



T.C.

**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM –İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ RENK VE DOKU
BİLGİLERİNİ EDİNMELEİNE MONTESSORİ EĞİTİM
YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ**

Ecehan ACAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe OKUR

Konya - 2018



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ecehan ACAY	Numarası: 118309031009
	Ana Bilim/Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi / Resim-İş Eğitimi	
	Program	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>	
	Danışmanı	Dr.Öğr.Üyesi Ayşe OKUR	
Tezin Adı		Okul Öncesi Çocuklarının Renk ve Doku Bilgilerini Edinmelerine Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği	

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

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

04/06/2018

Öğrencinin
Adı Soyadı İmzası

Ecehan ACAY

Ecehan ACAY



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ecehan ACAY	Numarası: 118309031009
	Ana Bilim/Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi / Resim-İş Eğitimi	
	Program	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>	
	Danışmanı	Dr.Öğr.Üyesi Ayşe OKUR	
Tezin Adı		Okul Öncesi Çocuklarının Renk ve Doku Bilgilerini Edinmelerine Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği	

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Okul Öncesi Çocuklarının Renk ve Doku Bilgilerini Edinmelerine Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği başlıklı bu çalışma 15/05/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr.Öğr. Üyesi Ayşe OKUR	
Jüri Üyesi	Dr.Öğr. Üyesi Hülya KAROĞLU	
Jüri Üyesi	Dr.Öğr. Üyesi Ahmet TÜRE	

TEŞEKKÜR

Okul Öncesi Çocuklarının Renk ve Doku Bilgilerini Edinmelerine Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği konulu tez çalışmamın başlatılması, yürütülmesi ve tamamlanmasında fikirlerini, zamanını ve güler yüzünü esirgemeyen, duyduğu güvenle bana güç veren değerli hocam ve danışmanım Sayın Dr.Öğr.Üyesi Ayşe OKUR'a, teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya katkılarından dolayı Montessori öğretmeni Sayın Hilal ORHAN'a, İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu Yöneticisi Gökhan KIYILI'ya ve İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu öğretmenleri Türkan YİĞİT'e, Kamile Selda SELÇUK'a, Ayça BAYER'e, Özel Gündoğdu Koleji Anaokulu öğretmenleri Figen ERGÜN ve Seda ÖZDOĞAN'a, araştırmamın veri toplama aşamasında yer alan tüm kurum görevlilerine ve öğretmen arkadaşlara teşekkür ederim. Çalışmanın istatistik analizlerinde büyük yardımı olan Sebahattin SARI hocama ayırdığı zaman ve fikir paylaşımları için teşekkür ederim.

Çalışmam sırasında gösterdikleri sabır için çok değerli eşime ve oğullarıma, başladığım işin zorluklara rağmen bitmesi gerektiğini bana öğreten, bana her zaman güvenen ve bugünlere gelmemi sağlayan çok değerli rahmetli babacığım ve bana sonsuz sevgi ve destek veren anneciğime çok teşekkür ederim.

Ecehan ŞİRECİ ACAY

Şubat, 2018



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ecehan ACAY	Numarası: 118309031009
	Ana Bilim/Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi / Resim-İş Eğitimi	
	Program	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>	
	Danışmanı	Dr.Öğr.Üyesi Ayşe OKUR	
Tezin Adı		Okul Öncesi Çocuklarının Renk ve Doku Bilgilerini Edinmelerine Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği	

ÖZET

Bu araştırmada, Montessori Yöntemi'nin okul öncesi çocuklarının renk ve doku bilgilerini edinmelerine etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni çocukların renk ve doku bilgileri, bağımsız değişkeni ise Montessori Yöntemi'dir.

Araştırma nicel ve nitel, aynı zamanda deneysel olarak planlanmıştır. Çalışma grubuna deney ve kontrol grubu olarak toplam 40 çocuk dâhil edilmiştir. Deney grubunu, 2016-2017 öğretim yılında Konya Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulunda Montessori yöntemi ile eğitim alan ve yansız atama ile seçilen 4-5 yaş grubu 20 çocuk; kontrol grubunu Meram Özel Gündoğdu Koleji Anaokulu'nda MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile eğitim alan 4-5 yaş grubu 20 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman onayı alınan "Renk ve Doku Bilgilerini Değerlendirme Testi" kullanılmıştır. Testler ön test, son test ve izleme testi olarak uygulanmıştır.

Verilerin analizinde; Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Bulgular:

- Deney ve kontrol grubu renk bilgisi ön test sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).
- Deney ve kontrol grubu doku bilgisi ön test sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).
- Deney grubunun renk bilgisi son test sıra ortalamaları ön test sıra ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir [$Z=3.55$; $p< 0.05$].
- Deney grubunun doku bilgisi son test sıra ortalamaları ön test sıra ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir ($Z=3.83$, $p<0.05$).
- Deney ve kontrol grubu renk bilgisi son test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olmamasına rağmen deney grubununki daha yüksektir ($p>0.05$).
- Deney grubu doku bilgisi son test sıra ortalamaları, kontrol grubu doku bilgisi son test sıra ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir($p<0.05$).
- Deney grubu renk bilgisi son test ve izleme testi sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($Z=0.27$, $p>0.05$).
- Deney grubu doku bilgisi son test ve izleme testi sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($Z=0.24$, $p>0.05$).

Ulaşılan genel sonuç, Montessori Yöntemi'nin okul öncesi çocuklarının renk ve doku bilgilerini edinmelerine olumlu katkı sağladığı ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre daha etkili olduğudur.

Anahtar Kelimeler: Montessori Yöntemi, Renk Bilgisi, Doku Bilgisi.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Student's	Name Surname	Ecehan ACAY	Numarası: 118309031009
	Department/Field	Fine Art Education/Art-Work Education	
	Programme	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>	
	Advisor	Asst. Assoc. Dr. Ayşe OKUR	
Research Title		The Effectiveness of the Montessori Education Method to acquire Color and Texture Knowledge of Pre-School Children	

SUMMARY

In this research, the effectiveness of Montessori Method in acquiring color and texture knowledge of pre-school children has been examined. The dependent variable of this study is the color and texture knowledge of the children, the independent variable is Montessori Method.

The study is planned both quantitative and qualitative, and experimental as well. 40 students are included in study group as experiment and control group. The experiment group consisted of 20 children aged between 4-5 years, who were trained in Montessori Method in Konya Selçuk University Health Sciences Faculty İhsan Doğramacı Practice Kindergarden in 2016-2017 academic year and selected by neutral assignment. The control group consisted of 20 children aged 4-5 years who were educated in Meram Gündoğdu Private Kindergarden School by the Ministry of Education's pre-school education program.

In the study, the "Color and Texture Knowledge Assessment Test" was used, which was prepared by the researcher of this paper and approved by an expert. These tests are applied as pre-test, post-test and tracking test.

In the analysis of the data, Mann Whitney U Test and Wilcoxon Marked Ranks Test were applied. Results;

- There is no significant difference between the color knowledge pre-test rank averages of the experiment and control groups ($p>0.05$).
- There is no significant difference between the experiment and control group's texture knowledge pre-test rank averages. ($p>0.05$).
- The color knowledge of the experiment group's post-test rank averages are notably higher than the pre-test rank averages [$Z=3.55$; $p<0.05$].
- The texture knowledge of the experiment group's post-test rank averages are notably higher than the pre-test rank averages. ($Z=3.83$, $p<0.05$).
- Although there is no notable difference between the post-test rank averages of both the experiment and the control groups, the experiment group's color information is higher ($p>0.05$).
- The texture information of the experiment group's post-test rank averages are notably higher than the control group ($p<0.05$).
- There is no reasonable difference between the experiment group's color information post-test and the tracking test rank averages ($Z=0.27$, $p>0.05$).
- There is no reasonable difference between the experiment group's texture information post test and the tracking test rank averages ($Z=0.24$, $p>0.05$).

The general conclusion is that the Montessori Method contributes positively to the acquisition of color and texture knowledge of preschool children and it is more effective than the Pre-School Education Program of the Ministry of Education.

Key Words: Montessori Method, Color Knowledge, Texture Knowledge

İÇİNDEKİLER**Sayfa No**

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
SUMMARY	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xii
TABLOLAR LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv

1. BÖLÜM**GİRİŞ**

1.1. Problem Durumu	4
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Amacı	5
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Sayıtlar	7
1.7. Sınırlılıklar	8
1.8. Tanımlar	8

2. BÖLÜM**İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı	10
2.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	12
2.3. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri	13

2.4. Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	14
2.5. Okul Öncesi Eğitimi ve Programlar	16
2.6. Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yöntem ve Yaklaşımlar.....	17
2.6.1. High/Scope Eğitim Programı	18
2.6.2. Head Start Eğitim Programı.....	20
2.6.3. Regio Emilla Eğitim Programı.....	21
2.6.4. Waldorf Eğitim Programı	22
2.7. Okul Öncesi Eğitiminde Bilişsel Gelişim.....	23
2.8. Sanatın Görsel Dili	25
2.8.1. Tasarım Elemanları.....	25
2.8.2. Tasarım İlkeleri	26
2.8.2.1. Renk.....	26
2.8.2.2. Doku	35
2.9. Montessori Eğitim Yöntemi.....	44
2.9.1. Maria Montessori'nin Kısa Biyografisi	44
2.9.2. Montessori'nin Yazdığı Kitaplar.....	47
2.9.3. Montessori'nin Eğitim Anlayışı	49
2.9.4. Montessori Yönteminin İlkeleri	54
2.9.5. Montessori'ye Göre Çocukların Gelişim Evreleri.....	57
2.9.6. Montessori Yöntemi'nde Hazırlayıcı Çevre (Öğrenme Ortamı).....	58
2.9.7. Montessori Yöntemi'nde Öğretmen ve Materyalin Sunumu.....	64
2.9.7.1. Montessori Öğretmeni	64
2.9.7.2. Materyalin Sunumu	68
2.9.8. Montessori Yönteminin Eğitim Alanları	71
2.9.8.1. Pratik Yaşam ve Motor Eğitimi	71
2.9.8.2. Duyuşsal Eğitim	72
2.9.8.3. Dil Eğitimi	77
2.9.8.4. Akademik Eğitim	77
2.9.9. Montessori Yönteminin Materyalleri	77

2.9.9.1. Günlük Yaşam Materyalleri.....	83
2.9.9.2. Duyu Materyalleri	85
2.9.9.3. Matematik Materyalleri	88
2.9.9.4. Dil Materyalleri.....	90
2.9.9.5. Evrensel Eğitim Materyalleri.....	92
2.9.10. Montessori Yöntemi'nde Renk ve Doku Eğitimi Materyalleri.....	94
2.9.10.1. Renk Tabletleri.....	94
2.9.10.2. Üst Üste Yerleştirilen Geometrik Şekiller	102
2.9.10.3. Eşya Çantası ve Esrarengiz Torbalar.....	103
2.9.10.4. Farklı Dokudaki Kumaş Parçaları	104
2.9.10.5. Dokunma Tabletleri.....	105
2.10. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı.....	108
2.11. Montessori Yöntemi ile MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Kıyaslanması	111
2.12. İlgili Araştırmalar	113
2.12.1. Montessori Yöntemi İle İlgili Araştırmalar.....	113
2.12.2. Renk ve Doku İle İlgili Araştırmalar	119

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi	121
3.2. Çalışma Grubu.....	122
3.3. Veri Toplama Araçları	124
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	124
3.3.2. Renk ve Doku Bilgilerini Değerlendirme Testi	124
3.4. Verilerin Toplanması.....	127
3.4.1. Ön Testin Uygulanması	127
3.4.2. Son Testin Uygulanması.....	127
3.4.3. İzleme Testinin Uygulanması.....	127
3.5. Verilerin Analizi.....	128

4. BÖLÜM BULGULAR

5. BÖLÜM TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Okul Öncesi Çocuklarının “Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitimi” Öncesi Renk ve Doku Bilgileri.....	139
5.2. Montessori Yöntemi'nin Okul Öncesi Çocuklarının Renk ve Doku Bilgilerini Öğrenmelerine Etkisi.....	142
5.3. Montessori Yönteminin Kalıcılığı.....	151

6. BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	153
6.2. Öneriler	155
KAYNAKÇA.....	157
EKLER	166
EK-1: İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu İzin Belgesi	166
EK-2: Özel Gündoğdu Koleji İzin Belgesi.....	167
Ek-3: Meram Mevlana Anaokulu İzin Belgesi.....	168
Ek-4: Meram Vali Necati Çetinkaya Anasınıfı İzin Belgesi	169
EK-5: Kişisel Bilgi Formu.....	170
EK-6: Uzman Görüşü Formu.....	171
EK-7: Renk ve Doku Bilgisi Değerlendirme Ölçeği Pualama Formu	172
EK-8: Renk ve Doku Bilgisi Değerlendirme Ölçeği.....	173
ÖZGEÇMİŞ	199

KISALTMALAR

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- OÖEP** : Okul Öncesi Eğitim Programı
- RDBDT** : Renk Doku Bilgisi Değerlendirme Testi
- SPSS** : Statistic Package for Social Science



TABLolar LİSTESİ**Sayfa No**

Tablo 1: Montessori Yöntemi ve MEB OÖEP'nin Kıyas Tablosu.....	112
Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	122
Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Yaşlarına Göre Dağılımları	123
Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Anne Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	123
Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Renk Bilgisi Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	129
Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Doku Bilgisi Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	130
Tablo 7: Deney Grubu Çocuklarının Renk Bilgisi Ön Test-Son Test Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	131
Tablo 8: Deney Grubu Çocuklarının Doku Bilgisi Ön Test-Son Test Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	132
Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Renk Bilgisi Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	133
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Doku Bilgisi Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	134
Tablo 11: Deney Grubu Çocuklarının Renk Bilgisi Son Test-İzleme Test Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	135
Tablo 12: Deney Grubu Çocuklarının Doku Bilgisi Son Test-İzleme Test Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	136

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1: Işığın Renklere Ayrılması.....	27
Şekil 2: Işığın Yansıması.....	28
Şekil 3: Işık Renkleri.....	29
Şekil 4: Boya Renkleri.....	29
Şekil 5: Renk Çemberi.....	32
Şekil 6: Doğal Dokular.....	38
Şekil 7: Yapay Dokular.....	39
Şekil 8: Dokunsal Dokular.....	41
Şekil 9: Görsel Dokular.....	42
Şekil 10: Objenin Karakalem ve Renkli Etüdü.....	42
Şekil 11: Objenin Dokusundan Yola Çıkararak Guaj Boya ve Karakalemle Özgün Doku Yorumları.....	43
Şekil 12: Maria Montessori.....	45
Şekil 13: “Montessori Metodu” Kitabı.....	47
Şekil 14: “Emici Zihin” Kitabı.....	48
Şekil 15: Maria Montessori.....	49
Şekil 16: Montessori Eğitiminde Hazırlanmış Ortam.....	60
Şekil 17: Montessori Sınıfı.....	61
Şekil 18: Montessori Öğretmeni.....	64
Şekil 19: Montessori Gözlem Yaparken.....	64
Şekil 20: Maria Montessori Materyali Sunarken.....	68
Şekil 21: Günlük Yaşam Materyalleri.....	84
Şekil 22: Günlük Yaşam Materyalleri.....	84

Şekil 23: Montessori Duyu Materyalleri	85
Şekil 24: Renk Tabletleri	86
Şekil 25: Montessori Duyu Materyalleri	88
Şekil 26: Montessori Matematik Materyalleri	89
Şekil 27: Çarpma Boncukları	90
Şekil 28: Montessori Dil Materyalleri	91
Şekil 29: Zımpara Harfler	92
Şekil 30: Montessori Evrensel Eğitim Materyalleri	92
Şekil 31: Montessori Evrensel Eğitim Materyalleri	93
Şekil 32: Montessori Renk Tabletleri	94
Şekil 33: Renk Tabletleri 1. Set	96
Şekil 34: Renk Tabletleri 2. Set	97
Şekil 35: Renk Tabletleri 3. Set	98
Şekil 36: Diğer Renk Materyalleri	100
Şekil 37: Diğer Renk Materyalleri	100
Şekil 38: Diğer Renk Materyalleri	101
Şekil 39: Diğer Renk Materyalleri	101
Şekil 40: Ana Renklerden Oluşan Geometrik Şekiller	102
Şekil 41: Esrarengiz Torbalar	103
Şekil 42-43: Farklı Dokudaki Kumaş Parçaları	104
Şekil 44: Dokunma Tabletleri	105
Şekil 45: Dokunma Tabletleri	105

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Bu nedenle çocuklar özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyürler ve bu gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler. Böylece çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirmesinin ve toplumun üretken bir bireyi olabilmesinin yolu açılmış olur. Beyin okul öncesi dönem boyunca hızlı geliştiği için bu dönem, beyin çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir. Bu kapsamda çevre, çocuğun gelişimini ve öğrenme motivasyonunu derinden etkiler. Çocuğun ne kadar keşfedebileceği, neler öğrenebileceği ve hangi hızla öğrenebileceği çocuğun çevresinin ne kadar destekleyici olduğuyla ve çocuğa ne gibi olanaklar sunulduğuyla yakından ilişkilidir (MEB, 2013: 10).

Çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkmasında ve yaşamının sonraki yıllarına donanımlı bir şekilde hazırlanması, nitelikli okul öncesi eğitimle gerçekleşebilir.

Okul öncesi dönemin etkililiğini artırmak için ülkeler, eğitim sistemlerinde eğitim faaliyetlerine yön veren temel unsurlar geliştirmiş ve buna da eğitim programları denmiştir. Okul öncesi eğitim programı da okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinde önemli rol oynar. Bu dönemde çocukların tüm gelişim alanlarının desteklendiği, bireyin topluma ve çevresine uyumlu bireyler olmasını sağlayan programlar oluşturulmalı ve uygulanmalıdır (Aktaran: Bayer, 2015: 3).

Okul öncesi eğitim programları o ülkede yaygın eğitim görüşüne ve buna bağlı olarak okul öncesi eğitimle gerçekleştirilmesi düşünülen amaçlara göre şekillenir. Bu gün en etkili okul öncesi eğitim programının, çocuğun başlattığı etkinliklere daha fazla yer veren programlar olduğu kabul edilmektedir. Böyle bir programda çocuğun gelişmesini bir bütün halinde sağlayacak destekleyici bir çevre ve yetişkinler vardır. Burada öğretmen rolü destekleyici ve iyileştiricidir (Aktaran: Bayer, 2015: 3).

Çocukların gelişimsel özelliklerini destekleyen ve bireysel farklılıkları önemseyen eğitim modelleri giderek daha yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu modeller her ne kadar birbirinden farklı program önerilerinde bulunsalar da genel olarak hepsinin temel felsefesi çocuklarda var olan potansiyeli en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak bir alt yapı oluşturmaktır (Aktaran: Bayer, 2015: 3).

Çeşitli ülkelerde farklı anlayışlar doğrultusunda oluşturulmuş ve günümüzde okul öncesi eğitimde kullanılan birçok program bulunmaktadır. Her programın farklı eğitim anlayışı, öğretmen yetiştirme sistemi, materyal seçimi ve sınıf düzeni vardır. Okullar kendilerine bu programlardan birini ya da birkaçını seçerek eğitim uygulamalarını gerçekleştirirler (Erişen ve Güleş, 2007: 288).

Erken çocukluk dönemi eğitimiyle ilgili her sistemin temeli: “Çocuğu, bir yetişkinin olmasını istediği gibi değil, olduğu gibi gözlemek ve anlamaya çalışmak” üzerine kurulmuştur (Mallory, 1989). Ancak ortaya çıkan her yaklaşım farklı bir eğitim programını da beraberinde getirmiştir. Bunlarda biri 20. yüzyılda bir eğitim reformuna önyak olan Maria Montessori tarafından geliştirilen “Montessori Yaklaşımı” ve bu yaklaşımın okul öncesi eğitimde uygulanan Montessori Eğitim Programı’dır (Tepeli ve Yılmaz, 2012: 199).

Eğitim sistemini kurarken çocukluğun kendine özgü niteliklerinden yola çıkan Montessori, bu konudaki görüşlerini kendi yöntemini tanıttığı eserinde şöyle özetlemektedir: “Çocukluk yetişkinliğe gidişte geçici bir yol olmayıp, insanlığın bir başka kutbudur” (Aktaran: Öngören, 2008: 25).

Montessori okul öncesi eğitim modeli, dünyanın pek çok ülkesinde toplam 20.000’den fazla okulda uygulanmakta olan ve yüz yılı aşkın bir geçmişe sahip olan bir eğitim metodudur. Montessori okullarının en önemli özellikleri çocuğun ilgisini ve odağını takip eden bireysel ve çocuğa özel müfredat geliştirmeleridir. Model ilk olarak 1907 yılında Maria Montessori tarafından İtalya’da Roma’nın en dezavantajlı mahallelerinde yoksul ve ihtiyaç sahibi ailelerin çocuklarıyla uygulanmaya başlanmıştır. Sınıflarda karışık yaş grubundan çocukların olması (okul öncesinde 3-6 yaş) ve kurulan sınıfların malzemelerinin uzun yıllar kullanılabilmesi sayesinde bu modelin esasında ekonomik bir şekilde yaygınlaştırılması mümkündür. Montessori modeli; Meksika,

Hindistan, Tayland, Çin gibi birçok gelişmekte olan ülkede farklı sosyo-ekonomik durumu olan mahallelerde yaygın olarak uygulanmış ve çocukların bilişsel gelişimlerini, yaratıcılıklarını ve yeniliklere açık yaklaşımlarını geliştirmesi açısından olumlu sonuçlar vermiştir (Baynham, 2016: 8).

“Montessori, eğitim planını farklı kültürlerden çocukların gözlemlenmesi üzerine kurmuştur. Bu nedendir ki onun bulgularını yalnızca Montessori ilkeleri diye adlandırmak eksik olur. Çünkü bunlar, insan davranışına ilişkin evrensel ilkelerdir. Bu evrensel ilkeler dünyanın neresinde olursa olsun tüm eğitim sistemleri için sağlam bir temel oluşturur.”

Paula Polk Lillard

İlk ve Ortaokulda Montessori Eğitimi (Baynham, 2016: 20).

Montessori felsefesinden günümüzde de faydalanmaya devam ediyoruz. Bu felsefeye dayanan bütüncül eğitim sistemi, hemen her konuya ve her duruma uyarlanabiliyor. Montessori öğrencilerinin sorumluluk bilinci, öğrenme aşkı, pratik zekâsı ve bağımsız kişiliği, dünyanın dört bir köşesinde birçok eğitimcinin takdirini topluyor (Seldin, 2009: 13).

Bugün 4500’ü Amerika Birleşik Devletlerinde olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde Montessori yöntemini esas alarak eğitim hizmeti veren çok sayıda (8000 civarında) okul bulunmaktadır. Montessori’nin geliştirdiği öğretim materyalleri, tıpa tıpa aynıları olmasa bile tüm dünyada yaygınlaştı. Bugün okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan materyallerin, oyuncakların çoğunda Montessori etkisini görmek mümkündür. Kısacası üstlendiği görevini içtenlikle yerine getiren Montessori, 1952’de ölmesine rağmen çocuk eğitimi konusundaki etkisini hala sürdürmektedir. Montessori yöntemi çağdaş öğrenme yaklaşımları çerçevesinde ele alındığında, gelecekte de etkisini sürdüreceği gibi görünmektedir (Topbaş, 2018: 31).

“Montessori” adı altında bir dizi uygulama bulunsa bile, Association Montessori Internationale (AMI) ve Amerikan Montessori Cemiyeti (AMS), aşağıdaki unsurları esas olarak belirlemiş bulunmaktadır:

- Büyük çoğunlukla 2,5 ya da 3 yaşından 6 yaşına kadar çocuklar için oluşturulmuş karma yaş sınıfları,
- Belirlenmiş seçenekler içerisinde, öğrencinin kendi seçeceği faaliyetler,
- Bölünmeyen çalışma zamanı blokları, ideal olarak üçer saat,
- Öğrencilerin doğrudan eğitim (yönergeler) yerine malzemelerle çalışarak kavramları öğrenmelerine dayalı “yapılandırmacı” ya da bir “keşif” modeli,
- Montessori ya da arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan özelleştirilmiş eğitim malzemeleri,
- Sınıf içerisinde hareket özgürlüğü,
- Montessori metodu için eğitilmiş bir öğretmen.

Bunlara ilave olarak, birçok Montessori okulu, onun yayımlanmış eserlerinde yer alan Montessori'nin insan gelişimi modelini referans alarak programlarını tasarlamakta ve Montessori'nin hayatı boyunca verdiği eğitici eğitimi, derslerinde tanıtılan pedagoji, ders ve malzemeleri kullanmaktadır (Keskin, 2017: 53).

Montessori'nin diğer eğitim sistemleri arasındaki ayrıcalıklı yeri, her bir çocuğun ruhuna ulaşmayı ve çocuğun kendiliğinden gelişimini gerçekleştirmesine odaklanmasındadır (Lillard, 2013: 11).

Türkiye’de Montessori Yöntemi konulu çalışmalarla ilgili yapılan literatür taramasında, bu yöntemin çocukların ilköğretime hazır bulunuşlukları, öz bakım becerileri, sosyal beceriler, motor becerileri, sayı, şekil, el becerileri gibi alanlarda sağladığı katkılara ilişkin çalışmalar oldukları görülmüştür. Montessori yönteminin, duyu eğitimi kapsamındaki sanatın elemanlarından renk ve doku eğitimindeki etkisinin araştırılması gerektiği düşünülerek, bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmada Montessori eğitimi yönteminin özgürlükçü yaklaşımı, eğitim ortamı ve özel tasarlanmış materyalleri dikkate alınarak, bu eğitimi alan çocuklar ile

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile eğitim alan çocukların sanat eğitiminde önemli yeri olan, renk ve doku bilgileri karşılaştırılmış ve Montessori yönteminin renk ve doku bilgilerini edindirmedeki etkililiği incelenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Okul öncesi çocuklarının renk ve doku bilgilerini edinmelerine Montessori Eğitim Yöntemi'nin etkililiği nedir?

1.3. Alt Problemler

1. Deney ve kontrol grubu çocukların “Renk ve Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” ön test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” ön test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3. Deney grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” ön test-son test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4. Deney grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” ön test-son test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

5. Deney ve kontrol grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” son test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

6. Deney ve kontrol grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” son test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

7. Deney grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” son test -izleme testi sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

8. Deney grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” son test -izleme testi sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Birçok ülkede erken çocukluk eğitim kurumları çeşitlilik gösterir. Uygulanan program modelleri de farklıdır. Başka bir deyişle, hemen hiçbir ülkede tek tip bir kurum

ve program uygulaması söz konusu değildir (Aral vd., 2002: 22). Okul öncesi eğitim programlarında, Geleneksel, Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, High Scope, Head Start, Yapılandırılmış Eğitim Programı gibi birçok yöntem kullanılmaktadır. Okul öncesi dönemde kullanılan öğretim yöntemi ve verilen eğitimin niteliğinin, çocuğun renk ve doku bilgilerini kavramasını etkilediği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın üç genel amacı vardır.

1. Montessori Yöntemi okul öncesi çocuklarına renk ve doku bilgilerini kavratmada etkilimidir?

2. Montessori Yönteminin okul öncesi çocuklarına renk bilgilerini kavratmada hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitimi programı (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı)'na göre etkililik düzeyi nedir?

3. Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarına doku bilgilerini kavratmada hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitimi programı (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı)'na göre etkililik düzeyi nedir?

Ayrıca araştırma, okul öncesi eğitim programlarında renk ve doku bilgilerini edindirmede, öğretmenlere yol göstermek, Montessori Yöntemi hakkında bilgi vermek amacı ile de planlanmış ve yürütülmüştür.

1.5. Araştırmanın Önemi

2013 Yılında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı yenilenerek değiştirilmiştir. Bu çalışmada uygulanmakta olan bu eğitim programında yer alan bazı amaç ve kazanımların gerçekleştirilme düzeyleri ile Montessori Eğitim Programı'nın bu amaç ve kazanımların gerçekleşme düzeyine etkisi araştırılacağı için programın uygulanması ve verimliliği hakkında bilgi elde edilecektir. Ayrıca araştırma, alternatif eğitim metodları içinde en yaygın uygulama alanı bulan Montessori yöntemine yönelik ilginin artması, uygulamaların yaygınlaşmasında ve yöntemle ilgili bilgi kaynaklarının artmasında önemli rol oynayacaktır.

Montessori yöntemini inceleyen pek çok araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmaları, Montessori Yönteminin farklı gelişim alanlarına ve akademik başarıya etkisini inceleyen deneme modelinde desenlenmiş çalışmalar ve Montessori Yöntemini

tanıtmaya çalışan tarama modelindeki araştırmalar oluşturmaktadır. Fakat Montessori yönteminin çocukların sanatın elemanlarını (renk ve doku) ğrenmelerindeki etkisini inceleyen araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın bu alanda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dünya’da yüz yılı aşkın süredir uygulanan Montessori yöntemi, son yıllarda Türkiye’de de özel okul öncesi eğitim kurumlarında hızla yaygınlaşmaya başlamıştır.

Araştırma sonucu,

- Montessori Eğitim Yöntemi hakkında bilgi vermesi,
- Türkiye’de Montessori yönteminin çocuklarının renk ve doku bilgilerini edindirmedeki etkisini ortaya koyması,
- Okul ncesi eğitim çağındaki çocukların renk ve doku bilgilerini edinmelerinde hangi yöntemin daha etkili olduğunun bilinmesinin, çocuğun gelişimine katkı sağlayacağı,
- Okul ncesi eğitim programlarında, renk ve doku bilgilerini edindirmede, öğretmenlere yol göstermesi,
- Okul ncesi eğitime yönelik öneriler getirmeyi amaçlaması,
- Türkiye’de Montessori Eğitim Yöntemi’nin sanat eğitimine katkıları ile ilgili çalışma yapılmamış olduğundan, katkı sağlaması ve bundan sonra yapılacak çalışmaları aydınlatması, bakımından önem arz etmektedir.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmada,

- 1) Araştırmada kullanılan RDBDT’nin çocukların renk ve doku bilgisini ölçmede yeterli olacağı,
- 2) alışma grubunu oluşturan ocuk sayısının yeterli olduğu ve normal gelişim gösterdikleri,
- 3) Araştırmaya katılan ocukların RDBDT’ne istekle ve içtenlikle cevap verdikleri,
- 4) Araştırmada başvurulan uzman kişilerin görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

1) Araştırma bulguları 2016-2017 yıllarında Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda Montessori eğitimi alan, yansız atama ile seçilen 20 tane 4-5 yaş grubu anaokulu çocukları ve Meram ilçesi Özel Gündoğdu Koleji Anaokulu'nda MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile eğitim alan 20 tane 4-5 yaş grubu anaokulu çocukları ile sınırlandırılmıştır.

2) Araştırma Montessori Eğitim Programı ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile sınırlandırılmıştır.

3) Araştırma renk ve doku bilgisi ile sınırlandırılmıştır.

4) Araştırma, ilgili literatürde ulaşılabilen yerli ve yabancı kaynaklarla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

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

Montessori Yöntemi: Önceden hazırlanmış bir çevrede bireye kendi kendini geliştirebileceği şekilde hareket ve faaliyet özgürlüğü tanımayı amaçlayan, kendi kendine oluşan ve gelişen bir eğitim sistemidir (Aktaran: Öngören, 2008: 6).

Montessori Materyalleri: Maria Montessori'nin metodunda kullandığı özel materyalleridir (Aktaran: Yiğit, 2008:5).

Maria Montessori: İtalyan ilk kadın tıp doktoru Maria Montessori 20. yüzyıl başlarında pedagojide öne çıkan “çocuktan hareket” akımının önemli temsilcilerindendir. Çocuk eğitimi konusundaki düşünce ve uygulamaları eğitimde Rönesans olarak kabul edilmektedir. Çocuklara yetişkinler gibi bakılmaması gerektiğini, onların yetişkinlerin bir kopyası olmadığını, hayatın özel bir biçimini temsil ettiklerini savunmuştur (Aktaran: Yiğit, 2008: 5).

Okul Öncesi Eğitim Kurumları, 0-6 yaş arası çocukların tüm gelişimlerini sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde, toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren; onlarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı bir zekanın temellerini atan; uzman-eğitimci kadroya sahip, temel fonksiyonu eğitim olan, sosyal kuruluşlardır (Poyraz ve Dere, 2003: 21).

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı: Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, tüm gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiş bir programdır (MEB, 2013: 14).

Renk: Nesnelere yansıyan veya ışık kaynağından gelen ışığın, göz ve beyin aracılığı ile bizde uyandırdığı duyum ve algılamadır (Aktaran: Demir, 2007: 5).

Doku: Doğadaki tüm nesnelere ve varlıkların görme, dokunma duyularıyla kavranabilen, içyapılarının işlevsel özelliklerini dışarı vuran yüzeysel etkilerine "Doku" (Tekstür) denir (MEB, 2011: 3).

2. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Okul öncesi dönem insan hayatının temelini oluşturur. Bu dönemde, çocuğun anne ve babası tarafından sevgi ve şefkatle büyütülmesi, ihtiyaçlarının karşılanması, sağlığının korunması çok önemlidir. Fakat bunlar kadar önemli bir nokta ise, gelişiminin tüm yönlerini destekleyecek sosyal ve fiziksel bir ortamdır. Bu dönemdeki yaşantılar onun gelecekte hayata bakış açısını da önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle, istenen bir çocuk olarak dünyaya gelmek, yaşamın ilk yıllarında sevgi-şefkatle büyütülmek, tutarlı ve kararlı yetişkin davranışları ve zengin uyarıcılar kişinin sağlıklı bir şekilde gelişmesinin olmazsa olmaz koşullarıdır. İnsandaki potansiyelin en üst sınırlarına kadar geliştirilebilmesi ancak çok erken yıllarda sağlanabilecek imkânlarla mümkündür (Demiriz vd. 2003: 2). Özellikle çocukların, temel eğitime başlayıncaya kadar geçirdikleri birçok kritik dönemi içine alan ve gelişim hızlarının çok yüksek olduğu okul öncesi dönem, bu bakımdan daha da fazla önem taşımaktadır. Bu dönemde çocuklar henüz kendi gelişim özelliklerini, yeteneklerini, ilgi alanlarını ve gereksinimlerini tanımadıklarından, duygu ve düşüncelerini ifade etme güçlüğü içinde olduklarından, onlarla ilgilenen yetişkinlerin çok bilinçli ve dikkatli olmaları gerekmektedir (Aral vd, 2002: 14-15).

MEB, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ise okul öncesi eğitim; "isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar." ifadesiyle tanımlanmıştır.

Okul öncesi eğitimin farklı kaynaklarda birçok tanımı vardır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumları, 0-6 yaş arası çocukların tüm gelişimlerini sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde, toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren; onlarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı bir

zekanın temellerini atan; uzman-eğitimci kadroya sahip, temel fonksiyonu eğitim olan, sosyal kuruluşlardır (Poyraz ve Dere, 2003: 21).

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral vd., 2002: 14).

Okul öncesi eğitim 0-6 yaş gurubu çocukların bireysel özelliklerine göre ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bilinçli ve sistemli bir eğitim sürecidir. 0-6 yaş aralığı gelişimin oldukça hızlı olduğu bir dönemdir. Bu yüzden oluşturulacak eğitim ortamları çok yönlü olmalı ve bütün gelişim alanları göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitimcilerin çoğu okul öncesi dönemi içine alan 0-6 yaş aralığını bütün gelişim alanları için (Bilişsel, sosyal, dil, bedensel, öz bakım) kritik ve önemli bir dönem olarak belirtmişlerdir (Aktaran: İş, 2017: 16).

Yılmaz, okul öncesi eğitimi, 0–72 ay çocukların “tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir” (Yılmaz, 2003) şeklinde tanımlarken, Konaklı, okul öncesi eğitimi “çocukların ilköğretime başlamadan önceki dönemde, zihinsel, duygusal, kültürel, bedensel ve sosyal gelişmesini içine alan, yaş ve yetenek özelliklerini de dikkate alarak yapılan planlı ve programlı eğitim” olarak tanımlamıştır (Aktaran: Demir, 2010:7).

Turan (2004), “Okul öncesi eğitim 0–72 aylık yaş grubu çocuklarına, gelişim düzeylerine uygun, zengin bir uyarıcı çevre olanağı sunan, yaratıcılık başta olmak üzere, onların gelişimlerini bütün yönleri ile destekleyen, çocuğa yakın çevresinin ve ulusun sosyal-kültürel değerleri ile evrensel değerleri birbirleri ile çelişmeyen bir anlayışla tanıtmayı amaçlayan, isteğe bağlı, planlı bir davranış kazandırma süreci” olarak tanımlamaktadır. Senemoğlu’na (1994) göre; okul öncesi eğitimi, çevresini

merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirme gibi çok önemli bir görevi üstlenen bir eğitim süreci olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Demir, 2010: 8).

2.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları olarak kabul edilebilecek görüşler, ünlü eğitimci Mialaret tarafından üç grupta toplanmıştır:

1. Toplumsal Amaçlar:

- Çalışan kadınların çocuklarına bakmak,
- Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak,
- Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine katkıda bulunmak.

2. Eğitici Amaçlar:

- Çocuğun duyularını eğitmek,
- Çocuğun çevreye olan duyarlılığını artırmak (Aral vd., 2002: 15).

3. Gelişimsel Amaçlar:

- Çocuğun doğal gelişimi temele alarak kendi vücudunu kontrol etme, kendi denetimini bağımsız olarak yapan, konuşma, öğrenme, dil vs. gibi becerilerin gelişimini sağlamak (Poyraz ve Dere, 2003: 21).

2013 MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü OÖEP'na göre okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

2.3. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Okul öncesi eğitimi bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

1. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.

14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.

15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.

16. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.

17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2013: 9).

2.4. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Yapılan bilimsel araştırmalar ile çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar, nitelikli, sağlıklı ve istenen davranışlara sahip bireyleri yetiştirmek için eğitime erken yaşlarda başlanması gerektiğini ortaya koymuştur (Aktaran: Demir, 2010: 9).

Eğitim öğretim, çocukları sadece bilgi ile donatmanın ötesinde bilgi ve becerileri hayata geçirici, sosyal tutum ve davranışlara dönüştürücü bir yaklaşımı öngörür. Başarılı sağlıklı bir toplumun temeli okul öncesi eğitim döneminde yatar. Okul öncesi dönem yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Bir yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır (Aktaran: Özden, 2011: 7).

Okul öncesi dönem, çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal alanlarda gelişiminin en hızlı olduğu dönemlerdendir. Doğuştan gelen kapasite ve potansiyelin en iyi şekilde kullanılması ve geliştirilmesi, küçük yaşlarda çocuklara sunulacak olan imkânların fazlalığı ve azlığına göre değişir. Çocukların gelişiminde yaşamın ilk yıllarında içinde bulunduğu fiziki ve sosyal çevrenin önemi çok büyüktür. Bu dönemde çocuğa sunulan ile sunulmayan her şey çocuğun hayatının belirleyicisidir (Aktaran: Arslan, 2017: 15).

Okul öncesi dönem insan hayatının temelini oluşturur. Bu dönemde, çocuğun anne ve babası tarafından sevgi ve şefkatle büyütülmesi, ihtiyaçlarının karşılanması, sağlığının korunması çok önemlidir. Fakat bunlar kadar önemli bir nokta ise, gelişiminin tüm yönlerini destekleyecek sosyal ve fiziksel bir ortamdır. Bu dönemdeki

yaşantılar onun gelecekte hayata bakış açısını da önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle, istenen bir çocuk olarak dünyaya gelmek, yaşamın ilk yıllarında sevgi-şefkatle büyütülmek, tutarlı ve kararlı yetişkin davranışları ve zengin uyarıcılar kişinin sağlıklı bir şekilde gelişmesinin olmazsa olmaz koşullarıdır. İnsandaki potansiyelin en üst sınırlarına kadar geliştirilebilmesi ancak çok erken yıllarda sağlanabilecek imkânlarla mümkündür (Demiriz vd. 2003: 2). Özellikle çocukların, temel eğitime başlayıncaya kadar geçirdikleri birçok kritik dönemi içine alan ve gelişim hızlarının çok yüksek olduğu okul öncesi dönem, bu bakımdan daha da fazla önem taşımaktadır (Aral vd, 2002: 14-15).

Çocukların gelişimi bakımında kritik öneme sahip ilk yıllar, okul öncesi eğitimin önemini vurgulamaktadır. Okul öncesi dönemde destek alan çocukların diğer çocuklara göre gelişimlerinin istenilen yönde ve ana-babalarının çocuklara karşı tutumlarının olumlu olarak geliştirdikleri bazı araştırmalarda görülmüştür. Okul öncesi eğitim alan çocukların okula başlamada daha çabuk uyum sağladığı ve gelişim düzeyleri ile yaşam kaliteleri birbirlerine bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Okul öncesi eğitim sayesinde çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimleri desteklenmektedir. Zekâ gelişiminin yaşlara göre gelişimi incelendiğinde bilişsel gelişim alanında okul öncesi dönemin ve eğitiminin çok önemli olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılmış ulusal ve uluslararası araştırmalar da gösteriyor ki zekâ gelişiminin %50'si 4 yaşına kadar, %30'u 8 yaşına kadar ve %20'si 17 yaşına kadar oluşmaktadır (Aktaran: Arslan, 2017: 15).

Çocuklar okul öncesi dönemde temel alışkanlıklarını kazanmakta, yeteneklerini geliştirmekte, çeşitli deneyimlerde bulunarak sosyalleşmekte ve zihinsel becerilerini geliştirmektedirler. Bu dönemde çocuğa verilecek olan fırsatlar ve yetişkin desteği çocuğun yaşama en iyi şekilde hazırlanmasını sağlar (Aktaran: Demir, 2010: 7).

Okul öncesi dönem kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve bütün bunların geliştirilerek ileri yıllara olan etkisi nedeniyle yaşamın kritik dönemlerin biri olarak görülmektedir. Bu dönemde çocuğa sağlanacak deneyimlerle çocuğun kazanacağı bilgi, beceri ve alışkanlıklar, onun sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun sağlıklı ve zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, duygusal ve sosyal yönden

gelişimlerini destekleyen ve ilköğretime hazırlayan bir eğitim sürecidir. Dolayısıyla bu dönemde alınan eğitim yaşamının sonraki yıllarında önemli rol oynamaktadır (Oğuzkan ve Oral, 1996). Bu bakımdan tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken okul öncesi eğitim hizmeti, tüm eğitim sisteminin en can alıcı noktasıdır (Aktaran: Demir, 2010: 8-9).

2.5. Okul Öncesi Eğitimi ve Programlar

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar; çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları, bireysel farklılıkları, çevre faktörleri dikkate alınarak onların çok yönlü gelişimini destekleyen, esnek, okul-aile işbirliği temelli, çeşitli teorilerden yararlanılarak oluşturulan programlardır. Okul öncesi eğitim programları belirli konuların öğretilmesinden çok, çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmasını esas alır. Bir başka deyişle, programlar öğrenci grubunun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanırken, bir yandan da bireysel ihtiyaçlara göre yeni uyarlamalar gerektiğinden oldukça esnektir (Aktaran Tekin, 2012: 1).

Okul öncesi eğitim programları o ülkede yaygın eğitim görüşüne ve buna bağlı olarak okul öncesi eğitimle gerçekleştirilmesi düşünülen amaçlara göre şekillenir. Bu gün en etkili okul öncesi eğitim programının, çocuğun başlattığı etkinliklere daha fazla yer veren programlar olduğu kabul edilmektedir. Böyle bir programda çocuğun gelişmesini bir bütün halinde sağlayacak destekleyici bir çevre ve yetişkinler vardır. Burada öğretmen rolü destekleyici ve iyileştiricidir (Aktaran: Öngören, 2008: 18).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun içinde yaşadığı toplumsal çevrenin temel kavram ve alışkanlıklarını kazandırma, temel ilişkilerini düzenleme ve deneyimlerini zenginleştirme açısından oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli bir eğitim verilebilmesi, bu kurumlarda uygulanan eğitim programlarının nitelikli olması ile olanaklıdır. Gelişimin en hızlı ve en değişken olduğu bu dönemi iyi bir şekilde değerlendirebilmek ancak çok iyi planlanmış bir eğitim programıyla gerçekleştirilebilir (Aktaran: Yazar, 2007: 66).

