



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE
MONTESSORİ METODUNA DAYALI
ÖĞRETİMİN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA
BECERİLERİNE ETKİSİ

DURMUŞ AKBABA

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

Antalya, 2022

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE MONTESSORİ METODUNA
DAYALI ÖĞRETİMİN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Durmuş AKBABA

Danışman: Doç. Dr.Yasin ÖZKARA

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

20 /06 / 2022

Durmuş AKBABA

İmzası

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Durmuş AKBABA'nın bu çalışması 20/06/2022 tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Doç. Dr. Alper SİNAN

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : Prof. Dr. Seyit ATEŞ

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: İlk Okuma Yazma Öğretiminde Montessori Metoduna Dayalı Öğretimin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Becerilerine Etkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Akademik yolculuğumun başlangıcı olan yüksek lisans eğitimim süresince manevi desteğini hep hissettiğim, bilgi birikimi ve rehberliğiyle bana ışık olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Yasin ÖZKARA'ya teşekkürü borç bilirim.

Tez savunma jürimde bulunan, değerli yorumları ile çalışmamın son haline gelmesinde emeği olan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Seyit ATEŞ ve Doç. Dr. Alper SİNAN'a çok teşekkür ederim.

Tüm eğitim sürecim boyunca maddi manevi varlığını esirgemeyen annem ve babama, hayat yolculuğunda en yakın arkadaşım olan, sevgisini ve desteğini tüm zamanlarda hissettiğim, özellikle tez yazım sürecinde motivasyon kaynağım ve ışığım olan biricik eşim Tuba AKBABA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak var olduğu günden itibaren hayatımın bambaşka bir güzelliğe evrilmesine vesile olan, sevgisini kelimelerle ifade etmekte zorlandığım canım kızım Gülce'ye sevgilerimi sunuyorum.

ÖZET

İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE MONTESSORİ METODUNA DAYALI ÖĞRETİMİN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Akbaba, Durmuş

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

Haziran 2022, 142 sayfa

Bu çalışmada ilk okuma yazma öğretiminde Montessori metoduna dayalı öğretimin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerilerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma modeli olarak yarı deneysel modelin alt modellerinden olan eşitlenmemiş kontrol gruplu model tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Serik ilçesinde, ilçe merkezinde bulunan Tekeli İlkokulu'nda 2020-2021 Eğitim – Öğretim yılında iki ayrı sınıfa devam eden 17'si deney 17'si kontrol grubu olmak üzere 34 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubunda ilk okuma yazma öğretimi sürecinde Montessori metoduna dayalı metodla okuma yazma öğretilirken kontrol grubunda MEB Türkçe Programına uygun olarak ders işlemiştir. Yansız atama ile oluşturulan grupların denkliliğinden emin olmak amacıyla Öğrenci – Veli Kişisel Bilgiler Formu ile Babayiğit (2016) tarafından geliştirilen Gördüğünü Anlama Beceri Formu, Çizgi Tamamlama Beceri Formu kullanılarak okuma ve yazma becerilerini etkileyecek unsurlar bakımından gruplar arası değerlendirme yapılmıştır. Araştırma için gerekli olan verilerin toplanması amacıyla Okuryazarlığa Ulaşma Zaman Ölçeği, Okuma Hızlarına Ait Çizelge, Okuma Becerisi Ölçeği (Obalar, 2009), Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği (Obalar, 2009) ile Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği (Obalar, 2009) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının okumaya geçiş zamanları, okuma hızları, dikte ve yazma becerileri, okuma ve okuduğunu anlama becerileri anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Montessori, ilk okuma yazma, okuma yazma becerisi

ABSTRACT

THE EFFECT OF MONTESSORI BASED TEACHING IN PRIMARY READING AND WRITING TEACHING ON READING AND WRITING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Akbaba, Durmuş

Master Thesis, Department of Elementary Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Yasin ÖZKARA

June 2022, 142 pages

In this study, it has been aimed to reveal the effect of Montessori based teaching on the literacy skills of Primary School 1st grade students for primary literacy teaching. From quasi-experiment, nonequivalent control group design was chosen for the research method. There were 34 participants, 17 of whom were in control group and the other 17 were the experiment group, during 2020-2021 academic year, experiment group and control group attended two separate classes in Tekeli Primary school, located in the center of district of Antalya. While the experimental group was taught to read and write with a method based on the Montessori method in the first literacy teaching process, the control group taught in accordance with the MEB Turkish Program. In order to ensure the equivalence of the groups with the unbiased assignment, the Student-Parent Personal Information Form and the Seeing Comprehension Skill Form developed by Babayiğit (2016) and the Line Completion Skill Form were used to evaluate the factors that will affect the reading and writing skills. In order to collect the data required for the research, the Time Scale for Reaching Literacy, the Chart of Reading Speeds, the Reading Skills Scale (Obalar, 2009), the Dictation and Writing Skills Scale (Obalar, 2009) and the Reading Comprehension Scale (Obalar, 2009) were used. As a result of the analysis, the times it takes for students to be able to reading, reading speeds, dictation and writing skills, reading and reading comprehension skills of the experimental and control groups did not differ significantly.

Keywords: Montessori, first literacy, literacy skills

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLOLAR LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sınırlılıklar	10
1.5. Tanımlar	10

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Montessori Metodunun Kısa Tarihi.....	11
2.2. Montessori Metodunun Felsefesi	13
2.3. Montessori Metodunun İlkeleri.....	16
2.3.1. Aktif Öğretim İlkesi	16
2.3.2. Kendiliğinden Etkinlik İlkesi	16
2.3.3. Alıştırmanın Tekrarı İlkesi	17
2.3.4. Özgür Seçim İlkesi	17
2.3.5. Normalleştirme	18
2.3.6. Yetkilendirme	18
2.4. Montessori Metodunda Temel Kavramlar.....	19
2.4.1. Emici Zihin.....	19

2.4.2. Duyarlı Dönemler.....	20
2.4.3. Dikkatin Polarizasyonu	21
2.5. Montessori'nin Gelişim Teorisi.....	22
2.5.1. Erken Çocukluk Aşaması: 0-6 Yaş	22
2.5.2. Son Çocukluk Aşaması: 6-12 Yaş.....	23
2.5.3. Ergenlik Aşaması: 12-18 Yaş.....	24
2.6. Montessori Sınıfı ve Montessori Sınıfının Bileşenleri.....	25
2.6.1. Hazırlanmış Çevre ve Montessori Sınıfında Eğitim Ortamı	25
2.6.2. Eğitici Materyaller.....	27
2.6.3. Montessori Eğitimsi.....	29
2.6.4. Montessori Eğitim Programı	30
2.7. Montessori Metodunda Okuma Yazma Eğitimi.....	33
2.8. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları.....	37
2.9. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi	40
2.10. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri	41
2.11. İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri.....	42
2.11.1. Bireşim Yöntem ve Teknikleri	42
2.11.1.1. Harf (Alfabe) Tekniği.....	43
2.11.1.2. Ses (Fonetik) Tekniği.....	44
2.11.1.3. Hece Tekniği.....	45
2.11.2. Çözümleme Yöntem ve Teknikleri	46
2.11.2.1. Öykü Çözümleme Tekniği.....	47
2.11.2.2. Cümle Çözümleme Tekniği.....	48
2.11.2.3. Kelime Çözümleme Tekniği.....	49
2.11.3. Karma Yöntem ve Teknikleri.....	50
2.12. Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi	51

2.12.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık.....	53
2.12.1.1. Dinleme Eğitimi Çalışmaları.....	53
2.12.1.2. Parmak, El ve Kol Kasları Geliştirme Çalışmaları.....	54
2.12.1.3. Boyama ve Çizgi Çalışmaları.....	54
2.12.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme.....	55
2.12.2.1. Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme.....	56
2.12.2.2. Harfi Okuma ve Yazma.....	56
2.12.2.3. Harflerden Heceler, Hecelerden Kelimeler, Kelimelerden Cümleler Oluşturma.....	57
2.12.2.4. Metin okuma.....	58
2.12.3. Bağımsız Okuma ve Yazma.....	59
2.13. İlgili Araştırmalar.....	59
2.13.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	60
2.13.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	62

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	66
3.2. Çalışma Grubu.....	67
3.2.1. Çalışma Grubuna İlişkin Denklik Sonuçları.....	74
3.3. Veri Toplama Araçları.....	76
3.3.1. Öğrenci – Veli Kişisel Bilgiler Formu.....	77
3.3.2. Gördüğünü Anlama Beceri Formu.....	77
3.3.3. Çizgi Tamamlama Beceri Formu.....	77
3.3.4. Okuryazarlığa Ulaşma Zaman Ölçeği.....	77
3.3.5. Okuma Hızlarına Ait Çizelge.....	78
3.3.6. Okuma Becerisi Ölçeği.....	78
3.3.7. Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği.....	78

3.3.8. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği.....	79
3.4. Araştırma Verilerinin Analizi.....	80
3.5. Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları.....	82
3.5.1 Deney Grubu Öğrencilerine Montessori Metoduna Dayalı İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	82
3.5.2 Kontrol Grubu Öğrencilerine Yapılan İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	84

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular	86
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	87
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	87
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	88
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	89

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	90
5.2. Öneriler.....	93

KAYNAKÇA..... 94

EKLER 103

EK -1: ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİLER FORMU.....	104
EK-2. İLK OKUMA-YAZMA ÖNCESİ (HAZIRBULUNUŞLUK) GÖZLEM FORMU	106
EK-3. ÇİZGİ TAMAMLAMA BECERİSİ FORMU	107
EK-4. GÖRDÜĞÜNÜ ANLAMA BECERİSİ FORMU	108
EK-5. OKURYAZARLIĞA ULAŞMA ZAMAN ÖLÇEĞİ.....	109
EK-6. OKUMA HIZI ÖLÇME METNİ.....	111
EK-7. OKUMA HIZLARINA AİT ÇİZELGE	112
EK-8. OKUMA BECERİSİ ÖLÇME METNİ.....	113

EK-9. OKUMA BECERİSİ ÖLÇEĞİ.....	114
EK-10. DİKTE METNİ.....	115
EK-11. DİKTE BECERİSİ ÖLÇEĞİ.....	116
EK-12. DİKTE KAĞIDI.....	117
EK-13. OKUDUĞUNU ANLAMA (METİN-PARAGRAF) ÖLÇEĞİ.....	118
EK- 14. ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ.....	123
EK- 15. ETİK KURUL İZİNİ.....	124
EK- 16. ARAŞTIRMA İZİN ONAYI.....	125
EK-17. BİLDİRİM SAYFASI.....	126
ÖZGEÇMİŞ.....	127
İNTİHAL.....	128

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Betimsel Tablo.....	68
Tablo 3. 2. Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin Betimsel Tablo.....	68
Tablo 3. 3. Öğrencilerin Baba Mesleklerine İlişkin Betimsel Tablo	69
Tablo 3. 4. Öğrencilerin Anne Mesleklerine İlişkin Betimsel Tablo.....	70
Tablo 3. 5. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Betimsel Tablo.....	70
Tablo 3. 6. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Betimsel Tablo	71
Tablo 3. 7. Öğrencilerin Anasınıfına Gitme Durumlarına İlişkin Betimsel Tablo	72
Tablo 3. 8. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına İlişkin Frekans Betimsel Tablo	73
Tablo 3.9. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına İlişkin Betimsel Tablo	74
Tablo 3. 10. Öğrencilerin Çizgi Tamamlama Becerilerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	75
Tablo 3. 11. Öğrencilerin Gördüğünü Anlama Becerilerine İlişkin Analiz Sonuçları	75
Tablo 3. 12. Alt Problemlerin Hangi Ölçme Aracı Kullanılarak Tespit Edileceğini Gösteren Tablo.....	79
Tablo 3. 13. Değişkenler İçin Betimsel İstatistikler Tablosu.....	80
Tablo 3. 14. Deney ve Kontrol Grubuna Yönelik Harf Öğretim Çalışmalarını Gösteren Tablo.....	85
Tablo 4.1. Öğrencilerin Okuryazarlığa Ulaşma Zamanlarına İlişkin Analiz Sonuçları	86
Tablo 4. 2. Öğrencilerin Okuryazarlığa Ulaşma Zamanlarına İlişkin Analiz Sonuçları	87
Tablo 4. 3. Okuma Becerisi Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları.....	88
Tablo 4. 4. Dikte ve Yazma Becerisine İlişkin Analiz Sonuçları	88
Tablo 4. 5. Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları	89

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AMI	: Association Montessori International / Uluslararası Montessori Derneği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
WSDQ	: Washington ÖzTanımlama Anketi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İlk okuma yazma öğretimini, öğrencilere kazandırmayı amaçladığı temel beceriler olan okuma ve yazma becerileri ile sınırlamak doğru olmaz. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde de ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu bağlamda programda Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanıldığı; iletişim kurma, problem çözme ve karar verme gibi becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi amaçlanır (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma yöntemi olarak Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Yöntemi belirlenmiştir.

Okuma yazmaya başlamanın ilk aşaması hazırlıktır. Hazırlık döneminde yapılan faaliyetler; dinlemeye yönelik çalışmalar, ince motor becerileri geliştirme çalışmaları, boyama ve çizgi çalışmalarına yönelik faaliyetler olmak üzere dört bölüme ayrılır. Hazırlık çalışmalarının ardından sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestem anlamlı heceler ve cümleler oluşturma çalışmalarının tamamlanmasıyla metin oluşturma çalışmalarına geçilir (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019).

İlk okuma yazma öğretim yöntem ve uygulamalarının öğrencilere istenen becerileri kazandırmada önemli bir rolü vardır. Öğretilecek konu ile seçilen yöntem uyuyorsa öğretimde başarı daha da artacaktır (Akyol, 2007). Kazanımlara uygun yöntem ve tekniklerin seçimi öğrenci katılımını ve ilgisini artırır. Seçilen uygun öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenciyi motive ettiği gibi sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin daha anlamlı ve etkili hale gelmesini sağlar. Bunun sonucunda da öğrenme daha kolay gerçekleşir. Bir yöntemin uygulanmasından önce, tanımlanabilmesi, hangi derste ve hangi kazanımlar için kullanılacağına avantaj ve dezavantajlarının bilinmesi gerekir. Öğrencilerin yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun yöntemler kullanmak oldukça önemlidir. Uygulamada farklı yöntem ve tekniklerden faydalanma öğrencilere zengin deneyimler kazandırır (Şahin, 2007).

Öğretmen, dersin ve konunun içeriği ne olursa olsun, öğrenciyi elinden geldiğince etkin kılacak ve öğrencinin bu etkinliğini hedeflenen tüm öğrenmeler tam olarak gerçekleşinceye kadar devam ettirecek öğretim yöntemlerinden faydalanmalıdır. Öğretmenin öğretme süreci, dersi öğrencilere aktarması değil öğrencilerin kendi gayretleri ile öğrenmeleri; öğretmenin ise öğrencilerin öğrenme gayretlerine rehberlik etmesi esasına dayanmalıdır (Şahin, 2007). Bu sebeple bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan aktarılmasını benimseyen geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif şekilde rol aldığı birçok alternatif yöntem ortaya konulmuştur.

Yirmi birinci yüzyılın ilk yıllarında ortaya çıkmaya başlayan yeni anlayış, bilginin nesnel olduğunu iddia eden geleneksel eğitim anlayışını biçimlendiren felsefeye karşı çıkmıştır. Yeni anlayış, bilginin bireyin kendisi tarafından yeniden oluşturulduğunu savunmaktadır (Özden, 2013). Eğitim ortamında öğrenciyi merkeze alan, onun gereksinimlerini ve kişilik gelişimini ön plana koyan ve öğrencinin bütün olarak gelişimini önemseyen bu paradigma, eğitimi özgürlük kavramı üzerine oturtur. Temellerini J. J. Rousseau'nun eğitim görüşlerinden alan bu paradigma; hümanistik eğitim anlayışı, aktivite temelli eğitim anlayışı ve öğrenci merkezli eğitim anlayışı başlıkları ile de ele alınmaktadır (Hesapçıoğlu ve Akbağ, 1996).

Rousseau, sadece bir eğitim reformu yapmak istememiş, tasarladığı bu eğitim planı; gerçekleştirmeyi hedeflediği kültür, devlet ve toplum planlarının sadece bir parçasını oluşturmuştur. "Emile" adlı kitabında açıkladığı eğitim modelini kendi toplum ve kültür felsefesine dayandırmıştır (Aytaç, 2012). Rousseau bu eserinde eğitimin çocuğun fizyolojik ve psikolojik doğasına göre düzenlenerek eğitimde çocuğun merkeze alınması gerektiğini belirtir. Çocuğu vatandaş olarak ya da meslek sahibi olması amacıyla değil sadece kendisi olması için yetiştirmek gerektiğini belirten Rousseau'ya göre çocuk, hayatın gerçekleri ve sorunlarıyla iç içe yetiştirilmelidir (Rousseau, 2011).

Rousseau'yu kendinden önceki eğitimcilerden farklı kılan en önemli nokta, çocukların fiziksel ve psikolojik doğalarına mani olmadan geliştirilmesine ve gelişim sürecinde zamanından önce dışarıdan yapılacak her türlü müdahaleye karşı çıkmasıdır (Aytaç, 2012). Rousseau'nun eğitimle ilgili görüşleri; aralarında Pestalozzi, Herbart, Frobel'in de bulunduğu pek çok eğitimciyi etkilemiştir (Korkmaz ve Öktem, 2014). Bu etkilenme sonucu yeni eğitim, öğrenci merkezli eğitim / öğretim, okulsuz toplum hareketi, anti otoriter eğitim hareketi gibi hareketler ortaya çıkmıştır (Hesapçıoğlu ve Akbağ, 1996).

Yeni eğitim görüşünün içindeki kimi görüşler yine Rousseau'nun görüşlerinden hareketle 'eğitim alternatifleri', 'felsefi alternatifler', 'alternatif eğitim' gibi isimlendirilen hareketi meydana getirmiştir (Korkmaz, 2005).

Modern devletin tüm bireyler için benzer imkânları sunan, aynılaştırıcı eğitim anlayışına karşın bu sistemin içinde yer almak istemeyen eğitimci, araştırmacı ve ailelerin tepkileri sonucu alternatif eğitim yaklaşım ve modelleri gelişmiştir (Gündüz, 2013). Alternatif okullar, öğrencilerine geleneksel okulların felsefe ve ilkelerinden farklı deneyimler sunar. Öğrencilerin kişisel ilgi ve gereksinimlerinden yola çıkan alternatif modeller yenilikçi ve esnek programlara sahiptir (Kaya ve Gündüz, 2015).

Alternatif eğitim yaklaşımını temel alarak ana akım eğitimden farklı bir duruş sergileyen örnekler arasında Reggio Emilia Eğitim Projesi, Leo Tolstoy'un Anarşist Okul Modeli, Sudbury Valley Okulları, Özgür Okul, Ev Okulu, Paulo Freire Girişimi, Waldorf Okulları, Montessori Okulları yer almaktadır (Akdağ, 2006). Eğitimin kapsayıcılık, gereklilik ve demokrasi gibi hedeflerine ulaşmasında alternatif okullar önemli roller üstlenmiştir. Alternatif okullarda verilen eğitim, dışlanmış ve geleneksel okullarda akademik olarak başarısız olan gençlere toplumun sosyal, politik ve ekonomik yapısına dâhil olabilmeleri için eğitim fırsatları sağlamaktadır (Hemmer vd., 2013). Alternatif okulların bir diğer önemli özelliği ise öğrencilerin bütünsellik ilkesine uygun olarak yetiştirilmesidir. Geleneksel okullarda ders başarısına ve öğretmenin merkezde yer aldığı bir eğitim anlayışına yer verilirken alternatif okullarda ise duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişimin öncelendiği bir anlayış hâkimdir. Başka bir söyleyişle bu okullarda, öğrencinin bir bütün halinde akademik, kişisel, sosyal ve manevi açılardan gelişimine önem verilmektedir. Tarihsel süreçte çocuğu merkeze alan alternatif okul modellerinden biri de Montessori metodudur (Rathunde, 2001).

Yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde eğitimde ön plana çıkan çocuktan hareket akımının önemli temsilcilerinden olan Maria Montessori'nin fikir ve uygulamaları eğitimde Rönesans olarak kabul edilmektedir (Arslan, 2008). Montessori, modern eğitim reformcuları arasında, öğretimi çocuğun kendi etkinliği prensibine dayandıran bir öğretim sistemi yaratmıştır (Ergün, 2014). Montessori pedagojisi çocuğun öğrenmekten mutluluk duyarak potansiyelini en üst düzeye çıkarmasını amaçlar. Bu sebeple metot, 'kendi kendine eğitim' ilkesi çerçevesinde şekillenmiştir (Durakoğlu, 2010). Çocuk kendi çabalarıyla

öğrenmeye başladığı zaman başkasının değil kendi isteklerini yapmaya başlar ve öğrenmeye büyük bir heves duyar (Mallory, 1989).

Montessori metodunun iki temel unsuru, eğitim araçları ve bu araçların içinde bulunan çevre ile bu çevreyi hazırlayan eğitmendir (Temel, 1994). Montessori metodunda eğitim, çocuğun doğal gelişimini desteklemek olarak tanımlanır. Çocuğun sahip olduğu potansiyelin ileride ortaya çıkabilmesi için ona yardım etmek gerekir. Montessori'ye göre çocuk eğitim ortamındaki engellerin kaldırılmasıyla hareket imkanına kavuşur. Engellerin kaldırıldığı bir ortamda hareket eden çocuk, kendi doğallığını idrak ederek öğrenmenin heyecanını yaşar (Montessori, 1953; akt. Durakoğlu, 2010). Montessori öğrenme için en geçerli isteğin çocuğun bireysel motivasyonu olduğunu düşünmektedir. Çocuklar, kendiliğinden öğrenmeye doğru yönelirler. Öğretmene düşen görev ortamı hazırlamak, çocuğu aktiviteye yönlendirerek uyarıcı sunmaktır (Aydın, 2010).

Çocuğun öğrenmesi için Montessori talimatları ile oluşturulmuş ortam, Montessori metodunda hazırlanmış çevre olarak isimlendirilmektedir (Torrance ve Chattin-McNichols, 2005). Yaklaşımda çocukların tüm duyularını kullanabileceği materyaller ile çocukların bu materyallerle çalışma isteklerini arttıran bir çevre sunulmaktadır (Williams, 1996). Montessori çevreyi, çocuğun kendi kendini meydana getirmesi, kişiliğini ve gelişme aşamalarını sergilemesi için ihtiyaç duyduklarını karşılayacak şekilde tasarlamıştır (Lillard, 2013). Montessori çevresi, çocuk merkezli, kişisel gelişim ve sürece odaklanan, çocukların kendi kendilerine ilerlemelerine olanak sağlayan, çocuğun yetenek, ilgi ve gereksinimlerine yanıt veren, her çocuğun bir evren olarak değerlendirildiği bir çevredir (Korkmaz, 2015).

Montessori metodunda çocuğun kendi kendine öğrenmesi için hazırlanmış oyun ve uğraşı materyalleri sunularak hiçbir dışsal müdahaleye gerek kalmaksızın öğrenme kendi kendine gerçekleşir (Ergün, 2014). Bu materyaller çocuklar için çekici, basit, küçük ve kendi kendini düzelten materyallerdir. Çocuk hata yaptığı zaman, materyalin kendine bakarak hatasını düzeltebilmektedir. Çocuğun hatası bir yetişkin tarafından düzeltilmediği için çocuğun özgüveni zedelenmez. Yapacağı etkinliği kendi belirleyen çocuğun başarı şansı yükselir (Mallory, 1989). Montessori çevresinin en önemli özelliklerinden biri gerçek ve doğal olmasıdır. Sınıfta kullanılan materyaller çocuğun gerçek deneyimler yaşaması amacıyla tasarlanan gerçek yaşam araçlarıdır (Temel, 1994). Dizayn edilmiş çevre ve

amaca yönelik tasarlanmış özgün materyaller sayesinde çocuk kendi öğrenme sorumluluğunu alır (Yıldırım, 2019).

Hazırlanan çevre içinde yer alan ve bu çevreden sorumlu olan öğretmen, Montessori metodunda geleneksel eğitim anlayışındaki öğretmen rolünden farklı bir role sahiptir. Montessori, öğretmen yerine yönelten terimini kullanmıştır. Öğretmenin süreç içindeki rolü direkt değil dolaylıdır. Öğretmen, çocuğa alçakgönüllülükle yaklaşmalı, ikincil derecedeki rolünü benimsemelidir. Öğretmen gözlemci rolüne ek olarak çocuk için çevreyi tanıtmaya ve hazırlama rolünü de üstlenir. Çevrenin tasarlanması ve bakımı Montessori eğitiminde öğretmenin en fazla zaman harcayacağı konudur. Çevre içinde yer alan materyallerin kusursuz bir düzende korunması çok önemlidir. Materyaller çocuklara her zaman tam, yeni ve kullanıma hazır görünmelidir (Lillard, 2013).

Çocuklar üzerindeki gözlemleri sonucu Montessori çocuklarda kendini oluşturmaya yönelik yoğun bir çaba gözlemiştir. Çocuk çevresini anlamaya çalışarak benliğinin tam gelişimini sağlamaya çalışır (Lillard, 2013). Aktif katılımın desteklenmesi sayesinde çocuk özgür olarak seçim yapar ve materyallerini seçtikten sonra neyi nasıl yapacağına karar verir. Böylece iletişim becerileri, problem çözme ve yaratıcılığa yönelik kazanımlar elde eder (Temel, 1994). Montessori eğitiminde “çocuğun bireyselliği” ön plandadır. Çocuk asla sınırlandırılmaz ve yaptıklarından dolayı yargılanmaz. Aksine motive edilerek çocuğun olumlu kazanımları pekiştirilir (Moghni vd., 2010).

Montessori'nin önemli kavramlarından emici zihin, gelişimdeki duyarlı dönemler, çalışma isteği, yoğun dikkat, önceden düzenlenmiş bir çevrenin gerekliliği, öz disiplini sağlayan özgürlük anlayışı, günümüzde arzulanan eğitim anlayışıyla uyuşmaktadır (Arslan, 2008). Montessori metodu bu yaklaşımı nedeniyle dünyada ve ülkemizde yoğun bir ilgi görmüş okul öncesine ek olarak eğitimin diğer kademelerinde de yoğun bir şekilde uygulanmıştır.

“Montessori çocuğun gelişimine ilişkin özellikleri tespit ettikten sonra bu özelliklere uygun yöntem ve materyalleri tasarlamış, öğretmen tarafından hazırlanmış çevrede eğitilmeleri için çocukların çeşitli alanlarda gelişmelerini amaçlamıştır. Bu alanlar; duyarlar, matematik, dil, coğrafya, tarih ve kültür, beslenme ve pişirme, resim, müzik, bilim ve doğa, nezaket ve davranış, spor ve iletişimdir” (Oğuz ve Köksal-Akyol, 2006).

Montessori'nin çocuğunun dil gelişimini sağlamasına yardım etmede savunduğu dolaylı yaklaşım doğumla birlikte başlar. Çocuğun çevresi ilk andan itibaren insan sesinden mahrum bırakılmamalı, çocuklar ile sabır ve ilgiyle konuşulmalı ve dinlenmelidir. Aile bebeği, dil ile çevrelemelidir. Dışarıda işaretlere ve yazılara maruz kalan çocuk, evde de okuyan insanlar görmelidir. Montessori diğer alanlarda olduğu gibi okuma ve yazmaya da doğal yollardan yaklaşmıştır. Çocuğun günlük yaşam alıştırmalarında yer alan dokunsal algıya yönelik faaliyetleri ince motor gelişimini sağlar (Lillard, 2013). Yazmaya doğrudan hazırlanma aşamasında metal kalıplar ve zımpara kabartmalı harfler kullanılır. Yazmaya hazırlık çalışmaları tamamlandıktan sonra ses farkındalığı için fonetik kartlardan faydalanılır. Bu çalışmaların tamamlanmasıyla birlikte "hareketli alfabe"ye geçilir. Çocuklar bu materyalleri kullanarak, harfleri gördüğü zaman okumakta, dokunduklarında ise yazmaktadırlar (Yıldırım, 2019).

Montessori metoduyla ilgili olarak ülkemizde yapılan çalışmalar okul öncesi dönemde (Aydoğan Akuysal, 2007; Öngören, 2008; Yiğit, 2008; Kayılı, Koçyiğit ve Erbay, 2009; Kayılı, 2010; Toran, 2011; Kuşçu, Bozdaş ve Doğru, 2014; Yücesan, 2017; Üstündağ, 2019) öğrencilerin; kavram gelişimleri, dil becerileri, ilkokula hazırbulunuşlukları, sosyal becerileri, problem çözme ve bilimsel süreç becerileri incelenmiş, genellikle de istenen becerilerin öğrenciler tarafından kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların sınırlı sayıda olduğu ve okul öncesi dönemdeki katılımcılar ile yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul düzeyinde, Montessori metodunun etkilerinin araştırıldığı çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalar incelendiğinde, Topuz (2019) ilkokul birinci sınıf matematik dersinde doğal sayılar konusunda Montessori metoduyla öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme kalıcılığını incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda Montessori metoduyla öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin, MEB eğitim programına göre öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerine göre akademik olarak ve öğrenme kalıcılığı açısından daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Zinderen (2021), ikinci sınıf matematik dersi geometrik şekiller ve uzamsal ilişkiler konusunda Montessori metoduna dayalı öğretimin öğrencilerin tutum ve akademik başarısına etkisini incelediği çalışmasında Montessori metoduyla öğrenim gören çocukların, geometrik şekiller ve uzamsal ilişkiler konusunda daha başarılı oldukları ve matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bayrak (2021) çalışmasında ilkokulda Montessori metoduna göre öğrenim gören öğrencilerin devam ettiği bir özel ortaokulda görev yapan 8 öğretmen ile görüşmüştür. Araştırma sonucunda Montessori metoduyla gerçekleştirilen ilkokul eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği, akademik başarılarında ise öğrenciden öğrenciye farklılık gözlenmiştir. Yıldırım (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Montessori metoduna dayalı öğretim tasarımının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına, matematik ve okuma becerilerine etkisi incelenmiştir. Gerçekleştirilen çalışma sonucunda Montessori metodunun öğrencilerin hazırbulunuşluğunu, matematik becerilerini ve okuma yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya konulmuştur.

Ülkemizde Montessori metoduyla ilkokul düzeyinde yapılan çalışmalar az sayıda ve çoğunlukla da matematik dersi ile ilgilidir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecinde Montessori metoduna dayalı olarak yaptığı çalışmalar sınırlı sayıdadır. Yaş grupları ve gelişimsel özellikleri bakımından ilkokul birinci sınıf ve okul öncesi eğitimi iç içe geçmiştir. Okul öncesi dönemden ilkokul birinci sınıfa geçen öğrenciler akademik ağırlıklı bir programla karşılaştığı zaman bocalamakta ve okula karşı hissettikleri duygular olumsuz olarak etkilenebilmektedir (Bilgili, 2007). Eğitim hayatlarının temeli ve en kritik süreçlerinden biri olan ilk okuma yazma eğitimi sürecinde; öğrencilerin bütüncül gelişimine önem veren Montessori metodunun uygulanabilirliğinin test edilmesi son derece önemli görülmektedir.

Montessori eğitimi çocuğa bilgiyi ezberletmek yerine çocuğa özgürlük tanıyarak çocuğun doğasında var olan öğrenme isteğini ortaya çıkaran öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımıdır. Özellikle okulöncesi eğitim döneminden itibaren uygulama alanı bulan Montessori metodu ile öğrenciler öğrenme sürecine aktif katılım sağlayarak tüm yaşam deneyimlerini gerçek hayatın mikrokozmu olan bu okul yıllarında deneyimleme fırsatı bulmaları çocukların bütünsel anlamda gelişimleri için oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bu modelde öğrencilerin okul yıllarında edindiği bilgileri gerçek yaşamda da işlevsel hale getirebilmeleri beklenmektedir. Bireylerin okuma ve yazma süreçlerini tüm yaşamları boyunca aktif olarak kullandığı düşünüldüğünde ilk okuma ve yazmayı öğrenme sürecinin çocuk merkezinde, onun öğrenme hızına ve gelişim dönemine uygun, aktif katılım sağlayabildiği bir çerçevede deneyimlemesi, Montessori metodunun bakış açısıyla uyumluluk göstermektedir. Montessori eğitiminde hazırlanan ortam ve bu ortamda yer alan

amaca yönelik tasarlanmış materyaller öğrencilerin dil ve okuma yazma becerilerini geliştirerek başarılı bir okuma yazma süreci deneyimlemelerine olanak tanır. Montessori metodunun ilk okuma yazma eğitiminde kullanılması ve uygulamaların etkililiğinin uzun vadeli olarak değerlendirilebilmesi açısından bu alanda çalışmalar yapılması yeni uygulamalara rehberlik etmesi bağlamında önemli görülmektedir.

Bu kuramsal açıklamalar bağlamında değerlendirildiğinde bu araştırmanın problemini ilk okuma yazma öğretimi sürecinde Montessori yönteminin öğrencilerin ilk okuma ve yazma becerilerine olan etkisinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile özellikle Amerika ve Avrupa ülkelerinde tüm eğitim kademelerinde yaygın olarak uygulanmasına rağmen ülkemizde daha çok okul öncesi dönemde uygulama alanı bulan Montessori metodunun ilkökul düzeyinde eğitim gören öğrencilerin okuma yazma süreçlerine etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın temel amacı Montessori metodunun ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma sürecinde okuma yazma becerilerine etkisini ortaya koymaktır.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

- 1) Montessori metoduna dayalı olarak gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin öğrencilerin okumaya geçiş süreleri üzerinde etkililiği ne düzeydedir?
- 2) Montessori metoduna dayalı olarak gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin öğrencilerin sesli okuma hızları üzerinde etkililiği ne düzeydedir?
- 3) Montessori metoduna dayalı olarak gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etkililiği ne düzeydedir?
- 4) Montessori metoduna dayalı olarak gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin öğrencilerin dikte ve yazma becerisi üzerinde etkililiği ne düzeydedir?
- 5) Montessori metoduna dayalı olarak gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin öğrencilerin okuduklarını anlama becerisi üzerinde etkililiği ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukların gelişim özelliklerini destekleyen ve bireysel farklılıklara saygı gösteren eğitim modelleri giderek daha yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bu modeller her ne kadar farklı program önerileri sunsalar da genel olarak bütün eğitim modellerinin temel felsefesi, çocuklarda var olan yaratıcılık becerilerini en üst düzeyde kullanmalarına olanak tanıyan bir altyapı oluşturmaktır (Eisner, 2016). Bu eğitim modellerinden biri de 20. yüzyılın başlarında pedagojide ön plana çıkan "çocuktan hareket" akımının önde gelen temsilcilerinden biri olan Maria Montessori'ye aittir. Montessori'nin çocuk eğitimi konusundaki fikirleri ve uygulamaları, eğitimde bir rönesans olarak kabul edilmektedir. Montessori (2016), çocuklara yetişkinler gibi davranılmaması gerektiğini ve onların yetişkinin bir kopyası olmadığını, özel bir yaşam tarzını temsil ettiğini savunmuştur. Çocukların günlük yaşam becerilerinde özgüvenlerinin sağlanması gerektiğini söyleyerek çocuklara uygun bir çalışma ortamı oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Montessori eğitimi; çocuk merkezli olması, kullanılan materyallerin özellikleri ve eğitim anlayışı ile çocukta var olan yaratıcılığı desteklemektedir. Birçok çalışma bu görüşü destekler niteliktedir. Öngeren (2008) yaptığı çalışmada Montessori eğitiminin çocukların biçim kavramını algılamalarında MEB programına göre daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Koçyiğit ve diğerleri (2009) tarafından 122 anaokulu çocuğuyla yapılan bir çalışma, Montessori eğitimi alan çocukların sosyal uyumlarının Montessori eğitimi almayan öğrencilerden daha yüksek sosyal uyum düzeylerine sahip oldukları sonucuna varmıştır. Erişen ve Güleş (2007) araştırmalarında, Montessori eğitimi gören çocukların Montessori eğitimi görmeyen çocuklara göre içinde yaşadıkları dünyayı daha iyi anladıklarını gözlemlemişlerdir.

