

**MONTESSORİ YAKLAŞIMININ UYGULANDIĞI SINIFLARDA GÖREV YAPAN
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MONTESSORİ YAKLAŞIMININ
“FARKLI, GÜÇLÜ VE ZORLAYICI YANLARI”NA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ:
AMERİKA VE TÜRKİYE ÖRNEĞİ¹**

Dr. Pınar AKSOY²

ÖZET

Bu çalışmada, Montessori yaklaşımının uygulandığı sınıflarda görev yapan Amerika ve Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının “farklı, güçlü ve zorlayıcı yanları”na ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, Montessori yaklaşımının uygulandığı sınıflarda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmakta olan Amerika (n=3) ve Türkiye (n=6) örneğindeki gruplardan oluşan toplamda 9 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, Montessori eğitimli sertifikasına sahip ve en az 5 yıldır Montessori eğitimi uygulamakta olan öğretmenlerdir. Çalışma verileri, çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleriyle yapılan bireysel görüşmeler aracılığıyla elde edilmiş ve betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, hem Amerika hem de Türkiye örneğindeki öğretmenlerin bir kısmının Montessori yaklaşımının geleneksel yaklaşımdan farklı yanlarına ilişkin olarak öğretmenin rehber olduğu ve bireysel eğitimin uygulandığı bir yaklaşım olduğu üzerinde dururken, Türkiye örneğindeki öğretmenlerin daha çok çocuk merkezli bir yaklaşım olduğunu ve Amerika örneğindeki öğretmenlerin ise bağımsız çalışma içeren, süreç içerisinde ve aktif temelli bir şekilde öğrenmeye dayalı bir yaklaşım olduğunu vurguladığı görülmüştür. Amerika ve Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının güçlü yanlarına ilişkin olarak toplamda en fazla çocuğa hazırlanmış ve özgür bir çevre sunma ile ilgili özelliğini açıklarken; çocuğa sorumluluk alma, bağımsız çalışma ve seçim yapma, karar verme gibi deneyimleri sunan bir yaklaşım olma özelliğinin ise sadece Amerika örneğindeki okul öncesi öğretmenleri tarafından öne çıkarıldığı saptanmıştır. Montessori yaklaşımının zorlayıcı yanları kapsamında Amerika örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımı uygularken her çocuğa sürekli geri bildirim verme sürecinin zorlayıcı olduğunu belirtirken, Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin de yaklaşımın kendine özgü unsurlarından daha ziyade sınıf düzeni, ortam olanakları ve aile desteği ile ilgili durumlardaki yetersizliklerin zorlayıcı olduğunu belirtmesi dikkat çekicidir. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitim kurumlarının yer verdikleri eğitim yaklaşımları bünyesinde öğretmen eğitimi, ortam niteliği ve aile katılımı gibi boyutlardaki özelliklerinin çocuk merkezli bir eğitim anlayışıyla gözden geçirilmesi ve ilgili bakanlıkların teşvik ve desteği ile halihazırda okullarda uygulanmakta olan eğitim süreçlerinin güçlendirilmesi önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Karşılaştırmalı Eğitim, Güncel Eğitim Yaklaşımı, Montessori Yaklaşımı, Öğretmen.

¹ Bu çalışmanın bir bölümü, 28-30 Eylül 2020 tarihlerinde online olarak gerçekleştirilen 4. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi’nde 28 Eylül 2020’de video ile online katılım yoluyla sözlü bildiri şeklinde sunulmuştur.

² Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-6107-3877, aksoypnr@gmail.com

THE VIEWS OF THE PRESCHOOL TEACHERS WORKING AT CLASSES WHERE MONTESSORI APPROACH IS APPLIED ON THE “DIFFERENT, STRONG AND CHALLENGING SIDES” OF THE MONTESSORI APPROACH: THE CASE OF AMERICA AND TURKEY

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the views of preschool teachers working at classes where Montessori approach was applied, in the case of America and Turkey, on the Montessori approach in the context of “different, strengths and challenging sides”. The study group consisted of 9 preschool teachers in total, who worked as a preschool teacher in the Montessori classes where Montessori approach was applied in the case of America (n=3) and Turkey (n=6). The teachers in the study group were the teachers who have Montessori instructor certificate and have been applying Montessori education for at least 5 years. Study data was obtained through individual interviews with the preschool teachers in the study, and data was analyzed by descriptive analysis. As a result of the study, it was seen that some of preschool teachers in both the case of America and the case of Turkey emphasized that Montessori is an approach where teacher acts a guide and individual education is applied, in terms of its different sides from the traditional approach; while the teachers in the case of Turkey mostly highlighted that it is a more child-oriented approach and the teachers in the case of America highlighted that it is an approach that contains independent study, based on learning within a process and on an active basis. As per the strong sides of the Montessori approach, the preschool teachers in the cases of the America and Turkey mostly explained the situations regarding offering the child a prepared-free environment in total, while it was detected that only the preschool teachers in the case of the America emphasized the feature of the approach that it offers the child with experiences such as taking responsibility, studying independently, making choices, and taking decisions. For the challenging sides of the Montessori approach, it is remarkable that the preschool teachers in the case of the America stated that it is challenging to give each child feedbacks while applying the approach, while the preschool teachers in the case of Turkey indicated that the approach is challenging in terms of handicaps such as classroom order, environmental facilities, and family support, rather than the specific factors of the approach. In this direction, it is considered important to review the features in the dimensions such as training of teachers, environmental quality, and family involvement within the body of the educational approaches adopted by the preschool institutions with a child-oriented educational approach and to reinforce the educational processes that are currently applied at schools, by means of the promotion and support of the relevant ministries.

Keywords: Preschool Education, Comparative Education, Current Education Approach, Montessori Approach, Teacher.

GİRİŞ

Bireyin yaşam sürecinde başarılı ve mutlu bir birey olarak var olabilmesinin temel koşulu, içerisinde bulunduğu döneme ayak uydurması ve içerisinde bulunduğu dönemin gerektirdiği birey özelliklerine sahip olmasıdır. Bu durumlar için de çağın beklentilerine yanıt veren bir eğitim anlayışı içerisinde eğitim süreçlerinin yürütülmesi gerekmektedir. Gelişen teknolojiye, değişen yaşam koşullarına ve mevcut toplumsal düzene uyum sağlayan bir birey olmaya yönelik eğitim verilmesinin sorumluluğu, günümüzde özellikle kurum çatısı altında okullarda verilen eğitim hizmetlerinin yükümlülüğüne bırakılmaktadır. Eğitim kurumlarının temel görevleri arasında bireylerin sevgi, güven, iş birliği, öz saygı ve empati üzerine kurulu ilişkiler içerisinde olmalarını sağlamanın yanı sıra, etkin ve güvenilir bir öğrenme ortamının oluşturulması da yer almaktadır. Bu çerçevede eğitimin başlı başına çocukların yaratılışında var olan temel duyguların kontrol altına alınmasını sağlamaya yönelik bir süreç olması yanında, güzel duyguların gelişmesine katkı sağlama hedefinde olması da gerekli olmaktadır (Aldridge ve Goldman, 2007; Farooque, 2020, Kochhar, 2008; Solomon ve Theiss, 2013).

Bu bakımdan, eğitim kurumlarının olumlu davranış geliştirme, etkin öğrenme fırsatları yaratma ve uygun bir rehber olma gibi sorumlulukları yerine getirebilmesinde kullandıkları eğitim programlarının payı büyüktür.

Çocuk merkezli eğitim programlarının temel özellikleri arasında çocuğun aktif bir öğrenen olması, öğrenmeye giden yolları kendi inisiyatifiyle seçebilmesi, öğrenme sürecinde sorumlu ve özgür bir kişi olması, öğretmenin iyi bir rehber veya yol gösterici olması gibi unsurlar yer almaktadır (Güral, 2015). Bu özelliklerin korunduğu bir sistemde eğitim alan çocukların içten denetimle harekete geçen, sorumluluklarını yerine getiren, amacına ulaşmak için çaba sarfeden, başkalarının haklarını koruyan ve kendi haklarını savunan bireyler olması desteklenmektedir. Bu özelliklere sahip bireylerle de toplumsal normlara uygun yaşam düzeninin kurulması, olumlu değer yargıları eşliğinde kararların alınması ve toplumsal huzurun göz önünde tutulması söz konusu olabilecektir. Bu durumlara hizmet eden bir süreç olarak, çağdaş eğitim anlayışı içerisinde ve çocuk merkezli programlarla eğitim hizmetlerinin yürütülmesi gerektiğini savunan güncel eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Çocuğun öğrenme isteği üzerine kurulu bir eğitim programının öneminden yola çıkarak, farklı süreçler üzerinde duran Montessori yaklaşımında çocuğun kendi kendine çalışarak, kendisi için “en etkili öğrenme yolunu bulması” gerektiğini vurgulanması da bu kapsamdaki birçok sorunun çözüme kavuşturulmasında başvurulabilecek bir yaklaşım olduğunun ifadesi niteliğindedir (Gettman, 1987; Isaacs, 2012). Bu çerçevede, Montessori yaklaşımının gerek farklı eğitim yaklaşımları bünyesinde yer alan özellik ve uygulamalarının gerekse de farklı gelişim alanları üzerindeki etkilerinin tespitine yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır.

Farklı yaklaşımlar üzerine yürütülen çalışmalarda, Montessori yaklaşımına dayalı eğitimin farklı gelişim alanlarından kavram ve kazanımların elde edilmesinde olumlu yönde etkili olduğu ortaya konmuştur. Tayvan’da dört-altı yaş çocukları üzerinde Chou’nun (2004) yürüttüğü bir çalışmada, Montessori yaklaşımının kişiler arası iletişim becerileri üzerinde önemli fark yaratan bir yaklaşım olduğu açıklanmıştır. Shankland França, Genolini, Guelfi ve Ionescu (2009) Montessori yaklaşımını uygulayan okullardaki çocukların baş etme becerilerinin belirgin bir şekilde daha iyi olduğunu saptamıştır. Tepeli ve Yılmaz’ın (2012) Montessori yöntemiyle eğitim alan çocukların sosyal kural algılarının olumlu yönde bir gelişim gösterdiğini belirlemesi de dikkat çekici bir sonuçtur. Benzer bir şekilde, Rudge (2008) çocukların özgürlük, bağımsızlık, karar verme ve seçim yapma becerileri üzerinde Montessori yaklaşımının payının büyük olduğunu ileri sürmüştür. Bu kapsamdaki bir başka çalışmada (Lopata, Wallace ve Finn, 2005) da Montessori yaklaşımının çocukların akademik başarıları üzerindeki etkisinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cifferi’nin (2003) tespitine göre Montessori yaklaşımı duyu eğitimi, zihinsel beceriler ve motor gelişim üzerinde katkı sağlayıcıdır. Bir başka sonuç olarak Vance’nin (2003) çalışmasında ise Montessori yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının fonolojik farkındalıkları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra, okul öncesi dönemde Montessori yaklaşımıyla verilen eğitimin çocukların kişilik gelişimleri, sosyal becerileri ve akademik başarıları üzerinde birçok açıdan olumlu yönde etkilerinin olduğunu (Aral, Yıldız Bıçakçı, Yurteri Tiryaki, Çetin Sultanoğlu ve Şahin, 2015; Denervaud, Knebel, Hagmann ve Gentaz, 2019; Kuşçu, Bozdaş ve Yıldırım Doğru, 2014; Lillard, 2012; Lilliard ve Else Quest, 2006; Öngören ve Turcan, 2009; Rodriguez, Irby, Brown, Lara-Alecio ve Galloway, 2003; Stewart,

Rule ve Giordano, 2007) ve dahası bu yöndeki olumlu etkilerin izlerinin yaşamın ilerleyen dönemlerinde de farklı şekillerde devam ettiğini ortaya koyan (Dohrmann, Nishida, Gartner, Lipsky ve Grimm, 2007; Glenn, 2003) birçok sonuç mevcuttur. Bahsi geçen bilgi ve bulgular gözden geçirildiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerinin desteklenmesi ve etkili eğitim süreçlerinin yürütülmesi noktasında Montessori yaklaşımı bünyesinde yürütülen eğitim süreçlerinin oldukça dikkat çekici olduğu öne çıkmaktadır. Montessori yaklaşımının ilkeleri ve özellikleri ile uygulama esaslarının neler olduğunun bilinmesi de bu adımların takip edilmesi noktasında önemlidir.

Montessori yaklaşımının savunucusu ve İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olan Maria Montessori, geleneksel eğitim yöntemlerine karşı çıkarak, geleneksel bir bakış açısıyla dışsal motivasyonla yerine getirilen eğitim uygulamalarına alternatif bir yaklaşım ortaya koymuştur. Montessori yöntemini içeren bu yaklaşımın beş temel özelliği öne çıkmaktadır. Bunlar bir sıra halinde şöyle açıklanabilir:

- (1) Üç yaşından beş-altı veya sekiz yaşa kadar olan çocuklar aynı sınıfta eğitime katılmaktadır.
- (2) Alçak raflarda ulaşılabilir olan materyallerle donatılmış bireysel ve küçük grup çalışmaları için düzenlenmiş bir sınıf ortamı vardır.
- (3) Çocuklar üç-dört saat bireysel/küçük grup çalışmalarıyla meşgul olmakta ve tüm sınıf etkinlikleri bir saatten fazla yürütülmemektedir.
- (4) Çocuklar rekabet etmek yerine iş birliği içerisinde çalışmaya teşvik edilmektedir.
- (5) Çocuklar kullandıkları malzemelerden ve beraberinde kullandıkları malzemeleri temizlemekten, yerlerine kaldırmaktan sorumlu olmaktadır (Couchenour ve Chrisman, 2016).

Montessori yöntemi, çocuğun doğal öğrenme arzusunu temel alan bir düzen üzerine inşa edilmiştir. Montessori eğitiminde çocuklar için hazır bir çevre yer almaktadır. Çocuklar kendi başlarına bir şeyler yapma özgürlüğü içerisinde ve bu sayede çocukların öz disiplin becerileri gelişmektedir. Montessori yaklaşımında sosyal yaşam ve sosyal etkileşim teşvik edilmekte iken, bunlar süreç içerisinde desteklenmektedir. Eğitim müfredatında günlük yaşam, duyuşsal alan, dil, matematik, sanat, coğrafya ve kültür gibi alanlar yer almaktadır. Montessori yaklaşımında, çocuğun özgürce hareket edebilmesine yönelik uygun olarak hazırlanmış çevre oldukça önemli görülürken, malzemelerin de rahat bir şekilde ve yardım almaksızın kullanılabileceği büyüklükte olması gerektiği savunulmaktadır. Materyallerin buldukları raflarda basitten zora, soldan sağa doğru ve renklerin tanıtıcı özelliklerine göre düzenlenmesi gerekmektedir. Materyallerde eksik parçaların bulunmaması ve materyallerin çekici bir şekilde sunulması dikkat edilmesi gereken unsurlardandır. Her materyalden sınıfta bir adet olması ve materyallerin çocuğun becerileri üzerinde pekiştirici olması önemlidir. Bu durumlar, çocukların sırasını bekleme, birbirine karşı saygılı ve sabırlı olma, hoşgörülü olma gibi değerleri edinmesine katkı sağlamaktadır. Bu yöndeki materyallerin çocuğun seçimi doğrultusunda kullanılması ile Montessori yönteminin temel ilkelerinden biri olan "özgür seçim" unsuru da işletilmektedir. Montessori yaklaşımında çocuğun çalışmak istediği materyali seçme özgürlüğünün yanında, çalışmak istediği kişiyi ve yeri de seçme özgürlüğü vardır (Couchenour ve Chrisman, 2016; Çakıroğlu Wilbrandt, 2013; Lillard, 1996).