Okul öncesi eğitim programları, yapılandırılmış bir eğitimden çok, çocuğun ihtiyaçlarını ilgilerini karşılamayı, deneyimlerini geliştirmeyi ve bu yolla gerekli

hedeflere ulaşmayı amaçlar. Hedeflere ulaşırken süreç sonuç kadar önemlidir. Programın, çocukların yaşam ortamlarına uygun hale getirilmesi temel ilkedir. Bireysel ihtiyaçlara göre yeni uyarlamalar gerektirdiğinden oldukça program esnektir (Aktaran: Tekin, 2012: 23).

Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların çocuk merkezli olduğu görülmektedir. Çocuk merkezli sınıflarda çocuklar aktiftir, sınıflarda özel öğrenme materyalleri kullanılır. Programlar konuya dayalı bilgileri içermez. Disiplinler arası entegre konuları ele alır (Aktaran: Öngören, 2008: 19).

Çeşitli ülkelerde farklı anlayışlar doğrultusunda oluşturulmuş ve günümüzde anaokulu eğitiminde kullanılan birçok eğitim programı bulunmaktadır. Her programın farklı eğitim anlayışı, öğretmen yetiştirme sistemi, materyal seçimi ve sınıf düzeni vardır. Okullar kendilerine bu programlardan birini yada birkaçım seçerek eğitim uygulamalarını gerçekleştirirler (Öngören, 2008: 19).

2.6. Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yöntem ve Yaklaşımlar

Birçok ülkede erken çocukluk eğitim kurumları çeşitlilik gösterir. Uygulanan program modelleri de farklıdır. Başka bir deyişle, hemen hiçbir ülkede tek tip bir kurum ve program uygulaması söz konusu değildir (Aral vd., 2002: 22).

Okul öncesi eğitim programları o ülkede yaygın eğitim görüşüne ve buna bağlı olarak okul öncesi eğitimle gerçekleştirilmesi düşünülen amaçlara göre şekillenir. Hazırlanan okul öncesi eğitim programları, yenilikçi, yaratıcı, kendi problemlerini çözebilecek kadar güçlü, olayları yaratıcı bir şekilde değerlendirebilen, kendilerinin ve diğer kültürlerin değer yargılarını ve anlayışlarını yorumlayabilen ve bütün bu özelliklerini insanlık adına kullanabilen bireylerin yetişmesine temel oluşturmalıdır. En etkili okul öncesi eğitim programının, çocuğun başlattığı etkinliklere daha fazla yer veren programlar olduğu kabul edilmektedir. Böyle bir programda çocuğun gelişmesini bir bütün halinde sağlayacak destekleyici bir çevre ve yetişkinler vardır. Burada öğretmen rolü destekleyici ve iyileştiricidir (Bayer, 2015: 36).

Bazı programların özellikle çocukların eğitilmesini amaçladığı, bazılarının ise anne ve babayı eğitime yolu ile çocuğa ulaşmayı hedeflediği dikkati çekmektedir. Bir kısmında da

anne baba ve çocuk birlikte eğitime alınmakta, bir yandan çocuklar eğitilirken, bir yandan da anne ve babaya çocuklarının gelişimlerini nasıl destekleyecekleri öğretilmeye çalışılmaktadır. Bütün bunların yanı sıra aynı kurum çatısı altında hem çocukların, hem yetişkinlerin hem de eğitimcilerin eğitimini amaçlayan, hatta zaman zaman ev ziyaretleri ile kurumdaki eğitimin evdeki devamlılığını sağlamaya çalışan çok amaçlı modellere de rastlanmaktadır (Aral vd., 2002: 22).

Gelişimsel özellikleri destekleyen ve bireysel farklılıkları önemseyen bu eğitim yaklaşımlarının bazıları, ülkemizde de giderek yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu modeller birbirinden farklı program önerileri içerse de hepsinin temel felsefesi çocuklarda var olan potansiyeli en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak alt yapı oluşturmasıdır (Aktaran: Özer, 2014: 27).

Okul öncesi eğitimde farklı ülkelerde geliştirilmiş yeni yöntem ve programlardan bazıları şunlardır:

1. High Scope Eğitim Programı
2. Reggio Emilia Eğitim Programı
3. Waldorf Eğitim Programı
4. Head Start Eğitim Programı
5. Montessori Yöntemi

2.6.1. High/Scope Eğitim Programı

High/Scope Programı A.B.D.'de, 1960'lı yılların başlarında yoksul mahallelerde yaşayan okul öncesi yaşta ki çocukları gelecekte okullarında başarılı olabilecekleri şekilde hazırlamak amacıyla başlatılmıştır (Aktaran: Bayer, 2015: 36).

High/Scope programının dayandığı temel ilke “etkin” öğrenme ilkesidir. Etkin öğrenme, “çocuğun yeni bir anlayışı nesnelere uğraşarak ve insanlarla, düşüncelerle, olaylarla etkileşime girerek zihninde yapılandırdığı bir öğrenme şeklidir” (Aktaran: Yazar, 2007: 37).

Etkin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için her şeyden önce öğrenen bireyin önünde çeşitli materyaller olmalıdır. Öğrenen birey, önünde bulunan materyalleri dilediği gibi

duygu organlarını ve vücudunu kullanarak inceleyebilmeli, malzemelerle ne yapacağına, nasıl yapacağına ve hangi malzemeleri kullanacağına kendisi karar vermelidir. Etkin öğrenme, yaparak öğrenmedir. Bu durum çocukların sadece seyretmekle kalmayıp, sürece etkin olarak, değiştirerek, hareket ederek, yaparak katılması anlamına gelir (Aral vd., 2002: 29).

Etkin öğrenme, hem zihinsel hem de fiziksel etkinliği içerir. Öğrenme için istek çocuğun içinden gelir. Etkin öğrenen çocuklar sorular sorarlar, keşifler yaparlar. Yetişkinler çocukları desteklerler, etkin öğrenmeyi teşvik ederler. Çocukları dikkatle gözlemlerler, onlarla ilişki kurarlar. Yetişkinler, etkin öğrenme için ortam ve düzen sağlarlar. Sınıfta etkinlik köşeleri açıkça belirlenmiştir, ilginç materyaller vardır. Düzenli bir program izlenir. Yetişkinler ve çocuklar arasında rahat ve olumlu bir ilişki vardır. Araştırarak çocuklar kendi sorularına yanıt bulurlar, meraklarını giderirler (Aktaran: Yazar, 2007: 37).

Çocukların etkin öğrenmesine önem veren High Scope Programının günlük düzenini; temizlik, planla-yap-değerlendir sıralaması, küçük ve büyük grup faaliyetleri ve açık hava faaliyetleri oluşturmaktadır. Çocuklar yıl boyunca öğretmenler tarafından incelenmekte ve gözlemler hazırlanan formlara kaydedilmektedir. Belirli periyotlarla bu formlar öğretmen ve aileler tarafından incelenip değerlendirilmektedir (Aktaran: Bayer, 2015: 37).

High/Scope yaklaşımının ana özellikleri ve öğretmenin rolü şu şekilde tanımlanmıştır (Aktaran: Arslan, 2017: 26).

- Plan-yapı-inceleme öğretme-öğrenme döngüsüdür.
- Teori, Piaget, yapısalılık, Dewey ve Vygotsky'ye dayanıyor.
- Çocuklar müfredatın belirlenmesine yardımcı olurlar.
- Ana deneyimler, çocukların aktif öğrenmesini teşvik etmede müfredatı yönlendirir.
- Çocuğu merkeze alan faaliyetleri planlar.
- Teşvik yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Pozitif yetişkin-çocuk etkileşim stratejileri ile etkileşim kurar.

2.6.2. Head Start Eğitim Programı

Head Start Programı, Amerika Birleşik Devletleri'nde, 1965 yılında düşük sosyoekonomik koşullardan gelen okul öncesi çocukların duygusal, sosyal, psikolojik, sağlık ve beslenme ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, sekiz haftalık yaz programı olarak tasarlanmıştır. Daha sonraları, her iki ebeveynin de çalıştığı aileler ya da evin ve ailenin sorumluluğunu tek başına üstlenen anne ya da babalar için de hizmet vermeye devam etmiştir (Yazar, 2007: 38).

Head Start Projesi'nin Genel Amaçları:

- Çocuğun fiziksel ve sağlıkla ilgili becerilerini geliştirmek.
- Çocuğun sosyal ve duygusal sağlığının gelişimine yardımcı olan iç denetimini, merakını, doğallığını ve kendine güvenini teşvik etmek.
- Kavramsal ve sözel becerilerinin eğitimi ile çocuğun bilişsel gelişimini desteklemek ve becerilerini zenginleştirmek.
- Çocuğun o andaki ve gelecekteki öğrenme çabaları ve tüm gelişimi için güven yaratan başarı beklentisini oluşturmak.
- Çocuk ve ebeveyn, aile ilişkileri ve diğer kişilerle ilişkilerinde kullanacağı sevgi ve destek gibi sosyal becerileri kazandırmak.
- Çocukta ve ailede değerli ve itibarlı oldukları duygusunu yaratmak (Kerem A. ve Kınık, 2006: 17-18).

Head Start Programı, ev ve kurum merkezli olarak yürütülmektedir. Head Start Programı, eğitim, sağlık, ebeveyn katılımı, sosyal hizmetler olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır (Aktaran: Yiğit, 2008: 25).

Kurum Merkezli Head Start programının genel amacı çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden kapasitesini maksimum düzeye çıkarmaktır. Bu amaca erişmek içinde çeşitli uyarıcıların bulunduğu bir ortam hazırlanmış ve bu ortamda çocuğun deneyim kazanması ve deneyimler yoluyla ilerlemesi gözlenmiştir. Ev Merkezli Head Start programı ebeveyni çocuğun gelişimini etkileyen birinci faktör, evi ise çocuğun ilk uyarıcı ortamı olarak görmektedir. Ev merkezli programlarda aynen

kurum merkezli programlarda olduğu gibi beslenme, sağlık, psikolojik ve sosyal hizmetler vardır ve bu hizmetlerin bazıları beslenme ve sağlık gibi ailenin evine kadar ulaşmaktadır. Ev merkezli programda da çocuğun tüm gelişim alanlarında aileye yardım edebilmektedir (Aktaran: Öngören, 2008: 22).

2.6.3. Regio Emilla Eğitim Programı

Erken çocukluk eğitim programıyla ilgili yaklaşımlardan birisi de, İtalya’da oluşturulan ve dünyadaki okul öncesi eğitime farklı bir bakış açısı kazandıran Regio Emilla yaklaşımıdır. Regio Emilla yaklaşımı, gelişim alanlarından sadece bilişsel gelişimi ön planda tutmayı, duygusal gelişime daha fazla önem veren farklı bir eğitim modelini ortaya çıkarmıştır. Bu program yaklaşımının temel felsefesi kişiler arası iletişimi temel alarak eğitimde etkileşimi ön planda tutmasıdır. Regio Emilla yaklaşımın en temel özelliği ise programın süreç olarak geliştirilmesidir. Etkinlikler program süreci içerisinde meydana gelmekte ve program esnek bir yapıya sahip olduğu için üzerinde istenilen değişiklikler yapılabilmektedir (Aktaran: Arslan, 2017: 27).

İşbirliği, Reggio eğitimcilerinin kendileri için belirlediği hedeflerin başarılmasını mümkün kılan güçlü çalışma tarzıdır. Öğretmenler her sınıfta ikiyeşerli olarak çalışırlar. Kendilerini, çocuklar ile yaptıkları çalışmalar hakkında bilgi toplamak için araştırmacılar olarak görürler. Öğretmenler ve çalışanlarla sağlanan kuvvetli mesleki ilişkiler, hem öğretmenlerin hem de çocukların çalışmalarının tartışma ve yorumlama imkânı sağlamaktadır. Regio Emilla yaklaşımının ana özellikleri ve öğretmenin rolü şu şekilde tanımlanmıştır (Aktaran: Arslan, 2017: 27).

- Teori, Piaget, yapısalcılık, Dewey ve Vygotsky’ye dayanıyor
- Müfredat, çocukların çıkarları ve deneyimleri üzerine kuruludur.
- Müfredat proje odaklıdır.
- Öğrenme aktiftir.
- Atölye / tasarım stüdyosu çocuklar ve öğretmenler tarafından kullanılır.
- Sanat alanında eğitim almış özel öğretmenler görev alır.
- Diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır.

- Olasılıklar ve provokasyonlara göre zengin ortamlar oluşturur.
- Çocukların hareketlerini kayıt eder ve daha sonra söz ve eylemlerini imkân tanır. Eğitim ortamların oluşturulması Regio Emilia yaklaşımında çok önemlidir. Çocukların kendi yaşam tarzını yansıtan kişisel ve kültürel çalışmaların sergilenmesi için oluşturulan fiziki alanlar oluşturmak yerine; çocuklar için kişisel özel alanlar oluşturulmalıdır. Materyallerin çocuklar açısından ulaşımı ve etkin kullanımına önem verilmektedir. Öğrenme merkezleri çocukların birbirleriyle etkileşim kuracak şekilde oluşturulmalı ve buna göre düzenlenmelidir (Aktaran: Arslan, 2017: 27).

2.6.4. Waldorf Eğitim Programı

Waldorf okulunun kuruluş ilkeleri ile okulun idari yapısını, eğitim felsefesini, ekonomik yapısını ve öğretim disiplinini Steiner, Molt, Hanh ve Stockmeyer Waldorf belirlemiştir. Steiner'in düşüncelerini dikkate alarak Waldorf okullarının yapılanması için şu temel ilkeler belirlemiştir;

- Sosyo-ekonomik, ırksal ve dinsel temelleri ne olursa olsun bütün çocuklar okula kabul edilecekler.
- Eğitim oniki yıl kesintisiz olacak, öğrenciler değişik okullarda farklı eğitim türlerine yönlendirilmeyecekler. Öğrenciler anaokulundan lise sona kadar Waldorf okulunda eğitim görecektir; ancak kendi benliği tam anlamıyla oluştuğu ve doğru kararlar verebilecek olgunluğa ulaştığında kendi istediği alanda ilerlemesi, uzmanlaşması öngörülmüştür.
- Her çocuğun kendine göre üstün yetenekleri ve farklı bireysel özellikleri olduğu kabul edilir. Eğitim planı yapılırken çocukların öğrenmeleri gerekenler değil öğrenebilecekleri dikkate alınır. Çocukta var olan tüm yeteneklerin geliştirilmesi ve en iyi seviyeye getirilmesi.
- Dünyanın ve yaşamın kendi içerisinde belirli bir ahengi vardır. İnsanlar da bir ahenk ve belli bir ritim içerisinde yaşar ve olgunlaşır. İnsanın gelişmesini sağlayan ve şekil veren güç; bu ritim doğrultusunda değişik zamanlarda sırasıyla irade, duygu ve düşünce gelişimi üzerinde odaklanmasıdır. Ancak bir alanda yeteri kadar olgunlaştıktan sonra eğitimde bir üst aşamaya geçilmelidir.

- Okul, ekonomik ve siyasi her türlü durumdan bağımsız olmalıdır. Waldorf eğitiminin özgürlük anlayışının temelini; okulun devletten bağımsız demokratik bir yapıya sahip olması oluşturmaktadır.

- Okul yönetiminde hiyerarşi yoktur Okul öğretmenler tarafından yönetilmelidir. Öğretmenler okulun işleyişini Steiner'in ilkeleri doğrultusunda kendileri belirlerler.

- Çocuğun tüm alanlarda gelişmesi gereklidir. Bunun için uygulanan bilginin kazanılması, becerinin uygulanması, yaratıcılığın güçlendirilmesi, hayal gücünün uyarılması, anlama ve empati duygularının beslenmesi, sosyal sorumluluğun önemi ve ahlaki ilkeler gibi alanlara aynı oranda önem verilir.

- Waldorf okulları ebeveyn, öğretmen ve öğrencilerin beraber çalışmasıyla oluşmuşlardır. (1794 tarihli eyalet yasası) Prusya yasalarında belirtildiği gibi “Devletin bir kurumu” değil ancak insanların bir araya gelerek oluşturdukları bir özgür kuruluştur.

Haftalık eğitim konferanslarında ve eğitim psikolojisi konferanslarında öğretmenlerin hizmet içi eğitimi yapılır. Okulla ilgili uygulamalı araştırmalar bu toplantılarda olanaklar ölçüsünde tartışılır (Aktaran: Arslan, 2017: 28-29).

2.7. Okul Öncesi Eğitiminde Bilişsel Gelişim

Biliş, karmaşık bir organizmanın karmaşık bir çevreye biyolojik uyum sürecinin özel bir biçimidir. “Bilişsel” terimi, bilgiyi, belleği, akıl yürütmeyi, problem çözmeyi, kavramları ve düşünmeyi yani zihni içine aldığı belirtilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bilişsel gelişim ise algılama, bellek, düşünme, mantık, öğrenme, betimleme, kavram kazanma, problem çözme ve akıl yürütme gibi bilişsel özelliklerin tümünün gelişimini içeren karmaşık bir süreçtir (Aktaran: Demir, 2010: 20-21).

Algı, bireyin, kendi dışında meydana gelen şeylerin anında farkında olmasını sağlayan bir süreçtir. Bu da değişik duyu organları yoluyla dış dünyadan alınan bilgilerle sağlanabilir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların görme, işitme, dokunma, koku alma, tat alma gibi duyu organlarını kullanmalarını gerektiren ve hassasiyetlerini artırmayı sağlayan önemli yaşantılarının düzenlenmesine ve kazandırılmasına ihtiyaç vardır (Senemoğlu, 1994: 28).

Bilişsel gelişim; her türlü gelişim alanlarıyla ilişkili ve işbirliği halinde gerçekleşen ve zekâ gelişimini de kapsayan önemli bir gelişimdir. Okul öncesi çağ çocukların birçok bilişsel görevi başarması beklenir. Örneğin, toplumsal ve fiziksel gerçekliğe ilişkin basit kavramları oluşturmayı öğrenme, bir vicdan geliştirme, konuşmayı öğrenme bilişsel görevlerden bazılarıdır. İlk çocuklukta bilişsel gelişimi kolaylaştıran en önemli öğelerden biride programlardır. Bilinçli bir şekilde düzenlenen ve yönetilen okul öncesi kurumlarında, uygun fiziksel ortam, çocukların beden sağlığını güçlendirir. Zengin uyarıcı öğrenim yaşantıları, çocuğun, bilişsel gelişim süreci içinde olgunlaşmasına yardımcı olur. Uyarıcı bir ortam, çocukta, yeni uyarımların oluşmasını kolaylaştırır. Bu nedenle 4–5 yaş çocuğunun gelişimine uygun, bilişsel yeteneklerini artırıcı, her gelişim alanında güçlü çocuklar yetiştirmek için, zengin çevre uyarıcılarıyla düzenlenen yeni okul öncesi eğitim programlarına ihtiyaç vardır. 2 yaşına kadar çocuğun bilişsel gelişiminde “doğal çizgi” hâkimdir, ama daha sonra doğal çizgi yerini “kültürel çizgi”ye bırakır. Çocuk zihni sadece kendi keşiflerinin sonucu değildir, çevreden edindiği bilgi ve kavramsal âletler zihinsel gelişmesine büyük kolaylıklar sağlar (Aktaran: Demir, 2010: 21).

Bireyin eğitim-öğretim süreci içerisinde, bilişsel öğrenme yaşantıları önemli bir yer tutar. Öğrenme etkinliklerinde olduğunca çok sayıda duyu organına hitap edilmelidir (Aktaran: Demir, 2010: 22).

Genel olarak algısal gelişimin, çocuğun bilişsel gelişiminde önemli rol oynadığı ve okul öncesi ve ilköğretim yıllarında büyük bir gelişme gösterdiği konusunda bir görüş birliği vardır.

Algı; bireyin, kendi dışında meydana gelen şeylerin anında farkında olmasını sağlayan bir süreçtir. Bu da değişik duyu organları yoluyla dış dünyadan alınan bilgilerle sağlanabilir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların görme, işitme, dokunma, koku alma, tat alma gibi duyu organlarını kullanmalarını gerektiren ve hassasiyetlerini artırmayı sağlayan önemli yaşantılarının düzenlenmesi-ne ve kazandırılmasına ihtiyaç vardır (Genç ve Senemoğlu, 2001: 12).

Sanat eğitiminin en önemli amaçlarından biri görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tat almayı öğretmektir. Çevresini hakkıyla algılayıp onu biçimlendirmeye yönelmek için

ilk şarttır. Yalnızca bakmak değil “görmek”, yalnızca duymak değil “işitmek”, yalnızca ellerle yoklamak değil, “dokunulanı duymak” yaratıcılık için gerekli ilk aşamadır (Alakuş vd., 2011: 35).

2.8. Sanatın Görsel Dili

Sanat, doğası gereği simge yüklü bir dünyaya sahiptir. İnsanlar bu simgelere anlam yükleyebildiği ölçüde simgelerin taşıdığı mesajı alabilirler. Halk arasında “sanattan anlamak” diye tabir edilen şey, aslında sanatın dilini bilmektir. İnsanlar sanatın dilini anlayabildiği oranda sanattan zevk alırlar. Yani görsel okur-yazarlık ne kadar ileri düzeyde ise sanattan alınan zevk o ölçüde artar. Görsel okur-yazarlığa sanatın alfabesini tanıma da diyebiliriz. Sanatın görsel alfabesini oluşturan simgeler tasarım eleman ve ilkeleri olarak ifade edilmektedir. Bunlar kavrandıkça sanatın görsel dili daha iyi anlaşılabilir ve bakılan her şey sanatsal anlamda daha iyi görülebilir (Alakuş ve diğerleri, 2011: 113)

“Sanatın dili” veya “tasarım eleman ve ilkeleri”, sanat eserini anlamanın niteliği açısından son derece önemlidir. Çünkü tasarım elemanları sanat eserinin görsel özellikleridir. Tasarım ilkeleri ise, sanatçıların ve tasarımcıların çalışmalarına elemanları yerleştirdikleri zaman uyulması gereken kılavuzlarıdır. Boydaş (2007: 15)’in da belirttiği gibi; tasarım elemanları, tasarım ilkelerine göre bir araya getirilirler. Başka bir şekilde anlatmak istersek, pasta malzemelerini ve pasta tarifini örnek gösterebiliriz. Pastanın malzemesi bellidir ve bu malzeme yani tasarım elemanları gelişigüzel karıştırılamaz. Pasta tarifleri vardır. İşte bu tarifler de tasarım ilkelerinin karşılığıdır. Sanatçı bilerek veya bilmeyerek tasarım elemanlarını, tasarım ilkelerine göre kullanarak bir kompozisyon oluşturur. Tasarım ilke ve elemanlarının birbirleriyle olan bu ilişkisi sanat eserinin ön yapısını meydana getirir. Sanat eserinin arka yapısı ise eserin içeriğiyle ve izleyiciye verilmek istenen mesaj ile ilgilidir (Aktaran: Akgün, 2015: 23).

2.8.1. Tasarım Elemanları

Tasarım elemanları, her türlü görsel tasarımda ilk başvuru yapı taşlarıdır. Bir sanat eserinin sanatsal değerini, o eser oluşturulurken tasarım eleman ve ilkelerinin en ideal biçimde kullanılması belirler (Alakuş ve diğerleri, 2011: 113). Bir eser

oluşturulurken kullanılan görsel düzenleme öğeleri yani tasarım elemanları şu şekilde sıralanabilir:

- Renk
- Çizgi
- Doku
- Mekân
- Biçim/Form
- Şekil
- Ton
- Değer/Valör

2.8.2. Tasarım İlkeleri

Tasarım ilkeleri, bir sanat eserinin sanatsal değerini oluşturan anlatımlardır. Tasarım elemanlarının bir araya gelmesiyle tasarım ilkeleri, tasarım ilkelerinin sanatsal anlatımda kullanımı ile de sanat eseri oluşur (Alakuş ve diğerleri, 2011: 120). Bir eser oluşturulurken kullanılan tasarım ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

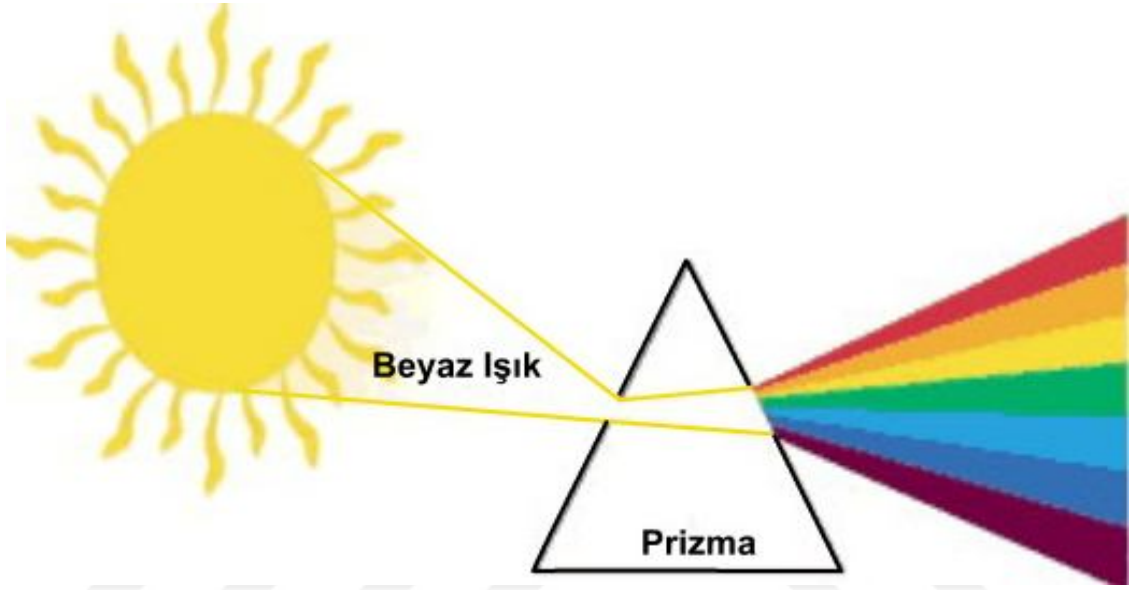
- Ritim
- Denge
- Vurgu
- Zıtlık
- Armoni
- Oran
- Bütünlük
- Çeşitlilik

2.8.2.1. Renk

Renk üzerine birden çok tanımlama yapabilmek mümkündür. Teknik bir ifadeyle renk; “ışığın, kendi öz yapısına veya cisimler tarafından yayılma şekline bağlı olarak göz üzerinde yaptığı etkidir.” Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi renk ve ışık arasında

kuvvetli bir bağ bulunmaktadır. Diğer bir tanıma göre ise renk; kaynaktan ya da cisimden yansıyan ışığın, gözdeki ağ tabaka üzerine düştüğünde uyandırdığı duyumdur. Beynin görme duyusu yoluyla gelen ışıksal etkilere karşı duyarlılığı ve bu etkileri değişik biçimlerde algılamasıdır (Aktaran: Kırık, 2013: 73).

Şekil 1: Işığın Renklere Ayrılması



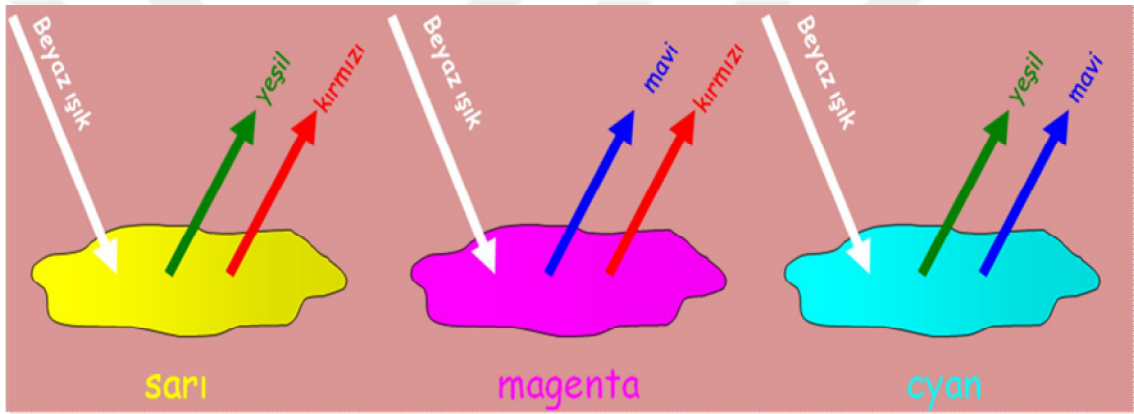
Kaynak: <http://www.fensitesi.net/gokkusagi-nasil-olusur-1/>

Geniş bir ifadeyle renk; herhangi bir kaynaktan gelen ışığın göz aracılığıyla insanda meydana getirdiği duyum ve algılamamanın niteliksel halidir. Fiziksel boyutta renk; farklı titreşimdeki ışık dalgalarından oluşmaktadır. Işık ve renk dalgalarının tümünün uzunlukları birbirinden çok farklıdır. Görme organı olan göz; bu dalga titreşimlerini, renk sınırları vasıtasıyla beyne göndermektedir. Böylelikle; renk kavramının meydana gelmesi sağlanmaktadır. Sonuç olarak gözde renkler belirlemektedir (Aktaran: Kırık, 2013: 73).

Renk, ışığın değişik dalga boyutlarının tesiriyle zihinde oluşan histir. Bir nesneyi renkli olarak algılamamızdaki en büyük etken tabii ve suni ışıktır. Kısacası renk, ışığın olduğu ortamda ortaya çıkar. Rengin kuvvetini, parlaklığını ve sağlamlığını ışığın kuvveti belirler (Alakuş ve diğerleri, 2011: 116).

Renk, göz ile anlaşılan bir ışık etkisidir. Işık eşyalar üzerine çarpar, yansıyan ışınlar göze, beyne ulaşır ve bu ışınlar adlandırılırlar. Renklerin farklılaşmasının nedeni, bilimsel açıklamalara göre her rengin farklı dalga boylarında titreşimler yayması sonucudur. Nesnelerin yansıtıkları titreşimler doğrultusunda renkler belirlenebilir; örneğin kırmızı olan nesne bütün renkleri emmekte kırmızı ışığı yansıtmaktadır. Aynı şekilde mavi nesnede beyaz ışık içindeki bütün renkleri içine çekerek mavi rengi yansıtmaktadır; yani cisim gelen ışınların belli bir kısmını yansıtır ve cisim yansıttığı renkte görünür (Aktaran: Akyıldız, 2006: 40).

Şekil 2: Işığın Yansıması



Kaynak: <http://www.fenokulu.net/portal/Sayfa.php?Git=KonuKategorileri&Sayfa=KonuBaslikListesi&baslikid=85&KonuID=1324>

Işığın çarptığı bir madde geçirme, emilme ve yansıma özelliğinden birine göre değişir. Bazı maddeler cam gibi ışığın geçmesine izin verirken bazıları sünger gibi ışığı emer. Bazen de cisme düşen ışık yansıyarak yön değiştirir. Beyaz bütün dalga boylarını yansıtırken siyah bütün dalga boylarını emer; fakat siyah ve beyaz dışındaki renklendiriciler, ışığı seçerek değiştirirler. Bir ışık kaynağının altına yerleştirilmiş renkli bir nesne o renk hariç bütün dalga boylarını emer. Göze ulaşan dalga boyları, cismin renginin algılanmasını sağlar (Aktaran: Kavak, 2015: 36).

Newton, beyaz ışığın renkli ışıklardan olduğunu kanıtlamak için deney yapmıştır. Bu deneyi karanlık bir odada küçük bir delikten gün ışığı geçirerek ve bu beyaz ışığı prizma yardımıyla ışığın kırılmasını sağlayarak gerçekleştirmiştir. Kınlan ışığı perde

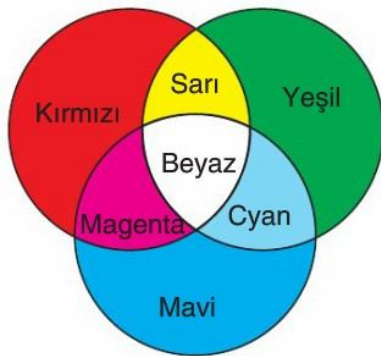
üzerine düşürerek yedi renkten oluşan tayfi göstermiştir. Bu renkler mor, lacivert, mavi, yeşil, sarı, turuncu ve kırmızıdır (Erbaş, 1996: 4).

Işık sayesinde cisimlerin renkli görüldüğünü; yani ışığın cisimleri boyadığını söyleyebiliriz. Bununla birlikte üç ana ışık rengi olduğu ve bu renklerin karışımları ile daha açık olan bir başka rengin görülebildiği de bilinmektedir. Ancak aynı şeyi boya (pigment) renkleri için söyleyemeyiz; yani ışığı boya gibi kullanamayız ve boya olarak kullanacağımız pigment renkleri birbirine karıştırarak daha açık renkleri elde edemeyiz. Işık renklerinin birbiri ile karışması karışıma ışık eklediği için elde edilen renk daha açık olur ve bu olay ‘eklemeli (katmalı) sentez’ olarak tanımlanır (Parramon, 1994: 15).

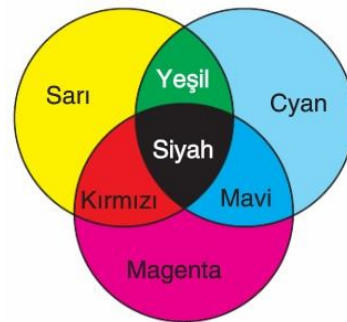
Boya renkleri prizma renklerinden daha az ışıklıdır. Renklerin kendine göre özel bir aydınlığı vardır. Bunlar birbirleri ile karıştırılınca gri meydana gelir. Kimyasal olan boya renkleri birbirleri ile belli miktarlarda karıştırıldıkları zaman meydana gelen yeni rengin değeri eskilerden daha zayıftır. Örneğin mavi ve sarı boya renkleri karıştırılırsa ortaya çıkan yeşil koyu ve kesiftir. Bunların ışık renkleri toplanır ise beyaz ışık meydana gelir. Güneşin renkli ışınları birbirleri ile optik araçlarla kaynaştırılırsa yeni ışık renginin kuvveti artar ve yükselir (“Sanal”, 2018).

Pigment renklerinin birbirleriyle karışımından ise ışığın çıkması söz konusudur ve bu olay ise ‘çıkarmalı sentez’ olarak adlandırılır. Çıkarmalı sentezle yani pigment renklerinin karışımları ile elde edilen renk karışımdaki renklerden daha koyudur. Örneğin siyan mavisi, macenta ve sarı gibi oldukça parlak üç pigment rengini birbirleriyle karıştırırsak siyah rengi elde ederiz (Parramon, 1994: 15).

Şekil 3: Işık Renkleri



Şekil 4: Boya Renkleri



Renk Bilgisinin Öğretilmesi

Günlük yaşamda çok önemli bir yeri olan renk dünyasının tanıtılması ve öğrencilerin duyarlılıklarını geliştirmek açısından renkli çalışmalar görsel sanatlar eğitiminde önemli yer tutar. Her okulun, yaratıcı etkinliklerin çok önemli bir parçası olan renkli çalışma ortamını hazırlaması öğrenciler için, özgürce bir eğitim anlamını taşır. Sağlıklı bir eğitim yoluyla kazandırılacak renk duyarlılığı, yaşamın her yönüyle ilgili davranış biçimlerini etkileyecektir (Aktaran: Akgün, 2015: 33). Çocukların zengin dünyaları vardır. Çocukların ruhsal dünyasını dışa vurabilmesi ve yaratıcılıklarının ortaya çıkması açısından rengin kullanılması çok önemlidir. Bundan dolayı okullarda görsel sanatlar dersi kapsamında çocuklara seviyelerine uygun bir şekilde renk bilgisi verilmeli, renklerin anlamları ve kullanımları hakkında bilmeleri gereken bilgiler zamanında öğretilmelidir (Akgün, 2015: 33).

Sanat eğitimi (görsel sanatlar) dersi kapsamı içinde, renk bilgisinin önemli bir yeri vardır. Renk konusu yalnızca sanat eğitimi dersleri için bir gereklilik değil, aynı zamanda günlük yaşamın da bir parçasıdır. Günlük yaşamımızın birçok yerinde rengi kullanırız. Yaşamımız içinde rengin dikkate alınır bir yeri vardır (Akyıldız, 2006: 36).

En iyi anlatım aracı olan eleman renktir, çünkü onun güçlü etkisi duygularımızı direkt olarak ve kısa sürede etkiler (Ocvirk ve Ark. 1960). Resim sanatında birçok şeyi renklerle anlatırız. Renklerin o büyülü ve gizemli dili bizleri çok farklı dünyalara götürür. Rengi hayatımızdan çıkarırsak, hayat çok sevimsizleşir ve çekilmez bir hal alır (Alakuş vd., 2011: 116).

Renk bilgisi, öğrencilerin gerçek manada kavrayabilmeleri açısından her ne kadar karışık gibi görünse de sonuçta doğru öğrenilmesi gerekli bir konudur. Çocukların ilerideki hayatlarının neredeyse tamamında karşılaşacakları ve ihtiyaç duyacakları en temel bilgilerden biri olarak görülmelidir. Bu nedenle çocukların bu konuyu daha iyi kavrayabilmeleri için öğretmenlerinin konuyu sunma biçimi yani kullanacakları öğretim yöntem ve teknikleri önemlidir. Öğretmen elinden geldiğince renk bilgisi ile ilgili her kavramı geniş olarak açıklamalıdır. Renk bilgisinin sunumunda kullanılan dilin sadeliği ve anlaşılabilirliği de önemlidir (Akgün, 2015: 34-35).

Rengin sadece okulda ders ile ilgili bir konudan ziyade, güncel hayattaki yeri, kullanım alanları, insanlar üzerindeki etkileri ve tercih şekli ile sonuçları gibi konularda yapılacak örnekleme, gözlem ve değerlendirmeler renk bilgisinin öğrenilmesinde ve öğrenilen bilginin kalıcılığında etkili olacağı söylenebilir (Akgün, 2015: 35).

Renk ve diğer tasarım elemanları, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde de kullanılmaktadır. Sayın'ın (2016) da yaptığı çalışmada sanatsal faaliyetlerin, özel gereksinimli bireylerin sosyal ve zihinsel gelişimini olumlu yönde desteklediği gibi bireyin kendi yeterliliğini fark edebilmesinde, daha olumlu benlik kavramı geliştirmesinde, el-göz koordinasyonunu ve motor becerilerini geliştirmede etkin olduğu belirtilmiştir. Sayın çalışmasında hafif mental retarde bireylerin resim uygulamalarında tespit edilen görsel sanat elemanları ve özelliklerini bireylerin özel durumlarına göre analiz etmiştir. Renk, çocuklar için de çok önemlidir ve çok şey ifade eder. Sadece resimlerinde değil, tüm yaşamlarında da bu etki görülür. Oyuncak seçiminde, elbise seçiminde hatta yedikleri ve içtiklerinde renkliliği tercih ederler. Seçtikleri renk kompozisyonları canlı, sıcak ve coşkundur (Aktaran: Tekin, 2012: 36).

Yaşları ilerledikçe çocuklar renk tercihlerinde de daha bilinçlenirler. Örneğin, 4-6 yaş arası çocuk subjektiftir. Buna rağmen renkleri çevrelerinde algıladıklarıyla ilişkilendirebilirler (Aktaran: Tekin, 2012: 38). Farklı yaş dilimlerindeki çocuklar, tercih ettikleri renkleri kullanırken farklı özellikler göstermektedir. Resminde betimlediği herhangi bir objeyi çizerken ya da boyarken objenin kendi renginin dışında renkler de kullanılabilir. İlkel şema dönemindeki çocuk boyamalarını yaparken ya da konu elemanlarının konturlarını çizerken objenin doğal gerçekliğindeki rengine benzetme kaygısını çok fazla taşımaz. Bu kaygı, asıl şematik dönem içerisinde yavaş yavaş ortaya çıkar. Ama bu dönemdeki benzetmeler sembolik aşamadan yukarı çıkamaz. Çünkü çocuk, objelere hacim etkisini verecek olan renklerin ara değerlerini yok ederek, objeyi şematik olarak betimleyen yüzeysel alanı düzleştirerek boyamaktadır. Bunu yaparken kullandığı renkler ara tonlarla çeşitlendirilmiş değilse de tekrarlı kullanımla çarpıcı ve göz alıcı bir renklilik etkisi yaratacak şekildedir (Bostancı, 2006: 84-85).

Renkler çocukların düşüncelerini, duygularını, hayallerini, çatışma ve endişelerini aktardığı kadar çevrelerindeki dünyayı nasıl algıladıklarını ve düşüncelerini anlamada da bizlere yol göstermektedir (Aktaran: Tekin, 2012: 38).

Genel olarak düşünülduğünde, öğrencilerin seviyelerine göre verilmesi gereken renk bilgisi başlıklarını şöyle sıralamak mümkündür:

- 1) Rengin Tanımı ve Rengin Oluşumu
- 2) Ana Renkler
- 3) Ara Renkler
- 4) Sıcak Renkler
- 5) Soğuk Renkler
- 6) Nötr Renkler
- 7) Zıt Renkler
- 8) Komşu Renkler
- 9) Renk Armonisi
- 10) Renklere Yüklenen Anlamlar ve Renklerin Psikolojik Etkileri

Şekil 5: Renk Çemberi



Kaynak: http://www.unutulmussanatlar.com/2013/01/renk-skalas-renkler-ve-ozellikleri-rbg_44.html

Ana Renkler

Işıktaki yedi renkten mavi, kırmızı, sarı ana renklerdir. Bu renkler renk karışımlarıyla elde edilmezler. Bu üç ana rengi değişik oranlarda birbirine karıştırarak doğadaki birçok rengi bulabiliriz. Bulduğumuz bu renklere değişik oranlarda siyah ya da beyaz katarak bu renklerin sonsuz sayıda tonlarını da elde edebiliriz.

Ara Renkler

Ana renklerin birbirine karıştırılmasıyla elde edilen renklerdir. Sarı ile kırmızının karışımından turuncu, sarı ile mavinin karışımından yeşil, mavi ile kırmızının karışımından mor elde edilir. Yalnız mor rengi bulmak için mavi ve kırmızı renk eşit oranda karıştırılmalıdır. Kırmızısı çok olursa erguvan, mavisi çok olursa lacivert bulunur.

Sıcak Renkler

Sıcak renkler, bize ateşi ve sıcaklığı hatırlatan ve yansıtan renklerdir. Bu renkler kırmızı, sarı ve turuncu renkleridir. Ayrıca bu renklerin değişik tonlarda karışımından meydana çıkan: Altın sarısı, kayısı ve bal rengi, şarap kırmızısı, pembe, vişneçürüğü, kahverengi gibi renkler de sıcak renklere aittir.

Soğuk Renkler

Soğuk renkler bize soğukluğu ve serinliği hatırlatan renklerdir. Bu renkler mavi, mor ve yeşil renkleridir. Bu renkler ve onların tonları olan renkler üzerimizde bir serinlik ve sakinlik hissi yarattıklarından bunlara “soğuk renkler” denilmektedir. Buna örnek olarak gök mavisi, deniz mavisi, çivit mavisi, Türk mavisi, nefti menekşe rengi ve leylak rengini sayabiliriz.

Nötr Renkler

Işık bir cisme çarptığında cisim ışığın içindeki yedi renkten birisini yansıtır diğerlerini emer, biz de cismi yansıttığı renkte görürüz. Siyah bütün renklerin emilmesi, beyaz ise bütün renklerin yansıtılmasıdır. Bu yüzden siyah ve beyaz renk olarak kabul edilmezler. Bu iki renge nötr renkler denir. Nötr renkler diğer renklerin açık veya kapalı tonlarını elde etmek için kullanılırlar.

Zıt Renkler

Zıt renkler birbirlerini tamamlarlar yan yana kullanıldıklarında birbirlerini değerlendirerek resme canlılık katarlar. Bunun doğada da örnekleri çoktur. Yeşil yaprakların arasında kırmızı güller, yeşil ağaçlar arasında kırmızı çatılı bir ev, güneş batarken mavinin içinde turuncu güneş vb. Kırmızı ile yeşil kendi arasında, mavi ile turuncu kendi arasında ve mor ile sarı kendi arasında zıt (kontrast) renklerdir. Zıt renklerden birisi diğerine karıştırılırsa karıştığı rengin parlaklığını kırar.

