

**İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKİYE'DE MONTESSORİ EĞİTİMİNİN
ADAPTASYONU VE UYGULAMASI**

ŞENGÜL KARACA GÖKTAŞ

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ MUNİRAH M. ALABOUDI

İSTANBUL, 2022

**İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKİYE'DE MONTESSORİ EĞİTİMİNİN
ADAPTASYONU VE UYGULAMASI**

ŞENGÜL KARACA GÖKTAŞ

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ MUNİRAH M. ALABOUDI

İSTANBUL, 2022

TEZ ONAY SAYFASI

Bu tez tarafimca okunmuş olup kapsam ve nitelik açısından, Eğitim Kurumları İşletmeciliği alanında Tezli Yüksek Lisans Derecesini alabilmek için yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Tez Jürisi Üyeleri

Unvan – Ad Soyad

Kanaati

İmza

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Bu tezin İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından konulan tüm standartlara uygun şekilde yazıldığı teyit edilmiştir.

Tarih

Mühür/İmza

AKADEMİK DÜRÜSTLÜK BEYANI

Bu çalışmada yer alan tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, söz konusu kurallar ve ilkelerin zorunlu kıldığı çerçevede, çalışmada özgün olmayan tüm bilgi ve belgelere, alıntılama standartlarına uygun olarak referans verilmiş olduğunu beyan ederim.

Adı Soyadı: Şengül Karaca Göktaş

İmza:

Şengül Karaca Göktaş

ÖZ

TÜRKİYE'DE MONTESSORI EĞİTİMİNİN
ADAPTASYONU VE UYGULAMASI

Karaca Göktaş, Şengül

Eğitim Kurumları İşletmeciliği Yüksek Lisans Programı

Öğrenci Numarası: 204058011

Open Researcher and Contributor ID (ORC-ID): 0000-0001-6267-0235

Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası: 10399113

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Munirah M. Alaboudi

Ocak 2022, 130 sayfa

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’ de de yaşanan bilimsel, deneysel ve teknolojik gelişmeler toplumun her konuya olan bakış açısını, beklentilerini farklılaştırmıştır. Bu değişimler ailelerin eğitim anlayışlarını, isteklerini değiştirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışının kabul görmediği günümüzde veliler alternatif okul arayışlarına girmişlerdir. 100 yılı aşkındır modası geçmeyen ve dünyanın dört bir köşesinde hala yankılanan ve etkisi giderek büyüyen Montessori felsefesi eğitimcilerin, ebeveynlerin dikkatini çekmektedir. 2000’ li yılların başından bu yana yapılan araştırmalar, açılan Montessori okulları Türkiye’de de farklı eğitim sistemlerinin yer edindiğini göstermektedir. Her yeni sistem doğduğu coğrafyanın özünden, kültüründen ve inançlarından etkilenmektedir. Montessori sistemi ise sadece çocuğu merkeze alan bir sistemdir ve evrensel öğretileri vardır. Buna rağmen yine de hangi ülke olursa olsun bir sistemi içinde barındırırken kendi kültürünü, yaşayışını ve inançlarını harmanlamak ister. Türkiye’deki Montessori okulları sistemin metotlarına bağlı kalmakta ve eğitim uygulamalarında ise birbirlerinden farklılıklar göstermektedirler. Okul öncesi düzeyinde yaygınlık gösteren Montessori okulları, ilkokul düzeyinde de yeni yeni açılmaya başlamıştır. Fakat ilkokul düzeyindeki okulların hepsi Millî Eğitim Bakanlığı müfredatını uygulamakta sadece metodoloji olarak Montessori’yi kullanmaktadırlar.

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımı ile desenlenen araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla bir araya getirilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları İstanbul, Ümraniye’de özel bir okulda görev yapan beş ilkokul sınıf öğretmeni, beş ilkokulda öğrencisi olan veli, beş ilkokul öğrencisi olarak seçilmiştir. Araştırma için yapılan veri toplama 2020-2021 Eğitim- Öğretim yılını kapsayan aralıkta gerçekleşmiştir. Görüşmelerin bir kısmı yüz yüze eğitimin verildiği sürede yapılabilmiş, bir kısmı ise Covid-19 pandemisi sebebiyle telefonla, mail aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların görüşlerine dayanılarak tespitlerde bulunmuş ve Montessori alanında gelecekte neler yapılabileceği konusunda önerilerde bulunulmuştur. Sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Alternatif okullar, ilkokul, Montessori, Montessori metodu

ABSTRACT

THE ADAPTATION AND APPLICATION OF MONTESSORI EDUCATION IN TURKEY

Karaca Göktaş, Şengül

MA in Managing Educational Institutions Program

Öğrenci Numarası: 204058011

Open Researcher and Contributor ID (ORC-ID): 0000-0001-6267-0235

Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası: 10399113

Thesis Supervisor: Assist. Prof. Munirah M. Alaboudi

January 2022, 130 pages

Worldwide, and in Turkey, rapid scientific, experimental and technological developments are taking place affecting perspectives and expectations of society members. Together with these changes, families' understanding and expectations of education are affected. Today, many families are rejecting traditional education and looking for alternative schools. The Montessori philosophy, which has been applied for more than 100 years and is still popular globally, has attracted the attention of both educators and parents in Turkey. Starting early 2000s, montessori schools started opening, and finding their place within the Turkish education system.

Every new education system is influenced by the essence, culture and beliefs of the geography in which it was born and applied. The Montessori system focuses only on the child and is characterized by universal teachings. Nevertheless, it aims at blending its culture, life and beliefs in a global system no matter the country. Turkey's Montessori schools tend to stay connected to the local schooling system even though they differ. With the popularity of Montessori schools, being usually more common at the preschool level, now expanding and begun to operate at the primary level in Turkey. However, conflict arises as all schools at primary level use a unified curriculum and follow Montessori as a methodology.

This research was designed as a qualitative case study, compiling data via semi-structured interviews. The participants were from İstanbul; five primary level teachers, five primary school parents, and five primary school students. Data collection took place in 2020-2021 academic year. Interviews were held during either face-to-face or phone or e-mail due to Covid-19.

Results discuss strengths and challenges in applying Montessori and future directions to benefit from its unique philosophy while staying true to the national curriculum.

Keywords: Alternative schools, Montessori education, Montessori, primary school



TEŞEKKÜR

Bu araştırma için beni yönlendiren, karşılaştığım zorlukları bilgi ve tecrübesi ile aşmamda yardımcı olan değerli Danışman Hocam Dr. Munirah ALABOUDİ' ye teşekkürlerimi sunarım. Tezimin her aşamasında ve Literatür araştırmalarımnda yardımcı olan değerli hocam Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN' e teşekkür ederim.

Tezimi maddi ve manevi destekleyen İbn Haldun Üniversitesi Kurucusuna, Rektörlüğü' ne, Dekanı Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN'e ve araştırmaya destek veren katılımcı öğretmen, veli ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Tezimin ve eğitim döneminin her aşamasında beni yalnız bırakmayan, destekleyen, yetişemediğim her şeye yetişen eşim Mehmet GÖKTAŞ'a, çocuklarım Sinan Salih ve Ayşe Gülru GÖKTAŞ'a ve annem Menşur DOĞANIŞIK'a sonsuz sevgi ve saygılarımı sunarım.

Şengül KARACA GÖKTAŞ

İSTANBUL, 2022

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SEMBOLLER VE KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Sayıtlar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II LİTERATÜR TARAMASI	7
2.1. Eğitim Reformunda Tarihi Değişimler.....	7
2.1.1. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi.....	7
2.1.2. Tevhid-i Tedrisat Kanunu.....	8
2.1.3. Milli Eğitim Şuraları.....	9
2.2. Güncel Eğitim Reform Çalışmaları.....	12
2.2.1. 2023 Eğitim Vizyonu.....	12
2.2.2. Alternatif Eğitim Sistemleri.....	12
2.2.2.1. Reggio Emilia Yaklaşımı.....	12
2.2.2.2. Waldorf Yaklaşımı.....	14
2.2.2.3. High/Scope Yaklaşımı.....	15
2.2.2.4. Montessori Yaklaşımı.....	16
2.3. Mevcut Okul Türleri (Özel Okulların Özerkliği).....	17
2.4. Montessori Eğitiminin Teorik Çerçevesi.....	18
2.4.1. Montessori' nin Hayatı.....	18
2.4.2. Montessori' nin Eserleri.....	20
2.4.3. Montessori' nin Düşüncelerini Etkileyen Entelektüel Ortam.....	22
2.5. Montessori Eğitiminin Uygulamaları.....	25

2.5.1. Montessori Eğitimi ve Geleneksel Eğitim Anlayışının Karşılaştırılması.....	25
2.5.1.1. Sınıf Ortamı.....	25
2.5.1.2. Öğrenme Şekli.....	26
2.5.1.3. Eğitimin Süresi.....	26
2.5.1.4. Öğretmen Rolü.....	26
2.5.1.5. Yaş Grupları.....	27
2.5.1.6. Müfredat.....	27
2.5.1.7. Değerlendirme.....	27
2.5.2. Montessori Eğitiminde Yaşın Önemi.....	28
2.5.2.1. Birinci Evre (0- 6 yaş).....	28
2.5.2.1.1. İlk Alt Evre (0- 3 yaş) Dönemi.....	28
2.5.2.1.2. İkinci Alt Evre (3- 6 yaş) Dönemi.....	29
2.5.2.2. İkinci Evre (6- 12 yaş).....	31
2.5.2.3. Üçüncü Evre (12- 18 yaş).....	32
2.5.3. Montessori Öğretmeni.....	34
2.5.4. Montessori Sınıfında Karışık Yaş Grupları	37
2.6. Türkiye’de Montessori Eğitimi.....	38
2.6.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	38
2.6.2. Türkiye’deki Okul Öncesi Montessori Okulları.....	41
2.6.3. Türkiye’deki Montessori İlkokulları.....	42
2.6.4. Türkiye’de Montessori Öğretmen Eğitimleri.....	42
2.7. Dünya’da ve Türkiye’de Covid-19 Salgını.....	44
BÖLÜM III YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Çalışma Grubu	47
3.3. Veri Toplama Aracı.....	49
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	49
3.5. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlamaya Yönelik Çalışmalar	50
BÖLÜM IV BULGULAR.....	52
4.1. Montessori İlkokulundaki Öğretmen Görüşleri Ana Temasına İlişkin Bulgular.....	53
4.1.1. Öğretmen Katılımcıların Montessori Eğitimine Yönelik Ne Gibi Uygulamalar Yaptıklarına Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular	53

4.1.2. Öğretmen Katılımcıların Montessori Eğitiminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu İçin Ne Gibi Çalışmalar Yaptıklarına Ve Farklı Yaş Gruplarının Bir Arada Olmasının Amaçlarına Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	57
4.1.3. Öğretmen katılımcıların Montessori eğitiminin, Türk eğitim sisteminden farklı olarak faydalı buldukları yönlerini ve faydalı ise kısa ve uzun vadede çıktıklarına dair görüşlerine ilişkin bulgular.....	62
4.1.4. Öğretmen Katılımcıların 2019-2021 Yılları Aralığında Yaşanan Covid- 19 Salgını Sebebiyle Uzaktan Yürütülen Eğitim- Öğretim Sürecini Ve Uzaktan Eğitimin Kısa Ve Uzun Dönemde Ne Gibi Sonuçları Olabileceğine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	67
4.2. Montessori İlkokulunda Öğrencisi Olan Veli Görüşleri Ana Temasına İlişkin Bulgular.....	75
4.2.1. Velilerin Okulda ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Yapılan Montessori Eğitimi ile İlgili Bilgisine Yönelik Bulgular	76
4.2.2. Velilerin Okulda ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Montessori Eğitiminin, Türkiye Öğretim Programına Adaptasyonuna Yönelik Yapılan Çalışmalara Dair Bulgular.....	81
4.2.3. Velilerin Öğrencilerinin Okulunda Montessori Sınıfının Yaş Seviyelerine Göre Gruplanmasına ilişkin Bulgular.....	84
4.2.4. Velilerin 2019-2021 Aralığında Yaşanan Covid- 19 Salgını Sebebiyle Uzaktan Yürütülen Eğitimde, Montessori Felsefesine Yönelik Çalışmaları Uzaktan yürütülebilme Durumuna İlişkin Bulgular.....	89
4.3. Montessori İlkokulunda Öğrenim Gören Öğrenci Görüşleri Ana Temasına İlişkin Bulgular.....	93
4.3.1. Öğrencilerin Okullarındaki Montessori Materyallerini Kullanma Durumları ile İlgili Tutumları.....	94
4.3.2. Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Akran Eğitiminden Yararlanma Durumları ile İlgili Bulgular.....	96
4.3.3. Öğrencilerin Montessori Eğitimini Farklı ve Yararlı Bir Eğitim Olarak Görme ile İlgili Bulgular.....	98
4.3.4. Öğrencilerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimi Değerlendirmeleri, Montessori Eğitimini Bu Süreçte Ne Ölçüde Alabildikleri ile İlgili Bulgular.....	101
BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	105
5.1. Sonuçlar	105

5.1.1. Türkiye’de Montessori Eğitime Yönelik Yapılan Uygulamalar	105
5.1.2. Montessori Eğitiminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu ve Montessori Sınıfında Karışık Yaş Grupları.....	107
5.1.3. Montessori Eğitiminin Faydaları, Sınıf Düzeylerine Göre Kısa ve Uzun Vadede Çıktıları.....	109
5.1.4. Covid- 19 Salgını Sebebiyle Uzaktan Yürütülen Eğitim- Öğretim Süreci ve Montessori Eğitimi.....	110
5.2. Tartışma	112
5.2.1. Covid- 19 Salgını Sebebiyle Uzaktan Yürütülen Eğitim- Öğretim Süreci ve Montessori Eğitimi	119
5.3. Öneriler.....	120
5.3.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	121
5.3.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	122
REFERANSLAR.....	124
ÖZGEÇMİŞ.....	130

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Uluslararası Montessori Derneği'ne Bağlı Kuruluşlar (Durakoğlu, 2010, s.159)	36
Tablo 2.2. Türkiye' deki Okul ncesi Montessori Okulları Listesi.....	41
Tablo 2.3. Türkiye' deki Montessori İlkokulları Listesi	42
Tablo 3.1. Katılımcı ğretmen Profili.....	47
Tablo 3.2. Katılımcı ğrenci Profili.....	48
Tablo 3.3. Katılımcı Veli Profili.....	48
Tablo 4.1. Ana Temalar ve Alt Temalar.....	52
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Montessori Eğitimini Uygulama Durumları	54
Tablo 4.3. Montessori Sisteminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu ve Montessori Sınıflarında Farklı Yaş Grupları.....	58
Tablo 4.4. Montessori- Klasik Sistem Karşılaştırması ile Montessori Eğitiminin Uzun ve Kısa Vadede ıktıları.....	62
Tablo 4.5. Covid-19 Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim Süreci ve Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitiminin Kısa ve Uzun Dönemde Sonuçları.....	68
Tablo 4.6. Velilerin Montessori Eğitimine Yönelik Bilgi Durumları.....	76
Tablo 4.7. Velilerin Montessori Sisteminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonuna Dair Bilgileri.....	81
Tablo 4.8. Velilerin Montessori Sınıflarında Farklı Yaş Gruplarına Dair Bilgileri.....	84
Tablo 4.9. Covid-19 Salgın Dönemi- Uzaktan Eğitimde Montessori Felsefesinin Uygulanma Durumuna Dair Bilgileri.....	90
Tablo 4.10. Öğrencilerin Montessori Materyallerini Kullanma Durumları.....	94
Tablo 4.11. Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Akran Eğitime İlişkin Bilgi Durumları...	97
Tablo 4.12. Öğrencilerin Montessori Sisteminin Farkları ve Yararlarına İlişkin Bilgi Durumları.....	99
Tablo 4.13. Covid-19 Salgın Dönemi- Uzaktan Eğitimde Montessori Eğitimini Alabilme Durumuna İlişkin Bilgi Durumları.....	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. High/Scope Diyagramı (High/Scope UK, 2003).....	15
--	----



SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AMS	American Montessori Society
AZ	A' dan Z' ye İyi Kitap
DR	Doktor
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
PROF	Profesör
YÖK	Yüksek Öğretim Kurum



BÖLÜM I

GİRİŞ

Tüm toplumlarda çocuğun eğitimi üzerinde düşünülmüş ve belki de en çok reform çalışmaları bu alanda yapılmıştır. Teknolojinin ilerlemesi, iş imkânlarının azalması, daha çok öğrenme, keşfetme isteği, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin artması eğitim dünyasından beklentilerin artmasına sebep olmuştur. Veliler, öğrenciler daha fazla başarı için arayışlara girmişlerdir. Devlet okullarının sağladığı imkânlarla yetinmeyen toplum, özel iştiraklerle açılmış eğitim kurumlarına yönelmeye başlamışlardır. Özellikle metropol şehirlerde özel okulların sayısı giderek artmaya devam etmektedir (Uygun, 2003, s. 115).

Özel okullar öğrenci potansiyellerini arttırmak için eğitimin kalitesini artırma yolları aramışlardır. Alternatif eğitim sistemlerine yönelen okulların dikkatini 100 yılı aşkındır uygulanan Montessori Eğitim Sistemi çekmektedir. Alternatif eğitim sistemlerinin en köklü ve popüler olanlarından olan bu sistemin sahibi Maria Montessori'dir.

Maria Montessori, İtalya'nın ilk kadın doktorudur. Oluşturduğu eğitim sistemine kendi adını vermiştir. Montessori eğitim sistemi çocuğu tanımaya, anlamaya ve onun için özel dizayn edilmiş çevrede eğitim almasına dayanır. Çocuğun sahip olduklarını görerek, ancak kendi hızında öğrenebileceğini ve ilerleme gösterebileceğini öngörür. Çocuğun özel durumuna ve ihtiyacına göre eğitim ortamı oluşturur. "Eğitimde metot değil, insan kişiliği göz önüne alınmalıdır," (Montessori 1966, ss.16)." Sözü ile Maria Montessori sistemin amacının çocuğun tek başına sorumluluklarını üstlenmesini sağlamak ve yeteneklerini ortaya çıkarması için yol göstermek olduğunu ifade eder.

Montessori eğitim sistemi yaklaşık yüz yıldır birçok ülkede yaygın olarak kullanılmaktadır. Türkiye'de özellikle ilk kademe öğretim için sınırlı sayıda araştırma

yapılmıştır. Yapılan araştırmaların son on- on beş yıldı yapılmış olması Montessori felsefesine olan ilginin arttığını gstermektedir (Durakoğlu, 2010).

Türkiye’de ilköğretim kademesinde ise özellikle özel okullar alternatif eğitim sistemlerine yönelmişlerdir. Sayıları az olmakla birlikte bazı özel okullar alternatif eğitim sistemlerinden olan Montessori eğitim sistemini benimsemekte ve uygulamaktadır. Türk eğitim sistemine tabi olan özel okullar sistemi uygulamada kültür ve müfredat farklılığından dolayı güçlükler yaşamaktadır. Uygulamada Montessori eğitim sistemi, Türk eğitim sistemine entegre edilerek eğitim ortamı oluşturulmaktadır. Yapılan araştırmalarda diğer ülkelerin de benzer şekilde kendi kültürlerine göre sistemi revize ettikleri görülmektedir. Montessori felsefesinde ahlak eğitimine önem vermiştir. Özellikle fen ve doğa ile ilgili dersler Montessori sınıflarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu dersler verilirken inanç ile ilgili ibareler ve yaratılış konusu verilmektedir (Montessori, 1966).

Montessori, çocuğun eğitimini yaratılış serüveni üzerine tasarlar. Bu sebeplerle her Montessori okulu kendi inancına ve ahlak kurallarına göre eğitimini ve öğretimini bu felsefeye göre yeniden kurgular (Cain, 2014).

Türkiye’de Montessori sistemini uygulayan okullar adaptasyon sürecini tamamlayabilmiş değildir. Montessori sistemine ait gereklilikler tam olarak sağlanmadan, eksiklikler giderilmeden, stratejik bir planlama yapılmadan uygulamaya koymanın getirdiği sıkıntılar söz konusudur. Ayrıca sistemsel farklılıkların var olması bu süreci uzatmaktadır (Tuncer, 2015, s. 49).

Süreci normalleştirmek adına yapılan çalışmalar okulların maddi yeterliliklerine ve uzman öğretmen kadrosuna sahip olmasına bağlıdır. Ayrılan bütçeye bağlı olarak elde edilen çıktıları da pozitif yönde farklılaşmaktadır. Bu sebeplerle yurt dışından uygulama teknikleri örnek alınarak kısıtlı eğitim ortamlarında var olmaya çalışan sistem, doğru bir şekilde anlaşılmaya ve uygulanmaya ihtiyaç duymaktadır (Korkmaz, 2005, s. 180).

Bu araştırmada Montessori sisteminin uygulanmasını ve adaptasyonunun teorik çerçevesini analiz ederek, Türk eğitim sistemine yansımalarını ve başarı çıktılarını hangi yönde değiştireceği sorusuyla yola çıkılacaktır.

1.1. Problem Durumu

Maria Montessori, İtalya'nın ilk kadın doktorudur. Oluşturduğu eğitim sistemine kendi adını vermiştir. Montessori eğitim sistemi çocuğu tanımaya, anlamaya ve onun için özel dizayn edilmiş çevrede eğitim almasına dayanır. Çocuğun sahip olduklarını görerek, ancak kendi hızında öğrenebileceğini ve ilerleme gösterebileceğini öngörür. Çocuğun özel durumuna ve ihtiyacına göre eğitim ortamı oluşturur. "Çocuğu çalıştım. Çocuğun bana verdiklerini aldım ve onları ifade ettim. İşte "Montessori Yöntemi" budur." Sözü ile Maria Montessori sistemin amacının çocuğun tek başına sorumluluklarını üstlenmesini sağlamak ve yeteneklerini ortaya çıkarması için yol göstermek olduğunu ifade eder.

Montessori eğitim sistemi yaklaşık yüz yıldır birçok ülkede yaygın olarak kullanılmaktadır. Türkiye'de özellikle ilk kademe öğretim için sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmaların büyük bir kısmı yüksek lisans tezleri olarak gerçekleşmiştir. Yapılan araştırmaların son on- on beş yılda yapılmış olması Montessori felsefesine olan ilginin arttığını göstermektedir. (Durakoğlu, 2010) Elde edilen başarı verileri (okul yöneticisi, veli, öğretmen ve öğrenci memnuniyeti) sistemin daha da yaygınlaşacağını göstermektedir.

Türkiye'de ilköğretim kademesinde ise özellikle özel okullar alternatif eğitim sistemlerine yönelmişlerdir. Sayıları az olmakla birlikte bazı özel okullar alternatif eğitim sistemlerinden olan Montessori eğitim sistemini benimsemekte ve uygulamaktadır. Türk eğitim sistemine tabi olan özel okullar sistemi uygulamada kültür ve müfredat farklılığından dolayı güçlükler yaşamaktadır. Uygulamada Montessori eğitim sistemi, Türk eğitim sistemine entegre edilerek eğitim ortamı oluşturulmaktadır. Yapılan araştırmalarda diğer ülkelerin de benzer şekilde kendi kültürlerine göre sistemi revize ettikleri görölmektedir. Montessori, felsefesinde ahlak eğitimine önem vermiştir. Özellikle inanç ile ilgili ibareler ve yaratılış konusu "Kozmik" alan kapsamında verilmektedir. Montessori, çocuğun eğitimini yaratılış

serüveni üzerine tasarlar. Bu sebeplerle her Montessori okulu kendi inancına ve ahlak kurallarına göre eğitimini ve öğretimini bu felsefeye göre yeniden kurgular. (Cain, <http://jola-montessori.com/article/character-education/> (26.05.2014).”

Türkiye’de Montessori sistemini uygulayan okullar adaptasyon sürecini tamamlayabilmiş değildir. Sistemsel farklılıkların var olması bu süreci uzatmaktadır. Süreci normalleştirmek adına yapılan çalışmalar okulların maddi yeterliliklerine ve uzman öğretmen kadrosuna sahip olmasına bağlıdır. Ayrılan bütçeye bağlı olarak elde edilen çıktılar da pozitif yönde farklılaşmaktadır. Bu sebeplerle yurt dışından uygulama teknikleri örnek alınarak kısıtlı eğitim ortamlarında var olmaya çalışan sistem, doğru bir şekilde anlaşılmaya ve uygulanmaya ihtiyaç duymaktadır.

Bu araştırmada Montessori metodolojisini benimseyen özel bir okulda görev yapan ilkokul sınıf öğretmenleri, okulun ilkokul öğrencileri ve okulda öğrencisi olan velilerle araştırma ile ilgili görüşmeler yapılmış ve analiz edilerek önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi; sistemin uygulanmasını ve adaptasyonunu empirik bir şekilde analiz ederek, Türk eğitim sistemine yansımalarını ve başarı çıktılarını hangi yönde değiştireceği sorusuyla yola çıkılacaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki durumlara çözüm aranmıştır:

1. Türkiye’de Montessori metodunu benimsemiş, özel bir ilkokulda Montessori eğitiminin adaptasyonu nasıl yapılmaktadır?
2. Türkiye’de Montessori metodunu benimsemiş, özel bir ilkokulda sınıf ve yaş düzeylerine göre uygulama nasıldır?
3. Türkiye’de Montessori metodunu benimsemiş, özel bir ilkokulda; Montessori eğitiminin öğrencilerin eğitimi üzerinde kısa ve uzun vadeli çıktıları nelerdir?
4. Covid- 19 salgını sebebiyle uzaktan yürütülen eğitimin Montessori metodu özelinde değerlendirilmesine yönelik tutumları nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; Türkiye’de ilköğretim kademesinde, Montessori eğitim sisteminin uygulama ve adaptasyon sürecinin teorik çerçevesini analiz ederek önerilerde bulunmak ve Türk eğitim sistemine yansımalarını ortaya çıkarmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünya’nın her yerinde eğitim metotları gelişmiş ve farklılaşmıştır. Artık tek bir doğru ve sistem yoktur. Türkiye’de de birçok eğitimci farklı alternatif eğitim sistemlerine yönelmektedir. Bu sistemlerden biri de Montessori Eğitim sistemidir. Sistemi anlatabilmek ve uygulamada pratik bilgileri aktarmak, sistemi uygulayıcılara kolaylık sağlayacağından bu araştırmayı sunmak önem kazanmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın çalışma grubu İstanbul, Ümraniye’de Montessori metodolojisini benimsemiş özel bir okulda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenleri, ilkokul velileri ve ilkokul öğrencileridir. Araştırma grubu ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiş 15 katılımcı ile sınırlıdır.

Araştırma kapsamındaki çalışma grubu görüşleri ölçme aracında yer verilen sorularla sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmadaki gönüllü 15 katılımcının ölçme araçlarındaki sorulara verdikleri cevapların gerçek duygu ve düşünceleri doğrultusunda cevap verdikleri varsayımıyla hareket edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Montessori Metodu: Bireyin doğumla birlikte gelişmeye başlayan psişik bir yapısı vardır. Birey başlangıçtan itibaren özgür bırakıldığı ve ona uygun ortam sağlandığı zaman içindeki psişik güç gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlamasını ve kendi

potansiyelini gerçekleştirmesini sağlayacaktır. Bu düşünceyi temel alan yönteme **Montessori Metodu** denir.

Ruhsal Embriyo: Ana rahmindeki gelişim sürecini tamamlayıp dünyaya gelen bebek, Montessori'ye göre ruhsal embriyodur. Bu Montessori metodunun temel unsurlarından biridir. İnsanlarda iki embriyonik dönem vardır: Birincisi hayvanlarda olduğu gibi doğum öncesi dönem diğeri ise, sadece insanlarda var olan doğum sonrası dönemdir. İnsanlarda uzun süren bebeklik, onu hayvandan ayırır. Çocuk bir ruhla doğar ve bu ruh fiziksel embriyonun ana rahminde gelişmesi gibi gelişecektir (Korkmaz, 2013, s. 74- 75).

Emici Zihin: Çocuğun bilgileri ruhsal hayatıyla özümsemesine yardımcı olan yapıdır. Yetişkinden farklı olarak çocuğun izlenimleri sadece zihnine nüfus etmez aynı zamanda onu şekillendirir. Onlar çocukta somutlaşır. Çocuk ortamdaki nesnelere kullanarak kendi zihnini yaratır. Bu zihin türüne emici zihin denir (Montessori, 1953, s. 25).

Kozmik Eğitim: Çocuklar kâinatı incelerlerken bütünden parçaya, parçadan da bütüne giderek keşif yaparlar. Böylece evrenin birliğine dair bir felsefe geliştirirler. Bu bakış açısı çocukların zekalarını düzenler ve onlara dünyadaki görevleri ve yerleri konusunda iyi bir kavrayış sunar. Bu aynı zamanda yaratıcı enerjilerini geliştirmeleri için bir fırsattır. Böylece küresel bir ufuk gelişir. Bu hedefe giden yol Kozmik Eğitim olarak adlandırılır (Lillard, 2014, s. 107).

Öz disiplin: Karakterin gelişiminde öz disiplin çocuğun var oluşunda önemli bir yere sahiptir. Öz disiplin bireyin tüm davranışlarının sonuçlarını göze almak ve denetimini kendi elinde tutmasıdır denilebilir. (Tao, Wang, Fan ve Gao, 2014; Zimmerman ve Kitsantas, 2014).

Sorumluluk: Başaran'a (1974) göre; *“Sorumluluk duygusu, ödev olarak üzerine alınan ya da verilen bir işi her ne pahasına olursa olsun sonuna kadar yapma ve gerektiğinde bunun hesabını verme ile ilgili bir duygudur. Bu duygu bireyde toplumsal çevrenin gerçekleri ile ideal kurallar dediğimiz us (akıl) arasındaki karşılıklı ilişkinin sonucunda oluşur.”* şeklindedir.

BÖLÜM II

LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Eğitim Reformunda Tarihi Değişimler

1900'lü yıllarda eğitim alanında düşünürler tüm dünyada farklı fikirleri ile yankılar yaratmışlardır. Aynı dönemde aktif olan Maria Montessori Avrupa, Amerika ve Asya kıtalarında adından sıkça söz ettirmiştir. Türkiye' de ise o dönem ismi duyulsa bile etkisi henüz ulaşmış bir dönem değildir. Türkiye' deki reform çalışmaları dar bir çerçevede yapıldığı için dünyadaki gelişmeler takip edilememiştir. Yapılan değişimlerde genelde müttefiki olan ülkelerin reform çalışmalarına paralel yönde yapılmıştır. Fransız İhtilali'nden sonra Fransa' dan, sonraki süreçte Almanya' dan eğitim reformları ithal edilmiştir.

Türkiye' de eğitim alanında yapılan ilk yenilikler çoğunlukla askeri okullarda yapılmıştır ve batıdan alınan eğitim modelleri ne var olan eğitim yapısına ne de kültürel sistemin içerisine entegre edilememiştir. Osmanlı Devleti' nin son döneminde yapılan eğitim yeniliklerine bakacak olursak; ilk, orta, lise ve üniversite düzeyinde birçok okul açılmıştır. Bu dönemde okulların sayısında ciddi oranda artış sağlansa da verilen eğitimin kalitesi istenilen düzeye ulaşamamıştır. Eğitim verecek öğretmen kadrosunun yetersizliği, ihtiyaçların yeteri kadar sağlanamayışı eğitim alanındaki yenilikleri sürekli sekteye uğratmıştır (Ergün, 1990).

2.1.1. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (1869 - 1879)

Devlet Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile eğitim alanını düzene sokmak istemiştir. Nizamname eğitimin kalitesini arttırmayı amaçlamıştır. Eski ile yeni sistemin yine bu dönemde aynı anda uygulama içerisinde olması da kafa karışıklıklarına sebebiyet vermiştir. Halk yapılan yenilikleri kavramakta ve kabullenmekte güçlük yaşamıştır.

Yapılan reformların olumlu yansımaları da olmuştur. İlkokul eğitiminin mecburi olması kızlar için açılan okul sayılarının artması, okullara gönderilen kitap, materyal gibi imkânların gerekliliğine dikkat çekilmesi fayda getiren çalışmaların bir kaçıdır. Bu dönemde askeri okullara verilen önem sivil okullara verilmemiştir. Batı etkisi (özellikle Fransız) hem askeri yapıda hem de eğitim alanında her zaman söz konusudur (Yanardağ, 2016).

Nizamname ile birlikte ilk özel okullarda yine bu dönemde açılmıştır. Sıbyan okullarında dini eğitimin yanı sıra pozitif bilimlerde okutulmaya başlanmıştır. Bu da olumlu gelişmelerdendir.

Mesleki eğitime ise bu dönemde önem verilmemiş ve bu alanda okullar açılmamıştır. Mesleki yeterliliği olan birey istihdamında ciddi sıkıntılar yaşanmıştır (Maârif-i Umûmiye Nizamnamesi, 1292, ss.184-201).

2.1.2. Tevhid-i Tedrisat Kanunu

Türkiye Cumhuriyeti döneminde eğitim reformları eğitimin ve öğretimin millileşmesi ve laikleşmesini temel alan politikanın uygulaması ile başlar. 3 Mart 1924 (1340) ve 430 sayılı Kanun ile hayatiyet kazanmıştır. Bu Kanun, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur. Tevhid-i Tedrisat; Eğitim-Öğretimin birleştirilmesi ve Eğitim-Öğretim kurumlarının Millî Eğitim Bakanlığı denetimine verilmesidir (Sungu, 1994).

Bu reformların devamı olarak, 2 Mart 1926 tarihinde Maarif Teşkilâtı Kanunu, 1 Kasım 1928 tarihinde ise Latin Harflerinin kabulünü sağlayan (Harf İnkılabı) Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunlar ile “lâik eğitim-öğretime uygun, ilk ve ortaöğretim programları belirlenmiştir. Eğitim-öğretim hizmetleri, modern bir hâle getirilmiş ve “millî model” de eğitim sistemine geçiş yapılmıştır. Eğitim-öğretimin yaygınlaştırılması için ilkokullar, ortaokullar, liseler, meslek okulları ve yüksekokullar açılmaya başlanmıştır. İlkokul, zorunlu eğitim-öğretim kapsamına alınmıştır. Eğitim-Öğretimde çağdaş ülkeler seviyesine çıkmak için yeni program çalışmaları yapılmış ve buna uygun kitaplar yazılmıştır.

2.1.3. Milli Eğitim Şuraları

Cumhuriyet Döneminin ülkede eğitim politikalarına yön verilen toplantıların adı Milli Eğitim Şurası'dır. Cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana belli aralıklarla yapılması öngörülmüştür. Fakat tam bir düzen içerisinde gerçekleşmemiştir. Şuranın toplanma amacı, sonuçları ve katılımcıları üzerine değerlendirme yapacak olursak;

İlk Şura 1924 yılında toplanmıştır. Dört yılda bir toplanma kararı alınmıştır. Şura'nın toplanma amacı Millî Eğitim Bakanlığının eğitim politikalarına, yön vermek, yaşanan sorunlara çözüm aramak, sorunlar için önerilerde bulunmak diyebiliriz. Bazı önemli şûralarda alınan ve toplumda önemli değişimlere sebep olan şûralara değinecek olursak;

14'üncü Şura eğitim yönetimi ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesiyle ilgili Şura'dır (MEB, 1993).

15'inci Şura 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimi getiren Şura'dır (MEB, 1996).

16'ıncı Milli Eğitim Şura'sı orta öğretimin mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı olarak yeniden yapılandırma Şura'sıdır (MEB, 1999).

17'inci Şura'da ise İmam Hatip Ortaokullarının yeniden açılması, katsayı farkının ortadan kaldırılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2006).

18'inci Şura yapılmıştır ve bununla ilgili birçok komisyon oluşturulmuştur. Komisyonlarda öğretmen yetiştirme programlarının yeniden gözden geçirilmesi, okul kültürü ve liderliği, rehberlik ve danışmanlık gibi konular görüşülerek çağın gerçeklerini karşılayacak düzeye getirilmesi yönünde kararlar alınmıştır (MEB, 2010).

19'uncu Şura'da "Değerler Eğitimi" okul öncesi kademesinden başlayarak verilmesi öngörülmüştür. Ayrıca ilkokulda ders saatlerinde değişiklikler yapılmış ve din derslerinin 1. Sınıftan itibaren verilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır. Fakat şu anda kararlar uygulamada değildir (MEB, 2014).

20'inci Şura Aralık 2021 yılında toplanmıştır. Şura'da 128 madde kabul edilmiştir. Üç temel başlık ve alt başlıkları şeklinde ele alınmıştır.

“Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği” başlığı altında;

- Okul Öncesi Eğitimin yaş aralığının aşağıya çekilmesi hatta 0-3 yaş aralığı içinde çalışmalara başlanmasının altı çizilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin en az lisans mezunu olması, öğrenci sayısına bakılmaksızın anaokullarına psikolojik danışman atamasının yapılması, taşınmalı eğitim yerine buldukları yerleşim birimlerinde anaokulu eğitimi almaları kararlaştırılmıştır.

- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetlerinin iyileştirilmesi kapsamında özel eğitim tanısı almış çocukların öncelikli olarak kaynaştırma- bütünleştirme yoluyla eğitim almaları kararlaştırılmıştır. Ayrımcılık yasağı ihlallerine karşı tedbirli olunması gerektiği görüşülmüştür. Destek odalarında gerekli materyallerin zenginleştirilmesi ve tanılama merkezlerinin artırılması kararlaştırılmıştır. Fiziksel engeli olup, okula gidemeyen çocuklar için uzaktan eğitim modeli (Hibrit) uygulanmalıdır.

- Temel Eğitime Erişimin ve Eğitimde Niteliğin Artırılması alt başlığında okullarda ücretsiz öğle yemeği, ücretsiz ders kitabının yanında yardımcı kaynaklarında ücretsiz olarak verilmesi gerektiği, ihtiyacı olan öğrencilere daha fazla burs imkanının sunulması gerektiği, uzaktan eğitim sürecinde ve yüz yüze eğitimde kullanmak üzere dijital araçların öğrencilere vergi indirimiyle sağlanması gibi birçok kolaylık ele alınarak kararlaştırılmıştır. Ayrıca okullara yeterli maddi geç destek, fiziksel çevre düzenlenmesi ve personel ihtiyacının giderilmesi öngörülmüştür.

- Eğitim Sisteminin Kalitesinin İzlenmesi kapsamında öğrencilerin sosyal- duygusal ve akademik gelişimlerini takip etmenin önemi üzerine birçok karar alınmıştır.

“Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi” başlığı altında;

- Mesleki Eğitimin Genel Yapısının Güçlendirilmesi alt başlığında meslek okullarının program sayılarının çeşitlendirilmesi, güncellenmesi, yabancı dile ağırlık verilmesi ve farklı yurt dışı eğitim bileşenleriyle iş birliği yapılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca bölüme göre öğrenci sayılarının düşürülmesi, yönetici seçiminde meslek öğretmenlerine öncelik verilmesi uygun görülmüştür.

- Mesleki Eğitimde İnsan Kaynağının Güçlendirilmesi kapsamında, staj yapan öğrencinin istihdamı için nerede staj yaptıysa okul sonrasında da orada işbaşı yapmasına teşvik için prim indirimi gibi kolaylıkların sağlanması karara bağlanmıştır. Ayrıca iş kazaları için sorumluluk sigortası gündeme getirilmiştir.
- Mesleki Eğitimin İtibarının Artırılması alt başlığında tüm öğrencileri mesleki eğitime özendirme, özellikle başarılı kişileri ön plana çıkararak etkinlikler hazırlama gibi maddeler kabul edilmiştir.

“Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi” başlığı altında;

- Öğretmen Yetiştirilmesinin İyileştirilmesi alt başlığında öğretmen yetiştirme programlarının güncel sorunları ve ihtiyaçları analiz edilerek, tekrar gözden geçirilmesi ve öğretmen yetiştiren fakültelerin kontenjan durumlarının değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır.
- Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi kapsamında yapılan Hizmet içi eğitimler yüz yüze, uzaktan ve harmanlanmış olarak çeşitlendirilmeli ve adaylık kaldırma sınavı kaldırılmalı kararları alınmıştır. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları teşvik edilmeli ve öğretmenlerin yaptığı çeşitli uygulamalar tüm öğretmenlerin ulaşabileceği platformlarda erişime açılmalı kararları görüşülmüştür.
- Öğretmenliğin Statüsünün Artırılması alt başlığında öğretmenlik meslek kanununun çıkarılması ve resmi- özel tüm okullarda çalışan öğretmenleri kapsamı kararlaştırılmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleğini ve yöneticiliği cazip hale getirmek için maaş ve özlük hakları tekrar gözden geçirilmeli maddeleri de yer almıştır. Sözleşmeli öğretmenlik yerine kadrolu öğretmenliğin öngörülmesi, istisnai bir durum olan ücretli öğretmenlerin durumlarının iyileştirilmesi, öğretmen alımlarında yapılan mülakatların kaldırılması kararlaştırılmıştır. Emekli ve çalışan öğretmenler için 3600 ek gösterge verilmesi görüşülmüştür. (MEB, 2021).

2.2. Güncel Eğitim Reform Çalışmaları

2.2.1. 2023 Eğitim Vizyonu

Türkiye’ de yapılan eğitim reformları hem devlet eliyle hem de özel eğitim kurumların gayretleriyle şekillenmektedir. Okul öncesinden, yükseköğretim düzeyine kadar farklı eğitim sistemleri, yöntem ve metotları uygulanmaya başlamıştır. 2023 Eğitim Vizyonu’ da MEB tarafından onaylanmış en güncel eğitim reformudur. 2018 yılında Milli Eğitim Bakanı Ziya SELÇUK önderliğinde oluşturulmuştur. “2023 Eğitim Vizyonunun, 21. yüzyıla dair eğitim önerisi, 21. Yüzyıl Talim ve Terbiye Modeli şeklindeki çift kanatlı bir okumadır. Çocuklara verilecek eğitimin amacı sadece beceri kazandırmak değil, evrensel değerlere, ahlaka, fikirsel olgunluğa ve becerilere sahip olarak eğitilmeleridir. Çocuğun başarısını ölçmek sadece aldığı notlarla, ya da mesleğini icra ederken aldığı maaşla ölçülemez, yaptığı işin ya da öğrendiği bilginin sağlayacağı faydanın muhtevası artık daha önemli bir iştir (MEB, 2018, ss. 16- 19). Bu önerilerin sistematik bir şekilde uygulamaya konulması eğitimin verimini arttıracığını göstermektedir.

