

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**AİLE DANIŞMANLIĞI VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**AİLE DANIŞMANLIĞI VE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MONTESORİ EĞİTİM YÖNTEMİNİN OKUL ÖNCESİ**  
**(36-66 AY) ÇOCUKLARININ GÜNLÜK YAŞAM**  
**BECERİLERİNE VE EBEVEYN TUTUMLARINA**  
**ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ESRA SARE VELİ**

**İstanbul**  
**Temmuz 2020**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**AİLE DANIŞMANLIĞI VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**AİLE DANIŞMANLIĞI VE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MONTESORİ EĞİTİM YÖNTEMİNİN OKUL ÖNCESİ (36-66  
AY) ÇOCUKLARININ GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNE VE  
EBEVEYN TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Esra Sare VELİ**

**Tez Danışmanı:**  
**Doç. Dr. Turgay ŞİRİN**

**İstanbul**  
**Temmuz-2020**

## TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Anabilim Dalı,  
Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Bilim YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak  
kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Turgay ŞİRİN

Üye Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Üye Doç. Dr. Durmuş Ümmet

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ  
Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Montessori Yönteminin Okul Öncesi (36-66 Ay) Çocuklarının Günlük Yaşam Becerilerine Ve Ebeveyn Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim”.

İmza

Esra Sare VELİ

## ÖN SÖZ

Türkiye’de ve dünyada üç yaşına gelmiş ve okul ile tanışma fırsatı yakalamış her çocuğun Montessori felsefesi ile yollarının kesişmesi ümidi ile başladığım bu yolculuğun içselleşmesi için, bu felsefe de inanmış bir öğretmenin daha uzmanlaşması için beni yüreklendiren Yenidoğu Okulları Montessori Koodinatörü Tuğba YILDIZ İNCE Hocama, derslerin başladığı ilk günlerde geçirdiğim ağır yüz felci sonrası bana “pes etme bunlar güzel günlerin işareti olacak inşallah” diyerek motive eden canım arkadaşlarım Semra SARI ve Emine ÖZARSLAN’A,

çalışmamın evren kısmının büyük bir parçasını oluşturan Yenidoğu Okulları idareci , anasını ve sınıf öğretmenlerine,

çalışmamın her anında bana destek olan sevgili kardeşim Erol KAZAFEROĞLU’ ve Kader KOÇ’a,

çalışmamın en başından sonuna kadar desteğini ilgisini ve bilgisini asla esirgemeyen danışman Hocam Sayın Doç. Dr Turgay ŞİRİN’e,

öğrenmenin sonu yok istediğin ve hayal ettiğin yere kadar diyerek her zaman destek olan maddi ve manevi desteğini esirgemeyen canım anneciğim ve babacığma,

Evde çalışamama müsaade etmediği için kütüphanelerde geçirdiğim saatlerde kızlarıma kollarını açan canım kardeşim Tuğba BALCI’ya,

desteklerini her daim hissettiğim sevgili kardeşim Murat BALCI, Sevgi BALCI ve minik Alya’ya,

değişmeyen gelenekle üniversiteye başladığımda da yol arkadaşım olan yoldaşlığımı tez çalışmam dahil her zaman derinden hissettiğim biricik canım kızım Azra Rabia VELİ’ye,

tez çalışmam başladığında doğmamış olan ve hayatımıza sonradan katılan , en yoğun gecelerimde ayakta kalmamı sağlayan sevgili kızım, Afra Nuh’a VELİ’ye,

beni her zaman destekleyen ,benimle sevinip benimle üzülen, uykusuz ve yorgun zamanlarımın en büyük destekçisi sevgili Eşim Hamza VELİ’ye sonsuz teşekkürler...

## ÖZET

# MONTESSORİ EĞİTİM YÖNTEMİNİN OKUL ÖNCESİ (36-66 AY) ÇOCUKLARININ GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNE VE EBEVEYN TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Esra Sare VELİ

Yüksek Lisans, Aile Danışmanlığı Ve Eğitimi

Tez danışmanı: Doç. Dr. Turgay ŞİRİN

Temmuz, 2020 - 96 Sayfa

Çalışmamızda Montessori eğitimi alan çocukların günlük yaşam becerilerini öğrenme seviyelerinin ebeveynlerinin tutumlarına etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda İzmit, İstanbul, Antalya, Nevşehir illerine bağlı Montessori eğitimi veren 9 kurumda eğitime devam etmekte olan 3-6 yaş grubu 414 çocuğa ve ebeveynlerine anket uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında tarafımızca geliştirilen “Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği” ve Şendil ve Karabulut (2008) tarafından geliştirilen “Ebeveyn Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada katılımcıların demografik bilgilerini göstermek için frekans analizine başvurulmuştur. Analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin ölçek puanları bakımından analizleri için "Tek Faktörlü Varyans Analizi " ve “Bağımsız Grup T Testi” kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası ölçek puanlarının karşılaştırılması “Bağımlı Grup T Testi” ile yapılmıştır. “Bağımsız değişkenler arası ilişki pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir”. Araştırma sonucunda okul öncesi öğrencilerin günlük yaşam becerilerinde gelişme olduğu tespit edilmiştir. Ön test-son test değerlendirmeleri açısından ebeveynlerin izin verici tutum, otoriter tutum ve aşırı koruyucu tutumda artış meydana gelirken demokratik tutumda azalma olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Montessori, Ebeveyn Tutumu, Okul Öncesi Eğitim, Günlük Yaşam Becerileri

## **ABSTRACT**

# **RESEARCH OF THE EFFECT OF THE MONTESSORI EDUCATION METHOD ON THE DAILY LIFE SKILLS AND PARENTS' ATTITUDE OF PRESCHOOL (36-66 MONTHS) CHILDREN**

Esra Sare VELİ

Master, Family Counseling And Education

Thesis Advisor: As. Prof. Dr. Turgay ŞİRİN

July, 2020 - 96 Pages

In this study, it was aimed to determine the effect of learning levels of daily life skills on the attitudes of the Montessori children's parents. For this purpose, a questionnaire was applied to 414 children of 3-6 age group and their parents in 9 Montessori schools in Izmit, Istanbul, Antalya and Nevsehir. The "Daily Life Skills Scale" developed by us and the " Parent Attitude Scale " developed by Şendil ve Karabulut (2008) were used to collect the data. In the study, frequency analysis was used to show the demographic information of the participants. Parametric tests were used in the analyzes. "One Way ANOVA " and "Independent Sample T Test" were used for the analysis of independent variables in terms of scale scores. Dependent sample t test was used for the analysis of the pre and post scores of the questionnaire. The relationship between independent variables was examined by Pearson correlation coefficient. The relationship between independent variables was examined by pearson correlation coefficient. As a result of the research, it was determined that there is an improvement in daily life skills of preschool students. In terms of pre-test and post-test evaluations, it was seen that there was an increase in parental permissive attitude, authoritarian attitude and excessive protection attitude, while a decrease in democratic attitude was observed.

**Keywords:** Montessori, Parental Attitude, Preschool Education, Daily Life Skills

# İÇİNDEKİLER

<b>TEZ ONAYI</b> .....	i
<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	ii
<b>ÖNSÖZ</b> .....	iii
<b>ÖZET</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	v
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	vi
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	x
<b>1.BÖLÜM</b> .....	1
<b>GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amaç ve Alt Amaçları.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi .....	2
1.4. Sınırlılıklar.....	3
1.5. Varsayımlar .....	3
<b>2. BÖLÜM</b> .....	4
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	4
2.1. Okul Öncesi Eğitim İle İlgili Kavramlar .....	4
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı.....	4
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi .....	5
2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Amacı.....	6
2.1.4. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi .....	7
2.1.4.1. Okul Öncesi Eğitimin Dünya'daki Gelişimi .....	7
2.1.4.2. Okul Öncesi Eğitimin Türkiye'deki Gelişimi.....	11
2.1.4.3. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Günümüzdeki Durumu .....	12
2.1.5. Okul Öncesi Eğitim Programı .....	12

2.1.5.1. Okul Öncesi Eğitim Programın Amaçları .....	13
2.1.5.2. Okul Öncesi Eğitim Programın Özellikleri.....	13
2.2. Montessori Eğitimi İle İlgili Kavramlar .....	15
2.2.1. Maria Montessori'nin Hayatı.....	15
2.2.2. Montessori Eğitiminin Tarihçesi .....	16
2.2.3. Montessori Eğitiminin Felsefesi .....	19
2.2.4. Montessori Metodunun Hedefi .....	20
2.2.5. Montessori Yönteminde Çocuğun Gelişim Evreleri.....	22
2.2.6. Montessori'ye Göre Duyarlı Dönemler .....	24
2.2.7. Montessori Yaklaşımında Temel Kavramlar.....	25
2.2.7.1. Emici Zihin ( The Absorbent Mind) .....	25
2.2.7.2. Özgürlük ve Disiplin .....	26
2.2.7.3. Bağımsızlık .....	27
2.2.8. Montessori Eğitim Programı.....	27
2.2.8.1. Günlük Yaşam Materyalleri ve Deneyimleri .....	27
2.2.8.2. Dil Materyalleri ve Eğitimi .....	40
2.2.8.3. Matematik Materyalleri ve Eğitimi.....	40
2.2.8.4. Geometri Materyalleri ve Eğitimi .....	41
2.2.8.5. Genel Kültür-Bilim Materyalleri ve Eğitimi.....	41
2.2.8.6. Sanat Materyalleri ve Eğitimi .....	42
2.2.8.7. Jimnastik ve Fiziksel Egzersizleri.....	43
2.2.9. Montessori Eğitim Yönteminde Aile Katılımı .....	43
2.3. Ebeveyn Tutumları .....	44
2.3.1. Tutum Kavramı.....	44
2.3.1.1. Tutumun Tanımı.....	44
2.3.1.2. Tutumun Önemi .....	45

2.3.1.3. Tutumun Ögeleri .....	46
2.3.2. Ebeveyn Tutumları .....	47
2.3.2.1. Baskıcı Otoriter Tutum .....	49
2.3.2.2. Gevşek Davranılan Tutum (Çocuk Merkezli Aile).....	51
2.3.2.3. Dengesiz Kararsız Tutum.....	52
2.3.2.4. Aşırı Koruyucu Tutum .....	52
2.3.2.5. İlgisiz Kayıtsız Tutum.....	53
2.3.2.6. Demokratik Tutum .....	54
<b>3. BÖLÜM.....</b>	<b>56</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>56</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	56
3.2. Deneysel İşlem ve Verilerin Toplanması .....	56
3.3. Evren ve Örneklem.....	57
3.4. Veri Toplama Araçları.....	58
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu .....	58
3.4.2. Şirin-Veli Montessori Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği (GYB).....	58
3.4.3. Ebeveyn Tutum Ölçeği .....	60
3.5. Verilerin Analizi .....	62
<b>4. BÖLÜM.....</b>	<b>66</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>66</b>
4.1. Ölçek Geliştirme Bulguları .....	66
4.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Betimleyici İstatistikler .....	68
4.3. Demografik Bulgular.....	70
4.4. Temel Probleme İlişkin Bulgular .....	72
4.5. Alt Problemlere Dair Bulgular .....	74
<b>5. BÖLÜM.....</b>	<b>79</b>

<b>SONUÇ VE TARTIŞMA.....</b>	<b>79</b>
5.1. Sonuç.....	79
5.2. Tartışma.....	80
5.3. Öneriler .....	84
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>86</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>97</b>
Ek 1: Bilgilendirme Onam Formu .....	97
Ek 2: Şirin-Veli Montessori Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği.....	98
Ek 3: Ebeveyn Tutum Ölçeği Örnek Sorular .....	100
Ek 4: Ölçek Kullanım İzni .....	101

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.2.1:Araştırmanın Deneysel İşlem Modeli .....	57
Tablo 3.4.2.1:Analizlerde kullanılan ölçeklerin Cronbach Alfa değerleri .....	60
Tablo 3.5.1: Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına Yönelik Normallik Testleri .....	64
Tablo 3.5.2:Ebeveyn Tutum Ölçeği Ve Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri .....	65
Tablo 4.1.1: Ölçeğe ait KMO ve Bartlett Testleri .....	66
Tablo 4.1.2: GYB Ölçeği Alt Faktörlerine Ait Varyans Değerleri .....	67
Tablo 4.1.3: GYB Ölçeği Faktör Yükleri.....	67
Tablo 4.2.1: GYB Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler .....	69
Tablo 4.2.2: ETÖ Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler .....	69
Tablo 4.3.1: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Cinsiyetlerine Ait Frekans Dağılımı .....	70
Tablo 4.3.2 :Montessori Eğitimi Alan Çocukların Yaşlarına Ait Frekans Dağılımı .	70
Tablo 4.3.3: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Yaşadıkları İllere ait Bilgilerin Frekans Dağılımı .....	71
Tablo 4.3.4: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Eğitim Süreleri Frekans Dağılımı .....	71
Tablo 4.3.5: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Kardeş Sıralarına Ait Frekans Dağılımı .....	72
Tablo 4.4.1: Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki .....	72
Tablo 4.4.2: Ebeveyn Tutumu Alt Düzeylerinin Montessori Eğitimi Öncesi ve Sonrası Karşılaştırılmasına Dair Bağımlı Grup t Testi .....	73
Tablo 4.4.3: Günlük Yaşam Becerileri Ölçek Puanlarının Montessori Eğitimi Öncesi ve Sonrası Karşılaştırılmasına Dair Bağımlı Grup t Testi.....	74

Tablo 4.5.1: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Cinsiyetleri İle GYB Ölçeği Alt Düzeyleri Analizi .....	74
Tablo 4.5.2: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Yaşları İle GYB Ölçeği Alt Düzeyleri Analizi .....	75
Tablo 4.5.3: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Yaşadıkları İller ile GYB Alt Düzeyleri Analizi .....	76
Tablo 4.5.4: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Eğitim Süreleri İle GYB Alt Düzeyleri Analizi .....	77
Tablo 4.5.5: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Kardeşleri ile Aralarındaki Sıra ile GYB Alt Düzeyleri Analizi.....	78



# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Aşağıda da belirtildiği üzere problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi öncül problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlamalar bulunmaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Uzmanların da belirttiği üzere okul öncesi eğitim çalışmaları, çocuğun dünyaya gelişinden, ilköğrenimin başlangıcına değin çocukluk senelerini içeren, bu öğrenim çağına ait çocukların kişisel özelliklerini ve gelişim aşamalarına uygun, donanımlı çevre imkanları sağlayan onların gelişimlerini toplumun değer özelliklerini de dikkate alarak çocuğu en güzel biçimde yönlendiren bir eğitim sistemidir (Çimen, 2001: 126).

Bu eğitim sistemi gündelik hayat uygulamalarını öz bakım, mekânın bakımı, zariflik, kibarlık ve hareket etmeye yoğunlaştırılmıştır. Koordinasyon konsantrasyon, sistem ve art arda gelmenin kavranması çocuklarda kendine güvenme duygusunu artırmakta ve tüm bu çalışmalar okul ile ev bağlamında kapsayıcı bir bağlantı kurulmasını sağlamaktadır. Gündelik hayattaki çocuğun kullandığı malzemelerin çocuk tarafından bilindik olması önemlidir. İfade edilen bu süreç boyunca çocuk ailenin ve yaşadığı kültürün bir parçası olmaktadır. Gündelik hayatta kullandığı dili, davranışları örf ve adetleri, değerleri içinde yer aldığı gündelik iletişimden öğrenmektedir. Dünyaya gelişinden altı yaşına kadar olan bölümü çocuk desteklenen ve önemsenen bir ortamda geçirmesi ile kendine değer vererek öz saygı geliştirir. Bu eğitim sisteminde yer alan sınıflardaki gerçekleştirilen gündelik yaşam çalışmaları aile ortamında gerçekleştirilmekte olan rutin çalışmaları kapsar (Sadioğlu, 2010: 63).

Aile yaşadığımızın toplumun en mikro topluluğu ve en önemli birimidir. Her yeni doğan ebeveynlerinden aldığı kalıtımsal birikimlerle dünyaya gelir. Toplumumuza ayak uydurmasını hızlandıracak her davranışı öncelikle kendi ailesinde edinir. Tüm bu

sebeplerden dolayı ailenin çocuğun ilk deneyimlerini kazanmasında rolü büyüktür (Oktay,2002).

Sonuç olarak araştırmamızın temel problem sorusu “Montessori eğitim yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının günlük yaşam becerileri ve ebeveyn tutumlarına etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amaç ve Alt Amaçları**

Araştırmanın asıl amacı, “montessori eğitim yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının günlük yaşam becerilerine ve ebeveyn tutumlarına etkisinin incelenmesidir”. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Okul öncesi (36-66 Ay) çocuklara sahip ebeveynlerin, ebeveyn tutumları ölçek puanları, montessori eğitimi öncesi ve sonrasında anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 2) Montessori eğitimi alan okul öncesi (36-66 ay) çocukların günlük yaşam becerileri ölçek puanları, eğitim öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Montessori eğitimi alan okul öncesi (36-66 ay) çocukların günlük yaşam becerileri ölçek puanları, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Yaşadığımız dünyada tüm ebeveynlerin evlatları için arzu ettikleri çocuklarının tüm gelişim alanlarının sıhhatli olarak gelişmesi ve milletine vatanına hizmet eden bir birey olması ve var olan gizillerini maksimum seviyeye varıncaya kadar ulaştırabilmesidir. Belirtilenlerin tamamı çocuğa ilk zamanlardan başlayarak sunulacak imkanlar ile oluşur. Bu sebeple yaşamın ilk senelerinde bulunan yani 3-6 yaş aralığındaki sunulan deneyimlerin ve yaşadığı çevrenin çocuğun gelişmesinde azami öneme sahiptir. Zengin içeriklere sahip çevre geleceğinin şekillenmesinde önemli rol oynar (Oktay,2002).

3-6 yaş aralığındaki zamanda Montessori felsefesinin bu kadar mühim olması o dönemde verilecekleri ve verilmeyecekleri ile son derece önem arz ediyor. Bu kadar önemli bir dönem olan okul öncesi dönemde çocuklarımız toplumun ve insanlığın

geleceğini etkileyecek şekilde eğitiliyor mu? Çocuklar montessori eğitimi ile bu dönemde neler kazanıyor ve içselleştiriyor ve ebeveynlerine etkisi ne şekildedir?

Bu araştırmada Montessori eğitiminin anaokulu öğrencilerinin (36-66 ay) günlük yaşam becerilerine ve ebeveynlerinin çocuklarına karşı tutumlarına etkisi incelenecektir. Ayrıca araştırma Montessori alanında yapılan çalışmaların ve bu eğitime ait dokümanların artmasını önemli bir rol oynayacaktır. Bunlara ek olarak bu araştırmanın ileride MEB okullarında yapılacak çalışmalara yol gösterici ve karşılaştırılabilir bir çalışma olması hedeflenmektedir.

Bu araştırma Montessori eğitimi alan (36 -66 ay) çocukların günlük yaşam becerilerini uygulama seviyeleri ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla ile çalışılmıştır. Kaynaklar incelendiğinde böyle bir bağlantı kurma araştırması çalışılmamış olduğundan önemli sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

- 1) Araştırmanın bulguları 2017-2018 senesi eğitim-öğretim güz döneminde İzmit, İstanbul, Antalya, Nevşehir illerine bağlı Montessori eğitimi veren 9 kurumda eğitime kayıtlı 3-6 yaş grubu 411 öğrenci ve anne, babalarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- 2) İncelemede öğrenilmek istenen çocukların günlük yaşam becerilerini uygulama dereceleri ve ebeveynlerine sorulan ebeveyn tutum ölçeğinin maddeleriyle limitlidir.

#### **1.5. Varsayımlar**

İncelemenin hipotezleri alt bölümde yazılmıştır

Çocuklara uygulanacak olan çocukların montessori eğitiminde edindikleri günlük yaşam becerilerinin ne kadarını yapabildiklerini yansıtan montessori günlük yaşam becerileri ölçeği ve ebeveynlere uygulanacak olan ebeveynlerin tutumlarını ölçen ebeveyn tutum ölçeğine verilen cevapların nesnel olarak cevaplandığı asıl hali ile aktardıkları varsayılmıştır.

- 1) Ölçme araçlarının ulaşmaya çalıştığı sonuç davranış ve durumları gerçek olarak yansıttığı farzedilmiştir.
- 2) Örneklemenin evreni temsil edici nitelikte olduğu varsayılmıştır.

## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Okul Öncesi Eğitim İle İlgili Kavramlar

##### 2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Okul öncesi eğitiminin üzerinde durduğu nokta; çocukların fiziki, zihni, sosyal ve duygusal yanlarının gelişimidir. Okul öncesi eğitiminin geniş manada ifadesi; dünyaya gelişinden ilköğretim gelene kadar geçen dönemde, başka bir ifadeyle 0-6 yaş grubunda yer alan çocuklara verilen eğitim şeklindedir (Başal, 2003).

Çocuğun doğumu sürecinden ilköğretime yaşına gelinceye kadar geçen süre içindeki bütün eğitsel faaliyetlerinin okul öncesi eğitim şeklinde ifade edilmesi durumu mümkün olabilir. Daha çok sınırlandırılma yapıldığında ise, 3-5 yaş grupları arasında yer alan çocukların düzenli bir program yapılarak, bu program ile eğitildikleri ve kurumlardaki eğitim için de bu yapılan programın kullanılmakta olduğu görülmektedir (Oktay, 1999).

Poyraz ve Dere'nin (2001) ifade ettiği şekilde, doğumdan itibaren ilköğretim yaşına gelinceye kadar süreç içerisindeki senelerini kapsayan, çocukların özelliklerine ve mevcut seviyelerine uyum sağlayan bol uyaran içeren çevre olanaklarının sağlanması konusunda yardımcı olan, onların bütün gelişimlerini topluma ait olan kültürel değerler ve özellikleri göz önünde tutarak en iyi şekilde yönlendirilmesini sağlayan eğitim süreci, okul öncesi eğitim şeklinde ifade edilmektedir (Poyraz ve Dere, 2001).

Okul öncesi eğitim 3-6 yaş arasındaki grup içinde bulunan çocuklar kişisel gelişim düzeylerine ve kişisel özelliklerine uyumlu olan, zenginleştirilmiş çevresel uyarıcıların sunulmasını sağlayan ve çocukların fiziki, duygusal ve sosyal bakımdan gelişmelerine destek veren, kendilerini yer aldıkları çevrenin kültürel değerlerini dikkate alarak en uyumlu biçimde ve ilköğretim düzeyine hazır hale getiren temel eğitim bütünlüğü

kapsamında bulunan ve bu kapsam dahilinde yer edinen bir eğitim vetiresi olarak kabul edilmektedir. Okul öncesi eğitim hizmetinin verilmekte olduğu kurumlara baktığımızda, yaş grubu dikkate alınarak farklı biçimlerde isimler verilmekte oldukları görülmektedir. Bu manada 0 ile 36 ay arasındaki grup içerisinde yer alan çocukların bakımlarının ve eğitimlerinin yapılması için hizmet veren kurumlara kreş adı verilmekte, 36 ile 72 ay arasındaki grup içerisinde yer alan çocukların eğitimlerinin ise anaokulu adı verilen hizmet kurumları oldukları görülmektedir. Aynı şekilde 60 ile 72 aylık arasındaki grup içerisinde yer alan çocuklara anasınıfı adıyla eğitim hizmeti verilmekte olduğu ifade edilmektedir (Şahin, 2005).

Genel bir şekilde ifade edilecek olursa okul öncesi eğitimin ifade ettiği, çocukların yaşantılarından faydalanarak ve kasti bir biçimde "istendik davranış" değişikliklerini meydana getiren bir süreç biçimi şeklindedir. Bu ifadede kullanılmış olan istendik davranışlar kavramı ile vurgulanmak istenen çocuğun yeni davranışlar elde etme ya da beğenilmeyen davranışlarında değişikliklerin yapılmasıdır. Beğenilmeyen davranışlar ile anlatılmak istenen ise toplumca kabul edilmeyen davranışlardır. Başka bir şekilde ifade edecek olursak; bireyin içinde yer aldığı topluma ait değer yargıları, şahısların mutluluğunu göz önünde tutan, topluma uyum sağlamalarına yardımcı olan, ihtiyaçlarına ve kişisel niteliklerine uygun bir şekilde olan davranışlar olarak kabul edilmektedir (Ünal, 2000).

### **2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi**

Çağımızda okul öncesi eğitimin çocuk yaşamındaki önemi konusunda eğitimciler, akademisyenler, aileler ve yanlı-yansız herkes hem fikir olmuştur. Gelişmekte olan dünya ve toplumda okul öncesi eğitime duyulan gereksinimde gittikçe bir artış olduğu gözlenmektedir. Okul öncesi eğitime verilen önemin sebeplerini aşağıda ifade edilen maddeler ile açıklamam mümkün olmaktadır (Bekman, 1990).

- Okul öncesi dönem içerisinde öğrenilen bilgiler, çocukta kalıcı bir etki bırakması durumu söz konusudur. Aynı zamanda da okul öncesi eğitim içerisinde öğrenilen bilgilerin çocuğun gelişim alanlarına etkisi söz konusudur.
- Çevresel koşullar bakımından dezavantaja sahip olan çocukların okul öncesi eğitim sayesinde rehabilite edilmesi durumu mümkün olmakta ve bu şekilde çocukların yeteneklerinin de fark edilmesi durumu söz konusu olmaktadır.

- Köyden kente göçte artış olması, kadının çalışma yaşamına atılması neticesinde meydana gelen yeni aile yapısının okul öncesi eğitimin öne çıkmasını sağlayan etkenlerin ilki olarak bulunabilmektedir.

Erken çocukluk eğitiminin genel olarak amaçladıkları durumların arasında da sayılmış olan çocukları ilkokula hazır hale getirmek, daha çok çocukların okuma yazma becerisini yalnız başlarına yerine getirebilecek bir olgunluğa sahip olmaları şeklinde bir algı oluştursa da asıl ifade edilmek istenen çocukların motor, sosyal, bilişsel ve dil becerilerinde gelişme meydana gelmesini sağlayarak öğrenim yapabilecek kapasiteye varmış olmasıdır (Dinç, 2013).

Bir çocuğun büyüdüğü zaman nasıl bir insan olacağı, doğumundan ilkokula başladığı zamana kadar almış olduğu bakım ve eğitim hizmeti ölçüsünde çeşitlilik göstermesi meselesi, giderek bilim dünyası içindeki herkes tarafından üzerinde hemfikir olunan bir meseleye dönüşmüştür. Bundan sebeple bakım, eğitim hizmetleri ve öbür hizmetler verilirken aynı zamanda çocuğun sevgi içerisinde olacağı, ona uygun yaşam koşullarının da sağlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Oktay ve Zembat, 1994).

Başka bir şekilde ifade edecek olursak; çocuk dünyaya gelirken onunla birlikte gelen bilgi ve beceriler artık çocuk için yeterli olması mümkün olmayacaktır. Çocuğun bütün gereksinimlerine yanıt verecek eğitim öğretim imkânları çocuğun gelişim alanlarında olgunlaşmasını sağlamakta ve çocuğun geleceğe hazırlanmasını sağlamaktadır (Ünal, 2000).

### **2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Amacı**

World Organization for Early Childhood Education (OMEP)'un ifadesine göre okul öncesi eğitimin amaçları aşağıda ifade edilmiştir (Akduman, 2010);

- *Bütün çocuğun eğitim almasını sağlamak ve çocuklara birey olarak göstermiş oldukları farklılıklarını dikkate alarak o şekilde eğitim almalarına yardım etmek.*
- *Çocukların kendi yaşıt grupları içerisinde veyahut da herhangi bir sosyal çevrede iletişim becerilerini sağlamaları konusunda onlara yardım etmek.*
- *Çalışmakta olan annelerin çocuklarının bakımlarını üstlenerek, çalışan annelerin verimli bir biçimde iş yaşamlarına devam etmelerine yardımcı olmak.*
- *Çocuğun çevreye karşı olan duyarlılığının ve farkındalığının arttırmasına katkıda bulunmak*

- *Çocuğun kendine özgün gelişimini dikkate alarak hür bir şekilde hayatını devam ettirebilmesi, dil, sosyal, zihinsel, bedensel anlamdaki gelişimlerinin sağlanmasına yardımcı olmak.*

0 – 6 yaş dönemi içerisindeki gruplarda yer alan çocukların ilkökula geçişlerinde önem arz eden bir etkiye haiz olan okul öncesi eğitim aynı zamanda çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemektedir. Bu yüzden okulöncesi eğitimin alınmasının ilkökul çağındaki bir çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel, fiziksel, dil gelişimleri bakımından okul öncesi bilgileri edinemeyen bu yaş grupları ile kıyaslandığında onlara göre daha hazır bir durumda olduklarını söylemek mümkün olabilir (Biber, 2010).

#### **2.1.4. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi**

##### **2.1.4.1. Okul Öncesi Eğitimin Dünya'daki Gelişimi**

Eğitim ile alakalı olan ilk teorik görüşler ilkçağda gün yüzüne çıkmıştır, ilkçağın iki tanınmış filozofu olan Plato ve Aristo'nun aynı zamanda eğitim kuramının de en önde gelen iki ismi olduğu söylenebilmektedir. Her iki Filozof da çocukların gelişimsel yeterlilikleri ve çocuğun gelişim özelliklerine uyumlu olan metodu bulma uğraşları ile aynı zamanda erken çocukluk eğitimine dair öncü kuramsal yaklaşımında liderleri olarak kabul edilmektedir (Oktay, 2004)

Reel hayatta öğreten ve öğrenen durumunda bulunan bu iki filozofun eğitim görüşlerini incelediğimizde birtakım müşterek özelliklerin bulunduğu görülmektedir. Bununla beraber bu iki düşünür birbirlerinden bazı noktalarda da farklı düşmektedir. Plato, eğitimin aile dışında ve devlet mekteplerinde öncelikli olarak devletin menfaatlerini göz önünde tutacak bireyler büyütecek biçimde aktarılmasını tavsiye ederken; talebesi Aristo ise, çocukların 7 yaş çağına değin ebeveynlerinden anneleri ile kalmaları gerektiğini ve kişisel özelliklerinin de göz önünde tutularak eğitilmeleri gerektiğini söyler (Oktay, 2004). Çağdaş eğitim düşüncesinin temellerinin 16. yüzyılda atılmış olduğu görülmektedir. Bu düşüncenin 20. yüzyıla kadar geçen süreç içerisinde sistemli bir biçimde gelişerek sürdüğünü söyleyebilmek mümkün olmaktadır. Avrupa'da 16. Yüzyıla baktığımızda; sosyal, dini ve iktisadi farklılaşmaların, kısmi olarak Rönesans, kısmi olarak da Reformun etkisiyle ortaya çıktığı bir dönem olduğu görülmektedir. Öğrencilere okuma yazmaya hazırlık noktasında sürekliliği olan okullaşmanın üstünde duran şahsın Reformun lideri olarak kabul edilen Martin Luther olduğu görülmektedir. 17 ve 18. yüzyıllarda Luther

tarafından başlatılmış olan yolda ilerlemeye devam eden Comenius, Locke, Rousseau ve diğerleri, bu yaş çocuk eğitimi konusunda bugün günümüze gelmiş olan önce bireye saygı ve çocuğa saygılı, çocuğun özelliklerine uygun eğitim anlayışının en önde gelen isimleri kabul edilirler (Oktay, 2004). Bireysel farklarına uygun eğitim öğretim felsefesinin çocuk meselesi ile ilgili ilk incelemelerde bulunan eğitimcilerden en başta geleni Comenius'dur. Comenius'un 1628-1654 senelerinde yayınladığı yapıtlarına baktığımızda, çocuğun bireyselliğine bakılarak onun ilgi ve yeteneklerinin tanınması gerektiğinin vurgulamasının yapılmış olduğu görülmektedir (Yavuzer, 2005).

