem mikroplarına kurban kınıyorlardı. Yetersiz ışık altında okuma çabası miyopluk belasını yaygın hale getiriyor, vücutları dar ve kalabalık sınıflarda uzun süre kapalı kalmaktan güçten düşüyorlardı” (1975: 203).

Montessori’nin yöntemiyle öğrenci, okuma- yazmayı doğrudan işin içine girerek ve bağımsız hareket ederek materyaller aracılığıyla kendi öğrenme hızına göre öğrenir. Bu yöntem üç aşamadan oluşur. İlk aşamada, çocukların yazı yazabilme yeteneği elde edebilmeleri için çeşitli hazırlık alıştırmaları yapılır. Bu alıştırmalar için kullanılan materyaller metal çerçeveler ile zımpara kâğıdından yapılmış harflerdir. İkinci aşamada, çocukların harfleri seslerine göre tanımaları ve bulmaları sağlanır. Bunun için taşınabilir harflerden oluşan setten yararlanılır. Bu aşamada çocuklar yazı yazmayı öğrenirler. Üçüncü aşamada ise çocukların okumayı öğrenmeleri için okuma kartlarıyla çeşitli alıştırmalar yapılır.

Geleneksel metotlarda yazı yazmayı öğretmek için alfabetik işaretler çıkış noktası olarak kabul edilir. İşe harflerin çizgilerinden başlanır. Öncelikle eğik ve düz çizgiler çizilir. Sonra çeşitli harfler çizilir. Oysa Montessori Metodu bireyin öğrenme hızına göre hareket etmektedir. Bu nedenle dışsal süreçler arka planda yer alır. Montessori Metodu ile yazı yazmayı öğretmek için yazı yazan elin gerçekleştirmesi gereken çeşitli hareketler, çıkış noktası olarak kabul edilir (Montessori, 1970: 100- 101).

Montessori Okulları’nda çocuğun, yazı yazmayı öğrenmesi için yazı yazmada kullanacağı tüm hareketleri yapabilme yeteneği elde etmesi amaçlanır. Bu hareketler, çocuğa harf veya çizgi çizdirilerek öğretilmez. Çocuk, yazı yazabilme yeteneğini dolaylı bir hazırlık

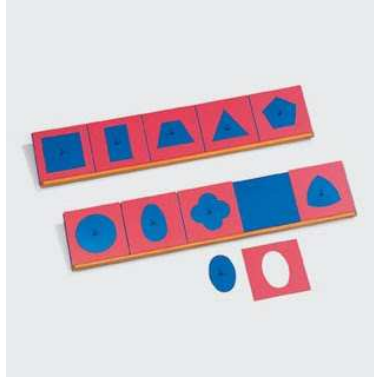
sürecinin sonunda elde eder. Dolayısıyla Montessori Metodu ile verilen eğitimde çocuklar, tek bir harf bile çizmeden yazı yazmayı öğrenirler (Montessori, 1970: 101).

Yazı yazmayı öğrenmek için yazı yazma gerecini (kalem, tebeşir vb.) parmaklar arasında tutabilme ve onu, yazı yazılacak düzleme doğru yönlendirme hareketlerini öğrenmek gerekir. Ancak bu hareketlerin her şeyden önce zarif ve seçkin olmalarına özen gösterilmelidir. Yazı yazma gereci, parmaklar arasında ne çok sıkı ne de çok gevşek tutulmalıdır. Ayrıca yazı yazma gerecini, yazı yazılacak düzleme düzgün bir şekilde yöneltmek için kaba bir biçimde hareket etmemek, aksine onun hafifçe düzleme değdirilmesini sağlamak gerekir (Montessori, 1950: 224). Montessori Okulları'nda çocuklar, yazı yazabilmek için sahip olmaları gereken yeteneklerin büyük bir bölümünü daha önce verilen duyuların eğitimi sayesinde elde ederler.

Duyuların eğitimi çerçevesinde yapılan alıştırmalarda çocuklara; düz veya pürüklü yüzeylere hafifçe dokunabilme, katı cisimleri yuvalarına koyabilme ve çıkarabilme, geometrik cisimleri iki parmağıyla tutabilme becerileri kazandırılır. Bu faaliyetler sayesinde çocukların elleri gerekli hareket koordinasyonunu elde eder. Böylelikle onların elleri, yazı yazmada kullanacağı hareketlerin önemli bir bölümünü yapabilecek kadar yüksek bir olgunluk seviyesine ulaşır (Montessori, 1970: 100). Ancak duyuların eğitimi için yapılan alıştırmalar, çocukların düzgün bir biçimde kalem tutmaları ve yazı yazmaları için yeterli değildir.

4.4.1.1. Metal Çerçeveler

Çocuklara kalem tutma ve kullanma becerisi kazandırmak için sekiz adet metal çerçeveden yararlanılır. Bir düzlem üzerinde bulunan ve kolaylıkla çıkarılabilen metal çerçevelerden her biri farklı bir geometrik biçime sahiptir. Bunlardan bazıları üçgen, altıgen gibi düz çizgilerden oluşurken bazıları daire, elips gibi eğik çizgilerden oluşmaktadır (Montessori, 1970: 104). Metal çerçevelerle alıştırma yapan çocuklar yazı yazmada kullanacakları el hareketlerini öğrenirler. Ancak bunlar, çocuğun düzgün bir biçimde yazı yazması için yeterli değildir. Çünkü bu aşamadaki çocuğun, henüz harflerin biçimleri hakkında bilgisi yoktur.



Kaynak: (Erişim) <<http://montessorihouse.blogspot.com>>. (25 Ağustos, 2009).

Alıştırma için çocuğa beyaz bir kâğıt ve renkli kalem verilir. Metal çerçevelerden birini kâğıdın üstüne koyan çocuk, onun dış kenarlarını renkli kalemle takip ederek çizer. Çerçeve kâğıdın üstünden kaldırıldığında da geometrik figür ortaya çıkar (Montessori, 1970: 104- 105).

Çocuk benzer hareketleri ahşap katı cisimlerle de yapmıştı. Ancak metal çerçevelerle yapılan alıştırma diğerlerinden farklıdır. Çünkü çocuğun parmakları, çeşitli geometrik figürlere sahip olan metal çerçevelere doğrudan temas etmez. Buradaki amaç, çocuğun çerçevelere kalemle temas etmesini sağlamaktır (Montessori, 1970: 105).

Metal çerçevenin dış kenarlarını çizen çocuk, bir başka renkteki kalemi eline alır ve aynı işlemi yapar. Çizim iyi yapılmışsa çocuk, metal çerçeveyi kaldırdığında kâğıdın üstünde iki farklı renkte çizilmiş geometrik figür görür. Eğer renkler iyi seçilmişse sonuç çocuk için göz kamaştırıcı olur. Genellikle renk seçimi nesne seçimi gibi gereksiz detay olarak göz önünde bulundurulur. Ancak renk seçimi çok önemlidir. Çünkü iki farklı renkte çizilmiş geometrik figür, çocukta, bir başka renk kombinasyonunu görme ve böylece alıştırmaı tekrarlama arzusunun ortaya çıkmasına neden olur. Bu nedenle renk ve nesne çeşitliliği birer çalışma dürtüsüdür (Montessori, 1970: 106).

Montessori (1970: 106), metal çerçevelerle alıştırma yapmaya başlayan çocukların, bu alıştırmaı devam ettirme arzusunda olduklarını söyler. Ona göre, çocuklar, geometrik figürlerin kenarlarını çizmekten ve içlerini doldurmaktan hiç sıkılmazlar. Bu şekilde sayısız çizim yapan çocuklar, üzerlerinde çalışma yaptıkları kâğıtları kendi çekmecelerine koyarlar.



Kaynak: (Erişim) <<http://montessorihouse.blogspot.com>>. (25 Ağustos, 2009).

Çocuğun, çift çizgiyle geometrik figürün dış kenarları çizebilmesi, onun kalem tutma ve kullanma da yararlanacağı kaba hareketleri öğrenmesi anlamına gelir. Bu aşamadan sonra çocuklara, yazı yazmak için kullanacağı hazırlayıcı hareketler öğretilir. Bunun için çocuklar, çizdiği figürün içlerini yukardan aşağıya çizdikleri dik çizgilerle doldururlar. Başlangıçta çocuklar genellikle figürlerin içlerini kenarlarına bakmadan, büyük çizgilerle kabaca doldururlar. Ancak yavaş yavaş çizimler düzelir. Çocuklar, bu alıştırma sayesinde yazı yazmak için kendilerine gerekli olan hareketleri organize ederler (Montessori, 1970: 106).

Metal çerçevelerin kenarlarını takip ederek başlayan çizimler, çocukların, albümlerdeki çeşitli hazır figürlerin içlerini doldurmaya başlamalarıyla daha da mükemmelleşir. İçinde çeşitli çiçek, yaprak ve hayvan figürlerinin bulunduğu albüm, sayfaları birer birer dışarı çıkartılabilecek şekilde tasarlanmıştır. Böylelikle çocuk rahat çalışma imkânı bulur. Ayrıca bu aşamada çocuklar, renkleri büyük bir zevkle kendi başlarına seçerler (Montessori, 1970: 107).

4.4.1.2. Zımpara Kâğıdından Yapılmış Harfler

Metal çerçevelerle çizim yapabilme yeteneği elde eden çocuklar, bu aşamadan sonra harfleri öğrenmeye başlarlar. Bu sürecin sonunda çocuklar, harfleri de çizebilme yeteneği elde edeceklerdir. Montessori okullarında harfleri öğretmek için zımpara kâğıtlarından yararlanılır. Zımpara kâğıtlarından yapılmış harflerin üzerinde parmaklarını gezdiren çocuklar, her bir harfin biçimi hakkında bilgi sahibi olurlar (Pollard, 1996: 39) .



Kaynak: (Erişim) <<http://www.montessoricollection.com>>. (28 Ağustos, 2009).

Çocuklar, harflerin üzerinde kalem gibi tutulacak bir çubukla da çalışırlar. Böylece elin ve kolun hareketleri çocuğun belleğine işlenir. Bunun sonucunda çocuklar, her bir harfin biçimi hakkında bilgi sahibi olurlar. Çocuklar, harfleri aynı zamanda gözleriyle de takip ederler. Bu şekilde harf, belleğe hem görsel hem de dokunsal olmak üzere iki yönlü işlemektedir (Wilbrandt, 2009: 320).

Alıştırma sürecinde çocuk harfe dokunurken, öğretmen o harfin sahip olduğu sesi telaffuz eder. Örneğin çocuk, zımpara kâğıdından yapılmış iki ünlü harf olan ‘i’ ve ‘o’ya dokunduğunda, öğretmen sırayla bunların seslerini telaffuz eder. Sonra öğretmen, çocuğa, “bana ‘i’yi ve ‘o’yu ver” der. Daha sonra çocuğa harfler gösterilerek “bunlar nedir?” diye sorulur. Bu alıştırma diğer harfler için de aynı biçimde yapılır. Ancak ünsüz harfler adlarıyla değil de sadece sesleriyle telaffuz edilir. Sonunda çocuk, artık harflere tek başına dokunmaya başlar. Böylelikle çocuk, harfleri çizmek için gerekli hareketleri organize eder. Bu süreç sadece yazmak için değil, okumak için de bir ön hazırlık niteliği taşır. Harflere dokunan çocuk aynı zamanda onların görünüşlerini de incelemiş olur. Böylelikle çocuk, harflerin okunuşları hakkında da bilgi sahibi olur (Montessori, 1970: 109).

4.4.1.3. Taşınabilir Harfler

Okuma- yazmanın öğrenilmesi için Montessori Okulları’nda kullanılan diğer bir materyal taşınabilir harflerden oluşur. İki adet taşınabilir harf seti bulunur. Bunlardan birinde büyük boyutlarda, diğerinde ise küçük boyutlarda harfler bulunmaktadır. Ünlü ve ünsüz harfler, farklı renkte tasarlanmıştır. Çocuk, harflerin bir bölümünü öğrense bile bu harfleri yan yana koyarak kelime oluşturmaya başlayabilir (Montessori, 1970: 111).

Çocuğun hareketli harflerle sesleri birleştirerek sözcük oluşturmasını sağlayan bu sette ünlü harfler mavi, ünsüz harflerde pembe renklindedir. Bu harflerle çalışan çocuk kelimelerin seslerden oluştuğunun farkına vararak analiz, bir kelimedeki seslerden farklı kelimeler oluşturarak sentez yapar (Wilbrandt, 2009: 334).

Montessori (1970: 110)' ye göre, okunduğu gibi yazılan İtalyanca'da yazmayı öğretmek için bir kelimeyi oluşturan sesleri açıkça ayrı ayrı telaffuz etmek yeterlidir. Zira çocuk, kelimeyi oluşturan sesleri kolaylıkla birer birer tanıyabilir. Montessori, buna örnek olarak 'el' anlamına gelen ve okunuşu ile yazılışı aynı olan 'mano' kelimesini verir. Bu kelimeyi oluşturmaya çalışan çocuk, -m, -a, -n, -o seslerinden yola çıkar. O, daha sonra bu seslere sahip olan harfleri setten bularak yan yana koyar. Bu şekilde çok sayıda alıştırma yapan çocuk, bütünden parçaya giderek de alıştırma yapabilme yeteneği kazanır. Böylelikle çocuk, kelimeleri uygun bir biçimde önce seslere bölmeyi, sonra da onları harflere dönüştürmeyi başarır.

Montessori (1970: 111) taşınabilir harflerle alıştırma yapan çocukların hiç yazı yazmadıkları halde kelimeleri tam olarak yazabilme yeteneği kazandıklarını iddia eder. Hatta bu olay, beklenmedik bir anda meydana gelir. Öyle ki, kâğıt üzerine bir harf bile çizmeyen çocuklar ardı ardına sayısız kelimeler yazarlar. O andan itibaren çocuklar, sürekli yazı yazmaya devam ederek yazılarını yavaş yavaş mükemmelleştirirler.



Kaynak: (Erişim) <<http://www.montessoricollection.com>>. (28 Ağustos, 2009).

Türkçe'nin de okunduğu gibi yazıldığı düşünülürse ülkemizin eğitim kurumlarında okuma- yazmanın öğretimi için diğer materyallerle birlikte taşınabilir harf setinden de yararlanılabilir. Bu materyal, çocukların çok sayıda kelime oluşturmaya uygun olduğundan

onunla yapılan eğitimle, öğrencilere sadece okuma ve yazma becerileri kazandırmak amaçlanmaz. Bu materyal, öğrencilerin düşünme, sorgulama, sınıflama gibi zihinsel beceriler kazanmalarına da yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla taşınabilir harflerle yapılacak eğitim, ülkemizdeki çocukların yaratıcılıklarının gelişmesine de katkı sağlayacaktır.

4.4.1.4. Okuma Kartları

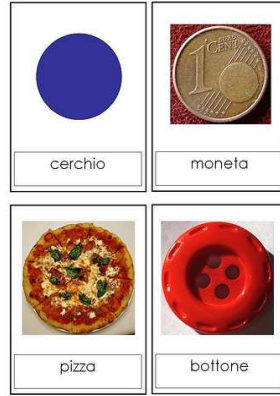
Montessori Metodu'na göre, materyalleri amacına uygun bir şekilde kullanabilen çocuk bir üst aşamaya geçebilmektedir. Bu anlayış çerçevesinde ancak yazı yazabilme yeteneği kazandırmayı amaçlayan materyalleri başarıyla kullanabilen çocuk okumayı öğrenmeye başlayabilir. Dolayısıyla metal çerçeveleri ve zımpara kâğıdından yapılmış harfleri kullanabilen çocuğa bu noktadan itibaren okuma eğitimi verilmeye başlanır.