Montessori sisteminde çocuğun sürekli öğrenme motivasyonu içerisinde olması, kendi seçimlerinden yola çıkarak bağımsızlık duygusunun ve özgüveninin gelişmesi söz konusudur (Kuşçu, Bozdaş ve Yıldırım Doğru, 2014). Bu çerçevede çocuk için oluşturulmuş elverişli koşullara ihtiyaç olduğu görülmekle birlikte, çocuğa saygı duymak için onun yeteneğine uygun bir ortamın hazırlanması/oluşturulması da gerekli görülmektedir.

Montessori yaklaşımında çocuk için “hazırlanmış bir çevre” oldukça önemli bir unsur görülmekle birlikte, hazırlanmış çevrenin ve düzenlenmiş ortamın çocukların gelişim ve eğitim süreçlerini destekleyici rolünün yetişkinlerin tarafsız davranışları eşliğinde mümkün olacağı da belirtilmektedir. Bu hususta, iyi hazırlanmış bir ortamda duyarlı bir yetişkin desteği ile çocuğun ritim duygusunun dâhi geliştirilebileceği savunulmaktadır. Montessori eğitiminde “kozmetik eğitim” olarak açıklanan bir eğitim de yer almakla birlikte (Isaacs, 2018), öğretmenin “Çocuk Evi” olarak açıklanan çocuğa özgü bir sınıf düzeninde eğitim vermesi gerektiği vurgulanmaktadır. Montessori yaklaşımında çocuğun temiz, düzenli, nezaketli ve sakin bir atmosfer içerisinde yer alması gerektiği öne çıkarken, karma yaş grubunda yer alan çocuklar için düzenlenmiş bir ortamın oluşmasında da öğretmenin ayrıca önemli bir role sahip olduğu bir gerçektir (Isaacs, 2012). Montessori yaklaşımında çocukların yüksek kaliteli malzemelerle ve gerçek yaşamda yer alan araçlarla öğrenmesi önemli görülmekte iken, öğretmenin de bu süreçte çocukları gözlemleyen ve ihtiyaç durumunda onları yönlendiren, materyallerin nasıl kullanılacağı konusunda çocuklara destek olan, çocukların aktif olarak öğrenmeleri için materyalleri kullanmalarına izin veren, çocuklarla ilgili kayıtları tutan ve ebeveynlerle iletişim halinde olan bir pedagoğ olarak görülmektedir (Couchenour ve Chrisman, 2016). Montessori yaklaşımında eğitimcinin çocukların özelliklerinin ve yeteneklerinin gelişimi ve içerisinde bulunduğu gelişim basamağı hakkında bilgi sahibi olması son derece önemlidir. Bu koşullarla birlikte Montessori yaklaşımında öğretmenin amacına ulaşabileceği savunulmaktadır. Bunun, çocuğun hazır olmadığı bir şeyi yapmaya zorlanmaması ve öğrenmeye istekli olabilmesi için içten denetimle güdülenmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Feez, 2010; Gettman, 1987; Lillard, 1996; Lillard, 1997). Bu çerçevede, okul öncesi öğretmenlerinin doğru bir rehber, gerçekçi bir bilgi kaynağı ve iyi bir gözlemci olma yönünde rollerinin olduğu öne çıkmaktadır (Seldin ve Epstein, 2003).

Bu yöndeki her bir işlevin etkili bir şekilde yerine getirilmesi için ise öğretmenlerin Montessori yaklaşımının özelliklerini benimsemiş ve yaklaşımının ilkelerini koşulsuz bir şekilde ve gönüllü olarak kabul etmiş olması şarttır. Nitekim Montessori yaklaşımının çocukların gelişim ve öğrenmeleri üzerindeki katkısının sağlanması, yaklaşımın kendine özgü usul ve esaslarının özenle yerine getirilmesi ile mümkündür. Bu durumları da temel olarak öğretmenlerin Montessori yaklaşımına yönelik öz yeterlilik düzeyleri, tutum ve inançları ile yaklaşıma yönelik algılarının/görüşlerinin ne yönde bir eğilim gösterdiği ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımına yönelik görüşlerinin ele alınan unsurlar bağlamında nasıl olduğu, bu süreçte edinilmesi gereken bir bilgi olmaktadır.

Alanyazınında Montessori yaklaşımına ilişkin teorik bir bakış sunan çalışmalarla (Culclasure, Daoust, Cote ve Zoll, 2019; Danişman, 2012; Güral, 2015; Marshall, 2017; Mutlu, Ergişi, Bütün Ayhan ve Aral, 2012; Ölekli, 2017) birlikte, Montessori yaklaşımını ele alan çalışmaların analizini içeren çalışmalar (Denervaud ve Gentaz, 2015; Kayılı, 2016; Taştepe, Başbay, Atlı ve Köksal Akyol, 2015) yer almaktadır. Bu noktadaki ulusal ve uluslararası düzeydeki çalışmalarda daha çok (Chattin McNichols, 1981; Denervaud, Knebel, Hagmann ve Gentaz, 2019; Kayılı ve Arı, 2011; Kayılı, Koçyiğit ve Erbay, 2009; Koçyiğit, Kayılı ve Erbay, 2010; Kuşçu, Bozdaş ve Yıldırım Doğru, 2014; Lillard ve Else Quest, 2006; Rathunde, 2001; Stewart, Rule ve Giordino, 2007; Yiğit, 2008; Yücesan ve Özyürek, 2017) Montessori yaklaşımıyla verilen eğitimin çocukların gelişim alanları üzerindeki etkisinin ele alındığı saptanmıştır.

İlgili literatür çalışmalarında, farklı eğitim yaklaşımlarının birlikte değerlendirildiği betimsel ve deneysel desende yürütülmüş çalışmalara (Ansari ve Winsler, 2014; Cifferi, 2003; Lopata, Wallace ve Finn, 2005; Salı, Aksoy, Baran ve Köksal Akyol, 2012; Shankland França, Genolini, Guelfi ve Ionescu, 2009; Walsh ve Petty, 2007; Yıldırım, Akman ve Alabay, 2012) da ulaşılmaktadır. Bu kapsamdaki çalışmaların sonuçlarında, okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımına yönelik bilgi sahibi olması ve Montessori yöntemine özgü materyaller ve stratejiler eşliğinde yöntemi uygulaması gerektiği vurgulanmıştır. Bu durumu destekler bir şekilde, Lockhorst, Wubbels ve Van Oers'in (2009) çalışmasında Montessori yaklaşımının çocukların becerileri üzerindeki etkisinin teknikleri profesyonel bir şekilde kullanan öğretmenlerle birlikte daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Gülkanat'ın (2015) Montessori yöntemini ve uygulamalarını kullanmada gönüllü olan okul öncesi öğretmenlerinin yöntemi daha iyi içselleştirdiğine yönelik tespitleri ile de öğretmen faktörünün bu noktadaki rolü bir kez daha öne çıkmıştır. Türkiye'de eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin ve çeşitli branşlardaki öğretmenlerin alternatif eğitim/okul ile ilgili uygulamalar hakkındaki görüşlerinde sınırlılıkların olabildiği yönünde sonuçlara ulaşılması ile birlikte (Memduhoğlu, Mazlum ve Alav, 2015; Schreglmann, 2019) de alternatif eğitim yaklaşımlarının uygulayıcılarına ilişkin süreç içerisinde ele alınması gereken bir durum olduğu görüşü ayrıca önem kazanmaktadır. Wing'in (1989) okul öncesi öğretmenlerinin eğitim süreçlerine yönelik inançlarının uyguladıkları eğitim programlarının felsefesi ile ilişkili olduğunu saptaması da Montessori yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin görüşlerinin sürecin şekillenmesi açısından önemli olduğunun bir göstergesi niteliindedir.

Montessori yaklaşımına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen ulusal düzeydeki çalışmalara bakıldığında, sınırlı sayıda (Açıkgöz, 2018; Atlı, Korkmaz, Taştepe ve Köksal Akyol, 2016; Gülkanat, 2015; Leygara, 2020) çalışmanın yer aldığı ve bu çalışmalarda benzer türden durumların ele alındığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımına yönelik görüşlerinin yaklaşımın uygulanmasına yönelik aksaklıkların tespit edilmesinde ve tespiti sağlanan durumların iyileştirilmesinde bir adım niteliğinde olabileceği öngörülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımına ilişkin görüşlerinin açığa çıkarılmasının bir yolu da yaklaşımın "farklı, güçlü ve zorlayıcı yanları" itibarıyla değerlendirilmesidir. Bu bağlamdaki tespitlerin de okul öncesi eğitimdeki öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi ve eğitim hizmetlerindeki dinamiklerin güçlendirilmesi noktasında yol gösterici olması beklenmektedir.

Bu durumlardan yola çıkarak, Montessori yaklaşımını uygulayan sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşıma ilişkin bu yöndeki görüşlerinin neler olduğunun tespit edilmesinin kilit bir unsur olduğu söylenebilir. Bu kapsamda ülkeler arası karşılaştırmalarla yürütülecek bir çalışmanın da karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına kaynaklık edebileceği, diğer bir taraftan da Montessori yaklaşımının ele alınan ülke örneğindeki mevcut konumunun görülmesine ve yaklaşıma yönelik farklı bakış açıların/koşulların tespit edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bütün bu noktalar ışığında; bu çalışmanın problem cümlesini, *Montessori yaklaşımını uygulayan sınıflarda görev yapan (Amerika ve Türkiye örneğindeki) okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının “farklı, güçlü ve zorlayıcı yanları”na ilişkin görüşleri nelerdir?* sorusu oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, Montessori yaklaşımının uygulandığı sınıflarda görev yapan Amerika ve Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Montessori yaklaşımının uygulandığı sınıflarda görev yapan Amerika ve Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının geleneksel yaklaşımdan farklı yanlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Montessori yaklaşımının uygulandığı sınıflarda görev yapan Amerika ve Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının güçlü yanlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Montessori yaklaşımının uygulandığı sınıflarda görev yapan Amerika ve Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının zorlayıcı yanlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1. YÖNTEM

1.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, Montessori yaklaşımının uygulandığı sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımına ilişkin görüşlerini incelemeye yönelik nitel araştırma türünde ve durum çalışması deseninde bir çalışmadır. Durum çalışması, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir araştırma desendir. Bu araştırma deseni, nitel araştırmalar içerisinde deneysel çalışmalarla açıklanması zor olan durum ve olayları açıklayan, olayları meydana geldiği yerde tanımlamaya çalışan metodolojik bir yaklaşımdır. Bu desende ele alınan “durum”, bir olay, bir aktivite, bir kişi, bir grup veya bir kurum olabilir. Durum çalışmasında, bu durum/durumlar içerisinde yer alan olay ve olgular açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu araştırma deseni, zengin bir içeriğe sahip birden fazla bilginin derinlemesine incelenmesine de olanak sağlamaktadır (Berg ve Lune, 2015; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, Creswell, 2009; Yin, 2009). Bu kapsamda, yürütülen bu çalışma Amerika ve Türkiye örneğindeki çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımına ilişkin görüşlerinin mevcut olduğu haliyle detaylı bir şekilde ortaya konması esasına dayanmaktadır.

1.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Montessori yaklaşımının uygulandığı okul öncesi eğitim sınıflarında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan Amerika örneğinde (n=3) ve Türkiye örneğinde (n=6) bir grup okul öncesi öğretmenin yer aldığı toplam 9 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu kapsamdaki öğretmenlere nitel araştırma örneklem seçim yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla ulaşılmıştır. Burada amaçlı örnekleme seçilmesinin nedeni, çalışma amacı doğrultusunda çalışmanın Montessori eğitiminin verildiği bir sınıfta görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmasının gerekli olmasıdır. Çalışmanın ölçütü ise araştırmacı için erişim olanağı bulunan her biri daha öncesinde geleneksel yaklaşımla eğitim veren bir kurumda okul öncesi öğretmenliği sürecini deneyimlemiş, çalışmanın yapıldığı dönem içerisinde de Montessori yaklaşımının uygulandığı bir okul öncesi eğitim sınıfında görevine devam etmekte olan ve okul öncesi dönem çocukları için Montessori eğitimi üzerine eğitim almış okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlere ulaşılmasıdır. Çalışmada amaçlı örnekleme yönteminin seçilmesi zengin bilgiye sahip olduğu tespit edilen durum üzerinde derinlemesine çalışma olanağı sunarken, ölçüt örnekleme yönteminin seçilmesi de önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bir durum üzerinde çalışılmasını sağlamaktadır (Patton, 2014).

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ulaşılmasında, çalışmanın yürütüldüğü illerin bünyesinde yer alan okullara ait web sayfaları aracılığıyla Montessori eğitimi veren eğitim kurumları tespit edilmiş ve araştırmacı tarafından bu kurumlara yapılan bireysel ziyaretlerle Montessori eğitimi olarak görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine erişim sağlanmıştır. Araştırmacının 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Amerika Birleşik Devletleri'nin orta-güney eyaletindeki bir şehirde görev yapması nedeniyle (detaylar için bkz. Verilerin Toplanması bölümü), Amerika örneğindeki veriler için bu bölgede araştırma izni sağlanan ve ulaşılabilir olan Montessori eğitim sınıflarında okul öncesi eğitim veren okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmıştır. Türkiye örneğindeki veriler için de okul öncesi eğitim sınıfında Montessori eğitimi veren ve Karadeniz Bölgesi'nde yer alan ilde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alacak okul öncesi öğretmenlerinin çalışmaya katılmaya gönüllü olmaları, öncelikli bir kriter olarak bu süreçte göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda, çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin hepsi (n=9) kadın ve sınıftaki eğitim-öğretim işlemlerinin yürütülmesinden sorumlu olan öğretmenlerden (head teacher) oluşmaktadır. Bu öğretmenler Montessori eğitimi sertifikasına sahip olan ve en az 5 yıldır Montessori eğitimi uygulamakta olan öğretmenleri içermektedir. Çalışma grubunu temsil eden Amerika ve Türkiye örneğinde yer alan bir grup öğretmenlerin hepsi bir devlet okulu bünyesinde Montessori eğitim sınıfı olarak düzenlenmiş ve bu kapsamda Montessori materyallerinin ve eğitim uygulamalarının yer aldığı bir sınıfta eğitime devam etmekte olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bir diğer ifadeyle, çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenleri başka bir programla bütünleştirilmiş bir şekilde değil, başlı başına bir program şeklinde Montessori eğitim yaklaşımını takip eden öğretmenlerdir.

