

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

MEB OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI VE
MONTESORİ PROGRAMINA GÖRE EĞİTİM ALAN
ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİM VE SOSYAL
YETKİNLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK
İNCELENMESİ

SEZİN DEDEOĞLU
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ZARİFE SEÇER

Konya- 2018



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Sevin DEDEOĞLU
Numarası	158302021017
Öğrencinin Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim / Okul Öncesi Eğitimi
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tezin Adı	MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Programına göre eğitim Alan Çocukların Bilişsel Gelişim ve Sosyal Yetkinliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

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

Öğrencinin imzası
(İmza)



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Sezin DEDEOĞLU
	Numarası	158302021017
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim/ Okul Öncesi Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç.Dr. Zarıfe SEÇER
Tezin Adı	MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Programına Göre Eğitim Alan Çocukların Bilişsel Gelişim ve Sosyal Yetkinliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Programına Göre Eğitim Alan Çocukların Bilişsel Gelişim ve Sosyal Yetkinliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi başlıklı bu çalışma 30/01/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç.Dr.Zarıfe SEÇER	Danışman	
Doç.Dr.Kezban TEPELİ	Üye	
Yrd.Doç.Dr. Bengü TÜRKOĞLU	Üye	
Yrd.Doç.Dr. Hatice YALÇIN	Üye	

TEŞEKKÜR

Araştırmamın seçiminde, planlamasında, yürütülmesinde, yaşadığımız aksaklıklara rağmen yardım ve destekleriyle hem bilgi birikimi hem de tecrübeleriyle destek olan kıymetli hocam Doç. Dr. Zarife SEÇER'e,

Ders dönemimde bilgi birikimi ile desteğini esirgemeyen, karşılaştığım sıkıntılara sabretmem konusunda hali ve tavrıyla rol model olan değerli hocam sayın Doç.Dr. Yahya ÇIKILI'ya,

Gerek ders dönemimde gerek tez dönemimde eğitim sürecimi anlayarak izin konusunda bana destek olan sayın okul müdürüm Süleyman SARI'ya,

Yazım sürecimde ikinci danışmanım gibi olan, her telefonuma mailime sabırla cevap veren pozitif düşünceleri ile moralimi yükseltip, çalışmalarına destek veren kadim dostum Derya'ya

Bugünlere gelmemi sağlayan , her daim eğitimi destekleyen ,5 kızının da yüksek öğrenimle yetinmeyip lisansüstü ,doktora çalışmalarına devam etmeleri için teşvikte bulunan ve bizimle birlikte ders, tez süreçlerinde tüm sorumluluklarımıza ortak olan anne ve babama, bu süreçte her şeyimi paylaştığım canım ablalarım ve kardeşlerime, canım yeğenlerime, süreç içinde yanımda olan, sıkıntılarımı paylaşan lise dostlarım Betül, Derya ve Esra'ya, hayatıma girdiği andan itibaren olumlu düşünmemi sağlayarak, desteği ve sevgisiyle yanımda olan Selçuk'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Sezin DEDEOĞLU

KULA, 2018



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Sezin DEDEOĞLU
	Numarası	158302021017
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim/ Okul Öncesi Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç.Dr. Zarife SEÇER
	Tezin Adı	MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Programına Göre Eğitim Alan Çocukların Bilişsel Gelişim Ve Sosyal Yetkinliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan Montessori programı ve MEB programı ile okul öncesi eğitim alan deneme ve kontrol grubu çocukların Bilişsel gelişim ve Sosyal yetkinliklerini karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Araştırma çalışma grubunda 2016-2017 eğitim öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Anaokulunda Montessori programı ile okul öncesi eğitimi alan 20 ,Esentepe Koleji Anasınıfında MEB programı ile okul öncesi eğitimi alan 20 kontrol olmak üzere toplamda 40 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Marmara Gelişim Ölçeğinin alt ölçeği olan Bilişsel Gelişim Ölçeği ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği kullanılmıştır. Testler deney ve kontrol gruplarına ön ve son test olmak üzere uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli sıralar testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; bilişsel gelişim ölçeği son test puanlarının kontrol grubu lehinde bir farklılaşma gösterdiği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30

(SYDD-30)ölçeğinin sosyal yetkinlik, Saldırganlık ve Kaygı alt ölçeklerinin son test puanlarında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi Eğitim ,Montessori Programı, Bilişsel Gelişim, Sosyal Yetkinlik, Kaygı, Saldırganlık



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Sezin DEDEOĞLU
	Numarası	158302021017
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim/ Okul Öncesi Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç.Dr. Zarife SEÇER
	Tezin İngilizce Adı	Comparative Study of Cognitive development and Social Competence of Children According to MEB curriculum and Montessori curriculum

SUMMARY

In this study, Montessori curriculum and MEB curriculum (Ministry of Education Preschool Education Curriculum) which constitute the study group and control group who took pre-school education aimed to examine the children's cognitive development and social competence comparatively. The research study group consists of 40 children, 20 of whom are in pre-school education at the Montessori curriculum in Selcuk University School of Health Sciences Faculty Ihsan Dogramaci Application Kindergarden School, 20 of which are MEB curriculum (Ministry of Education Preschool Education curriculum) at Esentepe College Kindergarden and 20 of which are in pre-school education. The Cognitive Developmental Scale and the Social Competence and Behavior Evaluation-30 (SYDD-30) Scale were used as the subscale of the Marmara Developmental Scale in order to collect data in the study. The tests were performed to the experimental and control groups as pre- and post-test. Mann Whitney U test and Wilcoxon Marked rank test were used for the analysis of the obtained data. When the findings of the research are examined; There was no significant difference in the scores of Social Competence and Behavior Evaluation-30 (SYDD-30) social competence, Aggression

and Anxiety subscales, whereas cognitive development scale post test scores showed differentiation in favor of the control group.

Key words: Pre-school Education, Montessori Program, Cognitive Development, Social Competence, Anxiety, Aggression

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iii
YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL FORMU.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vii
SUMMARY.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
KISALTMALAR.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Amaç.....	2
1.2.1. Alt Amaçlar.....	2
1.2. Denenceler	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Sayıtlılar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KONUyla İLGİLİ KURAMSAL VE KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR	7
2.1. Montessori Programı.....	7
2.1.1. Montessori Programının Tarihsel Gelişimi.....	7
2.1.2. Montessori Öğretim İlkeleri.....	9
2.1.2.1 Hareket ve Kavrama	9
2.1.2.2 Özgür Seçim İlkesi	9
2.1.2.3 İlgi İlkesi.....	10
2.1.2.4. Dış Ödüllerden Kaçınma	10
2.1.2.5. Alıştırmanın Tekrarı İlkesi	10
2.1.2.6. Dikkatin Polarizasyonu.	11
2.1.2.7. Normalleştirme	11
2.1.2.8. Yetkelendirme	12

2.1.2.9. Akranlarla ve Onlardan Öğrenme İlkesi.....	12
2.1.2.10. Bağlam İçerisinde Öğrenme	12
2.1.2.11. Çevre ve Akılda Düzen İlkesi.....	12
2.1.3. Montessori Yönteminde Gelişim Evreleri	13
2.1.3.1. Birinci Evre 0-6 Yaş	13
2.1.3.2. İkinci Evre 6-12 Yaş.....	15
2.1.3.3. Üçüncü Evre 12-18 Yaş.....	15
2.1.4. Montessori Sınıfı.....	16
2.1.5. Üç – Altı Yaş Montessori Yönteminde Kullanılan Araçlar.....	17
2.1.5.1. Günlük Yaşam Materyalleri	18
2.1.5.2. Duyusal Materyaller	19
2.1.5.3. Dil Materyalleri	20
2.1.5.4. Matematik Materyalleri	20
2.1.5.5. Coğrafya Materyalleri	21
2.1.5.6. Biyoloji Materyalleri	22
2.2. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim	22
2.2.1. Jean Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı.....	23
2.2.1.1. .Duyu –Hareket (Sensory-Motor) Dönemi.....	24
2.2.1.2. İşlem Öncesi Dönem	25
2.2.1.2.1. Sembolik Dönem (2-4 Yaş).....	25
2.2.1.2.2. .Sezgisel Dönem (4-7 Yaş)	26
2.2.1.3. Somut İşlemler Dönemi.....	27
2.2.1.4. Soyut İşlemler dönemi.....	27
2.2.2. Jerome Bruner ve Bilişsel Gelişim Kuramı	28
2.2.2.1. Eylemsel Dönem	28
2.2.2.2. İmgesel Dönem.....	28
2.2.2.3. Sembolik Dönem	29
2.2.3. Vygotsky	29
2.2.4. Robert Gagne	30
2.2.5. Bilgiyi İşleme Kuramı	31
2.2.5.1. Bilgi Depoları	31
2.2.5.2. Duyusal Bellek	31
2.2.5.3. Kısa Süreli Bellek / Çalışan Bellek	32
2.2.5.4. Uzun Süreli Bellek	32
2.2.6. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	33

2.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yetkinlik, Kaygı ,Saldırganlık.....	34
2.3.1. Sosyal Yetkinlik.....	34
2.3.2. Kaygı.....	35
2.3.2.1.Kaygı'nın Nedenleri	35
2.3.2.2.Kaygı'yı Etkileyen Faktörler	36
2.3.2.2.1.Yaş	36
2.3.2.2.2.Cinsiyet	36
2.3.2.2.3.Anne Baba Tutumları.....	36
2.3.2.2.4. Anne Baba Eğitim Durumu	37
2.3.2.2.5. Sosyo- Ekonomik Düzey	37
2.3.2.2.6. Anne- Baba Mesleği	37
2.3.2.2.7. Kardeş Sayısı	38
2.3.2.2.8. Çocuğun Başarı Durumu	38
2.4. Saldırganlık.....	38
2.4.1. Saldırganlığın Gelişimi	38
2.4.2.Saldırganlığın Sebepleri.....	39
2.4.3. Saldırganlığın Çeşitleri	40
2.5. İlgili Araştırmalar	41
2.5.1.Montessori Programı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	41
2.5.1.1.Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	41
2.5.1.2. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar	43
2.5.2.Sosyal yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	52
2.5.2.1..Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	52
2.5.2.2.Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	53
2.5.3.Bilişsel Gelişim İle İlgili Yapılan Araştırmalar	56
2.5.3.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	56
2.5.3.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	57

BÖLÜM III

YÖNTEM	57
3.1. Araştırma Modeli	57
3.2.Çalışma Grubu	58
3.3.Verİ toplama araçları	63

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu.....	63
3.3.2.Marmara Gelişim Ölçeği	64
3.3.3.Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği.....	65
3.4.Verilerin toplanması	66
3.5.Verilerin Analizi	67
BÖLÜM IV	
BULGULAR.....	68
BÖLÜM V	
TARTIŞMA VE YORUM.....	78
BÖLÜM VI	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
6.1.Sonuç	81
6.2. Öneriler	82
KAYNAKÇA.....	84
EKLER.....	96
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	96
Ek 2 : Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği.....	97
Ek 3: Marmara Gelişim Ölçeği Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği	99
ÖZGEÇMİŞ	102

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SSYD 30: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Dağılımları	59
Tablo 2: Çalışma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yaşa Göre Dağılımları.....	61
Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubundaki Babaların Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	62
Tablo 6 : Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı.....	62
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubundaki Babaların Çalışma Durumuna Göre Dağılımı.....	63
Tablo 8: Deney Grubu Çocuklarının Bilişsel Gelişim Ölçeği Ön test Son test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	69
Tablo 9: Deney Grubu Çocuklarının Sosyal Yetkinlik Alt Ölçeği Ön test Son test puanlarının İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	70
Tablo 10: Deney Grubu Çocuklarının Saldırganlık Alt Ölçeği Ön test Son test puanlarının İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	71
Tablo 11: Deney Grubu Çocuklarının Kaygı Alt Ölçeği Ön test Son test puanlarının İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	72
Tablo 12: Deney ve Kontrol Grupları Öntest puanlarının İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi ile Karşılaştırması.....	73

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grupları Bilişsel Gelişim Ölçeği son test puanlarının ile İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış Karşılaştırması.....	73
Tablo 14: Deney ve Kontrol Grupları Sosyal Yetkinlik Alt ölçeği ön test puanlarının İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırılması.....	74
Tablo 15: Deney ve Kontrol Grupları Sosyal Yetkinlik Alt ölçeği Son test puanlarının İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırılması.....	75
Tablo 16: Deney ve Kontrol Grupları Kaygı Alt ölçeği Ön test puanlarının İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırılması.....	76
Tablo 17: Deney ve Kontrol Grupları Kaygı Alt ölçeği Son test puanlarının İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırılması.....	76
Tablo 18: Deney grubu Saldırganlık Alt ölçeği ön test puan ortalamalarının, İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırılması.....	77
Tablo 19: Deney ve Kontrol Grupları Saldırganlık Alt ölçeği Son test puanlarının İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırılması.....	78

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yaşamın ilk yılları kişinin tüm yaşamını yönetmesi için gerekli olan beceriler için ilk adımları attığı kritik dönemdir. Bu dönemde kazanılan tecrübelerin, bilgi ve becerilerin çocuğun tüm hayatını etkilediği bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Bu sebeple okul öncesi dönemde çocuklar doğru şekilde yönlendirmeli ve desteklenmelidir (MEB,2006).

Okul öncesi dönem, yaşamın temellerinin atıldığı dönemdir. Bu dönemde temel alışkanlıklar kazanılır, yaşadığı tecrübelerle sosyalleşir ve bilişsel becerilerini geliştirir. Çocuğa verilecek olan fırsatlar ve yetişkinin desteği ile çocuğun yaşama hazırlanmasını sağlanabilir (Oktay, 2007).

Doğduğu andan itibaren sosyal bir varlık olan insan, anne baba ve kendisine bakan kişilerle ilişkisi, iletişimi ile sosyalleşme yolunda ilk adımlarını atmış olur (San Bayhan ve Artan, 2009).Çocuğun sosyal duygusal gelişimi motor ve bilişsel gelişimi ile paralellik gösterir ve aşamalardan geçerek çocuğun topluma adapte olmasını sağlar. Dahil olduğu hayatın bir toplumun kurallarını içselleştirmek ,sosyalleşmek için doğduğu andan itibaren yaşam sonuna kadar süren bir sürece girer(Yavuzer, 1997 ;Cüceloğlu, 2005).

Okul öncesi dönemde sosyal duygusal becerilerin gelişmesindeki en önemli unsurlar, çocuğun çevresindeki erişkin birey ve yaşlıları ile olumlu sosyal ilişkiler kurmaları ve duygularını ifade etmeleridir. Sosyal duygusal beceriler sayesinde çocuk ailesine ve sosyal çevresine daha kolay uyum sağlar, okul başarısını artırıcı katkı sağlandığı ve sosyal yönden yeterli olması için destek verdiği bilinmektedir (Rubin, Bukowski and Parker 2006; Çorapçı, Aksan, Yalçın ve Yağmurlu 2010).

Çocukların gelişimsel özelliklerini destekleyen ve bireysel farklılıkları önemseyen eğitim modelleri gün geçtikçe popüler hale gelerek kullanılmaya

başlamıştır. Bu modeller arasında program farklılığı olsa da , temel olarak hepsinin felsefesinde yer alan ortak nokta çocukta var olan potansiyeli en yüksek düzeyde kullanmasını sağlayacak bir temel oluşturmaktır (Şahin, 2012).

Okul öncesi eğitimde kullanılan, farklı ülkelerde değişik düşünceler öncülüğünde oluşturulmuş programlar mevcuttur. Programların ise kendi içinde oluşturulmuş eğitim vizyonları, öğretmen eğitime sistemleri, sınıf içi düzenleri ve kullanılan gereçleri mevcuttur. Her programın ise kendine göre farklı eğitim anlayışı, öğretmen yetiştirme sistemi, materyalleri ve sınıf düzeni vardır. Okullar ise bu programların içinden seçimini yapar, eğitim ortamını düzenleyip, öğretmen seçimlerini gerçekleştirir, gerekli araç gereçleri düzenleyerek eğitimlerini yaparlar. Montessori programı da ülkemizde popülerleşen ve Türkiye’de gün geçtikçe yaygınlaşan eğitim programlarından birisidir (Erişen ve Güleş, 2007).

1.1. Amaç

1. Montessori programı okul öncesi çocukların bilişsel gelişimlerini, sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarını etkilemekte midir?

2. Montessori programı ve MEB okul öncesi programının , okul öncesi çocukların bilişsel gelişimleri, sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarına (saldırganlık ve kaygı) etki düzeyi nedir?

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Montesori programı okul öncesi çocukların bilişsel gelişim düzeylerini etkilemekte midir?

2. Montesori programı okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini etkilemekte midir?

3. Montesori programı okul öncesi çocukların saldırganlık düzeylerini etkilemekte midir?

4. Montesori programı okul öncesi çocukların kaygı düzeylerini etkilemekte midir?

5. Montessori programı okul öncesi çocukların bilişsel gelişim düzeylerini arttırmada MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre daha etkili midir?

6. Montessori programı okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini arttırmada MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre daha etkili midir?

7. Montessori programı okul öncesi çocukların kaygı düzeylerini azaltmada MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre daha etkili midir?

8. Montessori programı okul öncesi çocukların saldırganlık düzeylerini azaltmada MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre daha etkili midir?

1.2. Denenceler

1.0.Montessori programı okul öncesi çocukların bilişsel gelişim düzeylerine etkisi ile ilgili olarak;

1.1. Deney grubu çocukların bilişsel gelişim son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından yüksektir.

2.0. Montessori programının okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik düzeylerine etkisi ile ilgili olarak;

2.1.Deney grubu çocukların sosyal yetkinlik son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından daha yüksektir.

3.0. Montessori programının okul öncesi çocukların saldırganlık düzeylerine etkisi ile ilgili olarak;

3.1.Deney grubu çocukların saldırganlık son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından daha yüksektir.

4.0. Montessori programının okul öncesi çocukların kaygı düzeylerine etkisi ile ilgili olarak;

4.1.Deney grubu çocukların kaygı son test puan ortalamaları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

5.0. Montessori programı ile MEB okul öncesi eğitim programına devam eden okul öncesi çocukların bilişsel gelişim düzeylerine karşılaştırılması ile ilgili olarak;

5.1. Deney grubu okul öncesi çocukların bilişsel gelişim ön test puan ortalamaları, kontrol grubu okul öncesi çocukların bilişsel gelişim ön test puan ortamları arasında fark yoktur.

5.2 Deney grubu okul öncesi çocukların bilişsel gelişim son test puan ortalamaları, kontrol grubu okul öncesi çocukların bilişsel gelişim son test puan ortamları arasında anlamlı fark vardır

6.0. Montessori programı ile MEB okul öncesi eğitim programına devam eden okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin karşılaştırılması ile ilgili olarak;

6.1. Deney grubu okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik ön test puan ortalamaları, kontrol grubu okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik ön test puan ortalamaları arasında fark yoktur.

6.2. Deney grubu okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik son test puan ortalamaları, kontrol grubu okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik son test puan ortamları arasında anlamlı fark vardır

7.0. Montessori programı ile MEB okul öncesi eğitim programına devam eden okul öncesi çocukların kaygı düzeylerinin karşılaştırılması ile ilgili olarak;

7.1. Deney grubu okul öncesi çocukların kaygı ön test puan ortalamaları, kontrol grubu okul öncesi çocukların kaygı ön test puan ortalamaları arasında fark yoktur.

7.2. Deney grubu okul öncesi çocukların kaygı son test puan ortalamaları, kontrol grubu okul öncesi çocukların kaygı son test puan ortamları arasında anlamlı fark vardır.

8.0. Montessori programı ile MEB okul öncesi eğitim programına devam eden okul öncesi çocukların saldırganlık düzeylerinin karşılaştırılması ile ilgili olarak;

8.1. Deney grubu okul öncesi çocukların saldırganlık ön test puan ortalamaları, kontrol grubu okul öncesi çocukların saldırganlık ön test puan ortalamaları arasında fark yoktur.

8.2. Deney grubu okul öncesi çocukların saldırganlık son test puan ortalamaları, kontrol grubu okul öncesi çocukların saldırganlık son test puan ortamları arasında anlamlı fark vardır

1.3.Araştırmanın Önemi

Türkiye’de okul öncesi eğitimine alternatif eğitim programları günümüzde ilgi görmeye başlamıştır. Dünyada yüzyılı aşkın süredir uygulanan Montessori eğitim programı da son yıllarda Türkiye’de de uygulanmaya ve araştırılmaya başlanmıştır. Çalışmalar son yıllarda artmış olsa da halen yetersizdir. Bu çalışma ile var olan fakat yeterli olmayan bu literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir;

1. Araştırma, Konya ili Selçuklu İlçesi’ne bağlı, MEB Özel Esentepe İlkokulu anasınıfları ve Montessori programı ile eğitim veren Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu ile sınırlıdır.

2. Araştırma , Montessori eğitim porgramı ve MEB eğitim programı ile eğitim alan 40 çocukla sınırlıdır.

1.5.Sayıtlar

- Araştırmada kullanılan ölçüm araçları geçerli ve güvenilir olduğu varsayılacaktır.
- Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) ve Marmara Gelişim Ölçeği'nin Bilişsel Gelişim alt ölçeğini dolduran öğretmenlerin formları samimiyetle ve gerçekçi doldurdıkları varsayılacaktır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Doğum anından itibaren başlayıp, çocuğun temel eğitime başladığı yıla kadar geçen zamanın dahil olduğu ve çocukların tüm yaşamları boyunca önemli bir yere sahip olacak olan ; psikomotor ,bedensel , sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, okulda ve aile içinde verilen bir eğitim sürecidir (Aral, Kandır, Can Yaşar, 2002).

Sosyal Yetkinlik: Kişisel hedefleri gerçekleştirirken başkaları ile pozitif sosyal etkileşimler oluşturma ve sürdürbilme yetisidir (Rubin&Rose-Krasnor, 1992).

Saldırganlık: Kişi ya da topluluk vasıtasıyla canlı ya da cansız varlıklara yönelik, zarar verme amacıyla yapılan veya zarar verme amacı taşımaya bile karşı taraftaki tarafından zararlı olarak algılanan fiziksel, sözel, duygusal, cinsel eylemlerin tümüdür (Şahin, 2003).

Kaygı: Kişinin duygusal dengesini bozarak yerine geçici ve vazgeçirici tavırları abartılı durumları getiren heyecan durumudur (Le Gall, 2012).

Bilişsel Gelişim: Doğumundan başlayarak çocuğun çevresiyle etkileşimini sağlayan, etkileşimi sonucunda bilgi elde ederek bu bilgiyi kullanmasını, saklamasını ve yorumlamasını, yeniden düzenlemesini ve değerlendirmesi basamaklarında geçen tüm bilişsel süreçleri içine alan gelişim alanıdır. Görülen, tadılan, dokunulan ,tadılan objeler hakkında düşünmesini belirtir. Soyut şekilde akıl yürütme, varsayımsal durumlar hakkında mantıksal düşünme, kuralları karmaşık ve daha yüksek yapıda

örgütlenme, nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılığı anlama, objeleri kategorize edebilme vb. beceriler bilişsel gelişim alanı içinde yer alır.(MEB ,2014)

Montessori Eğitim Programı : Çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiş olan, çocuğun özgür seçimini temel alarak sistematik ve birbiri ardına gelen etkinlikler üzerine kurulmuş bir yaklaşımdır. Materyaller çocukların gelişimlerine uygun olarak özel tasarlanmış belirli standardizasyona sahiptir.Çocuğun sınıf topluluğu içinde bireysel olmasını, ödül ceza yerine iç disiplinle hareket etmesini temel alan bir programdır (Taner Derman, Sadioğlu, Bağçeli Kahraman ve Onur Sezer, 2010).