Comenius, 17. yüzyılın önem arz eden filozoflarından. Ona göre, “insan, kendi içinde tanrısal özelliklere sahiptir ve iyi olarak dünyaya gelir. Eğitimin görevi insanda bulunan bu tanrısal iyi özellikleri geliştirmektir. Eğitim; özgürlük, neşe ve zevk içeren, pozitif öğrenme deneyimlerinden meydana gelmektedir” (Oktay, 2004). 6 yaş çocuklarının mevcut barınma ihtiyaçlarının karşılandığı yerde ebeveynleri ile birlikte olmalarının ve ebeveynlerinin çocuğun yetişmesindeki etkisinin ne kadar önemli olduğunu ifade eden Comenius, erken çocukluk döneminde somut bir biçimde ve nesnelerin gösterilmesi şeklinde eğitim yapılması konusunda tavsiyede bulunmaktadır. Comenius, metot kavramı ile insanın tabiatına dayalı bir eğitim metodu kavramının da gelişmesine öncülük ile yaratılış fitratla uygun bir eğitim öğretim felsefesi olan ancak bu metot yönteminin kullanılmasının, öğrencilere verilecek olan veriler net anlaşılır olmasını sunulabileceğinin temin edilebileceğini düşünmektedir. Bu yüzden de Comenius'un düşüncesine göre çocuğun ihtiyaçlarının, tabiatla tam bir özgürlük içerisinde giderek büyümesini istediği görüşüne ulaşılır (Oktay, 2004).

John Locke (1632-1704)'ın erken çocukluk eğitimi ile alakalı asıl yargısı Boş Levha Kuramıdır. Boş Levha teorisine göre, dünyaya gelen birey boş levha gibidir. Zihninin dünyaya geldiğinde boş bir levha gibi olduğu kabul edilmektedir. Doğum itibarıyla çevreyle kurulmuş olan bağlantılar neticesinde, insanlar kazanımlar elde ederler ve tecrübelenir. Çevre koşullarının insanın gelişimi konusunda büyük bir etkisi vardır. Eğitimin hedefinin, çocuğa uygun bir çevresel ortam oluşturmak ve çocuğun iyi tecrübeler eğitim öğretimin zenginleştirilmiş bir çevre sunmalı ve çocuğun doğru kazanımları içselleştirmesini sağlamaktır. John Locke'a göre en iyi öğrenme duyuşal öğrenmedir, çünkü çocuğun etrafını ve deneyimlerini içselleştirmesi mümkün. Bu nedenle duyuların eğitilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. John Locke'ın fikirleri

ile eğitimin ve psikolojinin çoğu bölümünü ve aynı zamanda da bununla beraber erken çocukluk eğitimi hususunu da etkilediği görülmektedir. Locke'un bilhassa Montessori'nin beş duyuya hitap eden eğitim anlayışının duyulara dayalı olan eğitim anlayışının geliştirilmesinde etkili olmuş olduğu bilinmektedir (Oktay, 2004).

18. yüzyılın, Akıl çağı olarak adlandırılmasının sebebi, insan olgusunun değer kazanmasında insan beynine atfedilen değerlerin gelişmesinde insan aklına verilen değer bakımından değerlendirilmesi etkilidir. Bu dönemde yaratılışımızla örtüşen bir eğitim fikri ve eğitimde insanın hem aklına hem duygularına önem verilmesi fikrini ortaya atan düşünür Jean Jacques Rousseau (1712-1778) olmuştur. Rousseau bu fikri ortaya atarak eğitimde büyük bir devrim yaşanmasına sebep olmuştur (Oktay, 2004). Çocukta yetişkin insanlardan farklı gelişim özelliklerinin bulunduğunu ve bu özellikleri belirleyerek, her dönemde içerisinde bulunduğu dönemde uygun birtakım özellikler taşıdığı ve bir şekilde uygulanmasının gerekliliğini ifade eden bu durumun nasıl yapılacağı konusunda bazı örnekleri Emile adlı eserinde bulunduran düşünürün de yine Rousseau olduğu bilinmektedir. Bu yüzden Rousseau, okul öncesi bu zamanda sık kullanılan, kabul gören ve çocuğun gereksinimlerine uygun çocuk merkezli eğitim yaklaşımlarına öncülük eden düşünürlerden biri olarak kabul edilmektedir (Oktay, 2004).

Rousseau'nun düşüncesinden hareketle şunu ifade edebiliriz; Eğitimin merkezinde çocuğun gereksinimleri ve talepleri yer bulunmalıdır. Çocuklarda bireysel farklılıklar olduğu için eğitimin içeriğinin de çocuğa uygun şekilde getirilmesi sağlanmalıdır ve eğitim içerikleri gelişim dönemleri ve kritik evreler dikkate alınarak uygun bir şekilde planlanmalıdır (Korkmaz, 2005). Rousseau'nun kendi zamanına gelinceye kadarki sürede eğitim meselesinde kabul görmüş tamamen zıttı bir şekilde yapılmasının gerekliliğinin öngörüsünü yapan, çocuğu merkezde tutarak, çocuk merkezli eğitim anlayışı aralarında birtakım farklılıklar olmasına karşın kendisini takip eden Pestalozzi, Froebel, Montessori ve diğer kişilerce de kabul edilmiş olduğunu göstermiştir (Oktay, 2004). 18. ve 19. yüzyıllarda Çocuk Psikolojisi ile alakalı olarak yapılmış olan çalışmalara baktığımızda bu çalışmaların içerisinde, Pestalozzi'nin 1774 senesinde babası olarak evladını gözlemlemiş ve çocuğu ile ilgili bulgular bilimsel veri niteliği taşımaktadır (Yavuzer, 2005).

Johann Heinrick Pestalozzi (1746-1827), Rousseau'dan çok etkilenmiştir. Pestalozzi'nin üzerinde durduğu nokta çocuğun eğitiminde, çocuğun doğasına uygun yolu izlemenin önemidir. Pestalozzi tarafından yapılan çalışmalara baktığımızda, bu çalışmalarda doğa ile eğitim deneyimleri arasında sağlanan uyum belirtilmiştir. Her çeşit eğitimin duyuşal izlenimlere dayanak oluşturduğunu ifade eder ve bunlardan faydalanarak çocuğun potansiyel özelliklerinde gelişme olacağını ifade eder. Pestalozzi'nin eğitim felsefesi şu şekildedir; çocuğun somut olarak deneyimlediği elin, zihnin ve kalbin eğitimidir (Uysal,2006). Pestalozzi, ahlaki pedagojik güçlere çok önem vermiştir. Aynı zamanda natüralist çevre teorilerine de karşı çıkmıştır. Pestalozzi'ye göre, insanı biçimlendiren çevredir, ancak insanın kendisi de çevrenin değişmesine sebep olur ve insanın ona istediği şekli verebilmesi mümkün olabilmektedir. İnsan bunu yaparak, kendi üzerine etki eden çevre etkenlerinde değişiklik yaparak bireysel eğitimine de bir nevi katkı sağlamış olmaktadır (Bilgin, 1996). Pestalozzi, 19. yüzyılın tanınmış İsviçre'li eğitim uzmanı olarak kabul edilen Johann Heinrick tarafından psikolojiyi ve yaşayarak, deneyimleyerek öğrenme ilkesinin eğitim camiasında konu edilmesini sağlayan, özünde sevgi bulunan tüm eğitim metodlarının başarılı olacağını söyler ve sınırı olmayan bir sevgiyle bunu ispatlayan bir eğitimci olarak kabul edilmektedir. Sosyal problemlerin, sadece yeni bir eğitim seviyesiyle çözüme ulaşabileceği görüşünü savunan Pestalozzi'nin kırsal bölgelerde imkânı olmayan ailelerin evlatları için direkt tecrübe ve becerilerini güçlendirmeye dayalı okullar açmış olduğu görülmektedir (Uysal, 2006).

Anaokullarının babası şeklinde tanınan düşünür, Friedrich W.A. Froebel (1782-1852)'dir. Aynı zamanda anaokulları ile alakalı olan teoriyi ilk kurmuş olan eğitimci olarak kabul edilmektedir. Friedrich Froebel tarafından, çocukların ilkokula başlamadan önceki süreçte belli bir planın dikkate alınarak eğitilmesi gerektiği ileri sürülmüştür. Friedrich Froebel'in ifade ettiğine göre, insanların iç dünyasının gelişmesi, bitkilerin yetiştiği şekilde olmaktadır. Tıpkı verimli bir araziye ekilerek ve en iyi besinlerle gübreleri alarak gelişen bir bitki bir çiçek bir meyve gibi aynı şekilde çocuğun da muhteşem bir eğitim felsefesi ile gelişebilmesi durumu mümkün olabilmektedir. Froebel, Pestalozzi'nin talebesidir. Aynı zamanda da Pestalozzi'den büyük oranda etkilenmiştir (Oktay, 2004). Froebel'in fikirlerine çocuğu tüm gelişim alanlarına odaklanmalı ve mevcut durumda çocuğu korumalıdır. Eğitimin özgür ve hür iradeye sahip bir zemine oturtulması gerekmektedir. Froebel'e göre gelişimin

artmasının daha önceki deneyimlerin zengin olması ile ilgili, ilişkili olduğu görülmektedir. Bir sonraki gelişimin daha önceki düzeylerin dolu olmasına bağlı olduğu görülmektedir. Froebel bilginin, öğrenilenlerin erken gelişim çağındaki zengin etkinlikler neticesinde meydana geldiğini söyler. (Uysal, 2006).

Froebel'e düşünce sisteminde, yaşadığı hayatı tanıması oyunlardır ve çocuğun kendisini gerçekleştirme ve dış dünyaya yansıtması oyunla oluşur. Bu yüzden oyunun, en önemli eğitim yöntemini ifade etmekte olduğu söylenir. Oyunun eğitimdeki önemini inceleyen, bunun üzerinde duran ilk pedagog Froebel'dir (Bilgin, 1996). 1920'lerdeki okul öncesi eğitimi veren okulların temel hedefinin bedensel sağlığın kazandırılması olduğu görülmektedir. 1940'lara gelindiğinde ise eğitimde merkeze alınan sosyal ve duygusal alanların gelişmekte olduğu görülmektedir. 1960'lı yıllarda ise üzerinde yoğunlaşılacak konu, bilişsel başarılar olmuştur (Uysal, 2006).

#### **2.1.4.2. Okul Öncesi Eğitimin Türkiye'deki Gelişimi**

Cumhuriyet'in ilk senelerinde okul öncesi eğitimi ile ilgili mevcut kaynakların ilköğretime aktarılması sebebiyle okullaşma durumunun, tıpkı Osmanlı Dönemi'nde olduğu şekilde yetersizliği anlaşılmaktadır. Okul öncesi eğitimin tartışma konusu olduğu ve okul öncesi eğitim veren kurumlarının açılması ile ilgili kararın alınmış olduğu 1949 senesi IV. ve 1953 senesi MEB Şura toplantılarının sonrasında, okul öncesi eğitime yönelik olan gelişmeler 1960 senesinde Kız Meslek Liseleri bünyesi içerisinde "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi" bölümlerinin de açılmaya başlamasıyla birlikte olmuştur (Öztürk, 2008).

Ülkemizde, 1962 senesinde yürürlüğe girmiş olan Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği ile birlikte okul öncesi eğitim kurumlarının dört yaş grupları ve özelliklerini dikkate alarak dört gruba ayrılmış olduğu görülmektedir. Bu kurumları şu şekilde tanımlayabiliriz; anaokulları, ana sınıfları, yuvalar ve yurtlar. 1973 senesinde yürürlüğe girmiş olan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile birlikte okul öncesi eğitim kurumlarının Türk Millî Eğitim Sistemi genel yapısına ilave edilmiş olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim sürecinin tekrar tetkik edilmiş olduğu yıl 1981 yılıdır. 1992 yılında ise Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü'nün kurulumu gerçekleştirilmiştir (EACEA, 2009).

1993 senesinde yapılan 14. Millî Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitim süreci bütün boyutlarıyla değerlendirilerek ayrıntılı bir tanımlaması yapılmıştır. Bu tanımda ifade

edildiğine göre; okul öncesi eğitim, "0-72 ay grubunda bulunan bireylerin kritik dönemlerine ait ve kişisel niteliklerine uyumlu bir şekilde, zenginleştirilmiş çevresel etmenler elde edilmesini sağlayan ve çocukların tüm gelişim alanlarına destek veren, kendilerini toplumun kültürel değerlerini dikkate alarak en doğru şekilde yönelten ve ilkokula hazır hale getiren, temel eğitimin bütünlüğünün içinde bulunan bir eğitim süreci şeklindedir (Ural ve Ramazan, 2007).

1992 senesinde Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü'nün kurulması ile birlikte okul öncesi eğitim kurumlarının bu genel müdürlüğe bağlanması sağlanmıştır. Daha öncesinde bu kurumlar İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı bir durumda çalışmalarını sürdürmekteydi. Okul öncesi eğitim konusunda hazırlanmış olan ilk kapsamlı programın uygulanmaya başlandığı tarih 1989 yılıdır. Okul öncesi eğitimi ile alakalı 1996 senesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği hazır hale getirilmiştir (Öztürk, 2008).

#### **2.1.4.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Günümüzdeki Durumu**

Günümüze baktığımızda; 29.08.2009 tarih ve 27334 sayılı resmî gazetede yayınlanmış olan “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği”nde ifade edildiği üzere, bu yönetmelik içerisinde okul öncesi eğitim yapan okulların tanımları yapılmış, bu kurumların amaçları ve ilkeleri belirli hale getirilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 10.08.2006 Tarih ve 336 Sayılı Kurul Kararı ile Kabul Edilmiş olan “Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)”nın günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olduğu görülmektedir.

Bu programa bağlı olacak şekilde “Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Öğretmen Kılavuz Kitabı -1” ve “Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Öğretmen Kılavuz Kitabı -2 (Etkinlikler)” de, okul öncesi öğretmenlerine yol göstermesi bir nevi pusula görevini görmesi amacıyla hazırlanmıştır.

#### **2.1.5. Okul Öncesi Eğitim Programı**

Okul öncesi programı, okul öncesi eğitimi alan çocukların bütün gelişimlerine destekte bulunmakta, bununla beraber gelişim alanlarında meydana gelinebilecek yetersiz halleri önleyici, destekleyici ve gelişim konusunda nitelikleri bulunan, fazlaca yönlü bir yol gösterici ve rehber olmasını sağlamaktadır (Meb, 2013: 12)

### **2.1.5.1. Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçları**

Okul öncesi dönem çocuklarının bütün alanlardaki gelişimleri incelendiğinde ilk, orta ve lise dönem öğrencilerinkinden çok daha farklı oldukları görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarını değerlendirdiğimizde zihinsel, sosyal, bilişsel, duygusal, psikolojik gelişim özelliklerinin çok farklı ve değişken olması sebebiyle, bu dönem öğrencilerinin eğitim programının belirlenmesinde dikkate alınması gerekli olan özellikler farklı, detaylı, yakın ilişki içerisinde, güncel, bütüncül ve birbirlerini tamamlayıcılıklarıdır. Aynı zamanda gerekli olan bir diğer unsur da uygulanan eğitim-öğretim planının çocuğun mevcut durumunun bir üst basamağa taşınması ve sarmal olmasıdır (Essa, 2003:221). “Okul öncesi eğitim programı tarafından okul öncesi eğitimine devam eden çocuklara, zengin öğrenmeye teşvik edici uyaran ve ortamlar sunarak onların hastaliksız olarak büyümelerine katkı sağlayan, çocukların sosyal, duygusal, dilsel, bilişsel gelişimlerinin en üst seviyeye varmasını ve öz bakım yeteneklerine destek verip onların ilkökula hazır hale gelmesini sağlayan, çocuğun gereksinimlerini oyun içerisinde ve eğitim materyallerini kullanma hususunda eğitim almış öğretmenler tarafından karşılanmasını amaç edinirler.” Aynı zamanda gelişimlerine destek olmakla beraber çocuklarda karşılaşılan yetersizlikleri engellemeyi de amaç edindiğinden destekleyici ve engelleyici yanı da bulunan çok boyuta sahip olan bir rehber niteliğini taşımaktadır (Megep, 2011:4).

### **2.1.5.2. Okul Öncesi Eğitim Programının Özellikleri**

Okul öncesi eğitim programlarının şekillenmesinde etkili olan, o ülkedeki eğitimde yaygın bir şekilde kullanılan görüş ve okul öncesi eğitimle beraber gerçekleştirilmek istenen amaçlardır. Etkinlikleri çocukların başlatmasına fırsat tanıyan programlar, okul eğitim programlarının en etkili olanlarıdır. Okul eğitim programlarının en etkili olanları olarak kabul edilen bu programların paydaşları olarak kabul edilenler, çocuklara zengin uyarıcılar sunan çevre ve yetişkinlerdir. Bu durumda öğretmenin üstlenmiş olduğu rolün ise destekleyici ve iyileştirici olmak olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim programlarının sahip olması gereken özelliklerden bazıları şunlardır; çocuklara karşılıklı saygı ve sevgi ortamını meydana getirebilmeleri, çocuklara deneme yapma, keşif yapma ve aktif bir şekilde faaliyetlere dâhil olma imkânı vererek çocukların gelişimlerine destek olan, faaliyetleri ve öğretilecek olanları oyun yolunu kullanarak verebilmeleri, çocuklara kişisel farklılıkları dikkate alınarak

fırsatlar sunabilmeleri, çocuk ve yetişkinler için bir öğrenme ortamı meydana getirebilmeleridir. (Şahin, 2005:4-5). Okul öncesi eğitim programı; çocukları merkeze almalıdır, esnek bir yapısı bulunmalıdır. Okul öncesi eğitim programı oyun temelli, dengeli, eklektik, sarmal, keşfederek öğrenme ve yaratıcılığın geliştirilmesini öncelikte tutar. Aynı zamanda okul öncesi eğitim programı günlük yaşam deneyimi ve çevre imkânlarını eğitime dâhil edebilmektedir. Okul öncesi eğitim programı tema/konuları araç edinen, öğrenme merkezleri olarak kabul edilirler. Aynı zamanda okul öncesi öğretim programının kültürel ve evrensel değerleri göz önünde tuttukları görülmektedir. Okul öncesi eğitim programları, aileyi de eğitime dâhil edebilir, değerlendirmelerini yaparken çok yönlülüğü esas alır, özel gereksinimli kabul edilen çocuklar için uyarlamaların yapabileme imkânı olan ve aynı zamanda da rehberlik hizmeti sunabilen kurumlar olarak kabul edilir. (Meb, 2013:12-14). Yaratıcı bir eğitim programının, öğretmenin planlamış olduğu ve çocukça başlatılan öğrenmeyi dengelemesi sağlanmaktadır. Çocukların güçlü olan yönlerine, ilgi alanlarına, gereksinimlerine ve öğrenme şekillerine cevap verme konusunda vurgu yaparlar. Ulusal açıdan ileriye dönük düşünme, kapsamlı ve titiz araştırmalar ile tanınmış olan öğretmenler, aktif öğrenmeye destek verir ve gelişim bölgelerinde yer alan çocukların ilerlemesi için teşvik eden zengin, gelişimsel bakımdan uygun olan programların planlanması yapılır ve bu yapılan planların uygulanması sağlanır (Dodge vd.,2010:1).

Erken çocukluk programı, uzun zaman çalışma gerektiren bir plan ve çalışma ürünü olarak kabul edilir. Aynı zamanda bu programın kısa süreler içerisinde uygulanacak olan ayrıntıların ürünü olarak kabul edildiği görülmektedir. Programların birçoğu, meydana getirilmesi bir seneye kadar devam eden bir ana plan ile birlikte başlar ve daha sonraki süreçte ise ayrıntıların kısa zaman dilimlerinde uygulanacak biçimde tasarlanması sağlanır. Programın içeriğinde yer alan doğallık ve esneklik, aynı zamanda programın özelliklerinden biri olarak kabul edilir. Söz konusu iki durumda da okul öncesi eğitim programı, belirli birçok etkene bütünsel olarak bağlı olması durumu söz konusudur. Bunları şu şekilde ifade edebiliriz: Program felsefesi, amaçlar, hedefler ve değerlendirmeler. Bu sebeple etkinliklerin devamlı bir şekilde değerlendirilmesinin yapılması sağlanarak başlangıç noktasına geri dönülmesi durumu söz konusu olmakta; amaç ve hedeflerin yeniden gözden geçirilmesi sağlanmakta, gereksinim oldukça tekrardan düzenlenme yapılmakta ve programa tekrardan bir biçim verilmektedir. Gana Eğitim Bakanlığı, Müfredat Araştırma ve Geliştirme

Bölümü (2006) kapsamında değerlendirildiğinde, bunların öne sürdükleri; okul öncesi eğitim müfredatının çocukların eğitim-öğretime aktif katılımının sağlanması ve aynı zamanda keşfederek öğrenme ilkelerini tanıması biçiminde yapılandırılmış olmalarıdır. Bu durumun nedeni, okul öncesi eğitim programının bütün öğrenme faaliyetlerinde en üst seviyede iş birliği ve öğrencilerin aktif katılımını gerekli kılan manalı etkinlikler sunacak biçimde uygulanmasının gerekli olması biçiminde ifade etmişlerdir (Ntumi, 2016: 54).

## **2.2. Montessori Eğitimi İle İlgili Kavramlar**

### **2.2.1. Maria Montessori'nin Hayatı**

Dr. Montessori günümüzde modern çocuk eğitimi ile ilgili en mühim isimlerden biri olarak kabul edilmektedir. On dokuzuncu yüzyılın son zamanlarında doğmuş olan ve kendi söylemiyle ilk “Çocuk Evi” nin 1907 senesinde Roma’da açılışını gerçekleştiren bu Dr. Montessori’ nin günümüze gelinceye değin ve giderek değerini artırarak ününü devam ettirmesi geliştirmiş olduğu yöntemin evrenselliğine bağlı olmaktadır (Montessori, 1997).

Tıp doktoru unvanını İtalya’da alan ilk kadın Maria Montessori’dir. Montessori, kendini çocukların eğitimi konusuna adanmıştır. Çalışmalarında ilk olarak zihinsel engelli çocuklarla birlikte faaliyet göstermiştir. Onlardan edinmiş olduğu tecrübelerini normal çocuklara uygulamış ve bunun neticesinde olumlu bir sonuç almayı başarmıştır. Önceki zamanlarda Montessori’nin bütün çabası küçük çocuklara yoğunlaşmıştır. Daha sonraki dönemlerde ise Montessori’nin araştırmalarına büyük olan çocukları ve ailelerini de ilave etmiş oldukları görülmektedir (Topbaş, 2004).

20. yüzyıl başlarında pedagoji alanında ileri gelen, çocuktan hareket akımının en mühim temsilcileri içinde sayılanlardan biri de Maria Montessori’dir. Çocuk eğitimi ile ilgili konuda, fikir ve faaliyetleri eğitim konusunda Rönesans şeklinde görülmektedir. Maria Montessori çocukların yetişkin gibi değerlendirilmesinin yanlış olduğunu bu şekilde bakılmaması gerektiğini, çocukların yetişkinlerin bir kopyası olarak değerlendirilmesinin yanlış olduğunu, bu yüzden de bu şekilde değerlendirilmemesini, onların yaşamın hususi bir şeklini simgelediklerinin öne sürmüştür (Arslan, 2008).

Montessori, çevre şartlarının yetersiz olması sebebiyle gelişme göstermeyen çocuklara, önceki zamanlarda zihinsel engelli olan çocuklar için kullanmış olduğu malzemedan faydalanarak etmeye çalışmıştır. Bunu yaparken amacını gerçekleştirmek için çocukların öğretmeni görevini verdiği şahısa malzemelerin ne şekilde kullanıldığını göstermesinin neticesinde kendisini geri planda tutarak çocukların davranışlarını incelemeye ve gözlemlemeye başlamıştır. Montessori, çocukların sahip olduklarına inanmış olduğu potansiyelin ortaya çıkarmasını sağlayacak uygun ortamı hazır hale getirerek, çocukların bu ortam içerisinde özgür bir şekilde hareket etmelerine olanak sağlayarak gelişmelerine yardım etmeye çabalamıştır (Montessori, 1997).

Bu yöntemde hedeflenen; çocukların en mühim kabul edilen yeteneğinin kendi potansiyel ve becerilerini ilerletmek olduğunu kavramalarıdır. Bu amaç doğrultusunda gelişimlerine yönelik olarak birçok araç gerecin olduğu; sosyal, ruhsal, fiziksel ve zihinsel anlamda gelişebilmelerinin mümkün olabilecekleri; dikkatli şekilde düzenlenmiş bir ortamda özgürlüklerinin ve yaratıcılıklarının desteklenmiş olduğu görülmektedir (Özkamalı, 2007).

Bu eğitim programında iki buçuk-altı yaş çocuklarının kapsamında olan kendine güven, inisiyatif, neyi istediğinin farkında olma ve onu uygulama, başkalarına karşı saygı, yardımlaşma ve düzenlilik kavramını bilinçaltında oluşturma ve ilerletme konularında odaklanma sağlanmıştır (Oğuz ve Akyol, 2006)

### **2.2.2. Montessori Eğitiminin Tarihçesi**

Maria Montessori (1870-1952)' nin Roma Üniversitesi, Psikiyatri kliniğinde asistan doktor olduktan sonraki süreçte, akıl hastanelerinde yer alan idiot çocuklar ile ilgilenmekte olduğu gözlemlenmiştir. Bu çocuklar ile ilgilenirken Edward Seguinca geliştirilmiş olan özel eğitim yöntemi konusunda uzmanlaşmış oldukları görülmektedir. Zihinsel engelin tıbbi bir sorundan ziyade daha eğitimsel bir sorun olduğu fikriyle meslek arkadaşlarından ayrı tutulmuş ve iki sene süresince kullanmış olduğu yöntemin yalnızca idiotların eğitimine özgü olmadığını, ayrıca normal çocukların gelişimi içinde kullanılabileceği konusunda ikna olmuştur (Korkmaz, 2006:59). Bu düşüncelerden yola çıkarak hususi eğitim yöntemleri konusunda çok daha ayrıntılı bir inceleme yapmış ve zihinsel geriliği bulunan çocuklarda pozitif neticeler elde edince, bu metodun normal çocuklardaki eğitimde de uygulanabileceği

fikriyle olağan gelişimini gözlenen çocukların eğitimine yönelim göstermiştir (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006:244).

Montessori'in hususi ihtiyaçlı çocuklara özel geliştirmiş olduğu yöntemi, 1907 senesinde Roma'da bulunan gece-kondu bölgesi içerisinde sosyo-iktisadi bakımdan dezavantaj sahibi olan 4-7 yaş arasındaki çocuk eğitiminde uygulanmasına başlanılmış ve bu kuruluşu "Case De Bambini" başka bir ifadeyle "Çocuk Evi" şeklinde isimlendirmiştir (Edwards, 2002:4).

Montessori'un 1907 senesinde açmış olduğu Çocuk Ev'i ayrıca araştırma atölyesi şeklinde de kullanılmıştır. Burada çocuklarda öğrenme yetenekleri, kavramları psikolojik şekilde organizasyon biçimleri ve bilgidan faydalanma ile ilgili yöntemleri ayrıntılı bir şekilde gözlemlenmiştir. Montessori, bu okulu açtıktan iki sene sonra 1909 senesinde geliştirmiş olduğu yönteminin uygulamasını yapabilmek için iki okul daha açmıştır. Aynı zamanda bu açmış olduğu okullardan bir tanesine aileleri okuma yazmayı öğrenmemiş, ihmal edilmiş olan çocukları, diğer okula ise orta sınıf ailelerinin çocuklarını yerleştirmiştir. Çalışmaları neticesinde ailelerinin okumayı ve yazmayı öğrenmemiş ve ihmale maruz kalmış olan çocukların uygulanmış olan metodla akademik açıdan faydalı bir öğrenim dönemi geçirmiş oldukları, orta sınıf sosyo iktisadi seviyedeki çocuklardan elde edilmiş olan neticelerin ise geleneksel eğitim görmüş çocuklarla kıyaslandığında Montessori eğitimi görmüş çocukların daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu elde edilen neticeler, Montessori metodunun uygulanmış olduğu her eğitim kurumunda çocukların hür bir şekilde kendiliğinden uygun seviyede başarı sağladıklarını ortaya çıkarmıştır (Williams, 1996:76-77-78).

Montessori, yönteminin uygulandığı eğitim kurumlarında çocukların uzunca süre etraflarında olan bitenlerden haberlerinin olmadan materyaller ile çalıştıklarını gözlemlenmiş ve bu gözlem sırasında çocukların bu uzun zamanlı odaklanmayı gerekli hale getiren faaliyetten oldukça mutlu ve tatmin olduklarını, çalışmayı sona erdirmedikçe materyal bırakmayı yapmadıklarını ve bu durumun çocukta öğrenme ile ilgili oluşturduğu istemi, sorumluluk duygusunu direkt olarak etkilediğini ifade etmiştir (Williams, 1996:77).

Bu çalışmaların neticesinde Montessori yönteminin, 1909 senesinde dünyada duyulmasını sağlayabilmek için "The Method of Scientific Pedagogy as Applied to

Infant Education and the Children House” ilk kitabının yayımlanmasını sağlayarak dünyada eğitim ile uğraş içinde olanların ilgisini çekmeyi başarmış, bunun neticesinde çoğu noktada Montessori'nin bu metodundan faydalanılmıştır. Öncelikle ABD olmak şartıyla Montessori'nin okul açmış olduğu diğer ülkeler; Hollanda, İngiltere, Hindistan, Almanya, Rusya ve Japonya olmuştur. Aynı zamanda Montessori tarafından başka ülkelerde de yeni okulların açılması sürdürülmüştür (Williams, 1996:78).

Aynı şekilde 1909 senesinde kendi yaklaşımının tatbik edicisi olarak kabul edilen ve Yönlendirici (Directress-Director) ismiyle ifade edilen Montessori Eğitimcisi kursunun başlatılması ile birlikte Montessori eğitimcisi yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu durumla beraber kendi yaklaşımının da içeriğine dahil edildiği, onların tanıtımını yapan kitaplar ve makaleler yayınlanmıştır (Bloom, 2004:193). Montessori yaklaşımı çoğu ülkede uygulanmakta iken, ABD'de 1910-1920 seneleri aralığında bu yaklaşım büyük bir ilgi görmüş aynı zamanda devletin desteğini de almıştır. Fakat 1920 senelerinden sonraki süreçte bu ilginin zamanla azalmış olduğu görülmektedir. Bu senelerin neticesinde Montessori yaklaşımın, Hindistan ve Avrupa' da yaygınlaşmayı sürdürmekte olduğu görülmüştür. 1934 senesinde İtalya'da Mussolini iktidarının hükümeti kurmasıyla birlikte, Montessori eğitimini uygulamakta olan okullarda baskı oluşturulmaya başlanılmış ve okulların teker teker kapatılması durumu söz konusu olmuştur. Bu sebeplerden ötürü Montessori İtalya'yı terk etmiş, daha sonra ise İspanya'ya gitmiştir. İspanya'ya gittiği anda İspanya'da öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili bir enstitüsünün kurulmasını sağlamış ve bu enstitüde Montessori Eğitimcisi yetiştirilmeye başlanmıştır. Fakat Avrupa'daki siyasi tansiyonda artmanın meydana gelmesiyle başta Hollanda'ya, sonrasında da Hindistan'a yol almıştır. Hindistan'daki savaşın haricinde yer aldığı için Montessori yaklaşımını geliştirmeyi bu noktada sürdürmüştür. Bu yüzden Montessori yaklaşımının merkezi olarak Hindistan kabul edilmektedir. Savaş neticesinde İngiltere'ye ziyarette bulunarak Avrupa'daki hali tekrardan ele alıp değerlendirmiş ve buradan hareketle çoğu Avrupa ülkesinde Montessori eğitimcisi yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu sürecin neticesinde Avrupa'nın çoğu ülkesinde yeniden Montessori okullarının açılmasına başlanmıştır (Williams, 1996:79; Edwards, 2002:4).

2. Dünya Savaşı' ndan sonraki süreçte Montessori, barış eğitimi konusu üzerinde durarak kendi metodu bu durumu “Evrensel Eğitim” şeklinde bütünleştirmiştir.