Çalışma kapsamında Amerika örneğindeki grupta yer alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri en az 8 ve en fazla 21 yıl iken, Türkiye örneğindeki grupta yer alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri en az 5 ve en fazla 12 yıldır.

1.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri, çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenleri ile çalışma amacı doğrultusunda yürütülen görüşmelere yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan “Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. İki kısımdan oluşan Görüşme Formu’nun birinci kısmında, çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine ait bilgilerin edinilmesine yönelik sorular yer almaktadır. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel eğitim sınıfında çalışma durumu, Montessori yaklaşımının uygulandığı eğitim sınıflarında görev yapma süresi, Montessori eğitimi alma durumu ve mesleki deneyimi ile ilgili bilgi edinilmesine yönelik sorular yer almaktadır.

Görüşme Formu’nun ikinci kısmında, çalışma bulgularını ortaya koyan açık uçlu sorular yer almaktadır. Bu sorular hazırlanırken, öncelikli olarak Montessori yaklaşımı ile ilgili literatür taraması yapılmış ve bunun sonucunda yaklaşımla ilgili durumları ortaya koyacak türden sorular ortaya çıkarılmıştır. Bu kapsamda yaklaşımın geleneksel yaklaşımdan farklı yanları ve beraberinde güçlü ve zorlayıcı yanları ile ilgili bilgilere açıklık getirilmesinin yaklaşımının genel felsefesine ilişkin bakış açılarının görülmesinde önemli bir durum olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından İngilizce ve Türkçe dilinde yazılı hale getirilen bu sorular, çalışmadan bağımsız (sosyal ve beşeri bilimler alanında lisansüstü eğitim görmekte olan) bir araştırmacı tarafından anlaşılabilirliği/dil yapısı ve kapsamı itibarıyla kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda Amerika örneğindeki okul öncesi öğretmenlerine İngilizce ve Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerine Türkçe dilinde aynı sorular sorulmuştur. Bu sorular; (1) *Montessori yaklaşımının geleneksel yaklaşımdan farklı yanları nelerdir?*, (2) *Montessori yaklaşımının güçlü yanları nelerdir?* ve (3) *Montessori yaklaşımının zorlayıcı yanları nelerdir?* şeklindeki üç açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorulara öğretmenlerin yanıtları bireysel görüşmeler yoluyla toplanmış ve bu çerçevede elde edilen bilgiler çalışma verilerini oluşturmuştur.

1.4. Veri Toplama Süreci

Çalışma verileri, araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubundaki öğretmenlerle araştırmacı tarafından üç açık uçlu soru eşliğinde yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Bu kapsamdaki görüşmeler, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği doğrultusunda araştırmacı ile öğretmenler arasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerle araştırmacının rahat bir şekilde görüşebileceği bir ortamda ve eğitim süresinin sona erdiği bir zaman diliminde yürütülmüştür. Görüşme süreleri 25 dakika ile 90 dakika arasında sürmüştür. Çalışmanın Amerika örneğindeki gruba ait verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ve Türkiye örneğindeki gruba ait verileri 2018-2019 yılı bahar dönemi (yılın ikinci eğitim-öğretim dönemi) içerisinde elde edilmiştir. Araştırmacının 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Louisiana Devlet Üniversitesi’nde misafir öğretim üyesi olarak görev yapması nedeniyle, çalışmanın Amerika örneğindeki gruba ait verileri bu süre içerisinde araştırmacının bizzat kendisi tarafından toplanmıştır.

Bu çerçevede çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmeler araştırmacının sorduğu açık uçlu sorulara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin görüşmelerde araştırmacının kendilerine sorduğu açık uçlu sorulara verdiği yanıtların Montessori yaklaşımına ilişkin görüşlerini yansıttığı varsayımına dayanmaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen yanıtlar da araştırmacı tarafından not tutularak kayıt altına alınmış ve olduğu haliyle bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı hale getirilmiştir. Amerika örneğindeki çalışma grubu için İngilizce dilinde toplanan veriler, araştırmacı tarafından birebir Türkçe'ye çevrilmiştir. Ardından ana dili Türkçe olan ve İngilizce dilde eğitim veren Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde görev yapmakta olan bir öğretim üyesi tarafından çeviriler kontrol edilmiş ve ifadelerde gerekli düzenlemeler yapılarak elde edilen veriler raporlaştırılmıştır. Bu şekilde elde edilen veriler çalışmanın dokümanlarını oluşturmuş ve çalışmada veri kaynağı olarak görev yapmıştır. Çalışma verileri, çalışma grubunda yer alan (toplamda 9 öğretmen) okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmacı Rolü

Montessori yaklaşımının uygulandığı eğitim sınıflarında görev yapan Amerika ve Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesine yönelik bu çalışmada, veri kaynaklarına ulaşılması ve verilerin kaydedilmesi aşamasında bilimsel çalışma ilkeleri takip edilmiştir. Çalışmada öncelikli bir adım olarak, çalışma grubunun gönüllü katılımcılardan oluşmasına dikkat edilmiş ve bu sayede çalışmada işlevsel bilgilere ulaşılması hedeflenmiştir. Bu kapsamdaki görüşmelerin, okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili olarak daha öncesinde çeşitli çalışmalar yürütmüş olan araştırmacı tarafından yüz yüze yürütülmesi ile olası veri kayıplarının önüne geçilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede elde edilen verilerin eksiksiz bir şekilde kaydedilmesine ve yansız bir şekilde değerlendirilmesine de özen gösterilmiştir.

1.6. Verilerin Analizi

Çalışma verilerin analizinde, çalışma amacına yönelik olacak şekilde betimsel analize başvurulmuştur. Betimsel analizde, veriler daha öncesinde belirlenen temalara veya gözlem/görüşme süreçlerinde kullanılan sorulara göre düzenlenebilmektedir. Bu çalışmada veriler, çalışmanın alt amaçları içerisinde yer alan soruların ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde ortaya konması önemli bir unsurdur. Bu kapsamda gözlenen bireylere ait durumları çarpıcı bir biçimde ortaya koymak amacıyla doğrudan alıntılardan faydalanılmaktadır (Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmada okul öncesi öğretmenleriyle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen veriler, açık bir şekilde betimlenmiş ve çalışma amaçlarına göre sistematik bir şekilde ortaya konmuştur. Bu doğrultuda, çalışma verilerinin betimsel analiz ile analiz edilmesinde aşağıda dört aşama takip edilmiştir.

1) *Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma*: Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımına ilişkin görüşlerinde öne çıkan unsurlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur.

Öğretmenlerle araştırmacı tarafından sorulan sorular eşliğinde yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, bir çerçeve içerisinde değerlendirilmiştir. Görüşmenin öncesinde oluşturulmuş sorular eşliğinde yürütülmesi de görüşme sürecinin organize edilmesine ve veri kaybının önlenmesine yöneliktir. Bu çerçevedeki verilerin hangi temalar altında düzenleneceğine çalışma amacıyla yer alan sorulara göre karar verilmiştir. Bunun için, Montessori yaklaşımının geleneksel yaklaşımdan farklı yanları ile Montessori yaklaşımının güçlü ve zorlayıcı yanlarına yönelik bir içerik üzerinden düzenleme yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden elde edilen verilerin ortaya konmasında her bir öğretmen için bir kod isim kullanılmıştır. Amerika örneğindeki çalışma grubunda yer alan öğretmenler için öğretmen (teacher) sözcüğünün İngilizce karşılığı olarak T1, T2 ve T3 şeklinde ve Türkiye örneğindeki çalışma grubunda yer alan öğretmenler için de öğretmen sözcüğünün karşılığı olarak Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 şeklinde birer kod isim kullanılmıştır. Verilerin raporlaştırılmasında buradaki kod isimler kullanılmış ve kod isimlerin kullanılması yoluyla çalışmada öğretmenlerin isimlerinin gizli tutulması hedeflenmiştir.

2) *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:* Bu aşamada veriler anlaşılır ifadelerle ve güvenilir bir şekilde bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşmelerde dile getirdiği ifadelerden doğrudan aktarım şeklinde bulgular bölümünde sunulmak üzere örnekler de seçilmiş ve bu sayede çalışma verilerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu süreçte araştırmacının öğretmenlerle yaptığı görüşmelerin içeriğinde yer alan ifadelerde bahsi geçen temalar ortaya çıkarılmıştır. Çalışma grubundaki her bir okul öncesi öğretmenin görüşlerinde yer alan ilgili temalar kod isimleri ile birlikte tablolatılmış ve çalışmanın bulguları için sistematik bir düzenleme yapılmıştır. Çalışmada verilerinin temalara göre düzenlenmiş hali okul öncesi eğitimi alanında görev yapmakta olan bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve bu kapsamda çalışmanın birinci alt amacına (Montessori yaklaşımının farklı yanlarına) yönelik bulgularda (%94.4) üç temada ayrışan, ikinci alt amacına (Montessori yaklaşımının güçlü yanlarına) yönelik bulgularda bir temada ayrışan (%97.1) ve üçüncü alt amacına (Montessori yaklaşımının zorlayıcı yanlarına) yönelik bulgularda tamamen benzeyen (%100) görüşlere ulaşılmıştır. Bu kapsamdaki görüş birliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$) ile incelenirken, çalışma veri setine ilişkin %94.4 ile %97.1 arasında (yüksek düzeyde güvenilir) bir görüş birliğinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından, veri setine göre yapılan tespitler gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yerine getirilmiştir.

Verilerin açıklanmasına yönelik bir durum olarak, okul öncesi öğretmenlerinin dile getirdiği ifadelerden doğrudan alıntılar şeklinde bulgular bölümünde sunulmak üzere örnekler de seçilmiş ve bu sayede verilerin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada iç ve dış tutarlılığı teyit etmeye yönelik adımların takip edilmesinin ardından bulgular tanımlanmıştır.

3) *Bulguların tanımlanması:* Bu aşamada da çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinden Montessori yaklaşımına ilişkin olarak görüşmelerde elde edilen ifadelerin tanımlanması yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımına ilişkin görüşlerinde benzer olan durumların netliğinin artırılması amacıyla bir arada tartışılması yapılmıştır. Çalışma bulgularının açık ve anlaşılır bir şekilde açıklanmış olması ile çalışmanın aktarılabilişliğinin güçlü kılınmasına özen gösterilmiştir.

4) *Bulguların yorumlanması*: Verilerin analizine yönelik adımların son aşamasında ise çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre Montessori yaklaşımının geleneksel yaklaşımdan farklı yanları ile güçlü ve zorlayıcı yanlarının neler olduğuyla ilgili betimlemelerin açıklaması ve yorumlanması yapılmıştır. Bu noktada, çalışma bulgusunu temsil eden her bir durumun neden-sonuç ilişkileri ışığında tartışılarak sunulması sağlanmıştır.

2. BULGULAR

Çalışma Grubundaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Montessori Yaklaşımının Geleneksel Yaklaşımdan Farklı Yanları Nelerdir?” Sorusuna Yönelik Yanıtlarından Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımını geleneksel yaklaşıma göre nasıl değerlendirdiği incelendiğinde, Amerika ve Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenleri tarafından ortaya konmuş farklı görüşlerin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamdaki okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde öne çıkan Montessori yaklaşımının geleneksel yaklaşımdan farklı yanlarına ilişkin temalar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubunda Yer Alan Amerika ve Türkiye Örneğindeki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Montessori Yaklaşımının Geleneksel Yaklaşımdan Farklı Yanlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımları

Temalar	Katılımcılar	f
Öğretmenin rehber olduğu bir yaklaşım	T1, T2, T3, Ö1, Ö5, Ö6	6
Bireysel eğitimin uygulandığı bir yaklaşım	T3, Ö1, Ö2, Ö4, Ö5	5
Çocuk merkezli bir yaklaşım	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6	5
Bağımsız çalışma içeren bir yaklaşım	T1, T2, T3, Ö1	4
Özel (kendine özgü) materyalleri/sınıf düzeni olan bir yaklaşım	T2, T3, Ö2, Ö5	4
Öz disiplin sağlayan bir yaklaşım	T3, Ö1, Ö2, Ö3	4
Özgür seçime dayalı bir yaklaşım	T2, T3, Ö1	3
Günlük yaşam becerilerine odaklanan bir yaklaşım	T3, Ö4, Ö5	3
Süreç içerisinde öğrenmeye dayalı bir yaklaşım	T1, T2, T3	3
Aktif öğrenme temelli bir yaklaşım	T1, T2, T3	3
Keşfederek öğrenmeye yönelik bir yaklaşım	Ö2, Ö3, Ö6	2
Sakin ve sessiz bir ortam kuran bir yaklaşım	T2, Ö5	2
Hazırlanmış çevre içeren bir yaklaşım	Ö1, Ö3	2
Karma yaş grubuna yönelik bir yaklaşım	Ö1, Ö5	2
Ödül-ceza içermeyen bir yaklaşım	Ö5, Ö6	2
Uygulaması ve öğrenme süreci keyifli bir yaklaşım	T3, Ö5	2
Uygulaması zor bir yaklaşım	T1	1

*T; Amerika örneğindeki ve Ö; Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerini ifade etmektedir.

Tablo 1’deki bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre Montessori yaklaşımının geleneksel yaklaşımdan farklı birçok yanının olduğunu göstermektedir. Bu durumlar değerlendirildiğinde; çalışma grubunda yer alan Amerika ve Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenleri tarafından toplamda en fazla (f=6) Montessori yaklaşımında öğretmenin rehber olduğu (T1, T2, T3 ile Ö1, Ö5, Ö6) üzerinde durulduğu görülmüştür.