BÖLÜM II

KONUyla İLGİLİ KURAMSAL VE KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Montessori Programı

2.1.1. Montessori Programının Tarihsel Gelişimi

Maria Montessori 1870 yılında İtalya'da doğmuştur.1890 yılında Tıp fakültesini bitirerek İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olmuştur.Montessori metodunun ilk tohumları Montessori'nin mezuniyetten hemen sonra çalışmaya başladığı Psikiyatri bölümünde atılmıştır. Akıl hastanelerinde rastladığı zihinsel engelli çocuklarla çalışmaya başlaması Itard ve Séguin'in çalışmalarını incelemesi kendi eğitim felsefesine adım atmasında ön ayak olmuştur(Öztürk Samur, 2012) .

Dr. Montessori, zihin engelli çocukların eğitimi ve pedagoji konularında makaleler ve bilimsel toplantılarda bildiriler sunmuştur. Onun sunduğu bildiriler ve yayınladığı makaleler, tıp ve eğitim bilimlerinin desteklediği ilk zihin engelliler okullarının kurulması gerekliliği hususunda önemli bir adım oluşturmuştur (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009).

Yaptığı araştırmalardan hareketle özel eğitim yöntemlerini ayrıntılandırarak, aldığı olumlu sonuçları da göz önünde bulundurarak , normal çocukların eğitimi için

de çalışmalar yapmış ve yöntemini oluşturmuştur (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006:244).

Montessori “Case Dei Bambini” yani “Çocuk Evi” 1907 yılında Roma’da düşük sosyoekonomik düzeyde yer alan 4-7 yaş aralığı çocukların eğitimi için bir kurum kurmuştur. Bu kurumda ise özel gereksinimli çocuklar için geliştirdiği yöntemi uygulama imkanı bulmuştur(Edwards, 2002).

Montessori açtığı bu kurumda araştırmalarını da geliştirme imkanı bulmuştur. Kurumda çocukların bilgiyi kullanma yöntemleri, kavramları bilişsel düzenle biçimleri ve öğrenme becerilerini gözlemlemiş, geliştirmiştir. Okulu açmasının üzerinden iki yıl geçtikten sonra iki okul daha açarak yöntemini geliştirme fırsatı bulmuştur. Birinci okula okuma yazma bilmeyen ebeveynlere sahip, ihmal edilmiş çocukları, ikinci okula ise orta sınıf ebeveynlere sahip çocukları eğitime almıştır. Araştırma sonucunda ise Montessori yönteminin uyguladığı birinci okulda bulunan çocukların uygulanan yöntemle akademik başarılarında artış olduğunu ,ikinci okulda yer alan çocuklardan alınan sonuçların ise normal eğitim almış çocuklara göre daha iyi olduğu bulunmuştur.Sonuçlar Montessori yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu ve de bağımsız olarak kendi kendilerine yeterek başarılı oldukları görülmüştür(Öztürk Samur, 2012).

Montessori, yöntemini uyguladığı okullarda çocukların odaklanarak çevrelerinden bihaber şekilde materyallerle çalıştığını gözlemlemiştir. Çocukların uzun süre odaklanmayı gerektiren çalışmalarını sevdiklerini, bu çalışmalar sayesinde yaşadıkları anların doyucu olduğunu gözlemlemiştir. Materyalle çalışmayı bitirmediği sürece çalışmayı bırakmamasının, sorumluluk duygusunu ve öğrenme arzusunu desteklediğini belirtmiştir. Montessori yayınladığı, “The Method of Scientific Pedagogy as Applied to Infant Education and the Children House” kitabını ile eğitim yöntemini tüm Dünyaya duyurmuştur bu sayede birçok yerde Montessori yöntemi uygulanmaya başlamıştır. Yöntemin uygulandığı ülkeler ise ABD ,Rusya, Japonya, Almanya, Hindistan, İngiltere ve Hollanda’dadır(Williams, 1996’den akt: Toran 2011).

2.1.2. Montessori Öğretim İlkeleri

Montessori eğitimi 11 temel ilkedен oluşmaktadır. Bu ilkeler aşağıda başlıklar altında açıklanmıştır.

2.1.2.1 Hareket ve Kavrama

Hareket çocuğun merkezidir felsefesini temel alan Montessori; hareketin yalnızca benliğin görüntüsü olmadığını; bilincin gelişmesinde de rol aldığını belirtir. Bedensel hareket ,bilişsel gelişim için önemli bir etkidir (Oktay, A. 1987).

Sıralarda oturup soyut şeyleri düşündüğümüz bir dünyada değil hareket edip somut şekilde yaptığımız bir dünyada gelişecektir insan beyni.. Dr.Montessori ,düşünmenin kelimelere dökülmeden ellerle ifade edildiğini belirtir. Bu fikir Piaget'nin fikirleri ile aynıdır. .Piaget küçük çocuklarda düşünme ve hareketin aynı süreçte gerçekleştiğini söylemektedir. Piaget bu kimlik tezini duyu-motor dönemle sınırlarken Dr.Montessori ise iki yaşına kadar ya da iki yaşını geçinceye kadar devam eden bu süreçte hareket ve kavrama arasındaki yakın ilişkiyi görmüş ve bu düşüncesine dayanarak büyük oranda nesnelere elle işlenmesinin olduğu bir eğitim metodu geliştirmiştir. Son yıllarda Dr. Montessori'nin hareketin düşünce üzerine etkisi fikirlerine değinen hareket ve kavrama arasındaki bağlantı araştırmalarında patlama yaşanmış, sonuçlar eğitimin ,öğrenmeyi güçlendirmek için hareket içermesi gerektiğine işaret etmiştir. (Lillard,A. S. 2005'den akt: Öztürk Samur, 2012)

2.1.2.2 Özgür Seçim İlkesi

Montessori , çocuğun gelecekte dönüşeceği kişiyi ,içindeki potansiyelde taşıdığını varsayar. Çocuğun içindeki bu potansiyele ulaşması için de özgürlüğü ihtiyacı vardır. Bu özgürlük ise düzen ve öz disiplin yoluyla erişilebilecek bir özgürlük olmalıdır (Korkmaz, 2005).

Montessori insanın bir başkası tarafından eğitilmesinin mümkün olmadığını düşünmektedir. Montessori bu sebeple okullarında uygulanan eğitim, bir çeşit “kendi kendine eğitime” olarak tanımlanabilir. Çevre çocuğun ihtiyaçları

doğrultusunda planlı, hedefe uygun, kontrollüdür (Orem 1970'den akt: Öztürk Samur ,2012).

2.1.2.3. İlgililik

En iyi öğrenme ilginin olduğu durumlarda ortaya çıkar. Dr. Montessori durumsal ilgiyi, kısmen çocukların etkileşimde bulunmayı isteyecekleri malzemeler tasarlayarak yaratmıştır. Aynı zamanda Montessori ,öğretmenini de çocuklara ilham verecek şekilde yetiştirmiştir, mesela merak uyandıracak bir bilginin sunumu gibi (Lillard ,2005'den akt: Çakıroğlu Wilbrandt 2012)

Montessori eğitimcisi çocukların dikkatlerini ve ilgilerini yeni uğraştıcı etkinliklere ve araştırma alanlarına çekmeye çalışsa da çocuklar zamanlarının çoğunda kendilerine bireysel olarak sunulan ,ilgilerini ve dikkatlerini çeken çalışmayı seçerler. (Korkmaz, 2005).

2.1.2.4. Dış Ödüllerden Kaçınma

Çocuklar zannedildiği gibi ne ceza ne de ödül için çalışırlar. Onlar kendi iç ihtiyaçlarını gidermek için çalışırlar. Günümüzde çocukların iradelerini geliştirmek için yöntemler geliştirilmektedir. İradesini kullanıp isteğini erteleme eğitime, çocuklara maddi ödüller veremle ulaşıyor. Montessori eğitimde nefesine hakim olmak eğitim sürecinin en önemli hedeflerinden birisidir. Montessori eğitiminde ödül ve ceza olmadığı için çocukta geliştirilmemesi hedeflenenler ,çocuğun günlük hayatına yerleştirilerek sağlanır. Bu gelişmenin doğallığı davranışın benimsenmesini ve içselleştirilmesini kolaylaştırır.(Çakıroğlu Wilbrandt , 2008)

Dr. Montessori altın yıldızlar ve notlar gibi dış ödüllerin çocuğun konsantrasyonunu bozduğunu söylemiştir. Devamlı ve yoğun konsantrasyon dönemleri Montessori eğitiminde esastır.

2.1.2.5. Alıştırmanın Tekrarı İlkesi

Maria Montessori alıştırmanın ayrıntılarına inildikçe çocukların tekrarlama tutkusunun bütünü arttığını vurgulamıştır. Montessori yönteminde alıştırmanın

tekrarı, çocuğun yaptığı çalışmalarını mükemmellikle yerine getirme, o çalışmada ustalaşma ve yeni bir işe geçmeden önce güvenlik duygusuna sahip olma olasılığını sağlamaktadır (Pollard, 1996'den akt: Kayılı 2015) Montessori, ilk çocuklar evinde, tutmalı silindir bloklarla çalışan bir kız çocuğunun konsantre bir şekilde çalışmayı kırk iki kez tekrarladığını gözlemlemiştir. Çocuğun, Montessori sınıfında alıştırmaların tekrarı sürecinde çalışmalarla ilgili yeterli deneyimi elde edene kadar engellenmemesi, becerilerin kazanımı açısından önemlidir (Ulutaş ve Tutkun, 2015).

2.1.2.6. Dikkatin Polarizasyonu.

Montessori'ye göre gelişmenin tek şekli doğal olanıdır. Çocuk bu doğallık içindeyken rahatsız edilirse yanlış yönlenecektir. Bu nedenle Montessori çocuk işine odaklanmışken saygı duyulması gerektiğini, ne övgü ne de düzeltmeyle ona müdahale etmemesi gerektiği üzerinde durmuştur. Montessori eğitimcisinin en önemli özelliği ise dikkatin polarizasyonunu nasıl tanıyacağını bilmesidir (Öztürk Samur, 2012).

Maria Montessori, ilk çocuklar evinde, kırk beş kişilik bir sınıfta üç yaşında bir kız çocuğunun konsantre olmuş bir şekilde, tutmalı silindir bloklarla çalışırken gözlemlemiştir. Çocuk en az kırk defa çevresinde olup bitenlere hiç aldırış etmeden konsantre bir şekilde alıştırmayı tekrarlamıştır ve kendiliğinden çalışmasını sonlandırmıştır. O dönemin pedagojisi çocukların konsantre bir şekilde çalışamayacaklarına inanmaktadır. Ancak Montessori, çocuğa uygun çevre koşulları sağlandıktan ve uygun materyal sunulduktan sonra çocukların konsantre bir şekilde defalarca çalışabildiklerini gözlemlemiştir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009).

2.1.2.7. Normalleştirme

Montessori eğitiminde normalizasyon teriminin önemli bir anlamı vardır. "Normal" tipik, ortalama ya da hatta alışılmış olandan, uymaya zırlamanın bir sürecinden söz etmez. Montessori, normal ve normalizasyon terimlerini çocuk gelişiminde gözlemlediği eşsiz bir süreci tanımlamak için kullanılmıştır. "Normalleşmiş Çocuk" ideal çocukluk durumu olmayıp çocuğun, doğuştan gelen

becerileri ile var olan somut yaşam ve eğitim koşulları arasında en iyi gelişim olanaklarına kavuşmasıdır.(Çakıroğlu Wilbrandt 2008)

Montessori metodunda çocukta sağlanması amaçlanan normalleşme özellikleri şunlardır; Düzen sevgisi, iş sevgisi , yoğun ve kendiliğinden odaklanma , gerçekliğe bağlılık , sessizlik ve yalnız çalışmayı sevmek, paylaşmaya isteklilik, karşılıklı yardımlaşma, söz dinleme, bağımsızlık ve girişimcilik, kendiliğinden öz disiplin, keyif, sadece boş meraktan değil gerçek bir seçimle eylem gücü (Korkmaz, 2005).

2.1.2.8. Yetkelendirme

Sadece küçük çocuklar değil, büyük çocuklarda Montessori sınıflarındaki çocuklar kendileriyle ve eğitimle ilgili tüm etkinlik ve kararlarda yetkelendirilirler.(Korkmaz, 2005)

2.1.2.9.Akranlarla ve Onlardan Öğrenme İlkesi

Genellikle Montessori sınıflarında öğrenciler 2,5 6 yaşları arasındadır. Daha büyük öğrenciler daha küçük öğrencilerin sosyal ,duygusal ve akademik gelişimlerine yardım eder(Öztürk Samur 2012).

2.1.2.10. Bağlam İçerisinde Öğrenme

Montessori dikkatlice hazırlanmış materyaller oluşturarak her çocuğun ne öğrendiğini anladığı ve uygulamasının olduğu bir öğrenme sistemi geliştirmiştir. Montessori programlarında çocuklar yazılanları ya da öğretmenlerinin söylediklerini öğrenmekten çok genelde yaparak öğrenirler. Öğrenmeleri bağlam içindeki faaliyet ve nesnelere yerleştirilmiştir.(Lillard 2005'den akt: Öztürk Samur,2012)

2.1.2.11. Çevre ve Akılda Düzen İlkesi

Çocukta yaklaşık bir yaşından başlayarak iki yaşına kadar süren önemli ve esrarengiz bir duyarlık aşaması vardır. Bu aşama , çocukların doğaları gereği düzensiz olduklarına inanıldığı için görmezden gelinir .Çocuk bu duyarlık

dönemindeyken yetişkin yaşam biçimi, çocuğun gelişimini olumsuz etkiler ve onu gelişimini engeller. Montessori'e göre çocukların ağlama ve çöşku gösterileri düzene ya da düzensizliğe karşı gösterdikleri reaksiyonlardı (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Montessori çevresi ,çocuk için bir öğretmen rolünü üstlenir. Çocuklar uygun olarak hazırlanmış ve korunan bir çevrede öğrenme sürecinde bir harmoni içinde doğal olarak öğrenir(Öztürk Samur, 2012).

2.1.3.Montessori Yönteminde Gelişim Evreleri

Montessori yaklaşımını geliştirirken insanı gözlemlemiş, bedensel gelişimin yanında diğer gelişimalanlarının da etkili olduğunu görmüş ve bu temel üzerine düşüncelerini oluşturmuştur. Montessori programını oluştururken, çocuğun gelişim basamaklarını, bu basamaklardaki duyarlı dönemleri ve aşamaları göz önüne almıştır (Dresser, 2000:29 'den akt: Toran 2011).

Montessori yönteminde çocuğun gelişimini 3 başlık altında incelemiştir. Bu gelişim evreleri kendine has özellikleri ve ihtiyaçları içerir. Her gelişim evresi için belirli yaş aralığı verilse de evre geçişleri kesin değildir, aniden gerçekleşmez. Evreden evreye geçiş olgunlaşma ile öğrenme sürecinin komplike ve karşılıklı birleşiminin sonucunda oluşur. Çocuğun hayatı ve hareketlerinin çevresi ile etkileşimi arasındaki "iç çalışması"nın ürünüdür(Schmutzler,1994'den akt: Öztürk Samur, 2012).

2.1.3.1. Birinci Evre 0-6 Yaş

Montessori'ye göre, çocuğun fiziksel gelişimi ile özgürlüğü birbirine sıkıca bağlıdır. Doğal bir seyir olarak adlandırdığı bu fiziksel gelişimler, çocuğun kendi kendine yetmeyi öğrenmesini sağlayan ilk basamaktır. Bu özgürlüğü çocuğa bahşeden ise doğadır. Doğum anından itibaren özgürleşmeye başlar çocuk. Doğumdan sonra çocuk hapisten salıverilmiş gibidir. Doğar doğmaz annesinden bağımsız hale gelmiştir fakat doğa onu ortada bırakmaz. Doğa yepyeni bir ortama düşen çocuğa içgüdü verir ve çocuk bu sayede dünyayı fethedeceği kanısı ile

keşfetmeye başlar. Bu yaşamın ilk yılları için önemli bir özelliktir. Keşfetme duygusu ile hareket eden çocuğa çevre alımlı görünür. Ona alımlı görünen çevreyi keşfetmek için ise ilk olarak faaliyete geçen organlar duyu organlarıdır. (Montessori 1953: 86'den akt: Durakoğlu 2010)

Bu evre, 0-3 ve 3- 6 yaş olmak üzere ikiye ayrılır 0-3 yaş arasında farkında olmadan istemsiz şekilde çevresi ile etkileşir ve zihni ile adeta etkileştiği tüm şeyleri zihnine emer. Montessori bu faaliyeti emici zihin (unconscious absorbent mind) olarak açıklar (Toran, 2011).

Bu evrede duyuşal kaşif olarak nitelendirilen çocuk, zekasını; çevreyi,dili ve kültürü geniş çerçeveden öğrenerek oluştururlar. Erişkin bireylerde olmayan bu zihin yapısı, bilinçsiz bir aşamadır. Montessori bu zihin yapısını “emici zihin” olarak adlandırmaktadır (Korkmaz , 2006).

0-3yaş arasında Montessori çocuğa “ruhsal embriyo” adını verir. Ruhsal embriyo ile çevresi arasında sürekli bir akış vardır. Birey çevre sayesinde kendini oluşturmak için gelişir, karakterinin temellerini atar. Kişilik bu gelişim içinde kendi kendini biçimlendirmiş olur (Korkmaz , 2006).

3 - 6 yaş arasındaki çocuk , ilk yıllarda edinmiş olduğu imgeleri ,izlenimleri ve içindeki zihinsel yapıları “gerçekleştirme ve mükemmelleştirme” evresidir. 0-3 yaş aralığında hakim olan bilinçsiz emici zihnin, 3- 6 yaş arasında yerini bilinçli emici zihne bırakır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009).

3-6 yaş aralığında çocuğun, kendi gelişimi içerisinde değerlendirilmesini ve katkı sağlanmasının gerekliliğini belirtir Montessori. Çocuk ; fiziki ve zihni çabalarıyla günlük yaşamı içinde karşılaştığı pürüzlere verdiği tepkilerin karakter gelişiminde yeri büyüktür. Bu nedenle çocuk, karakterini geliştirmek için, gerçeklik içinde yaşantılar geçirmelidir .gerçekçi yaşantılarla karşılaştıkça daha yetenekli ve becerili olacaktır. (Hornberger, 1982'den akt: Durakoğlu 2010).

Duyarlı aşamalarda , çocuğun çevresi iç ihtiyaçlarına uyduğu sürece, bütün bunlar sessizce ve hiç dikkat çekmeden olup bitecektir. Bu gelişimin önünde bir engel olduğunda ise ,ebeveynler tarafından mızızlanma durumu ile açıklanan şikayetler ortaya çıkacaktır. Böyle durumları yaşamamak için ebeveynlerin yapması gereken ise çocuğun gelişim aşamalarına düzenli ve saygılı bakarak, kendi kendine edinemeyeceği araçları takdim etmektir. Bazı duyarlı aşamalar ve yaş dönemleri şöyledir: Hareket (0–1 yaş), Küçük nesnelere (1–4 yaş), Uzamsal ilişkiler (4–6 yaş), Yazı yazma (3–4 yaş),Okuma (3–5 yaş),Matematik (4–6 yaş) (Öngören, 2008).

2.1.3.2. İkinci Evre 6-12 Yaş

6-12 yaşları arasında çocuklar artık kavramsal kâşiftir. Bu dönemde soyutlama kabiliyetini ve hayal gücünü geliştiren çocuk, edindiği bilgileri dünyayı anlamak için kullanır (Torrence ve Chattin-McNichols, 2005:368'den akt:Toran 2011).

Bu evrede toplumsal alana yeni doğmuş bebek olarak nitelendirilen çocuk, toplum içinde yaşamda gerekli olan kurallara ve ahlaka yönelir. İyiyi kötüyü, doğruyu yanlışları ,vicdanını geliştirir ve sosyal bilince ulaşır (Wilbrandt, 2009).

Bu dönemde çocuklar Montessori'ye göre “bilinç uyanması” yaşarlar.sorgulamaya başlayan çocuk, karmaşık olaylara farklı pencereden bakarak, anlamaya çalışır. Değişik duyguların keşfiyle birlikte, duygu durumlarında da iniş çıkışlar bu evrede başlar (Schafer, 2006: 45-46'den akt: Durakoğlu 2010).

2.1.3.3. Üçüncü Evre 12-18 Yaş

Diğer dönemlere kıyasla dengesizliklerin yaşandığı bir dönemdir. Montessori bu dönemin ikinci doğum olduğundan bahseder. Bu sosyokültürel ve cinsel olgunluğa erişmiş bir birey olarak yeniden doğmaktadır. Çocukta bedensel ve ruhsal yönden hızlı bir değişiklik olur. Yaşadıkları uyum zorluğu, güvensizlik, sağlık şikayetleri, derslerde başarısızlığın artması vb.ni de beraberinde getirir. Çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemi, bireyin gelişmesinde çok önemli olduğundan bu dönemdeki

çocukların özel gereksinimleri dikkate alınarak eğitimlerinde önemli değişiklikler yapılmalıdır. Montessori bu dönemi olgunluk dönemi; beklentilerin olduğu, yaratıcı faaliyetlerin önplana çıktığı, öz güveni güçlendirme ihtiyacının arttığı bir dönem olarak özetler (Schäfer, 2006: 47'den akt: Bayer 2015)

Bu evrede karasızlıkta başlar. Çocuk bedensel değişimi sebebiyle korunma ihtiyacı hisseder. Ayrıca sosyal ortamlarda da özgür olmayı ister. Gelişimini tamamlamış olması sebebiyle karşı tarafta olan kişilere saygı duymaya başlar. Sorumluluk alıp, toplum içinde rollere bürünmeyi isterler. Bu dönemde Pedagogların üzerlerine düşen görevlerden en önemlisi, ergenlere ihtiyaç duydukları bağımsızlığı vermek, ama toplumda karşılaşacakları engellere de hazırlıklı olmalarını sağlamak,, ergenlerin bu engelleri anlamasını ve sağlıklı biçimde çözmeleri konusunda desteklemektir (Arslan, 2008: 72).

2.1.4. Montessori Sınıfı

Montessori programlarında çocuklardan okula karşı olumlu tutum sergilemesi , öğrenmesi , öz disiplin ve motivasyon geliştirmesi özgür olarak hareket edebilmesi, tekrarlar yapmaktan çabalamaktan hoşlanması, sevgi dolu olması , özgüven geliştirmesi , dikkatini toplayabilme becerisini kazanmaları ,merak etmeyi öğrenmeyi sağlamaları, düzen oluşturmayı sevmesi ve çalışmayı oyuna tercih etmesi beklenir(Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Montessori sınıfları birbirinden farklıdır. Montessori yaklaşımı çok keskin kurallar barındırmasının yanında, esnek ve bireysel uygulamalara da açıktır. Çünkü herkes birbirinden farklıdır. Montessori sınıfları öğretmenin uygulamalarına ve kişiliği doğrultusunda sahip olduğu yönelimlerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir.(Mallory,1989'den akt: Kayılı 2010).

Sınıflarında estetik ve atmosfer çok önemlidir. Bu nedenle, Montessori sınıfları düzenli aynı zamanda da alımlı olacak şekilde düzenlenmiştir (Temel, 1994'den akt: Kayılı 2010).

Montessori sınıfları, farklı yaş grubundaki çocukların birbirinden öğreneceği çok şey olduğu düşüncesiyle, sadece aynı yaş grubundaki öğrenciler yerine farklı yaş grubundan öğrencilerden oluşur. Farklı yaştaki çocukların aynı sınıfa dahil olmaları Montessori'ye göre çocukların toplumsal gelişimlerine yardım eder. Yaşça büyük çocuklar, kendilerinden küçüklere model olurlar ve ihtiyaç duydukları zaman küçüklere yardımda bulunarak hem kendi gelişimlerini destekler hem de küçüklerin gelişimlerine katkıda bulunurlar(Sadioğlu vd., 2010: 48).