Komşu Renkler

Ana renklerden iki tanesini birbirine karıştırdığımızda bu renkler çıkan karışım rengiyle komşu olurlar. Sarı-mavi-yeşil birbiriyle, sarı-kırmızı-turuncu birbiriyle, mavi-kırmızı-mor birbiriyle komşu renklerdir.

Renk Armonisi

Renklerin değişik biçimlerde yan yana getirilmesiyle değişik renk uyumlarının ortaya çıkarılmasına renk armonisi denir. Bu düzenlemeler günlük yaşamımızda evimizi boyarken, giyinirken, bir dekor hazırlarken vb. durumlarda karşımıza çıkar. Üç çeşit renk uyumu (armonisi) vardır:

- 1) **Ton Uyumu:** Tek rengin tonlarıyla yapılan uyumlardır.
- 2) **Yakın Renklerin Uyumu:** Komşu renklerle yapılan uyumdur.
- 3) **Zıt Renklerin Uyumu:** Birbirine zıt renklerle kurulan uyumdur. Burada da zıt renklerden birisi daha çok kullanılır (Akgün, 2015: 36-38).

Renklere Yüklenen Anlamlar ve Renklerin Psikolojik Etkileri

Renkler farkında olarak ya da olmaksızın hayatı ve seçimleri etkiler. Renklerin insanlar üzerinde oluşturduğu etki çok eski zamanlara dayanır. Renk tercihleri kişiden kişiye değişebilir. Fakat bu seçimlerin bilinçli mi yoksa bilinçdışı mı olduğu bireyler tarafından fark edilemeyebilir. Bazı renkler üzerine yapılan araştırmalarda bunun bilinçsiz bir tercih olmadığı; renklerin, sağlıktan karaktere kadar birçok alanda ayrı bir psikolojik etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Aktaran: Sayın, 2016: 37).

Renklerin Anlamları (İnsanlar Üzerindeki Etkileri)

Renkler, insan psikolojisi üzerindeki etkileri dikkate alınarak değerlendirilmiş ve etkilerine göre anlamlandırılmıştır.

Siyah: Karamsarlık, matem, keder vb. Kırmızı: Ateş, sıcaklık, kan vb. Turuncu: Güneş, parlaklık, sevinç vb. Yeşil: Doğa, canlılık, sakinlik vb.

Pembe : Aşk, sevgi, dişilik vb.

Beyaz : Saflık, temizlik, doğruluk vb.

San : Sıcaklık, bereket, ışık vb.

Mavi : Deniz, gökyüzü, huzur vb.

Mor : Karamsarlık, içe dönüklük vb.

Kahverengi : Olgunluk, ağırlık vb. (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 142).

2.8.2.2. Doku

Dokunun farklı kaynaklarda pek çok tanımına rastlanmaktadır. Sanat Sözlüğü'nde dokunun tanımını Keser (2009) şöyle yapmaktadır: Bir sanat yapıtının yüzeyini görünümü veya hissedilmesi. Nesnenin görünümü veya hissi, düz veya parlaktan kaba veya mata kadar çeşitlenebilir. Nesnenin karakterini anlamamızı sağlayan bu örüntü doku olarak tanımlanır. Doğada var olan her şeyin yüzeyi kendi dokusu ile örtülüdür. Hem görme duyusuna hem de dokunma duyusuna hitap eden doku, nesnenin iç veya dış yapısı hakkında bilgi verir (Aktaran: Altundağ, 2017: 3259).

Görsel sanatlar içindeki anlamıyla doku benzer biçimde parçacıkların yan yana gelmeleriyle oluşan düzeni tanımlamaktadır. İzlenebildiği uzaklığa bağlı olarak tüm benzer parçacıklar doku olarak tanımlanabilir (Kaplan, 2014: 30). Görsel sanatlarda en sade tanımıyla doku, gözde oluşan dokunma etkisidir. Başka bir deyişle, baktığımız yüzeylerin ona dokunmaksızın üzerimizde bıraktığı dokunma etkisidir. Resim, heykel, seramik, grafik, tekstil, mimari gibi sanat dallarındaki uygulamalarda etkin biçimde kullanılan çeşitli dokular, yapılan çalışmalara estetik bir görüntü kazandırır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 132).

Nesne ve varlıkların dış yapı özellikleri ve bunların objektif tesirleri dokuyu oluşturur. Başka bir deyişle, yüzeylerin dokusal değerlerine doku adı verilir (Aktaran: Akgün, 2015: 26).

Doku dediğimiz şey bütün nesnelere bulunan, yüzeyini görmesek bile elimize alıp incelediğimizde bize bu nesne hakkında bilgi veren bir yapıdır. Her nesnenin dokusu bize o nesnenin kimliği hakkında bilgi verir. Bir mermerin kaygan, pürüzsüz ve soğuk dokusu; bir metalin ışığı aynen yansıtan yapısı; bir kirpinin dikensi dokusu vb. (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 115).

Doğada var olan her şeyin bir dokusu vardır. Yıldız Teknik Üniversitesi Öğretim Görevlisi grafik tasarım sanatçısı Tülay Çellek'in Doku adlı makalesinde yaptığı tanım, "Doğadaki tüm nesnelere içyapılarının işlevsel özelliklerini dışarı vuran yüzeysel etkilere "DOKU" denir." şeklindedir. Biraz daha geniş bir açıdan bakacak olursak Tülay Çellek tarafından yine aynı metinde aşağıdaki gibi açıklanmaktadır,

- Doku, birbirine eş ya da birbirini tamamlayan birim biçimlerin belli sistemlerle yan yana gelmesinden oluşur.
- Doğal dokularda dokuyu oluşturan birim biçimleri matematik bir eşlik göstermemesine karşın bütün içinde birbirlerini tamamlayarak yapısal sistemi oluştururlar.
- Dokusal yapılar daima yüzeyseldir.
- Dokulardaki yapısal karakterler, işlevleriyle ilişkilidir. Dokusal yüzeylerin oluşumunu sağlayan birim biçimleri ve bunların yan yana geliş sistemleri daima farklılıklar gösterirler. Bazen değişik objelerde birim biçimleri benzer olsalar da işlevselliği ayrı ayrı olduğundan yan yana geliş sistemleri farklı olabilir. Yine birim biçimleri farklı olan objelerde birimlerin yan yana geliş sistemleri benzer olabilirler.
- Yineleme yolu ile ölçü, hep aynı yönde, hiçbir değişikliğe uğramadan artar.
- Yönü değişmeyen bir açık-koyu değişkenliği ile doku oluşur
- Ritim artarak gelişir
- Ritim, ileri geri yer değiştirme ile zıt yönlerde ve aynı ölçü içerisinde ya da değişik ölçüde gelişir.
- Belirli bir merkezden çıkarak dışardan içeriye ve içerden dışarıya hareket eder.

- Bir dokunun oluşması için pürüzlü bir yüzey ve uygun ışık gereklidir. Uygun bir ışık girinti ve çıkıntıları yani, dokunun derinliğini verir. Renk değişimi ise dokuya görsel karakter kazandırır (Aykanat, 2014: 7-8).

Doku gözle olduğu kadar parmakla da hissedilebilen bir varlıktır. Maddenin dokusunu parmaklar hisseder, takat onun estetiğini göz görür. Parmak uçları ile bir kadifeye dokunmak, bir kürkü okşamak bize haz verir. Bu dokunuştan zevk alırız, fakat bu zevk hiçbir zaman bir heyecan, estetik (emotion) yerini tutmaz. Dokunun estetiği gözle duyulur. Bu bakımdan Doku görsel-visual bir elemandır. Parmakların rolü, dokunun hissedilmesinde göze yardımcı oluşudur. Göz parmakların yardımı ile maddeyi daha iyi tanır (Gerek, 1998: 22).

Doğa doku çeşitliliği açısından sınırsızdır. Deniz kenarındaki irili ufaklı pek çok çakıl taşından ağaç gövdesinin yapısına, kuş tüyünden bir timsahın derisine kadar çok farklı yapıda ve görünümde doku doğanın görsel zenginliğine katkıda bulunmaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 115).

Oluşum Özelliklerine Göre Dokular

1. Doğal Dokular: Doğal doku; doğada kendiliğinden var olan canlı yada cansız nesnelerin biçimini, karakterini yansıtan dış yapıdır. “Evrenin oluşum yasaları sayesinde varlıklaşan bütün canlı ve cansız oluşumlar doğal dokular olarak adlandırılır. Doğal dokular insanın bilinçli ya da bilinçsiz güdülerle oluşmasına neden olmadığı örgütlenmelerdir” (Aktaran: Altundağ, 2017: 3260). Hem dokunsal hem görsel duyu ile algılanan doğal dokular bulunmaktadır.

Şekil 6: Doğal Dokular



Kaynak: <http://gorselsanatlardeposu.blogspot.com.tr/2011/10/doku-teksture.html>

Doğal dokular “ organik “ ve “inorganik” olarak ikiye ayrılır.

2. Yapay Dokular: Yapay doku insanın çeşitli araçlar ve malzemeler aracılığı ile ürettiği herhangi bir organik veya inorganik bir nesnenin taklidi veya tamamen hayal ürünü olan özgün dokulardır. Bilim de veya sanatta insan zihninde tasarlanmış ve gerçekleşmiş her türlü nesnenin dışsal yapısına yapay doku denilir. “İnsanın doğal olan malzemeyi, bilgi-emek-teknikle işleyerek, yeniden örgütleyerek oluşturduğu dokular yapay dokulardır.” (Aktaran: Altundağ, 2017: 3260). Doğal dokularda olduğu gibi yapay dokularda da dokunsal ve görsel doku çeşitleri mevcuttur.

Şekil 7: Yapay Dokular



Kaynak: <http://www.nenedirvikipedi.com/sozluk/diyalektik-nedir-diyalektik-ne-demektir-anlami-7359.html>

Sanatsal Açıdan Dokunun Sınıflandırması

Özsoy (2016) şöyle demiştir: Doku, görme ve dokunma duyularıyla algılanan bir etkidir: Dokunun aslında temel iki boyutu vardır: biri gerçekte var olan doku diğeri göze hitabeden ve bu amaçla sanatta var olan dokudur. Gerçekte var olan dokuyu hem dokunarak hissederiz. Görsel tasarımda var olan doku ise özellikle göze hitap eder. Doku bir yüzeyin hissedilmesidir: Doku, görülen bir yüzeyin niteliğinin dokunularak hissedilmesidir. Görsel sanatlardaki doku ise dokunma duygusunu kullanmadan yüzey özelliklerinin görsel algı yoluyla hissedilmesidir. Görsel anlamdaki dokunun amacı yüzeyi hissettirmektir. Yüzeyin hissedilebilir hale getirilmesi sanatsal bir dokunun başarısıyla doğru orantılıdır (Aktaran: Altundağ, 2017: 3260).

Özsoy'un da ifade ettiği gibi doku; nesnelere duyular yolu ile algılanan dış yüzey yapısıdır. Özellikle görsel sanatlarda dokunun hissedilebilmesi duyular aracılığı ile olmaktadır. Bu bağlamda; dokunun tanımlarından yola çıkarak sanatsal açıdan doku iki

başlık altında sınıflandırılmıştır. Bunlardan ilki; dokunma duyusu ile algılanan, dokunun maddi yani dokunsal etkisi, diğeri ise salt görsel olarak algıdır. Aşan (2014) da, konu ile ilgili sanatta yeterlik raporunda; duyular yönünden dokuları dokunsal (gerçek) ve görsel (visual) dokular olarak ele almıştır (Altundağ, 2017: 3260).

Duyularını Yönünden Dokular

1) Dokunsal (Gerçek) Dokular

Gözle görülen aynı zamanda dokunulduğunda girinti-çıkıntıları, yumuşaklığı-sertliği, pürüzlülükleri hissedilen dokulara “Dokunsal (Gerçek) Dokular” denir.

Doğal dokularda ve yapay dokularda da gerçek doku özellikleri vardır. Sert-yumuşak, sivri küt, pürüzlü-kaygan, girintili -çıkıntılı, sık-seyrek gibi: Bu özellikler dokunma duygusu ile anlaşılır.

Gerçek doku; doğal ya da bir sanatçının ürettiği yapay doku da olabilir. Örneğin, yağlı boya tekniğiyle yapılmış resimde iki tür doku görülür. Birincisi sanatçının fırça darbeleriyle veya boyamayla açık-koyulu görüntülerle oluşturduğu dokudur. İkincisi ise tamamen kullanılan gereçlerin özelliklerinden kaynaklanan dokulardır. Söz gelimi, pütürlü bir yüzeye sahip olan tuval, mukavva gibi bir gereç veya boyanın tutkal gibi başka malzemelerle karıştırılarak sürüldüğünde kalın tabakalı doku yüzeyleri meydana getirilebilir.

Gerçek dokuların olduğu sanat dalı heykeldir. Heykeltıraşlar hem kullandıkları gerecin (kil, mermer vb.) hem de hangi varlığın heykelini yapıyorlar ise, onun dokusunu vurgularlar. Görsel algılamayla üç boyutluluk etkisi veren alnı, gözleri, burnu figürün varlığını, kütlesini ve boyutlu haliyle kavranmasını sağlarlar (MEB, 2011: 12-14).

Şekil 8: Dokunsal Dokular

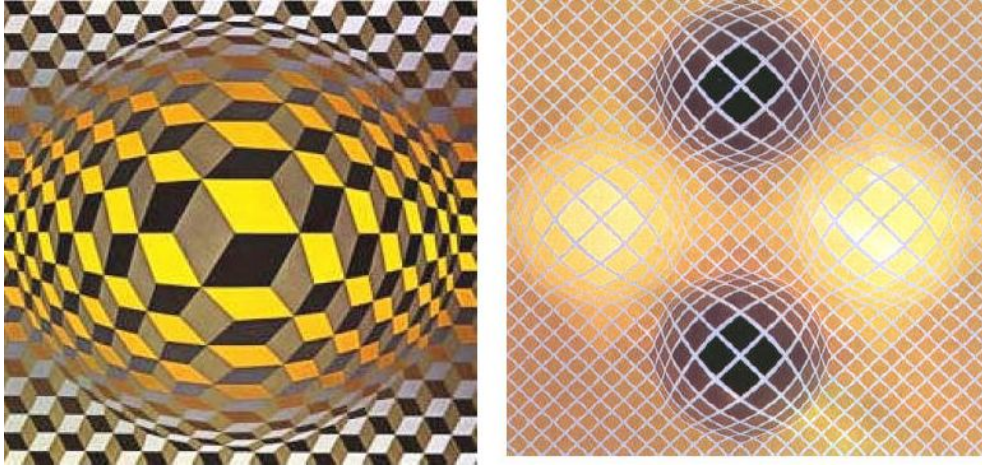


Kaynak: <http://gorselsanatardeposu.blogspot.com.tr/2011/10/doku-teksture.html>

2) Görsel Dokular

Gözle görülen ve algı yoluyla kavranan sanat malzemeleriyle iki boyutlu yüzey üzerinde (nokta-çizgi, açık-koyu ve renkle) yapılan dokulara “Görsel Dokular” denir. Gerçek dokular gibi etkiler yaparlar. Etki sonuçları estetik nazlanmadır (MEB, 2011: 14).

Şekil 9: Görsel Dokular



Kaynak: <http://gorselsanatlardeposu.blogspot.com.tr/2011/10/doku-teksture.html>

Anlatımları Yönünden Dokular

1) Taklit Doku

Dokulu bir objeye bakarak gözleme ve etüde dayalı çalışılarak oluşturulan dokuya “Taklit Doku” denir (“Sanal”, 2018).

Şekil 10: Objenin Karakalem ve Renkli Etüdü

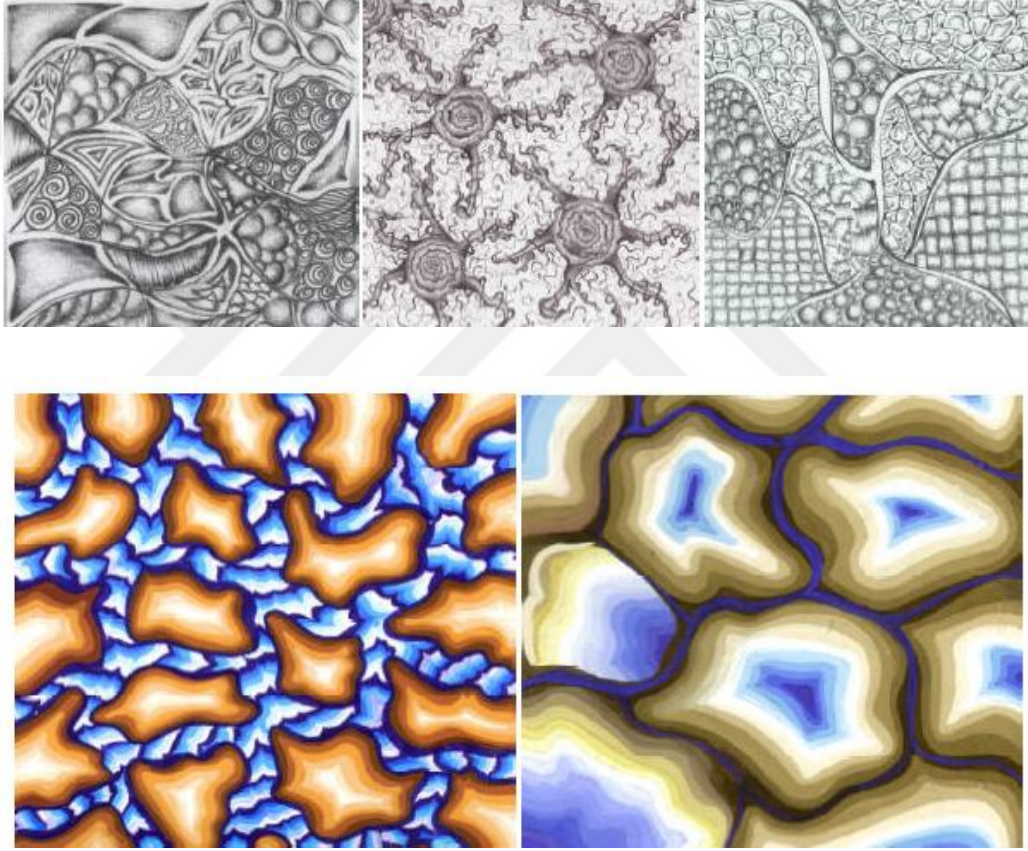


Kaynak: <http://gorselsanatlardeposu.blogspot.com.tr/2011/10/doku-teksture.html>

2) Buluş Doku

Tasarımcının dokulu bir objeden yola çıkarak ya da tamamen kendi yaratıcı düşüncesini kullanarak bireysel anlatımı ile oluşturduğu özgün dokuya “Buluş Doku” denir (“Sanal”, 2018).

Şekil 11: Objenin Dokusundan Yola Çıkararak Guaj Boya ve Karakalemle Özgün Doku Yorumları



Kaynak: <http://gorselsanatlardeposu.blogspot.com.tr/2011/10/doku-teksture.html>

Nesnelerin sahip oldukları doğal dokular kuşkusuz ki nesneden nesneye farklılık gösterir. Bazı dokular sert (kaba), bazıları orta serlikte, bazıları da yumuşak dokuya sahiptirler. Bunların her birinin etkisi farklı olur. Nesnenin yüzeyindeki homojen büyük alanlı pürüzler, derin girinti ve çıkıntılar o nesnenin sert (kaba) dokuya sahip olduğunu gösterir.

Nesneler doku ve renge sahip oldukları gibi nesne mat ya da parlak yüzeylere de sahiptirler. Parlak yüzeyler kompozisyon içerisinde öndelik, yakınlık etkisi, mat yüzeyler ise uzaklık, arkadaşlık etkisi oluştururlar.

İki farklı doku türü (sert ve yumuşak doku) bir arada bulunduğu birbirleriyle karşıtlık oluştururlar ve fazla kullanılan diğer az kullanılan doku türünü belirgin hale getirir. Bir kompozisyonda eğer izleyenin dikkatini kompozisyonun belli bir bölümüne çekmek yani yönlendirme yapmak isteniyorsa, bu etkiden yararlanılabilir. Sert (kaba) dokuların ağırlıklı kullanıldığı kompozisyon içinde yumuşak dokulu yüzeyler belirginleşir veya yumuşak dokulu yüzeylerin arasında alan olarak daha az yer kaplayan sert (kaba) dokulu yüzeyler hemen öne fırlarlar (“Sanal”, 2015).

Günlük yaşamımızda karşılaştığımız her nesnenin ayrı bir dokuya sahip olduğu bilincinin yaratılması, biçimlendirme eğitiminin bir parçası olarak düşünülmelidir. Konu sözle geçirilmemeli, yasamdan örneklerle somutlaştırılmalıdır. Bunun için doğadaki zıtlıklara dikkat çekilerek dokusal zenginliklerin yaratıcılığa olanak sağlamasına fırsat verilmelidir. Bu amaçla türlü gereçlerle (ağaç, kumaş, tas, kağıt, plastik, mukavva, ip, metal) kolaj, montaj çalışmaları yaptırılmalı ya da bu tür gereçlerle natürmortlar düzenlenerek çalışma olanakları sağlanmalıdır. Bu aşamada dikkat sadece dokusal özelliklerde toplanmalıdır (Aktaran: Kaymakcan, 2006: 31-32).

2.9. Montessori Eğitim Yöntemi

Dünyada okul öncesi eğitim konusunda sürekli çağdaş yaklaşımlar geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Bu çağdaş yaklaşımlardan biri Maria Montessori tarafından geliştirilmiş olan Montessori eğitim yaklaşımıdır.

“Montessori Metodu adı verilen yöntemi benim icat ettiğim doğru değildir. Ben sadece çocuğu keşfettim, onun bana işaret ettiklerine dikkat ettim ve bunları ifade ettim. Montessori Metodu işte budur.”

Dr. Maria Montessori (Montessori, 2016: 17)

2.9.1. Maria Montessori'nin Kısa Biyografisi

Şekil 12: Maria Montessori



Kaynak: <https://ninniperisi.com/2017/06/05/ninni-perisi-maria-montessori-sozleri/>

Montessori metodunun teorisyeni olan Maria Montessori 31 Ağustos 1870 tarihinde İtalya Chiaravalle'de doğmuştur (Korkmaz, 2013: 49). İlk ve orta öğrenimini Roma'da tamamladı (Öztürk S., 2012: 13). Maria Montessori 1896 yılında, 25 yaşındayken tıp eğitimini tamamladı ve İtalya'daki ilk kadın doktor oldu (Korkmaz, 2013: 49).

Çocuk sağlığı ve psikiyatri dallarında eğitim alan Maria Montessori, mezuniyeti ertesinde doktora çalışmasını da psikiyatri alanında yaptı (Öztürk S., 2012: 13). Roma Üniversitesinin psikiyatri kliniğinde metodunun temellerini artmasına neden olacak zihinsel engelli çocukları gözlemleme fırsatı bulur (Korkmaz, 2013: 50). Doktorasını takip eden iki yılsonunda tıp ve antropolojideki çalışmaları, Roma akıl hastanesindeki bu tür çocuklar üzerine gözlem ve deneyimleri, Seguin'in bu tür çocuklarla yaptığı çalışmalar üzerine yazdıklarını inceleyerek öğrendikleri, Maria Montessori'de, zihinsel engelli ve psikolojik bozukluğu olan çocukların eğitimi ve öğretimi için özel eğitim okullarının gerekli olduğu izlenimi uyandırır (Wilbrandt Ç., 2012: 38).

1899'da Roma'da zekâ geriliği olan çocukların yollandığı Orthophrenic Okulu'na yönetici olarak atanır. Gözlemlerine dayalı olarak, zihinsel eksikliğin çoğu zaman pedagojik bir problem olduğu sonucuna ulaşır. Bu onun felsefe, antropoloji ve eğitimle ilgili araştırmalar yapmasına yol açar (Korkmaz, 2013: 50).

Araştırmaları sonucunda, kendi kurumunda kendi geliştireceği metodu uygulamaya karar verdi. Böylece başlangıçta Itard ve Seguin'in malzemelerini temel alan Maria Montessori, sonunda bir seri temel eğitim materyali geliştirdi. Bu materyaller daha sonra normal çocuklara uygulandığında, gerekli değişiklikler ve ilavelerle Montessori Materyalleri olacaktır.

Maria Montessori, 1898 yılında oğlu Mario Montessori'yi dünyaya getirmek için görevinden ayrıldı. Yüzyılın başında, İtalya'da evlilik dışı bir çocuğun annesi olarak kabul görmeyeceğinden, bunu sakladı ve doğumdan hemen sonra küçük oğlu Mario'yu, taşradaki bir sütannenin yanına bıraktı. Montessori yıllar sonra tüm seyahatlerini oğlu ile birlikte yaptı ve oğlunu "yeğeni ve sekreteri" olarak tanıttı. Montessori'nin engelli olmayan çocuklarla ilgili ilk çalışmaları 3-6 yaş çocuklarıyla başladı (Öztürk S., 2012: 14-15).

1907'de Roma'nın San Lorenzo bölgesinde çalışan ailelerin çocuklarından oluşan 60 kişilik grupla çalışmak için üniversitedeki kürsüsünden ve tıbbî uygulamalarından vazgeçer. Burada ilk Casa dei Bambini'yi ya da Çocuklar Evi'ni kurar (Korkmaz, 2013: 50). Aslında bu Maria Montessori içinde gerçek anlamda ilk çalışmaydı. Başlangıçta kendisi de ne bulacağını bilmeden giriştiği bu işte, ihmal edilmiş ve yoksul çocuklarla eğitimin temel taşlarını oturtacak pek çok gözlem yaptı. 1908 yılında Roma'da dört, Milano'da bir, toplam 5 çocuk evi açtı. Ocak 1909'da İsviçre'de Froebel'in sisteminin kullanıldığı öksüz yurtları ve çocuk evleri, Montessori metodunun ve materyallerinin benimsendiği Çocuk Evi'ne dönüştürülmeye başlandı (Öztürk S., 2012: 16).

1934 yılında Maria Montessori'nin yönetimle ters düşmesine ve İtalya'daki Montessori Okullarının kapatılmasına sebep olmuştur. Metodun yasaklanması İkinci Dünya Savaşı sonuna kadar sürecektir. Maria Montessori, Mussolini faşizmine muhalefetinden dolayı İtalya'dan ayrılıp Barselona'da çalışmalarına devam etmiştir (Öztürk S., 2012: 17). 1936'da Hollanda Laren'e taşınır. 1939'da Hollanda'da

Montessori Eğitim Merkezini açar. Aynı yıl Hindistan'a gider. Montessori II. Dünya Savaşı boyunca Hindistan'da zamanını bebekleri araştırmak ve gözlemlemekle geçirir (Korkmaz, 2013: 51). Hindistan'da da bir Montessori Derneği kurulmuştur. 1946 yılında oğlu Mario ile birlikte 7 sene ayrı kaldığı Hollanda'ya döner. 1947 yılında Londra'da bir Montessori Merkezi açılmış, hükümetin daveti üzerine İtalya'ya geri dönmüştür.. 1949 yılında hükümetin daveti üzerine Pakistan'a giderek orada Montessori Derneği'ni kurmuştur. Barış adına yaptığı çalışmalar nedeniyle 1949, 1950 ve 1951 yıllarında Nobel Barış Ödülü'ne aday gösterilmiştir (Öztürk S., 2012: 17-18).

1952'de Noordwijk Zee'de Dutch sahilindeki bir köyde arkadaşlarının sahip olduğu bir evin bahçesinde otururken beyin kanamasından ölür. Her zaman öldüğü yere gömülmek istediği için Roma Noordwijk Katolik Mezarlığına gömülür (Korkmaz, 2013: 52).

Montessori'nin mezar taşında şu sözler yazılıdır:”Ey sevgili kudretli çocuklar; insanoğlunun içinde ve dünyada barışı kurmak için, gelin benimle birlik olun.” (Baynham, 2016: 20).

2.9.2. Montessori'nin Yazdığı Kitaplar

Maria Montessori 50 senelik çalışmaları boyunca, eğitim ve bilime büyük katkısı olan pek çok kitap yazmıştır:

Şekil 13: “Montessori Metodu” Kitabı



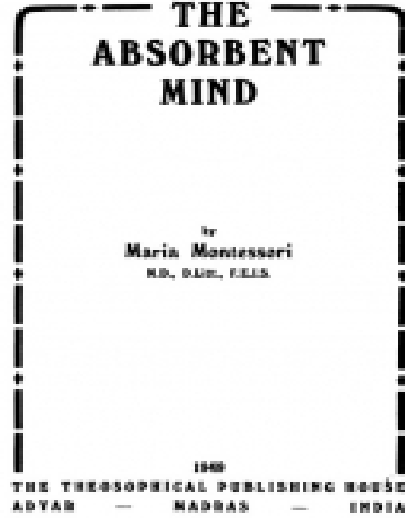
Kaynak: <http://www.montessoridunyasi.com/maria-montessorinin-yazdigi-kitaplar/>

- The Montessori Method (1909),
- Dr. Montessori's Own Handbook (1914),
- The Advanced Montessori Method (1916),
- Peace in Education (1932),
- Child in the Family (1936),
- Secret of the Child (1936),
- Education for a New World (1946),
- Discovery of the Child (1948),
- To Educate the Human Potential (1948),
- What You Should Know About Your Child (1948),

Şekil 14: "Emici Zihin" Kitabı



Maria Montessori



Kaynak: <http://www.montessoridunyasi.com/maria-montessorinin-yazdigi-kitaplar/>

- Absorbent Mind (1949),
- Formation of Man (1950),
- Spontaneous Activity in Education,
- The Montessori Elementary Material,
- Reconstruction in Education,

- Childhood Education,
- From Childhood to Adolescence (Sanal,2018).

2.9.3. Montessori'nin Eğitim Anlayışı

Şekil 15: Maria Montessori



Kaynak: <https://www.missedinhistory.com/blogs/show-notes-maria-montessori.htm>

Montessori yönteminin temeli 1898-1900 yılları arasında zihinsel engelli çocuklarla yaptığı çalışmalara dayanmaktadır. Roma Üniversitesi'ndeki eğitimi sırasında zekâ açısından geri çocukların eğitimi için öğretim materyalleri geliştirmiş olan Fransız psikiyatr E. Donand Seguin'in çalışmaları ile ilgilenmiştir. Seguin'den esinlenerek hazırladığı materyalleri kullanmış ve Roma'daki zekâ geriliği bulunan çocukların eğitimleri ile ilgili çalışmalarına başlamıştır. Yöntemin bu çocukların normal düzeye ulaşmalarında yardımcı olduğunu görünce, normal çocuklar için de yararlı olabileceğini düşünmüştür (Tuğluk, vd. 2010: 168).

Maria Montessori tıp eğitiminden, hastane ve muayenehanesindeki doktorluk deneyiminden, engellilerle yaptığı çalışmalardan sonra eğitim bilimlerinde yeniden

öğrenime başladığında okulları ziyaret eder, dersleri izler ve var olan eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olur. Maria Montessori fiziksel hareketsizlik, baskıyla sağlanan sessizlik, ödül ve cezanın kullanılış şeklinin çocukların yaşamlarının başlangıcında, gelişime en uygun dönemlerinde doğal yeteneklerini ve bireyselliklerini öldüren, baskı altına alan bir sistem olduğunu fark eder. 1901-1906 yılları arası Maria Montessori'nin İtalyan eğitim sisteminde gerekli reformları belirlediği ve genel eğitim konusunda iyileştirme yöntemleri üzerinde fikirleri geliştirdiği bir dönem olur (Wilbrandt Ç., 2009: 156).

Eğitim yöntemini 1907'de İlk kez Roma'da kurulan "Case dei Bambibini (Çocuk Evi)" de uygulama imkânı bulmuştur. Bu uygulamadan sonra, Montessori yöntemi tüm dünyada yaygınlaşmıştır. Dubuc'un ifadesiyle hareket Roma'nın fakir bir banliyösünde başlamış ve insanlığın geleceği olarak çocuğu tanımayı hedefleyen uluslararası bir harekete dönüşmüştür. Montessori'nin "kılavuzumuz olarak çocuğu izlemek" mesajı eğitim reformlarının başında gelmektedir (Topbaş, 2004: 23-24).

Çocuklar Evi, yeni bir akımın başlangıç çizgisini teşkil etmiştir. Montessori, diğer araştırmacılardan farklı olarak önce metot ortaya koyup daha sonra bunu çocuklar üzerinde uygulamaya kalkışmamıştır. Açtığı okullarda çocukları gözlemleyen Montessori, gözlemlerden elde ettiği veriler sayesinde zamanla metodunu olgunlaştırmıştı. Ayrıca O, bu konuda olan bilgisini artırmak amacıyla Roma Üniversitesinde Felsefe, Psikoloji ve Antropoloji eğitimi de almıştır. Dolayısıyla kısa zamanda pedagoji tarihinin en yaygın eğitim metodu haline gelen Montessori Metodu, çocuğun doğası üzerine inşa edilmiştir (Durakoğlu, 2011: 134).

Montessori Yöntemi'nin en önemli özelliği yöntemin kendine has bir eğitim felsefesinin üstüne inşa edilmiş olmasıdır. Maria Montessori, kendi oluşturduğu eğitim yöntemini anlatırken şöyle der; "Çocuğu çalıştım. Çocuğun bana verdiklerini aldım ve onları ifade ettim. İşte Montessori yöntemi budur." (Keskin, 2017: 73).

Montessori, temellerini yaşanmış olaylardan esinlenerek geliştirmiştir. Bu esinlemeyi kendisi şöyle anlatmıştır:

“Üç yaşındaki bir kız çocuğunun serilerimizden olan tahta silindirleri ilgili açılımlara (boşluklar) takma ve çıkarma uğraşı dikkatimi çeken ilk hadise olmuştur. Bu silindirler, şişe mantarlarına benzer. Kenarları ölçülü bir şekilde kütleştirilmiş büyüklüktedir ve her birinin büyüklüğüne göre blok üzerinde açılımı (boşluk) vardır. Küçük bir çocuğun, bıkmadan büyük bir ilgiyle bu alıştırma ile uğraşması, beni çok şaşırtmıştı. Çocuğun uğraş hızı ve doğruluğunda hiçbir gelişme kayıt etmek mümkün değildi. Her şey aynı düzeyde ve bağımsızca ilerliyordu. Bu tür şeyleri gözlememek alışkanlığımdan dolayı, çocuğun alıştırmalarını saymaya başladım. Çocuğun, bu bağımsız konsantrasyonunun hangi noktaya varacağını merak ediyordum ve bu yüzden grup öğretmenine, diğer çocukların gürültü yapmalarını sağlamasını söyledim. Çocuk gürültülere kulak asmadan alıştırmalarına devam etti. Bunun üzerine çocuğun da üzerine de oturduğu sandalyeyi kaldırıp, başka bir masanın önüne getirdim. Çocuk ani bir hareketle silindirleri üzerine çekti ve dizlerinin üzerinde dikkatini başka bir şeye yöneltmeden alıştırmaya devam etti. Saymaya başladığımdan beri çocuk, alıştırmayı tam 42 kez tekrarlamıştı. Sonra; sanki rüyadan uyanmış gibi durdu ve mutlu bir insan edasıyla gülmüseddi. Gözleri parlıyordu ve herhalde dikkatini dağıtmak için yapılan manevraları hiç fark etmemişti. Amam şimdi, hiçbir bariz neden ortada yokken, uğraşını bitirmişti. Bitmiş olan neydi ve neden bitmişti?” Bu hadise, araştırılmamış çocuk ruhu derinliklerinin ilk açılım olmuştur. Montessori, bu tür gözlemlerden çocukların öz inisiyatiflerini kullanarak, tatmin edici faaliyetler geliştirilebilmeleri için sınırlı ölçüde bir teşvike ihtiyaçları olduğunu anlamıştır. Ona göre; çocuklara yöneltilen başarı talepleri ve bazı beklentiler yerine bağımsız gelişim için uygun çevre ve teşvikleri sağlamak daha etkilidir.

Bazı eleştirilere rağmen Montessori, bu gelişimin sembolik olarak gerçekleştiğinin ve çocuğa uygun çevre sağlamanın toplumsal bir gerçek olmadığını, aksine çocuklar için pedagojik bir ön başarı olduğunun bilincindeydi. Materyallerin sembolik değeri ve derin ciddiyet MONTESSORİ-PEDAGOJİSİNİ anlamlı kılmıştır (Aktaran: Erben, 2005: 3-4).

Montessori'nin özgün bir metot ortaya koymasının en büyük nedeni, çocukluk dönemini kendine özgü özellikleri olan bir evre olarak görmesidir. Bu düşünceye göre, çocuğu sadece yetişkinin küçüğü olarak görmek yanlıştır. Başka bir deyişle Montessori çocukların, yetişkinlerden çok farklı yeteneklerle donatıldığını iddia etmiştir. O'nun

böyle bir anlayışa sahip olmasının temelinde çocuklar üzerinde yaptığı araştırmalar yer almaktadır (Durakoğlu, 2011: 134).

Montessori yöntemi, çocuğun bir birey olarak tüm özelliklerini, mümkün olabilecek en ileri seviyede geliştirmeyi hedefler. Bu yolda çocuğu, sorular üreten ve sorularına cevaplar bulabilen biri olarak yetiştirir. Önemli olan, kişinin kendine yeterli bir birey olabilmesidir.

Montessori yöntemi, özünde üreten ve mutlu insanlar yetiştiren bir hayat eğitimidir. Montessori felsefesinin temeli; çocuğun ileride olacağı kişiyi, potansiyel olarak içinde taşıdığı düşüncesidir. Çocuğun bedensel, entelektüel ve duygusal potansiyeline tanı anlamıyla ulaşması için özgürlüğe ihtiyacı vardır. Ama bu özgürlük, düzen ve öz disiplin yoluyla erişilecek bir özgürlük olmalıdır.

Dr. Montessori'ye göre çocuk, içi yetişkinler tarafından doldurulacak boş bir kâse değildir. "Konsantre olabilme ve uzun süre yoğunlaşabilme, irade disiplini ve olumlu sosyal davranış, öğrenme hevesi ve düzenli düşünme, hissetme ve hareket etme" özelliklerine sahiptir. Bunlar, Montessori'ye göre psişik açıdan sağlıklı, yeni çocuğun özellikleridir.

Montessori felsefesinde "çocuğun bireyselliği" ön plandadır. Her çocuk, kendine özgü bir gelişime sahip bireysel bir kişiliktir.

Bir Montessori sınıfında, "evcilik" anlayışı yerine, her davranışın gerektirdiği gerçek materyallerle "çalışmak" ön plandadır. Çocuklar oynarken (aslında çalışırken) sınıf düzeninden ve malzemelerin korunmasından da sorumludurlar. "Yöntem; çocuğa, bilgiyi dolaylı olarak öğretir ve çocuklara, kendi kendilerine bakabilmeleri için yardım eder." (Keskin, 2017: 73-74).

M. Montessori'nin buluşları ve bu buluşlar sonucu geliştirdiği metot ebeveyn ve eğitimcilere yardımcı olabilecek önemli bir metottur. Onun buluşları, sadece yeni doğmuş bebeklerin eğitimi ve bakımı üzerinde değil, ilkokuldan liseye kadar olan bütün dönem boyunca çocuk eğitiminde büyük bir devrimin gerçekleşmesini sağlamıştır (Korkmaz, 2013: 71).

M. Montessori, kendi zamanında eğitim sisteminde reform ihtiyacı görmüştü. Bu ihtiyaç günümüz eğitim sisteminde de hâlâ geçerlidir. Amacı çocuğun bütün kişiliğini geliştirmektir ve metodu insan zekâsının kendiliğinden çalışmasına dair güçlü bir inanca dayanıyordu. Onun en önemli üç prensibi olan gözlem, bireysel özgürlük, hazırlanmış çevre ve bunların çocuklarla çeşitli uygulamalı dışavurumları yavaş yavaş bugünkü eğitim sistemlerinin parçası olmuştur (Korkmaz, 2013: 71).

Mütevazı bir başlangıçla filizlenen Montessori Yöntemi gelişip yayılmaya devam ediyor. Günümüzde bu yöntem, okul öncesi eğitiminde olduğu kadar ilköğretim hatta ortaöğretimde dahi önemli bir alternatif eğitim modeli olarak kabul görüyor (Baynham, 2016: 19).

Montessori yaklaşımında önemli olan bazı ana hatlar vardır ve eğitimin temelini oluşturmaktadır, Montessori yaklaşımının ana hatları şunlardır; Montessori çocuklara farklı bir anlayışla yaklaşmaktadır. Montessori yaklaşımı, çocuklara uzman Montessori öğretmenlerinin ve özel olarak geliştirilmiş Montessori araç-gereçlerinin yardımı ile kendi yeteneklerini kullanabilmeleri ve kendi adımlarıyla gelişebilmeleri için sağlıklı ve sağlıklı bir sistem sunmaktadır. Montessori, çocuğu olduğu gibi görür. Montessori Yaklaşımı, çocuğa kendi kendine uygulayarak, en iyi ve en kolay şekilde öğrenme yolunu bulmasını sağlar. Montessori yaklaşımı, çocuğun öğrenme isteği üzerine kurulmuştur. Sistem, çocuğun doğal büyümesine ve gelişmesine uygun, ancak henüz yapmaya hazır olmadığı şeyleri yapmasına izin vermeyen bir sistemdir. Montessori yaklaşımı diğerlerinden farklıdır. Montessori yaklaşımı, küçük çocuklar için geliştirilmiş düzen ve özgürlük arasındaki mantıklı bir denge üzerine kurulmuştur. Çocuğun doğal gereksinimlerini karşılayan dikkatle geliştirilmiş materyallerle, zevkli bir ortam sağlar. Tam anlamıyla eğitilmiş bir öğretmenin tam bir rehberliği söz konusudur. Montessori eğitiminde yapı ve düzen çok önemlidir. Düzenin içselleştirilmesi yolu ile çocuk çevresine güvenmeyi, olumlu yolla iletişim kurmayı öğrenir (Oğuz ve Akyol K., 2006: 245).

Montessori bir insanın başka bir insan tarafından eğitebileceğine inanmamaktadır. Bu nedenle Montessori okullarında eğitim bir çeşit 'kendi kendini eğitme' diye de tanımlanabilir. Sadece çevre, çocuğun gereksinimine göre amaçlı, planlı ve kontrollüdür. Çocuk bu özel şekilde düzenlenmiş çevre içinde kendi kendini eğitirken

kendine güveni de kazanmış olur. Montessori, bireyin bağımsız bırakıldığı oranda potansiyelinin ortaya çıkabileceğini savunur. Birey, öğreniminde bazı teknik sınırlamalar dışında tamamıyla bağımsızdır (Oğuz ve K. Akyol, t.y.: 2).

2.9.4. Montessori Yönteminin İlkeleri

Montessori: “Montessori Metodunun kendisi de gözlem ve keşif yoluyla geliştirilmiş bir metottur. Önceki bölümlerde ifade edilen ilkeler, başlangıçta alt alta dizilip eğitime uyarlanarak Montessori Metodu hâline gelmiş değildir. Montessori Metodu önce gözlem ve keşif esaslarına dayalı bir deneme yanılma, deney ve tecrübe etme yoluyla oluşturulmuştur. Çocuğun yararı ve toplumun ihtiyaçları bu süreçte göz önüne alınan kriterlerdi. İlkeler, metodu değerlendirmede yardımcı oldu. Bu değerlendirmenin en büyük kanıtıysa çocuğun sağlıklı gelişimi, başardığı işlerden aldığı haz ve topluma sunduğu hizmettir. Hakikatte Montessori eğitim derinliklerimizde gömülü ve hazır bulunan bu ilkelerin harekete geçirilmesine ve canlandırılmasına hizmet etmektedir” demiştir (Montessori, 2016a: 141-142).

Bu eğitim sisteminin “kabataslak ilkeleri” ilk kez çocuklar tarafından belirlenmiştir. Bu ilkeler daha sonraki geliştirmelerde de geçerliliğini kaybetmez. Bunlar Montessori eğitim sisteminin “belkemiğini” oluştururlar (Çakıroğlu W., 2009: 171-172).

İlkelerin belirlenmesini “Çocukluğun Sırrı” kitabında Maria Montessori şöyle anlatmaktadır: “Rastlantı eseri oluşan ve normal özellikleri ortaya çıkaran ilk koşullar serisini incelediğimizde özel öneme sahip birkaç özelliği fark edebiliriz. Bunlardan biri, içinde çocukların hiçbir baskı hissetmediği keyifli bir çevrenin sağlanmasıdır. Perişan hâldeki viranelerden gelen o çocuklar yeni çevrelerini çok güzel bulmuş olmalı. Temiz ve beyaz oda; yeni ve küçük masalar; kendileri için özel olarak yapılmış yeni ve küçük sandalye ve koltuklar; güneşli avlunun küçük çimleri...