Ülkemizde Montessori eğitimi büyük oranda özel eğitim kurumlarının okul öncesi bölümlerinde sınırlı şekilde uygulanmakta ve uygulanan programın da kalitesi zaman zaman tartışılmaktadır (Korkmaz, 2015). Buradan hareketle farklı eğitim kademelerinde Türkiye'de Montessori eğitimi uygulanmasına yönelik bilimsel araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle ilkökul eğitim kademesinde, ülkemizde Montessori eğitim modelinin etkililiğinin araştırıldığı mevcut çalışmaların sınırlı olması bu alanda yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Bireylerin ilk okuma ve yazmayı öğrenme deneyimleri yaşamları boyunca etkisini gösterecek önemli bir süreç olarak görülmektedir. Montessori eğitim modeli bireyin eğitiminin başladığı ilk yıllardan itibaren bütüncül bakış açısı ile bireylerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri, psikososyal gelişimleri ve akademik başarı durumlarını ele alarak öğrenme süreçlerini birey özelinde öğrenci merkezli bir hale getiren bir öğretim modeli olması bağlamında ilk okuma yazma sürecinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Bu çalışma çocukların eğitim öğretim yaşamlarına temel teşkil eden, okuma yazma öğretimi sürecinde Montessori metodunun etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1- 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Serik İlçesi Tekeli İlkokulunda yansız atama yöntemi ile oluşturulan 1/B ve 1/F sınıfları,

2- Benzer yaş gruplarından oluşan ilkokul birinci sınıf öğrencileri,

3- Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programları çerçevesi,

4- İlk okuma yazma süreçlerinin değerlendirmesinde kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Montessori Eğitim Metodu: Bireysel olarak verilen eğitimde çocukları merkeze alan, bağımsızlık ve kendi başına keşfi temel edinmiş, eğitim ortamında estetik ve düzenin ön plana çıktığı, aile katılımını da destekleyen eğitim yöntemidir (Morrison, 1998).

İlk Okuma ve Yazma: Temel eğitimin ilk basamağında okul ve ailenin işbirliği ile devam ettirilen ve erken çocukluk dönemiyle başlayan dil becerilerine, okuma ve yazma becerilerinin de eklenmesine yardımcı olan dil öğretim sürecidir (Baş, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle Montessori metodunun tarihine, felsefesine ve ilkelerine değinilmiştir. Montessori metodunun temel kavramları ve gelişim teorisi ele alındıktan sonra Montessori sınıfına ve sınıfın bileşenlerine yer verilmiştir. Montessori metodunda okuma yazma eğitiminin incelenmesinin ardından ilk okuma yazma öğretiminin kuramsal çerçevesine değinilmiş ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Montessori Metodunun Kısa Tarihi

Maria Montessori (1870-1952) 1896 yılında Roma Üniversitesinde tıp eğitimini tamamlayarak, İtalya'nın ilk kadın doktoru unvanını aldı ve üniversitenin psikiyatr kliniği personeline katıldı. Buradaki görevi sırasında zihinsel yetersizliklerinden dolayı özel eğitime muhtaç olan çocuklarla ilgilenme fırsatı buldu. Özel olarak tasarlanmış bir eğitimin bu çocuklara faydalı olabileceği düşüncesiyle Jean Itard ve Edward Seguin'in çalışmalarını inceledi (Lillard, 2013). Roma Üniversitesi psikiyatri kliniğinde yaptığı gözlemlere dayalı olarak zihinsel yetersizliğin çoğu zaman pedagojik bir problem olduğu kanısına vardı (Korkmaz, 2015). Geliştirdiği metotla zihinsel yönden sorunları olan çocuklarla çalışan Montessori, bu çocuklarla yaptığı çalışmalardan sonra çocukların girdikleri sınavlarda normal çocuklar gibi başarılı olduğunu gözlemledi. Bu başarı, metodunun sağlıklı çocuklarda da kullanılabileceğini düşünmesine yol açtı (Topbaş, 2014). Tıp ve eğitim alanındaki bilgilerini birleştirerek zihinsel engelli bireylerin eğitimi konusunda bildireler ve makaleler yayınladı. Bu alanda Seguin'in yöntemlerinden faydalanarak önemli bir adım attı (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009).

Tıp uygulamalarında ve klinik gözlemlerinde çocuklarda öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerinde incelemelerde bulunan Montessori, çocukların içinde bulunduğu çevrenin onların kişisel gelişimleri açısından önemli olduğu fikrini savundu. İnsan bedeni yerine önceliğini insan zihnine vermeye başlayan Montessori çalışmalarını psikoloji ve felsefe alanında yoğunlaştırmak üzere üniversite çalışmalarına geri döndü ve Roma

Üniversitesine antropoloji profesörü olarak atandı (Aydın, 2010). Zorla öğrenmeye karşı olan Montessori, doğru materyaller ile çalışma fırsatı verilirse tüm çocukların öğrenebileceğine inandı. Yaptığı araştırmalar sonucu 2, 5 ve 6 yaşları arasında çocukların çok kritik bir dönemden geçtiklerini ve bu dönemde çocukların zihinlerinin öteki yaş dönemlerinden daha yoğun bir şekilde öğrenmeye açık olduğunu tespit etti (Pollard, 1996).

Uzun süre zihinsel engelli çocuklara uyguladığı metotları ilkokul birinci sınıfta normal zeka düzeyindeki çocuklara da uygulama fırsatı kollayan Montessori'nin fırsat ayağına geldi (Korkmaz, 2015). 1907 yılında Roma'nın sosyoekonomik düzeyi düşük bir mahallesi olan San Lorenzo'da okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik olarak "Case De Bambini" (Çocuk Evi) isimli bir okul kurdu (Aytaç, 2012). Eğitim teorisi okuyan fakat öğretmenlik eğitimi almayan Montessori'nin çocukların öğrenmeye nasıl başlayacakları konusunda öğretmenler gibi kalıplaşmış fikirleri yoktu (Pollard, 1996). İlk Çocuklar Evinde çocuklar için doğal bir çevre oluşturmaya çalışan ve çocukların sürekli gelişen yetenekleri için araçlar sunan Montessori, tasarladığı materyaller yardımıyla çocukların kendilerini ona açmasını bekledi (Lillard, 2013).

İlk Çocuklar Evinde çocukların öğrenme becerilerini detaylı şekilde gözlemleyen Montessori, ilk okulun açılışının ardından iki yıl sonra başka okullar da açmıştı. Okullardan birine sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler, diğerine ise orta sınıfa mensup ailelerin çocukları kabul edildi. Yaptığı araştırmalar sonucunda her iki sosyoekonomik düzeye mensup öğrencilerin de akademik başarısının arttığını gözlemledi (Williams, 1996). Montessori, İlk Çocuklar Evinde engellerin olmadığı bir özgürlük ortamına dayalı çevre oluşturulduğunu belirtmiş ve bu çevrenin de alınan olumlu sonuçlara büyük oranda katkıda bulunduğunu belirtmiştir. İşlenmemiş ve dezavantajlı çocuklardan oluşan bu grupta 'kendiliğinden disiplin', 'özgür toplumsal yaşam' ve 'beklenmedik bir anda okuma yazma becerilerinin gelişmesi' gibi başarılar ortaya çıkmıştır (Montessori, 2016). Diğer araştırmacıların aksine Montessori, yöntemini ortaya koyduktan sonra uygulamaya çalışmamış, açtığı okullar vasıtasıyla yaptığı gözlemler sonucunda metodunu adım adım olgunlaştırmıştır (Pollard, 1996).

İlk kurulan Montessori okullarında gerçekleştirilen bu başarılı çalışmalardan sonra okulların ünü hızla yayıldı. Okullardaki çalışmalarını bizzat görmek isteyen ziyaretçiler, dünyanın farklı yerlerinden gelerek çalışmalar hakkında incelemelerde bulundular. Böylece Montessori, dünya çapında seyahatler yaparak metodu hakkındaki tecrübelerini aktarma,

okullar ve öğretmen eğitim merkezleri açma, seminerler verme ve tecrübelerini yazıya aktarma imkanı buldu. Birçok farklı ülkede Montessori metoduna dayalı eğitim çalışmaları yapılmaya başlandı (Lillard, 2013). Maria Montessori 1929 yılında “AMI- Association Montessori Internnacional” isimli derneği kurdu. Günümüzde de varlığını sürdüren dernek, Montessori metodunun uygulanması, tanınması ve geliştirilmesi amacıyla çalışmalarına devam etmektedir (Korkmaz, 2005).

2007 yılında uygulanmaya başlanmasının 100. yılını dolduran Montessori Hareketi'nin Türkiye'de uygulama alanı olarak yeni yeni yaygınlık kazandığı görülmektedir. 2006-2011 yılları arasındaki dönemde Montessori metoduyla ilgili yapılan çalışmaların giderek arttığı gözlenmektedir. Türkiye'de üniversiteler bünyesinde ilk defa Necmettin Erbakan Üniversitesinde ve Gazi Üniversitesinde yöntemin uygulandığı anaokulları açılmıştır. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Anaokulu da Montessori yaklaşımına dayalı bir eğitim programı sürdürmektedir (Korkmaz, 2015). 2000 yılından itibaren Montessori metodu özel okul öncesi eğitim kurumlarında da uygulanmaya başlamıştır. 2014 - 2015 yılından itibaren ise bir özel ilkokul da Montessori metoduyla eğitim vermeye başlamıştır (Kayılı, 2010).

2.2. Montessori Metodunun Felsefesi

Maria Montessori, yaşadığı çağın eğitim sisteminin reform ihtiyacını gördüğü için çocuğun gelişim felsefesini ortaya koymuş ve gelişim sürecinde rehberlik edecek temel ilkeleri belirlemiştir. Metodunu bilinçli bir şekilde hazırlanmış çevrede çocuğun bağımsızlığı üzerine temellendirilmiştir. Çocuğun bağımsız şekilde hareket edemeden özgürlüğünü kazanamayacağını belirtmiştir (Korkmaz, 2015). Birey için önemli olan, kendi başına hareket edebilme becerisini kazanarak kendi kendine yetebilmesidir. Çocuğun her büyüme çabası bağımsızlığa yönelik atılmış bir adımdır. (Montessori, 2016). Montessori yaklaşımında çocuğun potansiyelini gerçekleştirme, düzen ve öz disiplin aracılığıyla sağlanmış bir özgürlükle mümkün olacaktır (Çakıroğlu Willbrandt, 2009).

Montessori, çocukluk dönemini kendine has özelliklere sahip bir dönem olarak gördüğü için orijinal bir metot ortaya koymuştur. Bu metoda göre çocuk, yetişkin insanda olmayan birçok farklı beceriye sahiptir. Böyle bir fikre sahip olmasının en büyük sebebi çocuklar üzerinde yaptığı araştırmalar ve gözlemlerdir (Durakoğlu, 2010). Çocukluğun yetişkinlik yolunda geçilecek bir dönemden ibaret olmadığını, bilakis insanlığın diğer ucu

olduğu fikrini savunmuştur. Montessori'ye göre çocuk, doğumundan itibaren kendini oluşturmaya yönelik yoğun bir isteğe sahiptir (Lillard, 2013). Montessori'nin geliştirdiği metot da çocuğun kendini oluşturma faaliyetleri, bilimsel bir şekilde tasarlanmış ve çocuğun iradesine bırakılmış araçlarla aşama aşama ilerler. Bu ilerleme sırasında yetişkin müdahalesi sınırlandırılır ve geleneksel eğitim anlayışındaki öğretmenin verdiği dersler yerine, çocuğun ihtiyaç duyduğu bilgileri kendiliğinden kazanmasına olanak tanıyan bir ortam sağlanır. Bu ortamda öğretmen, yönetici ve yol gösterici rolünde kalır ve çocuk kendi ihtiyaçlarına göre kendi gücüyle gelişirken öğretmen sadece ona yardımcı olur (Savard, 1969).

Montessori, çocukluğun ilk yıllarının ilerleyen yılları biçimlendirici önemine dikkat çekerek, erken çocukluk eğitimi kuramına ve uygulamasına çok önemli katkılar yaptı. Montessori'nin çalışmaları erken çocukluk eğitiminde bilimsel bir eğitim deneyimi sunmayı amaçlayarak, tüm dünyada çocukların bu dönemine yönelik artan ilgiyi teşvik etti (Gutek, 2004). Montessori eğitim metodu erken çocukluk eğitiminde çocukların öğrenme ilgileri doğrultusunda gelişim göstermelerini, çocukların kendilerini keşfetmesini, öz denetim becerisi kazanarak bağımsızlaşmasını hedeflemektedir (Ulutaş ve Tutkun, 2018).

Montessori, eğitim felsefesini Jean Jacques Rousseau, Henrich Pestalozzi, Friedrich Frobel, Jean Marc Gaspart Itard ve Edward Seguin gibi önemli felsefeci ve pedagoğlardan etkilenerek meydana getirmiştir. Özellikle de Itard ve Seguin tarafından yapılan araştırmalar Montessori' nin yaklaşımına önemli ölçüde tesir etmiştir (Mustafayeva, 2016).

Emile adlı kitabında da açıkladığı gibi J. J. Rousseau'nun eğitim anlayışı; kendi iradesiyle kararlar alıp bunları uygulayabilen, benlik saygısı yüksek, düşüncelerini rahatça ortaya koyabilen, sorun çözme becerisine sahip, kendi eylemlerinin sonuçlarını sahiplenen ve kendi doğasıyla barışık çocuklar yetiştirmeyi amaçlar. Rousseau'nun eğitim felsefesinin merkezinde özgürlük yer almaktadır (Korkmaz, 2015). Okul ortamında doğaya yer verilmesi, çocuğun gerçek gereksinimlerinin karşılanması, çocukların kendi kendilerini eğitebilmeleri, özgür olmaları ve yetişkinler tarafından sınırlandırılmamaları açısından Montessori'nin görüşleri ile Rousseau'nun görüşleri birbirine yakınlık gösterir (Ulutaş ve Tutkun, 2018). Rousseau'nun ortaya koyduğu çocuk eğitiminin soyut kavramlar yerine somut kavramlarla başlatılması, Montessori'nin sistemi ile birlikte daha çok kabul görecektir. Maria Montessori'nin Rousseau'nun düşüncelerinden ayrıldığı en önemli nokta Rousseau'nun medeniyetin çocuğu bozduğu iddiasıdır. Montessori bu görüşe katılmaz.

Ona göre çalışmak ve çevre ile düzenli ilişkiye sahip olmak gelişen insanının ihtiyacını tatmin eder. Bu durum hem medeniyet hem de birey için ilerlemenin anahtarı olarak görülür (Çakıroğlu Willbrandt, 2009).

“Duyusal sezgi ilkesi” ni ortaya atarak çocuğun nesneyle direkt temas yoluyla bilgilenmesi prensibini ortaya koyan Pestalozzi, Montessori’nin eğitim alanında etkilendiği diğer önemli isimlerdendir. Pestalozzi’nin geliştirdiği “duyusal sezgi ilkesi” nden hareketle Montessori duyu eğitimine büyük önem vermiştir (Öztürk Samur, 2011). Pestalozzi, insanın yenilenmesinin eğitim yoluyla mümkün olabileceğini belirtmekte ve alışıldık metotlarla eğitim veren okulların bu amaca hizmet etmeyeceğini düşünmektedir. Ona göre, eğitim insanın zihinsel olarak mükemmelleştirilmesinin yanında manevi yönden bağımsızlaştırılması hedefini de gerçekleştirmeye yönelik adımlar atmalıdır. Pestalozzi gibi Montessori de eğitimde köklü değişiklikler yapılarak somut olarak insanın eğitimine önem verilmesi gerektiğini savunuyordu (Aytaç, 2012). Pestalozzi eğitimin merkezine aileyi koymuştur. Bu fikirlerinden dolayı sosyal eğitimci olarak gösterilen Pestalozzi, eğitimin merkezine bireyi yerleştiren Montessori’den bu noktada ayrılmaktadır (Durakoğlu, 2010).

Rousseau’nun ortaya koyduğu görüşleri okul öncesi alanda uygulamaya koyan ilk eğitimci Frobel’dir (Oktay, 1993). Modern okul öncesi eğitimin öncüsü sayılan Frobel’ in çocuk gelişimi hakkındaki görüşleri hem teorik çerçeveyi ortaya koymuş hem de bunun okul öncesi dönemdeki çocuklara pratik olarak nasıl uygulanabileceğini göstermiştir (Carter, 1987). Frobel, çocuğun gereksinim ve haklarına birey olarak saygı gösterilmesi gerektiğini savunur. Oyunun çocuğun öğrenmesi ve tecrübe kazanmasında çok önemli rol oynadığını belirtir (Oktay, 1993). Eğitimin ana dönemlerini ortaya koyan Frobel’ e göre en önemli dönem çocukluk dönemidir. Ona göre insanın içindeki edebi, değişmez ve kutsalı geliştirmek eğitimin en önemli hedefi olmalıdır (Aytaç, 2012). Montessori ve Pestalozzi arasında bir geçiş sağlayan Frobel normal çocuklar için düzenli bir okul öncesi eğitim yöntemi geliştirmiştir (Morrison, 1998).

Montessori’nin engelli çocuklarla çalışması, Fransa’da ruhsal ve işitsel problemleri olan çocuklarla çalışmalarında uzmanlık kazanan Jean Itard ve Edward Seguin isimli iki eğitimcinin çalışmalarına ilgi duymasına yol açmıştır. Bu iki eğitimci zihinsel problemlere sahip çocukların eğitilemeyeceği fikrini reddederek, onların görme ve dokunma hisleri aracılığıyla bazı şeyleri öğrenebildiklerini gözlemlemişlerdir (Pollard, 1996). Jean Itard, eğitim üzerine çalışma ve deneyimlerini ayrıntılarıyla anlatarak ilk deneysel eğitim

çalışmalarını ortaya koyan kişi olmuştur (Montessori, 2016). Itard yaptığı deneyler sonucunda çocukların büyümesi sırasında belirli, kesin ve gerekli aşamalardan geçtiğini belirtmiştir. Çocukların gelişim aşamalarına uygun etkinlikleri doğru zamanda deneyimlemeleri gerektiği sonucuna varmıştır (Gutek, 2004).

Jean Itard'ın öğrencisi Edward Seguin ise engelli öğrencilere yönelik gerçek anlamda bir eğitim sistemi geliştirmiştir. İlk başlarda öğretmenlik yapan Seguin daha sonra meslek değiştirerek doktor olmuştur. Itard'ın deneyimlerini başlangıç noktası olarak alan Seguin, zihinsel engelli çocuklar üzerine çalıştığı on yıllık dönemde bu yöntemi geliştirmiştir. Daha sonra ABD'ye göç eden Seguin burada zihinsel engelli bireylere yönelik çok sayıda enstitü kurarak yeni bir kitap yayımlamıştır. Seguin'in "fizyolojik yöntem" olarak adlandırdığı bu yöntem çocuğun bireysel olarak incelenmesi ve eğitimi sırasında ortaya çıkan fizyolojik ve psikolojik olguların çözümlenmesine dayanıyordu. Bu yöntem Montessori'nin zihinsel engelli bireylerle gerçekleştirdiği çalışmalarda çok etkili olmuştur (Montessori, 2016). Seguin'in duyu ve kas gelişimine hitap eden materyallerini zihinsel engelli bireylere okuma yazma öğretiminde kullanan Montessori, bu alanda çok önemli başarılar elde etmiştir (Bloom, 2004).

2.3. Montessori Metodunun İlkeleri

2.3.1. Aktif Öğretim İlkesi

Yetişkinler bazı şeyleri okuyarak, seyrederek ya da ihtiyacı olan bilgileri doğrudan alarak öğrenebilirler. Fakat çocuklar genellikle yaparak yaşayarak öğrenirler. Çocuğun bedenini ve aklını kullanarak ilerlettiği sürekli bir gelişim süreci vardır (Mallory, 1989). Montessori metodunda çocuklar çalışmalarını özgür bir şekilde seçerler. Çalıştıkları alanda yeterince uzmanlaşana kadar ve kendinden yaşça küçük çocuklara bu uzmanlığı sergileyebilene kadar devam ettirirler. Bu durum çocukların tüm becerilerde gereken yetkinliği kazandığını kesinleştirmek için kullanılan bir ilkedir (Korkmaz, 2015).

2.3.2. Kendiliğinden Etkinlik İlkesi

Montessori'ye göre doğanın itici kuvvetini ve gelişim kanunlarını inceleyecek olursak çocuğun davranışlarında yer alan etkin ve bağımsız olma çabası göze çarpacaktır. Çocuk devamlı olarak bir işle meşgul olup başarılı olma arzusu içindedir (Montessori,

2016). Bu arzunun gerçekleşmesi için çocuğun hayatına adapte edilmiş ve engellerden arındırılmış bir yakın çevre oluşturulmalıdır. İstenen çevre oluşturulup çocuğa faaliyetlerini özgürce seçme imkânı sağlandıktan sonra disiplin, düzen, itaat ve ahlak gibi özellikler kendiliğinden çocuğun kişiliğinde ortaya çıkacaktır (Savard, 1969).

2.3.3. Alıştırmanın Tekrarı İlkesi

Tekrar, çocuğun öğrenmesine imkan tanıyan önemli bir yoldur. Çocuğun tam anlamıyla öğrenebilmesi için bir etkinliği pek çok kez tekrar etmesi gerekir. Çocuk için herhangi bir şeyi başarmak, gerçekleştirebilmek ve çevresindeki dünyayı kontrol edebilmek oldukça önemlidir (Mallory, 1989). Montessori, İlk Çocuklar Evinde tutmalı silindir bloklarla çalışan bir kız çocuğunun etkinliğini büyük bir şevkle tam kırk iki defa tekrarladığını gözlemlemiştir (Montessori, 1997). Montessori metodunda çalışmaların tekrarlanması, etkinlikler mükemmel bir şekilde gerçekleştirilene kadar yeni bir çalışmaya geçilmeden devam eder (Pollard, 1996). Aynı malzemeyi kendiliğinden tekrarlar defalarca kullanan çocuk malzemenin ana prensiplerini gittikçe daha iyi kavrar (Lillard, 2014). Çocuğun bu süreçte konuyla ilgili ustalaşana kadar engellenmemesi önemlidir (Ulutaş ve Tutkun, 2018).

2.3.4. Özgür Seçim İlkesi

Montessori sınıfında çocuğun arzu ettiği etkinliği seçip kendi eğitimini gerçekleştirebilmesi için çocuğa çeşitli seçenekler sunulmaktadır (Temel, 1994). Montessori okullarında çocuklar boylarına göre hazırlanmış dolaplardan istedikleri etkinlikleri seçerler. Çocuk etkinliği kendi isteği ile seçtiği için yaptığı çalışmaya daha çok güdülenir. Çocuk kendi seçtiği etkinlikle çalışırken öğretmenin yapması gerekense çocuğu gözlemlemektir (Montessori, 1997).

Montessori, çocuğun keşfetme ihtiyacını gidermesi amacıyla çeşitli materyaller tasarlamıştır. Montessori çevresindeki materyaller, çocuğun kendine has kişiliğini kazanmasına yardımcı olur. Çocuk kendisi için tasarlanmış materyallerle çalışırken yetişkinlerin baskısından kurtulduğu için kişiliğini adım adım oluşturacaktır. Montessori okullarında çocuk seçtiği materyallerle istediği zaman çalışabilir (Durakoğlu, 2010).

2.3.5. Normalleştirme

Montessori metodunda normalleştirme teriminin özel bir anlamı vardır. Maria Montessori normalleştirme kavramını çocukların eğitimleri sırasında gözlemlediği bir süreci tanımlamak için kullanmıştır (Korkmaz, 2015). Çocuk yapacağı etkinlikleri dış faktörlerin etkisiyle değil kendi iradesiyle seçerse ve çalışması sırasında rahatsız edilmezse çalışmasına yoğunlaşır. Bu yoğunlaşma hali sonucunda Montessori'nin “normalleşme” olarak tanımladığı olgu gerçekleşmiş olur. Normalleşen çocuk sosyal ve psikolojik olarak özgürdür, nesnelere ve parçalarını başarılı şekilde algılar (Demiralp, 2014). Kendi içine yönelen çocuk keşifleri ile meşgul olmaya başlar. Önceden karşı koyamadığı birçok dış uyarana şimdi tepkisiz davranır (Montessori, 2016).

Normalleşme sürecinde çocuk düzensizlik ve bencillik gibi çocuğa özgü davranışları sergilemeyi bırakır. Çocuğun normale dönmesi, dış faktörlerle fiziksel aktiviteye girerek dikkatini yoğunlaştırmasına bağlıdır. Kendisine göre hazırlanmış çevrede çocuklar başladığı işe yoğunlaşıp o işi tamamlamaya çalıştığı zaman “normal çocuk” haline döner. Amaçsız eylemlerin yerini bilinçli şekilde bilgi edinme isteği alır (Montessori, 1997).

2.3.6. Yetkilendirme

Çocuğun en önemli amacı büyümek ve yetişkin bir insan olmaktır. Çocuğun bu amacı gerçekleştirmesi için önündeki engeller kaldırılmalı ve erken çocukluk dönemindeki gereksinimleri yakından takip edilmelidir. Yetişkinliğe düşen en önemli sorumluluk, çocuğun rastgele yönelen enerjisini iyi ve düzenli bir şekilde aktarabileceği ortamların sağlanmasıdır. Bu ortamların sağlanması sonucunda çocuk “günlük yaşam becerileri” ile karşılaşır. Günlük yaşam becerileri çocuğun düğmelerini iliklemesi, ayakkabılarını bağlaması, yerleri süpürmesi, yemek masasını hazırlayıp yemek sonunda toplaması gibi birçok beceriyi kapsamaktadır (Montessori, 2016). Evde yetişkinlerin kullandığı kesici ve yaralayıcı olanlar haricindeki tüm araçlar çocuğun duyu organlarının duyarlılığını artırır. Evdeki tüm aletler çocuk tarafından yetişkin gibi kullanılabilir (Topbaş, 2014).

Montessori'ye göre yetişkinler çocukları devamlı olarak “ona değme, buna dikkat et ya da bunla oynama” gibi ifadelerle tehlikelere karşı uyarırlar. Oysa “tehlike” kavramı kişiden kişiye farklılaşan bir kavramdır. Bu sebeple çocuklara verilecek olan eğitim,

yaşamı tüm zorluklarıyla çocuklara tanıtmak, farklı perspektifler kazandırarak iyunin ve kötünün farkını ayırt etmelerine olanak sağlamaktır (Ulutaş ve Tutkun, 2018).

2.4. Montessori Metodunda Temel Kavramlar

2.4.1. Emici Zihin

Bebeklik döneminden itibaren çocuğun öğrenmesi yetişkinlerden farklı şekilde gerçekleşir (Korkmaz, 2015). Bunun sebebi çocuğun zihninin henüz biçimlenmemiş olmasıdır. Yetişkin çevresine dair önceden elde ettiği bilgilerden hareket edebilir fakat çocuğun başlangıç noktasında öğrenmesini dayandırabileceği bir nokta yoktur. Çocuk öğrenmesini ancak Montessori'nin "emici zihin" olarak tanımladığı olgu sayesinde gerçekleştirebilir. Zihindeki özel bilinç öncesi durum, çevrenin bilinçdışı olarak emilmesine imkân verir. Çocuk, yavaş yavaş hafızasını, anlama becerisini ve çıkarım yapma yetisini kazanarak zihnini bu şekilde oluşturur (Lillard, 2013).

Montessori'ye (2016) göre, bilinçsiz emici zihin dönemindeki çocuğun kazanımlarına verilebilecek en önemli örneklerden biri dildir. Çocuğa anadilini annesinin "öğrettiği" düşünülse de doğumdan sonra annesini kaybetmiş bir bebek de dili aynı şekilde öğrenebilir. Dünyanın neresinde olursa olsun yetişkinlerin aksine çocuklar dili çok rahat öğrenirler. Dünya üzerindeki tüm çocuklarda dil öğrenme kabiliyeti aynı yaşlarda başlar ve çocuğun öğrendiği dil ne kadar kolay ya da ne kadar karmaşık olursa olsun aynı beceri ile öğrenebilir. Çocuğun yakın çevresinde dil ne kadar doğru kullanılırsa çocuklarda dili o kadar doğru öğrenecektir. Dil öğrenmede sergilemiş olduğu bu bireysel gayret; emici zihin dönemindeki çocuğun yakın çevresini birçok farklı açıdan keşfettiğinin bir işaretidir. Yetişkin ve çocuk arasındaki bu fark sadece dil öğrenmeye has olmayıp başka konularda da görülebilir.

Çocuk kendini oluşturmak için 0-3 yaş aralığında etrafındaki dünyayı bilinçsiz olarak özümser. Bu dönemde çocuk, etrafındaki her şeyi sınırsızca algılayan yaratıcı bir güce sahiptir. Çocuk emici zihni aracılığıyla zihinsel gelişimini kendisi meydana getirir. 3-6 yaş aralığında, bilinçsiz emici zihnin yerini bilinçli emici zihin alır (Demiralp, 2014). Bilinçli emici zihin aşamasına gelen çocuk önceki aşamada elde ettiği ön bilgileri kullanarak birtakım çıkarımlar yapabilir. Bu aşamada çocuk, duyuları yardımıyla

çevresinden elde ettiği bilgiler ile daha önce öğrendiği bilgileri yeniden yapılandırmaya başlar ve bilişsel gelişimine yeni şemalar ekler (Daoust, 2004).

Emici zihin vasıtasıyla çocuk çevresinde meydana gelen olumlu ya da olumsuz her şeyi hafızasına almaktadır. Bu sebeple bu dönemde çocuğun çevresindeki olumsuz uyaranlar azaltılırken olumlu uyaranlar arttırılmalıdır. İhmal edilmiş çocukların davranışlarında görülen problemler çocuğun emici zihin döneminde çevresinde olup biten her şeyi olumlu ya da olumsuz fark etmeksizin izleyerek davranış haline getirmesinden kaynaklanmaktadır (Kayılı, 2010).

2.4.2. Duyarlı Dönemler

Montessori metodunda çocukların temel yaşam becerilerini, en kolay şekilde öğrenebildiği “duyarlı dönemleri” vardır. Duyarlı dönemler, bir çocuğun yaşamında, farklı zamanlarda ortaya çıkabilir ve tüm çocuklar duyarlı dönemleri yaşarlar. Yetişkinler, çocukların her bir beceriyi ya da kavramı duyarlı dönem içinde öğrenebilmesi için kolaylaştırıcı rol üstlenmeli ve çocuğa gereken yardımı sağlamalıdır (Mallory, 1989). Duyarlı dönemler birey için gelişimsel fırsatlardır. Bu dönemlerde birey belirli bir kavramı ya da beceriyi yoğun şekilde öğrenme güdüsü içindedir (Montessori, 1997). Duyarlılıklar ilk ortaya çıktığında yükselen bir gidişatla en üst seviyeye ulaşır ve sonra düşüşe geçer; bir duyarlılığın ortaya çıkıp düşüşe geçmesinin ardından yeni duyarlılıklar görülür ve tekrar düşüşe geçer. Böylece yeni duyarlılıklar birbiri ardına görülür ve en üst düzeyde görüldükten sonra kaybolur (Grazzini, 1996).

Duyarlı dönemler sırasında organizma sahip olduğu özel duyarlılıklar sayesinde çevresinden işine yarayacak olanı alır ve bünyesine katar. Duyarlı dönemlerde çocuklar büyük bir istek ile bazı faaliyetlere girer. Fakat içinde bulunduğu duyarlı dönem bittiğinde çocuk önceden yaptığı faaliyetlere kayıtsız hale gelir. Önceden kendisine çok çekici gelen aktivite sıradanlaşır (Montessori, 2016). Çocuğun içinde bulunduğu duyarlılık döneminde ilgi duyduğu şeyin peşinden gitmesi engellenirse çocuğun eline geçen keşif fırsatı bir daha yakalanmamak üzere kaçar (Lillard, 2013).

Çocuğun çevresi, duyarlı dönemlerine uygun olarak planlandığı sürece bütün duyarlı dönemler sorunsuz şekilde olup bitecektir. Çocuğun duyarlı dönemlerindeki aktivitelerini engelleyen durumlar olduğundaysa sorunlar başlayacaktır. Çocuğun çıkardığı sorunlar bir iç rahatsızlığın, gerilim yaratan bir doyumsuzluğun belirtileridir (Korkmaz,

2015). Duyarlı dönemlerde yetişkinlere düşen görev çocuğun doğuştan getirdiği yapı planına uygun uyarıcı çevreyi, diğer bir deyişle hazırlanmış çevreyi çocuğa sunmak ve onu bu çevrede özgür bırakmaktır (Demiralp, 2014).