Sınıflarda saygı hakimdir ve çocuklar çalışacakları projeleri, proje süresini ve kiminle çalışacaklarını kendileri planlar ve seçer. Bu ortam sayesinde çocuk öz disiplin geliştirir. Her araçtan bir tane olan bu sınıflarda çocuk araca erişebilmek için arkadaşının çalışmasını bitirmesini beklemelidir ki bu yolla da haklara saygı duymayı öğrenir (Dere ve Temel, 1999'den akt: Kayılı 2010).

Sınıfların büyüklüğü çocuklara hareket özgürlüğü verecek boyutta olmalı, mobilya seçimi çocukların boylarına uygun, hareketlerini engellemeyecek şekilde olmalıdır. Sınıf duvarlarının rengi sade olmalı, materyallerin renginden daha baskın olmamalıdır (Temel, 1996:29; Williams, 1996:99'den akt: Toran 2010).

Montessori sınıfları çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat yaratan fiziki konuma sahiptir (Şener ,2012).

Bu sınıflar da sınıf içinde gezinmek serbest olduğu gibi okul içinde de okul dışındaki açık alanlarda da gezinmek serbest olmaktadır. Özgürce gezinme olanağına sahip bu sınıflar, geleneksel okulların sınıflarından ayrılmaktadır (Cossentino, 2006: akt. Kayılı, 2010).

2.1.5. Üç – Altı Yaş Montessori Yönteminde Kullanılan Araçlar

Materyaller Montessori programında temel taşıdır. Çünkü Montessori'nin temel ilkesi “bir insan bir başka insanı eğitemez” ilkesidir (Williams, 1996'den akt: Toran 2011).

Hata kontrolü içeren özel olarak tasarlanmış materyaller, uzun yıllar süren çalışmaları neticesinde geliştirilmiştir. Yüzyıldır kullanılan bu materyaller çocuğun kendi kendini kontrol etmesini gerektirmesi sebebiyle kendisini eğitmesini sağlayan ardı ardına giden ve gittikçe çocuğu profesyonelleştirmeye yönelik etkinlikler programının temel taşıdır (Öngören, 2008).

Materyaller, hazır olduğu düşünülduğünde çocuğa aşama aşama tanıtılır. Materyaller sağlam, ilgi uyandırıcıdır. Çocuğun öğrenmesini destekleyen, becerilerini geliştiren, problemleri çözmesi için özendirilen bu materyaller bireysel gelişimi sağlar. Grup gelişimi ve işbirliğini de geliştirir (Poyraz ve Dere, 2003).

Materyallerden her sınıfta bir tane bulunur. Çocuk çalışmak için arkadaşının materyal ile işinin bitmesini beklemek zorundadır. Bu da çocukta iç disiplin geliştirmesini Sınıflarda her materyal setinden bir adet bulunur. Bu durumda çocuğun başka bir çocuğun çalışmayı bitirmesini beklemesi gerekir. Çocuk öz disiplin geliştirir ve beklerken materyalin nasıl kullandığını gözlemler. Materyali kullanan kişiyi beklemek istemezse de ilgisini kendi kendine başka materyale çevirir. (Daoust, 2004:48; Brewer, 2001:47'den akt: Toran 2011).

2.1.5.1. Günlük Yaşam Materyalleri

Günlük yaşam uygulamalarında amaç; “kendi kendine yapabilmek”tir. Çocuk bağımsız şekilde çevresini düzenlemeli ve bu sayede “Kendi kendine yapmayı” öğrenmelidir. Mesela; kırdığı bir vazunun kırılan parçalarını toplayabilir, etrafı süpürüp temizlemesi gerektiğini bilir ve uygulamaya geçer. Bu durum başkasının başına geldiğinde ise yardım eder. Hayatın içinde yer alan durumlarla başa çıkabilir (Erben, 2005).

Günlük yaşam deneyimleri montessori okulları için ilk aşamadır. Bu materyaller çocukların evden okula geçişte adaptasyonunu sağlar. Kişisel bakım, çevre bakımı, nezaket alıştırmaları ve hareket kontrolü günlük yaşam

deneyimlerindedir (Poyraz ve Dere, 2001:148; Torrance ve Chattin-McNichols, 2005:375'den akt: Toran 2011).

Bu yaklaşımında ortamın düzenlenmesi büyük önem arz ettiği için , günlük yaşam becerileri için yaşamsal araçlar kullanılmaktadır. Gerçek ve doğal araçlar kullanılır. Kesme çalışmaları için gerçek bıçaklar, gerçek ütü ve sınıfta yeme içme işlevi için tüm bulunan her şey camdır(Temel ve Dere, 1999'den akt: Yiğit 2008).

Günlük yaşam becerileri alıştırmaları şu faaliyetlerden bazıları şunlardır; Toz almak ,çiçekleri vs. sulamak, yer silmek, ütü yapmak, elleri yıkamak, halı vs. süpürmek, günlük hijyen bakım, sofrayı kurmak(Biebricher – Speichert, 1999, s. 145'den akt:Erben 2005).

2.1.5.2. Duyusal Materyaller

Çocuk hareket etmeden önce duyuları aktif hale gelir. Ten temasına ,ışığa sese tepki verir.Maria Montessori duyu organlarını çocuğun çevresiyle ilişki kurduğu organlar olarak kabul eder ve onları tıpkı ellerin kavrama işlevini gördüğü gibi aklın gelişiminde temel rolü oynayan “kavrama organları” diye adlandırır.duyu organları çocuğun dünyaya açılan pencereleri gibidir. Çocuk bu dönemde bilinçsiz olarak çevresindeki izlenimleri zihnine kaydeder (Çakıroğlu Wilbrandt 2008).

Maria Montessori zekanın gelişimden önce duyu gelişimine odaklanmıştır. Çocuğun duyuları doğal olarak kullandığı ve mükemmelleştirdiği 3-7 yaşları arasında , duyuların gelişimini önemini vurgulamıştır.3-7 yaş aralığı hızlı bir fiziksel gelişim içerir ve de duyuların da gelişimi en üst düzeydedir. O sebeptendir ki duyuların eğitimine bu biçimlendirici zamanda başlamak gerekir (Hellwing 2006'den akt: Büyüктаşkapu 2012).

Çocuklar görerek ,duyarak ,dokunarak, hissederek ,yani tüm duyularını kullanarak öğrenecekleri materyaller geliştirmiştir. Bu materyallerle her seferinde sadece bir duyuya konsantrasyon sağlanmakta ve böylece tek bir duyu diğerinden yalıtılarak hassaslaştırılmaktadır (Çakıroğlu Wilbrandt 2008).

Duyusal materyallerden bazıları; pembe kule, kahverengi merdiven, kırmızı çubuklar, geometrik, dokunma, ısı tabletleri, binomial küp, trinomial küp, tat alma alıştırmaları, termik şişeler, koklama şişeleri (Korkmaz, 2005; Nienhuis, 2009)'den akt: Kayılı 2010).

2.1.5.3. Dil Materyalleri

Montessori dilin bilinçaltında öğrenebilmenin emici zihin ile gerçekleştiğini düşünür. Montessori dilin mekanizmasını şöyle açıklar bebeğin doğduğu andan itibaren dil merkezleri sürekli tetiktedir. Çünkü dil merkezi kelimeleri ve dili yakalamak için vardır. İşitme mekanizması ise belirli tınlara cevap verir. Seslerin çocuk tarafından tekrarlanması için , tınlara hareket mekanizması (konuşmak için gerekli ağız vs. hareketleri) ve sözel olarak aktarılması gerekir (Çakıroğlu Wilbrandt , 2013).

Montessori sınıflarında dil eğitimi çok erken yaşlarda başlamaktadır, bunu eleştirenlere Montessori'nin cevabı ise dil gelişiminin sadece okuma yazma becerilerini sınırlandırılmaması gerektiğini, doğumdan itibaren dil gelişiminin başladığını hatta 3 yaşından itibaren dil bilgisi kurallarını, cümle yapısını keşfetti şeklindedir. Yani gelişim dil ile ilişkilidir (Henniger, 2004:56'den akt: Toran 2011).

Dil materyallerinden bazıları;zımpara kâğıdından harfler,küçük hareketli alfabe, isim ve fiil kartları,cümle analizi çalışma çizelgesi,gramer kartları,okuma materyali (Korkmaz, 2005; Nienhuis, 2009'den akt: Kayılı 2010).

2.1.5.4. Matematik Materyalleri

Montessori materyalleri özellikleri açısından izole edilmiştir, bu sebeple güçlüklerin aşılmasında yardımcıdır. Çocuk yeni kavramları materyaller sayesinde daha kolay öğrenir (Morrison, 1998:109; Torrance ve Chattin-McNichols, 2005:378'den akt: Toran 2010).

Tüm sayılar ve kavramlar bir aşama halinde çocuklara verilmektedir. Bu aşamalar şöyle belirtilebilir; farklılıkların algılanması 1.aşamayı oluşturur ardından ikinci Aşama olarak benzerliklerin algılanması gelir. Üçüncü aşamada ise sıralamanın duyuşal olarak deneyimlenmesi gerekir. Dördüncü aşamada sayma alıştırmalarına geçilir. Beşinci aşamada ise 1'den 10'a kadar rakamların tanınması ve niteliklerinin öğrenilmesi beklenir. Altıncı aşamada 10'luk sistemin fonksiyonlarını tanıması, yedinci aşamada 1000'e kadar ritmik sayması, sekizinci aşamada toplama çıkarma, bölme, çarpma gibi dört işlemi yapması ,dokuzuncu aşamada dört işlemin zihinsel olarak soyut bir biçimde yapılması son olarak ta çeşitli matematiksel sürecin soyut olarak yapılmasıdır (Williams, 1996:108; Banks,1995:10'den akt: Toran 2011)

3-6 yaş arası çocuklar sınıflarda bu matematiksel aşamalardan 8. aşamaya gelmektedir. Bu materyallerle problem çözme becerilerini geliştirme, somuttan soyuta doğru ilerleme kendi kendilerine soyutlama yapmaya kadar ilerleme gibi becerileri de geliştirmesi sağlanır (Brewer, 2001:49; Henniger, 2004:56; Williams, 1996:108'den akt: Toran 2011).

Matematik Materyallerinden bazıları; küçük- büyük sayı çubukları, sayı çubukları için numaralar, zımpara kâğıdından rakamlar, sayı çubukları kutusu, Séguin tahtası (A ve B),toplama-çıkarma tahtası, banka oyunu, boncuk seti (Korkmaz, 2005; Nienhuis, 2009'den akt: Kayılı 2010).

2.1.5.5. Coğrafya Materyalleri

Coğrafya çalışmaları;, kıtalardan, ülkelerden, bayraklardan, dünyanın fiziksel özelliklerinden başlar. Önce kendi toplumunu tanıyan çocuk, diğer toplumları da tanıma fırsatı bularak evrensellik anlayışı kazanır (Williams ve Keith, 2000:220'den akt: Toran 2011).

Coğrafya materyallerinden bazıları; yapboz kıta haritaları, kara, su biçimleri, küre- kıtalar (Korkmaz, 2005; Nienhuis, 2009'den akt: Kayılı 2010).

2.1.5.6. Biyoloji Materyalleri

Gerçek biyoloji bilgilerine dayanarak bitki ve hayvan sınıflandırmaları gibi etkinliklerle oluşturulmuştur. Materyallerin amacı aşamalı olarak çocuğa yaşam ve çevre sorumluluğu vermektir (Williams, 1996:110'den akt: Toran 2011).

Biyoloji materyallerinden bazıları; yaprak kartları,yapboz botanik-hayvan etkinlik seti (Korkmaz, 2005; Nienhuis, 2009'den akt: Kayılı 2010)

2.2. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim

Biliş, zihnin içindeki birçok şeyi kapsayan geniş bir terim olarak tanımlanır. (Bayhan ve Artan, 2007). Bilişsel kavramı, düşünmeyi, bilgiyi, akıl yürütmeyi, problem çözmeyi ve kavram oluşturmayı kapsar. Bilişsel gelişim de bu verilen kavramlardaki değişimle alakalıdır. Bu değişim üst düzeyde yapılan bir değişimi belirtmektedir. Düşünme ya da kavram geliştirmede değişimi incelemek oldukça zordur, çoğu zaman gözlenen şey düşünmenin ürünü olan davranışlardır (Arı, 2008;54)

Dünyaya geldiği andan başlayarak çocuk çevresini tanımaya olayları anlamlandırmak için çabalamaya başlar. Çevresini anlamlandırma çabasında kullandığı araçlar doğuşundan itibaren çocuğa eşlik eden duyuşsal ve hareketsel yeteneklerdir. Bilişsel gelişim; doğumdan yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama, düşünme yollarını daha karmaşık hale gelme sürecidir (Sönmez, 2000; 90).

Bilişsel gelişim, tüm gelişim alanları ile bağlantılı olarak, ilerle ve gelişir. Okul öncesi dönemde olan çocukların bilişsel görevleri çeşitlidir. Bu görevlerden bazıları;düzeni keşfetme ,nesneleri sınıflama ,adlandırma ,fiziksel ve toplumsal gerçekleri öğrenme (Oğuzkan & Oral, 1987; Yörükoğlu, 1992'den akt: Ramazan,Demir).

Gelişimin en hızlı olduğu dönem 0-6 yaş aralığıdır. Yapılan araştırmalar beynin e 0-6 yaş dönemindeki deneyimlere yanıt verdiğini ve çevrenin beynin gelişiminde çok etkili olduğunu göstermektedir. (Özbey, 2010).

Bilişsel gelişim sürecini yaşarken çocuk bulunduğu sosyal ortamı anlama ve düşünme yeteneğini geliştirmeye çalışmaktadır. Eğitimciler çocukta bilişsel gelişim üzerine çeşitli görüşler sunmuşlardır. Piaget, Bruner, Vygotsky çocuğun dünyayı farklı yaşlarda nasıl ve niçin değişik şekillerde algıladığını ve gördüğünü anlamaya çalışmışlardır (Senemoğlu, 2007).

Aşağıda incelenecek olan Bilişsel gelişim kuramları şu şekildedir;

- Jean Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı
- Jerome Bruner ve Bilişsel Gelişim Kuramı
- Lee Vygotsky ve Bilişsel Gelişim Kuramı
- Robert Gagne ve Bilişsel Gelişim Kuramı
- Bilgi İşleme Kuramı
- Bandura' nın Sosyal Bilişsel Teorisi

2.2.1. Jean Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget, biyolojik temellere dayandırarak bilişsel gelişimi açıklamıştır. Piaget'e göre gelişim süreci genetik ve çevrenin etkileşimiyle oluşur (Kaya, 2010).

Piaget, zihinsel ve biyolojik faaliyetlerin organizmanın çevresine uyum sağlaması ve deneyimlerini düzenlemekle birlikte genel sürecin bir parçası olduğunu savunuyordu. Piaget'nin öngördüğü zihinsel örgütlenme ve uyum sağlama sürecini anlamak için 4 temel kavram bulunmaktadır. Piaget'nin bilişsel gelişim sürecindeki tanımladığı kavramlar; şema, özümleme, düzenleme ve dengelemedir. Bu temel kavramlar, zihinsel gelişimin nasıl ve neden meydana geldiğini anlatmak için kullanılır (Akt. Wadsworth,1995'den akt: Altay ,2012).

Bu temel kavramlar bilişsel gelişimi oluşturmaktadır.

Şema: çocukların ya da yetişkinlerin nesne ya da soyut durumlarla ilgili kullandığı kalıplardır. Şemalar davranışsal şemalar(yakalama, bisiklet sürme gibi) veya bilişsel (problem çözme, kavramları kategorize etme)olarak sınıflandırılabilir (Arı, 2008;56).

Özümlleme; yeni nesne veya olayların var olan şemalara yerleştirilmesi sürecidir (Arı, 2008;56).

Düzenleme: karşılaşılan yeni nesne ya da olay karşısında çocuk önceden öğrendiği şemaya göre anlamlandırma çalışır. Eski şema yeni olayı anlatmak için yeterli olmazsa, çocuk şemayı değiştirir ve dünyaya ilişkin yeni kuramını geliştirir. Şemanın bu şekilde değiştirilmesine düzenleme denilir (Kaya , 2010).

Dengeleme: Varolan şemaya yerleştirilemeyen nesne ya da olay zihinde dengesizliğe yol açar. Bireyin özümlleme ve düzenleme süreçleri ile yeni durumlara uyum sağlayarak daha üst düzeye ulaşarak bir denge sağlamasıdır (Arı ,2008; 57).

Piaget'e göre bilişsel gelişim, birbirini takip eden dört dönemde ortaya çıkar. Çocuk her döneme ait olan gelişim özelliklerini tamamlamadan diğer döneme geçemediği düşünülmektedir. Yani çocuk bir gelişim dönemini pas geçip diğer döneme atlayamaz ayrıca gelişim dönemlerine girme yaşları aynı olmayıp farklılık gösterebilir (Senemoğlu, 2011)

Piaget bilişsel gelişim evrelerini 4'e ayırmıştır. Bu dönemler aşağıda açıklanmıştır;

2.2.1.1. .Duyu –Hareket (Sensory-Motor) Dönemi

Piaget bilişsel gelişim kuramında bebeğin doğumundan 2 yaşına kadar geçen süreyi kapsayan dönemdir. Piaget'e göre duyu hareket döneminde bebek dış dünyayı tanıma ve öğrenmede duyularını ve henüz refleks hareketler olan motor becerilerini kullanır. Bebekliğin erken dönemlerinde bebeğin kendi varlığının bilincinde olmadığını kabul eder. Algıladığı dünyasıyla bir bütün olan bebekte nesne sürekliliği yoktur. 8.ayda ise bebek nesne sürekliliğini kazanır ve bu gelişimi açısından bir dönüm noktasıdır. (Arı, 2008;57)

7-8. aylarda kendi organlarını tanıma farkında varma hareketlerine başlayan bebek bu dönemin sonunda kendisi ve diğerleri olarak zihinsel yapı geliştirir. Bu durum “doğadan ayırma” olarak adlandırılır (Bacanlı, 2000).

Duyu hareket dönemde iki kritik gelişme daha görülür. Bunlar belleğin gelişmesi ve düşünmenin başlangıcıdır. Nesne sürekliliğinin oluşması çocukta bellek oluşumunun ilk göstergesidir. Bu dönemin sonunda daha gözledikleri davranışları taklit etmeye de başlarlar. Bu durum bebeklerin belleklerinin gelişmeye başladığını gösterir. Belleğin gelişmesi kavram gelişimi ve dil öğrenimi açısından önemlidir (Arı, 2008;58).

Dönemin başlarında deneme-yanılmayla problem çözerken dönem sonunda daha planlı bir şekilde bilişsel olarak problem çözmeye geçer. Çocukların öncelikle nesne ve durumları bilişsel olarak sembolleştirmesine “düşünmenin başlangıcı” denir (Senemoğlu, 2011).

2.2.1.2.İşlem Öncesi Dönem

Bu dönem sembolik ve sezgisel dönem olmak üzere iki ayrı başlık altında incelenebilir.

2.2.1.2.1. Sembolik Dönem (2-4 Yaş)

Kavram öncesi dönem olarak da adlandırılan bu dönemde çocukların dil gelişimleri çok hızlıdır. Nesnelerin isimlerini çabuk öğrenirler. Kullandıkları sembollerin kendilerine özgü bir anlamı vardır (Arı, 2008;58).

Bu yaştaki çocuğun temel özellikleri şunlardır:

- Ben merkezlidir. Bu özellik tüm hareketlerine yansır. Oyunlarda, tüm oyuncaklara istediğinde ulaşabilmek için hepsinin yakınında olmasını ister, istediğini almak için çabalar.
- Bilişsel ve fiziksel olgunlaşma gerçekleşmemiş olsa da dili hızla gelişmeye devam eder.

- Farklı boyutlara sahip ilişkileri anlamlandıramazlar.
- Sınıflama yapamaz.
- Benmerkezcilik 3 yaşta yaşlılarıyla oyun oynayarak sosyalleşmesi ile birlikte azalmaya başlar. Fakat sosyal Ben'in tam olarak gelişimi sezgisel dönemde başlamaktadır.
- 2-4 yaş aralığında çocuk sıklıkla sembolik oyunlar oynar. Sembolik oyunlar sayesinde çocuk çatışmalarını ortaya yansıtılabilir ve dengelerini bu şekilde sağlayabilirler. Sembolik oyunlar çevredeki olay ve varlıkların taklidi olabildiği gibi çocuğa özgü sembollerle de oynanabilir (Yapıcı ve Yapıcı, 2006).

2.2.1.2.2. .Sezgisel Dönem (4-7 Yaş)

Bu dönemde çocuklar sezgilerine dayanarak düşünür ve çıkarımlarda bulunur. Dil hızla gelişir ve çocuk kazandığı davranışları bu şekilde sembolleştirebilir (Kaya, 2010).

Çocuklar bu dönemde nesne ve olayların fiziksel görünümünden etkilenerek düşünür ve bir değer yargısına varırlar. Bu evrede mantık yürüterek bir yargıya ulaşamazlar. Fiziksel görünümünden etkilenme ve akıl yürütmedeki sınırlılık “nesnelerin korunumu” kavramında da gözlenir (Arı, 2008;59).

Sembolik dönem çocuklarında başlayan animizm ve artificalizm özellikleri bu dönemde daha belirginleşir. Animizm nesnelere canlı gibi algılamaktır. (Gander ve Gardiner, 1995'den Akt: Yapıcı ve Yapıcı, 2006) bu dönem çocuklarının oyuncakları canlı varlıklar gibi algılaması bu özelliğin göstergesidir(Yapıcı ve Yapıcı, 2006).

Artificalizm (yapaycılık) ise, doğal olguların bir başkası tarafından yapıldığına inanmasıdır. Beş yaşındaki çocuğun yapaycılık duygusuna örneği, güneşi kibritle yakarak tutuşturduğu bir ateş olarak açıklaması olarak verilebilir (Gander ve Gardiner, 1995'den Akt: Yapıcı ve Yapıcı, 2006).

2.2.1.3.Somut İşlemler Dönemi

Bu dönemde, ilişkileri, sayı kavramlarını süreçleri ve benzerlerini geliştirir. Problemleri zihinsel olarak çözme yeteneğini geliştirmeye başlarlar ama somut objelerle düşünürler, soyut düşünme gelişmez (Selçuk, 2007; 82).

Somut işlemler döneminde işlem öncesi döneme göre dilin öğrenilmesinde, düşünme süreçlerinde ve de sosyalleşmede ilerlemeler olur. Bu dönemde düşüncedeki ilerleme ileri düzeydedir ve gerçek işlemlerin ortaya çıktığı gözlenir. Bu dönemde çocuk bilgiyi zihinsel olarak izler zihninde bir yola koyar, işler ve mantıksal sonuç çıkarır. Bu sonuçlarla gerekli gördüğü zaman bir işlem yapar. İşlemlerde olacak gelişim hazır bulunan şemalarla uymamasıyla oluşmaya başlar. Şemalara uymayan yeni bilgiler organizmada dengesizlik oluşturur, zihin ise denge kurmak ister. Zihin denge kurabilmek için işlem öncesi dönemden farklı olarak şu süreçleri gösterir; odaktan uzaklaşma, Tersine çevrilebilirlik, dönüşümsel düşünme ve korunumdur (Arı,2008).

Bu dönemdeki çocuk , olaylara başkalarının açısından bakabilir, sınıflandırma sıralayabilme , cinsiyet rolleri, düş ve gerçek ayırımı gibi konularda gelişirler ve düzeyde gruplama yapabilirler. Somut işlemler döneminde çocukların okula başlamalarının açıklaması yukarıda belirtilen somut işlem döneminin özelliklerinden süregelir. Fakat ,bu dönemde çocuklar soyut problemleri çözememekle birlikte soyut kavramları, çevresindekileri model alma yoluyla yerinde kullanabilir ama anlamlarını açıklayamaz (Senemoğlu, 2011).