Buna ilişkin olarak T1'in "*Montessori yaklaşımında öğretmenler de çocuklar da sürekli meşgul. Biz öğretmenler de sürekli onların çalışmalarını kontrol ediyoruz, geri dönüt veriyoruz ve onların eksiklerini giderecek şekilde aslında destek olmaya çalışıyoruz. Geleneksel yaklaşımda çocuk yapmış mı yapamamış mı ona mutlaka baktıyorduk ama Montessori sınıflarında çocuk ne ile meşgul oluyor, nasıl çalışıyor, sonunda ne yapmış onlarla da ilgileniyoruz.*" gibi ifadelerle açıklamalarda görülürken, T2'nin de Montessori yaklaşımında öğretmen-çocuk açısından geleneksel yaklaşımda mümkün olmayan bir sürecin yer aldığını vurguladığı görülmüştür. Bu durumları görüşmede T2 "*Montessori yaklaşımında çok fazla öğretmen-çocuk arasında konuşma olmasına da gerek yok üstelik. Çoğu zaman onları gözlemleyerek ve ihtiyaç durumunda, 'Bir göz atmak ister misin, her şey yolunda mı?' gibi yönergelerle çalışmalarını kontrol etmelerini sağlamaya çalışıyorum. Çocuklar çalışırken konuşmak zaten onların çalışmalarını böler, motive olarak çalışmalarını tamamlamaları önemli bir nokta...*" şeklindeki ifadelerle ortaya koymuştur. Yine Ö1'in "*Montessori'de çocuk merkezli bir sınıf düzeni vardır. Öğretmenin sınıfta rehber rolünde olduğu bir sistem vardır yani, bu nedenle geri planda kalır öğretmen. Çocuğun ihtiyaç duyduğunu gördüğümde devreye girerim ben de. Montessori yaklaşımında çocukların gelişim özellikleri gözlemlenmesi önemlidir, çünkü her çocuğa bireysel eğitim uygulanmaktadır.*" şeklindeki ifadeleri de yaklaşımda öğretmenin çocuğu gözlemlemesi ve ihtiyaç durumunda rehberlik etmesi gereken kişi konumunda olduğunu vurgulamaktadır. Bunların yanı sıra, Ö6'nın da "*Montessori yaklaşımı çocuğu merkeze aldığı için, öğretmenin rolünü geleneksel anlayıştakine göre değiştirmiştir. Çocuk bilgiyi öğretmenden değil, deneyimleri yoluyla ortamdaki almaktadır. Montessori öğretmenin görevi ise özellikle çocuğun bilgiyi paylaşarak keşfetmesine yardımcı olmaktır.*" gibi ifadelerle yaklaşımının öğretmen rehberliği ile ilgili yapısını öne çıkardığı tespit edilmiştir.

Bu kapsamda elde edilen bulguları takiben (f=5) daha çok Türkiye örneğindeki ve bir de Amerika örneğindeki okul öncesi öğretmenleri tarafından (T3 ile Ö1, Ö2, Ö4, Ö5) Montessori yaklaşımının bireysel eğitimin uygulandığı bir yaklaşım olması itibariyle geleneksel yaklaşımdan farklılaşan bir yaklaşım olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu durumları örnekler bir şekilde Ö1'in "*Etkinlikler öğretmen tarafından belirlendiği için grup eğitimi vardır geleneksel eğitimde. Her çocuk aynı anda ve aynı zamanda öğrenmek durumunda kalır. Bu kapsamda gelişiminin yaşının gerisinde ya da ilerisinde olup olmadığı dikkate alınmaz. Ama geleneksel yaklaşımda öyle değildir, çocuğun hangi çalışmaları yapacağı öğretmeni tarafından önceden belirlenir. Öyle ki çocuk kendine ayrılan yerde, grupla beraber çalışmak durumundadır...*" gibi ifadeleri bu yöndeki bulguları ortaya koymaktadır. Benzer bir şekilde, Ö2'nin "*Geleneksel eğitimde çocukların önceden belirlenmiş amaçlara uygun olarak ezberci bir sistemle yetiştirilmektedir. Problem çözmeye yönelik kazanımlar yok yani. Düzenli eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği kurumlar olarak görüyoruz bunları. Disiplin öğretmen zorlamasıyla değil de sistem sayesinde, çocuğun kişisel disiplinini fark etmesiyle sağlanıyor...*" gibi ifadeleri ve Ö5'in "*Her çocuğun hazırbulunuşluğu, aile ortamı, çevresi, öğrenme hızı hatta ilgili alanı farklıdır. Ama biz geleneksel yaklaşımda bunu göz ardı edip, sadece doğum yılına bakarak aynı sınıflara verdiğimiz öğrencilere aynı anda aynı bilgiyi, aynı beceriyi, aynı bilgiyi vermeye çalışıyoruz, üstelik soyut olarak... Yani 20-25 çocuğa birden 'haydi masalara geçiyoruz, hep birlikte bugün 4 rakamını öğreneceğiz' deyip çalışma kağıtlarını dağıtıyoruz.*"

Halbuki belki çocukların bazısı 3'te kaldı, bazısı da o an onu öğrenmek istemiyor. Ama biz bize verilen müfredat gereği kağıt üzerinde rakamları kavramları öğretmeye çalışıyoruz. Haliyle o 4 rakamını belirli bir kapasitesi olan çocuk alırken, diğeri geride kaldığı için başarısızlık hissine kapılıyor. Bazen aileler de kıyaslıyor sınıf içindeki çocuklarla kendi çocuğunu...” şeklindeki ifadeleri de Montessori yaklaşımın geleneksel yaklaşımdan farklı bir şekilde bireysel eğitim sunduğunu vurgulamaktadır.

Bununla birlikte, Türkiye örneğindeki bir kısım okul öncesi öğretmeninin görüşlerine göre de Montessori yaklaşımının, öğretmen merkezli ve ezberci öğrenme esasına dayalı bir sistemi olan geleneksel yaklaşımın aksine çocuk merkezli (f=5), keşfederek öğrenmeye yönelik (f=3), hazırlanmış bir çevre içeren (f=2), ve ödül-ceza içermeyen (f=2) bir yaklaşım olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin; bu durumlar Ö1'in “... *Geleneksel eğitim verilen sınıflar bu yaklaşımın aksine öğretmen merkezlidir. Sınıf içi etkinliklerle düzenlemeler burada öğretmen tarafından belirlenip, uygulanır yani. Dolayısıyla grup eğitimi vardır geleneksel eğitimde. Her çocuk aynı anda ve aynı zamanda öğrenmek durumunda kalır. Bu kapsamda gelişiminin yaşının gerisinde ya da ilerisinde olup olmadığı dikkate alınmaz ama geleneksel yaklaşımda öyle değildir, çocuğun hangi çalışmaları yapacağı öğretmeni tarafından önceden belirlenir. Öyle ki çocuk kendine ayrılan yerde, grupla beraber çalışmak durumundadır...*” ve Ö3'ün “*Montessori yaklaşımı geleneksel yaklaşımdan farklı olarak çocuğu merkeze alır. Bu yaklaşımda çocuğun kendi kendine yetebilme becerisi üzerinde durulur. Geleneksel yaklaşımda çocuğa öğretmek esas alınırken, Montessori yaklaşımında çocuğun kendi kendine keşfetmesi esastır. Bu keşifler için de hazırlanmış çevre en önemli unsurdur, Montessori yaklaşımında...*” şeklindeki ifadeleri ile açığa çıkmaktadır. Bunlara ek olarak, çalışma grubunda yer alan Ö5'in “*Montessori sınıflarında ödül-ceza ya da çocuğa müdahale söz konusu değil*” ve Ö6'nın “*Geleneksel yaklaşımdaki gibi pekiştireç yani ödül-ceza yoktur bu yaklaşımda...*” gibi ifadeleriyle birlikte, Montessori yaklaşımının bu yöndeki bir başka özelliğine açıklık getirilmektedir.

Bu kapsamda önemli bir başka bulgu olarak, Amerika ve Türkiye örneğindeki bir grup okul öncesi öğretmeninin Montessori yaklaşımının bağımsız çalışılan ve özel (kendine özgü) materyalleri olan ve beraberinde öz disiplin sağlanan bir yaklaşım olduğu (f=4) ile ilgili durumları öne çıkarırken, akabinde özgür seçime dayanan ve günlük yaşam becerilerine odaklanan bir yaklaşım olduğu (f=3) ile ilgili durumları da açıkladığı görülmüştür. Örneğin; T2'nin “*Çocukların okula gelmesinden eve uğurlanmasına kadar olan sürede Montessori yaklaşımına özgü adımlar takip ediliyor. Montessori yaklaşımında çocuk sınıfa geliyor, eşyalarını asıyor, çalışmasını seçiyor, halısını açarak oturuyor, bağımsız bir şekilde çalışıyor. Özgür seçimiyle gününü geçiriyor çocuk...*” ve Ö1'in “*Montessori yaklaşımında çocuğun hazırlanmış ortam sayesinde sınıfta bağımsız olarak istediği çalışmayı seçmesi söz konusudur, çocuk seçtiği şeyde diğer arkadaşlarını rahatsız etmeden istediği yerde ve istediği kadar çalışabilir. İsterse grup çalışmalarına katılabilir...*” şeklindeki ifadeleri Montessori yaklaşımının bağımsız çalışmaya ve özgür seçime dayalı bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır. Ö2'nin “*Montessori yaklaşımında zorlama olmadığı için, çocuklar uygun materyallerle deneyimleyerek hayatı öğreniyor. Bu şekilde Montessori'de çocukların problem çözme süreçlerine ve içsel motivasyona sahip olduklarını görürüz.*” şeklindeki ifadeleri de Montessori yaklaşımının öz disiplin sağlayan bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır.

Çalışma kapsamında saptanan durumlar için diğer bir örnek olarak Ö5'in "*Montessori yöntemi ile biz çocuklara bu müfredatın çok daha üstünde şeyleri materyaller sayesinde öğretebiliyoruz da... Günlük yaşama dair beceriler, kurdele bağlama, dikiş dikme, çamaşır katlama gibi şu an aklıma gelmeyen birçok şeyi Montessori sınıfları sayesinde çocuklarımıza kazandırıyoruz.*" gibi ifadeleri de Montessori yaklaşımının günlük yaşam becerileri üzerindeki rolüne yöneliktir. Bu yönde elde edilen bulgulara göre, Amerika örneğindeki öğretmenlerin (T1, T2, T3 ile Ö1) Montessori yaklaşımının bağımsız çalışma içeren bir yaklaşım olduğu ve Türkiye örneğindeki öğretmenlerin (T3 ile Ö1, Ö2, Ö3) de Montessori yaklaşımının öz disiplin sağlayan bir yaklaşım olduğu üzerinde belirgin bir şekilde daha çok durduğu görülmüştür. Dikkat çekici bir başka bulgu olarak, Amerika örneğindeki öğretmenlerin hepsinin Montessori yaklaşımının süreç içerisinde öğrenmeye dayalı ve aktif temelli bir yaklaşım olduğu ile ilgili ortak bir görüşte olduğu tespit edilmiştir. Bunu savunan bir görüş olarak T1'in Montessori yaklaşımında çocukların meşgul oldukları şeylerin neler olduğu ile ilgilenecek, süreçte nasıl çalıştığı ve sonuçta ne yaptığı ile ilgilendikleri üzerine açıklamalarda bulunduğu görülmüştür. Bu yöndeki görüşler T3 tarafından da "*Montessori yaklaşımının kendine özgü bir tarzı var. Bunu ebeveynler de biliyor, bu yüzden geleneksel programlardaki gibi günün sonunda 'Bugün ne öğrendiniz?' gibi bir soruları olmuyor doğrudan. Montessori de her daim bir şey öğreniyoruz, sürekli öğreniyoruz ve aktif olarak öğreniyoruz.*" gibi ifadelerle ortaya konmuştur. T3'ün Montessori yaklaşımında çocukların sürekli aktif bir şekilde öğrendiğini belirtirken, "*Bu yaklaşımda çocuklar öğrendiklerini de günlük yaşamda kullanıyorlar, daha keyifle öğreniyor, kendilerinin seçimiyle yol alıyorlar. Sınıfta bir moderatör yok, herkes kendisinin moderatörü. Sevdiğim yönlerinden biri de işte bu sayede bağımsız, girişimci çocuk oluyorlar hepsi adım adım...*" şeklinde açıklamalarda bulunması ile çok yönlü bir bulguya da ulaşılmıştır.

Çalışma bulguları arasında hem Amerika hem de Türkiye örneğindeki birer (T2 ile Ö5) okul öncesi öğretmenin Montessori yaklaşımı için sakin ve sessiz bir ortam kuran bir yaklaşım olduğu yönünde görüş beyan ettiği de yer almaktadır. Bu durum için Ö5'in "*Diğer sınıflarda olan karmaşa yoktur Montessori sınıflarında. Yani öyle gürültü kavga ya da bir uğultu olmaz. Çünkü çocuklara materyalleri sunarken o kadar narin davranıyoruz ki çocuk bunun çok önemli bir şey olduğunu hissediyor. Siz 'Bu bir materyal, seninle bu materyali çalışmak istiyorum.' diyorsunuz. Çocuk onun oyuncak değil, ciddi bir şey olduğunu hissediyor ve öyle davranıyor. Kendini önemli bir şeyle uğraştığını hissetmek onu da mutlu ediyor. O kadar minik materyal parçalarından tek biri bile kaybolmadı ama normal sınıflarda çocuklara 'haydi legolarla oynayın' deyip, sepeti birden yere boşaltınca çocuklar da sizin gibi haşın davranıyor ve bu bir oyun deyip yaptığı şeyi ciddiye almıyor. Kaybolan koca koca oyuncakların haddi hesabı olmuyor geleneksel sınıflarda...*" şeklindeki ifadesi de açıklayıcı olmuştur. Diğer bir taraftan ise Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin ortaya koyduğu görüşlerde (f=2) Montessori yaklaşımının geleneksel yaklaşımdan farklı bir şekilde karma yaş grubuna yönelik bir yaklaşım olduğu ile ilgili açıklamalar da yer almıştır.

Ö1'in "Montessori sınıflarında karma yaş grubu eğitimi vardır. Karma yaş grubuyla birlikte çocukların iş birlikçi, yardımsever, lider olma becerileri gelişiyor. Çocuklar birbirinden daha iyi öğrenirler. Doğal ev ortamında kardeşler birbirinden nasıl öğreniyorsa, Montessori sınıflarında da aynı şekilde öğrenme var aslında..." ve Ö5'in "Şimdi Montessori sınıfındaki çocuklar aynı yıl doğumlu da değil, üç-dört-beş yaş grubundan çocuklar var. Her birinin ilgi, beceri ve hazırbulunuşluğu farklı. Biz öğretmen olarak her biri için bir çizelge tutarak, onun ilgi ve hazırbulunuşluluğunu göz önünde bulundurarak somut bir şekilde tüm bilgileri her birine tek tek sunuyoruz." gibi ifadelerle yaklaşımda karma yaş grubunun yer aldığını açıkladığı görülmüştür. Bu yönde elde edilen bulgular özetlendiğinde, Amerika örneğindeki grupta yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının öğretmen rehber olduğu ve çocuğun bağımsız çalışmasını, süreç içerisinde ve aktif temelli bir şekilde öğrenmesini teşvik eden bir yaklaşım olduğunu öne çıkarırken, Türkiye örneğindeki grupta yer alan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli bir şekilde ve bireysel olarak, öğretmen rehberliğinde, hazırlanmış çevrede, keşfederek öğrenmeye yönelik olarak verilen ve öz disiplin sağlayan bir eğitim yaklaşımı olduğunu öne çıkardığı görülmektedir. Ayrıca çalışma grubuna dâhil olan (Amerika ve Türkiye örneğindeki) okul öncesi öğretmenlerinin tamamının Montessori yaklaşımının eğitim süreçleri ile gelişim ve öğrenme bağlamında geleneksel yöntemden bir şekilde daha etkili olduğuna yönelik görüşleri ortaya koyduğu bulgusuna ulaşılırken, bu noktada Montessori yaklaşımının daha zor (T1) ve aynı zamanda daha keyifli (T3, Ö5) bir yaklaşım olduğunu savunan görüşlere de ulaşılmıştır.