Montessori (1970: 113- 114)'ye göre, okumayı öğrenmenin başlangıç dönemi, harfleri görmek ve tanımaktır. Bu yöntemle çocuklar her ne kadar önce yazmayı öğrenseler de, okumak ve yazmak birbirleriyle kaynaşan iki işlemdir. Özellikle harfleri yan yana koyarak kelimeler oluşturan çocuklar, kelimenin okunuşunu da içeren karmaşık bir alıştırma yaparlar. Ancak Montessori, bu süreçten geçen çocukların kelimenin okunuşlarını öğrendikleri halde, okumayı tam olarak öğrenemediklerini iddia eder. Çünkü o, yazılan kelimenin seslendirilmesini 'okuma' olarak nitelendirmez. Montessori'ye göre, asıl okuma yazılan bir kelime veya kelime grubundan düşüncenin yorumlanmasıdır.

Montessori'ye göre, tek tek kelimeleri, hatta cümleleri okuyup anlayan çocuklar bile kitaplardan uzun bir süre uzak kalmayı tercih ederler. O, buna dayanarak eğitimcinin çocuk için yazı yazmasını ve çocuğun yazdığı kelimeleri seslendirmesini önerir. Çünkü çocuğun, basılı kitaplarda yazılı olan kalıpları okuyup anlamlandırması uzun bir süre gerektirebilir. Bu nedenle Montessori Okulları'nda okumanın öğretilmesi için özel alışırmalar yapılır (Wilbrandt, 2009: 339).

Okumanın öğrenilmesi amacıyla yapılan alışırmalar için kartların üzerine herkes tarafından bilinen kelimeler veya çocuklara gösterilen nesnelerin adları yazılır. Eğer kelime, çocuğa gösterilen nesnelerden birine ilişkinse, nesneler, okumayı kolaylaştırmak için, çocuğun gözlerinin önüne konulur. Daha sonra çocuk, nesnenin adıyla onu temsil eden kelime arasında ilişki kurarak okuma kartındaki kelimeyi okumaya çalışır. Okumanın öğretilmesi için

bu biçimde birçok alıştırma yapılır. Bu alıştırmalara, okunuşu zor kelimelerle de başlanabilir. Çünkü bu aşamada çocuklar, önceki alıştırmalarda çok sayıda kelime oluşturdıklarından dolayı kelimelerin nasıl seslendirileceklerini bilirler (Montessori, 1970: 114).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.momatwork.splinder.com>>. (29 Ağustos, 2009).

Okuma kartlarıyla yapılan çalışmaların temel amacı, çocuğun yazılı sembolleri anlayarak okumada sürat kazanmasıdır. Bu çalışmayla çocuğun, çevredeki nesnelere ait isim kartlarını okuyarak bunların ilgili nesnelerle eşleştirme yeteneği de desteklenir. Ayrıca bu çalışmayla, çocuğun okuduğunu anlama yeteneği de desteklenir (Wilbrandt, 2009:337).

4.4.2. Matematiğin Öğrenilmesi

Montessori, çocukların matematiği öğrenmesi için somuttan soyuta giden bir süreç izler. Bu süreçte alıştırmalar yapan çocuk, matematiksel temel bilgilere sahip olur. Böylelikle çocuğun zihni doğru bir temel üzerine kurulur. Matematik materyalleri, bu amaca hizmet edecek özelliklere sahip olacak şekilde tasarlanmıştır.

Matematik materyallerinin temel özelliği, soyut kavramları, somutlaştırmasıdır. Bu nedenle matematik materyalleri; miktar, sembol gibi temel matematik kavramlarını daha da anlaşılır hale getirmektedir. Ayrıca bütün kavramlar çocuğa, basitten zora doğru kavratıldığı için materyallerin de kendi içinde belirli bir düzeni vardır (Wilbrandt, 2009:264). Montessori Okulları'nda çocukların matematik öğrenmeleri için yapılan faaliyetler geometri ve aritmetik, olmak üzere iki alanda gerçekleştirilir.

Geometri öğreniminin temel unsurunu ‘boyutlar’ oluşturur. Çocukların nesnelerin boyutları hakkında bilgi sahibi olması için kullanılan başlıca materyaller; silindir blokları ile çubuk, prizma ve küplerden oluşan üçlü blok setidir. Çocuklar, bu cisimler aracılığıyla hem boyutlar hakkındaki temel bilgileri hem de boyutların kendi aralarındaki matematiksel ilişkileri öğrenirler.

Aritmetik öğreniminin ise temel unsurunu ‘rakamlar’ oluşturur. Çocukların sayıları ve bunların sembolleri olan rakamları öğrenmesi için kullanılan başlıca materyaller sayı çubukları ve zımpara kâğıdından yapılmış rakamlardır. Çocuklar bunlar aracılığıyla rakamsal ilişkileri, rakamların karşılıkları olan miktarları öğrenirler.

4.4.2.1. Geometrinin Öğrenilmesi

Doğduğu andan itibaren geometrik şekillerle karşılaşan çocuk, elleriyle ve gözleriyle çeşitli şekiller hakkında bilgiler edinir. Böylelikle çocuk, henüz küçük yaşlarda geometrik şekilleri algılama yeteneği kazanır. Ancak onun bu yeteneği, sadece geometrik şekilleri bir bütün olarak algılayabilmekle sınırlıdır. Dolayısıyla küçük yaşlardaki çocuklar, çeşitli cisimlerin boyutları hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler. Bu nedenle Montessori Okulları’nda çocuklara çeşitli cisimler sunularak onların boyutlar hakkında bilgi sahibi olması amaçlanır.

4.4.2.1.1. Silindir Blokları

Çocukların boyutları öğrenmesi ve birbirinden ayırdedebilmesi için kullanılan bu materyal, üzerlerine silindirlerin yerleştirilip çıkarılacağı üç ahşap blok ile farklı ebatlarda otuz ahşap silindirden oluşur. Üç ahşap bloğun her biri farklı bir boyutun anlaşılmasına yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca bunların her birinde farklı ebatlarda onar silindir yuvası bulunur (Montessori, 1985: 144- 146).

İlk ahşap blok, çapları eşit, ancak birbirlerinden farklı boylara sahip olan silindirlerin yerleştirilip çıkarılabileceği biçimde tasarlanmıştır. Bu bloğa yerleştirilebilecek en kısa silindir bir santimetre boyundadır. Silindirlerin boyları sırayla onuncu ve sonuncu silindire kadar yarımşar santimetre artırılır. Dolayısıyla bloğa yerleştirilebilecek en uzun silindir beş buçuk santimetre boyundadır (Montessori, 1985: 146).

İkinci ahşap blok, uzunlukları eşit ancak farklı çaplara sahip olan silindirlerin yerleştirilip çıkarılabileceği biçimde tasarlanmıştır. Bu bloğa yerleştirilebilecek en dar silindirin çapı bir santimetredir. Silindirlerin çapları sırayla onuncu silindire kadar yarımşar santimetre artırılır. Dolayısıyla bu bloğa yerleştirilebilecek en geniş silindirin çapı beş buçuk santimetredir (Montessori, 1985: 146).

Üçüncü ahşap blok ise, hem yükseklik hem de genişlik bakımından birbirlerinden farklı silindirlerin yerleştirilip çıkarılabileceği biçimde tasarlanmıştır. Silindirlerin çapları ve yükseklikleri sırayla onuncu silindire kadar yarımşar santimetre artırılır. Dolayısıyla bu bloğa yerleştirilebilecek en küçük silindirin boyu ve çapı bir santimetre, en büyük silindirin boyu ve çapı ise beş buçuk santimetredir (Montessori, 1985: 146).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.infomontessori.com>>. (30 Ağustos, 2009).

Alıştırma için çocuklar, silindirleri ellerine alarak onları evirip çevirerek ahşap bloklara yerleştirmeye çalışırlar. Silindiri eline alan çocuk, öncelikle silindir ile onun yerleştirileceği boşluk arasında ilişki kurmaya çalışır. Bu materyal de hatanın kontrolünü içerir. Zira çocuk, başlangıçta silindirleri yanlış yuvaya yerleştirmişse sonuncu silindir mutlaka açıkta kalır. Böylelikle sonuçtan gidilerek hata belirlenebilir (Montessori, 1985: 146-147).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.montessoricollection.com>>. (30 Ağustos, 2009).

Görme ve dokunma duyusunun eğitimi için de kullanılabilen silindirlerin kendi aralarındaki farklılıkları algılayabilen çocuklar, üç boyutu kavrarlar. Silindirlerin boyları arasındaki farklılık, birinci boyutun, yarıçapları arasındaki farklılık ikinci boyutun, hem boyları hem de yarıçapları arasındaki farklılık ise, üçüncü boyutun anlaşılmasına yardımcı olur (Montessori, 1985: 146).

4.4.2.1.2. Üçlü Blok Seti

Farklı boyutlara sahip olmalarından dolayı görme duyusunun eğitimi için kullanılan her biri onar adet çubuk, prizma ve küpten oluşan üçlü blok seti çocukların üç boyuta ilişkin bilgilerini pekiştirebilecek biçimde tasarlanmıştır. Bunlar aynı zamanda çeşitli matematiksel ilişkileri algılama imkânı verir. Bu nedenle üçlü blok seti geometrinin öğrenilmesi için de kullanılır.

Üçlü blok setinde yer alan on çubuğun birbirleri arasındaki matematiksel ilişki sayı dizisi ilişkisidir. Bu ilişki, çubukların birinci boyutlarındaki, başka bir deyişle uzunluklarındaki farklarından kaynaklanmaktadır. Çubukların birbirleri arasındaki sayı ilişkisi: “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10” olarak gösterilebilir (Montessori, 1985: 152). Çubuklarla alıştırma yapan çocuk, sadece tek bir boyutun farkına varır

Uzunlukları aynı fakat yan yüzeyleri farklı dörtgen prizmaların birbirleri arasında sayıların karesi ilişkisi vardır. Bu ilişki, prizmaların farklı alanlara sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Prizmaların birbirleri arasındaki sayı ilişkisi: “ 1^2 , 2^2 , 3^2 , 4^2 , 5^2 , 6^2 , 7^2 , 8^2 ,

$9^2, 10^2$ olarak gösterilebilir (Montessori, 1985: 152). Bunlarla alıştırma yapan çocuklar, iki farklı boyutu görsel olarak algılarlar. Ayrıca bu materyal sayesinde çocuklar, ağırlık ve büyüklük arasındaki bağlantıyı da fark ederler (Wilbrandt, 2009: 223).

Üç boyutu da farklı küplerin ise birbirleri arasında sayıların küpü ilişkisi vardır. Başka bir deyişle bu ilişki, küplerin farklı hacimlere sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Küplerin birbirleri arasındaki sayı ilişkisi: $1^3, 2^3, 3^3, 4^3, 5^3, 6^3, 7^3, 8^3, 9^3, 10^3$ olarak gösterilebilir (Montessori, 1985: 152). Küplerle alıştırma yapan çocuklar, üç farklı boyutu görsel olarak algılarlar.

Montessori (1985: 152)'ye göre, çocuklar, cisimler arasındaki sayısal ilişkileri sadece duyumsal olarak kavrayabilirler. Ancak bu alıştırmalar aracılığıyla çocuğun zihni doğru bir temel üzerinde gelişir. Böylelikle çocuğun matematiğe karşı olan eğilimi küçük yaşlarda gelişir.

4.4.2.1.3. Geometri Dolabı

Montessori Okulları'nda, geometrinin öğrenilmesi için geometrik şekillerin algılanmasına yönelik çalışmalara da yer verilmektedir. Çocuklar, bunlarla alıştırma yaparak geometrik yüzeyleri algılarlar. Alıştırmalar sonunda çocuklar, birbirinden farklı geometrik yüzeyleri ayırtetme yeteneği kazanırlar.

Geometri dolabı altı çekmecedir. Bu dolabın her çekmecesinde değişik boyutlarda tahtadan yapılmış altışar adet geometrik şekil yer almaktadır. İlk çekmecedeki farklı çaplarda daireler, ikinci çekmecedeki bir kare ile farklı boy ve genişliklerde beş adet dikdörtgen, üçüncü çekmecedeki de farklı alanlara sahip üçgenler bulunmaktadır. Bu dolabın dördüncü çekmecesinde beş kenarlıdan on kenarlıya kadar farklı sayıda kenar sayısına sahip altı adet çokgen, beşinci çekmecesinde aralarında elips, yonca ve yamuğun da bulunduğu farklı şekiller, altı çekmecesinde ise, eğri kenarlara sahip çeşitli şekiller yer almaktadır (De Bartolomeis, 1973: 56).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.montessoriedutoys.com>>. (5 Eylül, 2009).

Alıştırma için çocuk, şekilleri bulunduğu yerden çıkararak tekrar yerlerine yerleştirmeye çalışmaktadır. Bu süreçte çocuk, şekilleri ellerine almakta ve parmaklarıyla dokunarak onları tanımaya çalışmaktadır. Bu materyal de hatanın kontrolünü içermektedir. Çünkü yanlış yuvaya yerleştirilen bir şekil, sonunda en az bir şeklin dışarıda kalmasına neden olmaktadır (De Bartolomeis, 1973: 56).



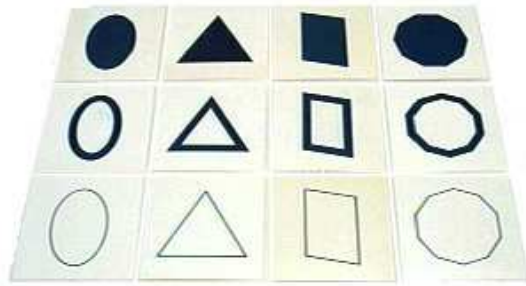
Kaynak: (Erişim) <<http://abbeysschools.com>>. (5 Eylül, 2009).

4.4.2.1.4. Geometri Kartları

Montessori Okulları'nda geometrinin öğrenilmesi için yapılan çalışmalar, ağırlıklı olarak hem görsel hem de dokunsal algıya yönelik alışırmalardan oluşur. Ancak geometri kartları, sadece görsel algıya yönelik alıştırma yapmak için tasarlanmıştır. Çünkü bu materyal, sadece üzerinde çizimlerin bulunduğu kartlardan oluşmaktadır.

Çocukların geometrik şekilleri daha iyi tanımaları için üzerlerinde on santimetrekare genişliğinde kartların bulunduğu kartondan yararlanılır. Bu kartonun soldan sağa ilk sırasında

tamamen mavi basılmış geometrik şekiller yer almaktadır. İkinci sırada, yaklaşık yarım santimetrelilik kalın çizgilerle çizilmiş şekiller bulunur. Üçüncü sırada ise siyah kalemle çizilmiş ince kenarlı şekiller yer alır (De Bartolomeis, 1973: 57- 58).



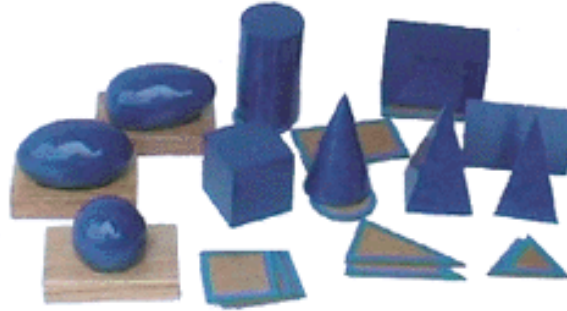
Kaynak: (Erişim) <<http://www.ehow.com>>. (5 Eylül, 2009).