2.2.1.4.Soyut İşlemler dönemi

Bu dönemde bir problemin çözümüne değişkenler arası ilişkileri bulup, olasılıkları test ederek çözüme sistemli bir şekilde ulaşır. Değer ve inançları, toplumun yapısı ve felsefesi ile ilgilenmeye başlar. Tüme varım ve tümünden gelim yollarını kullanırlar. Önceki döneme göre olayların farklı yönlerini ve bilgiyi soyut algılayabilir.Dil gelişimi bakımından atasözlerinin, deyimlerin anlamlarını çıkarabilir ve yazılı dili yetişkinler kadar etkili kullanabilme becerisine erişirler (Deniz, 2008).

Bu dönem ergenlik dönemine denk geldiği için kendi düşüncelerinin ve söylediklerinin en doğru olduğunu, kendisinin herkesin odak noktasını olduğunu ve onunla uğraştığını, takip ettiğini ve de davranışları sonucunda kimseye kendini beğendiremediğini düşünür. Bu dönem çocuğun yetişkine benzer düşünme sürecine girer fakat yetişkin gibi yetkin kararlar aldığını göstermez (Ceyhan, 2002).

2.2.2. Jerome Bruner ve Bilişsel Gelişim Kuramı

Jerome Bruner, bilişsel gelişim ile ilgili çalışmalarını 1960'lı yıllarda Piaget'in görüşleriyle paralel olarak gerçekleştirmiştir. Bruner öğrenmenin çevreden edinilen yeni bilgilerle zihinde yer alan yeni bilgilerin eklenmesiyle oluşan dinamik bir süreçtir. Bruner , dışarıdan alınan bilgilerin kodlanması, işlenmesi ve saklanması üzerine çalışmalarını yapmış ve birbirini takip eden yaşla paralel ilerleyen 3 aşama başlığı altında da gelişim aşamalarını vermiştir (Senemoğlu, 2011).

2.2.2.1. Eylemsel Dönem

Piaget'in duyu- motor dönemine denk gelen eylemsel dönemde çocuk çevresini eylemlerle anlamaya çalışır. Nesnelere dokunarak, vurarak, ısırarak vb hareketlerle anlamlandırmaya çalışır. Sözel yönergeler ve soyut semboller bu dönemde öğrenmenin oluşması için etkisiz kalır (Deniz, 2008).

Bu dönemde avuçlama, bakma, yönelme, yakalama gibi temel davranışlar gözlenir. Bebek bu dönemde tekrarlanan motor hareketler sayesinde çevresi hakkında bilgilenir (Uçur, 2005'den Akt: Demir 2010).

2.2.2.2.İmgesel Dönem

Piaget'in işlem öncesi dönemine denk gelen bu dönem Bruner'in bilişsel gelişim sınıflandırmasında imgesel dönem olarak adlandırılır. 4-6 yaş aralığını kapsar. Görsel belleğin geliştiği bu dönemde görsel algılamalar çocuğun çevresini nasıl anlamlandıracağını belirler. Bu dönemde çocuk gördüğü nesneyi algıladığı

şekilde zihninde oluşturur. Bu dönem çocuğuna mevsimleri öğretirken mevsim resimlerinin örnek gösterilmesi gerekir (Kaya, 2010).

2.2.2.3. Sembolik Dönem

Piaget'in soyut ve somut işlemler dönemine denk gelen bu dönemde çocuk semboller, formüller ve simgeler yoluyla kavrayabilir. Sembolik döneme ulaşan birey , yaşantıların zenginleşmesini sağlar (Senemoğlu, 2000; Kılıç Duran, 2007).

Bu dönemde çocuk eylem ve imgelerle açıklamanın kısıtlı olduğu nesne ve durumları semboller sayesinde daha net, kolay ve anlaşılır şekilde ifade etmeye başlar (Senemoğlu, 2011).

Bruner'e göre bilgi gelişim düzeyine uygun şekilde eylemselden başlayarak imgesel sembolik şekilde devam ederek çocuğua sunulursa çocukta öğrenme gerçekleşecektir. (Akman ve Erden, 1997'den Akt:Kara ve Özgün Koca 2004)

2.2.3. Vygotsky

Piaget ile aynı dönemde yaşamış olan Vytgotsky ,sosyal çevrenin çocuğun bilişsel gelişimine olan etkisinin önemi üzerine durmuştur. Sosyal çevrenin zenginleştirilmesinin bilişsel gelişim üzerinde olumlu geri dönütler vereceğini belirtmiştir (Nicolopoulou, 2004'den Akt: Kol 2011).

Vygotsky'e göre öğrenme ,çocuklar yakın gelişim alanlarında uğraşırken (çabalarırken, çalışırken) gerçekleşmektedir. Yakın gelişim alanlarında yer alan işler ile belirtmek istenen çocuğun tek başına değil akranları veya yetişkinler ile yardımlaştığı zamanlarda başarabileceği görevlerdir. Kısaca yakın gelişim alanı çocuğun henüz öğrenmediği ancak kendisine süre tanındığında öğrenebileceği görevlerdir. Yüksek zihinsel işlevselliğin ortaya çıkmadan önce bireyler arasında iletişim ve de işbirliği gerçekleşmelidir düşüncesini savunmaktadır Vygotsky (Slavin,1994'den Akt: Arı, 2008).

Çevre ile oluşan ortak bilginin kişisel bilgiye dönüşmesi için gerekli olan bir mekanizma da İçsel konuşmadır. İçsel konuşma, zor bir işle karşılaşıldığında sık sık kendisiyle konuşan küçük çocuklarda görülür. (Berk ve Garvin 1984'den Akt: Arı,2008).

İçsel konuşma zamanla yerini sessizliğe bırakır fakat halen önemlidir. Sessiz şekilde devam eder. Araştırmalar sonucunda görüşmüştür ki içsel konuşma becerisini yetkin şekilde kullanan çocuklar komplike işleri diğer çocuklara oranla daha kolay ve etkili şekilde çözdükleri görülmüştür (Bivens ve Berk 1990'den Akt: Arı, 2008).

Vygotsky'nin kuramında önemli bir yere sahip diğer bir mekanizma da scaffolding(yapı iskelesi)dir. Öğrenmenin erken çocukluk dönemi aşamalarında çocukları ilk olarak olabildiğince destekleyerek daha sonra yavaş yavaş desteği çekerek kendi başına sorumluluk almasını sağlamak Scaffolding kavramını bize açıklar. Scaffolding, öğrenmenin sadece basitleşmesini sağlamaz aynı zaman da kademeli müdahalesi yardımıyla öğretmenin rolünü de basitleştirir(Arı, 2008).

2.2.4.Robert Gagne

Gagne, 1960'lı yılların davranışçı akımın temsilcilerindendir. Bilgiyi işleme kuramının ise öncülerinden birisi olmuş, davranışçı yaklaşım ile bilgi işlem sürecini ilkelerini birleştirmiştir. Öğrenmeyi ürün ve süreç olarak irdelemiştir. 1960'lı yıllarda yeni davranışçı akımın temsilcisi iken ,bilgiyi işleme kuramını destekleyip davranışçı kuram ile bilgi işlem surecini birleştirmiştir. Gagne, öğrenmenin gözlenebilir davranışlardan anlaşıldığını ve beyinde gerçekleştiğini belirtir (Özmen, 2008).

Basitten karmaşığa doğru öğretim yapılmalıdır. Öğretim sonunda ulaşılması gereken amaçları belirleyerek seçilecek öğretim etkinlik ve teknikleri amaca göre belirlenmelidir. Gagne'ye göre ulaşılacak istenen amacın alt amaçları basitten karmaşığa doğru düzenlemek yapılması gereken en mühim süreçtir. Öğrenme birbiriyle ilişkili sekiz aşamadan meydana gelir. Birincisi işaretle öğrenme, ikincisi uyarım-tepki ile öğrenme, üçüncüsü zincirleme öğrenme, dördüncüsü sözel öğrenme,

beşincisi ayırt ederek öğrenme, altıncısı kavram öğrenme, yedinci isı kural(ilke)ile öğrenme, sekizincisi ise problem çözmedir (Özmen, 2008).

Okul öğrenmelerinde sıklıkla kullanılan öğrenme türleri şu şekildedir: ayırt ederek öğrenme, kavram öğrenme, kural öğrenme ve problem çözme. Problem çözme davranışı geliştirmek eğitimin temel amacıdır (Erden & Akman, 2001).

2.2.5. Bilgiyi İşleme Kuramı

Uyarıcıların duyu organları tarafından algılanıp davranışa dönüşmesi sürecinde bilgilerin nasıl kazanıldığı gözlenemediği için bununla ilgili hipotezler üretilmiştir ki bu hipotezlerin de en çok kabul göreni bilgiyi işleme kuramıdır. Bu kuram bireyin bilgiyi toplama, örgütleme, depolama ve hatırlama aşamalarıyla ilgilenir (Erden; Akman,2001).

Bilginin işlenme süreci ve bireyin zihninde öğrenmenin oluşumu, bilgiyi işleme sürecini yerine getirirken kullandıkları süreçler bakımından üçe ayrılmaktadır. Bunlar; Bilgi Depoları, Bilişsel Süreçler ve Yürütücü Süreçlerdir (Yeşilyaprak, 2011).

2.2.5.1.Bilgi Depoları

Bilginin içinde bulunduğu bölümdür. Çevreden gelen uyarıcılar bu depolarda işlenerek bilgiye dönüştürülmek üzere saklanır. Üç ana bellek deposu vardır; Duyusal bellek (Duyusal kayıt), Kısa süreli bellek (Çalışan bellek) ve Uzun süreli bellek (Yeşilyaprak, 2011).

2.2.5.2.Duyusal Bellek

Duyusal bellek, bilginin işleme girmeden önce kısa süreliğine tutulduğu depodur. Bilgiyi edinmenin ilk evresi olan duyusal kayıt aşamasında, çevreden gelen bu uyarıcılar duyu organlarımız tarafından algılanıp sinir sistemine girmektedir (Senemoğlu, 2007).

Birey çevresindeki her uyarıcıya tepki veremez fakat bu da duyu organları tarafından da algılanamadığını belirtmez (Deniz, 2008).

Duyusal kayıt aşamasında bilgiler , uyarıcıyı temsilen sadece yarım saniye kadar bu bellekte kalabilir. Bu belleğin kapasitesi sınırsızdır. Duyusal kayıta gelen uyarıcılar kişinin seçici algısı ve dikkat süreçleri sonucunda seçilerek kısa süreli belleğe gönderilir. Yani bu süreçte dikkat ve seçici algı eleyici bir görev yapar (Moates ve Schumacher 1980; Akt. Senemoğlu, 2011).

2.2.5.3. Kısa Süreli Bellek / Çalışan Bellek

Kısa süreli bellek; duyuşal bellekten aktarılan bilgiyi kısa süreliğine muhafaza etme görevindedir. Çalışan bellek ise, bilginin anlamlandırılıp örgütlenerek uzun süreli bellekte depolanması için zihinsel işlemlerden sorumludur(Yeşilyaprak, 2011).

Kısa süreli bellekte bilginin kalma süresi 15-20 saniyedir. Bu süreçten sonra bilgi işlenip uzun süreli belleğe gönderilmezse bilgi unutulur. Bilgiyi işleme ve depolama sürecinde iki temel yöntem vardır. Bunlardan ilki bilginin direk hiç değiştirilmeden aynen alındığı gibi depolanması yani ezberlenmesidir. Ezberde önemli olan süreç tekrardır. ikinci olarak ise uzun süreli bellekte saklanmış olan bilgiler ile ilişkilendirilip şemalar şeklinde depolanmasıdır. Anlamlandırarak öğrenme ise önceki bilgilerle ilişkilendirme ve bilgiye yeni anlamlar katma süreci gerçekleşir (Yeşilyaprak, 2011).

2.2.5.4.Uzun Süreli Bellek

Kısa süreli belleğin kapasitesinin bir sınırı olmasına karşın, uzun süreli belleğin kapasitesi sonsuzdur. Dolayısıyla öğrenilen bilgilerin uzun süreli bellekte yaşam sonuna kadar muhafaza edildiğine dair bulgular mevcuttur. Bu konu ile ilgilenen psikologlar bundan sebeptir ki bilginin unutulmasını kabul etmezler, bu durumu hatırlayamama olarak belirtirler (Arı, 2008).

Uzun süreli bellek, yeni edinilen bilgilerin eskilerle birleştirilerek ve kısa süreli bellekte işlenmiş olan bilginin depolanmasıdır. Bilginin öğrenilmiş olabilmesi için uzun süreli bellekte depolanması gerekmektedir (Yeşilyaprak, 2011).

Uzun süreli bellekteki bilgilerin hatırlanma süresi depolanma süreci ile ilgilidir. Uzun süreli belleğe bilgi aktarımı yapılırken kodlama sistemi kullanılır. Bilgi ilişkilendirilmiş şemalarla depolanır. “Şema; birçok önerme, durum ya da olayı benzerlik ve farklılıklarına göre düzenleyen bilişsel yapıdır” (Seifer, 1991; Akt. Erden ve Akman, 2004).

2.2.6. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Sosyal biliş kuramı bireyin çevresinde yer alan kişileri gözleyerek taklit ederek veya model alarak neyi nasıl öğrendiğine odaklanır (Arı, 2008).

Karşılıklı etkileşimle birbirinden bir şey öğrenme ve gözlem yoluyla çevredeki insanları model alarak davranış geliştirmelerine ilişkin görüşler Aristo ve Platon'un çalışmalarına kadar gitmektedir. Aristo ve Platon'a göre eğitim için bireylere gözlem ve model alma imkanı sunulması, en iyi modellerin seçilip bireylerin öğrenme sürecine dahil edilmeleri olarak kabul edilmelidir (Kanad, 1948, s. 148, 169'den Akt: Gürel 2014).

Bu kuram öğrenmenin; yalnız çevresel etmenlere kıyasla kişinin güdülenme ve öz-düzenleme (kişisel standartlara uygun olup olmadığına bağlı olarak, kişinin davranışları pekiştirme ya da cezalandırma süreci.) sistemlerinin katkısının daha fazla olduğunu belirtir (Budak, 2000).

Sosyal bilişsel kuram, davranışçı psikologların aksine davranış değişikliği olmasa da öğrenmenin gerçekleşmiş olabileceğini, gözlem yoluyla öğrenilen bilginin illa davranışa dökülmesi gerekmediğini belirtir öğrenilen bir davranış o anda da ortaya çıkabilir hatta çıkmayabilir de. Bu kuramı 4 önemli nokta diğer öğrenme kuramlarından ayırır. İlk olarak pekiştirme ve ceza yerine gözlemin ve gözlenen davranışın önem kazanmasıdır. İkinci olarak, öğrenilen davranışın hemen

gözlenemeyeceği gibi ilerleyen zamanda gözlenmesi ya da hiç gözlenememe ihtimalinin olmasıdır. Üçüncü olarak modelin davranışlarının sonucunun öğrenen için ne ifade ettiği. Dördüncü nokta ise öğrenmede bilişsel süreçlerdir (Arı, 2008).

2.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yetkinlik, Kaygı ,Saldırganlık

2.3.1. Sosyal Yetkinlik

Sosyal yetkinlik, karşısındaki kişiler ile ilişkisinde başarılı olmak için çocuğun uygun amaçlar ve araçlar seçerek uygulama becerisidir (Çorbacı Oruç, 2008).

Sosyal yetkinlik; bilişsel , davranışsal ,sosyal-duygusal becerilerin yanı sıra sosyal uyumu sağlayan güdülenme durumunu ve kendisinden beklenenleri gerçekleştirmek için farkındalık geliştirmeyi amaçlayan bir kavramdır (Clickeman,2007'den Akt: Gür, Koçak vd. 2015).

Kişinin çevresindeki kişilerle kalıcı ve olumlu ilişkiler kurabilmesi sosyal yetkinliği tanımlar. Toplumda kabul görülen , başarılı sosyal ilişkiler kurabilmesine yardımcı olan davranış, duygu ve becerilerin tümü sosyal yetkinlik kavramı içinde açıklanır. Sosyal yetkinlik kişiler arası sosyal ilişkileri, sosyal beceri ve değerleri kapsamaktadır (Gülay, 2010).

Sosyal yetkinlik ; kişinin kendisi ve çevrenin istekleri arasında denge kurabilmesini , sosyal durumlardaki isteklerini , fırsatlarını algılayabilmek duruolmayan tmlara ılımlı tepkiler verebilmesini içerir (Hawley 2002' den Akt: Gülay, 2010).

Sosyal yeterliliğin öğelerinin belirtildiği modeli Grasham ve Reschly 1981 yılında hazırlamışlardır. Gresham hazırladıkları modele ise son halini verip , üç önemli öge üstünde durmuştur (Gresham ve Reschly, 1987'den Akt: Topaloğlu 2013).

1.Uyumlu Davranış: kişinin sosyal etkileşimleri esnasında kendine ait istek, gereksinim ve hedefleri arasında dengeleme yapabilmesidir.

2.Sosyal Beceriler: Sosyal ilişkileri başlatan, devam etmesine sebep olan, yaşanan sorunlarda ise çözüm üretebilmesine fayda sağlayan sözel ya da sözel olmayan davranışlardır.

3.Akran Kabulü: kişinin akranları tarafından kabul edilerek sevgi görmesidir. Sosyal yetkinliğe sahip olmayan kişiler ise akranları tarafından sevilmeyip, dışlanırlar.

Sosyal yetkinlikleri yüksek olan insanlar çözüm odaklanırlar. Yapmaları gereken zor işleri, aşılması çok zor engeller olarak görmek yerine başarılması gereken aşılabılır zorluklar olarak görürler. Mantıklı ve realist amaçlar belirleyip, kademeli olarak ilerleyerek sonuca ulaşırlar. Yaşadıkları zorluklar ise pes etmelerine değil kendilerini tamamlayıp yetkin bireyler olmalarına sebep olur. Kendilerini kontrol altına alıp, tehlikeli durumlarda korkup, özgüvenlerini yitirip kaygı duymazlar. Çevresindeki insanlar tarafından sevilen, sosyal hayatta ve iş hayatında başarılı mutlu bireylerdir (İsrael, 2007).

2.3.2. Kaygı

Bireyin kendisini duygusal veya bedensel olarak tehdit altında hissettiği zaman ortaya çıkan gerginlik, uyarı halidir. Kaygı(anksiyete) evrensel bir duygudur. Her birey yaşamında bu duygu ile yüzleşir, kontrol edilebildiği sürece ise bir genel uyarılmışlık halidir (Arı, 2008).

Sosyal kaygı; bireylerin sosyal ortamlardaki performanslarında yaşadıkları korku ve kaçınma davranışları ile ortaya çıkan davranış olarak tanımlanır. Sosyal kaygı bozukluğu durumunda birey rahat iletişim kuramayabilir(Jennifer vd., 2006'den Akt: Bozkurt 2016).

2.3.2.1.Kaygı'nın Nedenleri

Kaygının nedenleri arasında var olan çevresinin ortadan kalkmasıyla , olumsuz durumların oluşacağını düşündüğümüz zamanlarda, verilen bir fikir ile davranış

arasında bir çelişki olduğunda, gelecekte ne alacağını bilememek belirsizlik belirtilebilir (Öğüt, 2001).

Yukarıda belirtilen kaygı sebepleri göz önüne alınırsa, çocuğun psikolojisini olumsuz yönde etkileyebilecek değişimlere çocuğu alıştırmaya çalışmak, kaygıyı en az seviyede yaşaması için yardımcı olunabilir. Alışılan fikir, beklenen bir gelişme ya da tahminde bulunulabilen bir durum karşısında birey yoğun bir kaygı yaşamayacaktır (Topaloğlu, 2013).

2.3.2.2.Kaygı'yı Etkileyen Faktörler

2.3.2.2.1.Yaş

Yaş düzeyine kaygının şiddeti veya durumluk sürekliliği değişim göstermektedir. Hayatın ilk iki yılı ve ergenlikte kaygı çok yaşanılır. Araştırmalara göre küçük çocukların kaygı düzeyleri büyüklere oranla daha düşük düzeydedir (Ök 1990; Dong ve ark. 1994 ; Roman ve ark,1994'den Akt: İşbilen 2006).

2.3.2.2.2.Cinsiyet

Yapılan araştırmalar neticesinde kızların kaygı düzeyleri erkeklerin kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüş, cinsiyetin kaygıyı etkilediği belirtilmiştir (Bozak 1982'den Akt: İşbilen 2006).

2.3.2.2.3.Anne Baba Tutumları

Kaygı durumu çocuğun çevresindeki kaygılı insanlarla etkileşimi sonucunda etrafında bulunan kişileri model almasıyla gelişebilir. Çocuğun yaşadığı çevrede maruz kaldığı bazı tutumlar kaygı oluşmasına neden olabilir. Bu tutumlar ; aşırı reddedici, küçük düşürücü tutumlar, ergenlik döneminde diğer yetişkinlerin alaycı tutumlar olarak belirtilebilir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

2.3.2.2.4. Anne Baba Eğitim Durumu

Eğitim bireylerde istendik davranışlar edindirmeyi amaçlar ve eğitimin her basamağı bireyi hedefe ulaştırır. En uyumlu kişilerin, en yüksek eğitim basamağında olduğu düşünülür. Ebeveynlerin eğitim durumu çocuklarına karşı tutumlarında etkili olabilir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

Annelerin eğitim düzeyi arttıkça, çocukla ilgilenme düzeylerinin arttığı, anne eğitim düzeyi arttıkça da ilkokul düzeyi çocuklarının da başarılarının arttığı bulunmuştur (Yılmaz, 2001).

2.3.2.2.5. Sosyo- Ekonomik Düzey

Düşük Sosyo-ekonomik düzey ailenin temel ihtiyaçlarına ulaşamamasına, hayattan zevk almamalarına sebebiyet verir. Bu durumlar da ailenin kendi içindeki iletişimlerinde gerginliklerin, sınırlı sebatsız tedirgin tavırların yansıması, çocuğun kaygılar oluşturmalarına neden olabilir. Sosyo-ekonomik düzeyin düşüklüğü sebebiyle çevresindeki akranlarının sahip olduğu imkanlardan yoksun olması çocuğun kaygı düzeyinde artışa sebebiyet verir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

2.3.2.2.6. Anne- Baba Mesleği

Hayatını idame ettirebilmek için çalışan insanlar zamanlarının yarısından fazlasını çalışarak geçirirler. Ebeveynlerin çalışma süreleri ve çalışma ortamları çocukların kaygı düzeyini etkilemektedir. Sürekli stres ortamında çalışan anne babaların evde bunu çocuklarına ister istemez yansıttıkları görülmüştür. Meslekler sadece ebeveynler üzerinde psikolojik etkiler bırakmaz bunun yanı sıra çocukta da kaygı oluşumuna sebep olabilir. Tehlikeli mesleklere (asker, polis) mensup ailelerin, gece nöbetlerine giden ailelerin, düzensiz çalışma saatlerine ve de sürekli seyahat eden ailelerin çocuklarının kaygı düzeyleri yüksek olabilmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

2.3.2.2.7. Kardeş Sayısı

Kardeş sayısı ailenin tutum ve davranışlarına ve ekonomik duruma bağlı olarak kaygıyı etkileyebilir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

Anne babanın yeni kardeşe olan ilgisi, kardeş ayrımı yapılarak eşit muamele yapılmaması, kardeşler arasında ebeveynlerin sevgisini kazanamama gibi kıskançlıklardan ortaya çıkan kaygı oluşabilir (Topaloğlu, 2013).

2.3.2.2.8. Çocuğun Başarı Durumu

Çocukların akademik başarıları ve kaygı arasındaki ilişkinin yapıldığı araştırmalarda görülmüştür ki; okulda başarı durumları düşük olan çocukların kaygı düzeyleri yüksektir (Topaloğlu ,2013).

2.4. Saldırganlık

Saldırganlık, bireylere ve nesnelere zarar vermeyi, kişileri sosyal ve psikolojik olarak rahatsız etmeyi de içine alan amaçlı davranışlardır. İlk çocukluk döneminde çocuklar herhangi bir nedenle kardeşine, akranına saldırgan davranabilir. Evdeki eşyalara zarar verip, çevresini rahatsız edebilir (Arı, 2008).