2.2.2. Alternatif Eğitim Sistemleri

Okul öncesi kademesinde pilot devlet okullarında ve özel eğitim kurumlarında alternatif eğitim sistemleri giderek popülerlik kazanmıştır. Bu anlamda hem bakanlık hem de özel eğitimciler kendilerini revize ederek bakış açılarını alternatif eğitim sistemlerine çevirmişlerdir. Hali hazırda elle tutulur bir eğitim reformu gündemde olmasa da yakın gelecekte aşağıda açıklanacak alternatif eğitim sistemleri Türkiye’ de köklü bir reforma sebep olacaktır. Okul öncesi ve ilk kademede tercih edilen ve başarılarından dolayı velilerin dikkatini çeken bazı öncü sistemler vardır;

2.2.2.1. Reggio Emilia Yaklaşımı

Öncülüğünü yapan Loris Malaguzzi’nin bakış açısı Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner ve birçok düşünürün fikirlerinden meydana gelmiş sosyal bir yapısalcılığı ifade etmektedir. Malaguzzi, Piaget’in bilişsel gelişim dönemlerini kesin çizgilerle sınırlandırmış olmasını ve sadece bu gelişim basamaklardan oluşamayacağını ifade

ederek reddetmiştir. Çocuğun doğumdan itibaren sosyal, zekâlı ve meraklı olduğunu düşünmektedir. Ona göre ilişkisel temelli eğitim fikri, çocuğun arkadaşlarıyla, öğretmeniyle, ailesiyle ve tüm çevresiyle kurduğu münasebetler bütünüdür. Böylelikle bu çocuklar üretmeye başladıklarında toplumu pozitif yönde değiştireceklerdir (Edwards, 2002).

Reggio Emilia yaklaşımına göre doğumdan itibaren çocuk sürekli kalıpları kırmaya çalışan, kuralların içinde var olma savaşı veren durumdadır. Kendi doğasına göre yaşamayı tercih eder. Bundan dolayı, çocuk toplum içinde sorunsuz bir şekilde yaşayabilmesi için yetişkinler tarafından desteklenmelidir. Yetişkinler doğru bir şekilde rehberlik edebilirlerse çocuk kuralları kabul edecek ve toplum içinde yaşamayı öğrenecektir.

Reggio Emilia yaklaşımının bir diğer düşüncesi ise; çocuklara doğal ortamlarında yaparak, yaşayarak öğrenebilecekleri ve yeni bilgileri keşfedebilecekleri bir eğitim çevresi hazırlamanın önemli olduğudur. Bu yaklaşımda çocuk resim çizerek, farklı oyunlar oynayarak birçok sembolik yolla kendilerini anlatma imkânı bulmaktadırlar. Çocuk somut yaşantılarını sembolik ifadelerle çevirir. Yaşadığı sorunları çözmeye arkadaşlarıyla ilişki içerisinde olur, öğretmen sadece rehberlik eder ve çözümlerini resmeder. Öğretmeniyle birlikte tekrar gözden geçirir (Temel ve Dere, 1999).

Reggio Emilia okullarında eğitim planlaması yapılırken eğitim çevresi, materyaller, kaynaklar ve yöntemler dikkate alınır. Öğrenciler sürekli araştırma ve gözlem yaparak proje üzerinde çalışırlar (Temel ve Dere, 1999). Öğrenciler bireysel, grup ya da sınıfça proje çalışmalarını yürütebilirler. Burada asıl amaç, ortaya atılan sorulara cevap aramaktır. Proje çalışmaları çocuğun meraklarının peşinden gitmesini, girişimci olmasını, yeteneklerini geliştirmesini, sorumluluk almasını, karar vererek tercihte bulunabilmesini sağlar (İmamoğlu ve Öz, 2002).

Öğrenciler sınıf içerisinde farklı görevleri yerine getirirler. Yemek masalarını hazırlama, toplama gibi sorumlulukları küçük gruplarla dönüşümlü olarak yaparlar. Yemek hazırlığı yaparken iletişim halinde olmaları birçok kazanımı gerçekleştirebilmeleri için fırsat sağlar. Ayrıca sınıf duvarlarına takılan görsellerle çocukların öz bakım sorumlulukları hatırlatılır (Bennet, 2001).

Bu yaklaşımda çocuklar notlarla değerlendirilmez, günlük yapılan çalışmalar ailelere detaylı bir şekilde aktarılır. Ayrıca yapılan çalışmalar ürün dosyalarında biriktirilir, belli periyotlarla velilerle paylaşılır (Edwards, 2002).

2.2.2.2. Waldorf Yaklaşımı

Emil Molt'un öncülüğünde Almanya'nın Stuttgart kentinde başlayan okul hareketi bağımsız okulların açılmasıyla ses getirmiştir. Eğitimin asıl amacının çocuğun dünyayı anlama ve ne yapması gerektiği bilincine ulaşma yeterliliklerinin sağlanması denilmektedir. Bu sisteme göre çocuklar dünya vatandaşıdır. Dil, din, ırk ayırmaksızın tüm çocuklar tüm yönleriyle eğitilmelidir. Benimsenen felsefe: "Kalp, akıl ve yetenektir," (Driscoll ve Nagel, 1999).

Waldorf Eğitim Metodu akademik bilgi içeriklerini çocuğa zorla öğretmek yerine, ona yeteneklerini geliştireceği, keşfetmenin hazzını yaşayabileceği ve öğrenme tecrübelerini kalıcı hale getirebilecekleri eğitim ortamı sunmayı hedefler (McDermott, 1992).

Waldorf Okullarında; okul öncesi dönemden, ilkokulun ilk iki yılına kadar akademik bilgi çok az verilmektedir, hatta okul öncesinde akademik bilgi hiç yoktur. Sanat, müzik, doğa, bahçe işleri ve yabancı dil eğitimleri verilmektedir. Bu dönemde harfler tanıtılsa da okuma- yazma eğitimi sonraki süreçte tam olarak verilmektedir. İlkokul düzeyinde test ağırlıklı bir sistem yerine öğretmenler araştırmalar sunmaktadır. Öğrenciler defter tutarak ve öğrendiklerini görselleştirerek bilgilerini içselleştirmektedirler. Daha büyük yaş gruplarında soyut düşünce gelişeceği için test kitaplarından yararlanabilmektedirler (Astley ve Jacson, 2000).

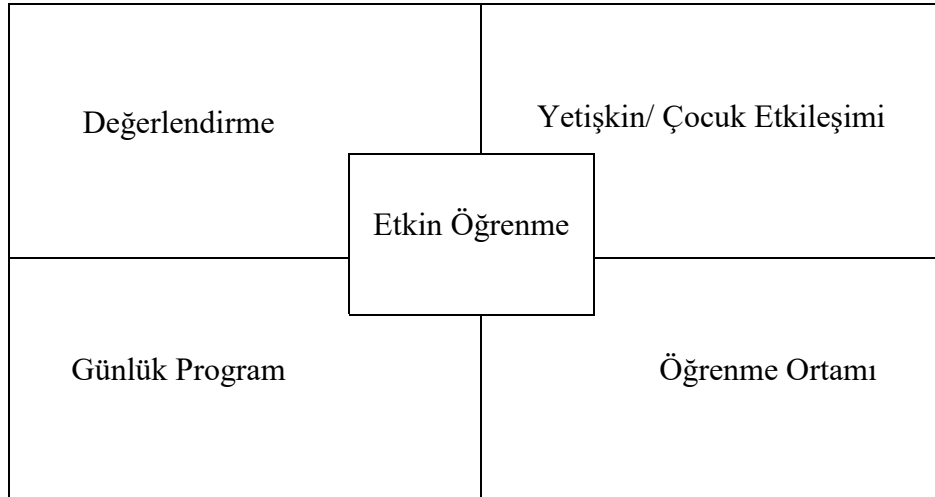
Waldorf okullarında öğrenciler birbirleriyle rekabet etmezler. Öğretmenler öğrencilerin başarılarını not ile değerlendirmez. Onun yerine sürece ve ürüne değer verirler. Yılsonunda öğrenci ayrıntılı olarak değerlendirilir (Astley ve Jacson, 2000). Waldorf okullarında kullanılan araç- gereçler doğal malzemelerden üretilmiş olup, plastik hiçbir ürün kullanılmamaktadır. Elektronik ortamlarda öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmediğini düşündükleri için eğitim ortamları olabildiğince sade bir şekilde dizayn edilmiştir (Berk, 1994). Waldorf yaklaşımında eğitim programı

çocuğun gelişim evreleri göz önünde tutularak planlanmıştır. Mihver alanlar diyebileceğimiz tarih, fen, matematik ve sanat dersleri günlük iki- üç saatlik ders süresinde verilmektedir. Bilgiler aralıklı olarak tekrar edilmektedir. Matematik derslerinde konular yaratıcı etkinliklerle öğretilmektedir (Mollet, 1991).

2.2.2.3. High/Scope Yaklaşımı

1960'lı yıllarda ABD'de yoksul mahallelerde yaşayan okul öncesi çocukların gelecekte iyi bir yaşama sahip olmalarını amaçlanmıştır. Bu amaç High/Scope yaklaşımını ön plana çıkarmıştır. Dr. David Weikart, 1970 yılında Amerika'nın Michigan eyaletinde High/Scope Eğitim Araştırma Vakfı'nın kurulmasına öncü olmuştur. Weikart, etkin öğrenme ve bilişsel gelişimi ön plana çıkararak günümüze kadar ulaşmasını sağlamıştır (Hohmann & Weikart, 2000).

High/Scope yaklaşımı 40 yıllık araştırmaların sonucu olarak yuvalarda kullanılmaktadır. Eğitim ortamı için özel bir çevreye, araç- gerece ihtiyaç duymaz. Öğrenciler kendi çalışmalarını kendileri seçerler, kurgularlar, devam ettirirler ve gerektiğinde öğretmenlerinden destek isterler. Öğrenmeleri üzerine düşünür ve içselleştirirler (High/Scope UK, 2003).



Şekil 2.1. High/Scope Diyagramı (High/Scope UK, 2003)

High/Scope yaklaşımında ilk zamanlar çocuğun zihinsel gelişimi ön plandayken, daha sonra sosyal ve duygusal gelişimine de önem verilmiştir (Koçak, 1998).

High/Scope yaklaşımı Piaget'in gelişim teorisini, kendi felsefesini kurgularken göz önünde bulundurmuştur. Piaget' ye göre çocuk büyümek ve gelişmek için sürekli girişimlerde bulunur. Çevresinden tepkiler alır ve bu tepkilere karşılık vermesi için önceki öğrenmelerini örnek alır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002).

2.2.2.4. Montessori Yaklaşımı

1907 yılında Roma' da Maria Montessori adında bir tıp doktoru kendi adını verdiği metodunu uyguladığı bir okul açtı. Montessori adını verdiği felsefe belki de tarihin en çok benimsenen, uygulanan ve dünyanın her köşesine yayılan bir eğitim reformu oldu.

Montessori tıp doktorluğu yaptığı sırada çocukları gözlemledi, onların yaptığı davranışları izledi ve nasıl öğrendiklerini onlardan öğrendi. Öğrenme ortamının çocuğun öğrenmesinde önemli olduğunu fark eden Montessori çocuğun zihnine yöneldi ve bu alanda çalışmalar yaptı (Aydın, 2006, s. 58).

Dr. Montessori çalışmalarına ilk olarak zihinsel engelli çocuklarla başladı. Gözlemleri sonucunda elde ettiği verileri sağlıklı çocuklar üzerinde uygulamaya devam etti. Sahip olduğu bilgilerle, elde ettiği verileri bir araya getirerek örnek olacak başarılarla imza attı (Topbaş, 2004, s. 23).

Montessori'nin felsefesine göre çocuğa yapacağı işte yardımcı olmak demek onun yerine o işi yapmak demek değildir. İş yaparken ona rehberlik etmek, yol göstermek ve denemesine müsaade etmek demektir. Aksi takdirde çocuk bir yetişkin olduğunda yapacağı işte yetkin olamayacak ve sorumluluk alarak başladığı işi bitiremeyecektir (Schafer, 2006, ss. 31–32).

Montessori uyguladığı felsefeyi önce düşünüp sonra çocuklar üzerinde uygulamamıştır. Tam aksine önce çocukları gözlemlemiş, izlemiş, çıkarımlarda bulunmuş ve daha sonrasında çocuklardan öğrendiklerini geliştirerek felsefesini geliştirmiştir. Diğer yaklaşımlara bakıldığında önce geliştirildiğini ve sonra çocuklar üzerinde uygulandığını görmekteyiz. Montessori Felsefesini diğerlerinden ayıran en önemli detay budur (Topbaş, 2004, s. 29).

Montessori' nin sınıf ortamı, kullanılan araç ve gereçler tamamen doğal ve sağlıklı ürünlerden tasarlanmıştır. Eğitim ortamının en önemli özelliği kullanılan tüm eşyaların, öğrencinin tek başına kullanabileceği güvenlikte, sadelikte olmasıdır. Kullanılan materyaller çocuğun öğretmeni gibidir. Hata yaptığında öğrenciyi uyarır ve en başa geri gönderir. Yaptığı işin basamaklarını kontrollü çıkması gerektiğini hatırlatır. Ortamda öğretmen olmasa da hazırlanmış çevre sayesinde öğrenci hata kontrolünü materyaller sayesinde kendi kendine yapmış olur (Montessori, 1950: 114).

2.3. Mevcut Okul Türleri (Özel Okulların Özerkliği)

Türkiye' de ve dünyanın birçok ülkesinde hem devlet okulları hem de devlete bağlı özel iştiraklerle veya vakıflar aracılığıyla açılmış özel okullar mevcuttur. Türkiye' de özel okullar daha çok kişi başına düşen milli gelirin yüksek olduğu büyük kentlerde yoğunlaşmıştır. Nüfusun fazla olduğu büyük kentlerde devlet okulları yetersiz kalmış ve velilerin beklentileri karşılanamamıştır. Sınıf mevcutlarının fazla olması, fiziksel imkânların yetersizliği, araç- gereç ihtiyacının istenilen düzeyde karşılanamaması beklentisi yüksek olan kesimin arayışa girmesine sebep olmuştur. Ayrıca devlet okullarında kısıtlı olarak verilen din- kültür ve ahlak dersleri öğrencilerin istenilen yeterlikte yetişmesinde de eksikliğe neden olmuştur.

Aileler kendi inanışlarına ve tutumlarına göre yetiştirmek istedikleri çocuklarını özel okullara göndermeye başlamışlardır. Her özel okulun benimsediği misyon, vizyon ve okul kültürü belli bir kesime hitap etmektedir. Özel okullar teorikte devlete bağlı birer kuruluş olsalar da devlet kanunları çerçevesinde kendi eğitim metotlarını oluşturma özerklikleri vardır. Özellikle okul öncesi kademesindeki özel okullar yöntem açısından kamu okullarından ayrılmaktadırlar (Uygun, 2003, s. 110).

Montessori ilkökul kademesinde MEB amaçları daha çok öne çıktığı için benimsenen eğitim felsefeleri tam olarak uygulanamamaktadır (Korkmaz, 2005, s. 212). Bu gerçekliğe rağmen özel okullar çalışmalarını yürütmekte ve gittikçe sayıca artmaktadır.

Günümüzde popüler olmuş eğitim felsefelerine baktığımızda, Montessori sisteminden sıklıkla bahsedildiği görülmektedir. Türkiye' de Montessori Dernekleri tarafından onanmış, resmi olarak açılmış Montessori okulu bulunmamasına rağmen, Montessori

eğitimi verdiğini duyuran hem okul öncesi düzeyinde hem de ilkokul düzeyinde birçok okul açılmaya başlamıştır. Mezun olan öğrencilerin sosyal- duygusal gelişiminin yanı sıra akademik başarı düzeylerinin de farklılaştığı velilerin beyanlarından anlaşılmaktadır (Durakoğlu, 2010).

2.4. Montessori Eğitiminin Teorik Çerçevesi

2.4.1. Montessori'nin Hayatı

Maria Montessori 1870 tarihinde İtalya'da Chiaravalle adında bir kasabada doğmuştur. Çocukluğunda mühendis olmayı hayal ederken, sonrasında hayallerinin onu doktor olmaya götürdüğünü fark etti. Ama bir sorun vardı, o zamana kadar İtalya'da hiçbir kadın doktor olmayı düşünmemiştii (Pollard, 1996, s. 13).

Tüm engellere ve baskılara rağmen Montessori, Roma Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden 1896'da mezun oldu. Böylece daha 26 yaşındayken İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olma unvanını almış oldu (Pignatari, 1967, s. 14). Montessori asistanlığını yaptığı dönemde aynı anda özel araştırma ve çalışmalarda da bulunmuştur. Kendine ait açtığı muayenehanesinde çocuklarla ve kadınlarla özel olarak ilgileniyordu. Konferanslar vermeye başlayan Maria, 1899 yılında ruhsal hastalığı olan çocukların okuluna yönetici olarak atandı. Basında haber olan çalışmaları giderek daha çok kişi tarafından bilinmeye başlandı. İtalya, İngiltere ve Fransa' da birçok konferans verdi. Konferanslarında kadın- erkek eşitliği ve hakları üzerine çarpıcı konuşmalar yaptı (Pollard, 1996, ss. 21–22).

Sonraki süreçte ilgi odağını tamamen çocuklara ve eğitim metoduna çeviren Montessori ömrünün sonuna kadar metodunu geliştirmeye devam etmiştir. Bu uğurda üniversitedeki görevini bırakmış hatta bir dönem maddi sıkıntılar yaşamıştır (Pollard, 1996, s. 42). Montessori oluşturduğu eğitim metodunda çocuğun özgür bir şekilde hareket edebilmesinin önemine dikkat çekiyordu. Ortodoks metodunu savunan çevreler ise; çocuğun sınıf içerisindeki disiplinini bozduğu gerekçesiyle, Montessori'nin metodunu eleştiriyorlardı. Reformist çevreler ise; Montessori'nin metodunu, çocuğun doğasına uygun bulduklarını belirtiyorlardı (Aydın, 2006, ss. 58-59).

Montessori eğitimini öğretmenlikte tamamlamadığı için önceden öğrenilmiş sabit fikirleri yoktu, bu sebeple çocukları izleyerek onları nasıl eğiteceğini yine onlardan öğrenmeye çalışıyordu. Zihinsel engelli çocuklarla başladığı serüvenine, elde ettiği verileri normal çocuklara uygulayarak devam etti. Yaptığı çalışmalarla tüm dünyaya zihinsel engelli çocukların, sağlıklı çocuklar gibi eğitilebileceğini gösterdi. İlk ‘Çocuklar Evi’ni Roma’nın San Lorenzo Mahallesi’nde açarak daha 37 yaşındayken dünyaya sesini duyurdu (Pollard, 1996, ss. 7– 9).

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

Montessori eğitim açısından yetersiz görülmüş çocukları hayata döndürüyor, yüzlerinin gülmelerini sağlıyordu. Günlük yaşam ile ilgili yaptırdığı pratikleri çocuklar neşe içinde yapıyorlardı. Gün geçtikçe diğer ülkelerin bürokratları Montessori’nin okulunu “Çocuklar Evi’ni” ziyaret etmeye başladılar. Böylelikle Montessori başka okullar açabilmenin cesaretini kendinde bulabilmişti (Schafer, 2006, ss. 152- 153).

Montessori, San Lorenzo ’da ikinci “Çocuk Evi’ni”, 1908’de Milano’da üçüncü evi, 1909’da Roma’da dördüncü evini açtı. Yaptığı çalışmalar bir doktorun deneyleri olmaktan çıktı ve bir akıma dönüştü (Pollard, 1996, ss. 32–33).

Çocukları eğitmenin yollarından birinin de anneleri eğitmekten geçtiğini bilen Montessori birçok kurs açtı. Kurslarda eğitim alan kişiler dünyanın farklı ülkelerinde Montessori okulları açtılar. Basında açtığı okulla ilgili haberler yapıldıktan sonra 1911’de ABD’deki ilk Montessori Okulu’ nu açtı. 1913 yılına gelindiğinde ABD’de yüzün üstünde Montessori Okulu açılmıştı (Pollard, 1996: 42–43). 1911 yılına gelindiğinde İtalya, İsviçre kendi açtıkları okullarda Montessori’nin sistemini eğitim sistemi olarak kabul ettiler. Bu sırada Montessori Çin, Arjantin, Meksika ve Hindistan’ da okul açmak için girişimlerde bulundu. Hatta Rus Çarı St. Petersburg’da saray çocuklarının eğitilmesi için Montessori Okulu açtırdı (Pollard, 1996, ss. 42–43).

1922'den sonra siyasi çalkantıların içinde kalan Montessori'nin okulları bir gecede kapatılmıştır. Uzun bir süre sürgün hayatı yaşamıştır. Farklı ülkelerde sürekli yer değiştirmiş olmasına rağmen gittiği her yere felsefesini taşımış ve faaliyetlerine devam etmenin yollarını bulmuştur (Pollard,1996, ss. 52–53). Hatta bir dönem Hindistan' da yaşayan Montessori Devlet başkanı Gandhi'nin eğitim danışmanlığını yürütmüştür.

1952 yılında, seksen bir yaşındayken Montessori Hollanda' da hayatını kaybetmiştir. Montessori' ye ait değerli eşyalar, belgeler evinde sergilenmeye devam etmektedir. (Arayıcı, 1995, s. 16; Pollard, 1996, ss. 55–58).

Montessori'nin eğitimcilere miras niteliğinde bıraktığı sözlerden biri: “Lütfen her şeyi yapabilen sevgili çocukları dünyada ve insanlar arasında barış ve huzurun sağlanması için benimle birlikte eğitin” şeklindedir (Schafer, 2006, s. 154).

2.4.2. Montessori'nin Eserleri

Montessori yaklaşık olarak elli yıl çalışmaya ve eğitime dair kitap yazmaya devam etmiştir. Verdiği eğitimlerde ve yaptığı konferanslarda söyledikleri kursiyerler tarafından not alınmış, derlenerek kitap haline getirilmiştir. Kitapları birçok dile çevrilmiştir. Üç temel eseri vardır. Basıldığı tarihe göre sıralanacak olursa; Çocuklar Evindeki Çocuk Eğitimi İçin Uygulanan Bilimsel Pedagoji Metodu–1909- (Il Metodo della Pedagogia Scientifica Applicato All' Educazione Infantile Nelle Case Dei Bambini); Pedagojik Antropoloji- 1910- (L' Antropologia Pedagogica) ve İlkokullarda Kendi Kendine Eğitim-1916- L' Autoeducazione Nelle Scuole Elementari (Pignatari, 1967, s. 58).

Montessori, yazdığı kitapların sonraki süreçte modern versiyonlarını da yazdı. Kitaplarında “Çocuklar Evi'nde” yaptığı gözlemlere dayalı inceleme sonuçlarına yer verir. Ayrıca kitabında Çocuklar Evi'nde çekilmiş birçok fotoğrafa yer verir. Resimler eğitim ortamı, materyaller hakkında bilgi verir. Montessori'nin felsefesini ve tekniğini anlamak açısından önemli bir eserdir (Pollard, 1996, s. 33).

Montessori'nin diğer bir eseri ise; “İlkokulda Kendi Kendine Eğitim'dir.” İlkokulda çocuğun sorumluluğunu alarak kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için

araç olarak materyallere ihtiyacı vardır. Bu eserde de materyallerin özelliklerine ve duyuların eğitimine detaylı bir şekilde yer vermiştir (De Bartolemeis, 1973, ss. 37–38).

Montessori'nin sürgün hayatından hemen önce yazdığı eseri “Bilimsel Pedagoji”dir.” 1921 yılında yayımladığı eserinde, ortaya çıkardığı metodunun esin kaynaklarından bahseder. Düşüncelerinden etkilendiği düşünürler; İsviçreli John Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ve ün yapmış, Rus yazar Lew Tolstoy (1828–1910)'dur. Montessori, her iki düşünürün de içlerinde yatan çocuk ruhlarının onu etkilediğinden bahseder. Hatta John Heinrich Pestalozzi'nin okullarında çocukların neşe içinde oynayarak öğrendiklerini, gözlemlediğini aktarır. Yine bu eserin “Ortam” kısmında; sınıfın nasıl bir düzen içerisinde olması gerektiği, mobilyaların özelliklerinden, hangi materyallerin nerede yer alacağına tüm bilgiler detaylı bir şekilde anlatmıştır.

Montessori 1938'de İsviçre'de, “Çocukluğun Sırrı (Il Segreto Dell'Infanzia)” adlı kitabını yazdı (Pignatari, 1967, s. 59). Bu kitap ayrıca Türkçe diline de çevrilmiştir. Kitabı iki farklı çevirmen iki farklı isimle yayınlamıştır. Bu Türkçe çeviri kitaplar şunlardır; Güler Yücel “Çocuk Eğitimi” ve Cemal Külhanbeyi “Anelik Sanatı'dır.” (Topbaş, 2004, s. 26).

1949'da Hindistan'da yaşadığı sürede “Çocuğun Düşüncesi (La Mente Del Bambino)” adlı eserini yayınlamıştır. Bu eserde çocukların eğitiminde karşılaşılan bilimsel sorunlar tartışılmıştır. Ayrıca Hindistan' da yaptığı konferanslarda yine eserinde yer almaktadır (Pignatari, 1967, ss. 60–61). Montessori akademik bilgilerin öğretimiyle ilgili kitaplar da yazmıştır. Bu kitaplar; “La Psico- Geometri ve La Psico Aritmetica'dır” (Pignatari, 1967, s. 64).

Montessori siyasi çalkantıların yaşandığı dönemde metodunu oluşturmayı başarmış, eğitim alanında farklı, izli bir yaklaşım geliştirmiştir. Son eserlerinde toplum barışından, ulusal birlikten bahsetmiştir. “Eğitim ve Barış” adlı kitabı da bu minvalde yazılmış bir eserdir (Pignatari, 1967, s. 64).

Montessori'nin dinine bağlı koyu bir Katolik olduğu ortaya koyduğu iki eserinden anlaşılmaktadır. 1949 yılında yazdığı bu eserler “İsa'da Hayat (Vita İn Cristo) ve Kutsal

Ayin Çocuklara Anlatılıyor' dur. (La Santa Messa Spiegata Ai Bambini)" İncil' in gizeminden bahsederken çocuğun doğumundan, gelişimine birçok bilimsel gerçeğin İncil ile bağlantı kurularak ele alındığı eserlerinde görülmektedir. Elde ettiği denemeye ve gözleme dayalı bilimsel verileri, ayetlerle destekleyerek diğer düşünürlerle benzer bir bakış açısı ortaya koymuştur (Pignatari, 1967, ss. 64–65).

2.4.3. Montessori'nin Düşüncelerini Etkileyen Entelektüel Ortam

Avrupa' da yaşanan sıkıntılı siyasal olaylardan sonra yirminci yüzyılın başlarında hem siyasal hem de kültürel değişimler, reformlar gerçekleşti. O döneme hâkim olan pozitivizm, yerini aktivizm kültürüne bırakmıştır. İnsanlardaki bakış açısı insan odaklı olmaya başlamıştır. Bu düşünce sistemindeki değişim edebiyata, sanata ve felsefeye de doğal olarak yansımış oldu.

Montessori o dönemde aktivizm kültüründen etkilenmiş ve savunduğu felsefeyi geliştirmek için kullanmıştır. Ona göre hayat aktiviteden yani hareketten ibarettir. Başarmak ve en iyisini başarmak istiyorsak aktivitede bulunmak gerekir. Evrende her şey hareket eder, hiçbir şey yerinde sabit durmaz. Çocukta sabit durmamalı ve hareket halinde olmalıdır. Bu sebeple çocuğun bulunduğu ortam aktivitelerle zenginleştirilmelidir (Montessori, 1953, ss. 94- 95).

Maria Montessori, kendi felsefesini oluştururken birçok düşünürden, bilim adamından, yazardan etkilendiğini eserlerinde de açıkça belirtmiştir. Düşünce sisteminden etkilendiği ünlü filozoflardan biri de kendisiyle aynı dönemde yaşayan Amerikalı John Dewey (1859– 1952)'dir.

Aktivizm kültürünü benimseyen John Dewey geleneksel düzene, okullardaki klasikçi sisteme karşı çıkar. Günlük yaşamda yer alan aktivitelerin örneğin; dokuma, yün eğirme vb. okulda çocuklara öğretilmesinden yanadır. Dewey' e göre çocukların ruhunda yer alan hareket etme ihtiyaçları kullanılarak, tüm eğitim hayatları yeniden düzenlenebilir. Montessori, Dewey' in çalışmalarını gözlemlerini de kullanarak genişletmiştir. Fakat John Dewey, Montessori'nin felsefesini ve metotlarını iş okullarına karşı olduğu için eleştirmiş ve reddetmiştir. Gereğesi okulun toplumla iş birliği içerisinde olmasını istemesidir. Çocuk yaşamı önce okulda öğrenmelidir. Diğer

bir deyişle okul küçük bir toplum kesiti şeklinde düzenlenmelidir (Mazzetti, 1962, ss. 21-41)

Montessori ve Dewey' in ortak düşüncesi, klasik sistemde öğrencinin sınıfta pasif ve bilgiyi sadece alıcı durumuna karşı öğrenciyi daha aktif ve edilgen duruma dönüşmesini sağlamaktır. Çünkü klasik okullarda eğitim alan çocuklar öğrendiklerini içselleştirememekte, yüzeysel bilgi edinmektedirler. Ve bilgiyi sorgulamadan kabul eden durumundadırlar. Oysa aktivizm felsefesine göre çocuk bilgiyi sorgulamalı, araştırmalı, düzenlemeli, hatalar yapmalı ve her aşamasında farkında olarak bilgiyi elde etmelidir. Bu şartlar yerine geldiğinde ancak kalıcı öğrenme gerçekleşecektir (Hesapçioğlu, 2008, s. 215).

Dewey, okulu çocuğun hayatı için ön hazırlık olarak görmüyor. Okulu tüm yaşamını kapsayacak şekilde eğitildiği ortam olarak görüyordu. Öğrenme yaşam boyunca olmalıydı. Çocuk eğitimin merkezinde ve Montessori'nin de dediği gibi "kendi kendine" olmalıdır (Gutek, 2006, s. 118).

Montessori çocuğun ihtiyaçlarına öncelik verir. Çocuk oynamalı, zıplamalı, doğanın içinde bitkilerle- hayvanlarla ilgilenmeli, ellerini kullanmalı, hayal etmeli ve sorunlarını çözmek için fikir yürütmelidir. Oysa eski düzende bunları yapmak için okul hiç de uygun bir ortam değildi. Çünkü okulun aşılabilir kuralları vardı ve öğrenci bu kuralları kabul etmek zorundaydı. Klasik düzende çocuğun mutlu olduğundan da söz edilemezdi (De Santis, 1953, s. 17).

Montessori duyuların gelişimi üzerine çokça deneyler yapmıştır. Bu bağlamda Piaget ile aynı noktada birleştikleri olmuştur. İsveçli Psikolog Jean Piaget çocuğun çevresini anlamak, anlamlandırmak için duyularına ve hareket özgürlüğüne ihtiyacı olduğunu düşünür. Çocuk merakını gidermek için keşifler yapmalıdır. Bunun için de dokunmaya, hissetmeye, koklamaya, emmeye ve kavramaya ihtiyacı vardır. Bu şartlar yerine geldiğinde çocuk duyularını kullanarak içsel yapısını geliştirir ve zihinsel bir sistem oluşturur (Cüceloğlu, 1993, s. 346).

Montessori aktivizmin yanı sıra 1900'lü yıllarda İtalya'da yayılmaya başlayan fütürist bakış açısından da etkilenmiştir. Fütürist bakış açısıyla somut gözlemler yapmış ve

metodunu bu düşünceyle geliştirmiştir. Birçok metot geliştirici önce düşüncelerini geliştirip sonrasında metotlarını uygulamışlardır. Montessori ise tam olarak önce somut gözlemler yapmış ve elde ettiği verileri metoda çevirmiştir. Fütürizm bakış açısıyla okuma- yazma öğretiminde Montessori “yazı patlamasını” gerçekleştirmiştir. 1871 yılında okuma- yazma oranı %41 iken Montessori'nin metodunun da etkisiyle bu oran 1921 yılına gelindiğinde %73'e kadar çıkmıştır (Guichonet, 1998, s. 12; Pollard, 1996, ss. 37–38).

O dönemde okuma yazma öğretiminin metot olarak bütünden parçaya inildiği, cümle fişlerinin ezberletildiği, çocuklar okuyamadığı zaman cetvelle ellerine vurulduğu bir dönemdi. Öğretmen tahtaya yazar, çocuk sayfalar dolusu tahtadaki yazıları defterine geçirmekle meşgul olurdu. Sonuç olarak çocuklar yazsa da okuma- yazmayı yeteri kadar öğrenemiyorlardı. Montessori duyu gelişiminin önemini bildiği için işe ilk olarak çocukların duyuvarını kullanarak başladı. Zımparalı kâğıtlardan harfleri keserek, kartonlara yapıştırdı ve çocukların parmak uçları ile harflerin üzerinden takip etmesini sağlayarak farklı bir teknik geliştirmiş oldu. Dokunarak öğrenen çocuklar harfleri unutmuyor ve daha rahat öğreniyorlardı (Pollard, 1996, ss. 38–39).

Montessori'nin yaşadığı dönemdeki klasikçi eğitim anlayışına geri dönersek, o dönemin çocuklar için çok da kolay olmadığını öğretmenlerin bilgiyi belleten bir anlayışa sahip olmalarından anlayabiliriz. Öğrenci sınıfta kıpırdaman oturur, izin verilmedikçe yerlerinden kalkamazlardı. Sınıfta okumaları için sadece birkaç kitap olurdu. Resim, harita, görsel materyal sınıflarda bulunmazdı. Çocuklar bilgileri ezberleyerek öğrenmeye çalışıyorlardı. Çocuk öğretmene soru sormak istediğinde dahi öğretmeni tarafından sertçe uyarılarak susturulurdu (Pollard, 1996, s. 7).

Gelenekçi anlayışın kabuklarını kıran Montessori, çocuğu özgürlüğünü kazanması için, kendi kendine öğrenebilmesi için yeni bir eğitim ortamı hazırladı ve onu serbest bıraktı.

2.5. Montessori Eğitiminin Uygulamaları

Gelenekçi eğitim anlayışının tarihini incelediğimizde, okulun misyonunun sanayi devrimi sonrası toplumun ihtiyaçlarını karşılamak olduğu görülür. Okullar bir fabrika

gibi düşünülürken, işgücü ihtiyacını karşılamak için çocuklar eğitilmekteydi. Makine gibi tek düzende, tek tip çocuklar yetiştirmek bu anlayışın temel hedefiydi. Klasik sistem bilgiyi olabildiğince hızlı bir şekilde çocuğa aktarmak, ezberletmek mantığı gütmekteydi. Bilgi bir önceki nesilden sorgulama yapılmaksızın aktarma usulüne dayandırılarak verilmekteydi. Oysa her şeyin değişimi ile eğitime olan bakış açısı da değişmekte ve toplum ihtiyaçları farklılaşmakta, velilerin okuldan beklentileri artmaktaydı. Okullar bireysel eğitime hizmet edememekte, çevresel değişime ayak uyduramamaktaydı (Erdoğan, 2012).

2.5.1. Montessori Eğitimi ve Geleneksel Eğitim Anlayışının Karşılaştırılması

Bilginin yüzeysel verildiği ve yöntemlerin işe yaramadığı dönemde Montessori, kendi felsefesini geliştirerek toplumun eğitim ihtiyacını karşıladı. Bilginin direk verilmesinin yerine araştırılmasının, sorgulanmasının önünü açmış oldu (Hesapçıoğlu, 2008, s. 215).

Montessori eğitim sistemi ile klasik eğitim sistemini bu minvalde ele alınacak olursa;

2.5.1.1. Sınıf Ortamı

Montessori sınıfının eğitim ortamı öncesinde hazırlanmış, öğrencinin ihtiyacına göre materyal ihtiyacı karşılanmış ve öğrencinin kolaylıkla erişebileceği raf düzeninde yerleştirilmiştir. Öğrenci sınıfının düzeninde aktif rol alır. Sınıfın içerisinde materyal düzeni için görev paylaşımında bulunurlar.

Klasik sınıfın eğitim ortamında ise materyal yer almaz. Sadece sıra, masa, tahta, kitap gibi temel gereksinimler mevcuttur. Öğrencinin sınıf düzenine katkısı yoktur. Öğretmen eğitim öncesi materyal hazırlığına girişmez, bilgiyi anlatım teknikleriyle direk aktarır (Dündar, 2007, s. 194).

2.5.1.2. Öğrenme Şekli

Montessori öğrencisi her an ya zihinsel ya da fiziksel olarak sürekli aktiftir. Öğrenmek için materyallere ihtiyaç duyar. Materyaller aracılığıyla kendi kendine öğrenebilir. Bilgiyi keşfetmesi, deneyerek, kontrol ederek bilgiye ulaşması beklenir.

Klasik sistem içerisindeki öğrencinin bilgiyi araştırması istenmediği için bilgiyi direk ezberleyen konumdadır. Materyallerden kendi kendine öğrenmez, direk öğretmen aracılığı ile bilgiyi edinir (“Ten BIG Differences between Montessori and Traditional Education,” 2020).

2.5.1.3. Eğitimin Süresi

Montessori sınıfında kesintisiz 3 saatlik çalışma döngüsü vardır. Öğrenci bu sürede özgür seçimlerini kullanarak, istediği alanda, istediği süre miktarınca çalışma imkânı bulur. Odaklandığı andan kopmaz, derinleşebilir ve başladığı çalışma döngüsünü bu süre içerisinde rahatça bitirebilir (Dündar, 2007, s. 201).

Klasik eğitim anlayışında dersler 40’ ar dakika olarak ayarlanmıştır. Çocukların uymak zorunda olduğu bir haftalık ders programı vardır. Özgür seçimleri söz konusu değildir. İstedikleri derse istedikleri süre kadar devam edemezler. Zilin çalması ile çocuk odağından kopmak zorunda bırakılır. Başladığı çalışmayı yarıda bırakır (“Ten BIG Differences between Montessori and Traditional Education,” 2020)

2.5.1.4. Öğretmen Rolü

Montessori öğretmeni sınıf içerisinde gözlemci ve gerektiğinde müdahaleci rolündedir. Öğretmen öğrenciye materyali nasıl kullanacağını gösterir ve geriye çekilir (O’Neil, 1997, s. 20).

Klasik sistemde ise öğretmen, bilginin tüm püf noktalarını aktarır. Problem ile karşılaştığında çözüm yollarını gösterir. Öğrencinin mücadele etmesine, emek harcamasına gerek kalmaz. Öğreteceği konunun sırası, planı önceden hazırdır ve tüm

öğretmenler aynı anda aynı konuyu, aynı süre içerisinde tamamlamak zorundadır (“Ten BIG Differences between Montessori and Traditional Education,” 2020).

2.5.1.5. Yaş Grupları

Montessori sınıfları yaş gruplarına göre oluşturulmuştur. Bu gruplar; Birinci evre ikiye ayrılır. 0-3 yaş toddler sınıfı, 3-6 yaş okul öncesi sınıfı, ikinci evre de yine sınıflar iki gruba ayrılır. 6-9 yaş ve 9-12 yaş sınıflarıdır. Üçüncü evre de ise öğrenci 12-18 yaş yani ortaöğretim düzeyindedir. Montessori bu üç evrenin farklı özellikleri olduğundan bahseder. Birinci evrede çocuğun özellikleri, gizil güçleri birbirinden ayrı hareket eder. İkinci evrede çocuklar birer kâşif gibidir. Üçüncü evrede fiziksel değişiklikler yaşayan birey artık araştırmak ve bizzat yaşamak ister (Dündar, 2007, s. 195).

Klasik sistemde ise her yaş grubu ayrı sınıflardadır. Karma yaş grubu söz konusu değildir. Akran öğretiminden söz edilemez.

2.5.1.6. Müfredat

Montessori'nin özel hazırlanmış bir ders kitabı yoktur. Her çocuk farklı bir materyalle ve sırayla çalışır. Nadiren iki çocuk aynı anda aynı materyal üzerinde çalışabilir. Çocuklar dolaysız yani öğretici olmaksızın kendi kendine öğrenirler. Müfredat konuları genel geçer konu başlıklarıdır ve esnektir. Materyal bağı ile kazanımlar takip edilir (Dündar, 2007, s. 199).

Klasik sistemde ise belli başlı bir müfredat vardır. Her yaş düzeyinde hangi kazanımların verileceği kesin ve katidir. Tüm öğretmenler müfredata bağlı kalmak durumundadır. Yazılmış ders kitapları mevcuttur. Hazır bilgi kitaplar aracılığıyla öğrenciye önceden sunulmuştur.

2.5.1.7. Değerlendirme

Montessori sınıflarında öğrencinin davranışlarının sonucu, ödül ya da ceza ile sonuçlandırılmaz. Öğrenci yanlış davranışların sonuçlarını ya da sorumlulukları yerine getirmemenin sonuçlarını öncesinden bilir. Ve davranışlarını gerçekleştirirken

sonuçlarını bilerek bir tercihte bulunur. Davranışının sonucunu kendi seçtiği için itiraz da etmeyecektir. Bu bir “ceza” değil sadece “sonuç” tur. Öğrenci sonuçları öncesinde bilmiyorsa davranışın sonucunda bilmediği bir sonuç ile karşı karşıya bırakılıyorsa o zaman bu bir cezadır.