Alıştırma için çocuk, tahtadan yapılmış geometrik şekilleri uygun biçimdeki geometri kartların üstüne koymaya çalışır. Bu alıştırmada tahtadan yapılmış geometrik cisimlerde olduğu gibi şekilleri yuvaya yerleştirme faaliyetleri yoktur. Alıştırma, sadece geometrik şekilleri basitçe uygun çizimlerin üzerlerine koyma faaliyetlerini içerir. Bu nedenle alıştırma hatanın kontrolünü içermez. Çocuk, sadece gözlerinin yardımıyla şekli tespit etmeye çalışır. Bu alıştırma sayesinde çocuk, tahtadan yapılmış gerçek bir nesneyle onun çizimi arasında ilişki kurar. Başka bir deyişle o, somut bir gerçeklikle soyutunu bir araya getirmeye çalışır. Bu alıştırma ile çocuk, geometrik şekillerin adlarını da öğrenir (Montessori, 1970: 72).

4.4.2.1.5. Çeşitli Geometrik Cisimler

Montessori Okulları'nda, en çok kullanılan geometrik cisimler; küp, silindir ve dörtgen prizma olarak sıralanabilir. Bu cisimlerle yapılan çalışmalarla, çocukların görsel algılarını geliştirmeleri amaçlanır. Diğer geometrik cisimlerle yapılan çalışmalar da görsel algıya yöneliktir. Ancak bu cisimlerle yapılan çalışmalarla temelde, çocukların geometri kavramları hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanır.

Montessori okullarında çocuklar, aralarında küre, koni, üçgen prizma ve piramidin yer aldığı geometrik cisimlerden de yararlanırlar. Bu materyalleri elleriyle kavrayan çocuklar, geometrik şekilleri tanıyarak adlarını öğrenirler. Cisimlerin hepsi mavi renklidir (Montessori, 1970: 76- 77).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.bambini-montessori.com>>. (5 Eylül, 2009).

Geometrik cisimlerle alıştırmaya yapan çocuklar, yaşadıkları ortamda bu cisimlerin benzerlerini görebilme yeteneği elde ederler. Çocuk artık örneğin, insan kafasının küreye, binanın sütunun ise silindire benzediğini görebilmektedir. Öyleyse geometrik cisimlerle alıştırmalar yapan çocuğun akıl yürütme biçimlerinden biri olan analogi yapma yeteneği de küçük yaşlarda gelişmeye başlar.

4.4.2.2. Aritmetiğin Öğretilmesi

Rakamların adlarını ezberleyerek sayı sayabilme ve ezberden işlem yapabilme gibi soyut bir yöntem izlenerek elde edilen matematiksel kazanımların Montessori için önemi yoktur. Ona göre, önemli olan çocuğun rakamların karşılıkları olan miktarları hakkında bilgi sahibi olması ve miktarları algılayarak işlem yapabilmesidir. Bu nedenle Montessori Okulları'nda temel matematiksel işlemler materyallerle yapılır.

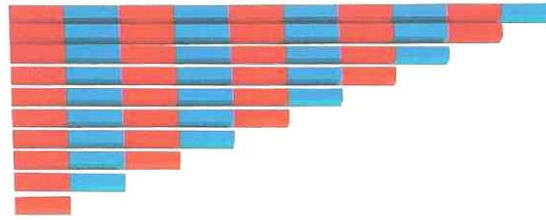
Aritmetik materyalleri, çocukların sayı sistemini anlaması için yardımcı araçlardır. Bunlarla yapılan alıştırmalarla çocuklar, sayılar arasındaki farkları ve ilişkileri dokunarak ve görerek öğrenirler. Bunlar arasında sayı çubukları, zımpara kâğıdından yapılmış rakamlar, iğ kutuları ve markalar yer alır.

4.4.2.2.1. Sayı Çubukları

Montessori Okulları'nda çocukların sayıları somut bir biçimde öğrenmeleri için çubuklar kullanılır. Her bir çubuk, bir sayıyı temsil eder. Bunlarla alıştırmaya yapan çocuklar sayıları, hem görsel hem de dokunsal olarak kavrarlar. Tek sayılı çubukların son parçası kırmızı, çift sayılı çubukların son parçası ise mavi renklidir.

Materyal, üçlü blok setinde yer alan on çubuktan oluşur. Bu çubuklar, aralarındaki rakamsal ilişkilerden dolayı sayı çubukları olarak da nitelendirilebilir. Zira bu çubukların en kısası bir sayısına, diğerleri ise kısıdan uzuna doğru ikiden ona kadar olan sayılara karşılık gelmektedir. Örneğin, beş desimetre uzunluğundaki çubuk beş sayısına karşılık gelmektedir (Montessori, 1970: 118).

Çubuklarla temel aritmetik işlemleri de yapılabilir. Bu özelliğinden dolayı, çubuklarla çeşitli kombinasyonlar ve karşılaştırmalar yapılır. Örneğin, bir numaralı çubuk, iki numaralı çubuğun yanına konulduğunda üç numaralı çubuğun boyuna eşit bir uzunluk elde edilir. Üç numaralı çubuk, beş numaralı çubuğun yanına konulduğunda ise beş numaralı çubuğun boyuna eşit bir uzunluk elde edilir (Montessori, 1970: 119).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.puddleducksmontessori.co.uk>>. (7 Eylül, 2009).

Çocuklar, çubuklar sayesinde sayıları, sahip oldukları miktarları algılayarak sıralamayı öğrenirler. Ayrıca çubuklar aracılığıyla çocuklara, temel aritmetik işlemlerinden olan toplama işlemi somutlaştırılarak öğretilir. Başka bir deyişle, bu çubuklarla yapılan alıştırmada, doğrudan sayı sembolleri olan rakamlarla toplama işlemleri yapılmaz. Montessori'ye göre, işlem yapmayı öğrenmek için öncelikle karşılıkları olan miktarlarını özümseyerek sayıları sıralamayı öğrenmek gerekir. Bu nedenle çocuklara önce sayılar sonra işlem yapma öğretilir. Sayıların sembolleri olan rakamlar ise çocuklara ancak bu aşamadan sonra öğretilir.

4.4.2.2.2. Zımpara Kâğıdından Yapılmış Rakamlar

Çocukların, sayıların sembollerini öğrenmeleri için, zımpara kâğıdından yapılmış rakamlar kullanılır. 'Kabartma rakamlar' olarak da adlandırılan bu materyal, sayı çubuklarıyla birlikte kullanılır. Bunlarla yapılan alıştırmalar, miktarlarla bunların yazıldığı sembollerin eşleştirilmeleri biçiminde yapılmaktadır.

Alıştırma sürecinde çocuklar, rakamların adlarını öğrenmek ve yazabilmek için sembollere dokunurlar. Ayrıca bu zımpara kâğıtlarının her biri, üzerinde yazılan rakama karşılık gelen sayı çubuğunun yanına konularak çocuklara gösterilir. Böylelikle çocuklar, rakamlarla onlara karşılık gelen miktar arasında ilişki kurarak rakamların sahip oldukları nicelikler hakkında bilgi sahibi olurlar (Montessori, 1970: 121).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.villagemontessoriokc.com>>. (7 Eylül, 2009).

Zımpara kâğıdından yapılmış rakamlarla alışırmalar yapan çocuklar, rakamların biçimlerini de öğrenirler. Onlar, hem rakamların üzerlerinde parmaklarını gezdirirler hem de görünüşlerini incelerler. Böylelikle çocuklar, rakamları çizmek için gerekli olan hareketlerin bilincine varırlar. Bu nedenle harflerin yazılışları gibi rakamların yazılışı da dokunsal ve görsel duyumlar aracılığıyla öğrenilir.

4.4.2.2.3. İğ Kutuları

Çocukların, miktarları daha iyi kavraması için iğlerden de yararlanılır. Alıştırma sürecinde üzerinde rakam yazılan kutuların her birine bu rakamın temsil ettiği sayıda iğ konulur. Bu nedenle alıştırma için en az 45 adet iğ bulundurulmalıdır.

Bilindiği gibi sayı çubuklarında hareketli miktarlar yoktur. Oysa sıfırdan dokuza kadar on bölme bulunan iğ kutularına rakamların karşılığı olan miktarlarda iğler konulmaktadır. Dolayısıyla bunlarda miktarlar hareketlidir. Montessori Okulları'nda iğlerden, çocukların rakamların karşılıkları olan miktarları öğrenmeleri için yararlanılır (Montessori, 1970: 121).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.littlemontessorian.com>>. (7 Eylöl, 2009).

Alıştırma yapan çocuk, bölümlere üzerlerinde yazan rakamların karşılığı kadar iğ koyar. Birinci bölüm ise sıfır olarak belirlenmiştir. Genellikle çocuk, bu bölmeye de iğ koymak ister. Ancak sıfırın hiçbir şey anlamına geldiğini öğrenir ve oraya belirli bir süre sonra iğ koymaktan vazgeçer (Topbaş, 2004: 109).

Çocuğa sıfır rakamı, boş kalan kutuda tanıtılır. Bu sırada sıfırın herhangi bir miktarı ifade etmediği, kutunun elemanı olmayan bir kümeyi temsil ettiği belirtilir. Böylelikle çocuk, sıfır rakamının ne anlama geldiğini öğrenir (Wilbrandt, 2009: 266).

4.4.2.2.4. Markalar

Çocukların, rakamlar ile bunların karşılıkları olan miktarlarını kavramaları için markalardan da yararlanılır. Markalar, rakamlarla birlikte kullanılır. Bunlarla yapılan alıştırmalarda hem miktarlar, hem de semboller hareketlidir.

Markalar, iğ kutularına destek olabilecek biçimde tasarlanmıştır. Ayrıca bunların her biri, aynı büyüklükte ve renktedir. Markalarla alıştırma yapan çocuklar, rakamların temsil ettikleri miktarları somutlaştırarak kavrarlar. Bu materyalle sayılara ilişkin bilgilerini pekiştiren çocuklar, miktarlar arasındaki ilişkiyi daha da iyi kavrarlar. (Montessori, 1970: 122).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.bishopswalthammontessori.com>>. (9 Eylül, 2009).

Markalarla yapılan alıştırmada çocuk, rakamları öncelikle küçükten büyüğe doğru yerleştirir. Daha sonra her rakamın altına uygun gelen miktarda marka koyup bunlarla ikili sıra oluşturur. Bu düzenleme aynı zamanda tek ve çift sayıları göstermektedir. Zira bu çalışmada sayılar kesinlikle tek ve çift olarak adlandırılmazlar. Çocuklar, bunu yalnızca markaların yerleştirilme şekillerinden anlarlar (Topbaş, 2004: 109).

Markalarla yapılan alıştırmada çocuklar, sadece sayıların adlarını öğrenmekle kalmazlar. Sayıların karşılıkları olan miktarları da öğrenirler. Ayrıca markalarla ikili sıra oluşturan çocuklar, sayıların bölünebilme özelliklerine sahip olduklarını da kavrarlar. Bu özelliğinden dolayı markalar, aynı zamanda çocuğun bölme işlemi yapabilme becerisini küçük yaşlarda geliştiren araçlardır.

4.5. Günlük Yaşam Becerilerinin Gelişimi ve Eğitimi

Montessori, çocuğun özgürlüğünü, yetişkinlerden bağımsız hale gelerek elde ettiğini söyler. Çocuğun özgür bir kişilik kazanması ise günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesiyle mümkündür. Bu düşünce doğrultusunda Montessori Okulları'ndaki çocuklar, öğretmenlerinden mümkün olduğu kadar az yardım alarak aralarında, yetişkin etkinlikleri olarak bilinen toz almak, sofrayı hazırlamak, masa toplamak, bulaşık yıkamak gibi ev işlerinin de bulunduğu faaliyetleri gerçekleştirirler. Dolayısıyla bu okullarda yapılan günlük yaşamla ilgili her türlü çalışma, Montessori'nin, 'kendi başıma yapmama yardım et' ilkesinden hareket edilerek gerçekleştirilir.

Günlük yaşam faaliyetleri genellikle sıradan etkinlikler olarak görülmelerine rağmen Montessori Metodu'nun önemli unsurlarından birini oluşturmaktadır. Çünkü günlük işlerden her biri çocuğun ileride daha karmaşık akademik materyalle çalışabilmesi için koordinasyonunu geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle günlük işlerin çocuğun gelişiminde önemli bir rolü vardır (Topbaş, 2004: 98).

Montessori Metodu'nda, günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan alıştırmalarda kişisel bakımla ilgili işlere de yer verilmektedir. Ancak bu alıştırmaların hepsi, kişisel bakım becerilerini geliştirmeyi amaçlamaz. Montessori Okulları'nda yapılan alıştırmalar, çocuğun günlük yaşamın her anında karşılaşabileceği uğraşlardan oluşur. (Wilbrandt, 2009: 182). Montessori'nin çocuklar için uygun gördüğü pratik yaşamla ilgili işler, dört farklı grupta ele alınabilir.

4.5.1. Kişisel Bakımla İlgili İşler

Çocukların kendi kişisel bakımlarını üstlenmeleri için onlara, giyinmek, ellerini yıkamak, saçını taramak gibi günlük hayatın her anında kullanılabilecek hareketler öğretilir. Öğretmen bu becerileri kazandırmak için çocuklara, yapmaları gereken hareketleri gösterir. Çocuk da öğretmenin hareketlerine bakarak aynısını yapmaya çalışır. Bu alıştırmalardan geçen çocuk, hareketlerini koordine ederek önemli beceriler kazanır. Böylelikle çocuk, yetişkin olmadığında da, kişisel bakımını kendi başına gerçekleştirebileceğine olan inancından dolayı büyük bir özgüvene sahip olarak bağımsızlık duygusu geliştirir.

Kişisel bakımla ilgili işler arasında en zor olanı çocuğa giyinmeyi öğretmektir. Çünkü giyinmek, kıyafetin düğmelerini iliklemek, kurdela bağlamak gibi ince hareketlerin yapılmasını gerektirir. Montessori okullarında bu tür ince hareketlerin öğretilmesini kolaylaştırmak için kumaş tezgâhından yararlanılır. Bu tezgâh, çeşitli kumaş parçalarının birbirlerine nasıl bitleştirileceğini göstermek amacıyla kullanılır. Bunun için fermuarlı, düğmeli, kurdela ve çıtçıtli olmak üzere en az dört farklı kumaş kombinasyonundan yararlanılır (Montessori, 1970:40).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.bruinsmontessori.com>>. (11 Eylül, 2009).

Öğretmen, çocuklara giyinme becerisi kazandırmak için çocuğun yanında bir sandalyeye oturarak giyinmek için gerekli olan parmak hareketlerini yavaşça gösterir. Öğretmen, çocuğun açıkça görebileceği biçimde her bir parmağın farklı fonksiyonunu analiz eder. Onun çocuklara giyinme becerisi kazandırmak için yaptığı ilk hareket, iki kumaş parçasını yan yana getirerek bunların birbirlerine iliklenmesi için yapılması gereken hareketleri göstermektir. Bu amaçla öğretmen, önce kumaşı düğmesinden tutar ve onun düğmesini, iliğin karşısına gelecek biçime getirir. Daha sonra düğmeyi ilikten geçirir. Öğretmen çocuğa, fiyong yapma ve kurdele bağlama gibi giyinmek için gerekli olan diğer becerileri de aynı biçimde öğretir (Montessori, 1970: 40).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.montessorieducationuk.org>>. (11 Eylül, 2009).

El yıkamak, saç taramak gibi kişisel bakım becerileri ise, nispeten kaba el hareketlerini gerektirir. Öğretmen bu tür hareketler için çocuğa parmakların almaları gereken pozisyonları

gösterir. O, bu hareketleri öğretirken sadece çocuğun dikkatini çekmek için gerekli olan sözcükleri kullanır. Başka bir deyişle öğretmen, çocuğun ilgisinin başka yöne çekilmesine neden olan gereksiz konuşmalardan kaçınır (Montessori, 1970: 41).