Bir diğer koşul da yetişkinin olumsuz rolüydü -eğitimsiz ebeveynler ve gerçek bir öğretmenin sahip olması gereken hırslara veya önyargılara sahip olmayan bir işçi sınıfı öğretmeni. Burada “entelektüel serinkanlılık” olarak düşünülebilecek bir durum vardı. Bir Öğretmenin daima serinkanlı olması gerektiği kabul görmüştür, fakat arzu edilen serinkanlılık karakter ve sınırlarla ilişkili bir serinkanlılıktır. Burada şahit olduğumuz

daha derin bir sükûneti; bir boşluk hâli ya da (daha iyisi) içsel bir yarı saydamlık yaratarak zihinsel hantallıktan, entelektüel bağılıktan bir kurtuluş hâli. Bizi çocuğu anlamaya hazırlayan ve bu yüzden bir öğretmenin hazırlıklardın en önemli parçası tinsel alçak gönüllülüktür.

Bir diğer önemli koşulda, çocuklar için duyuşsal eğitim göz önünde bulundurularak mükemmelleştirilmiş, uygun ve cazip bilimsel materyaller; giyinme çerçeveleri gibi hareketlerin düzeltilmesine ve analiz edilmesine olanak veren araçlar temin etmektir. Casa dei Bambini'deki materyaller, çocukta yoğun bir odaklanma ve ilgi uyandıracak nitelikteydi. Bütün bunlar, ağızdan çıkan sözlerle öğretmenlik yapan birinin, dışarıdan çocukların enerjisini ortaya çıkarmaya çalışmasıyla olacak şeyler değildi.

Şu ana kadar uygun bir çevreden, alçak gönüllü öğretmeliden ve bilimsel materyallerden söz ettik İşte yöntemin üç dışsal özelliği. Şimdi de çocuklar açısından bazı göstergeleri keşfetmeye çalışalım.

Normal özelliklerin gelişmesine kapıları açan sihirli bir dokunuş gibi görünen en uygun hareket, tek bir işe yoğunlaşmış istikrarlı bir etkinlik, el hareketlerini zihnin yönlendirmesine olanak tanıyan bir dış nesne üzerinde yapılan alıştırmadır. Bu şartlarda "etkinlik tekrarı" ve "nesnelere seçme özgürlüğü" gibi açıkça içsel bir dürtüden kaynaklanan özelliklerin gözler önüne serildiğini görüyoruz. Neşeyle ışıldayan, yorulmak bilmez çocuk işte o zaman belirir; çünkü yaptığı etkinlik yaşamın ve dolayısıyla gelişimin bağılı olduğu ruhsal metabolizmaya benzer. Artık onu yönlendiren kendi seçimleridir. Sessizlik testi gibi belli testlere şevkle katılır; kendisine adaletin ve saygınlığın yolunu açan belli derslerden zevk alır. Zihnini geliştirmesini sağlayacak araçları büyük bir arzuyla benimser. Öte yandan ödül, şeker ve oyuncak gibi şeylerden yüz çevirir. Dahası, kendisini ilgilendiren durumlarda disiplin ve düzenin hayati ihtiyaçları olduğunu ve hayati bir ifade olduğunu bize gösterir. Her zaman taze, samimi, mutlu, hayat dolu, coşkuyla dolup taşıdığına çığlık atan, alkışlayan, yüksek sesle selam veren, coşkuyla teşekkür eden, minnettarlığını göstermek istediği kişinin ardından koşan ve seslenen gerçek bir çocuktur. Her şeye yaklaşır, hayranlık duyar ve uyum sağlar.

Haydi, onun seçtiği şeyleri seçip bir liste oluşturalım ve onun kendiliğinden dışa vurumlarını da hesaba katalım. Aynı zamanda, reddettiği şeyleri zamanı boşa harcamamak adına vazgeçilen şeyler olarak listeleyelim.

İlk liste bize şunları göstermektedir: Bireysel çalışma, etkinlik tekrarı, seçim yapma hakkı, hata kontrolü, hareket analizi, sessizlik etkinliği, toplumsal ilişkilerde olumlu davranışlar, çevrede düzen, titiz bir öz bakım, duygu eğitimi, okumaktan bağımsız yazma, okumadan önce yazma, kitap olmadan okuma, serbest etkinlikte disiplin.

İkinci listeyse şunları göstermektedir: Ödül ve cezanın, alfabenin, toplu derslerin, program ve sınavların, oyuncakların ve açgözlülüğün, öğretmene özel bir kürsünün ortadan kaldırılması. Şüphesiz bu iki listede bir eğitim yönteminin taslağını görmekteyiz. Kısaca, çocuğun bizzat kendisi eğitim yönteminin inşasında pratik, olumlu veya daha ziyade deneysel yönlendirmelerde; bulunmuştur. Bu eğitim yöntemi çocuğun seçimiyle şekillenir ve onun coşkusu bir hata kontrolü olarak işlev görür.

Uzun bir döneme yayılan deneyimlerle geliştirilmiş gerçek bir eğitim yönteminin oluşturulması aşamasında, hiçlikten gelen bu ilk ilkelerin el değmemiş bir şekilde kaldığını görmek elbette olağanüstüdür.” (Montessori, 2016c: 148-150).

Montessori öğretim ilkeleri maddeler halinde şunlardır:

- 1) Hareket ve kavrama
- 2) Özgür seçim ilkesi
- 3) İlgi ilkesi
- 4) Dış ödüllerden kaçınma
- 5) Alıştırmanın tekrarı
- 6) Dikkatin polarizasyonu (konsantrasyonu) ilkesi
- 7) Normalleştirme
- 8) Yetkilendirme
- 9) Akranlarla ve onlardan öğrenme ilkesi
- 10) Düzen ilkesi

2.9.5. Montessori'ye Göre Çocukların Gelişim Evreleri

Montessori, çocukluk dönemini şu üç evreye böler:

Doğum-6 yaş: Bu evre kendi içinde iki alt sınıfa bölünür.

0-3 yaş: Bu yaştaki çocuklar, dış dünyayla doğrudan kurdukları ilişkiler yoluyla öğrenirler. Bu aşamadaki çocuklar, yürümeyi ve iletişim kurmayı öğrenirken zihinleri de sınırsız sayıda bilgiyi emme becerisine sahiptir. Bu dönemde öğrenme, bilinçsizdir.

3-6 yaş: Bu dönemde çocuklar, çevrelerindeki öteki kişilerin farkındadır. Konuştukları dil daha anlaşılır bir hal almaya başlar. Daha sosyaldirler; gelişimlerini teşvik eden doğru bir ortam sağlanır ve özgür bırakılırlarsa, bu evrede yeni becerileri kolayca edinebilirler. Bu evrenin sonunda çocuk, zorunlu eğitime başlamaya hazır hale gelmelidir.

6-12 yaş: Bu, büyüme devam ederken çocuğun çoğunlukla duygusal dengesini koruduğu bir dönemdir. Kendisine elverişli bir ortam sağlandığı takdirde, öğrenmesi olumlu olarak gelişmeye devam eder. Bu arada, fiziksel olarak da hızla gelişir. Bu evre sırasında, sosyal adabı kavramaya, bir topluluğun parçası olmaya ve kendi kültürünün karakteristik değerlerini anlamaya başlar.

12-18 yaş: Bu evre de kendi içinde iki alt evreye bölünür.

12-15 yaş: Ergenlik başlar ve çocuğun duygusal dengesi bozular. Öte yandan çocuk hızlı bir şekilde büyüyordur. Gerek duygusal iniş çıkışlardan gerek konsantrasyon eksikliğinden dolayı Montessori bu aşamayı, erken çocukluk dönemine benzetir.

15-18 yaş: Genç yetişkinin zihni yeni fikirlerle doludur ve başkalarından etkilenmeye çok açıktır. Tutkuludur ve üstünde hissettiği akademik baskının etkisiyle duygusal olarak hâlâ çok kırılındır. Özgür olma isteği çok baskındır. Montessori bu yaştaki çocuklar için genelde doğada kurulmuş bir yatılı okul olan ve Erdkinder denilen bir okul sistemi geliştirmiştir. Genç erişkinlere burada, akademik eğitimin yanında muhasebe defteri tutmak, dr işlerini öğrenmek ve iş mülakatlarına hazırlanmak gibi gerçek hayata yönelik beceriler öğretilir. Bu türden özel eğitim veren okullar, Avrupa'da sınırlı sayıdadır.

Montessori'ye göre 0-6 yaş arasındaki çocuğun zihni emicidir. Çocuk yalnızca öğrenmez, etrafındaki dünyayı anlamlandırmaya da başlar. Çocukların zihni, doğrudan yaşayarak edindikleri deneyimlerle yeni bilgileri emmeye başlar. Bu yeni bilgiler ister dil, ister duyuşsal gelişim ve hatta matematiksel kavramlar olsun, çocuğun zihni tarafından hızla emilir. Emici zihinde iki evre vardır: Bilinçsiz ve bilinçli evre.

Bilinçsiz emici zihin, 0-3 yaş arasındaki çocuklarda görülür. Çocuk çevresindeki dünyayı anlamlandırırken, bu sırada edindiğı deneyimler son derece kayda değerdir. Bu devrede çocuğun deneyimleri, Montessori'nin mneme diye adlandırdığı yeni bilgileri kaydeden, bilinçdışı bir hafıza bankasında depolanır. Bu evrenin en önemli özelliğı, çocuğun özgür olmaya duyduğu ihtiyaç ve kimsenin müdahalesi olmadan her şeyi kendi başına deneme ve yapma arzusudur.

Bilinçsiz emici zihin evresinde (0-3 yaş) görülen 4 duyarlı dönem, dil hareket, düzen ve küçük nesnelere karşı duyarlılıktır.

Bilinçli emici zihin, 3 yaş civarında kademe kademe oluşmaya başlar. Bu dönemde çocuk, hareketlerini daha iyi kontrol eder ve çevresindeki öteki insanların farkına varır. Bununla birlikte, toplum kurallarına ilgi duymaya başlar. Bu evreyi geçirdikten sonra zorunlu eğitim evresine hazırdırlar. Bu evrede iki önemli duyarlı dönem bulunur: Duyguların incelik kazandığı dönem ve sosyalleşmeye karşı duyarlılık dönemi (Baynham, 2016: 28-33).

2.9.6. Montessori Yöntemi'nde Hazırlayıcı Çevre (Öğrenme Ortamı)

Erken çocukluk dönemi insan hayatının temelini oluşturur. Bu dönemde, çocuğun anne ve babası tarafından sevgi ve şefkatle büyütülmesi; ihtiyaçlarının karşılanması, sağlığının korunması çok önemlidir. Fakat bunlar kadar önemli bir nokta ise gelişiminin tüm yönlerini destekleyecek sosyal ve fiziksel bir ortamdır. Fiziksel koşulları ve eğitim programı bakımından iyi hazırlanmış bir okul öncesi eğitim kurumunda çocuk, arkadaş ilişkileri kurmayı, birlikte bir şeyler, yapmayı, iş birliğini, toplum içinde sorumluluk almayı ve sorumluluklarını yerine getirmeyi öğrenir. Başarı ve başarısızlık söz konusu olmadığı için yeteneklerini korkusuzca kullanır, becerilerini geliştirir (Şener, 2012: 109).

Çocuklar ancak iyi düzenlemiş, uyarıcı ortamda ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre çeşitli faaliyetlere yönelebilirler.

Montessori metodunda, hazırlanmış çevre eğitimin temel unsurlarından birisidir. Montessori çevresi, çocuk merkezli, çocuğun ihtiyaçlarına, ilgilerine, yeteneklerine yanıt veren, çocukların kendi adımlarıyla ilerlemelerine olanak sağlayan, her çocuğun bir evren olarak değerlendirildiği, bireysel gelişim ve sürece odaklanan bir çevredir. Öz-yönetim ‘eğitiminin gerçekleşmesi için, tüm eğitim ortamı (oda, materyaller, sosyal ortam) öğreneni destekleyecek şekildedir. Bu çevrede yetişkinin denetimi ve eylemi son derece azaltılmıştır (Korkmaz, 2013: 83).

Diğer sınıf türlerinden farklı olarak bir Montessori sınıfında, dikkat çekici bir unsur oluşturduğu için öğretmen masası bulunmamalıdır. Öğretmen masası olmadığına, öğrenme uyarıcıları sınıfın her yerinden gelebilmekte ve dolayısıyla öğrenci kendi işine daha iyi ve daha kolay odaklanabilmektedir (Topbaş, 2018: 118).

Özellikle küçük çocuklar bilgiyi çevreden emici zihin” yoluyla elde ettikleri için öğrenmelerinde çevre daha fazla önem kazanmaktadır. Montessori metodunda, hazırlanmış çevre çocuğun özgürlüğüyle ve bağımsızlığıyla ilişkilendirilir. Çevre, çocuk tarafından maksimum bağımsız öğrenmeyi ve keşifte bulunmayı kolaylaştırmak için tasarlanır (Korkmaz, 2013: 83).

Materyaller, araç ve gereçler, çocuğun bulunduğu odaya önceden tasarlanmış belli bir amaca hizmet etmek üzere düzenli bir şekilde toplanır, seviyelere göre ayrılıp yerleştirilir, iyi bir Montessori Çocuklar Evi’nin planı, yapısı ve içindekiler çocukluk döneminin çeşitli gelişim aşamalarındaki ihtiyaçların ‘bilgisine dayanarak hazırlanmıştır (Montessori, 2016a: 141).

M. Montessori çevrenin özgürlükle ilişkisini ise, şöyle açıklar: “...Çocuklara, onların enerjisi ve fiziksel yetenekleri için boyutlarına uygun bir çevre hazırlasalar, çocuk özgür olabilecek ve eğitimsel problemlerin çözümüne doğru büyük bir adım, atmış olacaktır.” (Korkmaz, 2013: 84).

Şekil 16: Montessori Eğitiminde Hazırlanmış Ortam



Kaynak: <http://www.alternatifokullar.com/montessori-okullari/montessori-metodu/>

Montessori yöntemi ile çalışan bir sınıfta 3-6 yaş çocukları bir arada buldukları için, sınıftaki her şey onların boylarına, gelişim özelliklerine ve ilgilerine göre düzenlenmelidir. Sınıfta bulunan materyaller çocukların dikkatlerini çekecek nitelikte olmalıdır. Bu materyaller çocukların boyuna uygun raflara yerleştirilmelidir. Bu durumda, çocuk oradan istediği materyali kendisi alır, çalışır ve çalışması bittikten sonra materyali yerine koyabilir.

Sınıfta bulunan masalar ve sandalyeler sabit olmamalı. Değişik faaliyetler için yerleri değiştirilebilir olmalı. Ayrıca masa ve sandalyeler çocuğun kaldırabileceği ağırlıkta olmalı. Böylece, çocuk kendi sandalyesini kendisi taşıyabilir. Masayı arkadaşları ile birlikte sınıfta istenen yere yerleştirebilir. Ayrıca çocuklar yerde çalışmak istediklerinde masa ve sandalyeleri kolayca kenarlara çekebilirler.

Sınıfta sürekli masa ve sandalyelerde çalışılmaz. Çocuklar yere serilmiş küçük halılar üzerinde de çalışabilirler. Çocuklar doğal olarak yerde rahat ederler. Bu nedenle sınıfta çocukların üzerinde çalışabilecekleri küçük halılar da bulunmalıdır. Halılar için sınıfta uygun bir yer olmalıdır. Çocuklar yerdeki çalışmalarını tamamladıktan sonra halıları rulo yapıp yerlerine koyabilmelidirler. Yerde çalışma yapılacağı zaman her çocuk kendi halısını alarak yere serer ve üzerinde çalışır. Çalışmasını bitirdikten sonra halıyı yeniden rulo yapar ve yerine yerleştirir (Topbaş, 2018: 118-119).

Şekil 17: Montessori Sınıfı



Kaynak: <http://www.montessoridunyasi.com/montessori-egitiminde-hazirlanmis-ortam/>

Her Montessori sınıfı farklıdır. Montessori yaklaşımı çok keskin kurallara sahip olmasına karşın, esnek ve bireysel uygulamalara açıktır. Çünkü hiç kimse bir diğ erinin aynısı değildir. Her Montessori sınıfı, öğretmenin uygulamalarına ve yeteneklerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Montessori sınıflarında güzellik ve atmosfer çok önemlidir. Renkler canlı, ilgi çekici ve uyumludur. Sınıfın atmosferi rahatlatıcı, sıcak ve katılımı destekler niteliktedir (Şener, 2012: 109).

Erken çocukluk ve ilkokul aşamasında bir sınıftaki ideal öğrenci sayısı 25-30 öğrenci olarak tavsiye edilir (Korkmaz, 2013: 85).

Montessori ortamında bulunması gereken temel niteliklere bir göz atalım.

- **Dikey gruplama** veya karma yaş sınıfı. Montessori eğitiminin temel taşlarından biridir ve iyi bir Montessori ortamında mutlaka olması gereken bir uygulamadır.

- Çocukların yerde veya masada çalışmalarına olanak veren **bol miktarda geniş alan**. Ancak çocuğun en önemli duyarlı dönemlerinden ve Montessori yönteminin esaslarından biri de harekete karşı duyarlılık olduğu için ortam çocuğun özgürce hareket etmesini kısıtlamayacak biçimde de düzenlenmelidir.

- **Açık hava sınıfı imkânı** ve tercihen çocukların istedikleri gibi içeri girip çıkabilecekleri, iki sınıf arasında serbest geçiş tanıyan öğrenme.

- **Düzen**. Montessori sınıfının esaslarındanıdır. Her etkinlik, kendisine tayin edilen alanda uygulanacak şekilde bir sınıf düzeni kurulmalıdır. Sınıfta her aracın ve malzemenin bir yeri vardır ve bunlar her zaman kolayca ulaşılabilir ve kullanılmaya hazır durumda olmalıdır.

- **Duvarda minimum sergileme**. Dikkatin tamamen sınıf içi faaliyetlerde toplanmasını teşvik etmek için gereksiz duvar teşhirinden kaçınılmalıdır. Herhangi bir teşhir kullanılmışsa da bunlar, çocuğun boy hizasında asılmış olmalıdır.

- **Nitelikli materyaller**. Materyaller sağlam, kavraması hoş ve tercihen doğal malzemelerden üretilmiş olmalıdır,

- **Sınıf içinde doğa**. Doğa, Montessori çevresinin önemli alanlarından biridir. Çocuklarda sorumluluk duygusunu pekiştirmek ve doğal hayatı kavramalarına yardımcı olmak amacıyla sınıf içinde farklı bitkiler, bir doğa masası ve mümkünse evcil hayvanlar olmalıdır.

- **Gerçek hayattan nesnelere**. Çocuğa her fırsatta kendi boyuna uygun ebatlarda “gerçek” nesnelere verilmelidir. Başka deyişle, sınıfta yalnızca oyuncak değil, aynı

zamanda cam nesnelere, makas, dikiş iğneleri ve buna benzer gerçek hayata özgü nesnelere bulunur. Bir Montessori sınıfında nadiren plastik malzeme kullanılır.

• **Dinginlik.** Sınıf, herkesin uyum içinde olduğu sakin bir atmosfere sahip olmalıdır. Çocukların kendilerini güvende hissedebilecekleri ve başkalarına saygıda kusur etmeden fikirlerini ifade edebilecekleri bir ortam sunmalıdır (Baynham, 2016: 52-53).

Montessori Emici Zihin kitabında şöyle der: “Okullarımızın yayılmasındaki ana nedenlerden biri de çevrelerinde etkin deneyime izin verilen ve güçlerini özgürce kullanarak zihinlerini besleyebildikleri bir yere gelir gelmez bu çocuklardaki kusurların görünür bir şekilde ortadan kalkması olmuştur. Çevrelerinde yapacak ilginç şeyler olan çocuklar alıştırmaları istedikleri gibi yineler ve dikkatlerini çeşitli etkinliklerde toplarlar. Bu aşamaya gelen çocuklar gerçekten ilgilerini çeken bir şeye odaklanabilir, kusurları da ortadan kalkar. Düzensizler düzenli, edilgenler etkin olur, rahatsızlık veren sıkıntılı çocuklar sınıfa yardımcı olmaya başlar. Bu sonuçlar önceki kusurlarının edinilmiş olduğunu, doğuştan gelmediğini anlamamızı sağladı. Birinin yalan söylemesi, bir diğerrinin söz dinlememesi birbirlerinden çok farklı oldukları anlamına da gelmiyordu. Bu sıkıntıların hepsi tek bir nedene dayanıyordu: Zihin yaşamının yetersiz beslenmesi” (Montessori, 2015: 217).

Kısacası, çocuğa göre bir ortam; engellerden arındırılmış, yalnızca çocukların ihtiyaçlarına cevap veren bir ortamı ve çevre anlamına gelir. Ancak böyle bir çevre çocuğun gerçek bir yaratıcı eğitim almasına yardımcı olabilir (Topbaş, 2018: 61).

Montessori eğitim çevresi çocukta şu özellikleri geliştirmeyi hedefler:

- Bireyleşme,
- Seçim özgürlüğü,
- Konsantrasyon,
- Bağımsızlık,
- Problem çözme becerileri,
- Sosyal etkileşim,
- Temel becerilerde yeterlilik (Wilbrandt Ç., 2012: 138).

2.9.7. Montessori Yöntemi'nde Öğretmen ve Materyalin Sunumu

Montessori Öğretmeni ve materyalin sunumu aşağıda ayrı ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

2.9.7.1. Montessori Öğretmeni

Şekil 18: Montessori Öğretmeni



Kaynak: <https://3makademi.com/montessori-ogretmeni-nasil-olunur/>

Şekil 19: Montessori Gözlem Yaparken



Kaynak: <https://dogrula.org/montessori-egitim-sistemi/montessori-felsefesi/>

“Montessori öğretmeni olmaya niyetli bir kişinin atacağı ilk adım, kendini hazırlamaktır. En basitinden hayal gücünü her daim canlı tutmalıdır, çünkü geleneksel okullarda öğretmen, hazır ders programlarıyla ne öğreteceğini önceden bilerek ve çocukları sürekli kollamak gibi bir gerekliliğe inanarak çocuğun sadece o anda sergilediği davranışlara tanık olur; oysa Montessori okulundaki bir öğretmen, içindeki gizilgücü henüz açığa çıkarmamış bir çocuğun oluşumunu bekler vaziyettedir. İşte iki öğretmen arasındaki temel fark budur. Bizim okullarımızda eğitim vermeye başlayan bir öğretmen, çocuğun çalışmalar vasıtasıyla potansiyelini açığa çıkarıp kendini gerçekleştireceğine sıkı sıkıya inanmalıdır.”

Maria Montessori

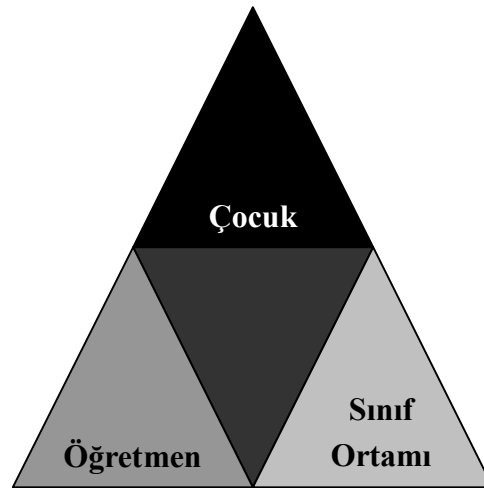
Emici Zihin

Geleneksel bir sınıfla Montessori sınıfı arasındaki en ilginç, hatta en belirgin fark öğretmenin sınıf içindeki rolüdür. Bir Montessori sınıfında, çocuk merkeze alınarak; çocuk, öğrenme ortamı ve öğretmen işbirliği içinde el ele çalışır. Geleneksel eğitim sisteminde öğretmen sınıfın idarecisi, öğrenci de idare edilen ve öğretmeni izleyendir.

Montessori yaklaşımında, çocuk ana merkezdedir; öğretmen ve öğrenme çevresi tüm olanaklarını seferber ederek çocuğun öğrenimini destekler (Baynham, 2016: 84).



Geleneksel Sınıf



Montessori Sınıfı

Montessori “Çocuğun Keşfi” kitabında şöyle demiştir: “Eğitim işi öğretmenle çevre arasında bölüştürülür. “Öğreten” öğretmenin yerini, öğretmen ve birçok farklı nesneden oluşan karmaşık bir birleşim almıştır ve çocuğun eğitiminde öğretmen ve nesnelere iş birliği içindedir. Bizim yöntemimiz ile eski sistemlerdeki sözde “nesnel dersler” arasındaki derin fark, nesnelere öğretmenin yardımcısı olmamasıdır. Bizim sistemimizde nesnelere çocuğun kendisine yardım eder. Çocuk ne kullanmak istediğini kendisi seçer ve bununla kendi gereksinimleri, eğilimleri ve özel ilgi alanı doğrultusunda çalışır. Böylece nesnelere büyümenin bir aracı hâline gelir. Asıl özne nesnenin kendisidir, öğretmenin talimatları değil. Nesnelere çocuk kullanır, dolayısıyla, etkin olan da çocuktur, öğretmen değil. Yine de öğretmenin gerçekleştirmesi gereken birçok zorlu işlevi bulunur (Montessori, 2016b: 177-178).

M. Montessori, okullarında yetişkinlerin oynadığı farklı rolleri vurgulamak için öğretmen yerine “directress” terimini kullanmıştır. Kelime İtalyancada, koordinatörün ya da bir ofis/fabrika yöneticisinin rolünü içermektedir. Yönetici olarak adlandırılan Montessori öğretmeni, çevre tasarımcısı, kaynak insan, rol model, uygulama öğretmeni, her çocuğun davranışlarının ve gelişiminin dikkatli bir gözleyicisi ve kayıt tutucu olarak çalışır. Öğretmen, eğitimin kolaylaştırıcısı olarak hareket eder çünkü M. Montessori hiçbir insanın bir diğeri tarafından eğitilemeyeceğine inanır (Korkmaz, 2013: 169).

Bir Montessori rehberi şu özellikleri göstermelidir:

- Tevazu
- Sabır
- İnanç
- Hizmet
- Muhakeme
- Destek (Baynham, 2016: 85).

Dr. Montessori genel felsefesi ve yöntemi üzerine birçok kitap yazmış olsa da prosedürü ne ev ne de sınıf için kesin olarak açıklayan ayrıntılı bir ders kitabı yazmamıştır. Belki de bu tip belirgin bir açıklamanın, fikirlerindeki esnekliği yok etmesini istememişti. Montessori, her öğretmenin kendi Montessori eğitimi anlayışına

dayanarak yine kendi ders kitabını yazmasına karar vermişti. Montessori öğretmeninin kendi eğitimi sırasında geliştireceği el kitabı, öğretmenlik mesleği boyunca başvuracağı, gözden geçireceği ve baştan sona eklemeler yapacağı kendi rehberi olacaktı. Kuşkusuz Montessori böyle bir yaklaşımın, öğretmenlerin öğretim hayatını geliştirmeye ve değişmeye açık, süregiden bir süreç olarak görmesine yardım edeceğini umuyordu, ikinci olarak da, bir başkasından hazır yanıtlar almasıyla karşılaştırıldığında, kendi rehber kitabını yazan Montessori öğretmeni, materyallere ve çocuklara kişisel yaklaşımı üzerine daha derinlemesine düşünmek zorunda kalacaktır. Her öğretmenden kendi Montessori eğitimi anlayışını ortaya koymasını bekleyen bu yaklaşım, çocuklardan, bir başkasının deneyimlerini benimseyip kendi deneyimleri hâline getirmesini beklemek yerine kendi yanıtlarını keşfetmesini isteyen Montessori felsefesi ve yöntemiyle de tutarlıdır (Montessori, 2013: 181-182).

Montessori eğitiminde amaç; çocukların yetişkinden öğrenmesi yerine ortam içinde kendilerinin en iyi biçimde öğrenmelerini sağlayacak yönlendirmeyi yapabilmektir. Bu yönlendirmenin daha başarılı ve etkili olabilmesi için Montessori eğitimcisinin sınıf ortamında üstlendiği rolleri şu şekilde belirtebiliriz:

- Çocuğun dikkatinin bir konu üzerinde toplamasını sağlayan, yalnızlığı içinde çalışmasına yarayan sessizlik,
- Çocuğun gelişmesindeki filizlenmenin, uygun şartlar içinde kendiliğinden olacağının bilinmesiyle gösterilen sabır,
- Her bir çocuğu diğerinden ayıran yolları bulabilmek için yaşam içindeki olayları görme yetisi (gözlem),
- Çocuğun kendi kendine çalışabilmesi için ona girişim şansı bırakan pasifliktir (Alakoç P. ve Konuk E., 2012: 138).

Bir Montessori sınıfında öğretmen yönetimli etkinliğin oranı %20'de kalırken, bağımsız etkinlik tüm çalışmaların %80'ini oluşturur (Korkmaz, 2013: 170-171).

2.9.7.2. Materyalin Sunumu

Şekil 20: Maria Montessori Materyali Sunarken



Kaynak: <http://www.les-supers-parents.com/l-esprit-montessori/maria-montessori-pedagogie/>

Kesinlik ve düzenli sunumun yanı sıra Temel Ders'in diğer karakteristik özellikleri kısa ve öz olması, yalınlığı ve nesnelliğidir. Öğretmen az sayıda ve yalın sözcüklerle materyallerde gizli gerçeği daha rahat aktarabilir. Öğretmen materyali bu şekilde sunduktan sonra çocuğu da materyali gösterildiği gibi kullanmaya davet eder. Çocuk materyali ilk kez kullanırken öğretmen yanında kalıp hareketlerini gözlemler, ama özgürlüğüne müdahale etmemeye özen gösterir.

Çocuk tepkileriyle öğretmenin materyali yanlış zamanda sunduğunu gösteriyorsa öğretmen materyali kaldırmayı ve başka bir gün yeniden kullanmayı önerir. Çocuk sunum için hazır olduğunu gösteriyorsa öğretmen bu deneyimi bir gülümseme ya da basit bir "aferrin" ile pekiştirip çocuğun materyali istediği kadar kullanmasına izin verebilir. Materyalin nasıl kullanılacağını bilmek çocuğa yararı bakımından yalnızca bir başlangıçtır. Çocukta gerçek gelişme -psişik doğasının gelişimi- kullanımın yinelenmesiyle gerçekleşir. Bu yineleme ancak çocuk alıştırmannın sunduğu fikri anladiysa ve bu düşünce çocuğun iç gereksiniminin karşılığysa ortaya çıkar.

Öyleyse, öğretmen alıştırmanın yinelenip yinelenmediğine dikkat etmelidir. Yinelenme olduğunda öğretmen, gelişime yönelik çevresel yardımların, çocuğun iç gereksinimlerine uymasına yardım ettiğini anlar ve çocuğu kendi öğrenimini yönlendirmek üzere serbest bırakabilir.

Bir alıştırmanın ilk anlaşıldığı biçimi ile yinelenmesini içeren bir dönemden sonra ortaya yeni bir görünüm çıkar: Çocuk genellikle birbiri ile ilişkili birkaç farklı alıştırmayı birleştirerek ya da çevresindeki nesnelere ile karşılaştırarak materyali kullanmanın yeni yollarını yaratmaya başlar (Lillard, 2013: 114-116).

Montessori “Çocuğun Keşfi” kitabında materyallerin sunuluş adımlarını şöyle sıralamıştır: “...Materyallerin sunuluşu farklı adımlar izler.

Birinci Seviye

- Sandalyelerin ve eşyaların sessizce taşınması, parmak uçlarında yürüme. Çeşitli bağlama biçimleri.
- Tutmalı silindireler gibi cisim kalıpları (duyu alıştırılmaları).
- Tutmalı silindirelerde kolaydan zora üç aşama bulunur:
 - a) Yüksekliği aynı, çapları gittikçe küçülen kalıplar.
 - b) Bütün boyutları gittikçe küçülen kalıplar.
 - c) Yalnızca yüksekliği küçülen kalıplar.

İkinci Seviye

- Pratik yaşam: Ayakta dururken ve otururken sessiz olma, toz alma, bir kaptan diğerine su boşaltma. Çizgide yürüme.
- Duyu alıştırılmaları.
- Boyutlara, uzunluklara yönelik materyaller; kırmızı çubuklar, pembe kule, kahverengi merdiven.
- Eşleri ve karşıtları bulma döneminde çeşitli duyu alıştırılmaları.

Üçüncü Seviye

- Pratik yaşam: Giyinme, soyunma, yıkanma vb.
- Odayı toplama.
- Çatal, bıçak ve kaşıkla düzgün bir şekilde yemek yeme.
- Hareket egzersizleri.
- Çizgi üzerinde yürüme yoluyla hareket denetimi üzerine çeşitli alıştırmalar.
- Duyu alıştırmaları.
- Çizim yapma.
- Aşama aşama yapılan alıştırmalar.
- Sessizlik alıştırmaları.

Dördüncü Seviye

- Pratik yaşam alıştırmaları: Sofra kurma, bulaşıkları yıkama, odayı düzenleme vb.
- Hareket egzersizleri, ritmik yürüyüşler.
- Hareketlerin çözümlenmesi.
- Alfabe.
- Aritmetik: Materyaller ile çeşitli alıştırmalar.

Beşinci Seviye

● Pratik yaşam: Yukarıda belirtilen bütün pratik yaşam alıştırmalarının yanı sıra aşağıdakiler:

- Hassas kişisel bakım; örneğin, diş ve tırnak temizliği.
- Toplumsal hayatın selamlaşma gibi biçimsel unsurlarının öğrenilmesi.
- Sulu boya ve çizim yapma.
- Sözcük yazma ve okuma: Komutlar.
- Yazılı aritmetikle ilk işlemler.
- Bilim, coğrafya, tarih, biyoloji, geometri gibi alanlara özgü sözcüklerin okunması.

- Okumanın oyunlar eşliğinde geliştirilmesi.

Üç farklı yaştaki çocukların aynı sınıfta bulunması gerekir: En küçükler kendilerinden büyük çocukların çalışmalarıyla kendiliğinden ilgilenir ve onlardan öğrenir; büyükler de küçüklere yardım eder. Çalışmak ve öğrenmek isteyen çocuk yaptığı çalışma olağan programın dışında bile olsa serbest bırakılmalıdır” (Montessori, 2016b: 371-372).

2.9.8. Montessori Yönteminin Eğitim Alanları

Montessori eğitim yönteminin 4 eğitim alanı vardır. Bunlar:

2.9.8.1. Pratik Yaşam ve Motor Eğitimi

Bu eğitim giyinme, yıkanma, eşyaları taşıma, dışarıyı süpürme, bitki ve hayvan bakımı vb. gibi günlük pratik beceriler kazanmakla başlar. Montessori hatasız tekrarların izlenmesi gerektiğini savunur. Bu talimatlar çocuğa, sözlü talimatlardan çok, gösterme yolu ile öğretilir. Hareket eğitiminde, fizikî koordinasyon ve dengenin gelişmesinin yanı sıra jimnastik ve ritmik eksersizler de yararlıdır. Montessori motor eğitimi için gerekli gördüğü faaliyetlerin, öz-disiplin, dikkat ve İyi çalışma alışkanlıkları sağlayıcı olduğu kadar, daha sonraki akademik öğrenme için gerekli olan duyu hareket becerilerini de geliştirici olduğuna inanır (Tuğluk vd., 2010: 169).

Pratik yaşam etkinlikleri dört farklı yöntemle öğretilir:

- **Öz Bakım becerileri;** elbiselerini düzenleme, ayakkabılarını cilalama, ellerini yıkama, dişlerini fırçalama gibi etkinlikleri kapsar.
- **Çevre Bakımı;** yaprakları tırmıklama, masaları cilalama ve tozunu alma gibi etkinlikleri kapsar.
- **Sosyal İlişki;** nezaket, zarafet, saygı gibi davranışlarla İlgili etkinlikleri kapsar.
- **Hareket Kontrolü ve Analizi;** yürüme, dengede durma, koşma, zıplama gibi lokomotor (büyük kas) becerilerin gelişmesini sağlayan etkinlikleri kapsar (Poyraz ve Dere, 2003: 151).

2.9.8.2. Duyuşsal Eğitim

Maria Montessori, önce duyunun, sonra zekânın eğitimine odaklanır (Korkmaz, 2013: 88). Montessori “Çocuğun Keşfi” kitabında şöyle demiştir:

“Duyuların eğitimi son derece önemli. Duyuların gelişimi daha üst zihinsel yeteneklerin gelişiminden önce gerçekleşir ve bu da çocuklarda üç ile altı yaş arasındaki oluşturuvcu evredir. Dolayısıyla çocuğun psikolojik eğitimi duyu organlarını ve yansıtma ve çağrışım alışkanlıklarını kusursuzlaştırarak psişik gelişiminin yolunu doğrudan hazırlar. Öte yandan, eğitimin diğer, yani bireyin çevresi ile uyum kurmasını sağlayan yönü de dolaylı olarak etkilenir. Günümüzde insanlar çevrelerini gözlemlemeye büyük önem veriyor çünkü çevrenin zenginliğini sonuna kadar kullanmak istiyorlar. Duyuların eğitilmesi insanı bir gözlemciye dönüştürerek yalnızca çağdaş uygarlık biçimine uyum göstermesini sağlamakla kalmıyor, onu yaşamın gerekliliklerine de hazırlıyor.” (Montessori, 2016b: 170-171).

Montessori yöntemini esas alan bir eğitim temelde beş duyu organının duyarlı hale getirilmesine dayanmaktadır. Çocuk çevresinde bulunan ve öğretini amaçlı hazırlanmış materyalleri kullanarak öğrenmesini gerçekleştirmektedir. Kademeli olarak onların renklerini, hacimlerini, biçimlerini, ağırlıklarını, uzunluklarını, dokularını öğrenmektedir. İnsanın çevresindeki varlıklarla ilişkilerinde duyu organları ve onlardan elde edilen bilgileri yorumlama biçimleri belirleyici bir rol oynamaktadır. Çocuklar yetişkinler gibi değildirler. Onlar kendilerini çevreleyen dünyayı duyu organlarının yardımıyla algırlarlar. Öğrenmeleri bu algı temeli üzerinde oluşur. Görürler, alırlar, koklarlar, tadına bakarlar, çıkardığı sesi işitirler ve gördükleri, aldıkları, kokladıkları, tattıkları, sesini belirledikleri nesne hakkında bilgi edinirler... (Topbaş, 2018: 53-54).

Maria Montessori “Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler” kitabında:

“Büyük düşünürlerden birinin ifade ettiği gibi “İnsan zekâsında yolu önce duyulardan geçmemiş hiçbir şey yoktur.” Dış dünyaya dair edindiğimiz her bilgiyi ve bilginin tüm unsurlarını duyularımız yoluyla elde ederiz. Doğumdan ölüme kadar bilginin zihnimize aktığı beş geçittir beş duyumuz. Zihnimiz duyularımız yoluyla edindiğimiz izlenimleri toplar ve detaylandırır. Çeşitli süreçlerden geçirek bilgiyi

yapılandırır. Dokunma ve hareket duyusundan veya tatma ve koku duyusundan tamamen arınmış bir insanı hayal etmek zordur. Ancak bu duyulardan herhangi birindeki eksiklik bilgi edinmede paralel bir eksikliğe ve gerçekliğin tam olarak kavranamamasına yol açar.” demiştir (Montessori, 2016a: 138-139).

Duyuların eğitimi beş değişik biçimde yapılmalıdır:

1. Görme eğitimi: Biçimler, boyutlar, renkler.
2. Dokunma eğitimi: Düz-pürtüklü, ağır-hafif, biçimler-hacimler, sıcak-soğuk.
3. Dinleme eğitimi
4. Koklama eğitimi
5. Tatma eğitimi (Topbaş, 2018: 140).

Maria Montessori duyu eğitiminin, duyguları çoğalttığını ve uyarıcılardaki ince farklılıkları anlama kapasitesini geliştirdiğini keşfetti. Bu nedenle çocukların görerek, duyarak, dokunarak, hissederek, hareket ederek öğrenecekleri materyaller tasarladı (Korkmaz, 2013: 88).

Montessori eğitimsel oyuncaklarının çoğunu duyuların eğitimi için hazırlamıştır. Çocuğun bu oyuncaklarla, düzenli aralıklarla ve belli bir koordinasyon (eşgüdüm) içinde alıştırmalar yapmasını Bu şekilde materyaller arasındaki benzerlikleri ve zıtlıkları fark etmesini ve şekil, büyüklük, renk, ağırlık, ısı ve yapılış özelliklerinin yanı sıra koku, ses ve tat gibi özelliklere göre farklılaşan materyalleri birbirinden ayırmasını hedeflemiştir. Başka bir deyişle çocuk, kendini gözlem yapmak için hazırlar. Bu onu nesnelere arasında karşılaştırma yapmaya, hükümler vermeye ve karar vermeye yöneltir. Özel bir dikkat alıştırması ile kendisini gözlemeye, karşılaştırmaya ve sınıflandırmaya yönlendirir (Tuğluk vd., 2010: 169-70).

Bu materyallerle algının gelişimi, tekrarlanan alıştırmalar aracılığıyla sağlanmaktadır. M. Montessori bu konuya örnek olarak 10 pembe küpten oluşan bir seriyle yapılan alıştırmayı verir. İlk küpün kenar uzunluğu 10 cm'dir ve her küpün kenar uzunluğu diğerinden 1 cm kısadır. Çocuklar bu küplerle bir kule inşa ederler. Bu küpler yeşil bir halıya atılır ve çocuğun her seferinde en büyük olan küpü alarak bir kule

inşa etmesi beklenir. Çocuk kuleyi inşa ettikten sonra yıkar ve bunu defalarca yapar. Sonunda hata yapmadan alıştırmayı tamamlamayı öğrenir (Çakıroğlu W., 2012: 167).

Bu noktada öğretmenin görevi, malzemeyi nasıl kullanacağını ona anlatarak, onun eşya ile doğrudan doğruya yapacağı deneylerle kendi kendine öğrenmesini sağlamaktır. Bu tür bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için Montessori malzemesinin hazırlanışında, çocuktaki çeşitli duyuşsal ayırma yeteneklerinin geliştirilmesinin yanı sıra, çocuğun malzemenin kendisi aracılığıyla hatasını anlaması, çözümü bulabilmesi temel ilke olarak benimsenmiştir. Bunu sağlayabilmek için genellikle her malzemede çözümlenecek yalnızca bir problem vardır. Örneğin; en yaygın Montessori malzemelerinden biri olan silindirler, ya renk, ya boy açısından farklıdır. Aynı anda hem renk, hem de farklı boylardaki silindirleri sıralamaya ilişkin bir görev yoktur. Boyut, biçim, renk, vb. gibi görmeye ilişkin kavramlardan başka işitme, koku alma, dokunma gibi duyuşlara ilişkin kavramların geliştirilmesi ve çocuğun bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılamayı öğrenmesine ilişkin alıştırmalar Montessori programında büyük bir yer tutmaktadır. Montessori için çocuk zihninin gelişimi belirli bir sıra içinde olur. Normal çocuk belirli aşamalara belirli yaşlarda ulaşır. Zihinsel engelli çocuk bu aşamalara daha geç ulaşır. Ama aşamaların sırası değişmez. Gelişim aşamalarının belirli bir sırada oluşması yalnızca olgunlaşma sonucunda ya da çevrenin etkisiyle olmaz. İkinin birlikte ve karşılıklı etkileşimi sonucunda olur. Montessori, gelişim ve öğrenme için malzemenin nasıl kullanılacağını çocuğa gösterilmesinin yeterli olmayacağını, çocuğun kendisinin yaparak yeni bilgiyi öğrenebileceğini savunmaktadır. Montessori'nin duyuşların eğitiminde hedeflediği üç süreç vardır: Benzerlikleri fark etmek ve bunları eşleştirme yeteneği, bir dizi nesne arasındaki zıtlıkları ve aşırılıkları ayırt etme yeteneği ve birbirine şekil, renk, doku, ağırlık, vb. yönlerden oldukça benzeyen nesnelere, arasında ayırma yapabilmek yeteneğidir (Oğuz ve K. Akyol, t.y.: 3).