Çalışma Grubundaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin "Montessori Yaklaşımının Güçlü Yanları Nelerdir?" Sorusuna Yönelik Yanıtlarından Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının güçlü yanlarına ilişkin ifadeleri değerlendirildiğinde; özellikle Amerika örneğindeki okul öncesi öğretmenleri tarafından iletilen görüşlerin daha çeşitli olduğu açıkça görülmekle birlikte, Amerika ve Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenleri tarafından ortaya konmuş birtakım görüşlerin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda Montessori yaklaşımının güçlü yanları için ortaya konan temalar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Çalışma Grubunda Yer Alan Amerika ve Türkiye Örneğindeki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Montessori Yaklaşımının Güçlü Yanlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımları

Temalar	Katılımcılar	f
Çocuğa hazırlanmış ve özgür bir çevre sunması	T1, T2, T3, Ö1, Ö2, Ö3, Ö5	7
Öğretmenin rehber olması	T1, Ö1, Ö5, Ö6	4
Çocuğu sorumluluk almaya yönlendirmesi	T1, T2, T3, Ö4	4
Çocuğun bağımsız olması	T1, T2, T3, Ö6	4
Çocuğun kendi çalışmasını kendisinin özgürce seçmesi	T1, T2, T3	3
Çocuğu aktif tutması	T2, Ö2, Ö5	3
Karar verme/öz kontrol ile yürütülmesi	T2, T3	2
Çocuğun sürekli bir çalışmayla meşgul olması	T1, T2	2
Çocuğun kendini önemli görmesi (ürünü değil)	T2, Ö2	2
Çocuğun gerçek materyallerle çalışması	T2	1
Karma yaşla bir arada verilen eğitim olması	T3	1
Çocuğa bilgiyi hissettirerek vermesi	Ö3	1

*T; Amerika örneğindeki ve Ö; Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerini ifade etmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, Amerika ve Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının güçlü yanlarına ilişkin görüşlerinin birçok açıdan dikkat çekici olduğu görülmektedir. Buna göre, hem Amerika örneğindeki hem de Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının güçlü yanları kapsamında en fazla olarak (f=7) çocuğa hazırlanmış ve özgür bir çevre sunması üzerinde durduğu görülmüştür. Bu yöndeki bulgulara bir örnek olarak, Ö1'in *"Montessori yaklaşımında en önemli şeylerden birinin çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyecek dikkatini sağlayacak ve beraberinde çocuğu motive edecek özgür bir çevrenin çocuğa sunulması olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımda ortam çocuğa önceden hazırlanarak sunulmalıdır..."* şeklinde ifadeleri yer almaktadır. Bu kapsamda Ö5'in de *"Montessori sınıfında hazır bir düzen vardır. Çocuk bu sayede ilgi ve istediğini hep uyanık tutacak bir eğitime dâhil olmaktadır."* şeklinde ifadeleri de Montessori yaklaşımının çocuk için hazırlanmış ve özgür bir çevre sunuyor olmasının bir avantaj olduğunu açıklar niteliktedir.

Çalışmadan elde edilen bir başka bulgu olarak, Montessori yaklaşımında öğretmenin rehber olmasına ilişkin belirgin bir şekilde (f=4) görüşlerin yer aldığı saptanmıştır. Özellikle T1'in ifadesinde Montessori yaklaşımında öğretmenin rehber olmasının yaklaşımın güçlü yanlarından biri olduğu çok net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu durum T1 tarafından *"Bu yaklaşımda bizim de çok dikkatli olmamız gerekiyor ki çocuklar yanlış olarak öğrenmesinler. Mesela renk tonlarını sıralama çalışmaları olarak çocuk tahta blok üzerinde renkleri sıralıyor ve bizim de onun yaptığını kontrol etmemiz gerekiyor. Eğer hatalı bir eşleştirme yaptıklarında biz de onu düzeltmezsek çocuk onu doğru olarak öğrenebiliyor. O yüzden Montessori sınıflarında öğretmen gün boyu ayakta ve bir şekilde sürekli çocukları izliyor. Bazen onların yanına oturup onlarla birlikte yaptıklarını kontrol ediyoruz, bazen de nelerle meşgul olduklarına ve nasıl ilerlediklerine bakıyoruz. Eğer çalışmada yanlış ilerliyorlarsa veya ne yapacaklarını bilemiyorlarsa hatırlatma yapabiliyoruz."* şeklindeki ifadelerle açıklanmıştır. Bunlara ek olarak, yaklaşımın bu yöndeki özelliği Ö5 tarafından *"Bu yaklaşımda öğretmenin çocukları iyi gözlemlemesi ve sabırlı olması çok önemlidir."* ve Ö6 tarafından *"Montessori yaklaşımında öğretmenin doğrudan müdahalesi yoktur. Bu da çocuğun kendi yaratıcı gücünün ortaya çıkmasını sağlar. Eğitimci Montessori materyalleri ile çocuğun kendi başına çalışmasına olanak tanıdığı için çocuğa da daha yüksek öz güven sunar."* şeklindeki ifadelerle desteklenmiştir. Yine Ö1'in Montessori yaklaşımının çocuğa hazırlanmış ortam sunmakta olduğunu dile getiren açıklamaları içerisinde *"...Çocuğun kendisi için hazırlanmış ortamı kullanabilmesinde öğretmenin de öğreten değil, rehberlik eden kişi konumunda olması gerekir."* şeklindeki ifadesi de yaklaşımda öğretmenin rehber olma özelliğini ayrıca vurgulayan bir durumdur.

Çalışmada ortaya konan bu yöndeki öğretmen görüşlerinde, çocuğu sorumluluk almaya yönlendirmesi ile çocuğun bağımsız olması (f=4) ve de kendi çalışmasını kendisinin seçmesi (f=3) ile ilgili durumların takip edildiği belirlenmiştir. Bu durumlara ilişkin bir örnek olarak, T1'in *"Bu yaklaşımda bağımsızlık (independence) çok önemli. Çocuklar yapacakları işe kendileri karar veriyor, kendileri seçiyor, işleri bitince malzemeleri de kendileri yerine kaldırıyor."* şeklindeki ifadeleri dile getirdiği görülmüştür. Yine T2'nin görüşmede yer alan *"Bağımsızlık, özgür seçim ve karar verme çok belirgin bir şekilde işletiliyor, Montessori yaklaşımında. Çocuğa bunların öğretilmesi için özel (specific) bir uygulama yok."*

Çocuk bu yaklaşımın içerisinde yer alarak zaten bunları öğreneceği sürecin de içerisinde bulunuyor. Montessori yaklaşımında çocuk önemli bir birey. Çocuğun seçimleri güne başlangıç hamlesi oluyor. Bağımsızlıkları da kısıtlanmadan süreçte yer alıyor.” şeklindeki ifadeleri de bu durumlara açıklık getirmektedir. Bunların yanı sıra, T3’e ait *“Montessori yaklaşımında yer alan her bir nokta önemli, zaten bunlar bir bütün olarak süreçte yer alırsa eğitimin kendisi Montessori eğitimi olur. Özgür seçim, kendi kendini kontrol etme, bağımsız çalışma, küçük-büyük yaşla bir arada eğitim, sorumluluk alma gibi unsurlar Montessori eğitimini tarif eden özelliklerdendir. Önemli bir dönem içerisinde sınıftaki küçük-büyük grup çocuklar. Bu dönemin hakkı olan eğitimi almalı.”* şeklindeki ifadelerde ise Montessori yaklaşımının bağımsızlık, seçim hakkı, sorumluluk alma ve karar verme/öz kontrol sağlama olanağını içermesi ile birlikte, karma yaş için eğitim sunması da güçlü yanları kapsamında açıklanmıştır. Bu kapsamda Türkiye örneğindeki gruptan elde edilen bulgulardan farklı bir şekilde, Amerika örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin hepsinin Montessori yaklaşımının çocuğun sorumluluk almasına, bağımsız olmasına ve kendi çalışmasını kendisinin seçmesine yönelik olduğu konusunda hemfikir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir taraftan da sadece Amerika örneğindeki okul öncesi öğretmenleri tarafından belirtilen görüşlerde, Montessori yaklaşımının karar verme/öz kontrol ile yürütülen ve çocuğun sürekli bir çalışmayla meşgul olduğu (f=2) bir yaklaşım olduğunun açıklandığı görülmüştür. Yine sadece Amerika örneğindeki birer öğretmenin ifadelerinde Montessori yaklaşımında çocuğun gerçek materyallerle çalışılmasını (T2) ve karma yaş için (küçük-büyük yaş grubu birlikte) verilen bir eğitim olmasını (T3) yaklaşımın güçlü yanlarından biri olarak vurguladığı saptanmıştır. Bu yöndeki durumları T2’nin *“Montessori yaklaşımında çocukların gerçek materyallerle iş yapmaları sağlanıyor. Yaşamın kendisi içerisinde yer alıyor çocuk bu şekilde, aslında gerçek yaşamdan ayrıştırılmıyor.”* gibi ifadeleri ile T3’ün küçük-büyük yaşla bir arada eğitimin Montessori eğitim olduğuna yönelik açıklamaları ortaya koymaktadır.

Çalışmada tespit edilen farklı bir bulgu olarak, Amerika (T2) ve Türkiye (Ö2 ve Ö5) örneğinden birkaç öğretmenin Montessori yaklaşımının çocuğu aktif (aynı zamanda yetişkini pasif) tutmasının ve çocuğun kendini önemli görmesinin (ürünü değil) (T2 ile Ö2) önemli olduğunu açıklarken, Türkiye örneğindeki bir öğretmenin (Ö3) de Montessori yaklaşımının çocuğa bilgiyi hissettirerek vermesi ile ilgili yanına dikkat çektiği görülmüştür. Ö2’ye ait *“Montessori yaklaşımında çocuk aktif, yetişkin pasiftir. Süreçte ortaya çıkan önemli şey de ürün değil, çocuğun kendisidir; bu da Montessori eğitimi açısından ayırt edici en önemli durumdur.”* şeklindeki ifadeler bu noktadaki bir duruma örnek teşkil etmektedir. Bu kapsamda Ö3’ün *“Montessori yaklaşımında hazırlanmış çevre vardır ve çocuğa verilecek bilginin hissettirilmesi önemlidir. Bunlar en önemli unsurdur aslında.”* şeklinde dile getirdiği ifade ile Montessori yaklaşımının “hazırlanmış çevre” özelliği eşliğinde bir kez açıklanan bulgu olarak “bilgiyi hissettirerek verme” özelliğinde olduğunu da belirttiği görülmüştür.

Çalışmada bu kapsamda ortaya konan bulgular özetle değerlendirildiğinde; Amerika örneğindeki çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerin hepsinin hemfikir bir şekilde Montessori yaklaşımının güçlü yanları kapsamında hazırlanmış ve özgür bir çevre sunma, çocuğa bağımsız çalışma, özgür seçim yapma ve sorumluluklarını yerine getirme fırsatı veren bir yaklaşım olduğunu öne çıkarırken,

Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin hemfikir olduğu bir görüşe ulaşılmadığı ve kendi aralarında en fazla (f=4) Montessori yaklaşımında hazırlanmış ve özgür bir çevrenin sunulduğu vurgu yaptıkları ortaya çıkmaktadır.

Çalışma Grubundaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Montessori Yaklaşımının Zorlayıcı Yanları Nelerdir?” Sorusuna Yönelik Yanıtlarından Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubunda yer alan Amerika örneğindeki ve Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının zorlayıcı yanlarına ilişkin görüşlerinde belirgin bir şekilde farklı durumların yer aldığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu yöndeki bulgular Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3: Çalışma Grubunda Yer Alan Amerika ve Türkiye Örneğindeki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Montessori Yaklaşımının Zorlayıcı Yanlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımları

Temalar	Katılımcılar	f
Her bir çocuğa sürekli geri bildirim verme süreci	T1, T2, T3, Ö5	4
Sınıfta tek bir öğretmenin çalışıyor olması	Ö1, Ö3	3
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	Ö1, Ö3	3
Çocuklara kuralların ve bağımsız hareket etme alışkanlığının kazandırılma süreci	T1	1
Çocuklara sorumluluklarını yerine getirmeyi (öz denetimi) öğretme süreci	T3	1
Zamanın yetersiz olması	Ö1	1
Korumacı ebeveynlerin devrede olması	Ö2	1
Çocuklarda öz güven yetersizliğinin olması	Ö4	1
Yaklaşım ile ilgili kaynağa ulaşabilme	Ö5	1
Sakin/müdahalesiz kalma ve ödül-cezadan kaçınma	Ö5	1
Aile desteğinin sağlanması	Ö6	1

*T; Amerika örneğindeki ve Ö; Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerini ifade etmektedir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi, çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının zorlayıcı yanlarına ilişkin görüşleri en fazla (f=4) yaklaşımın her bir çocuk için sürekli geri bildirim verme süreci içermesi üzerinde odaklanmıştır. Bu kapsamda T1’in “Eğer Montessori sınıfına daha önceki yıldan devam eden çocuklar aynı ise onlar alışkın oldukları için zorluk yaşamıyor. Hatta başka okuldan gelse bile, yine Montessori sınıfından gelirse de daha çabuk sistemi kapabiliyorlar. Eğer daha öncesinde hiç böyle bir sınıfta bulunmamış çocuk varsa ilk başta hareket etmek için bizden direktif bekleyebiliyor. Ama o da akranlarından gözlemleyerek de öğrenebiliyor. Onun dışında bizlerin de ‘çalışmaya nereden başlamak istediğini düşünebilirsin’, ‘çalışmak istediğin yere karar verip, oradan başlayabilirsin’ gibi yönergelerle aslında özgür olduklarını vurgulaması gerekiyor.” gibi ifadeleri yaklaşımın her bir çocuk için ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Buna ek olarak T2’nin “Montessori yaklaşımında sen şurada çalış, sen de burada çalış şeklinde yönlendirme yoktur. Ancak burası devlet okulu olduğu için bizim müfredat gereği onlara matematik, okuma-yazma, harfler gibi bazı şeyleri öğretmemiz bekleniyor. Eğer bir çocuk kendiliğinden orada çalışmazsa bizim de o çocuğa dönüt vermemiz mümkün olmuyor, bu yüzden dönüşümlü olarak uğrayacakları merkezler oluşturarak her çocuğun yaptığı çalışmayı kontrol etmeye çalışıyoruz. Sürekli olarak her çocuğun bir işle meşgul olup olmadığını gözlemlemek, tıkanıp noktada ona yardımcı olmak ve en son çalışması bittiğinde kontrol etmek bu yaklaşımda çok önemli.