Montessori öğretmeni, öğrencinin hem sosyal- duygusal gelişimini hem de akademik gelişimini gözlemler ve kayda geçer. Ölçeklerle bir değerlendirme yapar. Öğrencinin çalışmalarını bir ürün dosyasında biriktirir. Sene sonunda öğrenci durumu hakkında bir değerlendirmede bulunur (Dündar, 2007, s. 202).

Klasik sistemde ise öğrenci davranışını değerlendirme kurulları vardır. Okul içerisinde öğrencinin davranışları direk ödül ve ceza ile karşılık bulur. Öğrencinin sosyal-duygusal gelişimine çok önem verilmez. Akademik değerlendirme daha çok ön plandadır. Yapılan test sınavları çocuğun değerlendirmesinde kullanılan neredeyse tek kaynaktır.

2.5.2. Montessori Eğitiminde Yaşın Önemi

Montessori eğitim dönemlerini üç ana evrede toplamıştır; birinci evre, (0- 6 yaş) dönemi, ikinci evre, (6- 12 yaş) dönemi ve üçüncü evre, (12- 18 yaş) dönemi.

2.5.2.1. Birinci Evre (0-6 yaş)

Toplamda 6 yıllık bir süreci kapsayan birinci evre 3 yıllık alt evrelere ayrılmıştır; İlk alt evre (0- 3 yaş) dönemi ve İkinci alt evre (3- 6 yaş) dönemi.

2.5.2.1.1. İlk Alt Evre (0- 3 yaş) Dönemi

Birinci evre olarak ayırdığı dönem çocuğun (0-6 yaş) dönemini kapsamaktadır. Birinci evre aynı zamanda çocuğun bağımsızlığını kazanmaya başladığı dönemdir. Çocuğun sahip olduğu içgüdüsel davranışlar onun doğasını oluşturur ve çocuğun doğası ona özgürlük kazandırır. Çocuğun içgüdüsel davranışları hayata tutunması için yaratıcı tarafından verilmiş bir hazinedir. Bu güdüyle çocuk çevresini araştırmak, dünyayı avcunun içine almak ister. Bu tüm çocuklar için doğal bir süreçtir. Çevre onun için

inanılmaz bir ortamdır ve merakını cezbeder. Çocuğun içgüdüsel meraklarını gidermek için kullanacağı ilk organı duyularıdır (Montessori, 1953, s. 86)

Çocuk ilk doğduğunda anne sütüne bağımlı iken, süt dişlerinin çıkmaya başlaması ile özgürlüğe ilk adımlarını atmaya başlamış demektir. Yemek tercihleri, kullanmaya başladığı kelime tercihleri onun özgürlük güdüsünün ilk kanıtlarıdır (Montessori, 1953, s. 87).

Çocuğun anne karnındayken sanki bir tutukevinde olduğunu ve doğduğunda kısmen özgürlüğüne kavuştuğunu ifade eden Montessori, anne sütü ile beslenen ve bir yaşına kadar hareket özgürlüğü kısıtlı olan bebeğin, bir yaşında yürümeye başlamasıyla sanki ikinci defa tutukevinden kurtulduğunu ve özgürlüğüne tam olarak kavuştuğunu belirtir (Montessori, 1953, ss. 88- 90).

Çocuk içgüdülerini kullanarak özgürlüğünün sınırlarını denerken bir taraftan da karakterini tecrübeleriyle geliştirmeye devam eder. Üç yaştan önce çocuğun karakteri içgüdüsel olarak özgür hareketleri ile şekilleniyorsa eğer, çocuğun bulunduğu çevre onun özgürlük alanını kısıtlamamalı, engellememelidir. Bu süreç için; “İlk üç yıl çocuğun hayatında, kurallarla dolu bir okul olmamalıdır.” görüşünü savunulabilir (Hornberger, 1982, s. 149).

2.5.2.1.2. İkinci Alt Evre (3- 6 yaş) Dönemi

İkinci alt evre, yetişkin bir bireyin karakter temelini hazırlandığı, hatta karakterinde bir bozukluk varsa düzeltilebileceği, son derece kritik bir alt evredir (Hornberger, 1982, s. 149).

İlk alt evrede çocuk; ancak kendini keşfederken, ikinci alt evrede davranışlarının durumları değiştirdiğini fark eder. Soru sormaya, isteklerde bulunmaya başlarlar. Kısa da olsa bir işe konsantre olmaya başlarlar. Montessori, bu konsantre oldukları anda yaptıkları faaliyete “önemli işler zamanı” der (Schafer, 2006, s. 45).

Bu evrede çocuğun karakterini geliştirici etkinlerin düzenlenmesi önemlidir. Bu alt evrede verilen eğitim çocuğun karakterini diri tutmayı hedeflemelidir. Bu da ancak

çocuğun, kendini özgür hissettiği bir ortamda gerçekleşebilir. Çocuğun nesnelere olan doğrudan ilişkisi ona yaratıcılığın da kapısını açacaktır. İçgüdüsel olarak doğalarında var olan yaratıcılık bu evrede daha baskındır. Yaratıcılıklarını destekleyecek uygulamalara yer vermek, onların konsantrasyon sürelerini arttıracaktır (Durakoğlu, 2010, s. 102).

John Dewey’de çocuğun ilk yaşlarında özgürlük kavramına vurgu yapar. Ona göre oyun çocuğu özgürleştirir ve yaratıcılığını geliştirir. Çocuk oyun oynarken bulunduğu dünyayı tanımaya çalışır. “Onun için oyunu sevmek, oyunun kendisinden daha da önemlidir.” Çocuk oyun esnasında dikkatini toplar ve düşüncelerine öncelik verir. Dewey çocuğun iş ile oyunu birbirinden ayıramayacağını savunur. Yani çocuk, işi oyun oynayarak yapar, oyunu iş yapmanın ciddiyetiyle oynar (Bal, 1991, s. 26).

Montessori ile Dewey çocuğun ilk yaşlarında özgürlük ve yaratıcılık kavramları üzerinde birleşirler. Montessori Dewey’den farklı olarak “oyun” kavramını şu şekilde değerlendirir. Montessori, oyun çocuğun bağımsız, özgür hareketi ve çevreyi tanınması için elzemdir, fakat iş yaparken çocuk eğer işi önemsiyorsa işine yoğunlaşır, asla oyun oynamaz. Hatta yetişkinlerin oyun oynaması ile çocukların oyunlarını birbirine benzetir. Ve der ki; hangi yetişkin çok önemli bir işi varken kalkıp satranç ya da tavlâ oynar. Çocukta kendini önemli bir işe konsantre ettiyse, oyun oynamayı kesinlikle düşünmez, der (1975, s. 120).

Oyun kavramı konusunda Montessori, Dewey’den farklı düşünse de özgürlük ve yaratıcılık kavramlarını aynı perspektifte değerlendirir.

Çocuğun okul ortamından çok özgür bir ortama ihtiyaç duyduğu birinci evrede Montessori okullarının farkı öne çıkıyor. Montessori okullarında serbest olabilen, dokunabilen, sorgulayabilen çocuklar karakterlerini ve yaratıcılıklarını geliştirebileceklerdir. Bu sebeptendir ki birçok ülkede özellikle Montessori okul öncesi sınıfları daha yaygındır. Türkiye’de de okul öncesi düzeyde Montessori felsefesini kabul ettiğini duyuran okul sayısı, ilkökul düzeyine göre daha fazladır. Yetişkin bir bireyin temellerini oluşturduğu bu evrede çocuk, Montessori’nin özgür sınıf düzenine daha çok ihtiyaç duymaktadır. Montessori’nin felsefesi kabul edilmekte ve giderek yaygınlaşmaktadır.

2.5.2.2. İkinci Evre (6- 12 yaş)

Montessori, ikinci evredeki çocuğun gösterdiği en önemli gelişimin ahlak kavramı üzerinde olduğunu belirtir. Ahlak gelişimi ilk evrenin sonunda gelişmeye başlar ve bu evrede iyi- kötü kavramını bilemez, farkında olamaz. İkinci evreden itibaren çocuk toplum hayatını düzenlemek için zihnindeki iyi- kötü bilincini devreye sokarak sosyal bilincini geliştirir. Sadece kendi davranışlarıyla değil, arkadaşlarının davranışlarıyla da bu bilince ulaşır (Hornberger, 1982, s. 153).

İkinci evre çocuğunun kafasını meşgul eden en önemli şey “iyi- kötü” problemleridir. Çocuğun vicdanı doğru ile yanlış ayırmada devreye girer. Toplumdaki kurallara uyma, birlikte yaşama gerekliliğini fark etme bilincini kazanır (Wilbrandt, 2009, s. 126).

Montessori ikinci evre çocuğunun “bilinç uyanması” yaşadığını ifade eder. Sosyal olaylarının nedenlerini sorgular, karmaşık sosyal olayları kendi bakış açısıyla yorumlar ve nedenler üzerinde durur. Vicdan ve ahlak gelişimiyle birlikte duygusal farkındalık da ortaya çıkmaya başlar. Duygularının farkına varmaya başlayan çocuk, duygu dalgalanmalarını kontrol etmeye çalışır (Schafer, 2006, ss. 45-46).

Yetişkinler, bu evre kendilerine ahlak öğreticiliği misyonunu yüklememelidirler. Montessori, bu yaş grubunun tam olarak ahlak kavram içeriğinin farkında olmadığını belirtir. Henüz tam bir bilgi alımına hazır olmadığını altını çizerek asıl hazır oluşun on iki yaşından sonra olduğunu anlatır (Montessori, 1953, ss. 207- 208).

Montessori'nin bu evre için karakter gelişimi vurgusu ilgi çekicidir. Asıl karakter gelişiminin birinci evrede gerçekleştiğini belirtir. Oynadığı oyunlarla konsantrasyon çalışmaları yaptıklarını, sonucunda da karakterinin geliştiğini ifade eder. İkinci evrede çocuk konsantre olamıyor ise asıl sorunun karakter gelişiminde olduğunu gösterir. Ders başarısının düşük olması, ya da bazı ders konularını öğrenme de güçlük yaşaması çocuğun zekâsında bir gerilik olduğunun göstergesi değildir. İlk çocukluk dönemde itici güce sahip olamadıkları için karakter gelişimi henüz tamamlanmış değildir. Ona göre karakterli birey sebat gösterir ve işine konsantre olur. Başladığı işi başarıyla sürdürür veya tamamlar. Bu dönemde eksik kalan karakteri düzeltmeye çalışmanın çok

da bir anlamı yoktur, çünkü çocuk kritik dönemi yani ilk evreyi zaten çoktan kaçırmıştır. Bu dönemde verilen çabayı beyhude gören Montessori; bacakları olmayan bir çocuğa yürümeyi öğretmeye çalışmak kadar boştur, benzetmesinde bulunur (Montessori, 1953, s. 208)

Montessori'nin bu dönem için vurguladığı karakter gelişimi, Piaget'in somut işlemler dönemi özelliklerine karşılık gelir. Piaget çocuğun bu dönemde henüz soyut düşüncüyü geliştiremediğini ve adalet, özgürlük kavramlarının içeriğini anlamada sorun yaşadıklarını belirtir. Sorunlarını çözüme kavuşturmak için farklı yollar, hipotezler oluşturup, deneseler de başarısız olabileceklerini ifade eder (Erden, 2000, ss. 67- 68).

Çocukların bu evrede, henüz soyut düşüncüyü geliştiremedikleri, daha çok somut yaşantılara ihtiyaç duydukları hususunda Montessori ile Piaget birleşir. Montessori bu dönemde hala çocuğun nesnelere dokunmasının, kavramasının, koklamasının ve tatmasının önemli olduğunu söyler (Schafer, 2006, s. 46).

Montessori sisteminin bu yaş döneminde sunduğu, farklı eğitim anlayışı çocuğun adalet, özgürlük, vicdan ve karakter gelişimine katkılar sağlayacaktır. Materyaller ve özgür eğitim ortamı çocuğun gelişimine bu dönemde de etki edecektir. Soyut düşünemediği bu dönemde çocuk materyale halen ihtiyaç duymaktadır. Doğruyla yanlış ayırmakta güçlük yaşayan çocuğun, seçimlerini yapmaya ve sonuçlarını kabullenmeye ihtiyacı vardır. Montessori öğretmenin sadece rehber rolünde olması çocuğun deneyimleyerek tecrübe sağlamasına imkân sağlayacaktır. Montessori İlkokullarının, birçok ülkede okulöncesi kadar yaygın olarak kullanılması ve tercih edilmesi bu felsefi düşünceye dayandırılmaktadır.

2.5.2.3. Üçüncü Evre (12- 18 yaş)

İlk evre gibi çocukluğun son evresi de iki alt evreye ayrılır; İlk alt evre (12-15 yaş) dönemi ve İkinci alt evre (15- 18 yaş) dönemi.

Çocukluğun son evresinde de ilk evresindeki gibi hızlı bedensel ve zihinsel gelişimler ve değişimler söz konusudur. Bu dönemin ilgilendiği en önemli konu çocuğun yaşadığı bedensel değişimdir. Bu evrenin sonunda çocuk çocukluktan çıkar olgunlaşır

ve gelişimini tamamlamış olur. On sekiz yaşından sonra olgunluğunu tamamlamış bireyde artık çok fazla bir değişim söz konusu olmaz (Montessori, 1953, s. 19).

İkinci evrede ahlak gelişimini tamamlamamış çocuk, üçüncü evrede artık tam anlamıyla gelişimini tamamlamıştır. Yetişkinler ahlak bilincini geliştirmiş çocuğa ahlak öğreticiliği yapabilirler. Bu dönemde sosyalleşen çocuk toplumsal değişimlere duyarsız değildir. Dini hisleri ve vatan- millet duyguları ön plandadır. Kendi ve çevresi için idealleri vardır (Montessori, 1953, s. 207).

Montessori' ye göre; yetişkin olma yolundaki çocuk, bu evrede özgüvenini geliştirmenin yollarını arar. Yaratıcılığını kullanmayı öğrenen çocuk beklentileri karşılamak için fazlasıyla özverili davranabilir. Çevresinden kendine saygı ve anlayış bekler, önemsenmek ister. Özgüveni yükseltilmiş çocukların bu dönemde bağımlılıklardan uzak durduğunu iddia eder. Bir çocuk mutlu olmanın yolunu bulmuşsa zaten özgüven problemi yaşamıyordur (Schafer, 2006, ss. 48- 49).

Montessori son evrenin aynı zamanda çocuğun bolca kararsızlıklar yaşadığı dönem olduğunu ifade eder. Yaşadığı kararsızlıkların sebebini bireyin kendini koruma altına almak istemesi olarak görür. Bireyin kendini hazır hissettiği bu dönemde, artık kimseye bağımlı olmak istemez ve sorumluluk alarak, görev alır (Arslan, 2008, s. 72).

Birey geçirdiği her evreyi sağlıklı bir şekilde geçiremediğinde; son evrede intihar, bağımlılık, depresyon ve ölüm gibi durumlar yaşanabilir. Montessori tıpçı kimliğiyle bu döneme çok önem verir. Bireyin yaşayacağı bu sorunlar akademik açıdan başarısızlığa, fiziksel ve ruhsal bozukluklara sebep olur (Schafer, 2006, s. 47).

Montessori kendi metotlarını geliştirdiği ve uyguladığı okullarını ilk etapta okul öncesi ve ilkokul kademesine yoğunlaştırmıştır. Ortaöğretim ve lise kademesi için ancak 1950 yılında Amsterdam' da Montessori Lisesi açabilmiştir (Schafer, 2006, ss. 61- 62).

Montessori Liselerinin hedefi bireye verilecek “karakter eğitimi” dir. Bireyin ders programından ziyade özgür seçimlerine ihtiyacı vardır. Bu evreye gelen bireyin nerede, kiminle ve ne çalışacağına kendi özgür iradesiyle karar vermesi gerekir. Ancak

bu şartlar oluştuğunda birey karakterli, sorumlu bir birey olabilir (Schafer, 2006, ss. 63- 64).

Bu evreye kadar gelmiş bir bireyin toplum içerisinde uyumlu olması, sorumluluklarını almayı başarabilmesi beklenir. Soyut düşüncenin tam olarak oluştuğu bu dönemde ocuk, başının çaresine bakabilir, her ortama ayak uydurabilir. Bu sebeple Montessori eğitimi, bir bütünlük ifade eder. ocuk okul öncesinde başladığı Montessori eğitimine, lisede de devam etmelidir.

2.5.3. Montessori Öğretmeni

Montessori öğretmen rolünü şu şekilde ifade eder; öğretmen çocuğa doğrudan etki eden değil, ondaki potansiyeli fark ettiren, uygun sınıf ortamı sağlayandır. Çocuğun gelişimini sağlamak öğretmenin görevi, sorumluluğu değildir. ocuk kendi potansiyelini kullanarak, kendi gelişimini kendi sağlamalıdır. Sınıfın en aktif ve merkezdeki kişisi çocuktur. Öğretmen sıralamada ikinci sıradadır. Öğretmen sadece gözlem yapar ve gerektiğinde sınırlı müdahalede bulunur (O’Neil, 1997, s. 20).

Montessori sınıfında öğretmen öğrenci ile materyal arasında bağdır. Öğretmen materyalin ne olduğunu ve nasıl kullanılacağını açıklamaktan öteye gitmez (Montessori, 1950, ss. 165- 166).

Montessori öğretmeninin materyal bağını kurabilmesi için öncelikle kendinin materyal hakkında derin bir bilgi edinmesi gereklidir. Bu bilgiyi dinleyerek ya da kılavuzundan okuyarak edinmiş olması asla yeterli olmaz. Öğretmen bizzat materyalle uzun süre çalışmalı ve materyal bilgisine hâkim olmalıdır. Çocuğa materyali tanıtırken püf noktalarını en iyi şekilde sunabilmelidir (Montessori, 1950, s. 167).

Bir Montessori sınıfında temel öge materyaldir ve öğretmen materyali işini kolaylaştırmak maksadıyla kullanmaz, öğretmen materyalin şeklini, rengini, boyutunu da anlatmaz. Yaptığı tek şey materyalin üzerinde bir örnek gösterir ve tüm ayrıntıları, çocuğun keşfetmesini ister. Çocuğun materyali düzgün ve doğru kullanması da ilk etapta beklenmez. Materyalin hata kontrol özelliği, her seferinde öğrenciyi kendi kendine uyararak düzelttirecektir (Montessori, 1950, s. 164).

Çocuklar bazı durumlarda materyali amaç dışı kullanabilirler. Bu durumda çocuğun algısı o an için kapalıdır ya da henüz çocuk kendi kendine seçim yapma durumunda değildir. Öğretmenin buradaki rolü, öğrenciye tercihte bulunması için yönlendirme yapmaktır (O’Neil, 1997, s. 21).

Çocuğun materyale olan ilgisini, Montessori sabun köpüğüne benzetir, çok hassastır. Gereksiz ve zamansız müdahalede köpük kaçabilir. Çocuk materyalden uzaklaşmış ise öğretmene verdiği sinyal; “ben artık bu materyali çok iyi öğrendim, yeni bir arayış içerisindeyim” demektir. Burada öğretmen iyi bir gözlemci olmalı ve öğrencinin davranışlarını doğru bir şekilde yorumlamalı ve gerekirse yönlendirme yapmalıdır. Öğrencinin bir üst materyale geçtiğinden emin olmalıdır (O’Neil, 1997, s. 21).

Montessori öğretmeninden sınıfta çok az konuşması, sakin mizaçlı olması, sabırlı ve alçakgönüllü davranması beklenir. Öğretmen ne kadar sınırlı etkiye sahip olsa da işi hiç de kolay değildir. Dikkat konusunda fazlasıyla titiz olmalıdır ve hiçbir şeyi gözden kaçırmamalıdır (Montessori, 1950, s. 165).

Montessori öğretmeni sınıfın otoritesine hâkim olmalı, sınıfın düzenini bozan, arkadaşlarını rahatsız eden bir öğrenci varsa bu soruna son verebilmelidir. Sorunla ilgilenirken sevgi ve saygı dilini ustaca kullanabilmelidir. Eğer çocuk konsantre olmuş bir şekilde, yoğun bir çalışma içerisindeyse iltifat ederek dahi dikkatini dağıtmamalıdır (Arslan, 2008, s. 74).

John Dewey ve Maria Montessori’nin fikirsel olarak birleştikleri bir noktada öğretmen yeterlilikleri alanındadır. Öğretmen kişilik bakımından örnek olacak kadar güçlü bir kişiliğe sahip olmalıdır. Öğrencilerini çok iyi gözlemlemeli, tanımalı, ihtiyaçlarının farkında olmalıdır. Ortaya çıkabilecek sorunları önceden tahmin edebilmeli, tedbirler almalı ve sınıfını eğitim için öncesinde hazır etmelidir (Binbaşoğlu, 1982, ss. 137-138).

Montessori, öğretmeni bir bekçiye benzetir. Sınıftaki materyallerin düzenine, eksik olup olmadığına, temizliğine, yeni ve parlak oluşuna kadar tüm ayrıntılardan sorumlu kişidir. Aynı zamanda öğretmen her daim şık, bakımlı, saygıya değer olmalı; çocuk için jest ve mimiklerini ustaca kullanmayı bilmelidir (Montessori, 1953, s. 276).

Montessori'nin fikir babası Rousseau (2008, s. 61), öğretmenin zamanından önce bilgi vermemesi gerektiğini, aksi takdirde bıkkınlıklara sebep olabileceğini söyler. İyilik yaptığını zanneden öğretmen aksine kötülük etmiş olur. Montessori de bu konu da Rousseau ile aynı düşünceyi paylaşır.

Bir Montessori sınıfında öğretmen sayısı iki olmalıdır. Öğretmenlerden biri öğretici, diğeri ise öğreticinin asistanı niteliğinde olmalıdır (Dündar, 2007).

Maria Montessori kendi felsefesini ve metodolojisini yaymak için birçok konferans, eğitim ve seminer düzenlemiştir. Bu maksatla dünyanın dört bir tarafına gitmiştir. Montessori okullarına öğretmen ihtiyacını gidermek için ise 1916 yılında İskoçya'nın Edinburg şehrinde ilk dernek açılmıştır. Sonraki süreçte ulusal düzeyde birçok Montessori derneği açıldı. Günümüzde aktif bir şekilde eğitim ve sertifika veren kuruluşlar vardır. Bu kuruluşlardan alınan sertifikanın alınması şartların yerine getirilmesine bağlıdır. Öğretmenler aldıkları eğitimlerin yanı sıra albüm hazırlamak ve staj- gözlem programını tamamlamak zorundadırlar (Pignatari,1967, ss. 39- 40).

Öğretmenlerin alacağı eğitim sertifikasının uluslararası kuruluşlar tarafından onaylı olması önemlidir. Eğitimin ana felsefesinin özünü kaybetmemesi için Montessori derneklerinin koyacağı standartlar gereklidir. Aksi takdirde Montessori'nin öğretileri orijinalliğini kaybedebilir ve hedefinden sapabilir. Dernekler arasında materyal ya da yöntem farklılıkları görülebilecek olsa da hepsi güvenilir ve Montessori'nin felsefesi hususunda tutum birliği yapmış kuruluşlardır.

Tablo 2.1. Uluslararası Montessori Derneği'ne Bağlı Kuruluşlar (Durakoğlu, 2010, s. 159)

Uluslararası Montessori Derneği'ne Bağlı Kuruluşlar	
<u>Adı</u>	<u>Ülke</u>
Montessori Vereinigung Sitz Aachen e. V.	Almanya
Deutsche Montessori Gesellschaft e. V.	Almanya

Tablo 2.1. (devamı)

International Montessori Society	ABD
International Montessori Accreditation Council	ABD
AMI Elementary Alumni Association	ABD
North American Montessori Teachers Association	ABD
Montessori Australia Foundation	Avustralya
Montessori Society of Canada	Kanada
The Finnish Montessori Society	Finlandiya
Association Montessori de France	Fransa
AMI Affiliated Montessori Society	Hindistan
The Montessori Society A. M. I.	İngiltere
Association of A. M. I. Teachers of Ireland	İrlanda
AMI Kamratförening	İsveç
Association Montessori Suisse	İsviçre
Assoziation Montessori Schweiz	İsviçre
The Pakistan Montessori Association	Pakistan
Asociatia Montessori din Romania	Romanya

2.5.4. Montessori Sınıflarında Karışık Yaş Grupları

Montessori eğitiminin ön koşullarından biri de farklı yaş gruplarının bir arada olması gerekliliğidir. Sınıftaki küçük yaş grubu sınıfı, materyalleri ve kuralları anlamada yardım ihtiyacı hisseder. Aynı ortamdaki büyük yaş grubu ise sınıfa, materyallere ve rutine fazlasıyla hakimdir. Büyük yaş grubu öncesinde birçok konuyu materyaller üzerinde öğrenmiş ve tecrübe etmiştir. Deneyimlerini, öğrendiklerini kendinden küçük olanlara göstermek, liderlik etmek onların özgüven gelişimlerini arttıracaktır. Diğer yönden de küçük yaş grubu her an ona destek olabilecek küçük öğretmenler bulmanın rahatlığını yaşayacaktır (“Gelecek Eğitimde Montessori Eğitimi,” 2020).

Montessori okullarında sınıflar farklı yaş gruplarına göre düzenlenmiştir. (0- 3 yaş) sınıfı, (3- 6 yaş) sınıfı, (6- 9 yaş) sınıfı, (9- 12 yaş) sınıfı ve (12- 15 yaş) sınıfı şeklindedir. Üç farklı yaş grubuna göre düzenlemiş sınıflar, öğrenciler için geniş bir öğrenme ortamı oluşturur. Aynı zamanda küçük yaş grubunun sosyalleşebilmesi ve örnek davranışları edinebilmeleri için bu ortam bir fırsattır (Mallory, 1989).

Montessori' ye göre çocukların birbirlerine yardım etmeleri bir yetişkinin yardım etmesinden daha az risk barındırır. Yetişkinler yardımlarında koruyucu davranır ve çocuğun yapabileceği birçok şeyi kendileri yaparlar. Oysa büyük yaş grubu küçüğüne yardımda aynı şekilde koruyuculuk yapmaz, sadece ihtiyacı kadarını verir. Sınırları daha iyi korur. Küçük çocuğun özgürlüğüne daha fazla saygı duyarlar. Kullandıkları dil de yetişkinlerinkinden farklı ve özeldir. Yetişkinlerin kullandıkları kelimeler ve cümle yapısı bazen anlaşılmayı zorlaştırır. Oysa çocuklar birbirleriyle çocuk dilini çok iyi konuşurlar. Anlaşılması güç bir materyali kendi dilleriyle daha kolay anlarlar (Pines, 1969; Evans, 1971; Aytac, 1972; Lillard, 1973).

2.6. Türkiye'de Montessori Eğitimi

Montessori sistemi 100 yılı aşkın bir süredir uygulanmakta ve tüm dünyaca felsefesi tanınmaktadır. Türkiye' de de sistem duyulmuş ve birçok eğitim girişimcisi tarafından araştırmalar yapılmış, yurtdışına gidip sistemi araştırmışlar ve eğitici sertifikaları almışlardır. Montessori'nin kitapları Türkçe' ye çevrilmiş ve eğitimciler felsefesinden faydalanmışlardır. Sistem ile ilgili yapılan araştırmalar sınırlı sayıda.

2.6.1. Türkiye' de Yapılmış Araştırmalar

Türkiye'de sınırlı sayıda yapılan araştırmalar ve bu araştırmaların son zamanlarda yoğunlukla gerçekleştirilmiş olması Montessori' ye olan ilginin daha da artacağıнын sinyalidir. Yapılan araştırmalara göz atılacak olursa;

Erden (2001), Selçuk Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği 'Montessori Materyallerinin Zihin Engelli ve İşitme Engelli Çocukların Alıcı Dil Gelişiminden Görsel Algı Düzeyine Etkisi' başlıklı yüksek lisans araştırmasında, Montessori "Geometri" alanına ait materyallerin işitme engelli ve zihin engelli olan çocukların alıcı dil becerilerinden

görsel algı düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığını saptamıştır. Araştırma sonucuna göre işitme engeli bulunan çocukların görsel algılarında kayda değer bir değişim ya da gelişim saptanmamış, ama zihinsel engelli çocukların görsel algılarında kayda değer bir ilerleme görülmüş ve saptanmıştır.

Topbaş (2004), Yüksek Lisans tezlerinin yanı sıra Montessori Felsefesi' ni ve sınıf içi uygulamalarını anlatan kitaplar da yayınlanmıştır.

Korkmaz (2005), Marmara Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği 'Türkiye'de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi' başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında Türkiye'de Montessori eğitimi uyguladığını bildiren okulların hangi şartlarda ve ne düzeyde standartları yerine getirdiğini araştırmıştır. Yapılan araştırmaya göre uygulama yapan kurumların %60'ının Montessori standartlarını %85'in üzerinde sağladıkları, diğerlerinin (%40'ının) ise %85'in altında Montessori standartlarını yerine getirebildikleri tespit edilmiştir. Yayınlanan tez "Montessori Metodu" adıyla kitaba dönüştürülmüştür.

Öngören (2008), Selçuk Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği yüksek lisans tezini "Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Grubu Çocuklarına Geometrik Şekil Kavramı Kazandırmada Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği" başlığında iki ayrı programı kıyaslayarak incelemiştir. Montessori materyalleri ile MEB müfredatını birbirleriyle karşılaştırmıştır. Sonucunda Montessori materyallerinin üstünlüklerini ele almış, yaptığı araştırmayla da çarpıcı sonuçlar ortaya koymuştur.

Yiğit (2008), Selçuk Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği yüksek lisans tezini "Okulöncesi eğitim kurumlarında Montessori ve geleneksel öğretim yöntemleri alan çocukların sayı kavramını kazanma davranışlarının karşılaştırılması" başlığında incelemiştir. Montessori metoduyla, klasik sistemi deney ve kontrol gruplarını kullanarak karşılaştırmıştır. Araştırma sonucu Montessori'nin yönteminin farkını ortaya çıkarmaktadır.

Beken (2008), Adnan Menderes Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği yüksek lisans tezini "Montessori yöntemi etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi" başlığında incelemiştir. İki sistemi çocukların el becerilerinin geliştirme

üzerinde karşılaştırmış ve araştırma sonucunda Montessori'nin metodunun kas gelişimine katkısının fazla olduğu görülmüştür.

Kayılı (2010), Selçuk Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği yüksek lisans tezini "Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi" başlığında incelemiştir. MEB okul öncesini bitiren çocuklarla Montessori felsefesini benimseyen okul öncesi sınıfını bitiren çocukların ilkokula ne derece hazır olduklarını incelemiştir. Sonuç olarak Montessori metodunu benimseyen okulların daha etkili eğitim verdikleri görülmüştür.

Danişman (2012), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde Eğitimde Politika Analizi Dergisi'nde yayınladığı makalede "Montessori Yaklaşımına Genel Bir Bakış ve Eğitim Ortamının Düzenlenmesi" konusunu araştırmıştır. Literatür taraması yaptığı çalışmada kapsamlı araştırma sonuçlarını aktarmıştır.

Keskin (2015), AZ kitapevinden çıkardığı "Montessori Yöntemiyle Kendine Güvenen Çocuk Nasıl Yetiştirilir?" adlı kitabında Montessori felsefesine göre çocuk yetiştirmenin incelikleri ele alınmıştır. Montessori'nin sözlerine yer verdiği kitabında yetişkinlere öneriler de yer almaktadır.

Selçuk (2016), Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği yüksek lisans tezini "Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine etkisinin incelenmesi" başlığında incelemiştir. Yapılan nitel araştırmaya göre Montessori eğitimi alan çocukların, MEB müfredatına göre eğitim almış çocuklardan büyük kas gelişimlerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Bircan (2019), Trakya Üniversitesi'nde yayınladığı makalede "Montessori yaklaşımında çocuğun gelişimi ve eğitiminde duyu geliştirme aktivitelerinin yeri" konusunu incelemiştir. Yaptığı nitel çalışmada duyu çalışmalarının ilkokula başlayacak çocuklarda hazırbulunuşluk seviyesini arttırdığını tespit etmiştir.

Bozkurt, Kölemen, Abanoz ve Ulutaş (2019), Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayınladıkları makalede "Çocukları Montessori Eğitimi Alan Ebeveynlerin "Montessori Eğitimi" Algısı" konusunu araştırmışlardır. Yapılan nitel

araştırmada velilerin özgüvenli bir şekilde yetişen çocuklarının aldıkları eğitimden memnun oldukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda akran eğitimi konusunda da olumlu bir algılarının olduğu görülmüştür.

2.6.2. Türkiye’ deki Okul Öncesi Montessori Okulları

Yayınlanan kitap, dergi, makale, yüksek lisans ve doktora tezleri Türkiye’ deki uygulamalara ışık tutmaktadır. Her geçen gün açılan Montessori okulları da Montessori sistemini ne düzeyde uyguladıklarını ve giderek yaygınlaştıkları ölçüde başarıyla yönettiklerini söyleyebiliriz. Aşağıda listelenmiş okulların hepsi Montessori dernekleri tarafından onaylanmış bir sertifikaya sahip değillerdir. Kendi bünyelerinde çalışan öğretmenlerinin de eğitmen sertifikalarının olup olmadığı tam olarak bilinmemektedir. Eğitim ortamları açısından, Montessori sınıfı standartlarına %100 oranında uyumlu olan çok az okul bulunmaktadır. Türkiye’de açılmış Montessori felsefesini benimsediğini açıklayan okul öncesi düzeyinde okullara baktığımızda tablodaki dağılım görülmüştür.

Tablo 2.2. Türkiye’deki Okul Öncesi Montessori Okulları Listesi

TÜRKİYE’ DEKİ OKUL ÖNCESİ MONTESSORİ OKULLARI	
ADANA	1
ANKARA	3
ANTALYA	1
AYDIN	1
BALIKESİR	1
BURSA	3
DENİZLİ	1
ESKİşEHİR	1
İSTANBUL ANADOLU YAKASI	14
İSTANBUL AVRUPA YAKASI	17
İZMİR	5
İZMİT	1
KONYA	1
MANİSA	1

Tablo 2.2. (devamı)

MERSİN	1
SAMSUN	1
TEKİRDAĞ	1
TRABZON	1

Kaynak: “Bebek ve Ben Türkiye’deki Montessori Okulları Listesi,” 2020; “Tatlı Bir Telaş İstanbul’daki Montessori Okulları,” 2020

2.6.3. Türkiye’ deki Montessori İlkokulları

İlkokul düzeyindeki okullara internet web sitelerine bakıldığında okul öncesine kıyasla sayının çok az olduğu görülmektedir. Montessori eğitimi verdiğini web sayfalarında bildiren okulların, MEB müfredatını benimsedikleri sadece metot olarak Montessori’nin metodunu kullandıkları belirtilmiştir. Kendi müfredatlarını hazırlama girişiminde bulunan tek kurum Özel Palet Montessori Okulları’dır. Yine Avrupa Montessori Derneği ve American Montessori Society derneğiyle iş birliği yapan ve üye olan tek kuruluş Özel Palet Montessori Okulları’dır. Türkiye’de açılmış Montessori felsefesini benimsediğini açıklayan ilkokul düzeyinde okullara baktığımızda tablodaki dağılım görülmektedir.

Tablo 2.3. Türkiye’ deki Montessori İlkokulları Listesi

TÜRKİYE’ DEKİ MONTESSORİ İLKOKULLARI	
ANKARA	1
BURSA	1
İSTANBUL ANADOLU YAKASI	3
İSTANBUL AVRUPA YAKASI	3

2.6.4. Türkiye’de Montessori Eğitimci Eğitimleri

Montessori Sistemi hızla yayılırken eğitimci ihtiyacı da hızla arttı. Mevcut öğretmenlere verilen pedagojik formasyon maalesef Montessori öğretmeni olmak için yeterli değildir. Çünkü klasik sistemden farklı bir yöntemi ve metodu olduğu için öğretmenin ayrıca bir eğitimden geçmesi gerekmektedir. Hali hazırda eğitim vermeye

çalışan Montessori okullarının öğretmen ihtiyacını üniversiteden mezun olan öğretmenler karşılayamamaktadır. Bu sebeple kullar öğretmen ihtiyacını karşılamak için bünyesinde çalıştırdıkları öğretmenleri eğitime tabi tutmakta ya da direk sertifikası olan öğretmenleri işe almaktadırlar. Montessori öğretmeni olmak isteyen eğitimciler sertifika programlarına ya da özel eğitimlere başvurumaktadırlar.

Türkiye’de eğitimlere verilen Montessori eğitimci eğitimi ya uzaktan ya da yüz yüze eğitim şeklinde verilmektedir. Uzaktan eğitim şeklinde veren akademiler giderek yaygınlaşmaktadır. Yüz yüze eğitim veren dernek ya da kuruluşlar genellikle okul öncesi düzeyinde eğitim vermektedirler. Üniversite olarak hem okul öncesi hem de ilköğretim Montessori eğitimci sertifikası verdiğini bildiren tek kuruluş İbn Haldun Üniversitesi’dir. İbn Haldun Üniversitesi Montessori Eğitimi Özel Palet İlkokulu iş birliği ile gerçekleştirmektedir. İstanbul Montessori Enstitüsü sahibi Raife Cebeci’de Amerikan Montessori Dernekleri ile iş birliği yaparak onaylı okul öncesi eğitim sertifikası vermektedir.

Web siteleri araştırılarak bulunmuş eğitim merkezlerini listelersek;

-İbn Haldun Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (Amerikan Montessori Society (AMS)

-İstanbul Montessori Enstitüsü (Amerikan Montessori Society (AMS)

-Marmara Akademi Uzaktan Eğitim

-Montessori ve Kaynaştırma Eğitimi Geliştirme Derneği

-7 Renk Eğitim Sertifika ve Danışmanlık Uzaktan eğitim

-Uluslararası Montessori Okulları Eğitim Derneği

-3M Akademi Uzaktan Eğitim

2.7. Dünya’da ve Türkiye’de Covid-19 Salgını

Çin’in Wuhan kentinde ilk vakanın görülmesinin hemen ardından çok kısa bir süre içerisinde Covid-19 salgına, ardından da pandemiye dönüşmüştür. Dünya çapında toplam tanı 63.911,555 iken mortalite sayısı 1.405,788’dir Hastalığın belirtileri; ateş, öksürük, eklem ağrısı, tat-koku kaybı ve nefes darlığıdır. Hastalık seyri ilerlemiş olanlarda ise zatürre, ağır akut solunum yolu yetmezliği, çoklu organ yetmezliği ve ölüm görülmüştür (Carlos vd., 2020; Chan vd., 2020; Liu vd., 2020; Türk Kardiyoloji Derneği Uzlaşma Raporu 2020; Wu vd., 2020).

Covid-19 Salgını tüm hayatı etkilemiş özellikle eğitim camiasına derin izler bırakmıştır. Bu süreçte tüm dünyada ve Türkiye’de (107 ülke) okullar uzun süre kapalı kalmış ve eğitimin şekli yeniden güncellenmiştir (UNESCO, 2020; WHO, 2020).

Okulların kapatılması sadece öğrenci ve öğretmenleri değil tüm paydaşları ve aileleri olumsuz açıdan etkilemiştir. Çalışan ebeveynlerin çocuklarının ev ortamında bakımı, bilgisayar başında eğitimin sürekli kesintiye uğraması eğitimin kalitesini düşürmüştür (Daniel, 2020, 3). Eğitimin dijitalleşmesi hem çocuklar için hem de veliler için şok yaratmıştır. Bilgisayar, tablet gibi araçların kullanımının öğrenilmesi zorunlu hale gelmiştir. Sürece uyum kolay olmasa da uzun da sürmemiştir. Yaşanan teknik aksaklıklar, online platformlarının yoğun olarak kullanımı pandeminin ilk aylarında eğitimin aksamasına sebebiyet vermiştir.

Eğitimciler süreci uzaktan yönetmek için farklı teknik ve uygulamalar kullanmışlardır. Öğrencilerin değerlendirilmesi de yine uzaktan yapılabildiği için farklı tutumlar ve kanaatler geliştirilmiştir. Bu da kargaşaya sebep olmuştur. (Burgessve Sievertsen, 2020, 1).

Salgın çocuklarda ve yetişkinlerde özellikle de kadınlarda kaygı bozukluğuna, depresyona sebep olmuştur. Covid-19 haberlerini sıkça takip etme, sosyal medyada fazlasıyla zaman geçirme davranışları da görülmüştür (Çiçek vd., 2020, 4).

Türkiye’de MEB devlet televizyonları kanalıyla tüm öğrencilere ulaşmayı hedeflemiştir. Öğretmenler teknik ve dijital tecrübelerini, yeteneklerini geliştirici

seminer ve eğitimlere katılmışlardır. Uzaktan eğitim s¼recinde en sıkıntılı eğitim kademesi meslek liseleri ve niversiteler olmuştur. Uygulamalı derslerin yapılamaması ya da sonraki s¼rete kısıtlı zaman dilimlerinde gerçekleşmesi yeterli gelmemiştir (Kurnaz ve Sereli, 2020, 278).

Uzaktan eğitim s¼recinin pozitif katkıları da olmuştur. Sınırsız eğitim materyaline ulaşma, mesai kavramından uzaklaşarak daha zg¼r ortamlarda çalışma ve eğitim görme gibi artılar sağlamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bölüm III’de araştırmanın modeli, çalışma grubu, örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Türkiye’de ilköğretim kademesinde, Montessori eğitim sisteminin uygulama ve adaptasyon sürecinin teorik çerçevesini analiz ederek önerilerde bulunmak ve Türk eğitim sistemine yansımalarını ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Aynı zamanda nitel araştırma desenleri hem araştırmaya derinlik kazandırmakta hem de katılımcıların düşüncelerini detaylı bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamaktadır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009) Yöntem olarak “Durum Çalışması” tercih edilmiştir. Araştırmada durumlar ele alınırken ortak yönler bir araya getirilmiş, farklı durumlar karşılaştırılarak ele alınmıştır.