2.4.3. Dikkatin Polarizasyonu

Montessori'ye göre çocuk tek bir uğraşıya dikkatini vermek suretiyle çok etkili bir doğal öğrenme becerisine sahiptir. Çocuğun dikkatini bir nokta üzerinde yoğunlaştırmasına imkân veren güçlü yeteneği, bir etkinlik üzerinde çalışırken kendini bütünüyle çalıştığı etkinliğe vermesini sağlar (Mallory, 1989). Çocuk, gelişiminin belirli bir döneminde çevresindeki belirli objelere daha fazla dikkat etmekte ve onlarla daha yoğun bir şekilde ilgilenmektedir. Çocuk bu yoğunlaşma becerisini kişiliğini oturtmak ve geliştirmek için kullanır. Çocuğun deneyimleri sonucu özümseydiği şeyler her geçen gün artar ve öğrendiği şeyler üzerinden bir önbilgi oluşur. Oluşan bu ön bilgi çocuğun bilmediği yeni şeylere yönelik beklenti ve ilgisini tetikler. Böylece çocuğun doğuştan gelen içgüdüsel ilgisinin yerini akla dayalı bilinçli bir ilgi alır (Lillard, 2013).

Dikkatin polarizasyonu, bir eğitim yönteminin ortaya çıkardığı bir olgu değil, aksine yaşamın bir parçasıdır ve bu kavram Montessori pedagojisinin anahtar noktasıdır (Feez, 2010). Maria Montessori, İlk Çocuklar Evinde, kırk beş kişiden oluşan bir sınıfta üç yaşındaki bir kız çocuğunu yoğunlaşmış bir şekilde tutmalı silindir blok materyal ile çalışırken gözlemlemiştir. Çocuk toplamda kırk defa çevresinde olan hiçbir şeye dikkat etmeden odaklanmış bir şekilde etkinliği tekrarlamıştır ve tatmin olmuş bir şekilde kendi iradesiyle etkinliği sonlandırmıştır. O dönemin eğitim anlayışı çocukların odaklanmış bir şekilde çalışamayacaklarını düşünmektedir. Ancak Montessori, çocuğun ihtiyaçlarına göre tasarlanmış bir çevre ve uygun materyallerle çalışma imkanı verildikten sonra konsantre bir şekilde defalarca çalışabildiğini gözlemlemiştir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009).

Dikkatin polarizasyonu, çocuğun kendi isteğiyle seçtiği nesneye odaklanmasıdır. Çocuk çalışmasını kendi başına seçmeli ve seçtiği çalışma üzerinde yoğunlaşmaya bırakılmalıdır. Dikkatin yoğunlaşması üç aşamada gerçekleşir. Yoğunlaşmanın ilk basamağı çocuğun öğrenme konusuna karar verdiği hazırlık aşamasıdır. İkinci basamak olan büyük çalışma basamağı, üçüncü basamak ise çocuğun sessizlik ve sakinliğe ulaştığı dikkatin yoğunlaşması basamağıdır (Demiralp, 2014). Çocuk sınıf ortamında dikkatini etkinliğe yoğunlaştırdığında öğretmen pasif konuma geçerek çocuğun konsantrasyonunu

bozmamalıdır. Çocuğun dikkatini yoğun şekilde etkinliğe yönlendirdiği hallerde onu övmek ya da hatalarını düzeltmesi için dönüt vermek çocuğun çalıştığı etkinliği bırakmasına yol açabilmektedir (Grazzini, 1996).

2.5. Montessori'nin Gelişim Teorisi

Bir canlının gelişimini düzenleyen etmenleri kavrayabilmek için gelişim dönemlerinin kendine has özelliklerini incelemek gerekir. Bir etkinlik ve uyum ilkesi olan yaşamın fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki yönü vardır. Doğumla başlayan yaşamın ilk dakikalarından itibaren zihinsel yaşamın belirtileri görülür. Amaçlı eylemler ve karşılaştırma zihinsel yaşamın en önemli özelliklerindedir. Doğumun gerçekleşmesinden itibaren çocuk, aralarında yakın bir ilişki olan zihinsel ve fiziksel gelişim dönemlerinin içine girer (Montessori, 2015). Bütün çocuklar doğar doğmaz kendilerini dört temel alanda geliştirmeye çalışır: hareket koordinasyonu, bağımsızlık, dil ve irade (Lillard, 2014).

Montessori'nin belirlediği her dönem kendi içinde bütünlük arz etmekte ve bir önceki dönemde oluşturulan yapı onun üzerine inşa edilmektedir (Montessori, 2015). Montessori'ye göre çocuğun çevresini yoğun bir şekilde özümsemesi yaklaşık olarak yedi yaşına kadar devam etmektedir (Topbaş 2014). Montessori çocuğun gelişimi ile ilgili olarak üç ana dönemden bahsetmektedir. Bu dönemler doğumdan 6 yaşa, 6 yaştan 12 yaşa, 12 yaştan da 18 yaşa denk gelen dönemlerdir. Her dönemin kendine has duyarlılıkları ve ihtiyaçları vardır. Montessori evre geçişlerinin birden gerçekleşmeyeceği için kesin biyolojik tarihlere bağlı olmadığını söyler. Evre geçişleri çocuğun çevresi ile ilişkisi sonucunda gerçekleşen “iç çalışması”nın ürünleridir. Montessori, evrelerin geriye dönülmezliği ve her evrenin kendine özgü niteliklerini vurgulamak için “yeniden doğuşlar” terimini kullanmıştır. Bu sebeple gelişimin tam anlamı ile gerçekleşmesi isteniyorsa her dönemde belli deneyimler gerçekleştirilmelidir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009).

2.5.1. Erken Çocukluk Aşaması: 0-6 Yaş

Gelişim dönemlerinin birincisi çocuğun doğumundan 6 yaşına kadar sürer ve 0-3 yaş ile 3-6 yaş olmak üzere iki alt dönemden oluşur. Bu dönemde çocuklar zekâlarını, çevrelerini, dillerini ve kültürlerini her açıdan öğrenerek meydana getirirler (Korkmaz, 2015). İlk yıllarda çocuk çevresini keşfetmeye eğilimli olduğundan zihinsel potansiyelini

düzenlemeye çalışmaktadır. Çocuk ve çevre arasındaki direkt etkileşim çocuğun kişiliğini oluşturmaya olanak tanımaktadır (Haines, 2000).

Çocuğun gelişiminde 0-3 yaş dönemi; değişim, dönüşüm, uyum, elde edilen kazanımlar ve çevre üzerinde kurulan hakimiyet seviyesi dikkate alındığında ölüme kadar uzanan dönemlerin en uzunudur. Bu dönemde geçirdiği son derece kritik gelişim süreci nedeniyle çocuk çok uzun yıllar yaşamış bir yetişkinin tecrübesine sahip olur (Montessori, 2016). Bu dönemin en önemli gelişmeleri, bilinç dışı gelişim ve özümsemedir. Duygusal ve entelektüel gelişimin içyapısı “duyarlı dönemler” ve “emici zihin” aracılığıyla meydana gelir. Çocuğun ilerleyen yaşamındaki başarılar, çocuk için benzeri olmayan bir enerji ve yoğun çaba dönemi olan bu dönemdeki gayretlerine dayanacaktır (Lillard, 2013). Çocuk bu dönemde yaratıcı, kurucu ve kararsızdır. Hareketler için hassasiyet kazanan çocuk el hareketlerinin eşgüdümünü, dengede durmayı ve yürümeyi öğrenir. Dildeki gelişim yavaş yavaş kendini gösterir. İçsel ve dışsal düzen gelişerek dış dünyayla ilişkilerin farkında olmayı sağlar (Arslan, 2008).

3-6 yaş arasını kapsayan ikinci alt dönemde çevreden gelen uyaranlar analiz edilir. Çocuğun gerçekleştirdiği bilinçsiz etkinlikler yerini bilinçli faaliyetlere bırakır. Çocuğun şimdiye kadar elde ettiği kazanımlar geliştirilir. Bir gruba katılıp sosyal ilişki kurmak çocuk için çok önemli hale gelir (Arslan, 2008). Çocuk bu evrede, çevresinden öğrendiklerini giderek daha bilinçli kullanır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009).

Montessori, çocukların ruhsal yapılarının yaratıcı unsurları barındırdığını düşünmektedir. Bu nedenle bu yaş grubundaki çocukların kişilikleri, uygulamaya yönelik etkinliklerle geliştirilebilir (Durakoğlu, 2010). 0-3 yaş arası çocukların bile sosyal etkileşime ve bir miktar özgürlüğe gereksinimi vardır. Bu gereksinimin karşılanması için çocukların zekâlarına uygun ve özgürlüklerini gerçekleştirebilecekleri bir çevre oluşturulmalıdır. Çocukları bu ortamda gözlemleyen eğitimci çocuğun çalışma ve etkinlik ihtiyacını fark eder (Korkmaz, 2015).

2.5.2. Son Çocukluk Aşaması: 6-12 Yaş

İkinci dönem ruhsal ve psikolojik olarak bir gelişim dönemidir. Vicdanın gelişimi ile bireyin ahlak farkındalığı oluşur. Çocuk kendisinin ve başkalarının davranışlarını değerlendirerek iyi veya kötü olarak hüküm verebilir (Arslan, 2008). Montessori bu dönemdeki çocuğu, “toplumsal alanda yeni doğmuş bebek” olarak tanımlar. Artık

başkalarıyla yaşamının ortaya çıkardığı düzenlemeler, kurallar ve ahlak ön plana çıkmaktadır. Bu dönemde çocuğun vicdanı karar merkezi haline gelerek iyi ile kötü, doğru ile yanlış arasındaki davranışı ayırt eder. Bu durum çocuğun sosyal bilince ulaşmasını sağlar (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009).

Çocuğun kültürü içindeki yaşamını doldurabilmesi için hayati önemde olan akademik ve sanatsal becerileri gelişir. Bu dönem çocuğun 0-3 yaş arasında her şeyi özümsemeye çalıştığı döneme benzemektedir. Fakat çocuk 0-3 yaş evresinin aksine bilinçli bir zihinle öğrenmektedir ve yakın çevresi ile yetinmek zorunda değildir. Çocuğun yaşam boyu sürecek entelektüel ilgisi, bu dönemdeki imkânlarına dayanacaktır. Bu sebeple çocuğun öğrenimi dünya ile mümkün olduğunca temas içermelidir (Lillard, 2013). Çocuk bu evrede ev ortamından uzaklaşmak ister. Okul, çocuğun kültürel gelişimi için araştırma isteğinden faydalanmalıdır. Okulda çocuğa materyaller sağlanmasının yanı sıra okul dışında materyaller bulması için de yönlendirmeler yapılmalıdır. 0-6 yaş döneminde materyaller kişiliğin temellerin atılmasına olanak tanırken bu aşamada kültürün elde edilmesine katkıda bulunur (Korkmaz, 2015).

2.5.3. Ergenlik Aşaması: 12-18 Yaş

12-18 yaş arasında ilgi alanlarına yönelik bir derinleşme gerçekleşir. Çocuk yaşamı boyunca izleyeceği çalışma örüntüsünde yer alan seçeneklerini azaltır. Gereksiz duygusal ve entelektüel sorunların ortaya çıkmaması için, çocuğa seçeneklerin azaltılması yönünde destek sağlanmalıdır (Lillard, 2013). Bu dönemde ortaya çıkan yetenekler ve gelişimin çeşitlenmesi nedeniyle bireye saygı duyulmalıdır. Ergenler toplum içinde rollerini kavrayıp rollerinin getirdiği sorumlulukları üstlenmek isterler (Arslan, 2008).

0-6 yaş arası döneme benzer olarak bu dönemde de kararsızlıklar görülür (Arslan, 2008). Şüpheler, tereddütler, şiddetli duygular, korkular ve düşünsel kapasitede ani iniş çıkışlarla karşılaşılabilir. Empati yoksunluğuyla karşılaşan ergen, disiplinsizlik ve otoriteye karşı çıkma davranışı sergileyebilir. Bu tutumların en önemli gerekçesi ergenin “Kendi kendime düşünebilmem için bana yardım et.” düşüncesidir (Long, 2001).

Bu dönemdeki çocuk, insanın davranışlarını bir bütün olarak anlama gayreti içindedir. Topluma katkıda bulunmak isteyen çocuğun tarihe büyük merakı vardır. Kendileri ilgi duydukları konuları bizzat araştırıp yaşamak isterler. Ergenler öz saygı

kazanmak için çalışmalı ve çalışmalarının sonucunda da para kazanmalıdırlar (Korkmaz, 2015).

Eğitimciler bu dönemde ergenlere gerekli bağımsızlığı sağlamalı fakat hayatta karşılaşacakları zorluklarla onları yüzleştirmeyi ihmal etmemelidirler. Ergenlerin bu zorlukları kavramaları ve sağlıklı bir şekilde üstesinden gelmeleri için onlara destek verilmelidir (Arslan, 2008).

2.6. Montessori Sınıfı ve Montessori Sınıfının Bileşenleri

2.6.1. Hazırlanmış Çevre ve Montessori Sınıfında Eğitim Ortamı

Montessori metodunun temel unsuru “mekanı oluşturmak” tır. Montessori yaklaşımı çocuğun fiziksel özgürlüğünün ona sunulacak yaşamsal materyallerle sağlanabileceğini iddia eder. Çocuk özgür bir ortamda düşüncelerini ifade ederek bağımsızlığını sağlayabilir (Poyraz ve Dere, 2003). Montessori hazırlanmış çevreyi çocukların kaba bir harekette bulunmaksızın, gönül rızası ile yararlandıkları, akıllarını kullanarak hareket ettikleri yer olarak tarif etmiştir (Rathunde, 2001). “Hazırlanmış Çevre” ile her çocuk kimseyle yarış halinde olmadan, kendi hızında gelişim gösterebilir (Aydın, 2010).

Montessori yaklaşımında hazırlanmış çevre eğitimin temel öğeleri arasında yer alır. Montessori çevresinin en önemli özelliği çocuk merkezli olmasıdır. Çocuğun gereksinimlerine göre düzenlenen bu çevrede çocuğun kendi adımları ile ilerleme olanağı vardır (Korkmaz, 2015). Bu çevre çocuğun kendini meydana getirmesi, karakterini ve gelişme aşamalarını ortaya koyması için ihtiyaç duyduklarını karşılayacak şekilde dizayn edilmiştir (Lillard, 2013). Çocuğun etkinliklerini gerçekleştirmesine olanak tanıyan bu ortamda bulunan materyaller, günlük hayatını kolaylaştırmalı ve duyu organlarını geliştirmelidir (Topbaş, 2014).

Montessori, hazırlanmış çevreye bu denli önem vermesine rağmen çevrenin yaşamın kendisinden sonra geldiğini düşünür. Çevre yetkin bir yetişkin tarafından çocuk için özenle tasarlanmalıdır. Yetişkinler bu çevre içinde çocuğun yaşamasına ve gelişimine eşlik etmelidir (Lillard, 2013). Hazırlanmış çevrenin meydana getirilmesinden sorumlu eğitimci çocuk merkezli, aktif öğrenmeyi ve özgür seçimi destekleyen bir çevre oluşturmalıdır (Morrison, 1998).

Montessori sınıfı, bütün çocukların zarar veren davranışlardan kaçınarak hedefe yönelik, zekice ve gayretli şekilde hareket ettiği bir ortam olarak tanımlanmaktadır. Bu ortamda çocukların engellendiği tek davranış yıkıcı davranışlardır. Montessori çevresinin en önemli özelliği gerçeklik ve doğallıktır (Temel, 1994). Belirli bir amaca yönelik düzenlenmiş çevre, çocuğun duygusal dönemlerine yönelik tasarlanmalıdır. Farklılıklara müsaade edecek şekilde planlanan çevre çocuğun bireyselliğine saygı göstermelidir. Çocuğun büyümesinin ilk dönemlerinde somut olan materyaller, yaş ilerledikçe soyutlaşmalıdır (Korkmaz, 2015).

Montessori metodu çok net kurallara sahip olmasına rağmen, esnek ve bireysel uygulamalara açık olduğu için her Montessori sınıfı birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Her Montessori sınıfı eğitmenin uygulamalarına ve becerilerine bağlı olarak kendine özgüdür (Mallory, 1989). Montessori sınıfında gerçeklik ve doğallık önemli iki öğedir. Sınıfta kullanılan araçlar çocuğun gerçekle yüz yüze gelmesini sağlayan gerçek yaşam araçlarıdır (Temel, 1994). Montessori sınıfında çocuk kendi kendine ve arkadaşları ile birlikte öğrenir. Yapacağı etkinliği kendi seçen çocuğun başarılı olma ihtimali artar. Sınıf çocuğun yetişkinlerin yönlendirme ve baskılarından uzak olarak kendi dünyasını keşfedebileceği, zekâsını ve fiziksel özelliklerini geliştirebileceği çekici bir ortamdır (Mallory, 1989).

Montessori sınıflarında farklı yaş gruplarında yer alan çocuklar bir arada eğitim görmektedir. Maria Montessori'nin burada hedeflediği; büyük yaş grubundaki çocuğun küçük yaş grubundaki çocuğa öğretirken bilgilerini tekrar hatırlaması, küçük yaş grubundaki çocuğun da büyük yaş grubundaki arkadaşları ile aralarında olumlu bir ilişki kurarak daha verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesidir (Çakıroğlu Wilbrant, 2009). Sınıflarda çocukların aralarında rekabet olmadığından başkalarına yardım etmeye yönelik doğal istekleri kendiliğinden gelişir. Yardım etme güdüsü çocukların aralarındaki yaş farkı arttıkça daha da artmaktadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta çocukların sadece gerektiği zaman yardımlaşmasıdır (Lillard, 2013). Montessori sınıfında değişik yaş gruplarından çocuklarla bir araya konulan çocuk, geniş öğrenme imkânlarına kavuşur. Okulun ilk yıllarında kendisinden yaşça büyük ve deneyimli çocuklardan öğrenir, zaman ilerledikçe, kendi elde ettiği bilgilerle kazandığı becerileri daha az deneyim sahibi çocuklara aktarır. Böylece, çocuk çok sayıda farklı kişiyle sosyal yönden ilişki kurabilme becerisi geliştirir (Mallory, 1989).

Montessori sınıflarında düzenin özümsemesi yoluyla çocuk çevresine güvenmeyi, olumlu iletişim kurmayı öğrenir. Bu durum çocuğun amaçlı etkinliklerde bulunmasını kolaylaştırır. Çocuğun seçimini kolaylaştırmak için materyaller ilgi ve güçlüklerine göre sıralanmıştır. Gerçek yaşama benzer olarak Montessori sınıfında da her materyalden bir adet bulunur. Materyali kullanmak istediğinde sırasını bekleyen çocuk günlük hayattaki gibi başkalarının işlerine saygı duymayı öğrenir (Temel, 1994). Sınıflarda her şey tamamen çocuklara ait olduğu için çocuklarda sınıf çevrelerine karşı sahiplenme ve sorumluluk duyguları gelişir. Sınıftaki her şey çocukların fiziksel, entelektüel ve duygusal ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir. Burada öğretmen masa ve sandalyesi dâhil yetişkinlere ait hiçbir şey bulunmaz. Sınıfın günlük işleyişi ve düzeninden çocuklar sorumludur. Materyalleri raflara kaldırırlar, masaları ve sınıfları temizlerler (Lillard, 2013).

Montessori sınıfları farklı alanlardan meydana gelir. Pratik yaşam alanında çocuk kendi ihtiyaçlarını karşılamayı ve çevresiyle iletişim kurmayı öğrenir. Duygusal alanda çocuk duygularını kullanarak dünyayı öğrenir. Dil, matematik, coğrafya ve bilim alanları çocuğun entelektüel gelişimini sağlar. Vücut çalışmaları yoluyla fiziksel gelişimini sağlayan çocuk, vücudu ile neler yapabileceğini öğrenir. Bu alanlarla birlikte müzik, sanat, dans ve yabancı dil gibi alanlarda da çocuğun gelişimine destek olunur (Mallory, 1989). Montessori çevresinin özellikleri eğitim kademelerine göre değişiklik göstermektedir. Özellikle ortaöğretim kademesinde çevre çocuğun gelişimine bağlı olarak farklı bir yapıya bürünür (Korkmaz, 2015).

2.6.2. Eğitici Materyaller

Montessori'nin materyaller tasarlamasının nedeni, Montessori yaklaşımının temel ilkelerinden olan; "hiçbir insan başkası tarafından eğitilemez, çocuk sadece kendi deneyimleri sonucu yaparak ve yaşayarak eğitilir." ilkesidir (Williams, 1996). Montessori materyalleri çocuğa dünyayı keşfetmesi için imkan tanır. Çocuğun rahatça kullanabileceği boyutlarda tasarlanan materyaller gerçekçi özelliklere sahip olması nedeniyle günümüzde yaygın olarak kullanılmaktadır. Materyaller hatanın kontrolünü içerdiği için Montessori metodunun en önemli unsurları arasında yer alır (Erişen ve Güleş, 2007). Montessori materyalleri ile çocuğun zorlandığı bir kavram diğerlerinden ayrılıp verilir. Örneğin pembe kuleler materyali ile büyük küçük kavramı rahat bir şekilde öğrenilebilir. Ayrıca

materyaller basitten zora somuttan soyuta kademeli bir şekilde düzenlenmiştir (Temel, 1994).

Materyallerin tasarlanma amacı eğitmenin bilgiyi çocuğa aktarması yerine çocukların kendi başlarına ve küçük ekipler şeklinde çalışmalarına imkân sağlanmasıdır (Aydın, 2010). Pedagojik ilkelere göre tasarlanan materyallerden her biri çocuğun duyarlı dönemdeki gereksinimlerini karşılar (Arslan, 2008). Tüm materyaller temiz, eksiksiz ve estetik bir görünüme sahip olması sonucunda çocuklar da çalışmalarını dikkatli, özenli ve sorunsuz bir şekilde tamamlar. Materyallerde kullanılan malzemelerin ilgi çekici olması çocuğun ilgisini çekerek çocuğu çalışma yapmaya teşvik eder (Erişen ve Güleş, 2007). Ancak Montessori metodu sadece materyal çalışmaları üzerine kurulu bir eğitim metodu olarak düşünülmemelidir. Yöntem sanatsal faaliyetler, jimnastik, drama başta olmak üzere birçok farklı eğitim aktivitesini içermektedir (Kayılı, 2015).

Tüm materyaller çocukların görebileceği yerlerde bulundurulur. Çocuklar bu materyalleri gördükçe yapma istekleri artacaktır. Ayrıca tüm materyallerden sınıfta sadece bir tane olmalıdır. Bu durum çocuklarda iletişim kurma, sabretme, problem çözme gibi sosyal becerileri desteklediği gibi çocuğun seyrederek öğrenmesini de sağlar (Erişen ve Güleş, 2007). Materyaller çocuğu dolaylı olarak gelecekteki gelişim evrelerine hazırlayacak şekilde tasarlanmıştır. Örneğin zımpara kabartmalı harfleri parmağıyla takip eden çocukta harfler yazılırken kullanılan örüntünün kas hafızası oluşur. Bu durumda çocuğun yazı yazma zamanı geldiğinde çocuğun hissedeceği kaygı düşük seviyede olacaktır. Kendi kendine eğitim için tasarlanan Montessori materyallerinde hata denetimi öğretmende değil materyalin kendisindedir. Hata denetimi çocuğa materyali kullanmayı öğretecek ve kendi hatalarını görmesine olanak tanıyacaktır (Lillard, 2013).

Montessori materyallerinde her materyal sadece bir kavram sunar. Böylece onu etkileyebilecek diğer tüm kavramlardan ayrılır ve çocuk dikkatini sadece o kavram üzerine yoğunlaştırır. Her materyal sunmak için geliştirildiği kavramın en fazla ve en az değerlerini gösteren parçalar taşır. Bunun sebebi kişiden kişiye değişen kavramların ancak bu şekilde sunulabilecek olmasıdır (Aydın, 2010).

Montessori, materyallerini; günlük yaşam materyalleri, duyu materyalleri, matematik materyalleri, dil materyalleri ve evrensel eğitim (coğrafya, biyoloji) materyalleri olmak üzere beş gruba ayırmıştır (Erişen ve Güleş, 2007). Tüm bu materyaller çocuğun ruhsal düzenini oluşturmasında ona destek olur ve nesnelere tanınmasını sağlayarak

çocuğun daha yüksek bir zekâ faaliyetinde bulunmasını sağlar (Arslan, 2008). Çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyerek bütüncül bir yaklaşımla ele alır ve çocuğu hayata hazırlar (Kayılı, 2015).

2.6.3. Montessori Eğitimcisi

Montessori metodunda öğretmeni ele alırken geleneksel eğitimdeki öğretmen ile Montessori yaklaşımındaki öğretmen arasındaki farkı göz önünde bulundurmak faydalı olacaktır. Montessori metodunda eğitimci “yönlendiren-yön veren” anlamına gelen “direktör” kavramı ile tanımlanmaktadır. Her ne kadar bu tanımdan çocuğun hayatında öğretmenin doğrudan bir etkisi var gibi gözükse de bu etki direkt değil dolaylıdır (Lillard, 2013). Geleneksel eğitim anlayışındaki öğretmenin aksine Montessori öğretmeni, sınıfta dikkatin üzerine yoğunlaştığı merkezi bir konumda değildir. Çocukların çalıştığı ortamda öğretmenin fark edilmesi zordur (Mallory, 1989). Çocuğa alçakgönüllülükle yaklaşan öğretmen, kendi rolünün ikincil olduğunu kabul eder (Lillard, 2013).

Montessori eğitimcisi görevini yapabilmesi için zihinsel, ruhsal ve teknik olarak derse hazır olmalıdır (Hsu, 1987; akt. Toran, 2011). Hayal gücünü her zaman canlı tutması gereken öğretmenin çocuğun yapacağı çalışmalar yoluyla kendi potansiyeline ulaşacağına inancı tam olmalıdır (Montessori, 2015). Sistematik bir şekilde kendini inceleyen öğretmen, görevine yatkın olmalıdır. Öğretmenin çocuğu gözleme becerisi son derece önemlidir (Montessori, 1997). Çocuğun arkasında duran ve ilerleyebildiği kadar ilerlemesi için onu destekleyen öğretmen bu sayede çocuğun iyi bir öğrenme gerçekleştirmesinin yanında onun kişiliğini de geliştirecektir. Çocuğun önünde bir engel olmaktansa onun arkasından ona destek görevi yapan öğretmen çocuktaki iç kuvvetlerin ortaya çıkmasına da vesile olur (Montessori, 2015).

Dış görünüşü ve kişiliği ile çocuklar için örnek olan öğretmen çevresinde saygı uyandırmalıdır. Öğretmen yaşamı seven, sıcak, anlayışlı ve saygılı bir kişiliğe sahip olmalıdır. Çocuk gelişimini iyi bilmesi gereken öğretmen aynı zamanda iyi bir gözlemci olmalıdır. İyi bir gözlemci olan öğretmen hangi çalışmanın hangi çocuk için gerekli olduğunu bilecek, her çocuğa yönelik bireysel rehberlik sağlayabilecek ve materyallerden en verimli şekilde nasıl faydalanabileceğini çocuğa gösterebilecektir (Temel, 1994). Öğretmenin gözlemci rolünün yanında çocuk için çevreyi hazırlama ve tanıtmaya rolü de

vardır. Çevrenin dizaynı ve bakımı, Montessori öğretmenin zaman ve enerji bakımından en çok meşgul olduğu konudur (Lillard, 2013).

Montessori eğitimcisinin düzenleyici ve yönetici rolünün yanında kişiye yardım etme vazifesi de vardır. Eğitimci materyalle çalışmaya yoğunlaşan bir çocuğu övmek amacıyla bile olsa rahatsız etmemelidir. Materyalin kullanımına yönelik çocuğa yardım etmesi gerekiyorsa bu yardımı materyalin sunum aşamasında ya da işin giriş aşamasında yapmalıdır. Eğer sınıfta bir öğrenci başka bir öğrenciyi rahatsız ediyorsa bu öğretmen tarafından sonlandırılmalıdır. Montessori'ye göre öğretmen çocuklara bir üstünlük kurmadan ve onlara sinirlenmeden bir otorite sağlamalıdır. Öğretmenin öğrencisi ile ilişkisi karşılıklı sevgi ve saygı şeklinde gerçekleşmelidir (Arslan, 2008).

Maria Montessori, eğitimin temelini çocuğun içindeki duygunun çeşitli uyaranlar yoluyla harekete geçirilmesi olduğunu söylemiştir. Bu uyaranların çocuğa faydası eğitime ve öğretmenin eğitim araçlarını çocuğa nasıl sunduğuna bağlıdır. Bu nedenle eğitimci, materyalleri çocuk için ilgi çekici hale getirmelidir (Korkmaz, 2015). Eğitimci, çocuk kendi kapasitesinin üstünde bir materyal seçtiğinde bundan vazgeçmesini sağlamalı ve materyal seçmede kararsızlık yaşayan çocukları cesaretlendirmelidir. Hata yapan çocuğa eğitimci müdahale etmez ve çocuğun hatasını materyal yoluyla öğrenmesini sağlar (Topbaş, 2014).

2.6.4. Montessori Eğitim Programı

Montessori yaklaşımı çocukların doğal davranışlarını dikkate alarak, bu davranışlar üzerine temellenmiştir (Pollard, 1996). Morrison'a (1998) göre bu yaklaşım yaş, gelişim seviyesi ve kültürel olarak bütünleşik bir yaklaşımdır. Program ve çalışmalar çocuklara yönelik olarak bireyselleştirilebilir. Materyallerle çocuğun direkt çalışması sonucu bireyselleştirme ortaya çıkar (Akt: Poyraz ve Dere, 2003).

Montessori programı "toddlers" olarak tabir edilen 14-36 aylık çocuklarda, anaokullarında, ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde uygulanmaktadır. Maria Montessori'nin ortaokul ve lise seviyelerinde teorik olarak eğitime katkısı sınırlı olmakla birlikte bu düzeylerde de ebeveynler ve eğitimcilerden gelen talepler doğrultusunda program uygulanmaktadır. Tüm eğitim seviyelerinde çocuğun okula ve kendi benlik algılarına yönelik olumlu tutum geliştirmesi, çocuklarda kalıcı merak duygusunun beslenmesi ve öz güvenin geliştirilmesi, tüm kademelerde sosyal, ahlaki, bilişsel ve

duygusal yönden gelişimin sağlanması programın genel amaçları arasında sayılabilir (Korkmaz, 2005).

Montessori programının uygulanmasına yönelik uluslararası bir fikir birliği yoktur. Programın uygulanması ülkeden ülkeye değişiklik gösterse de göz önünde bulundurulması gereken nokta programın sunuluşu ve öğrenciye göre esnek hareket etme imkânı sağlayabilmesidir (Korkmaz, 2015).

Montessori eğitiminde günlük yaşam becerileri etkinlikleri, duyu eğitimi etkinlikleri, matematik etkinlikleri, kozmik eğitim etkinlikleri ve dil geliştirici etkinlikler olmak üzere beş temel etkinlik alanı bulunmaktadır (Aral vd., 2012).

Günlük yaşam becerileri etkinlikleri giyinme, banyo yapma, temizlik, hayvan bakımı, çiçekleri sulama gibi günlük pratik becerileri kazanmakla başlar (Tuğluk vd., 2006). Çocuklar yetişkin faaliyetlerini düzenli bir şekilde yaparak organizasyon ve motor-planlama becerilerini geliştirirler. Bu faaliyetler çocukların evlerinde ve toplum içinde şahit olduğu ve içgüdüsel olarak taklit etmek istedikleri etkinliklere dayanır. Çocuk, yürüme becerisini elde etmeden önce, evin içindeki yaşamı ve bu yaşamın içindeki insanları bilinçsiz bir şekilde özümsemeye başlar. Yürümeye başladığı zaman kendi başına bir şeyler yapabilmesi ve evdeki faaliyetlere destek olması önemlidir. Çocuğun evdeki bu etkinlikleri okulda günlük yaşam becerileri çalışmaları yoluyla sürdürülebilir (Lillard, 2014). Montessori eğitmenleri bu etkinliklerin nasıl yapılacağını çocuklara detaylı yönlendirmelerle gösterirler. Sözlü yönlendirmeler yerine çocuğa doğrudan model olarak etkinliğin nasıl uygulanacağını göstermek önemlidir (Morrison, 1998). Montessori bu etkinliklerin çocuğa öz disiplin ve dikkat gibi beceriler kazandırdığını belirtir. Daha sonraki akademik öğrenmeler için temel oluşturacak olan duyu hareket becerileri de bu etkinlikler yoluyla gelişir (Tuğluk vd., 2006).

Duyu eğitimi etkinlikleri beş duyu organının geliştirilerek duyarlı hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla yapılan etkinlikler yoluyla çocuk sadece duyularını değil zekasını ve hafızasını da geliştirmektedir (Durakoğlu, 2010). Duyu eğitimi ile çocuk beş duyusunu aktif şekilde kullanarak boyutları, ağırlıkları, geometrik cisimleri, sesleri, kokuları, tatları ve farklı yüzeyleri keşfetme imkanına sahip olur. Duyu eğitimi materyalleri, çocuğun dikkatini yoğunlaştırarak odaklanmasını sağlarken özverili çalışma alışkanlığı da kazandırır. Ayrıca bu materyaller birçok zihinsel faaliyet içerdiği için kavramların öğrenilmesini de sağlar (Aral vd., 2012).

Montessori detaylara dikkat etme ve algılama yeteneğinin okuma becerisinin kazanılması açısından çok önemli olduğunu düşünmüştür. Duyu materyallerinin kullanılması yoluyla çocuğun gözlem yeteneği artacak ve okumayı öğrenmeye hazır olması için görsel ayırım becerisi gelişecektir. Çocukların sınıflama, organize etme ve ayırt etme becerileri duyu materyalleri ile gelişir. Çocuklar duyu materyalleri ile çalışırken “Sonra hangi blok gelir?”, “Hangi renk diğeri ile uyum sağlar?”, “Hangi şekil nereye gelir?” soruları aracılığıyla bu becerilerini geliştireceklerdir (Poyraz ve Dere, 2003).

Montessori matematik etkinlikleri “matematik öğretmek” amacıyla değil, matematiksel düşünme, yani düzen, sıra ve soyutlamayı kavrayan, bildiklerini bir araya getirerek yeni bir sonuca ulaşma becerisine sahip olan araştırmacı bir zihin inşa etmeyi amaçlayarak dizayn edilmiştir. Matematik malzemeleri sayısal büyüklük ve simgeleri, ondalık sistemi, dört işlemi bütünüyle somut biçimde gösterir (Lillard, 2014). Matematik etkinliklerini geliştirici materyallerin en önemli özelliği çocuklara soyut gelen kavramları somutlaştırmasıdır. Çocuklar bu materyaller aracılığıyla soyut olarak düşünme becerisi elde eder ve temel matematik kavramları çocuklar için anlamlı hale gelir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009). Matematik materyalleri aracılığıyla çocuklar sayıları görsel olarak tanıyarak, rakamların yazılışını dokunma duyusu yoluyla kavrar. Aynı zamanda çocuklar dört işlemlerini sezerek, tek ve çift rakamları da matematik materyalleri aracılığıyla öğrenirler (Aral vd., 2012).