4.5.2. Çevresel Bakımla İlgili İşler

Montessori Öğretmeni çocuklara, yaşanılan çevrenin temizlenmesi ve düzenlenmesi için yapılan işlerde kullanılması gereken hareketleri de öğretir. Bu tür işlerin çoğu materyal kullanmayı gerektirir. Bunlar arasında yerdeki lekeleri silmek, toz almak, eşyaları sarmak ve suyun döküldüğü yeri kurutmak gibi çeşitli işler vardır (Montessori, 1970: 43). Bu tür işlerde bulunan çocuklar, sadece bağımsız iş yapma becerisi kazanmakla kalmazlar. Onlar, bu tür faaliyetlerle aynı zamanda çevrelerine karşı olağanüstü duyarlılık kazanırlar.



Kaynak : (Erişim) <<http://www.montessorimaterials.com>>. (11 Eylül, 2009).

Çevresel bakımla ilgili faaliyetlerin önemli bir bölümü açık havada gerçekleştirilir. Bu bakımdan çevresel bakım sadece odalarla sınırlı değildir. Çevresel bakımla ilgili işler arasında ağaçlardan meyve toplamak, hayvan beslemek gibi bahçe işleri de vardır. Bu tür işler, beş ile altı yaş arasındaki çocuklar tarafından gerçekleştirilir (Montessori, 1970: 43).

4.5.3. Grup Halinde Yapılan Günlük İşler

Grup halinde yapılan faaliyetlerin en önemli amacı, çocukların çeşitli sosyal ilişkiler geliştirmelerini sağlamaktır. Bu nedenle Montessori Okulları'nda çocukların işbölümü yapmalarına imkân veren faaliyetlere yer verilir. Grup halinde yapılan faaliyetlerle çocuklar,

birbirleriyle ilişki kurarak özür dileme, teşekkür etme, tebrik etme gibi olumlu sosyal davranışlarda bulunmayı öğrenirler. Sofra hazırlamak, masayı kaldırmak ve bulaşık yıkamak da bu tür faaliyetler arasında gelir.

Çocukların çoğu sofra hazırlamaktan büyük zevk duyar. Bu iş için bir grup nöbetçi seçilir. Nöbetçi çocuklar uygun saatte sofra hazırlamak için erken yemek yerler. Sonra da yemek masasını hazırlarlar. Nöbetçiler sofrayı hazırladıktan sonra diğerleri masadaki yerlerini alırlar. Daha sonra küçük garsonlar yemek servisi yaparlar. Bu zorlu işlerde öğretmenin çocuklara daha da çok yardım etmesi gerekir. O, sofra hazırlayan çocuklara her işi büyük bir özenle öğretir. Ayrıca öğretmen çocuklara, çatal kaşığı nasıl kullanılacağını ve masayı ve üstünü kirletmeden yemeğin nasıl yenileceğini gösterir. Yemek yendiğinde de bir başka çocuk grubu masayı kaldırır ve bulaşıkları yıkayarak sofra takımını yerine yerleştirir. Bu tür grup çalışmasında işin içine giren en önemli öge ‘işbölümü’dür. Çocuklar işbölümü yaparak çeşitli faaliyetlerde bulunurlar. Böylelikle çocuklarda grup olma bilinci gelişir (Montessori, 1970: 42).



Kaynak: (Erişim) <<http://amiusa.org/montessori-education/the-approach>>. (14 Eylül, 2009).

4.5.4. El Becerisi Gerektiren Günlük İşler

El becerisi gerektiren işler, çocukların düzen anlayışlarını ve dikkatlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu tür faaliyetlerde bulunan çocuklar, yeni beceriler kazandıklarında büyük bir mutluluk ve istek duyarlar. Çünkü yaşayarak öğrenen çocuklar istedikleri faaliyetleri yapmaktadırlar.

Montessori (1975: 84- 85)'ye göre, çocukların ilgisini çeken günlük işlerden bazıları elleri kullanmayı gerektirmektedir. Bunlardan biri de, şişelerin kapaklarını çıkarıp yerlerine yerleştirmektir. Özellikle şişeler camdan ve rengârenk olursa çocuklar bu işi daha da çok severler. Montessori, çocukların bu işi, bitirmek için değil de, yürütebilecekleri hareketleri gerçekleştirmek için istediklerini iddia eder. Dolayısıyla çocukların eylemleri belli bir sonuca yönelik değildir.

Çocukların eylemleri tamamen kendi gelişimleri için gerekli olan ihtiyaçları karşılamaya yöneliktir. Onlar yaptıkları işin sonunda bir hedefe varmak için değil, işin yapıldığı süreci yaşamak için faaliyetlerde bulunurlar. Oysa yetişkinler, sonuca ulaşmak için çalışırlar. Öyleyse çocukların çalışma biçimi yetişkinlerden tamamen farklı hatta onlara tamamen aykırıdır (Montessori, 1975: 187). Örneğin, kavanozun kapağını açmaya çalışan çocuğun amacı kavanozun içindekileri eline almaktan çok çalışma sürecini yaşamaktır. Bu

nedenle çocukların çeşitli nesnelere dokunup oynamalarına izin verilmeli ve onlara yapmak istedikleri hareketleri gerçekleştirebilecekleri nesneler sağlanmalıdır.



Kaynak: (Erişim) <<http://www.babykicks.com>>. (15 Eylül, 2009).

Montessori'nin bu düşüncesinden hareket edilerek çocukların eline kap, kutu, kavanoz, şişe gibi çeşitli gereçler verilir. Çocuklar, bunlarla bir kaptakini başka bir kaba aktarmak, kavanoz, şişe ve kutuları açmak ve kapatmak gibi faaliyetler yapar. Bu tür faaliyetlerin en önemli amacı, çocukların ellerini kullanmalarını sağlamaktır. Montessori'ye göre, eller ne kadar çok kullanılırsa zekâ da o kadar çok gelişir. Zira o, eli zekânın hizmetkârı olarak nitelendirir. Ayrıca el becerisi gerektiren faaliyetlerde bulunan çocuklar, gerekli parmak hareketlerini de öğrenirler. Çünkü bu süreçte çocuklar, parmaklarını ve bileklerini çeşitli şekillerde bükmeleri için yapmaları gereken hareketleri de öğrenmektedirler.

El becerisi gerektiren işlerin büyük bir bölümünü ‘dökme çalışmaları’ oluşturmaktadır. Genellikle bir kaptaki suyun diğer kaba aktarılması biçiminde yapılan bu çalışmaların en önemli amaçlarından biri, çocukların el-göz koordinasyonunun gelişimini desteklemektir. Şeffaf kaplarla yapılan bu çalışmada, çocuklar öncelikle gözleriyle malzemenin miktarını tespit etmekte ve bu miktara göre ellerini harekete geçirmeye çalışmaktadır (Wilbrandt, 2009: 197- 198).

Montessori Okulları’nda el becerisi gerektiren bazı işler, çocuklara sanat niteliğinde yeni yetenekler kazandırmaktadır. Bunlardan en önemlisi çömlek yapabilme yeteneğidir. Bu iş çeşitli aşamalardan oluşur. Çocuklar çömlek yapabilmek için öncelikle toprağı suyla karıştırıp yoğurmakta, daha sonra fırında ısıtıp boyamaktadırlar. Aynı biçimde çocuklar tuğla da yapabilirler (Montessori, 1970: 43).



Kaynak: (Erişim) <<http://www.lanclanc.hu>>. (17 Eylül, 2009).

Çocukların el becerilerini geliştirmeye yönelik işlerin büyük bir bölümü suyun kullanılmasını gerektirmektedir. Çocuklar, bu tür işleri zevkle yaparlar. Çünkü çocuklar suyla oynamayı çok sevmektedirler. Bu tür faaliyetler aynı zamanda çocukların el- göz koordinasyonunun gelişimlerini de destekler. Çünkü çalışma sürecinde çocuk, belirli bir miktardaki suyu ya dökmekte ya da başka bir kaba aktarmaktadır.

4.6. Hareket Etme Becerisinin Gelişimi ve Eğitimi

Çocuğun hareket gelişimi refleksler ile başlayan ve üst düzey motor becerilerin kazanılmasıyla sonuçlanan bir süreci takip eder. Motor gelişimin sonucunda, kişi, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak istemine bağlı birçok hareketi

gerçekleştirebilir. Bu bağlamda motor gelişim, özünde hareket olan becerilerin kazanılmasını içeren bir süreçtir.

Montessori Okulları'nda çocuklar, motor gelişimlerini destekleyen bir eğitimden geçerler. Bu okullarda başta pratik yaşam faaliyetleri olmak üzere her türlü faaliyet çocukların ortamın aktif üyeleri olarak hareket etmelerini gerektirmektedir. Ancak buna rağmen Montessori Okulları'nda çocukların hareket etme becerilerinin geliştirilmesi için eşzamanlı hareket etme, çizgi üzerinde yürüme ve sessizlik alıştırmaları gibi özel faaliyetlere de yer verilmektedir. Bu tür faaliyetler de günlük yaşam alanına ilişkin becerilerin kazandırılması için yapılan alıştırmalar gibi diğerlerinden farklı olarak öğretmenin aktif olarak işin içine girmesini gerektirmektedir.

4.6.1. Çizgi Üzerinde Yürüme Alıştırmaları

Çizgi üzerinde yürüme alıştırmaları için çocuklar öncelikle pozisyon alırlar. Daha sonra çizgi üzerinde yürümeye başlarlar. Yürürken de ayaklar tamamen çizgi üzerinde olmalıdır. Bu biçimde çocuklar güvenli bir şekilde yürümeyi gerçekleştirdiklerinde onlara diğer bir yürüme biçimi öğretilir. Buna göre, öndeki ayağın topuğu arkadaki ayağın ucuna değecek şekilde yürüme alıştırmaları yapılır (Montessori, 1950: 99) .



Kaynak: (Erişim) <<http://www.highhousenursery.co.uk>>. (17 Eylül, 2009)

Çizgi üzerinde yürüme alıştırmalarının en önemli amacı, çocukların, ayaklarını kontrollü bir biçimde yönetmeleri için yoğun dikkat göstermelerini sağlamaktır. Ayrıca bu alıştırmalarla çocukların, düzgün ve dengeli bir biçimde yürümeleri için gereken hareketleri

gerçekleştirebilecek kadar yetenekli olmaları amaçlanır. Bu alıştırmaların hepsi piyano, keman gibi bir enstrüman eşliğinde gerçekleştirilir. Bu nedenle çocuklar, çalan müziğin ritmine göre hareket ederler (Montessori, 1950: 99- 100).

4.6.2. Eşzamanlı Hareket Etme Alıştırmaları

Çizgi üzerinde yürüyen çocuklar, dengeyi sağladıklarından dolayı ilk zorluğu başarıyla geçmişlerdir. Bu çocuklara artık eşzamanlı hareket alıştırmaları yaptırılabilir. Bu alıştırmalar aynı anda birden fazla hareketin yapılmasını gerektirdiğinden dolayı daha da karmaşıktır.

Montessori Okulları'nda eşzamanlı hareket alıştırmalarında kullanılmak üzere farklı ve çarpıcı renklerde çok sayıda küçük bayrağın içinde yer aldığı bir düzlem bulundurulur. Buradan birer bayrak alan çocuk, alıştırma için bu bayrağı yüksekte tutmaya başlar. Bayrağı yüksekte dik tutan çocuğun dikkati yoğun değilse bayrak yavaş yavaş aşağı inmeye başlar. Bu alıştırmanın başarıyla sonuçlanması için çocuğun dikkatini, sadece kolunu değil ayaklarını da kontrol edebilecek kadar yoğunlaştırması gerekmektedir (Montessori, 1970: 47).

Montessori Okulları'nda çocuklara eşzamanlı hareketleri yapabilme becerisi kazandırmak için yapılan bir başka alıştırma için de camdan bardaklar kullanılır. Alıştırma için bardak, ağzına kadar sıvıyla doldurulur. Çocuk, eline verilen bu bardakla yürür. Çocuğun yürürken içindeki sıvıyı dökmemesi için bardağı dik tutması gerekmektedir. Bu şekilde alıştırmalardan geçen çocuklar, aynı anda hem ellerini hem de ayaklarını yönetmesini öğrenirler.

4.6.3. Sessizlik Alıştırmaları

İşitme duyusunun eğitimi için yapılan sessizlik alıştırmalarının bir diğer amacı, çocuklara düzenli hareket etme becerisi kazandırmaktır. Bu alıştırma iki aşamadan oluşur. Alıştırma yapan çocuk, ilk aşamada hareketsiz durur. Daha sonra da dikkatli bir şekilde hareket etmeye başlar. İkinci aşamadan geçen çocuklar, kontrollü hamlelerde bulunarak düzenli bir biçimde hareket etmeyi öğrenirler.



Kaynak: (Erişim) <<http://www.canyonheightsacademy.com>>. (20 Eylül, 2009)

Montessori'ye göre, sessizlik alıştırmaları yapan çocuklar, eşyalara çarpmadan yürümeye, sandalyeyi gürültüsüz hareket ettirmeye, masanın üzerine eşyaları ses çıkarmadan koymaya çalışırlar. Bu alıştırmalar sayesinde çocukların sahip olduğu organlar ortak bir amaç için koordinasyon kurarlar. Böylelikle onların kontrollü hareket edebilme yetenekleri gelişir (Montessori: 1970: 51). Montessori, sessizlik alıştırmalarının çocuklar üzerindeki etkisini şöyle özetler:

“Böyle bir alıştırmaların tekrarı, çocuğa bu çeşit eylemleri sırf ders yolundan edinemeyecekleri bir mükemmellikle yerine getirme olanağını sağlamaktadır. Çocuklarımız bir alay eşya arasında, hiçbirine çarpmaksızın yürümeyi, gürültü etmeden seyirtmeyi öğrenerek çevikleştiler, atikleştiler. Bu eylemleri yerine getirirken eriştikleri kusursuzluk onları sevince boğdu. Hepsi güçlerini sınavı keşfederek, yaşamlarının perde perde açıldığını, bu büyülü dünyada nelere kadir olduklarını görmekten büyük mutluluk duyuyorlardı” (1975: 121- 122).

Montessori Okulları'nda, sessizlik ve çizgi üzerinde yürüme çalışmaları için herhangi bir materyalin kullanılmasına gerek yoktur. Ayrıca bu çalışma, çizgi üzerinde yürüme çalışmalarına destek sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Her iki çalışmanın da temel amacı, çocukların kontrollü hareket etmelerini sağlamaktır.

V. BÖLÜM

MONTESSORİ KURUMLARI ve TÜRKİYE'DEKİ DURUM

5.1. Montessori Dernekleri

Montessori'nin kendi pedagojisini yaymak için dünyanın çeşitli yerlerine düzenlediği seyahatler ardı ardına derneklerin açılmasına neden oldu. Montessori Okulları'na eğitici yetiştirmek ve bu okulların işleyişini kontrol etmek için kurulan bu derneklerden ilki 1916 yılında İskoçya'nın Edinburg şehrinde kuruldu. Sonraki dönemde ulusal Montessori derneklerinin sayısı hızla çoğaldı.