Montessori'nin "Evrensel Eğitim" anlayışını 3 ila 12 yaş arasında yer alan çocuklar için geliştirdiği görülmektedir. Montessori'nin bu anlayışla amaçlamış olduğu, çocuğun kendisinin dünya üzerinde üstlenmiş olduğu misyonunun bilincinde olmasını sağlaması, dünyaya karşı mesuliyetlerini gerçekleştirmesini sağlaması ve hayatın farklılığını kabullenmesini sağlamasıdır. 1952 senesinde hayatını kaybeden Montessori, geliştirdiği modeli uluslararası seviyede üç farklı sivil toplum örgütü yürütmeye devam etmekte ve günümüzde de yaygın hale gelmesi amacıyla faaliyetlerini devam ettirmektedir. Sivil toplum örgütleri "Sınır Tanımayan Eğitimciler (The Educateurs sans Frontières-ESF)", "Uluslararası Montessori Derneği (Association Montessori Internationale-AMI)" diğer sivil toplum örgütü ise "Amerikan Montessori Topluluğu (The American Montessori Society-AMS)" dur. "AMI Montessori faaliyetlerinin esas ilkelerini dikkate alarak, bunların doğrultusunda yaygınlaşma ile ilgili çalışmalarını gerçekleştirirken, ESF Montessori'nin eğitsel ilkelerini, eğitimsel yaklaşımını eğitime ulaşma imkanı olmayan çocuklara eğitimin ulaştırmasını sağlayabilmek için dünyanın çoğu yerinde gönüllü Montessori aktivistleri ile birlikte faaliyetlerini gerçekleştirir, AMS tarafından ise Montessori yaklaşımının günümüzde Amerika halkına uygun hale getirme çalışmaları yapılmakta olduğu görülmektedir." Montessori tarafından geliştirilmiş olan yaklaşımla üç kez Nobel Barış ödülüne aday gösterilmiş olduğu bilinmektedir. Aynı zamanda Montessori tarafından geliştirilmiş olan bu yaklaşım, uluslararası seviyede pek çok ödül elde kazanmıştır (Edwards, 2002:4; Money, 2000:23; Williams, 1996:79).

Bir asırlık olarak kabul edilen söz konusu eğitim sistemi, okulları ile değerlendirildiğinde dünyada fazlaca okullara sahip oldukları görülmektedir. Dünyada AMI'ce akredite edilen tahmini 7000 Montessori Okulu yer almakta olduğu bilinmektedir. Bu okulların kimileri resmi kimi ise özel okul niteliğine sahiptir (Montessori FAQ's (Frequently Asked Questions), 2018).

### **2.2.3. Montessori Eğitiminin Felsefesi**

Maria Montessori alternatif eğitimde temsil ettiği model psikolojik gelişmecilik modeli iken yeni eğitimde ise çocuktan hareket akımını temsil ettiği görülmektedir (Korkmaz,2009). Ruhsal gelişmecilik modelinin savunduğu görüş, insanın ruhsal bir tarafının da bulunduğunu ve bu tarafının da eğitilmesi gerektiğidir. Çocuk merkezli eğitime baktığımızda ise faaliyet ve hedefleri çocuğun ilgi ve gereksinimlerine göre,

onları dikkate alarak belirlediği görülmektedir. Eğitim ortamında temelinde öğrenci olan, öğrencinin gereksinimlerine ve kişilik açısından gelişimine öncelikli önem gösteren, öğrencilerin her bakımdan bir bütün şeklinde, kısaca eğitimi özgürlük kavramı üstüne almakta olan bu paradigma, öğrenci merkezli eğitim anlayışı, aktivite merkezli eğitim anlayışı ve insancıl eğitim anlayışı konuları ile birlikte değerlendirilmektedir. Özgürlükçü eğitimin temellerinin dayanağını J. J Rousseau'nun eğitim görüşleri oluşturmaktadır (Hesapçioğlu ve Akbağ, 1996).

#### **2.2.4. Montessori Metodunun Hedefi**

Montessori, metodunu ortaya koyarken çocukların doğal davranışlarından yararlanmış ve onları gözlemleyerek metodunu oluşturmuştur. Montessori'nin, diğer araştırmacılardan farkı; diğer araştırmacıların yapmış olduğu gibi önce metodu oluşturup sonra bu metodu çocuklara uygulanmamıştır. Aksine öncelikler çocukları gözlemlemiş, daha sonra bu gözlemleri ile ulaştığı sonuçlarla çocukların doğasına en doğru olan metodu ortaya çıkarmıştır (Topbaş, 2002: 29). Montessori Metodunun ortaya çıkma noktasını oluşturan insana dair olağan hareketlerdir. Bu şekilde meydana getirilen Montessori Metodunun hedeflerinden en mühim kabul edilenlerinden biri de şahsiyetin geliştirilmesi konusudur. Ancak ferdin kişiliğinde gelişme olması, ona dair diğer amaçlara da ulaşılmış olduğunu ifade eder. Montessori, kişiliğin insanın en önemli değerlerinden bir tanesi olduğunu söyler. Ona göre, eğitim süreci boyunca şahsiyetin bir bütün şeklinde gelişmesi, öğrenim konusunda daha önemlidir (Schafer, 2006: 55–56).

Eğitimin daha önceden oluşturulmuş olan bir program dikkate alınarak uygulanmasına karşısında olan Montessori'ye göre (1953: 8- 12), eğitim metodun öncelikli olarak insana dair olan bilgiyi temel almalıdır. Montessori, devlet okullarının büyük bir kısmında programı gerçekleştirmenin önemsenmiş olduğunu, fakat bunun yanında öğrenim gören çocukların fiziksel ve sosyal hallerinin dikkate alındığını belirtir. Eğitimin içerisine girmiş olanların öncelikli olarak halktan izoleleştirildiğini ifade eden Montessori, ayrıca eğitim kurumlarının bu şekilde sosyal hayatı tanıma konusunda yetersiz kaldıkları düşüncesini savunur. Montessori'ye göre, dünyanın farklı ülkelerinde uygulanmakta olan eğitim yöntemlerinden hiçbirisinin insanın gelişimine katkı sağlayabilecek bir özelliği bulunmamaktadır. Montessori, döneminde uygulanmakta olan eğitim yöntemlerinin, metot ve amaçlar açısından verimli olması

durumunu kabul ederler. Bununla beraber bütün sistemlerde insan hayatının göz ardı edildiğine dair bir inançları vardır.

Bütün eğitim yöntemlerinin yetişkinlerin yapması gereken bir iş olduğunu ifade eden Montessori (1932: 117- 118), çocukların yetişkinlerin benimsemiş olduğu programlar dikkate alınarak eğitime çalışıldığı üzerinde dururlar. Montessori, bu anlayışın karşısında durarak çocuğun kendi eğitimini kendisinin yapmasının gerekli olduğunu söyler. Onun ifadesine göre, çocuklar kendine verilmiş olan bir işi yaptığı zaman, yetişkin kişi öncelikle o çocuğun psikolojisini kavramaya çaba göstermelidir. Bunu anlamak için uygun araç da gözlemdir. Çocuğun eğitim süreci içerisinde çocuğun gelişimi için uygun bir ortamı sağlamasında anne, babalar ve öğretmenler etkilidir. Onların çocuğun bağımsız etkinliklerde bulunmasına engel teşkil etmemelidirler. “Bu durumda bize gösteriyor ki anne, babalar ve öğretmenlerin yardım etmesi, yalnızca çocuğun kendi kendilerine araştırma yapıp öğrenmeleriyle sınırlı olmalıdır” (Oğuz; Akyol, 2006: 254).

Montessori, çocukların faydası için, onlara şahsiyet konusunda açıklamalar yapmanın egoistlik olduğunu düşünür. O, benzeri bir şekilde çocuğun şahsiyetinin gelişmesinde fazla titizlik sergileyen bir annenin, çocuğu anne sevgisinin kurbanı durumuna getirdiği ile ilgili düşünceye kapılır. Montessori, bu şekilde davranış sergileyen anneye şu biçimde sesleniyor: “Bırak, kendi başına yapsın” Bu ifade çocuğun “kendi kendine eğitim ilkesi”nin temelini oluşturur (Radice, 1953: 22).

Montessori Metodu'nun hedeflerine baktığımızda bunlardan bir tanesinin de normalleştirme olduğu görülmektedir. Normal çocuk, kendine hâkim olan ve huzurla yaşamını sürdüren, disiplin ile çalışmayı yeğleyen birey olarak ifade edilebilmektedir. Bu tür çocuklar için büyümüş de küçülmüş yaftaları yapıştırılmasına aldanılmamalıdır. Bu çocuklar esasen normal olarak kabul edilmektedir. Bu çocukların gelişimi yalnızca ideal bir eğitimin vasıtasıyla mümkün hale gelebilmektedir. İdeal eğitimin ifadesi ise, normale dönüş süreci şeklindedir. Bireye ait negatif özelliklerin yok edilmesi ancak eğitim yoluyla söz konusu olur (Montessori,1975: 142–143).

Montessori (1975: 200- 201), Antik Yunan filozofu Sokrates tarafından ‘kendini bil’ sözüne uyum sağlamamız gerektiğini ifade eder. Zira insanların kendini tanıması konusunda ya da başka bir deyişle kendi ruhsal hayatlarını kontrol eden gizli yasaları öğrenme problemiyle karşı karşıya kalırlar. İnsana dair gizli yasalar, normal hale

getirilerek doğasına uygun bir duruma gelmiş olan çocukta meydana çıkma durumu söz konusu olabilmektedir. Farklı bir şekilde ifade edecek olursak, bu gizli yasaların yalnızca normalleştirme yoluyla ifşa edilmeleri durumu söz konusu olabilmektedir. Buradan çıkarılacak bir sonuçta normalleştirmenin başka bir amacının da insan varlığının sırlarını ortaya çıkarmak olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Montessori tarafından normalleştirmenin önemi şu biçimde belirtilir:

“İnsan vücudu üzerindeki bilgimizde ilk büyük ilerlemelere baktığımızda, bu ilerlemelerin kadvraların kesilip biçilmesiyle birlikte mümkün olmuş olduğu görülmektedir. İnsan zihninin kavranması konusunda kaydedilecek olan yeni ilerlemelerin ise yeni doğmuş bebeğin incelenmesine bağlı olduğu görülmektedir. Bu gibi incelemeler, uygarlığın gelişmesi bakımından zorunluluk teşkil eder. Eğitim ve toplum ile ilgili olan problemleri, çözülebilmeleri için gerekli bir temel atılmadığı müddetçe, başka bir deyişle çocuk normal hale getirilmedikçe çözülebilmesi mümkün olmayacaktır” (Montessori, 1975: 201).

### **2.2.5. Montessori Yönteminde Çocuğun Gelişim Evreleri**

Montessori Metodunun en çok göze çarpan yerlerinden bir tanesi yöntemin, Maria Montessori’ ce çocukların gözlemlenmesi ile meydana getirilmesidir. Montessori’nin gözlemlerine dayanak oluşturarak çocuğun gelişim safhalarının üç dönem içerisinde değerlendirdiği görülmektedir. Bu evreler; “I. Evre (0-6 yaş), II. Evre (6-12 yaş) ve III. Evre (12-18 yaş)” şeklinde ifade edilebilmektedir. Evrelerin geçişlerini mutlak bir şekilde biyolojik tarihler ile belirli hale getirmeyen fakat olgunlaşmayla öğrenme sürecinin komplike oluşunun ve karşılıklı etkileşimin bir neticesi olduğu belirtilmiştir (Tepeli, 2012). Bu safhalar daha anlaşılabilir olması için ayrı başlıklar altında tetkik edilmiştir.

#### **I. Evre (0-6 Yaş):**

“Hayatın ilk altı senesini birinci evre olarak belirten Montessori tarafından bu evre de kendi içerisinde 0-3 yaş ve 3-6 yaş şeklinde iki ayrı gruba ayrılmıştır.” Bu safhada çocuk “Duyusal Kaşifler” şeklinde ifade edilir. Bu evre çocuğu; etrafında konuşulmakta olan dili, etrafında bulunan kültürün, duyguların, davranış ve inançların zihninde çözümlenmesini yapıp, onu benimser. Bütün bu süreçleri ona sağlayan zihinsel evre “Emici Zihin” olarak ifade edilmektedir (Kayılı, 2010). Bu dönemin başka bir

hususiyeti de çocuğun her şeyi hafızasında saklamasını ve anımsamasını sağlayan “Mneme” “Canlı Bellek” tir (Tepeli, 2012).

Bu safhanın ilk üç senesine baktığımızda çocuğun “Ruhsal Embriyo” şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Bedensel embriyo gelişmek için döl yatağına muhtaç ise; aynı şekilde ruhsal embriyo da sevgiyle ısınmış, besinle donanmış ve bir nevi ona kucak açmakta olan bir dış çevreye muhtaç olduğu görülmektedir (Montessori, 1982). Aynı şekilde bu dönem içerisinde emici zihnin bilinçsiz olduğu görülmektedir. Çocuk etrafında olup biten pozitif-negatif şeylerin tümünü emer ve sindirir (Tepeli, 2012).

Bu safhanın ikinci üç senesine baktığımızda ise, bu evrenin en hızlı gelişimin ve en çok duyuşsal etkinliklerin yaşandığı dönem olduğu görülmektedir. Aynı şekilde bu dönemde emici zihnin bilinçli duruma geldiği görülmektedir. Bu dönemde çocuğun; nesneleri eline almaya başladığı, belirli cisimleri diğer cisimlerin arasından seçmeye başladığı, kendi uydurmuş olduğu hikayeleri anlatmaya başladığı görülmektedir. Bu şekilde çocuk dünyayı bilinçli bir şekilde keşfetmeye başladığı görülmektedir (Tepeli, 2012).

## II. Evre (6-12 yaş):

Bu evre içerisinde çocuklar “kavramsal kâşifler” şeklinde ifade edilirler. “Montessori tarafından bu evrede geniş çerçeveli bir eğitim, engin bir kültüre, geniş sosyal ilişkilere ve açık bir çevre üzerinde durulmuş ve vurgulama yapılmıştır.” Ayrıca ev ortamından ayrılmayı talep eden çocuğun, tüm ahlaki problemleri keşfetmek istediği görülmektedir (Tepeli, 2012).

## III. Evre (12-18 yaş):

Bu evre içerisinde fiziksel değişimler meydana gelmektedir. Çocuğun, insana ilişkin soyut bir duyu içerisinde girdiği görülmektedir. Genel olarak insanın hareketlerini bütünüyle kavramaya çalıştığı görülmektedir. Kendisi ile alakalı olan duygudan, kendisi ile ilişki içerisinde olduğu insanlar ile ilgili duyguya geçtiği görülmektedir. Bu çocukların topluluğa direkt olarak katkıda bulunmak istedikleri görülmektedir. Bu dönem içerisinde çocuğun toplumu yaşamak istediği için yalnızca okul çevre ile kısıtlanmaması gerektiği söylenmektedir. Bu evrenin neticesinde, üniversiteye gidebilecek olgunluğa sahip bir kişi var olmaktadır. Kendi fiillerinin tercihini ne şekilde yapacağını bilen bir birey olduğu görülmektedir (Korkmaz, 2005). Aynı

şekilde bu dönem içerisinde ebeveynlerin kuralları ve toplumun eğitim kuralları ile çatışma yaşanmaya başladığı görülmektedir (Tepeli, 2012).

### 2.2.6. Montessori'ye Göre Duyarlı Dönemler

Duyarlılık dönemlerinin ifadesi, gelişimde kritik dönemler şeklinde de bilinen başka gelişme yerlerinin daha faal bir hal almasında hissedilen iç kaynaklı güdülenme biçiminde ve temel yaşam yeteneklerini edinmeye karşı duyulan rağbet biçimidir.

Montessori okul öncesi senelerde her çocuğun kimi evrelerde mühim sıçramalar meydana getirdiğini ifade etmektedir. Bu söz konusu sıçramaların daha çok beyin gelişimi ile meydana geldiğini savunur. Montessori'nin üzerinde durduğu konu; çocuğun etrafındaki uyaranlara ve yönergelere karşı göstermiş olduğu reaksiyonların kimi evrelerde meydana gelmesidir. Montessori çocuğun bu duyarlı dönemler içerisinde etrafındakileri anlamakta olduğunu, duyularını çeşitli uyaranlar karşısında keşfetmekte olduğunu ve dili daha kolay bir şekilde öğrenebilmekte olduğunu ifade etmektedir (Arslan, 2016).

Maria Montessori tarafından duyarlılık dönemlerinin hayatın ilk senelerini kapsadığı ifade edilmektedir ve aynı zamanda Maria Montessori bu dönemin boş yere harcanmaması gerektiğini ifade eder. Çocuğun zihinsel gelişimini daha çok bu senelerde tamamlamakta oldukları görülmektedir. Çünkü çocuğun belirli uyarıcılara açık olduğu senelerin bu zaman dilimleri olduğu görülmektedir (Arslan, 2016).

Montessori tarafından duyarlılık dönemleri aşağıdaki biçimde sıralanmıştır (Arslan, 2016);

- *“Doğumdan 3 yaşına kadarki süreçte: Duygusal deneyimler,*
- *1.5 yaşından 3 yaşına kadarki süreçte: Dil yetisinin gelişimi,*
- *2 yaşından 4 yaşına kadarki süreçte: Kasların eş güdümü ve gelişimi, küçük cisimlere ilgi duyulması, hareket faaliyetlerinde gelişim meydana gelmesi, gerçeğe ilgi duyulması, zamanla birbirini takip eden şeylerin algılanması,*
- *3 yaşından 6 yaşına kadarki süreçte: Duygusal becerilerin etkin hale gelmesi ve büyüklerin etkisine karşı daha fazla duyarlılık oluşması,*
- *3,5 yaşından 4,5 yaşına kadarki süreçte: Yazı,*
- *4 yaşından 4,5 yaşına kadarki süreçte: Dokunma duyusu,*
- *4,5 yaşından 5,5 yaşına kadarki süreçte: Okuma”.*

## 2.2.7. Montessori Yaklaşımında Temel Kavramlar

### 2.2.7.1. Emici Zihin ( The Absorbent Mind)

Çocuğun hiçbir vakit başka birisi tarafından eğitilemeyeceği görüşünü savunan Montessori, çocuğun yalnızca kendisinin eğitmesinin mümkün olacağını, çocuğun yalnızca kendisinin eğiteceğini savunmaktadır. Yetişkin kişiler bilgiyi edinirken zihinlerini kullanmaktadır fakat çocuklara baktığımızda ise bilgiyi direkt olarak fiziksel çevrelerinden almakta oldukları görülmektedir. Bu, Montessori' nin Emici Zihin kavramını ifade etmektedir (Temel, 2012).

Emici zihne sahip olan çocuklara baktığımızda bu çocuklarda aynı zamanda özel kavrama yeteneğinden yararlanma güdüsünün de bulunduğu görülmektedir. Yeni dünyaya gelmiş olan çocuğun ruhu, çevresinde meydana gelen her şeyi tıpkı emerek beyninde depolamakta olduğu görülmektedir. Böylelikle insanlarda ilk zihinsel kıpırdanmalar meydana gelir. Fakat bu dönem içerisinde öğrenmenin duyular vasıtasıyla gerçekleşmekte olduğu görülmektedir. Bu sebeple çocukların, özel kavrama yeteneğinden faydalanma güdüsüyle kaslarının harekete geçirildiği görülmektedir. Onlarda bu güdü, yürümek için göstermiş oldukları çabalarda da gözlemlenebilmesi durumu söz konusu olabilir. Yürümeye çalışırken sürekli olarak yere düşen çocuğa baktığımızda yürümeyi başarana kadar pes etmediği görülmektedir. Halbuki yetişkin kişilerin büyük bir kısmı aynı durum içerisinde bulunsaydı birkaç kere yere düştükten sonra artık bu işi öğrenemeyeceği düşüncesine kapılırdı (Durakoğlu, 2011).

Montessori, bilinçsiz emici zihnini özetlerken şu örnekten yola çıkmaktadır; çocuk etrafından çok fazla ses işitir ve bilinçsiz bir şekilde insan seslerini öbür seslerden ayırt etmekte olduğu görülmektedir. Kademeli bir şekilde çocuğun yetişkin kişilerden işitmiş olduğu sesi emmekte olduğu, cümle yapısını, ana dilinin sözcük yapısını, anadiline ait olan sözcükleri ve sesleri öğrenmekte olduğu görülmektedir ve bu amaçla çocuğa bir eğitim verilmemektedir ve çocuğa özellikle bu konuda tavsiyede bulunulmamaktadır. Fakat çocuğun ana lisanını öğrenmekte olduğu görülmektedir. Montessori, tüm çocukların lisanın basit olmasından veya da karmaşık olmasından bağımsız bir şekilde dili her zaman benzeri zamanlarda edindiğini söylemektedir. Bilinçsiz emici zihin döneminde elde edilen dil, temelli bir şekilde yapılanmakta ve bu şekilde çocuğun ana dili halini almaktadır (Korkmaz 2006).

Üç yaşından altı yaşına kadar olan süreç içerisinde, emici zihnin bilinçli seviyeye gelmekte olduğu görülmektedir. Bu seviyede çocuğun daha evvel edinmiş olduğu bilgilerden de faydalanarak yargılara vurmakta olduğu görülmektedir. Bilinçli emici zihin dönemi seviyesinde çocuk duyularının yapılanmasını sağladığından etrafındaki bilgileri duyularından etkili bir şekilde faydalanarak emmekte olduğu görülmektedir. Bu seviyede çocuğun, daha evvel bildiklerini tekrardan yapılandırmaya başlamakta olduğu görülmektedir. Örnek verecek olursak; bilinçsiz emici zihin düzeyinde bulunuyor ise renkler arasında farklılıkların karşılaştırmasını yapma ve onları bölümlendirme yeteneklerini daha da ilerleterek zihninin içerisinde yapılandırmakta olduğu görülmektedir (Korkmaz, 2006).

#### **2.2.7.2. Özgürlük ve Disiplin**

Montessori sınıflarına baktığımızda; her bir çocuğun bir şeyler gerçekleştirme özgürlüğüne sahip oldukları görülmektedir, fakat yapılmış olan şeylerin bütün çocuklarca aynı zamanda gerçekleştirilmesi durumunda özgürlüğü de mevcuttur. Çünkü bütün çocukların aynı zamanda benzer şeyleri yapmaya hazır olmaları mümkün değildir. Hazır halde bulunmuş olmaları da birbirlerinden farklıdır. Çocukların hazır bir hale gelebilmeleri amacıyla kendilerinin iç disiplinini meydana getirmeleri gerekir ve iç disiplinlerini geliştirmeyen oluşturmayan çocuklar özgürlüğe hazırdır ( Temel, 2012).

Montessori eğitimine baktığımızda çalışmalarının ana merkezinde özgür seçimin yatmakta olduğu görülmektedir. Özgürlük kavramının, Montessori'nin eğitim sistemi içerisinde en sık yanlış anlaşılakta olan konu olduğu görülmektedir. Montessori eğitiminde uygulanmakta olan özgürlük hiçbir biçimde, kimi okullarda uygulanmakta olan başboş bir özgürlük manasını ifade etmez. Ayrıca Montessori'nin disiplinli bir çalışmadan yana olduğu görülmektedir. Fakat çocukların; çalışmayı arzuladıkları materyali, çalışmayı arzuladıkları şahısları, çalışmayı arzuladıkları yeri ve zamanı özgür bir şekilde seçtikleri görülmektedir. Montessori, disiplin ve özgürlüğü birbirinden ayırmamızın mümkün olmadığı bir madalyonun iki yüzü şeklinde betimler (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Kayılı, 2010).

Montessori sınıflarındaki çocuklara bakıldığında hareket etme özgürlüğü var oldukları görülmekte, fakat bu özgür olma durumu hem kendine hem de etrafına zarar vermeme özgürlüğü şeklinde ifade edilmektedir. Bu özgürlük kendisi ile beraber getirmiş olduğu

sorumluluklarla bir disiplin olarak ifade edilmektedir. “Her çocuğun konuşma özgürlüğü vardır, bu özgürlükle gelen sorumluluğun ise dinleme ve anlama sorumluluğu olduğu görülmektedir. Çocuk faaliyet seçmekte özgürdür, eğer istediği faaliyet için gerekli olan materyal bir başka çocukça kullanılıyor ise, o zaman çocuğun bekleme sorumluluğu ile bir disiplin geliştirmesi gerekmektedir. Çocukların grup faaliyetleri ve grup meydana getirme özgürlüğü vardır fakat çocuk bir gruba dahil olmaya hiçbir zaman zorlanmamaktadır,” hiçbir şekilde bir gruba zoraki olarak dahil edilememektedir. Grubun meydana getirilmesi için, grup üyelerinin kararına karşı saygı duymaları gereklidir (Korkmaz, 2006).

### **2.2.7.3. Bağımsızlık**

Montessori, bağımsızlığın doğum öncesinden başlamakta olduğunu ve doğa tarafından insanlara verilmekte olduğunu ifade etmektedir. Montessori tarafından bağımsızlık kavramı şu örnekle açıklanmaktadır, insanların cinsiyetlerini seçememesi her insana doğa tarafından verilmiş olan bir bağımsızlığın bulunduğunu göstermektedir. Hamilelik süreci içerisinde bebeğin hayati bütün gereksinimlerini anneden almakta olduğu görülmekte ve bu ihtiyaçları karşılar iken de anneye sormamaktadır. Dolayısıyla bu durumda bize bebeğin doğum öncesinde de bağımsız olduğu göstermektedir (Temel, 2012). Fiziki bakımdan etrafını keşfeden çocuğun hareket bağımsızlığını edinmekte olduğu ve etrafını daha etkin bir şekilde kullanmaya başladığı görülmektedir. Montessori sınıflarına baktığımızda, çocukların bağımsızlığına destek veren bir ortam yer aldığı görülmektedir. Montessori sınıflarında bulunan çocuk özgürlüğünü etkin bir şekilde kullanmak için bağımsızlığa gereksinim duymaktadır (Korkmaz, 2006).

### **2.2.8. Montessori Eğitim Programı**

#### **2.2.8.1. Günlük Yaşam Materyalleri ve Deneyimleri**

Günlük yaşam yetenekleri faaliyetleri; çocukların daha aktif olmaları, tercih yapmalarına ve ustalık edinmek amacıyla fiiller meydana getirmelerine yardımda bulunmaktadır. Çok çeşitli içeriklere sahip olan deneyimleri kapsamakta olduğu görülmektedir. Günlük yaşam yetenekleri faaliyetlerini genellikle ufak yaştaki çocukların (2,5 yaşında) daha büyük bir hayranlık ve istekle yapmakta olduğu görülmektedir. Bu işleri yapmak için istekli olmaları, beceri kazanmak için duyarlı zamanlara da bir nevi vurgu yapmakta. Çocuklara bu alıştırmalar, davranışlarını

kontrol ve koordine etmeyi, sabırlı olmayı ve odaklanarak çalışmayı öğrenmeleri konusunda yardımcı olur. “Günlük Yaşam Beceri Etkinlikleri”, konuşma, duyu, evrensel öğrenme ve matematik faaliyetleri için bir ön hazırlık vazifesi üstlenir (Büyüktaşkapı, 2011;Çakıroğlu Wilbrandt, 2008). İnsanların öğrendikleri kavram ile benzerlik taşıyan başka bir kavramı daha evvelden biliyor olması durumunda ise, bahsedilen yeni kavramı çok daha hızlı öğrendikleri görülmektedir. Bu durum, pozitif bir aktarımdır. Ancak bu benzeme durumu aldatmaca içeren bir durum da olabilir (sahte araçlarla yapılan çalışmalar) negatif aktarıma sebep olabilmektedir (Morgan, 1999). Montessori eğitim modelinde öğrenmenin temelli şekilde olmasını sağlayan, günlük yaşam becerileri faaliyetlerinin gerçek araçlarla yapılmış olmasıdır. Öğrencilere ne olup bittiğini ve içinde bulunduğu konuşmanın ilerlemesine yardım etmesi ve neler gerçekleştirebileceğini göstermek için rutin yaşamsal maharetlerinde anlatı konuşmasını kullanma eylemini tavsiye etmektedir. Bu aynı zamanda içsel konuşmanın da gelişmesini sağlar. Ve aynı zamanda bu durum, başka bir önemli kabul edilen dolaylı amaçtır. İç konuşmanın ilerlemesi durumu, dürtülerin kontrol edilmesine ve kendini kontrol altına alma becerisine yardımcı olması gibi, ayrıca sessiz bir şekilde okumaya da yardım eder. Fakat okuma becerisini daha kolay bir hale getirmek odaklanma ile ilgilidir (Sherill, 2014).

Faaliyet olarak rutin hayat becerileri, çocukların elinden beynine geri bildirim döngüsü sebebiyle el kaslarını ve aynı zamanda zekâyı daha güçlü hale getiren araçlar kullanma imkânı verir. Direkt olarak ve dolaylı hedefler ayrıca elle yazma ve okuma için gerekli olan koordinasyon ve yoğunlaşmanın geliştirilmesi konusunu da kapsar (Lillard ve Jessen, 2003).

Montessori yaklaşımının, günlük yaşam becerileri bileşeni olarak kabul edilen; çocuğun ev ortamı ile sınıfının arasında bulunan bağlantısıdır. Çocuğun bağımsızlık ve düzen isteği, çok daha komplike görülen Montessori araçlarına ilerlemeye devam edebilmek amacıyla gerekli olan öbür ince öğrenme becerilerinin yanında aynı zamanda ince motor geliştirmeye de destek veren farklı materyal ve etkinlikler kullanılarak hazırlanmakta olduğu görülmektedir (Topbaş, 2016). Çocukların günlük yaşam becerilerinin faaliyetine yönlendirilmesi durumunda, kendi başlarına bir başka faaliyet seçebilme ve özgür bir şekilde iş döngülerinin içinde aksiyonu sürdürme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Linebarger, 2016). Çocukları yoğunlaşmaya, kendi hızıyla hiçbir kesinti olmayacak bir şekilde çalışmaya ve genel

olarak güven ve memnuniyet duygularıyla neticelenen bir çalışma döngüsünün tamamlanmasına iten hassas hareketleri çocukların kazanmasını sağlar. (Morrison, 2007; Topbaş, 2016).

Gündelik hayatın içerisinde yapılmış olan en iyi uygulamalardan bir tanesi de başkalarına karşı iyi davranmak, lütuf ve nezaket çalışmaları olarak ifade edilmektedir (Seldin, 2013). Nezaket ve zarafet dersleri, Garfield-Anderson (2010) tarafından Montessori müfredatına benzetildiği ve çocukların erken öğrendikleri zaman algin eğitimle kalıcı yaşam şekline dönüştüğü gözlemlenmiştir. Çocukların toplu yemek vakti vasıtasıyla önemli olarak kabul edilen lütuf ve nezaket derslerini öğrendikleri görülmektedir. Bu dersler tüm çocuklara öğretilir ve bu durum çocukların toplum içindeki rolünün farkına varmasına yardım eder ve "küresel vatandaşlar" ın gelişmesi konusunda katkı sağlar.

**a) Montessori Eğitim Yönteminde “Günlük Yaşam Becerileri Etkinlikleri”**

Genellikle küçük yaşta çocuklara ilk etapta, günlük yaşam becerileri etkinliklerinin tanıtıldığı görülmektedir. Günlük Yaşam Becerileri faaliyetleriyle başlanılmasının sebeplerinden biri çocuğun yetişkin kişiler gerçekleştirirken halihazırda bu durumları gözleme faaliyetini yapması böylelikle onları taklit etmek istediği ve çocuğa aşına gelen kati görevleri kapsamıdır. Günlük yaşam becerileri faaliyetleri, çocuğun yetişkin bir kişiden esinlenmesini, yinelemeleri ve değer verdiği noktalara daha çok odaklanabilme yeteneklerini içermektedir (Montessori, 2016, Lillard, 2013). Günlük yaşam becerilerinin başlangıçta küçük çocuklara gösterilmesi, çocukların okula daha kolayca alışması ve daha çabuk ve kendi başına yeterli olacak olan becerileri öğrenebilmesi için de gerekli kabul edilmektedir. Günlük yaşam becerileri uygulamalarındaki amaç “kendi kendine yapabilmek” tir. Örnek verecek olursak; cam şişe yere düştüğü zaman, şişe kırılınca çocuk camları toparlaması ve yeri süpürmesinin gerekli olduğunu bilir ve toplamak için uğraşır. Benzer durum başkasının başına geldiği zamanda hemen yardımcı olabilir. Çocuk hayatın önemli bir parçası olarak kabul edilen bu hallerle başa çıkabilir (Erben, 2005).