Kozmik eğitim etkinlikleri, somuttan soyuta, yakından uzağa prensipleri doğrultusunda çocuğa öncelikle yaşadığı ülkenin tarihini ve kültürünü öğretirken bir sonraki aşamada da diğer ülkeleri tanıtarak çocuğun yaşadığı dünyanın farkına varmasını hedeflemektedir. Kozmik eğitim çalışmaları kapsamında çocuklar kıtaları, okyanusları ve birçok coğrafi terimi öğrenmelerini sağlayan yapboz haritalar ile çalışır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009). Montessori kozmik eğitim kapsamında zaman dilimlerinin kullanılarak tarih eğitiminin verilmesini önermiştir. Rulo yapılmış uzun kâğıtlardan yapılan zaman dilimleri sınıfta zemine serilir ve tarihteki önemli olaylar belirlenerek işaretlenir. Tarih kavramı çocuklara tanıtılırken çocukların kendi hayatlarının zaman dilimlerini belirtmeleri ile başlar ve ilk başa da çocukların bebeklik resmi konur (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006).

Dil geliştirici etkinlikler kapsamında Montessori sınıflarında çocuklara birçok etkinlik sunulmaktadır. Çocukların sözel dillerinin desteklenmesi ve ana dillerini keşfetmeleri için ses oyunları oynanmakta ve bu yolla çocukların sesleri fark etmesi

sağlanmaktadır (Torrance ve Chattin-McNichols. 2005). Dil etkinlikleri çocuğun sesleri çıkarabilmesi için hazırlayıcı özellikler taşır. Montessori, öğretmenin açık ve net bir şekilde konuşmasını ve çocuğa, çocuğun kullandığı öğretici materyallere ait kavramları öğretmesini ister. Montessori' nin dil eğitiminde üzerinde durduğu nokta dilin doğal olarak karşılıklı konuşma ve araştırma yoluyla gelişmesidir (Oktay, 1987).

2.7. Montessori Metodunda Okuma Yazma Eğitimi

Geleneksel metotların aksine Montessori yönteminde öğrenciyi pasif hale getiren bir okuma yazma süreci yoktur. Montessori yöntemiyle öğrenci, okuma yazmayı kendi gayretleriyle ve özgür bir şekilde öğrenir (Durakoğlu, 2010). Bu yöntemde okuma yazma sürecinin üç aşaması vardır: İlk aşamada, hazırlık alıştırmaları yoluyla yazıya hazırlık aşaması gerçekleştirilir. İkinci aşamada çocukların harfleri seslerine göre ayırt etmeleri sağlanır. Son aşamada ise çocukların okumayı öğrenmeleri için okuma kartları vasıtasıyla çeşitli çalışmalar yapılır (Korkmaz, 2005). Montessori metodunda okuma yazma eğitimine yazmanın öğrenilmesi ile başlanır. Daha sonra okumanın öğrenilmesi gerçekleşir. Fakat bu iki becerinin kazanılması birbirini destekler. Yazı yazma becerisinin kazanılması okumak için bir ön çalışma niteliğindedir (Durakoğlu, 2010).

Çocuğun yazı yazma becerisini geliştirmesi için el denetiminin sağlanması, harf seslerini kavraması ve sesleri simgelerle bütünleştirip sağdan sola, yukarıdan aşağıya ilerlemesi gerekmektedir (Lillard, 2014). Yazı yazarken elin bir yazma aracını parmaklarıyla tutabilmesi ve bunu yazı yazılan yüzey üzerinde açık işaretler bırakacak şekilde hafifçe yönlendirebilmesi gerekir. Bunun içinde yazı aracını tutan üç parmağın haricinde tüm elin yazının yazıldığı düzlem üzerinde bütün olarak hareket etmesi gerekir. Yazı yazmada kullanılan elin yazıya hazır olması için yazmaya hazırlık sürecinde sabırla tekrarlanan uzun alıştırmalar yapılmalıdır. Montessori yönteminde duyu alıştırmaları sırasında kullanılan tutmalı silindir kalıpları yazmada kullanılacak üç parmağı (başparmak, işaret parmağı ve orta parmak) çalıştırarak bunların yazıya hazır hale gelmesini sağlar. Duyu çalışmalarında yapılan geometri çekmeceleri çalışmaları ve pürüzlü-pürüzsüz yüzeylere dokunma çalışmaları sırasında çocuk ellerini çeşitli yönlerde hareket ettirirken dolaylı olarak yazmaya hazırlık yapar (Montessori, 2016). Duyu materyalleriyle yeterince çalışan çocuk yazı yazmaya yönelik önemli beceriler kazansa da bu çalışmalar yazmaya

yönelik dolaylı hazırlıklardır ve öğrencilerin yazı yazmaları için yeterli değildir (Durakoğlu, 2010).

Yazmaya doğrudan hazırlık aşamasına öncelikle kalem tutmak ve kalemi başarı ile yönlendirmek için ön koşul olan psikomotor becerileri geliştirmeye yönelik alıştırmalarla başlanır. Bu alıştırmalar için kullanılan “metal kalıplar” materyalinin her biri farklı bir geometrik şekle sahiptir (Korkmaz, 2015). Metal kalıplarla çalışırken öğrenci şekillerden birini seçerek beyaz kağıdın üzerine yerleştirir ve bu şeklin dış çevresini kağıt üzerine çizer. Daha sonra farklı bir şekle sahip olan başka bir kalıbı alarak önceki çizdiği şeklin üzerine yerleştirir ve bu şeklin dış çevresini de çizer. Çizim işlemi tamamlandıktan sonra bütün şekillerin içi renkli kalemler yardımıyla dar ve sık çizgilerle dışarı taşmadan doldurularak birçok figür aynı anda kombine edilir (Demiralp, 2014). Düzenli bir şekilde yapılan alıştırmalar öğrencinin kalemi gittikçe daha güvenli bir şekilde tutmasına ve ilerideki yazı yazma çalışmalarına yönelik kas hareketlerini zorlanmadan yapmasına imkan tanır (Montessori, 2016).

Metal çerçevelerle çalışmalarını tamamlayan çocuklar, harf öğrenme aşamasına geçer. Bu sürecin sonunda çocuklar harfleri çizebilecektir. Zımpara kâğıtları Montessori metodunda harflerin öğretilmesinde kullanılır (Pollard, 1996). Zımpara kabartmalı harfler zımpara kâğıdından kesilerek mavi ve kırmızı renkli kartonların üzerine yapıştırılır. İlerde sesli ve sessiz harf ayrımının rahat bir şekilde yapılması amacıyla sesli harfler için kırmızı karton, sessiz harfler için ise mavi karton kullanılacaktır. Zımpara kabartması, harfi hisseden çocuğun hareketlerini kontrol etmesini sağlar çünkü çocuk harf üzerinde çalışırken harften çıkıp düz kartona çıktığı zaman bunu anlayacaktır (Lillard, 2013). Alfabedeki harflerin öğretilmesine ünlü harflerden başlanır ve daha sonra ünsüzlerin öğretilmesine geçilir. Harfler öğretilirken adlarına göre değil seslerine göre söylenir ve öğretim süreci üç aşamada ilerler (Montessori, 2016).

İlk aşamada çocuk görme ve dokunma duyularını alfabede yer alan seslerle birleştirebilmelidir (Montessori, 2016). Öğretmen çocuklara ünlü harf kartlarından bir kart verir. Öğretmen verdiği harfi seslendirir ve harfin sesini çıkarır çıkarmaz, çocuğa harfin üzerinden nasıl geçeceğini sağ elin işaret parmağıyla harf üzerinde gösterir (Korkmaz, 2015). Çocuk zımpara kağıdına dokunurken öğretmen örneğin “i” harfinin sesini çıkarır. Çalıştığı harfin üzerinde kullandığı elinin işaret parmağıyla harfin hareketini tekrarlayan çocuk daha sonra yazma aracı vasıtasıyla yazacağı harfin şeklini kas hafızasına yerleştirir.

Bu aşamada çocuğun harfe çok bastırması önlenmeli, sadece harfin üzerinden parmağı gıdıklanacak kadar geçmesi istenerek el hafifliği desteklenmelidir. Gözleri kapalıyken eliyle harfin yönünü takip etme ve harfi havaya yazma gibi çeşitli alıştırmalar harflerin yazılış yönünün öğrencilerin hafızasında yer etmesinde katkı sağlar. Zımpara kabartmalı harflerle yapılan bu çalışmalar dilin sesine ve bu sesin simgesel şekline yapılan bir keşiftir (Lillard, 2013).

Bundan sonraki aşamada harflerin şekline karşılık gelen sesi işiten çocuğun sesleri ayırt ederek tanıyabilmesi gereklidir. Örneğin öğretmen öğrenciden “i” harfini kendisine vermesini ister. Çocuk harflere bakarak “i” harfini ayırt edemezse öğrenciden parmağıyla harfin yazılış yönüne göre üzerinden gitmesi istenir. Fakat yine de tanıyamazsa derse son verilerek başka bir gün ders kaldığı yerden devam ettirilir. Böyle bir durumla karşılaşıldığında ısrarcı olunmamalıdır (Korkmaz, 2015).

Harf öğretiminin son aşamasında çocuk harflere karşılık gelen sesleri nasıl seslendireceğini bilmelidir. Harfler birkaç saniye masada bırakılarak çocuğun harfleri incelemesine imkân tanınır. Daha sonra öğretmen örneğin “i” harfini göstererek “Bu ne?” diye sorar ve çocuktan o harfi seslendirmesini ister (Montessori, 2016).

Ses öğretimi süresince dikkat edilmesi gereken önemli bir husus ünsüz harflerin sadece seslerinin çıkarılmasıdır. Ünsüz harflerin öğretime geçmeden önce bütün ünlü harflerin tamamının öğretilmesi gerekmez (Korkmaz, 2015). Süreç sonunda harfleri tek tek okuyan çocuk harfleri çizmek için gerekli becerileri kazanır. Yapılan çalışmalar sadece yazma becerisinin kazanılmasına yönelik değil aynı zamanda okuma becerisinin kazanılması için de ön hazırlık niteliği taşır (Montessori, 1970; akt. Durakoğlu 2010).

Zımpara kağıdından yapılmış harfler yardımıyla bir miktar harf öğretildikten sonra çocuğun kendi dilini görünür kılmak için sembolleri ve sesleri bir araya koymasına yarayan hareketli alfabe materyaline geçilir. Bu materyalde de zımpara kâğıdından harfler materyalinde olduğu gibi sessiz harfler mavi, sesli harfler kırmızı karton üzerine yapıştırılır ve her harf ayrı bölmelere sahip bir kutuya yerleştirilir (Lillard, 2013). Öğretmen örneğin “mama” kelimesini açık bir şekilde söyler. Kelime söylenirken kelimedeki yer alan tüm harfler açık bir şekilde vurgulanır. Çocuk öğretmenin birkaç defa tekrarından sonra kelimedeki yer alan harfleri tek tek alır ve matın veya masanın üzerinde kelimeyi oluşturur. Öğretmen oluşturduğu kelimeyi okuması için öğrenciyi teşvik eder ve onunla birlikte okur (Korkmaz, 2015).

Hareketli alfabe materyali çocuğun sözcükleri ve daha sonra da cümleleri otomatik olarak üretmesini teşvik etmek için kullanılır (Lillard, 2013). Çocuklar dilde konuşulan her sözün bir simgeyle temsil edilebileceğini öğrendikten sonra öğretmene ihtiyaç duymadan kendi öğrenme hızlarında ilerlemeye başlarlar. Çocuklar hareketli alfabe materyali ile çalışmalarını ilerlettikçe kelimelerin telaffuz edilmesine gerek kalmadan onları bütün halinde oluşturmaya başlarlar. Bu gelişimin nedeni çocuğun sözcükleri sıradan belleğin gelişimi ile değil “emici zihin” vasıtasıyla kavramış olmasıdır (Montessori, 2016).

Montessori’ye göre yapılan çalışmalar sonunda çocuk daha önce hiç yazı yazmamış fakat yazma için gerekli tüm çalışmaların üstesinden gelebilecek seviyeye ulaşmıştır. Telaffuz edilen kelimeyi bir bütün olarak nasıl düzenleyeceğini bilen çocuk yazma aracını bilinç dışı şekilde tutabildiği için yazı da yazabilecektir (Korkmaz, 2015). Yazı yazma çocukta içten gelen bir etkinin kendiliğinden dışa vurulmasıdır. Çocuğun büyümesinin bir parçasıymış gibi doğal bir süreç içinde yazma öğrenimi gerçekleşir. Bunun gerçekleşmesi için öğretmene düşen görev yazmak için gerekli hareketlerin doğrudan desteklemesi ve bunlar için maddi bir hazırlık süreci sunmasıdır (Montessori, 2016).

Ülkemiz eğitim kurumlarında da hareketli alfabe materyali kullanılabilir. Çünkü Türkçe de okunduğu gibi yazılan fonetik bir dildir. Hareketli alfabe materyalinin okuma yazma öğretimi sürecinde kullanılması durumunda öğrenci bu materyal yardımıyla birçok kelime öğrenecektir. Ayrıca bu materyal öğrencilerin yaratıcılıklarına ek olarak düşünme, ayırt etme, sorgulama gibi becerilerini de geliştirecektir (Durakoğlu, 2010).

Montesori metodunda okuma yazma sürecinde okuma ile yazma arasında belirgin bir ayırım yapılmaz ve bu iki beceri eş zamanlı olarak kazanılır. Psikomotor süreçlerin hâkim olduğu yazmanın aksine okumada tamamen zihinsel bir süreç söz konusudur. Fakat yazma öğretimi için yapılan çalışmalar okuma becerisini kazanmayı kolaylaştırdığı için çocuk bu süreçte daha rahat bir şekilde öğrenebilir. Yazma becerisini kazanan bir çocuk okuması gereken bir sözcükle karşılaştığı zaman yavaş yavaş okur. Fakat sözcüğün anlamının kavranması için hızlı bir şekilde söylenmesi gerekir (Montessori, 2016). Tek tek kelimeleri ve cümleleri okumaya başlayan çocuk için öğretmen yazı yazmalı ve çocuk yazılan bu kelimeleri seslendirmelidir. Bu nedenle okuma sürecinde çocuklar için özel çalışmalar yapılmalıdır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009).

Okuma çalışmalarına başlarken öğrencilerin birçok kez telaffuz ettiği yakın çevresinde bulunan kelimeler büyük ve açık bir şekilde yazı kağıtlarına hazırlanmış

kartlara yazılır. Kelime çocuğun gördüğü nesnelere birine aitse okumayı kolaylaştırmak için çocuğun göreceği şekilde yerleştirilir (Korkmaz, 2016). Daha sonra kelime kartları çiftler şeklinde hazırlanır ve bir tanesinde yazı kısmı ayrı iken diğerinde değildir. Kartlar kelime hazinesi için hazırlanmışsa kelimenin kesilmesi zorunlu değildir (Demiralp, 2014). Çocuk karttaki kelimeyi okurken kelimeyi yavaşça seslendirmesine izin verilir ve doğru seslendirme yaptıysa daha hızlı okuması istenir. Her seferinde kelimeyi daha hızlı okuyan çocuk kelimenin bilincine vararak okuduğu kartı nesnenin altına koyar. Çalışmanın ilerleyen safhalarında yakın çevredeki nesnelere yerine çocukların, şehirlerin ve renklerin adlarını içeren birçok kart hazırlanarak bir kutuya yerleştirilir. Kutudan rastgele bir kart çeken çocuk daha önce olduğu gibi kartı okur ve nesnenin resmiyle kartı eşleştirir (Montessori, 2016).

Montessori'ye göre cümlelerin okunması aşamasına geçildiğinde kitaplar hemen kullanılmamalıdır. Çocuk bir kitabı okumaktan hoşlanıyor gibi gözükse de asıl hoşuna giden kitaptaki grafik simgeleri tanıdıkları bir sözcüğe dönüştürmektir. Mantıksal dilde yeterli yetkinliğe ulaşmayan bir çocuk kitapta okuduğunu anlayamaz. Sözcükleri tek tek okuyabilmek ile kitabın anlamını kavrayabilmek arasındaki ayrım bir sözcüğü telaffuz etmek ile konuşmak arasındaki farka benzer. Cümlelerin okunması sırasında oynanan oyunlardan birisi öğretmen tarafından yapılması istenen davranışların tahtaya yazılması ve çocukların da bunlara göre hareket etmesidir. Etkinliğin ilerleyen safhalarında öğretmen kağıtlara çocukların yapmasını istediği faaliyetleri anlatan cümleler yazar. Çocuklar bu cümleleri okuyarak istenen faaliyetleri yerine getirir. Öğretmenleriyle yazılı dil aracılığıyla iletişim kurmaya başlayan çocuklar yazının düşünceleri aktarabilme özelliğini keşfederler (Montessori, 2016). Çocukların yazmanın konuşma gibi düşünceleri aktarma yolu olduğunu keşfetmeleri sınıflarına gelen misafirleri için "Hoş geldiniz." , "Buyurun oturun." gibi ifadeler yazmalarıyla ortaya çıkar (Montessori, 1997).

2.8. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları

Okulun amaçları okul vasıtasıyla okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi eğitim kademelerince kazandırılacak özelliklerdir. Okullar amaçlarına ulaşmaya çalışırken eğitim programı içinde yer alan derslerden faydalanırlar. Okuldaki tüm derslerin fonksiyonu, içinde bulunduğu eğitim kademesinin ve okulun amaçlarını gerçekleştirerek milli eğitimin genel amaçlarına ulaşmasını sağlamaktır (Doğanay ve Sarı,

2011). Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde bu dersin kapsamında yer alan ilk okuma yazma öğretiminin amaç ve ilkelerine tam olarak kesinlik kazandırılmadığı gözlenmiştir. Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı referans noktası olarak ilk okuma yazma öğretiminin amaçlarını belirlemek mümkündür (Sağırılı, 2015).

İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa yaşamı süresince kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır. Okuma-yazma öğretimi ile kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların kalitesi, kişinin eğitim yaşamındaki başarısını ya da başarısızlığını büyük ölçüde etkileyecektir (Demirel, 2003; Kavcar vd., 1998; Cemaloğlu, 2001; Çelenk, 2005). İlk okuma yazma sürecinde öğrenciler, okul öncesi dönemde yaşamlarıyla kendiliğinden edindikleri dinleme, görsel sunu, görsel okuma ve konuşma dil becerilerini temel alarak yaşamı boyunca kullanacakları, sınav ve yaşam başarılarını doğrudan etkileyecek olan nitelikli okuma yazma bilgi ve becerilerini kazanmalıdırlar (Sağırılı, 2015).

Öz'e (2005) göre okuma yazma öğretiminin amacı, öğrencileri fonksiyonel bir okuma yazma seviyesine ulaştırmaktır. Okuma yazma alanında kazanılan beceriler, günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yerlerde kullanılacak bir seviyeye getirilirse fonksiyonel bir okuma yazma becerisi de elde edilir. Bu bağlamda daha ilk aylardan öğrenciye fonksiyonel bir okuma yazma becerisi sağlayacak temel alışkanlıklar kazandırılmalıdır.

Akyol'a (2006) göre ilk okuma yazma öğretiminin amaçları şu şekildedir:

- Türkçenin doğru kullanılmasını sağlayan temel becerileri kazandırmak yoluyla Türk dilini sevdirmek
- Noktalama işaretlerini ve kullanıldıkları yerleri öğretmek
- Öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirmek yoluyla yazılı anlatıma hazırlık yapmak
- Büyük ve küçük dik temel harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratarak yazı becerisini geliştirmek
- Harflerin doğru seslendirmesini; hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunu öğretmek hızlı ve anlamlı okumayı ilerletmek
- Okuma ve yazmayı zevkli bir hale getirerek alışkanlık haline gelmesini sağlamak

- Sahip olunan kelime hazinesini zenginleştirerek kelime dağarcığında yer alan kelimelerin kullanılmasını sağlamak

- Okuma ve yazma ile ilgili materyalleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerisi kazandırmak.

- Öğrencileri görseller üzerinde konuşturarak anlatım ve gözlem mahareti elde etmelerini sağlamak.

Çelenk'e (2005) göre ise ilk okuma yazma öğretiminin amaçları şunlardır:

- Seviyesine uygun metinleri uygun hızda ve anlayarak okumayabilmesi
- Okuduğu ve dinlediği seviyesine uygun metin ve konuşmaları anlayabilmesi
- Duygu, düşünce ve gözlemlerini sözlü ve yazılı olarak açıklayabilmesi
- Çevresiyle etkili bir iletişim kurabilmesi
- Belirlenen kurallara uygun olarak işlek bir şekilde yazı yazabilmesi
- Türk dilini öğrenerek kullanmaktan zevk alabilmesidir.

Birinci sınıf öğrencilerinin gelişim dönemine uygun metotlarla, ihtiyaç duyulan öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerini kullanarak, çocuğun hayatı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmak ilk okuma yazma öğretiminin hedefidir. Burada istenen öğrencinin kısa süre içinde okuma yazma becerisi kazanması değildir. Amaç, öğrencinin okuryazarlığa ulaşırken olumlu bir akademik benlik algısı geliştirerek, yaşamı boyunca okuma ve yazma eylemlerini severek yapmasının önünün açılmasıdır (Keskinç ve Keskinç, 2005).

İlk okuma yazma öğretiminde istenen amaçlara ulaşılabilmesindeki en önemli etken öğretmendir. Çocuk açısından birçok güçlük barındıran birinci sınıf, öğretmen için de ayrı bir anlam ifade etmektedir. Öğretmen her çocuğun ilgi ve yeteneklerini tanımalı ve onlara bu doğrultuda yol göstermelidir. Tüm bunlar, kendi içinde çeşitli güçlükler barındırsa da öğretmenin birinci sınıf öğrencilerine yol göstericiliği, öğretmen açısından oldukça keyiflidir. Birinci sınıf öğrencilerinin eğitimini üstlenen öğretmen neler yapması gerektiğini bilir ve tüm bunları uygularsa başarılı olur (Kavcar, vd., 1998).

2.9. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

Akyol(2007) ilk okuma yazma öğretiminin önemini “yirmi birinci yüzyılın teknolojik gelişmeleri göz önünde bulundurulduğunda sadece adını ve soyadını veya bir mektubu okuyup yazmak çağdaş toplumlarca okur yazarlık düzeyi olarak yeterli görülmemektedir. Okuduğunu anlayarak edindiği bilgileri içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla kullanabilen işlevsel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma yazma eğitiminin de bu amaçla düzenlenmesi gelişmiş ülkeler açısından son derece önemlidir” şeklinde tanımlamıştır (s.1). Gelişmiş toplumlarda bireyin kendi çalışma alanlarında ilerlemesi, gelişmiş bir okuma yazma becerisi kazanmasıyla olanaklı olabilir. Yeterli bir okuma becerisine sahip olmayan birey istenilen seviyede bir bilgi birikimine ulaşamaz. Aynı şekilde etkili bir yazma becerisine sahip olmadan da elde ettiği bilgi birikimini çevresine aktaramaz (Çelenk, 2005).

Okuma yazma bir toplumun kalkınması için en önemli gerekliliktir. Bir toplumun sahip olduğu okuryazarlık oranı ile ekonomik, sosyal ve politik gelişimi arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır (Güneş, 2000). Günümüzde okuma yazma becerisine sahip olma bireyin toplumsal, ekonomik, vatandaşlık görev ve sorumluluklarına hazırlanmasının bir yolu olarak görülmektedir. Modern toplumun işlevsel bir üyesi olmak isteyen birey okuryazar olma ön koşulunu yerine getirmelidir (Çelenk, 2005).

Çağdaş uygarlık, büyük ölçüde okuma yazma üzerine temellenmektedir. Okuma yazma, bir yandan, insanlığın biriktirdiği tecrübeleri eski kuşaklardan genç kuşaklara aktarırken, diğer yandan, günümüzde son derece etkili bir haberleşme, anlaşma aracıdır (Öz, 2005). Bireyin gerek sosyal yaşamında gerekse okul yaşamındaki başarısında son derece önemli bir yere sahip olan okuma yazma becerisinin gerektiği gibi kazanılması ilköğretim birinci sınıfta başlamaktadır (Akyol ve Temur, 2008). Birinci sınıfta öğretmenin idaresinde yapılan eğitim – öğretim çalışmaları, öğrencilere sadece okuma yazma mekanizmasının kavratılması ile kalmaz. Bunun yanında tüm eğitim – öğretim kademelerinde devam ettirilecek olan yaşamın temelleri atılır. Bireyin ilerleyen yaşlarındaki sınav ve yaşam başarısında, birinci sınıf ve ilk okuma yazma öğretimi çok ciddi öneme sahiptir (Sağırlı, 2015).

İlk okuma yazma öğretimi, temel eğitimde gerçekleştirilen en önemli eğitim – öğretim faaliyetidir. Bu dönemde kazanılan temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar sadece

Türkçe dersi için değil, diğer tüm dersler için de önem arz etmektedir (Göçer, 2008). Yaşamın içinde bu kadar önemli bir yer teşkil eden okuma yazma becerisinde ilk alışkanlıklar çok dikkatli bir şekilde kazandırılmalıdır. Doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu anlayabilen, kelime hazinesi geniş, yazılı ve sözlü anlatımı iyi olan öğrencilerin diğer derslerde de başarı gösterme şansı yüksektir. İlk, orta ve yüksek öğretimdeki genel başarısızlığın temeli incelendiğinde okuma, anlama ve kendini ifade etme becerisindeki yetersizliklerle karşılaşılacaktır. Bu yetersizliklerin birçoğu, ilk okuma yazma öğretimi sırasında iyi alışkanlıkların kazandırılmamasından kaynaklanmaktadır (Öz, 2005).

2.10. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri

İlke, bir iş yapılırken doğruluğu herkes tarafından kabul edilmiş, ispatlanmış, artık tartışılmayan temel düşünce ve prensiplerdir. İlk okuma yazma öğretimi çalışmalarında da belirlenen ilkeler doğrultusunda hareket edilerek istenilen amaca ulaşılır (Güleryüz, 2004). Johnson (2017), ilk okuma yazma öğretimi sürecinde; öğrencilerin okuma sevgisini destekleme, düzenli olarak sessiz okuma yaptırma, öğrencilere okuyacağı kaynaklar arasından seçim yapma fırsatı tanıma, okuma zevki oluşturma, ilk okuma yazma programının anlaşılır ve sade olması, ilk okuma yazma ve gerçek yaşam arasında ilişki kurulması, konuşma ve sosyal iletişimin diğer biçimlerinin sürece dâhil edilmesi gibi ilkelerin bulundurulması gerektiğini belirtmiştir.

İlk okuma yazma öğretiminde verimli olmak için göz önünde bulundurulması gereken önemli ilkeler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Güleryüz, 2004; Çelenk, 2005; Çelenk, 2003; Kavcar, vd., 1998):

- İlk okuma yazma öğretimi Türkçe öğretimi ve diğer derslerin temelidir.
- İlk okuma yazma öğretiminde gerçekleştirilmek istenen hedeften haberdar olma öğrencinin öğrenmeye aktif katılımını sağlar.
- İlk okuma yazma öğretiminde öğrencinin başarısız olması sonucunda akademik benlik algısı olumsuz etkilenebilir.
- İlk okuma yazma öğretimi sırasında hayat bilgisi dersi eksen alınarak günlük yaşam ile bağlantı kurulmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretiminde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

- İlk okuma yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlar kullanılmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretiminde yakından uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru bir planlama yapılmalıdır.
- Öğrencilerin çalışmalara aktif katılımı sağlanarak, öğrencilerin konuya karşı öğrenme isteği uyandırılmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretimi kademeli şekilde gerçekleştirilmeli, bir öğrenme bir sonraki öğrenmeye temel oluşturmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretimi ezbere dayalı şekilde yürütülmemelidir.
- İlk okuma yazma öğretiminde öğretim, önceden detaylı bir şekilde planlanmalıdır.

2.11. İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri

Tarihsel gelişim süreci içerisinde, okuma yazma öğretiminde farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler benimsenmiştir (Çelenk, 2005). İlk okuma yazma öğretiminde nasıl bir yolun seçilmesi gerektiği, seçilen yöntemlerin olumlu ve olumsuz yönleri araştırmalara konu olmuş ve öğretim programlarının merkezinde yer almıştır (Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2019). Ancak günümüze kadar tam anlamıyla ideal bir ilk okuma yazma yönteminden bahsedilememiştir (Alperen, 2001). İlk okuma yazma öğretiminde tarihsel süreç içerisinde üç ana yöntem ve bu yöntemlerin çatısı altında farklı tekniklerden bahsetmek mümkündür (Çelenk, 2005; Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2019; Güteryüz, 2004; Güneş, 2000; Keskinlınç ve Keskinlılıç, 2005):

- Bireşim yöntem ve teknikleri: (Harf tekniği, ses tekniği, hece tekniği)
- Çözümleme yöntem ve teknikleri: (Öykü tekniği, cümle tekniği, kelime tekniği)
- Karma yöntem ve teknikler: (Bilinçlendirme tekniği, ekletik teknik,)

2.11.1. Bireşim Yöntem ve Teknikleri

Okuma yazma öğretiminde kullanılan en eski yöntemlerden olan bireşim yöntemlerinde okumanın gerçekleşmesi için temel öğeler olan harf, ses, hece ve kelimenin tanınması gerekir. Bu öğeler bir kez tanındıktan sonra kelime ve cümlelerin okunması daha kolaylaşacaktır (Güneş, 2000). Bireşim yönteminde dilin en küçük birimleri olan harfler

birleştirilerek hece, heceler birleştirilerek kelime, kelimeler birleştirilerek cümlelerin oluşturulması yoluyla ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilir (Güleryüz, 2004). Calp'e (2003) göre "bileşimsel yöntem" hatta bireşim yöntemi gibi isimler altında incelenen bu yöntemin Türk dilinin yapısı gereği "tümevarım" veya "sentez" yöntemi olarak isimlendirilmesi daha doğru olacaktır.

Kelime öğelerini tanıyan ve bunları birleştirebilen öğrencilerin, yeni kelimeleri tek başlarına doğru okuyabilmeleri, dilin şekil ve yapısına alışan öğrencilerin ileride zaman kazanmaları bu yöntemlerin avantajları arasında gösterilmektedir (Güneş, 2000). Bu yöntemin en önemli dezavantajı olarak da okuyucunun bütün dikkatinin harfe ve heceye yönelmesi nedeniyle anlamının istenen seviyeye ulaşamamasıdır (Kavcar vd., 1998). Ayrıca bireşim yöntemlerinde anlamlı söz grupları yerine sesler üzerinde yoğunlaşılması okuma sırasında görme açısının daralarak okuma hızının düşmesine, vurgu ve tonlama problemlerine yol açmaktadır. Bireşim yöntemlerinde manasız ve devamlı hece tekrarları öğrenciyi bıktırarak okuma zevkından uzaklaştırmaktadır (Çelenk, 2005).

2.11.1.1. Harf (Alfabe) Tekniği

Harf tekniği Greko – Romen uygarlığından 21. yüzyılın ortalarına kadar birçok ülkede kullanılmış bir yöntemdir (Öz, 2005). Ülkemizde de Harf Devrimi'ne kadar öğretilen "Elifba" cüzü harf yöntemiyle öğretilmiş, Latin harflerine geçilmesinden sonra da belli bir süre harf tekniği ile ilk okuma yazma öğretimi sürdürülmüştür. Dünyada ve ülkemizde uzun yıllar kullanılan bu yöntemde, başlangıçta alfabetik sıraya uygun olarak harflerin adları öğretilir (Çelenk, 2005). Okuma yazma öğretimine harfleri öğretmek başlamanın doğru olduğunu ispat eden herhangi bir bilimsel araştırma yoktur. Fakat bu yöntemin "Kelimeleri okumak ve yazmak için önce harfleri tanımak ve yazmak gerekir." düşüncesinden ortaya çıktığı söylenebilir (Demir, 2015).

Alfabetik sırayla her harf öğrenilinceye kadar tekrar yapılmasının ardından bütün harflerin büyük ve küçük yazılışları öğrencilere öğretilir. Daha sonra biri sesli biri sessiz harf olmak üzere iki harf birleştirilerek "al", "el", "il", "la", "le" ve "li" gibi heceler oluşturulur. İki harfli heceler öğretilmesinden sonra yavaş yavaş üç ve dört harfli heceler öğretilmesine geçilir. Öğretilen üç veya dört harfli heceler bazılarının anlamı yoktur. Hece öğretiminden sonra kelimelere, kelime öğretiminden sonra cümlelere geçilir

(Güneş, 2000). Bütün bu dil unsurları her aşamada sık sık tekrarlanarak öğrencilere okuma yazma becerisi kazandırılmaya çalışılır (Calp, 2003).

Okuma yazmayı harf tekniği ile öğrenen öğrenciler ilerleyen sınıflarda sözlük kullanmayı daha iyi öğrenir ve alfabetik sıralamaya dayalı gruplandırmaları daha iyi yaparlar. Yazı yazarken imla kurallarına dikkat eden bu öğrenciler daha doğru yazı yazarlar (Demir, 2015). Bu olumlu yönlerinin yanında birçok olumsuz yöne sahip olan harf tekniğinde, öğrenciler ana dilinin temel becerilerini öğrenirken, harflerden hareket ederek öğrenme ilkelerine aykırı hareket edebilmektedir (Gülyüz, 2004). Öğrenci harften heceye, heceden kelimeye doğru bir okuma sırası takip ettiği için bütünü kavrayamaz ve okuduğunu anlayabilmesi için tekrar tekrar okuması gerekir (Cemaloğlu, 2001). Okuma sırasında dikkati, anlama değil sembolleri seslendirmeye yoğunlaşan öğrencide, bu durum kalıcı bir alışkanlık haline gelir (Köksal, 2003).

2.11.1.2. Ses (Fonetik) Tekniği

Harflerin adlarını öğretmenin ortaya çıkardığı sorunları önlemek amacıyla bu yöntemde harflerin seslerini tanıtılır (Nas, 2004). Sesler bir kez kavrandığı zaman, öğrenci öğrendiği seslerle hece, kelime ve cümleler oluşturabilir (Öz, 2005). Bir harfin bir sese karşılık geldiği dillerde bu yöntem daha kolay uygulanmakta ve daha verimli sonuçlar elde edilmektedir. İngilizce ve Fransızca gibi bir harfin bulunduğu yere veya yanına gelen harfe göre farklı seslere dönüştüğü dillerde bu yöntemin uygulanması özel bir planlama gerektirmektedir (Demir, 2015). Bu ve benzeri sese dayalı yöntemler “ezberlemeyi” bir öğretim metodu olarak etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Buradaki “ezber” ile kastedilen, anlam üzerinde durmamak fakat işitme ve görselliğe önem vermektir. Sürekli tekrar bu yöntemin önemli unsurlarından biridir (Akyol, 2007).