Maria Montessori "Emici Zihin" kitabında duyuş materyalleri ile ilgili şöyle demiştir:

"Duyuş gereçlerimizle çalışan bir çocuk ellerini kullanma becerisini büyük oranda geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda dış dünyadan gelen uyarıcılara yönelik algı

derecesini de artırır. Dış dünya da onun için aynı derecede zenginleşir, çünkü algı gücü daha az olan bir insan için âdeta var olmayan ince farklılıkları ayırt edebilir.

Her bir duyunun alabileceği izlenimleri, renkleri, notaları, sesleri, biçimleri ve büyüklükleri, dokunma duygularını, kokuları ve tatları sınıflandıran duysal gereçlerimiz bir çeşit gözlem rehberi sunar. Bu da hem kendimize hem de çevremize dikkat etmemizi sağladığı için, kuşkusuz, kültürün bir biçimidir. Tıpkı konuşma ve yazma gibi, kültürün kişiliği kusursuzlaştıran ve doğal güçlerini zenginleştiren bir biçimidir.

Dünyanın kâşifleri olan duyular bilginin yolunu açar. Duyuları eğitmeye yönelik gereçlerimiz çocuğa dünyadaki keşiflerine yol gösteren bir anahtar sunar, karanlıkta ya da eğitimsiz durumda görebileceğinden daha ayrıntılı görmesini sağlayan bir ışık verir dünyaya.

Günümüzdeki sıradan okullarda öğretmenler öğrencilere genellikle “nesne dersleri” olarak adlandırılan ve çocukların belirli bir nesnenin çeşitli özelliklerini, örneğin, rengini, biçimini, dokusunu vb. saydığı bir ders veriyor. Oysa dünyada sayısız farklı nesne bulunur ve bunların nitelikleri belirli sayıdadır. O hâlde bu nitelikler alfabedeki harflere benzer; bu harflerle sayısız sözcük oluşturulabilir.

Çocuklara bu nitelikleri ayrı ayrı sunan nesnelere vermek, bilginin kapısını açan anahtarı, alfabeyi keşfetmelerini sağlamaya benzer. Nesnelere düzenli bir şekilde sınıflandırılmış niteliklerinin yanı sıra, bunların derecelerini de gören bir kişi çevresinin ve yeryüzü doğasının içerdiği her şeyi okuyabilir.

Bu dış dünya “alfabesi” son derece değerlidir. Aslında yukarıda da değindiğimiz gibi, kültür yalnızca bilgi toplamaktan ibaret değildir, kişiliğin genişlemesini de içerir. Duyuları eğitim görmüş bir çocuğa bir şeyler öğretmek, bu yardımdan yararlanmamış bir çocuğa öğretmekten oldukça farklı bir deneyimdir, Sunulan her nesne, verilen her fikir, her gözlem daveti ilgiyle karşılanır, çünkü çocuk yaprak biçimleri, çiçek renkleri ya da böcek bedenleri vb. arasındaki küçük farklılıklara karşı zaten duyarlı olacaktır. Her şey görebilmeye ve ilgilenmeye dayanır. Hazır bir zihin iyi bir öğretmenden çok daha önemlidir.

“Daha önce de belirttiğim gibi, bizim geliştirdiğimiz gereç nesnelerin niteliklerini sınıflandırıyor ve bu da çocuğun zihninde bir düzen oluşturmaya en etkili şekilde yardımcı oluyor” (Montessori, 2015: 199-200).

Çocuğun beş duyusunun incelik kazanmasına yardım eden bu materyaller aracılığıyla çocuk boyut, biçim ve renk (örneğin; pembe kule, silindir bloklar, renk tabletleri ile çalışarak), ses (ses silindirleri, çanlar), tat (tat şişeleri), doku (zımpara kâğıdı materyaller, kumaş karşılaştırma) ve kok'u hakkında duyuşal etkileri sınıflandırmayı, çeşitlere göre ayırmayı öğrenir (Çakıroğlu W., 2012: 167-168).

Montessori, çocukların alıştırmalara başlatılmasını “Çocuğun Keşfi” kitabında şöyle açıklar:

“Alıştırmalara karşıtlıklar içeren uyarımlarla başlamak gerekir, böylece çocuk daha sonra aralarında daha ince ve daha az fark edilebilen farklılıklar olan daha çok sayıda benzer nesneye geçebilir. Örneğin, dokunuşla ilgili farklılıkları ayırt etmek söz konusu olduğunda biri bütünüyle pürüzsüz, diğeri ise çok pürüzlü iki yüzeyle işe başlamak gerekir. Farklı nesnelerin ağırlıklarıyla ilgili bir deney söz konusu olduğunda çocuğa önce bir dizi tabletin en hafifleri, sonra da en ağırları verilir. Aynı şey seslerle de yapılır. Önce, kademeli bir ses dizisinin en uçtaki iki sesi kullanılır. Söz konusu renkler olduğunda ise kırmızı ve sarı gibi en parlak ve en zıt renkler seçilir. Şekillerde daire üçgenle kullanılır ve bu böyle sürer.

Nesneler arasındaki farklılıklar hakkında daha da eksiksiz bir fikir verebilmek için güçlü karşıtlıkların yanı sıra eş nitelikli nesnelerin kullanılması da yararlı olur. Örneğin, eşit yükseklikte ve alçaklıkta ikişer ses, aynı sarı renkte iki nesne ve aynı kırmızı renkte iki nesne gibi birbirine karıştırılmış çift diziler kullanılabilir. Karşıtlar arasındaki benzerliklere bakma alıştırmaları farklılıkların daha da öne çıkarak belirginleşmesini sağlar,

Son alıştırma, yani nesnelerin derecelendirilmesi, rasgele bir şekilde karıştırılmış bir dizi benzer nesnenin kademeli bir düzene sokulmasını içerir. Örneğin, aynı renkte ama belirli bir oranda, örneğin, her birinin kenarları diğerdinden üç santimetre daha uzun olan farklı büyüklüklerdeki küpler belirli bir skalaya göre düzenlenir. Tonları açıktan koyuya doğru değişen bir dizi sarı nesnenin ya da bir kenarı aynı uzunlukta kalan, diğerd

kenarı düzenli bir oranda kısalan dikdörtgen prizmaların sunulması da buna benzer. Bu tip nesnelerin, kademeli dizilerdeki konumlarına göre yan yana yerleştirilmesi gerekir (Montessori, 2016b: 37).

2.9.8.3. Dil Eğitimi

Montessori'ye göre dil eğitimi, çocuğa çevresindeki sesleri ve gürültüleri tanıtması ve bunlar arasındaki ilişkiyi anlaması için verilen eğitimidir. Dildeki sesleri düzgün olarak çıkarabilmesi için hazırlayıcı bir nitelik taşır. Montessori, öğretmenin gayet açık ve net konuşması gerektiğini ve çocuğa, çocuğun sıkça kullandığı öğretici gereçleri içeren terimleri öğretmesini ister. Bu şekilde çocuklar, uzun gözlem ve sınıflandırmalardan sonra keşifler yapan bilim adamlarına benzeyecektir. Görüldüğü gibi onun dil eğitimde durduğu nokta dilin, kendiliğinden karşılıklı konuşma ve konuşma faaliyetlerini uyarıcı nitelikte değil, araştırma yolu ile geliştirilmesidir (Tuğluk vd., 2010: 170).

2.9.8.4. Akademik Eğitim

Yaklaşık olarak 4 yaşındaki bir çocuk, hareket ve duygusal becerilerin koordinasyonunu sağlayacak pek çok ön hazırlık deneyiminden sonra, akademik öğrenme için hazır olarak kabul edilir. Bu nedenle, programda çocuğun okuma ve yazmayı becerebilmesini mümkün kılan araştırmalar yer almalıdır. Aritmetik öğrenimi de, çocukların, sayı, benzerlik ve farklılık gibi kavramları geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde hazırlanmalıdır (Tuğluk vd., 2010: 170).

2.9.9. Montessori Yönteminin Materyalleri

Montessori'nin insan gelişimine katkısı ölçülebilecek türden değildir. Keşiflerinin genişliğini ve geleceğimiz için ne ifade ettiklerini anlamak için, onun çocuk ruhu konusunda hayatı boyunca yaptığı araştırmalara bakmamız gerekir. Bu noktayı, tıp kariyerinin başlarında çocuklarla karşılaşmasından söz ederek daha iyi açıklayabiliriz. Montessori, Roma'da genç bir doktorken ona şehir yetimhanesindeki talihsiz çocukların sağlığıyla ilgilenme görevi verilmişti. Kitabında, bu çocuklardan "zihinsel engelli" diye bahsediyordu, çünkü zekâlarında gerilik var gibi görünüyorlardı. Yetim kalmaktan istenmemeye, sağırlıktan körlüğe, fiziksel ya da zihinsel engelli olmaya kadar,

talihsizliğin bütün tanımları onlar için yapılabilirdi. İnsanlık dışı koşullarda yaşadıkları için, insandan çok hayvan gibi davranıyorlardı.

Bu genç ve merhametli doktor, onları her hafta ziyaret ederek hareketlerinde insansı ipuçları aradı ve böylece onlara ulaşmaya çalıştı. Bir gün bir yetimhane ziyareti sırasında çocukların yerlerde yemek kırıntıları aradığım görür. Onlardan sorumlu olan kadının çocukların bu hareketinde gördüğü tek şey, açgözlülük olmuştur. Oysa Montessori, çevrelerinde meşgul olabilecekleri ya da keşfedebilecekleri hiçbir şey olmayan bu çocukların kırıntıları yemediklerini fark eder. Tek yaptıkları, elleri ve parmaklarıyla kırıntılara dokunmaktı. Montessori kendi kendine neden? diye sordu. İnsan nasıl bir ihtiyaç karşısında böyle bir davranış sergiler? Çok sayıda gözlem ve çalışma sonucunda Montessori, biz insanların zekâmızı beş duyu organımızla, özellikle de el ve beyin arasındaki ilişki yoluyla geliştirdiğimizi fark etti. Zekânın, el ve beyin arasında karşılıklı olarak elde edilen bu bilgi döngüsü sayesinde geliştiğini kabul ettikten sonra, Montessori ele verilmeden önce hiçbir şeyin beyine verilmemesi gerektiği kanısına vardı. Böylece, her türden soyut fikir ve bilginin çocuğun tutması, ortaya çıkarması ve keşfetmesi için ona somut bir şekilde sunulması gerekliliğini savundu. Temelini zor koşullar altındaki çocuklarla edinilen pratik deneyimlerden alan, küçük çocuklardaki zekâ gelişimi konusundaki bu temel sezgiden yola çıkan Montessori materyalleri, günümüzde geniş çevrelerce kabul görmüştür (Lillard P. ve Jessen L., 2015: 32-33).

Montessori materyallerin belirlenme aşamasını “Emici Zihin” kitabında şöyle anlatır:

“Küçük çocukların gereksinimleri doğrultusunda özel olarak düzenlenmiş bir çevrenin ne kadar önemli olduğuna ilk değindiğimde, bu düşünce mimarlarda, sanatçılarda ve psikologlarda büyük bir ilgi uyandırdı. Bunlardan bazıları sınıfların ideal büyüklüğünü ve yüksekliğini, yoğunlaşmanın öne çıktığı bir okula uygun dekorasyonu belirlemek için benimle iş birliği yaptı. Bu tip bir bina, koruyucu olmakla kalmamalı, aynı zamanda, deyim yerindeyse, “psikolojik” olmalıydı. Bununla birlikte, önemi yalnızca boyutları ve renklendirme ile ilgili değildi, çünkü bunlar kendi başına yeterli olmaz. Çocuklar dikkatlerini odaklamak için somut şeylere gereksinim duyar. Dolayısıyla, çocukların kullanımına sunulan şeyler önem taşıyordu. Bunlara da gelişi-

güzel karar verilmedi ve bizzat çocukların konu olduğu uzun süreli deneyimler sonucunda ortaya çıktılar.

Çocuğun bulunduğu çevreye her şeyden biraz koyarak yola çıktık ve çocuğun kendi yeğlediği şeyleri seçmesine izin verdik. Çocukların yalnızca belirli şeyleri kullandığını, diğerlerinin ise kullanılmadan kaldığını görünce bunları saf dışı bıraktık. Bugün okullarımızda kullanılan eşyalar yalnızca yerel okullardaki denemelerin değil, tüm dünyadaki okullarda edinilen deneyimlerin bir sonucudur. İşte bu yüzden de bunları bizzat çocukların seçtiğini söylemek yanlış olmaz. Bütün çocukların sevdiği nesnelere olduğunu gördük ve bunların temel olduğuna karar verdik. Yetişkinlerin düşündüğünün aksine ender kullandıkları başka şeyler de vardı ve buna da bütün ülkelerde tanık olduk. Normalleşmiş çocuklarımıza seçim özgürlüğü verildiğinde, hep aynı sonuçlara ulaştık ve bu da her zaman yalnızca kendilerine uygun belirli çiçeklere giden böcekleri getiriyor aklıma. Çocukların bunlara gereksinim duyduğu çok açıktı. Bir çocuk kendini oluşturmasına yardım eden şeyleri seçer. En başta birçok oyuncuğumuz vardı, ama çocuklar bunları hep görmezden geldiler. Renkleri gösteren birçok gerecimiz de vardı, ama çocuklar yalnızca bir tipi seçiyordu: Bugün bütün okullarımızda kullandığımız ipek dolanmış düz makaralar. Bütün ülkelerde durum aynıydı. Renkli bölgenin şekli ve yoğunluğu konusunda bile çocukların tercihlerini rehber edindik. Sunulan nesnelere böyle ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi sınıftaki toplumsal yaşamda da yansıma buldu. Çok fazla eşya olduğunda ya da otuz ya da kırk çocuktan oluşan bir grup için bir tam set olduğunda, karmaşa çıkıyordu. İşte bu yüzden sınıflarımızdaki eşya sayısı azdır, çocuk sayısı fazla olsa bile.

Her nesnenin bir örneği bulunur ve çocuklardan biri o an başka bir çocuk tarafından kullanılan bir parçayı istediğinde -normalleşmiş bir çocuksa- sırasını bekler. Bu da önemli toplumsal nitelikler doğurur. Çocuk, birisi öyle yapması gerektiğini söylediği için değil, bu gerçeklikle günlük deneyimlerinde karşılaştığı için, başkalarının çalışmasına saygı duyması gerektiğini görmeye başlar. Birçok çocuk için tek bir parça bulunur, demek ki sırasını beklemekten başka yapabileceği bir şey yoktur. Bu da yıllar boyunca günün her saati yaşandığı için başkalarına saygı duyma ve sırasını bekleme düşüncesi yaşamın gittikçe olgunlaşan, alışıldık bir parçası olur.

Bu da bizzat toplumsal yaşamın doğuşu olan bir değişim, bir uyum ortaya çıkarır. Toplum kişisel isteklerin değil, uyum içinde olması gereken etkinliklerin birleşimi üzerinde durur. Çocuğun yaşadığı deneyimlerden başka bir erdem daha ortaya çıkar: sabırlı olma erdemi.” (Montessori, 2015: 242-243).

Montessori materyalleri çocuğa dünyayı keşfetmek için fırsatlar sunar. Materyaller çocuğun kullanabileceği boyutlarda ve güvenlikte dizayn edilmiştir. Ayrıca gerçekçi özelliklere ve yaratıcılığa da büyük önem verilmiştir. Materyaller bu özellikleri nedeniyle günümüzde oldukça yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Montessori çevresinde gerçeklik ve doğallık büyük önem taşır. Amaç çocuğa eşyanın kendi doğasını öğretmektir. Bu doğal ve gerçek çevre de çocuk materyali kendi seçtiği için gerekli bütün materyal parçalarını bulabilir, etkinliği kimse tarafından bölünmeden çalışabilir ve materyalleri tekrar yerine koyabilir. Böylece çocuk sınıfta düzenin bir parçası olur. Bu düzen içinde her materyalin değişmez bir yeri vardır. Tüm materyaller temiz, eksiksiz ve estetik bir görünüme sahiptir. Bu durum çocukların da aynı şekilde dikkatli, özenli çalışmalarını ve çalışmayı problemsiz bir şekilde tamamlamalarını sağlar. Kullanılacak malzemenin güzel, zarif ve çekici renklerde olması onları alıştırmayı yapmaya teşvik eder. Bilhassa bir sette kullanılan parçalardaki renk uygunluğu ve aynılığı çocukların o çalışmaya ait tüm parçaları kolayca bulmalarını sağlar. Tüm malzemeler çocukların görebileceği ve ulaşabileceği açık dolaplarda veya raflarda bulunmalıdır. Göz önünde bulunan şeyler çocuklarda yapma arzusunu destekler, böylece materyal kendi reklamını da yapmış olur (Erişen ve Güleş, 2007: 289-290).

Ayrıca Maria Montessori, sınıf ortamını her materyalin yalnızca bir takımını yerleştirerek düzenlemiştir. Bu şekilde düzenlenen sınıf ortamı, çocuklar arasında açıkça talep edilmediği hâlde bir birlik ruhunu geliştirir. Bir çocuk başkasının çalıştığı bir materyalle çalışmak için onun işini bitirmesini beklemek ya da kullanmak için izin istemek zorundadır. Aynı zamanda bu durum çocukların sürekli aynı materyallerle çalışmasını engeller. Ortalama 20 kişi bulunan bir okul öncesi sınıfında, bazı çocuklar farklı materyalle çalışırken diğer çocukların da arkadaşlarının çalışmalarını izleme fırsat doğacaktır (Büyüктаşkapu, 2012: 157).

Bu durum dolaylı öğrenmeyi de sağlar. Montessori materyallerinde hata kontrolü çok önemli bir prensiptir. Bu prensip çocuğa çalışması sırasında “burada doğru olmayan bir şeyler var” düşüncesini doğurur. Bu durumu kendiliğinden keşfeden bilhassa kendisine karşı aşırı güvensiz ve yetişkinden daima destek bekleyen çocuklara kısa zamanda kendi başlarına deneme-yanılma, yoluyla öğrenme fırsat verir (Erişen ve Güleş, 2007: 290).

Maria Montessori: “Duyuların eğitimi için kullanmak istediğimiz nesnelere ağırlık, doku, renk, biçim, boyut gibi birçok farklı niteliği temsil etmesi kaçınılmaz. Bu durumda dikkatin odaklanacağı tek bir nitelik bu birçok nitelik arasından nasıl soyutlanabilir? Bunu diziler ve bunların aşamaları ile yapabiliriz; nesnelere sahip oldukları değişken nitelik dışında birbirlerinin aynıdır.

Örneğin, renklerin ayırt edilmesinde kullanılacak nesnelere hazırlarken bunları aynı malzemeden, aynı büyüklükte ve boyutlarda yapmamız gerekir ki farklı renkler görülsün. Müzik skalasındaki farklı tonları ortaya koyan nesnelere hazırlarken de görünümlerinin tamamen aynı olmasına dikkat etmek gerekir. Sistemimizde kullandığımız ziller de böyledir. Bu ziller aynı büyüklük ve şekildedir ve birbirinin aynı desteklere konur ama küçük bir tokmakla vurulduğunda farklı sesler çıkarırlar ve bu sesler duyuların algılayabileceği tek farklılık olur.

Bu alıştırmayı kusursuz kılan şey, dikkat dağıtıcı etkenlerin olabildiğince ortadan kaldırılmış olmasıdır. Böylece çocuk, düzenli bir zihin edinmesine yardım edebilecek iç ve dış çözümlenmelerde bulunabilir.

Çocuklar doğaları gereği çevrelerini doymak bilmeden keşfetmek isterler çünkü çevrelerini tam olarak öğrenmek için zamanlan ve araçları olmamıştır. Çeşitli şekilleri elleriyle keşfederken gözlerini isteyerek yumarlar ya da gözleri bağlanır, en ufak bir sesi bile ayırt edebilmek için karanlığı memnuniyetle kabul ederler.” (Montessori, 2016b: 124-125).

Materyaller çocuğa tanıtılırken basitten karmaşığa doğru bir sıra takip edilir. Çocuk materyaller dizisinde ilerlerken duyuşsal etkinliklerden somut etkinliklere geçer. Eğitimci çocuğa materyalleri tanıtmada basitten zora doğru bir sıra takip etmede

ve materyali çocuğa tanıtımda çok dikkatli olmalıdır. Montessori materyallerinin çocuğa tanıtılmasında “üç aşamadan oluşan sunum” kullanılır. Üç aşamalı sunum Montessori eğitimcileri tarafından yeni bir dersi ve materyali çocuklara tanıtmak, kavrayış ve ustalaşmak sürecinde yol göstermek için kullanılan temel bir tekniktir. Materyaller üç aşamalı sunum ile tanıtılırken gereksiz kelime ve hareketlerden kaçınılır (Büyüktaşkapu, 2012: 157-158).

Bir Montessori dil sunumunda kullanılan aşamalar yaklaşık olarak şöyledir (Büyüktaşkapu, 2012: 168):

1. Aşama: “Bu...”
2. Aşama: “bana ... göster.”
“...işaret et.” ya da
“...bana uzat.”
3. Aşama: “bu nedir...”

Öğretmen materyalleri çocuklara tek tek tanıtılabileceği gibi küçük grupların izlediği sunumlarla da tanıtılabilir (Büyüktaşkapu, 2012: 158).

Montessori müfredatı, sınıf içinde her birine ayrı bir köşe ayrılmış beş alana bölünmüştür:

1. Gündelik hayat alıştırmaları alanı
2. Duyusal alan
3. Matematik alanı
4. Dil ve okuma-yazma alanı
5. Kültürel alan (Baynham, 2016: 56).

Bu alanlarda kullanılmak üzere; Montessori, materyallerini de 5 gruba ayırmıştır:

- 1) Günlük yaşam materyalleri
- 2) Duyu materyalleri
- 3) Matematik materyalleri

4) Dil materyalleri

5) Evrensel Eğitim (Coğrafya, Biyoloji) materyalleri (Erişen ve Güleş, t.y.: 290).

2.9.9.1. Günlük Yaşam Materyalleri

“Gündelik hayat alanında kullanılan nesnelerin bilimsel bir hedefi yoktur. Bunlar, çocuğun kendi evinde kullandığı gördüğü, araçların tıpatıp aynısıdır; sadece kullanım kolaylığı için ebatları küçültülmüştür.”

Maria Montessori (The Discovery of the Child)

Gündelik hayat alıştırmaları alanında, çocuğun gelişimine destek olan 3 alan bulunur:

1) El becerilerini geliştiren ve ustalaştıran alıştırmalar: Bu alıştırmalara, dökme, bir yerden bir yere aktarma, açma-kapama, kesme ve dikiş dikme gibi örnekler verilebilir.

2. Öz bakım alıştırmaları: Giysi ve ayakkabılarım nasıl giyeceklerini, ellerini nasıl yıkayacaklarını, toplum içinde nasıl davranacaklarını öğrendikleri alıştırmalar.

3. Ortam bakımına yönelik alıştırmalar: Çiçek sulama; evcil hayvan bakımı; toz alarak, süpürerek, silerek, yıkayarak sınıfı temiz tutmaya yönelik çalışmalar.

Bu alıştırmaların her biri doğrudan olduğu kadar dolaylı amaçlar da içerir. Örneğin ipe boncuk dizme çalışmasının doğrudan amacı, çocukta bir şeyi arka arkaya dizme becerisini geliştirmektir. Dolaylı amacı ise, çocukta bir düzen ve şablon duygusu oluşturmak, hatta kalemi doğru tutma/kavrama becerisini geliştirmektir (Baynham, 2016: 57).

Şekil 21: Günlük Yaşam Materyalleri



Kaynak: <http://montessorimateryalleri.blogspot.com.tr/2012/06/pratik-hayat-uygulamalari-gunluk-yasam.html>

Şekil 22: Günlük Yaşam Materyalleri



Kaynak: <https://www.cocukrehberi.net/okul-onesi/montessori-egitimi/msn-gunluk-hayat-materyalleri.html>

2.9.9.2. Duyu Materyalleri

“Dünyayı keşfetmenin aracı olan duyular, öğrenmenin kapısını aralar. Duyulan eğitmek üzerine geliştirdiğimiz araçlar, çocuğa dış dünyayı keşfederken kılavuzluk eden ve bu kapıyı açmaya yarayan anahtarlardır; dünyanın üstüne tuttıkları ışıkla, her şey bir anda tüm çıplaklığıyla çocuğun gözlen önüne serilir.”

Maria Montessori

Montessori aşağıda sıralanmış beş temel duyuya yönelik materyaller geliştirmiştir:

- Görme
- İşitme
- Dokunma
- Tat alma
- Koklama (Baynham, 2016: 58).

Şekil 23: Montessori Duyu Materyalleri



Kaynak: <http://kalpulkesi.com/tag/montessori-duyu/>

Şekil 24: Renk Tabletleri



Kaynak: <http://www.mssyr.org/curriculum/preschool-kindergarten/sensorial-exercises-pk/>

Duyu materyalleri 8 gruba ayrılır:

1) Görsel Algıya Yönelik Materyaller: Boyutların algılanmasına yönelik alıştırmalar; tutmalı silindir bloklar, tutacaksız silindirlere, pembe kule, kahverengi merdivenler, kırmızı çubuklar, renklerin algılanmasına yönelik alıştırmalar, renk tabletleri, şekillerin algılanmasına yönelik alıştırmalar; geometri çekmeceleri, yaratıcı üçgenler, metal kalıplar, görsel algıya yönelik materyalleri oluşturur.

2) Dokunsal Algıya Yönelik Materyaller: Eşya çantası, zımpara kâğıtları, dokunma tabletleri ile tanıma çalışması materyalleri, dokunma tabletleri ile eşleştirme çalışması materyalleri, farklı dokulardaki kumaş parçaları dokunma duyusunu geliştirici materyallerdir.

3) Isı Algısına Yönelik Materyaller: Isı algısını geliştirmek amacıyla ısı tüpleri ve ısı tabletleri ile çalışılmaktadır.

4) Ağırlıkları Ayırt Etmeye Yönelik Materyaller: Ağırlıkları ayırt etme alıştırmaları için; ağır, orta, hafif ağırlıkta yedişer adet tablacığın bulunduğu üç ayrı set ile çalışılmaktadır.

5) Koku Algısına Yönelik Materyaller: Koku algısını geliştirmek için içinde farklı kokuların olduğu koku tipleri kullanılır.

6) Koku Algısına Yönelik Materyaller: İşitsel algıyı geliştirmeye yönelik çalışmalar, ses kutuları ve müzik çalışmaları ile yapılmaktadır.

7) Tat Algısına Yönelik Materyaller: Tat algısını geliştirmeye yönelik çalışmalar, tat şişeleri ve tat tuzlukları ile yapılmaktadır.

8) Kinestetik ve Streognostik (Kas Hafızası) Duyuya Yönelik Materyaller: Montessori, barik, termik, kromatik ve en önemlisi kinestetik (iki boyutlu nesnelere elle çalışma; becerisi ve bunun zihinde yarattığı “resim”) ve stereognostik (üç boyutlu nesnelere elle çalışma becerisi) duyular olmak üzere diğer duyular da geliştiren materyaller de tasarlanmıştır. Montessori’ye göre “eller, zihne açılan yollar”dı.

Stereognostik alıştırmalarda, motorkas eylemler aracılığıyla çocuğun zihninde bir resim (imge) oluşur ve bu resim, dokunduğu nesnenin ismini ileride hatırlamasına ve cismin üç boyutuna ilişkin diğer tüm özelliklerini de duyularıyla algılama isteği duymasına yarar. Örneğin, elle tutulur geometrik cisimler çocukların üç boyutlu şekilleri her yönüyle keşfetmesine olanak tanır. Montessori’ye göre bir çocuk bir nesneyi elleriyle hissederek keşfettiğinde, nesnenin izlenimi hemen çocuğun zihnine kaydolur ve çocuk da o cismin adının karşılığı olan kelimeyi daha hızlı öğrenir. Örneğin, çocuğun muzun adını öğrenmesi için ona resmini göstermek yerine muzunu dokunarak hissetmesine, koklamasına ve tatmasına izin vermek çok daha etkili bir yoldur.

Streognostik duyuyu geliştirmek için, geometrik cisim ve yüzey kartları ile çalışma, bir kaptaki nesnelere gruplandırma çalışmaları, torba içindeki geometrik cisimler ile çalışma, sürpriz torba çalışmaları yapılmaktadır.

Kinestetik faaliyetlerde, baskın kullandığı elinin parmaklarıyla şeklin kenarlarını hissetmesine olanak verilen çocuk, yine motorkas eylemler aracılığıyla zihninde,

dokunarak hissettiği iki boyutlu şeklin bir resmini oluşturur. Montessori, çocuğun bir şekli dokunarak hissettiği zaman o şekli bağlam dışı, başka bir yerde gördüğünde bile hatırlayıp tanıyabileceğini, hatta ismini de anımsayacağını savunmuştur.

Montessori programındaki duyuusal alan, en temel öğrenme alanlarından biri olarak görülür. Bu alan, yalnızca duylara incelik kazandırmakla kalmaz aynı zamanda bir yandan çocuğun boyut gibi cismin ölçülmesine dair matematiksel terimlere aşina olmasını sağlarken, bir yandan da bir nesneyi dokunarak hissedip adını hatırlama becerisi olan motorkas hafızasını ve ince motor becerilerini geliştirmesine yardımcı olur (Baynham, 2016: 59-61).

Şekil 25: Montessori Duyu Materyalleri



Kaynak: <https://www.cocukrehberi.net/okul-oncesi/montessori-egitimi/montessori-egitimi-ve-cocuk.html>

2.9.9.3. Matematik Materyalleri

Montessori, çocuğun zihninin doğuştan matematiksel -buna “matematiksel zekâ” adını verir- olduğunu söyler. Bir dokuma tezgâhında uzunlamasına duran çözgü ipliklerine, enine atılan atkı iplikleri geçirilerek nasıl dokuma yapılırsa, Montessori de bu zekâyı, tıpkı üstüne daha üst ve karmaşık bilgiler -atkı iplikleri- örülen çözgü ipliklerine benzetir.

Bir Montessori sınıfında, sınıftaki diğer alanların tümünde olduğu gibi matematiksel kavramlar yine somut nesnelere vasıtasıyla çocuğa sunulur. Somuttan yola çıkılarak yapılan bu keşifler, çocuğun ileride soyut düşünce ve kavramları yapılandırmasına sağlam bir zemin hazırlar (Baynham, 2016: 61-62).

“Çocuğun sürekli olarak nesnelere yerini elleriyle değiştirmesi ve aktif olarak duyularını çalıştırması üzerine kurulu bu sistem, aynı zamanda çocuğun doğuştan matematiğe olan o özel yatkınlığını da dikkate alır. Materyalle işi bittiğinde çocuk hiç zorlanmadan işlemi kâğıda dökmek isteyeceği bir noktaya varır. Böylece soyut bir zihinsel işlemi devam ettirerek zihinsel hesaplamalara karşı bir tür doğal ve kendiliğinden bir eğilim gösterme niteliği kazanır.”

Maria Montessori (The Discovery of the Child) (Baynham, 2016: 66).

Sayı çubukları, mekik kutusu, sayı pulları, altın boncuklar, zımparalı kabartma rakamlar, kartlar ve sayı tabloları, çıkarma tahtası, çarpma boncukları gibi matematik materyalleri kullanılmaktadır.

Şekil 26: Montessori Matematik Materyalleri



Kaynak: <https://www.oyunakademimontessori.com/ocuklarn-gzyle-matematik>

Şekil 27: Çarpma Boncukları

Kaynak: <https://www.montessorietkinlikler.com/montessori-matematik-materyalleri/>

2.9.9.4. Dil Materyalleri

Montessori ortamındaki alanların hepsinde dil öğrenimi mevcuttur. Dil; öğrenme alanlarının ve materyallerin adlarını etiketlemekten, çocuklara kelime dağarcığı kazandırmaya; kitap okuma etkinliklerinden doğru kalem tutmayı ve yazı yazmayı öğretmeye kadar Montessori yönteminin her alanında geniş yer tutar.

“Düşünme yetisine sahip olmak yeterli değildir. İnsanoğlu ne denli akıllı olursa olsun, düşünme yetisi kendi başına insanı başarıya götüren kişilerarası iletişimi ve anlaşmayı doğurmakta yetersiz kalır. Dil, kolektif düşüncenin aracıdır.

Maria Montessori, Emici Zihin

Dil gelişimi üç alana bölünebilir: Sözlü, okuma, yazılı (Bayham, 2016: 67).

“Yazılı dili kademe kademe, çocuğu aceleye /getirmeden ortaya çıkarmalıyız. Çocuğun yazıyı daha ilk aşamada neredeyse kusursuz bir ustalıkla kendiliğinden gerçekleştireceği bir eylem gibi görüp desteğimizi bu doğrultuda vermeliyiz.”

Maria Montessori (The Discovery of the Child)

Dilin bu üç ayrı alanı eşit derecede önemlidir ve Montessori ortamında dil gelişimini körükleme ve dile karşı duyarlı dönemde yeterli alıştırma ve tekrarlama fırsatı sunmak için üç alana da ayrı ayrı önem verilir (Baynham, 2016: 72).

Montessori yönteminde sözlü iletişimde tekrarlama ve dokunma, hikâye anlatımı, rol yapma ve müzik gibi etkinlikler; okuma ve yazmada zımpara harfleri, metal kalıplar gibi materyaller kullanılır.

Şekil 28: Montessori Dil Materyalleri



Kaynak: <http://canvecereninaktiviteleri.blogspot.com.tr/2014/09/>

Şekil 29: Zımpara Harfler



Kaynak: <http://www.okuloncesindeyim.com/montessori-metodu-ve-dil-gelisimi/>

2.9.9.5. Evrensel Eğitim Materyalleri

Kültürel alan, çocuğun dünyayı daha iyi anlamasına yarayan çok yönlü bir çeşitlilikle donatılmıştır. Çocuklar bu alanda coğrafya, botanik, zooloji ve tarih gibi konularda bilgi sahibi olurlar (Baynham, 2016: 76).

Şekil 30: Montessori Evrensel Eğitim Materyalleri



Kaynak: <http://www.okuloncesindeyim.com/montessori-metodu-ve-dil-gelisimi/>

Şekil 31: Montessori Evrensel Eğitim Materyalleri



Kaynak: <http://www.montessorievi.com/index.php?icerik=136>

Müfredatta ayrıca iki ilave alan daha mevcuttur:

- Yaratıcılık alanı
- Açık hava sınıfı

Yaratıcılık Alanı: Her ne kadar yaratıcılık Montessori'nin çocuklarda hep teşvik ettiği bir yeti olsa da Montessori, bunun aynı zamanda içten gelen ve asla dıştan dayatılamayacak doğal bir dürtü olduğunun da ayırdındaydı. Sınıftaki sanat alanı, bireysel yaratıcılığı teşvik etmek için pastel boyalar ve farklı türde kâğıtlar gibi çeşitli doku ve araçlardan oluşan zengin malzemelerle donatılmıştır. Burada çocuklara hazır bir şablon verilmez, bunun yerine çoğunlukla geri dönüşüm malzemelerinden hazırladıkları özgün yaratılar ortaya koymaları teşvik edilir.

Montessori ortamında yaratıcılık sadece görsel sanatla sınırlandırılmamıştır. Rol yapma, dans ve müzik aktivitelerinin hepsinde yaratıcılığa rastlanır. Çocuklar yaratıcı aktivitelere ya kendiliğinden katılır ya da öğretmenin şevklendirmesiyle küçük grup etkinliklerine dâhil olurlar (Baynham, 2016: 77).

Açık Hava Sınıfı: Açık hava sınıfı, Montessori öğrenme ortamının sınıf dışına açıldığı harika fırsatlar sunan bir uzantısıdır. Çocuklar burada bir yandan kaba motor becerilerini geliştirme olanağı bulurken bir yandan da etraflarını saran doğayı yakından tanımış olurlar. Doğa yürüyüşleri, sebze bahçeleri, çiçek tarhları ve su oyunları ile çocuklar, hem sınıf içinde öğrendikleri becerileri iletme imkânı bulurlar hem de akranlarıyla sosyal ilişkilerini geliştirmiş olurlar (Baynham, 2016: 78).

2.9.10. Montessori Yöntemi'nde Renk ve Doku Eğitimi Materyalleri

Araştırmamızla ilgili olduğundan, renk tabletleri, üst üste yerleştirilen geometrik şekiller, farklı dokulardaki kumaş parçaları etkinliği eşya çantası, dokunma tabletleri açıklanacaktır.

2.9.10.1. Renk Tabletleri

Şekil 32: Montessori Renk Tabletleri



Kaynak: <https://tr.aliexpress.com/item/Baby-Toy-Montessori-Color-Tablet-Educational-Early-Childhood-Education-Preschool-Training-Kids/32580791105.html>

Materyallerin Özellikleri:

Renk tabletleri 3 ayrı kutudan oluşan bir settir.

1. Kutu (Ana Renkler): Ana renklerden (sarı-kırmızı-mavi) birer çift tablacık bulunur (6 tablet).

2. Kutu (Karışık Renkler): 12 çift farklı renkte, tablacık bulunur. Siyah, ana renkler, (sarı, kırmızı, mavi), ara renkler (turuncu, yeşil, mor) e beş çift karışım renk (kahverengi, gri, koyu yeşil, turkuaz, pembe) bulunuyor (24 tablet).

3. Kutu (Renklerin Tonları): 9 bölmede 9 renge ait 7 farklı ton renk tablacıkları bulunur (63 tablet). (Mor, kırmızıdan kahverengiye, mavi, sarı, turuncu, yeşil, kahverengi, siyahtan griye, kırmızıdan pembeye).

Kullanım Amacı:

- Ana renkler, bunların karışımından oluşan ara renkleri ve renk tonlarını tanıma, renk bilgisinin gelişimini destekleme.
- Çocuğun renk duygusunun hassaslaştırılmasını destekleme.

İlk defa renkleri öğrenmeye 6 renk tabletiyle başlanır: 2 kırmızı, 2 mavi, 2 sarı. Bütün tabletler aynı boy, aynı biçim ve aynı dokudadır. Kutu içindeki renkler masaya konur. Renklerin isimleri eğitimci tarafından söylenerek gösterilir. Bu işlem 3 renk içinde yapılır. Daha sonra çocuktan aynı olan renkleri yan yana dizmesi istenir. Bu alıştırma sırasında, çocuk renk çiftlerini oluşturuyor ve isimlerini öğreniyor. Bu çok küçük çocuklarla yapılan bir alıştırmadır. Alıştırma derece derece başka renkler eklenerek daha güç hale getirilebilir. Bu etkinlik için renkli makaralardan da yararlanmak mümkündür.

Şekil 33: Renk Tabletleri 1. Set

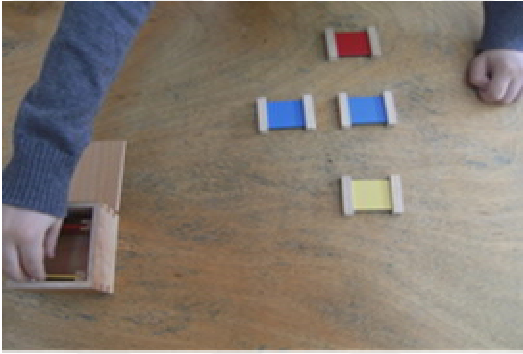
1



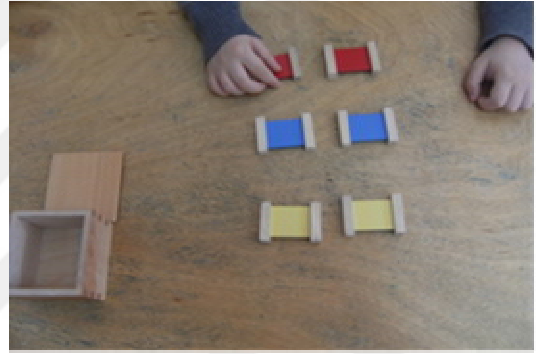
2



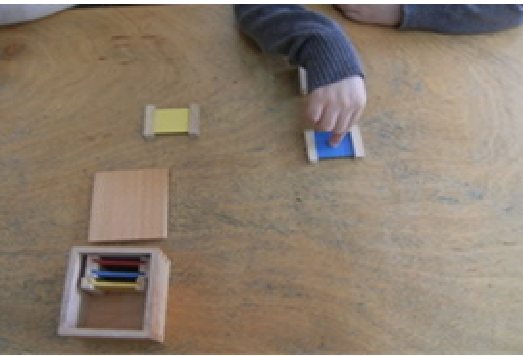
3



4



5



6

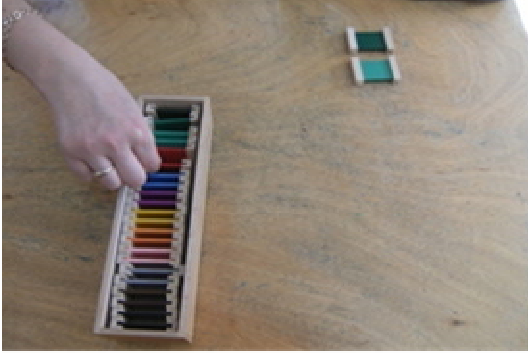


Kaynak: Araştırmacı tarafından çekilmiştir.

İkinci aşamada 2. set ile çalışılır. Bu setteki renkler ile eşleştirme çalışması yapılır. Bu sette ana renkler, ara renkler ile beş çift karışım renkleri bulunur.

Şekil 34: Renk Tabletleri 2. Set

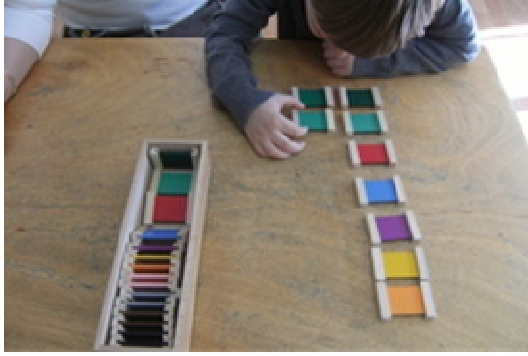
1



2



3



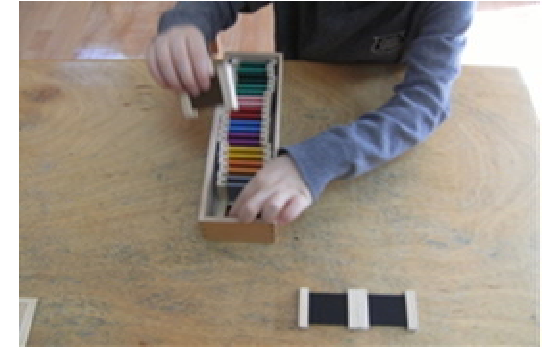
4



5



6



Kaynak: Araştırmacı tarafından çekilmiştir.

Üçüncü aşamada 3. set kullanılır. Bu set renklerin tonlarını öğretmede kullanılır.

Renk tonları en açık olandan en koyu olana doğru sıralanmıştır. Bu alıştırmayı yapmak için, tonların yoğunluğunu ayırt edebilmelidir ve renk tabletlerini en açık tondan en koyu tona kadar sırasını bozmadan kutudaki yerlerine yerleştirebilmelidir.

Set içindeki herhangi bir ton seçilir. Bunun farklı 7 tonu masaya karışık olarak bırakılır. Çocuktan bu rengin 7 tonunu açıktan koyuya dizmesi istenir. Aynı işlem diğer renkler içinde tekrarlanabilir. Çocuk istemiyorsa baskı yapılmaz.