Hitchcock ve Hughes (1995: 317), durum çalışmasının hangi aşamalarla gerçekleştirilmesi gerektiğini aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Öncelikli olarak durumun içerisindeki olaylar titizlikle tanımlanmalı,
- Olaylar gerçekleşme durumuna göre kronolojik olarak hikayeleştirilmeli,
- Durum içerisindeki olay tanımlarıyla analiz arasında tartışma kurgusunun sağlanması,
- Örnekleme katılımcıların duygu ve düşüncelerine odaklanması,
- Olaylar içerisinde belirgin olaylara odaklanması
- Araştırmayı yapan kişinin durum içerisinde empati kurarak yer alması ve tarafsız tutumu,

Aşamalardan da anlaşılacağı üzere bu araştırmada neden nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının seçildiği ortadadır. Canlı, zengin bir durumun varlığı, örneklem ile kurulacak iletişimin çeşitliliği, ortak düşüncelerin bir araya getirilerek ifade edildiği, farklılıkların ayrı bir şekilde eklendiği, olayların ele alınışının ve analizle tartışmaya bağlanmasının ancak durum çalışması ile mümkün olabileceği görülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma için seçilen örneklem grubu, çalışmanın amacına uygun olacak şekilde özellikle seçilmiştir. Araştırmada geçerliliği arttırmak için amaçlı örneklem grubunu araştırmacının titizlikle seçmesi gerekmektedir. (Şimşek ve Yıldırım, 2013) Örneklem grubu İstanbul- Ümraniye’de görev yapmakta olan ilkökul Montessori Sınıf Öğretmenleri, İlkokul Velileri ve İlkokul Öğrencileri arasında ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenen 15 katılımcıdan ibarettir. Öğretmen-veli ve öğrenci grupları beşer kişiden oluşmaktadır. Örneklem grubundaki katılımcılar, araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülen kişilerden bilhassa seçilmiştir. Montessori metodolojisini benimseyen bir özel okulda aktif görev alan, uzun yıllar tecrübe edinmiş öğretmenler, eğitim hayatına 3-6 yaş grubundan itibaren Montessori eğitimi ile devam eden öğrenciler ve uzun yıllar çocuğu Montessori eğitimi almış veliler seçilmiş böylelikle araştırmanın geçerliliği arttırılmıştır. Araştırma devam ederken Covid-19 salgını başlamış ve öğrenciler yaklaşık bir buçuk yıl uzaktan eğitimle karşılaşmışlardır. Bu sebeple bu yaşanan durumun yansımaları da araştırmaya eklenmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcı Öğretmen Profili

SIRA	CİNSİYET	OKUTTUĞU SINIF	MESLEKİ KIDEM
Öğretmen 1	Kadın	1 ve 2	6
Öğretmen 2	Kadın	1 ve 2	7
Öğretmen 3	Kadın	3 ve 4	14
Öğretmen 4	Kadın	3 ve 4	16
Öğretmen 5	Kadın	3 ve 4	17

Tablo 3.1.'den anlaşılacağı üzere tümü kadın olan katılımcıların, mesleki kıdemleri en az 6, en çok 17 yıl arasındadır. İki öğretmen ilk düzey sınıfın, üç öğretmen ise ikinci düzey sınıfın Montessori Başöğretmenliğini yapmaktadır. Bilgi ve tecrübelerinin araştırmayı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmüştür.

Tablo 3.2. Katılımcı Öğrenci Profili

SIRA	CİNSİYET	SINIFI	MONTESSORİ EĞİTİM SÜRESİ
Öğrenci 1	Erkek	2	4
Öğrenci 2	Erkek	3	6
Öğrenci 3	Erkek	3	5
Öğrenci 4	Erkek	4	7
Öğrenci 5	Kız	4	3

Tablo 3.2.'den anlaşılacağı üzere dördü erkek, biri kız olan katılımcı öğrencilerin, buldukları sınıf en az 2, en çok 4.sınıf arasındadır. Toplamda aldıkları Montessori eğitim süresi en az 3, en çok 7 yıl arasındadır. Sistem içerisinde buldukları sürenin yeterli düzeyde olması araştırmayı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmüştür.

Tablo 3.3. Katılımcı Veli Profili

SIRA	CİNSİYET	ÖĞRENCİSİNİN SINIFI	EĞİTİM DURUMU
Veli 1	Kadın	2	Lisans
Veli 2	Kadın	3	Lisans
Veli 3	Kadın	3	Lisansüstü
Veli 4	Kadın	4	Lisansüstü
Veli 5	Kadın	4	Lisansüstü

Tablo 3.3.'den anlaşılacağı üzere hepsi kadın olan katılımcı velilerin, öğrencilerinin buldukları sınıf en az 2, en çok 4.sınıf arasındadır. Katılımcı velilerin ikisi lisans, üçü lisansüstü eğitim durumuna sahiptir. Sistem içerisinde öğrencilerinin buldukları

sürenin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim durumlarının sistemi anlamaya ve sorgulamaya olanak sağlaması araştırmayı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmüştür.

3.3. Veri Toplama Aracı

Yapılan araştırmada veriler yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Veriler Covid-19 salgını sebebiyle görüşmeler online olarak, yüz yüze eğitimin devam ettiği aralıkta yüz yüze ve mail olarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış form araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formun yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşması, araştırma esnasında soruları ve cevapları detaylandırmaya olanak sağlamıştır. (Büyüköztürk, 2005).

Yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular oluşturulurken yönetime uygun olan tez çalışmalarının formları gözden geçirilmiş ve örnek çalışmalardan yararlanılmıştır. Lakin Montessori üzerine ilkokul düzeyinde yapılan araştırmaların kısıtlı olması yeteri kadar çalışmaya ulaşmayı zorlaştırmıştır. Açık uçlu sorular hazırlanırken eğitim alanında görev yapan üniversite hocalarından destek alınmış ve tez danışmanı hocanın onayından geçirilmiştir. Açık uçlu sorular dört temel sorudan ve alt basamaklarından ibarettir. Araştırma hakkında bilgilendirme yönergesi hazırlanmış ve katılımcılarla görüşme öncesinde paylaşılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için yapılan görüşmelere başlarken bilgilendirme yapılmış, yazılı olarak katılımcı bilgilendirme formu sunulmuştur. Beş Montessori metodolojisini benimsemiş ilkokulda görev yapmakta olan Montessori sınıf öğretmeni, beş ilkokulda öğrencisi olan veli, beş ilkokul öğrencisi araştırmaya hem gönüllü hem de konunun ilgilisi olarak katılmıştır. Yapılan görüşme planlamasının tamamı yüz yüze olması kurgulanmış fakat Covid-19 pandemisi sebebiyle bazı kişilerin cevapları online görüşmesi yoluyla, bazı kişilerin görüşleri mail aracılığıyla alınmıştır. Veriler titizlikle not edilip, düzenlenmiştir. Katılımcılardan herhangi bir ses kaydı alınmamıştır.

Katılımcılarla yüz yüze yapılan görüşmeler okul ortamında, ses ve gürültüden etkilenmemesi için özel bir alanda gerçekleşmiştir. Online olarak gerçekleşen

görüşmelerde ise bulunulan ortamın düzenlenmesi için öncesinde katılımcılardan ricada bulunulmuştur. Araştırma takvime uygun tarih aralığında gerçekleşmiştir. Katılımcılar yöneltilen sorulara ilk etapta tam cevap verememişlerdir. Fakat tekrar tekrar sorular yöneltilmiş böylelikle tüm soruların cevaplanması sağlanmıştır.

Araştırmada veriler “içerik analizi” ile ele alınmıştır. Analiz kısmı dört aşamada gerçekleşmiştir. 1. Aşama verilerin kodlanması, 2. Aşama kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Şimşek ve Yıldırım, 2013) Formda yer alan aynı sorulara verilen cevaplar bir araya getirilerek gruplanmıştır. Örneklem grubu (öğretmen 1, öğrenci 1...) gibi kodlarla ifade edilmiştir.

3.5. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlamaya Yönelik Çalışmalar

Yapılan tüm araştırmaların güvenilirlik ve geçerlilik değerlerine sahip olması önemli bir husustur. Nitel araştırmalarla, nicel araştırmaların bu anlamda yapısal farklılıkları göz önünde tutulmalıdır. (Lincoln ve Guba, 1985). Nitel araştırmalarda elde edilen bilgilerin kanıtlanabilmesi, tutarlı ifadelerle yer verilmesi önem arz etmektedir.

Geçerliliğin yüksek olması araştırmanın sonucu ve bulguları hakkında bilgi verir. Örneklem grubu ile birden fazla yapılan görüşmeler inandırıcılığı ve araştırmanın maksimum geçerliliğini artırır. Yapılan araştırmada elde edilen verilerin uzman incelemesinden geçmelidir. (Lincoln ve Guba, 1985).

Araştırmada güvenilirliğin artırılabilmesi, seçilen örneklem grubunun farklı düşünceleri barındırabilmesine bağlıdır. (Şimşek ve Yıldırım, 2013) Yapılan araştırma nitel bir desen olduğu için elde edilen bilgileri genellemekte ancak araştırma konusu özelinde katkı sağlayacaktır.

Katılımcıların birbirlerinden etkilenmemeleri için her biri ile farklı günlerde görüşülmüş, elde edilen veriler bir araya getirilmiştir. Cevaplar arası karşılaştırmalar yapılarak bulgular elde edilmiştir. Katılımcıların ifadeleri araştırmaya direk alıntı şeklinde konulmuştur. Sorular gruplandırılarak sıralanmıştır.

Yapılan araştırmanın çerçevesini, araştırma yöntemini, analizini araştırma dışından yetkin birinin incelemesi, irdelemesi araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttıracaktır. (Lincoln ve Guba, 1985) Araştırma sürecinde ve sonrasında uzman kişilerden destek alınmış, geri dönüşleri dikkate alınmış ve düzeltmelere yer verilmiştir.

Araştırmada tutarlılık için iki uzman kişinin araştırma sonuçlarını incelemesi sağlanmalı ve araştırmanın güvenilirliği yükseltilmelidir. (Springer, 2010) Araştırmada uzman bir eğitiminin öngördüğü kodlama sistemi kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda, araştırmayı yapan kişinin araştırma konusu hakkında düşünceleri, kanıları, katılımcılarla olan yakınlığı araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini negatif yönde etkilemektedir. (Şimşek ve Yıldırım, 2013) Araştırmacı yaptığı araştırmanın katkı sağlamasını önemseydiği için olabildiğince objektif davranmaya çalışmış bu sebeple de elde edilen tüm cevapları direk alıntı şeklinde tezine eklemiştir.

Araştırmacı, farklı eğitim metodolojisini benimsemiş özel okullarda 18 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Meslek hayatının son 5 yılında Montessori metodolojisini benimsemiş olan bir özel ilkokulda “Montessori Başöğretmenliği” yapmıştır. Ayrıca Montessori metodolojisini kullanarak oluşturulan bir müfredat çalışmasında koordinatör yardımcılığını üstlenmiştir. Tezsiz Yüksek lisans eğitimine başladığı 2018 yılından itibaren Montessori metoduyla ilgili teorik ve pratik bilgisini arttırmaya yönelik çalışmalarına ek olarak sahada incelemelerde bulunmuş, sertifika programlarına katılmış ve öğretmenlik yapmıştır. Araştırmacı bitirdiği tezsiz yüksek lisans projesini, tez konusu olarak belirlemiş ve geliştirmiştir. Tez sürecinde öğrencileriyle araştırmasını destekleyecek çalışmalar düzenlemiş, farklı ortamlar hazırlamış ve gözlemlerde bulunmuştur. Araştırmayı objektif bir şekilde sürdürebilecek yetkinliğe sahip olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bölüm IV’de araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Görüşmelerde toplanan verilerin içerik analizleri yapılarak katılımcıların, Türkiye’deki Özel Montessori İlkokulunda Montessori eğitiminin adaptasyonu, sınıf düzeylerine göre uygulaması, Montessori eğitiminin kısa ve uzun vadeli çıktıları ve covid-19 salgını dolayısıyla online eğitimin değerlendirilmesi temaları altında toplanabileceği anlaşılmıştır. Birbirine benzer veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek, okuyucu için anlaşılır bir şekilde yorumlamayı gerektirir. Bununla birlikte araştırma bulgularının belirlenmiş olan bu dört çerçevede detaylı olarak incelenmesi uygun bulunmuştur. Öğretmen, öğrenci ve veli bakış açısıyla üç ana başlıkta değerlendirilecektir. Sorulardan oluşan temaları içeren Tablo 4.1. aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4.1. Ana Temalar ve Alt Temalar

Ana Temalar	Alt Temalar
1. Montessori İlkokulundaki Öğretmen Görüşleri	Montessori Eğitime Dair Uygulamalar
	Montessori Sisteminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu ve Montessori Sınıflarında Farklı Yaş Grupları
	Montessori- Klasik Sistem Karşılaştırması ve Montessori Eğitiminin Uzun ve Kısa Vadede Çıktıları
	Covid-19 Salgını Döneminde Uzaktan Eğitim Süreci, Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitiminin Kısa ve Uzun Dönemde Sonuçları
2. Montessori İlkokulunda Öğrencisi Olan Veli Görüşleri	Montessori Eğitime Yönelik Bilgileri
	Montessori Sisteminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonuna Dair Bilgileri
	Montessori Sınıflarında Farklı Yaş Grupları
	Covid-19 Salgın Dönemi- Uzaktan Eğitimde Montessori Felsefesinin Uygulanma Durumu

Tablo 4.1. (devamı)

3. Montessori İlkokulunda Öğrenim Gören Öğrenci Görüşleri	Montessori Materyallerini Kullanma Durumları
	Sınıf İçerisinde Akran Eğitimi
	Montessori Sisteminin Farkları ve Yararları
	Covid-19 Salgın Dönemi- Uzaktan Eğitimde Montessori Eğitimi Alabilme Durumu

4.1. Montessori İlkokulundaki Öğretmen Görüşleri Ana Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlere, Türkiye’deki özel ilkokul modelinde Montessori eğitiminin adaptasyonu, sınıf düzeylerine göre uygulaması, Montessori eğitiminin kısa ve uzun vadeli çıktıları ve covid-19 salgını dolayısıyla online eğitimin değerlendirmesi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Ana tema kapsamında kategoriler oluşturulmuştur. Bu temalara ve kategorilerine dair alt temaları içeren örnek cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

4.1.1. Öğretmen Katılımcıların Montessori Eğitime Yönelik Ne Gibi Uygulamalar Yaptıklarına Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu tema katılımcıların “Sınıfınızda veya sınıflarınızda Montessori eğitime yönelik ne gibi uygulamalar yapmaktasınız?” sorularına verdikleri cevaplardan çıkarılan bulgulardır. Tablo 4.2.’de ayrıntıları verilmekte olan tema doğrultusunda *sınıfın fiziksel ortamı, somut Montessori materyalleri, toplu ve bireysel eğitim ve öğrenci takibi* kategorileri adı altında 19 farklı alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Montessori eğitimi uygulama durumlarına ait bulgular Tablo 4.2.’de detayları ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Montessori Eğitimini Uygulama Durumları

	Alt Temalar	f
Fiziksel Çevrenin Montessori Felsefesine Göre Düzenlenmesi	Sınıf Kuralları	2
	Sınıf Toplantıları	1
	Öğrenciye Görelik	3
	Sorumluluk Görev Tablosu	4
	Günlük Yaşam Becerileri, Mihver Ders (Kozmik) ve Diğer Alanlar	3
	Farklı Yaş Grupları	1
Somut Montessori Materyalleri	İlgi Çekici Olması	1
	Deneyimleme Özgürlüğü	2
	Motive Edici	1
	Kendi Hızında İlerleme	4
	Yaratıcı Seçimler	2
	Somuttan Soyuta Geçiş	3
Toplu ve Bireysel Eğitim	Halka Saati	2
	Bireysel Eğitim	4
	Grup Eğitimi	4
	Akran Eğitimi	2
Öğrenci Takibi	Sosyal- Duygusal Gelişim	1
	Akademik Gelişim	2
	Haftalık Bireysel Akademik Planlama	3

Fiziksel çevrenin Montessori felsefesine göre düzenlenmesi kategorisinde, sınıf kuralları, sınıf toplantıları, öğrenciye görelik, sorumluluk görev tablosu, günlük yaşam becerileri, kozmik ve diğer alanlar ve farklı yaş gruplarına ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema 4 katılımcının beyanı ile “sorumluluk görev tablosu” olmuştur. Bunu 3 katılımcının belirttiği “öğrenciye görelik ve günlük yaşam becerileri, kozmik ve diğer alanlar” alt temaları takip etmektedir.

Somut Montessori materyalleri kategorisinde, ilgi çekici olması, deneyimleme özgürlüğü, motive edici, kendi hızında ilerleme, yaratıcı seçimler ve somuttan soyuta geçiş alt temaları bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema 4 katılımcının beyanı ile “kendi hızında ilerleme” olmuştur. Bunu 3 katılımcının belirttiği “somuttan soyuta geçiş” alt teması takip etmektedir.

Toplu ve bireysel eğitim kategorisinde, halka saati, bireysel eğitim, grup eğitimi ve akran eğitimi alt temaları bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema 4 katılımcının beyanı ile “bireysel eğitim ve grup eğitimi” olmuştur. Bunu 2 katılımcının belirttiği “halka saati ve akran eğitimi” alt teması takip etmektedir.

Öğrenci Takibi kategorisinde, sosyal-duygusal gelişim, akademik gelişim ve haftalık bireysel akademik planlama alt temaları bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema 3 katılımcının beyanı ile “haftalık bireysel akademik planlama” olmuştur. Bunu 3 katılımcının belirttiği “akademik gelişim” alt teması takip etmektedir.

Bu temada elde edilen bulguları genel olarak değerlendirecek olursak; katılımcılar Montessori eğitimini verirken hangi aşamalara dikkat ettiklerini detaylı bir şekilde ifade etmişlerdir. Öncelikle fiziksel çevrenin öğrenciye göre dizayn edildiğini ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı somut materyallerle sınıfı öğrenme alanlarına ayırdıklarını belirtmişlerdir. Sınıfın düzeni ve kuralları anlatılmıştır. Kuralların öğrencilerle birlikte belirlendiği, dökülen saçılan her şeyden öğrencinin kendinin mesul olduğu, yardımlaşmanın ve birlikte hareket etmenin de önemli olduğu vurgulanmıştır.

Araştırma kapsamında görüş beyan eden öğretmenler sınıflarında bireysel, grup ve toplu(halka) eğitimlerini nasıl verdiklerini detaylandırmışlardır. Sabah ilk olarak okuma saati yaptıklarını daha sonra kısa süreli en fazla 30 dk. toplu(halka) dersi yaptıklarını söylemişlerdir.

Öğrencilerin özgür, yaratıcı bireysel tercihlerini kullanarak istedikleri alandan ve materyalden başlayarak bireysel öğrenme zaman dilimine geçtikleri anlatılmıştır. Materyalleri deneyimlemelerine izin verildiği, olanaklar sunulduğu aktarılmıştır.

Bu süreçte öğretmenlerin öğrencileri dikkatli bir şekilde gözlemledikleri ve ihtiyaç duyan öğrencilere yönlendirici rehberlik ettikleri, sınıfta sakinlik ve konsantrasyon sağlandığında öğretmenin bireysel veya küçük gruplarla (en fazla 3 kişi olacak şekilde) yaşlarına uygun aktivitelerin yer aldığı sunumlara geçtikleri ifade edilmiştir.

Her öğrencinin öğrenmesini destekleyici haftalık planlar yaptıklarını ve takip ettiklerini anlatmışlardır. İlk düzeyde eğitim veren öğretmenler okuma- yazma sürecinde sabahları bireysel okumalar yaptırdıklarını dile getirmişlerdir.

Bunun yanı sıra öğrencilerin Montessori materyalleri ile çalışırken kendi kendilerine motive olduklarını, kendi hızlarında ilerleme kaydetmekte de özgür olduklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler bireysel veya grup sunumlarında öğrencileri akademik ve sosyal gelişim düzeylerine göre grupladıkları hususunda ortak bir görüş sunmuşlardır. Ayrıca somut materyallerle bir süre çalışan öğrencilerin zamanla hızlı bir şekilde soyut öğrenmeye geçebildiklerini beyan etmişlerdir.

Öğretmenlerin Montessori Eğitimini Uygulama alt temasına dair öğretmen görüşlerinin tamamı aşağıda verilmiştir:

Katılımcı Öğretmen Görüşleri;

“Okulumuz Montessori eğitiminde yapılan uygulamalar arasında;

- *Farklı yaş gruplarından oluşan sınıf düzeyleri*
- *Materyal destekli eğitim*
- *Bireysel akademik plan*
- *Sınıf toplantıları*
- *Sorumluluk Görev Tabloları*
- *Kozmik eğitim*
- *Günlük yaşam becerileri eğitimi*
- *Halka ve grup çalışmaları yürütmekteyiz.*

Montessori okulunda bir öğretmen olarak kendi dersimde öğrencilerimin aldığı eğitime paralel uygulamalar yapmaya özen gösteriyorum. Sınıf düzeni ve materyal kullanımı konusundaki sınıf kurallarını birlikte belirleyerek aynen uyguluyoruz. İlgili çekici materyaller kullanmaya ve öğrencilerin bunları deneyimlemesine özen gösteriyorum.” (Öğretmen 1)

“Montessori sınıflarında çocuklar, öğrenmelerinde yaratıcı seçimler yaparken, öğretmen olarak, süreci yönlendirmek için yaşa uygun aktiviteler sunarım. Montessori etkinlikleri kendi kendini motive eder. Her çocuk ilgi alanlarını takip etmekte, kendi işini seçmekte ve kendi hızında ilerlemekte özgürdür.

Circletime zamanı (en fazla 30 dk) aktivitesini sabahları daha sonra çocuğun seviyesine ve haftalık plana göre uyguluyorum, çocukları almaya ek olarak seviyelerine ve yaşlarına göre gruplara (en fazla 3 kişi) ayırıyorum. İhtiyaca

göre öğrencilerle bireysel gruplar oluyor. Konuyu çocuğa gruplar halinde veya bireysel olarak sunuyorum. Kitap okuma saatinde çocuğu ayrı ayrı alıyorum ve ona okumayı öğretiyorum.” (Öğretmen 2)

“Sınıfımda Montessori materyalleri ile, uygun ders ve konularda materyallerden faydalanarak eğitim veriyorum. Matematik, Hayat Bilgisi (Kozmik) ve Türkçe derslerinde materyallerden faydalanıyorum. Bireysel eğitim uyguluyorum. Birebir öğrencimle veya birkaç öğrenciden oluşan küçük gruplara ders anlatımı yapıyorum.

Öğrencilerime materyalle bir konuyu sunduktan sonra, onların kendi kendine çalışabildiğini gözlemlediğimde, onların kendi başlarına çalışmalarına imkân sağlıyorum. Bu süreç zarfında muhakkak yakından gözlemleyerek onları takip ediyorum. Öğrencim konuyu somut olarak kavradığında, materyalle çalışmasına ara vererek konuyu soyut olarak kavraması için çalışma ve etkinliklerime başlıyorum.” (Öğretmen 3)

“Sınıflarımızın tamamı Montessori eğitimine göre düzenlenmiştir. Her öğrenci kendi işini kendi yapar ama gerektiğinde de birbirlerine yardım ederler. Akran eğitimini destekleriz. Çocukların seviye gruplarına yönelik materyaller, çocukların boyuna göre sınıflarımızda yer alan rafların içerisinde yer almaktadır.

Sistemin içerisinde materyaller sayesinde somut olarak öğretebileceğimiz konuların hızlıca kavrandığını ve bu doğrultuda çocuğun soyuta geçişinin de hızlı olduğunu görmekteyiz. Sınıf planlamalarımız hem bireysel hem de sınıf gruplarına yönelik yapılmaktadır.” (Öğretmen 4)

“Dönem içerisinde hem milli eğitim hem de Montessori kazanımlarını kapsayacak şekilde materyal sunumları yapılmaktadır. Bireysel öğrenci takip listeleri ile her öğrencinin aldığı sunum takip edilmekte ve ihtiyacına göre şekillenmektedir. Bunun yanı sıra her sabah kitap okuma saati yapılmakta ve öğrenci seçtiği bir kitabı okuyabilmektedir.” (Öğretmen 5)

4.1.2. Öğretmen Katılımcıların Montessori Eğitiminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu İçin Ne Gibi Çalışmalar Yaptıklarına Ve Farklı Yaş Gruplarının Bir Arada Olmasının Amaçlarına Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu tema katılımcıların “a) Sınıfınızda Montessori eğitiminin, Türk eğitim sistemine adaptasyonu için ne gibi çalışmalar yapılmaktadır? b) Farklı yaş gruplarının bir arada olmasının amaçlarını açıklar mısınız?” sorularına verdikleri cevaplardan çıkarılan bulgulardır. Tablo 4.3.’de ayrıntıları verilmekte olan tema doğrultusunda Montessori Sisteminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu ve Montessori

sınıflarında farklı yaş grupları kategorileri adı altında 28 farklı alt tema tespit edilmiştir. Montessori sisteminin, Türk eğitim sistemine adaptasyonu ve Montessori sınıflarında farklı yaş grupları durumlarına ait bulgular Tablo 4.3.'de detayları ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 4.3. Montessori Sisteminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu ve Montessori Sınıflarında Farklı Yaş Grupları

	Alt Temalar	f
Montessori Sisteminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu	Günlük, Haftalık ve Yıllık Plan	3
	Karma Sistem	4
	Montessori Materyalleri Kullanma ve Üretme	4
	Üç Aşamalı Kart Kullanımı	1
	Yardımcı Kaynak Kullanımı (MEB Müfredatı Uyumlu)	1
	Değerlendirme Sınavları	2
	Bireysel Takip Çizelgeleri	1
	Kazanım Kontrol Takip Çizelgeleri	1
	Online Ödevler	1
	Eğitim Platformları (Çevrimiçi)	1
	Ders Saati Uygulaması	1
	Halka Sunumları (Deney, Gösteri vb.)	1
	Fiziksel Ortam Düzeni (Masa, çalışma Halısı vb.)	1
	Montessori Sınıflarında Farklı Yaş Grupları	Akran Eğitimi
Öğrenmeyi Pekiştirme		3
Rol Model Olma		2
Sosyalleşme		3
İş Birliği		2
Rehber Olma		2
Rekabetsiz Öğrenme		1
Yeteneklerden Faydalanma		1
Yaşam Becerileri Kazanma		1
Karşılıklı Öğrenme		1
Liderlik Vasfı Gelişimi		1
Dil Becerilerinin Gelişimi		1
Öğrenmede Kolaylık		1
Gözlem Yapma İmkânı		1
Ön Öğrenme	1	

Montessori Sisteminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu kategorisinde, günlük, haftalık ve yıllık plan, karma sistem, Montessori materyalleri kullanma ve üretme, üç aşamalı kart kullanımı, yardımcı kaynak kullanımı (MEB müfredatı uyumlu), değerlendirme sınavları, bireysel takip çizelgeleri, kazanım kontrol takip çizelgeleri,

online ödevler, eğitim platformları (çevrimiçi), ders saati uygulaması, halka sunumları (deney, gösteri vb.) ve fiziksel ortam düzenine (masa, çalışma halısı vb.) ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt temalar 4 katılımcının beyanı ile “karma sistem, Montessori materyalleri kullanma ve üretme” olmuştur. Bunu 3 katılımcının belirttiği “haftalık plan” alt teması takip etmektedir.

Montessori Sınıflarında Farklı Yaş Grupları kategorisinde, akran eğitimi, öğrenmeyi pekiştirme, rol model olma, karma sistem, sosyalleşme, iş birliği, rehber olma, rekabetsiz öğrenme, yeteneklerden faydalanma, yaşam becerileri kazanma, karşılıklı öğrenme, liderlik vasfı gelişimi, dil becerilerinin gelişimi, öğrenmede kolaylık, gözlem yapma imkânı ve ön öğrenmeye ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt temalar 3 katılımcının beyanı ile “akran eğitimi, öğrenmeyi pekiştirme ve sosyalleşme” olmuştur. Bunu 2 katılımcının belirttiği “rol model olma, iş birliği ve rehber olma” alt temaları takip etmektedir.

Bu sorular karşısında katılımcılar verdikleri cevapları iki ayrı kısımda yanıtlamıştır.

*İlk soruda Montessori metodolojisini, Türk Eğitim Sistemine nasıl entegre ettiklerini detaylandırmışlardır. MEB müfredatına bağlı kaldıklarını ama ek olarak Montessori metodunda yer alan konuları da MEB konuları ile ilişkilendirerek haftalık planlarını oluşturduklarını belirtmişlerdir. MEB ve Montessori kazanımlarını verirken Montessori metodolojisini ve uygun materyallerini kullandıklarını hatta konuya göre ellerinde materyal yoksa kendi imkanlarını kullanarak materyal ürettiklerini, üç aşamalı kartlar hazırladıklarını ifade etmişlerdir.

*İkinci soruda ise katılımcı öğretmenler; Montessori metoduna göre dizayn edilmiş sınıflarında farklı yaş gruplarının bir arada olmasının etkileri üzerine görüş bildirmişlerdir. Sınıflarında iki farklı yaş grubunun yer aldığını, büyük yaş grubunun küçük yaş grubuna rol model olduğunu, öğrendiklerini öğretirken kendi öğrenmelerini pekiştirdiklerini, küçük yaş grubundaki öğrencinin öğrenmede zorlandığında yardım talep ettiğini böylelikle akran eğitiminin gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Öğrenci arkadaşına akran eğitimi verirken rehber olduğunu, yol gösterici pozisyonunda hareket ettiğini, birbirleri ile rekabet içerisinde olmadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı yaş grubuna sahip sınıflarda yer alan çocukların sağlıklı rekabet içerisinde olabileceklerini vurgulayan katılımcı öğretmenler, karışık yaş grubuna sahip olan

Montessori sınıflarında sosyal ilişkilerin, iş birliğinin, yetenekleri ön plana çıkarmanın, birbirlerinin yeteneklerinden faydalanmalarının daha önemli olduğunu dile getirmişlerdir.

Montessori Sisteminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu ve Montessori Sınıflarında Farklı Yaş Grupları alt temasına dair öğretmen görüşlerinin tamamı aşağıda verilmiştir:

Katılımcı Öğretmen Görüşleri;

a)“Öncelikle MEB müfredatı temel alınmaktadır. Sene başında ilgili öğretmenler kendi sınıflarının MEB kazanımlarını belirledikten sonra bunların aralarına Montessori kazanımlarını eklemektedirler. Bu sayede her iki müfredat aynı şekilde sınıfta işlenmiş olmaktadır.

- *Öğrencilerin yardımcı kaynak kitap kullanmalarını ve işledikleri konuları bu kaynaklardan pekiştirmeleri sağlanmaktadır.*
- *Türkiye genelinde olan değerlendirmelere (Okulistik vb.) katılmaktadır.*
- *Konuların görsel ve işitsel açıdan da öğrenci için desteklenmesi adına bazı uygulamalar satın alınmakta (Mozabook, Okulistik, Morpa vb.) ve bunlar üzerinden ödevlendirmeler yapılmaktadır.*
- *Fiziksel anlamda sınıfımızda sıra yok; ancak öğrencilerin çalışabilecekleri masalar mevcut.*
- *Türk eğitim sisteminde öğrencilerin derse giriş-çıkışları ile ilgili olarak zil uygulaması kullanılmaktadır. Bu noktada bizler sınıfta öğrencilerin kendi zaman planlamasını yapmasını istemekteyiz. Öğrenciler saate bakarak programlarını takip etmektedir.*

b) Farklı yaş gruplarındaki öğrenciler akran öğrenmesi anlamında oldukça etkili oluyor. Küçük yaştaki öğrenciler bazı çalışmalarda sıkıntı yaşadığında büyük gruplar onlara destek olarak kendi öğrendiklerini pekiştirirken arkadaşlarının öğrenmesine destek oluyor.” (Öğretmen 1)

a)“MEB’in ve Montessori müfredatının haftalık planını birleştirerek sunumlarımı yapıyorum ona göre materyal kullanarak (elimizde yoksa tasarlayarak) çocuklarla grup ya da bireysel çalışma yapıyorum. Çocuğun hem Montessori eğitimini hem de MEB müfredatını birleştiren planını düzenlemeye çalışıyorum.

b) Bu karma yaş çeşitliliğinin belirli bir yararı, öğrenciler arasındaki sağlıklı rekabeti ortadan kaldırmaya yardımcı olmasıdır. Benzer yaş ve yeteneklere sahip öğrenciler doğal olarak kendilerini birbirleriyle karşılaştırırlar. Karışık yaş sınıfında, bunun yerine sınıftaki yetenek ve yetenekler yelpazesine dikkat çekilir.

Farklı yaşlardaki çocukları gruplamak, onları güçlü sosyal ve iş birliği becerileri geliştirmeye teşvik eder. Karma yaş sınıflarında, küçük çocuklar büyük çocuklardan, büyük çocuklar ise rol model olmayı öğrenirler.” (Öğretmen 2)

a) “Sınıfımda Montessori konularını MEB kazanımlarına entegre ederek belli bir plan dahilinde Montessori materyallerinden destek alarak işliyorum. MEB’in öngördüğü sınavlar için mecburen az da olsa hazırlık yapıyorum. Normalde Montessori sisteminde sınav kaygısı istemediğimiz bir durum fakat 3 ve 4. Sınıfları okuttuğum için mecburen bu durumu dikkate alıyorum. Bazı MEB kazanımlarını bireysel veya grup sunumları ile vermek zorlayıcı olabiliyor. Bu sebeple o kazanımları klasik sistemdeki gibi halka derslerinde anlatıyorum ama mutlaka materyallerle, deneylerle, gösterilerle destekliyorum.

*b) Farklı yaş gruplarının bir arada olmasının amaçları * Akran Eğitimi. * Aile ortamlarında, evlerinde karşılaştıkları abi ve ablalarını ya da kardeşlerini sınıflarında da görerek rol model olmaları veya rol model alacakları kişilerin olması” (Öğretmen 3)*

a) “Montessori eğitim planını, MEB müfredatı ile paralel olarak yürütüyorum. Montessori’ye özgü konuları, MEB müfredatına ek olarak veriyorum. MEB müfredat konularını Montessori materyalleri ile destekleyerek anlatıyorum. Materyal elimde yoksa kendim yapıyorum özellikle üç aşamalı kartlardan fazlaca yararlanıyorum.

b) Montessori sınıflarında sınıf düzeyine değil belli yaş gruplarının bir arada olunmasına önem verilmiştir. Bu yaş grupları; 3-6, 6-9, 12-15 şeklinde alt bölümlere ayrılmıştır. Bu yaş gruplarının bir arada olması sınıfta bulunan öğrencilere birçok açıdan katkı sağlamaktadır. Bunlar arasında;

**Birbirlerinden öğrenmelerini*

**Bildiklerini diğerlerini öğretmelerini*

**Yaşça büyük olan öğrencilerin, kendinden küçük olan arkadaşlarına rehber olmalarını ve bu sayede liderlik vasıflarını geliştirmelerini*

**Küçük yaş grubu öğrencilerinin de kendilerine örnek olacak kişilerin gözlemlemelerini*

**Aynı yaş grubunda öğrencilerin bir üst yaş grubundaki öğrenciler ile birlikteyken kendilerini daha büyümüş gibi hissetmelerini*

**İlerleyen zamanlarda sosyal yaşamda karşılaştıkları “farklı yaş gruplarından oluşan sosyal ortamı” deneyimlemiş olup, gerçek hayata daha kolay uyum sağlayabilmelerini*

**Akademik anlamda, bir sonraki yıl işleyeceği konulara hâkim olmalarını*

**Dil becerilerini geliştirmelerini sayabiliriz.” (Öğretmen 4)*

a) “Türk eğitim sistemi kazanımlarının takibi Montessori materyalleri ve sistemi ile sürdürülmektedir. Montessori felsefesi ve kazanımları de Türk eğitim sistemi ve müfredatının içine yedirilmektedir. Buna yönelik günlük, haftalık ve yıllık planlar hazırlanarak öğrenciler bireysel takip formları ile kazanım kontrolü yapılmaktadır.

b) Farklı yaş gruplarının bir arada olması akran eğitimini etkin bir şekilde kullanmaya vesile olmaktadır. Öğrencilerin birbirinden daha kolay öğrendikleri, öğrendikleri bir konuyu ise anlattıklarında konuları pekiştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca farklı yaş gruplarının bir arada olması yaşam becerilerinin de gelişmesine, sosyalleşmelerine katkı sağlamaktadır.” (Öğretmen 5)

4.1.3. Öğretmen Katılımcıların Montessori Eğitiminin, Türk Eğitim Sisteminden Farklı Olarak Faydalı Buldukları Yönlerini Ve Faydalı İse Kısa Ve Uzun Vadede Çıktılarına Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu tema katılımcıların “a) Montessori eğitimini geleneksel eğitim sisteminden farklı olarak faydalı buluyor musunuz? b) Montessori eğitimini faydalı buluyorsanız, sınıf düzeylerine göre kısa ve uzun vadede çıktıları neler olabilir ya da gelecekte ne gibi farklılıklar sunabilir?” sorularına verdikleri cevaplardan çıkarılan bulgulardır.

Tablo 4.4.’de ayrıntıları verilmekte olan tema doğrultusunda Montessori- Klasik Sistem Karşılaştırması ile Montessori Eğitiminin Uzun ve Kısa Vadede Çıktıları kategorileri adı altında 34 farklı alt tema tespit edilmiştir. Montessori- klasik sistem karşılaştırması ile Montessori eğitiminin uzun ve kısa vadede çıktıları durumlarına ait bulgular Tablo 4.4.’de detayları ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 4.4. Montessori- Klasik Sistem Karşılaştırması ile Montessori Eğitiminin Uzun ve Kısa Vadede Çıktıları

	Alt Temalar	f
Montessori- Klasik Sistem Karşılaştırması	İç Disiplin Gelişimine Odaklanılması	3
	Montessori Sistemini Faydalı Görme	5
	Montessori’de Öğretmen Öğretici Değil Rehber Rolünde	1
	Montessori Sisteminde Somut Materyal Avantajı	2
	Hareket Etme Özgürlüğü	2
	Disiplinler Arası Öğrenme	1
	Öğrenciyi Derinlemesine Tanıma	1
	Kendi Hızında İlerleme ve Değerlendirme	3
	Öğrenme Düzeyine Göre Yeni Sunum	1
	Bireysel İhtiyaçlara Öncelik Verme	1
	Sınıf Kararlarının Ortak Alınması	1
	Günlük Yaşam Becerilerini Erken Yaşta Kazanma	1
	Ödül- Ceza Yerine, Bildiği Sonuçlarla Karşılaşma	1
	Bireye Saygı	1
Montessori Eğitiminin Kısa Vadede Çıktıları	Seçme Özgürlüğünü Kullanabilme	1
	Öğrencinin Kendi Öğrenme Stilini Keşfetmesi	1
	Sorumluluk Alabilen Birey	3
	Birbirinden Öğrenmede Çekinmeyen Duymayan Birey	1
	Minimum Kaygı	1
	Konsantrasyon Sağlayabilme	1
	İş Birliği Yetisi	1
	Bağımsız Hareket Edebilen	1
	Araştırmacı Birey	1

Tablo 4.4. (devamı)

Montessori Eğitiminin Uzun Vadede Çıktıları	Sosyal Birey	4
	Mutlu Birey	1
	Özgüveni Yüksek Birey	3
	Problem Çözebilen	3
	Kendi Kendine Yetebilen Birey	4
	Düşünme Becerileri Gelişmiş Birey	1
	Sorgulayan Birey	1
	Doğruları Utanmadan Savunabilen	1
	Stres Yönetimini Sağlayabilen	1
	Zamanı Verimli Kullanan	1
	Özgüveni Yüksek	1

Montessori- Klasik Sistem Karşılaştırması kategorisinde, iç disiplin gelişimine odaklanması, Montessori sistemini faydalı görme, Montessori’de öğretmen öğretici değil rehber rolünde, Montessori sisteminde somut materyal avantajı, hareket etme özgürlüğü, disiplinler arası öğrenme, öğrenciyi derinlemesine tanıma, kendi hızında ilerleme ve değerlendirme, öğrenme düzeyine göre yeni sunum, bireysel ihtiyaçlara öncelik verme, sınıf kararlarının ortak alınması, günlük yaşam becerilerini erken yaşta kazanma, ödül- ceza yerine, bildiği sonuçlarla karşılaşma ve bireye saygı alt temaları bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema 5 katılımcının beyanı ile “Montessori sistemini faydalı görme” olmuştur. Bunu 3 katılımcının belirttiği “iç disiplin gelişimine odaklanması ile kendi hızında ilerleme ve değerlendirme” alt temaları takip etmektedir.

Montessori Eğitiminin Kısa Vadede Çıktıları kategorisinde, seçme özgürlüğünü kullanabilme, öğrencinin kendi öğrenme sitilini keşfetmesi, sorumluluk alabilen birey, birbirinden öğrenmede çekince duymayan birey, minimum kaygı, konsantrasyon sağlayabilme, iş birliği yetisi, bağımsız hareket edebilen ve araştırmacı bireylere ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt temalar 3 katılımcının beyanı ile “sorumluluk alabilen birey” olmuştur. Bunu diğer tüm alt temalar 1 görüş ile takip etmektedir.