1918 yılında İtalya'nın Napoli şehrinde 'Montessori Metodu'nun Dostları Derneği' (La Societa Amici del Metodo Montessori) adlı ulusal bir dernek daha kuruldu. Kısa zamanda Roma'ya taşınan bu dernek, 1924'te 'Ulusal Montessori Kurumu' (Opera Nazionale Montessori) olarak isim değiştirdi. Mussolini döneminde kapanan ve 1947 yılında tekrar açılan bu kurum, günümüzde de faaliyetlerine devam etmektedir (Pignatari,1967: 39- 40). Roma'da bulunan Ulusal Montessori Kurumu'nun en önemli çalışmalarından biri 'Çocukluk Hayatı' (Vita dell' Infanzia) adlı bir dergi yayınlamasıdır. Bu dergi, günümüzde sadece İtalya'da değil, diğer ülkelerde de çok sayıda kişi tarafından okunmaktadır. Ayrıca bu dernek, Montessori Okulları'nın 1990'lı yılların başında bağımsızlıklarını kazanmaya başlayan Balkan ülkelerinde yaygınlaşmasında da önemli bir paya sahip olmuştur. Son olarak 2008'de Makedonya'ya davet edilen İtalyan Ulusal Montessori Kurumu yetkilileri, bu ülkede açılmaya başlayan Montessori okullarına eğiticiler yetiştirmek amacıyla kurslar düzenlemiştir. Ulusal bir dernek kimliği ile açılan bu kurumun, bu tür faaliyetlerinden dolayı Uluslararası Montessori Derneği'nin şubesi gibi hizmetlerde bulunduğu söylenebilir. (Erişim). <http://www.operanazionalemontessori.it/index.php?option=com_content&task=view&id=282&Itemid=104> , (8 Ekim 2009).

Montessori'nin yaşadığı dönemde aralarında Hollanda, Fransa, Danimarka, Avusturya ve Almanya'nın da bulunduğu birçok ülkede Montessori dernekleri açıldı. 1929 yılında ise Hollanda'nın başkenti Amsterdam'da Uluslararası Montessori Derneği (Associazione Internazionale Montessori- A.M.İ.) kuruldu. Böylelikle bu yıldan itibaren çeşitli ülkelerde hizmet veren ulusal dernekler, çalışmalarını Uluslararası Montessori Derneği ile koordineli olarak yürütmeye başladılar. 1930 yılında da Uluslararası Montessori Derneği'nin bir kolu İngiltere'nin başkenti Londra'da hizmet vermeye başladı (Pignatari,1967: 86).

Uluslararası Montessori Derneği'nin kurulmasından sonraki dönemde de çeşitli ülkelerde Montessori Okulları açılmaya devam etti. Bu okullardan birkaçı Montessori'nin Avrupa'daki eğitim kurslarına katılmış öğrencileri tarafından Hindistan'da da açılmıştı (Pollard, 1990: 55). Ancak Montessori'nin Hindistan'a yaptığı seyahatten sonra, diğer Doğu Asya ülkelerinin yetkililerinden de üst üste Montessori Okulları açma talepleri gelmeye başladı. Uluslararası Montessori Derneği'nin hem coğrafi uzaklık hem de iş yoğunluğu yüzünden bu talepleri karşılaması çok güçtü. Bunun üzerine Uluslararası Montessori Derneği'nin bir büyük kolu Hindistan'da hizmete girdi.

1944 yılında Hindistan'ın Adyar şehrinde faaliyete giren bu derneğin amacı, Doğu Asya ülkelerindeki çocukların Montessori pedagojisine göre eğitilmesini sağlamaktır. Bu amaçla hizmet veren dernek, bir şubesini de Hindistan'ın Seylan şehrinde açmıştır. Bu derneğin 1949 yılında Pakistan'da bir kolu açılmıştır. Pakistan'ın Karaçi şehrinde de hizmet vermeye başlayan derneğin yoğun çalışmaları sonucu, Doğu Asya ülkelerinde özellikle de Hindistan ve Pakistan'da çok sayıda Montessori Okulu açılmıştır (Pignatari,1967: 86- 87; 284). Bu dönemden sonra da çeşitli ülkelerde üst üste Uluslararası Montessori Derneği'ne bağlı kuruluşlar açılmaya devam etmiştir. Merkezi Hollanda'da bulunan bu kurum, açılan şubeleriyle birlikte günümüzde çoğu Avrupa'da olmak üzere dünyanın çeşitli ülkelerinde hizmet vermeye devam etmektedir. Uluslararası Montessori Derneği'ne bağlı bu kuruluşların listesi aşağıda gösterilmiştir.

Uluslararası Montessori Derneği'ne Bağlı Kuruluşlar

<u>Adı</u>	<u>Ülke</u>
Montessori Vereinigung Sitz Aachen e.V.	Almanya
Deutsche Montessori Gesellschaft e.V.	Almanya
International Montessori Society	ABD
International Montessori Accreditation Council	ABD
AMI Elementary Alumni Association	ABD
North American Montessori Teachers Association	ABD
Montessori Australia Foundation	Avustralya
Montessori Society of Canada	Kanada
The Finnish Montessori Society	Finlandiya
Association Montessori de France	Fransa
AMI Affiliated Montessori Society	Hindistan
The Montessori Society A.M.I.	İngiltere
Association of A.M.I. Teachers of Ireland	İrlanda
AMI Kamratförening	İsveç
Association Montessori Suisse	İsviçre
Assoziation Montessori Schweiz	İsviçre
The Pakistan Montessori Association	Pakistan
Asociatia Montessori din Romania	Romanya

Kaynak: (Erişim) <<http://www.montessori-ami.org>>. 8 Ekim, 2009).

Montessori'nin ölümünden sonraki dönemde ulusal derneklerin de sayısı artmıştır. Kâr amacı gütmeyen bu derneklerden en etkini, 1960 yılında ABD'nin New- York şehrinde açılan Amerikan Montessori Derneği (The Amerikan Montessori Society)'dir. Günümüzün en büyük ulusal Montessori Derneği unvanına sahip olan bu kurum, eğitici yetiştirme programlarıyla birlikte yönetici yetiştirme programları da düzenleyerek Montessori Metodu'nun resmi okullar da dâhil tüm okullarda uygulanmasını teşvik etmektedir. Bu kurumun çalışmaları sonucu ABD, kısa zamanda dünyanın en çok Montessori Okuluna sahip olan ülke konumuna

gelmiştir. (Erişim) <<http://www.amshq.org/society.htm>>, (8 Ekim 2009). Günümüzde ulusal derneklerin en çok yaygın olduğu ülkeler arasında ABD, Almanya, İngiltere, Avustralya ve Avusturya gelmektedir. Dünyanın çeşitli ülkelerinde açılan bu ulusal dernekler, günümüzde de Uluslararası Montessori Derneği ile koordineli olarak hizmet vermeye devam etmektedirler. Bu derneklerin en önemli çalışmaları şu şekilde sıralanabilir:

1. Montessori pedagojisinin yaygınlaşması için seminer, konferans vb. etkinlikler düzenlemek.
2. Çeşitli seviyelerde eğitim veren Montessori okullarına eğitici ve yönetici yetiştirmek için kurslar düzenlemek.
3. Anne ve babalara yönelik yetişkin kursları düzenlemek.
4. Montessori materyallerinin üretimini yönlendirmek ve organize etmek.
5. Montessori'nin eserlerinin basılması ve çoğaltılmasını denetlemek.

Ulusal derneklerin sayılarının artmasıyla Montessori pedagojisine olan ilgi daha da artmıştır. 1960'lı yıllardan sonra Yeni Zelanda, Avustralya gibi okyanus ötesi ülkelere de üst üste okul açma talepleri gelmeye başladı. Belirli bir dönemden sonra ulusal dernekler de artan talepleri karşılayamadı. Bunun üzerine Uluslararası Montessori Derneği bünyesinde oluşturulan 'Eğitici Yetiştirme Programları' (Training of Trainers Programmes) 1974 yılından itibaren çeşitli ülkelerde hizmet etmeye başladı. (Erişim) <<http://www.montessori-ami.org>>, (20 Ekim 2009).

Uluslararası Montessori Derneği'nin en yaygın organizasyonu 'Eğitici Yetiştirme Programı'dır. Dernek, bu program aracılığıyla çeşitli ülkelerde hizmet veren Montessori okullarına öğretmenler yetiştirmektedir. Günümüzde bu program, büyük bir bölümü Avrupa'da olmak üzere dünyada yirmi bir ülke ve otuz beş merkezde eğitim vererek Montessori okullarına eğiticiler yetiştirmeye devam etmektedir. Amerika ve Avrupa'nın dışından bu programa sahip olan ülkeler Avustralya, Yeni Zelanda, Japonya, Çin, Pakistan, Hindistan, Filipinler, Sri Lanka ve Güney Kore'dir. Bu programı başarıyla bitiren eğitimcilerin her birine sertifika verilmektedir. Eğitimcilerin aldıkları bu sertifikalar dünyanın her yerinde geçerlidir. (Erişim) <<http://www.montessori-ami.org>>, (22 Ekim 2009).

5.2. Günümüzdeki Montessori Okulları

Amerikan Montessori Derneği'nin verilerine göre, günümüzde tüm dünyada yaklaşık 20.000 Montessori Okulu bulunmaktadır. 110 ülkeye dağılmış olan bu okulların 5000'inden fazlası ABD'de yer almaktadır. Başka bir deyişle, dünyadaki tüm Montessori Okullar'ının yaklaşık dörtte biri ABD'dir. Bu ülke en çok Montessori okuluna sahip olan ülkeler listesinde birinci sırada bulunmaktadır (Erişim). <<http://www.amshq.org/schools.htm>>, (4 Kasım 2009).

Montessori Okulları'nın en çok bulunduğu ikinci ülke ise Almanya'dır. Alman Montessori Derneği'nin 2002 yılında yaptığı bir araştırmaya göre, Almanya'da 950 adet Montessori eğitim kurumu bulunmaktadır. Bunların yarısını çocuk yuvaları, diğer yarısını ise çeşitli seviyelerde eğitim veren okullar oluşturmaktadır. Almanya'da Montessori eğitim sistemi, az sayıda da olsa bazı ortaöğretim okullarında uygulanmaktadır (Schafer, 2006: 149).

Montessori eğitim kurumlarının en çok yaygınlık kazandığı ülkelerden biri de Hollanda'dır. Uluslararası Montessori Derneği'nin merkezinin bulunduğu Hollanda'da aralarında ortaöğretim kurumlarının da bulunduğu 200'ün üzerinde Montessori Okulu yer almaktadır. Montessori Okulları'nın yaygınlık kazandığı bir diğer ülke ise Montessori'nin anavatanı İtalya'dır. 'Casa dei Bambini' adı altında ilk Montessori Okulu'na sahip olan bu ülkede, günümüzde hizmet vermeye devam eden Montessori eğitim kurumlarının sayısı yaklaşık 150'dir. Avrupa'da Montessori okullarının en çok yaygınlık kazandığı diğer ülkeler ise İngiltere, Fransa, Belçika, İsveç, İsviçre ve Danimarka olarak sıralanabilir (Erişim). <<http://www.montessori.org.uk/msa>>, (5 Kasım 2009)

Kuzey Amerika ve Avrupa'dan sonra Montessori Okullarının dünyada en çok bulunduğu bölge Doğu Asya'dır. Bu bölgede yer alan Hindistan, Çin, Pakistan ve Japonya Montessori Okulları'na sahiplik eden ülkeler arasında gelir. Bu ülkelere, çok sayıda Montessori Okulu'na sahiplik etmesi nedeniyle, en çok öne çıkan ilk ikisi Hindistan ve Japonya'dır. Zira Hindistan'da yaklaşık 200, Japonya'da ise 150 Montessori eğitim kurumu yer almaktadır. Çin ve Pakistan'ın sahip olduğu toplam Montessori Okulu sayısı ise yaklaşık 20'dir (Erişim) <<http://www.montessori-ami.org>>, (5 Kasım 2009).

Montessori Okulları aralarında Brezilya, Arjantin Şili ve Kolombiya'nın bulunduğu çeşitli Güney ve Orta Amerika ülkelerinde de yer almaktadır. Ancak bu bölgedeki Montessori Okulları'nın sayısı Kuzey Amerika, Batı Avrupa ve Doğu Asya'dakine göre daha azdır. Güney ve Orta Amerika'nın en çok Montessori Okuluna sahip olan ülkesi Brezilya'dır. Bu ülkede 24 Montessori Okulu bulunmaktadır (Erişim) <<http://www.omahamontessori.com/our-school/childrens-house>>, (5 Kasım 2009)

Montessori pedagojisine olan ilgi Okyanusya'da da üst düzeydedir. Bu bölgede yer alan Avustralya'da çoğu resmi devlet okulu olmak üzere aralarında çeşitli seviyelerde eğitim kurumlarının bulunduğu yaklaşık 170 kadar Montessori organizasyonu yer almaktadır. Yeni Zelanda'da ise yaklaşık 70 kadar Montessori Okulu bulunmaktadır (Erişim) <<http://www.montessori.org.nz/montessori-newzealand>>, (14 Kasım 2009).

Afrika'da Montessori Okulları'nın yaygınlık kazandığı tek ülke Güney Afrika Cumhuriyeti'dir. Mısır, Fas gibi Kuzey Afrika ülkelerinde de Montessori eğitim kurumları bulunmaktadır. Ancak Kuzey Afrika'da bulunan toplam Montessori Okulları'nın sayısı çift hanelerle ifade edilemeyecek kadar azdır. Güney Afrika Cumhuriyeti'nde ise çeşitli seviyelerde eğitim veren 70'in üzerinde Montessori Okulu bulunmaktadır (Erişim) <<http://www.samontessori.org.za>>, (15 Kasım 2009). Sayıca az olmakla birlikte Tanzanya'da, Ekvator'da, Birleşik Arap Emirlikleri, Umman ve Antartika'da da Montessori Okulları bulunmaktadır (Erişim) <www.montessori-ami.org>, (15 Kasım 2009).

Türkiye'de ise, Montessori eğitime olan ilgi son yıllarda artmaya başlamıştır. Bunun sonucunda, özel eğitim kurumlarının küçük bir bölümü, Montessori uygulama programlarını yürütmeye başlamıştır. Bu okullar şu şekilde sıralanabilir: İstanbul'da 'Özel İzci Anaokulu', 'Salıncak Anaokulları', 'Sarmaşık Çocuk Evi', 'Özel Erken Başarı Montessori Okulu', 'Özde Çocuk Anaokulu', Ankara'da 'Sihirli Bahçe Montessori Okulu', 'Jale Tezer Koleji', 'İlk İz Montessori Okulu', İzmir'de 'Civciv Anaokulu', Şanlıurfa'nın Birecik ilçesinde 'Birecik Anaokulu', Aydın'ın Kuşadası ilçesinde 'Elma Şekeri Anaokulu'.

Türkiye’de Montessori sistemiyle ilgili en kapsamlı uygulama, Almanya’da çeşitli eğitim kurslarına katılarak Montessori eğitimcisi unvanını elde eden Emel Çakıroğlu Wilbrandt (2009: 13–14), tarafından gerçekleştirilmiştir. 1995 yılında İstanbul’da Binbirçiçek Zihinsel Engelli Çocuklar Vakfı için kaynaştırma anaokulu ve rehabilitasyon merkezinin kurulması ve eğitimci eğitimleri konularında çalışan Wilbrandt, 2007 yılında kaynaştırma eğitimi projesi kapsamında Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde Montessori laboratuvarı kurmuştur. Üniversite öğrencileri, bu laboratuvarında Montessori sistemini uygulamalı olarak öğrenmeye devam etmektedirler. Ayrıca Wilbrandt, Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Uygulama Anaokulu’nda Montessori uygulaması da başlatmıştır. Böylece Bolu’da, ilk kez bir okul öncesi eğitim kurumunda Montessori sistemi uygulanmaya başlamıştır.