Bunu büyük bir özenle yapmaya çalışıyoruz, o yüzden de biz öğretmenler çok yorulmuş oluyor. Günün sonunda da sonraki günler için düzenleme yapma, etkinlikleri planlama gibi şeylerle meşgul oluyoruz, çoğu zaman akşamlarım da dolu geçiyor. Sürekli koşturmaca gerektiren bir yaklaşım yani.” şeklindeki ifadeleri yaklaşımın geri bildirimle yürütülürken öğretmenler için de birtakım zorlukları beraberinde getirdiğini açıklamaktadır. Bu kapsamda Amerika örneğindeki öğretmenlerin hepsinin görüşlerinde, Montessori yaklaşımının her bir çocuğun farklı merkezlerde ve çalışır bir halde olmalarını sağlamanın gerekliliği ile ilgili durumların zorlayıcı olduğuna vurgu yaptığı görülmüştür. Bu durumlara ilişkin Türkiye örneğindeki öğretmenlerden bir görüş olarak da sadece Ö5’in *“Her bir çocuğa tek tek materyal sunmak ve her çocuğun gelişimini tek tek takip etmek çok zorladı beni...”* şeklindeki ifadesine ulaşılmıştır.

Çalışmada Amerika örneğindeki gruptan elde edilen bulgulardan farklı bir şekilde, Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımın kendine özgü unsurlarından daha ziyade yaklaşımın uygulandığı ortama ilişkin koşulları zorlayıcı bulduğu yönünde bir görüş beyan ettiği görülmüştür. Bu noktada iki öğretmenin (Ö1 ve Ö3) Montessori eğitim sınıflarında tek öğretmen olarak görev yapıyor olmasını ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasını bir sorun olarak gündeme getirdiği görülürken, diğer bir öğretmenin (Ö2) de korumacı ebeveynlerin varlığıyla sürecin zorlaştığı yönünde bir görüşü dile getirdiği belirlenmiştir. Ö1’in *“Montessori yaklaşımını uyguladığımız sınıflar için sınıf mevcudu kalabalık. Karma yaş grubu ile tek öğretmen olarak etkinlikleri uyguluyorum. Bireysel araç sunumlarında ve çocuk gözlemlerinde bazen zamanın yetersiz olmasından kaynaklı olarak da sıkıntılar yaşıyorum.”* ve Ö3’in *“Montessori yaklaşımında bizi zorlayan birkaç etmen var aslında. Sınıf mevcudunun kalabalık olması ve yine sınıfta tek öğretmen olmak zorlayıcı etmenlerin başında gelir.”* şeklinde yer alan ifadeleri Türkiye örneğinde yaklaşımın hangi açılardan zorlayıcı bulunduğunu açıklar niteliktedir. Buna ek olarak, Ö2’nin *“Montesorri sınıfında gündelik hayata dair çalışmalar çocukların tabiatına daha uygun. Böyle olduğu için de sistem açısından zorluk yaşamıyoruz aslında. Ancak bu alternatif yaklaşımı uygulama sürecinde korumacı ebeveynler devrede olduğunda süreci zorlaştırabiliyorlar.”* şeklindeki ifadesi de yaklaşımın Türkiye örneğinde zorlayıcı olarak değerlendirilmesine yol açan bir durumu dile getirmektedir.

Çalışma grubunda yer alan Amerika örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinden biri (T1) için Montessori yaklaşımında kuralların ve bağımsız hareket etme alışkanlığının kazandırılma süreci zorlayıcı görülürken, bir diğeri (T3) için çocuklara sorumluluklarını yerine getirmeyi (öz denetimi) öğretme sürecinin zor bir durum olduğu belirtilmiştir. Bu durumlar T1 tarafından *“Şu an okul açılalı bir hayli zaman geçtiği için (mart ayında) çok fazla zorlayan şey yok diyebilirim ama özellikle sene başındaki ilk zamanlar kuralların kazandırılması, bağımsız hareket etme alışkanlığının verilmesi gibi durumlar biraz zorlayabiliyor...”* şeklinde dile getirilmiştir. T3’ün *“Dönem başında kuralları oturtmak önemli... İlk üç hafta özellikle üzerinde çok duruyorum. Tekrarlarla ve farklı örneklerle sorumluluk sahibi olmalarına yönelik yaşantı içerisinde yer almaları gerekiyor. Sürekli konuşarak, hatırlatarak değil de öz denetimle kendilerinin hamlelerini yapması için sürekli gözlem halindeyim. Her daim kim nerede, neyle çalışıyor, kim halısında, kim hep aynı çalışmada bunu gözlemliyorum. Kendi istekleri ile farklı merkezlerde zaman geçirmelerine fırsat vermeye çalışıyorum.”* şeklindeki ifadeleri de sürekli geri bildirim verme sürecinin zorluğu yanında, bu sürecin öz denetimle yürütülmesinin zorlayıcı olduğunu belirtmektedir.

Çalışmada elde edilen bulgular arasında ayrıca Türkiye örneğindeki bir okul öncesi öğretmenin (Ö4) çocuklarda özgüven yetersizliğinin olması, başka bir okul öncesi öğretmenin (Ö5) yaklaşımla ilgili kaynağa ulaşabilme ile sakin/müdahalesiz davranma ve ödül-cezadan kaçınma konusunda ve diğer bir okul öncesi öğretmenin (Ö6) de aile desteğinin sağlanması noktasında zorluk yaşadığını dile getirdiği saptanmıştır. Bu durumları ortaya koyan ifadelerle bakıldığında; Ö4'ün “*Öğretmen olarak beni en çok zorlayan şey geleneksel yaklaşımla belirli bir yaşa kadar gelen çocukların okula başlaması ile birlikte kendine güvenmemesi, bir şeyleri tek başına yapabileceğine inanması. Kısacası çocukların öz güveninin olmaması. Bazı çocuklarda bunu aşabilmek ayları alabiliyor maalesef ki, bu durumda aileyi de eğitmek gerekiyor.*” ve Ö5'in “*En çok zorlandığım şey Montessori ile ilgili Türkçe kaynağa ulaşmak oldu. Çünkü bizim ülkede uygulanan bir yöntem değil doğrudan ve materyallerin bir sunuş şekli, kendi içinde bir hiyerarşisi var. Geleneksel yöntemde öğretmen aktifti ve sürekli bir hareketlilik olurdu sınıflarda, haliyle çocuklara yüksek sesle konuşuyorduk veya ödül-ceza vererek davranış kazandırmaya çalışıyorduk. Bu yöntemde sakin kalmak, müdahale etmemek ya da ödül-ceza vermeden şiddet eğilimli bir çocuğa bunu öğretmek beni zorladı.*” şeklinde ifadelerle duruma açıklık getirdiği saptanmıştır. Yine Ö6'nın “*Montessori metodunda okulda çocuğa verilen sorumlulukların aile içinde devamı gerekir. Bu durumların uygulanmasında zorluklar yaşadım.*” şeklindeki cümleleri de yaklaşımın zorlayıcı görülmesine neden olan unsurları ortaya koyar niteliktedir. Çalışma kapsamındaki bu bulgular, çalışmadaki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının zorlayıcı yanlarına ilişkin görüşlerinin gerek çalışma grubunda temsil edilen ülke örneğine göre gerekse de farklı perspektifte olunmasına bağlı olarak çeşitlendiğini ifade etmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışma amacı doğrultusunda Amerika ve Türkiye örneğindeki bir grup okul öncesi öğretmenin Montessori yaklaşımına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, Montessori yaklaşımının kendine özgü birtakım özelliklere sahip bir yaklaşım olduğu yönünde görüşlerin öne çıktığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri Montessori yaklaşımının çocukların farklı noktalarda gelişim kaydedebilmesi için etkili bir yöntem olduğunu ortaya koyarken, yaklaşımın uygulanması daha zor ve aynı zamanda uygulanması/öğrenme süreci daha keyifli bir yaklaşım olduğunu ifade eden görüşlerin de olduğu belirlenmiştir. Bu durumlar, Montessori yaklaşımının geleneksel yaklaşıma göre gelişim ve öğrenme üzerinde daha avantajlı olduğunu açıklar niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bu yöndeki görüşleri de bu kapsamda yürütülen birçok araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Yiğit (2008) tarafından dört-beş yaş grubu çocuklar üzerinde yürütülen bir çalışmada, geleneksel eğitim alan çocukların Montessori eğitimi alan çocuklara kıyasla sorulara cevap verirken daha tereddütlü davrandığı, dikkatlerinin çabuk dağıldığı, kendinden emin olmadığı ve matematik işlemlerinde şekilleri sayarken hatalı sayımlar yaptığı belirlenmiştir. Lilliard ve Else Quest'in (2006) çalışması Montessori eğitiminin geleneksel eğitime göre çocukların adil davranışlar sergilemesi ve akranlarıyla olumlu duygularla oyun oynaması üzerinde daha etkili olduğunu göstermiştir.

Okul öncesi dönemde iki dilliliğin edinimi üzerine Rodriguez, Irby, Brown, Lara-Alecio ve Galloway (2003) tarafından yürütülen çalışmada da Montessori eğitiminin geleneksel eğitimden daha etkili olduğu vurgulanmıştır. Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların geleneksel eğitim uygulamaları bünyesinde eğitim alan çocuklardan iletişim becerilerinde daha iyi ve davranış problemlerinde daha düşük düzeyde olduğu yönünde tespitler de vardır (Keçecioglu, 2015). Amerika’da yürütülen bir çalışmada (Lillard, 2012) geleneksel eğitim programı ile kısmi zamanlı Montessori eğitimine entegre programlar ve Montessori eğitim programları sosyal ve akademik gelişim üzerindeki etkisi açısından değerlendirildiğinde de Montessori eğitime katılan çocukların okuma ve matematik becerileri ile sosyal ve dil gelişiminde daha iyi durumda olduğu belirlenmiştir. Yine Montessori eğitimi alan çocukların geleneksel eğitim alan çocuklara göre, sırasını bekleme, sorumluluk alma ve başladığı işi bitirme gibi davranışları daha sık sergilediği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Kuşçu, Bozdaş ve Yıldırım Doğru, 2014). Benzer bir şekilde Hobbs (2008) Montessori eğitiminin çocukların okuma ve matematik becerileri üzerindeki önemine dikkat çekmiştir. Dört-beş yaş çocuklarına geometrik şekil kavramı kazandırmada Montessori eğitiminin etkili olduğu (Öngören ve Turcan, 2009) yönünde bir tespitte de ulaşılmıştır. Stewart, Rule ve Giordano’nun (2007) çalışmasında ise Montessori yöntemindeki günlük yaşam becerilerine ilişkin materyallerin motor becerilerinin gelişimini sağlayarak, dikkat becerilerine katkı sağladığı vurgulanmıştır. İlgili literatür çalışmalarında, Montessori yaklaşımının olumlu birçok özelliğinin olduğu üzerinde durulurken, çalışma grubundaki öğretmenlerin Montessori yaklaşımının geleneksel yaklaşımdan farkına ilişkin ileri sürdüğü ifadeler de bu yöndeki farklılıkların gerekçelerini açıklar niteliktedir.

Çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının farklı yanlarına ilişkin görüşlerinde daha çok öğretmenin rehber olduğu ve beraberinde bireysel eğitimin uygulandığı ve çocuk merkezli olan bir yaklaşım olduğunu belirttiği görülmüştür. Montessori yaklaşımına ilişkin özellikler arasında daha çok bu özelliklerin öne çıkarılmış olması, bu durumların öğretmenleri ilgilendiren başlıca özelliklerden biri olması ile ilişkili olabilir. Öğretmenin rehber olduğu ve bireysel eğitimin uygulandığı bir yaklaşım olmasına ilişkin durumlara dikkat çeken Amerika ve Türkiye örneğinden öğretmenlerin görüşlerine rastlanması da her iki gruptan oluşan öğretmenler tarafından süreçte yaklaşımın bu yöndeki özelliklerinin işletildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada tespit edilen bu yöndeki durumlara karşın, öğretmenin rehber olduğu bir yaklaşım olduğu konusunda sadece Amerika örneğindeki öğretmenlerin tamamının hemfikir olması, yaklaşıma özgü olan bu özelliğin belirgin bir şekilde bu grupta uygulamaya geçirilmiş olabileceğini düşündürmektedir. Türkiye örneğinde yürütülen bir çalışma kapsamında Gülkanat’ın (2015), öğretmenlerin Montessori yaklaşımının olumlu etkilerinin olduğu yönünde görüşlere sahip olmasına karşın, geleneksel yöntemden farklı bir eğitim metodu ile eğitim vermek istemediği yönündeki bir tespitinden hareketle, Türkiye örneğindeki bir kısım öğretmenlerin Montessori yaklaşımının uygulandığı sınıflarda bireysel eğitimi öne çıkaran uygulamalarının daha sınırlı olmuş olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum Montessori yönteminin içselleştirilmemiş olmasından kaynaklı olarak, öne çıkabilecek bir sorun olabilmektedir.

Çalışmada sadece Amerika örneğindeki öğretmenlere ait olarak elde edilen bir sonuç olarak, bu gruptaki öğretmenlerin tamamının Montessori yaklaşımının bağımsız çalışma ile yürütülen, sürekli öğrenme içeren ve aktif öğrenme temelli bir yaklaşım olduğu yönünde görüşlerde bulunduğu görülmüştür. Neticede bu özelliklerin Montessori yaklaşımının temel dayanağını açıklayan türden özellikler olmasına karşın, Türkiye grubundaki okul öncesi öğretmenleri tarafından vurgulanmaması da yine bu noktada bir sınırlılığın ifadesi olarak değerlendirilebilir. Her iki ülke örneğindeki öğretmenlerin görüşleri arasındaki farklılıkların temelinde, Amerika ve Türkiye örneğinde Montessori'ye ilişkin verilen eğitimlerin içeriğinde ve süresinde farklılıkların olması (Atlı, Korkmaz, Taştepe ve Koksall Akyol, 2016) rol oynayabilir. Montessori okullarında çocuklar için uygun ve yeterli hareket alanlarının oluşturulması ve seçim özgürlüğünün tanınması yanında, çocukların bireysel ve grup çalışmalarına imkân veren sınıf ve koridor düzenlemelerinin olması (Özdağ, 2014) da eğitim sürecinin bu yönde yürütülmesinin gerekliliğinden gelmektedir. Bu yöndeki sonuçlardan farklı bir şekilde, Türkiye örneğindeki öğretmenlerin de Montessori yaklaşımının çocuk merkezli (öğretmen merkezli olmayan) bir yaklaşım olduğu konusunda hemfikir olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Montessori yaklaşımına dayalı olarak eğitim veren öğretmenlerin bunu yerine getirmek üzere bir eğitimden geçmesi ve Montessori eğitimini benimsemesi itibariyle de çocuk merkezli bir anlayışı benimsemiş olmaları ile ilişkili olabilir. Dolayısıyla, Montessori yaklaşımının çocuk merkezli oluşunun geleneksel yaklaşımdan ayrılan bir yanı olduğu konusunda görüş birliğinde olmuşlardır. Amerika örneğindeki öğretmenler tarafından bu yönde bir görüş ileri sürülmemiş olması ise bu kapsamda görev yaptıkları bölgede yürütülmekte olan diğer eğitim süreçlerinin de çocuk merkezli olabileceğini düşündürmektedir. Buna göre, Montessori yaklaşımının çocuk merkezli olma özelliği, başka eğitim uygulamalarının da içerisinde yer alan özelliklerden biri olarak değerlendirilmiş olabilir. Türkiye'de okul öncesi eğitim hizmetleri kapsamında temel alınan Milli Eğitim Bakanlığı (2013) okul öncesi eğitim programının da çocuk merkezli bir program olduğu belirtilmektedir. Buna karşın, çalışmadaki Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinde Montessori yaklaşımının geleneksel bir biçimde öğretmen merkezli olarak yürütülmeyen bir eğitim yaklaşımı olmasının farklılık içeren bir durum olduğuna ilişkin görüşlerin hâkim olması, öğretmenlerin genel olarak bu noktadaki eğilimleri hakkında fikir vericidir.