“Kendi başıma yapmama yardım et” cümlesi ne anlama gelmektedir? Hangi eylemi gerçekleştirmemi arzu ediyorsan, onu kendi kendime yapabilmem için bana ufak ufak yardım edebilirsin. Kendi başıma ayakkabımı giymeye çalışırken lütfen beni bekle, benim ayakkabımı giyme arzumu o kadar büyük ki, inanır mısın şu anda benim dışımda,

bu istek başkasında bulunmuyor. Ayakkabımı ters olarak giymemek için yönünü düzgün yaparak, benim yönümde çevirip bırakman bana için hakiki bir yardım olur. Fakat izin ver onu ben giymeye çalışayım. Tek başıma tuvaleti kullanabilmem mümkün. Çeşmeye yetişmem için tek basamağı olan bir tabure ile yardımcı olabilirsin. Hemen kolaylıkla uzanarak ulaşabileceğim mesafede dış fırçası ve dış macunu benim için muhteşem olur. Aynı zamanda ayna varsa, o zaman kendime de bakabilirim. Her zaman ceketimi neden yerlere attığının sebebi ne sence? Söyleyim, benim boy uzunluğuma göre bir elbise askısı bulunmuyor. Su içmeyi istediğimde, benim kaldırmayabileceğim yükte ve bana uygun boyutta bir sürahi bulunmuyor, kolay bir şekilde alabileceğim bardak da bulunmuyor. Ayakkabımı çıkardığım zaman koyabileceğim bir ayakkabılık var, ancak benim ayakkabıma yer bulunmuyor. Birçok oyuncuğa sahibim. Ama sen hangi oyuncuğa seçersen o oyuncak ile oynama mecburiyetinde oluyorum. Böyle olduğu zaman da kendi kararlarımı kendim veremiyorum, yaptığım seçimlerde hiçbir şekilde hür olamıyorum. Her zaman mutsuzum ve her zaman ağlamak istiyormuş gibiyim! Kendim olmama yardımcı ol. Bu benim kendime karşı saygı duymam konusunda beni teşvik ediyor (Seldin, 2013; Pitamic, 2013; Poussin, 2015; Baynham, 2016).

Montessori eğitimi metodunun gerçekleştirilmesinde çocuklara birbirini sıra gösterilmesi gerekli olan alıştırmaların dizisi ya da farklı serileri bulunmaktadır. Bir seri sona ermeden diğer bir seriye geçilebilmesi mümkün olmamaktadır. Bu sıranın her zaman bilinmesi gerekmektedir. Örnek verecek olursak; el yıkama alıştırmaları gösterilmemiş olan bir çocuğa, ayakkabı cilalama veya toz alma çalışmasının da sunulması durumu mümkün olmaz (Büyüktaşkapı, 2011; Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Rutin yaşama alanına baktığımızda içerisinde yanlış denetimi barındıran faaliyetlerle dolu olduğu görülmektedir. Montessori tarafından, küçük çocukların düzen gereksinimine bir tepki olarak özgürlük için nezaket ve lütufu tanıttı. Çocuğun, çevresinde önceye kıyasla daha rahat davranması için sosyal yapıları bilmesi ve aynı zamanda da özümsemesi gerekmektedir. Nezaket ve Lütuf dersleri, küçük çocukların etrafında bulunan şahısların tepkisini ve bilincini sağlayabilmek için ihtiyaç duyulan sözcük, fiil ve adımları verir. Bu durumda, çocuğun sosyal yapısının olduğundan iyi bir yönelime sahip olmasına sebebiyet verir (Introduction to Grace and Courtesy, 2017).

Okul öncesi eğitim programlarında bulunan özelliklerden söz ederken kullanılmakta olan sarmal ifadesi, Montessori eğitim metodunun epey içinde kabul edilmektedir. Çocuklar arası eğitim veya bir önder tercih edip takip etme gibi gelişime birçok yönden katkıda bulunan tesirleri de bulunmaktadır. Linebarger'ın (2016) yapmış olduğu incelemelerinde; bir çocuğun rutin yaşam becerileri etkinlikleri ile çalışma şekline yönlendirildiği zaman öbür çocukların da onu izleyeceğini gözlemlemiştir. Oda çevresinde gezinmekte olan çocuklar ilgisini çekince ve faaliyetlere dahil olmayı sevinçli bir şekilde tercih etmişlerdi. Sınıfın yarısından fazlasının işaret ettiği ise güne başlamak için günlük yaşam becerileri aktivitesini tercih etmektir.

Montessori uygulama gereçleri yalnızca bir materyalden daha çok sessiz, sabırlı, sakin, eleştirme yapmayan, uyarıda bulunamayan bir öğretmen gibidir. Hatanın kontrollü olduğu kabul edilmektedir (Montessori,2016; Polk Lillard, 2014). Kendi kendine meydana gelen “düzgün gitmeyen bir şeyler var” mesajı iletilir. Mesela, öğretmenin göstermiş olduğu kapı açma-kapama çalışması esnasında, büyük bir ses meydana geliyorsa, bu hata kontrolü olarak kabul edilmektedir. Veya da tutmalı silindir bloklar gerçek yerlerini buluncaya kadarki süreçte devamlı olarak hata verir. Süpürmek, yıkamak, toz almak, kurulamak, parlatmak, cilalamak gibi aktiviteler için verilmiş olan bire bir örnekler olarak kabul edilmektedir. Bunların tamamında hataların kolay bir şekilde ayırt edilebildiği görülmektedir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Montessori, 1982). Kendinin ne derece hata içinde veya ne derece hata yapmamış olması ile ilgili çabuk geribildirim elde eden öğrenciye baktığımızda, genelde daha çabuk öğrenmekte oldukları görülmektedir. Ne derece gelişme gösterdiğini kesin bir şekilde bilmeyen çocuğa baktığımızda ise genelde çok daha yavaş öğrendiği görülmektedir, hatta bazı durumlarda çocuğun hiç öğrenemediği de gözlemlenebilir (Morgan, 1999).

Uygulamalar esnasında belirlenmiş olan sınırlılıklar bulunmaktadır. Masa üzerinde masa iş halısı veya 70x120 ebatlarında (çocuğun taşıyıp sermiş olduğu) halı üzerinde yerde çalışma yapılır. Bu etrafına şunu iletir “Bu alanda şimdi ben çalışıyorum. Lütfen beni rahatsız etmeyiniz”. Başkasının müsaade alarak yaptığı faaliyetini izleyebilmesi mümkün olabilir, fakat hiçbir şekilde müdahalede bulunamaz. Eğitimin içerisinde; çocuktan çocuğa öğrenme, sabır, saygı, nezaket vb. gibi birçok unsur bulunur. Aynı zamanda sınırlılıkların kavram kazanmaya etki eden belirginlik ilkesini de gerçekleştirmekte oldukları görülmektedir (Morgan, 1999; Polk Lillard,2014).

## **b) Günlük Yaşam Becerileri Etkinlik Alanları**

Günlük yaşam becerileri faaliyetleri Montessori sınıfının esas kalbi olarak kabul edilmektedir. Gerçek yaşamda olan görevler üzerinde çalışmalar yaparak, çocukların temizlemek, giyinmek ve yemek gibi günlük etkinlikleri keşfeden farklı etkinlikler vasıtasıyla bağımsızlıklarını, koordinasyonlarını ve yoğunlaşmalarını geliştirdikleri görülmektedir. Çocuğun öğrenmesi konusu üstüne detaylı yapılacak olan bir giriş için, her çocuğun kişisel gereksinimlerine göre özel hale getirilmiş gereç ve faaliyetler geliştirmesine müsaade edilmesi durumu mümkün olabilmektedir. Sınıfa çocuğu çeken ve sınıf içerisinde bulunmayı arzu etmesine sebep olan şeyin ne olduğuna bakacak olursak; gelişmeyi öğrenmek için bir sevgiye izin vermek olduğu görülmektedir. Çoğu çocuk için bu durum, sınıfta yapılmakta olan günlük yaşam faaliyetleri ile başlamakta olduğu görülür (Linebarger, 2016; Howe, 2010). Bu faaliyetler, etrafına ve kendisine karşı daha özenli olmayı, sorumluluk üstlenmeyi özendirme ve şahsiyet saygılarını geliştirme durumunu fark eden bu vazifeleri çocukların öğrenmesini sağlar. Günlük yaşam becerileri faaliyet alanlarının kimi kaynaklarda beş, kimi kaynaklara göre ise dört esas alanı kapsadığı görülmektedir. Bu dört alan; çevre bakımı, kişinin bakımı, davranışın denetimi ve nezaket ve lütuf olarak ifade edilebilir. (Morrison, 2007; Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Durakoğlu, 2010; Eissler, 2014;

1. Eylem koordinasyonu ve sosyal yaşama intibak faaliyetleri: Hareket eğitimleri, çocukların fizyolojik organizmalarında oluşturmaları gerekli olan tüm koordine hareketlere karşılık olarak gelmesi sebebiyle çok karmaşık bir hal aldığı görülmektedir. Çocuğun yön vermeden ayrılması durumunda, hareketlerinde düzensizlikler görülmektedir ve bu düzensiz hareketler küçük çocuğun bir özelliği olarak kabul edilmektedir (Montessori, 1914). Hareket çalışmalarının bedenine eşgüdüm kazanması bakımından önem taşımakta olduğu görülmektedir. Huni kullanarak bir kaptan öbür kaba boşaltma, sıvılara boşaltma çalışması, tahıllarla boşaltma çalışması, bir kaptan öbür kaplara eşit miktarda paylaşırma, bir kaptan bir kaba kaşıkla aktarma, saç örme, mendil katlama, kapı açma ve kapama, serme ve toplama, halı taşıma, masa taşıma sandalye taşıma (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Practical Life, 2018).

2. Kişisel bakım faaliyetleri: Montessori kılavuzunda; “Yukarıdaki resim kastedilerek “bütün bir dersi gösteren bir resim bulunmaktadır. Bu dersler tüm çocuklar için gerekli değildir” der. Çünkü kendi aralarında öğrenme gerçekleşir ve kendi hareketlerini çözümlenmek, bunları birbirinden ayrı şekilde çok ağır ve özenli bir biçimde gerçekleştirmek amacıyla önemli bir sabır gösterdikleri görülmektedir. Çocuğun konforlu bir pozisyon içinde oturabilmesi durumu söz konusu olabilir ve aynı zamanda da çocuğun çerçevesini masa üstünde tutabilir. Çerçeveyi olağanca ilgiyle sürekli olarak açıp ve kapatır. Bu durumda olağanüstü bir el becerisi kazanmasını sağlar ve imkânı elde ettiği vakitte gerçek kıyafetler bağlama isteği edinir. Kendilerine ait olan ve arkadaşlarına ait olan kıyafetleri giymeyi arzulayanların genellikle en ufak çocuklar olduğu görülmektedir. Bu çeşit etkinlikler çocuklar için bir eğlence gibi görülmektedir. Kendilerine yardım etmeye çalışan yetişkin kişilere karşı bütün güçleriyle direnç gösterirler (Montessori, 1914). Kilitli iğne çerçevesi, yapışkan fermuar çerçevesi, fermuar çerçevesi, delik ayakkabı bağı çerçevesi, kurdele çerçevesi, kemer tokası çerçevesi, kopça çerçevesi, çıtçıt çerçevesi, düğme çerçeveleri ile yapılan çalışmalar, burun silme, gerekli görülen düzenlemeleri yapma, aynada kendini inceleme, saç tarama, diş fırçalama, çamaşır ütüleme, çamaşır yıkama, ayakkabı boyama, el yıkama gibi faaliyetleri içerir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

3. İçinde bulunduğu ortama mesuliyet hissi geliştirilmesi faaliyetleri: Masanın düzenlenmesi, çamaşır yıkanması şeklindeki gibi daha büyük eylemlerin öğretilmesini sağlamak için müdahalede bulunulmalı, çocuğa az sözcük söyleyerek ya da hiç sözcük sarf etmemekle beraber, onlara çok hassas kabul edilen fiiller vermelidir. Bir koltuktan kalkmak, oturmak, objeleri alıp götürmek ve onları başka insanlara zarafet ile gösterme, tabakları birbirinin üstüne koyar iken fazla ses çıkarmadan onları masa üzerine yerleştirme öğretilmektedir (Montessori, 1914). Masayı süpürmek, masanın tozunu almak, masanın üstünü yıkamak, gümüş veya metal parlatmak, çiçek bakımı yapmak, yiyecekler hazırlamak, grup şeklinde gerçekleştirilen etkinlikleri de içerir. Sofrayı hazırlama, masadakileri kaldırma ve bulaşıkları yıkama da bu çeşit faaliyetler içinde bulunur (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

4. Davranış şekilleri egzersizleri (Lütuf ve Nezaket): Çoğu çocuğun yer aldığı sınıflar içinde, bulaşık yıkamak ve masada hizmet etmek gibi çeşitlilik gösteren ev işlerinde çocukların da yardımcı olması adına gereken düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Çocuklar tarafından bu şekildeki bir iş döngüsüne kolay bir şekilde

saygı duyulur. Çocuklara, bu faaliyeti yerine getirmelerini söylemeye lüzum bulunmamaktadır çünkü iki buçuk yaşından daha küçük olanlar dahi kendi kendine gelip ve işi yapmak için teklifte bulunurlar. Sık sık taklit etme çabalarını takip etmek gerekmektedir. Çocuğun araştırmalar ve keşiflerde bulunması için düzen duyarlılığına gereksinim vardır. Böylelikle çocuğun ayrıca zihinsel düzenlemeler ve şemalar meydana getirmeye başladığı görülmektedir (Korkmaz, 2006; Dresser, 2000; Williams, 1996).

Bu özelliklerin anımsanması ve neticesinde karşı karşıya kalınan zorluklarını ortadan kaldırmak gerekmektedir (Montessori, 1914). Selamlaşma, vedalaşma, nazik bir şekilde teklifte bulunmak, reddetmek veya kabul etmek, birbiri ile ilişkide bulunarak özür dilemek, teşekkür etmek, tebrik etmek, hayranlığını ifade etmek gibi eylemlerde bulunmanın haricinde, aynı zamanda hapşırma, burun silme, öksürmeyi de öğrendikleri görülmektedir. Öncü model öğretmen olarak kabul edilir iken daha sonra bu pozitif tavrın sınıfa yayıldığı görülmektedir (Lillard, 2014; Practical Life, 2018).

5. Çizgi üstünde yürümek ve sessizlik etkinlikleri: Montessori okullarında, çizgi üzerinde yürümek ve sessizlik etkinlikleri yapılabilmesi için rastgele bir materyalinden faydalanılmasına gerek yoktur. Aynı zamanda bu çalışmanın, çizgi üstünde yürümek faaliyetlerini de desteklemek hedefiyle yapılmakta olduğu görülmektedir. Her iki etkinliğin de taşıdığı esas amaç, çocukların kontrollü bir şekilde davranmalarını temin etmektir (Seldin, 2013; Poussin, 2015; Baynham, 2016).

En mühimi olanı kabul edilmesi lazım olan jimnastik egzersizleri arasında yer alan çizgi olarak kabul edilmektedir. Bir çizginin tebeşir ile veya genişçe bir zeminin üstüne boyalardan faydalanılarak belirlendiği görülmektedir. Bir çizginin yerine elips şeklinde iki eş merkezi bulunan çizginin de olabileceği görülebilir. Çocuklara, bu ipleri tutarak sıkı halat yürüteci gibi yürütmesi, ayağını diğer ayağının önüne koyması öğretilir. Çocukların dengesini sağlamak ve sağladıkları dengelerini de muhafaza etmek amacıyla, çizgiler yalnızca zemin üstüne çizildiği için, hesap edilmesi gerekli olan herhangi bir riski bulunmadığı müddetçe, gerçek sıkı ip şeklindeki yürüteçlere çok benzer bir şekilde gayret gösterdikleri görülmektedir. Öğretmen tarafından, egzersiz yapılır ve ayaklarını nasıl ayarladığını açık bir şekilde öğretmen göstererek anlatır; çocuklar öğretmenlerinin konuşmasına bir lüzum görmeden öğretmenlerini taklide başlarlar. Çizgi üstünde yürümek alıştırmalarının en mühim hedefi olarak kabul

edilen ise, çocuğun, ayaklarını kontrollü bir şekilde yönetmesi amacıyla yoğun bir şekilde dikkatli olmalarını sağlamadır. Aynı zamanda bu alıştırmalar ile çocuğun, dengeli ve düzgün bir şekilde yürümesi için gerekli olan hareketleri meydana getirecek kadar becerili olması amaç edinilir. Sonrasında; bu alıştırmaların tamamının keman, piyano gibi enstrümanlarla birlikte gerçekleştirilmekte olduğu görülmektedir (Montessori, 1914).

Montessori, sessizlik alıştırmaları yapmakta olan çocukların, masa üstüne eşyaları gürültü yapmadan koyabilmeye, sandalyeyi fazla ses çıkarmadan hareket ettirmeye, eşyalara çarpmadan yürümeye çalıştıklarını söyler. Bu alıştırmalar çocukların organları ile ortak bir hedef için koordinasyonlarını kurabilmelerini sağlar. Böylece onların kontrollü bir şekilde hareket edebilmeleri konusundaki yeteneklerinin de gelişeceğini söyler (Montessori, 1978).

### **c) Günlük Yaşam Beceri Etkinliklerinin Çocuğa Kazandırdıkları**

Günlük yaşam becerileri faaliyetleri olarak kabul edilen, ilk materyalle çalışma etkinlikleridir. Çocuğun denetim elde edebilmesi mutlaka yaparak edinme ile olur. Çocuğun uzun ve kısa süreli gözlemlerini deneyimlemesine olanak verir. Kendi duyarlılıklarının farkında olarak kendi kendini yönetme yeteneği kazandıkları görülür. Materyallerin özellikleri neticesinde duyular daha hassas bir hal alır (Eissler, 2014). Mesela: nezaket, zarafet dersleri dürtü kontrolünün ilerletilmesini sağlar, geciken memnuniyeti, uygun ve sağlıklı beslenme alışkanlıklarının daha da ilerletilmesini kapsar (Lillard ve Jessen, 2003). Yiyecek hazırlama faaliyeti yemek yemeye ve ötekilerinin sunulmasına değin çocuktan sabretmesi talep edilirse, bir toplum bağlamında lütuf ve nezaketi öğrendiği görülmektedir (Garfield-Anderson, 2010). Günlük yaşam faaliyetlerini ilk başlarda çocuğun kendisini yapılandırmada kullandığı görülürken, 5-6 yaşlarında bu egzersizleri başka insanlar için ve topluluk için yapmakta olduğu görülür. Şahsi masasını temizlediğinde diğer kişilerin masasını da temizlediği görülür çocuğun. Böylelikle kendiliğinden toplumsallaşmaya doğru yönelim durumu söz konusu olur (Poussin, 2015).

Doğal materyallerle arasında doğrudan ilişki kurarak doğrudan tecrübe kazanmaları elde edilir. Tecrübeler esnasında insanın ve eşyanın yasalarını keşfettiği görülür. Materyallerin yeni kullanım alanlarını ve farklı kombinasyonlarını bu şekilde fark eder çocuklar ve bunun neticesinde de bunları denerler. Sebepsel ilişkiler ile ilgili

tecrübeleri de toplar, bir araya getirir. Böylelikle çocuklar, kendi sınırlılıklarını ve yeteneklerini öğrenirler. Bu da çocukların kendisini tanımasını sağlar. Böylelikle çocukların odaklanma becerisinde artış durumu söz konusu olur, bir işe başlamada ve bir işi sonlandırmada sebat gösterme alışkanlığı kazanmalarını sağlar bu da çocukların. Deneme yanılma hususunda tecrübeler edinirler bu şekilde. Bir çalışmanın farklı evrelerdeki mantıksal sırasını kavramalarına da sebep olur. Bu durum aynı zamanda çocukları bir sonraki gelişim görevine de hazır hale getirir. Bilgilerin içselleştirilmesi sağlanır. Yapmış olduğu işle aynı zamanda içsel doyum sağlanır (Eissler, 2014; Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Lillard, 2013; Montessori, 2016; Morrison, 2007).

Davranışlarda meydana gelen sapmaları belirgin hale geldiğinde ve çocuk tertipsizlik aşaması durumundaysa, günlük yaşam becerileri gereçleri ve etkinlikleri, çocuğun bir sonra gelen normalleştirmek evresine geçmesi ve normal hale gelmiş bir şekilde gözlenmesini daha kolay bir hale getirebilir mi? Sınıfa beklenen faydalar içinde daha az kesinti olmasına ve yoğunlaşmaya özendirilmesine daha uygun sakin bir ortam yer almaktadır. Normalleştirmenin, bir çocuğun uzun bir süre işine detaylıca nasıl daha da yoğunlaşacağını öğrendiği zaman varolduğu belirtilir. Bu yeteneği kazanmak, öz denetimde mühim gelişimlerin olmasını sağlar (Lillard, 2005). Bir öğretmen için en büyük başarı ‘çocuklar ben yokmuşum gibi çalışıyorlar’ diyebilmektir. (Montessori, 1982). Ervin, Wash ve Mekke (2010), Montessori eğitimi alan öğrencilerin, Montessori eğitimini görmeyen öğrencilere kıyasla daha iyi öz düzenleme gösterdiklerini farkettiler. Linebarger, (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, bir çocuk günlük yaşam becerileri veya farklı bir yol kullanarak bir faaliyete yönelmediği zaman, bir yetişkin kişiyle beraber etrafını gözlemlemenin, çocuğun normalleştirme süreci içerisinde yardım etmesi bakımından faydalı olduğunu gördü.

#### **d) Günlük Yaşam Becerileri ve Duyuların Eğitimi**

Montessori, bu çeşit etkinliklerde çalışma alışkanlıklarında gelişme sağlanabilmesi için daha karışık öğrenme çeşitliliğinin gerekliliğini ve bütün öğrenme faaliyetlerinin temelinde bir duyu–eylem durumunun varlığını varsayar. Montessori, ellerin çocuğun başöğretmenleri olduğunu ifade etmektedir. Çocuğun eline koyamadığınız şeyi aklına koyamazsınız (Oğuz ve Akyol, 2006; Topbaş, 2016; Montessori, 1982; Montessori, 1999). Duyu çalışması aynı zamanda farkındalık çalışması olarak kabul edilir.

Akademik çalışmaların öncesinde, günlük yaşam becerileri faaliyetleri ile veya hemen ardından uygulanmakta olduğu görülür (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Günlük yaşam becerilerinin ifade ettiği, bir çocuğun motor becerilerini, bilişsel gelişimini, özgüveni ve kendi şahsiyet gelişimi için ve ilk önce bağımsızlığı geliştirmesi için kişiye yardım eden herhangi bir fiziki faaliyettir. Elleri, kolları, bacakları, ayakları, gözleri vb. devrede kabul edilmektedir. Denetimli davranışlar çocuğun kendisinin etrafı hususunda bağımsız olma ve ustalık edinmesine yardım eder. Oturmak, taramak, yürümek, oyuncak tutmak bebekler açısından günlük yaşam becerileri olarak kabul edilmektedir. Yürümeye başlayan çocuğa baktığımızda fethetmek amacıyla yeni alanlar için hazır olduğu görülmektedir. Kapıyı çarpma, düzgün yeme, el ve yüz yıkama, diş fırçalama, giyinme görgü kaideleri vb, çocuğu yaşama hazır hale getiren günlük yaşam becerileri, kendine iyi bakma, kendine güvenme ve özgürlüğünü vermek ile kalmamakla birlikte, çocuğu yeni öğrenmelere karşı da daha hazır hale getirir (Practical Life, 2018).

Montessori sınıflarında yer alan küçük çocuklara yardım etmek amacıyla tasarlanmış olan bu eğitim programları, el yıkamak, toz almak ve paspas gibi faaliyetlerle kendi ve aynı zamanda da çevresinin bakımını görev edinmeyi öğrenirler bu şekilde. Bu etkinlikler, okul öncesi yaş çocuklarına hiç kimseye bağımlı olmadan çalışma, yaptıkları işlere yoğunlaşmak geliştirmek ve sonrasında okumak ve matematikle çalışarak hazırlanma konusunu öğrenmelerine de yardım ederken daha yetişkin çocukların çok daha ileri düzeydeki etkinliklere katılmaları durumu söz konusu olur (Conway ve Fink, 2015).

Montessori'nin ilk önce üzerinde durduğu duydur, daha sonra ise zekânın eğitimine odaklandığı görülür. Çocuğun duyarlarını doğal bir şekilde kullanmakta olduğu ve daha mükemmel hale geldiği 3–7 yaşları arasında, duyarların gelişiminin ne derece önemli olduğunu belirtir. Bu yaşlar arasındaki yaşam evresine baktığımızda, çabuk bir fiziki gelişme safhasını içermekte olduğu görülür ve bu zekâ ile ilişki içerisinde bulunarak duyu faaliyetlerinin şekillendiği dönemdir. Bu sebeple duyarların eğitime bu şekillendirici vakitte başlanması gerekmektedir. Montessori, estetik ve ahlak eğitiminin, duyu eğitimiyle yakın bir ilişki içinde bulunduğuna inanıyordu. Duyu eğitimi, duyarların çoğalmasını sağlar ve aynı zamanda uyarıcılardaki ince farklılıkları kavrama kapasitesinin de geliştirilmesine katkı sağlar. Bu sebeple çocukların tadararak,

hareket ederek, hissederek, dokunarak, duyarak, görerek öğrenecekleri materyallerin tasarlanmasını sağlamıştır (Öngören, 2008).

Psikolojide kavramların, günlük yaşamda; bağlam, ayırt etmeyi öğrenme veya terimlerin bağlanması ile kazanılmakta olduğunu söyleyen Morgan, kavramların öğrenilmesi konusunda yardım eden etkenler; öbür kavramlardan belirginlik, aktarma, malzemenin manipüle edilmesi olanağı, bir kavram arama talimatı ve kazanılabilir bilimin hepsini içermesi gerektiğini söylemiştir. Duyu materyallerine baktığımızda Montessori materyalleri içerisinde ayrı bir önem taşıdığı görülmektedir. Her materyalin bir tek duyuya yönelik olduğu görülmektedir, tek bir özellik ile yalıtılmış olduğu görülmektedir. Sınıfta yalnızca bir adet bulunmaktadır. Materyallerin kullanımının ilk önce öğretmenin çocukla alakalı gözlemleriyle, daha sonra ise öğretmenin teklifi ve öğretmen öğretisiyle gerçekleşmekte olduğu görülmektedir (Büyüktaşkapı, 2011).

Duyuların eğitimlerinin yönlendirilebilmesi için genel bir prosedür sırasının olması gerekmektedir:

1. Etap: Kimliklerin bilinmesi (birbirine benzeyen objelerin eşleştirilmesinin yapılması ve katı biçimlerinin kendilerine uygun yere yerleştirilmeleri)
2. Etap: Tezat ve tanıma (nesneler bir dizi uç sunumu).
3. Etap: Birbirlerine çok benzeyen objelerin ayırımın yapılması (Montessori, 1914/2009).

Çocuğun ilgisini belirli bir zamanda kendine etkide bulunan duyu uyaran üstüne daha yoğun hale getirmek için, mümkün olduğu kadar anlamı yalıtılmak; Örnek verecek olursak, odada bütün egzersizleri uygulamak için sessizliğin sağlanması ve görme duyu eğitimi ile alakası bulunmayan belirli alıştırmalar için gözlemler ortaya çıkarmak.

Duyu materyallerinin yenilenmiş haliyle 8 gruptan meydana gelmektedir (Nienhuis, 2016; Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Montessori, 1914, Montessori, 2009).

1. *“Dokunsal algıya yönelik olan materyaller”*,
2. *“Görsel algıya yönelik olan gereçler (Renklerin, şekillerin boyutların kavranmasına yardımcı olan gereçlerdir)”*.
3. *“İşitsel algıya yönelik olan materyaller”*,

4. "Nesnelere dokunularak anlamaya dönük olan gereçlerdir (Streognostik materyaller)",
5. "Ağırlıkları ayırt etmeye yönelik olan materyaller",
6. "Isı algısına yönelik olan materyaller",
7. "Tat algısına yönelik olan materyaller",
8. "Koku algısına yönelik olan materyaller"

Montessori'nin kendi el kitabında (1914/2009) ifade ettiği "Duyuların eğitimi için gerekli olan didaktik materyalleri" şunlar meydana getirir:

(A) "Üç takım katı ara parça"

(B) Kademeli boyutlarda üç takım katı maddeyi, şunlar meydana getirir: "Pembe küpler, Kahverengi prizmalar, Kırmızı Çubuklar: (a) yeşil renkli";

(B) "dönüşümlü olacak şekilde kırmızı ve mavi renkli çubuklar" (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

(C) "Çeşitli geometrik katılar" (koni, silindir, küre, piramit, prizma vb.).

(D) "Kaba ve pürüzsüz yüzeylere sahip olan dikdörtgen tabletler."

(E) "Çeşitli eşyaların meydana getirdiği bir koleksiyon."

(F) "Farklı ağırlıklara sahip olan küçük ahşap tabletler."

(G) "Her biri altmış dört renkli tablet içermekte olan iki kutu."

(H) "Düz uçlar içermekte olan çekmeceler."

(I) "Üzerinde geometrik formların yapıştırılmış olduğu üç seri kart yer almaktadır."

(K) "Silindirik kapalı kutulardan meydana gelen bir koleksiyon (sesler)."

(L) "Bir çift müzikal çan, ahşap tahtada müzikte kullanılmakta olan çizgileri boyalı, notalar için gerekli olan küçük ahşap diskler" Duyu Materyalleri ve Eğitimi (Sensory Education, 2017)

Duyu eğitimi, zekâ oluşumu için duyuşsal algılamalar vasıtasıyla; davranış ve gözlemlerin daha düzenli bir hale gelmesine, başka bir ifadeyle, zekâ ve anlayışın yapılandırılması için gerekli olan ilerlemeye yardımcı olur. Duyu eğitimi gereçlerinin temeli Itard ve Sequin'e dayanır (Morrison, 2007). Onlara göre izlenimlerinin ana esası engelli olan çocuklara yardımcı olma arayışıdır. Montessori tarafından, Itard ve Sequin'in çalışmaları tekrardan düzenlendi ve zihinsel engelli olan çocuklarda kullanılarak normal çocuklar ile kıyaslaması yapıldı. Engelli olan çocuklarda önemli

ölçüde bir başarı elde edildi. Bunun üzerine Montessori metodu ve materyalleri normal çocuklar üzerinde de uygulandı.

### **2.2.8.2. Dil Materyalleri ve Eğitimi**

Maria Montessori tarafından, lisan eğitiminin ve matematiksel zihnin meydana gelmesini okuldaki eğitimin merkezi şeklinde kabul eder. Maria Montessori'a göre bilinç altında lisanı öğrenebilmenin emici zihnin bir neticesidir. "Dil doğal bir vakıa olarak bir yaratma şeklinde ifade edilir." (Çakıroğlu Wilbrandt, 2013).

Maria Montessori tarafından dilin mekanizması şu şekilde açıklanır: "Yeni dünyaya gelmiş olan bebeğin dil merkezlerinin hassasiyeti daha yoğundur. Bu durumun nedeni dilin merkezlerinin dili ve sözcükleri yakalamak için var olmalarında yatar; daha güçlü olan işitme mekanizmasının belirli tınlara yanıt verdiği bilinmektedir. O yanıt verdiği tınılar kelimelerden ibaret kabul edilir ve hareket mekanizmasının (konuşmak için gerekli olan ağız vs. hareketleri) sözel bir şekilde aktarılan seslerce uyarılması neticesinde seslerin çocuk tarafından yinelenmesi durumu söz konusu olabilir." (Çakıroğlu Wilbrandt, 2013).