2008- 2009 eğitim- öğretim yılından itibaren Montessori uygulamalarına Milli Eğitim Bakanlığı da destek olmuştur. ‘Okul Öncesi Eğitimde Engelli ve Engelli Olmayan Çocukların Ayrımsız Eğitimi Projesi’ kapsamında yapılan uygulama ile Bolu’daki ‘Vali Mehmet Ali Türker Anaokulu’nun bir sınıfında Montessori Metodu uygulanmaktadır. Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Binbir Çiçek Vakfı işbirliği ile yapılan bu uygulama devam etmektedir (Erişim) <<http://ooegm.meb.gov.tr/makaledetay.asp?id=12>>, (3 Aralık 2009).

Yukarda adı geçen okul öncesi eğitim kurumları, eğitim programlarında Montessori Metodu’nun çeşitli unsurlarına yer vermektedirler. Ancak Montessori eğitim sistemi ile Türkiye’nin okul öncesi eğitim sistemi arasında, amaçlar ve uygulama bakımından birçok farklılık mevcuttur. Bilindiği gibi, Türkiye’nin resmi ve özel tüm okul öncesi eğitim kurumları, Milli Eğitim Bakanlığı’nın okul öncesi eğitim müfredatına göre eğitim yapmakla yükümlüdür. Bu durum, Türkiye’de, Montessori eğitim sisteminin tam olarak uygulanmasını imkânsız hale getirmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de Montessori Metodu’nu uyguladığını duyuran okulların hiçbirisi, herhangi bir Montessori organizasyonu tarafından tanınmamaktadır.

Bir okulun Montessori Okulu olarak kabul edilmesi için herhangi bir Montessori derneği tarafından tanınmış olması gerekmektedir. Dernekler sadece ‘Erken Çocukluk Dönemi Eğitimcileri İçin Montessori Metodu’nda Uzmanlaşma’ (Specializzazione nel Metodo Montessori per Educatori della Prima Infanzia) adında diplomaya sahip olan öğretmenler tarafından eğitim verilen ve belirli firmalardan alınmış materyallerin bulunduğu okulları Montessori Okulu olarak tanımaktadır. Ayrıca bu okulların açılışı için sözleşme imzalama şartı vardır. Sözleşme, dernek yetkilileri ile okul yöneticisi arasında yapılır. Sözleşmede yönetici, okulun açılabilmesi için Montessori pedagojisine göre eğitim vereceğini taahhüt etmek zorundadır. Aynı şartlar devlet tarafından açılan Montessori Okulları için de geçerlidir (Erişim) <<http://www.operanazionalemontessori.it>>, (20 Aralık 2009). Türkiye’de bu şartları taşıyan hiçbir okul bulunmamaktadır. Bu nedenle Türkiye’de resmen tanınan hiçbir Montessori Okulu bulunmamaktadır. Zira Uluslararası Montessori Derneği de Montessori Okulları’na sahip olan ülkeler listesinde Türkiye’ye yer vermemektedir.

5.3. Montessori Sisteminin Türkiye’nin Okul Öncesi Sistemiyle Karşılaştırılması

Türkiye’de resmi ve özel kuruluşlar tarafından açılan çeşitli okul öncesi eğitim kurumları eğitimin ilk kademesinin içinde yer almaktadır. Bu çerçevede açılan okul öncesi eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı’nın temel ilkelerine uygun olarak hazırlanan yasa ve yönetmelikler çerçevesinde hizmet vermektedirler. Çeşitli adlar altında eğitim veren bu kurumları ya Milli Eğitim Bakanlığı ya da Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu’nun ilgili bölümleri denetlemektedir. Bu yönden ele alındığında Türkiye’deki resmi veya özel tüm okul öncesi eğitim kurumları Türkiye’nin eğitim sisteminin içinde yer almaktadır.

Montessori Okulları da resmi ve özel olarak açılabilir. Başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok ülkede Montessori Metodu kamu okullarında da yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak resmi ve özel tüm Montessori Okulları, Türkiye’nin okul öncesi eğitim kurumlarından farklı olarak genel amaçları karşılamaya yönelik plan ve programlar aracılığıyla değil, belirli bir metot çerçevesinde hizmet vermektedirler. Bunun en önemli nedeni Montessori Okulları’nda eğitimin öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına göre yapılmasıdır. Başka bir deyişle, öğrencilerle henüz karşılaşmadan yapılan herhangi bir plan, Montessori Okulları’nın özüne aykırı gelmektedir. Dolayısıyla bu okullarda eğitim günlük,

aylık veya yıllık olarak planlanamamaktadır. Bu nedenle Montessori sisteminde kazanılması beklenen beceriler sistemli bir şekilde gösterilemez. Oysa Türkiye'nin okul öncesi eğitim sisteminde kazanılması beklenen beceriler ayrıntılı bir şekilde çizelgelerle gösterilir. Montessori Okulları'nın plan ve program yerine belirli bir metot çerçevesinde eğitim vermesi bu kurumların başta amaçlar olmak üzere birçok yönden Türkiye'nin okul öncesi eğitim kurumlarından farklı olduğunu göstermektedir.

5.3.1. Amaçlar Bakımından Karşılaştırılması

Türkiye'nin okul öncesi eğitim kurumlarında amaçlar, Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun gelecek şekilde belirlenmiştir. Bu amaçlar şöyle sıralanabilir (Erişim).<http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik_29_08_09_degisiklik_tum.pdf>, (8 Ocak 2010).

- Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, milli ve manevi değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek,
- Çocukların beden, zihin ve duyuşsal gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak,
- Çocukların Türkçe' yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,
- Çocuklara sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörülü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak,
- Çocukları ilköğretime hazırlamaktır.

Resmi veya özel okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirmek istenen bu amaçları toplumsal, kişisel ve eğitsel olmak üzere üç grupta toplamak mümkündür. Bu yönden incelendiğinde Türkiye'nin okul öncesi eğitim sisteminde en çok toplumsal amaçlara yer verildiği görülmektedir. Bu sistemde en çok önem verilen toplumsal amaç, milli birlik ve beraberliği sağlamak olarak ifade edilebilir. Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında bu

amaç temele alınarak çocuklara, milli ve manevi değerler ile sevgi, saygı, işbirliği, hoşgörü gibi duygu ve davranışlar kazandırılmaya çalışılır.

Montessori sisteminin başlangıç noktasını, Türkiye'nin okul öncesi eğitim sisteminden farklı olarak bireysellik oluşturmaktadır. Bu biçimde oluşturulan Montessori Metodu'nun amacı kişiliğin geliştirilmesidir. Montessori'ye göre, kişiliğin geliştirilmesi ancak özgürlüğün kazanılmasıyla elde edilebilir. Dolayısıyla Montessori Metodu'nun en önemli amacı, çocuğun özgürleştirilmesidir.

Montessori Metodu son derece bireysel görünmesine rağmen bu sistemde toplumsal amaçlara da yer verilmiştir. Montessori Okulları'nda uygulanan bazı faaliyetler, çocuklara yardımlaşma ve dayanışma gibi toplumsal davranışları kazandırmak amacıyla yapılmaktadır. Sofrayı hazırlamak, masayı toplamak gibi işbölümü gerektiren bu tür faaliyetlerle çocuklar çeşitli sosyal davranışlarda bulunmayı öğrenirler. Ancak Montessori sisteminin toplumsal amaçları, Türkiye'nin okul öncesi eğitim sisteminden farklı olarak milli değil evrensel karakterlidir. Bu nedenle dünyanın çeşitli ülkelerinde açılan Montessori Okulları'nın hiçbirinde çocuklara milli değerler kazandırmak amaçlanmaz. Bunun yerine çocuklara insan sevgisi, barış gibi evrensel değerler kazandırılmaya çalışılır. Oysa Türkiye'nin okul öncesi eğitim sisteminde çocuklara evrensel değerlerin yanında vatan, millet sevgisi ve Atatürkçülük gibi milli değerler de kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Amaçlar bakımından Türkiye'nin okul öncesi eğitim sistemini Montessori sisteminden ayıran en önemli fark, birincisinin çocukları ilköğretime, ikincisinin ise hayata hazırlamayı amaçlamalarıdır. Buna göre, Türkiye'de, okul öncesi eğitim kurumları, okul öncesi, ilk ve orta öğretim olmak üzere çeşitli kademelerden oluşan genel eğitim sisteminin bir parçası olarak düşünülmektedir. Ancak Montessori sisteminde yer alan okullar, eğitim sisteminin tüm kademelerinden bağımsız olarak hizmet vermektedirler. Bunlar arasında resmi Montessori Okulları da yer almaktadır. Zira Montessori Okulları'nda çocuklara, hayatın her anında karşılaşılabilecek sorunların üstesinden gelebilmek için özel beceriler kazandırılır. Bu yönüyle Montessori Okulları, çocukları sadece ilköğretim okuluna değil, hayatın tümüne hazırlar. Çocukların günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesinin asıl amacı da budur. Günlük

yaşam becerilerinin eğitimiyle çocukların hayatları boyunca kendi ayakları üzerinde durabilmeleri amaçlanır.

Bireysel amaçlar bakımından karşılaştırıldıklarında Türkiye'nin okul öncesi eğitim sisteminin Montessori sistemine benzediği görülmektedir. Aynı biçimde Montessori sistemi de çocukların doğal özelliklerini dikkate alarak onların bedensel, zihinsel ve duyuşsal gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu sistemde eğitim ortamı da, çocukların bu çok yönlü gelişimlerini destekleyecek biçimde tasarlanmıştır. Ancak amaçlardaki bu benzerliğe rağmen, her iki sistemin tasarladıkları eğitim ortamları birbirlerinden oldukça farklı özelliklere sahiptir.

5.3.2. Eğitim Ortamı Bakımından Karşılaştırılması

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili yönetmeliğine göre, okul öncesi eğitim kurumları bağımsız anaokulları olarak açılacağı gibi, gerekli görülen yerlerde her derece ve türdeki eğitim kurumlarının bünyesinde anasınıfı veya uygulama sınıfı olarak da açılabilir. Ayrıca bu yönetmelikte okul öncesi eğitim kurumları açma kriterleri de verilmiştir. Buna göre okul öncesi eğitim kurumlarında farklı işlevleri olan farklı bölümler olmalıdır (Acer, 2007: 238).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Kurumlara Ait Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'ne göre açılan bu eğitim kurumlarında yer alması zorunlu olan bölümler arasında oyun ve uyku odaları ile yemek salonu bulunmaktadır. Bu bölümler arasından en çok oyun odasına önem verilmektedir. Bu odanın büyük olması tercih edilmektedir.

Türkiye'nin okul öncesi eğitim kurumlarının iç mekânlarının önemli bir bölümünü etkinlik köşeleri oluşturmaktadır. Bunlar arasında sanat, müzik, fen ve matematik köşeleri yer almaktadır. Bu köşelerin hepsinde çeşitli materyaller bulundurulur. Materyallerin her biri, çocukların beden yapılarına uygun ölçülerde tasarlanmışlardır. Birer öğrenme merkezleri olan köşelerde çocuklar etkinliklerde bulunarak bilgi ve becerilerini geliştirirler (Aral ve diğerleri, 2003: 34- 36).

Montessori Okulları ise çocukların yetişkinlerden bağımsız hareket edebilecekleri evler olarak düzenlenmişlerdir. Herhangi bir evde bulunan odalardan oluşan bu okullarda ayrı

ayrı etkinlik köşeleri bulunmaz. Montessori Okulları'nda çocuklar, kendi boylarına göre tasarlanmış dolaplardan materyalleri alarak istedikleri yerde bunlarla çalışmalar yapabilirler. Çocuklar, gerekirse uygun gördükleri yerlere halı sererek de çalışabilirler. Bu özelliğinden dolayı Montessori Okulları'ndaki çocuklar, Türkiye'nin okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuklardan farklı olarak çalışmak istedikleri yerleri kendi başlarına seçebilirler. Bu etkinlik köşelerinde kullanılan materyaller ise sahip oldukları nitelikleri bakımından Montessori Okulları'ndaki materyallere benzetilebilir.

Etkinlik köşelerinin her birinde ilgili köşenin özelliklerine uygun materyaller bulundurulmaktadır. Bu materyallerin seçiminde çeşitliliklerine, sağlık ve güvenlikle ilgili özellikler taşımalarına, kullanışlı ve sağlam olmalarına dikkat edilmektedir. Ayrıca materyaller, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Çocukların kullandıkları masa, sandalye gibi araçlar da çocukların boylarına uygun ölçülerde tasarlanmış olmalıdır (Aral ve diğerleri, 2003: 34).

Montessori Okulları'nda da materyallerin kolay temizlenebilmelerine ve kullanışlı olmalarına dikkat edilmektedir. Bu okullarda da çocuklar, çeşitli materyallerle etkinliklerde bulunarak bilgi ve becerilerini geliştirirler. Ayrıca bu materyaller, hem çocukların boylarına uygun ölçülerde hem de rahat çalışmalarına imkân verebilecek şekillerde tasarlanmışlardır.

Montessori sisteminde okulların dış mekânlarına da önem verilmektedir. Başka bir deyişle bu sistemde okul bahçesi de önemli bir eğitim ortamıdır. Çocuklar, sadece okulun içinde değil, bahçede de çeşitli faaliyetlerde bulunurlar. Bu faaliyetlerin önemli bir bölümünü çevresel bakımla ilgili işler oluşturur. Bunlar arasında mısır tohumları ekme, çiçekleri ve ağaçları sulamak gibi faaliyetler bulunur.

Türkiye'nin okul öncesi eğitim sisteminde ise bahçeler, çocukların sadece oyun oynayabilecekleri mekânlar olarak tasarlanmışlardır. Çocukların oynayabilmeleri için bahçelerde kaydırak, tahterevalli, salıncak gibi araçlar bulundurulmaktadır (Aral ve diğerleri, 2003: 38). Dolayısıyla bu ortamda, çocuklar çalışma yapamazlar. Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarının bahçelerinin bu şekilde düzenlenmesinin en büyük nedeni, Türk eğitim sisteminde gündelik işlerin sadece yetişkin işleri olarak değerlendirilmesidir. Bu okullarda da

bahçelerin temiz tutulmasına ve çöplerden arındırılmasına özen gösterilmektedir. Ancak bu okullarda, bahçelerin bakım işlerinden sadece personel sorumlu tutulmaktadır.

5.3.3. Öğretmene Verilen Rol Bakımından Karşılaştırılması

Türkiye’de 2002 yılında başlatılan Temel Eğitime Destek Projesi’nin beş bileşeninden biri olan ‘Öğretmen Eğitimi’ kapsamında öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesiyle öğretmen yeterliklerinin iyileştirilmesine yönelik okul temelli mesleki gelişim kılavuzu hazırlığına ilişkin çalışmalarda bulunulmuştur. Okul öncesi eğitim programı da aynı yıl hazırlanmıştır. Uzmanlardan ve uygulayıcılardan alınan geri bildirimlerle 2006 yılında gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılan bu program, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ‘36- 72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’ ve etkinlik örneklerini de içeren ‘Öğretmen Kılavuz Kitabı’ndan oluşan iki kitap halinde yayımlanmıştır. Program kitabında okul öncesi öğretmenin genel özellikleri ve yeterliliklerine de yer verilmiştir (Dağlıoğlu, 2007: 44- 45). Bu programda okul öncesi öğretmenlerin genel özellikleri şöyle sıralanmıştır (Dağlıoğlu, 2007: 45):

- Geniş bir dünya görüşü ve genel kültür bilgisine sahip olmak.
- Güler yüzlü, iyi huylu, uyumlu, anlayışlı, sabırlı, bilgili olmak.
- Liderlik yapabilmek.
- Ahlaklı, güvenilir ve dürüst karakterli olmak.
- Mesleki yönden yeterli bilgiye sahip olmak.
- Özgüven sahibi olmak.
- İşini sevmek ve işine bağlı olmak.
- İşbirliğine açık olmak.
- Objektif olmak.
- Peşin hükümsüz ve adil olmak.
- Yeniliklere açık, esnek, aktif ve yaratıcı olmak.
- Anlaşılır, akıcı ve güzel konuşabilmek.
- Düzenli, temiz, giyimi ve görünümüyle şık ve tavırları ile hoş olmak.