Saldırganlık gözlemlenemeyen bir iç durumdur.insan çok kızıp bunu dışına yansıtmayabilir. Amaca ulaşma engellendiğinde ya da beklenilene göre yavaş işleyen süreçlerde eyleme dönüşmektedir (Yıldırım, 2008).

2.4.1. Saldırganlığın Gelişimi

Çocuklarda saldırganlığın nasıl geliştiğine dair farklı bakış açıları mevcuttur. Bazı gelişim eğilimleri ve farklılıklar saldırganlığın gelişimini etkilemektedir. Bu görüşe göre saldırganlık temel bir iç güdüdür. Sosyalleşme süreci içinde birey saldırgan güdülerini kontrol etmeyi öğrenir. Saldırganlığı kontrol altına almada birey başarılı olamayabilir, insanlara ya da nesnelere zarar verme şeklinde ortaya çıkabilir. Freud saldırganlığın doğuştan gelen temel bir içgüdü olduğunu kabul eder, Millard ve Donald'ın da Freud'un görüşlerini destekleyen çalışmaları mevcuttur (Arı, 2008).

Feshbach, saldırgan davranışın cinsiyet ve yaş değişkeni açısından nasıl bir gelişim gösterdiğini incelemiştir. Feshbach'ın araştırmalarına göre Erkek çocukların kız çocuklarına oranla daha saldırgan davranmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar daha çok araçsal saldırganlık gösterirken, okul yıllarında diğer çocuklara karşı, düşmanca saldırganlığa dönüşmektedir (Feshbach, 1970'ten Akt: Arı, 2008).

Bandura (1997), saldırgan davranışların koşullanma olmadan gözlem ve taklitler sonucu öğrenildiğini ileri sürer. Engellenme ile saldırganlık ortaya çıkmakta doğuştan gelen faktörler saldırganlığa sebep olmamaktadır. Saldırgan davranışı karşısında ödül almışsa eğer, davranışa devam eder. Bandura'nın en çok bilinen deneyinde saldırganlık içeren çizgi film izleyen çocukların, sonraki süreçte oyuncaklarına daha saldırgan tavırlar sergiledikleri görülmüştür. Filmin sonunda model bu davranışı nedeniyle ödül almışsa da saldırgan davranışlar kuvvetlenmiştir(Bandura 1977'den Akt: Arkanoc, 2003: 283).

Fiziksel saldırganlığın , okul öncesi dönemde daha sık görülmektedir. Dil gelişimi düzeyine göre ,fiziksel şiddete yönelirler. Okul öncesi dönemde saldırganlık, hedefe doğru gidilirken karşısına çıkan engeller (sevdiği bir şeyi başkasının alması gibi) sonucunda ortaya çıkabilir. Okul öncesi dönemde başlayıp ve hayat boyu devam edebilecek saldırgan davranışlar kronikleşip, yıllar boyu sürebilecek olan sıkıntılara sebep olabilir (Mc Fadyen ve diğerleri, 1996, Akt. Gülay, 2008).

2.4.2.Saldırganlığın Sebepleri

Saldırganlığı etkileyen sebepler zeka, kişilik ve yakın çevre (aile, okul, akran grubu, ekonomik ve kültürel çevre) özellikleri olarak sıralanır. Kişilik özellikleri, anti-sosyal özellikler sergilemek, şizofreni, psikopat gibi paranoid bozukluklara sahip olmak, , algı, idrak, muhakeme bozukluklarının görülmesi, zekâ düzeyinin sınırdan veya alt düzeyde olması, yetersiz iletişim ve etkileşim ortamında bulunulması, Yakın çevre, aile, okul, akran grubu, ekonomik ve kültürel çevre özelliklerinin elverişsiz olması, olumsuz öğrenme deneyimlerine sahip olunması gibi sebepler bu şekilde ayrıntılandırılabilir (Yıldız, 2004).

Aile içindeki problemler çocukları doğrudan etkilemektedir. Ebeveynlerin tartışmasına tanık olan çocuklar bu tartışmalardan kendilerini sorumlu tutarlar ve suçluluk hissederler. Çocuk ailesi içinde yaşanan sorunlar sebebiyle şaşkınlık yaşar, kişiliği ile iç çatışmalara girmesine neden olabilir. Çocuklarını sürekli olarak yaşıtlarıyla ya da kardeşleriyle kıyaslayan ailelerin çocuklarının içe kapanık kaygılı bireyler olmalarına ya da aşırı hareketli saldırgan davranışlar sergilemelerine sebep olabilir (Karataş, 2015).

Çocukların saldırgan davranışlara sahip olmasında sosyal açıdan desteklenmemesi oldukça önemli bir yere sahiptir. Aileler çocuklarına ömürleri boyunca problemlerini çözmede onlara yardımcı olur, destek olurlar. Çocuklarda bu durmda güvende hisseder, ebeveynlerini model alarak saldırganlıktan uzaklaşarak , nasıl davranmaları gerektiğini öğrenirler. Cezalandırıcı anne baba tutumuna maruz kalan çocuklar ise, davranışlarının iyi ya da kötü olup olmadığını ayırt etmede zorluk yaşar ve maruz kaldığı davranışlar sonucunda oluşan öfkesini dışa vurmak için saldırgan davranışlar gösterebilirler. Rol model alacak bir ebeveyn bulamazlar (Mazefsky ve Farrel, 2005; Sutton,1999'den Akt: Bozkurt 2016).

Saldırganlığa sebep olan nedenleri çocuğa ve okula bağlı nedenler şu şekilde sıralanabilir; “çocuklarda saldırgan davranışlarının gelişmesinde etkili olan faktörler arasında, zor mizaç, düşük IQ seviyesi, akademik eksiklikler, öğrenme güçlükleri, az gelişmiş sosyal ilişkiler ve olumsuz akademik ilişkiler”. Bu faktörler çocuğa bağlı olarak değişiklikler gösterebilmektedir. Bunun yanında, çocukların düşük zekaya sahip olmaları, zor mizaçları ve öğretmeni ile nitelikli iletişim kuramamaları çocuğun okulu sevmesini engeller ve akademik başarısını düşürür. Akademik başarının düşük olması ise çocuklarda saldırgan davranışları tetiklemekte; onların “suç işleme” risklerini artırmaktadır (Bozkurt, 2016).

2.4.3. Saldırganlığın Çeşitleri

Saldırganlık, ortaya konulan davranış biçimine göre ikiye ayrılır;

1. **Doğrudan Saldırganlık:** doğrudan fiziksel zarar vermeyi amaçlayan ve sözel olarak şiddeti içeren saldırganlık türüdür. Vurma, yaralama, küfür etme gibi eylemler barındırır.
2. **Dolaylı Saldırganlık:** doğrudan saldırganlık gibi fiziksel tepkilerle değil, hedefteki kişinin psikolojisini çökertmeye odaklı saldırganlık türüdür. Dedikodu yapma, dışlama, kötüleme gibi davranışlar ile gerçekleştirilir (Gülay, 2008).

Saldırganlık, saldırganlığın amacına göre de ikiye ayrılır.

1. **Araç olarak Saldırganlık:** Bir amaca ulaşmak saldırganlığı araç olarak kullanmaktır. Çocuğun bir şekere ulaşmak için bir arkadaşını tehdit etmesi ya da fiziksel şiddet uygulaması bu duruma örnektir.
2. **Düşmanca Saldırganlık :**Doğrudan saldırganlıktır, zorbalıktır(Gülay, 2008).

Saldırganlık, altında yatan sebeplere göre tepkisel ve amaca yönelik saldırganlık olarak ikiye ayrılmaktadır.

- 1.**Tepkisel Saldırganlık:** bireyin kışkırtma sonucu kendisini savunma amaçlı kullandığı saldırganlık türüdür. En yaygın görülen türdür.
- 2.**Amaca Yönelik Saldırganlık:** Hedefe ulaşmak için bile isteye, soğukkanlılıkla, planlı zorbalık, baskı şiddetli davranışlar içeren saldırganlık türü ise amaca yönelik saldırganlıktır (Gülay, 2008).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1.Montessori Programı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.5.1.1.Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

DeVries ve Göncü (1987) kişiler arası çatışma çözme stratejilerini araştırdıkları çalışmalarında, Montessori yöntemini ile yapılandırmacı yaklaşımı

karşılaştırmışlardır. 4 yaş çocukları ile yapılan araştırmada masa oyunları süreçlerini değerlendirmiştir. Sorun çözme becerilerinin yapılandırmacı yaklaşımla eğitim alan çocuklarda yüksek olduğunu, ikili ilişkilerde Montessori çocukları arasında çatışmanın daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kayılı ,2015).

Flynn (1991) araştırmasında, Montessori ve geleneksel okul öncesi eğitim programında eğitim almış çocukların sosyal, kişisel ve bilişsel becerilerinin gelişimini incelemiştir. Araştırma beş parametreden oluşmaktadır. Birincisi kişisel beceriler, ikincisi öğretmenle iletişim, üçüncüsü akran ilişkileri, dördüncüsü davranışsal kontrol, beşincisi bilişsel becerilerdir. Araştırma sonucunda, sadece araştırmancının öğretmen iletişimi parametresinde Montessori grubu lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Diğer parametrelerde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. (Kayılı , 2015)

Lillard ve Else-Quest (2006); orta sınıflı ailelerin yaşadığı bölgede Montessori ve geleneksel okullara devam eden çocukların bilişsel, sosyal , akademik ve davranış becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için bu araştırmayı yapmışlardır. Araştırma sonucunda Montessori eğitimi alan çocukların tüm becerilerde geleneksel okullara göre puan ortalamalarında anlamlı farklılık olduğu, gelişimsel becerilerde de Montessori eğitiminin olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 5 yaş grubunun okula hazırlık düzeylerinin de geleneksel okula devam eden öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda 3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranış ve becerilerinde Montessori eğitiminin daha etkili olduğu, daha adaletli ve eşit olma davranışlarında titizlendikleri, olumlu duygularla çevresindeki akranları ile oyun oynadıklarını saptamışlardır (Toran , 2011).

Lillard (2012), Amerika da uygulanan geleneksel eğitim programına, kısmi zamanlı olarak Montessori adapte edilmiş programına ve de tam zamanlı Montessori Eğitim programına devam eden çocukların akademik başarıları ve sosyal becerilerini araştırmıştır. Sonuçlara bakılarak tam zamanlı Montessori eğitime devam eden çocukların okuma, matematik, bilişsel ve sosyal problem çözme becerilerinde daha iyi oldukları bulunmuştur (Keçecioglu , 2015).

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

Jarvis (2015) yapmış olduğu araştırmada, Montessori ve geleneksel yöntemle okul öncesi eğitim alan dört-beş yaş çocuklarının konsantrasyon becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Marburg Konsantrasyon testi kullanılmıştır. Puanlama için çocukların hata sayıları ve işlem süreleri dikkate alınmıştır. Araştırmaya Bowling Green, Ohio'da bulunan ve kolay erişilebilirliğinden dolayı seçilen iki geleneksel ve bir Montessori okulunda okul öncesi eğitim gören 22 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda iki farklı programa katılan çocukların konsantrasyon becerileri puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılaşma bulunmamıştır.(Kayılı , 2015)

2.5.1.2. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

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

Korkmaz 2005'te yaptığı çalışmada Montessori eğitimi verdiğini duyuran okulların belirtilen akreditasyon kuruluşlarının standartlarını ne oranda karşıladıklarını incelemiş ve de Montessori hakkında teorik bilgiler vermiştir. Genel

tarama modelinde yapılan bu çalışmada uzman görüşleri olarak bir anket hazırlanıp, bu anket çalışmada kullanılmıştır. Montessori metodu uyguladığını belirtilen okullarla görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmeler sonucu birçoğunun karma sistem uyguladığı, sadece kendilerine uyan kısımları aldıkları görülmüştür.

Vuslat ,Köksal Akyol (2006); tarafından yayımlanan makalede Montessori'nin çocuk eğitimiyle alakalı çalışmaları incelenecektir. Montessori yaklaşımı, Montessori yaklaşımı alanları ,Montessori yaklaşımın ilkeleri, Montessori yaklaşımında öğretmenin rolü ,Montessori yaklaşımında kullanılan araçlar , Montessori yaklaşımının yararları, başlıkları altında incelenmiştir.

Aydoğan Akuysal (2007), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sayılarla ve geometrik şekillerle ilgili kavramları geliştirmelerinde Piaget ve Montessori yöntemine uygun olarak hazırlanan Kavram Eğitim Programlarının etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 18 deney grubu ve 18 kontrol grubu olmak üzere toplam 36 çocuk vardır. Araştırma sonucunda, Piaget ve Montessori yöntemine uygun olarak hazırlanan Kavram Eğitim Programının uygulandığı deney grubu çocukları ile geleneksel programın uygulandığı kontrol grubundaki çocukların, “Geometrik şekilleri Tanıma Testi- Üçgen-Dikdörtgen-Kare- Daire” son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark ortaya çıkmıştır. Son test puan ortalamasında görülen bu artışın, deney grubuna uygulanan Geometrik şekillerle ilgili Kavram Eğitim Programından kaynaklandığı belirtilmektedir.

Öngören (2008); araştırmada okul öncesi eğitim alan 4-5 yaş çocuklarının geometrik şekil kavramı kazanımında Montessori yönteminin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmaya Montessori eğitimi alan 20 ve almayan 20 çocuk olmak üzere 40 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu çocuklarının geometrik şekil kavramı kazanım puan ortalamalarının, kontrol grubu çocuklarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yiğit (2008) yaptığı araştırmada , Montessori ve geleneksel okul öncesi eğitime devam eden çocukların sayı kavram kazanımlarını incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarında 4 yaş grubundan 10'ar , 5 yaş grubundan 10'ar çocuk bulunmaktadır .çalışma toplamda 40 çocukla yürütülmüş araştırma sonucunda ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Beken (2009), Araştırmada 5–6 yaş çocukların el becerilerinin (Çizme-Boyama ve Nesnelere Kullanma Becerileri) gelişimini Montessori eğitim modelinin etkileyip etkilemediği amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 5-6 yaşlarında anasınıflı eğitimi alan 32 çocuk bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarını belirleyip, ön testler doldurulmuş,12 hafta sonra son testler doldurulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; Kontrol grubuna göre, Montessori Eğitime devam eden deney grubundaki çocukların, el becerileri kazanımlarının daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Kayılı ve Koçyiğit ve Erbay (2009) Montessori yönteminin beş – altı yaş çocuklarının alıcı dil becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma çalışma grubunda 40 çocuk vardır,20 tanesi Montessori eğitimi alan deney grubu çocukları,20 tanesi de geleneksel okul öncesi eğitimi alan kontrol grubu çocuklarıdır. Veri toplama aracı olarak Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır. Sonuç olarak deney grubu çocuklarının alıcı dil becerileri daha yüksektir

Koçyiğit ve arkadaşları (2009) Montessori eğitiminde eleştiri toplayan sosyal beceri gelişimi üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma grubunda 122 çocuk bulunmakta olup, 62'si Montessori eğitimi alan deney grubunu, 60'ı ise normal eğitim almaktadır.Veritoplama aracı olarak Merrell (1994) tarafından geliştirilen "Anasınıflı ve Anaokulu Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre deney grubu çocuklarının Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim alt boyut puanlarında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Güleş ve Erişen (2009) yaptıkları çalışmalarında , nitel yöntem kullanmışlar, yöntemi gözleme dayandırmışlardır. Montessori Eğitiminde önemli bir yeri olan,

“Kozmik Eğitim” uygulamalarının, okulöncesi dönemde çocuğun içinde bulunduğu toplumu ve dünyayı tanımasına ilişkin örnek uygulamaları paylaşmayı amaçlamaktadır. Selçuk Üniversitesi İhsan Doğramacı anaokulunda Montessori eğitimi alan çocuklarla yapılan çalışmada, 4 -6 yaş arası 60 öğrenci bulunmaktadır. Eğitim aldıkları sırada çocuklar gözlenmiştir. Sonuç olarak; Montessori Eğitim alan çocukların kozmik eğitim sayesinde yaşadığı dünya hakkında gerçekçi bilgiler edinebilmesine katkısı olduğu belirtilmiştir.

Kayılı (2010), okula hazırbulunuşluğun üstünde Montessori yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırmaya, 25 deney grubuna ve 25 kontrol grubuna olmak üzere toplam 50 çocuk dâhil edilmiştir. Anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini belirlemek amacıyla PKBS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu okul olgunluklarını belirlemek amacıyla Metropolitan Olgunluk Testi, , anaokulu çocuklarının dikkat toplama becerilerini belirlemek amacıyla ise FTF-K Beş Yaş Çocukları için Dikkat Toplama Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Montessori yöntemi eğitiminin daha etkili olduğudur.

Durakoğlu, (2010), çalışmasında Montessori'nin eğitim alanında metot geliştirmesine neden olan düşünceleriyle, metot hakkında ileri sürülen bilgiler bütünlük içinde verilmiştir. Çalışmada Montessori'nin çocuk hakkındaki düşünceleri verilmiş, Montessori kurumları tanıtılmıştır. Montessori sistemi ile Türkiye'nin okul öncesi eğitim sistemini , hedefler ,öğretmenin rolü ve de eğitim ortamı bakımından birbiriyle karşılaştırılarak incelenmiştir.

Toran (2011) Araştırmasında, 4-6 yaş arası çocukların küçük kas motor becerileri, kavram edinimleri (okula hazırlık seviyeleri, yön/konum, bireysel/sosyal farkındalık, yapı/materyal, miktar ve zaman/sıralama), sosyal uyumları (iletişim, günlük yaşam, sosyalleşme ve motor becerileri) üzerinde Montessori eğitim yönteminin etkisini incelemiştir. Deney grubu 4-6 yaş arasında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü Uygulama Anaokulunda eğitim alan 24 çocuktan, kontrol grubu ise Ankara Üniversitesi Uygulama Anaokulu ve Çocuk Kulübüne devam eden MEB Okul Öncesi Eğitim Programının uygulandığı

okul öncesi eğitimi alan 24 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Küçük Kas Motor Becerileri Gözlem Formu, Bracken Temel Kavram Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu, Vineland II Uyum Davranış Ölçeği ve kullanılmıştır. Sonuç olarak çocukların kavram edinimleri, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerilerinde deney grubunun daha önde olduğu bulunmuştur.

Mutlu, Ergişi, Bütün Ayhan ve Aral (2012) araştırmalarında, Montessori eğitimi ve Montessori eğitiminin gelişim alanlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma literatür taraması şeklinde planlanmıştır. Araştırmada, çocuk merkezli olan bu eğitimin, materyal özellikleriyle ve bakış açısı ile çocuğun gelişimine katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

Kayılı ve Kuşcu (2012) yapmış oldukları araştırmada, okul öncesi dönemde Montessori Yöntemi ile eğitim almış ilkököl birinci ve ikinci sınıf çocuklarının sosyal yeterliklerini ve okula uyumlarını incelemişlerdir. Araştırmaya okul öncesi dönemde Montessori yöntemi ile eğitim almış 14 ve halihazırda uygulanan okulöncesi eğitim programı ile okul öncesi eğitim almış 14 ilkököl birinci ve ikinci sınıf çocuğu olmak üzere toplam 28 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen genel sonuç, Montessori yöntemi ile okul öncesi eğitim almış ilkököl çocuklarının sosyal yeterlik ve okula uyum toplam puanları, halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programı ile eğitim almış ilkököl çocuklarının sosyal yeterlik ve okula uyum toplam puanlarından daha yüksek olduğu ve Montessori yönteminin çocukların sosyal yeterlik ve okula uyumlarına pozitif katkı sağladığıdır. Araştırmanın sadece akran tercihli sosyal yeterlik puan ortalamalarında iki grupta da istatistiksel olarak bir farklılaşma görülmemiştir.

Şahintürk (2012) çocukların yaratıcı düşünme becerilerine Montessori Yönteminin etkisini incelemiştir. Çalışma grubu; Ankarada Montessori eğitimi veren Sihirli Bahçe Anaokulundan ve de MEB'e bağlı anaokullarından random seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Torrance yaratıcı düşünme anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Montessori Yönteminin çocukların yaratıcılık düzeyinde etkili olduğu saptanmıştır.

Tepeli ve Yılmaz (2012) araştırmalarında okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal kural algılarını üç farklı programa göre incelemişlerdir.çalışma grubu 62 çocuktan oluşmakta, çocukların 19 tanesi Çoklu Zekâ Kuramına göre ,21 tanesi Montessori yaklaşımına göre, 22 tanesi ise Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı okul öncesi eğitim programı ile bir eğitim-öğretim yılı boyunca okul öncesi eğitim almışlardır. Araştırma nihayetinde çocukların Bonferroni çoklu karşılaştırma sonuçları, Montessori eğitimi alan çocukların lehine çıkmıştır. 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 değişirken, 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.

Özerem ve Kavas (2013) araştırmalarında, Montessori yönteminin okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nitel desende gerçekleştirilmiştir ve veriler gözlemler ve görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlere göre ebeveynlerin eğitimsel uygulamalara katılım düzeyleri ortalama seviyededir, öğretmenlerin büyük çoğunluğu ebeveynlere eğitim programı konusunda sözel ya da yazılı olarak bilgi vermektedir, öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocukların yaratıcılık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın önemli bir bulgusu da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocukların problem çözme düzeylerinin ortalama seviyede olduğunu bildirmeleridir.

Kuşçu, Bozdaş ve Doğru (2014),Çocuklarda sorumluluk alma, başladığı işi bitirme, sırasını bekleme gibi becerilere Montessori eğitiminin etki edip etmediğini araştırmışlardır. 4-6 yaşlarında 30 deney 30 kontrol grubu olmak üzere 60 çocuktan oluşan çalışma grubu, Konya Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, İhsan Doğramacı Uygulama Anaokuluna eğitim alan çocuklardan seçilmiştir. Çalışmada incelenecek 3 beceriyi değerlendirmek “Sırasını Bekleme, Sorumluluk Alma ve

Başladığı İşi Bitirme Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Gözlem ve görüşme tekniği ile toplanan verilerin bulguları göstermektedir ki Montessori grubu ile kontrol grubu puanları farklılaşmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu çocukları 3 beceriyi de kontrol grubundan daha sık yaptıkları görülmüştür.

Bayer (2015), Bu araştırmada, Montessori Yöntemi'nin okul öncesi eğitimi alan 36-66 ay çocuklarının öz bakım becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma çalışma grubunu, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulunda okul öncesi eğitime devam eden ve yansız atama ile seçilen 3-6 yaş çocuklarından oluşmuştur. 20 deneme, 20 kontrol grubu olmak üzere 40 çocuktan oluşan çalışma grupları, oluşturulurken yaş değişkeni göz önüne alınarak gruplar eşitlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi kullanılmıştır. Ön test ve son test uygulanmış ardından kalıcılık için 5 hafta sonra deneme grubuna izleme testi yapılmıştır. Araştırmanın nihayetinde; öz bakım becerilerine Montessori Yönteminin olumlu etkisinin olduğu ve de temizlik ve kişisel bakım, yemek yeme, dinlenme, giyinme becerilerinde de Montessori eğitimi alan çocukların önde olduğu görülmüştür.

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

Kayılı (2015); yaptığı araştırmada anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu, Selçuk

Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda okul öncesi eğitimi alan 53 çocuktan oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak, Wally Duygular Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmış, testler çocuklara deneme öncesi ve sonrası uygulanmıştır. Ayrıca deneme grubuna eğitim programı bitiminden altı hafta sonra izleme testi yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Kruskal Wallis H testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, deneme, kontrol 1 ve kontrol 2 grubu çocuklarının Wally Duygular Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deneme grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Deneme grubu çocuklarının Wally Duygular Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi son test ve izleme testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı ortaya konulmuştur. Bulgular doğrultusunda görünen genel sonuç Sosyal Beceri Eğitimi Programı verilen Montessori eğitimi alan çocukların puanlarının sadece Montessori eğitimine devam eden ve MEB geleneksel eğitime devam eden çocuklara göre yüksek olduğudur.