Şekil 35: Renk Tabletleri 3. Set

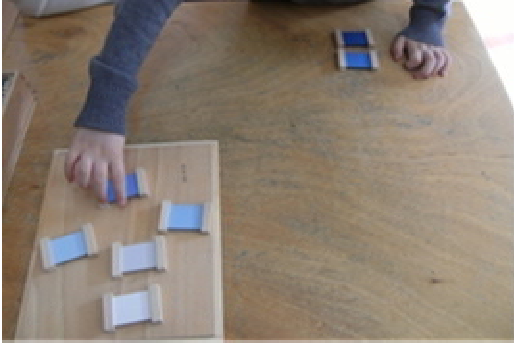
1



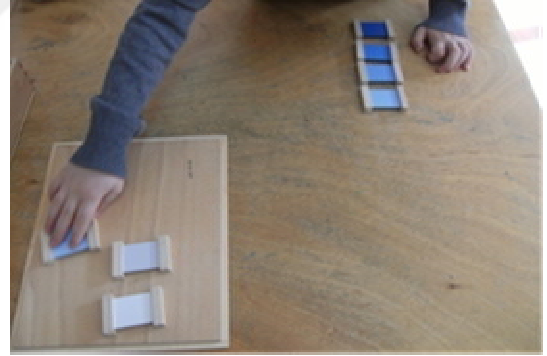
2



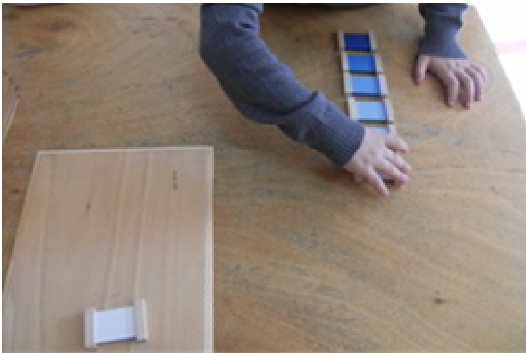
3



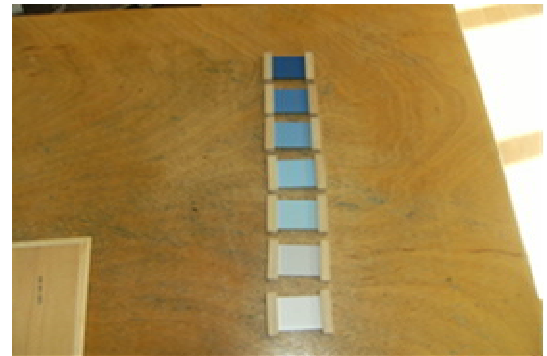
4



5



6



Kaynak: Araştırmacı tarafından çekilmiştir.

Bu faaliyet öğretmen tarafından daha uyarıcı hale getirilebilir. Eline bir tablet alabilir ve çocuktan renk kutusuna -bakarak bu rengin bir koyusunu ve bir açılım göstermesini isteyebilir. Bu kolay değil, fakat çocukların çoğu birkaç ay renkleri çalıştıktan sonra bu alıştırmayı tam olarak yapabilmektedirler. Çocuklara renkler arasındaki küçük farklara dikkat etmeyi öğretmek onları ileride her türlü bilimsel gözlemler için, sanat için, sanat eserlerini değerlendirmek için, süsleme ve diğer hassas işler için hazırlamaktır (Topbaş, 2018: 75).

Montessori, “Çocuğun Keşfi” kitabından renk alıştırmaları ile ilgili gözlemlerini şöyle anlatır:

“Bir gün Çocuklar Evi’nde aşağıdaki oyunun çok başarılı bir şekilde ve şaşırtıcı bir hızla oynandığını gördüm: Öğretmen masaya masanın çevresindeki çocuk sayısı kadar renk tonu dizisi koyar, diyelim ki üç. Çocuklara onlara ait olan ya da seçtikleri rengi dikkatlice not etmelerini söyler. Daha sonra masadaki farklı renk gruplarını birbirine karıştırır. Bundan sonra da çocuklar ortadaki renkler arasından kendilerine ait olanın bütün tonlarını seçmeye başlar. Bunları önlerinde toplarlar ve kendi önlerinde tonlarına göre dizmeye başlarlar. Böylece masanın üzerinde güzel bir renkli kilim deseni oluşur.

Çocuklar bu beceriyi inanılmaz bir hızla kazanıyor. Üç yaşındaki çocuklar renklerin bütün farklı tonlarını bir araya getirebiliyor.

Çocukların renk belleği de bir renge bakması söylendikten sonra bütün renklerin sırayla dizildiği bir masaya gidip aynı rengi seçmesi istenerek test edilebilir. Çocuklar bu alıştırmayı da başarıyla gerçekleştiriyor ve çok az hata yapıyorlar. Bu son alıştırma beş yaşındaki çocukların hoşuna gidiyor. İki tonu karşılaştırmaktan ve aynı olup olmadıklarına karar vermekten büyük bir zevk alıyorlar” (Montessori, 2016b: 153).

Renk hafızası deneylerinde ise, renk çocuğa gösterilir ve renge istediği kadar bakmasına izin verilir. Daha sonra bütün renklerin düzenlendiği masaya gitmesi ve onların arasından baktığı rengin benzerini bulması istenir (Korkmaz, 2013: 93).

Bu uygulama kapsamındaki öğretici bir başka oyunda, çocuğun elinde renk kutusuyla doğaya çıkmasıdır. Bu oyunda çocuklar, ellerindeki rengin tonuyla tıpatıp eşleştirmek zorunda oldukları çiçekleri aramaya çıkarlar (Baynham, 2016: 33).

Bu renk materyallerinden başka ana renk, ara renk ve renk tonlarını öğretmede aşağıdaki görsellerdeki materyallerde kullanılmaktadır.

Şekil 36: Diğer Renk Materyalleri



Kaynak: <https://www.montessorietkinlikler.com/tag/gokkusagi-materyali/>

Şekil 37: Diğer Renk Materyalleri



Kaynak: <https://www.montessorietkinlikler.com/tag/gokkusagi-materyali/>

Şekil 38: Diğer Renk Materyalleri



Kaynak: <http://montessoriegitimi.blogspot.com.tr/2012/>

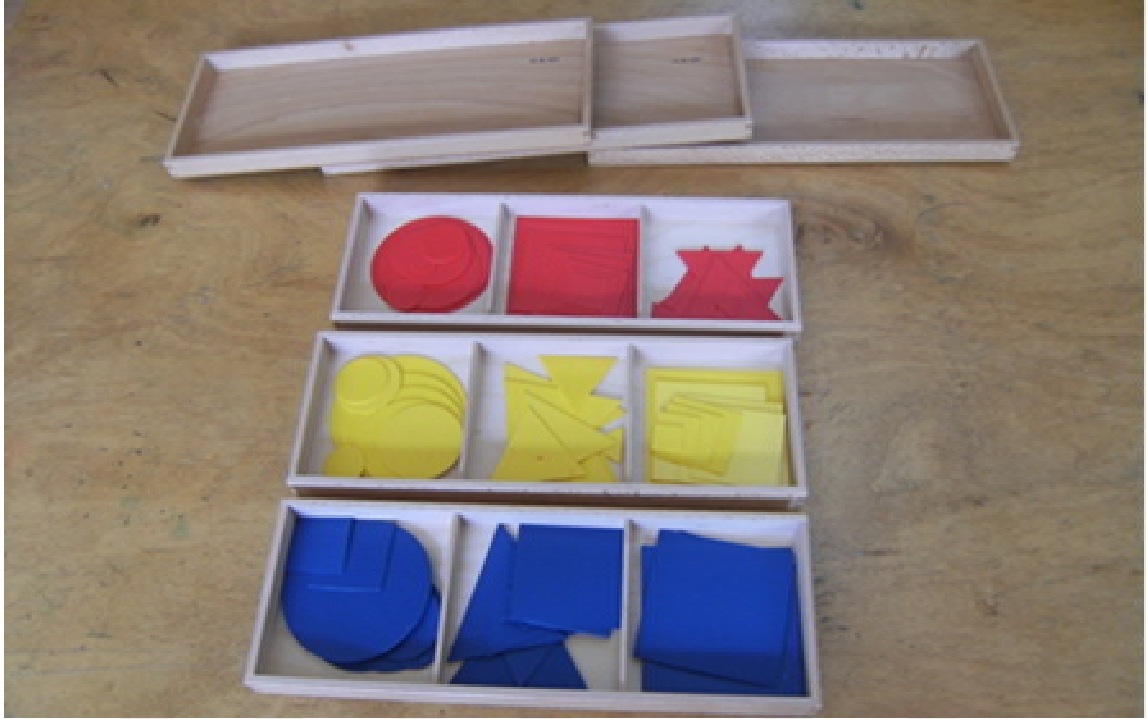
Şekil 39: Diğer Renk Materyalleri



Kaynak: <http://montessoriegitimi.blogspot.com.tr/2012/>

2.9.10.2. Üst Üste Yerleştirilen Geometrik Şekiller

Şekil 40: Ana Renklerden Oluşan Geometrik Şekiller



Kaynak: Araştırmacı tarafından çekilmiştir.

Materyalin Özellikleri:

- 3 bölümlü 3 ahşap kutudan oluşan set.
- 1. Kutuda; gittikçe küçülen, kırmızı renkte daire, üçgen ve kareler var.
- 2. Kutuda; gittikçe küçülen mavi renkte daire, üçgen ve kareler var.
- 3. Kutuda; gittikçe küçülen sarı renkte daire, üçgen ve kareler var.

Kullanım Amacı:

- Geometrik şekilleri kavrama.
- Ana renkleri (sarı, kırmızı, mavi) kavrama.
- Estetik ve yaratıcılık duyarlılığını geliştirme.

Materyalin Kullanımı:

- Çocuk farklı boy ve renklerdeki geometrik şekilleri kullanarak kompozisyonlar oluşturur.
- Çalışmayı yaparken ister farklı şekilleri bir arada, isterse tek şeklin boylarını kullanarak desenler oluşturur.

2.9.10.3. Eşya Çantası ve Esrarengiz Torbalar

Çocuk ellemeyi sever. Dünyanın ekseriyetini elleriyle dokunarak algılar ve çevresindeki her şeyi bu şekilde inceler. Gözü bantlı olarak da dokunma organlarını etkili bir biçimde kullanabilir. Bu durum çocuğu her hangi bir şeyi elleriyle tanımaya iter. Bir Montessori sınıfında çocuk dokunma faaliyetlerine Eşya Çantası ile başlar. Eşya Çantası basit bir çanta olup içinde bir tas, bir tencere kapağı, bir toka, ip ve top gibi bildik eşyalar bulunur. Çocuk gözü kapalı olarak çantadan bir eşya alır ve ismini söyler (Topbaş, 2018: 78).

Esrarengiz torbalar; Biri kırmızı diğeri mavi kurdeleli aynı boyutta iki beyaz torba. Her iki torbada simetrik olarak, on adet geometrik cisim. Streognostik duyu ile dokunma duyusunu kullanarak geometrik cisimleri görmeden tanımaya yöneliktir (Erişen ve Güleş, 2007: 303).

Şekil 41: Esrarengiz Torbalar

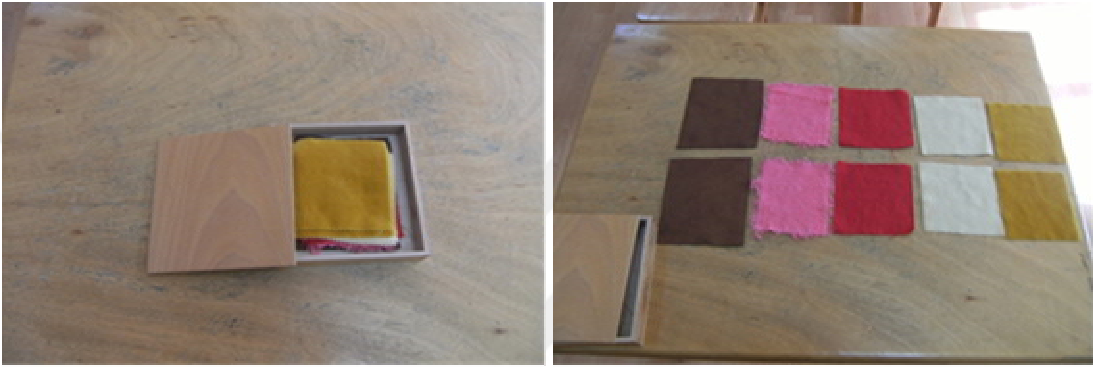


Kaynak: <http://www.bayikitap.com/supriz-torba-ve-geometrik-cisimler-925>

Ayrıca bunlara benzer diğer bir materyalde, bir sepet içinde 10 adet geometrik cisimdir (silindir, küp, kare prizma, piramit, kare piramit, üçgen piramit, koni, küre, yumurta, oval veya elips). Dokunarak algılamının oluşturduğu hafıza ile geometrik cisimleri ve yüzeyleri kavramaya yöneliktir (Erişen ve Güleş, 2007: 303).

2.9.10.4. Farklı Dokudaki Kumaş Parçaları

Şekil 42-43: Farklı Dokudaki Kumaş Parçaları



Kaynak: Araştırmacı tarafından çekilmiştir.

Materyalin Özellikleri:

- 10x10 cm boyutunda beş çift farklı kumaşlardan (fitilli kadife, düz kadife, düz kumaş, saten, yünlü) oluşan set.
- G z bağı veya peçete.

Kullanım Amacı:

- Dokunma duyusunun hassaslaşması.
- Farklı pütürlülük olan yüzeyleri kavrama.
- İnce, kalın, kaygan, pütürlü, yönlü, yumuşak, sert gibi kavramları öğrenmeyi sağlama.

Materyalin Kullanılması:

- Çocuklar farklı dokulardaki kumaş parçalarını gözleri kapalı bir şekilde (dokunduğu yüzeyi daha iyi hissedebilmesi için) elle inceleyip eşleştirmeli.
- Daha sonra göz bandı çıkartılıp yaptığı hata varsa kendi başında düzeltir.

- Çocuk bu alıştırmayı yaparken malzeme isimlerini de öğrenir ve kelime hazinesi de zenginleşir.

2.9.10.5. Dokunma Tabletleri

Şekil 44: Dokunma Tabletleri



Şekil 45: Dokunma Tabletleri



Kaynak: <https://oynayalimogrenelim.Wordpress.com/2015/04/21/7656/>

Kaynak: <https://www.amazon.com/Montessori-Touch-Boards-with-Box/dp/B00793NWAQ>

Materyallerin Özellikleri:

1. Set: Dokunma tabletleri ile tanıma çalışmaları için.
2. Set: Dokunma tabletleri ile eşleştirme çalışmaları için.
3. Set: Dokunma tabletleri ile dereceleme çalışmaları için.

1. Set: 4 tablettten oluşur (1. Si yarı yarıya düz ve pütürlü yüzeyler, 2. si şeritler halinde düz ve pütürlü yüzeyler, 3. Ve 4. sü düzden başlayarak 10 farklı pütürlü yüzeyin bulunduğu şeritlerden oluşur.

2. Set: 2 ahşap kutudan oluşur (Her birinde zımpara tozu ile hazırlanmış 10 adet farklı pütürlükte ahşap tablet var).

3. Set: Üzerinde eşleştirme tabletlerindeki özelliklerde zımpara tuzu ile pütürlülük dereceleri farklı şeritler bulunan, iki tablettten oluşur.

Kullanım Amacı:

- Dokunulan yüzeylerin farklılıklarını algılama.
- Dokuma duygusunu hassaslaştırma.
- Yaşadığı çevreye olan duyarlılığını arttırmayı sağlama.

Materyallerin Kullanımı:

- 1. sette düz ve pütürlü yüzeyleri dokunarak algılanması sağlanır.
- Bu işlem sırasında parmaklar, materyallerin yanında hazırlanan ılık suya dokundurularak hassaslaştırılır.
- 1. setten 3. ve 4. Tabletlerinde pütürlülük yüzeylerinin artışı öğrenilir.
- 2. set ile çalışırken, iki kutuda bulunan yüzeyler sırayla eşleştirilir. Bu işlem sırasında da parmaklar ılık su ile hassaslaştırılır.
- 3. setteki tabletlerde de derecelendirme alıştırmaları yapılır.

Montessori, “Çocuğun Keşfi” kitabında dokunma alıştırmalarıyla ilgili şöyle demiştir:

“Dokunma duygusu bütün bedene yayılmış olsa da çocuklara verilen alıştırmalar parmak uçları, özellikle de sağ elin parmak uçları ile sınırlıdır. Bu sınırlama pratik nedenlere dayanıyor olsa da alıştırmalar, dokunma duygusu için en çok kullanılan parmak uçlarını içermesi ve böylece çocuğu gündelik yaşama hazırlaması bakımından da faydalı eğitsel bir işleve sahip. Öte yandan, bizim sistemimiz açısından da özellikle yararlı; çünkü ileride göreceğimiz gibi çocukların elleriyle yaptığı çeşitli alıştırmalar, onları dolaylı ve uzaktan da olsa yazmaya hazırlar.

Bunun için çocuktan önce ellerini leğende sabunla yıkamasını ve diğer leğende ki ılık suyla durulamasını istiyorum. Daha sonra da çocuğun ellerini kurulamasını ve birbirine nazikçe sürtmesini sağlıyorum. Böylece hazırlık çalışması tamamlanıyor. Daha sonra çocuğa nasıl dokunması gerektiğini, yani yüzeylere nasıl dokunacağını öğretiyorum. Bunun için çocuğun parmaklarını tutarak yüzey üzerinde çok ama çok hafif bir şekilde gezdirmesini sağlamak gerekiyor. Bu tekniğin diğer bir ayrıntısı da bir şeye dokunurken çocuğa gözlerini kapamasını öğretmektir. Çocuğa yüzeylerdeki

farklılıkları, gözleri kapalıyken daha iyi hissedebileceği ve ayırt edebileceği söylenir. Çocuk hızla öğrenir ve bu alıştırmadan hoşlandığını hemen gösterir. Öyle ki alıştırmalara başladıktan sonra Çocuklar Evi'ne ne zaman girsek çocuklar bize doğru koşar ve gözlerini kapayarak hassas bir şekilde avuçlarımıza dokunur, derinin nerede pürüzsüz olduğunu bulmaya çalışır ya da özellikle ipek ya da kadife kumaştan giysilerimize dokunmak isterler. Çocuklar dokunma alıştırmalarına kendilerini tam anlamıyla verir. Saten gibi pürüzsüz yüzeylere dokunmaktan hiç yorulmazlar ve zımpara kâğıtları arasındaki farklılıkları ayırt etme konusunda ustalaşırlar.

İlk alıştırma için şu materyaller kullanılır:

(a) Biri pürüzsüz, diğeri pürüzlü kâğıtla kaplanmış iki eşit dikdörtgene bölünmüş uzun dikdörtgen bir plaka.

(b) Yukarıdakiyle aynı şekilde, ancak birbiri ardına pürüzsüz ve pürüzlü kâğıtlardan oluşan dilimlere ayrılmış başka bir plaka.

(c) Sertliği kademeli olarak değişen farklı zımpara kâğıtlarından oluşan dilimlerle kaplanmış yine yukarıdakine benzer bir plaka.

(d) Üzeri, eşit büyüklüklerde, ancak yüzeyleri parşömeden yukarıdaki pürüzsüz kâğıda doğru kademeli olarak değişen kâğıt parçalarıyla kaplanmış bir plaka.

Dokunulacak farklı nesnelere sabit bir konumda tutan bu plakalar çocuğu nesnelere hafifçe dokunmaya alıştırmakla aynı zamanda sistematik ayrımlar yapabilmeyi de öğretir. Çocuk gözleri kapalı bir şekilde sırasıyla plakanın üzerindeki farklı yerlere dokunur ve kolunun hareketiyle farklılıkları ölçmeye başlar. Duyusal olarak adlandırdığımız birçok alıştırmada olduğu gibi, duyusal uyarıcılar hareketlerin belirlenmesine yönelik bir araçtır.

Bundan sonra kullanılmak üzere portatif bir materyal de geliştirdim. Bu materyalin içeriği de her biri belirli bir alıştırmaya yönelik farklı gruplara ayrılır. Bu gruplar şu öğelerden oluşur:

(a) Pürüzlülük bakımından dereceli farklı yüzeyleri olan kartlar;

(b) Sertlik bakımından dereceli farklı yüzeyleri olan zımpara kâğıtları;

(c) Farklı türde kumaşlar.

Bu materyal de aynı şekilde, yani belirli bir diziye ait nesnelere karıştırılması ve bazen çiftlere, bazen de dizilere göre düzenlenmesi şeklinde kullanılır. Kumaşlar kadife, ipek, yün, pamuk, keten, örgü gibi çeşitli materyal çiftlerini içeren özel bir dolaba konur. Çocuklar farklı materyallerin adlarını öğrenebilir. Çocuklar yukarıda söz ettiğimiz alıştırmaların hepsini gözleri kapalı olarak gerçekleştirir” (Montessori, 2016b: 138-139).

2.10. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı

Son güncellemesi 2013 yılında yapılan MEB OÖEP, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkökula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır.

Program, çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan ve bu anlamda, bütün gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan “gelişimsel” bir programdır (MEB, 2013: 12).

Yaklaşım olarak Program “Sarmal”dır. Sarmal olması kazanım ve göstergelerin süreç boyunca, ihtiyaç duyulduğu durumlarda farklı etkinlikler aracılığıyla tekrar tekrar ele alınarak pekiştirilmesini sağlamaktadır.

Program aynı zamanda model olarak “Eklektik”tir. Program hazırlanırken farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak bir senteze ulaşılmıştır. Waldorf yaklaşımı, Montessori yaklaşımı, High Scope yaklaşımı, Reggio Emilia yaklaşımı ile MEB 2013 okul öncesi eğitim programının benzerlikleri incelendiğinde bazı ortak yönlerle ulaşılmıştır (Tükel, 2017: 29).

2013 yılında güncellenen MEB OÖEP'nin temel özellikleri MEB OÖEP (2013: 13-15)'de şu şekilde sıralanmıştır:

1. Çocuk merkezlidir
2. Esneklik
3. Sarmaldır
4. Eklektiktir
5. Dengelidir
6. Oyun temellidir
7. Keşfederek öğrenme önceliklidir
8. Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır
9. Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder
10. Temalar/konular amaç değil araçtır
11. Öğrenme merkezleri önemlidir
12. Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır
13. Aile eğitimi ve katılımına önem verir
14. Değerlendirme süreci çok yönlüdür
15. Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir
16. Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir.

Programda, “kazanım” ve “gösterge”ler temel alınmıştır. Program güncellenirken önceki programda yer alan amaç ve kazanımlar, kazanım ve göstergeler şeklinde ifade edilmiştir. Kazanımlar çocuğu merkeze alarak belirlenir ve çocuklar tarafından ulaşılması gereken sonuçları gösterir. Kazanımlara dayalı olarak oluşturulmuş olan göstergeler kazanımların gözlenebilir hâlidir ve öğretmenlere belli bir kazanımla ilgili olarak etkinlik oluştururken yol gösterir. Program bütüncül bir yaklaşımla, çocuğun sosyal-duygusal, motor, bilişsel, dil gelişim alanları ile öz bakım becerilerini birlikte ele alır (MEB, 2013: 16).

Bilişsel gelişimle ilgili kazanım, gösterge ve açıklamalardan araştırmayla ilgili olanlar şunlardır:

Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. (Göstergeleri: Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını söyler.)

Açıklamaları: Nesne veya varlıkların ad, renk, şekil, büyüklük, uzunluk, doku (pürüzlü, kaygan, sert, yumuşak) koku, ses (yüksek-alçak, kalın-ince sesler), yapıldığı malzeme (plastik, tahta, kumaş vb), tat ve miktar gibi özelliklerini ele alan değişik etkinlikler yapılarak çocukların bu kazanımları gerçekleştirmeleri desteklenmelidir.

Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları bire bir eşleştirir. Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına ve kullanım amaçlarına göre ayırt eder, eşleştirir. Eş nesne/varlıkları gösterir. Nesne/varlıkları gölgeleri veya resimleriyle eşleştirir.)

Açıklamaları: Etkinliklerde öğretmenlerin “eş” ve “eşit” kavramlarını karıştırmamaya özen göstermesi gerekir. Eşlik teriminin somut nesnelere, eşitlik teriminin ise sayılar gibi soyut kavramlar için kullanıldığı unutulmamalıdır. Öncelikle bire bir eşleştirme ardından herhangi bir özelliğine göre eşleştirme ve son olarak da eş nesnelere/ varlıkları gösterme etkinlikleri yapılmalıdır. Nesne/varlıkları ve nesne gruplarını uygun rakamla eşleştirme etkinlikleri en son yapılacak etkinliklerdir.

Kazanım 7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına ve kullanım amaçlarına göre gruplar.

Açıklamaları: Gruplama etkinliklerinde çocukların gelişim özelliklerine dikkat edilerek öncelikle birbirinden kolaylıkla ayırt edilebilen nesne/varlıklar tercih edilmelidir. Giderek birbirine daha çok benzeyen nesne/ varlıklarla çalışılmalıdır. Örneğin “renkli kâğıtlarla beyaz kâğıtları ayırt etmek, düz beyaz kâğıtla çizgili veya kareli beyaz kâğıdı ayırt etmekten daha kolaydır. Çocuktan iki veya daha fazla nesne veya varlığı renk, şekil, büyüklük, uzunluk, doku, tat, koku, ağırlık, ses (doğal sesler,

müzikal sesler), miktar (az-çok; en az-en çok; birkaç) ve kullanım amaçları (mutfakta kullanılanlar, temizlik için kullanılanlar vb.) gibi özelliklerine göre gruplaması beklenir.

Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. (Göstergeleri: Nesne/varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını ayırt eder, karşılaştırır.

Açıklamaları: Çocukların iki veya daha fazla nesne veya varlığın renk, şekil, büyüklük, uzunluk, doku, ağırlık, ses, miktar ve yapıldığı malzeme (plastik, ahşap, kumaş vb.) gibi özellikleri temel alarak farklılık ve benzerlikleri karşılaştırmaları beklenir.

Kazanım 9. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre sıralar. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları uzunluklarına, büyüklüklerine, miktarlarına, ağırlıklarına, renk tonlarına göre sıralar.

Açıklamaları: Sıralama karşılaştırma yapabilmeyi gerektirir. Bu nedenle birimler arasındaki farkların belirgin olması gerekir. Örneğin, çocuğun ağırlığı karşılaştırarak sıralayabilmesi için ağır ve hafif nesnelere arasındaki farkın çocuk tarafından hissedilebilecek kadar belirgin olması sağlanmalıdır. Çocuğun gelişim seviyesine göre sıralanacak nesne sayısı ayarlanmalıdır.

2.11. Montessori Yöntemi ile MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Kıyaslanması

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile Montessori Yaklaşımı arasında çeşitli yıllarda farklı araştırmacılar tarafından kıyaslamalar yapılmıştır. Aşağıda Korkmaz'ın (2005) çalışmasından alıntı yapıp, 2013 yılında yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programına göre bazı değişiklikler ekleyen Keçecioğlu (2015)'nin kıyas tablosu verilmiştir.

Tablo 1: Montessori Yöntemi ve MEB OÖEP'nin Kıyas Tablosu

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı	Montessori Eğitimi
Oyuncak vardır.	Oyuncak yoktur.
Açık raf sistemi, somuttan soyuta öğrenmeyi hedefleyen materyaller ve düzen vardır.	Açık raf sistemi, somuttan soyuta öğrenmeyi hedefleyen materyaller ve düzen vardır.
Özel materyalleri yoktur	Özel materyalleri vardır
Sınıf içerisindeki materyaller birden fazla kullanım şekline uygundur. Tek doğru kullanım şekli yoktur.	Materyalin tek doğru kullanım şekli ve hata kontrolü vardır.
Öğrenme merkezleri vardır.	Öğrenme alanları vardır.
Çocuk merkezli eğitim	Çocuk merkezli eğitim
Öğretmen rehber konumundadır.	Öğretmen rehber konumundadır.
Gün içerisinde çocuğun serbest çalışacağı süre bir saat ile sınırlıdır.	Gün içerisinde çocuğun serbest çalışacağı süre en az üç saattir.
Aynı yaş grupları bir sınıfı oluşturmaktadır.	Farklı yaş grupları bir aradadır.
Devlet okullarında her sınıfta bir öğretmen bulunmaktadır.	Her sınıfta birden fazla öğretmen bulunmaktadır.
Sınıf mevcudu 20 ile 25 öğrenci arasında değişmektedir.	Sınıflarda 20 den fazla öğrenci bulunmamaktadır.
Değerler, barış, ahlak eğitimi vardır.	Değerler, barış, ahlak eğitimi vardır.
Öğrenmede bireysel farklılıkları gözetir.	Öğrenmede bireysel farklılıkları gözetir.
Bir gün içerisinde öğretmen tarafından yapılan planlara uygun olarak hazırlanan çevrede, seçim yaparak çalışma süresi daha fazladır.	Bir gün içerisinde öğretmen tarafından yapılan planlara uygun olarak hazırlanan çevrede, seçim yaparak çalışma süresi daha azdır.
Öğretmenle yapılan grup aktiviteleri daha fazladır.	Öğretmenle yapılan grup aktiviteleri daha azdır.
Süreç odaklı değerlendirme	Süreç odaklı değerlendirme
Aile katılım çalışmaları vardır	Aile katılım çalışmaları vardır
Değerlendirmeler gözlemlere dayalı ve portfolyolar yardımıyla düzenli yapılır.	Değerlendirmeler gözlemlere dayalı ve portfolyolar yardımıyla düzenli yapılır. Çocuğun kendisini değerlendirmesi sağlanır.
Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları vardır ancak okuma-yazma öğrenilmez.	Okuma-yazmaya çalışmaları vardır ve okuma yazma öğrenilir.
Çalışmalar sırasında yapılan hata çocuğa dönüt verilerek düzeltilir	Çalışmalar sırasında yapılan hata çocuğa dönüt verilerek düzeltilmez.
Ceza-ödül yoktur.	Ceza-ödül yoktur.

2.12. İlgili Araştırmalar

2.12.1. Montessori Yöntemi İle İlgili Araştırmalar

Direnckhahn (1961), Montessori materyallerinin matematik öğretimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; Montessori materyalleri çocuğa kendi matematik yöntemini bulma fırsatı vermektedir. Matematikle yeni tanışan çocuğun, bu materyallerin anlaşılır ifade şekillerinden dolayı tecrübeler kazandığı tespit edilmiştir ve çocukların matematiği dokunarak ve hissederek öğrendikleri belirtilmiştir (Güleş, 2012).

Sigel (1971)'de, araştırmasında Montessori Materyallerinin okul öncesi çocuklarda, özellikle alt sosyo-kültürel gruptan gelen henüz resim çizme ve kalem tutma gibi becerileri gelişmemiş çocuklar için yararlı olduğunu belirlemiştir. Çocuklar önce şekillerin kâğıt üzerindeki ilişkilerini algılamışlardır. Bu da Montessori Materyalleri'nin çocukların algılarına ve dikkat toplama becerilerine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır (Aktaran: Kayılı, 2010).

Chattin-McNichols (1981)'un Montessori yönteminin etkilerini incelediği araştırmada da, Montessori yönteminin çocukların alıcı dil becerilerine, algısal, motor ve zekâ performanslarına, akademik becerilerine ve okula hazır bulunuşluklarına, dikkat toplama becerilerine, yaratıcılık ve motivasyonlarına olumlu katkıları olduğu vurgulamıştır (Aktaran: Kayılı, 2010).

Ahmad (1992), Montessori eğitim modeline göre ilkökul çocuklarının atonomik davranışlarının gelişmesini ve eğitim modelinin etkisini araştırmıştır. Araştırmada geleneksel okul ile Montessori Okulu karşılaştırılmış ve araştırmada deney ve kontrol grubunu oluşturan toplam 66 öğrenci üzerinde inceleme yapılmıştır. Araştırmadaki gözlemlerde, fiziksel çevre, eşyalar, materyaller, sosyal aktiviteler ve öğretmenin rolü ele alınmıştır. İki okul arasında karşılaştırmalar yapıldıktan sonra deney grubu lehine belirgin farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Montessori okulundaki öğrencilerde, bağımsızlık, bir işe başlama, kendi kendini kontrol edebilme ve otonomik davranışlarda belirgin farklılıklar görülmüştür. Öğrencilerin bir kısmı sosyal ilişkiye girmiş, bazıları verilen görevleri farklı yollardan çözebilmişlerdir (Erben, 2005).

Sharon Dubble Kendall (1996), yaptığı çalışmada Montessori programının otonominin gelişmesine katkı sağlayan yanlarını araştırmıştır. Araştırma Montessori öğretmenlerinin güven, özgürlük, inisiyatif ve kendini düzenleyebilme yetilerini daha fazla beslediğini ortaya çıkarmıştır (Aktaran: Öngören, 2008).

Dresser (2000), Maria Montessori'nin teorilerini, prensiplerini ve öğretim metotlarını incelemiş ve bunların geçerliliğini araştırmıştır. Araştırma için 15 konu belirlenmiş ve (AEC-Activity Evaluation Checklist) faaliyetleri değerlendirme kontrol liste testi yapılmıştır. Araştırmaya AEC'i kullanan 5 aile, 5 idareci ve 5 öğretmen dâhil edilmiştir, 10 Montessori sınıfı oluşturulmuş ve faaliyetlerinin uygulanıp uygulanmadığı kontrol edilmiştir. Faaliyetlere puanlar verilmiştir (1-5 puan arası). Araştırma sonunda Montessori sınıfları ve AEC'yi kullananlar arasında %95 oranında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Aktaran: Yiğit, 2008).

Oğuz ve Aksoy (2006), çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı başlıklı çalışmasında, Montessori yaklaşımını incelemiştir. Çağdaş yaklaşımlar içerisinde yer alan ve birçok okul öncesi eğitim kurumunda kullanılan Montessori yaklaşımı, modern eğitim anlayışını benimsemiş olması ile dikkati çekmektedir. Çağdaş çocuk eğitimi konusunda önemli isimlerden biri olan Montessori'nin eğitim konusundaki görüşleri günümüzde hala geçerliliğini korumakta olduğunu belirtmiştir.

Lillard & Else-Quest (2006) tarafından yapılan bir araştırmada da Montessori Yöntemi kullanılarak erken çocukluk eğitimi alan çocukların okula hazır oluşları incelenmiştir. Araştırmaya 59 Montessori yöntemi ve 53 geleneksel yöntem kullanılarak erken çocukluk eğitimi alan toplam 112 beş yaş çocuğu dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda, Montessori yöntemi ile erken çocukluk eğitimi alan beş yaş çocuklarının geleneksel yöntemle erken çocukluk eğitimi alan beş yaş çocuklarından değişikliklere uyum sağlama ve artan karmaşık problemlerle başa çıkma becerileri açısından daha yüksek performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca Montessori yöntemi ile erken çocukluk eğitim alan beş yaş çocuklarının daha sosyal ve davranışlarında daha ölçülü oldukları ortaya çıkmıştır (Güleş, 2012).

McCladdie (2006)'nin Saint Joseph's Üniversitesi'nde yaptığı ve Montessori Yönteminin okuma öğretimine etkisini araştırdığı doktora çalışmasında, Montessori

yönteminin çocuklara okumayı öğretmede geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Aktaran: Kayılı, 2010).

Aydoğan Akuysal (2007), yaptığı “6 yaş çocuklarının geometrik şekil ve sayı kavramlarının gelişiminde kavram eğitim programının etkisi” isimli araştırmasında, Piaget’nin ve Montessori’nin yöntemine uygun hazırladığı kavram eğitim programının etkisini incelemiştir. Bu çalışmada deney grubu çocuklarına Piaget ve Montessori yöntemine uygun olarak hazırlanan “kavram eğitim programı” uygulanırken, kontrol grubunda var olan program uygulanmıştır. Sonuç olarak deney grubundaki çocuklara göre, sayılarla ilgili eleman sayıları aynı olan iki kümeyi eşleştirme, sayıların simgesel modellerini tanıma ve eşleştirme, nesnelere sayma, sayıların simgesel modellerini yazma davranışlarında anlamlı düzeyde gelişimin olduğu gözlenmiştir (Aktaran: Yiğit, 2008).

Erişen ve Güleş (2008)’de yaptığı bir çalışmada, bir eğitim kurumuna teslim edilen duyu materyallerinin tasarım kalitesi özelliklerini tek tek değerlendirmiştir. Bu çalışma Montessori materyalleri üzerine ülkemizde yapılmış ilk niteliksel değerlendirmedir. Bu çalışmada uygulamacıların görüşleri alınmış, karşılaştıkları güçlükler not edilmiş, Montessori eğitim uzmanının görüşlerinden yararlanılmıştır. Uygulama semineri süresince 5 yaşındaki bir çocuğun tasarım kalitesi özelliklerine uygun olmayan materyallerle çalışması gözlenmiştir. Seminer sonunda 5 yaş grubundan 12 çocuk da 4 ay süresince gözlenmiştir. Gözlemler sonucunda duyu materyallerinin tasarım özellikleri kalitesinin nasıl olması gerektiği tespit edilmiştir (Aktaran: Yiğit, 2008).

Öngören (2008) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu çocuklarına geometrik şekil kavramı kazandırmada Montessori Yöntemi’nin etkililiğinin değerlendirilmesini amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda Montessori Eğitimi alan grubun geometrik şekil kavramı kazanımlarının, MEB OÖE Programı ile eğitim alan gruptan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aktaran: Bayer,2015).

Koçyiğit ve Kayılı (2008),Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması konulu bir araştırma yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre, Montessori yöntemiyle eğitim alan anaokulu öğrencilerinin

normal müfredata göre eğitim alan anasınıfı öğrencilerinden Sosyal İşbirliği, Sosyal Etkileşim ve Sosyal Bağımsızlık alt boyut puanlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

Öngören ve Turcan (2009), okul öncesi dönem çocuklarının geometrik şekil kavramı kazanımında Montessori eğitimi ile Geleneksel eğitim almanın farklılığını araştırmışlar ve Montessori eğitiminin geometrik şekil kavramı kazanımında daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Aktaran: Keçecioglu, 2015).

Güleş ve Erişen (2009) yaptığı araştırmada Montessori eğitim uygulamaları içinde yer alan “Kozmik Eğitim”e hazırlık oluşturmada, okul öncesi dönemde çocuğun içinde bulunduğu toplumu ve dünyayı tanımasına ilişkin örnek uygulamaları paylaşmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda Montessori eğitim uygulamalarının, okul öncesi dönem çocuğunun, üzerinde yaşadığı dünya hakkında gerçek bilgiler edinebilmesinde önemli rol oynadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Aktaran: Bayer,2015).

Durakoğlu (2010) yaptığı çalışmada, Maria Montessori'nin ‘çocuğun doğası ve eğitimi’ hakkındaki düşüncelerini ve onun ortaya koyduğu metodu eğitimin çeşitli unsurları açısından ele alıp incelemiştir. 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. Çalışma sonunda Montessori'nin, çocuğun daima keşfedilmesi gereken bir varlık olduğu düşüncesine sahip olduğu ve yüzyıllar sonra da bilimsel buluşların artmasıyla birlikte çocuğun doğasına daha uygun metotların geliştirilmesine imkân sağlayacağı belirtilmiştir (Aktaran: Bayer, 2015).

Durakoğlu, (2011), Maria Montessori'ye göre okul öncesi çocukluk döneminin özelliklere ilişkin anlayışını ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma, derleme biçiminde yapılmıştır. Bu çalışmada çocuğun doğasına ilişkin Montessori'nin atıfta bulunduğu ve bizzat kendisinin yaptığı bilimsel araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir. Çalışma bu yönüyle Montessori'nin erken çocukluk döneminin özelliklerine ilişkin anlayışını bilimsel verilerin ışığında ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, çocukluk döneminin kendine özgü özellikleri olan bir evre olduğu ve çocukların çok sayıda olağanüstü ve geçici yeteneklere sahip oldukları

görülmüştür. Oysa çocukluk dönemi genellikle yetişkinler tarafından sadece bir geçiş aşaması olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda yetişkinlere ve eğitimcilere önerilerde bulunulmuştur (Aktaran: Şeker, 2015).

Eratay (2011), engelli olan ve olmayan çocukların Montessori eğitimi almadan önce ve aldıktan sonraki bilişsel ve sosyal becerilerini incelemiş ve her iki grupta da Montessori Eğitiminin olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir (Aktaran: Keçecioğlu, 2015).

Şahintürk (2012) öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde Montessori Yönteminin etkisini incelemiştir. Çalışmanın deneme grubunu Montessori eğitimi alan çocuklar oluştururken, kontrol grubunu MEB OÖEP'nin uygulandığı okul öncesi eğitim alan çocuklar oluşturmuştur. Çalışma sonucunda Montessori Yöntemi'nin okul öncesi dönemde öğrenci yaratıcılığında etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Aktaran: Bayer, 2015).

Lillard (2012), Amerika' da uygulanan geleneksel eğitim programı, kısmi zamanlı Montessori eğitimi entegreli programlar ile Montessori Eğitim programının çocukların sosyal ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda tamamen Montessori eğitimi uygulanan okullara devam eden çocukların diğerlerine göre; okuma, matematik, sil ve sosyal problem çözme becerilerinde daha başarılı oldukları görülmüştür (Aktaran: Keçecioğlu, 2015).

Tepeli ve Yılmaz (2012), Üç farklı programa göre eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algılarının incelenmesi adlı çalışmada üç farklı programa (Montessori Yaklaşımı, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Eğitim ve Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı) göre eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algıları incelenmiştir. Normal gelişim gösteren ve yaşları 60 ile 66 ay arasında değişen toplam 62 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çocukların 21 tanesi Montessori Yaklaşımına göre, 19 tanesi Çoklu Zekâ Kuramına göre, 22 tanesi ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından halı hazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre bir eğitim-öğretim yılı boyunca okul öncesi eğitim almışlardır. Deneysel bir çalışma olan bu araştırma da ön-test ve son-test verileri, Smetana (1981) tarafından geliştirilen Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği'nin Sosyal Kural Algısı alt ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde

betimsel istatistiklerin yanı sıra, araştırmanın amaçlarını test etmek amacıyla, ANCOVA, ANCOVA'nın anlamlı olduğu durumlarda Bonferroni Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların Sosyal Kural Algısı alt ölçeğinin Sosyal Kurallarda Ciddiyet, Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu ve Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutlarına ait puanların çocukların eğitim aldığı okul öncesi eğitim programına göre değiştiği saptanmıştır. Bonferroni çoklu karşılaştırma sonuçları, farklılığın Montessori Yaklaşımı'na göre eğitim alan grubun lehine olduğunu göstermiştir. Sosyal Kuralların Yokluğu ve Sosyal Kuralları Genelleme alt boyutlarına ait puanların ise çocukların eğitim aldığı okul öncesi eğitim programına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Aktaran: Şeker, 2015).

Aral ve diğerleri (2012), okul öncesi dönemde Montessori eğitimi adlı çalışmasında Montessori eğitimini incelemiştir. Yapılan çalışmada Okul öncesi eğitimde birçok eğitim yöntemi uygulandığını ve bu eğitim yöntemlerinden biri de Montessori eğitimi olduğunu belirtmiştir. Montessori eğitiminin, çocuk merkezli olması, kullanılan materyallerinin özellikleri ve eğitim anlayışı ile çocuğun gelişimini desteklemektedir. Maria Montessori tarafından geliştirilen bu eğitim yaklaşımında çocuklar gerçek materyallerle birebir çalışmakta ve bu materyaller çocukların gelişim alanlarını desteklediğini belirlemiştir (Aktaran: Şeker, 2015).

Soydan (2013), Montessori öğretmenlerinin çocukların meraklarını uyandırmada kullandıkları stratejilerini araştırmıştır. Araştırmasını 10 Alman Montessori öğretmeniyle yürüten Soydan; öğretmenlerin çocukların meraklarını uyandırmada en çok; hassas gözlem, hazırlanmış çevre, özgür seçim, özel ilgi, dikkatin polarizasyonu-konsantrasyon ve duyarlı evreler ilkelerini uyguladıklarını belirtmiştir (Aktaran: Keçecioğlu, 2015).

Kuşçu, Bozdaş ve Doğru (2014), çalışmalarında Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme, becerisine etkisinin değerlendirilmesi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini Konya Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, İhsan Doğramacı Uygulama Anaokuluna devam eden 4-6 yaş aralığındaki 30 deney 30 kontrol grubu olmak üzere 60 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada sorumluluk alma, sırasını bekleme ve başladığı işi bitirme olmak üzere üç beceri ile ilgili "Sırasını Bekleme, Sorumluluk Alma ve Başladığı İş Bitirme Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Araştırma verileri gözlem ve görüşme tekniği ile

toplanmıştır. Araştırma sonucunda Montessori grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Sonuç olarak Montessori eğitimi alan çocukların geleneksel eğitim alan çocuklara göre “sırasını bekleme, sorumluluk alma ve başladığı işi bitirme” davranışlarını daha sık sergiledikleri görülmüştür (Aktaran: Şeker, 2015).