Ses tekniği ile ilk okuma yazma öğretimi sürecinde ilk önce sesli harfler öğretilir, seslilerin önüne ve arkasına sessiz harfler yerleştirilerek hecelere ulaşılır (Pilten vd., 2009). Sesli ve sessiz harflerin birleştirilmesiyle “le”, “la” gibi heceler meydana getirilir. Daha sonra hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturulur. Okumaya geçinceye kadar sık sık alıştırmalar yapılır (Güneş, 2000). Bir kelimenin yazılması ve doğru telaffuz edilmesi aynı şey değildir. Harf yöntemiyle okuma yazma öğrenmiş olan kimse, kelimeyi doğru olarak yazsa bile doğru telaffuz edemeyebilir. Bir kelimeyi hem doğru yazıp hem de doğru okumak için o kelimeyi meydana getiren harfleri tanımanın yanında o harflerin

karşılık geldiği sesleri doğru öğrenmek de gerekir (Göçer, 2008). Bu durumun anlaşılmasından sonra önce sesleri öğretip ardından alfabeyi öğretme prensibi uygulamaya konulmuştur (Demir, 2015).

Bir sözcüğün harflerini söylemeyi ve birleştirmeyi bilen bir öğrencinin aynı yolla o sözcüğü daha kısa sürede okuyup yazdığı bunun sonucu olarak da ses yöntemi ile diğer yöntemlere göre daha kolay ve daha çabuk okuma yazma öğrendiği bu yöntemin faydaları arasında gösterilmektedir (Cemaloğlu, 2001). Ayrıca bu yöntemle okuma yazma öğrenen çocukların telaffuz yanlışlarının okuma yazma sürecinde düzelmesi sonucu daha düzgün bir telaffuzla konuşabildiği belirtilmiştir (Demir, 2015).

Bu yöntemle ilgili olumsuz görüşler arasında okuma yazma öğrenen kişilerin dikkatlerini, harfleri birbiri ile birleştirmeye vereceği için sık sık geriye dönüşler ve kekelemeler yapmak durumunda kalacağı belirtilmektedir. Bu sebeple okuyanın ve dinleyenin de okumadan anlam çıkarması, zevk alması ve yeni yorumlara ulaşması mümkün olmayacaktır (Calp, 2003). Öğretim ilkelerine uygun düşmeyen bu yöntemin hecelemeyle sebep olduğu ve bunun sonucunda da bu yöntemle okuma yazmada istenen hıza ulaşılamayacağı bu yöntemle ilgili belirtilen olumsuz görüşler arasındadır (Güleryüz, 2004).

2.11.1.3. Hece Tekniği

Okuma yazma öğretiminde hecenin temel alınması nedeniyle yöntemde hecelerin tanıtılmasıyla başlanır (Çelenk, 2005). İspanyolca, Portekizce ve Japonca gibi basit hece yapısı olan dillere uygun olan bu yöntemde hecelerin belirli bir sistematığe göre öğretilmesi gerekmektedir (Cemaloğlu, 2001). Okuma yazma öğretimine heceyi öğretmek başlamanın gerekçesi hecenin her dilde konuşma ve yazmanın başlangıcı olmasıdır. Bir hecenin oluşumu ve doğal yapısı öğrenilince tüm hecelerin öğrenilmesi kolaylaşmaktadır (Demir, 2015).

Bu yöntemde öğrenciler, öğrendikleri hecelerin içinde yer alan harflerle o harfin karşılığı olan sesi bağdaştırırlar ve algılama oranları yükseleceği için okuma yazma becerisini kazanırlar (Göçer, 2008). Heceler belirli bir sırada ve kavramayı kolaylaştırması amacıyla resimlerle ilişkilendirilerek öğretilir. Öncelikle açık heceler, açık hecelerin ardından dilin yapısına göre diğer heceler ezberletilerek öğretim gerçekleştirilir (Calp, 2003).

Okuma yazmaya geçiş süresi diğer yöntemlere kıyasla daha kısa olan bu yöntemde ilk aşamalarda yapılan sıkıcı ve anlamsız tekrarlar öğrenciyi rahatsız etse de ilk grupta yer alan ünsüzlerle ilgili çalışmalar tamamlandıktan sonra öğrenci kelimeleri tanımlamaya ve anlamlandırmaya başlar. Birbirini tamamlayan, ardışık kelime ve cümleler bir araya getirilecek şekilde çalışmalar yapılırsa çok güzel sonuçlar elde edilir ve öğrenciler kendi ürettiği kelimelerle okuyup yazmaktan keyif alır (Demir, 2015).

Yönteme getirilen olumsuz eleştirilerin başında ise hece tablosu kullanmanın okumaya olan ilgiyi azaltması gösterilmektedir (Köksal, 2003). Heceleri ezberlemeye çalışan öğrencinin belleği yorulacağı için bu yöntem pedagojik açıdan uygun bulunmamaktadır (Calp, 2003). Yöntemin başında öğrencilere anlamlı olmayan hecelerin ezberletilmesi nedeniyle ilerleyen aşamada okumayı anlama sorunları ile karşı karşıya kalınabilir (Güleryüz, 2004).

2.11.2. Çözümleme Yöntem ve Teknikleri

Çözümleme yöntemlerinin çıkış noktası olan Gestalt psikolojisine göre bütün, parçaların toplamından farklı ve kendine has bir yere sahiptir. Bu yaklaşıma göre kalıcı ve etkin bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenmeler anlamlı bir bütün halinde oluşturulmalı ve sunulmalıdır (Çelenk, 2005). Sözü edilen yaklaşım Türkçe için de geçerlidir. “Kalem” sözcüğünü oluşturan harfler bütün olarak incelendiğinde, zihinde bir nesneyi hatırlattığı için anlam kazanırken, kalem sözcüğü parça parça (ke-a-le-e-me) düşünüldüğü zaman aynı anlamı vermemektedir (Köksal, 2003).

Bireşim yöntemlerinin aksine, çözümleme yöntemlerinde anlamsız dil birimlerinden değil, anlamlı dil birimlerden hareket edilir. Yöntem uygulanmaya başlanmadan hazırlık ve çizgi çalışmaları gerçekleştirilir. Çalışmalar anlamlı cümle ve kelimelerden, anlamsız hece, ses/harf unsurlarına doğru sürdürülür (Calp, 2003). Çözümleme yönteminin metin, cümle ve sözcükten başlayan teknikleri vardır. Fakat en yaygın uygulanma şekli cümlelerden başlanarak yöntemin sürdürülmesidir. Cümleler zaman içinde sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler de seslere ayrılarak harflerin sesi sezdirilmeye çalışılır. Daha sonra elde edilen seslerden yeni heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümle ve metin gibi dil birimleri oluşturularak okuma yazma öğretimi gerçekleştirilir (Çelenk, 2006).

Yöntemin savunucularına göre ilk okuma yazma öğretiminde bu yöntemin tercih edilmesinin en önemli nedeni gözün okuma esnasındaki hareketleri ile ilgilidir. Göz okuma esnasında satırlar üzerinde sıçrar. Bu sıçramalar sırasında gözün görme alanı yaklaşık bir cümle kapladığı alan kadardır. Bu sebeple çocuğun baktığında görme alanında yer alan cümleyi okuması ve gözün satırlar üzerinde düzgün sıçramalar yaparak ilerlemesi bu yöntemi gerekli kılmaktadır. Çünkü öğrenciler bu şekilde hızlı ve anlamlı okumaktadır (Pilten vd., 2009). Okumanın amacı bilgi elde etmek olduğu için öğrencinin dikkati okuduğunu anlama üzerinde yoğunlaşmalıdır. Anlayarak okuyan bir öğrenci okumanın hazzına vardığı için hızlı bir şekilde ilerlemektedir (Güneş, 2000).

Çözümleme yöntemlerine getirilen olumsuz eleştiriler arasında yöntemin uzun zaman alması ve uygulanması esnasında yapılan hatalar sonucunda yöntemden istenen verimin elde edilememesi yer almaktadır (Cemaloğlu, 2001). Okuma yazma becerilerini eğitim öğretim yılının sonuna doğru elde eden öğrenciler kazandığı becerileri tam olarak pekiştirmeden yaz tatiline girdiğinden tatilde çeşitli sebeplerle okuma yazma çalışmaları yapmayan öğrenciler ikinci sınıfa okuma yazmayı unutmuş olarak gelmekte, bu durum öğretmenlerin sene başında ilk birkaç haftayı tekrardan ilk okuma yazma çalışmalarına ayırmasına neden olmaktadır (Pilten vd., 2009).

2.11.2.1. Öykü Çözümleme Tekniği

Çözümleme yönteminin en geniş planda uygulaması olan bu teknikte çocukların daha çok ilgisini çektiği için bir masal ya da öyküden hareket edilir (Çelenk, 2005). Bu yöntemin temel prensibi üzerinde çalışılan materyalin cümleden büyük bir anlatım birimi (metin) olmasıdır. Metinler öğrencilerin ilgi alanına ve hazırbulunuşluklarına göre öğretmen tarafından hazırlanmalıdır. Cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde kullanılan cümleler kısa ve birbiriyle alakasız olduğu için cümlelerin anlatmak istediği düşünce veya olay yarım kalmaktadır. Fakat tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin metinde anlatılan olayları sezmesi ve cümleler arasındaki ilişkiyi kavraması gerekir. Öykü yönteminde cümlelerin önüne ve sonuna başka cümleler eklenerek olay ya da düşüncenin tamamlanması sağlanır (Demir, 2015).

Tekniğin uygulanışının başlangıcında metin öğretmen tarafından okunur, varsa hikâye ile ilgili görseller öğrencilere gösterilir. Çocuklar bunlar üzerinde konuşturulup dramatize ettirilir (Calp, 2003). Bu uygulamalardan sonra öğrenciler olayların akışını daha

önceden bildikleri için, çeşitli cümleleri tanımayı hızla öğrenirler. Her cümle, iyice öğrenilinceye kadar tekrarlanır (Gray, 1975). Öğrenciler cümleleri öğrendikten sonra sözcüklere geçilmekte ve sözcüklerde öğelerine ayrılmaktadır. Yeni sözcükler de bilinen sözcük öğeleri vasıtasıyla okunmaktadır (Güneş, 2000).

Bu teknikte okuma esnasında göz sıçraması çok hızlı olur. Öğrencilerin okuduklarını anlama ve yazılı, sözlü anlatım becerileri gelişir. Öğrenciler okudukları metinlerdeki vurgu ve tonlamalarına dikkat ettikleri için okuma becerileri gelişmektedir (Cemaloğlu, 2001). Ayrıca bu teknikle okuma yazmayı öğrenen öğrenciler ilerleyen yıllarda okuma alışkanlığını daha kolay kazanabilmektedir (Pilten vd., 2009).

Çalışma metnlerinin kalitesi öykü çözümleme tekniğinin başarısını doğrudan etkilemektedir. Tekniğin başarısı için sınıf düzeyine uygun olarak sağlam ve işlevsel metinler hazırlanmalıdır. Hazırlanan metinler üzerinde yapılacak çalışmalar çok iyi planlanmalıdır. Bu sebeplerle bu tekniğin başarısı öğretmenin donanımlı olması ile doğrudan bağlantılıdır (Demir, 2015). Kalabalık sınıflarda uygulanması güç olan bu teknikte okuma yazma becerilerinin kazanılması uzun zaman almaktadır (Cemaloğlu, 2001).

2.11.2.2. Cümle Çözümleme Tekniği

Bu teknikte çocuğun günlük yaşamı, yakın çevresi ve sahip olduğu kelime hazinesi dikkate alınarak, kısa emir cümlelerinin öğretilmesi ile okuma yazma çalışmalarına başlanılır (Kavcar vd., 1998). Fransız asıllı psikoloji profesörü Jean – Ovide Decroly tarafından geliştirilip uygulanan teknikte bir çocuğun, bir harfin ya da bir sesin ne ifade ettiğini asla anlayamayacağı varsayımından yola çıkılmıştır. Çocuk dili ailesinden harf harf veya kelime kelime değil, cümle cümle kalıplar şeklinde dinleyerek öğrenir. Decroly'e göre okuma yazma öğretimi, dil öğretiminin bir parçasıdır ve çocuğun önceden bildiği ve anladığı cümleleri sembollerle ifade etmeyi öğretme aşamasıdır. Çocuk, bu aşamada, gerçek hayatta işittiği ve anladığı cümlenin, kâğıt üzerinde harflerle nasıl görüldüğünü öğrenir (Demir, 2015).

Cümle çözümleme tekniğine göre öğrencilerin okula uyum ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları tamamlandıktan sonra ilk okuma yazma öğretimine geçilir. Başlangıçta temel anlama sahip basit ve kısa cümlelerle çalışmalar sürdürülür. Cümle verme işleminde istenen seviyeye ulaşıldıktan sonra kelimeler ve kelimelerden de hecelere geçilir (Dikmen,

2003). Çözümleme yöntemleri arasında en çok kullanılan yöntem olan cümle çözümleme tekniğinin uygulama aşamaları: hazırlık dönemi, cümle öğretimi dönemi, cümle çözümlemesi dönemi, sözcük çözümlemesi dönemi, hece çözümlemesi dönemi ve serbest okuma – yazma dönemi şeklindedir (Demirel, 2003).

İlk defa 1926 yılından itibaren programda yer alan cümle çözümleme tekniği ülkemizde 2005-2006 öğretim yılına kadar uygulanmaya devam edilmiştir (Öz, 2005). Bu tekniği savunanlara göre; bu teknik ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin cümleleri ve sözcükleri bir bakışta kavramaya alıştıkları için okuma hızları daha yüksektir. Ayrıca bütün ve anlamlı cümleler ile çalışıldığı için okuduğunu anlama becerisi daha rahat gelişmektedir (Ferah, 2005).

Bu yöntemin zayıf yönleri üç beş kelimededen oluşan çok sayıda cümlenin defalarca yazdırılıp ezberletilmesinin uzun zaman alması ve bu nedenle öğrencilerin bıkmaları ve okuldan soğumaları olarak sıralanabilir (Demir, 2015). Ayrıca bu yöntemde cümlelerin iyi seçilmediği durumlarda öğrenmede sorunlarla karşılaşmaktadır (Cemaloğlu, 2001).

2.11.2.3. Kelime Çözümleme Tekniği

Öğrencilerin yakın çevresinde bulunan varlıklarla bu varlıkların adlarını birlikte öğretme prensibine dayalı bir yöntemdir. Bu teknik sayesinde öğrenci varlığın kendisi veya resmi ile varlığın ismini eşleştirme imkânı yakalar. İlk aşamada öğrencilere yabancı olmayan ve onlar için bir anlamı olan kelimeler belirlenmelidir. Çocuklar bu varlıkların kendisini ya da resmini, isimleri ile aynı karede görerek ikisini birlikte sezmelidir (Demir, 2015). Bu yöntemin kurucusunun çocuklar için ilk resimli kitabı yazan Comenius (1152 – 1670) olduğu kabul edilmektedir (Güleryüz, 2004).

Bu yöntemde öğretilmeye başlanan her kelime cümleler içinde tekrar edilmeli ve kelimelerin tekrarından sonra çözümlenmeleri yoluyla okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmelidir (Pilten vd., 2009). Burada amaç öğrencilerin, kelimeleri doğru telaffuz edip, doğru okuma ve yazma becerilerini elde etmelerini sağlamaktır. Bu yöntem sayesinde öğrenci, öğrendiği heceyi kullanarak unuttuğu sözcüğü de kolaylıkla hatırlayabilir (Cemaloğlu, 2001).

Kelime çözümleme tekniğini savunanların öne sürdüğü temel görüş kelimenin düşünce ve bellek için temel birim olmasıdır. Bu yöntemle öğrencinin dikkati ilk okuma yazma sürecinin başından itibaren yazının anlamına çekilmekte, öğrenci okudukları

üzerine muhakeme yapmakta ve arzulu bir şekilde okumaya alışmaktadır (Güneş, 2000). Kelime tekniği özellikle tek heceli diller için ve yazıldığı gibi okunmayan Hint – Avrupa kökenli diller için uygun bir tekniktir (Pilten vd., 2009). Bu yöntemde resimler kullanıldığı için somut varlıkların öğretimi oldukça kolay olsa da soyut kavramların ve eylemlerin öğretiminde zorluklarla karşılaşmaktadır (Demir, 2015).

2.11.3. Karma Yöntem ve Teknikleri

Bu yöntem bireşimsel yöntemlerin doğurduğu sakıncalardan kaçınmak ve çözümlene yöntemlerinin uygulamadaki zorluklarını gidermek amacıyla geliştirilmiş bir yöntemdir (Çelenk, 2005). Analiz ve sentez çalışmalarının her ikisinden de faydalanılan bu yöntemde amaç okuma yazmanın öğretilmek istenen hedef kitleye kısa sürede öğretilmesidir. Bu nedenle daha çok yetişkinlere okuma yazma öğretiminde tercih edilir (Göçer, 2008).

Karma yöntem ve tekniklerin kullanılması daha çok okuma yazma öğretim faaliyetlerini yürüten sınıf öğretmenleri tarafından tercih edilmektedir. Bu bakımdan her öğretmenin karşılaştığı zorlukları aşmak gayesiyle nadiren veya sık sık programda belirlenen yöntemin dışına çıkarak karma yöntem ve teknikleri uyguladığını söyleyebiliriz (Demir, 2015). Bu yöntemde de okuma yazma öğretimine, cümle yöntemine benzer olarak cümleler verilerek başlanır. Daha sonra kelime, hece ve harflerin öğretilmesine geçilir. Okuma yazma sürecinde cümle, kelime, hece ve harf birlikte öğretilir (Öz, 2005).

Karma yöntem ve tekniklerle ilk okuma yazma öğretilmeye çalışıldığında kısa sürede sonuca ulaşılmakta, bireşim yönteminden kaynaklanan sorunların önüne geçilmektedir (Cemaloğlu, 2001). Bu yöntemle okuma yazma öğretimi yapıldığında kısa sürede okuma yazma öğrenilse de süratli, doğru, sürekli ve anlamlı okumada öğrenciler istenen seviyeye ulaşamazlar (Kavcar vd., 1998). Güteryüz'e (2004) göre bu yöntem öğrenmenin kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkelerini dikkate almamakta okuma yazma öğretiminde kazandırılması gereken kurallı, doğru, düzgün okuma ve okuduğunu anlama becerilerini göz ardı etmektedir.

Karma yöntem kendi içinde “Karışık Teknik”, “Eklektik Teknik” ve “Bilinçlendirme Tekniği” olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Güneş, 2000; Koç, 2012).

Karışık tekniğinde okuma yazma öğretiminde harf – ses, ses – hece, ses – kelime, hece – kelime – harf, kelime – hikaye – cümle gibi teknikler okuma yazma öğretimi

yapılan hedef kitleye göre beraber kullanılmaktadır (Pilten vd., 2009). Bu teknik, çözümlene yöntemleri ile bireşim yönteminin iç içe kullanıldığı bir yöntemdir. (Cemaloğlu, 2001). Cümle yönteminin hızlandırılmış biçimi olarak kabul edilen teknik kısa sürede ses ve harflerin öğretimine kaydığı için çocuk psikolojisine ve algılama özelliklerine uygun bulunmamaktadır (Çelenk, 2005).

Karma yöntemlerden en gelişmiş olanı eklektik teknik olarak değerlendirilmektedir. Eklektik teknikte önce cümle verilir. Ardından okunup yazılan her cümle sözcüklerine, hecelerine ve harflerine ayrılır. Ardından harflerden heceler, sözcükler ve cümleler oluşturulur (Pilten vd., 2009). Eklektik yöntemin uygulanmasında öğrencilere analiz, sentez ve karşılaştırma yaptırılmasının yanı sıra dilin bütün öğeleri de tanıtılmaktadır (Güneş, 2000).

1970’li yılların başında “Ezilmişlerin Pedagojisi” isimli kitabın yazarı Paulo Freire’ nin okuma yazma öğretimini farklı bir şekilde ele alması sonucunda ortaya çıkan bu yönteme göre okuma yazma öğretimi bireyi cesaretlendirmeli ve kendi gerçekleri hakkında bilgi sahibi yapmalıdır. Yetişkinlere yönelik geliştirilen bu yöntemde kullanılan kelimeler, okuma yazma öğrenecek grubun çoğunlukla kullandığı kelimeler arasından belirlenir. Belirlenen anahtar kelimelere göre okuma yazma öğrenecek kitlenin yaşam koşullarına göre resim ve tablolar hazırlanır. Hazırlanan resim ve tablolar grup bir araya geldiğinde tartışılmakta ve kendi gerçekleri hakkında bilinç kazanılmaktadır. Ardından belirlenen anahtar kelimeler hecelerine, heceler ise seslerine ayrılmaktadır. Öğrenilen seslerden yeni heceler ve cümleler oluşturulmaktadır (Güneş, 2000).

2.12. Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi

İlk okuma yazma öğretiminin öğrencilere okuma ve yazma becerilerini kazandırmasının yanı sıra Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerileri de geliştirmesi gerekmektedir. Öğrencilere kazandırılması gereken bu becerilerin istenen düzeyde geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretim yöntem ve uygulamalarının büyük önemi vardır (Akyol, 2007). Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ilk okuma yazma yöntemi olarak “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma” öğretimi benimsenmiş ve ilk okuma yazma öğretiminin turnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilmesine karar verilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019).

Türkiye’ de ilk defa 2005 yılında Türkçe dersi programında yapılan düzenleme ile ilk okuma yazma öğretiminde “cümle yöntemi” veya “çözümleme yöntemi” ismiyle bilinen yöntemin yerini “Ses Temelli Cümle Yöntemi” olarak isimlendirilen program almıştır (Yılar, 2015). 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ilk okuma yazma yöntemi olarak belirlenen “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ifadesi, 2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’ nda “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma” öğretimi olarak değiştirilmiştir. 2005 yılı programında ilk okuma yazma öğretiminin bitişik eğik yazı harflerini kullanarak gerçekleştirilmesi kararlaştırılırken, 2017 programında ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken kullanılacak yazı çeşidi konusunda dik temel harfler veya bitişik eğik harfler arasından biri olmak üzere tercih öğretmene bırakılmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ise bu durum netleştirilerek dik temel harflerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmakta ve anlamlı bir bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, sözcüklere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde planlanmıştır (Öz, 2005). İlk okuma yazma öğretimi boyunca okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu çalışmaları beraber sürdürülmekte bir ses öğretilirken dinleme, konuşma, görsel okuma, yazma ve yazdıktan sonra okumadan faydalanılmaktadır (Akyol, 2007).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma” öğretiminin aşamaları üç ana başlık altında belirlenmiştir (MEB, 2019).

1) İlk okuma yazmaya hazırlık

- a) Dinleme eğitimi çalışmaları
- b) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
- c) Boyama ve çizgi çalışmaları

2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme

- a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
- b) Harfi okuma ve yazma
- c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma

d) Metin okuma

3) Bağımsız okuma ve yazma

2.12.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık

İlk okuma yazma öğretiminin ilk basamağı olan hazırlık basamağı öğretmen ve öğrenciler için son derece önemlidir (Dikmen, 2003). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları 5 gün ile 2-3 hafta arasında farklılaşan sürelerde planlanabilmektedir (Kavcar vd., 1998; Demirel, 1999; Akyol, 2007; Dikmen, 2003; Güteryüz, 2004). Ancak bu sürenin ne kadar tutulacağına en doğru karar verecek sınıf öğretmenidir. Öğretmen bulunduğu ortamı ve öğrencilerin seviyelerini göz önünde bulundurarak ilk okumaya hazırlık sürecinde yer alan her bir aşama için ne kadar zaman harcayacağına karar vermelidir (Akyol, 2007).

Okul başladığında öğrencilerin arkadaşlarına, sınıf ortamına ve öğretmenlerine alışabilmeleri için okulun ilk gününden itibaren rahat bir ortam hazırlanmalıdır. Bunun için oyunlar, dramalar, şarkılar ve bilmecelerden faydalanılarak öğrencilerin okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir (Pilten vd., 2009). Ayrıca öğrenciler farklı yönleriyle (görme, işitme, geçirdiği hastalıklar, aile ve sosyal durumu vb.) tanınmalı, sınıf ortamı ve ilk okuma yazma sürecinin planlanmasında bunlar dikkate alınmalıdır (Öz, 2005).

Öğrencilere sınıf ortamı tanıtılırken sınıfta neler yapacakları hakkında konuşmalarına fırsat tanınmalı, sınıf içi kurallar öğrencilerle birlikte belirlenmelidir. Öğrencilere okulun bölümleri tanıtılmalı, sınıfın eşyalarını nasıl kullanacağı konusunda bilgi verilmelidir (Yılar, 2015). İlk okuma yazma sürecinin başında veliler ile bir toplantı yapılmalı ve toplantıda ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma” öğretimi konusunda velilere bilgiler verilmelidir.

2.12.1.1. Dinleme Eğitimi Çalışmaları

Dinleme dil gelişim sürecinin temel becerisidir. Okulun açıldığı ilk günden itibaren öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi, motive edilmeleri ve dinlemenin amacını sezmiş olmaları gerekmektedir. İlk günlerde çocuklara kısa, anlaşılabilir, içinde diyaloglar bulunan hayvan hikâyeleri, masallar, fıkralar okunmalı ve çocukların bunları dinleyerek, üzerinde konuşma ve tartışmalarına fırsat tanınmalıdır. Böylelikle öğrenciler konuşmaları

dinleme becerisi kazandırılarak dinleme esnasında sessiz ve uyarıcılardan arınmış bir sınıf ortamı oluşturulur (Keskinlilic ve Keskinlilic, 2005).

Dinleme eğitimi çalışmaları ilk harfin öğretimine geçilmeden tamamlanmalıdır. Öğrencilere doğal ve yapay ses kaynakları dinletilerek, dinletilen sesin kaynağının farkına varmaları sağlanmalıdır. Daha sonra doğal ve yapay ses kaynaklarına karşılık gelen duyduğu sesleri tanıma, ayırt etme ve taklit etme etkinlikleri gerçekleştirilir. Dinleme eğitimi çalışmaları, öğrencilerin ses harf ilişkisini çözmelerini kolaylaştırıcı nitelikte olmalı ve bu çalışmalar sonucunda harfler öğrenciler tarafından doğru ve net bir şekilde seslendirilmelidir. Bu süreçte işitme engeli ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler tespit edilerek ihtiyaç duyan öğrenciler ilgili kurumlara yönlendirilmelidir (MEB, 2019).

2.12.1.2. Parmak, El ve Kol Kasları Geliştirme Çalışmaları

Yazma çalışmalarına geçilmeden önce öğrencilerin parmak, el ve kol kaslarını geliştirmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirilmelidir (MEB, 2019). Yazı yazabilmek için omuz, kol, bilek ve parmak kaslarının gelişmiş olması gereklidir. Kaslar geliştirilirken büyük kaslardan küçük kaslara doğru çalışmalar yapılmalıdır. Omuz ve kol kaslarından başlanılmalı, daha sonra bilek, en son olarak da parmak kaslarına geçilmelidir (Akyol, 2007). Öğrencilerin kas esnekliği; parmaklarını kullanarak şarkılar söyleme, parmak uçları ile sıraya vurarak yağmur sesinin çıkartılması, direksiyon çevirme hareketiyle sağa ve sola hareketler yapma, elma armut topluyormuş gibi parmakları açıp kapatma, küçük kağıtlar yırtma, plastik hamurlar yoğurma, küçük ağızlı şişeye objeler atma gibi çalışmalar sayesinde sağlanabilir (Çelenk, 2005).

2.12.1.3. Boyama ve Çizgi Çalışmaları

Boyama ve çizgi çalışmalarına geçilmeden önce öğrencilerin kalemi hangi elleriyle tuttuğu belirlenmelidir. Sol eliyle yazan öğrenciler, sağ ellerini kullanmaları konusunda zorlanmamalıdır. İki elini de kullanan öğrenciler hangisi ile rahat yazıyorsa o eli kullanarak yazmaya özendirilmelidir (MEB, 2019). Öğrencilerin bu aşamada gerçekleştireceği yanlış öğrenmeler yaşam boyu devam edeceği için kalemin doğru tutuş şeklini öğrencilere gösterilmelidir. Öğrencilerin kalemi yanlış tutması çabuk yorulmasına sebep olmakta ve güzel yazı yazmasının önüne geçmektedir (Piltten vd., 2009).

Öğrenciler boyama ve yazma çalışmaları yoluyla okuma yazmaya ilk adımı atmış olur. Boyama ve çizgi çalışmaları ilk aşamada büyük kağıtlar üzerinde büyük kalemlerle gerçekleştirildikten sonra çizgi alanları daraltılarak normal kalemlerle çalışılmalıdır. Bu evrede öğrencinin oturuşu, defteri veya kağıdını tutuş pozisyonu izlenmeli ve gerekli müdahaleler öğretmen tarafında yapılmalıdır (Akyol, 2007).

Çizgi çalışmaları, öğrencilerin güzel yazı yazmalarında, kalemi doğru tutmalarında, içlerindeki korkuyu yenerek güven kazanmalarında ve estetik bir bakış açısı edinmelerinde oldukça önemlidir. Öğrenci çizgi çalışmalarını gerçekleştirirken çizeceği şekli kafasında biçimlendirmekte, sağ eliyle kalemini tutarken sol eliyle de defterini kontrol etmekte, kalemini uygun kuvvette bastırarak çizgileri çekmesi ve istenen şekli çizmesinde birbiriyle yakından ilişkili birçok beceri sergilemektedir. Bunlardan birinin eksik olması kazandırılmak istenen yazma becerilerinin eksik kalmasına neden olmaktadır (Güleryüz, 2004). Bu nedenle çizgi çalışmalarına gereken önem verilmeli ve yeteri kadar zaman ayrılmalıdır. Çizgi çalışmalarına yeteri kadar zaman ayrılmadan harf çalışmalarına geçilirse harflerin doğru yazmasında sorunlarla karşılaşılır (Pilten vd., 2009).

Çizgi çalışmaları yapılırken önce serbest çizgi çalışmaları yaptırılmalı ardından düzenli çizgi çalışmalarına geçilmelidir. Serbest çizgi çalışmaları gerçekleştirilirken öğrencinin yakın çevresinden ve bildiği varlıklardan çalışmalar yapılmalıdır. Böylelikle öğrenci çevresiyle bütünleşecektir. Düzenli çizgi çalışmaları ise harfleri yazmaya hazırlık niteliği taşımaktadır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) çizgi çalışmaları yapılırken “Dik temel harflerle yazmaya hazırlık yapmak amacıyla dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmeli ve dik temel yazma biçiminde dairesel çizgi öğretilirken saatin 2 noktasından başlanılmalı, sola doğru eller kâğıttan kaldırılmadan aynı noktaya gelene kadar çizdirilmelidir. Dik temel harflerin yazılış yönleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru gösterilmelidir.” denilmiştir.

2.12.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi'nde seslerin okunup yazılmasında kademeli bir sıra izlenmiş ve bu sıralama içinde sesler de birbiriyle ilişkisel bir bütünlük içinde bir araya gelerek anlamlı heceler, sözcükler ve metinler oluşturarak okuma yazma becerisi kazanma süreci tamamlanmaktadır (Çelenk, 2005). Bu yöntemde harfler verilirken işlevsel sesler önce verilmekte, dilde daha az kullanılan sesler ise sonraki gruplarda yer almaktadır.

Bunun nedeni ilk gruplarda yer alan seslerin bir araya geldiğinde kolayca farklı kelimeler elde edilebilmesidir (Yılar, 2015). Harflerin gruplamaları aşağıdaki şekilde planlanmıştır:

1. Grup: e, l, a, k, i, n
2. Grup: o, m, u, t, ü, y
3. Grup: ö, r, ı, d, s, b
4. Grup: z, ç, g, ş, c, b
5. Grup: h, v, ğ, f, j

Aşağıda Türkçe Öğretim Programı'na göre ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme evresinde gerçekleştirilecek çalışmalar sırayla açıklanmaktadır.

2.12.2.1. Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme

Sesi hissetme ve tanıma çalışmalarındaki amaç öğretilecek sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaktır. Çocuklar konuşma becerisi elde etmelerinden itibaren bu sesleri çıkardıklarının farkında değillerdir. Sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğrencilerin konuşma dünyalarındaki sesler birbirinden ayırt edilerek öğrenilen ses ön plana çıkmaktadır (Yılar, 2015). Bu aşamada aşağıdaki çalışmalar ve etkinlikler yaptırılmalıdır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005):

- Sesin içinde bolca geçtiği drama çalışmaları, tekerlemeler, şiirler ve şarkılar ile ses hissettirilmelidir.
- Sınıfta öğretilen sesin kimin isminde bulunduğu bulmaları istenir. Sesin bulunduğu ama sınıfta olmayan isimlerde söylenir.
- Öğrencilerin çevresinde bulunan hayvan ve bitki isimleri söylenir. Bu çalışmada ilgili sesin vurgulu bir şekilde söylenmesi sesin ayırt edilmesini kolaylaştıracaktır.
- Görsellerin sınıfta gösterilmesi yoluyla ilgili sesin buldurulmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Bazen sesin bulunmadığı görsellerde gösterilerek ilgili sesin ayırt edilip edilmediği tespit edilebilir.

2.12.2.2. Harfi Okuma ve Yazma

Ses harf ilişkisi kavratıldıktan sonra harflerin okunmasına ve yazılmasına geçilmelidir. Öğrenciler yazma çalışmaları yaparken harflerin yazım şekilleri, yönleri,

geometrisi, eğimi, dikliği konusunda zorlanmamalıdır. İlk aşamada öğrenciden harfin temel formunu oluşturması istenmelidir. Önce büyük harfin yazımı hemen sonra küçük harfin yazımı yönleriyle birlikte gösterilmelidir (MEB, 2019). Sesi okuma ve yazma sırasında şunlara dikkat edilmelidir (Öz, 2005):

- Öğretmen tahtada harfin nasıl yazıldığını yazılış yönüne dikkat ederek göstermeli ve yazılan harf öğrencilerle beraber okunmalıdır.

- Çalışma kitabında büyükçe çizilmiş harfin üzerinden öğrenciler birçok kez giderek harfin yazılışını kavramalıdır.

- Öğrencilerin dört çizgi, üç aralık şeklinde yazılmış satır aralıklarına yazılmış harf örneklerinin üzerinden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.