Keçecioğlu (2015), çocukların sosyal becerilerinin eğitim aldıkları Montessori Programı ve MEB eğitim programına göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma grubu 2013-2014 eğitim öğretim yılında MEB Okul Öncesi Eğitimi ve Montessori Eğitimi alan 5 yaş grubu toplam 303 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak ;araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Elibol Gültekin (2008) tarafından uyarlanan Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde MEB programına göre eğitim alan çocukların iletişim becerilerinin, Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların iletişim becerilerinde daha yüksek olduğu ayrıca davranış problemlerinin de daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların sosyal becerileri anne yaşı, anne baba eğitim düzeyi ve okul öncesi eğitime devam süresine göre farklılık gösterirken, kardeş sayısı, cinsiyet ve baba yaşına göre farklılık göstermemiştir.

Gülkanat (2015) , okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin Montessori yöntemi ile gerçekleştirilen eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini ölçmeyi amaçlayan araştırmacı, araştırma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim

Bakanlığı'na bağlı Montessori felsefesine göre eğitim veren okulöncesi kurumlarında görev yapan 100 öğretmen oluşturulmuştur. Grubu oluşturan öğretmenler Ankara, Bursa, İstanbul, İzmir, İzmit, Konya, Nevşehir, Tekirdağ, Tokat, Malatya illerinde görev yapan 100 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen Tutum Ölçeği Anketi ile elde edilen veriler; analiz edilirken Ki-Kare analiz testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda "Çalıştığınız Kurumda Hangi Öğretim Sistemini Uygulamaktadır" ve "Montessori Eğitimi Almaya Nasıl Karar Verdiniz" değişkenlerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bulgular incelendiğinde kendi istekleri ile Montessori yöntemini seçen öğretmenlerin yöntemi daha fazla içselleştirdikleri görülmüştür. Çalıştığı kurumun dayatması ile yönteme dahil olan öğretmenlerin ise yöntemi içselleştirmelerinin zaman aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şeker (2015) , Kırsal bölgede eğitim alan çocuklar ile Montessori eğitimi alan , 5 yaş çocuklarının motor becerileri karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu Kandil Şehit Ersan Şeker İlkokulu anasınıfından 25 öğrenci, Selçuk Üniversitesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulundan Montessori eğitimi alan 15 öğrenci ile oluşturulmuştur .Çocukların motor gelişim becerileri " LOS KF 18 " ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda kırsal bölgede eğitim alan çocukların motor gelişim beceri puanları ile Montessori eğitim alan çocukların puanları arasında fark olmadığı , cinsiyetin motor beceri gelişim puanını etkilemediği görülmüştür.

Selçuk (2016) ,büyük kas becerileri gelişimini Montessori yönteminin etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulunda eğitim alan (36- 60 ay arası) 40 çocuk yer aldığı bir çalışma grubu vardır.Veritoplama aracı olarak, Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BÜKBÖT) kullanılmıştır.Ön test ve son test olarak BÜKBÖT uygulanmış , deney grubuna 10 hafta sonra izleme testi yapılmıştır. Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi, Mann Whitney – U Testi. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır. Deney grubunun sontest ve izleme testi puanları arasında bir farklılık bulunamamıştır.ulaşılacak genel sonuç ise Montessori yöntemine devam eden çocukların büyük kas becerilerinin daha yüksek olduğudur.

2.5.2.Sosyal yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.5.2.1..Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

M.Farriell (2010), okul öncesi dönem çocuklarında akran tercihleri ve sosyal yetkinlikler arasında ki ilişkiyi incelediği çalışmasında, 48 ve 101 aylık 55 çocuk üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonucunda ise sosyal yetkinliği arkadaş seçiminde etkili olduğunu belirtmiştir. Akran kabullenmesinde ise sosyal yetkinliğin etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

J.Santos vd.(2014) “Okul Öncesi Dönem Boyunca Sosyal Yetkinliğin Gelişmesi: Bir 3 Yaş için Boylamsal Çalışma” isimli çalışmada 126 kız ve 129 erkek olmak üzere toplam 255 çocuk örneklem olarak alınmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların sosyal yetkinliklerindeki bireysel farkların stabil olduğu, özel kişisel becerilerde önemli artışlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

A.Vu (2015) “Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Sosyal Yetkinlikleri ile Öğretmen Anneleri ve Arkadaşları Arasındaki İlişkilerini İncelenmesi” isimli çalışmasında örneklem olarak ortalama 57 aylık 80 kız ve 20 erkek toplam 100 çocuk baz alınmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların sosyal yetkinlikleri ile öğretmen anneleri ve arkadaşları arasındaki ilişkilerde sosyal yetkinliğin artmasında en etkili grubun anneler olduğu tespit edilirken; gruplar arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Chen ve Jiang’ın (2002) de yapmış oldukları çalışmanın bulgularının analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlara bakıldığında; erkek çocukların anksiyete geri çekilme puanlarının kız çocuklarından daha yüksek olduğunu tespit ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen eleştirilerinden kaçınmak için kızların davranışlarını erkeklerden daha çok düzenledikleri sonucuna ulaştıkları görülmüştür. Bununla birlikte araştırma bulgularının sonuçları incelendiğinde; öğretmen perspektifinden bakıldığında kızların erkeklere göre yeni girdikleri ortamlara daha kolay adapte oldukları söylenebilir.

Fagot ve Leve (1998), 18 ay olan bebeklerle başlayan çalışma, 5 yaşına kadar devam ettirilmiş olan bir çalışma sürdürmüşlerdir. küçük yaş düzeylerinde saldırgan davranışları yönünde bir farklılık bulunamazken; kızlar ve erkekler arasında saldırgan davranışlar yönünde yaşında bir farklılaşma olduğunu bulunmuşlardır. Ayrıca kötü muamele gören, yıkıcı ve kötü davranışlara maruz kalan, emredici davranışlara sahip, pasif aile yapılarında büyüyen erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha saldırgan oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Akranlarına oranla zeka puanı yüksek olan kız çocuklarının saldırganlıklarının daha yüksek olduğu ,kendilerini ise erkek çocuklarına oranla daha az sosyal yetkin buldukları görülmüştür.yaşlıtları ile problem yaşayan kız ve erkek çocukların yaşlıtlarına yönelik saldırganlıklarının fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Snyder, Stoolmiller, Wilson ve Yamamoto (2003), çocuklarda saldırganlık davranışının, ebeveyn-çocuk ilişkileri ile arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak; sert tutum sergileyen anne babaların çocuklarının daha saldırgan tavırlar sergiledikleri görülmüştür.

2.5.2.2.Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Altay (2007) “Okul Öncesi Kuruma Devam Eden Çocukların Sosyal Yeterlilik ve Olumlu Sosyal Davranışları ile Ebeveyn Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” isimli çalışmasında çocukların sosyal yeterlilik ve olumlu sosyal davranışları ile ebeveyn stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. 23- 75 ay aralığında 344 çocuğun oluşturduğu çalışma grubu ile yapılan çalışmanın sonucunda kızların erkeklere oranla akranları ve öğretmenleri ile olumlu etkileşime girdikleri ve erkeklerin akranları ile kızlara göre daha negatif etkileşimde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Şendil (2010), 5- 6 yaş çocuklarının cinsiyetlerinin ve mizaç özelliklerinin sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarını (kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük), akranları tarafından tercih edilip edilmeme durumlarının farklılaştırıp farklılaştrmadığını incelemiştir. Akranları tarafından tercih edilip edilmeme

durumunu ölçmek için “Resimli Sosyometri Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmenlerden “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme” ölçeği öğretmenler tarafından doldurulurken, “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ise aileler tarafından doldurulmuştur. Araştırma grubunda 5-6 yaşlarındaki özel bir okula devam eden 42 çocukla yürütülen araştırmanın sonucunda; sosyal yetkinlik becerisine sahip çocukların; sıcakkanlı sabırlı olduğu ve de akranları tarafından kabul edildiği görülmüştür. Kızgınlık-saldırganlığı yüksek olan çocukların ise tepkiselliği daha yüksektir. Sosyal yetkinlik, kızgınlık- saldırganlık veya anksiyete-içedönüklük puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Öztürk (2011) ; ebeveynlik nitelikleri ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal yeterliği arasındaki ilişkilere yönelik çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda Darling ve Steinberg’in (1993) Ebeveynliğin Bağlamsal Modeli ve de sosyal yeterlik için Rose-Krasnor’un (1997) Sosyal-Duygusal Yeterlik Modeli kullanılmıştır. Araştırma grubunda; okul öncesi eğitimi alan 4-5 yaşlarında Ankara ve Bursa illerinde bulunan 112 çocuğun anne babaları ve öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Bulgular; okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal yeterliğinin değerlendiren farklı faktörlere göre tutarlı biçimde ölçülebildiğini, çocuğun akıcı dil becerisinin sosyal duygusal yeterliğin önemli belirleyicilerinden biri olduğunu, yeterlikle ilgili temel becerilerin çocuğun akran ilişkilerindeki yeterliğinde rol oynadığını ve aile iklimi görece daha az demokratik olsa da çocukla geçirilen bire bir zamanda annenin destekleyici iletişim ve öğrenmeyi adım adım destekleyici yaklaşımının çocuğun sosyal duygusal yeterlik gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir.

Seçer tarafından (2016)’da yaptığı araştırmada sosyal yetkin davranışlar sergileyen, çocukların duygu düzenlemeleri ile anne duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki farklılık incelenmiştir. Araştırmaya sosyal yetkinlik puanı yüksek olan 68, toplamda 160 çocuk ve annesi dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş etme Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, kullanılmıştır. Çok Değişkenli Varyans Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi

teknikleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların sosyal yetkinlik düzeyinin duygu düzenlemesini etkilediği, cinsiyetin ise farklılaştırmadığı görülmüştür. Annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının duygu düzenlemenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gür ve arkadaşları (2015) ,araştırmalarında okul öncesi kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların, sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirmesini inceleyip, cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Ankara’da okul öncesi eğitimi alan 48- 60 aylık 417 kız, 430 erkek toplamda 847 çocuğuyla çalışma grubu oluşturulmuştur. Veri toplamak için Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD 30) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışmanın neticesinde kızgınlık-saldırganlık açısından farklılık erkekler lehine , sosyal yetkinlik açısından ise kızlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anksiyete-içe dönüklük puanları arasında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamış, kızların anksiyete-içe dönüklük puanlarının aritmetik ortalaması erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Buluş ve Güngör (2010), okul öncesine devam eden 5-6 yaş çocuklarının kaygı düzeylerinin, ebeveynlerinin ve kendilerinin demografik özellikleri ile ilişkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Örneklem okul öncesi kurumlarına devam eden 379 öğrenci ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Sonuç olarak ; çocukların kaygı düzeylerinin ebeveynin algısının ve cinsiyet ile değişmediği görülmüştür.

Dizman ve Gürsoy (2005), saldırganlık davranışı üstünde anne yoksunluğunun etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Saldırganlık eğilimi puanlarının anne yoksunu olan çocuklarda daha fazla olduğu saptanmıştır.

Kadan (2010), okul öncesine devam eden çocukların 4-6 yaş saldırganlık davranışını etkileyen faktörleri incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışma grubu 152 anne babadan oluşmuştur. Eğitim seviyesi, fiziksel çevre düzeyi azaldıkça fiziksel ve sözel saldırganlıkta artış görülmüştür.

Köksal (2016), Özel bir okula devam eden 2-6 yaş arası çocukların saldırganlık düzeyleri ile anne baba tutumları arasında ilişki olup olmadığını araştırmaktadır. Ayrıca saldırganlık düzeyi üzerinde ebeveynin tutumları, çocuğun yaşı, cinsiyeti ve okula devam süreleri gibi değişkenlerin de etkisi araştırılmıştır. Araştırma grubu 125 çocuk ve onların ebeveynlerinden oluşmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında erkek çocuklarının ebeveynlerinden algıladığı demokratik tutum ve izin verici tutum düzeyinin kızlara göre daha düşük olduğu, otoriter tutum düzeyini algılama oranlarının ise yüksek olduğu görülmüştür. Kız çocuklarına oranla erkek çocuklarının kışkırtılmamış fiziksel, fiziksel ve sözel saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kutlu (2014) , 5 yaş çocuklarının saldırganlık eğilimleri üzerine ebeveyn tutumunun etkisini psikanalitik kuram çerçevesinde incelemiştir. Araştırmada çocuklarda görülen otorite figürüne karşı gelen, yetişkinlere ve akrana karşı gelme ve de sözel fiziksel saldırgan davranışların psikolojik temelini araştırmaktadır. Verileri aile görüşmeleri, okulda yapılan gözlemler ve takip süreci ile toplanmış ve psikanalitik kuram doğrultusunda incelenmiştir. İçerik analizleri yapılarak nitel olan bu araştırma değerlendirilmiştir. Değerlendirmenin sonucunda çocukların dürtülerinin kontrolünü, otorite kurallarını ve ebeveyn gücünü kabul etme gibi faktörleri ebeveyn tutumlarından etkilendiğini bu sebeple de bu faktörlerin yapılandırıcı şekilde gelişmediği görülmüştür.

2.5.3.Bilişsel Gelişim İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.5.3.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Heidari (2014) anasınıfı eğitiminin çocuklar üzerindeki etkisini birinci sınıf çocuklarının bilişsel ve bilişsel olmayan ve akademik başarıları üzerinde etkisini incelemiştir. Eğitim alan çocukların sözel bilgileri, kas becerileri, zihinsel becerileri ve stratejileri açısından eğitim almayanlara göre olumlu gelişim gösterdikleri görülmüştür. Bilişsel gelişim ve stratejileri için okul öncesi eğitimin önemli olduğu görülmüştür.

2.5.3.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Çapri ve Çelikkaleli’nin 2005 yılında yaptıkları araştırmalarında bilişsel gelişimi yaş değişkeninden çok sınıf atmosferi ve eğitim sırasında bulunulan ortamın kalitesinin etkileiğini ileri sürmektedir. Ortamda bulunan uyarıcıların çocuğun bilişsel gelişimi açısından çok önemli olduğunun üzerinde durulan bu çalışmada tüm sınıf seviyeleri incelenmiş yaş seviyesi arttıkça, ister okulda ister evde ebeveyn kontrolü altında olan çocukların korunum kazanma düzeyinde paralelliğin olduğu , sayı, madde ,uzunluk, ağırlık,miktar, alan ve hacim korunumu gelişim düzeylerinin ise cinsiyet ile değişmediğini, sınıf durumuna göre ise sadece sayı korunumu açısından ailesiyle birlikte yaşayan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ortaya koyulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Montessori programı ve MEB Okul Öncesi Eğitim programı ile eğitim alan çocukların Bilişsel Gelişimlerini ve Sosyal yetkinliklerini inceleyen deneme modelinde bir araştırmadır.

Araştırma, gerçek deneme modellerinden ön test – son test kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir.

Araştırma deseninin sembolik görünümü şu şekilde açıklanabilir;

		Öntest		Sontest
GD	R	O1	X1	O3
GK	R	O2		O4

GD:Montessori Programı ile okul öncesi eğitim alan deney grubunu

GK: M.E.B. 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
X1: Deney grubuna uygulanan bağımsız değişkeni (Montessori Programı) göstermektedir.

Araştırma Modeli aşağıdaki şekilde verilmiştir;

Grup	Uygulama Öncesi	Uygulama	Uygulama Sonrası
Deneme Grubu	Öntest	Montessori Programı	Sontest
Kontrol Grubu	Öntest	Meb Okul Öncesi Programı	Sontest

3.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında Konya İli Selçuklu İlçesi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu ve Özel Esentepe İlkokulu Anasınıfında eğitim alan yansız atama ile seçilen anaokulu çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmanın deney grubunu Montessori Programı ile eğitim alan 20 çocuk, kontrol grubunu ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul öncesi eğitim programına göre eğitim alan 20 çocuk, toplamda 40 çocuk oluşturmaktadır.

Aşağıda Tablo 1 'de deney ve kontrol gruplarına ait cinsiyet dağılımı verilmiştir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Kız	10	50	10	50
Erkek	10	50	10	50
Toplam	20	100	20	100

Tablo 1 incelendiğinde deney grubu çocuklarının 10 (%50)'si kız, 10(%50) 'si erkek, kontrol grubu çocuklarının 10 (%50)'si kız , 10 (% 50)'si erkektir. Tablo 1'den çocukların cinsiyetlerine göre deney ve kontrol gruplarında dengeli bir dağılım gösterdikleri görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan deneme ve kontrol gruplarının birbirlerine benzeşik olup olmadıklarını test etmek amacıyla, çocukların Bilişsel Gelişim ön test puanları ile Sosyal Yetkinlik Ölçeğinin , sosyal yetkinlik, kaygı ve saldırganlık alt ölçeğine ait ön test puanları Mann Whitney – U Testi ile karşılaştırılmış, sonuçlar aşağıda tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Çalışma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Ön Testler	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	X	sd	U	p
Bilişsel Gelişim Ölçeği	Deney Grubu	20	185.5	371	188.1	40.42	161	.291
	Kontrol Grubu	20	224.5	449	200.30	32.28		
Sosyal Yetkinlik Alt Ölçeği	Deney Grubu	20	20.42	408.50	30.05	5.44	198.50	.968
	Kontrol Grubu	20	20.58	411.50	29.7	6.00		
Kaygı Alt Ölçeği	Deney Grubu	20	22.35	447	35.10	4.75	163	.312
	Kontrol Grubu	20	18.65	373	34.40			
Saldırganlık Alt Ölçeği	Deney Grubu	20	22.32	446.50	16.50	4.33	163	.321
	Kontrol Grubu	20	18.68	373.50	16.05	6.10		

Tablo 2’de görüldüğü üzere çalışma grubunun Bilişsel gelişim ölçeğinin deney kontrol grubu ön test puanları anlamlı farklılık göstermemektedir (U=161, p>0.05). Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği’nin sosyal yetkinlik alt ölçeği ait deney kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı fark yoktur (U=198.50 , p>0.05). Kaygı alt ölçeği deney kontrol grubu ön test puan karşılaştırmasında da anlamlı fark yoktur (U=163 ,p>0,05). Saldırganlık alt ölçeği deney kontrol grubu ön test puanları arasında da anlamlı farklılık yoktur U=163 ,

$p>0,05$). Elde edilen sonuçlar, deneme ve kontrol grubu çocuklarının deneysel işlem öncesinde birbirlerine denk ve benzeşik olduklarını göstermektedir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yaşa Göre Dağılımları

Yaş	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
4	10	50	10	50
5	10	50	10	50
Toplam	20	100	20	100

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu çocuklarının 10 (%50)'si 4 yaşında, 10 (%50) 'si 5 yaşında , kontrol grubunun ise 10(%50)'si 4 , 10 (% 50)'i ise 5 yaşındadır. Tablo 3'e bakarak çocukların yaşlarının dengeli dağıldığı söylenebilir.

Çalışma grubunun sosyo-demografik özelliklerine aşağıdaki tablolarda verilmiştir;

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Anne Öğrenim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
İlköğretim	0	0	0	0
Lise	0	0	2	10
Lisans	18	90	15	75
Lisansüstü	2	10	3	15
Toplam	20	100	20	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere, deney grubunun anne eğitim düzeyi dağılımlarının ;İlköğretim 0 (%0) , Lise 0 (%0) , Lisans 18 (% 90), Lisansüstü 2 (% 10) ,kontrol

grubunun ise ; İlköğretim 0 (%0) , Lise 2 (% 10) , Lisans 15(% 75) , Lisansüstü 3 (% 15) şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubundaki Babaların Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Baba Eğitim Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
İlköğretim	0	0	0	0
Lise	0	0	1	5
Lisans	18	90	16	80
Lisansüstü	2	10	3	15
Toplam	20	100	20	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere, deney grubunun baba eğitim düzeyi dağılımlarının ;İlköğretim 0 (%0) , Lise 0 (%0) , Lisans 18 (% 90), Lisansüstü 2 (% 10) ,kontrol grubunun ise ; İlköğretim 0 (%0) , Lise 1 (% 5) , Lisans 16(% 80) , Lisansüstü 3 (% 15) şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 6 : Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı

Anne Çalışma Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Çalışıyor	20	100	17	85
Çalışmıyor	0	0	3	15
Toplam	20	100	20	100

Tablo 6’te görüldüğü üzere anne çalışma durumuna göre dağılımlar şu şekildedir; Deney grubunda çalışan anne sayısı 20 (%100), çalışmayan anne sayısı ise 0 (%0)’dır. Kontrol grubunda ise çalışan anne sayısı 17 (% 85), çalışmayan anne sayısı 7 (%15) ‘tir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubundaki Babaların Çalışma Durumuna Göre Dağılımı

Baba Çalışma Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Çalışıyor	20	100	20	100
Çalışmıyor	0	0	0	0
Toplam	20	100	20	100

Tablo 7’da görüldüğü üzere Deney grubundaki babaların 20 (%100)’ü ve Kontrol grubundaki babaların 20 (%100)’ü çalışmaktadır.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Marmara Gelişim Ölçeği Bilişsel gelişim alt ölçeği ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu; araştırmaya dahil edilen çocukların ve ailelerinin sosyo demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma grubundaki çocukların cinsiyet ve yaşları; ailelerinin de

anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyini, Anne çalışma durumu ve baba çalışma durumunu öğrenmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formundaki bilgiler; araştırmacı tarafından çocukların okulda bulunan dosyalarındaki bilgiler doğrultusunda doldurulmuştur.

3.3.2.Marmara Gelişim Ölçeği

Oktaç ve Aydın tarafından 3–6 yaş çocuklarının gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (2002). Bu ölçek 3–6 yaş çocuklarının gelişimlerini 6 farklı gelişim boyutunda ele almakta ve her boyuttaki gelişimi ayrı ayrı değerlendirme olanağı sağlamaktadır. Bu boyutlar bedensel gelişim (73 item) özbakım becerileri (40 item), duygusal gelişim (19 item), sosyal gelişim (44 item), dil gelişimi (76 item), zihinsel gelişim (53 item)den oluşmaktadır. Ölçeğin toplam madde sayısı 305'tir. Marmara gelişim ölçeği 5'li likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Ölçekte 5 sınıfta toplanan cevap seçenekleri (5) tamamen yapar, (4) oldukça yapar, (3) biraz yapar, (2) çok az yapar, (1) hiç yapmaz şeklindedir. Çocuk her item için işaretlenen şıklara göre puan alır ve toplam ham puanları oluşturulur. Her ölçekten aldığı puanlar toplanır ve alt ölçeklerin toplam puanı hesaplanır. Bulunan değer gelişim ham puanıdır. Ölçeğin teorik yapısında yer alan 6 boyutun ayrı birer alt ölçek olarak geliştirilmesi düşünüldüğünden her alt ölçekle ilgili geçerlilik ve güvenilirlik analizleri ayrı ayrı yapılmıştır. Araştırmada Marmara gelişim ölçeğinin sadece Bilişsel alt ölçeği kullanılmıştır.

Bilişsel Gelişim Alt Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenilirliği

1-Ayırtedicilik: Zihinsel gelişim alt ölçeğinin ayırtedicilik düzeyi ile ilgili yapılan üst çeyrek-alt çeyrek karşılaştırmaları ile ilgili ilişkisiz grup t- testi sonuçlarına göre tüm maddelerin 01 ve 001 anlamlılık düzeyinde ayırt edici olduğu belirtilmiştir.