2.12.2. Renk ve Doku İle İlgili Araştırmalar

Abravanel (1972), dört yaşındaki çocuklarla yaptığı araştırmada çocukların görme duyusuna ağırlık vererek eşleştirme, ayırt etme yaptıklarını ileri sürmüştür. Çocuklarda dokunma duyusuna oranla görme duyusunun baskın olduğunu kaydetmiştir (Erben, 2005).

Kemler'in (1983) araştırmasında da 2,3 ve 4 yaş grubu çocuklarının renk ve büyüklük kavramını kazanmalarında, eğitimin etkili olduğu ve yaşla doğru olarak attığı saptanmıştır (Aktaran: Demir, 2007).

Slobin (1984), anaokuluna devam eden 2, 3 ve 4 yaşlarındaki 90 çocuk üzerinde yaptığı araştırmasında, çocukların renk ve büyüklük kavramlarını anlama becerilerini araştırmıştır. Araştırmada, okul öncesi çocuklarının renk ve büyüklükleri kavrayışını hem kavramsal hem de dil ölçümleriyle belirlemiştir. Sonuçta, çocukların güçlü bir renk bilgisi gösterdikleri bulunmuştur (Aktaran: Demir, 2007).

Slobin'in (1984) yaptığı bir başka çalışmada 3-5 yaşarası çocukların renk ve büyüklük kavramlarını kazanmalarında eğitimin etkisini incelemiştir. Slobin yaptığı araştırmada okul öncesi (3-5 yaş) çocuklarının renk ve büyüklük kavramını kazanmalarının yaşlarıyla doğru orantılı olarak arttığını bulmuştur (Aktaran: Demir, 2007).

Caferoğlu (1991) Anaokuluna devam eden 3-4-5 yaş çocuklarının renk ve büyüklük kavramlarının kavram bilgisi ve sözel ifade yönünden karşılaştırmıştır. Ankara PTT Başmüdürlüğü Kreş ve Gündüz Bakımevine devam eden, üç, dört ve beş yaş çocuklarından seçilen 180 kız ve erkek çocuğa eğitim verilmiştir. Bu çocukların 90'ı deney grubu, 90'ı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki çocuklara klasik öğretim yöntemiyle “renk ve büyüklük kavramlarıyla” ilgili eğitim uygulanmıştır. Bu arada kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Eğitim bittikten sonra yapılan istatistiksel değerlendirmede çocukların renk ve büyüklük kavramını

kazanmalarında, yas ve eğitim çok önemli bir faktör olarak bulunmuştur. Yapılan bu araştırmada dört ve beş yaş çocuklarının renk ve büyüklük kavramını kazandığı bulunmuştur (Aktaran: Demir, 2007).

Hitchcock ve Noonan (2000) yaptıkları çalışmada beş özürli anaokulu çocuğuna üç temel beceri konusunda direkt öğretim vermiştir: sekil esleme, renkler, sayı ya da harfler. Çocukların yaşları 3yıl 2 ay 4 yıl 7 ay arasında değişmekte, üçü erkek, ikisi kızdır. Çocukların tümünde erken çocukluk öğrenme bozukluğu tespit edilmiştir ve yine çocukların tümü kırsal bir bölgede özel eğitim okul öncesi sınıfına devam etmektedir. Çocuklara eğitim iki ayrı şekilde verilmiştir: 1. bilgisayar temelli eğitim, 2. Manipülatiflerin kullanıldığı öğretmen destekli öğretim. Uygulamada hedeflenen davranış, kartların sekil, renk, sayı ya da harf temel alınarak eslenmesidir. Çocuğa kart (örneğin kırmızı) gösterilmiş ve bunu ekrandaki kartlardan uygun olanla eslemesi istenmiştir. Sonuçta çalışmaya katılan öğrenciler üç temel akademik beceriyi öğrenme konusunda kazanç elde etmişlerdir. Küçük çocuklar dört şekilden üçünü, dört renkten en az ikisini ve bir ya da iki sayıyı bilmiştir. Yaşça daha büyük öğrenciler dört seklin tümünü, dört renkten üçünü tanımıştır. Çalışmaya katılan beş çocuktan üçünün becerilerde uzmanlaştığı görülmüştür. Sonuçta bilgisayarın özürli çocuklar için ön akademik program materyallerinin uygulanmasında faydalı bir araç olduğu belirtilmektedir (Aktaran: Demir,2007).

Yoleri (2014) okul öncesi çocukların kişilerarası problem çözme becerisi ve kavram gelişimi arasındaki ilişkinin İncelenmesi adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kişilerarası sorunları çözmeye çocuklar tarafından getirilen çözümlerin toplam puanı ile Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu alt testlerinden ilk beş alt testin oluşturduğu Okula Hazır Oluş puanı (renk, harf/ses, sayı/sayma, boyut/karşılaştırma, şekil) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca yine kişilerarası problem çözme becerisi ile Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu alt testlerinden Yön/Konum ve Zaman/Sıralama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşılık Benlik/Sosyal Farkındalık, Doku/Materyal ve Miktar alt testleri açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, Montessori Yönteminin okul öncesi çocuklarının renk ve doku bilgisi edinmelerine etkisini inceleyen deneme modelinde bir araştırmadır. Araştırma, gerçek deneme modellerinden ön test – son test kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Araştırmada, kalıcılık etkisini belirlemek amacıyla, deney grubuna uygulanan son testlerden altı hafta sonra izleme testi uygulanmıştır.

Araştırma deseninin sembolik görünümü şu şekilde açıklanabilir;

	Öntest			Sontest	İzleme Testi
G _D	R	O ₁	X ₁	O ₃	O ₅
G _K	R	O ₂		O ₄	

G_D: Montessori Yöntemiyle okul öncesi eğitim alan deney grubunu G_K: MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre okul öncesi eğitim alan kontrol grubunu R: Deneklerin gruba yansız atandığını O₁ ve O₃: Deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini O₂ ve O₄: Kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini O₅: Deney grubuna uygulanan izleme testini X₁: Deney grubuna uygulanan bağımsız değişkeni (Montessori Yöntemi) göstermektedir.

Araştırma modeli, aşağıdaki şekilde belirtilmiştir;

<i>Grup</i>	<i>Uygulama Öncesi</i>	<i>Uygulama</i>	<i>Uygulama Sonrası</i>	<i>6 Hafta Sonra</i>
Deney	Ön Test	Montessori Yöntemi	Son Test	İzleme Testi
Kontrol	Ön Test	MEB, OÖEP	Son Test	

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 yıllarında Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda Montessori eğitimi alan, yansız atama ile seçilen 4-5 yaş grubu anaokulu çocukları ve Meram ilçesi Özel Gündoğdu Koleji Anaokulu'nda MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile eğitim alan 4-5 yaş grubu anaokulu çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmanın deney grubuna Montessori yöntemi ile eğitim alan 20 çocuk, kontrol grubuna ise Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına göre eğitim alan 20 çocuk olmak üzere, çalışma grubuna toplam 40 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken deney ve kontrol grupları eşitlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan çocukların ve anne babaların demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar tablo 2 ve tablo 4 arasında verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 2'te verilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Kız	12	60	14	70
Erkek	8	40	6	30
Toplam	20		20	

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının % 60'ının kız, % 40'ının erkek; kontrol grubu çocuklarının % 70'inin kız, % 30'unun erkek olduğu görülmektedir. Tablo 2'den çocukların cinsiyetlerine göre deney ve kontrol gruplarında dengeli bir dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların yaşlarına göre dağılımları tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
4 Yaş	9	45	9	45
5 Yaş	11	55	11	55
Toplam	20		20	

Tablo 3 İncelendiğinde deney grubu çocuklarının %45'inin 4 yaş, %55'inin 5 yaş olduğu görülmektedir. Kontrol grubu çocuklarının ise %45'ini 4 yaşındaki çocukların,%55'ini 5 yaşındaki çocukların oluşturduğu görülmektedir. Tablo 3'teki bulgulardan deney ve kontrol grubu çocuklarının aynı yaş grubunda eşit sayıda olduğu gözlenmektedir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların anne babalarının eğitim durumlarına göre dağılımları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Anne Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim	Deney				Kontrol			
	Anne		Baba		Anne		Baba	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Lise	1	5	3	15	2	10	4	20
Lisans	19	95	17	85	18	90	16	80
	20		20		20		20	

Tablo 4'teki bulgulara göre deney grubu çocuklardan, lise mezunu anneler grubun %5'ini, lisans mezunu anneler grubun %95'ini, oluşturmaktadır. Deney grubu çocuklardan, lise mezunu babalar grubun %15'ini, lisans mezunu babalar grubun %85'ini, oluşturmaktadır. Deney grubu annelerin ve babaların çoğunluğunu lisans

mezunlarının oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan kontrol grubu çocukların annelerinden, lise mezunu olanlar grubun %10'unu, lisans mezunu olanlar grubun %90'ını oluşturmaktadır. Kontrol grubu çocukların babalarından, lise mezunu olanlar grubun %20'sini, lisans mezunu olanlar grubun %80'ini oluşturmaktadır. Kontrol grubu annelerin ve babaların çoğunluğunu da lisans mezunlarının oluşturduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma grubuna alınan çocuklar ve anne-babaları hakkında bilgi edinmek için “kişisel bilgi formu” ve çocukların renk ve doku bilgilerini belirlemek için “Renk ve Doku Bilgilerini Değerlendirme Testi (RDBDT) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu çocuklar ve anne-babalar hakkında kişisel verileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Çocuklar ve anne babaları hakkındaki bilgilere çocukların okullarında bulunan öğrenci dosyalarından ulaşılmıştır. Bu bilgiler araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi formuna kaydedilmiştir. Bu formda çocukların cinsiyet, yaş, anne baba eğitim düzey bilgileri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.2. Renk ve Doku Bilgilerini Değerlendirme Testi

RDBDT okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş çocuklarının renk ve doku ile ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Renk, doku ve okul öncesi etkinlikler ile ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Bilişsel Gelişim kazanımlar, göstergeleri ve açıklamalarından ve aynı zamanda MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'ndan yararlanılarak test maddeleri oluşturulmuştur.

Renk ve Doku Bilgileri Değerlendirme Testi'nde maddeler, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Bilişsel Gelişim ile ilgili Kazanım 5 ve göstergeleri, Kazanım 6 ve göstergeleri, Kazanım 7 ve göstergeleri, Kazanım 8 ve göstergeleri, Kazanım 9 ve göstergeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Renk ve doku testlerinde Kazanım 5'i içeren 6'şar soru, Kazanım 6, 7, 8 ve 9' u içeren 3'er soru yer almıştır.

Renk ve Doku Bilgileri Değerlendirme Testi 36 madde ve 2 alt testten oluşmaktadır. Bunlardan birincisi Renk Testi olup 1-18 arası maddeleri, ikincisi Doku Testi olup 19-36 arası maddeleri kapsamaktadır.

Ölçek beş aşamadan oluşmaktadır.

Tanıma: Bu aşama çocuğun ana, ara renkleri ve dokuları (Düz-pütürlü, tüylü-tüysüz, sert-yumuşak, parlak-mat) tanıyıp tanımadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çocuğun gösterilen görseldeki nesnelerin renklerini söyleme, renk grubunun içinden sorulan rengi işaretleme, önüne konan materyallerin dokusunu söyleme ve sorulan dokuyu aynı şekil ama farklı dokulardan oluşturulmuş grubun içinden gösterme çalışmalarından meydana gelmiştir.

Eşleştirme: Eşleştirme aşamasında çocuğun aynı ve benzer renk ve dokuları eşleştirme yapıp yapamadığını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu aşama, aynı ve benzer renkte olan nesneleri, çalışma sayfalarında işaretleme ve önüne konan materyaller içinde, aynı ve benzer dokudaki materyalleri eşleştirme çalışmalarından oluşmaktadır.

Gruplama: Gruplama aşamasında etkinlikler çocukların renkleri ve dokuları gruplayamadıklarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu aşama aynı renkte veya tonda olan nesneleri çalışma sayfalarında işaretleyerek gruplama ve önüne konan materyallerden aynı veya benzer dokuda olanları gruplama çalışmalarından oluşmaktadır.

Ayırt Etme: Ayırt etme aşamasında, çocuğun rengi ve dokuyu ayırt edip edemediğini ortaya koyması amaçlanmıştır. Çocuğun, çalışma yaprağındaki farklı renkte olan nesnelere içinden söylenen rengi ayırt edip işaretleme ve önüne konan materyallerden farklı dokuda olanı ayırt edip gösterme çalışmalarından oluşmaktadır.

Sıralama: Sıralama aşaması renkleri tonlarına göre, dokuları da çok pütürlüden az pütürlüye doğru sıralama yapıp yapamadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu aşama, aynı rengin farklı tonlarından oluşan fon kâğıtlarını açıktan koyuya ve koyudan açığa doğru sıralama; önüne konan materyalleri bakmadan çok pütürlüden az pütürlüye doğru sıralama çalışmalarından oluşmaktadır.

Her bir aşama kendi içinde basitten zora doğru planlanmıştır.

Test bireysel olarak uygulanmış ve her çocuk için 20 dakika sürmüştür. Testin sessiz ve rahat bir ortamda uygulanmasına dikkat edilmiştir. RDBDT'nin renk soruları bölümünde, çalışma yapraklarındaki her madde ile ilgili resim çocuklara gösterilerek, resme ait yönerge yüksek sesle okunmuş ve çocuklardan yanıt vermeleri beklenmiştir. Çocuklar parmakları ile resimlerden kendince doğru olanı göstererek-işaret ederek yanıt vermişlerdir. Yine yönergeye göre, çocuklar bazı maddeleri sözlü olarak bazılarını da materyallerle uygulama yoluyla yanıtlamışlardır. Her doğru cevap için ölçek kayıt formuna bir (1) puan, yanlış olarak kabul edilen cevap için sıfır (0) puan işlenmiştir. . Çalışma sayfaları başarılı veya başarısız şeklinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın kapsam geçerliği çalışmasında, 2 Çocuk Gelişimi ve Eğitimi uzmanı (akademisyen), 2 Görsel Sanatlar Eğitimi uzmanı (akademisyen), 3 Montessori eğitimi veren anaokulu öğretmeni ve 3 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile eğitim veren anaokulu öğretmeni olarak toplam 10 uzman, testin 4-5 yaş çocuklarına ifade bakımından uygunluğunu değerlendirmiştir. Bunun için "Uygun", "Uygun Değil", "Değiştirilebilir/Öneriler" şeklinde üçlü Likert tipi değerlendirme ölçütlerine uygun olarak bir form geliştirilmiştir ve uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanların tamamı testin amaca uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca dil ve anlatım bakımından gerekli düzeltmeler yapılarak test son halini almış ve testin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Beceri ölçeği olarak başarılı-başarısız (1-0) şeklinde yanıtlanan RDBDT, 2 alt boyut (renk ve doku bilgisi) altında toplanmıştır.

RDBDT'nin geçerlik ve güvenilirliğini saptamak için 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerine (Meram, Selçuklu) bağlı 2 özel, 4 resmi okul öncesi eğitim kurumunda RDBDT uygulanmıştır. Bu çocukların okul öncesi eğitimi alan 4-5 yaş grubunda olmasına özen gösterilmiş ve çocuklar tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiştir. Toplam 200 çocuk üzerinde uygulanmıştır.

Bu çalışmada güvenilirliği ölçmek için KRN.21 değerine bakılmış ve güvenilirlik 0.770 çıkmıştır. Bu sonuca bakıldığında RDBDT'nin güvenilir olduğu söylenebilir. Testin karalılık düzeyi, test tekrar test yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Test, uygulamanın yapıldığı 30 çocuğa üç hafta sonra tekrar yapılmış ve bu testin güvenilirliği

0.80 düzeyinde çıkmıştır. Elde edilen sonuca göre RDBDT'nin tutarlı ve karalı ölçümler yapabilme yönüyle güvenilirlik özelliğine sahip bir ölçek olduğu söylenebilir. RDBDT'nin madde analizi de yapılmış ve testten herhangi bir madde çıkartılmamıştır. Ölçeğin araştırmada kullanılması için yeterli güvenilirliğe ve geçerliğe sahip olduğu kabul edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması aşağıda belirtildiği şekilde yapılmıştır.

3.4.1. Ön Testin Uygulanması

Bu araştırmanın örneklemini oluşturan deney ve kontrol grubu çocuklarına uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra, okul yönetimi ile belirlenen gün ve saatlerde okullara gidilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan RDBDT, yine araştırmacı tarafından 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Ekim ayında ön test olarak uygulanmıştır. Test bireysel olarak uygulanmış ve her çocuk için 20 dakika sürmüştür.

Ön test uygulamasından önce çocuklara gerekli açıklama yapılmıştır ve çocuklar testin uygulanacağı odaya bireysel olarak alınmışlardır. Testin uygulanacağı odada çocukların dikkatini dağıtması muhtemel araçlar ortadan kaldırılmıştır.

3.4.2. Son Testin Uygulanması

2016-2017 Eğitim öğretim yılının mayıs ayında, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu çocuklarına son test uygulama çalışmaları yapılmıştır. Bu süre zarfında, deney grubu öğrencileri 112 saatlik Uygulamalı Montessori Eğitimi alan öğretmenler tarafından Montessori Yöntemi kullanılarak 26 hafta boyunca okul öncesi eğitimi almışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise MEB Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak 26 hafta boyunca okul öncesi eğitimi almışlardır.

3.4.3. İzleme Testinin Uygulanması

Son test uygulama çalışmaları tamamlandıktan 5 hafta sonra ise kalıcılık etkisini belirlemek amacıyla deneme grubuna bir kez daha RDBDT izleme testi uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik olarak toplanan verilerin analizinde SPSS 23 paket programından yararlanılmıştır. Farklılıkların test edilmesinde 0.05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney-U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

- Deney ve kontrol grubu çocukların demografik özelliklerinin belirlenmesinde frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır.

- Deney ve kontrol grubu çocuklarının renk ve doku bilgisi ön test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U analizi,

- Deney grubu çocuklarının renk ve doku bilgisi ön test-son test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi,

- Deney ve kontrol grubu çocuklarının renk ve doku bilgisi son test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U analizi,

- Deney grubu çocukların renk ve doku bilgisi son test-izleme testi sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, alt problemlerle ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada SPSS 23 paket programı kullanılarak istatistiksel işlemler yapılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara tablo 5 - 12 arasında yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” ön test sıra ortalamaları ile ilgili olarak;

1. Deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” ön test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır.

1. Alt problemi test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

İstatistiksel sonuçlar tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Renk Bilgisi Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p
Renk Bilgisi	Kontrol	20	23,90	478,00	0.055
	Deney	20	17,10	342,00	
	Total	40			

Deney ve kontrol grubu çocuklarının her iki eğitim öncesi uygulanan RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” ön test sıra ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 5’de deney grubu çocuklarının RDBDT Renk Bilgisi ön test sıra ortalaması 17.1’dir. Kontrol grubu çocuklarının RDBDT Renk Bilgisi ön test sıra ortalaması 23.9’dur. Deney ve kontrol grubu çocuklarının RDBDT Renk Bilgisi alt testi ön test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Bu bulgular deney ve kontrol grubu çocuklarının renk bilgilerinin benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” ön test sıra ortalamaları ile ilgili olarak;

2. Deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” ön test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

İstatistiksel sonuçlar tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Doku Bilgisi Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p
Doku Bilgisi	Kontrol	20	21,40	428,00	0.621
	Deney	20	19,60	392,00	
	Total	40			

2. Alt problemi test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubu çocuklarının her iki eğitim öncesi uygulanan RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” ön test sıra ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 6’de deney grubu çocuklarının RDBDT Doku Bilgisi ön test sıra ortalaması 19,60’dur. Kontrol grubu çocuklarının RDBDT Renk Bilgisi ön test sıra ortalaması 21,40’dur. Deney ve kontrol grubu çocuklarının RDBDT Renk Bilgisi alt testi ön test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Bu bulgular deney ve kontrol grubu çocuklarının doku bilgilerinin benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi”ön test-sontest sıra ortalamaları ile ilgili olarak;

3. Deney grubu çocuklarının RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” son test sıra ortalamaları ön test sıra ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

3. Alt problemi test etmek amacıyla deney grubunun başlangıçtaki renk bilgileri ile eğitim sonrası renk bilgileri arasında farkın olup olmadığına ve fark olduysa hangi düzeyde olduğuna bakılmıştır. Bunun için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Bu analize ilişkin istatistiksel sonuçlar tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Deney Grubu Çocuklarının Renk Bilgisi Ön Test-Son Test Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	2.00	2.00	3.55*	0.00
Pozitif Sıra	16	9.44	151.00		
Eşit	3				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 7’de yer alan analiz sonuçları, Montessori Yöntemi’nin uygulandığı deney grubu çocuklarının RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi”den aldıkları ön test-son test sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$Z=3.55$; $p<0.05$]. Sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, Montessori Yöntemi’nin çocukların renk bilgilerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Deney grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” ön test-son test puan ortalamaları ile ilgili olarak;

4. Deney grubu çocuklarının RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

4. Alt problemi test etmek amacıyla deney grubunun başlangıçtaki doku bilgileri ile eğitim sonrası doku bilgileri arasında farkın olup olmadığına ve fark olduysa hangi düzeyde olduğuna bakılmıştır. Bunun için Wilcoxon İşaretili sıralar testi yapılmıştır. Bu analize ilişkin istatistiksel sonuçlar tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Deney Grubu Çocuklarının Doku Bilgisi Ön Test-Son Test Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	3.83*	0.00
Pozitif Sıra	19	10.00	190.00		
Eşit	1				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 8 incelendiğinde Montessori Yöntemi’nin uygulandığı deney grubu çocuklarının doku bilgisi ön test-son test sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=3.83, p<0.05$). Sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son test puanı lehinedir. Bu sonuçlara göre, Montessori Yöntemi’nin çocukların doku bilgilerini geliştirmede etkisi olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” son test sıra ortalamaları ile ilgili olarak;

5. Deney grubu çocuklarının RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” son test sıra ortalamaları kontrol grubu çocukların son test sıra ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

5. Alt problemi test etmek amacıyla deney ve kontrol grubu çocuklarının her iki eğitim sonrası RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” son test sıra ortalamaları karşılaştırılmıştır.

İki grubun sıra ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İstatistiksel sonuçlar tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Renk Bilgisi Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p
Renk Bilgisi	Kontrol	20	19,15	383,00	0.435
	Deney	20	21,85	437,00	
	Total	40			

Tablo 9’da deney grubu çocuklarının RDBDT Renk Bilgisi son test sıra ortalaması 19.15’dir. Kontrol grubu çocuklarının RDBDT Renk Bilgisi son test sıra ortalaması 21.85’dir. Deney ve kontrol grubu çocuklarının RDBDT Renk Bilgisi alt testi son test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, deney grubunun son test sıralamasının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubunun ön test sıralaması kontrol grubuna göre daha geride olmasına rağmen son testteki ilerlemenin deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Bu bulgular aynı zamanda deney ve kontrol grubu çocuklarının renk bilgilerinin benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Uygulanan Montessori Eğitim Yöntemi’nin ve MEB OÖEP’nin çocukların renk bilgilerini edinmelerinde etkili olduğu gözlenmektedir.

Deney ve kontrol grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” son test puan ortalamaları ile ilgili olarak;

6. Deney grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” son test sıra ortalamaları kontrol grubu çocukların son test sıra ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

6. Alt problemi test etmek amacıyla deney ve kontrol grubu çocuklarının her iki eğitim sonrası RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” son test sıra ortalamaları karşılaştırılmıştır. İki grubun sıra ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İstatistiksel sonuçlar tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Doku Bilgisi Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p
Doku Bilgisi	Kontrol	20	16,45	329,00	0.027
	Deney	20	24,55	491,00	
	Total	40			

Tablo 10’da deney grubu çocuklarının RDBDT Doku Bilgisi son test sıra ortalaması 24.55’dir. Kontrol grubu çocuklarının RDBDT Doku Bilgisi son test sıra ortalaması 16.45’dir. Deney ve kontrol grubu çocuklarının RDBDT Doku Bilgisi alt testi son test sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın, deney grubu son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, çocukların doku bilgilerini geliştirmede Montessori Yöntemi’nin MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’na göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” son test-izleme testi sıra ortalamaları ile ilgili olarak;

7. Deney grubu çocukların “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” son test-izleme testi sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Deney grubunun RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” son test ve izleme testi sıra ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, deneme grubunun son test sıra ortalaması ile izleme testi sıra ortalamaları Wilcoxon İşaretli sıralar testi ile karşılaştırılmıştır. Bu analize ilişkin İstatistiksel sonuçlar tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Deney Grubu Çocuklarının Renk Bilgisi Son Test-İzleme Test Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	5.00	25.00	0.27*	0.78
Pozitif Sıra	5	6.00	30.00		
Eşit	10				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 11 incelendiğinde, Montessori Yöntemi’nin uygulandığı deney grubunu oluşturan çocukların renk bilgisi son test ve izleme testi sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=0.27$, $p>0.05$).

Deney grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” son test-izleme testi sıra ortalamaları ile ilgili olarak;

8. Deney grubu çocukların “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” son test-izleme testi sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Deneme grubunun RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” son test ve izleme testi sıra ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, deneme grubunun son test sıra ortalaması ile izleme testi sıra ortalamaları Wilcoxon İşaretli sıralar testi ile karşılaştırılmıştır. Bu analize ilişkin istatistiksel sonuçlar tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Deney Grubu Çocuklarının Doku Bilgisi Son Test-İzleme Test Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	7.00	49.00	0.24*	0.80
Pozitif Sıra	7	8.00	56.00		
Eşit	6				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 12 incelendiğinde, deney grubunu oluşturan çocukların doku bilgisi son test ve izleme testi sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=0.24$, $p>0.05$).

5. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu çocuklarının “Montessori Yöntemi” ve “MEB OÖEP” öncesi renk ve doku bilgileri, deney ve kontrol grubu çocuklara uygulanan “Montessori Yöntemi” ve “MEB OÖEP” sonrası renk ve doku bilgileri ve Montessori Yöntemi’nin deney grubu çocuklarının renk ve doku bilgilerinin kalıcılığına dair bulgular tek tek ele alınarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, Montessori yöntemi ile okul öncesi eğitim alan anaokulu çocuklarının, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak eğitim alan anaokulu çocuklarından daha yüksek renk ve doku bilgilerine sahip olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları, Montessori yönteminin renk ve doku bilgilerini edindirmede daha etkili bir yöntem olduğunu düşündürmektedir.

Montessori pedagojisi çocuğu bütünü ile gören ve ona kıymet veren bir metottur. Sundukları, çocuğun en iyi şekilde gelişmesi için tüm ihtiyaçlarını kapsar. Bu pedagojinin temel hedefi çocuğa doğuşundan itibaren ruhsal ve bedensel ergenliğine kadar her alanda yardım sunmaktır. Başka bir deyişle, “eğitim” yaşama yardımdır, insana layık bir yaşam yardımdır. Çocuk kendini geliştirmek üzere büyük bir potansiyel ile döşenmiştir. Maria Montessori bunu “çocuk kendisinin mimarı”dır diye ifade eder (Çakıroğlu W., 2009: 148).

Montessori hareketinin temelinde çocukların davranışlarını gözleme, gözlem sonuçlarına göre değişik uygulamalar tasarlama ve hayata geçirme durumu söz konusudur. Önce çocukların yönelimleri belirlenmekte ve bu yönelimler doğrultusunda bir çalışmaya başlamaktadırlar. Çalışmalarını kendilerine uygun sürelerde ve tekrarlarla tamamladıktan sonra kendi seçecekleri yeni bir çalışmaya başlamaktadırlar. Çalışmalar aşamalı bir düzen içerisinde yapılandırıldığından, her çalışma sonucu çocuk bir önceki çalışmasına göre daha üst düzeye ulaşmaktadır. Bu çalışma biçimi, Montessori hareketinin bilimsel bir temele oturduğunu göstermektedir (Topbaş, 2004: 26-27).

Montessori yöntemi, çocuk merkezli bir yöntemdir. Yöntem öğretmeyi değil öğrenmeyi temel almaktadır. Yönteme göre yetişkin çocuğun hizmetindedir. Montessori sınıflarında çocuklar diledikleri çalışmaları yapmaktadır. Sınıfta uyulması gerekli kurallar fazla değildir. Bu kurallar da çalışma ve materyalleri kullanma ile ilgilidir. Bunlar çocuğun ilgisine göre değiştirilebilir durumda olan esnek kurallardır. Yöntemin amacı zorlamadan çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarmaktır (Topbaş, 2004: 47).

Öğretmen, çocuğun hizmetinde olan ve ihtiyaç duyduğunda çocuğa yardımcı olan bir yetişkindir. Öğretmen, çocuğun gelişim aşamalarını ve bu aşamalarda yapılacak çalışmaları bilen bir kişidir. Montessori, öğretmenin bayan olmasına özellikle dikkat etmektedir.

Montessori yöntemi çocuğun duyu organlarının geliştirilmesine dayanmaktadır. Dr. Montessori materyallerini geliştirirken çocuğun duyu organlarını esas almıştır. Sınıf ortamı, bu materyalleri kullanarak duyu organlarını geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ayrıca sınıflar çocuk merkeze alınarak düzenlendiği için, sınıfta bulun tüm materyaller çocuğa göredir. Materyaller, öğretmenin öğretmesine yardımcı olan araçlar değil, aksine çocuğun öğrenmesine yardımcı olan araçlardır (Topbaş, 2018: 65).

Montessori sınıfında, duyarlılık materyali çocuğa kendisine sunulan ayrıntıların farkına varmasına yardımcı olur. Zıt renkler, aynı rengin değişik tonları bu tür alıştırmalar için kullanılabilir. Bu tür materyal çocuğun kırmızının, mavinin, beyazın, siyahın ne olduğunu öğrenmesine yardımcı olur. Çocuk, böylece belli bir renkten ve renk tonlarından hareketle renksizliğe kadar giden süreci anlayabilir.

Duyarlılık materyallerinin her biri yalnızca tek bir özelliği belirtir: Renk, ağırlık, doku, uzunluk, ses, koku, vb. Materyal diğer farklılıkları ortadan kaldırarak veya en aza indirgeyerek bu özgün niteliklerden birini öne çıkarır. Bu nedenle, ses kutuları hep aynı boyda, aynı biçimde, aynı renkte ve aynı dokusal yapıda olurlar; çocuk kutuları salladığında ancak seslerinden tanır.

Aklın ayırt edebilmek ve değerlendirebilmek için eğitime ve alıştırmaya ihtiyacı vardır. Küçük bir çocuk çevresinden gelen yüz binlerce uyarıcıya duyarsız kalabilir. Her zaman uyarıcıya ihtiyacı yoktur, fakat algıladığını anlama kapasitesine ihtiyacı

bulunmaktadır. Montessori'nin duyarlılık materyali çocuğun yeni bir bilgiyi ayırt etmesine, sınıflandırmasına ve daha önceden tanıdığı bir bilgiyle bağdaştırmasına yardımcı olur (Topbaş, 2018: 141-142).

Çocuklar sınıf ortamındaki etkinliklerin bazılarında hoşlanırlar ve bazılarını da geri çevirirler. Çocuklar, “temrin tekrarı, özgür seçim, hata denetimi, hareketlerin çözümlenmesi, sessizlik alıştırmaları, sosyal ilişkilerde düzgün davranış, çevrede düzen, kişisel temizliğe özen, duyuların eğitimi, okumadan ayrı yazma, okumadan önce yazma, kitapsız okuma, özgür faaliyette disiplin” gibi etkinliklerden hoşlanmaktadırlar. Eğitim ortamında yer alan “ödülleri ve cezaları, imla kılavuzları, toplu dersler, programlar ve sınavlar, oyuncaklar ve şekerlemeler, öğretmen masası” çocukların sevmediği unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır. Sınıf ortamında yapılacak etkinlikler hazırlanırken çocukların bu özelliklerini dikkate almak yöntemin başarısı, dolayısıyla öğretimin başarısı için önemli görülmektedir (Topbaş, 2018: 66).

5.1. Okul Öncesi Çocukların “Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitimi” Öncesi Renk ve Doku Bilgileri

Araştırmanın 1.alt probleminde, çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu çocukların her iki eğitim öncesinde renk bilgilerinde gruplar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılığın olup olmadığı test edilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu çocuklarının her iki eğitim öncesi RDBDT renk bilgisi (deney: 17.1, kontrol: 23,9) alt testine göre grupların ön test sıra ortalamaları açısından önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın 2. alt probleminde, çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu çocukların her iki eğitim öncesinde doku bilgilerinde gruplar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılığın olup olmadığı test edilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu çocuklarının her iki eğitim öncesi RDBDT doku bilgisi (deney:19.6, kontrol: 21.4) alt testine göre grupların ön test sıra ortalamalarında önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Elde edilen bulgular her iki eğitim öncesinde deney ve kontrol grubu çocuklarının renk ve doku bilgilerinde önemli bir farklılaşmanın olmadığını benzer bilgi ve beceriye sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Yapılan literatür taraması incelendiğinde okul öncesi ile ilgili araştırmaların genelde renk konusunda yapılmış olduğu, doku ile ilgili araştırmaların güzel sanatlar kapsamında veya çocuklardaki renk eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların tasarım elemanları bölümlerinde işlendiği görülmüştür. Okul öncesiyle ilgili ulaşılan araştırmalar şunlardır:

Kemler'in (1983) araştırmasında da 2, 3 ve 4 yaş grubu çocuklarının renk ve büyüklük kavramını kazanmalarında, eğitimin etkili olduğu ve yaşla doğru olarak attığı saptanmıştır (Aktaran: Demir, 2007).

Slobin (1984), anaokuluna devam eden 2, 3 ve 4 yaşlarındaki 90 çocuk üzerinde yaptığı araştırmasında, çocukların renk ve büyüklük kavramlarını anlama becerilerini araştırmıştır. Araştırmada, okul öncesi çocuklarının renk ve büyüklükleri kavrayışını hem kavramsal hem de dil ölçümleriyle belirlemiştir. Sonuçta, çocukların güçlü bir renk bilgisi gösterdikleri bulunmuştur (Aktaran: Demir, 2007).

Slobin'in (1984) yaptığı bir başka çalışmada 3-5 yaş arası çocukların renk ve büyüklük kavramlarını kazanmalarında eğitimin etkisini incelemiştir. Slobin yaptığı araştırmada okul öncesi (3-5 yaş) çocuklarının renk ve büyüklük kavramını kazanmalarının yaşlarıyla doğru orantılı olarak arttığını bulmuştur (Aktaran: Demir, 2007).

Pekçağlıyan (1990) Anaokuluna giden altı yaş grubu çocuklarda uygulanan klasik öğretim yöntemleri ile bilgisayar destekli öğretimi karşılaştırmıştır. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümü Uygulama Anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarına eğitim vermiştir. Bilgisayarla öğretim alan 20 çocuk deney grubunu, klasik öğretim alan 20 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Çocuklara sayı, şekil ve renk tonu ile ilgili tanıma, tanımlama ve ayırt etme süreçlerine ait testler uygulanmıştır. Eğitim verildikten sonra yapılan istatistiksel değerlendirmelerde bilgisayar destekli öğretim programları ile klasik öğretim yöntemlerinin sayı sembolü (1-5 arası),

geometrik şekiller (daire, kare, üçgen) ve renk tonları (açık, koyu, en koyu), zihinsel gelişim süreçlerinden; tanımlama, ayırt etme aşamaları üzerine etkisi karşılaştırılmış ve sonucunda bilgisayar destekli öğretim programlarının, klasik öğretim yöntemleri ile yapılan eğitimden daha etkili olduğu bulunmuştur (Aktaran: Demir, 2007).

Caferoğlu (1991) Anaokuluna devam eden 3-4-5 yaş çocuklarının renk ve büyüklük kavramlarının kavram bilgisi ve sözel ifade yönünden karşılaştırmıştır. Ankara PTT Başmüdürlüğü Kreş ve Gündüz Bakımevine devam eden, üç, dört ve beş yaş çocuklarından seçilen 180 kız ve erkek çocuğa eğitim verilmiştir. Bu çocukların 90'ı deney grubu, 90'ı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki çocuklara klasik öğretim yöntemiyle “renk ve büyüklük kavramlarıyla” ilgili eğitim uygulanmıştır. Bu arada kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Eğitim bittikten sonra yapılan istatistiksel değerlendirmede çocukların renk ve büyüklük kavramını kazanmalarında, yaş ve eğitim çok önemli bir faktör olarak bulunmuştur. Yapılan bu araştırmada dört ve beş yaş çocuklarının renk ve büyüklük kavramını kazandığı bulunmuştur (Aktaran: Demir, 2007).

Demir (2007), MEB OÖEP yenilenmeden önce yaptığı çalışmada okul öncesi öğrencilerine renk kavramının kazandırılmasında bilgisayar destekli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırmıştır. Araştırma sonucuna göre bilgisayar destekli öğretim alan öğrencilerin geleneksel öğretim alan öğrencilere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Özden (2011) okul öncesi eğitimde görsel sanatlar etkinliklerinin gerekliliği isimli çalışmasında Okul Öncesi Eğitimde Görsel Sanatlar etkinliklerinin çocuğun gelişim süreci üzerinde yeni beceriler kazandırmadaki etkisi ve farklı gelişim alanları üzerindeki katkılarını belirleyerek eğitimi nasıl daha verimli hale getirebiliriz gibi sorunlarda eksikliklerimizi görmek ve çözümler üretmek amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular gösteriyor ki okul öncesi çocuğa verilen eğitim onu her yönden geliştirmekle birlikte aynı zamanda sanatsal ve yaratıcılık anlamında çocuğa birçok şey katmaktadır.

5.2. Montessori Yöntemi'nin Okul Öncesi Çocuklarının Renk ve Doku Bilgilerini Öğrenmelerine Etkisi

Montessori Yöntemi'nin deney ve kontrol grubu çocuklarının renk ve doku bilgilerini öğrenmelerinde önemli bir farka yol açıp açmadığını belirlemek için 3.,4.,5. ve 6.alt problemler incelenmiştir.

3. Alt problem incelendiğinde deney grubu çocukların RDBDT renk bilgisi alt testinin (ön test: 17.1, son test: 21.85) ön test-son test sıralamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular Montessori Yöntemi'nin çocukların renk bilgilerini öğrenmelerinde oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Avcı (2014)'nin yaptığı araştırmaya göre de görsel sanatlar dersinde renk bilgisi konusunun materyal kullanıldığında öğrencilerin başarısını ve derse karşı ilgilerini arttırdığı, motivasyonu sağladığı, öğrenciyi güdülediği ve öğretim faaliyetlerinde etkin bir konuma getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Montessori Yöntemi de materyal üzerine kurulu bir yöntem olduğundan Avcı (2014)'nin çalışması bu araştırmayı desteklemektedir.

4. Alt problem incelendiğinde deney grubu çocukların RDBDT doku bilgisi alt testinin (ön test: 19.6, son test: 24.55) ön test-son test sıralamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular Montessori Yöntemi'nin çocukların doku bilgilerini öğrenmelerinde oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Farklı eğitim sistemlerinin uygulanması eğitimin uygulandığı ortamı da etkilemektedir (Uysal, 2006). Kırıçoğlu (2002) sınıf ya da işliğin estetik anlamda düzeninin öğrenmeyi sağlayıcı, pekiştirici bir önem taşıdığını belirtmektedir.

Kırıçoğlu'na göre bu çevrenin çalışmanın başında uyarıcı olarak düzenlenmesi ve bu özelliğin etkin olması istenir. Böylece çocuk bu heyecanlı atmosfer içinde çevresinde yapacağı çalışmalar ile ilgili örnekler bularak hevesle işe koyulur. Çocuklar duyuları yoluyla etrafi keşfetme yetileri ile dünyaya gelmişlerdir. Uyarıcı olmayan çevre çocuktaki bu yetilerin körelmesine sebep olur. Nitelikli bir öğrenme ortamı pek çok

faktörün birleşiminden oluşur. Ortamın fonksiyonelliği, ortamı oluşturan unsurların düzenlenmesi, yerleştirilmesi ve bunların bütünüün uyumundan oluşur. Öğrenme ortamı çoklu duyuşsal yaşantılara seslenen bir mekân olmalıdır (Kocamanoğlu, 2014:).

Bu bilgiler ışığında, Montessori yönteminin uyarıcı özelliklere sahip ve çocukların duyuşlarına hitap ederek oluşturulan öğrenme merkezlerinin çocukların duyuşlarını ve dolayısıyla renk ve doku bilgilerini geliştirmede etkisinin oldukça fazla olduğu söylenebilir.

5. Alt problem incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocuklarının RDBDT renk bilgisi alt testine göre son test sıralamaları (deney: 21.85, kontrol: 19.15) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, ön test sıralamaları da dikkate alındığında deney grubunun son test sıralamasının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubunun ön test sıralaması kontrol grubuna göre daha geride olmasına rağmen son testteki ilerlemenin deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular deney grubu çocuklarına uygulanan “Montessori Eğitim Yöntemi”nin çocukların renk bilgilerini öğrenmelerinde etkili olduğunu, diğer taraftan deney ve kontrol grubu çocuklarının renk bilgilerini öğrenme düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Bu durum incelendiğinde MEB OÖEP ile Montessori Yöntemi’nin benzerliklerinin olduğu düşünülebilir. Montessori sınıfında günlük yaşam materyalleri, duyuş materyalleri, matematik materyalleri, biyoloji materyalleri ve coğrafya materyalleri farklı bölümlerde yer alır. MEB OÖEP’na göre okul öncesi eğitimi veren sınıflarda ise kitap, müzik, sanat, dramatik oyun, fen gibi öğrenme merkezleri bulunur. Öğrenme merkezleri çocukların bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla farklı ayırma materyalleri ile bölünmüş, küçük gruplar halinde etkileşimde bulunacakları ve dikkatlerini yoğunlaştırarak oynayabilecekleri öğrenme alanlarıdır (MEB, 2013: 14).

Bu sonucun çıkmasında MEB OÖEP’da 2013 yılında yapılan yenilik ve değişikliklerin de etkisi olabilir. MEB OÖEP’nın eklektik olması, program hazırlanırken Montessori Yöntemi ve farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk

merkezli uygulamalardan yararlanılarak bir senteze ulaşılmış olmasının da, bu sonucun çıkmasında etkili olduğu kanısına varılmıştır.

6. Alt problem incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocuklarının RDBDT doku bilgisi alt testine göre son test sıralamaları (deney: 24.55, kontrol: 16.45), arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulardan Montessori Yöntemi ile eğitim alan deney grubu çocuklarının RDBDT doku bilgisi sıralamasının kontrol grubu çocuklarından oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir.

Elde edilen bulgular deney grubu çocuklarına uygulanan “Montessori Eğitim Yöntemi”nin çocukların doku bilgilerini öğrenmede oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunun bu şekilde çıkmasında Montessori eğitiminin materyal, birebir eğitim ve özgürlükçü yaklaşımının, oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Montessori yönteminde kullanılan duyu materyallerinin şu özelliklerinin çocukların renk ve dokuyu daha iyi kavramalarında büyük rolü vardır:

1) Hata Kontrolü: Duyu materyalleri çocukların hata yaptığında bunları görebilecekleri şekilde dizayn edilmiştir. Örneğin; Çocuk pembe kule bloklarını uygun düzende dizemediyse kuleden başarılı bir sonuç alamaz.

2) Basit Özelliklerin Ayırımı: Materyaller tek bir özelliği ve niteliği gösterecek şekilde dizayn edilmiştir. Pembe kule bloklarının hepsi pembedir, çünkü bu araç büyüklüğü ölçer, rengi ölçmez. Bu basit özellik ayırımıdır.

3) Aktif Katılım: Materyaller çocukları eğitime aktif katılmaları için cesaretlendirir.

4) Çekicilik: Materyaller renk ve oranlan bakımından çekicidirler (Poyraz ve Dere, 2003: 152-153).