Montessori Eğitiminin Uzun Vadede Çıktıları kategorisinde, sosyal birey, mutlu birey, özgüveni yüksek birey, problem çözebilen, kendi kendine yetebilen birey, düşünme becerileri gelişmiş birey, sorgulayan birey, doğruları utanmadan savunabilen, stres

yönetimini sağlayabilen, zamanı verimli kullanan ve özgüveni yüksek alt temaları bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt temalar 4 katılımcının beyanı ile “sosyal birey ve kendi kendine yetebilen birey” olmuştur. Bunu 3 katılımcının belirttiği “özgüveni yüksek birey ve problem çözebilen” alt temaları takip etmektedir.

Bu sorular karşısında katılımcılar verdikleri cevapları iki ayrı kısımda yanıtlamıştır.

*İlk soruda katılımcı öğretmenler klasik eğitim tarzı ile Montessori eğitimini karşılaştırmışlardır. Katılımcıların hepsi faydalı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir ve görüşlerini örneklerle detaylandırmışlardır.

Öğretmenin “eğitici-öğretici” konumdan farklı olarak “rehber” konumunda olduğunu ve özellikle küçük yaş grubundaki çocukların somut öğrenmeye ihtiyaç duyduğunu, Montessori sisteminde yer alan somut materyallerin öğrenmede avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencinin hür iradesini kullanarak alanlar içerisinde hareket etme özgürlüğünün, disiplinler arası öğrenmeyi de geliştirdiğini düşünmektedirler.

Klasik sistem içerisinde toplu öğrenme yapılması sebebiyle öğrencilerin yeteri kadar tanınamayacağı, yeteneklerinin farkında olunamayacağını ama Montessori sisteminde bireysel öğrenme sayesinde öğrenci ile birebir de geçirilen sürenin onları keşfetme, tanıma imkânı sağladığını ifade etmişlerdir.

Montessori sisteminde genel değerlendirmenin, birbiri ile karşılaştırmanın aksine öğrencinin kendi hızında ilerlediğini, hiç kimse ile kendini kıyaslamadığını, öğrenmesi gerekenleri minimum düzeyde öğrenmek zorunda olduğunu ve kendi kapasitesi dahilinde yeni sunumlar alabileceğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin klasik sistemde; aynı zaman diliminde ve hep birlikte akademik ağırlıklı bir öğrenmeye maruz kaldıklarını, Montessori sisteminde ise öğrencinin ihtiyacına göre bireysel öğrenmenin geliştiğini, hayata katma, sosyalleşme, günlük yaşam becerilerini kazanma olgularına daha erken yaşlarda sahip olabildiklerini vurgulamışlardır.

Ödül ve ceza gibi pekiştirenlerin Montessori sisteminde yer almadığı yerine “yaptırım”ın (sonuçlar) söz konusu olduğu ve bu yaptırımların öğrenci tarafından önceden biliniyor olduğu ifade edilmiştir.

*İkinci soruda ise katılımcı öğretmenler; Montessori sisteminin bireye olumlu katkılarını, kısa ve uzun vadede eğitimin çıktılarının neler olabileceğini detaylı bir şekilde ifade etmişlerdir.

Montessori sisteminin, öğrencilerin kendi öğrenme yöntemini bulabilmesini, tek başına çalışabilme ve öğrenme becerisini sağladığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar; kısa vade çıktısı için kasıtlı sınıf tasarımının, günlük rutinlerin ve materyallerin öğrenciler arasında güçlü sosyal ve iş birliği becerilerini ayrıca kendi işlerini yaparken konsantrasyon sağlama ve bağımsız hareket edebilme yetilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Uzun vadede eğitimin çıktılarının; deneyimleyerek, yaparak ve yaşayarak öğrenen bireylerin kendi kendine yetebilen, öğrendiğini düşünen, sorgulayan, utanmadan ifade edebilen, özgüveni yüksek, öz disiplinini gerçekleştirmiş, mutlu bireyler olabileceğini ifade etmişlerdir.

Montessori- Klasik Sistem Karşılaştırması ile Montessori Eğitiminin Uzun ve Kısa Vadede Çıktıları alt temasına dair öğretmen görüşlerinin tamamı aşağıda verilmiştir:

Katılımcı Öğretmen Görüşleri;

a) “Montessori eğitimini geleneksel eğitime göre birçok açıdan faydalı buluyorum. İlkokul seviyesindeki soyut düşünme becerisi gelişmemiş öğrencilerin Montessori materyalleriyle daha kolay ve kalıcı şekilde öğrendiklerini düşünüyorum. Farklı materyallerle disiplinler arası bağlantı kurabiliyorlar.

b) Sınıf düzeylerine göre kısa ve uzun vadede en önemli katkısının öğrenciye kendi öğrenme yöntemini bulması ve tek başına çalışarak öğrenme becerisi kattığını düşünüyorum. Bu beceriyi küçük yaşta edinebilen bir öğrenci tüm eğitim hayatı boyunca bu becerisini olumlu anlamda kullanabilir. Bu eğitim sistemi ile öğrenim hayatını sürdüren çocukların uzun vadede problem çözme, zaman yönetimi, stres yönetimi gibi konularda hayat becerilerine sahip olacaklardır. Kısa vadede öğrenme ve keşfetmeden korkmayan, birbirinden öğrenmeyi seven, kaygı düzeyinin minimum seviyede yaşadıkları bir farklı eğitim ortamı ile muhatap olacaklardır. Hem kısa hem de uzun vadede daha sorumluluk sahibi bir hayat tarzına sahip olmalarına vesile olacaktır.” (Öğretmen 1)

a) “Montessori sistemi, felsefesine uygun bir şekilde okulda-sınıfta uygulanır ve öğretmen de bu sistemi benimser ise istenilen sonuca varılabileceğini düşünüyorum. Bu sistemde en temel unsurların;

*Öğretmenin “eğitici-öğretici” konumdan farklı olarak “rehber” konumunda olması

*Sınıfta bulunan herkesin bireyselliğine saygı duyulması

*İç disiplinin geliştirilmesine odaklanması

*Ödül ve ceza gibi pekiştirenlerin yerine “yaptırım”ın söz konusu olması ve bu yaptırımların öğrenci tarafından önceden biliniyor olması

*Sınıfı ilgilendiren kararların ortak verilmesi

*Özgür bir öğretim ortamının sunulması

*Yanlış yapmanın doğal olduğunun öğrenciye hissettirilmesi olduğunu düşünürsek, geleneksel eğitimden farklarını rahatça görebilir ve bu noktada bu sistemin geleneksel eğitim sisteminden daha faydalı olduğunu söyleyebiliriz.

b) Farklı yaşlardaki çocukları gruplamak, onları güçlü, sosyal ve iş birliği becerileri geliştirmeye teşvik eder. Karma yaş sınıflarında, küçük çocuklar büyük çocuklardan, büyük çocuklar rol model olmayı öğrenirler. Gelecek için erken yaşta başlayarak, Montessori düzeni, konsantrasyonu ve bağımsızlığı besler. Kasıtlı sınıf tasarımı, materyaller ve günlük rutinler, yeni yürümeye başlayan çocuklarda ergenlere kadar öğrencinin ortaya çıkan “öz düzenlemesini” (kişinin kendini eğitebilme ve ne öğrendiğini düşünme yeteneği) destekler.” (Öğretmen 2)

a) “Montessori eğitim sisteminin geleneksel eğitim sistemine göre çokça faydası bulunmaktadır.

*Öncelikle her çocuğun ayrı bir renk olduğunu, ayrı güzel özellikleri olduğunu görme fırsatı bulursunuz ve buna göre eğitiminiz şekillenir.

*Akademik anlamda çocuk geride ya da ileride olduğunu hissetmeden bireysel eğitimlerle desteklenmektedir.

* Her sınıf öncelikli olarak minimum düzeyde alması gereken kazanımları alır ve üzerine alabildiği konuları ekler.

* Akademik kazanımların yanı sıra çocuk geleceğe hazırlanır. Günlük yaşamda yapması gereken ve kendi öz disiplini oluşturabilecek seviyeye gelir.

*Öz güvenli ve kendine yetebilen bir birey olmak için başlangıçlar yapar. Bunun gibi birçok güzel katkısını içerisine girince fark edilebilir ve anlarsınız.

b) Ezbere dayalı bir sistem olmadığından deneyerek, yaşayarak ve yaparak öğrenen kişilerin olduğunu görebiliriz. Topluluk karşısında çekinen ya da utandığından düşüncelerini dile getiremeyen değil düşüncelerinin önemli olduğunu hisseden ve bunu dile getirdiğinde mutlu olan kişiler görebiliriz. Tek başına kaldığında kendine yetebilen kişiler görebiliriz.” (Öğretmen 3)

a) “Montessori eğitim sisteminin, bireye yönelik olması yönüyle, geleneksel eğitim sistemine göre daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Geleneksel eğitimde aynı konu, aynı zaman diliminde ancak farklı yeterlilik düzeyinde öğrenciler tarafından öğrenilmek zorunda. Ancak Montessori eğitiminde her çocuk kendi seviyesine göre ilerliyor.

b) Montessori felsefesine uygun olarak eğitim alan kişilerde kısa ve uzun vadede;

*Kendine güvenen bir birey olma

*Farklı yaş grupları ile ortamda iletişim kurabilme

*Sorgulama ve aynı zamanda araştırabilme yeteneğine sahip olabilme

*Seçme özgürlüğünü kullanabilme

* Kendi kendine yetebilen yapıya sahip olma
* Toplumsal sorunlara daha duyarlı olma ve çözüme odaklanabilme
* Dil becerisini kullanabilme
Farklı ilgi alanları ile kendini geliştirebilme özelliklerini görebiliriz.”
(Öğretmen 4)

a) “Montessori eğitim sistemi sayesinde geleneksel eğitimde kazanımları öğrenmekte ve uygulamakta zorlanan çocuklarla bire bir ilgilenilebilmektedir. Aynı zamanda öğrenme sürecini önde takip eden öğrenciler için ise eğitimi eğlenceli hale getirerek ihtiyacına yönelik bireysel bir program takip edebilme imkânı sunmaktadır. Akran eğitimi ve somut öğrenmenin sınıfın temelinde olması çocukları bağımsızlaştırmaya, zaman yönetimi ve planlama gibi becerileri edinmelerine katkı sağlamaktadır.
b) İlkokul sınıflarında öğrencilerin bireyselleşmesi, sanki iş ortamındaymış gibi çalışması, esnek çalışma ortamlarında yer alabilmesi, kendi çalışma planını kendisinin oluşturabilmesi (günlük, haftalık planlar oluşturma ve takibini yapma) gibi katkıları vardır.” (Öğretmen 5)

4.1.4. Öğretmen Katılımcıların 2019-2021 Yılları Aralığında Yaşanan Covid- 19 Salgını Sebebiyle Uzaktan Yürütülen Eğitim- Öğretim Sürecini Ve Uzaktan Eğitimin Kısa Ve Uzun Dönemde Ne Gibi Sonuçları Olabileceğine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu tema katılımcıların “a) 2019-2021 yılları aralığında yaşanan Covid- 19 salgını sebebiyle uzaktan yürütülen eğitim- öğretim sürecini değerlendirir misiniz? b) Ders içerikleriniz neleri kapsayabildi ve Montessori felsefesine yönelik ne gibi çalışmaları yürütebildiniz? c) Web 2 araçlarını kullanabildiniz mi ve öğrenmeye olan katkısını değerlendirir misiniz, öğretmen olarak ders hazırlıkları açısından size ne gibi kolaylıklar sağladı? d) Uzaktan eğitim sürecinin kısa ve uzun dönemde ne gibi sonuçları olabilir?” soruna verdikleri cevaplardan çıkarılan bulgulardır.

Tablo 4.5.’de ayrıntıları verilmekte olan tema doğrultusunda Covid-19 Salgını Döneminde Uzaktan Eğitim Süreci ve Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitiminin Kısa ve Uzun Dönemde Sonuçları kategorileri adı altında 48 farklı alt tema tespit edilmiştir. Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitim süreci ve salgın sürecinde uzaktan eğitiminin kısa ve uzun dönemde sonuçları durumlarına ait bulgular Tablo 4.5.’de detayları ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 4.5. Covid-19 Salgını Döneminde Uzaktan Eğitim Süreci ve Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitiminin Kısa ve Uzun Dönemde Sonuçları

	Alt Temalar	f
Covid-19 Salgını Döneminde Uzaktan Eğitim Süreci	Psikolojik Etki	2
	Tecrübe Eksikliği	2
	Bilgisayar ve Donanımlarının Yetersizliği	2
	Hizmet içi Online Eğitimlere Katılım	2
	Web2 Araçlarının Kullanımı	4
	Uzaktan Bireysel ve Grup Sunumlarının Devamı	2
	Uzaktan Bireysel Okuma- Yazma ve Dikte Çalışmaları	1
	Proje Grupları ile Çalışma	1
	Montessori Materyallerinin Eve Taşınması	1
	Bireysel Etüt Çalışmaları	1
	Etkinlik Uygulamaları	1
	Uzaktan Eğitim Sürecinde Montessori Eğitiminin Uygulanabilirliği	Temelde MEB Müfredatının Uygulanması
Montessori Materyallerini Ekranda Kullanma Zorluğu		1
Montessori Konularının Atölye ve Kozmik Derslerinin İçinde Verilmesi		2
Montessori Çalışmalarının Kâğıt Ortamına Aktarılması		3
Uygulamalara ve Görsel Desteğine Başvurma		2
Montessori Eğitime Yönelik Ev Ödevleri		1
Montessori'nin Felsefesini Uygulama		2
Her Öğrenci İçin Materyal Kutusu Hazırlama		2
Ekranda Karşılıklı Materyal Kullanma		1
Web2 Araçlarının Kullanımı	2	
Uzaktan Eğitimde Web 2 Araçlarının Öğrenmeye Olan Katkısı	Faydalı Bulma	4
	Sıklıkla Kullanma	1
	Ders Hazırlığına Katkı	1
	Eğlenerek Öğrenme	4
	Öğrenmeyi Somutlaştırma	1
	Öğrenmeyi Kolaylaştırma	2
	Eğitsel Oyunlar ile Pekiştirme ve Tekrar Çalışmaları	2
	Başarıyla Kullanma	1
	Öğrenciyi Derste Etkin ve Aktif Tutma	3
	Dersi Verimli Sunma	2
	Web2 Araçlarıyla Proje, Ödev Hazırlatma ve Sundurma	2
	Dikkat Süresinin Artması	1
Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitiminin Kısa ve Uzun Dönemde Sonuçları	Olumsuz Sonuçların Fazla Olabileceği	1
	Çalışan Ebeveynlerin Öğrenciye Evde Destek Verememesi	1
	Çocukların Ekran Başında Takip Edilememesi	1
	Eğitimin Kalitesinin Düşmesi	1
	Öğrencinin Derse Hazırlıksız Katılımı	2
	Öğrencinin Derse Geç Katılımı ya da Devamsızlık Yapması	2
	Eksik Öğrenmeler ve Öğrenme Kayıpları	5
	Gizli Maliyetlerin Artması	1
	Fiziksel Rahatsızlıklar (Eklem, Sırt, Boyun Ağrıları)	1
	Öğrencilerin Teknolojik Araçları Amaç Dışı Kullanımı ve Bağımlılık	1
	Uzaktan Eğitimde İletişim Kanallarının Sınırlılığı	3
	Yüz yüze ilişkilere Geçildiğinde İletişimde Güçlük	1
	Okula Geçildiğinde Kurallara Uymada Direnç	1
	Sabretme Yetisinin Azalması ve Agresif, Benmerkezci Tutum	2
Yüz yüze Eğitime Geçildiğinde Teknoloji Kullanımının Artması	2	

Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitim süreci kategorisinde, psikolojik etki, tecrübe eksikliği, bilgisayar ve donanımlarının yetersizliği, hizmet içi online eğitimlere katılım, web2 araçlarının kullanımı, uzaktan bireysel ve grup sunumlarının devamı, uzaktan bireysel okuma- yazma ve dikte çalışmaları, proje grupları ile çalışma, Montessori materyallerinin eve taşınması, bireysel etüt çalışmaları ve etkinlik uygulamaları alt temaları bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema 3 katılımcının beyanı ile “web2 araçlarının kullanımı” olmuştur. Bunu 2 katılımcının belirttiği 5 farklı alt tema takip etmektedir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Montessori Eğitiminin Uygulanabilirliği kategorisinde; temelde MEB müfredatının uygulanması, Montessori materyallerini ekranda kullanma zorluğu, Montessori konularının atölye ve kozmik derslerinin içinde verilmesi, Montessori çalışmalarının kâğıt ortamına aktarılması, uygulamalara ve görsel desteğine başvurma, Montessori eğitime yönelik ev ödevleri, Montessori'nin felsefesini uygulama, her öğrenci için materyal kutusu hazırlama, ekranda karşılıklı materyal kullanma ve web2 araçlarının kullanımı alt temaları bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema 3 katılımcının beyanı ile “Montessori çalışmalarının kâğıt ortamına aktarılması” olmuştur. Bunu 2 katılımcının belirttiği 5 farklı alt tema takip etmektedir.

Uzaktan Eğitimde Web 2 Araçlarının Öğrenmeye Olan Katkısı kategorisinde; faydalı bulma, sıklıkla kullanma, ders hazırlığına katkı, eğlenerek öğrenme, öğrenmeyi somutlaştırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, eğitsel oyunlar ile pekiştirme ve tekrar çalışmaları, başarıyla kullanma, öğrenciyi derste etkin ve aktif tutma, dersi verimli sunma, web2 araçlarıyla proje, ödev hazırlatma ve sundurma, dikkat süresinin artması alt temaları bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt temalar 4 katılımcının beyanı ile “faydalı bulma ve eğlenerek öğrenme” olmuştur. Bunu 3 katılımcının belirttiği “öğrenciyi derste etkin ve aktif tutma” alt temaları takip etmektedir.

Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitiminin Kısa ve Uzun Dönemde Sonuçları kategorisinde; olumsuz sonuçların fazla olabileceği, çalışan ebeveynlerin öğrenciyi evde destek verememesi, çocukların ekran başında takip edilememesi, eğitimin kalitelisinin düşmesi, öğrencinin derse hazırlıksız katılımı, öğrencinin derse geç katılımı ya da

devamsızlık yapması, eksik öğrenmeler ve öğrenme kayıpları, gizli maliyetlerin artması, fiziksel rahatsızlıklar (eklem, sırt, boyun ağrıları), öğrencilerin teknolojik araçları amaç dışı kullanımı ve bağımlılık, uzaktan eğitimde iletişim kanallarının sınırlılığı, yüz yüze ilişkilere geçildiğinde iletişimde güçlük, okula geçildiğinde kurallara uymada direnç, sabretme yetisinin azalması ve agresif, benmerkezci tutum ve yüz yüze eğitime geçildiğinde teknoloji kullanımının artması alt temaları bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema 5 katılımcının beyanı ile “eksik öğrenmeler ve öğrenme kayıpları” olmuştur. Bunu 3 katılımcının belirttiği “uzaktan eğitimde iletişim kanallarının sınırlılığı” alt teması takip etmektedir.

Bu sorular karşısında katılımcılar verdikleri cevapları dört ayrı kısımda yanıtlamıştır.

*İlk soruda katılımcı öğretmenler, 2019 yılında Çin’in Wuhan şehrinde başlayan Covid- 19 salgını sebebiyle uzaktan yürütülen eğitim- öğretim sürecini değerlendirmişlerdir. 2019-2020 eğitim- öğretim yılının mart ayından beri Covid-19 salgını Türkiye’de etkisini göstermiştir. Okulların kapatılması ile eğitim camiası öğretim faaliyetlerini zorunlu olarak, uzaktan yani dijital ortamda sürdürmeye başlamıştır. Bu süreçte katılımcı öğretmenler yaşadıklarının psikolojik bir etkisinin olduğunu, alışık oldukları bir durum olmadığını, dijital ortamda eğitim verme konusunda tecrübelerinin olmadığını ve ilk günlerde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde bilgisayar, internet gibi teknik donanımları bulmada güçlük yaşayan öğretmen ve öğrencilerin de bulunduğunu dile getirmişlerdir.

Katılımcı öğretmenler çalıştıkları özel eğitim kurumunun süreçte öğretmenleri donanım açısından desteklediğini, öğretmenlere Web2 araçlarını kullanabilmeleri için hizmet içi online eğitimler aldıklarını ve böylece derslerini işlerken rahat ettiklerini belirtmişlerdir. Web2 araçlarının öğrenciyi ve öğretmeni derste aktif tuttuğunu, zamanı verimli kullanabildiklerini söylemişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinde Montessori eğitiminden taviz vermediklerini bireysel ve grup sunumlarına devam ettiklerini özellikle okuma- yazma sürecinde olan öğrencileri ile düzenli okuma ve dikte çalışmalarını yapabildiklerini anlatmışlardır.

*İkinci soruda katılımcı öğretmenler, MEB müfredatına bağlı kaldıklarını ama Montessori konularını da farklı ders başlıkları altında verebildiklerini belirtmişlerdir.

Örneğin: Atölye dersinin günlük yaşam becerilerine yönelik çalışmaları kapsadığını; Kozmik dersinin, Coğrafya ve Fen alanına yönelik çalışmaları kapsadığını ifade etmişlerdir.

Montessori materyallerini ekrana taşımının zor olduğunu ve ekrandan yapamadıklarını bunun yerine web2 araçlarını, sunum programlarını, görselleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Montessori sistemine özgü çalışmaları kâğıda döktüklerini ve öğrencilere ödev olarak ulaştırdıklarını vurgulamışlardır.

*Üçüncü soruda katılımcı öğretmenler, Web 2 araçlarından sıklıkla faydalandıklarını, ders hazırlıklarına büyük katkı sağladığını, çocukların konuyu eğlenerek ve somutlaştırarak daha kolay anlamasına olanak sunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ders bitimlerinde web2 araçları ile hazırladıkları oyun vb. uygulamaları öğrencileri ile paylaşarak evde de pekiştirme ve tekrar çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak öğretmenler web2 araçlarını faydalı bulduklarını, başarıyla kullanabildiklerini, öğrencilerinin derslerde daha etkin ve aktif olduklarını anlatmışlardır.

*Dördüncü soruda katılımcı öğretmenler, uzaktan eğitimin sonuçlarının olumlu ve olumsuz olabileceğini ifade etseler de daha çok olumsuz etkilerinin ve sonuçlarının üzerinde durmuşlardır. Uzaktan eğitimde özellikle küçük yaş grubunda veli desteğinin çok önemli olduğunu, derse zamanında ve hazırlıklı olarak katılmaları için ebeveynlerine ihtiyaç duyduklarını fakat çalışan velilerin çocuklarını yeteri kadar destekleyemediklerini, takip edemediklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca yaşanan sorunların bunlarla sınırlı olmadığını eğitimin kalitesini düşürdüğünü, gizli maliyetlerinin olduğunu, öğrencilerin teknolojiyi kötüye kullandıklarını dile getirmişlerdir.

Tüm iletişim kanallarının uzaktan olması öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin iletişimle ilgili tutumlarını da aynı şekilde olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Öğrencilerin yüz yüze eğitime geçtiklerinde ya da sosyal hayatlarına geri döndüklerinde ikili ilişkilerde zorlanacaklarını, iletişim kurmada güçlük yaşayacaklarını, okul ortamında kurallara uymada direnç gösterebileceklerini

belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ekran başında daha sabırsız davrandıkları, birbirlerini dinlemek istemedikleri, sürekli kendilerinin konuşmak istedikleri gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak sürecin normale dönmesiyle verilen eğitimin tekrarına gidilmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına bakılması gibi sonuçlar doğacaktır görüşünü desteklemişlerdir. Yüz yüze eğitime geçildiğinde de uzaktan eğitim faaliyetlerine bir miktar devam edilebileceğini, ulaşması zor durumlarda teknolojinin eğitime katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Sonraki yıllara ait oluşturulacak müfredatın, öğrenme kayıplarını giderecek şekilde düzenlenmesi (kazanımların azaltılması, tekrar çalışmalarının artırılması vb.) ve hatta ilgili yaş gruplarının gireceği sınavların bu bağlamda dikkate alınarak hazırlanması söz konusu olabileceğini öngörmüşlerdir.

Covid-19 Salgını Döneminde Uzaktan Eğitim Süreci ve Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitiminin Kısa ve Uzun Dönemde Sonuçları alt temasına dair öğretmen görüşlerinin tamamı aşağıda verilmiştir:

Katılımcı Öğretmen Görüşleri;

a) “Bu süreçte uzaktan eğitime zorunlu bir yöntem olarak başladık. Başlangıçta uygulamalı bir branş dersinin bu şekilde yapılamayacağını düşünmüştüm. Fakat kesinlikle böyle olmadığını gördüm. Bir yılı aşkın bir süredir uzaktan eğitime devam ediyoruz.

b) Covid-19 salgını sebebiyle eğitim- öğretim sürecimizi okulda uygulandığı şekliyle yürüttüğümüzü söyleyemeyiz. Ancak temel Montessori felsefesini uygulamaya devam ettik. MEB müfredatında yer almayan “Kozmik” eğitim çalışmalarımızı sürdürdük. Yeni dönem ile birlikte materyal bazlı kutular hazırlayarak, bunları öğrencilerimiz ile buluşturduk ve ders esnasında Montessori materyalleri ile ekran başından bizimle alıştırmaya yapmalarını sağladık. Bu noktada öğrenci ve öğretmen açısından derslerin verimini artırmaya çalıştık.

c) Öğretmenler olarak Web 2.0 araçlarını oldukça verimli bir şekilde kullandık. Bu araçlar öğrencilerin derse katılımlarını olumlu yönde etkiledi. Birebir ekranda, verilen alıştırmayı yapmaktan öğrenciler keyif aldıklarını bizlere aktardılar. Bu açıdan bizlere uzaktan eğitimin olumlu bir yansıması oldu. Bazı öğrencilerimiz bu şekildeki eğitimi daha çok benimsediklerini, hatta özel ders aldıklarını düşündüklerini belirttiler.

Öğretmenler olarak sadece bizler değil aynı şekilde öğrencilerimize de bazı uygulamaları öğrettik. Bu uygulamaları kullanarak bizlere ders sunumları,

afişler, yarışmalar vb. çalışmalar hazırladılar. Kendilerine verilen zaman içerisinde de arkadaşlarına ekran başından yaptıkları çalışmalarını sundular.

d) *Yüz yüze eğitime göre zorlukları ve olumsuzlukları da var tabii ki esas öğrenme çıktılarını, buradaki eksiklikleri ancak yüz yüze eğitime geçtiğimizde görebileceğimizi düşünüyorum. Uzaktan eğitim sürecinde küçük sınıflarda derslerin takibi açısından veli desteği çok önemliydi. Çalışan ebeveynler çocuklarının gün içerisinde derslere katılımını takip etmekte zorlandılar. Bu da olumsuz olarak yansdı. Öğrencinin derse zamanında ve yeterli hazırlıkla katılmaması öğretmeni zorlayan faktörler arasında yer aldı. Bu süreçte de veli iletişiminin öğrenciyi takip açısından önemini bir kez daha görmüş olduk. Her şey normale döndüğünde de bu uzaktan eğitim deneyiminin eğitim sisteminin içerisinde kullanılabileceğini faydalı destekleyici unsur olacağını düşünüyorum.” (Öğretmen 1)*

a) *“En başta, çevrimiçi öğretim hem öğretmen hem de öğrenci için farklıydı çünkü öğretmenler olarak asla uzaktan öğretim daha önce yapmadık. Yeni öğretim sistemiyle baş etmeme yardımcı olmak için okulun bize sunduğu farklı web araçlarını araştırarak, web seminerlerine ve eğitim eğitimine katılarak yeni durumu uyarlamaya çalıştım. Bu, dersimi uzaktan sunmama yardımcı oluyor ve çocuk çevrimiçi derste aktif olarak etkileşime giriyordu. Bir bütün olarak, öğretmen olarak benim için yeni ve iyi bir deneyimdi.*

b) *Çevrimiçi sınıflarda çocuğu dahil etmek için elimden geleni yaptım ve çocuğu özellikle mihver derslerinde motive, odaklanmış ve mutlu tutmak için birçok web aracını kullanarak etkileşimli bir ders sundum.*

c) *Evet, interaktif ders yapmak için web araçları kullanabildim ve öğretmen olarak dersime katkı sağladı ve başarılı oldum.*

d) *Öğrencilerin yeni mevcut eğitim sistemiyle baş edebileceklerine inanıyorum. Öğrencilerin hepsinin öğrenmeye uyum sağlayamayacağını bildiğimizden, kendimizi karşı karşıya olduğumuz olumsuz noktalara çözümler bularak yeni eğitim sistemi ile başa çıkmaya çalıştık. Uzaktan öğrenmenin sağladıkları ve bariz avantajlarına rağmen, çözülmesi gereken sorunlar da tabii ki olmaktadır. Bu sorunlar, eğitimin kalitesini, gizli maliyetleri, teknolojinin kötüye kullanımını ve öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin iletişimle ilgili tutumlarını içerir. Bunların her biri, yeni bir eğitim uygulaması olarak uzaktan öğrenmenin genel kalitesi üzerinde bir etkiye sahiptir. Birçok yönden bu sorunların her biri diğerleriyle ilgilidir.” (Öğretmen 2)*

a) *“Eğitim sistemini kendi çalıştığım kurum açısından değerlendirecek olursam Montessori sistemini esas alan özellikleri taşımakla birlikte uzaktan eğitim sürecini seviye gruplarını ayrı tutarak hem MEB müfredatını hem de kendi müfredatımızı harmanlayarak grup şeklinde aktarımlar yaptık. Bireysel okumalar, grup okumaları, dikte çalışmaları, proje grupları olarak çocukların alması gereken kazanımların tam anlamıyla desteklendiğini ve tamamladıklarını söyleyebilirim. Öğrencilerin ekran başında verilen derslerin koşullar doğrultusunda fayda sağlamadığından, interneti ya da bilgisayara sahip olmayan çocukların yararlanmadığını görmüş ve duymuş bulunmaktayım.*

b) *Ders içeriklerimiz hem MEB müfredatını hem de Montessori müfredatımızı içerdi. Temel derslerde MEB müfredatını baz alarak ve kendi sistemimizden*

içerisine harmanlayarak sunumlar yaptık. Bunun haricinde Montessori eğitiminin diğer alanlarını farklı dersler açarak yürüttük.

*Atölye Dersi: Günlük yaşam becerilerine yönelik çalışmaları kapsadı.

*Kozmik Dersi: Coğrafya ve Fen alanına yönelik çalışmaları kapsadı.

c) Web 2 araçlarını derslerimde kullandım. En çok çocuklara fayda sağlayacağını düşündüğüm ve eğlenirken öğrenebilecekleri yönde kullanımlar yaptım. Sunum hazırlama konusunda yaralandığım ve fayda sağladığımı düşündüğüm Web 2 araçları da oldu. Konu anlatımlarından sonra çocukların pekiştirme ve tekrar yapması açısından kullandığım Web 2 araçlarını da kullandım.

d) Genel olarak Uzaktan eğitim sürecinde verilen ya da çocukların aldığını düşündüğümüz konuların tekrarına gidilmesi, hazır bulunuşluklarına bakılması gibi sonuçlar doğuracaktır. Özellikle lise ve üniversite gibi daha üst sınıfların tamamıyla uygulama görmediklerinden dolayı alanlarında yeterli olamayacaklarını söylemek maalesef mümkün. Bu doğrultuda çalışmaların yapılması kaçınılmaz.” (Öğretmen 3)

a) “Uzaktan eğitime ilk geçilen günlerde her öğretmenin kaygılandığını düşünüyorum. Daha önce hiç deneyim edinmediğimiz bir şekilde ders anlatımı gerçekleştirmek durumunda kaldık. Ancak sürecin uzaması ve aldığımız eğitimlerle kısa sürede bu durumu ayak uydurarak, yeni eğitim- öğretim metoduna ayak uydurduk. Sınıfları evlerimize taşıyarak derslerimizi işledik. Bu süreçte bazı öğretmenlerin bilgisayar, internet gibi teknik desteklere ihtiyaç duyduğunu da söyleyebilirim.

b) Montessori materyallerine ekrana taşımak oldukça zordu. Mümkün olduğunca materyalleri web 2 araçları, sunumlar, uygulamalar ve görsellerle destekleyerek ekrana taşımaya çalıştım. Ağırlıklı olarak Montessori etkinlikleri hazırlayarak bunlardan ödevlendirmede de faydalandım.

c) Web 2 araçlarından hemen hemen her dersimde faydalandım. Çocukların konuyu eğlenerek ve somutlaştırarak daha kolay anlamasına katkı sağladı. Ayrıca ders bitimlerinde web2 araçları ile hazırladığımız oyun vb. uygulamaları öğrencilerimle paylaşarak evde de pekiştirme çalışmaları yapmalarını sağladım.

d) Uzaktan eğitimin hiçbir zaman yüz yüze eğitimin yerine geçemeyeceğini, bu eğitim stiline daha çok yetişkinler için kullanılabileceğini, yaş grubu düşük olan öğrenciler için uygun olmadığı kanaatindeyim. Bununla birlikte bu uygulama ülkemizde veya dünyada hibrit şekli ile uygulanabilir.

Uzaktan eğitimde öğrencilerimiz açısından karşımıza üç grup çıkmıştır. Bunlar arasında derslere katılım gösteremeyip, ekran başında belli zaman dikkatini sağlayamayan öğrencilerde ciddi öğrenme kayıpları oluştu. Bu kayıpların kapatılması öğretmen açısından uzun vadede zaman alacaktır.

Uzaktan eğitim sürecinde akademik zorluğun yanında öğrencilerde sosyal anlamda bazı davranış bozuklukları meydana geldiğini de görebilmekteyiz. Özellikle ön ergenlikte olan yaş grubunun agrasif ve daha sabırsız olduğunu gözlemlemekte, bununla birlikte aileleriyle olan ilişkilerinde zorlandıklarını da söyleyebiliriz. Aileler de bu konuda kendilerinin zaman zaman çaresizliğe

düştüklerini bize dile getirebilmekteler. Bu ilişkilerin normale dönmesinin de zaman alacağı kanaatindeyim.

Uzaktan eğitimin fiziksel anlamda birey üzerinde etkisini de gözlemledik. Özellikle göz ve sırt-eklem rahatsızlığı yaşayan öğrencilerimiz oldu. Bunun giderilmesi için egzersiz yapılması daha da önem arz etti.

Yukarıda bahsi geçen durumların sonucu olarak sonraki yıllara ait oluşturulacak müfredatın, öğrenme kayıplarını giderecek şekilde düzenlenmesi (kazanımların azaltılması, tekrar çalışmaların artırılması vb.) ve hatta ilgili yaş gruplarının gireceği sınavların bu bağlamda dikkate alınarak hazırlanması söz konusu olabilir.” (Öğretmen 4)

a) “Uzaktan eğitim sürecinde web2 tasarım araçlarını derslerimizde yoğun bir şekilde kullandık. Hem gruplara yönelik ders sunumları hem küçük gruplarla hem de bireysel etütlerde eğitim faaliyetlerimizi yürüttük. Düzenli ders takibi yaparak planlanan etkinliklere katılan, verilen sorumlulukları zamanında yerine getiren öğrencilerimizde kazanım hedeflerine ulaşıldığı yapılan etkinliklerle tespit edilmiştir.

b) Ders içeriğimiz hem Milli eğitim kazanımlarını hem de Montessori kazanımlarını kapsadı. Günlük planlarımızı daha önce belirlenen yıllık planlarımız çerçevesinde Montessori felsefesine uygun olarak hazırlanarak sunum ve çalışmalarla uygulanmıştır. Öğrencilerimiz için hazırlanan bireysel eğitim kitleri ile somut öğrenme süreci desteklenmiştir.

c) Web2 araçlarından özellikle Nearpod, Wordwall, Whiteboard.fi, Canva gibi araçlar çocukları derste aktif tutarak eğlenerek öğrenmelerine katkı sağlamıştır. Aynı zamanda çocukların dâhil olacağı bir ders programı hazırlanması dikkat sürelerinin de artmasına sebep olmuştur. Bu gibi web2 araçları düz bir anlatımdan çıkarak, öğrenme sürecini eğlenceli ve verimli hale getirmiştir.

d) Evdeki çalışma ortamı uygun olarak hazırlanmayan, derslere vaktinde gelmeyen veya devamsızlık yapan öğrencilerin kısa vadede hedeflenen kazanımlarının eksik olması gibi bir sonuçla karşılaşacağı, uzun vadede ise üzerine eklenerek ayrıntılanan konularda zorlanabilmesi olasıdır.”

(Öğretmen 5)

4.2. Montessori İlkokulunda Öğrencisi Olan Veli Görüşleri Ana Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde velilere, öğrencilerinin sınıfında Montessori eğitimine yönelik ne gibi uygulamalar yapıldığını, farklı yaş gruplarının bir arada olmasını değerlendirmelerini ve 2019-2021 yılları aralığında yaşanan Covid- 19 salgını sebebiyle uzaktan yürütülen eğitimde Montessori felsefesine yönelik ne gibi çalışmaların yapılabildiğine yönelik düşünceleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Ana tema kapsamında kategoriler oluşturulmuştur. Bu temalara ve kategorilerine dair alt temaları içeren örnek cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

4.2.1. Velilerin Okulda ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Yapılan Montessori Eğitimi ile İlgili Bilgisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde velilere “Öğrencinizin sınıfında Montessori eğitime yönelik ne gibi uygulamalar yapılmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.6.’de ayrıntıları verilmekte olan tema doğrultusunda özel tasarımı Montessori sınıfları, somut Montessori materyalleri, eğitim, öğrenci takibi kategorileri adı altında 25 farklı alt tema tespit edilmiştir. Velilerin Montessori eğitime yönelik bilgi durumlarına ait bulgular Tablo 4.6.’de detayları ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 4.6. Velilerin Montessori Eğitime Yönelik Bilgi Durumları

	Alt Temalar	f
Özel Tasarımı Montessori Sınıfları	Kurallar Çerçevesinde Özgürlük Alanı	2
	Kesintisiz Montessori Ders Saatleri	1
	Öğrenciye Görelik	2
	Haftalık Görev Tablosu	2
	Montessori Felsefesi Temelli Akademik Eğitim	3
	Çalışma Halıları ile Rahat Öğrenme Ortamı	1
Somut Montessori Materyalleri	Montessori Materyalleri ile Etkinlikler	5
	Öğretmenlerin Materyal Üretimi	1
	Kalıcı Öğrenme	1
	Kendi Hızında İlerleme Hakkı	2
	Özgür Çalışma ve Yaratıcı Seçimler	2
	Materyalle Odaklanma	2
	Materyalle Kazanım Tekrarı	1
Eğitim	Halka Saati, Bireysel, Grup Sunumları	4
	Yetenek Keşfi ve Özgüven Gelişimi	2
	Bağımsız Hareket Edebilme	1
	Yemek Saatlerinde Sofra Kurma ve Sınıf Temizliği Eğitimi	2
	Haftalık Ev Ödevleri ve Zaman Planlaması	1
	İlgiye Göre Sınıfta Proje Hazırlama ve Sunma	2
Öğrenci Takibi	Sorumluluk Alma Gelişimi	1
	Sorun Çözümü İçin Aile ile İş birliği Toplantıları	2
	Haftalık- Günlük Bireysel Akademik Planlama ve Takibi	4
	Portfolyo ve Sunum Dosyası	1
	Bireysel Veli Toplantıları ve Yazılı Raporlama	1
	Montessori Kazanım Karnesi	1

Özel Tasarımlı Montessori Sınıfları kategorisinde, kurallar çerçevesinde özgürlük alanı, kesintisiz Montessori ders saatleri, öğrenciye görelilik, haftalık görev tablosu, Montessori felsefesi temelli akademik eğitim ve çalışma halıları ile rahat öğrenme ortamına ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema 3 katılımcının beyanı ile “Montessori felsefesi temelli akademik eğitim” olmuştur. Bunu 2 katılımcının belirttiği 3 farklı alt tema takip etmektedir.

Somut Montessori Materyalleri kategorisinde, Montessori materyalleri ile etkinlikler, öğretmenlerin materyal üretimi, kalıcı öğrenme, kendi hızında ilerleme hakkı, özgür çalışma ve yaratıcı seçimler, materyalle odaklanma ve materyalle kazanım tekrarına ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema 5 katılımcının beyanı ile “Montessori materyalleri ile etkinlikler” olmuştur. Bunu 2 katılımcının belirttiği 3 farklı alt tema takip etmektedir.

Eğitim kategorisinde; halka saati- bireysel ve grup sunumları, yetenek keşfi ve özgüven gelişimi, bağımsız hareket edebilme, yemek saatlerinde sofranın kurma ve sınıf temizliği eğitimi, haftalık ev ödevleri ve zaman planlaması, ilgiye göre sınıfta proje hazırlama ve sunmaya ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema 5 katılımcının beyanı ile “halka saati- bireysel ve grup sunumları” olmuştur. Bunu 2 katılımcının belirttiği 3 farklı alt tema takip etmektedir.

Öğrenci Takibi kategorisinde; sorumluluk alma gelişimi, sorun çözümü için aile ile iş birliği toplantıları, haftalık- günlük bireysel akademik planlama ve takibi, portfolyo ve sunum dosyası, bireysel veli toplantıları ve yazılı raporlama, Montessori kazanım karnesine ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema 4 katılımcının beyanı ile “haftalık- günlük bireysel akademik planlama ve takibi” olmuştur. Bunu 2 katılımcının belirttiği “sorun çözümü için aile ile iş birliği toplantıları” alt teması takip etmektedir.

Sorulan ilk soruda çocuğu Montessori eğitimi alan veliler; Montessori sistemi hakkında bildiklerini, gözlemlediklerini aktarmışlardır.

Montessori sınıflarının özel tasarımına, kasıtlı olarak düzenlenmiş fiziksel çevresine değinmişlerdir. Öğretmenlerin sunumlarını somut materyaller kullanarak gerçekleştirdiklerini, kendi el emekleriyle oluşturdukları materyalleri de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yaşlarına uygun aktiviteler planladıklarını da eklemişlerdir.