- Öğrenciler dört çizgi, üç aralıktan oluşan standart yazı defterlerine öğrendiği harfi yazmalı ve yazarken seslendirmesini yapmalıdır.

- Yazılması öğrencilere zor gelen harflerden önce kolaylaştırıcı çizgi çalışmaları yapılmalıdır.

- Seslerin öğretiminde alfabedeki sıralama değil Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan sıra kullanılmalıdır.

2.12.2.3. Harflerden Heceler, Hecelerden Kelimeler, Kelimelerden Cümleler Oluşturma

İlk okuma yazma öğretiminin en önemli aşaması harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturulması aşamasıdır. Bu aşamada aşağıdaki hususlara dikkat edilirse istenen sonuca ulaşılabilir (MEB, 2019):

- Öğrenilen ilk iki sesin ardından bu sesler kullanılarak önce kapalı sonra açık hecelere ulaşılmalıdır.

- Harfler öğrenildikçe her zaman önce kapalı sonra açık hecelere ulaşıldıktan sonra üç ve dört harfli heceler gösterilmelidir. Üç ve dört harfli heceler oluşturulurken öğrenciye anlamlı gelecek sözcüklerden seçim yapılmalıdır.

- Öğrencilere anlamsız gelecek sözcüklere yer verilmemeli ve hece türlerinin tamamı kolaydan zora doğru aşamalı olarak tanıtılmalıdır.

- Heceler oluştururken anlamlı ve işlek hecelere öncelik verilmelidir.

- Kelimeler oluşturulurken görsellerle desteklenebilecek ve öğrencilerin ön bilgileri sayesinde kolayca anlamlandırabileceği kelimelere öncelik verilmelidir.

- Yeni öğrenilen sözcükler öğrenildikten sonra cümle içinde kullanılmalı, cümleler yazılırken kelimelerin arasında uygun boşluklar bırakılmalıdır.

- Cümleler meydana getirilirken okunuşu ve yazılışı öğretilmemiş sözcüklerin yerine uygun görsellere yer verilmelidir.

- Cümle başlarında, özel isimlerde ve başlıklarda büyük harflerin kullanımına değinilmelidir.

- Noktalama işaretlerinin kullanımı konusunda öğrencilere gerekli bilgiler sağlanmalıdır.

2.12.2.4. Metin okuma

Her bir ses öğretilip öğretilen diğer seslerle birlikte kelimeler ve cümleler oluşturulduğu gibi mümkün olan en kısa sürede öğrenilen diğer seslerle metinler oluşturularak okunup yazılmalıdır. İlk okuma yazma sürecinin başında öğretilen ses sayısı az olduğundan değişik metinler oluşturulmada zorlanılsa da okunup yazılamayan sözcüklerin yerine basit ve anlaşılır resimler kullanılmalıdır. Kullanılacak basit resimler sıkıcılığı da önleyecektir (Yılar, 2015).

Metin oluşturma sürecinde aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005; Akyol, 2007) :

- Metinde geçen kelimeler öğrencilerin günlük yaşantısından seçilmelidir.

- Kelime hazinesini zenginleştirmeye yönelik metinler seçilmelidir.

- Metinde yer alan cümleler arasında bir bağlantı olmalı ve anlam bütünlüğü dikkate alınarak bir araya getirilmelidir.

- Metin öğrencilerin ilgi ve isteklerini yansıtmalıdır.

- Öğrenci gelişim düzeyine uygun metinler seçilmelidir.

- Metinlerde kişi isimleri ve öğrenci isimleri geçmelidir.

- Akıcı okumayı destekleyecek metinler öğrenci katılımı ile oluşturulmalıdır.

- Metinler oluşturulurken mutlaka bir başlık seçilmelidir.

- Metinler okutulurken akıcı ve etkileyici bir tonda okutulmaya çalışılmalıdır

2.12.3. Bağımsız Okuma ve Yazma

Bağımsız okuma ve yazma evresinde öğretmenlerin en önemli gayesi, öğrencilerin yaşamları boyunca yapacakları bir faaliyeti coşkulu bir hale getiriyor olmaktır (Keskinliği ve Keskinliği, 2005). Bağımsız okuma ve yazma çalışması ses esaslı cümle yönteminin son evresidir. Devamlı ve binişik bir şekilde devam ettirilen sesteki heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler, cümlelerden metinler oluşturma çalışmalarının sonunda bağımsız okuma ve yazma dönemine ulaşılır (Göçer, 2008).

“Seslerin tamamını öğrendikten sonra ve temaya geçilmeden önce en az iki hafta süreyle öğretmenin rehberliğinde akıcı okuma düzeyini geliştirmek amacıyla okuma çalışmaları (sessiz ve sesli okuma, sesleri doğru çıkarma, vurgu tonlama, anlamlı okuma, koro halinde okuma, metin üzerinden konuşma vb.) yapılmalıdır.” (MEB, 2019). Öğrenciler bağımsız okuma yazma çalışmalarına geçtikten hemen sonra uzun ve anlamını bilmedikleri kelimelerin geçtiği metinlerle karşılaştırılmamalıdır. Bu geçiş sürecinde öğretmen tarafından, daha önce üzerinde çalışılan hece ve sözcüklerin içerisinde bulunduğu geçiş metinleri hazırlanarak öğrencilerle birlikte okunması iyi bir yol olacaktır. Hazırlanan bu metinlerdeki daha önce öğrenilen hece ve sözcük sayısı giderek azaltılarak öğrencilerin günlük yaşamlarında kullandıkları sözcüklere yer verilmelidir (Çelenk, 2005).

Akıcı okuma becerilerini geliştirme çalışmaları öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurularak sürdürülmelidir. Öğrencilerin doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme gibi dil gelişimlerine katkıda bulunan tekerlemelerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması gerekmektedir (MEB, 2019).

2.13. İlgili Araştırmalar

Türkiye’de Montessori yöntemiyle ilgili literatür incelendiğinde çalışmaların iki ana başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan ilki Montessori yönteminin erken çocukluk dönemindeki çocuklara etkilerini inceleyen çalışmalar ikincisi ise Montessori yöntemini tanıtan teorik çalışmalardır. Yurtdışında yürütülen çalışmalarda ise erken çocukluk dönemi çocuklarına ek olarak ilköğretim ve lise öğrencilerine yönelik araştırmalara

da rastlanmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde yurt dışında ve yurt içinde, Montessori yöntemine yönelik araştırmalara kronolojik sırayla yer verilmiştir.

2.13.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Fero (1997) ilköğretim ikinci, üçüncü dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında Montessori yöntemi ile eğitim gören ve devlet okulunda eğitim gören iki grubun akademik başarı durumlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucuna göre ikinci sınıflar düzeyinde “kelime dağarcığı” testinden Montessori eğitim alan öğrenciler daha yüksek puanlar almışlardır.

Castellanos (2002) tarafından yürütülen çalışmada, farklı öğretim yöntemlerinin ve eğitim felsefelerinin, çocuklarda algılanan olumlu davranış, benlik saygısı, öz yeterlik ve saldırgan davranış düzeyleri üzerindeki etkilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla Montessori ve geleneksel eğitim felsefesine sahip ilköğretim okullardan sınıfları ikinci sınıftan altıncı sınıfa değişiklik gösteren 98 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda, Montessori ve geleneksel eğitim felsefesini benimseyen okullardaki öğrenciler arasında algılanan benlik saygısı düzeyleri, akademik başarı için öz yeterlikleri, kendi kendini düzenleyen öğrenme için öz yeterlikleri, sosyal öz yeterlikleri ve sosyal davranışlar açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Montessori eğitimi alan öğrencilerin kendileriyle ilgili olumlu benlik algısı geliştirdikleri, akademik ve sosyal alanlarda öz yeterliklerinin geleneksel eğitim modelinde öğrenim gören çocuklara göre olumlu anlamda yüksek olduğu görülmüştür.

Bagby (2002)'nin çalışmasında, Montessori yönteminde problem çözme stratejileri kullanımı ve aktarımının başarılı olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Montessori okulunda eğitim alan, dördüncü ve altıncı sınıflarda okuyan 16 öğrenci, ebeveynler ve iki öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonunda, Montessori yönteminin problem çözme ve aktarmayı kolaylaştıran öğretim etkinliklerini içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Glenn (2003) araştırmasında Franciscan Montessori Earth Okuluna devam eden ve bu okuldan mezun olan öğrencilerle, 18 yıllık süre boyunca bir araştırma yürütmüştür. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Montessori eğitimi alan öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerinde ilerleme sağladıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin de yüksek olduğu bulunmuştur.

Dohrmann (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Montessori eğitimi alan ve Montessori eğitimi almayan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarıları bağlamında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda Montessori eğitimi alan öğrencilerin matematik dersine ilişkin puanları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Lopata, Wallace ve Finn (2005) tarafından yürütölen çalışmada Montessori yönteminin akademik başarıya etkileri araştırılmıştır. Çalışmaya Montessori okulu, açık okul, yapılandırmacı okul ve geleneksel okulda eğitim gören 543 öğrenci katılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda Montessori okuluna devam eden öğrencilerin, matematik, dil, sanat ve bilim alanlarında diğer okullara devam eden öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Montessori eğitiminin, çocukların akademik başarıları üzerinde de yüksek derecede etkili olduğu bulunmuştur.

Lilliard ve Else-Quest (2006) çalışmalarında, Montessori okulları ve geleneksel okullara devam eden 3-6 ve 6-12 yaş öğrencilerin akademik, bilişsel, sosyal ve davranış becerileri ve verilen eğitim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan inceleme sonucunda Montessori eğitimi alan öğrencilerin akademik, bilişsel, sosyal ve davranış becerilerinin, geleneksel okullara devam eden öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Manner (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Montessori yöntemine uygun eğitim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemle eğitim gören öğrenciler arasında okuma ve matematik becerilerine yönelik olarak anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Üçüncü sınıftan itibaren üç yıl boyunca okuma ve matematik becerileri takip edilen öğrencilerin Montessori eğitimi alan grup lehine okuma puanlarının daha yüksek olduğu ve akademik başarılarının geleneksel eğitim alan öğrenci grubuna göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Mcdurham (2011) tarafından yapılan çalışmada Montessori eğitimi alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin, akademik başarıları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda tüm sınıf düzeylerinde Montessori eğitimi alan gruplar lehine anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir.

Peng ve Md-Yunus (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Tayvan'da eğitim gören 196 ilkokul öğrencisinin Montessori eğitimi alma durumuna göre sosyal beceri, dil

becerisi ve matematik becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre “dil becerileri” alanında birinci ikinci ve üçüncü sınıf seviyesinde Montessori eğitimi alan öğrenciler daha yüksek puan elde ederken, “matematik becerileri alanında birinci sınıf seviyesinde Montessori eğitimi alan öğrenciler daha yüksek puan almışlardır.

Franc ve Subotic (2015) tarafından Hırvatistan’daki okul öncesi öğrencileri arasında yapılan çalışmada Montessori metoduyla eğitim alan öğrenciler ile normal eğitim programına devam eden 60 çocuk katılmıştır. Çocukların fonolojik farkındalıklarının araştırıldığı çalışmada Montessori yöntemine göre eğitim alan çocukların fonolojik farkındalık puanları diğer çocuklardan yüksek çıkmıştır. Bu durum Montessori yönteminin okul öncesi öğrencilerinin erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu yönde etki yaptığı sonucunu ortaya koymuştur.

Montessori metoduna dair yurt dışı alan yazın incelendiğinde çalışmaların okul öncesi eğitim ve ilkökul eğitim kademesinde yoğunlaştığı gözlenmektedir. Nadiren de olsa ortaokul düzeyinde çalışmalara da rastlanmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda ilkökul eğitim kademesinde Montessori eğitiminin çocukların; kelime dağarcıklarına, sosyal ve duyuşsal becerilerine, problem çözme stratejilerine, matematik, dil, sanat ve bilim alanındaki akademik başarılarına olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (Fero, 1997; Castellanos, 2002; Bagby, 2002; Dohrmann, 2003; Lapota, Wallace ve Finn (2005); Manner, 2007İ; Mcdurham, 2011; Peng ve Md-Yunus, 2014). Yine yapılan boylamsal çalışmalar vasıtasıyla Montessori metodu ile eğitim gören çocukların ilerleyen yaşlarında sosyal ve akademik gelişmelerde ilerleme sağladıkları, ayrıca bu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Glenn, 2003). Uluslararası bağlamda Montessori eğitiminin; öğrencilerin gelişim alanlarında ve birçok beceriyi kazanmalarında etkili olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur.

2.13.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Aydoğan Akuysal (2007), tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi eğitim kademesinde yer alan 6 yaşındaki çocukların sayılar ve geometrik şekillerle ilgili kavramları geliştirme süreçlerinde Montessori yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırmaya 18 deney grubu, 18 kontrol grubu çocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara Montessori yöntemine uygun olan bir “Kavram Eğitim Programı” uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda Montessori eğitimi alan çocuklarda Piaget Sayı Korunum Testi ile Geometrik Şekilleri Tanıma Testi son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Yiğit (2008) yaptığı çalışmada 4-5 yaş çocuklarına sayı kavramını kazandırmada, Montessori öğretim yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi etkililiğini karşılaştırmıştır. Çalışmaya 20 deney grubu, 20 de kontrol grubu olmak üzere 40 çocuk dahil edilmiştir. Yapılan araştırmada Montessori öğretim yöntemi ile eğitim alan çocuklar daha yüksek puan elde etmişlerdir.

Kayılı, Koçyiğit ve Erbay (2009) çalışmalarında Montessori öğretiminin okul öncesinde yer alan 5-6 yaş çocuklarının alıcı dil becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 20 Montessori eğitimi alan ve 20 Montessori eğitimi almayan toplam 40 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, Montessori yöntemiyle eğitim alan çocukların alıcı dil becerileri MEB okulöncesi eğitim programıyla eğitim alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Kayılı (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Montessori modeliyle eğitim alan okul öncesi öğrencilerinin ilköğretime hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yirmi beşer öğrenci olmak üzere toplamda 50 öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Montessori modeliyle eğitim gören öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri MEB okulöncesi eğitim programı ile eğitim gören öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Kuşçu, Bozdaş ve Doğru (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çocuklarda Montessori eğitiminin sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 4-6 yaş aralığında deney grubunda 30 ve kontrol grubunda 30 olmak üzere toplam 60 çocuk katılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda Montessori eğitimi alan öğrencilerin sorumluluk alma, başladığı işi tamamlama ve sırasını bekleme davranışlarını daha fazla sergiledikleri gözlenmiştir.

Yücesan (2017) çalışmasında Montessori yaklaşımı ve MEB okul öncesi eğitim programına göre eğitim alan çocukların, problem çözme becerileri ve problem davranışlarını değerlendirmiştir. Çalışmaya, okul öncesi dönemde eğitim gören 60 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, Montessori modeline göre eğitim alan çocukların, MEB okul öncesi müfredatına göre eğitim alan çocuklardan problem çözme becerileri

bağlamında daha yüksek, problem davranış olarak görülen durumların ise daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Üstündağ (2019) Montessori yönteminin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında 48-66 ay arası 46 çocukla çalışılmıştır. MEB programı uygulayan bir anaokulu ile Montessori yaklaşımını uygulayan bir başka anaokuluna devam eden çocukların bilimsel süreç becerilerinin karşılaştırıldığı çalışmada, kontrol ve deney grubunun ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmazken son test sonuçları Montessori yaklaşımının çocukların bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde pozitif yönde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmaya göre Montessori Eğitim Programı, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde daha etkilidir.

Yıldırım (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Montessori öğretim yönteminin ilkököl birinci sınıfta eğitim gören öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, matematik becerilerine ve okuma yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmaya iki ayrı ilkökulda eğitim gören 23 öğrenci ile sınıf öğretmeni ve veliler dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre Montessori eğitim modeli öğrencilerin hazırbulunuşluğunu, matematik becerilerini ve okuma yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir.

Topuz (2019) çalışmasında ilkököl birinci sınıf matematik dersi doğal sayılar konusunda Montessori metoduyla öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme kalıcılığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 40 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda Montessori yöntemiyle öğrenim gerçekleştiren deney grubu öğrencilerinin, MEB eğitim programına göre öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerine göre akademik yönden daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Montessori yönteminin öğrenmede kalıcılığı olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya konulmuştur.

Bayrak (2021) tarafından yapılan çalışmada ilkökulda Montessori metoduna göre eğitim alıp mezun olan öğrencilerin devam ettiği özel bir ortaokulda görev yapan 8 öğretmen ile görüşülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı çalışmada elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular; Montessori metodunun öğrencilerin sosyal beceri ve problem çözme beceri düzeylerine olumlu yönde etki ettiği

sonucunu ortaya koyarken öğrencilerin akademik yönden başarıları ise öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir.

Zinderen (2021) Montessori yöntemine dayalı öğretimin ikinci sınıf matematik dersinde yer alan geometrik cisimler ve uzamsal ilişkiler konusunda öğrencilerin tutum ve akademik başarılarını incelediği çalışmasında 18'i deney ve 20'si kontrol grubu olmak üzere 38 öğrenci ile çalışmıştır. Deney grubundaki öğrencilere Montessori yöntemine dayalı yöntem uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilerde ise programa dayalı eğitim gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edinilen bulgulara göre Montessori yöntemiyle eğitim gören öğrencilerin akademik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları daha yüksek çıkmıştır.

Montessori metoduyla ilgili olarak okul öncesi dönemde (Aydoğan Akuyşal, 2007; Öngören, 2008; Yiğit, 2008; Kayılı, Koçyiğit ve Erbay, 2009; Kayılı, 2010; Toran, 2011; Kuşçu, Bozdaş ve Doğru, 2014; Yücesan, 2017; Üstündağ, 2019) öğrencilerin kavram gelişimleri, dil becerileri, ilkökula hazırbulunuşlukları, sosyal becerileri, problem çözme ve bilimsel süreç becerileri incelenmiş, genellikle de istenen becerilerin öğrenciler tarafından kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde sayılarının sınırlı olduğu ve okul öncesi dönemdeki katılımcılar ile yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde Montessori metoduyla ilkökul düzeyinde yapılan çalışmaları az sayıda ve çoğunlukla da matematik dersi ile ilgilidir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecinde Montessori metoduna dayalı olarak yaptığı çalışmalar sınırlı sayıdadır. Yaş grupları ve gelişimsel özellikleri bakımından ilkökul birinci sınıf ve okul öncesi eğitimi iç içe geçmiştir. Okul öncesi dönemden ilkökul birinci sınıfa geçen öğrenciler akademik ağırlıklı bir programla karşılaştığı zaman bocalamakta ve okula karşı hissettikleri duygular olumsuz olarak etkilenebilmektedir (Bilgili, 2007). Eğitim hayatlarının temeli ve en kritik süreçlerinden biri olan ilk okuma yazma eğitimi sürecinde; öğrencilerin bütüncül gelişimine önem veren Montessori metodunun uygulanabilirliğinin test edilmesi son derece önemli görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Ülkemizde Montessori yöntemi üzerine yapılan çalışmalar büyük oranda okul öncesi dönem üzerine yoğunlaşmıştır. Montessori yönteminin ilk okuma yazma süreçlerinde ele aldığı kazanımlar ile ülkemizde uygulanan mevcut müfredat kapsamında ilk okuma yazma süreçleri ile ilgili kazanımlar birbiriyle örtüşmemekle birlikte okul öncesi dönemde uygulanan Montessori yönteminin kazanımları Türkiye’de ilkokulda kazandırılması hedeflenen ilk okuma yazma becerilerine yönelik uygulamalar ile uyumluluk gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada, ilk okuma yazma öğretimi sırasında Montessori yöntemine dayalı uygulamaların ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerilerine etkisi araştırılmıştır.

Bu çalışmada nicel araştırma yönteminin deneysel modellerinden biri olan yarı deneysel modelin alt modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Yarı deneysel model, grupların tarafsız atama ile meydana getirilemediği ya da deney ortamının kontrol edilemediği zamanlarda kullanılmaktadır. Çalışmadan gruplar sınıf ortamında olduğu gibi araştırmanın müdahalesi olmadan önceden oluşmuşsa ve grupların biri deney bir kontrol grubu olarak belirlenmişse yarı deneysel çalışmadan söz etmek mümkündür (Şimşek, 2015). Bu çalışmada sınıflar önceden belirlendiğinden bu model seçilmiştir. Yarı deneysel modellerden eşitlenmemiş kontrol gruplu modelde katılımcıların benzer nitelikli olmalarına mümkün olduğunca özen gösterilir (Karasar, 2012). Çalışmada gruplar belirlenirken sene başında okul idaresi tarafından kura çekilmiştir. Öğretmenlerin hangi sınıfı alacakları belirlenirken de sekiz şube arasında kura çekilmiştir. Araştırmanın başında grupların denliğini kontrol etmeye yönelik bir ön gözlem yapılmıştır. Yansız atama yöntemiyle oluşturulan grupların denliğinden emin olmak için öğrenci – veli kişisel bilgiler formu, ilk okuma yazma öncesi (hazırbulunuşluk) gözlem formu, çizgi tamamlama beceri formu (Babayiğit, 2016) ve gördüğünü anlama beceri formu (Babayiğit, 2016)

kullanılarak okuma ve yazma becerilerini etkileyecek unsurlar bakımından gruplar arası değerlendirme yapılmıştır.

2020-2021 eğitim – öğretim yılında ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken deney grubunda Montessori yöntemine dayalı öğretim tasarımı uygulanmış, kontrol grubunda ise Millî Eğitim Bakanlığı programında belirlenen esaslara göre ders işlenmiştir. Bu çalışmanın amacı, bağımsız değişken olarak belirlenen Montessori yöntemine dayalı öğretim tasarımının, bağımlı değişken olan okuma yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Montessori yönteminin 3-6 yaş düzeyindeki dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri ve materyalleri ülkemiz eğitim müfredatında yer alan birinci sınıf ilk okuma yazma programındaki kazanımlarla uyumludur. Bu nedenle yapılan araştırmada, Montessori yönteminde okul öncesi döneminde kullanılan etkinlikler ve materyaller kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken katılımcıların benzer geçmiş ve benzer yaşam şartlarına sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Bu faktörler göz önünde bulundurularak araştırmacının da görev yaptığı Antalya ili Serik ilçesinde, ilçe merkezinde bulunan Tekeli İlkokulunda 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 34 birinci sınıf öğrencisinden 1- F sınıfında okuyan 17 öğrenci deney grubu, 1- B sınıfında okuyan 17 öğrenci ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ailelerinden velisi buldukları öğrencilerin araştırmaya katılmalarına izin verdiklerine dair yazılı izinleri alınmıştır. Deney grubu öğretmeni araştırmacının kendisi olup sınıf öğretmenliği lisans mezunu, 11 yıllık mesleki deneyime sahip, üçü birleştirilmiş sınıfta olmak üzere 5 kez birinci sınıf okutmuştur. Kontrol grubu öğretmeni ise kadın, sınıf öğretmenliği lisans mezunu, 16 yıllık mesleki deneyime sahip ve 4. kez birinci sınıf okutmaktadır. Çalışma, 2020-2021 öğretim yılı ilk döneminde yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubunun demografik özelliklerinin tespit edilmesi amacıyla öğrenci velilerinin doldurduğu kişisel bilgi formlarından faydalanılmıştır.

Çalışma grubunun demografik özelliklerinin belirlenmesi ve grupların denkliliğinin kontrolü amacıyla öğrenci velilerinin doldurduğu kişisel bilgiler formundan elde edilen verilere ilişkin tablolar aşağıdadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları Tablo 3.1’de gösterilmektedir.

Tablo 3. 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Betimsel Tablo

Cinsiyet	Deney		Kontrol		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kız	13	76,5	11	64,7	24	70,6
Erkek	4	23,5	6	35,3	10	29,4
Toplam	17	100,0	17	100,0	34	100,0

Frekans analizi sonrasında bulunan sonuçlar incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin %76,5’inin kız ve %23,5’inin erkek olduğu, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin %64,7’sinin kız ve %35,3’ünün erkek olduğu, toplam öğrencilerin ise %70,6’sının kız ve %29,4’ünün erkek olduğu görülmüştür. Gruplarda kız ve erkek öğrencilerinin sayılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımları Tablo 3.2’de gösterilmektedir.

Tablo 3. 2. Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin Betimsel Tablo

Yaş	Deney		Kontrol		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
67-72 ay arası	3	17,6	5	29,4	8	23,5
72 aydan büyük	14	82,4	12	70,6	26	76,5
Toplam	17	100,0	17	100,0	34	100,0

Frekans analizi sonrasında bulunan sonuçlar incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin %17,6'sının 67-72 ay arası ve %82,4'ünün 72 aydan büyük olduğu, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin %29,4'ünün 67-72 ay arası ve %70,6'sının 72 aydan büyük olduğu, toplam öğrencilerin ise %20,6'sının 67-72 ay arası ve %76,5'inin 72 aydan büyük olduğu tespit edilmiştir. Grupların yaşlarına ilişkin tablo incelendiğinde öğrencilerin yaş dağılımlarının birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba meslek dağılımları Tablo 3.3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.3. Öğrencilerin Baba Mesleklerine İlişkin Betimsel Tablo

Baba Mesleği	Deney		Kontrol		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Memur	1	5,9	0	0,0	1	2,9
İşçi	7	41,2	4	23,5	11	32,4
Emekli	1	5,9	0	0,0	1	2,9
Esnaf	2	11,8	9	52,9	11	32,4
Serbest Meslek	3	17,6	2	11,8	5	14,7
Diğer	3	17,6	2	11,8	5	14,7
Toplam	17	100,0	17	100,0	34	100,0

Frekans analizi sonrasında bulunan sonuçlar incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin %5,9'unun babasının memur, %41,2'sinin işçi, %5,9'unun emekli, %11,8'inin esnaf, %17,6'sının serbest meslek sahibi ve %17,6'sının diğer meslek sahibi; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin %23,5'inin babasının işçi, %52,9'unun esnaf, %11,8'inin serbest meslek sahibi ve %11,8'inin diğer meslek sahibi olduğu görülmüştür. Toplam öğrencilerin ise %2,9'unun babasının memur, %32,4'ünün babasının işçi, %2,9'unun babasının emekli, %32,4'ünün babasının esnaf, %14,7'sinin babasının serbest meslek sahibi ve %14,7'sinin babasının ise diğer meslek sahibi olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne meslek dağılımları Tablo 3.4’ te gösterilmektedir.

Tablo 3. 4. Öğrencilerin Anne Mesleklerine İlişkin Betimsel Tablo

Anne Mesleği	Deney		Kontrol		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Memur	0	0,0	1	5,9	1	2,9
İşçi	5	29,4	3	17,6	8	23,5
Esnaf	2	11,8	0	0,0	2	5,9
Ev Hanımı	6	35,3	13	76,5	19	55,9
Diğer	4	23,5	0	0,0	4	11,8
Toplam	17	100,0	17	100,0	34	100,0

Frekans analizi sonrasında bulunan sonuçlar incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin %29,4’ünün annesinin işçi, %11,8’inin esnaf, %35,3’ünün ev hanımı ve %23,5’inin diğer meslek sahibi olduğu; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin %5,9’unun annesinin memur, %17,6’sının işçi ve %76,5’inin ev hanımı olduğu görülmüştür. Toplam öğrencilerin ise %2,9’unun annesinin memur, %23,5’inin annesinin işçi, %5,9’unun annesinin esnaf, %55,9’unun annesinin ev hanımı, %11,8’inin annesinin ise diğer meslek sahibi olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumu dağılımları Tablo 3.5’te gösterilmektedir.

Tablo 3. 5. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Betimsel Tablo

Baba Eğitim Durumu	Deney		Kontrol		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	3	17,6	3	17,6	6	17,6

Baba Eğitim Durumu	Deney		Kontrol		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ortaokul	4	23,5	2	11,8	6	17,6
Lise	6	35,3	10	58,8	16	47,1
Üniversite	4	23,5	2	11,8	6	17,6
Toplam	17	100,0	17	100,0	34	100,0

Frekans analizi sonrasında bulunan sonuçlar incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin %17,6'nın babasının ilkokul mezunu, %23,5'inin babasının ortaokul mezunu, %35,3'ünün babasının lise mezunu ve %23,5'inin babasının üniversite mezunu olduğu; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin %17,6'sının babasının ilkokul mezunu, %11,8'inin babasının ortaokul mezunu %58,8'inin babasının lise mezunu ve %11,8'inin babasının üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Toplam öğrencilerin ise %17,6'sının babasının ilkokul mezunu, %17,6'sının babasının ortaokul mezunu, %47,1'inin babasının lise mezunu ve %17,6'sının babasının üniversite mezunu olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumu dağılımları Tablo 3.6'da gösterilmektedir.

Tablo 3. 6. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Betimsel Tablo

Anne Eğitim Durumu	Deney		Kontrol		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	4	23,5	4	23,5	8	23,5
Ortaokul	2	11,8	5	29,4	7	20,6
Lise	7	41,2	6	35,3	13	38,2
Üniversite	4	23,5	2	11,8	6	17,6
Toplam	17	100,0	17	100,0	34	100,0

Frekans analizi sonrasında bulunan sonuçlar incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin %23,5'inin annesinin ilkokul mezunu, %11,8'inin annesinin ortaokul mezunu, %41,2'sinin annesinin lise mezunu ve %23,5'inin annesinin üniversite mezunu olduğu; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin %23,5'inin annesinin ilkokul mezunu, %29,4'ünün annesinin ortaokul mezunu, %35,3'ünün annesinin lise mezunu olduğu ve %11,8'inin annesinin üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Toplam öğrencilerin ise %23,5'inin annesinin ilkokul mezunu, %20,6'sının annesinin ortaokul mezunu, %38,2'sinin annesinin lise mezunu ve %17,6'sının annesinin üniversite mezunu olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anasınıfına gitme durumu dağılımları Tablo 3.7'de gösterilmektedir.

Tablo 3. 7. Öğrencilerin Anasınıfına Gitme Durumlarına İlişkin Betimsel Tablo

Ana Sınıfına Gitme Durumu	Deney		Kontrol		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	16	94,1	15	88,2	31	91,2
Hayır	1	5,9	2	11,8	3	8,8
Toplam	17	100,0	17	100,0	34	100,0

Frekans analizi sonrasında bulunan sonuçlar incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin %94,1'inin anasınıfına gittiği ve %5,9'unun anasınıfına gitmediği, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin %88,2'sinin anasınıfına gittiği ve %11,8'inin anasınıfına gitmediği, toplam öğrencilerin ise %91,2'sinin anasınıfına gittiği ve %8,8'inin anasınıfına gitmediği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısı dağılımları Tablo 3.8'de gösterilmektedir.

Tablo 3. 8. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına İlişkin Betimsel Tablo

Kardeş Sayısı	Deney		Kontrol		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans(f)	Yüzde (%)
0	3	17,6	0	0,0	3	8,8
1	7	41,2	11	64,7	18	52,9
2	7	41,2	6	35,3	13	38,2
Toplam	17	100,0	17	100,0	34	100,0

Frekans analizi sonrasında bulunan sonuçlar incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin %17,6'sının kardeşinin olmadığı, %41,2'sinin 1 kardeşi olduğu ve %41,2'sinin 2 kardeşi olduğu; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin %64,7'sinin 1 kardeşi olduğu ve %35,3'ünün 2 kardeşi olduğu; toplam öğrencilerin ise %8,8'inin kardeşinin olmadığı, %52,9'unun 1 kardeşi olduğu ve %38,2'sinin ise 2 kardeşi olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf tekrarı yapma durumu incelendiğinde frekans analizi sonuçlarından hem deney hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sınıf tekrarı yapmadıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitimlerini etkileyen herhangi bir sağlık problemi olup olmadığına yönelik frekans analizi sonuçlarından hem deney hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eğitimlerini etkileyen herhangi bir sağlık problemlerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula gelmeden önce okuma yazma bilme durumlarını inceleyen frekans analizi sonuçlarından hem deney hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okula gelmeden önce okuma yazma bilmedikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerin aylık gelir durumu dağılımları Tablo 3.9' da gösterilmektedir.

Tablo 3. 9. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına İlişkin Betimsel Tablo

Aylık Gelir Durumu	Deney		Kontrol		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
1000-2000 TL	2	11,8	2	11,8	4	11,8
2000-3000 TL	4	23,5	4	23,5	8	23,5
3000-4000 TL	9	52,9	6	35,3	15	44,1
4000-5000 TL	0	0,0	2	11,8	2	5,9
5000 TL ve üstü	2	11,8	3	17,6	5	14,7
Toplam	17	100,0	17	100,0	34	100,0

Frekans analizi sonrasında bulunan sonuçlar incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin %11,8'inin ailesinin aylık geliri 1000-2000 TL, %23,5'inin aylık geliri 2000-3000 TL, %52,9'unun aylık geliri 3000-4000 TL ve %11,8'inin aylık geliri 5000 TL ve üstü; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin %11,8'inin ailesinin aylık geliri 1000-2000 TL, %23,5'inin aylık geliri 2000-3000 TL, %35,3'ünün aylık geliri 3000-4000 TL, %11,8'inin aylık geliri 4000-5000 TL ve %17,6'sının aylık geliri 5000 TL ve üstü olduğu görülmüştür. Toplam öğrencilerin ise %11,8'inin aylık gelirinin 1000-2000 TL, %23,5'inin aylık gelirinin 2000-3000 TL, %44,1'inin 3000-4000 TL, %5,9'unun aylık gelirinin 4000-5000 TL ve %14,7'sinin aylık gelirinin 5000 TL ve üstü olduğu görülmüştür.

3.2.1. Çalışma Grubuna İlişkin Denklik Sonuçları

Çizgi tamamlama becerisinin öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına göre farklılık gösterip göstermedikleri bağımsız örneklem t testi ve betimsel analiz yolu ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Çizgi Tamamlama Becerisi ile Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılığa Yönelik Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	SS	t	p
Çizgi Tamamlama Becerisi	Deney	17	4,9265	,19294	,000	1,000
	Kontrol	17	4,9265	,11742		

Analiz sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin çizgi tamamlama becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür; *p>,05.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin gördüğünü anlama becerilerini ölçmeye yönelik olarak yapılan analiz sonuçları Tablo 3.11’te verilmiştir.