Türkiye'nin okul öncesi eğitim sistemi, öğretmen anlayışı bakımından Montessori sistemi ile birçok noktada benzerlik göstermektedir. Bunlar arasında özgüvene sahip olmak, anlayışlı ve sabırlı olmak, düzenli ve temiz giyimli olmak yer almaktadır.

Türkiye'nin eğitim sistemine göre okul öncesi öğretmeni fiziksel görünüş olarak kendine özen göstermeli, temiz ve özenli bir görüntü sergilemelidir. Aynı biçimde Montessori sisteminde de öğretmenin dış görünüşüne önem verilmektedir. Buna göre öğretmen, her şeyden önce temiz ve giyimi şık olmalıdır. Montessori öğretmeni, jest ve mimiklerine de çocukların hoşlarına gidecek biçimde kullanmaya özen göstermelidir (Montessori, 1953: 276). Dolayısıyla Montessori sisteminde öğretmenin sahip olduğu jest ve mimikler onun dış görünüşünün bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca Montessori sisteminde de öğretmenden özgüvene sahip olması ve sabırlı olması istenmektedir.

Öğretmene verilen rol bakımından Türkiye'nin okul öncesi eğitim sistemi ile Montessori sisteminin öncelikleri arasında farklar bulunmaktadır. Montessori sistemine göre ideal bir öğretmen her şeyden önce iyi bir gözlemci olmalıdır. Bu sistemdeki bir öğretmen aynı zamanda usta bir gözlemcidir. Buna göre, öğretmen konuşma becerisinden çok gözlem yapmada özel bir beceriye sahip olmalıdır.

Türkiye'nin okul öncesi eğitim sisteminde ise, öğretmenin her şeyden önce toplum kültürünü çocuklara aktarmada özel bir beceriye sahip olması gerekmektedir. Öğretmen böyle bir beceriye sahip olabilmek için öncelikle yaşadığı toplumu iyi tanımalıdır. Bu yönden ele alındığında Türkiye'nin okul öncesi eğitim sisteminde öğretmenin sahip olması gereken temel nitelik, onun milli normları aktarmada son derece üstün yeteneklere sahip olabilmesidir. Başka bir deyişle öğretmen, öğrencilerinin bu değerleri öğrenmeleri için çaba harcamalıdır. Bu sistemdeki öğretmenin Montessori sistemindeki aksine aktarıcı rolünde olduğu görülmektedir. Bu öğretmen, çocuklarla ilişki kurmada ve onlara bilgiler sunmada son derece başarılı olabilmelidir. Dolayısıyla Türkiye'nin okul öncesi eğitim sisteminde öğretmen, çocuklara en yakın kişi konumundadır.

Montessori Metodu’nu uygulayan öğretmenin ise, çocuğa doğrudan ders verme amacı yoktur. Öğretmen, sadece çocuğun kendi kendisine öğrenmesine aracılık eder. Bu nedenle çocuk, bilgiyi doğrudan doğruya öğretmenden değil, ortamdan alır. Dolayısıyla Montessori sisteminde, Türk eğitim sisteminden farklı olarak öğrenciyle öğretmen arasında güçlü bir ilişki kurulmaz. Bu sistemde en güçlü ilişki öğrenciyle ortam arasında kurulur.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Yaşamı boyunca çocukların eğitimi üzerine araştırma ve uygulamalar yapan Maria Montessori, bir yandan da bu çalışmalardan elde ettiği sonuçları yazdığı eserlerle ortaya koymuştur. Eserlerinde ağırlıklı olarak çocuklara ilişkin gözlemlerini sıralayan Montessori, onların istek ve ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağına ilişkin bilgilere de yer verir. Ayrıca onun çalışmalarının önemli bir bölümünü, çocukların doğasına ilişkin bilimsel bulguların derlenmesi oluşturmaktadır.

Montessori'nin yazdıklarının bir bölümü de, yetişkinler üzerine yaptığı gözlem ve gözlem sonuçlarından oluşmaktadır. O, yaptığı gözlemlerle yetişkinlerin çocuklara yaklaşım tarzlarını anlamaya çalışmıştır. Çalışmalarının sonucunda yetişkinlerin genellikle, çocukların gelişimlerini engellediklerini belirleyen Montessori, bu nedenle çocuklara değil, öncelikle yetişkinlere müdahale edilmesi gerektiğini söyler. O, bu amaçla yetişkinleri, eleştirel bir tavırla önyargılardan kurtarmak ve çocuğun doğası hakkında bilgilendirmek için seminer, konferans gibi uygulamalar da ortaya koymuştur. Zira metodunu, çocuğun doğası üzerine inşa eden Montessori için önemli olan yetişkinleri, çocukların doğası ve çalışma tarzları hakkında bilinçlendirmektir. Bu nedenle Montessori, öncelikle çocuğun doğasına ilişkin araştırmalara yönelmiştir.

Montessori'nin yaptığı araştırmalara göre, çocuğun doğasında 'horme' adı verilen bir güç bulunur. Çocukta bağımsızlığın kazanılma süreci, hayatın ilk yıllarıyla birlikte başlar. Bu süreçte bireyin gelişimine 'horme' etki eder. Horme, Tanrısal bir güçtür. Gelişime öncülük eden bu güç, çocuğu harekete geçirir. Böylelikle çocuk, bağımsızlık arzusuyla farklı eylemlerde bulunarak karakterini biçimlendirir.

Çocuğun doğumdan sonra elde ettiği tüm kazanımların temelinde ‘horme’ bulunur. Bilinçsizlik döneminde çocuklarda faaliyete geçen ‘horme’, onları çeşitli yeteneklerle donatır. Bunlar arasında ‘emici zihin’, ‘duyarlılık’ ve ‘düzen duygusu’ gelmektedir. Montessori, bu yeteneklere sahip olan çocukların, hareketsiz kaldıkları ve faaliyetsizlik evresi olarak algılanan bebeklik döneminde dahi çok sayıda kazanım elde ettiklerini iddia eder. Çocuğun uygun bir biçimde gelişmesi için tüm ihtiyaçlarını kapsayan Montessori Metodu da, ‘horme’ üzerine inşa edilmiştir. Metodun temel amacı, bu güçten azami düzeyde yararlanmaktır. Çünkü çocuklar, ancak bu güç sayesinde bağımsız ve özgür bireyler haline gelirler. Bu bağlamda Montessori Metodu’nda, ‘horme’ kavramıyla ilişkili olarak ‘özgürlük’ ve ‘bağımsızlık’ iki önemli kavram olarak öne çıkmaktadır. Montessori yaklaşımında bağımsızlık ve özgürlük birbirlerini tamamlamakta, özgürlük kazanılmadan bağımsızlık kazanılsa da, bağımsızlık kazanılmadan özgürlüğün kazanılması mümkün olmamaktadır.

‘Horme’nin gücüyle harekete geçen çocuk, bağımsızlık ve özgürlük arzusuyla karakterini biçimlendirir. Karakterin gelişimi, çocuğun kendi içgüdüleri üzerinde kontrol kazanmasıyla mümkündür. Başka bir deyişle karakter, bir başkasının iradesinin yüklenilmesinin veya taklit edilmesinin sonucunda gelişmez. Bu nedenle çocuğa, karakterin gelişimi öğretilmez. Montessori, kademeli olarak gerçekleşen bu süreçte, çocuğun kendi doğal gelişimi içerisinde desteklenmesi gerektiğini söyler. Bu düşüncüyü temele alarak geliştirilen Montessori Metodu, çocuğun hayata hazırlanmasını amaçlamaktadır. Çocuğun hayata hazırlanması, ihtiyaçlarının karşılanmasıyla mümkün olmaktadır. Bu nedenle Montessori, metodunun temelindeki ilkeleri, çocuğun ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde belirlemiştir. Montessori Metodu’nun özünü oluşturan bu ilkeler, çocuğun sahip olduğu ihtiyaçlar ile ilişkilendirilerek şu şekilde sıralanabilir:

Hareket Özgürlüğü İlkesi: Hareketin çocuk için önemi büyüktür. Çocuk, hareketleriyle dış çevre üzerinde eyleme geçerek ruhsal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. Çocukların ruhsal ihtiyaçlarının karşılanması için onlara hareket özgürlüğü verilmelidir. Montessori’nin çocuklar için öngördüğü özgürlük, onların serbestçe hareket etmesi anlamına gelir. Çocuğun serbestçe hareket edebilmesine uygun bir biçimde tasarlanan ortam, onun kendi başına uygulamalar yapmasına ve kendisini yetiştirmesini sağlamaktadır. Böylelikle çocuk, faaliyetlerde bulunarak doğal ihtiyaçlarını karşılayabilir. Ayrıca hareket, çocuğun zekâsını da

geliştirmesine yardımcı olur. Çünkü hareket ederek izlenimler edinen çocuk bunları aklında tutar.

Ortamda bulunan masalar, sandalyeler ve dolaplar da çocukların istedikleri gibi hareket etmelerine uygun bir biçimde tasarlanmışlardır. Kendi boy ve kilolarına uygun bir biçimde ortamda yer alan mobilyaları çocuklar, istedikleri gibi hareket ettirebilmekte ve yerlerini değiştirebilmektedirler. Bu nedenle ortamdaki mobilyalar, çocukların kaba ve kusurlu davranışlarını da ihbar etmektedirler. Ayrıca çocukların kırılabılır eşyalara dikkat etmelerini sağlamak amacıyla tabaklar porselen ve bardaklar da camdan yapılmıştır. Çocuğun serbestçe hareket edebileceği bu ortam, onun kendi başına uygulamalar yapmasına ve kendisini yetiştirmesini sağlamaktadır. Bu ortamdaki diğer eşyalar da çocukların gerçeklerle yüz yüze gelmelerini sağlamak ve duyumlarını zenginleştirmek amacıyla gerçek yaşamda kullanılanlardan farklı değildir.

Özgür Seçim İlkesi: Çocuğun keşfetme ihtiyacı olduğunu söyleyen Montessori, onun bu ihtiyacını gidermesine imkân verebilecek biçimde materyaller tasarlamıştır. Montessori ortamındaki materyaller, çocuğun kendine özgü doğal yapısını yeniden kazanmasına yardımcı olurlar. Çocuğun materyalleri kendi başına kullanmayı öğrenmesi onu yetişkinlerin baskısından kurtarmaya yönelik bir faaliyettir. Çünkü kendi başına faaliyette bulunma becerisi kazanan bir çocuk, kişiliğini de doğasına uygun bir biçimde kendi başına oluşturur. Montessori Okulları'ndaki materyaller, doğrudan doğruya ruhun olgunlaşma ihtiyacına karşılık gelir. Bu okullarda çocuk, istediği zaman seçtiği materyalle vakit geçirebilir. Materyallerin seçiminde hiçbir öğretmen çocuğa rehberlik edemez.

Kendi Kendine Eğitim İlkesi: Montessori'nin araştırmalarına göre, çocuk ancak yaparak ve yaşayarak öğrenir. O, bu düşünceye dayanarak çocuğun, çevresinde kullanacağı materyallere ihtiyacı olduğunu savunur. Çünkü materyal, çocuğun kimseye ihtiyaç duymadan bilgi ve beceriler kazanmasını sağlamaktadır. Bu nedenle Montessori Metodu, 'kendi kendine eğitim' ilkesi çerçevesinde şekillenmiştir.

'Kendi kendine eğitim'in en önemli unsurlarından biri materyallerdir. Çünkü materyal, çocuğun bir başkasına ihtiyaç duymadan kendisiyle ilişkiler kurarak çeşitli bilgi ve beceriler

kazanmasını sağlamaktadır. Bunların her biri Montessori'nin uzun yıllar süren çalışmalarının sonucunda belirlenmiştir. Montessori Okulları'ndaki materyaller, çocuğun aktivitelerde bulunmalarına uygun olabilecek tarzlarda tasarlanmışlardır. Oysa geleneksel metotlarda materyaller, sadece öğretmenin açıklamalarına destek olmak amacıyla kullanılır. Montessori materyalleri ise doğrudan doğruya çocukların doğal gelişimlerine destek olan araçlardır. Bunlar, çocuğa hatalarını kendi kendilerine bulma olanağı tanır. Bu nedenle öğretmen çocuğa, hatasını söylemez. Eğer çocuk materyallerden hatasını göremiyorsa, bu çocuğun yeterince gelişmediğini gösterir. Sürekli alıştırma yapan çocuk, zamanı geldiğinde hatasını görerek düzeltir.

Sosyalleştirme İlkesi: Birey, çevre içinde yoğrulur ve kişiliğini oluşturur. Başka bir deyişle birey, toplum içinde yaşayarak ve diğer ilişkilerde bulunarak ruhsal ihtiyaçlarını giderir. Bu nedenle sosyalleşme, karakterin uygun bir biçimde gelişmesi için gereklidir. Montessori, sosyalleşmeden söz edebilmek için grubu oluşturan bireyler arasında etkileşimin olması gerektiğini söyler. Ona göre, sosyal yaşam, topluca birbirleriyle kaynaşarak hareket eden insanlar tarafından gerçekleştirilir. Bu düşünceye göre, sosyal yaşamın ilk şartı toplumsal bilinç olarak ifade edilebilir. Bu 'grup ruhu' olarak da adlandırılabilir. Montessori, 'çocuklar evi'nde uygulanan yöntemin bireysellik üzerine inşa edilmesine rağmen sosyal etkileşim için de uygun olduğunu iddia eder. Özellikle bu okullarda grup halinde yapılan faaliyetlerin en önemli amacı, çocukların çeşitli sosyal ilişkiler geliştirmelerini sağlamaktır. Bu nedenle Montessori Okulları'nda çocukların işbölümü yapmalarına imkân veren faaliyetlere de yer verilir. Nöbetleşe grup halinde yapılan bu tür faaliyetlerle çocuklar, birbirleriyle ilişki kurarak özür dileme, teşekkür etme, tebrik etme gibi olumlu sosyal davranışlarda bulunmayı öğrenirler. Sofra hazırlamak, masayı kaldırmak ve bulaşık yıkamak da bu tür faaliyetler arasında yer alır.

Genel bir bakış açısıyla incelendiğinde Montessori'nin, çocukların ihtiyaçları ve yeteneklerini temele alarak metot ortaya koyduğu görülmektedir. O, önce metot ortaya koyup bunu çocukların üzerinde uygulamak yerine, çocuğun doğasını temele alarak metot geliştirmiştir. Başka bir deyişle o, metodunu deney ve gözlemler sonucu keşfedilen bilimsel bulgular üzerine inşa etmiştir. Bu çalışma biçimi, Montessori Metodu'nun bilimsel bir temele dayandığını göstermektedir.