Katılımcı veliler, ders planlamalarında sabahtan öğlene kadar kesintisiz Montessori saati uygulamasının olduğunu yani bu süre içerisinde öğrencinin teneffüse çıkmadığını, özgür çalışmalarına devam ettiğini, öğrenmenin kesintiye uğramadığını anlatmışlardır. Bu uygulamanın odaklanma, dikkati devam ettirme, başladığı işi bitirme, sorumluluk alma olgularına katkı sağladığını eklemişlerdir.

Öğretmen baskısının olmadığını, öğrencilerinin özgür iradeleriyle belli kurallar çerçevesinde hareket edebildiklerini, kendi hızlarında ilerleme haklarının olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin günlük ve haftalık olarak belli bir planı takip ettiklerini ayrıca gün boyunca yaptıkları çalışmaları da not aldıklarını ya da öğretmenlerinin verdiği çizelgeye işaretleme yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin sınıf içinde haftalık olarak görevler alıp, sınıfın işleyişinde aktif rol aldıklarını, sınıfın temizliği, yemek masasını kurma-toplama, materyal raflarını düzenleme, halıları katlama, çiçek sulama gibi sorumluluklarının olduğunu belirtmişlerdir.

Veliler öğrencilerin masada veya çalışma halısında uzanarak, bağdaş kurarak vb. şekillerde çalışabilme özgürlüğü tanındığını, özellikle 11 yaş öncesi çocukların gelişimleri için bu rahatlığın önemli olduğunu söylemişlerdir.

Yapılan tüm uygulamaların esas amacının öğrencinin sorumluluk duygusunun geliştirilmesi olduğu anlatılmıştır. Öğrenci sorumluluğunu yerine getirmediğinde öğretmeni ve ailesi ile toplantı yaptığını ve sorunun çözümü için iş birliği yaptıklarını vurgulamışlardır.

Ev ödevleri hususunda öğrencinin ödevlerini belli bir sürede, istediği planlama ile bitirebileceği konusunda özgürlüğünün olduğu da veliler tarafından belirtilmiştir.

Öğrenciler istedikleri bir alanda, istedikleri konu ile ilgili sınıfta ya da okulda araştırma, deney veya proje yapabildiklerini ve bu çalışmalarını arkadaşlarına sunduklarını, böylelikle özgüvenlerini geliştirdiklerini dile getirmişlerdir.

Ayrıca katılımcı veliler, öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmalarını sunum dosyası şeklinde öğretmenlerin bireysel veli toplantılarında kendilerine sunduklarını, yapılan çalışmalarını tek tek sözlü ve yazılı raporla anlattıklarını belirtmişlerdir. Kendilerinin ve öğrencilerinin önemsendiklerini de eklemişlerdir. Bu bireysel toplantılar sayesinde çocuklarının eksiklerini tespit edebildiklerini, yeteneklerinin farkına varabildiklerini vurgulamışlardır.

Katılımcı veliler sene sonunda MEB karnesinden hariç çocuklarının tüm alanlarda nasıl bir gelişme gösterdiğine dair özel bir karne aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin her ders ve her kazanım için öğrencileri ayrı ayrı yazılı rapor halinde değerlendirdiklerini, böylelikle çocuklarının yeteneklerini ya da eksik yönlerini net bir şekilde görebildiklerini belirtmişlerdir.

Montessori Eğitime Yönelik Bilgi Durumları alt temasına dair veli görüşlerinin tamamı aşağıda verilmiştir:

Katılımcı Veli Görüşleri;

“Montessori sınıflarında çocuklar, öğrenmelerinde yaratıcı seçimler yaparken, sınıf öğretmeni, süreci yönlendirmek için yaşa uygun aktiviteler sunar. Montessori etkinlikleri kendi kendini motive eder. Her çocuk ilgi alanlarını takip etmekte, kendi işini seçmekte ve kendi hızında ilerlemekte özgürdür. Circletime zamanı aktivitesini sabahları daha sonra çocuğun seviyesine ve haftalık plana göre uygularlar, çocukları almaya ek olarak seviyelerine ve yaşlarına göre gruplara ayırırlar. İhtiyaca göre öğrencilerle bireysel gruplar oluyor. Öğretmen, konuyu çocuğa gruplar halinde veya bireysel olarak sunar, ardından çocuğun konuyu tamamen anlaması için üzerinde tekrar tekrar çalışması gerekir.” (Veli 1)

*“*Montessori’de yer alan matematik, kozmik, dil vb. alanlarda materyal desteği ile konuları öğreniyorlar.*

**Bireysel eğitim almakla birlikte gerektiğinde grup çalışmaları veya halka sunumları alıyorlar.*

**Kendi ilgi alanlarına yönelik sınıfta veya ev ortamında araştırma yapıp, öğretilerinden tarih alıp arkadaşlarına günü geldiğinde sunuyorlar.*

**Haftalık ödevlendirme ile ödevlerini kendi planlamaları dâhilinde yapıyorlar.
*Yemek saatlerinde kendi sofralarını kurup, kaldırıyorlar.
Sınıf içi görevlendirmeler alıp, haftalık olarak sınıfın işleyişinde aktif rol alıyorlar.” (Veli 2)

“Montessori materyalleri kullanılır, ders düzeninde halka saati ve öğrencilere bireysel ve küçük gruplar halinde sunum yapılır. Öğrenciler kendileri de sunum, proje, deney yaparlar. Sınıf düzeni Montessori prensiplerine göre kategoriler halinde, disiplinli bir şekilde tasarlanmıştır. Ders ve bahçe-teneffüs saatleri; doğum gününden gezi-inceleme-kermes-sergi-başkan seçimi tarzı etkinliklere kadar hep çocukların sorumluluk alması düsturuyla planlanır ve uygulanır. Öğretmenler de kendi el emekleriyle tek tek çocuklara özel hazırladıkları kitapçık, çalışma materyali tarzı araçlarla öğrenciyle güzel bir bağ kurarlar, emek noktasında model oluştururlar.” (Veli 3)

“Montessori felsefesine göre hareket edilmektedir. Her bir öğrenciye ayrı bir birey olarak muamele edilmekte; her bir öğrencinin kendi öğrenme hızına ve öğrenme şekline göre program hazırlanmaktadır. Somut işlemsel dönemde olan bu yaş grubuna bilgi somut materyaller ile verilerek çocuğun daha kolay öğrenmesi sağlanmaktadır. Montessori sisteminde mümkün olduğunca tüm duyarlar öğrenme sürecine katılarak öğrenme kalıcı hale getirilir. Çünkü bir şeyi öğrenirken ne kadar çok duyu için içindeyse öğrenme o kadar kalıcıdır. Sabahtan öğlene kadar kesintisiz çalışma periyodu uygulanmaktadır ve bu kesintisiz çalışma süreci öğrenmenin kesintiye uğramadan devam edebilmesi için çok önemlidir. Bu da odaklanma ve dikkati devam ettirebilme becerilerini arttırmaktadır.

Her öğrencinin kendi çalışma planını yapması için öğrenciye rehberlik edilir. Ve her öğrenci o gün içinde hangi dersleri çalışacağı ile ilgili bir plan hazırlar. Yani öğrenci mümkün olduğunca kendi günlük planını takip etmekte, gerektiğinde öğretmeninden yardım almakta ve böylelikle bağımsız çalışma becerisi desteklenmektedir. Öğrenciler sınıf ortamında belli bir çerçeve içinde hareket etme özgürlüğüne sahiptir. Öğrencilere masada veya çalışma halısında uzanarak, arkadaş kurarak vb. şekillerde çalışabilme özgürlüğü tanınmıştır. Hareket özgürlüğünün olması özellikle 11 yaş öncesi çocukların gelişimsel ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda çocuklar için büyük bir avantaj sağlamaktadır.” (Veli 4)

“Montessori sınıflarının özel olarak tasarlandığını, sınıf içerisinde öğrencilerin belli kurallara göre özgürce hareket edebildiklerini söyleyebilirim.

Hafta boyunca yaptıkları çalışmalarını not aldıklarını ya da öğretmenlerinin verdiği çizelgeye tikleme yaptıklarını biliyorum. Her gün bitirmesi gereken minimum düzeyde çalışmalarının olması gerekiyor, bitiremediğinde öğretmeni ile toplantı yapıyorlar ve durumu velilere bildiriyorlar, çözüm üretmeye çalışıyorlar.

Sınıfta çocuklar kendi işlerini kendileri planlıyor ve temizlik, derleme, toplama gibi faaliyetlerden kendileri sorumlular. Kendi yemeklerini kendileri servis ediyorlar ve masalarını hazırlayıp, topluyorlar. Günlük yaşam becerilerine fazlasıyla önem veriliyor. Örneğin: Materyal raflarını düzenleme, halıları katlama, çiçek sulama gibi görevleri oluyor.

Öğretmenler derslerini materyal kullanarak anlatıyorlar. Bazen halka bazen de küçük gruplarla sunumlarını gerçekleştiriyorlar. Okuma çalışmaları gibi bireysel yapılması gereken çalışmalarda bireysel sunumlar da alıyorlar. Okulda yaptıkları çalışmaları öğretmenler saklıyorlar ve bireysel veli toplantılarında bize sunum dosyası olarak sunuyorlar ve çocuğumuzun durumunu yaptığı çalışmaları tek tek göstererek hem sözlü hem de yazılı bir rapor sunarak değerlendiriyorlar. Bu bireysel veli toplantılarını çok verimli buluyorum. Hem çocuğumun hem de benim değerli olduğumuzu, önemsendiğimizi hissettiriyor. Sene sonunda MEB karnesinden hariç çocuğumun tüm alanlarda nasıl bir gelişme gösterdiğine dair özel bir karne hazırlanıyor. Öğretmenler her ders ve her kazanım için öğrencimi yazılı rapor halinde değerlendiriyorlar. Böylelikle çocuğumu ve yeteneklerini ya da eksik yanlarını net bir şekilde görebiliyorum. Sistemin somut materyal sunma avantajının yanı sıra bireye özgü çözümler üretmesi, öğrenci özelinde çalışmaların yapılması, özgür iradesinin desteklenmesi sistemin güzelliğini ortaya koyuyor.” (Veli 5)

4.2.2. Velilerin Okulda ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Montessori Eğitiminin, Türkiye Öğretim Programına Adaptasyonuna Yönelik Yapılan Çalışmalara Dair Bulgular,

Bu bölümde velilere “Öğrencinizin sınıfınızda veya okulunda Montessori eğitiminin, Türkiye öğretim programına adaptasyonuna yönelik ne gibi çalışmalar yapılmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.7.’de ayrıntıları verilmekte olan tema doğrultusunda Montessori Sisteminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu kategorileri adı altında 11 farklı alt tema tespit edilmiştir. Montessori Sisteminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonuna Dair Bilgi durumlarına ait bulgular Tablo 4.7.’de detayları ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 4.7. Velilerin Montessori Sisteminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonuna Dair Bilgileri

	Alt Temalar	f
Montessori Sisteminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu	Montessori Felsefesini Her Alanda Kullanma	2
	Haftalık Bireysel Akademik Planlama	1
	Her İki Sistemi Birlikte Yürütme	3
	Fiziksel Ortam Düzeni (Masa, çalışma Halısı vb.)	1
	Montessori Materyalleri Kullanma	2
	Yardımcı Kaynak Kullanımı (MEB Müfredatı Uyumlu)	1
	Değerlendirme Sınavları	1
	Montessori Felsefesinin Yöntem ve Tekniklerini Branş Derslerinde de Kullanma	2
	Branş Derslerinde de Bireysel Eğitim	1
	Tüm Alanlar İçin Montessori Materyali Üretme	1
	Manevi Değerler ve Milli Kültür Unsurlarının Montessori Felsefesiyle Sunulması	4

Montessori Sisteminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu kategorisinde, Montessori felsefesini her alanda kullanma, haftalık bireysel akademik planlama, her iki sistemi birlikte yürütme, fiziksel ortam düzenine (masa, çalışma halısı vb.), Montessori materyalleri kullanma, yardımcı kaynak kullanımı (MEB müfredatı uyumlu), değerlendirme sınavları, Montessori felsefesinin yöntem ve tekniklerini branş derslerinde de kullanma , branş derslerinde de bireysel eğitim, tüm alanlar için Montessori materyali üretme ve manevi değerler ile milli kültür unsurlarının Montessori felsefesiyle sunulmasına ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt temalar 4 katılımcının beyanı ile “manevi değerler ile milli kültür unsurlarının Montessori felsefesiyle sunulması” olmuştur. Bunu 3 katılımcının belirttiği “Her İki Sistemi Birlikte Yürütme” alt teması takip etmektedir.

Bu soruda veliler, Montessori sisteminin Türk eğitim sistemine adaptasyonunun okul tarafından nasıl yapıldığına dair fikirlerini, gözlemlerini anlatmışlardır.

Katılımcı veliler; MEB müfredatına bağlı kaldığını ama Montessori’ye özgü ek olarak konuların da verildiğini, konularını sunarken Montessori materyallerini ve felsefesini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Büyük yaş gruplarında Montessori felsefesine göre oturma düzenlerinin, kullanılan ders kaynaklarının, kullanılan yöntemlerin farklılaştığını, bu durumun ilerleyen kademelerde çocukların farklı ortamlara adapte olabilmeleri açısından kademeli bir geçiş olduğunu ve faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Katılımcı veliler; milli kültür içerisinde yer alan değerlerin Montessori felsefesine uygun olarak verildiğini, branş derslerinde tüm öğretmenlerin derslerini metodolojiye uygun olarak planladıklarını belirtmişlerdir. Örneğin: Sanat, müzik, dil, din gibi derslerin bireysel olarak ve materyal desteğiyle işlenmesi.

Ayrıca katılımcı veliler çocuklarının büyük yaş grubun yer aldığı sınıfa geçtiklerinde MEB kazanımlarından deneme sınavlarına tabi tutulduklarını ifade etmişlerdir.

Montessori Sisteminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonuna Yönelik Bilgi Durumları alt temasına dair veli görüşlerinin tamamı aşağıda verilmiştir:

Katılımcı Veli Görüşleri;

“Her haftanın haftalık akademik planına ek olarak her çocuk için ayrı bir planı koyulur. Öğretmen, Matematik, okuma, yazma, coğrafya, din eğitimi ve yabancı dil gibi farklı alanlarla ilgili farklı etkinlikleri ele almaya çalışır. Öğretmen çocuğun hem Montessori eğitimini hem de MEB müfredatını birleştiren planını düzenlemeye çalışır.” (Veli 1)

“Okulumuzda Montessori konuları takip edilmekle birlikte MEB müfredatını da çocuğum okuldan almaktadır. Öğretmenlerin ilk hedefleri çocuklarımızın MEB müfredatına hâkim olmaları devamında da kendi bireysel kapasiteleri dâhilinde Montessori konularını öğretmektir. Dersleri takviye edici yardımcı kaynak kitaplar kullanılmaktadır. Sınıf ortamında daha çok yerde çalışmaları söz konusu. Ancak 3 ve 4. sınıfta masa çalışmaları da ağırlık kazanıyor. Branş derslerinde de sıralarda oturuyorlar. Bu şekilde de tüm öğretim modellerindeki fiziksel koşulları da deneyimlemiş oluyorlar. Bu noktada çocuğumda Türkiye öğretim programına adaptasyonunda herhangi bir sıkıntı yaşamadım.” (Veli 2)

“MEB müfredatı takip edilmekte, konular Montessori materyalleri ve yöntemleri ile işlenmektedir. Montessori felsefesi bir çerçeve olarak alınıp içeriği kendi kültürümüz, örgün eğitim sistemimizin hedeflediği kazanımlarla doldurulmaktadır.” (Veli 3)

“Öncelikle ciddi bir müfredat çalışması yapılmaktadır. MEB müfredatı ile Montessori müfredatı birlikte verilmektedir. Türkiye’deki sınav sisteminden öğrencilerin uzak kalmaması için belirli aralıklarla genel değerlendirme (Okulistik) testleri yapılmaktadır.” (Veli 4)

“Bildiğim kadarıyla MEB müfredatı takip ediliyor. Ama ek olarak da Montessori konularını görüyorlar. Daha çok Montessori felsefesini kullanarak derslerini işliyorlar. Materyallerden kendi konularını anlatırken yararlanıyorlar. Türk eğitim sisteminin amaçlarının dışına çıkmıyorlar. Branş öğretmenleri örf, gelenek, milli kültür, ahlak gibi kazanımları Montessori metodolojisini de kullanarak öğrencilere vermeye gayret ediyorlar. Örneğin: Sanat, müzik, dil, din gibi derslerin bireysel olarak ve materyal desteğiyle işlendiğini biliyorum çünkü öğretmenler bizimle sürekli iletişim kuruyorlar ve bilgi veriyorlar. Ayrıca Türk eğitim sisteminin sınav gerçeği var ve bu sebeple öğretmenler çocukları belli periyotlarla MEB kazanımlarına hazırlayıp, deneme sınavlarına dahil ediyorlar.” (Veli 5)

4.2.3. Velilerin Öğrencilerinin Okulunda Montessori Sınıfının Yaş Seviyelerine Göre Gruplanmasına İlişkin Bulgular,

Bu bölümde velilere “a) Öğrencinizin okulunda Montessori eğitimi sınıf düzeylerine göre nasıl gruplanmaktadır? b) Farklı yaş gruplarının bir arada olmasını değerlendirir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.8.’de ayrıntıları verilmekte olan tema doğrultusunda Montessori sınıflarında yaş grupları, Montessori sınıflarında farklı yaş grupları, Montessori sınıflarında farklı yaş gruplarının olumsuz yönleri ve Montessori sınıflarında farklı yaş gruplarının öğretmenler için çıktıkları kategorileri adı altında 31 farklı alt tema tespit edilmiştir. Montessori Sınıflarında Farklı Yaş Gruplarına Dair Bilgi durumlarına ait bulgular Tablo 4.8.’de detayları ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 4.8. Velilerin Montessori Sınıflarında Farklı Yaş Gruplarına Dair Bilgileri

	Alt Temalar	f
Montessori Sınıflarında Yaş Grupları	Anasınıflarında 3 farklı yaş grubu tek bir sınıfta	1
	İlkokullarda 1 ve 2. Sınıflar tek sınıfta	4
	İlkokullarda 3 ve 4. Sınıflar tek sınıfta	4
Montessori Sınıflarında Farklı Yaş Grupları	Akran Eğitimi	1
	Öğrenmeyi Pekiştirme ve Kalıcı Olması	2
	Rol Model Olma	2
	Sosyalleşme	2
	İş Birliği ve Ortak Proje Geliştirme	1
	Rehber Olma	2
	Yardımlaşma	2
	Empati Kurma Becerisi	1
	Sorumluluk Alma	1
	İletişim Becerisi	1
	Liderlik Vasfı Gelişimi	1
	Etkili ve Faydalı	4
	Öğrenmede Kolaylık	1
	Gözlem Yapma İmkânı	2
	Ön Öğrenme	1
İleriye Dönük Hedef Belirleme	1	

Tablo 4.8. (devamı)

Montessori Sınıflarında Farklı Yaş Gruplarının Olumsuz Yönleri	Küçük Yaş Grubunda Liderlik Vasfının Körelmesi	2
	Küçük, Büyüğe Yetişemediğinde Başarısızlık Duygusu	2
	Akran Zorbalığı	1
	İçedönük Küçük Çocukların Olumsuz Etkilenmesi	2
	Büyük Yaş Grubunun Gerileme Yaşaması	1
	Faydasız Rekabet Dürtüsü	1
Montessori Sınıflarında Farklı Yaş Gruplarının Öğretmenler İçin Çıktıları	Fazla Yük Getirmesi	1
	MEB Kazanımları için İki Ayrı Müfredat Takibi	1
	Öğretmenlerde Müfredat Kaygısı	1
	Çok Yönlü Çalışma Zorluğu	1
	Planlı Hareket Etme Gerekliliği	1
	Yaş Gruplarını İyi Analiz Etme ve Yönlendirme	1

Montessori Sınıflarında Yaş Grupları kategorisinde; anasınıflarında 3 farklı yaş grubu tek bir sınıfta, ilkokullarda 1, 2. sınıflar ve 3, 4. sınıflar tek sınıfta olmasına ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt temalar 4 katılımcının beyanı ile “ilkokullarda 1, 2. sınıflar ve 3, 4. sınıflar tek sınıfta” olmuştur. Bunu 2 katılımcının belirttiği 6 farklı alt tema takip etmektedir.

Montessori Sınıflarında Farklı Yaş Grupları kategorisinde; akran eğitimi, öğrenmeyi pekiştirme ve kalıcı olması, rol model olma, sosyalleşme, iş birliği ve ortak proje geliştirme, rehber olma, yardımlaşma, empati kurma becerisi, sorumluluk alma, iletişim becerisi, liderlik vasfı gelişimi, etkili ve faydalı, öğrenmede kolaylık, gözlem yapma imkânı, ön öğrenme, ileriye dönük hedef belirlemeye ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt temalar 4 katılımcının beyanı ile “etkili ve faydalı” olmuştur. Bunu 1 katılımcının belirttiği “anasınıflarında 3 farklı yaş grubu tek bir sınıfta” alt teması takip etmektedir.

Montessori Sınıflarında Farklı Yaş Gruplarının Olumsuz Yönleri kategorisinde; küçük yaş grubunda liderlik vasfının körelmesi, küçüğün büyüğe yetişemediğinde başarısızlık duygusu, akran zorbalığı, içedönük küçük çocukların olumsuz etkilenmesi, büyük yaş grubunun gerileme yaşaması ve faydasız rekabet dürtüsüne ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt temalar 2 katılımcının

beyanı ile 3 farklı alt tema olmuştur. Bunu 1 katılımcının belirttiği diğer alt temalar takip etmektedir.

Montessori Sınıflarında Farklı Yaş Gruplarının Öğretmenler İçin Çıktıları kategorisinde; fazla yük getirmesi, MEB kazanımları için iki ayrı müfredat takibi, öğretmenlerde müfredat kaygısı, çok yönlü çalışma zorluğu, planlı hareket etme gerekliliği, yaş gruplarını iyi analiz etme ve yönlendirmeye ilişkin alt temalar bulunmaktadır. Tüm alt temalara 1 katılımcı görüş bildirmiştir.

Bu sorular karşısında katılımcılar verdikleri cevapları iki ayrı kısımda yanıtlamıştır.

*İlk soruda katılımcı veliler öğrencilerin anasınıflarında 3 farklı yaş grubunda yer aldıklarını; ilkokul kademesine geçtiklerinde ise 1 ve 2. sınıfların tek bir sınıfta, 3 ve 4. sınıfların tek bir sınıfta eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

*İkinci soruda katılımcı veliler farklı yaş gruplarının bir arada olmasını olumlu ve olumsuz yönleriyle detaylı bir şekilde anlatmışlardır. Farklı yaş grubunun bir arada olmasının akran eğitime katkı sağladığını dile getiren katılımcılar çoğunlukla pozitif yönlerini dile getirmişlerdir.

Karışık yaş grubunun çocuğu sosyalleştirdiği, yardımlaşma duygusunu geliştireceği, öğrendiğini arkadaşına anlatırken konuyu hem tekrar edebileceği hem de pekiştirme imkânı bulabileceği, ağabeylik-ablalık yaparken sorumluluk alma duygularının da gelişeceği aktarılmıştır.

Küçük yaş grubundaki çocukların ileri düzey konuları pasif bir şekilde öğrenebildiği, ileriye görebildiği için kendine hedef koyduğu, büyükleri kendine rol model olarak aldığı ifade edilmiştir.

Karışık yaştaki çocukların ortak projeler yürütebildikleri ve birbirleri arasında iletişimi arttırdığı, birbirlerine sunum yaparken daha kolay ve basit bir dil kullandıkları için akran öğretiminin etkili ve faydalı olduğu, arkadaş seçeneğini fazlalaştırdığı da belirtilmiştir.

Katılımcı veliler karışık yaş gruplarının bir arada olmasının olumsuz yönlerini de detaylandırmışlardır.

Liderlik vasfının kendinden büyük çocukların olduğu bir sınıfta körelebileceğini, akademik konularda büyük çocukların yaptıklarını yapamadığında başarısızlık duygusuna kapılabileceklerini, kendinden fiziksel olarak daha büyük olan çocukların sınıf içerisinde ya da bahçe saatlerinde akran zorbalığı yapabileceğini ifade etmişlerdir. Büyük yaş grubundaki öğrencinin de tam tersi gelişiminde gerilemeler olabileceği ifade edilmiştir.

Öğretmenlerle ilgili gözlemlerini de paylaşan katılımcılar öğretmenlerin fazlaca yorulduğunu ve enerjilerinin yaş gruplarından dolayı azaldığını belirtmişlerdir.

Katılımcılar sistemin güzel olduğunu ama müfredat kaygısının öğretmenin dağılmasına sebep olduğunu, çok yönlü çalışması, planlı hareket etmesi ve özellikle başöğretmenin yaş gruplarını iyi tanınması ve yönlendirmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bunlardan biri yetersiz geldiğinde farklı yaş gruplarının sınıfın ve öğretmenin başarısını aşağıya çekeceğini öngörmüşlerdir.

Velilerin Montessori sınıflarında farklı yaş gruplarına dair bilgi durumları alt temasına dair veli görüşlerinin tamamı aşağıda verilmiştir:

Katılımcı Veli Görüşleri;

“a) Çocukları seviyelerine ve yaşlarına göre bölerler. Çocuğun bireysel çalışmaya ihtiyacı varsa, onlara bireysel sunum ve ek sunumlar verilir.

b) Çocuğun herhangi bir konuda çalışırken arkadaşlarını gözlemlemesinin yanı sıra sınıf içinde herhangi bir alanda sınıf arkadaşlarından yardım isteyebileceği farklı yaşlardaki bir sınıfta olmak çok faydalı ve sosyal bir ortamdır.” (Veli 1)

“a) Çocuğumun okulunda 3 ve 4. Sınıflar bir arada yer almaktadır.

b) Bu konuda çocuğumda genel anlamda sıkıntı yaşamadım. Farklı yaş grubuyla bir arada olmasının daha çok faydasını gördüm. Özellikle bir üst sınıf öğrencileriyle birlikte ders sunumlarına katılmak, onlarla ortak çalışma yürütmek oğlumun gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum. Bununla birlikte oğlum kendi yaşlarına göre biraz daha olgundur. Zaman zaman kendi yaş grubundaki çocukların bazılarının daha küçük yaş özellikler gösterdiğini söyler, sınıfında bir üst yaş grubunun olması bu anlamda da sosyal gelişimini destekledi. Onlarla daha sıkı bir iletişim içinde olmasını sağlayarak arkadaş seçimindeki çeşitliliğini artırdı.” (Veli 2)

“a) Öğrenciler 7-8 yaş bir grup, 9-10 yaş bir grup şeklinde gruplanıyorlar.

b) Olumlu açıdan bakıldığında, yardımlaşma, empati kurma, yol gösterme, rehberlik yapma, koruyup kollamak gibi erdemli yönleri geliştiren bir sistem. Ama her zaman bu toz pembelikte bir tablo çizmiyor bu durum. Farklı yaş gruplarının bir arada olmasının menfi yönleri olduğu gibi, bazı çocukları da dezavantajlı duruma sokabildiğini düşünüyorum.

Yaşı küçük ve içe dönük tabiatlı çocuklar, sınıf ortamında bu durumdan her zaman olumlu etkilenmiyorlar.

Örneğin, kendi akranlarıyla oldukları bir eğitim ortamında kendilerini ortaya çıkaracak yönleri olsa da buldukları ortamda büyük yaş grubunun lider konumundan dolayı, kendilerini geri çekme ve yetersiz hissetmelerine sebebiyet verecek deneyimler yaşayabiliyorlar. Biz yetişkinler, hayatta da olduğu gibi birbirlerinden bir şeyler öğrenebilecekleri harika bir ortam olarak görebiliriz. Bu bizim algımız. Çocukların algısı ve yaşadıkları bambaşka olabilir ki gerçek olan da onların hissettikleri ve yaşadıklarıdır.

Hayatın doğal akışıyla, sınıf ortamı ne kadar benzerlikler ve farklılıklar gösterir? Sınıf ortamındaki dinamiklerle, hayattaki "doğal akışı" yakalamak ne kadar mümkün olabilir? Diğer yandan, bazı büyük yaş grubu çocuklar için de kendinden daha küçüklere öykünme yoluyla yaşının ona getireceği olgunluktan ziyade; kendisiyle, öğrenme- iş görme vb. açılardan eşit ve denk olmayan daha küçük yaş grubu ile faydasız bir rekabete girme dürtüsü yaratıyor. Burada da gelişimin geriye doğru seyretmesi söz konusu olabiliyor. Aslında bu süreç, olumlu ve olumsuz yanları itibariyle, kardeşler arasında da gözlemleyebileceğimiz etkileşime benziyor.” (Veli 3)

“a) Öğrenciler 1 ve 2. Sınıflar birlikte 3 ve 4. Sınıflar birlikte eğitim almaktadır.

b) Farklı yaş gruplarının bir arada olmasını bir avantaj olarak değerlendiriyorum. Doğal hayatta çocukları yaşlarına göre gruplandırmıyoruz ya da çocuklar ben sadece 7 yaş ile zaman geçireceğim gibi bir anlayışla hareket etmiyor. Kendinden birkaç yaş büyük ve küçük çocuklarla bir arada bulunuyor. Eğitim ortamında ise bunun olmayacağına yönelik yanlış bir algı bulunmaktadır. Oysa ki karma yaş grubunda akran öğrenmesi gibi çok önemli bir durum vardır. Bir çocuk kendinden daha büyük çocukların çalışmalarını izleyerek daha ileride öğreneceği konuları pasif öğrenme ile zihnine kaydetmektedir. Aynı zamanda çocuk ileri bir çalışmayı görerek kendine hedef koymaktadır. Kendisinin de o konulara ulaşabilmesi için çocuk kendi çalışmalarını daha motive şekilde yapabilmektedir. Küçük çocuk yeri geldiğinde kendinden büyük olan arkadaşından konuyu dinler, sunum alır. Akran öğrenmesi bir yetişkinin kullandığı dile göre çok daha kolay ve etkili bir öğrenme şekli olabilmektedir. Büyük çocuk kendinden daha küçük bir çocuğa ağabeylik/ablalık yaparak sorumluluk almayı öğrenmektedir. Aynı zamanda kendi öğrendiklerini küçüklerine aktarırken öğrendiği bilgileri pekiştirmekte böylece öğrenme kalıcı hale gelmektedir. Aslında çocuklar birçok şeyi zaten birbirlerinden öğrenmektedirler. Bunu fark eden Montessori sistemi de akran öğrenmesini sınıf ortamında kullanmaktadır.” (Veli 4)

“a) Benim kızım, Montessori eğitimini almaya 3 yaşında başladı. Anaokulu sınıflarındayken üç yıl boyunca aynı sınıfta ve aynı arkadaşlarıyla eğitim aldı. İlkokula geçtiğinde ise bu sefer üç farklı yaş grubu yer almıyordu. Sadece 1 ve 2. sınıf öğrenciler aynı sınıftalardı. Aynı zamanda 3 ve 4. sınıflarda tek sınıfta

eğitim alıyorlar. Özetle anasınıflarında üç farklı yaş grubu oluyor. İlkokulda ise iki farklı yaş grubu yer alıyor.

b) Farklı yaş gruplarının bir arada olmasını hem faydalı hem de zararlı buluyorum. Çocuğun sosyal yaşamdaki gibi farklı yaş gruplarından öğreneceği çok şey olduğunu biliyorum. Akran eğitiminin faydalarının da farkındayım. Model olarak seçeneklerinin olması, kendi öğrendiğini aktarma yeteneğinin gelişmesi, öğrendiğini pekiştirmesi kesinlikle faydaları arasında. Diğer yönüyle olumsuz yönlerini de görebiliyorum. Örneğin liderlik vasfının kendinden büyük çocukların olduğu bir sınıfta körelebileceğini, akademik konularda büyük çocukların yaptıklarını yapamadığında başarısızlık duygusuna kapılabileceğini, kendinden fiziksel olarak daha büyük olan çocukların sınıf içerisinde ya da bahçe saatlerinde akran zorbalığı yapabileceğini düşünmekteyim.

Dikkatimi çeken bir hususta farklı yaş gruplarının öğretmenleri sanki fazlaca yordduğu ve enerjilerini azalttığı yönünde. Sınıfta yardımcı öğretmenler var hepsi farklı gruplara eğitim veriyorlar. Sistem güzel ama müfredat kaygısı öğretmenin dağılmasına sebep oluyor, çok yönlü çalışması, planlı hareket etmesi ve özellikle başöğretmenin yaş gruplarını iyi tanıması ve yönlendirmesi gerekiyor. Bunlardan biri yetersiz geldiğinde farklı yaş grupları sınıfın ve öğretmenin başarısını aşağıya çekebiliyor.” (Veli 5)

4.2.4. Velilerin 2019-2021 Aralığında Yaşanan Covid- 19 Salgını Sebebiyle Uzaktan Yürütülen Eğitimde, Montessori Felsefesine Yönelik Çalışmaları Uzaktan yürütülebilme Durumuna İlişkin Bulgular,

Bu bölümde velilere “a)2019-2021 yılları aralığında yaşanan Covid- 19 salgını sebebiyle uzaktan yürütülen eğitime öğrenciniz düzenli ve etkin olarak katılabildi mi? b) Montessori felsefesine yönelik ne gibi çalışmaları uzaktan yürütebildiler ve eğitim-öğretim sürecine öğrenciniz ne kadar dahil olabildi? Sonuçlarını tartışınız.” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.9.’de ayrıntıları verilmekte olan tema doğrultusunda Covid-19 Salgını döneminde uzaktan eğitim sürecine katılım durumu, uzaktan eğitim sürecinde Montessori eğitimi uygulamaları ve uzaktan eğitim sürecinde Montessori eğitiminin uygulanabilirliği kategorileri adı altında 16 farklı alt tema tespit edilmiştir. Covid-19 Salgın Dönemi- Uzaktan Eğitimde Montessori Felsefesinin Uygulanma Durumlarına ait bulgular Tablo 4.9.’de detayları ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 4.9. Covid-19 Salgın Dönemi- Uzaktan Eğitimde Montessori Felsefesinin Uygulanma Durumuna Dair Bilgileri

	Alt Temalar	f
Covid-19 Salgını Döneminde Uzaktan Eğitim Sürecine Katılım Durumu	Düzenli Katılım	5
	İlk Günlerde Daha Etkin ve Aktif Katılım	2
	Sonraki Süreçte Pasif Rolden Sıkılma	2
	Branş Derslerine Katılım Daha Düşük	2
Uzaktan Eğitim Sürecinde Montessori Eğitimi Uygulamaları	Web2 Araçlarının Kullanımı	1
	Uzaktan Bireysel ve Grup Sunumlarının Devamı	1
	İnteraktif Projeler, Deneyler ile Yaşayarak Öğrenme	4
	Öğretmenlerin Özverili Gayreti	4
	Materyal Kullanım Yönerge Videoları	1
	Montessori Eğitimine Yönelik Ev Ödevleri	3
	Kulüp Saatleri	1
	Her Öğrenci İçin Materyal Kutusu Hazırlama	3
	Eğitsel Oyunlar, Yarışmalar, Anketler, Videolar ve Konuklar ile Öğrenciyi Aktif Tutma	2
Uzaktan Eğitim Sürecinde Montessori Eğitiminin Uygulanabilirliği	Montessori Felsefesinin temel prensipleri uygulanamadı.	4
	Toplu derslerde yaş grubu farklılığından dolayı ilgi ve dikkat düştü.	2
	İleri seviye akademik çalışmalar yapılamadı.	1

Covid-19 Salgını Döneminde Uzaktan Eğitim Sürecine Katılım Durumu kategorisinde; düzenli katılım, ilk günlerde daha etkin ve aktif katılım, sonraki süreçte pasif rolden sıkılma ve branş derslerine katılım daha düşük durumlarına ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt temalar 5 katılımcının beyanı ile “düzenli katılım” olmuştur. Bunu 2 katılımcının belirttiği 3 farklı alt tema takip etmektedir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Montessori Eğitimi Uygulamaları kategorisinde; web2 araçlarının kullanımı, uzaktan bireysel ve grup sunumlarının devamı, interaktif projeler, deneyler ile yaşayarak öğrenme, öğretmenlerin özverili gayreti, materyal kullanım yönerge videoları, Montessori eğitimine yönelik ev ödevleri, kulüp saatleri, her öğrenci için materyal kutusu hazırlama, eğitsel oyunlar- yarışmalar- anketler- videolar ve konuklar ile öğrenciyi aktif tutma durumlarına ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt temalar 4 katılımcının beyanı ile “interaktif projeler, deneyler ile yaşayarak öğrenme, öğretmenlerin özverili gayreti” olmuştur. Bunu 3 katılımcının belirttiği “Montessori eğitimine yönelik ev ödevleri ve her öğrenci için materyal kutusu hazırlama” alt temaları takip etmektedir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Montessori Eğitiminin Uygulanabilirliği kategorisinde; “Montessori Felsefesinin temel prensipleri uygulanamadı. Toplu derslerde yaş grubu farklılığından dolayı ilgi ve dikkat düştü ve ileri seviye akademik çalışmalar yapılamadı.” ifadeleri bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema ifadesi 4 katılımcının beyanı ile “Montessori Felsefesinin temel prensipleri uygulanamadı.” olmuştur. Bunu 2 katılımcının belirttiği “Toplu derslerde yaş grubu farklılığından dolayı ilgi ve dikkat düştü.” ifadesi takip etmektedir.

Bu soruda veliler pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim sürecini iki alt başlıkta cevaplamışlardır.

*İlk soruda katılımcı velilerin büyük bir kısmı öğrencilerinin düzenli olarak uzaktan eğitim sürecine katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Sürecin ilk günlerinde daha aktif ve etkin bir şekilde katılım sağladıklarını fakat zaman geçtikçe uzaktan eğitimin sunduğu pasif rolden sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Branş derslerinde aktif olmayı seven çocuklarının bilgisayar başında yeteri kadar aktif olamadıklarını bu sebeple de katılım sağlamakta güçlük yaşadıklarını anlatmışlardır.

*İkinci soruda ise katılımcı veliler, uzaktan eğitim sürecinde Montessori eğitimini yeteri kadar alamadıklarını ama öğretmenlerinin süreci verimli geçirmesi adına gayret ettiklerini dile getirmişlerdir.

Veliler, öğretmenlerin sistemi uzaktan da olsa devam ettirebilmek adına sene başında okuldaki materyallerin minyatürlerini tasarladıklarını ve bir firma ile anlaşarak öğrencilere bir eğitim kiti hazırladıklarını belirtmişlerdir. Eğitim kitinin içerisinde dil, matematik ve kozmik alanlarına ait materyallerin eklendiğini uzaktan eğitim sürecinde konulara göre materyalleri sırasıyla derslerde kullandıklarını anlatmışlardır. Öğrencinin pekiştirme yapması için materyalleri nasıl kullanacakları ile ilgili öğretmenlerin videolar hazırladıklarını ve ödevlendirmelerde bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin web araçlarından sıklıkla yararlandıklarını, öğrencileri interaktif olarak birçok projeye dahil ettiklerini, deneyler, kulüpler, sunum ödevleri gibi vesilelerle Montessori'nin yaşayarak öğrenme felsefesinin olabildiğince uygulanmaya gayret

edildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca derslerde yarışmalar, anketler, videolar, konuklar vs. birçok teknik kullanılarak öğrencinin aktif olabildiğini, inisiyatif alabildiğini ifade edilmişlerdir.

Katılımcı veliler, ayrıca okullarında yer alan Montessori materyalleri ile çocuklarının çalışma imkânı bulamadığını, sınıf düzeylerinin bir arada olduğu toplu derslerde seviye farklılıklarının dikkate alınmadığını dile getirmişlerdir. Montessori felsefesinde yer alan kesintisiz çalışma süreci vb. temel prensiplerin online ortamda uygulanamadığını da eklemişlerdir.