### **2.2.8.3. Matematik Materyalleri ve Eğitimi**

Maria Montessori'e göre (Toran,2011) matematiksel düşünmenin insanda doğal kabul edilen ve aynı zamanda da insanların hayvanlardan ayrılmasında en mühim farklardan bir tanesi olduğunu, mağara döneminden bu yana insanın matematiksel düşünme eğilimlerinin bulunduğunu ve bu halin bütün insanlığa has bir durum olduğunu ifade eder. Çocuğun tecrübeler edinebilmesi yani deneyimler elde edebilmesi için çocuğa imkân verilmesi zorunludur. Bu tecrübelerden çocuğun hesap yapması değil, çocuğun soyutlaştırma yapmayı, ölçmeyi, kıyaslamayı, mantıklı düşünmeyi öğrenmesi akla gelmelidir. Matematiksel zekânın en mühim özelliklerinden bir tanesi de çocuğu yaratıcı düşünmenin en tepesi olarak kabul edilen zihinsel tahminlere götürmesidir. Çocukların kendisine özel bir iç dürtüleri bulunmaktadır ve bu durumları itibariyle motive olmaya her zaman hazırdırlar. Çocukların emici zihne altı yaşına kadar sahip oldukları görülmektedir; bu büyük gücü bulunan çocuğun başka alanlarda olduğu gibi aynı şekilde matematiksel temel bilgileri de hiç zorlanmadan öğrendiği görülmektedir. Çocuğun duyarlı olduğu dönemlerinin bilincinde olmak çok önem taşımaktadır. Çünkü bu dönemlerin çocuğun gelişimi hususunu önemli bir biçimde etkilediği görülmektedir. Çocuğun matematikle beraber düzen hususunda duyarlılık dönemini

de geliştirdiği görülür. Öğrenmenin gelişmesi bakımından çocuğun hareketliliğinin de çok önem taşıdığı görülmektedir. Montessori, küçük bir çocuğun söylenenlerden daha çok genellikle yapılan hareketleri hafızasında tutabildiğini ifade etmiştir. Bu sebeple matematiksel materyallerin başlangıçta çocuğun gereksinim duyduğu hareketliliği çocuğa verdiği söyleniyor. Ellerle çalışmaya daha fazla ehemmiyet verildiği görülmektedir. Ellerin zeknn gelişmesi konusunda en önemli araçlar olduğu kabul edilmektedir. Elle kavramak durumu, zihinsel kavramında gelişimini sağlar. ocuk tarafından nesne önce eli ile kavranır ve daha sonra ocuk bu nesneyi adlandırır (akıroğlu Wilbrandt, 2013).

#### **2.2.8.4. Geometri Materyalleri ve Eğitimi**

Montessori sınıfında bulunan okul öncesi süreçteki çocuklara baktığımızda geometrik biçimlerden faydalanılarak uzaysal kavramları edinmekte oldukları görülmektedir. “ocuğun bu materyalleri iki ve üç boyutlu çeşitli formlar, sanatsal çizimler ve süslemeler yaparak bu şekilde yaratıcılıklarının geliştirilmesi sağlanmakta, sayıların uzaydaki arpanları ile alakalı olarak bilgi edinmekte oldukları görülmektedir.” Dolayısıyla matematik ve geometri birbiri ile dolaylı bir şekilde de olsa ilişki içerisinde kabul edilmektedir. Bu materyaller, çocukların teoriler ve formoller keşfetmelerine yardım etmektedir.

Araştırmalar bu çeşit çalışmaları çocukların uzun zamanlı hafızalarında pozitif izler bıraktığını ifade etmektedir (Toran, 2011). Çocuklar geometri materyallerini kullanarak aşağıdaki keşifleri yaparlar (Toran, 2011):

- *İki ve üç boyutlu olan geometrik figürlerin duyu araştırmaları,*
- *Düz izgi, aı ve çokgenler için sınıflandırılmış terminoloji meydana getirme,*
- *Eşitlik, benzerlik ve eşdeğerlik kavramlarını keşfetme,*
- *Uzay ve hacim bilgisi edinme,*
- *Uzay ve hacim alanlarında bilgiden faydalanarak keşifler yapma.”*

#### **2.2.8.5. Genel Kültür-Bilim Materyalleri ve Eğitimi**

Montessori tarafından, fen ve sosyal bilimler kendi yaklaşımında “evrensel eğitim” (cosmic education) şeklinde ifade edilmektedir. “Bu eğitim anlayışı kolaydan karmaşığa doğru bir piramit meydana getiren bütüncül bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir” (Toran, 2011).

Montessori'nin bu bütüncül evrensel eğitimi; antropoloji, astronomi, biyoloji, kimya, ekonomi, coğrafya, jeoloji, tarih, felsefe, fizik, siyaset ve sosyoloji alanlarını da içermekte olduğunu söylemek gerekmektedir. Bu durumun yanı sıra aynı zamanda “bütüncül eğitim matematik, dil, insan oluşumu, dünyanın oluşumu, güneş sistemi ve evren'i sırasıyla içererek bu şekilde çocuğun gelişimine destek vermektedir” (Williams, 1996:110).

Montessori sınıflarına baktığımızda bu sınıflarda tarihin; “güneş sisteminin dünyanın, yaşamın, ilk uygarlıkların ve kayıtlı tarihin oluşum sürecini de içermekte olduğu görülmektedir. Tarih eğitimi, çocuğun manipüle edebileceği materyaller ve zaman çizgisi yaklaşımı ile çocuğa verilmektedir. Örnek verecek olursak; bir bitkinin yetiştirilmesi için kayıtların düzenli bir şekilde tutulması gibi. Biyoloji çalışmaları gerçek biyoloji bilgilerine dayanak oluşturarak bitkilerin ve hayvanların sınıflandırılması biçiminde tasarlanmaktadır. Ekolojik yaklaşımla aşamalı şekilde çocuk yaşam ve çevre sorumluluğu duygularını geliştirmekte olduğu görülmektedir. Coğrafya çalışmalarının; dünyanın fiziksel açıdan özelliklerinden, kıtalardan, ülkelerden, bayraklardan başlamakta olduğu görülmektedir. Bu eğitim ile çocuk kendi toplumunu tanıdıktan sonra öbür toplumları da tanıma imkânı yakalamaktadır. Bu durum, çocuğun evrensel barış anlayışını kazanmasını sağlamaktadır. Erken bilim tecrübeleri çocuğa yaşamış olduğu evrende kendi yerinin farkında olma, ekolojik yaşam ile ilgili temel bilgilerini geliştirme imkânı sağlamaktadır. Bu bilgiler, çocuğun dünyayı diğer insanlarla, canlılarla paylaştıkları fikrini edinmelerini sağlayarak, onların daha barışçıl bir dünya için çaba göstermelerine yardım etmektedir” (Toran, 2011).

#### **2.2.8.6. Sanat Materyalleri ve Eğitimi**

Sanat materyallerine baktığımızda ise resim, yaratıcılık, drama ve müzik gibi sanatsal çalışmalarını içermekte oldukları görülmektedir. Montessori, müziğin yedi temel bileşeni içermekte olduğunu söylemektedir. Bu bileşenleri şu şekilde ifade etmek mümkün olabilmektedir; “şarkı söyleme, dinleme deneyimi, kulak eğitimi, müziğe uygun ritim duygusu geliştirme, beste yapma, enstrümanla müzik üretme, müzik tarihi ve edebiyatıdır.” Müzik faaliyetleri çocuğa şarkı söyleme imkânı sağlayarak, çocuğa kendini ifade etme yeteneğini edindirmesinin yanında aynı zamanda çocuğun kendi kültürünün folklorik özelliklerini de kazanmasına yardım etmektedir. Üretken

faaliyetler, öbür sanat faaliyetleri; çocuğun duyu materyallerini bir araç olarak kullanıp, şekiller meydana getirme, oluşturdukları bu şekilleri boyama, özgün eserler meydana getirmeyi kapsamaktadır. Sanat çalışmalarında çocuğun model üzerinde çalışabilmesi mümkün olabilir, çocuk soyut çalışabilir. Bu durum çocuğun seçimine kalmış bir durumdur. Fakat çocuk başlamış olduğu bir sanat çalışmasını bitirmek mecburiyetindedir.

#### **2.2.8.7. Jimnastik ve Fiziksel Egzersizleri**

Montessori sınıflarına baktığımızda, bu sınıflarda jimnastik ve kültür-fizik egzersizlerinin yetersiz olduğu düşüncesi yaygın bir şekilde ifade edilmektedir. Fakat Montessori'e göre, "çocuğun sınıfın düzenine ayak uydurarak bu şekilde hareket ettiği, materyalleri kaldırıp indirdiği ve aynı zamanda da taşıdığı, çoğu faaliyete sistemli hareketlerle dahil olduğu için esasen jimnastik hareketlerini gerçekleştirmektedir" (Toran, 2011).

Montessor, "kültür-fizik eksersizlerinin normal gelişime sahip olmayan çocukların yürümek, nefes almak, hareketlerini kontrol etmek için birer tedavi yöntemi olduklarını, normal gelişime sahip olan çocukların daha önceden de bu yeteneklere gelişimleri doğrultusunda sahip olduklarını hazırlanmış olan çevrenin de çocuğa bu imkânı sağladığını" söylemektedir (Toran, 2011).

#### **2.2.9. Montessori Eğitim Yönteminde Aile Katılımı**

Montessori'nin eğitim programlarına baktığımızda, bu eğitim programlarında öğrenme-öğretme sürecindeki aile katılımının çok önem taşıdığı görülmektedir. Montessori, bu durumu çocukların çevrelerinden öğrenmekte olduğunu söylemektedir. Yetişkin kişiler de çocuk ve çevre arası öğrenim sürecinin ilerlemesini sağlayan ve dinamik bir bağ kurulması konusunda yardımcı olan önemli şahıslar olarak kabul edilmektedir. Bu öğrenim süresi ve dinamik bağ yetişkin kişiden çocuğa direkt veri aktarılması durumu değildir, çocuğun okulda ve aynı zamanda da öbür ortamlarda günlük hayatta gelişimsel yetenekler kazanmış olduğu bir süreç şeklinde ifade edilmektedir. Bu sebeple aile eğitiminin, okul ve ailenin sorumluluğunu geliştirmekte olduğu ifade edilebilmektedir Bu bakımdan Montessori anaokullarına baktığımızda, bu anaokullarında aile katılımının; "Anaokulu bilgi toplantıları, oryantasyon (yönelme-uyum) toplantıları, anaokulu gözlemleri, ebeveyn-çocuk toplantıları,

ebeveyn öğretmen konferansları, ebeveyn eğitim çalıştay çalışmalarını da içermekte” olduğunu söylemek mümkün olabilmektedir (Toran, 2011).

### **2.3. Ebeveyn Tutumları**

#### **2.3.1. Tutum Kavramı**

##### **2.3.1.1. Tutumun Tanımı**

Tutum sözcüğü ile alakalı olarak farklı tanımlar vardır. Genellikle tutum sözcüğü zihinsel bir öge, davranışına yön veren bir ideoloji, duyumsal bir ön-düşünce ve kanı oluşumu konusunda etki eden bir değerler bütünü şeklinde ifade edilmiştir. Tutum için yapılmış olan öbür tanımlara baktığımızda ise şu şekilde oldukları görülmektedir. İpek ve Bayraktar (2004) tutum kavramını, bir kişinin değerlendirilen rasgele bir obje, vaziyet ya da vakıa karşısında gösterdiği pozitif, negatif tavır şeklinde tanımlarken, Papanastasiou (2002) ise tutum kavramını şu şekilde tanımlamıştır, bir kişinin objeler, insanlar, mekânlar, vakıalar ve düşünceler karşısında lehte veya da aleyhte olacak şekilde meydana gelen duygusal eğilimidir. Bilgin (1985) ise tutumların, belirli bir sosyal nesne hususunda kişilerde bulunan ve bilişsel, duyusal, davranışsal taraflar taşıyan gizli eğilimler olduğunu söylemektedir. Kişilerin çevrelerine nasıl bir biçimde tepki göstereceğini daha çok mevcut tutumları biçimlendirmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008: 36). Tutum sözcüğü, sosyal psikolojide genellikle bir kişiye atfedilen ve o kişinin psikolojik bir obje üzerine düşüncelerinin, duygularının ve davranışlarının planlanmasına imkân sağlayan bir eğilimi ifade etme amacıyla sarfedilmektedir. Tutumlara baktığımızda, kendilerinin gözlenmesi mümkün olmayan, ancak gözlenebilmesi mümkün olan davranışlara sebep olduğu varsayılan bazı eğilimler görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999: 102).

Başka bir tanıma baktığımızda ise tutum kavramının ifadesi; yaşantı ve elde edilen deneyimler neticesinde meydana gelen, alakalı olduğu obje ve vaziyetler karşısında kişinin gösterdiği davranışlar hakkında yön gösterici bir etkiye sahip ya da dinamik açıdan bir tesiri içeren psikolojik ve sinirsel hazırlık durumu şeklinde olduğu görülmektedir (Eşsizoğlu ve Arısoy, 2008: 168) Netice olarak tutum kavramının anlamı; Belli bir olguyu ya da objeyi belirli bir ölçüde pozitif yada negatif açıdan değerlendirmesi yapılarak kişinin kendisinde geliştirmiş olduğu duygu, düşünce ve

davranışlarını düzenli bir şekilde meydana getiren bir eğilim şeklinde ifade edilebilmektedir.

### **2.3.1.2. Tutumun Önemi**

Tutumlar, insanlar bakımından her daim önem taşımıştır. İnsanların çevrelerine uyum sağlamasında insanlara yol gösterici, insanların uyum sağlamalarının daha kolay olması konusunda bir rol üstlenmiştir. Ayrıca davranışları yönlendirici bir gücü buldukları da düşünülmüştür, tutumların. (Tufan ve Güdek, 2008: 28). Tutumların, insanların kişilik yapısı içerisinde önemli işlevleri bulunmaktadır. Bu söz konusu işlevlerden söz edecek olursak (Tolan, vd., 1985:263-266):

**Tutumların faydacı işlevleri:** Tutumlar, insanlar açısından bir araç görevi üstlenirler; kişilere fayda sağlayan, bireylere içerisinde hayatlarını sürdürdükleri sosyal şartlar ile birlikte bir ahenk kazanmalarını sağlayan bilişsel özellikleri bulunmaktadır.

**Tutumların benliği koruma işlevi:** Tutum kavramının, tıpkı bir müdafaa sistemi şeklinde kişiliği muhafaza edici bir fonksiyon üstlendiği görülmektedir. Kişinin benliğini muhafaza eden ve esas değerlerini hedef alan her çeşit tehdit durumunu engellemeye fayda sağlayan bir yapısı bulunmaktadır. Bireyin, olağan bir şekilde, kişiliğini muhafaza eden tutumları ilerletme eğilimi içerisinde olduğu görülmektedir.

**Tutumların benlik açıklayıcı işlevi:** Tutumların, ruhsal kimlik konusunda açıklayıcı özellikleri de bulunmaktadır. Kişi, kendisini öz değerleri bakımından ifade etmesini ve görmeyi dilediği şekilde algılaması konusunda ona imkan sağlayan tutumlar da geliştirmektedir. Bu fonksiyonu üstlenen tutumlara baktığımızda, bu tutumların bireyin benlik kimliğini tamamlamakta ve daha güçlü bir hale getirmekte olduğu görülür.

**Tutumların bilgi kazandırma işlevi:** Tutumların, kişilerin dünyayı algılamaları konusunda birtakım temel ölçütler geliştirebilmelerine imkan sağlayan bir bilgilenme ihtiyacı meydana getirme fonksiyonu da bulunmaktadır. Kişi, karmaşık bir niteliğe sahip olan evreni, insanlar arasındaki ilişkileri ve insanların dışındaki dünyayı, yalnızca zihninde düzenli bir biçim haline getirerek anlayabilir.

### 2.3.1.3. Tutumun Öğeleri

Bir tutumu bireyin belirli bir objeye dair duygu, düşünce ve davranışları meydana getirmektedir. Tutumun öğelerine baktığımızda karşılıklı olarak birbirlerine etkiye bundukları görülmektedir (Hanyaloğlu, 1995: 34). Tutumu oluşturan üç tane öğe bulunmaktadır. Bu üç öğe; Bilişsel öğe, Duygusal öğe ve Davranışsal öğedir. Birbirleri ile aynı olmayan öğeleri bulunduğuna göre, buradan şu sonuç elde edilebilmektedir. Tamamen gelişimi sağlamış bir tutum sade değildir, aksine komplikedir. Öğeler, bir tavır içerisinde tutarlı olan bir düzen şekline getirir. Farklı bir ifadeyle tutum, kişiyi harekete hazırlama etkisi olan karışık bir eğilim şeklinde ifade edilebilmektedir. Böylelikle, kişinin çevresinde bulunan çeşitli objelere karşı beslemiş olduğu duyguları, o nesnelere ile ilgili düşünceleri ve verileri ve o nesnelere karşısında gösterilen davranışların süreklilik ve kararlılık gösterdiği görülmektedir (Kağıtçıbaşı,1999: 104).

**Bilişsel Öğe:** Tutum nesnesi hususunda eldeki bütün inançlar, bilgi ve görüşler sözü edilen tutumun bilişsel öğesini meydana getirir. Kişilerin etrafı ile olan ilişkilerinde bir bilgi sistemini kullandığı görülmektedir. Çevreden gelen birçok uyarı algılayabilmeleri için; öncelikle o uyarıcıları gruplara ayırıp, daha sonra bu oluşturulan gruplamaların birbiriyle ilişkilendirmekte olduğu görülmektedir (Baysal, 1981:14). Bu gruplamaların bize ifade ettiği, birbirinden farklı olan uyarılara yönelik olarak gösterilen tepkilerde de farklılıklar olduğudur. Tecrübe ve telkin neticesinde, tutum objeleri hususunda tarafsız ya da değerlendirmeye yönelik olan öznel kanaatler elde ederiz. Bu bilgi ve kanaatler, tutumların bilişsel tarafını meydana getirir. Bilişsel öğe özetle, bir inanç ifadesinin kabul edilmesi şeklinde tanımlanabilir; yani, bir bakıma tutum objesi konusundaki inançlarımızı da içeriğine dâhil eder. Bir objeye karşı pozitif ya da olumsuz negatif tutum bulunuyorsa, nesne konusunda da pozitif ya da negatif inanç bulunacaktır (Tavşancıl, 2005:75).

**Duygusal Öğe:** Bu öğenin kişinin tutum objesi karşısındaki his ve düşüncelerini de içermekte olduğu görülmektedir. Kişinin pozitif tutumu bulunduğu bir obje karşısında daha pozitif değerlendirmeler yapmaktadır ve aynı şekilde bu objeye karşı da pozitif hisler beslemekte olduğu görülecektir. Diğer taraftan benzer biçimde birey negatif tutumu bulunan bir objeyi negatif olarak değerlendirecek ve bu objeye dair de negatif duygular beslemekte olduğu görülecektir. Tutumun reel bir olgu, inanç ve vakıa ile

ayrıldığı tarafı, duygusal bir yönünün de bulunmasıdır (Aydın, 1987: 295). Tutumun duygusal ögesine baktığımızda bilişsel ögeye kıyasla çok daha basit olduğu görülmektedir fakat duygusal tarafı ağır basan tutumların daha güçlü olduğu görülmektedir. Genellikle kişinin özü veya kendisiyle alakalı bir konudaki olaylara karşı olan tutumlarına baktığımızda diğerlerine oranla daha çok duygu yüklü oldukları görülmektedir (Baysal,1981: 16).

**Davranışsal Öge:** Davranışsal öge bireyin belirli bir uyaran kümesindeki tutum objesi karşısında gözlenebilmesi mümkün olan bütün davranış eğilimlerini yansıtır. Bu eğilimlerin sözler veya da öbür hareketlerden gözlenebilmesi mümkün olabilir. Bu durumda duygusal ve normatif davranışı birbirinden ayırma gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Duygusal davranışın tutum objesinin hoş giden ve hoş gitmeyen bir hal ile ilişkisinin kurulması neticesinde ortaya çıktığı görülmektedir. Normatif davranışa baktığımızda ise uygun hareketin hangisi olduğu hususundaki inanca dayalı bir davranış olduğu görülmektedir. Kişinin bağlı bulunduğu grup veyahut da alt kültürde bir eylem uygun şekilde kabul ediliyorsa, kişi bu eyleminden hoşlanmasa dahi eylemi gerçekleştirir (İnceoglu,2000:18).

### **2.3.2. Ebeveyn Tutumları**

Tutumların meydana gelmesinin komplike ve fazla vakit isteyen bir süreç olduğu ifade edilebilmektedir. Tutumların meydana gelmesinde iç, dış faktörlerin ve aynı zamanda bireyin hazır bulunuşluğunun da etkisi bulunmaktadır.

Hiç kuşkusuz kişilerin içerisinde bulunduğu psikolojik durum onların başka kişilere karşı tutum ve davranışlarına da etki etmektedir. Bu yüzden ebeveyn ruhsal durumu ebeveyn tutumlarını etkileyen faktörlerden biridir. Anne ve babalar bakımından bu hal daha fazla önem arz etmektedir. Çocuklarının sıhhatli bir şekilde gelişmesi ve pozitif tutum eylem örüntüleri elde edebilmesi için anne ve baba psikolojik bakımdan yeterli olmalıdır (Yılmaz, 2009).

İktisadi gereksinimlerin yerine getirilmesi ve yaşayabilmek için mecburi bir etmen olarak kabul edilmektedir. Ekonominin gereksinimleri karşılayabilecek seviyede bulunması tutum ve eylemlerin daha uygun bir durumda bulunması amacıyla istenilen şartlardan biridir. Bu yüzden ebeveyn ekonomik durumu ebeveyn tutumlarını etkileyen faktörlerden biridir. Gerçekleştirilen bir incelemede iktisadi bakımdan

olumsuz durumda olan ailelerin geliştirdiği tutum ve eylemler ile iktisadi bakımından pozitif durumda olan ailelerin geliştirdiği tutum ve davranışlarda farklılaşmalar olduğu görülmektedir (şanlı, 2007). İktisadi vaziyet ile pozitif tutum ve eylemler arasındaki ilişkiye bakıldığında doğrusal bir seyir olduğu görülmektedir.

Eğitimin bilgi öğrenme ve edinilmiş olan bilgiler ile yaşamı kavrama ve yaşamı yorumlama bakımından kişiye hatırı sayılır kazanımlar sağlamakta olduğu görülmektedir (Demiriz ve ğretir, 2007). Yükselen eğitim düzeylerinde edinilmiş olan bilgi birikiminde artma meydana gelecek ve aynı zamanda da çeşitlenme görülecektir. Bu durum ise kişinin dünya görüşünde değişiklik meydana gelmesine sebebiyet verecektir. Bu yüzden eğitim durumu ebeveyn tutumlarını etkileyen faktörlerden biridir. Alan dizininde eğitim seviyelerine göre değişim gösteren tutumların da bu bilgiyi destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Güngör, 2014; zyrek ve şahin, 2005).

Çalışma iktisadi vaziyet ile benzerlik göstermenin yanında aynı zamanda çocuklara karşı tutumlara da etki etmektedir. Genelde alışan ebeveynlere baktığımızda bu ebeveynlerin çocuklarına karşı ilgisiz tutumlar geliştirmekte oldukları görülmektedir.

Bu yüzden ebeveyn çalışma durumu ebeveyn tutumlarını etkileyen faktörlerden biridir. Gerçekleştirilen bir çalışmada çalışmakta olan birçok annenin çocuğuna karşı tutumunda farklılıklar gözlemlenmiştir (Yavuzer, 2001).

Kuşkusuz sosyal öğrenme kuramından hareket ederek ebeveynlerin kendi ailesinden bir dizi tutum ve davranışları gözlemleyerek bunu öğrenmiş oldukları görülmektedir. Goleman (1998) tarafından gerçekleştirilen bir incelemede sahidenden de anne-babaların kendi ebeveynlerinden görmüş olduklarını, kendilerinin çocuklarına da uyguladıkları gözlemlenmiştir. Bu yüzden ebeveynin kendini yetiştirme durumu ebeveyn tutumlarını etkileyen faktörlerden biridir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde, tutum ve eylemlerde anne-babanın nasıl yetiştirildiğinin de ehemmiyet taşımakta olduğu görülmektedir.

Ebeveynler arasında yaşanan problemler ya da ilişkilerdeki rastgele bir çıkmaz durumun, tutum ve davranışlarına da yansımakta olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2009). Bu yüzden ebeveyn arası ilişkiler ebeveyn tutumlarını etkileyen faktörlerden biridir. Çocuğun bu durumdan kolaylıkla etkileneceği her zaman hatırlanmalıdır. Birçok ebeveyn ilişkideki problemlerin çocuğuna yansımalarını arzu etmese de neticede

bir biçimde bu problem çocuk tarafından hissedilir. Ve çocuktaki gelişim bu durumdan negatif olarak etkilenir.

Aile yapısı çevreye etki etmekle beraber aynı zamanda çevrenin kimi unsurlarının da etkisiyle karşılaşmaktadır. Bu unsurlardan en tesirli olarak kabul edileni kültürel değerlerdir. Her kültürün anne ve babaya yüklediği vazifeler tutum ve davranışlarına şekil verici rol üstlenmekte oldukları görülmektedir (Özyürek ve Şahin, 2005). Doğu toplumuna baktığımızda anne baba tutumları daha sert olduğu görülürken, batı toplumuna doğru gidildikçe bu tutumlarda yumuşama olduğu görülmektedir.

Ülkemize baktığımızda ise anne baba tutumlarına etki ettiği kabul edilen ise annelerin evlerinde çocukları ile ilgilenmeleri ve babaların da çalışıyor olması yönünde bir görülmektedir (Yılmaz, 2009).

Çocukların doğum sırasının kendilerine karşı tutumların kökünden şekillendirilmesinde etkili olduğu görülmektedir. Her vakit için ilk çocuklara baktığımızda daha fazla sevildiği ve ilk doğmuş olmanın getirdiği şımartılma ile büyütülmüş olduğu görülür. Öbür taraftan çocuğun cinsiyetinin de bu bakımdan önem taşıdığı söylenebilir. Bu yüzden çocukların doğum sırası ve cinsiyetleri ebeveyn tutumlarını etkileyen faktörlerden biridir. Gerçekleştirilen bir çalışmada ebeveynler tarafından istenen cinsiyete sahip bebeğe daha pozitif tutum ve eylem sergilenmiş olduğu saptanmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2004).

### **2.3.2.1. Baskıcı Otoriter Tutum**

Anne-baba tutumları değerlendirildiğinde ise ebeveynlerin çocuklarına karşı göstermiş oldukları ilgi, şefkat ve sevgi kadar aynı zamanda çocukların sergilemiş oldukları hareketler karşısında gösterdikleri reaksiyonları, disiplin ve denetim altında tutulmalarının da niteliği önem taşımaktadır. Otoriter tutum gösteren ebeveynlere baktığımızda kendilerinin kurallarını çocuklara çok disiplinli bir biçimde tatbik ettiği görülür. Bu durumu gerçekleştirirken de çocukların istek ve fikirlerini asla göz önünde tutmazlar, çocukları ile düşünce birliği yapmazlar ya da çocukları ile hiçbir şekilde fikir tartışmasında bulunmazlar (Ekşi,1990).

Kimi anne ve babalara baktığımızda çocuklardan potansiyelinin çok daha yukarısında bir beklentide oldukları görülür. Bu durumdan ötürü de çocuklarını istememe, çocuklarını reddetme duygusu meydana gelebilir. Bu şekilde bir ümit içinde bulunan

anne babalar çocuklarından yaşamları süresince çok ileri bir başarı elde etmelerini, her şeyi başarabilmelerini özetlemek gerekirse kısaca çocuklarının mükemmel olmasını isterler. Bu çocuklar esasen kendi seviyelerine nazaran değerlendirildiğinde iyi seviyede bulunmalarına karşın anne ve babanın beklentileri çocuğun potansiyelinin çok yukarısında olduğu için çocuktan beklenmekte olan davranış çocuk tarafından yapılamamakta ve bu durum da çocuğun kendine olan güvenini azalmakta ve bu yüzden de çocuğun kendisini zayıf hissetmesi sonucu çıkabilmektedir. Neticede de bu söz konusu hal çocuğun çabalayıcı ve girişimci yönlerinin yok olmasına sebebiyet vermektedir (Tuzgöl, 1998).

Bu biçimde otoriter tutum sergilemekte olan anne ve babaların çocukların belirlemiş oldukları normlara uymalarını ve aynı zamanda bu kurallara saygılı olmalarını talep ederler, bu yüzden de çocuklarına karşı ceza vermekten ve aynı zamanda da çocuklarını kısıtlamaktan hiçbir şekilde kaçınmazlar. Bu şekilde davranış sergilemeleri onların sosyal gelişiminin eksik olmasındandır. Aile içerisinde sosyal ilişki bulunmamaktadır. Anne ve baba kendilerine ait olan fikirlerini hiçbir zaman çocukları ile münakaşa etmezler. ‘Ben babayım/annemim benim söylediklerim her zaman doğrudur ve sen yalnızca benim istediğim şekilde davranacaksın’ sözlerinin sarf ederek bu şekilde çocuklara farklı bir alternatif sunmamaktadırlar.

Çocuklarının düşünce, fikir, talep ve gereksinimlerine önem vermezler bu ebeveynler, tek önemsedikleri husus kendilerinin fikir ve istekleridir (Yavuzer, 2003).

Baskıcı ve otoriter olan aileler, genelde (Güngör, 2002);

- *Çocukların kendilerine şartsız bir biçimde itaat göstermelerini, onların talep ve talimatlarını derhal gerçekleştirmelerini beklerler.*
- *Çocuklarıyla aralarında kurmuş oldukları ilişkilere baktığımızda oldukça mesafeli oldukları görülür. Çocuklarının bir problemi olduğunda çocuğun talep ettiği biçimde değil kendi istekleri ve fikri doğrultusunda problemi çözme yoluna giderler.*
- *Çocuklarını ilgilendiren bir konuda karar alındığı zamanda çocuğa hiçbir şekilde hiçbir şey sormaz, yalnızca kendilerinin isteklerine göre karara varırlar. Çocuklarının talep ve ihtiyaçlarını düşünmezler, çocuklara farklı seçenekler gösterip bu seçenekler içerisinde birini seçebilme opsiyonu tanımazlar, onların kararlarını da yalnızca kendi başlarına alırlar.*

Otoriter tutum sergileyen anne babalara baktığımızda, çocukları ile olan iletişimde çok mesafeli ve sert davrandıkları görülmektedir. Çocukları ile sıhhatli bir iletişimleri

yoktur, yalnız talepleri yönünde olduğunda çocuğa ilgi ve sevgi yansıtırlar. Çocuklarının duygu ve düşünceleri hiçbir şekilde onlar için önem taşımaz ve bunları ifade etmelerine de imkân tanımazlar. Bu durumdan ötürü de çocuklar kendisini ifade etme konusunda geliştiremezler. Çocuklarının kendi talep ve isteklerinin gerçekleştirilmeleri için eğitimleri konusunda çok hassas olurlar ve aynı zamanda da zaman zaman bunun için çocuklarına ceza da verirler. Bu cezaların yanında aynı zamanda çocuğa fiziki bakımdan zarar veren dayak uygulamaları, çocukların toplum içerisinde utanç duymalarına sebebiyet verecek sözcükler ve hareketler gösterirler, çocuklarını sevdiği aktiviteleri yapmaktan yoksun bırakırlar. Bu şekilde davranış sergileyen otoriter anne ve babaların çocukların üstünde daha çok otorite ve baskı kurmakta oldukları görülür (Razon, 1981).

### **2.3.2.2. Gevşek Davranılan Tutum (Çocuk Merkezli Aile)**

Bu şekilde tutuma sahip olan anne-babalara baktığımızda, çocuklarının dürtü, istek ve hareketlerine yönelik hiçbir şekilde ceza içermeyen, kabul edilebilir ve pozitif bir tavır içerisinde oldukları görülmektedir (Baumrind, 1966). Bu sergiledikleri tutum çocuk için her ne kadar negatif bir şey gibi görünmüyorsa da ebeveynlerin çocuğu çok fazla özgür bırakarak çocuğunun kontrolsüz bir ortam içerisinde yetişmesine sebep olur. Bu şekilde bir tutuma sahip olan ailede, ebeveynin isteklerinden daha çok çocuğun isteklerinin ön plana çıkmakta olduğu görülmektedir. Bu vaziyet ile genellikle çocuğun ailede tek çocuk olduğu durumlarda daha çok karşılaşılır. Bu durumda çocuğun tıpkı ailedeki tek inisiyatif sahibi birey konumunda olduğu görülmektedir. Çocuğun bu şekilde bir alanda yetiştirilmesi, onun doymak bilmeyen bir birey şeklinde olmasına sebebiyet verecektir. Çocuğun bu şekilde bir karakter yapısına sahip olması nedeniyle çocuk anti sosyal bir birey hareketi gösterecek ve aynı zamanda da her isteğinin hemen gerçekleşmesini isteyen, şımarık kendini beğeneni kibirli, gururlu, sabırsız, çabuk kızan ve darılan, sorumsuz ve bencil davranışlar sergileyecektir. Bu gibi olan çocuklara baktığımızda sosyal ortama uyum sağlamakta zorlandıkları görülür. Gerçeklerle karşı karşıya kaldıklarında ve her istediklerinin gerçekleşmediğini gördüklerinde hayal kırıklığı yaşayarak, kendilerinin iç kabuğuna çekildikleri görülmektedir (Kaya vd., 2012).