2-İç tutarlılık: Zihinsel Gelişim Alt Ölçeğinin iç tutarlılıkla ilgili analiz sonuçlarına göre Cranbachalpha kat sayısı. 97, Guttmansplithalf katsayı. 95, spearman Brown değeri. 98, iki yarı test sonucu. 96 olarak bulunmuştur. Buda ölçeğin iç

tutarlılık düzeyinin oldukça yüksek olduğunu ve bu açıdan da güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3-Test Tekrar Test: Gelişim ölçeğinin test tekrar test işlemleri sonuçlarına göre bilişsel gelişim alt boyutunda da korelesyonun. 9 düzeyinde olduğu bulunmuş olup gelişim ölçeği zamana karşı güvenilirirdir.

4- Madde Analizi: Zihinsel gelişim alt ölçeğinin madde analizi sonuçlarına göre, tüm maddeler test bütünüyle. 01 anlamlılık düzeyinde ilişkili bulunmuştur. Testin kapsam geçerliliği kabul edilmiştir, ayrıca yordama geçerliliği yapılmamıştır. Bulgular dikkate alındığında, zihinsel gelişim alt ölçeğinde yer alan 53 maddenin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır. (Oktay, Aydın; 2002, s: 64–69)

3.3.3.Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği

La Freniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiş; Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlama, geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Bu ölçek, okul öncesi dönemde çocukların gösterebilecekleri kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük gibi duygusal ve davranış sorun belirtilerinin yanı sıra bu dönemde gelişmesi beklenen sosyal becerilerin niceliğini değerlendirir. Her biri 10 madde içeren üç alt ölçeğe sahiptir:

Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği, çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özellikleri ölçer.

Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt ölçeği, yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranmak gibi dışsallaştırma sorun belirtilerini;

Anksiyete-İçe Dönüklük (Aİ) alt ölçeği ise, çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve grup içinde çekingenlik gösterme gibi içselleştirme sorun belirtilerini değerlendirir. (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010).

Özgün formda ve farklı ülkelerdeki uyarlama çalışmalarında, alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları 0.80 ve üstünde bulunmuştur. Özgün formun 2 hafta ve 6 ay ara ile yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.78 ile 0.86 ve 0.59 ile 0.70 arasında bulunmuştur. SYDD-30, öğretmen ya da ebeveyn tarafından doldurulabilmektedir. Çocukların duygusal ve davranış sorun belirtileri ile sosyal becerileri 6 basamaklı likert ölçeği ile (1=Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Sık Sık, 5=Çoğunlukla, 6=Her Zaman) değerlendirilir. Ölçekte sadece alt ölçekler kullanılmaktadır. Ölçekte yüksek puanlar yüksek kızgınlık, yüksek sosyal yetkinlik ve yüksek içe dönüklüğü; düşük puanlar ise düşük kızgınlık, düşük sosyal yetkinlik ve düşük içe dönüklüğü göstermektedir (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010).

Yapılan istatistiksel analizler SYDD- 30'un çocuklardaki sorun belirtileri ile sosyal yetkinlik becerilerini geçerli ve güvenilir bir şekilde taradığını ortaya koymuştur. Uygulaması, puanlaması ve yorumlaması kolay bir ölçek olması dolayısıyla, SYDD-30'un okul öncesi çocukların ruh sağlığına yönelik araştırma ve uygulamalarda yaygın olarak kullanılabilmesi belirlenmiştir

3.4.Verilerin toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasına başlamadan önce çalışma grubuna dahil olan çocukların öğretmenleri ve anaokulu yöneticileri ile görüşülmüş ve bir zaman planlaması oluşturulmuştur.

Verileri toplamak için araştırmada kullanılan Bilişsel Gelişim Ölçeği ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeğini doldururken öğretmenlerin dikkat edeceği noktalar açıklanmıştır. Ön test uygulaması 2016-2017 eğitim öğretim yılı kasım ayı içinde öğretmenlere verilmiş, kasım ayı sonunda ise öğretmenler tarafından doldurulan ölçekler toplanmıştır.

Son test uygulaması ise 2016-2017 eğitim öğretim yılının Mayıs ayı başında öğretmenlere ulaştırılmış, mayıs ayı ortalarında ise öğretmenlerden toplanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada, veri toplama araçlarından elde edilen veriler, SPSS 16.0 (The Statistical Package for The Social Sciences) sosyal bilimler için veri analizi paket programı kullanılarak Mann Whitney – U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanarak analiz edilmiştir. Mann Whitney – U testi, iki ilişkisiz gruptan elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için, Wilcoxon işaretli sıralar testi ise, ilişkili ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada, grupların aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarını hesaplamak amacıyla betimsel istatistik kullanılmıştır. Araştırmada, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

- Deney ve kontrol grubu çocukların demografik özelliklerinin belirlenmesinde frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır.
- Deney ve Kontrol Grubu dağılımlarının normalliğini belirlemek için; Kolmogorov–Smirnov analizi;
- Deney ve kontrol grubu çocukların Bilişsel Gelişim Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını belirlemek için; Mann Whitney U Testi,
- Deney ve kontrol grubu çocuklarının Sosyal Yetkinlik Ölçeği alt ölçeklerinin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını belirlemek için; İlişkisiz Ölçümler için Mann Whitney U Testi
- Deney ve kontrol grubu çocukların Bilişsel Gelişim Ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını belirlemek için analizi, İlişkisiz Ölçümler için Mann Whitney U Testi

- Deney ve kontrol grubu çocuklarının Sosyal Yetkinlik alt ölçeklerinin son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını belirlemek için ; İlişkisiz Ölçümler için Mann Whitney U Testi
- Deney grubu çocukların bilişsel gelişim ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını ; İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
- Kontrol grubu çocukların bilişsel gelişim ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını ; İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
- Deney grubu çocukların Sosyal Yetkinlik alt ölçeklerinin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını; İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile Montessori Programına göre eğitim alan Çocukların Bilişsel Gelişimleri ve Sosyal Yetkinlikleri karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

Denence 1.0.Montessori programı okul öncesi çocukların bilişsel gelişim düzeylerine etkisi ile ilgili olarak;

Denence 1.1. Deney grubu çocukların bilişsel gelişim son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından daha yüksektir.

Deney grubu çocuklarının Bilişsel Gelişim ölçeği, Ön test son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, deney grubu ön test ve son test

puanları ilişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmış, sonuçlar aşağıda tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Deney Grubu Çocuklarının Bilişsel Gelişim Ölçeği Ön test Son test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Bilişsel Gelişim Ölçeği	Negatif Sıra	6 ^a	8.18	48.50	2.11*	.035
	Pozitif Sıra	14 ^b	11.54	161.50		
	Eşit	0 ^c				

p<0.05

* negatif sıra temeline dayalı / ^a sontest<öntest / ^b sontest >öntest / ^c sontest=öntest

Tablo 8 incelendiğinde deney grubu çocuklarının Bilişsel gelişim ölçeği ön test-son test puanları ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (z=2.11, p<0.05).

Denence 2.0. Montessori programının okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik düzeylerine etkisi ile ilgili olarak;

Denence 2.1.Deney grubu çocukların sosyal yetkinlik son test puan ortalamaları ön test puan ortalamaları arasında fark yoktur.

Deney grubu çocuklarının sosyal yetkinlik alt ölçeği , ön test son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, deney grubu ön test ve son test puanları ilişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ile karşılaştırılmış, sonuçlar aşağıda tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9: Deney Grubu Çocuklarının Sosyal Yetkinlik Alt Ölçeği Ön test Son test puanlarının İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sosyal Yetkinlik Alt Ölçeği	Negatif Sıra	9 ^a	8.56	77.00	.371*	.711
	Pozitif Sıra	9 ^b	10.44	94.00		
	Eşit	2 ^c				
						p<0.05

*negatif sıra temeline dayalı / ^a sontest<öntest / ^b sontest >öntest / ^c sontest=öntest

Tablo 9 incelendiğinde deney grubu çocuklarının Sosyal yetkinlik alt ölçeği ön test-son test puanları ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur (z=.371, p>0.05). Bu sonuç Denence 2.1 'i desteklememektedir.

3.0. Montessori programının okul öncesi çocukların saldırganlık düzeylerine etkisi ile ilgili olarak;

3.1.Deney grubu çocukların saldırganlık son test puan ortalamaları ön test puan ortalamaları arasında farklılık vardır.

Deney grubu çocuklarının saldırganlık alt ölçeği , ön test son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, deney grubu ön test ve son test puanları İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ile karşılaştırılmış, sonuçlar aşağıda tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Deney Grubu Çocuklarının Saldırganlık Alt Ölçeği Ön test Son test puanlarının İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Saldırganlık Alt Ölçeği	Negatif Sıra	7 ^a	10.86	76.00	.414*	.679
	Pozitif Sıra	11 ^b	8.64	95.00		
	Eşit	2 ^c				

p<0.05

*negatif sıra temeline dayalı / ^a sontest<öntest / ^b sontest >öntest / ^c sontest=öntest

Tablo 10 incelendiğinde deney grubu çocuklarının Saldırganlık alt ölçeği ön test-son test puanları ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur (z=.414, p>0.05). Elde edilen istatistiksel sonuç denence 3.1'i desteklememektedir.

Denence 4.0. Montessori programının okul öncesi çocukların kaygı düzeylerine etkisi ile ilgili olarak;

Denence 4.1.Deney grubu çocukların kaygı son test puan ortalamaları ön test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklıdır;

Deney grubu çocuklarının Kaygı alt ölçeği , ön test son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, deney grubu ön test ve son test puanları İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ile karşılaştırılmış, sonuçlar aşağıda tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Deney Grubu Çocuklarının Kaygı Alt Ölçeği Ön test Son test puanlarının İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Kaygı Alt Ölçeği	Negatif Sıra	10	11.80	118.00	1.972*	.049
	Pozitif Sıra	7	5.00	35.00		
	Eşit	3				

p<0.05

*negatif sıra temeline dayalı / ^a sontest<öntest / ^b sontest >öntest / ^c sontest=öntest

Tablo 11 incelendiğinde deney grubu çocuklarının kaygı alt ölçeği ön test-son test puanları ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (z=1.972, p<0.05). Elde edilen istatistiksel sonuç denence 4.1'i desteklemektedir.

5.0. Montessori programı ile MEB okul öncesi eğitim programına devam eden okul öncesi çocukların bilişsel gelişim düzeylerine karşılaştırılması ile ilgili olarak;

5.1. Deney grubu okul öncesi çocukların bilişsel gelişim ön test puan ortalamaları, kontrol grubu okul öncesi çocukların bilişsel gelişim ön test puan ortamları arasında anlamlı fark yoktur.

Deney grubu çocuklarının Bilişsel gelişim ön test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, deney grubu ön test puanlar ile kontrol grubu ön test puanları , İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış , sonuçlar aşağıda tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grupları Öntest puanlarının İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi ile Karşılaştırması

Ön Testler	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	X	sd	U	p
Bilişsel Gelişim Ölçeği	Deney Grubu	20	185.5	371	188.1	40.42	.161	.291
	Kontrol Grubu	20	224.5	449	200.30	32.28		

Tablo 12’de görüldüğü üzere Bilişsel gelişim ölçeğinin deney kontrol grubu ön test puanları anlamlı fark yoktur ($U=161$, $p>0.05$).elde edilen istatistiksel sonuç, denence 5.1’i desteklemektedir.

5.2. Deney grubu okul öncesi çocukların bilişsel gelişim son test puan ortalamaları, kontrol grubu okul öncesi çocukların bilişsel gelişim son test puan ortamları arasında anlamlı fark vardır.

Deney ve kontrol grubu çocuklarının Bilişsel gelişim , son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, deney grubu son test puanları ile kontrol grubu son test puan ortalamaları, İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış, sonuçlar aşağıda tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grupları Bilişsel Gelişim Ölçeği son test puanlarının ile İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış Karşılaştırması

Son Testler	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	X	sd	U	p
Bilişsel Gelişim Ölçeği	Deney Grubu	20	14.68	293.50	208.65	17.88	83.5	.002
	Kontrol Grubu	20	26.32	526.50	234.40	28.87		

Tablo 13 incelendiğinde deney kontrol grubu çocuklarının bilişsel gelişim son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip olduğu görülmüştür (U= 83.5 , $p<0.05$) Fark puanlarının n sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, MEB programı ile eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

6.0. Montessori programı ile MEB okul öncesi eğitim programına devam eden okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin karşılaştırılması ile ilgili olarak;

6.1. Deney grubu okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik ön test puan ortalamaları, kontrol grubu okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik alt ölçeği ön test puan ortalamaları arasında fark yoktur.

Deney grubu okul öncesi çocuklarının Sosyal yetkinlik alt ölçeği , ön test puan ortalamalarının kontrol grubu çocuklarının sosyal yetkinlik alt ölçeği ön test puanları ile farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla , İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırma yapılmış, sonuçlar aşağıda tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grupları Sosyal Yetkinlik Alt ölçeği ön test puanlarının İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırılması;

Ön Testler	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	X	sd	U	p
Sosyal Yetkinlik Alt Ölçeği	Deney Grubu	20	20.42	408.50	30.05	5.44	198.50	.968
	Kontrol Grubu	20	20.58	411.50	29.7	6.00		

Tablo 14’te görüldüğü üzere; deney ve kontrol grupları Sosyal yetkinlik alt ölçeği ön test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur (U= 198.50, $p>0.05$).

6.2. Deney grubu okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik son test puan ortalamaları, kontrol grubu okul öncesi çocukların sosyal yeterlik son test puan ortamları arasında anlamlı fark vardır.

Deney grubu çocuklarının Sosyal yetkinlik alt ölçeği , son test puanlarının kontrol grubu çocuklarının sosyal yetkilik alt ölçeği son test puanları ile farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırma yapılmış , sonuçlar aşağıda tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15: Deney ve Kontrol Grupları Sosyal Yetkinlik Alt ölçeği Son test puanlarının İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırılması;

Son Testler	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	X	sd	U	p
Sosyal Yetkinlik Alt Ölçeği	Deney Grubu	20	20.55	411	30.60	7.08	199	.978
	Kontrol Grubu	20	20.45	409	30.85	6.46		

Tablo 15’e göre deney grubu çocuklarının sosyal yetkinlik son test puanları ile kontrol grubu sosyal yetkinlik son test puanlarının farklılaşmadığı istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır ($U= 199$, $p>0.05$). Elde edilen bu istatistiksel sonuç denence 6.2’yi desteklememektedir.

7.0. Montessori programı ile MEB okul öncesi eğitim programına devam eden okul öncesi çocukların kaygı düzeylerinin karşılaştırılması ile ilgili olarak;

7.1. Deney grubu okul öncesi çocukların kaygı ön test puan ortalamaları, kontrol grubu okul öncesi çocukların kaygı ön test puan ortalamaları arasında fark yoktur.

Deney grubu çocuklarının Kaygı alt ölçeği , ön test puanlarının kontrol grubu çocuklarının kaygı alt ölçeği ön test puanları ile farklılaşp farklılaşmadığını test

etmek amacıyla, İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırma yapılmış , sonuçlar aşağıda tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Deney ve Kontrol Grupları Kaygı Alt ölçeği Ön test puanlarının İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırılması;

Ön Testler	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	X	sd	U	p
Kaygı Alt Ölçeği	Deney Grubu	20	22.35	447	35.10	4.75	163	.312
	Kontrol Grubu	20	18.65	373	34.40			

Tablo 16’a göre deney grubu çocuklarının kaygı alt ölçeği ön test puanları ile kontrol grubu kaygı alt ölçeği ön test puanlarını, istatiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır ($U= 163$, $p>0.05$).Bu sonuçlar denence 7.1’i desteklemektedir.

7.2. Deney grubu okul öncesi çocukların kaygı son test puan ortalamaları, kontrol grubu okul öncesi çocukların kaygı son test puan ortamları arasında anlamlı fark vardır.

Deney grubu çocuklarının Kaygı alt ölçeği son test puanlarının, kontrol grubu çocuklarının kaygı alt ölçeği son test puanları ile farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırma yapılmış , sonuçlar aşağıda tablo 17’da verilmiştir.

Tablo 17: Deney ve Kontrol Grupları Kaygı Alt ölçeği Son test puanlarının İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırılması;

Son Testler	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	X	sd	U	p
Kaygı Alt Ölçeği	Deney Grubu	20	20.95	419	33.20	4.90	191	.807
	Kontrol Grubu	20	20.05	401	33.90	3.98		

Tablo 17'a göre deney grubu çocuklarının kaygı son test puanları ile kontrol grubu sosyal yetkinlik son test puanlarını, istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır ($U= 191$, $p>0.05$). Elde edilen istatistiksel sonuç denence 7.2'i desteklememektedir.

8.0. Montessori programı ile MEB okul öncesi eğitim programına devam eden okul öncesi çocukların saldırganlık düzeylerinin karşılaştırılması ile ilgili olarak;

8.1. Deney grubu okul öncesi çocukların saldırganlık ön test puan ortalamaları, kontrol grubu okul öncesi çocukların saldırganlık ön test puan ortalamaları arasında fark yoktur.

Deney grubu çocuklarının saldırganlık alt ölçeği , ön test puanlarının kontrol grubu çocuklarının saldırganlık alt ölçeği ön test puanları ile farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırma yapılmış , sonuçlar aşağıda tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18: Deney grubu Saldırganlık Alt ölçeği ön test puan ortalamalarının, İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırılması;

Ön Testler	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	X	sd	U	p
Saldırganlık Alt Ölçeği	Deney Grubu	20	22.32	446.50	16.50	4.33	163	.321
	Kontrol Grubu	20	18.68	373.50	16.05	6.10		

Tablo 18'e göre deney grubu çocuklarının saldırganlık alt ölçeği ön test puanları ile kontrol grubu saldırganlık alt ölçeği ön test puanlarını, istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır ($U= 163$, $p>0.05$). Elde edilen sonuç denence 8.1' desteklemektedir.

8.2. Deney grubu okul öncesi çocukların saldırganlık alt ölçeği son test puan ortalamaları, kontrol grubu okul öncesi çocukların saldırganlık alt ölçeği son test puan ortamları anlamlı düzeyde fark vardır.

Deney grubu çocuklarının Saldırganlık alt ölçeği son test puanlarının, kontrol grubu çocuklarının kaygı alt ölçeği son test puanları ile farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırma yapılmış , sonuçlar aşağıda tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 19: Deney ve Kontrol Grupları Saldırganlık Alt ölçeği Son test puanlarının İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U ile karşılaştırılması;

Son Testler	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	X	sd	U	p
Saldırganlık Alt Ölçeği	Deney Grubu	20	21.15	423	17.00	4.33	187	.724
	Kontrol Grubu	20	19.85	397	16.85	6.64		

Tablo 19’a göre deney grubu çocuklarının saldırganlık alt ölçeği ön test puanları ile kontrol grubu saldırganlık alt ölçeği ön test puanlarını, istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır ($U= 187$, $p>0.05$). Elde edilen istatistiksel veriler denence 8.2’i desteklememektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada bölümünde çalışma grubunu oluşturan Montessori programı ve MEB programı ile okul öncesi eğitim alan deneme ve kontrol grubu çocukların Bilişsel gelişim ve Sosyal yetkinliklerini karşılaştırmalı olarak incelemek

amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular, alan yazın araştırmaları ile desteklenerek tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda; deney ve kontrol gruplarının Bilişsel Gelişim Ölçeği ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) ölçeğinin, sosyal yetkinlik, kaygı ve saldırganlık alt boyutlarının ön test puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Bu bulgular ışığında deneme ve kontrol gruplarının benzeşik olduğu, dolayısıyla aynı evrenden seçildiğini göstermektedir.

Montessori programına devam eden okul öncesi çocukları ile MEB programına devam eden okul öncesi çocuklarının Bilişsel gelişimleri ve Sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için bilişsel gelişim ölçeği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) ölçeği'nin 3 alt boyutu sosyal yetkinlik alt boyut ölçeği, saldırganlık alt boyut ölçeği ve kaygı alt boyut ölçeği uygulanmıştır.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki; MEB okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların bilişsel gelişim ölçeği son test puan ortalamaları, Montessori programına devam eden çocukların bilişsel gelişim son test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklıdır ($p < 0.05$) Kontrol grubu son test bilişsel gelişim puan ortalamaları ($\bar{X} = 234.40$), deney grubu son test bilişsel gelişim puan ortalamasından ($\bar{X} = 208.65$) daha yüksektir. Kontrol grubunun seçildiği okul Esentepe Kolejidir. Bu koleje bağlı eğitim veren anasınıflarının okul öncesi eğitimindeki amacı, çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak araştıran, sorgulayan, Atatürkçü, çağdaş, laik, kendine güvenen çevresine duyarlı, yaratıcı, mutlu bireyler yetiştirmektir. Okulun ders programları incelendiğinde eğitim programına dahil edilen proje tabanlı eğitim yöntemi ile yapılan etkinlikler, bilişim teknolojileri etkinlikleri, zeka oyunları ve satranç aktiviteleri olduğu görülmüştür. Proje dersinde; çocukların ilgilerinin üst düzeyde tutulmasını sağlamak, motivasyonlarını çocukların ilgi ve meraklarını harekete geçirerek, kendi öğrenme ve keşfetme motivasyonlarını açığa çıkarabilecek içerikler ve ortamlar sunulabilmektedir. Böylelikle çocukların soru sorma ve araştırma yapmak için girişimde bulunmaları kamçılana bilmekte, ilgi, yetenek ve bilgilerinin gelişmesi için fırsatlar yaratılabilmektedir. Bu eğitim ile proje yaklaşımının, eğitim programının tamamlayıcı ve zenginleştirici bir parçası olarak

daha etkin ve yaygın bir biçimde kullanımını sağlamak ve yaygınlaşmasına katkıda bulunmak hedeflenmiştir bilişim teknolojileri etkinliği saatinde amacın öğrencilerin bilgisayar ve bilişim teknolojilerini kullanmayı sevmelerini, teknoloji ile barışık olmalarını, Öğrenme sürecini eğlenceli hale getiren etkinliklerle; öğrencilerin bilgisayarı bir oyun aracı değil, problem çözme ve bilgiye ulaşma aracı olarak görmeleri hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşmak için internet, çocuklara yönelik; grafik, multimedia, veritabanı, masaüstü yayıncılık gibi çeşitli eğitim yazılımlar kullanılarak eğitim yapılmaktadır. Kontrol grubunda yer alan çocukların Bilişsel gelişim ölçeği son test puanlarının, deney grubundan yüksek olmasının nedeni okulun ders programı içinde yer alan etkinliklerin bilişsel gelişimlerini desteklemesi sebebiyle olduğu düşünülmektedir.

Montessori programına devam eden çocuklarının Sosyal yetkinlik alt ölçeği son test puan ortalamaları MEB okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların Sosyal yetkinlik alt ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur ($p > 0.05$). Lillard (2006) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Montessori okuluna devam eden çocuklar ile geleneksel okullara devam eden çocukların sosyal ve akademik becerileri karşılaştırmış, çalışmanın sonuçlarına göre Montessori eğitimi alan çocukların geleneksel eğitim alan çocuklara göre daha iyi sosyal beceriler sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada ise deney ve kontrol grubu sosyal yetkinlik alt ölçeği son test puanları arasında farklılık bulunamamıştır.

Montessori programına devam eden çocuklarının Saldırganlık alt ölçeği son test puan ortalamaları MEB okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların saldırganlık alt ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur ($p > 0.05$). Yapılan çalışmada ise deney ve kontrol grubu saldırganlık alt ölçeği son test puanları arasında farklılık bulunamamıştır.