Montessori Yöntemi, eğitim araç gereçleri, eğitim mekânı, çocuğa yaklaşım, öğretmenin rolü, ders akışı, program vurguları gibi birçok konuda MEB OÖEP’den ve diğer eğitim yöntemlerinden farklılaşmaktadır. Bu farklılıklar şöyle sıralanabilir:

Montessori yönteminde;

- Hayatın kontrolünü içeren materyaller; özel olarak geliştirilmiş başvuru materyalleri

- Çocuk merkezli öğrenme

- Çocukların yaparak öğrenmeleri ve kendilerine öğretmeleri; bireyselleştirilmiş ve oto öğrenme

- Çocuğun sosyal gelişimiyle eşleştirilmiş çalışma ve öğrenim

- Uluslararası geliştirilmiş, birleştirilmiş müfredat

- Bütünleştirilmiş konular ve gelişimsel psikoloji temelli öğrenme

- Kesintisiz çalışma döngüsü

- Çocuğun, seçtiği projede istediği kadar çalışabilmesi

- Çocuğun, kendi öğrenme hızını belirlemesi

- Çok yaşlı gruplandırmalar

- Çocuğun nerede rahat ediyorsa orada çalışması

- Öğrencilerin aktif olarak, konuşmaları, özgürce hareket etmeleri

- Okul, çocuğun ihtiyaçlarını karşılıyor

- Süreç odaklı, değerlendirme

- Çocukların öğretmeye, birlikte çalışmaya ve birbirlerine yardım etmeye teşvik edilmesi

- Somut öğrenmeye vurgu

- Planlanmış çevrenin, öz disiplin sağlaması

- Çocuğun, öğrenme döngüsünü tamamlaması

- Bireysel öğretime vurgu
- Bireysel ve grup eğitimlerinin, her öğrencinin öğrenme stillerine göre adapte edilmesi
- Hatanın, materyallerin geri bildirim aracılığıyla çocuklar tarafından öğrenilmesi
- Öğretmenin, tekrarlama ve içsel başarıma duygusu güçlendirilerek motive edilmesi
- Çocuğun kendi işini, ilgilerine ve yeteneklerine göre seçmesi
- Çocuğun ne yapacağını kendisinin belirlemesi
- Duyulara ilişkin çok yönlü eğitim materyalleri ile çocuğun kişisel ve çevre bakımını kendi kendine öğrenmesi
- Ailelerin Montessori felsefesini anlaması ve eğitim sürecine katılması için programlar düzenlenmesi.

Özellikle okul öncesi eğitimde ilköğretime nazaran esneklikler verildiği, bu esneklikle değişik metotlar uygulanabildiğini söyleyen Uzman Pedagog Belgin Temur Yağlıtaş'ın, Montessori eğitim sisteminin diğer alternatif sistemlerden farklılıkları konularındaki değerlendirmeleri bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Belgin Temur Yağlıtaş'ın değerlendirmeleri şöyledir:

“Montessori, çocukların hayatına disiplin sokuyor... Montessori, çocuklarda öğrenme isteğini yaratmayı amaçlayan bir eğitim sistemidir. Dünyada uygulamaları vardır; Türkiye’de de oldukça bilinen bir metottur. Ama çok az okulda hakkıyla uygulanabilmektedir.

Bu sistemde sessizlik önemlidir. Sessizlikten kasıt; aslında çocuğun kendini kontrol edebilmeyi öğrenmesidir. Montessori’de yapılan çalışmalar hep bireyseldir, grup çalışmaları değildir. Çocuğun kendi kendini geliştirmesi, kendi kendine öğrenmesine yardımcı olan bir programdır. Çocuk kendi kendine bir çalışma yaparken, aynı zamanda etrafında başka çocuklar da kendi kendilerine bir şey yapmaktadır ve

çocuk hem kendi öğrenir hem de öğrenen diğer çocuğu gözlemler. Ayrıca öğrenirken, başka çocuğun öğrenmesine engel olmaması açısından da sessizlik uygulaması vardır. Disiplin konusuna gelince; her metodun uygulanabilmesi için belli koşullara ihtiyaç vardır; dolayısıyla tabii ki başlangıçta, çocuğun uyum döneminde, ‘sessiz ol, buraya odaklan, etrafına bakma’ gibi bir disiplinin içine sokmak zaten doğru değildir. O nedenle o uyum dönemini iyice atlattıktan, böyle bir çalışmayı devanı ettirebileceği hâle geldikten sonra çocuklara Montessori programını uygulamaya başlıyoruz. Onun öncesinde, alışma döneminde, materyallerle tanıştırıyoruz, çalışan çocukları izletiyoruz. Çocuk yapmak istemiyorsa zaten zorlamıyoruz.

Buradaki disiplin, yaptığı çalışmayı sürdürebilmesi için gerekli kuralları öğrenmesidir. Bir yandan bu iç disiplini de sağlıyor ki bir çocuğun eğitimindeki en önemli şey iç disiplindir. Bu dönemde iç disiplini edinmeleri çok önemli. Montessori’de çocukların kendi önlerindeki faaliyetten keyif almaları ve onu sürdürmeye istekli olmaları sağlanıyor.

Montessori’de çocuklara öğrettiğimiz her şey, hayatın içinde olan öğeler. Çocuk zaten bunları istekle öğreniyor. Sadece seçiyor; o gün neyi öğreneceğini, materyaller ‘arasından kendi seçiyor ki bu çok büyük bir avantaj; dolayısıyla çocuğun kendi kararlar aldığı ve kararlara katıldığı bir sistem. O yüzden bütün çocuklar, faaliyetlerini çok büyük keyifle yapıyorlar. Tabii ki rahatlama zamanları, serbest oyun zamanları da var; bu şekilde program, çocuklar için daha keyifli hâle getirilmeye çalışılıyor...

Montessori çalışmasında her çocuk tek ve özeldir; değil yaşlarına göre, çocuk sayısı kadar farklı zihin, farklı öğrenme şekli vardır diye varsayılır. O nedenle çocuklar (3 yaş grubu), değişik materyalleri hepsi bir arada kullanabilir. Zaten az sayıda çocuk bu materyalleri kullandığı ve birbirlerinden bağımsız çalıştıkları için bu, bir sorun yaratmaz. Okulda yaş gruplamaları var. Yemeklerini yerken, hikâyelerini dinlerken, başka masa başı aktiviteleri yaparken kendi yaş gruplarıyla birlikteler; sadece Montessori uygulamaları sırasında zaman zaman farklı yaş grupları bir araya gelebiliyorlar. Montessori’de bir arada olunmasındaki mantık, aslında küçüklerin, büyüklerin deneyimlerinden de faydalanmaları, büyüklerin de küçüklerle bir arada olmayı öğrenmeleridir; özellikle ailede tek çocuksa bu çok özel bir deneyim oluyor. Bir de çocuk, her sene farklı bir seviyeye geliyor; bir yıl en küçükken sonraki yıl, en

küçüklerin büyüğü oluyor. O nedenle buradaki rekabeti de kıskançlığı da paylaşımı da bir şekilde öğrenmiş oluyor; bu anlamda Montessori, duygusal açıdan da çocuğu destekleyen bir sistem...

Montessori'de altı tane temel alan var; duyuşsal alan, pratik yaşaş materyalleri, dil ve okuma-yazma materyalleri, fen ve doğa, matematik, coğrafya ve költür alanları.

Bu alanların her birinde ya da çocuğun seçtiği bir tanesinde proje ödevleri oluyor. Projeyi çocuklar bazen anne babalarına, bazen kendi sınıflarının velilerine, bazen okula, bazen öğretmenlerine, bazen kendi sınıflarına bu araştırdıkları projelerin sunumunu yapıyorlar. Buradaki en önemli şey, projedeki çalışmaların her bir adımının ufak, dışardan destek ve yönlendirmelerle çocuğun kendi ürünü olması. Bu son derece önemli...

İncelediğimizde sanki bütün alternatif eğitim sistemlerinin amacı aynıymış gibi geliyor; bağımsız, öz güvenli ve kendi işini yapabilen, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek ortak gaye. Montessori'nin diğer alternatif eğitim yaklaşımlarından farklılıkları şöyledir:

Montessori'de materyal çok önemli. Materyalin kendisi, çocuğa özel bir öğrenme sistemi sunuyor. O materyaller, temas eden bütün çocukların çok özel bir şekilde öğrenmesini sağlıyor. Temel mantık, çocuğa bir şeyi zorla öğretmek değil; sadece çocuğun zaten var olan bilgisini ya da deneyimden kazanabileceği bir şeyi öğrenmesine engel olmamak. O materyali önüne koyduğunuzda çocuk kendiliğinden büyüğü-küçüğü, ağırılı-hafifli zaten öğreniyor. Öğrenmede bir zorlama yok; tanı tersi, öğrenmeden keyif alma var. Diğer eğitim sistemlerinden en temel farkı budur. Tabii ki diğer metotların da içlerinde çocuklar için öz güveni destekleyici özellikte olanları var, ama Montessori, tümüyle yapılanmasını bunun üzerine kurmuş. Bir de zaten asıl bu sistem, I. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkmış; Dünya Savaşı'nda yaşanan değişik travmalardan sonra zihinsel engelli hâle gelmiş çocukların eğitilmesi için oluşturulmuş bu sistem. Zihinsel engellilerde en önemli şey; öğrenmenin basitleştirilmesi, kolaylaştırılması ve parçalara ayrılmasıdır. Daha sonra da zihinsel engellilerin kolay öğrenmesi demek, herkesin kolay öğrenmesi demek diye düşünölmüştür. Bu sistem, öğrenmede bir konfor sağlıyor. Dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü çağımızın çok yaygın sorunlarından. Örneğin,

matematik öğreniminde dikkat eksikliği, karşılaştığımız çok önemli bir problemdir. Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi alan çocuklar, matematikte gerçekten çok kolay yol alıyorlar. Bu sistem, matematiği öylesine somut hâle getiriyor ve çocuklar o kadar keyifle öğreniyorlar ki diğer çocuklara göre bu anlamda bir avantajla başlıyorlar. Zorlanmamış olmak, kolay öğrenmiş olmak, çocuğa öz güven sağlıyor.” (Keskin, 2017: 169-175).

Yapılan literatür taraması incelendiğinde Montessori Yöntemi’nde renk ve doku bilgisi ile diğer tasarım elemanlarıyla (çizgi, ton, değer-valör, biçim, şekil, mekan) ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bire bir karşılaştırma yapılamamıştır. Ancak Montessori yönteminin etkililiğinin araştırıldığı diğer çalışmalarda da, benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Prendergast (1969) ise Montessori yöntemi ile eğitim alan çocukların okuma öncesi becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda Montessori yöntemi ile eğitim alan çocukların dil becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Kayılı, 2010).

Erben (2005) yaptığı çalışmada Montessori-Materyallerinden “geometrik cisimlerin”, işitme engelli ve zihin engelli çocukların alıcı dil becerilerinden görsel algı düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lillard (2008) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Montessori yöntemi ve geleneksel yöntem kullanılarak eğitim alan çocukların sosyal ve akademik becerileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, Montessori yöntemi ile eğitim alan çocukların daha iyi sosyal beceriler sergiledikleri görülmüştür (Aktaran: Kayılı, 2010).

Yiğit (2008)’in yaptığı araştırmada da Montessori Yöntemi uygulanan 4-5 yaş öğrencilerin, MEB OÖEP uygulanan 4-5 yaş öğrencilerine göre sayı kavramı kazanmada daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Koçyiğit ve Kayılı (2008)’nin yapmış olduğu araştırmada da, Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Montessori yöntemiyle eğitim alan deney grubu çocuklarının, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına göre eğitim alan kontrol grubu çocuklardan daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Beken, (2009), Montessori Yöntemi etkinliklerinin 5-6 yaş çocukların el becerilerinin gelişimine olan etkisini incelemiştir. Araştırma Montessori Eğitimi, lehine anlamlı çıkmıştır.

Kayılı, Koçyiğit ve Erbay (2009), Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının alıcı dil becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, Montessori yöntemi ile okul öncesi eğitim alan beş-altı yaş çocuklarının, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak eğitim alan beş-altı yaş çocuklarından alıcı dil becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Koçyiğit, Kayılı ve Erbay (2010)'da Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, Montessori yöntemiyle eğitim alan beş-altı yaş çocuklarının Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak eğitim alan beş-altı yaş çocuklarından daha yüksek dikkat toplama becerileri puanlarına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Toran (2011), araştırmasında Montessori Eğitim Yöntemi'nin 4-6 yaş arası çocukların günlük yaşam becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır (Aktaran: Şeker, 2015).

Kayılı (2011) yaptığı çalışmada, Montessori Yöntemi'nin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Yıldırım, Akman ve Alabay (2012) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına sunulan Montessori ve Mandala eğitiminin görsel algılama davranışlarına etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 5-6 yaş grubu bağımsız anaokuluna devam eden toplam 36 çocuk oluşturmuştur. Çalışma kontrol grupsuz ön test-son test deneysel desenedir. Çalışmanın veri toplama aşamasında ön test ve son test veri toplama aracı olarak Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Veri analizi sonucunda Montessori eğitimi, çocukların görsel algılama davranışı alt boyutları olan şekil zemin ayrımı ve mekân ile zemin algılaması puanları lehine, mandala eğitiminin ise çocukların görsel algılama davranışı alt boyutları olan şekil zemin ayrımı ve mekân ilişkilerinin algılanması puanları lehine anlamlı farklılaşma gösterdiği saptanmıştır. Montessori eğitimi ile mandala eğitiminin çocukların görsel algılama davranışlarına etkisinin karşılaştırılmasında ise görsel algılama davranışı alt boyutu olan mekan ile zemin algılanmasında Montessori eğitimi lehine anlamlı farklılaşma olduğu gözlenmiştir.

Keçecioğlu (2015) 2013-2014 eğitim ğretim yılında yaptığı araştırmada, MEB OEP ve Montessori Yöntemi'ne göre eğitim alan 5 yaş grubu çocukların sosyal becerilerini değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda MEB OEP'na göre eğitim alan çocukların iletişim becerilerinin, Montessori Yöntemi'ne göre eğitim alan çocukların iletişim becerilerinden daha yüksek olduğu, MEB OEP'na göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinin Montessori Yöntemi'ne göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu alışmalar ve yapılan daha birçok çalışma incelendiğinde Montessori Yöntemi'nin okul öncesi çocukların eğitimini olumlu yönde etkilediği söylenbilir.

5.3. Montessori Yönteminin Kalıcılığı

Montessori Yöntemi'nin deney grubu çocuklarının renk ve doku bilgilerini öğrenmelerinde olumlu yönde gelişmesinde etkili olduğu grlmştir. Ancak eğitim yönteminden hemen sonra meydana gelen değişimlerin beş hafta sonra da devam edip etmediğini ve eğitimden sonra yöntemin etkisinin kalıcı olup olmadığını test etmek amacıyla, deney grubu çocukların renk ve doku bilgileri Montessori eğitimi bitiminden beş hafta sonra izleme testi olarak tekrar llmştir.

7. Alt problemde, deney grubu ocukların RDBDT renk bilgisi alt testinin son test puan ortalamaları ile program uygulandıktan beş hafta sonra izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sınanmıştır.

Deney grubu çocuklarının RDBDT renk bilgisi alt testinin (son test: 80.50, izleme testi:81.50), son test sıralamaları ile izleme testi sıralamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir.

8. Alt problemde, deney grubu ocukların RDBDT doku bilgisi alt testinin son test sıralamaları ile program uygulandıktan beş hafta sonra izleme testi sıralamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sınanmıştır.

Deney grubu çocuklarının RDBDT doku bilgisi alt testinin (son test: 80.5, izleme testi: 81.5), son test sıralamaları ile izleme testi sıralamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir.

Yukarıdaki bulgulara göre Montessori Yöntemi çocukların renk ve doku Bilgilerini geliştirmektedir ve bu beceriler kalıcıdır. Bunun nedeni Montessori eğitiminin etkileri ile açıklanabilir. Montessori Yöntemi'nde çocukla yapılan çalışmalar zaman zaman tekrarlanarak pekiştirilmektedir. Ayrıca Montessori materyalleri, çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini ve bütün duyu organlarına kullanmasını sağlar. Dolayısıyla Montessori eğitimi alan çocuğun öğrendikleri kalıcı olabilir.

Çocukluk döneminin, yetişkin olma yolunda sadece bir geçiş aşaması olarak görülmemesi gerektiğini savunan Montessori'ye göre, çocukluk süreci kendine özgü bir gelişim planına sahip olan özel bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar çok sayıda yetenekle donatılmıştır. Bunlar arasında "emici zihin" "duyarlılık" ve "düzen duygusu" gelmektedir. Montessori, bu yeteneklere sahip olan çocukların, hareketsiz kaldıkları ve faaliyetizlik evresi olarak algılanan bebeklik döneminde dahi çok sayıda kazanım elde ettiklerini iddia eder. Montessori'nin ve diğer bilim insanlarının deneyleri ve gözlemleri sonucu keşfedilen çocukluk dönemine ait bu yeteneklerin her biri algılamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Çocuklar, bu yetenekleri aracılığıyla yetişkinlerden hem daha hızlı öğrenmekte hem de öğrenilenlere kalıcılık sağlamaktadırlar. Bunun en somut örneği dilin kazanılmasıdır. Yetişkinler dil öğrenmek için yıllarca çaba harcarken çocuklar öğrenilmesi en zor dilleri bile iki yaşma doğru konuşmaya başlarlar/ (Durakoğlu, 2011: 143).

6. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

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

6.1. Sonuç

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu çocuklarına renk ve doku bilgilerini kazandırmada Montessori Eğitim Yöntemi'nin etkililiğinin değerlendirilmesi bu çalışmanın amacını oluşturmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu Montessori Yöntemi ile eğitim, alan 4-5 yaş arasından seçilen 20 deney ve MEB OÖEP ile eğitim alan 20 kontrol olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların renk ve doku bilgilerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Renk ve Doku Bilgilerini Değerlendirme Testi” kullanılmıştır. RDBDT deneme ve kontrol grubu çocuklarına ön test-son test olarak uygulanmıştır. Deneme grubu çocuklarına beş hafta sonra izleme testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde Montessori Yöntemi'nin çocukların renk ve doku bilgilerinde ne kadar farklılaşmaya neden olup olmadığının değerlendirilmesinde Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitimi öncesinde deney ve kontrol grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” ön test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

- Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitimi öncesinde deney ve kontrol grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” ön test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

- Montessori Yöntemi uygulandıktan sonra deney grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” son test sıra ortalamalarının ön test sıra ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Montessori Yöntemi uygulandıktan sonra deney grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” son test sıra ortalamalarının ön test sıra ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Montessori Yöntemi ve MEB OÖEP değişkenleri uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubu çocuklarının RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” son test sıra ortalamalarında anlamlı düzeyde bir fark bulunmama ile birlikte; deney grubunun son test sıra ortalamasının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubunun ön test sıra ortalaması kontrol grubuna göre daha geride olmasına rağmen son testteki ilerlemenin deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

- Montessori Yöntemi ve MEB OÖEP değişkenleri uygulandıktan sonra deney grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” son test sıra ortalamaları kontrol grubu çocukların son test sıra ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

- Montessori Yöntemi’nin kalıcılığı ile ilgili olarak deney grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Renk Bilgisi Değerlendirme Testi” son test sıra ortalamaları ile izleme testi sıra ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı gözlenmiştir.

- Montessori Yöntemi’nin kalıcılığı ile ilgili olarak deney grubu çocukların RDBDT alt testi olan “Doku Bilgisi Değerlendirme Testi” son test sıra ortalamaları ile izleme testi sıra ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı gözlenmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan genel sonuç: Montessori Yöntemi’nin okul öncesi çocuklarının renk ve doku bilgilerini kazanmalarına katkı sağladığı ve MEB OÖEP’den daha etkili olduğudur.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları Montessori Yöntemi'nin deney grubu çocuklarının renk ve doku bilgilerini edinmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler eğitimcilere ve gelecek araştırmalara yönelik olarak aşağıda verilmiştir.

Eğitimcilere Öneriler:

1. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine çocukların tasarım elemanları (renk ve doku vs.) bilgilerini öğretirken hangi yöntem ve tekniklerin daha etkili olabileceği konusunda hizmet içi seminerler verilip, bu seminerlerde Montessori eğitiminde uygulanan duyu eğitimi ile ilgili bilgiler verilebilir.
2. Çocukların özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilmiş eğitime daha çok yer verilmesi sağlanabilir.
3. Okul öncesi sınıflarında çok amaçlı, farklı özelliklere sahip araçlara yer verilip duyu becerilerini geliştirici mevcut araçlar geliştirilebilir.
4. Eğitimcilerin ve velilerin ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki Montessori Eğitim Programları hakkında bilinçlendirilmeleri için, hizmet içi eğitim kursları, seminer ve toplantılar düzenlenebilir.
5. Montessori materyallerine ulaşım imkânları kolaylaştırılabilir.

Araştırmacılara Öneriler:

1. Konu ile ilgili yeni ölçme araçları geliştirilebilir.
2. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir genellemeye gidebilmek için, farklı yaş ve farklı sosyo-ekonomik düzeyden seçilen çocuklarla da benzer araştırmalar yapılabilir.
3. Farklı evren ve örneklem grupları üzerinde, çocukların sanat eğitimine, duyu eğitimine ve yaratıcılıklarına cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne baba eğitim düzeyi, farklı kültürlerin etkisi inceleyen araştırmalar yapılabilir.

4. Montessori Eğitimi'nin çocukların, yaratıcılıklarına etkililiği incelenebilir.
5. Okul öncesi dönemde Montessori Eğitimi alan çocukların takibi yapılarak, bu eğitimin çocukların ilköğretimdeki Görsel Sanatlar dersine etkisi araştırılabilir.
6. Yenilenen MEB OÖEP'nin bilişsel gelişimle ilgili diğer kazanımları araştırma yapılarak incelenebilir.
7. Diğer eğitim modellerinin çocukların sanat ve duyu eğitimlerine etkileri araştırılabilir.
8. "Montessori öğretim Yöntemi"nin çocukların diğer gelişimlerine olan etkileri ve kalıcılığı başka araştırmalara konu edilerek araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Tezler

Akgün, Süleyman (2015). *5. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Öğrencilerin Renk Bilgisi Konusunun Öğrenimi İle İlgili Başarılarında, Tutumlarında ve Serbest Çalışmalarındaki Renk Seçimlerinde Cinsiyet ve Okul Değişkenlerinin Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, DİCLE ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Akyıldız, Fatih M. (2006). *İlköğretim Okullarında (9-12 Yaş) Görsel Sanatlar Dersi Kapsamında Renk Bilgisinin Kavratılmasındaki Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Yüksek Lisans Tezi, ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Arslan, Zekeriya (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını Uygulamada Karşılaştıkları Sorunların Düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi, KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Atay, Zeynep (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi: Ereğli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aykanat, Esin (2014). *Doğal Dokuların Geometrik Biçimli Seramik Yüzeylerdeki Yorumu*, Yüksek Lisans Sanat Çalışması Raporu, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.

Bayer, Ayça (2015). *Montessori Yönteminin Okul öncesi (36-66 Ay) Çocuklarının Özbakım Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Bostancı, Funda (2006). *Çocuk Resmini Konu, Çizgi, Şekil ve Renk Açısından Değerlendirme*, Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, Nihal (2007). *Okul öncesi Öğrencilerine Renk Kavramının Kazandırılmasında Bilgisayar Destekli ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demir, Sevinç (2010). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Giden 36-60 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişim Özellikleri Açısından Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erbaş, Özlem (1996). *Sanat Eğitiminde Renk ve Renk Öğretim Yöntemleri, Sanatta Yeterlilik Tezi*, ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erben, Sayime (2005). *Montessori Materyallerinin Zihin Engelli ve İşitme Engelli Çocukların Alıcı Dil Gelişiminden Görsel Algı Düzeyine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gerek, Esra (1998). *Resimde Doku*, Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- İş, Abdulgafur (2017). *Okul öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Alguları*, Yüksek Lisans Tezi, FIRAT ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kavak, Sibel (2015). *Temel Sanat Eğitiminde Resim ve Sinema Bağlamında Renk Bilgisi Uygulamaları*, Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kayılı, Gökhan (2010). *Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaymakcan, Müge (2006). *Yüksek Öğrenim Sanat Eğitiminde Temel Tasarım Eleman ve İlkelerinin Öğretimi ve Uygulamaları*, Yüksek Lisans Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Keçecioğlu, Özge (2015). *MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Yaklaşımına Göre Eğitim Alan 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırlar, Burcu (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Bazı Matematiksel Kavramları Kazandırmada Yapılandırılmış ve Geleneksel Yöntemlerin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kocamanoğlu, Demet Ö. (2014). *Öğrenme Merkezleri Kullanılarak Oluşturulan Bir Okul Öncesi Eğitim Sınıfında Çocukların Sanat Ürünlerinin İncelenmesi ve Estetik Yargılarının Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Memiş, Canan Ü. (2014). *Okul öncesi Eğitimde Resmin Önemi*, Yüksek Lisans Tezi, İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öngören, Sema (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Grubu Çocuklarına Geometrik Şekil Kavramı Kazandırmada Montessori Eğitim Yönteminin Etkinliği*, Yüksek Lisans Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Özden, Zümra (2011). *Okul öncesi Eğitimde Görsel Sanatlar Etkinliklerinin Gerekliliği*, Yüksek Lisans Tezi, NİĞDE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Sayın, Ayşe (2016). *Hafif Mental Retarde Bireylerin Sanatsal Uygulamalarındaki Elemanların Araştırılması ve Çözümlemesi*, Yüksek Lisans Tezi, AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ Güzel Sanatlar Enstitüsü, Antalya.
- Şeker, Kübra N. (2015). *Kırsal Bölgede Okul öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Çocuklarının Motor Becerilerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tekin, Jale (2012). *Okul Öncesi Eğitim Almış ve Almamış 1. Sınıf Çocuklarının Yaptıkları Resimleri İle Öğretmen Algularının İncelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tükel, Ayşen (2017). *2013 Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yazar, Ayşenur (2007). *1914-2006 Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yaratıcılığın İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yiğit, Türkan (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri Alan Çocukların Sayı Kavramını Kazanma Davranışlarının Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kitaplar

- Alakoç, Devlet P. ve Konuk, Rukiye E. (2012). Montessori Eğitimcisi. (Editör: Emel Çakıroğlu Wilbrandt). *Okul öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı*. Ankara: Kök Yayıncılık, 136-155.
- Alakuş, Ali O., Mercin, Levent, Ayaydın, Abdullah, Vural, Didem Ü., Tuna, Serdar, Yılmaz, Melek G. (2011). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altundağ, Melahat (2017). Çağdaş Seramik Sanatında Doku Ögesi. *İdil*, 6(39), 3257-3269.
- Aral, Neriman, Kandır, Adalet E Can Yaşar, Münevver (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımı* (1. Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Baynham, Hannah J. (2016). *Çocuğun Ayak İzinden*. (Çeviren: Betül Şenkal). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Buyurgan, Serap ve Buyurgan, Ufuk (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüktaşkapu, Sema (2012). Montessori Materyalleri. (Editör: Emel Çakıroğlu Wilbrandt). *Okul öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı*. Ankara: Kök Yayıncılık, 156-211.
- Demiriz, Serap, Karadağ, Asiye ve Ulutaş, İlkay (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Genç, Şengül ve Senemoğlu, Nuray (2001). *Okul öncesi Eğitimi İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*. Ankara: MEB Basımevi.

- Güleş, Figen (2012). Montessori Eğitimi Uygulamaları İle İlgili Araştırmalar. (Editör: Emel Çakıroğlu Wilbrandt). *Okul öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı*. Ankara: Kök Yayıncılık, 212-227.
- Keskin, Turgay (2017). *Montessori İle Çocuk Eğitimi* (1. Baskı). İstanbul: Maviçatı Yayınları.
- Kırık, Ali M. (2013). Sinemada Renk Ögesinin Kullanımı: Renk ve Anlatım İlişkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2(6), 71-83.
- Korkmaz, Eylem (2013). *Montessori Metodu: Özgür Çocuklar İçin Eğitim* (3. Baskı). İstanbul: Algi Yayın.
- Lillard, Paula P. (2013). *Montessori Modern Bir Yaklaşım*. (Çeviren: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Lillard, Paula P. (2014). *Sınıfta Montessori*. (Çeviren: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Lillard, Paula P. ve Jessen Lynn L. (2015). *Doğumdan İtibaren Montessori*. (Çeviren: Aslıhan Kuzucan). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2011). *Grafik ve Fotoğraf: Doku*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Montessori, Maria (2015). *Emici Zihin*. (Çeviren: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Montessori, Maria (2016a). *Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler*. (Çeviren: Zekiye Baykul). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Montessori, Maria (2016b). *Çocuğın Keşfi*. (Çeviren: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Montessori, Maria (2016c). *Çocukluğun Sırrı*. (Çeviren: Senem Bilgin). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Öztürk, Ayşe S. (2012). Maria Montessori'nin Hayatı, Montessori Yönteminin Tarihsel Gelişimi ve İlkeleri (Editör: Emel Çakıroğlu Wilbrandt). *Okul öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı*. Ankara: Kök Yayıncılık, 12-49.
- Parramon, Jose M. (1994). *Resimde Renk ve Uygulanışı*. (Çeviren: Erol Erduran). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Poyraz, Hatice ve Dere, Hale (2003). *Okul öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seldin, Tim (2009). *Harika Çocuk Nasıl Yetiştirilir?*. (Çeviren: Tuğba Işık Ercan). (2. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Şener, Tülay (2012). Montessori Yöntemine Göre Evin ve Sınıfın Düzenlenmesi (Editör: Emel Çakıroğlu Wilbrandt). *Okul öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı*. Ankara: Kök Yayıncılık, 88-119.
- Topbaş, Eriman (2004). *Montessori Yöntemi İle Çocuk Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Topbaş, Eriman (2018). *Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi* (7. Baskı). Ankara: Panama Yayıncılık.
- Wilbrandt, Emel Ç. (2009). *Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı* (1. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Wilbrandt, Emel, Ç. (2012). *Okul öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Dergiler

- Avcı, Mehmet A. (2014). Görsel Sanatlar (Resim-İş) Dersinde Renk Bilgisi Konusunun Materyal Kullanılarak Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi (Düzce İli Uygulama Örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 185-198.
- Durakoğlu, Abdullah (2011). Maria Montessori'ye Göre Okul öncesi Çocukluk Döneminin Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 133-145.
- Erişen, Yavuz ve Güleş Figen (2007). Montessori Materyallerinin Tasarımı Kalitesi Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 287-305.
- Kaplan, Semih (2014). Doğal Yoldan Temel Sanat Eğitimi Doğanın Atölyesi. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 7(14), 21-33.
- Kerem, Ebru A. ve Kınık, Emel (2006). Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın: Erken Çocukluk Eğitiminde Head Start Programı. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 56, 16-20.
- Oğuz, Vuslat ve Akyol, Aysel K. (2006). Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.
- Senemoğlu, Nuray (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Tepeli, Kezban ve Yılmaz, Elif (2012). Üç Farklı Programa Göre Eğitim Alan Okul öncesi Çocukların Sosyal Kural Algılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 197-207.

İnternet Adresleri

- Barbak, Volkan (Nisan 2015). *Resim Sanatında Doku*. <https://prezi.com/w6d-yixszrzz/resim-sanatında-doku>, Erişim Tarihi: 24.03.2018
- <http://www.montessoridunyasi.com/maria-montessorinin-yazdigi-kitaplar>, Erişim Tarihi: 12.04.2018
- Tuğluk, Nur M., Gündoğdu, Kerim ve Kaya, İbrahim H. (2010). Okul öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı. e-dergi.atavni.edu.tr, Erişim Tarihi: 27.12.2012
- www.hobidunyasi.web.tr>temel-bilgiler/doku-nedir, Erişim Tarihi: 24.03.2018
- www.tamsanat.net/atolye/tasarim-atolyesi/ilkeler-elemanlar.php?post=173, Erişim Tarihi: 16.02.2018

EKLER**EK-1: İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu İzin Belgesi**

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
 Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı




Sayı :25669789-200-1341
 Konu :Anket İzni

05.12.2013* 11541

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
KONYA

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Ecehan ACAY'ın, "Okul Öncesi Dönemde Montessori ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri Alan Çocukların Renk ve Doku Bilgilerinin Karşılaştırılması " konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemize bağlı İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulunda anket uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof.Dr.Mustafa ŞAHİN
 Rektör a.
 Rektör Yardımcısı

EK-2: Özel Gündoğdu Koleji İzin Belgesi

ÖZEL GÜNDOĞDU KOLEJİ MÜDÜRLÜĞÜ

Araştırma İzin Dilekçe Formu

Adı Soyadı : Ecehan ACAY

Üniversite :Necmettin Erbakan Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Numarası : 118309031009

Ana Bilim Dalı : Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Programı : Yüksek Lisans

Tezin Konusu : Okul Öncesi Çocuklarının Renk ve Doku Bilgilerini Edinmelerine Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği

Yukarda adı geçen öğrencinin okulumuz anasınıfı öğrencileri ile uygulama yapması uygundur.


Adı Soyadı İmzası
Beyhan EVİRGEN
Müdür Yardımcısı

Ek-3: Meram Mevlana Anaokulu İzin Belgesi

MERAM MEVLANA ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜ

Araştırma İzin Dilekçe Formu

Adı Soyadı : Ecehan ACAY

Üniversite :Necmettin Erbakan Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Numarası : 118309031009

Ana Bilim Dalı : Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Programı : Yüksek Lisans

Tezin Konusu : Okul Öncesi Çocuklarının Renk ve Doku Bilgilerini Edinmelerine Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği

Yukarda adı geçen öğrencinin okulumuz anasınıfı öğrencileri ile uygulama yapması uygundur.

Adı Soyadı İmzası

Harife USLU

Ek-4: Meram Vali Necati Çetinkaya Anasınıfı İzin Belgesi

MERAM VALİ NECATİ ÇETİNKAYA ANASINIFI MÜDÜRLÜĞÜ

Araştırma İzin Dilekçe Formu

Adı Soyadı : Ecehan ACAY

Üniversite :Necmettin Erbakan Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Numarası : 118309031009

Ana Bilim.Dalı : Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Programı : Yüksek Lisans

Tezin Konuşu : Okul Öncesi Çocuklarının Renk ve Doku Bilgilerini Edinmelerine Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği

.Yukarda adı geçen öğrencinin okulumuz anasınıfı öğrencileri ile uygulama yapması uygundur.

Adı Soyadı İmzası

İsmail UYGUN
Okul Müdürü

EK-5: Kişisel Bilgi Formu

Çocuğun Adı-Soyadı :

Okulu :

Doğum Tarihi :

Cinsiyeti :

Anne Eğitim Durumu :

Baba Eğitim Durumu :

EK-6: Uzman Görüşü Formu

HAZIRLAYAN: ECEHAN ACAY			
TEZ ADI: Okul Öncesi Dönemde Montessori ve Geleneksel Öğretim			
Yöntemleri Alan Çocukları Renk ve Doku Bilgilerinin Karşılaştırılması			
SORU	UYGUNDUR	DEĞİLDİR	ÖNERİLER
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			

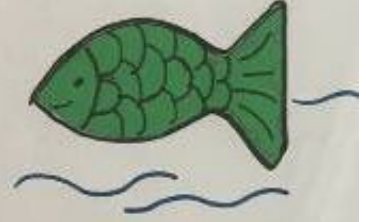
EK-8: Renk ve Doku Bilgisi Değerlendirme Ölçeği

RENK BİLGİSİ SORULARI

1-Yandaki çiçek ne renk söyleyelim.



2-Yandaki balık ne renk söyleyelim.



3- Yandaki elma ne renk söyleyelim.



4-Mor rengi daire içine alalım.



5-Mavi rengi daire içine alalım.



6-Turuncu rengi daire içine alalım.



7- Aynı renkte olan nesnelere eşleştirelim.



8- Aynı renkte olan yaprakları ve kutucukları eşleştirelim.



9- Aşağıdaki balonları açık tonlu olanları ile eşleştirelim.





11-Yeşil kalem ile yeşil nesnelere gruplandırılm.



12-Pembe renkli nesnelere çarpı işareti koyalım.



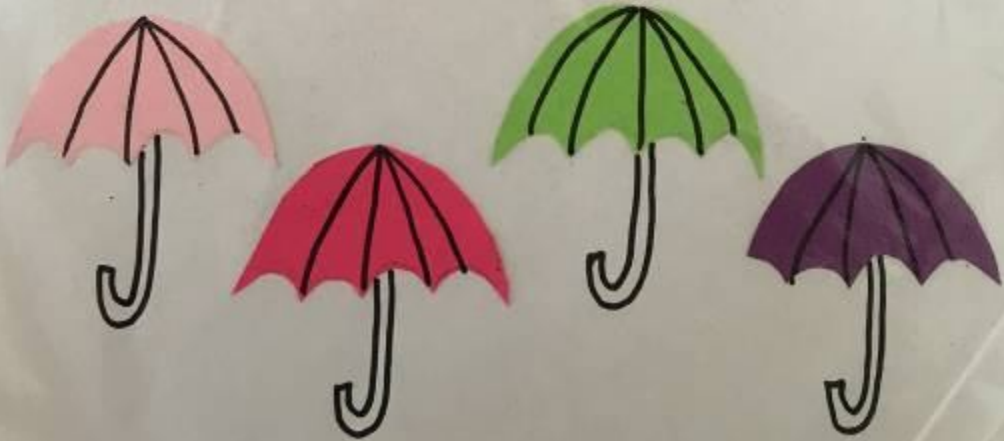
13-Siyah renkli şapkayı gösterelim.



14- Gri renkli fincanı gösterelim.



15- Mor renkli şemsiyeyi gösterelim.



16-Mavi rengin tonlarını açıktan koyuya doğru sıralayalım.



17- Yeşil rengin tonlarını koyudan açığa doğru sıralayalım.



18- Sarı rengin tonlarını açıktan koyuya doğru sıralayalım.



DOKU BİLGİSİ

SORULARI

1-Bu nesnenin dokusu nasıldır söyleyelim.

- a) Tüylü b)Düz c)Pütürlü



2- Bu nesnenin dokusu nasıldır söyleyelim.

- a)Pütürlü b)Parlak c)Tüylü



3- Bu nesnenin dokusu nasıldır söyleyelim.

- a)Parlak b)Mat c)Pütürlü



4-Pütürlü dokuya sahip olan nesneyi gösterelim.



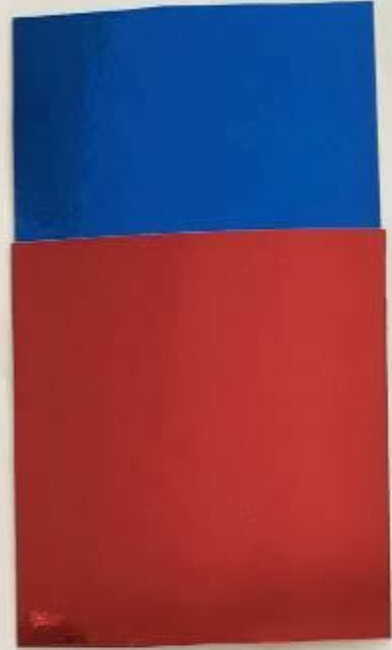
5-Yumuşak dokuya sahip olan nesneyi gösterelim.



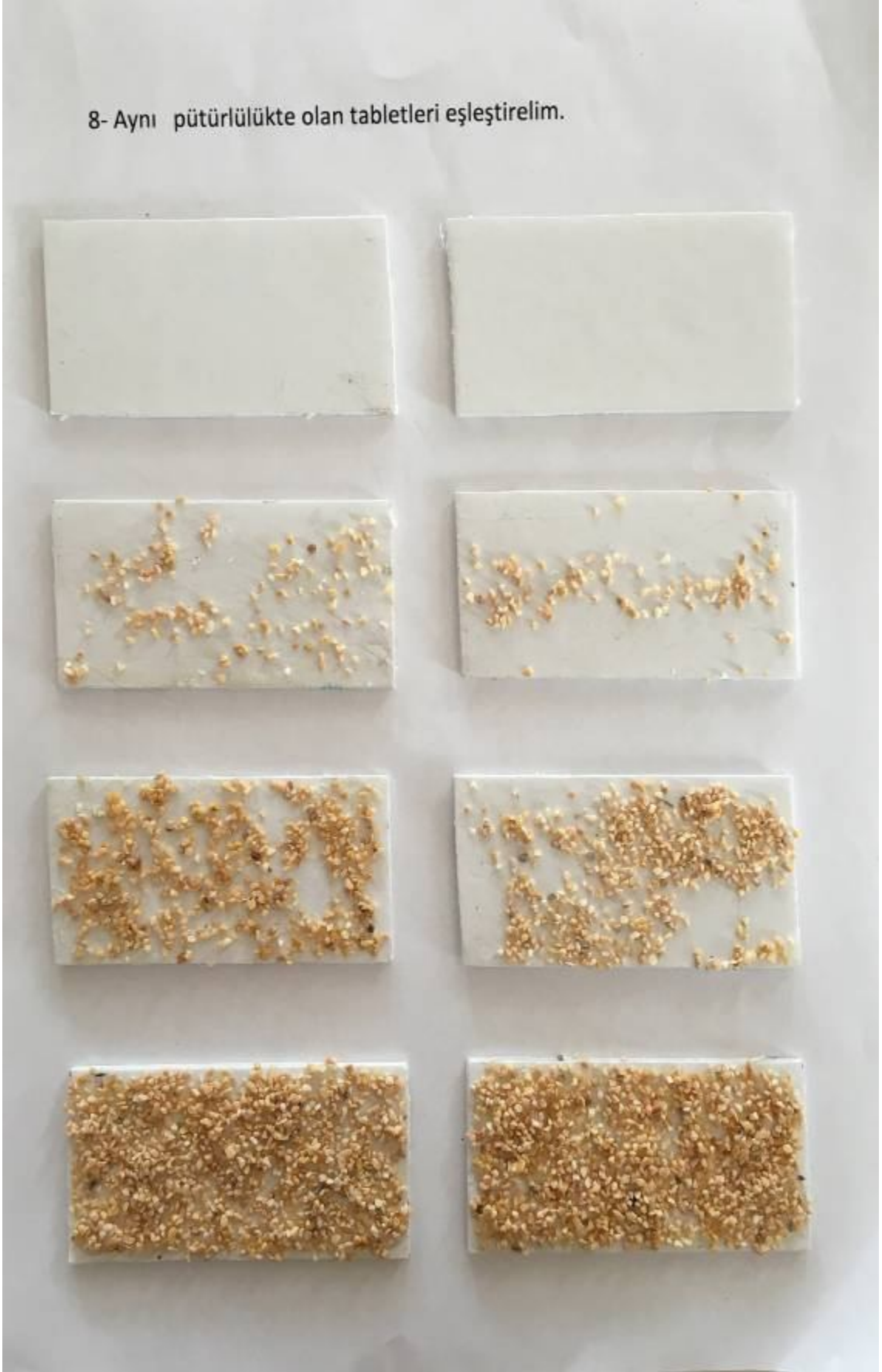
6-Mat olan nesneyi gösterelim.



7- Aynı dokuda olan nesneleri eşleştirelim.



8- Aynı pütürlülükte olan tabletleri eşleştirelim.



9- Aynı dokuda olan kumaş parçalarını eşleştirelim.



10- Parlak olan nesneleri ayıralım.



11-Pütürlü olan nesneleri ayıralım.



12-Kese içerisinde sert olan nesnelere ayıklayalım.



13-Hangi çerçevenin içi tüylü ; gösterelim.



14-Mat olan topu gösterelim.



15-Dokusu düz olan halıyı gösterelim.



16-Bu nesnelerin hangisinin dokusu hem parlak, hem pütürlüdür.

Gösterelim.



17-Bu nesnelerin hangisinin dokusu hem düz, hem parlaktır.
Gösterelim.



18-Tabletleri düzden çok pütürlüye doğru sıralayalım.





T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Ecehan ACAY	İmza:		
Doğum Yeri:	Kırıkhan/HATAY			
Doğum Tarihi:	22.04.1975			
Medeni Durumu:	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Ali Suavi		İzmir	1985
Ortaöğretim	Gaziemir		İzmir	1988
Lise	Mehmet Akif Ersoy		Konya	1991
Lisans	Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Resim-İş Eğitimi Bölümü	Konya	1995
Yüksek Lisans				
Becerileri:	Halk Dansları			
İlgi Alanları:	Yoga, Kitap Okumak, Sinema			
İş Deneyimi:	MEB'da 22 yıl öğretmenlik			
Aldığı Ödüller:	-			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Resim-İş Bölümü Grafik Anasanat Dalı Hocam Hülya KARAGLU (Karatay Üniversitesi) Nihat ŞİRİN (Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi)			
Tel:	0505 355 83 86			
Adres	Havzan Mah. Kılıç Sok. Begonya Apt. 4/5 Meram/KONYA			