Tablo 3. 11. Öğrencilerin Gördüğünü Anlama Becerilerine İlişkin Analiz Sonuçları

		Deney		Kontrol		Toplam	
		Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Şekil 1	Araba	17	100,0	17	100,0	34	100,0
Şekil 2	Kuş	10	58,8	15	88,2	25	73,5
	Güvercin	0	0,0	1	5,9	1	2,9
	Papağan	1	5,9	1	5,9	2	5,9
	Karga	4	23,5	0	0,0	4	11,8
	Kartal	2	11,8	0	0,0	2	5,9
Şekil 3	Ağaç	17	100,0	17	100,0	34	100,0
Şekil 4	Ev	17	100,0	16	94,1	33	97,1

	Deney	Kontrol	Toplam		Deney	Kontrol
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kulübe	0	0,0	1	5,9	1	2,9
Toplam	17	100,0	17	100,0	34	100,0

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilerin şekil 1'i araba olarak tanımladığı ve şekil 3'ü ağaç olarak tanımladığı görülmüştür. Şekil 2'ye ait değerlendirmelere bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin %58,8'inin şekli kuş, %5,9'unun papağan, %23,5'inin karga ve %11,8'inin kartal olarak tanımladığı; kontrol grubundaki öğrencilerin %88,2'sinin şekli kuş, %5,9'unun güvercin ve %5,9'unun papağan olarak tanımladığı görülmüştür. Şekil 4'e ait değerlendirmelerde deney grubundaki tüm öğrenciler şekli ev olarak tanımlarken; kontrol grubundaki öğrencilerin %94,1'inin şekli ev olarak %5,9'unun ise kulübe olarak tanımladığı görülmüştür. Toplam öğrencilere bakıldığında ise deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilerin şekil 1'i araba ve şekil 3'ü ağaç olarak, öğrencilerin %73,5'inin şekil 2'yi kuş, %2,9'unun şekil 2'yi güvercin, %5,9'unun papağan, %11,8'inin karga ve %5,9'unun kartal olarak tanımladığı, şekil 4'ü ise %97,1'inin ev ve %2,9'unun kulübe olarak tanımladığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında gördüğünü anlama becerisi yönünden benzer düzeyde oldukları ve her iki gruptaki öğrencilerinde gördüğünü anlama becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olup olmadıklarını kontrol etmek amacıyla Öğrenci-Veli Kişisel Bilgiler Formu ile Babayiğit (2016) tarafından geliştirilen Gördüğünü Anlama Beceri Formu ve Çizgi Tamamlama Beceri Formu kullanılmıştır. Son test olarak da Obalar (2009) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış; Okuma Becerisi Ölçeği, Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin okumaya geçiş zamanlarını tespit etmek amacıyla kullanılan Okumaya Geçiş Zaman Çizelgesi ise

Babayiğit (2012) tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin okuma hızlarını tespit etmek amacıyla Okuma Hızlarına Ait Çizelge kullanılmıştır.

3.3.1. Öğrenci – Veli Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından öğrencinin ve ailesinin sosyokültürel yapısı hakkında bilgi edinmek amacıyla alan taraması yapıldıktan sonra hazırlanmıştır.

3.3.2. Gördüğünü Anlama Beceri Formu

Babayiğit (2016) tarafından geliştirilen bu ölçek öğrencilerin gördükleri görselleri tanıyabilme becerilerini ölçmek amacıyla uygulanmıştır. Ölçeğin kullanım izni Babayiğit'ten alınmıştır. Ölçek her öğrenci için araştırmacı tarafından eylül ayının ikinci haftasında uygulanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan "0", en yüksek puan ise "5"tir. Her görselin karşılığı 1 puan olarak belirlenmiştir. Formdaki görseller sınıf öğretmenleri tarafından tek tek öğrencilere sorulmuş ve öğrencilerin cevapları noktalı kısımlara yazılmıştır. Ölçeğin uygulanması sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tümünün gördüğünü anlama becerisine sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3.3. Çizgi Tamamlama Beceri Formu

Babayiğit (2016) tarafından geliştirilen çizgi tamamlama beceri formu, öğrencilerin kalem tutabilme becerilerini ve çizginin üzerinden düzgün şekilde gidebilme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin uygulanması eylül ayının ikinci haftasında sınıf öğretmenleri tarafından tüm öğrenciler için ayrı ayrı yapılmıştır. Çizgi tamamlama beceri formunun uygulanması sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan tüm öğrencilerin yeterli düzeyde kalem tutma ve çizgi tamamlama becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir.

3.3.4. Okuryazarlığa Ulaşma Zaman Ölçeği

Babayiğit (2012) tarafından geliştirilen okuryazarlığa ulaşma zaman ölçeği; deney ve kontrol grupları için okuma yazma becerisini kazanan öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından bu ölçeğe işlenmesi suretiyle doldurulmuş ve öğrencinin okuryazarlığa ulaşma zamanı tespit edilmiştir.

3.3.5. Okuma Hızlarına Ait Çizelge

Öğrencilerin okuma becerisini kazandıktan sonra önceden belirlenen bir metinde dakikada okudukları kelime sayısını tespit etmek amacıyla kontrol ve deney gruplarına sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmış bir çizelgedir. Ölçüm sonucu elde edilen veriler çizelgeye kontrol ve deney grubu öğretmenleri tarafından işlenmiştir.

3.3.6. Okuma Becerisi Ölçeği

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma becerilerini ölçmek amacıyla; 2005 İlköğretim Programı'nda yer alan okuma kazanımlarından hareketle, Obalar (2009) tarafından geliştirilen "Okuma Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li likert tipinde olan ölçek 20 maddeden oluşmakta ve ölçekten alınan puan yükseldikçe okuma becerisi artmaktadır. Ölçeğin güvenirlik kat sayısını hesaplamak için değerlendirmeciler arası korelasyon katsayısı ile Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Ölçeğin değerlendirmeciler arası korelasyon değeri .781, Cronbach Alpha değeri ilk değerlendirmeci için .953; diğer değerlendirmeci için ise .968 bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise güvenirlik kat sayısı .908 bulunmuştur.

"Okuma Becerisi Ölçeği"nin kullanımı için Obalar'dan elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. "Okuma Becerisi Ölçme Metni" Mayıs 2020'de tüm öğrencilere tek tek okutulmuş ve öğrencilerin okumaları araştırmacı tarafından video ile kayıt altına alınmıştır. Öğrenciler sesli okuma yaptıkları sırada "Okuma Becerisi Değerlendirme" ölçeği araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

3.3.7. Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği

Obalar (2009) tarafından geliştirilen ve 2005 İlköğretim Programında yer alan birinci sınıf yazma kazanımlarını dikkate alan ölçek 5'li likert tipindedir. 21 maddeden oluşan ölçekte, alınan puan yükseldikçe dikte ve yazma becerisi artmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısını hesaplamak için değerlendirmeciler arası korelasyon katsayısı ile Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Ölçeğin değerlendirmeciler arası korelasyon değeri .916, Cronbach Alpha değeri ilk değerlendirmeci için .956, diğer değerlendirmeci için .960 bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise güvenirlik kat sayısı .934 bulunmuştur.

Ölçeğin kontrol ve deney gruplarına uygulanabilmesi için elektronik posta yoluyla Obalar'dan izin alınmıştır. Öğrencilerin düzeyine uygun olacak şekilde belirlenen "Atatürk" isimli dikte metni belirlenmiş ve öğrencilerin dikte metnini rahat bir şekilde yazabilecekleri dikte kâğıtları hazırlanmıştır. Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği, araştırmacı tarafından 2020 Mayıs ayında her bir öğrenci için ayrı ayrı uygulanmıştır. Dikte metni sınıftaki tüm öğrencilere okunmuş ve öğrencilerin duyduklarını dikte kâğıdına geçirmeleri istenmiştir.

3.3.8. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği

2005 İlköğretim Programı'nda yer alan birinci sınıf kazanımlara uygun olarak Obalar (2009) tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama (Metin – Paragraf) ölçekleri, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini metin ve paragraf düzeyinde ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçekte 20 soru yer almaktadır. Ölçeğin KR-20 güvenilirlik değeri .864 bulunmuştur. Obalar'dan ölçeğin kullanımı için elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. 2020 Mayıs ayında her öğrenci için ölçekler tek tek uygulanmış ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

Alt problemlerin hangi ölçme araçları kullanılarak tespit edildiği Tablo 3.12'de belirtilmiştir.

Tablo 3. 12. *Alt problemlerin Hangi Ölçme Araları Kullanarak Tespit Edileceğini Gösteren Tablo*

Alt problem	Ölçme aracı
Montessori metoduna dayalı olarak gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin öğrencilerin okumaya geçiş süreleri üzerinde etkililiği ne düzeydedir?	Okuryazarlığa Ulaşma Zaman Ölçeği
Montessori metoduna dayalı olarak gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin öğrencilerin sesli okuma hızları üzerinde etkililiği ne düzeydedir?	Okuma Hızını Ölçme Metni
Montessori metoduna dayalı olarak gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etkililiği ne düzeydedir?	Okuma Becerisi Ölçeği

Alt problem	Ölçme aracı
Montessori metoduna dayalı olarak gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin öğrencilerin dikte ve yazma becerisi üzerinde etkililiği ne düzeydedir?	Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği
Montessori metoduna dayalı olarak gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin öğrencilerin okuduklarını anlama becerisi üzerinde etkililiği ne düzeydedir?	Okuduğunu Anlama Ölçeği (Metin – Paragraf)

3.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmanın analizinde IBM SPSS 23 programı kullanılmıştır. Analizde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyet, yaş, baba mesleği, anne mesleği, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, ana sınıfına gitme durumu, kardeş sayısı, sınıf tekrarı durumu, eğitimlerini etkileyen herhangi bir sağlık problemi olma durumu, okula gelmeden önce okuma yazma durumu ve aylık gelir durumu gibi demografik özellikleri frekans analizi ile incelenmiştir. Kontrol ve deney grubunun denkliğini kontrol etmek amacıyla, çizgi tamamlama becerileri ve gördüğünü anlama becerileri incelenmiştir.

Son testlere ilişkin analizler yapılmadan önce söz konusu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tablo 3.13’de incelenmiştir.

Tablo 3. 13. Değişkenler İçin Betimsel İstatistikler Tablosu

Ölçek	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
Dikte ve Yazma Becerisi (Deney)	85,3529	13,53210	57,00	104,00	-,363	-,474
Okuma Becerisi (Deney)	84,1176	10,38558	56,00	97,00	-1,035	1,160

Ölçek	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
Okuduğunu Anlama Becerisi (Deney)	17,1765	2,06867	12,00	19,00	-1,131	,699
Okuma Hızları (Deney)	51,1765	20,66469	20,00	95,00	,202	-,393
Dikte ve Yazma Becerisi (Kontrol)	87,1765	7,72363	72,00	101,00	,353	-,008
Okuma Becerisi (Kontrol)	87,4706	7,88287	68,00	97,00	-1,163	,896
Okuduğunu Anlama Becerisi (Kontrol)	18,3529	1,22174	16,00	20,00	-,545	-,072
Okuma Hızları (Kontrol)	52,8235	17,81935	21,00	78,00	-,416	-1,216

Deney ve kontrol grupları için betimsel istatistikler incelendiğinde deney grubu için dikte becerisi ($\bar{X} = 85,35$, $SS = 13,53$), okuma becerisi $\bar{X} = 84,11$, $SS = 10,38$), anlama becerisi ($\bar{X} = 17,17$, $SS = 2,06$), ve kelime sayısı ($\bar{X} = 51,17$, $SS = 20,66$) için normallik yorumuna çarpıklık-basıklık değerleri üzerinden bakıldığında değerlerin $\pm 1,5$ aralığında yer aldığı için dağılımların normal dağılımdan geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu için dikte becerisi $\bar{X} = 87,17$, $SS = 7,72$), okuma becerisi $\bar{X} = 87,47$, $SS = 7,88$), anlama becerisi $\bar{X} = 18,35$, $SS = 1,22$) ve kelime sayısı $\bar{X} = 52,82$, $SS = 17,81$) değişkenleri için normallik yaklaşımlarından çarpıklık-basıklık değerleri incelendiğinde değerlerin $\pm 1,5$ aralığında olmasından dağılımdan kaynaklı olarak dağılımın normal geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol ve deney grupları arasında dikte becerisi, okuma becerisi, okuduğunu anlama becerisi, okuma hızı ve okumaya geçiş zamanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır. Bu analizlerde anlamlılık derecesi ,05 olarak belirlenmiştir. İlişkisiz örneklem t-

testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2016).

3.5. Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı eylül ve haziran aylarını kapsayacak şekilde bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda Montessori metoduna dayalı ilk okuma yazma öğretimi, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ilk okuma yazma çalışmaları sürdürülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri sene başında aldıkları karar doğrultusunda ilk okuma yazma çalışmalarını koordineli şekilde yürütmüşler, sesleri aynı zamanlarda öğretmişlerdir.

3.5.1 Deney Grubu Öğrencilerine Montessori Metoduna Dayalı İlk Okuma Yazma Öğretimi

Araştırma sürecinde; deney grubu öğrencilerine yönelik ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken; 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretiminin aşamaları, Montessori materyalleri ile desteklenmiştir. Bu süreçte programda yer alan aşamalar Montessori yönteminde yer alan ilk okuma yazma aşamaları ile paralel yürütülmeye çalışılmıştır.

2020 - 2021 eğitim öğretim yılının ilk haftasında ilk okumaya hazırlık kapsamında yer alan dinleme eğitimi çalışmalarına ve parmak, el ve kol kaslarının gelişmesine yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Öğrencilerin kalem başarılı bir şekilde tutabilmeleri ve yönlendirebilmeleri için ön koşul el ve kol kaslarının yeterince gelişmiş olmasıdır. Bu amaçla Montessori metodunda yer alan “metal kalıplar” materyali kullanılmıştır. Metal kalıpların her birinin farklı bir geometrik şekli vardır. Bu materyal ile çalışırken öğrenciler istediği şekli seçerek beyaz kağıt üzerine yerleştirmiş ve bu şeklin dış çevresini kağıt üzerine çizmiştir. Çizim işlemi bittikten sonra öğrenciler bu şekillerin içlerini çeşitli çizgi çalışmaları ile doldurmuştur. Düzenli bir şekilde yapılan alıştırmalar ile öğrencilerin yazma çalışmaları için gerekli olan hazırbulunuşluğa ulaşmaları sağlanmıştır.

Metal çerçevelerle gerçekleştirilen yazmaya hazırlık çalışmaları tamamlandıktan sonra ilk okuma yazma öğretimine başlanmıştır. Bu aşama Montessori metodunda yer alan harf öğrenme aşamasına tekabül etmektedir. İlk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan harf gruplarına sadık kalınmış ve harf öğretimine “e” harfiyle başlanmıştır.

İlk olarak “e” sesi öğrencilere drama çalışmaları, tekerlemeler ve şarkılar yardımıyla hissettirilmiştir. Daha sonra insan, bitki, hayvan ve eşya isimlerinde “e” sesinin olup olmadığı, eğer var ise sesin kelimenin başında mı ortasında mı yoksa sonunda mı olduğunu bulmaya yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

Ses ve harf ilişkisi kavratıldıktan sonra sesin okunması ve yazılması aşamasına geçilmiştir. İlk aşamada öğrencilerin harflerin temel formunu öğrenmelerine yönelik olarak Montessori materyallerinden “zımpara kabartmalı harfler” kullanılmıştır. Bu materyalde sesli ve sessiz harf ayrımının kavranması amacıyla sesli harfler mavi sessiz harfler kırmızı zemin üzerine yapıştırılmıştır. Parmaklarıyla zımpara kabartması üzerinden takip eden öğrencilerin harfin yazılış yönünü tekrarlayarak harfin şeklini kas hafızasına almaları amaçlanmıştır. Öğrenciler “e” harfini öğrenirken bir yandan da o harfin sesini çıkarmışlardır. Böylelikle öğrenciler tarafından “e” harfinin sesi ve sesin simgesel şekli kavranmıştır. Zımpara kâğıdıyla yapılan çalışmalardan sonra öğrenciler “e” harfini kum tepsi üzerinde defalarca yazmışlardır. Kum üzerinde yazdıktan sonra da öğrenciler için hazırlanan küçük tahtalarda harfin yazılışını tekrarlamışlardır. “E” sesine karşılık gelen sesi nasıl seslendireceğini öğrenen öğrenciler harfin sembolünü de öğrenmişler ve son olarak da harfi defterlerine yazmışlardır.

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan harf gruplarına göre “e” harfinin öğretimi gerçekleştirildikten sonra “l” sesinin öğretimine geçilmiştir. Harfler ilerledikçe harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturulmuştur. Ses temelli cümle yönteminin en önemli aşaması olan bu süreçte Montessori materyallerinden “hareketli alfabe” materyali kullanılmıştır. Öğrencilere öğrendikleri harflerle yazabilecekleri kelimelerin görselleri verilmiştir. Kelime, tüm harfleri vurgulanarak öğretmen tarafından söylenmiştir. Örneğin “lale” kelimesini duyan ve bu kelimenin görselini gören öğrenci, hareketli alfabeden bu kelimedeki yer alan harfleri tek tek alarak kelimeyi oluşturmuş ve okumuştur. Yeni öğrenilen sözcüklerle cümleler oluşturulmuş ve cümlede yazılışı öğretilmemiş sözcükler var ise onların yerine uygun görseller yerleştirilmiştir.

Ses temelli cümle yönteminde olduğu gibi Montessori yönteminde de ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken okuma ile yazma arasında net bir ayrım yapılamaz ve

bu iki beceri eş zamanlı olarak kazandırılır. Deney grubunda yapılan çalışmalarda da süreç boyunca okuma ve yazma becerileri birbirini destekleyecek şekilde yürütülmüştür. Okuma çalışmalarına başlanıldığında öğrencilerin yakın çevresinde bulunan ve konuşmalarında sık kullandığı kelimeler büyük bir şekilde yazılarak görselleriyle birlikte sınıf panosuna asılmıştır. Ayrıca öğrencilerin eşleştirme yapabilmeleri için kelimelerin yazılı olduğu kartlar ve görseller ayrı ayrı hazırlanmıştır. Kelimenin yazılı olduğu kartı alan ve kelimeyi seslendiren öğrenci kelime kartı ile kelimenin görselini eşleştirmiştir. Harfler ilerledikçe öğrencilerin öğrendiği kelime sayısı artmış ve öğrencilerin bu kartlar ile cümleler oluşturmasına olanak tanınmıştır. Ayrıca öğrenciler tarafından öğrenilen kelimeler ile öğrencilerin yapmasını istenilen davranışlar cümle cümle tahtaya yazılmış ve öğrencilerin bu davranışları gerçekleştirmesi istenmiştir. Etkinliğin ilerleyen safhalarında kartların üzerine öğretmenin öğrencilerden yapmasını istediği faaliyetleri anlatan cümleler yazılmış ve öğrenciler kartta yazan faaliyeti yerine getirmiştir. Böylelikle öğrenciler ile yazılı dil aracılığıyla iletişime geçilmiş ve öğrenciler yazının düşünceleri aktarmaya yarayan bir araç olduğunu keşfetmiştir.

İlk okuma yazma çalışmaları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan harf gruplarına uygun şekilde yürütülürken, bir yandan da Montessori yönteminin felsefesine uygun olarak zımpara kâğıdından harfler ve hareketli alfabe materyalleriyle öğrencilerin kendi kendine çalışmalarına imkân tanınmıştır. Zımpara kâğıdından harfler materyaliyle ilerleyen gruplarda yer alan harflerin seslerini ve sembollerini keşfeden öğrenciler, hareketli alfabe materyaliyle de öğrendikleri harflerden kelimeler üretmişlerdir. Türkçe'nin okunduğu gibi yazılan fonetik bir dil olması bağlamında öğrenciler bu materyaller yardımıyla birçok kelime üretmişlerdir. Öğrencilerin böylelikle kendi hızlarında öğrenmelerine imkân tanınmıştır. Bu durum Montessori metodunun ilkeleriyle birebir örtüşmektedir.

3.5.2 Kontrol Grubu Öğrencilerine Yapılan İlk Okuma Yazma Öğretimi

Kontrol grubu öğrencilerine 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan aşamalara uygun olarak okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmiştir. Okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken öğrenciler materyal olarak güzel yazı defteri ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen ilk okuma

yazma kitabı kullanılmıştır. İlk okuma yazma öğretimi sırasında Türkçe Dersi Programına uygun yöntem ve tekniklerden faydalanılmıştır.

Deney ve kontrol grubuna yönelik harf öğretimi sırasına yapılan çalışmalar Tablo 3.14'de belirtilmiştir.

Tablo 3. 14. Deney ve Kontrol Grubuna Yönelik Harf Öğretimi Çalışmalarını Gösteren Tablo

Deney Grubuna Yönelik Yapılan Çalışmalar	Kontrol Grubuna Yönelik Yapılan Çalışmalar
Dinleme eğitimi çalışmaları ve parmak, eş ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları	Dinleme eğitimi çalışmaları ve parmak, eş ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
Metal kalıplar materyali ile boyama ve çizgi çalışmaları (serbest-düzenli)	Boyama çalışmaları ve yazı defterinde serbest-düzenli çizgi çalışmaları
Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme çalışmaları	Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme çalışmaları
Zımpara kabartmalı harfler ile harfin yazılış formunun kavranması ve harf- ses eşleşmesinin gerçekleştirilmesi	Ders kitabında ve defterde harfin yazılması ve okunması
Hareketli alfabe materyali yardımıyla harflerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümleler oluşturulması	Ders kitabı ve defter yardımıyla heceler, kelimeler ve cümleler oluşturulması.
Kelime kartları ile kelime ve görsellerin eşleştirilmesi, yapılması istenilen faaliyetlerin kağıtlara yazılması ve çocukların bunu gerçekleştirilmesi	Metin okuma çalışmaları

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuryazarlığa ulaşma zamanlarına yönelik olarak yapılan analiz sonuçları Tablo 4. 1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1. Öğrencilerin Okuryazarlığa Ulaşma Zamanlarına İlişkin Analiz Sonuçları

	Deney		Kontrol		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kasım 2020	5	29,4	3	17,6	8	23,5
Aralık 2020	5	29,4	13	76,5	18	52,9
Ocak 2021	3	17,6	1	5,9	4	11,8
Şubat 2021	3	17,6	0	0,0	3	8,8
Mart 2021	1	5,9	0	0,0	1	2,9
Toplam	17	100,0	17	100,0	34	100,0

Analiz sonuçları incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin %29,4’ünün kasım ayında, %29,4’ünün aralık ayında, %17,6’sının ocak ayında, %17,6’sının şubat ayında ve %5,9’unun mart ayında; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin %17,6’sının kasım ayında, %76,5’inin aralık ayında ve %5,9’unun ocak ayında okuryazarlığa ulaştığı görülmüştür. Toplam öğrencilerin ise %23,5’inin kasım ayında, %52,9’unun aralık ayında, %11,8’inin ocak ayında, %8,8’inin şubat ayında ve %2,9’unun mart ayında okuryazarlığa ulaştığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar ışığında birinci dönem içerisinde (kasım, aralık, ocak) deney grubunun % 76,4’ünün, kontrol grubunun ise %100’ünün okumaya geçtiği görülmektedir. Deney

grubu öğrencilerinin %23,6'sı ise ikinci dönem içerisinde okumaya geçmiştir. Elde edilen veriler, Montessori metoduna dayalı olarak ilk okuma yazma eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile MEB programına dayalı olarak ilk okuma yazma eğitimi alan kontrol grubu öğrencilerinin yaklaşık olarak aynı zamanlarda okuryazarlığa ulaştığı sonucunu ortaya koymuştur.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızlarının farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4. 2. *Okuma Hızları ile Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılığa Yönelik Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları*

Kelime Sayısı	n	\bar{X}	SS	Ortalama fark	t	sd	p
Kontrol	17	52,82	17,81	-1,64	-0,315	16	,757
Deney	17	51,17	20,66				

Kelime sayısı değişkeni için ilişkili örneklem t testi analizi incelendiğinde deney ve kontrol grubu ortalamaları için testler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. *(t(16)=-0.315, p = ,757 > $\alpha = 0.05$)

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerilerinin farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4. 3. Okuma Becerisi ile Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılığa Yönelik Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

Okuma Becerisi	n	\bar{X}	SS	Ortalama fark	t	sd	p
Kontrol	17	87,47	7,88	-3,35	-1,376	16	,188
Deney	17	84,11	10,38				

Okuma becerisi değişkeni için ilişkili örneklem t testi analizi incelendiğinde deney ve kontrol grubu ortalamaları için testler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. *(t(16)=-1.376, p = ,188 > $\alpha = 0.05$)

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dikte ve yazma becerilerinin farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Dikte Becerisi ile Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılığa Yönelik Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

Dikte Becerisi	n	\bar{X}	SS	Ortalama fark	t	sd	p
Kontrol	17	85,35	13,53	1,82	-0,564	16	,581
Deney	17	87,17	7,72				

Dikte becerisi değişkeni için ilişkili örneklem t testi analizi incelendiğinde deney ve kontrol grubu ortalamaları için testler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. *(t(16)=-0.564, p = ,581 > $\alpha = 0.05$)

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.5’ de verilmiştir.

Tablo 4. 5. Okuduğunu Anlama ile Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılığa Yönelik Bağımsız Örneklem t testi Sonuçlar

Okuduğunu Anlama	n	\bar{X}	SS	Ortalama fark	t	sd	p
Kontrol	17	18,35	1,22	-1,17	-1,713	16	,106
Deney	17	17,17	2,06				

Anlama becerisi değişkeni için ilişkili örneklem t testi analizi incelendiğinde deney ve kontrol grubu ortalamaları için testler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. *(t(16)=-1.713, p = ,106 > $\alpha = 0.05$)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmış ve literatürde yer alan benzer araştırma bulgularıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bu bölümde araştırma bulgularına dayanılarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Eğitimdeki geleneksel uygulamalara karşı olan Montessori, bunların yerine bilimsel dayanakları bulunan kendi geliştirdiği ve uyguladığı metodu tavsiye etmiştir. Okuma yazma eğitimi, Montessori'nin geliştirdiği yöntemin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Montessori okullarında diğer eğitimler gibi okuma yazma eğitimi de çocukların bireysel öğrenme hızlarına göre sürdürülür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma becerileri, okumaya geçiş zamanları, dikte ve yazma becerileri, okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerileri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda değerlendirilmiştir;

Araştırma bulgularına göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuryazarlığa ulaşma zamanları birbirine son derece yakındır. Franc ve Subotic (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi dönemde Montessori eğitimi alan öğrencilerin fonolojik farkındalıklarının, normal bir programla okul öncesi eğitimi alan çocuklara göre daha yüksek olduğu ve bunun sonucunda da çocukların erken okuryazarlık becerilerine pozitif yönde katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Montessori materyalleri üzerine Lillard ve Heise (2016), tarafından yapılan bir çalışmada da üç Montessori sınıfında, Montessori materyalleri ile beraber Montessori yöntemine ait olmayan farklı materyallerle de çalışmasına izin verilmiştir. Daha sonra iki sınıftan Montessori yöntemine ait olmayan materyaller çıkarılmıştır. Bu materyaller iki sınıftan çıkarılmadan önce ve çıkarıldıktan dört ay sonra tüm çocuklara erken okuma ve erken matematik testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Montessori yöntemine ait olmayan materyallerin çıkarıldığı iki sınıftaki çocukların, diğer sınıfa göre erken okuma ve erken matematik testlerinde daha fazla başarı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuma hızları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç Yıldırım (2019) tarafından Montessori metoduna dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin okuma yazma becerilerine etkisini ölçmek amacıyla yapılan çalışmayla farklılık göstermektedir. Bu çalışmada Montessori metoduyla öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin, MEB programına dayalı uygulamalarla eğitim gören kontrol grubu öğrencilerden anlamlı düzeyde hızlı okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Dohrmann (2003) tarafından Montessori eğitimi alan ve almayan 201 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisinin akademik başarısını incelediği çalışması sonucunda iki grup arasında İngilizce puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma bulgularına göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuma becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Brown ve Lewis (2017), Manner (2007)'in çalışmalarında Montessori eğitimi alan üçüncü sınıf öğrencilerinin bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek okuma puanlarına sahip olduğu sonucu çıkmıştır.

Araştırma bulgularına göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dikte becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Montessori'ye göre yazma sürecine psikomotor süreçler devreye girer (Montessori, 2016). Yazmanın gerçekleşmesi için ön koşul kalemin doğru bir şekilde kavranması ve başarı ile yönlendirilmesidir. Montessori materyallerinden metal kalıplar ile yapılan çalışmalar öğrencilerin kalemi güvenli bir şekilde tutmasına ve ileride gerçekleştirilecek yazı çalışmalarında ihtiyaç duyulan kas hareketlerinin zorluk çekilmeden yapılmasına olanak sağlar. Beken (2009) anaokuluna devam eden öğrenciler arasında yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde Montessori eğitimi alan öğrenciler ile MEB'e bağlı bağımsız anaokuluna devam eden öğrencilerin çizme, boyama ve nesnelere kullanma becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda Montessori yöntemiyle eğitim gören öğrencilerin, çizme, boyama ve nesnelere kullanma becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Brown (2016) geleneksel yöntemlerle eğitim veren okullar ile Montessori metoduyla eğitim veren okulların üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve matematik

öğretimlerine etkisini araştırdığı çalışmasında, Montessori okullarına devam eden öğrencilerin okuma puanlarının geleneksel okullara devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Montessori yönteminin, ilkokul sonrasındaki akademik başarıya etkisi ile ilgili yapılan araştırmalarda Montessori eğitimi alan öğrencilerin, okuma puanlarının bu eğitimi almayan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mcdurham, 2011; Hobbs, 2008). Mallet ve Schroeder (2015), Montessori okulu ile devlet okuluna devam eden ilkokul tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin, okuma ve matematik başarılarını karşılaştırmış ve öğrencilerin okuma puan ortalamalarında birinci, ikinci, üçüncü sınıflar arasında herhangi bir fark bulunamamıştır.

Mevcut araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde tüm dünyayı etkisi altına alan covid-19 salgın hastalığından dolayı yılın belli dönemlerinde uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Ülkemizde ilk defa uzun soluklu olarak uzaktan eğitim sürecinin deneyimlenmesi, araştırma sürecinde uygulanan Montessori metoduna dayalı uygulamaların da uzaktan eğitim aracılığıyla yapılmasını gerekli kılmıştır. Montessori metodunun aktif katılım ilkesi uzaktan eğitim yapılan dönemlerde etkililiğini tam anlamıyla gösterememiş ve bu bağlamda mevcut araştırma sonuçlarını etkilemiş olabilir.

Montesori programında sonuçların uzun vadeli etkililiğinin görülebilmesi için öğrencilerin bu programda geçirebilecekleri geniş bir zaman dilimine ihtiyaçları vardır. Fakat bu çalışmada öğrenciler, Montessori metoduna dayalı okuma yazma eğitimi alırken kısa bir süre bu metoda ait materyaller ile sınıf ortamında çalışma fırsatı bulmuşlar daha sonra da uzaktan eğitim sürecinde sınıf ortamından uzaklaşarak bu materyaller ile ev ortamında çalışmaya başlamışlardır. Bu süreçte Montessori metoduna ait uygulamalar uzaktan eğitim sürecinde gerçekleşmiştir. Bu durumda da Montesorri metodunun iki temel bileşeni olan eğitmen ve çevrenin etkinliği sınırlandırılmıştır.

Montessori metodunda, öğrencilerin sosyal olarak etkinliği son derece önemlidir. Okul öncesi dönem ve ilkokula başlangıç dönemi olan birinci sınıf bu çerçevede öğrencilerin ilk kez tam anlamıyla sosyalleştikleri ve ailelerinden ayrıldıkları bir dönemdir. Bir boyutu ile sosyal bir varlık olan insanın sosyal yönden gelişmesi ancak diğer bireylerle aynı ortamda olması ve onlarla ilişkide bulunması ile gerçekleşmektedir. Montessori yönteminde aynı sınıfta bulunan öğrenciler gerektiğinde birbirinden yardım alarak hep

beraber öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmektedirler. Bu çalışmanın gerçekleştirildiği dönemde pandemi koşulları nedeniyle dönem dönem sınıf ortamından uzak kalan öğrenciler Montrosseri metodunun sosyal boyutundan yararlanamamıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında uygulama ve gelecek araştırmalara ilişkin öneriler aşağıda belirtilmiştir.

- Mevcut araştırmada Montessori metodunun ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Metodun farklı sınıf düzeylerinde ve diğer dersler üzerindeki etkililiğini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

- Montessori okullarında okuma ve yazma eğitimi için kullanılan materyaller ile geleneksel eğitimde ilk okuma yazma sürecinde kullanılan materyaller etkililikleri bakımından karşılaştırılabilir.

- Türkiye'deki okul öncesi kurumlarında Montessori yöntemiyle okuma yazma eğitiminin uygulanma fırsatı verilebilir.

- Okul öncesi dönemde Montessori metoduyla eğitim görmüş çocukların, ilkokul düzeyinde gelişimlerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

- İlk okuma yazma öğretiminde Montessori metodunun etkililiğini daha iyi anlaşılabilmesi için diğer alternatif eğitim yöntemleriyle karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, B. (2006). Alternatif Eğitim Modelleri. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, 34-44.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegema Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Temur T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitimi rehberi*. Alperen Yayınları.
- Aral, N., Mutlu, B., Bütün Ayhan, A., Ergişi, A. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 113-128.
- Arslan, M. (2008). Günümüzde Montessori pedagojisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 65-79.
- Aydın, İ. (2010). *Alternatif okullar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydoğan Akuysal, S. (2007). *6 yaş çocuklarının geometrik şekil ve sayı kavramlarının gelişiminde kavram eğitim programının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Aytaç, K. (2012). *Avrupa eğitim tarihi*. Phoenix Yayınevi.
- Babayiğit, Ö. (2012). *İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Babayiğit, Ö. (2016). *İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim uygulamaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bagby, J. H. (2002). *The characteristics of problem solving transfer in a montessori classroom* (Unpublished doctoral dissertation). Baylor University.
- Baş, Ö. (2006). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazıyla Okuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı*, C.1: 215-224, Kök Yayıncılık.
- Baştuğ, M. ve Demirtaş Şenel G. (2019). *İlkokuma ve yazma öğretimi el kitabı*. Pegem Akademi.