Montessori, çeşitli bilimsel araştırmalar sonucu ortaya çıkan bulgulara rağmen, çocuğun doğası hakkındaki gerçeklerin sadece bilinenlerle sınırlı olmadıklarını söyler. Ona göre, çocuklar çok sayıda özel yetenekle donatılmıştır. Ancak çocuğun ruhu, bunların hepsini ifşa edemeyecek şekilde derinlere gizlenmiştir. Başka bir deyişle Montessori, çocuğun hala keşfedilmesi gereken bir varlık olduğunu düşünür. Bu düşünme biçimi onun, ortaya koyduğu metodun da bilimsel keşiflerle geliştirilmesi gerektiği yönünde bir anlayışa sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Montessori, kendi metodunu üzerinde hiçbir değişiklik yapmadan yıllarca uygulanması gereken bir metot olarak görmez. Bu bağlamda Montessori için önemli olan, metodun olduğu gibi kavranması değil, kendisinin metot geliştirmesine neden olan anlayışın kavranmasıdır. Zira bu anlayış kavrandığında yüzyıllar sonra da bilimsel buluşların artmasıyla birlikte çocuğun doğasına daha uygun metotların geliştirilmesi mümkün olacaktır. Bu durum gerçekleştiğinde ise Montessori'nin en büyük arzusu yerine getirilmiş olacaktır.

Uygulama İçin Öneriler

1. Amerika Birleşik Devletleri ve Almanya'nın da aralarında bulunduğu dünyanın çeşitli ülkelerinde resmi Montessori okulları bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Montessori okullarının açılabilmesi için yasal düzenlemelerin dâhil olduğu çalışmalar yapılabilir.
2. Türkiye'de özel Montessori okullarının açılması Milli Eğitim Bakanlığı tarafından teşvik edilebilir.
3. Türkiye'de Montessori okullarının yaygınlaşma sürecinde en çok karşılaşılabilecek sorunun Montessori Metodu'nda uzmanlaşmış personel sayısının yetersizliği olacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca çeşitli ülkelerde açılan Montessori derneklerine bağlı 'Eğitici Yetiştirme Kursları'nın uzun süreli ve pahalı olduğu bilinmektedir. Bu okulların ülkemizde de yaygınlaşmasına zemin hazırlamak için Türkiye'deki üstün nitelikli bir grup okul öncesi öğretmeninin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Montessori kurslarına katılması sağlanabilir.

4. Türkiye’deki eğitim kurumlarında Montessori Metodu’nun matematik, okuma- yazma, beden eğitimi gibi bazı eğitim alanları için kısmen uygulanması düşünülebilir.
5. Montessori, İtalyanca’nın okunduğu gibi yazılan dil olduğunu göz önünde bulundurarak çocuklara okuma- yazmayı öğretmek için taşınabilir harflerden yararlanmıştır. Bunlarla yapılan alıştırmada öncelikle kelimeyi oluşturan sesler telaffuz edilmekte daha sonra da bu seslere sahip harfler yan yana konulmaktadır. Türkçe’nin de okunduğu gibi yazıldığı düşünülürse, ülkemizin eğitim kurumlarında da taşınabilir harf setinden yararlanılabilir. Bu materyalle öğrencilere okuma-yazmanın yanında düşünme, sorgulama, sınıflama gibi zihinsel beceriler de kazandırılmaktadır.
6. Türkiye’de öğrencilerin genellikle matematik dersine karşı olumsuz tutuma sahip oldukları ve bu dersten zorlandıkları bilinmektedir. Bunun en büyük nedeni Türkiye’de öğrencilere küçük yaşlardan itibaren matematik dersinin soyut bir biçimde verilmesidir. Montessori okullarında ise matematik eğitimi öğrencilere somuttan soyuta giden bir süreçle, materyaller aracılığıyla verilmektedir. Çocukların matematiğe karşı olan eğilimlerini küçük yaşlarda geliştirmek için Türkiye’deki eğitim kurumlarında da Montessori materyallerinden yararlanılabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Montessori Okulları’nın günlük eğitim akışına ilişkin araştırmalar yapılabilir.
2. Montessori Metodu’nun uygulanma sürecinde ortaya çıkan sorunların ele alındığı araştırmalar yapılabilir.
3. Montessori Metodu’nun oluşum süreciyle ilgili daha ayrıntılı araştırmalar yapılabilir.
4. Montessori Metodu’nun engelli çocuklar üzerindeki uygulamalarına ilişkin araştırmalar yapılabilir.
5. Montessori’nin ‘özgürlük’, ‘bağımsızlık’, ‘barış’ gibi soyut kavramlara alışılmışın dışında anlamlar yüklediği görülmektedir. Onun bu kavramları ele alma biçimiyle ilgili araştırmalar yapılabilir.

6. Montessori Metodu'nun ilköğretim, ortaöğretim gibi okul öncesi eğitim dışındaki diğer eğitim kademelerindeki uygulamaları araştırılabilir.
7. Montessori Okulları'nda kullanılan materyaller ile Türkiye'nin okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan materyaller etkinlikleri bakımından karşılaştırılarak araştırılabilir.
8. Başta Uluslararası Montessori Derneği olmak üzere çeşitli Montessori derneklerinin çalışma sistemleri araştırılabilir.
9. Dünyanın çeşitli ülkelerinde Montessori dernekleri tarafından öğretmen adaylarına eğitim veren kursların uyguladıkları programlar araştırılabilir.
10. Montessori Metodu'nun yaygınlaşma süreci daha ayrıntılı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Montessori'nin Kendi Eserleri

MONTESORI, M. (1923). **Çocuklar Evi**. Çev: Mustafa Rahmi Balaban. İstanbul: Matba-i Amire.

MONTESORI, M.(1932). **Educazione e Pace**. Ginevre: Bureau International d'Education

MONTESORI, M. (1950). **La Scoperta Del Bambino**. Roma: Garzanti.

MONTESORI, M. (1953). **La Mente Del Bambino**. Roma: Officine Grafiche Aldo Garzanti.

MONTESORI, M. (1955). **Formazione Dell'Uomo**. Milano: Officine Grafiche Aldo Garzanti.

MONTESORI, M. (1970). **Manuale di Pedagogia Scientifica**. Firenze: Giunti.

MONTESORI, M. (1975). **Çocuk Eğitimi**. Çev: Yücel Güler. İstanbul: Sander Yayınları.

MONTESORI, M. (1985). **il Metodo Della Pedagogia Scientifica**. Roma: Maglione& Strini.

Diğer Eserler

ACER, D. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel ve Eğitsel Ortamları, Gelengül Haktanır.(Editör).Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara. Anı Yayıncılık, ss.231-258.

AKYOL, A. , Oğuz, V. (2006). “Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı.” Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı:1

ARAL, N., Kandır A., Yaşar, M.(2003). **Okul Öncesi Eğitim**. İstanbul: Turan Ofset.

ARAYICI, A.(1995). “Ünlü Eğitimci Maria Montessori’yi Tanımak” Öğretmen Dünyası Dergisi. Sayı:192

ARMAOĞLU, F. (1983). **20. Yüzyıl Siyasi Tarihi 1914–1980**. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

ARSLAN, M.(2008). “Montessori Yaklaşımı” Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi. Sayı: 177

ATUF, N. (1932). **Pedagoji Tarihi**. İstanbul: Devlet Matbaası.

AYDIN, A. (2000). **Düşünce Tarihi ve İnsan Doğası**. İstanbul: Alfa Yayınları.

AYDIN, İ. (2006). **Alternatif Okullar**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

AYTAÇ, K. (1972). **Avrupa Eğitim Tarihi**. Ankara: A.Ü. Basımevi.

AYTAÇ, K. (2006). **Çağdaş Eğitim Akımları**. Ankara: Pelin Ofset.

BAL, H. (1991). **J. Dewey’in Eğitim Felsefesi**. Aydınlar Matbaa: İstanbul.

BALABAN, M. R. (1947). **Muhtasar Felsefe Tarihi**. İstanbul: Gayret Kitabevi.

BERGSON, H. (2007). **Madde ve Bellek**. Çev: Işık Ergüden. Ankara: Dost Kitabevi.

BİNBAŞIOĞLU, C. (1982). **Eğitim Düşüncesi Tarihi**. Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.

BLAACKHAM, H.J. (2005). **Altı Varoluşçu Düşünür**. Çev: Ekin Uşşaklı. Ankara: Dost Kitabevi.

CASTRELLI, V. (1944). **İtalya'da Entelektüel Hayat İstatistikleri**. Çev: Nüzhet Yakut. İstanbul.

CÖMERT, B. (1979). **Benedetto Croce'nin Estetiğinde İfade Kavramı ve İfadenin İletimi Sorunu**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

CÜCELOĞLU, D. (1993). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

DAĞLIOĞLU, E. (2007). Okul Öncesi Öğretmenin Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme, Gelengül Haktanır. (Editör). Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara. Anı Yayıncılık, ss.39-70.

DE BARTOLOMEIS, F. (1973). **Maria Montessori e La Pedagogia Scientifica**. Floransa: La Nuova Italia Editrice.

DE SANTIS, T. (1953). **L'Autoeducazione Nella Concezione Montessori E Nella Pratica Della Scuola**. Firenze: La Nuova Italia.

DEWEY, J. (2008). **Okul ve Toplum**. Çev: Hüseyin Avni Başman. Ankara: Pegem Yayıncılık.

DİNÇ, İ. (2002). **Benito Mussolini**. İstanbul: Kastaş Yayınevi.

ERDEN, M0, Akman Y. (2001). **Gelişim- Öğrenme- Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

FROMM, E. (1990). **Sahip Olmak ya da Olmak**. Çev: Aydın Arıtan. İstanbul: Arıtan Yayınevi.

GUICHONNET, P. (1998). **Mussolini ve Faşizm**. Çev: Tanju Gökçöl. İstanbul: İletişim Yayınları.

GUTEK, G. (2006). **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**. Çev: Nesrin Kale. Ankara: Ütopya Yayınevi.

GÜNDÖĞAN, A. O. (1997). **Albert Camus ve Başkaldırma Felsefesi**. İstanbul: Birey Yayıncılık.

HESAPÇIOĞLU, M. (2008). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

HOMBERGER, M. A. (1982). The Developmental Psychology of Maria Montessori. Ph. D Thesis. Columbia University

KIERKEGAARD, Sören. (2000). **Kahkaha Benden Yana**. Çev: Nedim Çatlı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

KIERKEGAARD, S. (2003). **Kaygı Kavramı**. Çev: Türker Armener. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

KOÇ, E. (2004). **Gabriel Marcel ve Sadakat**. Ankara: ART Basın Yayın.

MALLOY, T. (1989). **Montessori ve Çocuğunuz**. Çev: Füsun Öztaş- Cihan Gülten. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

MAZZETTI, R. (1962). **Maria Boschetti Alberti Altre La Montessori E Lombardo-Radice**. Roma: Edizione Avio.

MILLER, R. (2006). "Alternatif Eğitim Tarihi" Çev: Onur Tekinturhan. Zil ve Teneffüs Dergisi. Sayı:6

OKTAY, A. (1999). **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**. İstanbul: Şahinkaya Matbaası.

O'NEIL, D.E.(1997). Classical Montessori: a Study of the Classical Rhetorical Canons in Early Montessori Writing Instruction. MS Thesis, Old Dominion University.

PIGNATARI, M. (1967). **Maria Montessori**. Roma: Comitato Italiano Dell'Omeop.

POLLARD, M. (1996). **Maria Montessori**. Çev: Leyla Onat. Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.

RADICE, L. G.(1953). **L'Autoeducazione Nella Concezione Della Montessori E Nella Pratica Della Scuola**. Firenze: La Nuova Italia

ROUSSEAU, J. J. (1999). **Toplum Sözleşmesi**. Çev: Vedat Günyol. İstanbul: Adam Yayınları.

ROUSSEAU, J. J. (2008). **Emile (Bir Çocuk Büyüyor)**. Çev: Ülkü Akagündüz. İstanbul: Selis Kitaplar.

RUFER, A. (1990). **Pestalozzi Fransız Devrimi ve Helvetik**. İstanbul: Cem Yayınevi.

RUSSEL, B. (1997). **Batı Felsefesi Tarihi**. Çev: Muammer Sencer. İstanbul: Say Yayınları.

SANDER, O. (2004). **Siyasi Tarih 1918–1994**. Ankara: İmge Kitabevi.

SARTE, J. P.(1999). **Varoluşçuluk**. Çev: Asım Bezirci. İstanbul: Say Yayınları.

SAVARD, C. (1976). **Çağdaş Pedagojiden Seçmeler**. Çev: Nejat Yüzbaşıoğulları İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

SCHAFER, C. (2006). **Ömür Törpüsü mü? Bal Küpü mü?** Çev: Ceyda Aydın. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

SÖNMEZ, V. (2008). **Eğitim Felsefesi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

TOPBAŞ, E. (2004). **Montessori Yöntemi İle Çocuk Eğitimi**. İstanbul: Tekağaç Eylül.

TUNALI, İ. (1973). **B. Croce Estetik'ine Giriş**. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları.

ÜÇÖK, C. (1978). **Siyasal Tarih (1789- 1960)**. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

WILBRANDT, E. (2009). **Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitim Sanatı**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

YALÇIN, D. (1978). **Faşizmin Doğuşu**. Ankara: Ayyıldız Yayınları.

YAKUPOĞLU, M. M.(1997). **Ahlak ve Şiddet**. İstanbul: Göçebe Yayınları.

İnternet Kaynakları

Nella Casa dei Bambini

<http://www.montessorivarese.it/casa-dei-bambini.html> adresinden 17 Ocak 2009'da alınmıştır.

LUONI, Isa. (2008). Temi Della Pedagogia Contemporaneo

<http://www.liceimanzoni.it> adresinden 12 Kasım 2009'da alınmıştır.

PİRÖNİ, Tiziana.(2008). Insegnante Secondo Maria Montessori

<<http://rpd.cib.unibo.it/archive>> adresinden 5 Aralık 2009'da alınmıştır.

Il Metodo.

<http://www.operanazionalemontessori.it/index.php?option> adresinden 5 Şubat 2009'da alınmıştır.

Come si Fa ad Aprire Una Scuola Montessori?

http://www.operanazionalemontessori.it/index.php?option=com_content&task=view&id=282&Itemid=104 adresinden 8 Ekim 2009'da alınmıştır.

History of The American Montessori Society.

<http://www.amshq.org/society.htm> adresinden 8 Ekim 2009'da alınmıştır.

History of AMI Teacher Training.

<http://www.montessori-ami.org> adresinden 20 Ekim 2009'da alınmıştır.

AMI Training Centres.

<http://www.montessori-ami.org> adresinden 22 Ekim 2009'da alınmıştır

AMS Member Schools.

<http://www.amshq.org/society.htm> adresinden 4 Kasım 2009'da alınmıştır.

MSA & Schools.

<http://www.montessori.org.uk/msa> adresinden 5 Kasım 2009'da alınmıştır.

Schools Listing.

<http://www.montessori-ami.org> adresinden 5 Kasım 2009'da alınmıştır.

Mntessori Shools.

<http://www.omahamontessori.com/our-school/childrens-house> adresinden 5 Kasım 2009'da alınmıştır.

Montessori in New Zealand.

<http://www.montessori.org.nz/montessori-newzealand> adresinden 14 Kasım 2009'da alınmıştır.

List of Schools in Southern Africa.

<http://www.samontessori.org.za> adresinden 15 Kasım 2009'da alınmıştır.

Schools Listing.

<http://www.montessori-ami.org> adresinden 15 Kasım 2009'da alınmıştır.

Montessori Eğitim Projesi.

<http://ooegm.meb.gov.tr/makaledetay.asp?id=12> adresinden 3 Aralık 2009'da alınmıştır.

Istituzione Di Nidi, Scuole dell'Infanzia e Scuole Primarie Private.

<http://www.operanazionalemontessori.it> adresinden 20 Aralık 2009'da alınmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği.

http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik_29_08_09_degisiklik_tum.pdf adresinden 8 Ocak 2010'da alınmıştır.