Covid-19 Salgın Dönemi- Uzaktan Eğitimde Montessori Felsefesinin Uygulanma Durumu alt temasına dair veli görüşlerinin tamamı aşağıda verilmiştir:

Katılımcı Veli Görüşleri;

“a) Evet düzenli ve etkin olarak katılabilir.

b) Çevrimiçi sınıflarda çocuğu dahil etmek için ellerinden geleni yaptılar ve çocuğu özellikle kozmik kısımda, sınıf toplantısı, hayat bilgisi ve yaşam becerileri derslerinde motive, odaklanmış ve mutlu tutmak için birçok web aracını kullanarak etkileşimli bir ders sundular. Çocuğu interaktif olarak birçok projeye dâhil ettiler.” (Veli 1)

“a) Çocuğum uzaktan yürütülen eğitime düzenli ve etkin bir şekilde katıldı. Yalnız 2021 yılının ikinci döneminde derse katılım isteği oldukça düştü. Özellikle branş derslerinde derslere katılmayı istememektedir.

b) Montessori felsefesini öğretmenlerimiz ekran başından yürütmeye gayret gösterdiler. Uzaktan eğitimde Montessori 'de yer alan özellikle kozmik alana ilişkin sunumlara devam edildi. Her ne kadar çocuğum okuldaki materyal ile çalışmasa da 2020-2021 eğitim-öğretim yılının başında Montessori felsefesine uygun olarak materyaller öğrenciler için öğretmenler tarafından tasarlanıp, bir kutu hazırlandı ve öğrencilere teslim edildi. Derslerde öğretmenimiz, konusu geldikçe bu materyalleri öğrenci ile ekran başında çalıştı ve çocuklarımızın evde bireysel olarak da konuya çalışmalarını sağladı. Yapılan bu çalışmalar çocuklarımızın bir nebze de olsa derse karşı motivasyonunu artırdı. Bununla birlikte okuldaki sunumlarda, özellikle çocuklarımızın bireysel özellikleri dikkate alınarak seviye guruplarından oluşan halka veya bireysel sunumlar oluyordu. Bu maalesef bu zaman diliminde uygulanamadı. Bundan dolayı da çocuğum ileri bir akademik çalışma yapamamış oldu.” (Veli 2)

“a) Evet düzenli katıldı.

b) Okul Montessori materyal kiti gönderdi. Ayrıca sık sık deneyler, külipler, proje ve sunum ödevleri gibi vesilelerle Montessori'nin yaşayarak öğrenme felsefesi olabildiğince uygulanmış oldu. Ayrıca derslerde yarışmalar, anketler, videolar, konuk vs. tarzı birçok teknik kullanılarak öğrencinin aktif olması,

inisiyatif alması sağlandı. Mahallemizin krokisini proje olarak çıkardı mesela, çok faydalı oldu.” (Veli 3)

“a) Evet düzenli ve “mümkün olduğunca” etkin bir şekilde katıldı.

b) Öğretmenlerimiz büyük bir özveri ile çalışmış olsalar da online ortamda Montessori’yi uygulamak maalesef ki pek mümkün olamadı. Materyaller ile çalışma, sınıf düzeylerinin bir arada olması, kesintisiz çalışma süreci vb. temel prensiplerin online ortamda uygulanması pek mümkün olamadı. Elbette ki bir Montessori sınıfında alacağı verimin çok azını aldığını düşünüyorum üzülerek de olsa...” (Veli 4)

“a) 2020 yılının mart ayından itibaren uzaktan eğitime katılmaya gayret etti. Kendisi hiçbir zaman istekli olmadı. Biz evde bilgisayar başına oturtmak için seferber olduk. Özellikle ilk zamanlar çok itiraz etmiyordu, uyum gösteriyordu. Ama 2021 yılının ikinci dönemi itibariyle bizi ciddi anlamda zorlamaya başladı. Sınıf öğretmeninden belki çekindiği için ana derslere bir şekilde katılıyor. Ama branş derslerine katılmak istemiyor. Bilgisayarda oyun oynamak, oyuncaklarıyla oyun kurmak ya da parkta oynamak ona daha cazip geliyor. Oysa okulda resim, müzik gibi dersleri daha çok seviyordu. Bilgisayarda branş derslerine aktif katılım sağlayamadığı için giderek uzaklaştı.

b) Uzaktan eğitim sürecinde Montessori uygulamaları maalesef kesintiye uğradı. Ama öğretmenlerimiz fazlasıyla gayretli ve özveriliydi. Sistemi uzaktan da olsa devam ettirebilmek adına sene başında okuldaki materyallerin minyatürlerini öğretmenler tasarladılar ve bir firma ile anlaşarak öğrencilere bir eğitim kiti hazırladılar. Bu kitin içerisinde dil, matematik ve kozmik alanlarına ait materyaller konmuştu. Öğretmenler konularına göre kutu içerisindeki materyalleri sırasıyla derslerinde kullandırdılar. Dersten sonra öğrencinin pekiştirme yapması için materyalleri nasıl kullanacakları ile ilgili videolar çektiler ve ödevlendirmeler yaptılar. Tabi biz çok verimli bir şekilde kullanamadık çünkü ancak ödevlerini tamamlatabilmek için zaman ayırabildik, bizimle okuldaki gibi uzun süreli, disiplinli bir akademik çalışma yapamadı. Bunların yanında öğretmenler bireysel etütlere, grup derslerine ve kulüp saatlerine ağırlık verdiler, sunumlarında oyunlara, deneylere, farklı aktivitelere yer verdiler. Klasik sistemden farklı ama tam bir Montessori eğitimi olamayan bir düzende devam ettik. Uzaktan ancak bu kadar olabilirdi diye düşünüyorum.” (Veli 5)

4.3. Montessori İlkokulunda Öğrenim Gören Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde beş ilkokul öğrencisiyle yapılan görüşme sonucu elde edilen verilere yer verilmiştir. Okulda Montessori materyallerinin kullanımı, öğrenmeyi ne derece etkilediği, eğitim felsefesine uygun bir şekilde halka ve bireysel ders sunumlardan nasıl fayda gördüğü, akran eğitiminin farkındalığı ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Öğrencilerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimi değerlendirmeleri, Montessori eğitimini bu süreçte ne ölçüde alabildikleri ile ilgili veriler bu bölümde yer almaktadır. Ana tema kapsamında kategoriler oluşturulmuştur. Bu temalara ve kategorilerine dair alt temaları içeren örnek cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

4.3.1. Öğrencilerin Okullarındaki Montessori Materyallerini Kullanma Durumları ile İlgili Tutumları

Bu bölümde katılımcılara “a) Derslerde konuları öğrenirken materyal kullanıyor musun, daha çok hangi alanda çalışmayı ve sunum almayı seviyorsun? b) Materyaller öğrenmeni kolaylaştırıyor mu? c) Halka sunumları ile bireysel sunumları karşılaştırabilir misin?” soruları yöneltilmiştir. Tablo 4.10.’de ayrıntıları verilmekte olan tema doğrultusunda, öğrencilerin Montessori materyallerini kullanma durumları ve öğrencilerin Montessori halka sunumları ile bireysel sunumları karşılaştırma durumları kategorileri adı altında 9 farklı alt tema tespit edilmiştir. Montessori materyallerini kullanma durumlarına ait bulgular Tablo 4.10.’de detayları ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Montessori Materyallerini Kullanma Durumları

	Alt Temalar	f
Öğrencilerin Montessori Materyallerini Kullanma Durumları	Eğlenerek, Zevkle Kullanma	5
	Materyalle Kolay Öğrenme	5
	Materyal Kullanma	5
	Farklı Alanlarda Çalışma ve Hoşlanma	5
Öğrencilerin Montessori Halka Sunumları ile Bireysel Sunumları Karşılaştırma Durumları	Bireysel Sunumları Daha Faydalı Bulma	1
	Bireysel Sunumda Anında Geribildirim ve Soru Sorma	1
	Sevilen Kişilerle Küçük Gruplarda Yer Almaktan ve Birlikte Çalışmaktan Hoşlanma	2
	Bireysel Sunumda Özgür ve Aktif Hareket Etme	4
	Halka Sunumlarında Sıkılma ve Pasif Olma	4

Öğrencilerin Montessori Materyallerini Kullanma Durumları kategorisinde, eğlenerek, zevkle kullanma, materyalle kolay öğrenme, materyal kullanma ve farklı alanlarda çalışma ve hoşlanmaya ilişkin alt temalar bulunmaktadır. Tüm alt temalar 5 katılımcının beyanı ile oluşmuştur.

Bu sorular karşısında katılımcılar verdikleri cevapları üç alt başlıkta yanıtlamıştır.

*İlk soruda katılımcı öğrenciler, Montessori materyallerini kullandıklarını ve kullanmaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Her öğrencinin farklı bir alanda çalışmaktan hoşlandığı gözlemlenmiştir.

*İkinci soruda katılımcı öğrenciler, Montessori materyallerinin öğrenmelerini kolaylaştırdığını ve eğlenerek, sanki oyun oynuyormuş gibi öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

*Üçüncü soruda katılımcı öğrenciler, çoğunlukla bireysel ders sunumlarını daha faydalı bulmuşlardır. Bireysel sunumlarda öğretmenlerine anında zorlandıkları noktalarda soru sorabildiklerini ifade etmişlerdir.

Küçük gruplarla sunum aldıklarında da öğrenciler sevdikleri arkadaşlarıyla birlikte olmaktan, birlikte çalışmaktan zevk aldıklarını, birbirlerine sorular sorup cevaplayabildiklerini söylemişlerdir.

Halka sunumlarında ise konuşmak için yerlerinden kalkabilmeleri için hep sıra beklemek ve izin almak zorunda olduklarını, halka sunumlarında sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Özgür, aktif olmanın, izleyici ve pasif olmaktan daha iyi olduğunu eklemişlerdir.

Başka bir görüşte halka derslerinde arkadaşlarıyla birlikte olmaktan zevk aldıklarını, sosyalleşebildiklerini anlatmışlardır.

Öğrencilerin Montessori Materyallerini Kullanma Durumları alt temasına dair öğrenci görüşlerinin tamamı aşağıda verilmiştir:

Katılımcı Öğrenci Görüşleri;

“a) Derslerde konuları öğrenirken materyal kullanıyorum en çokta matematik alanında sunum almayı seviyorum

b) Materyaller öğrenmemi kolaylaştırıyor.

c) Halkada arkadaşlarımla öğrenerek daha eğlenceli bir şekilde geçiyor bireysel sunumlarda da tek başıma çalışabiliyorum.” (Öğrenci 1)

“a) Evet kullanıyorum. Hayat bilgisi alanı seviyorum. Bu alanda sunum almayı seviyorum.

b) Matematik ve Türkçe derslerinde materyaller işimi kolaylaştırıyor.

c) Halka bana biraz sıkıcı geliyor, dalabiliyorum ama tek başıma dersleri daha iyi öğreniyorum.” (Öğrenci 2)

“a) Konuları öğrenirken materyal kullanıyorum. Matematik alanında çalışmayı ve sunum almayı çok seviyorum.

b) Materyaller öğrenmemi kolaylaştırıyor.

c) Halka sunumlarında kalabalık olunca biraz sıkılıyorum. Ama bireysel sunumları seviyorum; ama benim seviyemde birkaç arkadaşımınla aynı sunumda olmaktan daha fazla keyif alıyorum. Birbirimize yardım ediyor, sohbet ediyor ve yanlışımlar varsa hemen fark edip, öğretmene gerek kalmadan yanlışımlarımızı düzeltiyoruz. Bireysel sunumlarda da öğretmenle birlikte birebir çalışmak güzel. Öğretmenimizin dikkati bende olduğu için ona anlamadığım, zorlandığım her an soru sorabiliyorum.”

(Öğrenci 3)

“a) Kartlar veriyorlar. Fen dersi materyallerini çok seviyorum. Deneyleri uygulamayı seviyorum. Bilgisayar teknikleriyle (anket-yarışma) sunum hazırlamayı ve sunmayı seviyorum.

b) Materyaller öğrenmeyi eğlenceli hale getiriyor.

c) Halka sunumlarında öğretmen sunum yapıyor. Öğrenciler söz alıyor, sıra bekliyor. Soru soruyoruz. Bireysel sunumlara önceden hazırlanıyorum. Sunum daha zevkli oluyor. Kontrol bende oluyor. Arkadaşlar soru sorabiliyor. Sahnede olmayı seviyorum.” (Öğrenci 4)

“a) Evet kullanıyorum. Kozmik alanını seviyorum. Çünkü tüm Dünya ülkelerini merak ediyorum, bayrakları araştırıyorum.

b) Materyaller öğrenmeni kolaylaştırıyor ve sanki oyun oynuyormuşum gibi geliyor, seviyorum yani.

c) Bireysel sunumların halka sunumlarından daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Bireysel sunumlarda kendi kendime konuşabilirim ve eğlenerek yaparım. Halka sunumlarında izleyici oluyorum ve ben böyle sevmiyorum. İstedğim zaman kalkmamak, konuşmamak bana zor geliyor.” (Öğrenci 5)

4.3.2. Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Akran Eğitiminden Yararlanma Durumları ile İlgili Bulgular

Bu bölümde katılımcılara “a) Sınıfınızda kaç tane sınıf düzeyi var? b) Diğer sınıf düzeyindeki arkadaşlarıyla ilişkilerin nasıl ve akademik çalışmalarda birbirinize yardımcı oluyor musunuz?” soruları yöneltilmiştir. Tablo 4.11.’de ayrıntıları verilmekte olan tema doğrultusunda, öğrencilerin Montessori materyallerini kullanma durumları ve öğrencilerin Montessori halka sunumları ile bireysel sunumları karşılaştırma durumları kategorileri adı altında 7 farklı alt tema tespit edilmiştir.

Montessori materyallerini kullanma durumlarına ait bulgular Tablo 4.11.'de detayları ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Akran Eğitime İlişkin Bilgi Durumları

	Alt Temalar	f
Sınıf İçerisinde Akran Eğitimi	İki Farklı Yaş tek Sınıfta	5
	Yardımlaşma	5
	Rehber Olma	1
	Kız Öğrenciler Daha Yol Gösterici	1
	Gözlem Yapma İmkânı	1
	Ön Öğrenme	1
	İyi Anlaşma	1

Sınıf İçerisinde Akran Eğitimi kategorisinde; iki farklı yaş tek sınıfta, yardımlaşma, rehber olma, kız öğrenciler daha yol gösterici, gözlem yapma imkânı, ön öğrenme, iyi anlaşma ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema 5 katılımcının beyanı ile “iki farklı yaş tek sınıfta ve yardımlaşma” olmuştur. Bunu 1 katılımcının belirttiği diğer alanlar takip etmektedir.

Bu sorular karşısında katılımcılar verdikleri cevapları iki ayrı kısımda yanıtlamıştır.

*İlk soruda katılımcı öğrenciler sınıflarında 2 farklı yaş grubunun yer aldığını; 1 ve 2. sınıfların tek bir sınıfta, 3 ve 4. sınıfların tek bir sınıfta eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

*İkinci soruda katılımcı öğrenciler, farklı yaş grubundaki sınıf arkadaşları ile iyi anlaştıklarını, akademik çalışmalarda birbirlerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle büyük yaş grubunun, küçük yaş grubunu daha fazla desteklediğini materyallerin kullanımı, yerlerini bulma, yerleştirme gibi hususlarda yol gösterici durumunda olduklarını anlıyoruz. Katılımcı öğrenciler ayrıca kız arkadaşlarının daha fazla yardımcı konumda olduklarını da eklemiştir. Küçük yaş grubunda yer alan katılımcı öğrencilerden biri, büyük yaştaki arkadaşlarının sunumlarını izlediğini ve dâhil olduğunu, hatta bazen büyüklerin yapamadığı soruları yapabildiğini ifade etmiştir. Kendini büyük hissettiğini de belirterek mutlu olduğunu anlatmıştır.

Öğrencilerin sınıf içerisinde akran eğitimine ilişkin bilgi durumları alt temasına dair öğrenci görüşlerinin tamamı aşağıda verilmiştir:

Katılımcı Öğrenci Görüşleri;

“a) Sınıfımızda 2 tane sınıf düzeyi var.

b) Diğer sınıf düzeyindeki arkadaşlarımla ilişkilerim güzel akademik çalışmalarda da birbirimize yardım ediyoruz.” (Öğrenci 1)

“a) İki tane düzey var. 3 ve 4. sınıf

b) İlişkimiz normal. Yardımcı olamıyoruz çünkü online eğitimdeyiz. Ama daha önceki senelerde birbirimize yardımcı oluyorduk. Kız arkadaşlarım bana daha çok yardım ediyor.” (Öğrenci 2)

“a) İki sınıf bir aradayız. 3 ve 4. Sınıf olarak.

b) Diğer sınıf düzeyindeki arkadaşlarımla ilişkilerim çok iyi. Akademik çalışmalarda birbirimize çok yardımcı oluyoruz. Onların sunumlarını izlemek veya dâhil olmaktan da mutluluk duyuyorum. Hatta bazen onların yapamadığı soruları yapabiliyorum. Kendimi onlar gibi büyük hissediyorum.” (Öğrenci 3)

“a) Ben 4. Sınıftayım bir de bizim sınıfta 3. Sınıflar var.

b) İlişkilerim iyi. Evet yardımlaşma oluyor. Bana kendi sınıf düzeyim daha çok yardımcı oldu. Çünkü benden küçük olanlara ben daha çok yardımcı oluyorum. Bir de en yakın arkadaşım bizim sınıfa yeni geldi ve Montessori 'yi hiç bilmiyor ben ona materyallerin yerini gösteriyorum, nasıl kullanacağını anlatıyorum, sınıfın kurallarını unuttunca hatırlatıyorum.” (Öğrenci 4)

“a) Yani demek istediğiniz sınıfta kaç yaş grubu var tabiki iki tane. Ama ben sınıf atladım bu sene çünkü yaşuma göre bir üst grupta olmalıydım. Sınava girdim ve başarılı olunca kendi grubuma dahil oldum.

b) Diğer arkadaşlarımla ilişkilerim iyi ve güzel. Akademik çalışmalarda birbirimize yardım ediyoruz.” (Öğrenci 5)

4.3.3. Öğrencilerin Montessori Eğitimini Farklı ve Yararlı Bir Eğitim Olarak Görme ile İlgili Bulgular

Bu bölümde katılımcılara “Montessori eğitimi sence farklı bir eğitim mi sana ne gibi katkılar sağladı?” soruları yöneltilmiştir. Tablo 4.12.’de ayrıntıları verilmekte olan tema doğrultusunda, öğrencilerin Montessori materyallerini kullanma durumları ve öğrencilerin Montessori halka sunumları ile bireysel sunumları karşılaştırma durumları kategorileri adı altında 10 farklı alt tema tespit edilmiştir. Montessori materyallerini kullanma durumlarına ait bulgular Tablo 4.12.’de detayları ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Montessori Sisteminin Farkları ve Yararlarına İlişkin Bilgi Durumları

	Alt Temalar	f
Öğrencilerin Montessori Sisteminin Farkları ve Yararlarına Dair Bilgileri	Olumlu ve Zevkli	4
	Materyal Destekli Hızlı Öğrenme	4
	Kendi Hızında Öğrenme	2
	Proje Hazırlama ve Sunma	1
	Bireysel Sunumlarla Tekrar Çalışmaları	2
	Özgüven Gelişimi	1
	Öğretmen İlgisi	2
	Kurallı Sınıf Ortamının Önemi	2
	Özgür Çalışma Ortamı (Yer Halısı, Masa vb.)	2
	Kesintisiz Montessori Saatinde Sıkılma	1

Öğrencilerin Montessori Sisteminin Farkları ve Yararlarına Dair Bilgileri kategorisinde; olumlu ve zevkli, materyal destekli hızlı öğrenme, kendi hızında öğrenme, proje hazırlama ve sunma, bireysel sunumlarla tekrar çalışmaları, özgüven gelişimi, öğretmen ilgisi, kurallı sınıf ortamının önemi, özgür çalışma ortamı (yer halısı, masa vb.) ve kesintisiz Montessori saatinde sıkılmaya ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema 4 katılımcının beyanı ile “olumlu ve zevkli, materyal destekli hızlı öğrenme” olmuştur. Bunu 2 katılımcının belirttiği 5 farklı alt alan takip etmektedir.

Öğrenciler bu bölümde okullarında aldıkları Montessori eğitimini değerlendirmişlerdir. Katılımcı öğrencilere göre aldıkları eğitim diğer okulların verdiği eğitime göre olumlu yönde farklılıklar içeriyor.

Öğrenciler derslerde çoğunlukla materyal desteğiyle öğrendiklerini, istedikleri sürede, kendi hızlarında çalışabildiklerini beyan etmişlerdir. Ayrıca anlamadıkları konuları öğretmenlerinin bir kereden fazla olacak şekilde bireysel olarak anlayana kadar tekrarladıklarını, kendileriyle çok ilgilendiklerini de eklemişlerdir.

Materyallerin hızlı öğrenmeye ve dersi sevdirmeye olan katkısı üzerinde durmuşlardır. Sınıf içerisinde istedikleri gibi oturduklarını örneğin yer halısında veya masada özgürce oturabildiklerini anlatmışlardır.

Katılımcı öğrenciler; istedikleri dersten ya da konudan proje, sunum hazırlayabildiklerini ve bundan mutluluk duyduklarını, özgüvenlerinin bu sayede geliştiğini, kuralların önemini sistem sayesinde kavradıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin çoğu olumlu katkılarını ifade ederken katılımcı öğrencilerden birisi sistemin olumsuz sayılabilecek yönlerini de açıkça dile getirmiştir. Kesintisiz Montessori saatinde (Kesintisiz 3 saat) çok sıkıldığını, herkesin farklı bir ders üzerinde çalışmasından yana olmadığını, teneffüs saatlerinin olmamasının onu çok rahatsız ettiğini, kendinin çalışmasını bitirdiğinde zekâ oyunu vb. oyunlar oynama hakkının olduğunu fakat karşısında onunla oynayabilecek arkadaşının olmadığını belirtmiştir. Arkadaşlarıyla aynı anda çalışmalarının bitmemesi sebebiyle birlikte dinlenme, sohbet etme aktivitesini yapamadıklarını eleştirerek anlatmıştır.

Öğrencilerin Montessori sisteminin farkları ve yararlarına dair görüşlerinin tamamı aşağıda verilmiştir:

Katılımcı Öğrenci Görüşleri;

“Montessori eğitimi bence farklı bir eğitim çünkü orada materyallerle çalışıyoruz, bana çok güzel katkılar sağlıyor. Örneğin matematik dersinde yuvarlama konusunu anlamamıştım. Öğretmenim bana bu konuyu 3 kere materyalle ve bireysel olarak anlattı. Sonra içimden dedim ki iyi ki bu okuldayım ve iyi ki materyallerle istediğim kadar çalışma hakkına sahibim.” (Öğrenci 1)

“Daha hızlı öğrenmemi sağladı. Bana okulu sevdirdi. En sevmediğim tarafı teneffüsü olmaması. Bütün derslerin aynı anda olmasını sevmiyorum. Konuşmayı çok seviyorum. Herkes bireysel çalıştığı için sohbet edemiyorum. Dersten sıkılınca yine tek başıma bir şeyler yapabiliyorum. Mesela kitap okuyorum. Zekâ oyunu oynamak istiyorum ama arkadaşımın çalışması bitmemiş oluyor, oynayamıyorum. Montessori saati 3 saat sürüyor ancak öğle arasında oynayabiliyoruz.” (Öğrenci 2)

“Montessori eğitimi dışında bir eğitim almadım. Ama kuzenlerimden gördüğüm kadarıyla biz sınıfta çok daha rahatız ve konuları kendi hızımıza göre alıyoruz. Materyallerle çalışıyoruz. Sınıf içi çalışmalarımız bazen bir hafta sürebiliyor; ancak hiçbir arkadaşım benim çalışmama dokunmuyor, benim bitirmemi bekliyor. Bunları diğer okullarda yapmak pek mümkün değil. Halka şeklinde oturmak, gerektiği zaman yerde, ihtiyacım olduğunu hissettiğimde masada çalışmak da benim için güzel.” (Öğrenci 3)

“Daha renkli. Daha zengin bence. Daha çok ilgi görüyorum. Proje yapmayı, sunum yapmayı seviyorum. Bu konuda kendime güveniyorum. Doğru

davranmayı, derslerimi dinlemeyi, saygı göstermeyi öğrendim. Artık sınıf kurallarına uymayı ve davranışlarımı güzelleştirmeyi öğrendim. Arkadaşlarıma iyi örnek olacağım. Uzaktan eğitimde canlı derste her şey kilitli olduğu zaman sinirlenmemeyi öğrendim. Öğretmen sözü dinlemeyi öğrendim. Bu dediklerimi sürdürmek için size öğrenci sözü veriyorum.” (Öğrenci 4)

“Montessori eğitimi çok farklı ve güzel bence. Matematik konularında materyaller ile matematiğim daha iyi oldu. Okumayı öğrendim sonra yazmayı öğrendim ve güzel yazdım. Kozmik dersinde gezegenler hakkında güzel şeyler öğrendim.” (Öğrenci 5)

4.3.4. Öğrencilerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimi Değerlendirmeleri, Montessori Eğitimini Bu Süreçte Ne Ölçüde Alabildikleri ile İlgili Bulgular

Bu bölümde katılımcılara “a)2019-2021 yılları aralığında yaşanan Covid- 19 salgını sebebiyle uzaktan yürütülen eğitime düzenli ve etkin olarak katılabildin mi? b) Yüz yüze eğitim gördüğün dönemde okulda yapabildiğin çalışmaları uzaktan eğitimde yapabildin mi? c) Öğretmenin materyalleri önceki gibi kullanabildi mi, konuları öğrenme de güçlük yaşadın mı?” soruları yöneltilmiştir. Tablo 4.13.’de ayrıntıları verilmekte olan tema doğrultusunda; durumları kategorileri adı altında 9 farklı alt tema tespit edilmiştir. Montessori materyallerini kullanma durumlarına ait bulgular Tablo 4.13.’de detayları ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 4.13. Covid-19 Salgın Dönemi- Uzaktan Eğitimde Montessori Eğitimini Alabilme Durumuna İlişkin Bilgi Durumları

	Alt Temalar	f
Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Montessori Eğitimi	Düzenli Katılım	4
	Aile Desteği	2
	Teknik Sorunlar	2
	Materyal Kiti Eğlenceli ve Öğretici	5
	Bireysel Etütlerle Takviye	1
Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadığı Güçlükler	Materyal Yetersizliği ve Üzülme	4
	İleri seviye akademik çalışmalar eksik	1
	Uzaktan Bireysel ve Grup Sunumları Yetersiz	2
	Uzaktan Eğitimde Ortamın Sürekli Değişmesi	1

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Montessori Eğitimi kategorisinde; düzenli katılım, aile desteği, teknik sorunlar, materyal kiti eğlenceli ve öğretici, bireysel etütlerle takviyeye ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema 5 katılımcının beyanı ile “materyal kiti eğlenceli ve öğretici” olmuştur. Bunu 4 katılımcının belirttiği “düzenli katılım” alt teması takip etmektedir.

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadığı Güçlükler kategorisinde; materyal yetersizliği ve üzülmeye, ileri seviye akademik çalışmalar eksik, uzaktan bireysel ve grup sunumları yetersiz ve uzaktan eğitimde ortamın sürekli değişmesine ilişkin alt temalar bulunmaktadır. En fazla görüş belirtilen alt tema 4 katılımcının beyanı ile “materyal yetersizliği ve üzülmeye” olmuştur. Bunu 2 katılımcının belirttiği “uzaktan bireysel ve grup sunumları yetersiz” alt teması takip etmektedir.

Bu sorular karşısında katılımcılar verdikleri cevapları üç ayrı kısımda yanıtlamıştır.

*İlk soruda katılımcı öğrenciler, pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitime düzenli olarak katıldıklarını, annelerinin desteğine ihtiyaç duyduklarını bazen de yaşadıkları teknik sorunlar nedeniyle güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

*İkinci soruda katılımcı öğrenciler, uzaktan eğitim döneminde okulda kullandıkları materyalleri kullanamamanın üzüntüsünü dile getirmişlerdir. Öğretmenlerinin bazı materyalleri eve yolladığını ama materyalleri farklı ortamlarda olduklarında yanlarına almayı untabildiklerini ve aksamadan dolayı üzüntü yaşadıklarını anlatmışlardır.

Katılımcı öğrenciler bazı konuları materyal olmadığı için öğrenemediklerini ya da geç öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Başka bir katılımcı ise ileri düzey Kozmik ve Matematik konularını materyal sayesinde öğrenebilecekken evde sadece bilgisayarla öğrenemediğini belirtmiştir.

*Üçüncü soruda katılımcı öğrenciler, öğretmenlerinin materyalleri önceki gibi kullanamadıklarını ama okullarının Montessori’de kullandıkları materyallerin bazılarının maketlerini hazırladıklarını, kutu içinde eve gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Okuldaki materyal gibi gerçeğine uygun olmasa da materyalleri

kullanmanın eğlenceli olduğunu, ekran başından da olsa öğretmenleri ile öğrendikleri konuyu bu şekilde işlemenin öğretici ve zevkli olduğunu söylemişlerdir.

Materyal eksikliğini, öğretmenlerin bireysel etüt ile kapatmaya çalıştıklarını verilen ifadelerden anlayabiliyoruz. Süreçte öğrenciler genel olarak öğrenmeyle ilgili ciddi bir güçlük yaşamadıklarını beyan etmişlerdir.

Covid-19 salgın dönemi- uzaktan eğitimde Montessori eğitimini alabilme durumuna ilişkin öğrenci görüşlerinin tamamı aşağıda verilmiştir.

Katılımcı Öğrenci Görüşleri;

“a) 2019 2021 yılları arasında yaşanan COVID-19 salgını sebebiyle uzaktan yürütülen eğitime düzenli ve etkin olarak katılabildim.

b) Yüz yüze eğitim de gördüğüm dönemde okulda yapabildiğim çalışmalarını uzaktan eğitim de yapabildim hocalarım online platformdan bizlere Montessori materyallerini ellerinden geldiği kadar yaptırmaya çalıştılar.

c) Öğretmenim materyalleri önceki gibi kullanamadı Covid 19 salgını olduğu için. Ama konuları öğrenmede güçlük yaşamadım çünkü hocalarım bizlere konuları çok güzel bir şekilde anlattılar.” (Öğrenci 1)

“a) Evet, katıldım. Ama bazen annemin işyerinde internet kesilince ve bilgisayarın sesi bozulunca katılamadım. Öğretmenim soru sorunca da cevaplayamadım.

b) Hayır materyaller yoktu. Hep bilgisayardan baktık. Bazı konuları öğrenemedim. Öğretmenim eve materyaller yolladı. Ama biz onları bazen annemin işyerinde olduğum için yanımıza almayı unuttuk. Derste çalışmamı yapamadım, bazen de çok üzüldüm.

c) Konuları öğrenmekte sorun yaşamadım. Ama bölmeyi materyalle görsem daha iyi olabilirdi. Öğretmenim bireysel etüt yaptı her hafta öğrenemediğim konuları bana hep tekrar tekrar anlattı. Zor da olsa öğrendim.” (Öğrenci 2)

“a) Uzaktan eğitime düzenli ve etkin bir şekilde katıldım. Hiçbir dersimi kaçırmadım.

b) Yüz yüze eğitimde gördüğüm bireysel sunumları uzaktan eğitimde alamadım. Kitaptaki konular dışında Montessori ile ilgili kozmik eğitimler veya ileri matematik sunumları veriliyordu. Bu da covid-19’dan dolayı olamadı.

c) Öğretmenimiz materyalleri önceki gibi kullanamadı, ama okulumuz Montessori’de kullandığımız materyallerin bazılarının maketlerini hazırladı ve bize kutu içinde verdi. Bu konularda bu materyalleri kullanmak eğlenceliydi. Ekran başından da olsa öğretmenimiz ile öğrendiğimiz konuyu bu şekilde işlemek öğretici ve zevkliydi. Konuları öğrenmede güçlük yaşamadım. Ama okulda olsaydım belki öğretmenim bu konuların daha üstünde alıştırmalar bana verirdi.” (Öğrenci 3)

“a) Annem sayesinde her zaman düzenli katılabildim. Unutunca beni her zaman uyardı, hatırlattı.

b) Maalesef okuldaki gibi eğitim alamadım. Ama bireysel etütlere katıldım, anlamadıklarımı bana tekrar anlattılar. Bazen de annem, ağabeylerim, babam yardım ettiler.

c) Öğretmenler dersi eğlenceli yapıyorlar. Bazen zorluk yaşadım. Yüz yüze eğitim için okula gittiğimizde konuları tekrar yaptık. Materyalleri kullanabildik.” (Öğrenci 4)

“a) Evet her zaman katıldım, ama bazen annem öğretmen olduğu için telefondan katıldım, ekran küçük olduğu için çok iyi göremedim, annemi arayanlar oluyordu, ekranı kapatıyordu. Bazen sıkıntılar yaşadım.

b) Hayır bazılarını yapabildim. Çünkü bütün materyaller okulda, evde bazı malzemelerle kendimiz materyal yaptık.

c) Evet kullandı, Fuyo kitinden ve web sitelerden etkinlikler yaptık. Projeler yaptık ve hiçbir konuda güçlük çekmedim.” (Öğrenci 5)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölüm, araştırma neticesinde elde edilen sonuçları kapsamaktadır. Ayrıca araştırmacılara, Montessori alanında hizmet veren yöneticilere ve sistemi uygulayan sınıf öğretmenlerine yönelik öneriler de yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

İlkokul düzeyinde Montessori metodolojisini kullanan sınıf öğretmenlerinin, Montessori ilkokulunda çocuğu eğitim alan velilerin ve bu ilkokulda eğitim gören öğrencilerin; Türkiye’de ilköğretim kademesinde, Montessori eğitim sisteminin uygulama ve adaptasyon sürecine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesini amaçlayan bu araştırma kapsamında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sonuçlar dört ayrı kategoride sıralanacaktır.

5.1.1. Türkiye’de Montessori Eğitime Yönelik Yapılan Uygulamalar

- Katılımcı öğretmen ve veliler, kasıtlı olarak düzenlenmiş fiziksel çevrenin önemini ve yararını belirtmekte.
- Katılımcı öğretmen, veliler ve öğrenciler; somut Montessori materyallerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisine ilişkin pozitif bir tutuma sahiptirler.
- Montessori sınıflarında kuralların ve düzenin öğrenme ortamını sakinleştirdiği hususunda hemfikir durumundadırlar.

- Öğrencide sorumluluk, yardımlaşma, iş birliği gibi yetileri geliştirme amaçlı yapılan sınıf görev dağılımları Montessori sınıflarının olmazsa olmazı durumundadır.

- Tüm katılımcılar, Montessori sınıflarında verilen eğitimin üç ayrı sınıflama ile yapıldığını beyan etmişlerdir:

1. Halka saatinde toplu olarak öğrenme,
2. En fazla üç kişilik grupla etkileşimli öğrenme,
3. Bireysel öğrenme

- Montessori felsefesinin öngördüğü “öğrencinin özgür seçimler yapabilmesi” kuralı katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Özellikle bu konuda öğrenciler pozitif yönde duygularını ifade etmişlerdir.

Örnek:

- *İstediği alanda çalışabilme,

- *Seçimde bulunduğu konu üzerinde istediği saat ve gün kadar çalışabilme,

- *Dilediği pozisyonda yani çalışma halısı veya masada çalışabilme,

- *Akran tercihinde bulunma ve ortak projeler yürütebilme vb.

- Ev ödevleri hususunda, öğretmenlerin ev ödevlerini bir haftalık toplu olarak verdiği ve öğrencilerin bir hafta boyunca istedikleri sürede, istedikleri saatte yapabileme özgürlüğüne sahip olduğu görülmüştür.

- Öğrenci Montessori sınıfında özgürce hareket ederken, öğretmenler öğrenci takibini günlük ve haftalık planlarla sağlamaktadırlar.

- Öğrenciler gün ve hafta içerisinde yaptıkları çalışmalarını, aldıkları ders sunumlarını kayıt altına almaktadırlar.

- Katılımcı öğretmenler kesintisiz Montessori saatinin odaklanma, dikkati devam ettirme, başladığı işi bitirme, sorumluluk alma olgularına katkı sağladığını belirtmişlerdir.

- Katılımcı öğrenciler ise kesintisiz üç saatlik Montessori eğitimini eleştirmişlerdir. Eleştirilerinde sosyalleşemedikleri, arkadaşlarıyla yeteri kadar oynayamadıkları ifade edilmiştir.

- Veli toplantıları bireysel olarak gerçekleşmekte, toplantıda öğrenci tarafından hazırlanmış sunum dosyası öğretmenler tarafından yazılı ve sözlü olarak yorumlanmaktadır.

- Eğitim- öğretimin sonunda MEB karnesinden hariç çocuklar tüm alanları kapsayan özel bir karne almaktadırlar. Öğretmenler her dersi ve her kazanımı öğrenciler için ayrı ayrı yazılı rapor halinde değerlendirmektedirler.

5.1.2. Montessori Eğitiminin, Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu ve Montessori Sınıfında Karışık Yaş Grupları

- Montessori eğitimi veren öğretmenlerin MEB müfredatına bağlı kaldığı, ek olarak Montessori metodunda yer alan konuları da MEB konuları ile ilişkilendirerek belli bir plan dahilinde uyguladıkları anlaşılmıştır.

- Öğretmenler MEB ve Montessori kazanımlarını verirken Montessori metodolojisini ve uygun materyallerini kullanmakta hatta konuya göre ellerinde materyal yoksa kendi imkanlarını kullanarak materyal üretmektedirler.

- Türk eğitim sisteminde öğrencilerin derse giriş-çıkışları ile ilgili olarak zil uygulaması kullanılmaktadır. Bu noktada Montessori sınıflarında öğrencilerin kendi zaman planlamasını yapabilmesi için öğrenciler saate bakarak, kum saati kullanarak programlarını takip etmektedirler.

- Montessori metodolojisini benimseyen örneklem okul, Türk milli kültür öğelerini Montessori felsefesine uygun olarak vermekte, branş derslerinde ise tüm öğretmenler derslerini metodolojiye uygun olarak planlamaktadırlar.

Örneğin: Sanat, müzik, dil, din gibi derslerin bireysel olarak ve materyal desteğiyle işlenmesi.

- Katılımcı velilerin ifadelerine göre Türk eğitim sisteminin zorunlu değerlendirme sınavlarının olduğu bu sebeple büyük yaş gruplarında deneme sınavlarının yapıldığı, oturma düzenlerinin, kullanılan ders kaynaklarının, kullanılan yöntemlerin farklılaştığı belirtilmiştir.

- Örneklem özel Montessori ilkokulunda anasınıfı düzeyinin üç farklı yaş grubundan oluştuğu, ilkokul kademesindeki sınıflarının ise iki farklı yaş grubundan oluştuğu belirtilmiştir.

- Karışık yaş grubunun asıl hedefi akran eğitimidir. Akran eğitimi olan sınıflarda sağlıksız rekabetin yer almadığı, sosyal ilişkilerin, iş birliğinin, yeteneklerin ön plana çıktığı, birbirlerinin yeteneklerinden faydalandıkları ifade edilmiştir.

- İki farklı sınıf seviyesinin bir arada olmasının gizil öğrenmeye katkısının olabileceği de öngörülmüştür.

- Katılımcı veliler karışık yaş gruplarının bir arada olmasının olumsuz yönlerini de detaylandırmışlardır.

- Liderlik vasfının kendinden büyük çocukların olduğu bir sınıfta körelebileceğini, akademik konularda büyük çocukların yaptıklarını yapamadığında başarısızlık duygusuna kapılabileceklerini, kendinden fiziksel olarak daha büyük olan çocukların sınıf içerisinde ya da bahçe saatlerinde akran zorbalığı yapabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca büyük yaş olan öğrencinin kendinden küçük öğrencilerle rekabete girebileceği ve gerileme gösterebileceği söylenmiştir.

- Öğretmenlerle ilgili gözlemlerini de paylaşan katılımcılar öğretmenlerin fazlaca yorulduğunu ve enerjilerinin yaş gruplarından dolayı azaldığını belirtmektedirler.

- Katılımcılar sistemin güzel olduğunu ama müfredat kaygısının öğretmenin dağılmasına sebep olduğunu, çok yönlü çalışması, planlı hareket etmesi ve özellikle başöğretmenin yaş gruplarını iyi tanması ve yönlendirmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bunlardan biri yetersiz geldiğinde farklı yaş gruplarının sınıfın ve öğretmenin başarısını aşağıya çekeceğini öngörmüşlerdir.

5.1.3. Montessori Eğitimi Faydaları, Sınıf Düzeylerine Göre Kısa ve Uzun Vadede Çıktıları

- Katılımcı görüşleri, Montessori eğitiminin faydalı olduğu yönündedir. Kolay, hızlı ve kalıcı öğrenme daha çabuk gelişmektedir. Somut çalışabilen öğrenciler dersi severek dinlerler.

- Montessori sisteminde bireysel öğrenmenin öğrenci ile birebir de geçirilen sürede onları keşfetme, tanıma imkânı sağladığı ifade edilmiştir.

- Montessori sisteminde öğrenci kendi hızında ilerler, hiç kimse ile kendini kıyaslamaz, öğrenmesi gerekenleri minimum düzeyde öğrenmek zorunda olduğunu bilir ve kendi kapasitesi dahilinde yeni sunumlar alabilir.

- Sistem içerisinde öğrenciler; kendi öğrenme yöntemini bulabilir, tek başına sorumluluk alarak, konsantrasyon sağlayarak, bağımsız çalışabilir.

- Katılımcı öğretmenler, Montessori eğitimi alan öğrencilerin hayata katılma, sosyalleşme, günlük yaşam becerilerini kazanma olgularına daha erken yaşlarda sahip olabildiklerini vurgulamışlardır.

- Montessori sisteminin en temel amaçlarından biri çocuğun sorumluluk duygusunu kazanmasıdır. Bu bağlamda sorumluluklar çocuk tarafından yerine getirilmediğinde yaptırımlar(sonuçlar) söz konusu olur. Ödül ve ceza gibi pekiştirenler yerine “yaptırım- sonuçlar” kullanılır ve bu yaptırımlar ya da sonuçlar öğrenci tarafından önceden biliniyordur. Öğrenci hiçbir şekilde ceza aldığını düşünmez, suçlama eğilimine girmez.

- Katılımcı öğretmen ve veliler; eğitimin çıktılarını deneyimleyerek, yaparak ve yaşayarak öğrenen bireylerin kendi kendine yetebilen, öğrendiğini düşünen, sorgulayan, utanmadan ifade edebilen, özgüveni yüksek, öz disiplinini gerçekleştirmiş, mutlu bireyler olabileceğini ifade etmişlerdir.

5.1.4. Covid- 19 Salgını Sebebiyle Uzaktan Yürütülen Eğitim- Öğretim Süreci ve Montessori Eğitimi

- Covid-19 pandemisi sebebiyle 2019 yılının mart ayından, 2020-2021 eğitim-öğretim yılını da kapsayacak şekilde eğitim- öğretim faaliyetleri zorunlu olarak, uzaktan yani dijital ortamda sürdürülmeye başlanmıştır.

- Okulların kapatılması ile eğitim camiası bu süreçte yaşananlardan psikolojik olarak etkilenmişlerdir.

- Öğretmenlerin alışık olduğu bir durum olmamakla birlikte, dijital ortamda eğitim verme konusunda tecrübesiz oldukları ve ilk günlerde zorluklar yaşadıkları verilen ifadelerden anlaşılmıştır.

- Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenciler bilgisayar, internet gibi teknik donanımları bulmada güçlükler yaşamışlardır.