Çalışmada grubunda yer alan Türkiye örneğindeki öğretmenlerin bir kısmının ayrıca Montessori yaklaşımının keşfederek öğrenmeye dayalı, hazırlanmış çevre içeren, karma yaş grubuna yönelik ve ödül-ceza içermeyen bir yaklaşım olduğunu vurguladığı saptanmıştır.

Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmının bu yöndeki özellikleri öne çıkarmış olması, Montessori yaklaşımını uygularken bu husustaki durumları yerine getirdiklerinin de bir ifadesi olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, hem Amerika örneğindeki hem de Türkiye örneğindeki bir grup okul öncesi öğretmenin Montessori yaklaşımının özel (kendine özgü) materyalleri/sınıf düzeni olan, özgür seçime dayanan, günlük yaşam becerilerine odaklanan, sakin ve sessiz bir ortam kuran bir yaklaşım olduğu yönünde görüşlerine ulaşılmıştır. Montessori eğitiminde, çocuğa bilginin dayatılmadan, tabiatında var olan öğrenme isteğini harekete geçirecek bir şekilde verilmesi söz konusu iken, bu özelliği de çocukların gelişimlerine katkı sağlayan bir durum olmaktadır (Aral, Yıldız Bıçakçı, Yurteri Tiryaki, Çetin Sultanoglu ve Şahin, 2015).

Yine Montessori yaklaşımında karma yaşı içeren bir sınıf ortamı yer alırken, bu sayede çocukların gözlem yapma ve model alma yoluyla birbirlerinden birçok değeri öğrenmesi desteklenmektedir. Sadece Türkiye örneğindeki birkaç öğretmen tarafından belirtilen bu özellik de çocukların sınıf kurallarına uyma, çevresindeki kişilere saygı duyma, akranlarla uyumlu ilişkiler kurma ve yardım ihtiyacı olana yardım etme gibi becerileri öğrenmesi noktasında göz ardı edilmeyecek türden bir özelliktir (Bayram, 2014). Aslında Montessori eğitiminde öğretmenlerin kendilerini de bu sistemde özgür hissetmesi söz konusudur. Bunun nedeni olarak, çocuğun dışa bağımlılığının olmaması ve bireyselliğinin ön planda olması yanında, çocuğun bireysel hızına göre öğrenmeye devam etmesi ve beraberinde öğretmen üzerinde müfredatı yetiştirme yönünde bir baskının yer almaması gösterilmektedir. Bu sayede, okul öncesi öğretmenlerinin Montessori eğitimi aldıktan ve Montessori okulunda görev yapmaya başladıktan sonra kendilerini öğreten bir yetişkin olarak değil, çocuklarla birlikte öğrenen bir birey olarak görmeye başlaması olasıdır (Gülkanat, 2015). Bu durumun paralelinde, okul öncesi öğretmenlerinin öğrendiklerini günlük hayata uyarlama yapma eğilimlerinin artacağı bir gerçektir.

Çalışmanın birinci alt amacına yönelik bir yanıt olarak, çalışmada hem Türkiye örneğindeki hem de Amerika örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının geleneksel yaklaşımdan farkına ilişkin belirli özellikleri öne çıkaracak türden bir bakış açısında oldukları görülmekle birlikte, genel düzeyde bir bilgi sahibi oldukları da söylenebilir. Bu noktada geleneksel yaklaşıma karşıt bir şekilde ileri sürülen birçok özelliğin, Montessori yaklaşımına açıklık getiren durumlar olduğu ortaya çıkmıştır. Montessori yaklaşımının uygulandığı sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri tarafından Montessori yaklaşımının geleneksel yaklaşımdan genel itibariyle farkının biliniyor olması da yaklaşımdan beklenen etkinin ortaya çıkması noktasında önemlidir. Neticede Montessori sınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerin edindikleri bilgi ve deneyimler sayesinde belirli noktalarda paralel bakış açılarına sahip olması da beklenen bir durumdur. Tablo 1’de yer alan tespitler özetle değerlendirildiğinde, hem Amerika örneğindeki hem de Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımında öğretmen merkezli bir sınıf düzeninin ve eğitim sürecinin hakim olması itibariyle geleneksel yaklaşımdan birçok noktada ayrıştığı görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Çalışma kapsamında Amerika ve Türkiye örneğindeki gruplarda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının güçlü yanlarına ilişkin ortaya koyduğu görüşler değerlendirildiğinde; her iki grup arasındaki görüşlerde belirgin bir şekilde farklılaşan bir kısım sonuçların olduğu görülmüştür.

Amerika örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımı için çocuğun bağımsız bir şekilde ve kendisinin seçtiği bir çalışma içerisinde çalıştığı, sorumluluk alması gereken bir durum içerisinde yer aldığı, sürekli bir çalışma halinde ve çalışması kontrol ediliyor bir halde olduğu, gerçek materyallerle çalıştığı ve karma yaşla bir arada eğitim aldığı vb. ile ilgili bir yaklaşım olduğu yönünde açıklamalarda bulunduğu görülmüştür. Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin de Montessori yaklaşımının güçlü yanına ilişkin çok daha sınırlı oranda bir görüş ortaya koyduğu görülmekle birlikte, çocuğun aktif olduğu ve çocuğa bilginin hissettirilerek verildiği bir yaklaşım olduğu ile ilgili açıklamalarda bulunduğu saptanmıştır.

Montessori yaklaşımında hazırlanmış ve özgür bir çevrenin ve rehber konumunda öğretmenin yer aldığı konusunda Amerika ve Türkiye örneğindeki bir kısım öğretmenin ortak bir görüş beyan ettiğine de rastlanmıştır. Bu sonuç, Montessori yaklaşımının bu özelliklerinin belirgin bir şekilde kabul gören durumlar olduğunun bir göstergesi olabilir. Amerika ve Türkiye örneğindeki öğretmenlerin Montessori yaklaşımına ilişkin yaptıkları açıklamalarda farklılıklara ulaşılmış olması ise yaklaşıma özgü olarak ülke bazında uygulamalarda öne çıkan durumları ortaya koymuş olabilir. Buna göre de Amerika örneğindeki öğretmenlerin Montessori yaklaşımını daha sistemli bir yaklaşım olarak ele aldığı ve yaklaşımın yürütülme süreci üzerinde belirgin bir şekilde daha fazla durduğu yönünde bir görüş ortaya çıkmaktadır. Türkiye örneğinde Leygara'nın (2020) yürüttüğü bir çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmının Montessori yaklaşımını uygulamada okula karşı güven sorunu yaşadığının ve değişime direnç gösterdiğinin saptanması, bu yöndeki görüşleri destekleyen bir sonuçtur.

Türkiye örneğindeki bir grup Montessori sınıfı üzerinde Korkmaz'ın (2005) yürüttüğü bir çalışmada, öğretmenlerin Montessori yönteminden kendilerine uygun olan bir kısım unsurları alarak uyguladığı görülmüştür. Dolayısıyla uygulanan yöntemin Montessori yöntemi olması için hazırlanmış çevrede uygulanan bir yöntem olması yanında, baştan başa belirli ilke ve stratejileri de içeren bir yöntem olması gerektiği yönünde bir durum da gündeme gelmektedir. Buna dayalı olarak, Türkiye örneğindeki sınıflarda Montessori uygulamalarının geleneksel okul öncesi eğitim sürecinin içerisine serpiştirilmesi ve/veya okulların benimsedikleri eğitim politikaları bağlamında inisiyatif alınarak kullanılması ile yerine getirilmesinin, yaklaşımın doğasını değiştirmek anlamına geldiği de bilinmelidir. Rathunde'nin (2001) geleneksel eğitime katılan çocuklar ile Montessori eğitimi alan çocukları karşılaştırdığında, Montessori yaklaşımıyla eğitim alan çocukların eğlenerek, keyif alarak, ilgiyle ve heyecanla işleriyle uğraştıklarını ve geleneksel eğitime katılan çocuklardan daha fazla akademik çalışma yaptıklarını ortaya koyması da Montessori yaklaşımında öne çıkan unsurların çok yönlü olduğunu vurgular niteliktedir. Gülkanat'ın (2015) üzerinde durduğu gibi Montessori yaklaşımında çocuğun bağımsızlığının ve bireyselliğinin ön planda tutulması ile öğrenme sürecinin çocuğun öğrenme hızına uygunluğu esas alınırken, öğretmenlerin de kendilerini özgür hissetmesi sağlanmış olmaktadır. Bunun nedeni olarak, Montessori yaklaşımında çocuğun dışa bağımlılığının olmaması ve bireyselliğinin ön planda olması yanında, çocuğun bireysel hızına göre öğrenmeye devam etmesi ve dahası öğretmen üzerinde müfredatı yetiştirme yönünde bir baskının yer almaması gösterilmektedir. Yürütülen bu çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin hemfikir olduğu görüşlerde Montessori yaklaşımının öğretmenleri aktif kılan bir yaklaşım olduğu yönünde bir görüşün yer almaması da düşündürücüdür.

Çalışma kapsamında yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının zorlayıcı yanlarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; Amerika ve Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenleri tarafından ileri sürülen farklı durumlar dikkat çekici olmuştur. Amerika örneğindeki bir grup okul öncesi öğretmenin Montessori yaklaşımının uygulandığı sınıflardaki çocuklara kuralları ve bağımsız hareket etme alışkanlıklarını edindirme sürecinde (okulun açıldığı dönemde), her bir çocuğun sürekli gözlemlenmesi ve çalışmalara geri dönüt verilmesi noktasında, çocuklara kendi başına sorumluluklarını yerine getirme (öz denetim) alışkanlıklarını edinme sürecinde vb. zorlandığını dile getirdiği görülmüştür.

Türkiye örneğindeki birkaç okul öncesi öğretmeninin de Montessori yaklaşımına yönelik uygulamalar için sınıf mevcudunun kalabalık olması ile sınıfta tek bir öğretmenin çalışıyor olması ve beraberinde bireysel çalışmaların kontrolü için zamanın yetersiz olması, diğer bir taraftan da koruyucu ebeveynlerin devrede olması, çocuklarda özgüven yetersizliğinin olması, yaklaşımla ilgili kaynağa ulaşamaması, sakin/müdahalesiz davranma, ödül-cezadan kaçınma ve aile desteğinin sağlanması gibi durumları zorlayıcı bulduğu saptanmıştır. Montessori yaklaşımının zorlayıcı yanları kapsamında çalışma grubundaki öğretmenlerden özellikle Amerika örneğindeki öğretmenlerin yaklaşımın bol tekrar, hata kontrolü ve öğretmen rehberliği içermesi ile ilgili özelliklerini ortaya koyduğu görülmüştür. Amerika örneğindeki grupta yer alan öğretmenlerin çocukların çalıştığı merkezi ve meşgul olduğu işi takip etmesiyle birlikte, bu süreçte öğretmenin teşvik edici ve rehber olması ile ilgili durumları açıklaması, daha çok öğrenme süreci ile ilgili durumlara odaklandığının bir ifadesi niteliğindedir. Buna karşın, Türkiye örneğindeki grupta yer alan öğretmenlerin bilhassa sınıf düzeni, ortam koşul ve olanakları, aile desteği ile ilgili durumlardan bahsetmiş olması da bu durumların öğretmenler üzerinde olumsuz birer uyarıcı olarak var olduğunun göstergesi olabilir. Buna göre, eğitim kurumlarında Montessori yaklaşımının uygulama stratejilerinin bilinmesi yanında, bu stratejilerin yerine getirilebileceği koşul ve olanakların da sağlanmış olması önemlidir. Türkiye örneğinde yürütülen birçok çalışmada (Örneğin; Aksoy, 2009; Ağgül Yalçın ve Yalçın, 2018; Arslan Karaküçük, 2008; Can ve Kılıç, 2019; Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Çetken ve Sevimli Çelik, 2018; Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2015; Erkan, Uludağ ve Dereli, 2016; Kubanç, 2014; Uçar Kaplan, 2015) okul öncesi eğitimde ebeveyn desteğinin yeterli olmadığı ve eğitim ortamlarında materyal eksikliklerinin ve kalite açısından yetersizliklerin olduğu üzerinde durulmuştur.

Türkiye’de Batman ili örnekleminde yapılan Açıkgöz’ün (2018) çalışmasında, okul öncesi eğitimde Montessori eğitim yaklaşımı için materyal eksikliğinin olduğu ve sınıf mevcudunun fazla olduğu yönünde öğretmen görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Yakın bir zamanda Özgen’in (2019) yürüttüğü çalışma sonucu da Montessori yaklaşımını benimseyen okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, ebeveynlerin bir kısmının öğretmenin yerine söz sahibi olduğunu ve eğitim sürecinde fazla müdahaleci davrandığını göstermiştir. Türkiye örneğinde yürütülen bir başka çalışma kapsamında (Özerem ve Kavas, 2013) okul öncesi öğretmenlerine göre Montessori yaklaşımıyla ilgili uygulamalara ebeveynlerin katılım düzeyinin sınırlı olduğunun belirlenmesi ise yaklaşım üzerinde ebeveynlerin de rol sahibi olduğunu vurgulayan bir durumdur. Okul öncesi eğitimdeki mevcut koşul ve olanakların yaklaşımların uygulanmasına ilişkin yönelimler ve stratejiler üzerinde bir etkiye sahip olması olası görünmekte iken, bu yöndeki sonuçlar da çalışmanın Türkiye örneğindeki sonuçlarının bir kısmının nedeni olarak süreçte rol oynamış olabilir. Bununla birlikte, bu durumların yaratacağı olumsuz etkilerin üstesinden gelinmesi için de her bir okul öncesi öğretmenin yaklaşımına ilişkin gerekli bilgi, beceri ve özenle girişimde bulunması şarttır.

Amerika ve Türkiye örneğindeki bir grup öğretmen üzerinde yürütülen bu çalışmada, Türkiye örneğindeki gruptan elde edilen sonuçlardan farklı bir şekilde Amerika örneğindeki öğretmenler tarafından ebeveyn katılımı, sınıf mevcudu veya çalışma koşulları ile ilgili dile getirilmiş herhangi bir zorlayıcı etmenin olmaması da dikkat çekicidir.