### **2.3.2.3. Dengesiz Kararsız Tutum**

Ebeveynin çocuğa herhangi bir olayda çocuklarının ruhsal durumuna göre göstermiş oldukları reaksiyonlardan meydana gelmektedir. Normlar bulunmaktadır ancak bu normların ne vakit uygulanacağı konusu belirsizlik taşımaktadır. Mükafat ve ceza yönteminin ne vakitlerde uygulanacağını çocuğun idrak etmesi olası olmamaktadır (Baumrind, 1966).

Ebeveynlerin durumlar karşısında göstermiş oldukları sürekli değişen davranışları çocuk üstünde negatif ve tutarsız bir imaj çizmesine sebebiyet vermektedir. Çocuğun yanlış bir hareketinde baba çocuğa ceza verir iken annenin çocuğuna şefkat gösteriyor olması çocuğun dengesiz bir şahsiyet haline gelmesine sebebiyet verebilmektedir. Çocukların bu gösterilen tavra karşı kararsız ve güvensiz bir duruş göstermeleri kaçınılmaz bir hal almaktadır. Tutarsız ve dengesiz tutumlar, normların belirlenmemiş olduğu, ebeveynlerin kararlara birlikte varmadığı evlerde sıklıkla karşılaşılan bir vaziyettir. Çocuğun bir talebine anne olumsuz cevap verirken, baba olumlu cevap vermektedir (Şendil, 1999: 1).

Çocuğun genelde kararsızlık içerisinde oldukları görülmektedir. Evde kararlaştırılmış olan kati nizamlar bulunmamaktadır. Büyük aileler içerisinde büyüyen çocuklara baktığımızda benzer durumun onlar içinde söz konusu olduğu görülmektedir. Dede ya da babaanne çocuğun tüm istediklerini yerine getirirken, anne-baba hiddetle bunun karşısında durmakta ve hiçbir şekilde de razı olmamaktadır. Bu durumda çocuğun bir bocalama içerisinde kalmasına sebebiyet verir (Demirdöven, 2013).

### **2.3.2.4. Aşırı Koruyucu Tutum**

Negatif olarak kabul edilen davranışlardan bir tanesi de çocuğu “Aşırı Koruma”dır. Ebeveyn tarafından çocuğun aşırı korunması, çocuğa gerektiğinden çok denetim ve dikkat gösterme anlamını ifade eder. Bu durumun neticesinde çocuk, başka kişilere fazla bağımlı olan, kendisine hiçbir şekilde güvenmeyen, psikolojik yıkımları bulunan bir birey haline gelebilir. Bu bağımlılık, çocuğun hayatı süresince devam edebilir ve koruma duygusunu aynı zamanda ileri de eşinden de bekleyebilir. Bu durumun yanında fazla müsamaha ve üzerine düşme de çocuğun egoist hale gelmesine sebebiyet verir ve çocuk hep yanındaki kişilerin ilgisini çekmek ve aynı zamanda da bu insanların kendisine hizmet etmesini ister. Bu şekildeki çocukların aile içerisinde ve dışarısında çok cılız bir sosyal ahenk sağladıkları görülür. Reddetme de anne ve

babalar tarafından başvurulmuş bir başka negatif davranış şeklidir. Reddetme, bir manada, çocuğun fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarını gidermeyi sekteye uğratarak, çocuğa düşmanca düşünceler duymak biçiminde ifade edilebilir (Gümüş vd., 2011). Bu gibi ebeveynler, el bebek gül bebek büyütmiş oldukları çocukları abartılı bir denetleme durumu içinde yetiştirirler. Ebeveynlerin bayağı çocuklarının üstüne titrediği görülür. Ebeveyn tarafından meydana getirilmiş yapay bir akvaryum içerisinde yetiştirilmiş olan çocuklar, çevreye ve yaşama uyum sağlama konusunda devamlı olarak zorlanırlar. Bu çocukların insanlara karşı güvensiz bir tutum sergiledikleri görülür. Bu şekilde bir ortamda büyüyen çocuklara baktığımızda aileden uzak yaşayamadıkları görülür, genellikle mutlu olmazlar, kendilerinde mühim şeyleri başaracak kudreti göremezler. Yenilgiyi en başından kabullenmiş bir durumları söz konusudur. Öğrenilmiş çaresizlik hali bu çocukların en öne çıkan özelliği şeklini almıştır (Kaya vd., 2012). Çocuk devamlı ebeveyninin denetimi altında bulunduğu için yalnız başına karar veremeyen, bağımlı birey şekline dönüşür (Baumrind, 1966).

### **2.3.2.5. İlgisiz Kayıtsız Tutum**

Genelde anne babaların kendi isteklerini çocuklarından daha öncelikli tutmakta oldukları ebeveyn tiplerini ifade eder. Çocuğun mesuliyetlerindense kendilerinin yaşamları ile alakalı meseleler daha mühim olmakta ve genelde ilk başta değerlendirildikleri görülmektedir. Sonuçları zihinsel ve fiziksel bakımdan çocuklarda görülebilmektedir. İhmal edilmiş olan çocuklara baktığımızda konuşmada zorluk çektikleri görülmekte, devamlı olarak hasta oldukları görülmekte ve beslenme bozuklukları yaşadıkları gözlemlenmektedir. İhmalkâr ebeveyn tavrı ile yetişen çocukların ilgi duyulmak için etraflarına zarar verdiği, saldırgan bir şekilde tavır sergiledikleri, iletişimi sağlayamama ve kendine güven eksikliği ilerleyen fertler olma olasılıkları fazladır.

Bu gibi çocukların kavrayışı genelde zayıftır, başka insanlarca basit bir şekilde bir yerlere çekilebilirler, anti-sosyal hareketlere sahiptirler, şahsi ahengi az olan, becerilerinden yeteri kadar faydalanmayan kişiler halini alırlar. Bu gibi aileler için çocuğun mevcudiyeti ile yoksunluğu çok belirgin değildir, çünkü çocuklarına ilgi göstermezler. Çocuk, aile ilişkileri sağlıklı bir şekilde sürdüğü müddetçe mutlu olur. Bugüne değin gerçekleştirilmiş olan çalışmaların çoğunda, evlilik tartışmaları veya da boşanma durumunun çocuklarda düşük der başarısı, sosyal ve bilişsel yetersizlik,

uyumsuzluk, davranış bozukluğu, saldırganlık durumu ve anksiyete ile ilişki içerisinde olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Şendil, 1999: 1).

Ebeveynler tarafından müsamaha ile boş verme birbiri ile karıştırılır. Çocuk tarafından anne babanın rahatı bozulmadığı sürece, sorun bulunmamaktadır ancak bu hal çocuğun bedensel ve psikolojik bakımdan yalnızlığın içine itilmesine neden olmaktadır. Bu gibi bir aile içerisinde yetiştirilen çocuklara baktığımızda, bu çocukların kendine güven noktasında eksiklik hissettiği görülmektedir. Bu çocukların yaşama dair ve kendilerine dair hiçbir beklentileri olmaz. Anne ve babalarındansa etrafından başka bir model ile ve çoğu zaman da negatif bir model ile kendisini özdeşleştirebilmeleri durumu söz konusu olabilir. Aynı zamanda bu gibi çocukların zararlı alışkanlıklar edinmeye de meyilli oldukları görülür.

#### **2.3.2.6. Demokratik Tutum**

Çocukların kişilik gelişimi açısından en uygun olan tutum olarak kabul edilir. Bu tutumu uygulayan ebeveynlere baktığımızda çocuklarına hiçbir koşul şart sunmadan saygı ve sevgi gösterdikleri görülür. Bu ebeveynler çocuklarını hem denetler hem de aynı zamanda çocuklarının gereksinimlerinin karşılanmasına imkân sağlarlar. Ebeveynlerin davranışlarına baktığımızda birbiriyle tutarlı, kararlı ve güven verici bir biçimde oldukları görülmektedir. Belirli sınırlar içerisinde çocukların kimi davranışları yapmalarına izin verdikleri görülür bu ebeveynlerin ve böylelikle çocukların mesuliyet bilincinin ilerlemesi için doğru bir alan da meydana gelmiş olur. Ebeveynler tarafından her çocuğun kendisine has bir gelişme potansiyeli olduğu bilinir, bu sebeple çocukların özgür bir şekilde gelişimi, becerilerini gösterebilmesi için ve aynı zamanda da kendisini gerçekleştirme konusunda çocuğa müsaade edilir (Baumrind, 1966).

Demokratik aile ortamına baktığımızda bu ortam içerisinde güven verici, destekleyici sınırlar içerisinde hoşgörünün de bulunduğu görülür. Ebeveynler tarafından çocuğun hislerine ve fikirlerine saygı gösterilir. Çocuğun da aile içerisinde söz hakkı bulunmaktadır. Aile içerisinde çocuğa kıymet gösterilir, aynı zamanda çocuk olduğu gibi değiştirilmeye çalışılmadan kabul edilir. Çocuk, en az anne-babası kadar ailenin değerli bir üyesi olarak kabul edilir bu gibi ailelerde. Ebeveynler tarafından çocuk, yeterli sevgi ve şefkat görür bu ailelerde. Çocuğun ilgisi, gereksinim ve yetenekleri göz önüne alınır her zaman. Anne ve baba çocuğun kendini gerçekleştirmesine ve bu

şekilde çocuklarının bağımsızlık duygusu kazanmasına yardım eder. Böylelikle çocuk, kendi kararlarını kendisinin vermesi konusunda alışkanlık kazanır (Kaya, 1997).

Demokratik bir tavrın olduğu aile içinde, çocuğa ufak yaşlar itibariyle belirli çerçeveler içerisinde serbestlik sunulması, ona kendisi ile alakalı olan meselelerde hüküm verebilme olanağının verilmesi, çocuğun hür bir şahsiyeti oluşturmaya; dışadönük, aktif, girişimci ve liderlik vasıflarına sahip olan, şahıslar arasında etkili bağlantılar kurabilmeyi sağlayan bir şahıs şeklinde yetişmesine imkân verir (Yavuzer, 2008).

Çocuğa karşı pozitif rol modeli meydana getiren bu ebeveynler çocuklarına problemlerinin çözümü hususunda bir nevi rehberlik de ederler. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına her daim hürmette bulunurlar bu aileler içerisinde. Aile ferdi olarak çocuğun da düşüncesi önem taşımaktadır. Ebeveynler çocuğun yaşını dikkate alarak buna göre kimi kararlarını kendisinin almasına imkan sağlar. En sağlıklı ebeveyn tutum olarak kabul edilen de bu esnek yapılı ebeveyn tutumudur (Kaya vd., 2012).

## 3. BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Montessori eğitimi alan çocukların günlük yaşam becerilerini uygulama ile ebeveyn tutumlarının ilişkisi incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006).

Araştırmada ölçek geliştirme çalışması yapılmış ve ayrıca çalışmada ön test – son test deneysel desen de kullanılmıştır.

#### 3.2. Deneysel İşlem ve Verilerin Toplanması

Deney grubuna ön test son test uygulanmıştır. Sınıflara dâhil olan her öğrencinin ilk tanıştığı ve çalışmaya başladığı alandır. 36-66 ay arasında ilk başlayan ve daha önce montessori eğitimi almamış öğrenciler baz alınarak yapılan ön test çalışmasında öğrencilerin işlenmemiş hallerinde günlük yaşam becerilerinin nasıl olduğu, bir yıl sonunda günlük yaşamda bulunan çalışmalara maruz bırakıldıktan sonra bir yılın sonunda yapılan son test ile ölçekteki beceri durumlarının hangi seviyede olduğu ölçülmüştür.

Ebeveynler de uygulanan ebeveyn tutum ölçeğinin ön testinde ise daha önce montessori eğitimi almamış ve günlük yaşam becerileri ile tanışmamış ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarının nasıl olduğu ölçülmeye çalışılmıştır. Öğrencileri montessori eğitimi aldıktan sonra, yani bir yılın sonunda ebeveynlerin tutumlarındaki değişiklikler ebeveyn tutum ölçeğinin son test uygulaması ile ölçülmeye çalışılmıştır.

**Tablo 3.2.1:Araştırmanın Deneysel İşlem Modeli**

Çalışma Grubu	Ön Test	İşlem	Son Test
Okul Öncesi Montessori Deney Grubu ( n= 411)	GYB ETÖ	1 (Bir) Yıl Montessori Eğitimi	GYB ETÖ

Ölçekler üzerinden veri toplamaya başlamadan önce araştırmaya ait öğrenci grubu okulların yönetimi ile görüşülmüş, öğretmenlerine ölçek ve uygulaması hakkında bilgi verilerek planlama yapılmıştır. Ölçeğin uygulanacağı sınıflarda günlük yaşam bölümünün tüm çalışmalarının hazır olması gerektiği açıklanmıştır. Günlük yaşam becerileri ölçeği ön testi için her çalışma tek tek yaptırılarak uygulanmıştır. Tüm çalışmalar ölçekte olduğu gibi basit ve karmaşık olarak sıralanmıştır. Ölçeğin uygulanması sırasında her öğrencinin tüm gyb çalışmalarını deneyimlemesine izin verilmiştir. Öğrenci sayılarına göre farklılık göstermekle birlikte ortalama bir haftada 20 kişilik bir sınıf ölçme değerlendirmesini gerçekleştirmiştir. Bir yılın sonunda aynı okullarda aynı öğrenciler için 45 sorudan oluşan gyb ölçeğini öğrenci üzerinde ölçmek için aynı günlük yaşam becerileri çalışmaları yaptırılmıştır.

Ebeveyn tutum ölçeğini ön test ve son test olarak velilerin doldurabilmesi için sınıf öğretmenlerine bilgilendirme yapılmış, velileri ile ölçeği uygulama noktasında görüşme yapmaları istenmiştir.

Velilere sınıf öğretmenleri aracılığı ile ön testi okulun ilk haftasında, son test uygulamasını ise yılsonunda uygulamaları için gerekli bilgilendirme yapılmış ve uygulama için testler bir günlük eve yollanarak ertesi gün dolu hali ile teslim alınmıştır.

### 3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmaya İzmit, İstanbul, Antalya, Nevşehir illerine bağlı Montessori eğitimi veren 9 kurumda eğitime devam etmekte olan “3-6 yaş grubu 414 çocuk ve ebeveynlerinden “ alınan doneler kaynak oluşturmuştur. Araştırmanın evrenini Türkiye’deki montessori eğitimine devam eden öğrenciler ve öğrencilerin ebeveynleri meydana getirmektedir.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

#### 3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmada “araştırmacı tarafından geliştirilip akademik danışman tarafından incelendikten sonra son şekli verilen Kişisel Bilgi Formu kullanılacaktır.” Formda; Montessori eğitimi alan çocuğun cinsiyeti, yaşı, yaşadığı il, kaç yıldır montessori eğitimi aldığı ve kaçınıcı çocuk olduğuyula ilgili sorular yer almaktadır.

#### 3.4.2. Şirin-Veli Montessori Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği (GYB)

Bu ölçek Türkiye örnekleminde, Montessori eğitimine devam eden çocukların günlük yaşam becerilerini ne derecede yapabildiklerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilmiş özgün bir ölçektir. Ölçek hazırlanırken okul öncesi öğretmenlerinin ve bilimsel araştırma alanında uzman kişilerin fikirleri, önerileri ve onayları alınarak hazırlanmıştır.

Ölçekte Montessori Eğitiminde öğrencilerin sınıfa ilk girdikleri anda çalışmaya başladıkları ve onları diğer alanlara hazırlayarak üç yıllık döngünün temeli olarak bilinen günlük yaşam çalışmalarının işlerliğini ölçen ve basit-karmaşık işler olarak ikiye ayrılan günlük yaşam becerilerini ölçmeyi hedefleyen sorular içermektedir.

Hazırlanan ölçek likert tarzındadır. Oluşturulan maddeler davranış biçimleri şeklinde olup, her bir davranış biçiminin karşısında sıklık oranlarına göre farklılaşan 5 seçenek bulunmaktadır. Bunlar; “Her zaman böyledir”; “Çoğunlukla böyledir”; “Bazen böyledir”; “Nadiren böyledir” ve “Hiçbir zaman böyle değildir” şeklinde oluşturulmuştur. Böylece soru maddelerine cevap veren anne-babaların, sözü edilen davranışı hangi sıklıkta gerçekleştirdiklerini söylemeleri sağlanmıştır. Her madde için bu seçeneklerden biri işaretlenmektedir. Maddelerin puanlanmasında “Her zaman böyledir” 5, “Hiçbir zaman böyle değildir” ise 1 puan alır. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilmektedir. Yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği davranış şeklini benimsemek anlamına gelmektedir.

Ölçek “Şirin-Veli Montessori Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği” olarak isimlendirilmiştir ve tez boyunca kısaca “GYB” kısaltması ile ifade edilmiştir.

**Kapsamı:** Ölçek, montessori eğitimi alan okulöncesi çocuklarının günlük yaşam becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. İki alt boyuttan ve 45 maddeden oluşmaktadır:

Basit işler (21 Madde)

Karmaşık işler (16 Madde)

Basit İşler Boyut (17 madde): Çocuğun birkaç işlem basamağı ile gerçekleştirebildiği işleri içerir (Madde numaraları: 1 3 4 5 6 7 9 11 12 13 14 19 20 21 22 24 27 28 35 36 37).

Karmaşık İşler Boyut (17 madde): Çocuğun 5'den fazla işlem basamağı ile gerçekleştirebildiği işleri içerir (Madde numaraları: 8 10 16 18 25 26 29 30 31 32 34 38 39 42 43 44).

**Puanlama/Değerlendirme:** Ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilmektedir. Yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği işeri iyi derece yaptığı anlamına gelir.

Güvenirlilik değeri bir ölçme aracının tekrarlanan ölçümlerde aynı sonucu verme derecesinin göstergesidir. Güvenirlik kavramı yapılan her ölçüm için gereklidir, çünkü güvenirlilik bir test ya da ankette yer alan soruların birbirleri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade eder. Güvenirlik analizinde kullanılan modellerden biri de Alfa modelidir (Cronbach Alpha Coefficient) (Kalaycı, 2010).

Alfa ( $\alpha$ ) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliliği aşağıdaki gibi yorumlanır:

- $0,00 \leq \alpha \leq 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir.
- $0,40 \leq \alpha \leq 0,60$  ise ölçek düşük güvenirliliktir.
- $0,60 \leq \alpha \leq 0,80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- $0,80 \leq \alpha \leq 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Ölçeğin Cronbach Alfa Alpha değerinin 0,4'den büyük olması gerekmekte ve 1 tam değerine yaklaştıkça güvenirlilik seviyesinin yükseldiği kabul görmektedir. Alfa değerinin düşük çıkması testin homojen olmadığını yani birkaç özelliği bir arada ölçtüğünü gösterir (Çakır A. 2014; s.3).

Bu çalışmanın güvenirliliğinin test edilmesinde de Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Çalışmanın güvenirlilik analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3.4.2.1'de yer almaktadır.

**Tablo 3.4.2.1:Analizlerde kullanılan ölçeklerin Cronbach Alfa değerleri**

Ölçek	Uygulaması Öncesi		Uygulaması Sonrası	
	Madde	Cronbach	Madde	Cronbach
	Sayısı	Alfa	Sayısı	Alfa
Günlük yaşam becerileri ölçeği basit alt boyutu	21	,985	21	,942
Günlük yaşam becerileri ölçeği karmaşık alt boyutu	16	,977	16	,977

Tablo 3.4.2.1 incelendiğinde araştırmanın ölçeklerinin  $\alpha$  değerinin 0,60'ın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu yüzden ölçeklerin güvenilir bir şekilde ölçümlenmiş olduğu söylenebilir.

### 3.4.3. Ebeveyn Tutum Ölçeği

Şendil ve Karabulut (2008) tarafından geliştirilen bu ölçekte ebeveynlerin çocuklarına yönelik sergiledikleri tutum ölçülmeye çalışılacaktır. Hazırlanan ölçek likert tarzındadır. Oluşturulan maddeler davranış biçimleri şeklinde olup, her bir davranış biçiminin karşısında sıklık oranlarına göre farklılaşan 5 seçenek bulunmaktadır. Bunlar; “Her zaman böyledir”; “Çoğunlukla böyledir”; “Bazen böyledir”; “Nadiren böyledir” ve “Hiçbir zaman böyle değildir” şeklinde oluşturulmuştur. Böylece soru maddelerine cevap veren anne-babaların, sözü edilen davranışı hangi sıklıkta gerçekleştirdiklerini söylemeleri sağlanmıştır. Her madde için bu seçeneklerden biri işaretlenmektedir. Maddelerin puanlanmasında “Her zaman böyledir” 5, “Hiçbir zaman böyle değildir” ise 1 puan alır. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilmektedir. Yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği davranış şeklini benimsemek anlamına gelmektedir.

**Kapsamı:** Ölçek, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Dört alt boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır:

Demokratik (17 madde)

Otoriter (11 madde)

Aşırı koruyucu (9 madde)

İzin verici (9 madde)

Demokratik Boyut (17 madde): Çocuğun ayrı bir kişi olduğunu kabul etmeyi, bağımsız bir kişilik geliştirmesini ve fikirlerini açıkça ifade etmesini teşvik etmeyi içerir. (Madde numaraları: 2,5,6,7,10,13,14,15,18,20,23,25,29,36,37,38,42)

Otoriter (11 madde): Çocuğun ayrı bir birey olduğu kabulü yoktur, tersine ebeveynin çocuğun sahibi olduğu anlayışı hakimdir. Tek yönü iletişim, baskı, kurallara koşulsuz itaat, sözel ve fiziksel ceza gibi konuları içerir. (Madde numaraları: 3,9,11,19,26,27,32,35,39,40,45).

Aşırı Koruyucu (9 madde): Çocuğun kendi başına yetemeyeceği, bu nedenle sürekli korunması gerektiği inancı hakimdir. Uygun olmayan müdahaleleri, aşırı kontrolü, çocuğa sorumluluk vermekten kaçınmayı içerir. (Madde numaraları: 4,8,12,16,21,22,28,41,46).

İzin Verici (9 madde): Çocuğun her yaptığını hoş karşılama, çok fazla özgürlük tanıma ve çocuğu şımartma gibi konuları içerir. (Madde numaraları: 1,17,24,30,31,33,34,43,44).

**Puanlama/Değerlendirme:** Ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilmektedir. Yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği davranış şeklini benimsemek anlamına gelir.

### **Geçerlik**

Şendil ve Karabulut (2008)'un çalışmasında *yapı geçerliği*. 2-6 yaş arasında çocuğa sahip, düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerde olan 420 anne ve babadan elde edilen verilere uygulanan Temel Bileşenler Analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde 18 faktör elde edilmiştir. Ancak özdeğerler ile ilgili grafik incelendiğinde, faktör sayısının dört ile sınırlandırılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Temel bileşenler analizi faktör sayısı dört ile sınırlandırılıp yeniden yapılmış ve dönüştürülmemiş bileşen matrisi incelendiğinde 0,30'un altında kalan ve birden fazla faktöre yüklenen ya da hiçbir faktöre yüklenmeyen 16 madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonrasında Temel Bileşenler analizi ve varimax döndürmesi tekrar yapılmıştır. Ortaya çıkan dört faktörlü yeni yapının toplam varyansın % 33'ünü açıkladığı görülmüştür. Analiz sonucunda faktörleri oluşturan maddelerin içerikleri incelenmiş ve birinci faktör, çocuğun ayrı bir kişi olduğunu kabul etmeyi; bağımsız bir kişilik geliştirmesini ve fikirlerini açıkça ifade etmesini teşvik etmeyi içerdiği için "Demokratik Tutum"; ikinci faktör, çocuğun ayrı bir birey olduğu kabulünün olmayışını; tersine ebeveynin

çocuğun sahibi olduğu anlayışını; tek yönlü iletişimi; baskıyı; kurallara koşulsuz itaati; sözel ve fiziksel ceza gibi konuları içerdiği için “Otoriter Tutum”; üçüncü faktör, çocuğun kendi başına yetemeyeceği, bu nedenle sürekli korunması gerektiği inancını; uygun olmayan müdahaleleri; aıırı kontrolü ve çocuğa sorumluluk vermekten kaçınmayı içerdiği için “Aşırı Koruyucu Tutum” ve dördüncü faktör ise çocuğun her yaptığını hoş karşılama; çok fazla özgürlük tanıma ve çocuğu şımartma gibi konuları içerdiği için “İzin Verici Tutum” olarak isimlendirilmiştir. Demokratik Tutumun toplam varyansın %12.34’ünü açıkladığı ve faktör yüklerinin .35 ile .62 arasında değiştiği; Otoriter Tutumun toplam varyansın %8.80’nini açıkladığı ve faktör yüklerinin .30 ile .67 arasında değiştiği; Aşırı Koruyucu Tutumun toplam varyansın %6.80’nini açıkladığı ve faktör yüklerinin .38 ile .73 arasında değiştiği ve son olarak İzin Verici Tutumun toplam varyansın %5.21’ini açıkladığı ve faktör yüklerinin .42 ile .66 arasında değiştiği görülmüştür.

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için ETÖ ve Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği boyutları arasındaki korelasyonlar da incelenmiştir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili olmaması nedeniyle, bu analizlere AHÇYTÖ’nin *ev kadınlığı rolünü reddetme ve karı-koca geçimsizliği* alt boyutları dahil edilmemiştir. AHÇYTÖ’nin Aşırı Anelik ve ETÖ’nün Aşırı Koruyucu boyutları arasında .51 düzeyinde; AHÇYTÖ’nin Demokratik ve ETÖ’nün Demokratik boyutları arasında .51 düzeyinde; AHÇYTÖ’nin Baskı Disiplin ve ETÖ’nün Otoriter boyutu arasında .39 düzeyinde ve AHÇYTÖ’nin Disiplin ve ETÖ’nün Aşırı Koruyucu boyutları arasında .46 düzeyinde ve AHÇYTÖ’nin demokratik ve ETÖ’nün Otoriter boyutları arasında ise anlamlı negatif .28 düzeyinde negatif yönde istatistiki açıdan anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

### **Güvenirlilik**

*İç tutarlılık.* Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach alfa değerleri “Demokratik Tutum” için 0.83, “Otoriter Tutum” için 0.76, “Aşırı Koruyucu Tutum” için 0.75 ve “İzin Verici Tutum” için ise 0.74 olarak bulunmuştur.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Verilerin analizinin gerçekleştirilebilmesi amacıyla anket formları önce Excel programına sonrasında uygun kodlamalar yapılarak IBM SPSS 25.0 programına aktarılmıştır. Analizlerde kullanılan ölçeklere ait güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Araştırmacı ve danışman tarafından günlük yaşam becerileri leği geliştirilmiş ve veriler bu ölçek doğrultusunda toplanmıştır.

Ardından istatistiksel analizlere geçilmiştir. “Analizlerde tanımlayıcı istatistikler frekans (n), yüzde (%), ortalama ve standart sapma minimum ve maksimum olarak belirtilmiştir.”

Ölçeklerin normallik analizi yapılmış ve kullanılan ebeveyn tutum leği ve günlük yaşam becerileri leği alt boyutlarına yönelik ayrı ayrı yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testlerinde anlamlılık kısmındaki değerler incelendiğinde neticelerin  $p < ,05$  olması nedeniyle verilerin normal dağılıma sahip olmadıkları anlaşılmıştır (Tablo 3.5.1).

Ölçeklere ait “normallik testleri tetkik edildiğinde verilerin normal dağılmadığı görülmektedir. ( $p < ,05$ ) Fakat verilere ait histogramlar incelendiğinde verilerin normal dağılıma yakın olduğu görülmektedir. Sadece test neticelerine göre karar vermek yanılıcı olabileceğinden, test neticelerine ek olarak verilerin arpıklık ve basıklık değerlerine de” (skewness ve kurtosis) bakılmıştır.

Skewness ve kurtosis değerleri eğer  $\pm 1,5$  aralığında olursa verilerin normal dağıldığı söylenebilir (Doğan ve başoku, 2010). Ankette kullanılan ebeveyn tutum leği ve günlük yaşam becerileri leği alt boyutlarına ait skewness ve kurtosis değerleri incelendiğinde (Tablo 3.5.2) değerlerin  $\pm 1,5$  aralığında olduğu anlaşılmış ve verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Dolayısıyla analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Bu kapsamda değişken sayısı iki olan analizler için bağımsız grup t testi; ikiden fazla olan bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenler arasındaki farkın anlamlılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında ortalamaların anlamlı şekilde farklılaştığı durumlarda, hangi post-hoc testinin seçileceğine karar vermek amacıyla öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu durumlarda post-hoc testi olarak Tukey testi seçilmiş; varyansların homojen olmadığı durumlarda ise post-hoc testi olarak Tamhane’s T2 testleri seçilmiştir.

Uygulama ncesi ve sonrası ölçek puanlarının karşılaştırılması Bağımlı Grup t testi ile yapılmıştır. “Bağımsız değişkenler arası ilişki pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. İstatistiksel anlamlılık değeri  $p < ,05$  olarak” kabul edilmiştir.

**Tablo 3.5.1: Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına Yönelik Normallik Testleri**

Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği Alt Boyutları	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p
Basit (Uygulama Öncesi)	,184	414	,000	,853	414	,000
Karmaşık (Uygulama Öncesi)	,177	414	,000	,892	414	,000
Basit (Uygulama Sonrası)	,095	414	,000	,930	414	,000
Karmaşık (Uygulama Sonrası)	,140	414	,000	,903	414	,000
<b>Ebeveyn Tutum Ölçeği</b>						
<b>Alt Boyutları</b>						
Demokratik (Uygulama Öncesi)	,136	414	,000	,897	414	,000
Otoriter (Uygulama Öncesi)	,170	414	,000	,907	414	,000
Aşırı Koruyucu (Uygulama Öncesi)	,087	414	,000	,976	414	,000
İzin Verici (Uygulama Öncesi)	,166	414	,000	,923	414	,000
Demokratik (Uygulama Sonrası)	,126	414	,000	,919	414	,000
Otoriter (Uygulama Sonrası)	,115	414	,000	,932	414	,000
Aşırı Koruyucu (Uygulama Sonrası)	,102	414	,000	,970	414	,000
İzin Verici (Uygulama Sonrası)	,084	414	,000	,981	414	,000

**Tablo 3.5.2:Ebeveyn Tutum Ölçeği Ve Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri**

Alt Boyutlar	Skewness	Kurtosis
Basit (Uygulama Öncesi)	,567	-1,251
Karmaşık (Uygulama Öncesi)	,339	-1,404
Basit (Uygulama Sonrası)	-,578	,064
Karmaşık (Uygulama Sonrası)	-1,040	,800
Demokratik (Uygulama Öncesi)	,489	-1,081
Otoriter (Uygulama Öncesi)	-,207	-1,419
Aşırı Koruyucu (Uygulama Öncesi)	,229	,309
İzin Verici (Uygulama Öncesi)	-,926	,789
Demokratik (Uygulama Sonrası)	,561	-,795
Otoriter (Uygulama Sonrası)	-,520	-,391
Aşırı Koruyucu (Uygulama Sonrası)	,089	-,696
İzin Verici (Uygulama Sonrası)	-,019	-,451

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

#### 4.1. Ölçek Geliştirme Bulguları

Şirin-Veli Montessori Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği (GYB) geliştirme çalışmaları kapsamında yapılan faktör analizleri ve diğer çalışmalara dair bulgular bu bölümde verilmektedir.

Faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayan ve değişkenlerin temelindeki boyutları belirleyen bir analiz türüdür (Hinton vd., 2004). Analizde faydalanılan ölçeklere “faktör analizi yapabilmek için faktör analizine uygunluğunun testlerle ölçülmesi gerekmektedir. Bu testler örneklem yeterliliği (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO) ve Bartlett küresellik testidir” (Çakır, 2014).

Faktör analizinin ön koşullarını test etmek için, ölçeklerimize “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett Küresellik Testi” uygulanarak ve bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 4.1.1: Ölçeğe ait KMO ve Bartlett Testleri**

	Ebeveyn Tutum Ölçeği	Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği
Kaiser-Meyer-Olkin	,889	,902
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	28678,963605
	Serbestlik Derecesi	1035
	p	,000

Tabloda ölçeklerimize ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerleri görülmektedir. Bu değerlerin 0,60'dan büyük olması verilerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. Küresellik testi oranının (Bartlett test of sphericity) ,00 olması ise

verilerden anlamlı faktörler çıkacağını ifade etmektedir. Sonuç olarak analizlerde kullandığımız iki ölçek de faktör analizinin ön koşullarını sağlamaktadır.

Kullanılan ölçeğin ifadelerinin uygun boyutlar altında toplanmasını sağlamak amacıyla ölçeğe faktör analizi yapılmış ve belirlenen boyutlar aşağıda başlıklar halinde ifade edilmiştir. Ölçeğe ait verilerin faktör analizine sokulması ve varimax döndürülmesi sonucunda öz değeri 1.00'in üzerinde olan faktörler ve faktör yükleri 0,40'ın üzerinde olan maddeler temel alınmıştır.

Günlük yaşam becerileri ölçeğine ait verilere faktör analizi uygulanması sonucu, ölçeğin 2 alt faktöre sahip olduğu ve toplam varyansın % 75,43'sini açıkladığı anlaşılmıştır (Tablo 4.1.2).

**Tablo 4.1.2: GYB Ölçeği Alt Faktörlerine Ait Varyans Değerleri**

	Özdeğer	Varyans	Birikimli Varyans
1 Basit	31,712	70,470	70,470
2 Karmaşık	2,233	4,962	75,432

**Tablo 4.1.3: GYB Ölçeği Faktör Yükleri**

Maddeler	Basit	Karmaşık
5 Sulu dökme işini yapar	,868	
6 Kuru dökme işini yapar	,852	
4 Cımbızla nesnelerin aktarılması işini yapar	,836	
24 Portakal-limon sıkma işini yapar	,824	
12 İpe boncuk dizme işini yapar	,816	
22 Mandal takma işini yapar	,814	
13 Elma soyma ve dilimleme işini yapar	,795	
21 Kutu açma kapama işini yapar	,783	
14 Muz soyma ve dilimleme işini yapar	,780	
19 Çorap eşleştirme ve katlama işini yapar	,760	
35 Bulaşık yıkama işini yapar	,753	
28 Fermuar açma-kapama işini yapar	,751	
37 Sandalye taşıma işini yapar	,744	
36 Masa yıkama işini yapar	,741	

Maddeler	Basit	Karmaşık
1 Ayakkabı boyama ve cilalama işini yapar	,741	
3 Huni ile su aktarma işini yapar	,712	
9 Kabuklu sert yemişlerin kabuğunun çıkarılması işini yapar	,700	
20 Kilit açma işini yapar	,698	
11 Havuç soyma ve dilimleme işini yapar	,680	
7 Bulaşık yıkama işini yapar	,674	
27 Mont giyme, çıkarma işini yapar	,660	
31 Düğme ilikleme ve açma işini yapar		,841
30 Kemer tokası takma işini yapar		,815
39 Çivi çakma işini yapar		,790
38 İş halısı rulo yapar		,764
26 Ayakkabı giyme işini yapar		,759
42 Kaneviçe işleme işini yapar		,758
32 Cam parlatma işini yapar		,746
44 Büyük raptiye ile şekil çıkarma işini yapar		,734
18 Civata ve somon takma işini yapar		,733
43 Makas kullanarak şerit kesme işini yapar		,730
25 Mendil katlama işini yapar		,717
29 Bağcık bağlama ve açma işini yapar		,710
34 Çiçek bakımı işini yapar		,702
16 Yumurta soyma ve dilimleme yapar		,696
10 Masada servis hazırlama işini yapar		,685
8 Elek kullanarak kuru ayırıştırma işini yapar		,676

Ölçeğin faktör yükleri incelendiğinde 2,15,17,23,33,40,41,45 numaralı maddelerin her iki alt faktöre de yüksek faktör yükü yüklediği görülmüş ve bu maddeler çıkarılarak alt faktörler tespit edilmiştir. Günlük yaşam becerileri ölçeği maddelerine ait faktör yükleri 0,660 ile 0,868 arasında değişmektedir (Tablo 4.1.3).

#### 4.2. Araştırmada Kullanılan Ölçklere Ait Betimleyici İstatistikler

Analizlerde kullanılan günlük yaşam becerileri ölçeği alt düzeyleri ile ebeveyn tutum ölçeği alt düzeylerine ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.22.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.2: GYB Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler**

	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Basit (Eğitim Öncesi)	1,00	5,00	2,58	1,326
Basit (Eğitim Sonrası)	1,00	5,00	4,60	,300
Karmaşık (Eğitim Öncesi)	1,00	5,00	2,64	1,256
Karmaşık (Eğitim Sonrası)	1,00	5,00	4,46	,457

Tablo 4.2'e göre; Montessori eğitimi alan çocukların eğitim öncesi basit günlük yaşam becerileri ortalamaları  $\bar{x}=2,58$  iken eğitim sonrası  $\bar{x}=4,60$ 'a çıkmıştır. Montessori eğitimi alan çocukların eğitim öncesi karmaşık günlük yaşam becerileri ortalamaları  $\bar{x}=2,64$  iken eğitim sonrası  $\bar{x}=4,46$ 'ya yükseldiği görülmektedir.

**Tablo 4.2.2: ETÖ Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler**

	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Demokratik (Eğitim Öncesi)	1,00	5,00	2,76	1,069
Demokratik (Eğitim Sonrası)	1,00	5,00	2,57	1,164
Otoriter (Eğitim Öncesi)	1,00	5,00	3,08	1,136
Otoriter (Eğitim Sonrası)	1,00	5,00	3,99	,820
Aşırı Koruyucu (Eğitim Öncesi)	1,00	5,00	2,53	,738
Aşırı Koruyucu (Eğitim Sonrası)	1,00	5,00	3,30	,891
İzin Verici (Eğitim Öncesi)	1,00	5,00	3,24	,714
İzin Verici (Eğitim Sonrası)	1,00	5,00	3,67	,709

Tablo 4.22'ye göre; montessori eğitimi alan çocukların eğitim öncesi ailelerinin demokratik ebeveyn tutum ortalamaları  $\bar{x}=2,76$  iken eğitim sonrası  $\bar{x}=2,57$ 'ye gerilemiştir. Montessori eğitimi alan çocukların eğitim öncesi ailelerinin otoriter ebeveyn tutum ortalamaları  $\bar{x}=3,08$  iken eğitim sonrası  $\bar{x}=3,99$ 'a yükselmiştir. Montessori eğitimi alan çocukların eğitim öncesi ailelerinin aşırı koruyucu ebeveyn tutum ortalamaları  $\bar{x}=2,53$  iken eğitim sonrası  $\bar{x}=3,30$ 'a yükselmiştir. Montessori eğitimi alan çocukların eğitim öncesi ailelerinin izin verici ebeveyn tutum ortalamaları  $\bar{x}=3,24$  iken eğitim sonrası  $\bar{x}=3,67$ 'ye yükselmiştir.

### 4.3. Demografik Bulgular

Montessori eğitimi alan çocukların “cinsiyet durumu dağılım verileri” analiz edilerek Tablo 'de açıklanmıştır.

**Tablo 4.3.1: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Cinsiyetlerine Ait Frekans Dağılımı**

	N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Cinsiyet Erkek	186	44,9	44,9	44,9
Kız	228	55,1	55,1	100,0
Toplam	414	100,0	100,0	

Tablo 'e göre %44,9'u(186) erkek, %55,1'i(228) kız olmak üzere toplam 414 çocuğa ait bilgiler analizlere dahil edilmiştir.

Montessori eğitimi alan çocukların “yaş durumu dağılım verileri” analiz edilerek Tablo 4.3'da açıklanmıştır.

**Tablo 4.3 :Montessori Eğitimi Alan Çocukların Yaşlarına Ait Frekans Dağılımı**

	N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Yaş Üç	19	4,6	4,6	4,6
Dört	93	22,5	22,5	27,1
Beş	130	31,4	31,4	58,5
Altı	172	41,5	41,5	100,0
Toplam	414	100,0	100,0	

Tablo 4.3'ye göre 414 çocuğun %4,6'sı (19) üç, %22,5'i (93) dört, %31,4'ü (130) beş ve % 41,5 (172) altı yaşındadır.

Montessori eğitimi alan çocukların yaşadıkları illere ait veriler analiz edilerek Tablo 4.3'te açıklanmıştır.

**Tablo 4.3: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Yaşadıkları İllere ait Bilgilerin Frekans Dağılımı**

		N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Yaşadıkları	İstanbul	120	29,0	29,0	29,0
İller	İzmit	242	58,5	58,5	87,4
	Antalya	18	4,3	4,3	91,8
	Nevşehir	34	8,2	8,2	100,0
	Toplam	414	100,0	100,0	

Tablo 4.3'e göre 414 çocuğun %29'u(120) İstanbul'da, %58,5'i(242) İzmit'te, %4,3'ü(18) Antalya'da ve %8,2'si(34) Nevşehir'de yaşamaktadır.

Montessori eğitimi alan çocukların eğitim süreleri analiz edilerek Tablo 4.3'te açıklanmıştır.

**Tablo 4.34: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Eğitim Süreleri Frekans Dağılımı**

		N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Eğitim	Bir	162	39,1	39,1	39,1
Süreleri (yıl)	İki	214	51,7	51,7	90,8
	Üç	38	9,2	9,2	100,0
	Toplam	414	100,0	100,0	

Tablo 4.34'te göre 414 çocuğun %39,1'i(162) bir yıldır, %51,7'si iki yıldır ve %9,2'si(38) üç yıldır montessori eğitimi almaktadır.

Montessori eğitimi alan çocukların ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna ilişkin bilgiler analiz edilerek Tablo 4.35'te açıklanmıştır.

**Tablo 4.35: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Kardeş Sıralarına Ait Frekans Dağılımı**

	N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Kardeş Bir	239	57,7	57,7	57,7
Sırası İki	143	34,5	34,5	92,3
Üç	32	7,7	7,7	100,0
Toplam	414	100,0	100,0	

Tablo 4.35'te göre 414 katılımcının %57,7'si(239) ailenin birinci çocuğu, %34,5'i(143) ailenin ikinci çocuğu, %7,7'si(32) ailenin üçüncü çocuğudur.

#### 4.4. Temel Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi (36-66 Ay) çocuklara sahip ebeveynlerin, ebeveyn tutumları ölçek puanları, montessori eğitimi öncesi ve sonrasında anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilmektedir.

Montessori eğitimi alan çocukların günlük yaşam becerilerini yapabilme seviyeleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması için pearson korelasyon analizleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.4'de verilmiştir.

**Tablo 4.4: Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği Alt Boyutları	Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutları				
		Aşırı			
		Demokratik	Otoriter	Koruyucu	İzin Verici
Basit	<i>r</i>	-,033	,077	,091	,148
	<i>p</i>	,50	,11	,06	<b>,00</b>
Karmaşık	<i>r</i>	,025	,050	,142	,075
	<i>p</i>	,61	,31	<b>,00</b>	,12

**Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.** pearson korelasyon analizlerindeki *p* i istatistiksel anlamlılık değerleri ve *r* korelasyon katsayıları incelendiğinde; Basit – İzin Verici ( $r= ,148$  ,  $p=,003 < .05$ ) ve Karmaşık – Aşırı Koruyucu ( $r= ,142$  ,  $p=,004 < .05$ )

alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde zayıf ilişki tespit edilmiştir.

Montessori eğitimi alan çocukların eğitim öncesi ve sonrası ebeveyn tutumlarındaki değişimi araştırmak için Bağımlı Grup t testleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.4'de verilmiştir.

**Tablo 4.4: Ebeveyn Tutumu Alt Düzeylerinin Montessori Eğitimi Öncesi ve Sonrası Karşılaştırılmasına Dair Bağımlı Grup t Testi**

Alt Düzeyler	N	$\bar{x}$	ss	Ortalama Farklar	Sd	t	df	p	
Demokratik	Eğitim Öncesi	414	2,76	1,069	,19151	1,52491	2,555	413	,01
	Eğitim Sonrası	414	2,57	1,164					
Otoriter	Eğitim Öncesi	414	3,08	1,136	-,91116	1,43019	-12,963	413	,00
	Eğitim Sonrası	414	3,99	,820					
Aşırı Koruyucu	Eğitim Öncesi	414	2,53	,738	-,76788	1,20139	-13,005	413	,00
	Eğitim Sonrası	414	3,30	,891					
İzin Verici	Eğitim Öncesi	414	3,24	,714	-,42995	1,07926	-8,106	413	,00
	Eğitim Sonrası	414	3,67	,709					

**Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**'de bağımlı Grup t testlerindeki istatistiksel anlamlılık değerleri  $p < .05$  olduğu için montessori eğitimi alan çocukların ebeveyn tutumlarına ait tüm alt düzeylerde eğitim öncesi ve sonrası arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre Montessori eğitimi sonrası ebeveynlerin demokratik tutum düzeyleri(2,57), eğitim öncesine göre(2,76) istatistiksel açıdan anlamlı şekilde düşüktür. ( $t(413)=2,555, p=.011 < .05$ ). Montessori eğitimi sonrası ebeveynlerin otoriter tutum düzeyleri(3,99), eğitim öncesine göre(3,08) istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksektir. ( $t(413)= -12,963, p=.000 < .05$ ). Montessori eğitimi sonrası ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum düzeyleri(3,30), eğitim öncesine göre(2,53) istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksektir. ( $t(413)= -13,005, p=.000 < .05$ ). Montessori eğitimi sonrası ebeveynlerin izin verici tutum

düzeyleri(3,67), eğitim öncesine göre(3,24) istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksektir. ( $t(413) = -8,106, p = ,000 < ,05$ )

Montessori eğitimi alan çocukların eğitim öncesi ve sonrası günlük yaşam becerileri ölçeği puan değişimlerini araştırmak için Bağımlı Grup t testleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.4’te verilmiştir.

**Tablo 4.4: Günlük Yaşam Becerileri Ölçek Puanlarının Montessori Eğitimi Öncesi ve Sonrası Karşılaştırılmasına Dair Bağımlı Grup t Testi**

GYB Ölçeği		$\bar{x}$	N	ss	$S^2$	t	df	p
Basit	Eğitim Öncesi	2,59	414	1,33	0,07	-30,71	413	0,00
	Eğitim Sonrası	4,61	414	0,30	0,01			
Karmaşık	Eğitim Öncesi	2,65	414,00	1,26	0,06	-27,207	413	0,00
	Eğitim Sonrası	4,46	414,00	0,46	0,02			

#### 4.5. Alt Problemlere Dair Bulgular

“Montessori eğitimi alan çocuklar günlük yaşam becerilerini ne derece yapabilmektedir?” sorusuna cevap bulmak için çocukların demografik profillerine göre günlük yaşam becerileri ölçeği alt düzeylerinin (Basit, Karmaşık), analizleri yapılarak ve aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır.

Montessori eğitimi alan çocukların cinsiyetlerine göre günlük yaşam becerileri alt düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için Bağımsız Grup t testleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.5’de verilmiştir.

**Tablo 4.5: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Cinsiyetleri İle GYB Ölçeği Alt Düzeyleri Analizi**

Alt Düzey	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	df	p
Basit	Erkek	186	4,6114	,29928	,296	412	,767
	Kız	228	4,6026	,30134			
Karmaşık	Erkek	186	4,4535	,46462	-,459	412	,646
	Kız	228	4,4742	,45255			

Tablo 4.5'e göre montessori eğitimi alan çocukların günlük yaşam becerileri alt düzeylerinden hem basit ( $t(412)=-,296, p=,767 > 0,05$ ) hem de karmaşık ( $t(412)=-,459, p=,646 > 0,05$ ) alt düzeyi cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle montessori eğitimi alan çocukların cinsiyetlerinin günlük yaşam becerileri üzerindeki etkisi istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Montessori eğitimi alan çocukların yaş gruplarına göre günlük yaşam becerileri alt düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını saptayabilmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi testleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.5'de verilmiştir.

**Tablo 4.5: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Yaşları İle GYB Ölçeği Alt Düzeyleri Analizi**

Alt Düzey	N	$\bar{x}$	ss	F	df	p	
Basit	Üç	19	4,6424	,38335	1,053	3	,37
	Dört	93	4,6466	,33969			
	Beş	130	4,5705	,30975			
	Altı	172	4,6082	,25604			
	Toplam	414	4,6066	,30009			
Karmaşık	Üç	19	4,3364	,70960	2,419	3	,07
	Dört	93	4,4084	,49189			
	Beş	130	4,4353	,49865			
	Altı	172	4,5320	,35517			
	Toplam	414	4,4649	,45757			

Tablo 4.5'ye göre montessori eğitimi alan çocukların günlük yaşam becerileri alt düzeylerinden hem basit ( $F(3)=1,053, p=,374 > ,05$ ) hem de karmaşık ( $F(3)=2,419, p=,073 > ,05$ ) alt düzeyi yaşlarına göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle montessori eğitimi alan çocukların yaşlarının günlük yaşam becerileri üzerindeki etkisi istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Montessori eğitimi alan çocukların yaşadıkları illere göre günlük yaşam becerileri alt düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını saptayabilmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi testleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.5'te verilmiştir.

**Tablo 4.5: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Yaşadıkları İller ile GYB Alt Düzeyleri Analizi**

Alt Düzey	N	$\bar{x}$	ss	F	df	p	
Basit	İstanbul	120	4,6110	,32075	,098	3	,961
	İzmit	242	4,6036	,30325			
	Antalya	18	4,6327	,24242			
	Nevşehir	34	4,5983	,23145			
	Toplam	414	4,6066	,30009			
Karmaşık	İstanbul	120	4,4212	,52531	2,111	3	,107
	İzmit	242	4,4706	,44969			
	Antalya	18	4,4767	,36910			
	Nevşehir	34	4,5727	,24274			
	Toplam	414	4,4649	,45757			

Tablo 4.5'e göre montessori eğitimi alan çocukların günlük yaşam becerileri alt düzeylerinden hem basit ( $F(3)=,098$ ,  $p=,961 > ,05$ ) hem de karmaşık ( $F(3)=2,111$ ,  $p=,107 > ,05$ ) alt düzeyi yaşadıkları illere göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle montessori eğitimi alan çocukların yaşadıkları illerin günlük yaşam becerileri üzerindeki etkisi istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Montessori eğitimi alan çocukların montessori eğitim sürelerine göre günlük yaşam becerileri alt düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını saptayabilmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi testleri yapılmış ve sonuçlar

Tablo 4.5'de verilmiştir.

**Tablo 4.5: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Eğitim Süreleri İle GYB Alt Düzeyleri Analizi**

Alt Düzey	N	$\bar{x}$	ss	F	df	p	
Basit	Bir Yıl	162	4,6043	,30576	,090	3	,914
	İki Yıl	214	4,6112	,29819			
	Üç Yıl	38	4,5897	,29336			
	Toplam	414	4,6066	,30009			

Karmaşık	Bir Yıl	162	4,4487	,49283	,179	3	,837
	İki Yıl	214	4,4734	,43449			
	Üç Yıl	38	4,4863	,43745			
	Toplam	414	4,4649	,45757			

Tablo 4.5'e göre montessori eğitimi alan çocukların günlük yaşam becerileri alt düzeylerinden hem basit ( $F(3)=,090$ ,  $p=,914 > ,05$ ) hem de karmaşık ( $F(3)=,179$ ,  $p=,837 > ,05$ ) alt düzeyi yaşadıkları illere göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle montessori eğitimi alan çocukların eğitim sürelerinin günlük yaşam becerileri üzerindeki etkisi istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Montessori eğitimi alan çocukların kardeşleri ile aralarındaki sıraya göre günlük yaşam becerileri alt düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını saptayabilmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi testleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.5'te verilmiştir.

**Tablo 4.5: Montessori Eğitimi Alan Çocukların Kardeşleri ile Aralarındaki Sıra ile GYB Alt Düzeyleri Analizi**

Alt Düzey	N	$\bar{x}$	ss	F	df	p	
Basit	Bir	239	4,6306	,28268			
	İki	143	4,5894	,32579			
	Üç	28	4,5020	,29366	1,198	3	,121
	Dört	4	4,5119	,28933			
	Toplam	414	4,6066	,30009			
Karmaşık	Bir	239	4,4726	,46145	1,305	3	,272
	İki	143	4,4809	,44916			
	Üç	28	4,3036	,48194			
	Dört	4	4,5625	,13502			
	Toplam	414	4,4649	,45757			

Tablo 4.5'e göre montessori eğitimi alan çocukların günlük yaşam becerileri alt düzeylerinden hem basit ( $F(3)=1,198$ ,  $p=,121 > ,05$ ) hem de karmaşık ( $F(3)=1,305$ ,  $p=,272 > ,05$ ) alt düzeyi kardeşleri ile aralarındaki sıraya göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle montessori eğitimi alan çocukların doğum sırasının yaşam becerileri üzerindeki etkisi istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ VE TARTIŞMA

#### 5.1. Sonuç

Okul öncesi (36-66 Ay) çocuklara sahip ebeveynlerin, ebeveyn tutumları ölçek puanları, montessori eğitimi öncesi ve sonrasında anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Ebeveyn Tutumlarında ne derecede değişim olmaktadır? sorusuna dair elde edilen bilgilere göre, montessori eğitimi alan çocukların eğitim öncesi ailelerinin demokratik ebeveyn tutum puan ortalamaları  $\bar{x} = 2,76$  iken eğitim sonrası  $\bar{x} = 2,56$ 'ya gelmiştir. Montessori eğitimi alan çocukların eğitim öncesi ailelerinin otoriter ebeveyn tutum puan ortalaması  $\bar{x} = 3,08$  iken eğitim sonrası  $\bar{x} = 3,99$ 'a yükselmiştir. Montessori eğitimi alan çocukların eğitim öncesi ailelerinin aşırı koruyucu ebeveyn tutum düzeyleri  $\bar{x} = 2,53$  iken eğitim sonrası  $\bar{x} = 3,30$ 'a yükselmiştir. Montessori eğitimi alan çocukların eğitim öncesi ailelerinin izin verici ebeveyn tutum düzeyleri  $\bar{x} = 3,24$  iken eğitim sonrası  $\bar{x} = 3,67$ 'ye yükselmiştir.

Montessori eğitimi, bu eğitim sürecinden geçen çocukların günlük yaşam becerilerini ne derecede geliştirebilmektedir? sorusuna dair elde edilen bulgular neticesinde, montessori eğitimi alan çocukların eğitim öncesi basit günlük yaşam becerileri ölçek puan ortalaması  $\bar{x} = 2,58$  iken eğitim sonrası  $\bar{x} = 4,60$ 'a çıktığı görülmüştür. Montessori eğitimi alan çocukların eğitim öncesi karmaşık günlük yaşam becerileri düzeyleri  $\bar{x} = 2,64$  iken eğitim sonrası  $\bar{x} = 4,46$ 'ya çıktığı gözlenmiştir.

Montessori eğitimi alan çocukların günlük yaşam becerileri ölçeği ile ebeveyn tutumları ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusuna dair elde edilen bulgulara göre, GYB ölçeği ile ebeveyn tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve zayıf bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Montessori eğitimi alan çocukların ebeveynlerinin “ebeveyn tutum ölçeği ortalamaları”, montessori eğitimi öncesinde ve sonrasına anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan analizler sonucunda, montessori eğitimi alan çocukların ebeveyn tutumlarına ait tüm alt düzeylerde eğitim öncesi ve sonrası arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir.

GYB Ölçeği, öğrencilerin demografik değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan analizler sonucunda, montessori eğitimi alan çocukların günlük yaşam becerileri ölçeği puanları; cinsiyet, yaş, yaşadıkları il, montessori eğitim süreleri ve doğum sırası değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

## **5.2. Tartışma**

Kayılı (2006) tarafından yapılan ve Türkiye’de 2005 yılından itibaren Montessori eğitim yöntemiyle ilgili meta analizi araştırmalarında yöntem şeklinde genellikle deneysel araştırmaların yaygın olduğu görülmüştür. Yine aynı araştırmada okul öncesi eğitim dönemini Montessori eğitim yönteminin etkili olduğunun vurgulandığı görülmektedir (Kayılı, 2016). Çalışmamızda montessori eğitimi alan çocukların basit ve karmaşık günlük yaşam becerileri düzeylerinde önemli ölçüde artış olduğu saptanmıştır. Yıldız (2018) çalışmasında, yalnızca Montessori okul öncesi eğitim yöntemiyle eğitim görmüş olan kontrol grubu çocukların “günlük yaşam becerileri” öntest - sontest puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır. Montessori eğitimi gören çocukların günlük yaşam becerileri montessori eğitimi almayan çocukların günlük yaşam becerilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Bayer (2015), montessori yönteminin çocukların öz bakım becerilerinde olumlu yönde etki olduğunu saptanmıştır. Aral ve arkadaşlarının (2015) yaptığı çalışmada; 3,4 ve 5 yaş (36-72 ay) grubundaki (kontrol ve deney grubu) çocuklara verilen Montessori yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların ilerleme alanları üstündeki tesirini tespit etmek hedeflenmiştir. Çalışma neticesinde öğretmen görüşlerine göre ÖDGG-4’den sağlanan neticeler tetkik edildiğinde, deney ve kontrol grubu içerisindeki çocukların öz bakım yetenekleri ile sosyal duygusal gelişim alt boyutu puanlarında, ebeveyn görüşlerine göre öz bakım yetenekleri alt boyutu ile toplam gelişim puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Selçuk (2016), araştırmasında Montessori yönteminin anaokulu

çocuklarının büyük kas becerilerine tesirini inceleme maksadıyla gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan neticeler ışığında varılan genel netice; Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine pozitif anlamda etki ettiği ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre büyük kas becerileri açısından daha tesirli olmasıdır. Okula başlayan çocukların ebeveynleri tarafından gerçek yaşantı malzemelerine çocuklarının maruz bırakılmadığı düşünüldüğünde bu çocukların evlerinde sadece hayali kahramanlar ya da kitaplar ile çalışılması işlevsel olarak küçük ve büyük kaslarının geliştirmeye yönelik çalışmaların az sıklıkla yapılıyor olması ancak okula başladıktan sonra günlük yaşam çalışmaları yapmaları geldikleri yaş itibariyle aktarma çalışmaları sulu çalışmalar çocukların daha aktifleşmelerine sebep olmaktadır. Beceri oranının 2.58 den 4.60 çıkmasının temel sebebi ise maruz bırakılmalarıdır. Montessori yönteminin çocukların erken çocukluk zamanında daha fazla düzeyde becerileri ve kavramları ilerletmeleri için daha çok imkanlar sağladığı araştırmalar neticesinde tetkik edilmiştir (Aral vd, 2015). Ancak çalışmamızda montessori eğitimi alan çocukların yaş gruplarına göre günlük yaşam becerileri alt düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış herhangi bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Öğrencilerin basit, kolay ve birkaç işlem basamağından oluşan günlük yaşam işlerinden biriyle çalışıyor olması ebeveynin izlemesini, kontrol etmesini gerektirecek işler olmayabilir. Çünkü öğrenci işi kendisi başlatıp sonlandırabilir. Basit işlerin birçoğunda ebeveyn desteğine ihtiyaç duymadan çalışabilmektedir. Ancak karmaşık işlerde işlem basamakları uzun olması nedeniyle iş sekteye uğradığında bir sonraki aşamaya geçilemediğinden yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple ebeveynin çocuğunun yanında olmasından kaynaklı yaşanacak herhangi bir kazayı düşünerek aşırı koruyucu davranabilmektedir. Örnek olarak bıçak kullanılarak muz dilimleme çalışması verilebilir. Karmaşık günlük yaşam becerileri düzeyleri 2.64 iken 4.46'ya kadar çıkmış olmasının sebeplerinden en önemlisi karmaşık işlerin özellikle organizasyon anlamında süreç olarak zor ve uzun olmasıdır. Sınıflarda işlerin çalışma döngüsü kolaydan zora basitten karmaşığa şeklinde sıralanmaktadır. Bu sıralamada ilk önce kolay ve kısa işlerle çalışan çocuk sonrasında uzun ve karmaşık yani zor işlerle çalışmaktadır. Bu bağlamda sabır konsantrasyon ve organizasyon becerileri de gelişmektedir.

Harrison (2014) anne-babaların mümkün oldukça bir Montessori zemininde bulunmaya ikna etme ve anne-babaların Montessori eğitim sisteminin ana kavramlarını anlamalarının

sağlanması amacıyla ebeveyn eğitiminin ve ebeveynlerin Montessori düşüncesini anlamak için ebeveyn kitap kulübü biçiminde bir ortam içinde tetkik etmiştir. Ebeveyn programları ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine etkin olarak dahil olmasının iki mühim fayda getirdiğini ortaya çıkarmıştır. Birincisi, ebeveyn katılımının boyutu ne kadar çok olursa, ebeveynlerin okul etkinliklerine dahil olması ile öğrencinin başarı seviyesi ile olumlu bir bağlarının bulunmasıdır (Kayılı, 2015). Daha spesifik olarak, okul etkinliklerine dahil olma yolu ile ebeveynler, çocukların evde öğrenmelerine destek olacak bilgi ve yetiler elde kazanmışlardır (Temiz, 2014). Ebeveynlerin çocukları etkilediği gibi montessori eğitim alan çocukların da ebeveynlerinde değişimler olduğu çalışmamızda görülmüştür. Araştırmada montessori eğitimi alan çocukların ebeveynlerinin demokratik tutumlarında çok küçük bir artış gerçekleşirken otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutumlarında yüksek düzeyde artış gerçekleştiği saptanmıştır. Montessori eğitiminin ebeveyn tutumlarında değişime sebep olduğu araştırma bulgularında gösterilmiştir. Ancak Eke'nin (2017) çalışmasında okul öncesi dönemde demokratik ebeveyn tutumu ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki görülmemiştir.

Araştırmada montessori eğitim alan çocukların günlük yaşam becerilerini yapabilme seviyeleri ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ancak bu ilişkiyi zayıf olduğu saptanmıştır. Ogelman ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada, çocukların sosyal becerileri ile annelerin izin verici ve otoriter tutumu arasında negatif ve anlamlı bir ilişki, yetkici tutum ile pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Yener (2014) yaptığı çalışmada, çocukların sosyal iş birliği, sosyal kabul ve bağımsızlık becerileri ile ebeveynlerin demokratik tutumu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir.

Montessori eğitimi alan çocukların eğitim öncesi ailelerinin demokratik tutumlarının 2.76 iken eğitim sonrası 2.56 ya gerilemesinin sebebi olarak aslında okulda sunuluyor olmasının yeterli olacağı ve sınırlarını belirlenmiş olmasına rağmen çocuğun bu sınırların dışına çıkmaya çalışması potansiyeli düşünülerek durdurmaya, önlerine set olmaya çalışmış olabilirler. Örneğin Montessori sınıflarında lavaboların sınıflarda olması, sınırları çizilmiş güvenli alan içinde olmaları etken olduğu düşünülmektedir. Ebeveynler tarafından montessori sınıfları güvenli iken ilkokula klasik sistemde devam edeceği düşünülen çocuklar için ebeveynlerinin kulaktan doğma ‘-sınıftan izin istemeden çıkıp tuvalete gitme, sınıf içinde dolaşma, matematik dersinde hayat bilgisi

dersi çalışacağını söylemesi gibi, söylemlerin ve ailelerin demokratik tutumda sınırlar içinde hoşgörünün çocuğa klasik sistemde zarar verebileceğini düşündüklerinden olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca demokratik tutumun oranının düşmesinin sebebi olarak çocuğun montessori felsefesi gereği kendi ihtiyaçlarını kendisinin karşılıyor olması, okula devam ettiği bir yıllık süre zarfında okul da yaptığı çalışmalardan dolayı doygunluğundan sebeple anne babanın daha az yardım etmesi, çocuğun bağımsızlık kazanması vb durumlardan dolayı öğrencinin üzerindeki etkisinin pasifleştiği düşünülmektedir

Montessori sistemi ile çalışan okullarda disiplin-otorite velilerin en çok andığı iki kelimedir. Ancak montessori felsefesini hâkim öğretmenlerin veliler tarafından taklit edilmeye çalışılan ve yanlış anlaşılan noktası da aynıdır.