- Süreçte öğretmenler, kurumları tarafından donanımcı desteklenmiş, öğretmenlere Web2 araçlarını kullanabilmeleri için hizmet içi online eğitimler verilmiştir.

- Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin Montessori eğitiminden taviz vermedikleri, kısıtlı da olsa bireysel ve grup sunumlarına devam ettikleri, özellikle okuma- yazma sürecinde olan öğrencileri ile düzenli okuma ve dikte çalışmaları yapabildikleri verilen ifadelerden anlaşılmıştır.

- Velilerin ifadesine göre ise online eğitimde; toplu ders yapılmış, seviye farklılıkları dikkate alınmadan iki farklı sınıf düzeyi bir arada ders yapmıştır. Montessori

felsefesinde yer alan kesintisiz çalışma süreci vb. temel prensipler online ortamda uygulanamamıştır.

- Uzaktan eğitimde katılımcı öğretmenler, MEB müfredatına bağlı kalmışlar ama Montessori konularını da farklı ders başlıkları altında verebilmişlerdir.

Örneğin:

Atölye Dersi: Günlük yaşam becerilerini kapsamakta,

Kozmik Dersi: Coğrafya ve Fen alanını kapsamakta,

- Montessori materyallerini uzaktan eğitim sürecinde kullanamayan öğretmenler alternatif uygulamalara yönelmişler ve web2 araçlarından yararlanmışlardır. Montessori'ye özgü çalışmaları genelde kâğıda döküp, ödev olarak evlere yollamışlardır.

- Katılımcılar web2 araçlarını faydalı bulmuşlar, başarıyla kullanabilmişler, öğrenciler de derslerinde daha etkin ve aktif olabilmışlerdir.

- Öğrencilerin somut öğrenmelerini desteklemek amacıyla öğretmenler, materyal üreten profesyonel bir firma ile anlaşarak, Montessori materyalleri ürettirmiş ve öğrencilerin evlerinde çalışmaları sağlanmıştır.

- Süreçte materyal desteği ile kolay ve hızlı öğrenebilen çocukların evdeyken bilgisayar ekranında kavrama sorunu yaşadıkları gözlemlenmiştir. Yine okulda ileri düzey sunumları alabilecekken, evde sadece öğrenilmesi gereken konuları öğrenmişlerdir. İleri seviyede sunumlar alamamışlardır.

- Öğretmenler; öğrencileri interaktif olarak birçok projeye dahil etmişler deney, kulüp, sunum ödevi gibi vesilelerle Montessori'nin yaşayarak öğrenme felsefesini olabildiğince uygulamışlardır.

- Sürecin ilk günlerinde öğrencilerin uzaktan eğitime daha aktif ve etkin bir şekilde katılım sağladıkları fakat zaman geçtikçe uzaktan eğitimin sunduğu pasif rolden sıkıldıkları da ifadelerde yer almaktadır.

- Öğrenciler; uzaktan eğitim sürecinde derslere girmede, teknik sorunları aşmada, ödev takibinde ebeveynlerinin desteğine ihtiyaç duymuşlardır. Çalışan veliler ise derse zamanında ve hazırlıklı olarak katılması gereken çocuklarını yeteri kadar destekleyip, takip edememişlerdir.

- Bu süreçte eğitimin kalitesini düşmüş, gizli maliyetler ortaya çıkmıştır. Öğrenciler teknolojiye yaklaştıkça verilen imkanları kötüye kullanabilmişler, teknoloji bağımlılığı gibi sorunlar baş göstermiştir.

- Tüm iletişim kanallarından uzakta olunması öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin iletişimle ilgili tutumlarını olumsuz etkilemiştir.

- Öğrencilerin yüz yüze eğitime geçtiklerinde ya da sosyal hayatlarına geri döndüklerinde ikili ilişkilerde zorlanacakları, iletişim kurmada güçlük yaşayacakları, okul ortamında kurallara uymada direnç gösterebilecekleri öngörülmüştür.

- Sonraki yıllara ait oluşturulacak müfredatın, öğrenme kayıplarını giderecek şekilde düzenlenmesi (kazanımların azaltılması, tekrar çalışmalarının artırılması vb.) ve hatta ilgili yaş gruplarının gireceği sınavların bu bağlamda dikkate alınarak hazırlanması söz konusu olabilir.

- Sonuç olarak sürecin normale dönmesiyle verilen eğitimin tekrarına gidilmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına bakılması gibi sonuçlar doğacaktır. Yüz yüze eğitime geçildiğinde de uzaktan eğitim faaliyetlerine bir miktar devam edilebilecektir.

5.2. Tartışma

Eğitim alanında yapılan ve yapılacak olan reform çalışmaları eğitimcilerin, siyasetçilerin belki de tüm toplumun her daim üzerinde düşündükleri önemli bir konu

olmuştur. Geçmişten bugüne devlet eliyle ya da eğitim bilimcilerinin etkisiyle birçok reform gerçekleşmiştir. Gerçekleşmiş her reform bir öncekinden bağımsız olmamakla birlikte yeni bir anlayış ve bakış açısı getirmiş, toplumların gelişmesini sağlamıştır. “Ergün (1990), Yanardağ (2016) ve Sungu’ nun (1994)” yaptıkları araştırmalarda tartışıldığı gibi Türkiye’ de yapılan eğitime dair reformlar kendi kültürünü yansıtmakta ise de farklı ülkelerin reform çalışmalarının etkisinde kalmıştır. Osmanlı Devleti’ nin son dönemlerinde yapılan tüm çalışmalar ilk olarak askeri okullarda yapılmıştır. Kız okullarının açılmasıyla birlikte eğitime olan bakış açısı farklılaşmış, dini eğitim veren mektepler yaygınlaşmaya başlamıştır. Cumhuriyetin ilanı ile harf inkılabının yapılması, modern okulların açılması, köy enstitülerinin devreye girmesi eğitime olan ilginin artmasına sebep olmuştur.

Eğitim şuralarında alınan kararlar bu tarihsel değişimleri açıkça ortaya koymuştur. 2023 Eğitim vizyonu ile eğitimi yeniden dizayn etmeye çalışan MEB henüz yolun başındadır. Gelenekçi eğitim çizgisinden teorikte çıkmak için daha çok özverili çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Teknolojinin sunduğu imkânlar, sosyal medya etkisi çocukların eğitim ihtiyaçlarını farklılaştırmıştır. Arayış içerisinde olan ebeveynler alternatif eğitim sistemlerine yönelmişlerdir. Geçmişten bugüne dek güncelliğini koruyabilen, kendini sürekli revize edebilen eğitim metotlarının yanı sıra modası geçmiş, uygulanamamış eğitim metotları da mevcuttur. Maria Montessori’ nin çocukları merkeze alan Montessori eğitim modeli 100 yılı aşkın bir süredir güncelliğini korumayı başarmıştır ve güncel olmaya da çocuk doğası değişmediği sürece devam edecektir. Montessori’ nin sisteminin tılsımı çocuğun doğasında saklıdır. Montessori önce çocuğu gözlemlemiş, deneysel çalışmalar yürütmüş ve izlenimlerini metotlaştırmıştır. Pollard (1996), Pignatari (1967), Aydın (2006), Montessori (1975), Schafer (2006) ve De Bartolomeis (1973) yaptıkları araştırmalarda tartışıldığı gibi Montessori’ nin hayatına, entelektüel düşünme sistemine ve yazdığı eserlere bakıldığında önemli bir bilim insanı olduğu görülmektedir. Ortaya koyduğu metot farklı bilim adamları tarafından tartışılrsa da başarısı birçok kere ispat edilmiştir.

Montessori çocuğun doğasına müdahale etme dürtüsünü engelleyemeyen yetişkinler için bir dizi yetişkin gözlemi yapmış ve yetişkinlere asıl müdahalenin yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu düşünceyle konferanslar ve eğitimler vermiştir.

Montessori çocuğun gelişimini  evre ile gruplandırmış ve her yaş grubunda farklı yetileri kazandığını tespit etmiştir. Çocuğun kişilik, karakter, vicdan gibi önemli yapı taşlarının ilk evrede gerçekleştiğini belirtmiştir. Çocuğun zgr olma içgüdüsünün ona öğrenmenin, keşfetmenin yolunu açtığını fark etmiştir. Kasıtlı olarak düzenlenmiş fiziksel vrenin de çocuğun keşfine yol gösterici olduğu kabul edilmektedir.

Montessori (1953), **Mazzetti** (1962), Hesapçıoğlu (2008), Gutek (2006), De Santis (1953), Cüceloğlu (1993) ve Pollard (1996) yaptıkları araştırmalarda tartışıldığı gibi ilk ve ikinci evrede somut yaşantıların, aktif olmanın altını çizen Montessori çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini doğasına uygun bulur. Özellikle John Dewey ve Piaget ile düşünce açısından birleştikleri noktalar vardır. Bu üç bilim insanının ortak özelliği klasik eğitim anlayışlarına karşı çıkmaları, çocuğun hareket özgürlüğüne ve somut materyallere olan ihtiyaına önem vermeleridir diyebiliriz.

Araştırma verilerine göre de “ğrencinin zgr seçimler yapabilmesi” kuralı sıklıkla dile getirilmiştir. Özellikle bu disiplin kapsamında öğrencilerin istedikleri alanda çalışma, seçimde bulunduğu konu üzerinde istediği saat ve gün kadar kalabilme, dilediği pozisyonda yani çalışma halısı veya masada çalışabilme, akran tercihinde bulunma, ortak projeler yürütebilme ve ev ödevlerini bir hafta boyunca istedikleri sürede, istedikleri saatte yapabilme özgürlüğüne sahip olması onları mutlu etmektedir.

Bu zgrlkler dışarıdan bakıldığında eğitim ve ğretim faaliyetlerini aksatacakmış gibi gözükse de işin mutfağında olan eğitimciler ve tecrübe edinen velilerin de deyimiyile; bu özgürlükler çocuğun kişilik gelişimine, gelecek yaşamlarını organize etme, sorumluluk alma becerilerine pozitif yönde katkı sağlayacaktır. Bu yaş grubundaki diğer çocuklara kıyasla daha erken yaşlarda bu yetilerin geliştiği görülecektir.

İkinci evrede yapılacak en iyi şeyin çocuğun yaratıcılığını ve çevreyi anlamlandırıp, yorumlamasına fırsat vermek gerektiği vurgulanmaktadır. Evrenin sonuna doğru soyut düşünmeye başlayan çocuk üçüncü evrede artık soyut düşünebilir, yargılarda bulunabilir, proje yürütebilir, ahlak değerlerine tabi olabilir durumdadır.

Yapılan araştırmaya göre hem akademik hem de sosyal- duygusal açıdan ikinci evrede soyut düşünme becerileri açısından farklılıklar gözlemlenmektedir. Birinci evre çocuğu somut olarak yaptığı çalışmaları, öğretmenin sunduğu çizelgelere ancak işaretleme yapabilirken, ikinci evre çocuğu daha çok kitap ve defter üzerine masada soyut olarak çalışabilir. Gün içerisinde aldığı sunumları veya kendi etkinliklerini kayıt defterlerine (dosyasına) not alabilir ve düzenleyebilir.

Hornberger (1982), Bal (1991), Wilbrandt (2009), Erden (2000), Arslan (2008), Montessori (1950) ve Binbaşıoğlu (1982) yaptıkları araştırmalarda tartışıldığı gibi Montessori sisteminin olmazsa olmazları; eğitim ortamının önceden hazırlanmış olması, farklı yaş gruplarının bir arada olması, öğretmenin rolü, materyallerin doğal materyallerden yapılmış olması, eğitimin süresi, öğrencinin değerlendirilme şekli gibi faktörlerdir denilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre de somut Montessori materyallerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı, hızlandırıcı ve kalıcı hale getirme etkisi yadsınamaz. Montessori sınıflarında kuralların ve düzenin varlığı öğrenme ortamını sakinleştirdiği gibi öğrenciye ve eğitime de dinginlik verir. Sınıf kuralları amacının; öğrenciye sorumluluk, yardımlaşma, iş birliği gibi yetileri kazandırma olduğu söylenebilir. Montessori sınıflarında yapılan haftalık sınıf görev dağılımları, öğrencinin karakter ve kişilik tasarımları için olmazsa olmaz durumundadır.

Çocuğun kişilik tasarımına önem veren sistem klasikçi anlayıştan farklı bir “ödül-ceza” anlayışına sahiptir. Montessori ’ye göre ceza da ödül de çocuğun doğasına aykırıdır. Katılımcı eğitimcilerin belirttiği “yaptırım” (sonuç gösterme) sistemi çocuğun kuralları içselleştirmesi için bir fırsat niteliğindedir. Yapılan sınıf gözleminde, sonuçların neler olabileceğini sınıf toplantılarında uzun uzadıya konuşan öğrenciler olumsuz sonuçları yaşamamak için ellerinden geleni yapmaktadırlar. Sadece olumsuz değil, olumlu sonuçlarında gösterildiği, iltifatların yapıldığı sınıf toplantılarında öğrenciler kendilerine hedef koymakta ve motivasyonlarını

yükseltmektedirler. “Sonuç”ların cezadan en belirgin farkı çocuk tarafından sonucun daha önceden biliniyor olmasıdır. Oysa ceza sisteminde çocuk durumu yaşadıktan sonra ceza ile karşılaşır.

Farklı yaş grubunun asıl hedefi akran eğitimidir. Akran eğitimi olan sınıflarda sağlıklı rekabetin yer almadığı, sosyal ilişkilerin, iş birliğinin, yeteneklerin ön plana çıktığı, birbirlerinin yeteneklerinden faydalandıkları, gizil öğrenmenin gerçekleşebilme ihtimalinin olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmada akran eğitiminin faydalarını destekler durumda olsa da olumsuz eleştirilerde dikkat çekmektedir.

Farklı yaş gruplarının bir arada olmasını destekleyen Maria Montessori ve uygulayıcılarının tersine, katılımcı velilerin; eğitim gören çocuğundan yaşça daha büyük çocukların olduğu bir sınıfta çocuklarının liderlik vasfının körelebileceği, akademik konularda büyük çocukların yaptıklarını yapamadıklarında başarısızlık duygusuna kapılabilecekleri, kendinden fiziksel olarak daha büyük olan çocukların sınıf içerisinde ya da bahçe saatlerinde akran zorbalığı yapabileceği ifadelerinde yer almıştır. Tam tersi olarak da büyük olan çocuğun sosyal- duygusal açıdan gerileme gösterebileceği belirtilmektedir.

Farklı yaş gruplarının bir arada olmasını eleştiren katılımcı veliler bu durumdan öğretmenlerin de olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Farklı yaş grupları için ayrı ayrı planlama yapmaları, enerjilerini planlama yaparken harcadıkları, yapılan müfredat çalışmalarından da anlaşılmaktadır.

Alanda uzmanlaşmış Montessori öğretmenlerinin kısıtlı olması ve uygulamada Maria Montessori'nin uyguladığı metodun tam olarak uygulanamaması öğretmenin gruplar içerisinde dağılmasına, gruplarla eşit düzeyde ilgilenememesine sebebiyet verme ihtimali vardır.

Eğitim sistemleri doğdukları coğrafyada kusursuz uygulanabilir durumda olabilir lakin farklı yaşam stiline sahip ülkelerde sınav sistemleri, bireylerin bakış açıları, beklentileri, kültürleri ve gelenekleri farklılıklar gösterebilir. Eleştirileri görmezden gelmemek, dikkate almak sistemin tam uyumu için önem arz etmektedir.

Montessori sisteminin şartları çocuğun doğasını bozmadan, kendi içinde, kendi hızında, kendi kendine gelişmesini, öğrenmesini sağlar. Dışarıdan kısıtlı müdahale eden öğretmen sadece bir rehberdir. Çocuğun materyalle arasındaki bir bağıdır.

Kesintisiz devam eden Montessori saatlerinde çocuk materyale odaklanır, dikkatini devam ettirebilir, başladığı işi bitirebilecek zamanı bulabilir. Çocuk işi ile meşgulken onu kimse rahatsız etmez, çalışmasına saygı duyulur, yardım talep ettiğinde öğretmeni veya kendinden büyük olan akranı ona rehberlik yapabilir.

Araştırmada katılımcı öğrenciler, kesintisiz üç saatlik Montessori eğitimini eleştirmişlerdir. Eleştirilerine sosyalleşemedikleri, arkadaşlarıyla yeteri kadar oynayamadıkları gibi gerekçeler sunmuşlardır. Özellikle özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sosyalleşmeye, molaya daha fazla ihtiyaç duydukları aşikardır. Kesintisiz üç saat olarak verilen Montessori saatinin uzun olduğu görüşü özel durumu olan bazı çocuklar için kabul edilebilir bir eleştiridir. İlk kademedeki çocukların dikkat süreleri de hesaba katıldığında akademik çalışmaların çocuğu sıkıp, bunaltması söz konusu olabilir. Öğretmenler hareket özgürlüklerinin, sunum seçme haklarının olduğunu belirtse de yaşamın içerisinde teorik bilgilerin her zaman pratiğe dökülemediği veya her çocuğu istenen düzeyde tatmin edemediği görülmektedir.

Montessori; çocuğu hala keşfedilmesi gereken bir varlık olarak görür, yaptıklarını yeterli ya da nihai olarak görmez. Ona göre bilim ve teknoloji geliştiği sürece metotlar değişebilir ve yenilenebilir. Montessori'nin istediği tek şey aslında odaktaki çocuğun doğasından ayrılmamaktır. Felsefesini içselleştiren tüm eğitimciler onun izinde, şartlar ne olursa olsun yürüyebilir demektedir.

Türkiye özelinde uygulanmaya çalışılan Montessori sisteminde de odağın çocuk olduğunu, Türk eğitim sistemine entegre etme çalışmalarının olduğunu, eğitimcilerin sistemi hazmetmeye çalıştıklarını söyleyebiliriz. Gelenekçi anlayıştan sıyrılan eğitimciler, toplu olarak gerçekleştirilen veli toplantılarını bireysel olarak gerçekleştirmektedirler. Toplantıda öğrenci tarafından hazırlanmış sunum dosyasını, öğretmenler yazılı ve sözlü olarak yorumlamakta ve öğrencinin özelinde kıymetli bilgiler sunmaktadırlar. Öğrenciyi değerlendirirken klasik sistemin sunduğu karne ve sınavlarla yetinmeyen örneklem okul öğretmenleri sene boyunca gözlem yapmakta ve

öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini düzenli olarak kayıt altına almaktadırlar. Kayıt altındaki gözlemleri değerlendirmeye dahil eden eğitimciler ayrı bir Montessori karnesi hazırlamaktadırlar. Montessori karnesi tüm kazanımların açık açık değerlendirildiği eşsiz bir doküman niteliğindedir.

Montessori sisteminden etkilenen tüm dünya gibi Türkiye’de bu felsefeye duyarsız kalmamıştır. Erdoğan (2012), Hesapçioğlu (2008) ve Dünder (2007) yaptıkları araştırmalarda tartışıldığı gibi 2000’li yıllarda yoğunluklu olarak üzerinde düşünülme, araştırılmaya ve okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Sistemin farklılığını metotlara sadık kalarak uygulamaya çalışan okullar bazı engellere takılmaktadırlar. Kültürün, geleneklerin, inanç sisteminin ve MEB müfredatının uygulanmak zorunda olması sistemin ham olarak pratiğe dökülmesini engellemektedir. Pignatari (1967), Dünder (2007), Mallory (1989), Pines (1969), Evans (1971), Aytaç (1972) ve Lillard (1973) yaptıkları araştırmalarda tartışıldığı gibi adaptasyonunu sağlamak için özel girişimciler, dernekler ve vakıflar birtakım çalışmalar yürütmektedirler. Eğitimci yetiştirmek amacıyla açılan eğitim merkezleri bu alandaki ihtiyacı karşılamaya çalışmaktadır. Türkiye’de MEB tarafından onay sürecinde olan müfredat çalışmaları da bu alandaki kopukluğu birleştirmeye yönelik bir girişimdir.

Örnekle Montessori okulunda eğitimciler henüz onaydan geçmese de komisyon olarak hazırladıkları müfredatı sınıflarında uygulama denemeleri yapmaktadırlar. Yapılan akademik değerlendirme sonuçlarının tatminkâr olduğu düşünülürse gösterilen çabanın boşa gitmediği de anlaşılmış olur. Hiçbir doğum sancısız olamayacağı gibi bir sistemi bambaşka topraklarda bambaşka bir kültürün içerisinde var etmeye çalışmakta kolay olmayacaktır. Örnekle okulun yapmış olduğu entegre çalışmaları sistemin Türkiye’de gelişmesi için kıymet ve önem arz etmektedir.

MEB müfredatını ve Montessori sistemini harmanlarken arada sıkışıp kalan eğitimciler ve öğrenciler özellikle sınav baskısı altında ezilmektedirler. Bu sebeplerle yenilikçi okullar misyonlarından taviz vermek zorunda kalmaktadırlar. MEB’in gelenekçi sınav anlayışından uzaklaşması alternatif eğitim veren okulları rahatlatacaktır.

Montessori eğitim metodunu uyguladığını açıklayan özel kurumların uluslararası geçerliliği olan bir sertifikaya sahip olmamaları da ayrı bir sorun teşkil etmektedir. Yükümlülüklerini yerine getirmek için maddi, manevi şartları sağlamak sadece özel kurumların gayretlerine bağlıdır. Diğer sistemlerle karşılaştırıldığında Montessori okullarının maddi bütçelerinin fazla olması gerekliliği kurumları zorlamakta ve Uluslararası Montessori Dernekleri' ne üye olamamaktadırlar.

Materyallerin yurt dışından ithal edilmesi, henüz Türkiye' de tam olarak üretilmemesi de kurumların yaygınlaşmasında bir engeldir. Özellikle devlet okullarında sınıflarını dönüştürmek isteyen eğitimcilerin en büyük sıkıntısı bu yöndedir.

5.2.1. Covid- 19 Salgını Sebebiyle Uzaktan Yürütülen Eğitim- Öğretim Süreci ve Montessori Eğitimi

Covid-19 pandemisi sebebiyle 2019 yılının mart ayından, 2020-2021 eğitim-öğretim yılını da kapsayacak şekilde eğitim- öğretim faaliyetleri zorunlu olarak, uzaktan yani dijital ortamda sürdürülmeye başlanmıştır.

Okulların kapatılması ile sadece eğitim camiası değil toplumun her kesimi bu süreçte yaşanan olumsuzluklardan maddi ve manevi zarar görmüştür. Okul çalışanları, materyal, ulaşım, yemek tedarikçileri gibi birçok paydaş salgının yükünü omuzlamak durumunda kalmıştır. Özel eğitim kurumları süreç içerisinde öğrenci kaybı yaşamış ve akabinde öğretmen istihdamını azaltmıştır. Birden fazla şubesi bulunan özel okullar bazı kampüslerini kapatmışlardır. Sürecin özellikle özel sektör bazında yıkıcı travmalara sebep olduğunu görmekteyiz.

Uzaktan eğitim süreci öğretmenleri araştırmaya, yenilenmeye ve öğrenmeye zorunlu olarak itmiştir. İleri yaştaki öğretmenler dahi online eğitim verebilmek için çevrimiçi eğitimlere gönüllü olarak katılmışlardır. Öğretmenlerin; eğitim süreçlerinde ilgili fakültelerde okurken, uzaktan eğitimi deneyimlemeleri ve eğitimini almaları artık günümüzde mecburiyet kazanmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde teknik donanımların gerekliliği daha da ön plana çıkmıştır. İnterneti olmayan ev neredeyse kalmamıştır. Eğitim teknolojilerinin eğitimin

vazgeçilmezi olarak baş köşeye geçtiğini söyleyebiliriz. Öğretmenlere, velilere düşen maddi yükün kurumlarca paylaşılması mağduriyetleri de azaltacaktır.

Örnekle Montessori İlkokulunda, uzaktan eğitim sürecinde; Montessori eğitime ara verilmediği, öğretmenlerin ve kurumun misyonlarına yönelik ek çalışmalar yürüttüğü görülmüştür. Yapılan çalışmalar yeterli olmamakla birlikte, zor şartlarda yapılabilecek tüm imkanları değerlendirmişlerdir.

Materyal desteği ile öğrenebilen ilk düzey çocukları için bilgisayar ekranından eğitim almak yeterli gelmemiş, öğrenmeye engel oluşturmuştur. Dokunarak, yaşayarak öğrenebilen çocuklar pasif bir eğitime maruz kalmışlardır. Kullanılan görseller, sunumlar, videolar, oyunlar, proje grupları öğrenciyi aktif tutmaya çalışsa da Montessori materyalinin yerini dolduramamıştır. Okulun, öğretmenin ve Montessori materyallerinin eğitimdeki rolü halen güncelliğini korumaya devam etmektedir.

Eğitimin üçüncü ayağı olan veliler bu süreçte tüm yükü omuzlayarak çocuklarının hem öğretmeni hem de ebeveyni olmuşlardır. Süreçte çalışan annelerin çocuklarını desteklemek için büyük bir gayret gösterdiğini de ifade edebiliriz.

Günümüzde teknoloji bağımlılığı ile imtihan veren çocukların bağımlılık düzeyi, pandemi sebebiyle artmış ve teknolojiyi daha fazla kötüye kullanma eğilimi gelişmiştir. Teknoloji ile tanışma yaş düzeyi daha da aşağıya çekilmiştir. Küçük yaş çocukları tehlikeli içeriklere karşı korunmasız kalmışlardır.

Pandemi sonrası sosyal hayata dönüşün sıkıntılarını aşmak adına tüm kurumların yapması gereken çeşitli ödevleri vardır. MEB'in öğrenme kayıplarını tespit ederek telafi eğitimlerine gitmesi, değerlendirme kriterlerini tekrar gözden geçirmesi gerekecektir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir:

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yapılan araştırmanın örnekleme, Covid-19 pandemisi engelinden dolayı sınırlı tutulmuştur.

İstanbul’ da özel bir Montessori İlkokulu’nun sınıf öğretmenlerini, okulun velilerini ve öğrencilerini kapsamaktadır.

- Araştırmacıların, ilkokul düzeyinde Montessori metoduna yönelik yapacakları araştırmaları birden fazla okul seçerek, katılımcı grubunu genişletmeleri faydalı olacaktır.

- Montessori metodu özel okullarda yaygınlaşmaya başlamış gibi gözükse de devlet okullarında kendi imkanlarıyla sınıfını sisteme göre düzenlemiş, metodu uygulamaya gayret eden birçok öğretmen vardır. Bu sebeple örneklem grubu seçerken hem devlet okullarından hem de özel okullardan karşılaştırma yapabilmek adına seçilebilir.

- Örneklem grubunda yer alan katılımcı öğretmenler seçilirken, sadece uygulayıcı sınıf öğretmenleri değil sisteme göre dersini işlemeye gayret eden branş öğretmenleri de katılımcılar arasında yer alabilir.

- Montessori sistemine yönelik algı temalı araştırmalar için nicel araştırma yöntemleri de tercih edilebilir. Böylelikle daha büyük bir örneklem grubundan veri toplayarak sistemin ne ölçüde genellenebilir olduğu, geçerliliğini koruyup koruyamadığı ölçülebilir.

- Pandemi sebebiyle yapılan uzaktan eğitimin, sadece Montessori sisteminin uygulanışı yönüyle değil her yönüyle ele alınmalı ve bilimsel araştırmalar yapılmalıdır.

5.3.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

Montessori metodunun uygulanışı ve adaptasyonu konulu araştırma sonucuna göre öğretmen, veli ve öğrencilerin Montessori sistemine karşı gösterdiği olumlu tutumdan yola çıkarak uygulayıcılara aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Maddi ve manevi yükümlülükleri olan Montessori sisteminin sadece özel girişimciler eliyle ayakta tutulması zor olduğundan MEB' in de bu konuda çalışmalar yapması ve desteklemesi gerekmektedir (Durakoğlu, 2010).
- MEB hem kendi bünyesinde hem de özel okullarda Montessori sınıflarının, okulların açılması için maddi ve manevi teşvikler verebilir (Dündar, 2007)
- Eğitimci sıkıntısı yaşayan Türkiye' deki Montessori okulları, bu alandaki ihtiyacı karşılamak için YÖK' ün üniversitelerin eğitim fakültelerinde “Montessori Metodu” adı altında seçmeli bir ders eklemelidir.
- Montessori sınıflarının açılmasının zor olduğu okullar için eğitim ortamına yararlanılabilecek materyaller konulmalıdır. Özellikle Pollard (1996) belirttiği gibi okuma- yazma çalışmaları için mobil alfabe, dört işlem becerileri için temel matematik materyalleri edinilmelidir.
- Montessori sistemi ile MEB müfredatını birleştirecek daha ciddi çalışmalar yürütülmelidir. Bunun için bakanlık tarafından komisyonlar oluşturulmalı ve çalıştaylar düzenlenmelidir.
- Özel girişimciler okullarında yaptıkları gelişmeleri konferans, seminer gibi faaliyetlerle gündeme getirmeliler ve diğer kuruluşların yararlanması için önyak ve destek olmalıdırlar.
- Eğitimciler için verilen sertifika programlarının ciddiyetle yapılması, para kazanma amacıyla yapılmaması gerekmektedir. Uzaktan eğitim sistemiyle Montessori,

(1950) belirttiği gibi Montessori sistemi öğrenilemez ve öğretilemez, sistem ancak öğretmenin titizlikle bir öğrenci gibi üzerinde çalışılarak, dokunularak öğrenilebilir. Bu sebeple bakanlığın bu eğitim ve danışmanlık merkezlerini denetlemesi gerekmektedir.

- Covid-19 pandemisi sebebiyle yapılan uzaktan eğitim sürecinde birçok sıkıntılı süreçler yaşanmıştır. Tüm eğitim camiasının çıkarması gereken dersler ve vazifeler vardır. Yöneticisinden, öğretmenine ve hatta servis çalışanlarına kadar yaşanan olumsuzluklar pozitif yöne çevrilip sonraki eğitim- öğretim yılı için önlemler alınmalıdır.



REFERANSLAR

- Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Haziran 2012, 3 (1), 1-9 <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/>
- Age Of Montessori (2020, 08 Ocak). Erişim adresi <http://ageofmontessori.org/differences-montessori-traditional-education>
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, C. M. (2002). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. Ya-Pa Yayın ve Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., İstanbul.
- Arayıcı, A.(1995). “Ünlü Eğitimci Maria Montessori’yi Tanımak” Öğretmen Dünyası Dergisi. Sayı:192
- Arslan, M.(2008). “Montessori Yaklaşımı” Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi. Sayı: 177
- Astley, K. ve Jackson, P. (2000). Doubts on Spirituality: Interpreting Waldorf Ritual International Journal of Children’s Spirituality, Vol. 5 (2).p. 221- 227
- Aydın, İ. (2006). Alternatif Okullar. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aytaç, K. (1972). Avrupa Eğitim Tarihi. Ankara Üniversitesi Basımevi, s.241, Ankara.
- BAL, H. (1991). J. Dewey’in Eğitim Felsefesi. Aydınlar Matbaa: İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1974). Eğitim psikolojisi (3. Baskı).Ankara: Yargıçoğlu.
- Bayoğlu, T. (2017). Erken Çocukluk Eğitimi-Büyük Düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 151-156.
- Bebek Ve Ben (2020, 12 Ocak). Erişim adresi <http://bebekveben.com/turkiyedeki-montessori-okullari-listesi/>
- Beken, S. (2009). *Montessori yöntemi etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Bennett, T. (2001). Reactions to Visiting the Infant-Toddler and Preschool Centers in Reggio Emilia, Italy.
- Berk, E. L. (1994). Child Development 3th Edition. Allyn and Bacon, Boston: USA
- Binbaşıoğlu, C. (1982). Eğitim Düşüncesi Tarihi. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

- Bircan, Ç. K. (2019). Montessori Yaklaşımında Çocuğun Gelişimi VE Eğitiminde Duyu Geliştirme Aktivitelerinin Yeri. *Çocuk VE Gençlik Yazınında Çokkültürcülük*, 42.
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education :An introduction to theory and medhods*. Boston:Allyn and Bacon.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1992). *Qualitative Research for Education to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon A Division of Simon & Schuster Inc.
- Bozkurt, E., Kölemen, E. B., Abanoz, T., & Ulutaş, İ. (2019). Çocukları Montessori Eğitimi Alan Ebeveynlerin “Montessori Eğitimi” Algısı
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- BURGESS, Simon ve SIEVERTSEN, HansHenrik (2020). “Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education” *VoxEu. org*, 1.
- Büyüköztürk, Ş (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2),133-151
- Büyüköztürk, g., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, g. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (3. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Cain, R., How It Fits in Montessori Classrooms, <http://jola-montessori.com/article/character-education/>, (Erişim tarihi: 26.05.2014).
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇİÇEK, İlhan, TANHAN, Ahmet., ARSLAN, Gökmen ve BULUS, Metin (2020).(İnceleme altında/ manuscript under review). “Psychological Inflexibility Predicts Depression and Anxiety during COVID-19: Acceptance and Commitment Therapy Perspective”. doi: 10.13140/RG.2.2.32134.19526.
- DANİEL, Sir John (2020). “Education and the COVID-19 pandemic”, *Prospects*,ss. 1-6.
- Danişman, Ş. (2012). Montessori Yaklaşımına Genel Bir Bakış ve Eğitim Ortamının Düzenlenmesi A General Overview of Montessori Approach and Preparing the Educational Environment. *Journal of Policy*, 1(2), 85-113.
- De Bartolomeis, F. (1973). *Maria Montessori e La Pedagogia Scientifica*. Floransa: La Nuova Italia Editrice.
- De Santis, T. (1953). *L’Autoeducazione Nella Concezione Montessori E Nella Pratica Della Scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Driscoll, A.; Nagel, N.G. (1999). *Childhood Education, Birth-8*. Allyn and Bacon, Boston: USA

- Durakoğlu, A. (2010). Maria Montessori'ye göre çocuğun doğası ve eğitimi. *Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara: Gazi nv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi ABD.*
- Dündar, S. (2007). Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar.
- Edwards, C.P. 2002. Three Approaches From Europe: Waldrof, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice. Volume 4, number 1*
- Erden, M., & Akman, Y. (2001). Gelişim ğrenme-ğretme, 10. *Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınevi.*
- Erdoğan, . (2012). Eğitimde değişim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık, Yıl, 3.*
- Ergün, M. (1990). Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 17, 1990. s.453-457.
- Evans, D.E. (1971). *Contemporary Influences in Early Childhood Education.* Holt, Rinchart and Winston Inc. s.59, New York.
- Gelecek Eğitimde (2020, 10 Ocak). Erişim adresi <https://www.gelecekegitimde.com/2017/02/22/montessori-egitimi>
- Guichonnet, P. (1998). Mussolini ve Faşizm. ev: Tanju Gkl. İstanbul: İletifim Yayınları.
- Guterk, G. (2006). Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar. ev: Nesrin Kale. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hesapçıoğlu, M. (2008). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hitchcock, G. & Hughes D. (1995), *Research And The Teacher: A Qualitative Introduction To School-Based Research.* 26.02.2010, http://books.google.com/books?id=qRuNQ6_KLSsC&printsec=frontcover&dq=hitchcock+hughes&hl=tr&cd=1#v=onepage&q=&f=false
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2000). Küçük ocukların Eğitimi, eviren: Sibel Saltiel Kohen ve lfet ğt. *Hisar Eğitim Vakfı Yayınları. Kuruçeşme, İstanbul.*
- Homberger, M. A. (1982). *The Developmental Psychology of Maria Montessori.* Ph.D Thesis. Columbia University
- İmamoğlu, B., & z, S. Z. (2002). Küçük bir köyden dünyaya yayılan bir eğitim "Reggio Emilia Eğitimi". *zgr ve Bilge Dergisi, 1(11).*
- Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Keskin, T. (2015). *Montessori Yöntemiyle Kendine Güvenen Çocuk Nasıl Yetiştirilir?* Az Kitap.
- Koçak, N. (1998). High/Scope okulöncesi eğitim programı ve Türkiye'deki okulöncesi eğitim uygulamaları. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Cilt II (s.697-704).
- Korkmaz, H. E. (2005). Montessori metodu ve montessori okulları: Türkiye'de montessori okullarının yönetimi ve finansman bakımından incelenmesi.
- Korkmaz, E. (2013). Montessori metodu özgür çocuklar için eğitim. İstanbul: Algi Yayın.
- KURNAZ, Ersin, & SERÇEMELİ, Murat (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırması. Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, (3), ss. 262-288.
- Lillard, P.P. (1973). *Montessori, A Modern Approach*. Schocken Books, s.159, New York.
- Lillard, P. P. (2014). İlk ve ortaokulda montessori eğitimi, doğumdan erişkinliğe uzanan kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı. (Çev: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage. Maârif-i Umumiye Nizamnamesi (23 Şaban 1292/1875). Düstur, Defa-i saniye (ikinci baskı), s.184-201.
- Mallory, T. (1989). *Montessori ve Çocuğunuz, Ana-Babanın El Kitabı*. (Çevirenler: Füsun Öztaş ve Cihan Gülten). Hatiboglu Yayınevi, s.88, Ankara
- Mazzetti, R. (1962). *Maria Boschetti Alberti Altre La Montessori E Lombardo-Radice*. Roma: Edizione Avio.
- McDermott, R. (1992). Waldorf Education in America: A Promise And Its Problems. *Questia Journal* Vol. 15 (2). p. 82
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020, Ocak). Milli Eğitim Şuraları. Erişim adresi <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020, Ocak). 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim adresi <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021, Aralık). Milli Eğitim Şuraları. Erişim adresi <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>
- Mollet, D. (1991). How The Waldorf Approach Changed a Difficult Class Educational Leadership, Vol. 49 (2), p. 55-56.

- Montessori, M. (1950). *La Scoperta Del Bambino*. Roma: Garzanti.
- Montessori, M. (1953). *La Mente Del Bambino*. Roma: Officine Grafiche Aldo Garzanti.
- Montessori, M. (1966). *The Montessori Method*. (Introduction by J.Mc. V. Hunt), seventh printing, New York.
- Montessori, M. (1966/a). *Über die Bildung des Menschen*, Freiburg.
- Montessori, M. (1975). *Çocuk Eğitimi*. Çev: Yücel Güler. İstanbul: Sander Yayınları.
- O'Neil, D. E. (1997). *Classical Montessori: A study of the classical rhetorical canons in early Montessori writing instruction*.
- Öngören, S. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu çocuklarına geometrik şekil kavramı kazandırmada montessori eğitim yönteminin etkililiği* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Parlak Rakap, A. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Algılarına Göre Çocuklarda Öz Disiplin Gelişimi: Uzun Bir Yol. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 706-732. DOI: 10.33711/yyuefd.919611
- Pignatarı, M. (1967). *Maria Montessori*. Roma: Comitato Italiano Dell'Omep.
- Pines, M. (1969). *Revolution Learning*. Allen Iane, The Penguin Pres, London.
- Pollard, M. (1996). *Maria Montessori*. Çev: Leyla Onat. Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Region of Waterloo (2003, 21 Ekim). Erişim adresi <http://www.region.waterloo.on.ca/web/Region.nsf/0/8b634812d7d77fb385256bo d00589154?OpenDocument>
- Selçuk, K. S., & Arslan, E. (2016). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine etkisinin incelenmesi* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi).
- Sezer, A. & Çoban, O. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 22-39. DOI: 10.29065/usakead.232420
- Sungu, İ. (1994). Belleten. *Türk Tarih Kurumu*, Cilt II. s.7-8.
- Schafer, C. (2006). *Ömür Törpüsü mü? Bal Küpü mü?* Çev: Ceyda Aydın. İstanbul: Sistem Yayıncılık

- Stoiber, K. C., & Gettinger, M. (2016). Multi-tiered systems of support and evidence-based practices. In *Handbook of response to intervention* (pp. 121-141). Springer, Boston, MA.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Tatlı Bir Telaş (2020, 12 Ocak). <https://tatlibirtelas.com/istanbuldaki-montessori-okullari/>
- Tao, T., Wang, L., Fan, C. & Gao, W. (2014). Development of self-control in children aged 3 to 9 years: Perspective from a dual-systems model. *Scientific Reports*, 4(7272), 1-5. Doi: 10.1038/srep07272.
- Temel, Z. F. ve Dere, H. (1999). "Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar". Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. Ya-Pa Yayın Paz. Tic. A.Ş. İstanbul.
- Topbaş, E. (2004). *Montessori Yöntemi İle Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Tekağaç Eylül.
- Tuncer, B. (2015). Okul Öncesi Eğitim Programlarının İncelenmesi ve Türkiye’de Uygulanan Programla Karşılaştırılması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 1(2), 39-58.
- Uygun, S. (2003). Türkiye’de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 107-120.
- Üniversitesi, Ü., & Dalı, P. A. B. Değerler Eğitiminde Montessori Yöntemi.
- Wılbrandt, E. (2009). *Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitim Sanatı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Osmanlı’dan, C. E. M. I., & Birliğine, T. E. (2016). *Turkish History Education Journal* www.tuhed.org.
- Yiğit, T. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarında Montessori ve geleneksel öğretim yöntemleri alan çocukların sayı kavramını kazanma davranışlarının karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and selfregulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 145-155. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.004>

ÖZGEÇMİŞ

Ad ve Soyadı:

Şengül KARACA GÖKTAŞ

Eğitim:

2000 – 2004 Eğitim Fakültesi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi,
Türkiye

2018 – 2022 Eğitim Kurumları İşletmeciliği Tezli ve Tezsiz Yüksek Lisans,
İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye

İş Deneyimi:

2004 – 2012 Özel Sadabad Eğitim Kurumları (8 yıl)

2012 – 2016 Özel Sultan Fatih Eğitim Kurumları (4 yıl)

2016 – 2021 Özel Palet Eğitim Kurumları (5 yıl)

2021 - 2022 Eğitim Danışmanlığı (4 ay)