Bu kapsamda Türkiye örneğinde yürütülen eğitim süreçleri için 2014 yılında yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı (2014) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin sınıflardaki çocuk sayısı ile ilgili “*Tek ana sınıfı ve uygulama sınıfında sınıf kapasitesi dikkate alınarak çocuk sayısı 25'e kadar çıkarılabilir.*” şeklindeki maddesinde 2015 yılında bir değişikliğe gidilerek “*Talep olması ve okulun imkanlarının yeterli olması halinde çocuk sayısı artırılabilir.*” şeklinde bir kararın yer almaya başlaması da halihazırdaki uygulamalar için bir sorun olarak değerlendirilebilir. Bu yönde ortaya çıkan durumlar, okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımına ilişkin görüşlerinin mevcut koşulların etkisinde olduğunu gösterirken, ülkenin eğitim politikalarından ve öğretmenlerin bireysel donanım ve eğilimlerinden de bağımsız olmadığını göstermektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlere, ilgili kurumlara ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Montessori yaklaşımının eğitim ilkeleri ve stratejileri konusunda iller veya ülkeler bazında standartları değişmeyen bir süreçler dâhilinde okul öncesi öğretmenlerinin bilgi sahibi olması konusunda ilgili bakanlıkların ve üniversitelerin işbirliği içerisinde olduğu projeler yürütülebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının kendi bünyesinde verecekleri eğitimler için ortam niteliği, personel sayısı, sınıf kapasitesi, aile eğitim ve katılımı gibi boyutlardaki özelliklerinin çocuk merkezli bir eğitim anlayışıyla gözden geçirilmesi ve Montessori yaklaşımının sınıf ortamında gerektiği gibi uygulanmasına engel olan her bir unsurun olabildiğince ortadan kaldırılması önerilmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin de yenilikçi ve değişime açık bir yapıda kişiler olması da önemli görülmektedir.
- Montessori yaklaşımın felsefesi, uygulama süreçleri, materyal ve çevre özellikleri konusunda kurum personellerinin ve ebeveynlerin de bilgilendirilmesi ve bu sayede Montessori eğitimi vermekte olan öğretmenlerden gerçekçi bir beklenti içerisinde olunması gerekmektedir. Bu hususta, Montessori eğitimciliğine yönelik eğitim süreçlerinin etkili ve verimli bir şekilde organize edilmesi ve bu yönde eğitim alan kişilerin uygulama boyutundaki süreçlerinin de gözlenmesi yoluyla eğitimliklerinin desteklenmesi önerilmektedir.
- İlerleyen dönemlerde yürütülecek çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımına ilişkin görüş ve uygulamaları daha geniş örneklem üzerinde yürütülen çalışmalarla ve gözlem, anekdot kaydı ve odak grup görüşmesi gibi farklı yöntem-tekniğin de birlikte kullanımı ile değerlendirilebilir. Başka çalışmalarda, Montessori yaklaşımına ilişkin daha farklı ülkelerin de yer aldığı karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir ve öğretmenlere ilişkin bazı değişkenlerin (eğitim durumu, mezun olduğu bölüm, mesleki deneyim, Montessori ile ilgili katıldığı eğitim hizmetlerinin süresi ve aldığı eğitimin içeriği gibi) Montessori yaklaşımına ilişkin görüş ve uygulamalar üzerindeki etkisi bütüncül bir şekilde araştırılabilir. Montessori yaklaşımının uygulandığı sınıflarda eğitim alan çocukların öz güven gelişimi ve akran ilişkileri ile ebeveyn tutumları noktasında deneysel eğitim çalışmaları yürütülebilir ve eğitim alan grup üzerinde boylamsal çalışmalar yürütülebilir.

Teşekkür

Sorumlu yazar Dr. Pınar AKSOY 2017-2018 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nde Louisiana State Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde post-doktora araştırmacısı ve misafir öğretim üyesi olarak görev yapmıştır. Çalışmanın Amerika örneğindeki veriler de bu süre içerisinde toplanmıştır. Bu süreçteki finansal desteklerinden dolayı Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na (TÜBİTAK) ve Louisiana State Üniversitesi'ndeki akademik desteklerinden dolayı Prof. Dr. Frank M. GRESHAM'a da içtenlikle teşekkürlerini sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, S. (2018). *Fen eğitiminde okul öncesine yönelik yaklaşımlardan STEM ve Montessori yöntemlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- AĞGÜL YALÇIN, F. ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- AKSOY, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ALDRIDGE, J. ve Goldman, R. L. (2007). *Current issues and trends in education*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- ANSARI, A. ve Winsler, A. (2014). Montessori public school pre-k programs and the school readiness of low-income Black and Latino children. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1066-1079.
- ARAL, N., Yıldız Bıçakçı, M., Yurteri Tiryaki, A., Çetin Sultanoğlu, S., ve Şahin S. (2015). Montessori eğitiminin çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 32-52.
- ARSLAN KARAKÜÇÜK, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekansal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- ATLI, S., Korkmaz, A. M., Tastepe, T. ve Koksal Akyol, A. (2016). Views on Montessori approach by teachers serving at schools applying the Montessori approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 123-138.
- BAYRAM, B. (2014). *Değerler eğitiminde Montessori yöntemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- BERG, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. H. Aydın (Çev. Ed.). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- CAN, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim*, 48(1), 483-519.
- CANBELDEK, M. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.
- CHATTIN MCNICHOLS, J. P. (1981). The effects of Montessori school experience. *Young Children*, 3(5), 49-66.
- CHOU, M. J. (2004). *Socio-moral development of young children in constructivist and Montessori kindergartens in Taiwan: A study on interpersonal understanding of negotiation strategies and shared experiences* (Yayımlanmamış doktora tezi). Auburn University, Alabama.

- CIFFERI, S. (2003). *Where does it all begin: An examination of three alternative prekindergarten educational experiences* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). State University of New York, New York.
- COUCHENOUR, D. ve Chrisman, J. K. (2016). *The SAGE Encyclopedia of contemporary early childhood education* (Cilt 1). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- CRESWELL, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- CRESWELL, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- CULCLASURE, B. T., Daoust, C. J., Cote, S. M. ve Zoll, S. (2019). Designing a logic model to inform Montessori Research. *Journal of Montessori Research*, 5(1), 35-49.
- ÇAKIROĞLU WILBRANDT, E. (2013). *Maria Montessori yöntemiyle çocuk eğitimi sanatı* (3. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- ÇETKEN, H. ve Sevimli Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(2), 318-341.
- DANIŞMAN, Ş. (2012). Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 85-113.
- DENERVAUD, S., Knebel, J. F., Hagmann, P. ve Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *PLoS ONE*, 14(11), 1-13.
- DOHRMANN, K. R., Nishida, T. K., Gartner, A., Lipsky, D. K. ve Grimm, K. J. (2007). High school outcomes for students in a public Montessori program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 205-217.
- ERKAN, S., Uludağ, G. ve Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 221-240.
- FAROOQUE, S. M. (2020). *New trends in teaching and learning*. Chhattisgarh: OrangeBooks Publication.
- FEEZ, S. (2010). *Montessori and early childhood: A guide for students*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.
- GETTMAN, D. (1987). *Basic Montessori: Learning activities for under-fives*. New York: St. Martin's Press.
- GLENN, C. M. (2003). *The longitudinal assessment study (LAS): Eighteen year follow-up, final report*. Franciscan Montessori Earth School, Portland. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478792.pdf>. Erişim Tarihi: 12.02.2020.
- GÜLKANAT, P. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yöntemi ile gerçekleştirilen eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- GÜRAL, M. (2015). Montessori eğitim yaklaşımında çocuğun özgürlüğü. *The Journal of Academic Social Science Studies- International Journal of Social Science*, 37, 447-457.
- HOBBS, A. (2008). *Academic achievement: Montessori and non-Montessori private school settings* (Yayımlanmamış doktora tezi), University of Houston, Houston.
- ISAACS, B. (2012). *Bringing the Montessori approach to your early years practice*. S. Green (Series Ed.), (3. baskı). New York, NY: Routledge.
- ISAACS, B. (2018). *Understanding the Montessori approach: Early years education in practice*. (2. baskı). New York, NY: Routledge.
- IŞIKOĞLU ERDOĞAN, N. ve Canbeldek, M. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi- Journal of Research in Education and Teaching*, 4(1), 186-196.

- KAYILI, G. (2016). Türkiye'deki Montessori yöntemi ile ilgili araştırmalar: 2000-2016 yılları arasındaki araştırma yayınlarının incelenmesi. *Ines International Academic Research Congress*, Antalya, 1345-1353 (3-5 Kasım 2016).
- KAYILI, G. ve Arı, R. (2011). Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2091-2109.
- KAYILI, G., Koçyiğit, S. ve Erbay, F. (2009) Montessori yaklaşımının beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 347-355.
- KEÇECİOĞLU, Ö. (2015). *MEB okul öncesi eğitim programı ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- KOCHHAR, S. K. (2008). *Methods and techniques of teaching*. New Delhi: Sterling Publishers.
- KOÇYİĞİT, S., Kayılı, G. ve Erbay, F. (2010). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(371), 16-21.
- KORKMAZ, H. E. (2005). *Montessori metodu ve Montessori okulları: Türkiye'de Montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- KUBANÇ, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-The Journal of International Social Research*, 7(31), 675-688.
- KUŞÇU, Ö., Bozdaş, Y. ve Yıldırım Doğru, S. S. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307-322.
- LEYGARA, T. (2020). *Geleneksel eğitimden Montessori eğitim modeline geçiş sürecinde okula güven ve değişime direnç üzerine nitel bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- LILLARD, A. S. (2013). Playful learning and Montessori education. *American Journal of Play*, 5(2), 157-187.
- LILLARD, P. P. (1996). *Montessori today: A comprehensive approach to education from birth to adulthood*. New York: Schocken Books Inc.
- LILLARD, P. P. (1997). *Montessori in the classroom: A teacher's account of how children really learn*. New York: Schocken Books Inc.
- LILLARD, A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50(3), 379-401.
- LILLIARD, A. ve Else Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893-1894.
- LOCKHORST, D., Wubbels, T. ve Van Oers, B. (2009). Educational dialogues and the fostering of pupils' independence: The practices of two teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 42(1), 99-121.
- LOPATA, C., Wallace, N. V. ve Finn, K. V. (2005). Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 5-13.
- MARSHALL, C. (2017). Montessori education: A review of the evidence base. *Science of Learning*, 2(11), 1-9.

- MEMDUHOĞLU, H. B., Mazlum, M. M. ve Alav, Ö. (2015). Views of teachers and academicians about alternative education applications in Turkey. *Education and Science*, 40(179), 69-87.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.19942&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=Okul%20%C3%96ncesi>'den alınmıştır. Resmi Gazete Tarihi: 26.07.2014. Resmi Gazete Sayısı: 29072. Erişim Tarihi: 14.03.2010.
- MUTLU, B., Ergişi, A., Bütün Ayhan, A. ve Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 113-128.
- OLDFIELD, L. (2001). *Free to learn: Introducing Steiner Waldorf early childhood education*. Gloucestershire: Hawthorn Press.
- ÖLEKLİ, N. (2017). Montessori yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yaşam becerilerine etkisi üzerine kavramsal bir çalışma. *Social Sciences Studies Journal*, 3(10), 1212-1216.
- ÖNGÖREN, S. ve Turcan, A. İ. (2009). The effectiveness of Montessori education method in the acquisition of concept of geometrical shapes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1163-1166.
- ÖZDAĞ, S. A. (2014). *Montessori metodunun eğitim mekanlarına yansımaları üzerine kavramsal bir analiz* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- ÖZEREM, A. & Kavas, R. (2013). Montessori approach in pre-school education and its effects. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(3), 12-25.
- ÖZGEN, Z. (2019). *Montessori, Reggio Emilia ve MEB okul öncesi eğitim yaklaşımlarında aile katılımına yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- PATTON, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4. baskı). London: Sage Publications, Inc.
- RATHUNDE, K. (2001). Montessori education and optimal experience: A framework for new research. *The NAMTA Journal*, 26(1), 11-43.
- RODRIGUEZ, L., Irby, B. J., Brown, G., Lara-Alecio R., ve Galloway, M. (2003). *An analysis of a public school prekindergarten bilingual Montessori program*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL (21-25 Nisan 2003).
<https://pdfs.semanticscholar.org/a33b/61b3ecf00b92d88bd5d76882ff529375e844.pdf> den alınmıştır. Erişim Tarihi: 09.01.2020.
- RUDGE, L. T. (2008). *Holistic education: An analysis of its pedagogical application* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Ohio State University, Ohio.
- SALI, G., Aksoy, P., Baran, G. ve Köksal Akyol, A. (2012). Türkiye'de okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar üzerine yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi* (ss. 96-102), Adana.
- SCHREGLMANN, S. (2019). Eğitim fakültesinde görevli akademisyenlerin alternatif eğitim/okul hakkındaki görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 16(1), 1218-1247.
- SELDIN, T. ve Epstein, P. (2003). *Montessori way: An education for life*. Florida: Montessori Foundation Press.
- SHANKLAND, R., França, L. R., Genolini, C. M., Guelfi, J. D. ve Ionescu, S. (2009). Preliminary study on the role of alternative educational pathways in promoting the use of problem-focused coping strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 499-512.

- SOLOMON, D. ve Theiss, J. (2013). *Interpersonal communication: Putting theory into practice*. London and New York: Routledge.
- STEWART, R. A., Rule, A. C. ve Giordano, D. A. (2007). The effect of fine motor skill activities on kindergarten student attention. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 103-109.
- TAŞTEPE, T., Başbay, M., Atlı, S. ve Köksal Akyol, A. (2015). Analysis of studies made on Montessori approach in Turkey. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5(4), 65-74.
- TEPELİ, K. ve Yılmaz, E. (2012). Üç farklı programa göre eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 197-207.
- UÇAR KAPLAN, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 29(1), 49-64.
- VANCE, T. L. (2003). *An exploration of the relationship between preschool experience and the acquisition of phonological awareness in kindergarten* (Yayımlanmamış doktora tezi). George Mason University, Virginia.
- WALSH, B. A. ve Petty, K. (2007). Frequency of six early childhood education approaches: A 10-year content analysis of early childhood education journal. *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 301-305.
- WING, L. A. (1989). The influence of preschool teachers' beliefs on young children's conceptions of reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 61-74.
- YİĞİT, T. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında Montessori ve geleneksel öğretim yöntemleri alan çocukların sayı kavramını kazanma davranışlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, S., Akman, B. ve Alabay, E. (2012). Okul öncesi dönem çocuklarına sunulan Montessori ve mandala eğitiminin görsel algılama davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 92103.
- YIN, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- YÜCESAN, Y. ve Özyürek, A. (2017). Montessori eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocukların problem davranışlarının incelenmesi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 215-226.