Ebeveyn tutumlarında otoriter tutumun 3.08 den 3.99'a çıkmasını çocuğu otorite ile disiplin sağlanmaya çalışıldığını düşünülmektedir. Oysaki Montessori de çocuk ile çocuk dili diye bir şey olmadan tıpkı bir yetişkine anlatır gibi kısa net cümlelerle anlatılarak ödül ceza gibi unsurlar kullanılmadan pekiştiricilerin olmadığı bir sistem ile eğitim verilmektedir. Sınıf gözlemlerinde öğretmenin dik duruşu ve net tavrı ile otoriteyi sağladığı sınıftaki ortak dilin tüm rehber ve çalışanlarca kullanılmasının sağlıklı getirisi olduğu bir yıl sonunda veliler tarafından anlaşılmaktadır.

Montessori ailelerinin 3.24 olan izin verici ebeveyn tutumu veliler ile yapılan yıl içindeki rutin görüşmeler ve sınıf tanıtımların dan sonra kullandıkları malzemelerin gerçek olmasını fark etmeleri gerçek yaşantıda kullanılan her malzemenin (bıçak, iğne) olması aslında izin verilmesi gerektiğini, nasıl kullanılacağını anlatılması, tek malzemenin bir tane olması da kontrolün daha kolay sağlanıyor olmasının anlaşılması ile gerçekleşmektedir. Örneğin büyük raptiye ile şekil çıkarma çalışmasında raptiye çok tehlikeli bir materyal olmasına karşın kullanım esnasında ve sonrasında kontrollü ve kutu içerisinde yerleştirerek koruma altına alınıyor olması izin verici tutumun artmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Montessori sınıfları kız erkek dengelemesi yapılmadan oluşturulmaktadır, yapılması için hazırlanan hiçbir çalışmada kız ya da erkek öğrenci için kategorilendirilmiş çalışmalar değildir. Örneğin bulaşık yıkama ya da kaneviçe işleme çalışmasını hem kız hem de erkek öğrenciler aktif olarak çalışmaktadır. Cinsiyetin günlük yaşam becerileri üzerindeki etkisinin zayıf olması beklenen bir sonuçtur.

Montessori sınıfları karma yaş aralığında olan sınıflardır. 3-6 yaşarası belirli kriterleri yerine gelmiş her öğrenci Montessori sınıfında eğitim görebilir. Sınıflarda hazırlanmış ortam ve tüm çalışmalar sınıfın tüm öğrencilerine hitap ettiği için her yaş grubu istediği her çalışmayı çalışabilir. Bu sebeple öğrencilerinin yaşlarının günlük yaşam becerileri üzerindeki etkisinin anlamlı olmaması beklenen bir sonuç olmuştur.

AMI ve AMS tarafından sertifikasyon verilen Montessori okullarının müfredat ve planlamaları bu iki enstitü tarafından planlanmakta ve denetlenmektedir. Bu yüzden okulun hangi ilde, ülke de hatta hangi kıtada olduğunun pek bir önemi yoktur. İşler ve sıralama müfredat tüm okullarda aynıdır. Bu yüzden günlük yaşam becerileri alt düzeyi öğrencinin yaşadığı illere göre anlamlı farklılaşmamaktadır.

Montessori okullarında yılın başından başlayarak işlerin sıralamaya göre çıkarılması ve her işi her çocuğun istediği sayıdaki tekrar ile çalışabilmesi nedeni ile kaç yıldır okulda olduğu önemli değildir. Üç yıldır okula devam edip günlük yaşamdan x çalışma ile hiç çalışmamış öğrenci olabilmektedir. Bu sebeple çocukların eğitim sürelerinin günlük yaşam becerileri üzerindeki etkisi anlamlı değildir.

Montessori eğitimi alan çocukların doğum sırasının günlük yaşam becerileri üzerindeki etkisi anlamlı olabilir diye düşünülmüştür. Nedeni ise örneğin en küçük çocuk olan öğrencinin maya grubu diye nitelendirilen abi ya da ablasından birçok işi izleyerek öğrenmesi ve bu anlamda organizasyon sıralama küçük ve büyük kas gelişimi gibi noktalarda hazır olarak başlamasına sebep olduğu düşünülmektedir.

### **5.3. Öneriler**

Uygulayıcılar için öneriler:

- MEB OÖE programına göre öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerine Montessori eğitim modelini de içine alan ve eğitim süreçlerini zenginleştirmelerini sağlayacak hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- MEB OÖE programında ve Montessori eğitim sisteminde öğretmenlik yapan öğretmenlere yönelik ortak çalışma yapabilecekleri workshoplar düzenlenebilir.
- Üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde okul öncesi öğretmenlerine yönelik Montessori programları ve uygulama süreçleri ile ilgili sertifika eğitim programları düzenlenebilir.

Araştırmacılar için öneriler:

- Bu araştırmada İzmit, İstanbul, Antalya, Nevşehir illerine bağlı Montessori eğitimi veren 9 kurumda eğitime devam etmekte olan “3-6 yaş grubu 411 çocuk ve ebeveynlerinden” alınan veriler kaynak oluşturmuştur. Benzer bir araştırma daha büyük bir örneklem grubu ile yapılması tavsiye edilmektedir.



## KAYNAKÇA

- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların Denetim Odağı ile Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çocukların Denetim Odağı İle Anne Tutumları). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1): 97–108.
- Aral, N., Yıldız Bıçakcı, M., Yurteri Tiryaki, A., Çetin Sultanoğlu, S., Şahin, S. (2015). Montessori Eğitiminin Çocukların Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Aralık-2015, 1(1).
- Arslan, E. (2016). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine etkisinin incelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Arslan, M. (2008). Günümüzde Montessori Pedagojisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 1(1). 177.
- Aydın, O. (1987). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Balat, G. U. (2010). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi Eğitimde Uygulamalı Çevre Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Baumrind, D. (1966). Effects Of Authoritative Parental Control On Child Behavior. *Child Development*, 37(4): 887–907.
- Bayer, A. (2015). *Montessori yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının özbakım becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Baysal, A. C., & Tekarslan, E. (1981). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Bekman, S. (1990). Okul Öncesi Eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 1(1): 10.
- Biber, K. (2010). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı, Önemi ve Temel İlkeleri. *Erken Çocukluk Eğitimi*. İstanbul: Pegem Yayınları.

- Bilgin, H. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Büyüktaşkapu, S. (2011). *Montessori Materyalleri. Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Conway, H. E., & Fink, E. A. (2015). *Aligning State Developmental Standards to Toddler and Early Childhood Montessori Practical Life and Sensorial Materials. Masters of Arts in Education Action Research Papers*, 112.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. Ş. (2005). *Anne-Baba Eğitimi*. Konya: Eğitim Yayınları.
- Çakır, A. (2014) *Faktör Analizi*. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. İşletme Doktora Programı.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2008). *Okul Öncesi Dönem Montessori Yöntemi İle Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Poyraz Ofset.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2008). *Okulöncesi Dönemde Montessori Yöntemi İle Kaynaştırma Uygulamaları Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Binbir Çiçek Vakfı Yayınları.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2013). *Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çankırılı, A. (2015). *Ailede ve Okulda Değerler Eğitimi*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15): 33–53.
- Çimen, S. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Analoji (Benzetme) Tekniğinin Kullanılması. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Demiralp, S. (2014). *Montessori Metodu Ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Demirdöven, G. (2013). Anne Baba Tutumları. [http://www.tavsiyeediyorum.com/makale\\_10859.htm](http://www.tavsiyeediyorum.com/makale_10859.htm) (Erişim Tarihi 06.05.2018)
- Dinç, B. (2013). Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş ve Okul Olgunluğu. *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dodge, D. T., Colker, L. J., & Heroman, C. (2010). *The Creative Curriculum for Preschool*. Florida: Florida Department of Education.
- Doğan, N. Başokçu, T.O(2010). İstatistik Tutum Ölçeği İçin Uygulanan Faktör Analizi ve Aşamalı Kümeleme Analizi Sonuçlarının Karşılaştırılması, Eğitimde Ve Psikolojide Ölçme Ve Değerlendirme Dergisi, 1(2): 65-71
- Dresser, R. V. (2000). *An investigationin to the theoritical concepts of montessori to create an authentic framework for evaluating classroom materials*. Valden university, Minnesota, Yüksek Lisans Tezi.
- Durakoğlu, A. (2010). *Maria Montessori'ye göre çocuğun doğası ve eğitimi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Durakoğlu, A. (2011). Maria Montessori' ye Göre Okul Öncesi Çocukluk Döneminin Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). 133–145.
- EACEA. (n.d.). Türk eğitim Sisteminin Örgütlenmesi. [http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/ORGANISATION\\_OF\\_THE\\_EDUCATION\\_SYSTEM\\_IN\\_TURKEY\\_TU.pdf](http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/ORGANISATION_OF_THE_EDUCATION_SYSTEM_IN_TURKEY_TU.pdf) (Erişim Tarihi: 07.05.2018)
- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). 4.
- Eissler, T. (2014). *Montessori Çılgınlığı*. (R. Cebeci, Ed.). İstanbul: Alfa Basım Dağıtım.
- Eke K. (2017). Examining The Relationship Between Preschool Children's Self-Regulation Skills and Parental Attitudes. *International Congress Of Eurasian Social Sciences*. 8(28).
- Ekinci, H. (2018). *Okulda ve Ailede Değerler Eğitimi*. İstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç, Ana Babalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

- Erben, S. (2005). *Montessori materyallerinin zihin engelli ve işitme engelli çocukların alıcı dil gelişiminden görsel algı düzeyine etkisinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Essa, L. E. (2003). *Introduction to Early Childhood Education*. Canada: Thomson.
- Eşsizoglu, A., & Arısoy, Ö. (2008). Hemşirelerin Depresyona Ve Depresyon Hastalarına Karşı Tutumları:Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Dicle Tıp Dergisi*, 35(3): 167–176.
- GarfieldAnderson, M. (2010). Grace and Courtesy. *Tomorrow's Child*, 18(4): 20–21.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal Zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gümüş, İ., Kurt, M., Güney, E. D., & Feyetörbay, E. (2011). Anne-baba tutumu ve okul başarısına etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(47): 423–442.
- Güngör, A. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Toplumsal ve Duygusal Gelişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, H. (2014). Okulöncesi Dönem Çocuklarının Televizyon İzleme Alışkanlıkları Ve Anne Baba Tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28): 199–216.
- Haktanır, G. (2014). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hanyaloglu, E. (1995). *Okul öncesi kurum öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile sahip oldukları anne-babalık tutumları arasındaki ilişki*. Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Harrison, S. (2014). *The Effects Of A Book Club On Montessori And Parent Education*. Masters of Arts in Education Action Research Papers. Paper 53. St. Catherine University, St. Paul, MN.
- Hesapçioğlu, M. (2006). Alternatif Eğitim. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 2: 16–17.
- Hesapçioğlu, M., & Akbağ, M. (1996). Eğitimde Özgürlükçü Paradigma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8: 1–13.
- Hinton, P., Brownlow, C., McMurray, I. (2004). *SPSS Explained*, Routledge. London and Newyork.
- Howe, C. (2010). Separation Anxiety. *Tomorrow's Child*, 19(1): 28–29.

- [Http://www.gutenberg.org/files/29635/29635-h/29635-h.htm](http://www.gutenberg.org/files/29635/29635-h/29635-h.htm). (Erişim Tarihi: 02.05.2018)
- [Http://www.infomontessori.com/practical-life/grace-and-courtesy-introduction.htm](http://www.infomontessori.com/practical-life/grace-and-courtesy-introduction.htm)(2017).). (Erişim Tarihi: 02.05.2018)
- <http://www.michaelolaf.net>. (2018). Montessori FAQ's (Frequently Asked Questions). Retrieved May 8, 2018, from <http://www.michaelolaf.net/FAQMontessori.html> (Erişim Tarihi: 02.05.2018)
- [Https://ami-global.org/montessori/montessori-3-6](https://ami-global.org/montessori/montessori-3-6). (Erişim Tarihi: 21.04.2018)
- [Https://www.montessorimom.com/practical-life/](https://www.montessorimom.com/practical-life/). (Erişim Tarihi: 07.08.2018)
- İnceoglu, M. (2000). *Tutum-Algı-İletişim*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karabulut Demir, E., & Şendil, G. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21): 15–25.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasa, B., Kılınc, F. E., Kara, G. E., Tunca, N., Bayır, Ö. G., Kaya, Ö. M., & Köse, T. Ç. (2015). *Okul Öncesi ve İlkokul Döneminde Değerler Eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Kaya, A., Bozaslan, H., & Genç, G. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1): 208–225.
- Kaya, M. (1997). Ailede Ebeveyn Tutumlarının Çocuğun Kişilik Ve Benlik Gelişimindeki Rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9: 193–204.
- Kayılı, G. (2016). The Effect Of Montessori Method On Cognitive Tempo Of Kindergarten Children. *Early Child Development And Care*. 188(3): 327-335.

- Kayılı, G., Koçyiğit, S., & Erbay, F. (2009). Montessori Yönteminin Beş- Altı Yaş Çocuklarının Alıcı Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Türkiyat Araştırma Dergisi*, 1(1): 347.
- Korkmaz, E. (2006). *Eğitimde Alternatif Bir Metod: Montessori*. Ankara: Algi Yayıncılık.
- Korkmaz, E. (2006). *Montessori Metodu: Eğitimde Bir Alternatif*. Ankara: Algi Yayıncılık.
- Korkmaz, E. H. (2005). *Montessori metodu ve montessori okulları: Türkiye' de montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Korkmaz, H. E. (2005). *Montessori metodu ve montessori okulları: Türkiye' de montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Lillard, P. P. (2013). *Montessori Modern Bir Yaklaşım*. (O. Gündüz, Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Lillard, P. P. (2014). *Sınıfta Montessori*. (O. Gündüz, Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Linebarger, L. (2016). Beneficial Effects of Practical Life Activities and Normalization. *Masters of Arts in Education Action Research Papers*, 12: 183.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB.
- MEGEP. (2011). *Erken Çocuklukta Program*. Ankara: Megep.
- Money, C. G. (2000). *An Introduction to Dewey, Montessori, Piaget, and Vygotsky*. Manchester: Redleaf Press.
- Montessori, M. (1978). *Montessori Metodu*. (D. S. J. Mann, & N. İnan, Ed.). Ankara: Geri Zekâlı Çocukları Koruma Derneği.
- Montessori, M. (1982). *Education for Human Development: Understanding Montessori*. U.S.A.: Schocken.
- Montessori, M. (1997). *Çocuk Eğitimi*. (G. Yücel, Ed.). İstanbul: Özgür Yayınlar.
- Montessori, M. (1999). *Annelik Sanatı*. (Çev. Cemal Külhanbeyi, Ed.). İstanbul: BaharYayınevi.

- Montessori, M. (2009). *Dr. Montessori's Own Handbook*. EBook.
- Montessori, M. (2016). *Çocuğun Keşfi*. (Çeviren: Okhan Gündüz, Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Montessori, M. (2016). *Çocukluğun Sırrı*. (S. Bilgin, Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş*. (Sirel Karakaş vd., Ed.). Ankara: Metaksan AŞ.
- Morrison, G. S. (2007). *Early Childhood Education Today*. New Jersey: Pearson Education.
- Mutallimova, S. (2014). *Lise öğrencilerinde depresyon düzeyi ve anne baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İ.A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Nazlı, D. S. (2014). *Aile Danışmanlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nienhuis. (n.d).. <http://nienhuisturkiye.com/index.php=> (Erişim Tarihi:07.08.2018)
- Ntumi, S. (2016). Challenges Pre-School Teachers Face in the Implementation of the Early Childhood Curriculum in the Cape Coast Metropolis. *Journal of Education and Practice*, 7(1): 54–62.
- Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z. ve Erten, H. (2013). Anne Tutumlarının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerini ve Okula Uyumlarını Yordayıcı Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29: 144-152.
- Oğuz, V., & Akyol, A. (2006). Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1): 243–256.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A., & Zembat, R. (1994). İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitimi Kurumları ile İlgili Bir Durum Tespit Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1): 65.

- Öngören, S. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört – beş yaş grubu çocuklarına geometrik şekil kavramı kazandırmada montessori eğitim yönteminin etkililiği*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Özkamalı, M. (2007). Montessori Sistemi. [http://montessorimateryalleri.blogspot.com.tr/search/label/Montessori Eğitim](http://montessorimateryalleri.blogspot.com.tr/search/label/Montessori%20Eğitimi) (Erişim Tarihi: 08.05.2018).
- Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi kurumlarda uygulanan müzik eğitiminin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Özyürek, A. Özkan, İ. (2015). Ergenlerin Okula Yönelik Öfke Düzeyleri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2): 280–296.
- Özyürek, A., & Şahin, F. T. (2005). 5 Ve 6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2): 19–34.
- Özyürek, A., & Tezel Şahin, F. (2015). Anne-Çocuk İlişkisinin ve Baba Tutumlarının Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Anlayışları Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177): 161–174.
- Pitamic, M. (2013). *Montessori Etkinlikleri*. (D. Ç. F.Akkaya, Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Poussin, C. (2016). *Anne Babalar İçin Montessori Pedagojisi, Bana Kendime Yetmeyi Öğret*. (B. Şaman, Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Poyraz, H., & Dere, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Radice, L. G. (1953). *L'Autoeducazione Nella Concezione Della Montessori E Nella Pratica Della Scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Razon, N. (1981). Tembel Çocuk. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 6(32): 1.
- Sadioğlu, Ö., Taner, M., Bahçeli, P., & Onur, G. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Montessori Metodu. *Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Farklı Modeller*. Burs: Dora Yayınları.

- Sanlı, D. (2007). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Schafer, C. (2006). *Ömür Törpüsü mü? Bal Küpü mü?* (C. Aydın, Ed.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Selçuk, K.S. (2016). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seldin, T. (2013). *Montessori Yöntemiyle Harika Çocuk Nasıl Yetiştirilir?* (T. I. Ercan, Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Strage, A. A. (1998). Family Context Variables and The Development Of Self-Regulation in College Students. *Adolescence; Roslyn Heights*, 33(129): 17–31.
- Sümer, N., & Gündoğdu Aktürk, E. Helvacı, E. (2010). Anne-Baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye’de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 13(25): 42–59.
- Şahin Zeteroğlu, E. (2014). *Altı yaşındaki çocukların anne baba tutumları ile çoklu zekâ alanları ve grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki*. U.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Klavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Klavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Adayları İçin Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şendil, G. (1999). *Çocukların anne babanın evlilik çatışmasını algılayışı*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Şıklar, E., Yüzer, A.F.(Ed.) (2006). İstatistik, Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Yayınları, Eskişehir.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. (6th edn), Pearson Education: Boston.

- Temel, F. (2012). *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar Ve Programlar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Temiz, G. (2014). *Anne çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların tanıma ve ifade etme becerisine etkisi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- 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.
- Tolan, B., İsen, G., & Batmaz, V. (1985). *Ben Ve Toplum: Sosyal Psikoloji*. Ankara: Teori Yayınları.
- Topbaş, E. (2004). *Montessori Eğitimi İle Çocuk Eğitimi*. Ankara: Tekaçaç.
- Topbaş, E. (2004). *Montessori Yöntemi İle Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Tekaçaç.
- Toptaş, V., ÇelİK, S., & Tuğçe Karaca, E. (2012). Pedagogical Materials Use Of PrimaryGrade Teachers in Mathematics Education. *İlköğretim Online*, 11(4), 1121–1130.
- Toran, M. (2011). *Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Tufan, E., & Güdek, B. (2008). Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1): 25–40.
- Tuzgöl, M. (1998). *Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Ural, O., & Ramazan, O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Adım Ajans.
- Uysal, E. (2006). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların çoklu zekâ kuramına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

- Ünal, S. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin kişilik özellikleri ile toplam kalite yönetimi ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Üredi, I., & Erden, M. (2009). Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Yordayıcısı Olarak Algılanan Anne Baba Tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4): 781–811.
- Williams, M. (1996). *Plato, Piaget, and Montessori: A Study of Development Theories*. Baylor University, Master Thesis.
- Yaman, P. (2016). *Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuzer, H. (2001). *Ana-Baba Ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yener, P. (2014). *Okul öncesi eğitimi alan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Yıldırım, P., & Şimşek, P. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F.Ü. (2018). *Montessori anne destek eğitim programının; montessori eğitimi alan 4-5 yaş çocukların matematik ve günlük yaşam becerilerine etkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M. T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları (self-compassion) ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

## **EKLER**

### **Ek 1: Bilgilendirme Onam Formu**

Değerli Velimiz;

Elinizdeki araştırma formu, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Bilim dalı bünyesinde yürütmekte olduğumuz yüksek lisans araştırmamıza aittir. Sizden sorulan sorulara içtenlikle cevap vermenizi ve size en uygun gelen seçeneğe (X) koyarak işaretleme yapmanızı rica ediyoruz. İsim belirtmenize gerek yoktur. Bilgiler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak olup başka hiçbir kişi veya kurum tarafından görülmeyecektir. Araştırmamızda kişisel bilgilerin korunması ve özel hayatın mahremiyetinin korunması esastır. Araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışmanın bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçladığı, çalışma sonuçlarının sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı, çalışmanın sonuçlarının katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacağı, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, cevapların tamamen gizli tutulacağı, çalışmaya katılanların kimliklerini açık edici davranışlardan kaçınılacağı ve çalışmaya katılanların katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeleri durumunda istedikleri zaman katılımlarını sona erdirebilecekleri tarafımızca taahhüt edilmektedir.

Araştırmanın sağlıklı ve geçerli sonuçlara ulaşabilmesi için vereceğiniz cevapların samimi ve doğru olmasının çok büyük önemi bulunmaktadır. Bu aynı zamanda sizin bilime yapacağınız olumlu ve güçlü bir katkı olacaktır. Bu formlarla ilgili özel görüşünüz varsa görüşlerinizi soru kâğıtlarının arkasına okunaklı bir şekilde yazabilirsiniz.

Değerli katkılarınız, içten, samimi yanıtlarınız ve ayırdığınız zaman için çok teşekkürler.

Esra Sare VELİ

İletişim:

Öğrenci Adı Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti: K / E

Yaşadığı İl:

Kaç Yıldır Montessori Eğitimi Almaktadır:

Kaçıncı Çocuk:

## Ek 2: Şirin-Veli Montessori Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği

	Sorular	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen böyledir	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Ben bir başkasıyla konuşurken çocuğumun araya girmesine izin veririm.	1	2	3	4	5
2	Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim.	1	2	3	4	5
3	Çocuğumla aynı fikirde olmadığımız zaman, benim fikirlerimi kabul etmesi için onu zorlarım.	1	2	3	4	5
4	Çocuğumu, hayatın ufak tefek güçlüklerinden korurum.	1	2	3	4	5
5	Çocuğuma bağımsız olmayı öğrenmesi konusunda yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
6	Çocuğuma, kurallara neden uyması gerektiğini açıklarım.	1	2	3	4	5
7	Çocuğuma yaptığı şeyin önemli olduğunu hissettiririm.	1	2	3	4	5
8	Çocuğumu, kendisi için yorucu olabilecek işlerden korurum.	1	2	3	4	5
9	Çocuğum söz dinlemediğinde ona vururum.	1	2	3	4	5
10	Çocuğumun iyi ve kötü davranışı karşısında neler hissettiğimi ona açıklarım.	1	2	3	4	5
11	Çocuğumu yola getirmek için onu azarlarım.	1	2	3	4	5
12	Çocuğuma karşı koruyucu davranırım.	1	2	3	4	5
13	Çocuğum iyi davrandığında onu överim.	1	2	3	4	5
14	Çocuğumun kişisel görüşlerine saygı gösteririm.	1	2	3	4	5
15	Çocuğumu bir şeyleri kendi başına yapması konusunda cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
16	Arkadaşları çocuğuma sataştığı zaman onu korurum.	1	2	3	4	5
17	Çocuğumun başkaları konuşurken araya girmesine izin veririm.	1	2	3	4	5
18	Çocuğumun cinsel konularda sorduğu soruları anlayacağı bir dilde doğru olarak cevaplarım.	1	2	3	4	5
19	Çocuğum yanlış bir şekilde davrandığında ona bağırırım.	1	2	3	4	5
20	Ebeveynlik konusunda bir yanlış yaptığımda çocuğumdan özür dilerim.	1	2	3	4	5
21	Çocuğumu, kendisi için zor olabilecek işlerden korurum.	1	2	3	4	5
22	Çocuğumun hastalanmasından endişe ederim.	1	2	3	4	5
23	Çocuğumun duygularını serbestçe ifade etmesine izin veririm.	1	2	3	4	5
24	Çocuğumun istediği saatte uyumasına izin veririm.	1	2	3	4	5
25	Çocuğum yanlış davrandığında, bunun neden yanlış olduğunu ona açıklarım.	1	2	3	4	5
26	Çocuğuma kızdığımda çocuğumu cezalandırırım.	1	2	3	4	5
27	Fiziksel cezayı, çocuğumu disipline sokmanın bir yolu olarak kullanırım.	1	2	3	4	5
28	Çocuğumun hayal kırıklığına uğramaması için elimden geleni yaparım.	1	2	3	4	5
29	Çocuğumun büyüdükçe yeni şeyler denemeyi göze alması gerektiğine inanırım.	1	2	3	4	5
30	Çocuğumun her şeyi yapmasına izin veririm.	1	2	3	4	5
31	Çocuğumun yanlış davranışını görmezden gelirim.	1	2	3	4	5
32	Çocuğumu başka çocuklarla kıyaslarım.	1	2	3	4	5
33	Çocuğumun şımarıklıklarına göz yumarım.	1	2	3	4	5
34	Çocuğumu şımartırım.	1	2	3	4	5
35	Çocuğuma karşı çabuk öfkelenirim.	1	2	3	4	5
36	Çocuğum bana bir şey anlatırken sözünü kesmeden dinlerim.	1	2	3	4	5
37	Çocuğuma bir şey alırken onun da fikrini alırım.	1	2	3	4	5

	<b>Sorular</b>	<b>Her zaman</b>	<b>Çoğu zaman</b>	<b>Bazen böyledir</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
38	Çocuğumla her konuyu konuşabilirim.	1	2	3	4	5
39	Çocuğuma karşı sabırsızım.	1	2	3	4	5
40	En ufak bir hatasında, çocuğumu cezalandırırım.	1	2	3	4	5
41	Çocuğum için hemen hemen bütün eğlencelerimden fedakarlık ederim.	1	2	3	4	5
42	Çocuğumun kendi başına becerebileceği şeyleri denemesi için ona fırsat tanırım.	1	2	3	4	5
43	Çocuğuma bana sormaksızın şahsi eşyalarımın herhangi birini alıp kullanmasına izin veririm.	1	2	3	4	5
44	Evimizde hangi televizyon programının izleneceği, çocuğumun isteğine göre belirlenir.	1	2	3	4	5
45	Çocuğumu yapabileceğinden fazlasını yapması için zorlarım.	1	2	3	4	5
46	Çocuğumu, onun cesaretini kırabilecek zor işlerden uzak tutarım.	1	2	3	4	5

### Ek 3: Ebeveyn Tutum Ölçeği Örnek Sorular

Ebeveyn Tutum Ölçeği		Her zaman	Çoğu zaman	Bazen böyledir	Nadiren böyledir	Hiçbir zaman
1	Ben bir başkasıyla konuşurken çocuğumun araya girmesine izin veririm.	1	2	3	4	5
2	Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim.	1	2	3	4	5
3	Çocuğumla aynı fikirde olmadığımız zaman, benim fikirlerimi kabul etmesi için onu zorlarım.	1	2	3	4	5
4	Çocuğumu, hayatın ufak tefek güçlüklerinden korurum.	1	2	3	4	5
5	Çocuğuma bağımsız olmayı öğrenmesi konusunda yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
6	Çocuğuma, kurallara neden uyması gerektiğini açıklarım.	1	2	3	4	5
7	Çocuğuma yaptığı şeyin önemli olduğunu hissettiririm.	1	2	3	4	5
8	Çocuğumu, kendisi için yorucu olabilecek işlerden korurum.	1	2	3	4	5
9	Çocuğum söz dinlemediğinde ona vururum.	1	2	3	4	5
10	Çocuğumun iyi ve kötü davranışı karşısında neler hissettiğimi ona açıklarım.	1	2	3	4	5
11	Çocuğumu yola getirmek için onu azarlarım.	1	2	3	4	5
12	Çocuğuma karşı koruyucu davranırım.	1	2	3	4	5
13	Çocuğum iyi davrandığında onu överim.	1	2	3	4	5
14	Çocuğumun kişisel görüşlerine saygı gösteririm.	1	2	3	4	5
15	Çocuğumu bir şeyleri kendi başına yapması konusunda cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
16	Arkadaşları çocuğuma sataştığı zaman onu korurum.	1	2	3	4	5
17	Çocuğumun başkaları konuşurken araya girmesine izin veririm.	1	2	3	4	5
18	Çocuğumun cinsel konularda sorduğu soruları anlayacağı bir dilde doğru olarak cevaplarım.	1	2	3	4	5
19	Çocuğum yanlış bir şekilde davrandığında ona bağırırım.	1	2	3	4	5
20	Ebeveynlik konusunda bir yanlış yaptığımda çocuğumdan özür dilerim.	1	2	3	4	5
21	Çocuğumu, kendisi için zor olabilecek işlerden korurum.	1	2	3	4	5
22	Çocuğumun hastalanmasından endişe ederim.	1	2	3	4	5
23	Çocuğumun duygularını serbestçe ifade etmesine izin veririm.	1	2	3	4	5
24	Çocuğumun istediği saatte uyumasına izin veririm.	1	2	3	4	5
25	Çocuğum yanlış davrandığında, bunun neden yanlış olduğunu ona açıklarım.	1	2	3	4	5
26	Çocuğuma kızdığımda çocuğumu cezalandırırım.	1	2	3	4	5
27	Fiziksel cezayı, çocuğumu disipline sokmanın bir yolu olarak kullanırım.	1	2	3	4	5
28	Çocuğumun hayal kırıklığına uğramaması için elimden geleni yaparım.	1	2	3	4	5
29	Çocuğumun büyüdükçe yeni şeyler denemeyi göze alması gerektiğine inanırım.	1	2	3	4	5
30	Çocuğumun her şeyi yapmasına izin veririm.	1	2	3	4	5
31	Çocuğumun yanlış davranışını görmezden gelirim.	1	2	3	4	5
32	Çocuğumu başka çocuklarla kıyaslarım.	1	2	3	4	5
33	Çocuğumun şımarıklıklarına göz yumarım.	1	2	3	4	5

Not: Ölçeğin tamamı burada verilmemiştir.

## Ek 4: Ölçek Kullanım İzni

18.05.2020

Posta - Esra Sare Veli - Outlook

Re: Ölçek kullanım izni

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ).doc; ETÖ makale yazılar 08.pdf; ETÖ.xls;

Merhaba Esra, ölçek ve ilgili bilgiler ektedir. Kolaylıklar dlerim...

21 Şubat 2018 10:14 tarihinde Esra Sare Veli <

> yazdı:

Saygıdeğer Hocam;

Ben Esra Sare VELİ Sebahattin Zaim Üniv. yüksek lisans yapmaktayım.Bu dönem yazacağım tezim için geliştirmiş olduğunuz ebeveyn tutum ölçeğinizi kullanmak istiyorum.Ölçeğinizi ve izninizi yollamanızdan dolayı büyük memnuniyet duyacağım. İyi çalışmalar diler saygılarımla sunarım.

--

Prof. Dr. Gül Şendil