- Bayrak, Ö. (2021). *Montessori metodu uygulayan özel bir ilkokulda öğretmen görüşlerine göre öğrenme çıktılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beken, S. (2009). *Montessori yöntemi etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgili, F. (2007). *İlköğretim birinci sınıfa yeni başlayan öğrencilere uygulanan eğitim öğretime hazırlık çalışmalarının öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bloom, M. (2004). Editorial-primary education and early childhood education: an historical note of the Maria Montessori. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 191-196. DOI:[10.1023/B:JOPP.0000018271.12126.e3](https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000018271.12126.e3)
- Brown, K. E. (2016). *Evaluating the effectiveness of montessori reading and math instruction for third grade african american students in urban elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina.
- Brown, K. ve Lewis, C. W. (2017). A Comparison of Reading and Math Achievement for African American Third Grade Students in Montessori and Other Magnet Schools. *Journal of Negro Education*, 86(4), 439-448. https://www.jstor.org/stable/10.7709/jnegroeducation.86.4.0439#metadata_info_tab_contents adresinden ulaşıldı.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi
- Calp, M. (2003). *İlkokuma yazma öğretimi*. Eğitim Kitabevi
- Carter, B. D. (1987). *Early Childhood Education: A Historical Perspective in Approaches to Early Childhood Education*. Roopnarine J. & Johnson Merill Pub-Comp.
- Castellanos, A. G. (2002). *A comparison of traditional vs montessori education in relation to children's self-esteem, self-efficacy, and prosocial behavior* (Unpublished doctoral dissertation). Carlos Albizu University. <https://www.proquest.com/docview/305483456?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> adresinden ulaşıldı
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma yazma öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2009). *Maria Montessori yöntemiyle çocuk eğitim sanatı: eğitimciler ve ebeveynler için el kitabı*. Sistem Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Anı Yayıncılık
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilk okuma yazma öğretimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Daoust, C. J. (2004). *An examination of implementation practices in Montessori early childhood education* (Unpublished doctoral dissertation). University of California.
- Demir, C. (2015). İlkokuma yazma öğretim yöntemleri. Ö. Yılar (Ed), *İlkokuma ve yazma öğretimi içinde* (s. 117-134). Pegem Akademi.
- Demiralp, S. (2014). *Montessori metodu ve uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Dikmen, S. (2003). *İlk okuma yazma öğretimi öğretmen rehberi*. Pelikan Yayınları.
- Doğanay A. ve Sarı M. (2011). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçimi. A. Doğanay (Ed), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 37-80). Pegem Akademi.
- Dohrmann, K. R. (2003). *Outcomes for Students in a Montessori Program: A Longitudinal Study of the Experience in the Milwaukee Public Schools*, Association Montessori International of United States of America (AMI USA). <http://www.montessoriami.org/research/outcomes.pdf> adresinden ulaşıldı.
- Durakoğlu, A. (2010). *Maria Montessori'ye göre çocuğun doğası ve eğitimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durakoğlu, A. (2010). Montessori metodunda okuma ve yazma eğitimi. *Aile ve Toplum*, 5(20), 91-104.
- Eisner, E. W. (2016). Bir okulun işini iyi yapıyor olması ne anlama gelir Ornstein A. C., Pajak E. F. ve Ornstein S. B. (Ed.) *Eğitim programlarında güncel sorunlar*. (N. T. Bümen, Çev.) içinde (s. 21-30) Pegem Akademi.
- Erişen, Y. ve Güleş, F. (2007). *Montessori materyallerinin tasarım kalitesi özelliklerinin değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18, 287-305.

- Ergün, M. (2014). Dünyada çağdaş eğitim hareketleri. M. Şişman (Ed), *Eğitim tarihi içinde* (s. 200-227). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Feez, S. (2010). *Montessori and early childhood: A guide for students*. Sage Pub.
- Ferah, A. (2005). *Her yönüyle Türkçe ilkokuma yazma*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Fero, J. R. (1997). *A comparison of academic achievement of students taught by the Montessori method and by traditional methods of instruction in the elementary grades* (Unpublished doctoral dissertation). Montana State University. <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/7903/31762103144240.pdf;sequence=1> adresinden ulaşıldı.
- Franc, B. ve Subotic, V. (2015). Differences in phonological awareness of five years olds from Montessori and regular program preschool institutions. *Paper presented in The Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference*.
- Glenn, C. M. (2003). *The longitudinal assessment study (LAS): Eighteen year follow-up*. Final Report. Eric Document Number: ED478792. Retrieved from ERIC database.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazma öğretimi*. (N. Yüzbaşıoğulları, Çev.) Milli Eğitim Basımevi.
- Grazzini, C. (1996). The four planes of development. *The NAMTA Journal*, 21(2), 208-241.
- Gutek, G. L. (2004). *The Montessori method: the origins of an educational innovation: including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori method*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Pegam A Yayıncılık.
- Gündüz, M. (2013). Modern eğitimin doğuşu ve alternatif eğitim paradigmaları. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Eğitim Felsefesi Özel Sayı*, 1(1), 66-80.
- Güneş, F. (2000). *Okuma – yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* Ocak Yayınları.
- Haines, A. M. (2000). Optimal outcomes along social, moral, cognitive and emotional dimensions. *The NAMTA Journal*, 25(2), 27-59.

- Hemmer, L., Madsen J., ve Torres Jr, M. S. (2013). Critical Analysis of Accountability Policy in Alternative Scholls: Implications for School Leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(5), 655-679. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2012-0002>
- Hesapçıoğlu M. ve Akbağ M. (1996). Eğitimde özgürlükçü paradigma. Marmara Üniversitesi, *Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 1-13.
- Hobbs, A. (2008). *Academic achievement: Montessori and non-montessori private school settings*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Houston.
- Hsu, H. J. (1987). *An Integrated Model for Learning Number Concepts at Preschool Level in Taiwan*. (Unpublished doctoral dissertation) Vanderbilt University.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve Yazma Öğretimi*. (A. Benzer, Çev) Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Engin Yayınevi.
- Kaya, D. ve Gündüz M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerine etkisi: Waldorf okulları örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(205), 5-25.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S. ve Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 347-355.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçe'nin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi*. Asil Yayın Dağıtım

- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve ses temelli cümle yöntemi uygulaması. *Tutkish Studies International Periodical Forthe Langues, Literature and History of Turkish*. 7(4), 2259-2268. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4112>
- Koçyiğit, S., Kayılı, G. ve Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş - altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 372, 16–21.
- Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2008) Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511-516.
- Korkmaz, E. (2005). *Montessori metodu ve Montessori okulları: Türkiye’de Montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, E. (2015). *Montessori metodu: özgür çocuklar için eğitim*. Siyam Kitap.
- Korkmaz, M. ve Öktem, G. (2014). Rousseau’nun eğitim anlayışı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(17), 174-186.
- Köksal, K. (2003). *Okuma yazmanın öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y., ve Doğru, S. S. Y. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307-322.
- Lillard, A. S. ve Heise, M. J. (2016). Removing supplementary materials from montessori classrooms changed child outcomes. *Journal of Montessori Research*, 2(1), 16-26. DOI:[10.17161/jomr.v2i1.5678](https://doi.org/10.17161/jomr.v2i1.5678)
- Lillard, P. P. (2013). *Montessori modern bir yaklaşım*. (O. Gündüz, Çev.) Kaknüs Yayınları.
- Lillard, P. P. (2014). *Sınıfta montessori*. (O. Gündüz, Çev.) Kaknüs Yayınları.
- Lilliard, A.S., & Else-Quest N. (2006). The early years: Evaluating montessori education, *Journal of Science*, 313, 1893-1894. DOI:[10.1126/science.1132362](https://doi.org/10.1126/science.1132362)
- Long, J. (2001). Towards key experiences for the adolescent. *The NAMTA Journal*, 26(3), 63-77.

- Lopata, C., Wallace, N. ve Finn, K. (2005). Comparison of academic achievement between montessori and traditional educational programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/02568540509594546>
- Mallett, J. D. ve Schroeder, J. L. (2015). Academic achievement outcomes: A comparison of montessori and non montessori public elementary school students. *Journal of Elementary Education*, 25(1), 39-53.
- Mallory, T. (1989). *Montessori ve çocuğunuz, ana-babanın el kitabı*. (F. Öztaş, C. Gülten, Çev.) Hatiboğlu Yayınevi.
- Manner, J. C. (2007). Montessori vs. traditional education in the public sector: seeking appropriate comparisons of academic achievement. In Forum on Public Policy Online, 2(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1099115>.
- Mcdurham, R. (2011). *Comparison of academic achievement for seventh and eighth grade students from montessori and non-montessori school programs* (Unpublished doctoral dissertation). Tarleton State University.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Moghni, H., Zailoni, S., ve Fernando Y. (2010). Relationship between perceived Montessori characteristics with parents satisfaction. *European Journal of Social Sciences*, 3(16), 388-399.
- Montessori, M. (1953). *La metne del bambino*. Officine Grafiche Aldo Garzanti.
- Montessori, M. (1970). *Manuale di pedagogia scientifica*. Giunti.
- Montessori, M. (1997). *Çocuk eğitimi: Montessori metodu*. (G. Yücel, Çev.) Özgür Yayınları.
- Montessori, M. (2015). *Emici zihin* (O. Gündüz, Çev.). Kaknüs Yayınevi.
- Montessori, M. (2016). *Çocuğun keşfi*. (O. Gündüz, Çev.) Kaknüs Yayınları
- Montessori, M. (2016). *Çocuğunuz hakkında bilmeniz gerekenler*. (Z. Baykul, Çev.) Kaknüs Yayınları.
- Morrison, G. S. (1998). *Early childhood education today*. Prentice Hall

- Mustafayeva, L. (2016). *Montessori eğitim sistemi ve İslam eğitim sisteminin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nas, N. (2004). *Metinlerle ilkokuma – yazma öğretimi*. Ezgi Kitapevi.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oğuz, V., ve Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.
- Oktay, A. (1987). Okul öncesi eğitimde çağdaş bir yaklaşım: Montessori. Ya-Pa 5.Okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri içinde (s.62-69). Antalya.
- Oktay, A. (1993). Okul Öncesi Eğitim ve Teori. 9. Ya-Pa *Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* içinde (s.176-180). Ankara: Meb Şura Salonu.
- Öngören, S. (2008). *Okul öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Grubu Çocuklarına Geometrik Şekil Kavramı Kazandırmada Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öz, M. F. (2005). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Özden, Y. (2013). *Öğrenme ve öğretme*. Pegema Yayıncılık.
- Öztürk Samur, A. (2011). Maria Montessori'nin hayatı, Montessori yönteminin tarihsel gelişimi ve ilkeleri. Çakıroğlu Wilbrandt, E. (Ed.). *Okulöncesi eğitimde Montessori yaklaşımı* içinde (s.12-49). Kök Yayıncılık.
- Peng, H. H. ve Md-Yunus, S. (2014). Do children in montessori schools perform better in the achievement test? A taiwanese perspective. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 299-311. DOI:[10.1007/s13158-014-0108-7](https://doi.org/10.1007/s13158-014-0108-7)
- Pilten, G., Temur, T., Şahin, A., Demir, E. (2009). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Pegem Akademi
- Pollard, M. (1996). *Maria Montessori*. (L. Onat, Çev.) İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Poyraz, H., ve Dere, H. (2003). *Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

- Rathunde, K. (2001). Montessori education and optimal experience: a framework for new research. *The NAMTA Journal*, 26(1), 11-43. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.186.6082&rep=rep1&type=pdf> adresinden alındı.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emile ya da eğitim üzerine*. (Y. Avunç, Çev.) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Şağırılı, M. (2015). İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği. Ö. Yılar (Ed), *İlkokuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 1-30). Pegem Akademi
- Savard, C. (1969). *Çağdaş pedagojiden seçmeler*. (N. Yüzbaşıoğulları, Çev.). Milli Eğitim Basımevi.
- Şahin, Ç. (2007). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Pegem Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2015). Araştırma modelleri. A. Şimşek (Ed), Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde (s. 80-106). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Temel, Z. F. (1994). Montessori'nin görüşleri ve eğitim yaklaşımı. *Okul-Öncesi Eğitim Dergisi*, 26(4), 85-113.
- Topuz, O. A. (2019). *İlkokul 1. Sınıf matematik dersi doğal sayılar konusunda Montessori eğitimine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toran, M. (2011). *Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Torrance, M., ve Chattin-McNichols, J. (2005). Montessori education today. J. L. Roopnarine ve J. E. Johnson (Eds.) (2005). *Approaches to early childhood education*. Prentice Hall Publication.
- Topbaş, E. (2014). *Montessori yöntemiyle çocuk eğitimi*. Panama Yayıncılık.
- Tuğluk, M. N., Gündoğdu, K., & Kaya, H. İ. (2006). Okul öncesi eğitimde Montessori yaklaşımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 167-174.

- Ulutaş, İ., ve Tutkun, C. (2018). Montessori eğitim yönetimi ve uygulama örnekleri. Temel, Z. F. (Ed.). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar* içinde (s.39-68). Hedef Cs Basın Yayın.
- Üstündağ, K., (2019). *Montessori Yönteminin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Williams, M. (1996). *Plato, Piaget, & Montessori: a study of development theories* (Unpublished dissertation thesis). Baylor University.
- Yılar, R. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma ve yazma öğretimi. Ö. Yılar (Ed), *İlkokuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 183-202). Pegem Akademi.
- Yıldırım, C. (2019). *Montessori yöntemine dayalı öğretim tasarımının birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına, matematik ve okuma yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yiğit, T. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında montessori ve geleneksel öğretim yöntemleri alan çocukların sayı kavramını kazanma davranışlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yücesan, Y. (2017). *Montessori eğitiminin okul öncesi çocukların problem çözme becerileri ve problem davranışları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Zinderen, A. (2021). *2. Sınıf matematik dersi geometrik cisimler ve uzamsal ilişkiler konusunda Montessori yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilerin tutum ve akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

EKLER

EK – 1: ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sayın Öğrenci,

“İlk Okuma Yazma Öğretiminde Montessori Metoduna Dayalı Öğretimin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Becerilerine Etkisi”ne ilişkin yüksek lisans tez çalışması yürütmekteyim. Bu çalışma kapsamında demografik bilgilerinize ihtiyaç duyulmuştur. Yardımlarınız için teşekkür ederim. Tarih: .../.../2020

Durmuş AKBABA

KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz:

Kız () Erkek ()

2.Yaşınız:

()60 aydan küçük ()60-66 ay arası ()67-72 ay arası ()72 aydan büyük

3.Babanızın mesleği:

()Memur ()İşçi ()Emekli ()Esnaf ()Serbest Meslek ()Diğer:.....

4.Annenizin mesleği:

()Memur ()İşçi ()Emekli ()Esnaf ()Ev Hanımı ()Diğer:.....

5.Babanızın eğitim durumu:

()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Üniversite

6.Annenizin eğitim durumu:

()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Üniversite

7.Ana sınıfına gittiniz mi?

()Evet ()Hayır

8.Siz hariç kardeş sayınız?

9.Öğrenci sınıf tekrarı yaptı mı? Evet(), Hayır()

10.Öğrencinin eğitimini etkileyen herhangi bir sağlık problemi var mı? Evet(), Hayır()

11.Öğrenci okula gelmeden önce okuma yazmayı biliyor muydu? Evet(), Hayır()

12.Ailenizin aylık geliri:

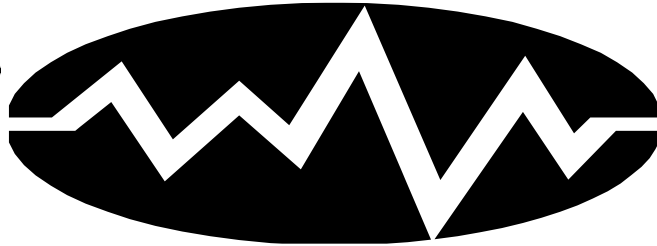
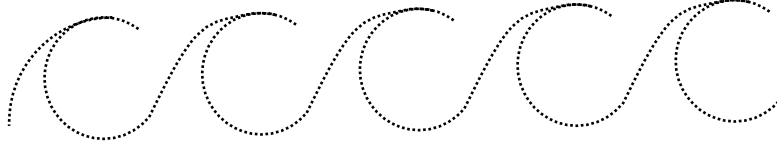
()0-1000 TL ()1000-2000 TL ()2000-3000 TL ()3000-4000 TL ()4000-5000 TL

()5000TL ve üstü

EK-2. İLK OKUMA-YAZMA ÖNCESİ (HAZIRBULUNUŞLUK) GÖZLEM FORMU

SIRA NO	RUMUZ	CİNSİYET	GÖZLENEN ÖZELLİKLER				
			Okul öncesi eğitim aldı mı?	Okumayı öğrenmiş mi?	Yazmayı öğrenmiş mi?	El kas gelişimi yeterli mi?	Bedensel özrü var mı?
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							

EK-3. ÇİZGİ TAMAMLAMA BECERİSİ FORMU



EK-4. GÖRDÜĞÜNÜ ANLAMA BECERİSİ FORMU



.....



.....



.....



.....

EK-5. OKURYAZARLIĞA ULAŞMA ZAMAN ÖLÇEĞİ

SIRA NO	RUMUZ	OKURYAZARLIĞA ULAŞMA ZAMANI									
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											

21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												
29												
30												

EK-6. OKUMA HIZI ÖLÇME METNİ

SAĞLIKLI BESLENME

Canlıların yaşamını sürdürmesi için beslenmeye ihtiyaçları vardır. Beslenmek, karın doyurmak değildir. Sağlıklı olmak için dengeli ve yeterli beslenmeliyiz.

Dengeli ve yeterli beslenmek için her besin grubundan yeterince tüketmeliyiz. Gün içerisinde üç ana, iki ara öğün ile besleniriz. Sabah kahvaltısı, öğle ve akşam yemekleri ana öğünlerdir. Ara öğünlerin biri "kuşluk", diğeri "ikindi" dir. Kuşluk, kahvaltı ile öğle arasındır. Bu öğünler, aynı saatlere denk getirilmelidir.

Günün en önemli öğünü sabah kahvaltısıdır. Çünkü bütün gece aç kalırız. Kahvaltı, bizi güne hazırlar ve kendimizi iyi hissetmemizi sağlar. Bilgileri çabuk öğrenmemizi kolaylaştırır. Kahvaltı yapan öğrenciler daha başarılı olur. Bu nedenle her gün kahvaltı yapmalıyız.

Hazırlayan

Prof. Dr. N. Karağaoğlu

(Kısaltılmıştır)

MEB

EK-7. OKUMA HIZLARINA AİT ÇİZELGE

Rumuz	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	

EK-8. OKUMA BECERİSİ ÖLÇME METNİ

KAR FIRTINASI

Kış mevsiminde ülkemizin bazı yörelerinde aşırı soğuklar yaşanır. Hava koşulları, insanların sağlık ve güvenliğini tehdit eder.

En önemli tehlikelerden biri de kar fırtınasıdır. Kar fırtınası kuvvetli rüzgâr ile birlikte yoğun kar yağdığında meydana gelir. İnsanlar, kar fırtınasına karşı hazırlıklı olmalıdır. Kar fırtınası, hava durumu, radyo ve televizyon aracılığıyla birkaç gün önceden vatandaşlara duyurulur. Bu raporlar düzenli olarak izlenmelidir. Soğuk hava dalgası gelmeden önce evdeki hazırlıklar tamamlanmalıdır.

Bazen kar yüksekliği 25-30 santimetreye ulaşabilir. Yolları kapatıp okula, hastaneye ya da başka bir yere gitmemizi engeller.

Hazırlayan

Prof. Dr. Mikdat

KADIOĞLU

(Kısaltılmıştır.)

(MEB.)

EK-9. OKUMA BECERİSİ ÖLÇEĞİ

1-Çok Kötü 2-Kötü 3-Orta 4-İyi 5-Çokiyi

KAZANIMLAR	1	2	3	4	5
1. Materyali uygun uzaklıkta tutarak okur.					
2. Parmakla ya da herhangi birşeyle izlemeden okur.					
3. Vücudunu (el, kol, baş, ayak. . . gibi) sallamadan okur.					
4. Harf, hece, kelime, satır atlamadan okur.					
5. Harf, hece, kelime, satır eklemeyen okur.					
6. Harf, hece, kelime, satır tekrarlamadan okur.					
7. Harf, hece ve kelimeleri duraksamadan okur.					
8. Harf, hece ve kelimeleri uydurmadan okur.					
9. Harfleri, eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okur.					
10. Heceleri, eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okur.					
11. Kelimeleri, eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okur.					
12. Cümleleri, eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okur.					
13. Normal bir hızda (ne çokyavaş, ne çok hızlı) okur.					
14. Normal bir ses tonuyla okur.					
15. Mırıltı çıkarmadan, düzensiz nefes alıp vermeden okur.					
16. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.					
17. Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur.					
18. Akıcı okur.					
19. Dik oturarak okur.					
20. Düzenli nefes alıp vererek okur.					

EK-10. DİKTE METNİ

ATATÜRK'ÜN HAYATI

1881 yılında Selanik'te bir bebek doğdu. Babası Ali Rıza Bey ile annesi Zübeyde Hanım çok mutlu oldular. Adını Mustafa koydular. Annesi ve babası küçük Mustafa'yı çok seviyorlardı. Mustafa küçük yaşta babasını kaybetti. Mustafa, askeri okula başladı. Matematik öğretmeni ona Kemal adını verdi. Adı artık Mustafa Kemal olmuştu.

Mustafa Kemal, okul hayatında çok başarılı oldu. Subay olarak göreve başladı. Birçok savaşa katıldı. Ülkemizi kurtardı. Cumhuriyeti kurdu.

Türk Milleti ona Atatürk soyadını verdi. Mustafa Kemal Atatürk, bizlere güzel bir vatan bıraktı.

METİN

- * 15 tane cümleden oluşuyor.
- * 27 harf kullanılmış (j ve p kullanılmamıştır.)
- * Soru işareti yoktur.

EK-11. DİKTE BECERİSİ ÖLÇEĞİ

Okul Adı :
Öğrencinin Adı Soyadı :
Sınıf - Şube :

Kazanımlar	1	2	3	4	5
1. Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun ve okunaklı yazar.					
2. Harflerin yazılış biçimlerini eksiksiz ve kurallara uygun yazar. (Harflerin yazılışları eksik, kurlsız ya da düzensiz olmamalıdır.)					
3. Kelimeler arasına normal boşluk koyar. (Kelimeler arasındaki boşluklar az, çok ya da düzensiz olmamalıdır.)					
4. Kelime içindeki harflerin bağlantı boşluklarını normal koyar. (Harfler arasındaki bağlantı boşlukları az, çok, yada düzensiz olmamalıdır.)					
5. Yazısını, orta büyüklükte yazar. (Yazı, büyük, çok büyük, küçük, çok küçük ya da düzensiz olmamalıdır.)					
6. Yazısını, satır çizgilerine düzgün yazar. (Yazı, satır çizgisinin altına kaymış, üstüne çıkmış ya da düzensiz olmamalıdır.)					
7. Satır sonuna sığmayan sözcükleri, uygun heceden ayırır ve kısa çizgi kullanarak birleştirir.					
8. Noktalı harflerin noktalarını koyar.					
9. Cümlelerin ilk harfini büyük yazar.					
10. Cümlelerin sonuna nokta ya da soru işareti koyar.					
11. Noktadan sonra cümlelere büyük harfle başlar.					
12. Virgülü doğru yerde kullanır.					
13. Özel isimlerin ilk harfini büyük yazar. (Kişi ve yer adlarının ilk harfini büyük yazma.)					
14. Özel isimlere getirilen ekleri kesme (') işareti ile ayırarak yazar.					
15. Özel isimlerin ilk harfi haricinde cümlede küçük harf kullanır.					
16. Temiz ve düzenli yazar. (Yazı çok silinmiş ve düzensiz olmamalıdır.)					
17. Harfleri karıştırmadan doğru yazar. (r-y, b-m, t-d, f-v..... ve benzeri)					
18. Kelime içindeki harfleri eksiksiz (atlamadan) yazar. (doğdu- dodu....ve benzeri)					
19. Kelimelere harf eklemeyen yazar.					
20. Harf, hece, kelime cümle eklemeyen değiştirmeden, tekrarlamadan yazar.					
21. Harf, hece, kelime cümle atlamadan okunan metni tam yazar.					

1- Çok Kötü 2- Kötü 3- Orta 4- İyi 5- Çok iyi

EK-12. DİKTE KAĞIDI

NOT: (Öğrenciye bakmadan yazma çalışması yaptırılması sonucu bu ölçek öğrenci tarafından doldurulacaktır).

EK-13. OKUDUĞUNU ANLAMA (METİN-PARAGRAF) ÖLÇEĞİ

İYİLİKSEVER KARGALAR

İki üç yıldır evimizin balkonunda bir erkek, bir dişi karga besliyoruz. Bu kargalar bize iyice alıştılar. Her gün bizim balkona gelip yemek bekliyorlar. Vermezsek de "Gaak!" diye bağıyorlar.

Bir gün yine geldiler. Ancak erkek karganın gagasında bir taş vardı. Taşı kaldırıp babama gösterdi ve mermere koydu. Bu uzun süre böyle devam etti. Babam da en sonunda taşı gidip aldı. Bu çok güzel, parlak ve siyah bir taştı. Meğer kargalar sevdikleri ve hoşlandıklarına renkli taşlar ve parlak kağıtlar getirirlermiş. Sanırım kargalar bize bu şekilde teşekkür ettiler.

Defne Saraç
Moda İlköğretim Okulu
2. Sınıf Öğrencisi

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

1. Kargaları nerede besliyorlarmış?

- a) Salonda b) Balkonda c) Mutfakta

2. Kaç tane karga besliyorlarmış?

- a) 1 b) 3 c) 2

3. Kargalar yemek verilmeyince nasıl ses çıkarıyorlarmış?

- a) Gaak! b) Baak! c) Yemek!

1

4. Karganın getirdiği taşı kim aldı?
a) Çocuk b) Anne c) Baba
5. Karganın getirdiği taş ne renkti?
a) Mavi b) Siyah c) Kahverengi
6. Karga neden taş getirmiş?
a) Teşekkür etmek için.
b) Camı kırmak için.
c) Oyun oynamak için.

İnsanlar çok değişik nedenlerle hasta olur. Hastalıkların çoğuna mikroplar yol açar. Vücudumuz genellikle mikroplara karşı kendisini korur. Ancak bazen mikroplar savaşı kazanır ve hasta oluruz.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

7. Hastalıkların çoğuna ne yol açar?
a) Vücudumuz b) Mikroplar c) İnsanlar
8. Mikroplar savaşı kazanınca ne oluruz?
a) Hiçbirşey olmaz.
b) Sağlıklı oluruz.
c) Hasta oluruz.

Aşı olduğunuzda vücudunuza çok az miktarda mikrop verilir. Verilen miktar sizi hasta etmeyecek kadar azdır. Vücudunuz bu mikrobu tanıyarak gelecekte sizi ondan korur.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

9. Niçin aşı olmalıyız?

- a) Hastalıklardan korunmak için.
- b) Büyüklerimiz istediği için.
- c) Hasta olmak için.

10. Aşının içinde neden mikrop var?

- a) Vücudumuzu hasta etmesi için.
- b) Vücudumuzun mikrobu tanıması için.
- c) Vücudumuzu rahatlatmak için.

İyileşmenize yardımcı olmak için doktorların bazen ilaç yazması gerekir. İlaçlar doktorların söylediği gibi kullanılmalıdır. Yoksa bir işe yaramazlar, hatta tehlikeli olabilirler.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

11. İlaçları kim yazar?

- a) Doktorlar
- b) Öğretmenler
- c) Hemşireler

12. İlaçlar nasıl kullanılmalıdır?

- a) Doktorların söylediği gibi.
- b) Arkadaşlarımızın söylediği gibi.
- c) Canımızın istediği gibi.

Tolga her cumartesi dedesinin evine giderdi. Evden içeri girer girmez koşarak çatıya çıkardı. Orada dedesinin beslediği güvercinleri seyrederdi. Dedesi Tolga'ya güvercinlerin bakımıyla ilgili bilgiler anlatırdı.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

13. Tolga her cumartesi nereye giderdi?

- a) Teyzesine b) Dedesine c) Amcasına

14. Tolga'nın dedesi ne besliyordu?

- a) Papağan b) Kanarya c) Güvercin

15. Tolga'nın dedesi güvercinleri nerede besliyordu?

- a) Çatıda b) Bahçede c) Balkonda

16. Tolga, güvercinlerin bakımıyla ilgili bilgileri kimden dinlerdi?

- a) Babasından b) Amcasından c) Dedesinden

Şirin'dir benim adım.
Sevimli bir kediyim
Yüzmeyi sevmem
Ama denizi çok
severim.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki şiire göre cevaplayınız.

17. Şirin kimdir?

- a) Sevimli bir kuş.
- b) Sevimli bir kedi.
- c) Sevimli bir köpek.

18. Şirin neyi sevmez?

- a) Balıkları
- b) Denizi
- c) Yüzmeyi

19. Şirin neyi çok sever?

- a) Balıkları
- b) Denizi
- c) Yüzmeyi

Bir insan, yemek yemeden birkaç hafta yaşayabilir. Fakat su içmeden sadece birkaç gün yaşayabilir.

Aşağıdaki soruyu yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

20. Bir insan su içmeden kaç gün yaşayabilir?

- a) Birkaç gün
- b) Birkaç hafta
- c) Birkaç ay

EK- 14. ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

Merhaba Sayın Hocam;

Ben Durmuş AKBABA. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans öğrencisiyim. Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans tez aşamasındayım.

"İlk Okuma Yazma Öğretiminde Montessori Metoduna Dayalı Öğretimin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Becerilerine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezimde kaynak göstererek kullanmak koşuluyla, yüksek lisans tezinizde geliştirmiş olduğunuz "İlk Okuma Yazma Öncesi (hazırbulunmuşluk) Gözlem Formu", "Okuryazarlığa Ulaşma Zamanı Ölçeği" ile doktora tezinizde geliştirmiş olduğunuz "Gördüğünü Anlama Beceri Formu" ve "Çizgi Tamamlama Beceri Formu"nu kullanmak için izninizi istiyorum.

Teşekkürlerimi sunar, saygılarımla arz ederim.

Durmuş AKBABA

ÖZGÜR BABAYİĞİT

4.09.2020 Cum 09:11

Kime: Siz

Merhaba Durmuş hocam.

Belirtmiş olduğunuz ölçekleri kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT

Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Durmuş AKBABA

5 Eyl 2020 21:19



Merhaba Sayın Hocam, Ben Durmuş AKBABA. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans öğrencisiyim. Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi...

Selda Obalar

5 Eyl 2020 21:57



Merhaba Durmuş Hocam, En kısa zamanda izin yazısı göndereceğim. İyi çalışmalar dilerim. 5 Eyl 2020 Cmt 21.20 tarihinde Durmuş AKBABA

Durmuş AKBABA

6 Eyl 2020 10:37



Çokok teşekkür ederim hocam.İyi çalışmalar dilerim. 5 Eyl 2020 Cmt 21.57 tarihinde Selda Obalar

şunu yazdı.

Selda Obalar

8 Eyl 2020 18:18



Alıcı: ben

Durmuş Hocam,

İzin yazısı ektedir. Teziniz bittikten sonra sonuçları benimle paylaşsanız çok mutlu olurum.

Kolaylıklar dilerim.

Durmuş AKBABA

6 Eyl 2020 Paz, 18:37 tarihinde şunu yazdı:

08.09.2020

Sayın Durmuş Akbaba,

"İlk Okuma Yazma Öğretiminde Montessori Metoduna Dayalı Öğretimin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Becerilerine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinizde, doktora tezimde geliştirmiş olduğum "Okuduğunu Anlama (Metin-Paragraf Ölçeği", "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği" ile "Okuma Becerisi Ölçeği"ni kullanmanız ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur.

İyi Çalışmalar Dilerim.

Dr. Selda Obalar

EK- 15. ETİK KURUL İZİNİ



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 16/10/2020
TOPLANTI SAYISI : 17
KARAR SAYISI : 207

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Yasın ÖZKARA**'nın danışmanlığını, **Durmuş AKBABA**'nın araştırmacılığını üstlendiği, *"İlk Okuma Yazma Öğretiminde Montessori Metoduna Dayalı Öğretimin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Becerilerine Etkisi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvuruçuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR

Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER

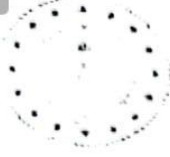
Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ

Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ

Üye
Prof. Dr.
Eyyup YARAŞ

EK- 16. ARAŞTIRMA İZİN ONAYI

1/1



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İİ Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-605.01-E.17868353
Konu: Anket Uygulaması

09.12.2020

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :18/11/2020 tarih ve 26622 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Durmuş AKBABA'nın "İlk Okuma Yazma Montessori Metoduna Dayalı Öğretimin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Becerilerine Etkisi" adlı araştırmasını, 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Serik İlçesi Tekeli İlkokulunda öğrenim gören 1/F ve 1/B Sınıf öğrencilerine uygulama isteği ile ilgili 18/11/2020 tarih ve 26622 sayılı yazınız İİ Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 04/12/2020 tarihinde incelenerek "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 04/12/2020 tarihli ve 17673226 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1-Onay ve ekleri (17 sayfa)
- 2-Dilekçe Örneği(1 sayfa)



Antalya İİ Milli Eğitim Müdürlüğü
Sığıksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 2c0b-c8e4-3862-8198-fe55 kodu ile teyit edilebilir.

5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-17. BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

20/06/2022

Durmuş AKBABA

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Durmuş AKBABA

Doğum Yeri ve Tarihi

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, 2009

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans, 2022

Bildiği Yabancı Diller :İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: Güzelyurt Köyü İlkokulu/Çankırı, Müdür Yetkili Öğretmen
(2009-2011)

Aşağı Ekecik İlkokulu/Sivas, Yedek Subay Öğretmen
(2011-2012)

Çerkeş Toki İlkokulu/Çankırı, Sınıf Öğretmeni
(2012-2016)

Nefise Yılmaz İpek İlkokulu/Antalya, Sınıf Öğretmeni
(2016-2016)

9 Mart İlkokulu/Antalya, Müdür Yardımcısı
(2016-2020)

Tekeli İlkokulu/Antalya, Sınıf Öğretmeni
(2020-)

İLETİŞİM

E-posta Adresi

Tarih:

İNTİHAL RAPORU

1.06.2022 12:10

Turnitin Orijinallik Raporu



Tez_Son Durmuş Akbaba tarafından

Tez (Durmuş tez) den

01-Haz-2022 12:09 +03' de işleme
kondu

NUMARA: 1848374853

Kelime Sayısı: 26535

Benzerlik Endeksi	Kaynağa göre Benzerlik
%20	İnternet Sources: %19
	Yayınlar: %5
	Öğrenci Ödevleri: N/A

kaynaklar:

1 3% match (16-May-2021 tarihli internet)
<https://acikerisim.mehmetakif.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11672/2525/TEZ0549.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

2 1% match (29-Nis-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/592363/yokAcikBilim_10301160.pdf?isAllowed=y&sequence=1