Montessori programına devam eden çocuklarının kaygı alt ölçeği son test puan ortalamaları MEB okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların kaygı alt ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur. ($p > 0.05$).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

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

6.1.Sonuç

Bu araştırmada bölümünde çalışma grubunu oluşturan Montessori programı ve MEB programı ile okul öncesi eğitim alan deneme ve kontrol grubu çocukların Bilişsel gelişim ve Sosyal yetkinliklerini karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma çalışma grubu 20 deney ,20 kontrol olmak üzere toplamda 40 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla Marmara Gelişim Ölçeği'nin alt ölçeği olan Bilişsel Gelişim Ölçeği ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği kullanılmıştır. Testler deney ve kontrol gruplarına ön ve son test olmak üzere uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

- MEB okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların bilişsel gelişim ölçeği son test puan ortalamaları, Montessori programına devam eden çocukların bilişsel gelişim son test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklıdır.Kontrol grubu son test bilişsel gelişim puan ortalamaları (\bar{X} = 234.40), deney grubu son test bilişsel gelişim puan ortalamasından (\bar{X} = 208.65) daha yüksektir.
- Montessori programına devam eden çocuklarının Sosyal yetkinlik alt ölçeği son test puan ortalamaları MEB okul öncesi eğitim programına devam eden

çocukların Sosyal yetkinlik alt ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

- Montessori programına devam eden çocuklarının Saldırganlık alt ölçeği son test puan ortalamaları MEB okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların saldırganlık alt ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.
- Montessori programına devam eden çocuklarının kaygı alt ölçeği son test puan ortalamaları MEB okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların kaygı alt ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

Araştırma bulguları ışığında elde edilen genel sonuç, MEB programı ile eğitim alan kontrol grubunun bilişsel gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğu, sosyal yetkinlik, kaygı ve saldırganlık davranışlarında ise MEB ve Montessori programları arasında fark olmadığıdır.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik olarak sunulmuştur;

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan yeni ve kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
2. Montessori programında yer alan bilişsel gelişimi destekleyici materyallere okullarda ağırlık verilebilir, böylelikle bilişsel gelişimlerine katkı sağlanılabilir.
3. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinliklerini geliştirmek, saldırganlık ve kaygı düzeylerini azaltmak için etkinlikler geliştirilip hem MEB programını hem de Montessori programını desteklemek üzere entegre edilebilir.

4. Montessori programı uygulayan başka okullarda, çalışma grubu artırılarak araştırma derinleştirebilir.
5. Araştırma Konya ilinde yapılmıştır. Farklı örneklerle, denek sayısı fazlaştırılarak araştırma sonuçlarına katkıda bulunacak çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- A.Vu, J., (2015) Children’s Representations of Relationships With Mothers, Teachers, and Friends, and Associations with Social Competence. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1695-1713.
- Aktaş, V. Şahin, D. Aydın, O. (2005), Saldırgan Olan ve Olmayan Çocuklarda Düşmanca Niyet Yükleme Yanlılığının Cinsiyete Bağlı Olarak İncelenmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*. 20(55), 43-57.
- Altay, F. B. (2007). *Okulöncesi Kuruma (Devlet-Özel) Devam Eden Çocukların Sosyal Yeterlik Ve Olumlu Sosyal Davranışları İle Ebeveyn Stilleri Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Arayıcı, A.(1995). “Ünlü Eğitimci Maria Montessori’yi Tanımak” *Öğretmen Dünyası Dergisi*. Sayı:192
- Arı, R.(2008). *Eğitim Psikolojisi*,(4.basım), Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Arkonaç, A.(2003). *Psikoloji- Zihin Süreçleri Bilimi*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Arslan, M. (2008). “Montessori Yaklaşımı” *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*. Sayı: 177
- Alisinanoğlu, F. Kesicioğlu, O. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1): 93-110.
- Alisinanoğlu, F., Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, s. 145.
- Altay, D . (2012) *Ebeveyn Kabul- Reddi ile İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bacanlı, H . (2000). *Gelişim Ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bayar, A.(2015). *Montessori Yönteminin Okul Öncesi (36-66 ay) Çocuklarının Öz Bakım Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bayhan, P. ve Artan İ., (2007). *Cocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kultur Yayınları.

Beken, S. (2009). *Montessori Yöntemi Etkinliklerinin 5- 6 Yaş Çocuklarının El Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Büyüктаşkapu, S. (2012). Montessori Materyalleri. (Edt: Çakıroğlu Wilbrandt, E.), *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı*. 2. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ceyhan, E., (2002). *Çocuk gelişimi ve psikolojisi*, Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 66-67.

Chen Q ve Jiang Y (2002) Social competence and behavior problems in Chinese preschoolers. *Early Educ Dev* 13: 171-186.

Çakıcı, S. (2006). *Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ailelerin Aile İşlevlerinin, Anne-Çocuk İlişkilerinin ve Aile İşlevlerinin Anne-Çocuk İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakıroğlu Wilbrandt , E. (2008). *Okul Öncesi Dönemde Montessori Yöntemi ile Kaynaştırma Uygulamaları Öğretmen El Kitabı*. Avrupa Birliği Projesi.Okul Öncesi

Dönemde Engelli ve Engelli Olmayan Çocuklar İçin Kaynaştırma Eğitimi Projesi .
Ankara: Binbirçiçek Vakfı

Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2009). *Maria Montessori yöntemiyle çocuk eğitimi sanatı, Eğitimciler ve ebeveynler için el kitabı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çakıroğlu Wilbrandt , E. (2012). *Okulöncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı* (2. Baskı.). Ankara: Kök Yayıncılık.

Çakıroğlu Wilbrandt , E. (2013). *Maria montessori yöntemiyle çocuk eğitimi sanatı* (3. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2005). İlköğretim Birinci Kademedeki (7–11 Yaş Grubu) Çocukların Korunum Gelişim Düzeylerinin Cinsiyet Ve Sınıf Değişkeni Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 48–65.

Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D., & Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 63-74.

Çorbacı-Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Demir, S. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Giden 36-60 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişim Özellikleri Açısından Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)*. Yüksek lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Deniz, E.M. (2008). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. (1.baskı). Ankara: Maya Akademi.

Durakoğlu A.(2010) . *Maria Montessori'ye Göre Çocuğun Doğası ve Eğitimi* , Doktora Tezi ,Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Durmuşoğlu Saltalı, N., Arslan, E. (2012). Ebeveyn Tutumlarının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik ve İçe Dönüklük Davranışını Yordaması. *İlköğretim Online*, 11(3): 729-737.

Dizman, H. ve Gürsoy, F. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden anne yoksunu olan ve olmayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 437-446.

Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*. Vol:4, No:1. Web: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html> 05 Aralık 2017’de alınmıştır.

Erben, S. (2005). *Montessori Materyallerinin Zihin Engelli ve İşitme Engelli Çocukların Alıcı Dil Gelişiminden Görsel Algı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Erden, M, Akman Y. (2001). *Gelişim- Öğrenme- Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erişen, Y. ve Güleş, F. (2007). Montessori materyallerinin tasarım kalitesi özelliklerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 287-305.

Fagot, B. Leve, L. (1998) Teacher Ratings of Externalizing Behavior at School Entry for Boys and Girls: Similar Early Predictors and Different Correlates, *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol 39, No. 4, pp. 555–566

Farriell, M. (2010) *Social Competence and its Relationship to Peer Preference in Preschoolers*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences Brandeis University Department of Psychology.

Güleş, F. ve Erişen Y. (2009) “Okulöncesi Dönem Montessori Eğitim Uygulamalarıyla Kozmik Eğitime Hazırlık” Hacettepe Üniversitesi Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Ankara

Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları Ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gülay, H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Pegem akademi.

Gülkanat, P. (2015). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Montessori Yöntemi ile Gerçekleştirilen Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Güngör, H. ve Buluş, M. (2010). *5-6 Yaş Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Algılanan Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Sempozyum: 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı. Uluslar Arası Kıbrıs Üniversitesi, Kıbrıs.

Gür, Ç. , Koçak, N. , Demircan, A. Baç Uslu, B. Şirin, N. (2015). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-60 Ay Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 40, Sayı 180, 13-23.

Gürel, R. (2014). Sosyal Pekiştireçlerin ve Model Davranışlarının, Çocukların Ahlaki Yargılarının Şekillenmesindeki Etkisi (Bandura Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 12, No. 28, 101-119.

Hatunoğlu, A. (1994). *Anne Baba Tutumları ile Saldırganlık Arasındaki İlişkiler*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum

İsrael, E. (2007). *Öz Düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Öz Yeterlilik*. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

İşbilen, B. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Sene Sonu Gösterilerinin Çocuğun Kaygı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Kadan, G. (2010). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında (4-6 Yaş) Saldırganlık Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kara , Y& Özgün-Koca S.A. (2004) Buluş Yoluyla Öğrenme ve Anlamlı Öğrenme Yaklaşımlarının Matematik Derslerine Uygulanması : “İki Terimin Toplanması Karesi” Konusu Üzerine İki Ders Planı, *İlköğretim -Online 3(1)* , 2-10

Karataş, Z.B. (2005) Anne Baba Saldırganlığı İle Lise Öğrencilerinin Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 317, s. 30-39

Kaya, A. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. (5. baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.

Kayılı, G., Koçyiğit, S. ve Erbay, F. (2009). Montessori Yönteminin Beş - Altı Yaş Çocuklarının Alıcı Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 347–355.

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

Kayılı, G. & Arı, R. (2011). Examination of the effects of the Montessori method on preschool children’s readiness to primary education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 2091-2109.

Kayılı, G. & Kuşcu, Ö. (2012). Examination of social competence and school adjustment of primary school children who had pre-school education with the Montessori method. *Journal of Teaching and Education*, 1(2), 399-405.

Kayılı, G. (2015). *Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile Desteklenmiş Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Duyguları Anlama ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Keçecioğlu, Ö. (2015). *MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21

Koçyiğit, S. & Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511-516.

Korkmaz, E. (2005). *Montessori Metodu Ve Montessori Okulları : Türkiye’de Montessori Okullarının Yönetim Ve Finansman Bakımından İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Korkmaz, E. (2006).*Eğitimde Bir Alternatif :Montessori Metodu*. Ankara Algı Yayınları

Köksal, B. (2016).*Özel Bir Okulda Okuyan 2-6 Yaş Arası Çocukların Saldırganlık Düzeyleri İle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Kuşçu., Ö. Bozdaş, Y., & Doğru, S. Y. (2014). Montessori Eğitiminin Çocuklarda Sorumluluk Alma, Sırasını Bekleme, Başladığı İşi Bitirme Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307-322.

Kutlu, H., (2014) *Okul Öncesi Kurumuna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocukların Saldırgan Eğilimleri Üzerinde Ebeveyn Tutumunun Etkisinin Psikanalitik Kuram Çerçevesinde İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Lillard, P. P. (2013). *Montessori modern bir yaklaşım*. (Çev: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2006) *Okulöncesi Eğitim Programı: 36-72 Aylık Çocuklar*

İçin, MEB Yayınları: Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı ,(2014) *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilişsel Gelişim*, MEB Yayınları: Ankara.

Montessori, M. (1997) *Çocuk Eğitimi* (Çev. G. Yücel), Özgür Yayınlar: İstanbul.

Mutlu, B., Ergişi, A., Bütün Ayhan, A. & Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 113-128.

Öğüt, F. (2000). *Sosyal Uyum İle Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Öngören, S. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Dört – Beş Yaş Grubu Çocuklarına Geometrik Şekil Kavramı Kazandırmada Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özbey , E. (2010). *Okul Öncesi 6 Yaş Grubu Çocuklarının Öğrenme Performanslarının Artırılmasında Müzik Eğitiminin Bilişsel Süreçlerde Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özerem, A. & Kavas, R. (2013). Montessori Approach İn Pre-School Education And İts Effects. *The Online Journal Of New Horizons İn Education*, 3(3), 12-25.

Öztürk Samur, A. (2012). Maria Montessori“Nin Hayatı, Montessori Yönteminin Tarihsel Gelişimi Ve İlkeleri. E. Çakıroğlu Wilbrandt (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Montessori yaklaşımı*. Ankara: Kök Yayıncılık, (s. 12-49).

Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri* (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ramazan, O. & Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri [Cognitive development levels of 36-38 month-old children attending a pre-school education]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 1 (2), 83–98.

Sadioğlu Ö., Taner, M. Bahçeli, P. ve Onur, G. (2010), Okul Öncesi Eğitimde Montessori Metodu, (Ed. Handan Asude Başal), *Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Farklı Modeller*. Bursa: Dora yayınları

San Bayhan, P. & Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I., Daniel, J. R., ve Shin, N. (2014). Growth of Social Competence During the Preschool Years: A 3-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 85(5), 2062-2073.

Seçer; Z. (2017). Sosyal Olarak Yetkin Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenlemeleri İle Annelerinin Duygu Sosyalleştirme Davranışları Arasındaki İlişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:25 No:4 1435-1452

Selçuk, S. (2016). *Montessori Yöntemini Anaokulu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Selçuk, Z., (2007). *Eğitim psikolojisi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim (kuramdan uygulamaya)*, İstanbul: Gönül Yayınevi.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. (20.baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.

Snyder, J., Stoolmiller, M., Wilson, M., & Yamamoto, M. (2003). Child Anger Regulation, Parental Responses To Children's Anger Displays, And Early Child Antisocial Behavior. *Social Development*.

Soydan, S. (2013). Çocuklarda Merak Duygusunu Uyandırmada Montessori Öğretmenlerinin Kullandıkları Stratejiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 25, 269 – 290.

Sönmez, V., (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Anı yayıncılık.

Şahin, D. (2012). Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Temel Eğitim Programları ve Yaklaşımlar. (Ed. İbrahim H. Diken), *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi yayınları, 94-98.

Şahintürk, Ö. (2012). *Montesori Yönteminin Okul Öncesi Dönemde Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Şendil Öneren Ç. (2010). *An Investigation Of Social Competence And Behavioral Problems Of 5- 6 Year - Old Children Through Peer Preference, Temperament And Gender*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.

Şener, T. (2012). Montessori Yöntemine Göre Evin ve Sınıfın Düzenlenmesi. (Edt. Çakıroğlu Wilbrandt, E.), *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı*. 2. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Şeker, K. (2015) *Kırsal Bölgede Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 yaş Çocukları ile Montessori Eğitimi Alan 5 yaş Çocukların Motor Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü ,Konya

Tepeli, K. (2012). Montessori Yaklaşımında Çocuğun Gelişimi ve Eğitimi (Edt. Çakıroğlu Wilbrandt, E.),. *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı*. 2. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Tepeli, K. & Yılmaz, E. (2012). Üç Farklı Programa Göre Eğitim Alan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Kural Algılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 197-207.

Topaloğlu Çiftçi , Z. (2013). *4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı Düzeyleri ile Anne-Babalarının Ebeveyn Özyeterliği Algısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü ,Denizli.

Toran, M. (2011). *Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuğluk , N., Gündoğdu ,K., & Kaya ,İ. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.

Ulutaş, İ. & Tutkun, C. (2015). Montessori Eğitim Yöntemi Ve Uygulama Örnekleri. (Ed. Temel, F. Z.). *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim* (2. Baskı). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Vuslat, O. & Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243–256.

Yapıcı, Ş. ve Yapıcı M., (2006). Çocukta Bilişsel Gelişim <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=263>) adresinden 14.12.2017 tarihinde edinilmiştir.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuğun ilk 6 yılı*, (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldırım, E. (2008). *Çocuk ve Televizyonda Şiddet: 5 Yaşındaki Çocukların Anne - Babalarının Televizyondaki Şiddetin Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkilerine*

İlişkin Görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, S., Akman, B., & Alabay, E. (2012). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Sunulan Montessori Ve Mandala Eğitiminin Görsel Algılama Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (32).

Yeşilyaprak, B. (2011). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*.(8.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, A. S. (2004). Ebeveyn Tutumları ve Saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*. 6 (3-4): 131-150.

Yılmaz, A. (2001). Çocukların Algıladığı Anne Baba Arasındaki Uyum, Anne Baba Tutumu ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkiler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 8(2): 85, 86.

Yiğit, T. (2008). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Montessori ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri Alan Çocukların Sayı Kavramını Kazanma Davranışlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

EKLER**Ek 1: Kişisel Bilgi Formu****KİŞİSEL BİLGİ FORMU****Çocuğun Adı Soyadı:.....****Cinsiyeti:** Kız Erkek **Doğum Tarihi:.....****Okulu:.....****4. Anne hayatta mı?** Evet Hayır **6. Annenin eğitim düzeyi**

a) İlköğretim

b) Lise

c) Lisans

d) Lisans Üstü

7. Anne çalışıyor mu? Evet Hayır **8. Baba hayatta mı?** Evet Hayır **10. Baba çalışıyor mu?** Evet Hayır **11. Babanın Eğitim düzeyi**

a) İlköğretim

b) Lise

c) Lisans

d) Lisans Üstü

EK 2 : Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği

Aşağıdaki ankette kişinin duygusa durumu ve davranışları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen verilen numaralandırma sistemini göz önünde bulundurarak aşağıdaki davranışları bu kişide ne kadar sıklıkla gözlemlediğinizi işaretleyiniz. Eğer kişi anlatılan davranışı **hiçbir zaman** yapmıyorsa bir (1), **bazen** yapıyorsa iki (2), **sık sık** yapıyorsa üç (3), ve **her zaman** yapıyorsa dördü (4) işaretleyiniz.

	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1. Yüz ifadesinden duyguları zor anlaşılır.	1	2	3	4
2. Zor durumda olan bir yaşıtları veya tanıdığını teselli eder ya da ona yardımcı olur.	1	2	3	4
3. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir.	1	2	3	4
4. Yaptığı iş kesintiye uğradığında kızar.	1	2	3	4
5. Huysuzdur, çabuk kızıp öfkelenir.	1	2	3	4
6. Gündelik işlere yardım eder (ör: masa hazırlama, masa toplama gibi).	1	2	3	4
7. Çekingen ve ürkektir; yeni ortamlardan kaçınır.	1	2	3	4
8. Üzgün, mutsuz ya da depresiftir.	1	2	3	4
9. Grup içindeyken huzursuz veya içe dönüktür.	1	2	3	4
10. En ufak bir şeyde bağırır ya da çığlık atar.	1	2	3	4
11. Grup içinde çalışırken zorlanmaz, rahattır.	1	2	3	4
12. Hareketsizdir, katılabileceği bir aktiviteyi uzaktan seyretmeyi tercih eder.	1	2	3	4
13. Anlaşmazlıklara çözüm yolları arar.	1	2	3	4
14. Gruptan ayrı, kendi başına olmayı tercih eder.	1	2	3	4
15. Yaşıtlarının veya tanıdıklarının görüşlerini dikkate alır.	1	2	3	4
16. Yaşıtlarına veya tanıdıklarına vurur, onları ısırır ya da tekmeler.	1	2	3	4
17. Birlikte yapılması gereken işlerde, diğer insanlarla birlikte çalışır, onlarla iş birliği yapar.	1	2	3	4
18. Yaşıtları veya tanıdıklarıyla çatışma yaşar.	1	2	3	4
19. Yorgundur.	1	2	3	4
20. Eşyalarına iyi bakar, eşyalarının kıymetini bilir.	1	2	3	4
21. Grup faaliyetleri sırasında konuşmaz ya da faaliyetlere katılmaktan kaçınır.	1	2	3	4
22. Kendinden küçüklere karşı dikkatlidir.	1	2	3	4
23. Grup içinde zor farkedilir.	1	2	3	4
24. Yaşıtlarını ve tanıdıklarını istemedikleri	1	2	3	4

şeyleri yapmaya zorlar.				
25. Kızdığı zaman aile bireyelerine vurur ya da evdeki eşyalara zarar verir.	1	2	3	4
26. Endişeye kapılır.	1	2	3	4
27. Akla yatan açıklamalar yapıldığında uzlaşmaya yanaşır.	1	2	3	4
28. Anne veya babasının önerilerine karşı çıkar.	1	2	3	4
29. Cezalandırıldığında (örneğin herhangi bir şeyden yoksun bırakıldığında) başkaldırır, karşı koyar.	1	2	3	4
30. Kendi başarılarından memnuniyet duyar.	1	2	3	4

EK 3: Marmara Gelişim Ölçeği Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği

ZİHİNSEL GELİŞİM

YÖNERGE: Aşağıda çocukların sahip olması gereken bir takım zihinsel gelişimle ilgili bilgiler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun sonra da değerlendirmesini yaptığınız çocuğun, sahip olduğu zihinsel becerilerin karşısındaki duruma uygun olanına (X) işareti koyunuz.

NO		1 Hiç	2 Nadiren	3 Ara sıra	4 Çoğunlukla	5 Her zaman
1	Birebir eşleme yapar.					
2	Dört parçalı pazılı yapar.					
3	Ana renkleri tanır.					
4	1'den 10'a kadar sayıları sırasıyla söyler.					
5	20'ye kadar sırasıyla sayar.					
6	Sadece bir, iki üç ve çok'un anlamlarını bilir.					
7	4-6 parçalı pazılı tamamlar.					
8	4-10 parçalı insan resmi çizer.					
9	5 parçayı büyükten küçüğe doğru sıralar.					
10	Daire şeklini çizer.					
11	4-8 parçalı eşleştirme kartlarını eşleştirir.					
12	3 değişik şekli(daire, üçgen,kare) şekil tablosuna yerleştirir.					
13	Farklı kokuları ayırt eder.					
14	Dokuları birbirinden ayırt eder.(pütürlü, kaygan, yumuşak vb.)					
15	Sabah ,öğlen, akşam kavramlarını yerinde kullanır.					
16	Sorulduğunda nesnelere ismini söyler.					
17	Zıt kavramları ayırt eder.					
18	1'den 5'e kadar olan sayıları tanır.					
19	Dün , bugün, yarın kavramlarını doğru kullanır.					

20	Problem çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.					
21	Sınıflama yapar.					
22	Dikkatini söylenen şeye odaklar.					
23	İletişimde bulunduğu insanları tanır.					
24	Resimlerin eksik kısımlarını tamamlar.					
25	10 parçalı pazılı yapar.					
26	3 resmi oluş sırasına göre sıralar.					
27	Kendini eleştirir.					
28	Bazı paraları isimlendirir.(50krş, 75krş 1tl ,5 tl)					
29	Oyununu bir sonraki güne taşıyarak devam ettirir.					
30	Sıralama yapar.					
31	Sağını solunu ayırt eder.					
32	Mevsimleri ayırt eder.					
33	Özellikleri söylenildiğinde vücudunun kısımlarını gösterir.					
34	Kendi kendine oyunlar oluşturur.					
35	Resimdeki benzerlikleri gösterir.					
36	Resimdeki farklılıkları gösterir.					
37	Yaşını doğru söyler.					
38	Yön belirten kelimeleri anlar.					
39	Yarım ve bütün kavramlarını bilir.					
40	1'den 100' e kadar ezbere sayar.					
41	1'den 10' a kadar rakamları tanır.					
42	Karışık verilen rakamları sıraya dizer.					
43	1'den 10'a kadar olan sayılarla toplama işlemi yapar.					
44	1'den 10'a kadar olan sayılarla çıkarma işlemi yapar.					
45	Şekilleri tanır.(üçgen, kare, daire, dikdörtgen ,beşgen ,altıgen)					
46	8-16 parçalık bul yap ı tamamlar.					

47	Birbirini takip eden iki işi yapar.					
48	Anlatılan bir öyküyü hatırlar.					
49	Haftanın günlerini sırasıyla söyler.					
50	Tam saatleri söyler.					
51	Harfleri kopya eder.					
52	Gece ile gündüzleri ayırt eder.					
53	5 resmi oluş sırasına göre sıraya dizer.					

ÖZGEÇMİŞ



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Sezin DEDEOĞLU	İmza:	
Doğum Yeri:	Konya		
Doğum Tarihi:	26.06.1990		
Medeni Durumu:	Bekar		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Hazım Uluşahin İlköğretim Okulu		Konya	2004
Lise	Karatay Anadolu Lisesi	Sayısal	Konya	2004-2008
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	Konya	2008-2012
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitimi	Konya	2015-2018

İş Deneyimi:	2012- Halen: Sandal Cumhuriyet İlkokulu - Öğretmen
İletişim:	sdedeoglu90@hotmail.com
Adres	Sandal Cumhuriyet İlkokulu Sandal Mahallesi Sarnıç sokak no:51 Kula /MANİSA