

Montessori Metodunda Okuma ve Yazma Eğitimi

• Abdullah DURAKOĞLU*

Öz

Montessori sistemi çerçevesinde okuma ve yazma eğitiminin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışma, literatür taramaya dayalı nitel bir araştırmadır. Bu araştırmada Montessori okullarında eğitim gören çocukların okuma ve yazmayı öğrenirken karşılaştıkları süreçler ayrıntılı olarak aşamalı bir biçimde ele alınmıştır. Çalışmanın önemli bir bölümünü eğitim sürecinde kullanılan materyaller oluşturmaktadır. Başka bir deyişle çalışmada ağırlıklı olarak Montessori Metodu'nun en önemli unsurlarına yer verilmiştir. Aynı zamanda bu çalışmayla Montessori Metodu'nun ana hatlarıyla tanıtılması da amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Montessori, Çocuk, Okuma ve Yazma Eğitimi.

Abstract

Reading and Writing Education in Montessorian Method

This study is a qualitative research based on literature review, which aims at evaluating the reading and writing education within the framework of the Montessorian system. In this research study, the process that children encounter while they learn to read and write in Montessorian schools is examined in detail in a progressive manner. Materials used in the educational process constitute a significant part of this study. In other words, this study mainly includes the most important elements of the Montessorian Method. It also intends to outline the Montessorian Method with its main features.

Key Words: Montessori, Child, Reading and Writing Education.

(*) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Felsefe Grubu Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi. Rehber Öğretmeni, Kaman Anadolu Lisesi.

GİRİŞ

Pedagoji alanındaki geleneksel uygulamalara karşı çıkan İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru Maria Montessori (1870- 1952), özgün bir metot ortaya koymuştur. Bu metoda göre yapılan eğitimin en önemli özelliği çocuk merkezli olmasıdır. Montessori okulları, bu amaç doğrultusunda çocukların, yetişkinin yardımı olmadan öğretim araçlarını kullanmalarına ve pratik hayatla ilgili faaliyetlerde bulunmalarına imkân verebilecek tarzda tasarlanmıştır. Bu nedenle Montessori okullarında başta sandalyeler, masalar ve dolaplar olmak üzere tüm eşyalar çocukların boylarına uygun ebatlardadır. Bu ortamda yer alan çocuk, yetişkinin yardımı olmadan eşyaları istediği zaman yerinden alarak kullanabilir. Bununla çocuğun yaparak ve yaşayarak öğrenmesi amaçlanmaktadır. Montessori ortamında günlük hayata ilişkin nesnelere de meşgul olan çocuklar, pratik hayatla ilgili işleri de yaparak öğrenirler. Bunlar arasında toz almak, sofrayı hazırlamak, bulaşık yıkamak gibi çeşitli ev işleri vardır. Bu durum Montessori Sistemi'nde yer alan tüm eğitim alanları için geçerlidir. Montessori okullarında okuma ve yazma eğitimi de çocukların doğrudan materyallerle öğrenmelerine uygun bir biçimde yapılmaktadır (Korkmaz, 2006; Topbaş, 2004).

Geleneksel metotlarla yapılan okuma ve yazma eğitiminde çocuklar fişlerden cümleler ezberlemekte, sayfalar dolusu çizgi, harf ve cümle çalışmaları yapmaktadırlar. Bu çalışmaların her biri öğretmenlerin kontrolünde yapılmaktadır. (Pollard, 1996). Süreçlerden de anlaşılacağı gibi bu biçimde verilen okuma ve yazma eğitiminin öğretmen merkezli olduğu görülmektedir. Böyle bir eğitim modelinde önemli olan konunun belirli bir zaman dilimi içerisinde işlenmesidir. Başka bir deyişle eğitim, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına göre değil belirli bir plan doğrultusunda yapılmaktadır. Bu modelle yapılan eğitimde, öğrenciler öğretmenin

dediklerini ezberlemek, yapmak ve tekrarlamakla sorumludurlar. Montessori Metodu çerçevesinde yapılan eğitimde ise öğrencileri pasif hale getiren ve onlarda yetersizlik duygularının oluşmasına neden olan hiçbir sürece yer verilmez (Korkmaz, 2006; Sönmez, 2008).

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Montessori Sistemi içinde yer alan okulöncesi eğitim kurumlarında (Çocuklar Evi) eğitim gören çocukların okuma ve yazmayı öğrenirken karşılaştıkları süreçlerin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde Montessori Metodu'nun ana hatlarıyla tanıtılması da amaçlanmıştır.

MONTESSORI METODU'NUN TARİHÇESİ VE UNSURLARI

Montessori Metodu'nun Oluşum Süreci

İtalya'da doğan ve ülkesinin ilk kadın tıp doktoru ünvanını elde eden Maria Montessori, asistan doktor olarak çalışırken bir yandan da felsefe, eğitim, antropoloji gibi birbirlerinden farklı alanlarda araştırma ve çalışmalarda bulunmuştur. Yaşamını özellikle çocukların eğitimine adanmış Montessori, önce zihinsel engelli çocuklarla çalışmıştır. Ona göre, bu çocukların akılları tamamen kullanılamaz durumda değildir, yalnızca kullanılamamaktadır. Bu düşünceyle hareket eden Montessori, zihinsel engellilerin eğitiminde kullanılacak özel eğitim ve gözlem programları hazırlamış ve bu programları iki yıl boyunca uygulayarak kendi metodunu oluşturmuştur. Uygulamalarında zihinsel engelli çocukların materyallerle çalışarak başarı gösterdiklerini ve onların da uyarılar bulduklarında tepkiler verdiklerini deneyimleyen Montessori, bu metodu gerekli değişiklik ve ilavelerle normal zekâlı çocuklara da uygulayarak özgün bir eğitim metodunun temellerini atmıştır (Topbaş, 2004; Wilbrandt, 2009).

Çocuk eğitimi alanında yaptığı çalışmalara daha fazla zaman ayırmak için üniversitedeki kürsüsünden vazgeçen Montessori, hiç öğretmenlik eğitimi almamıştır. Bu nedenle küçük çocukların öğrenmeye nasıl başlayacakları konusunda öğretmenler gibi sabit düşünceleri yoktu. Başka bir deyişle Montessori başlangıç noktası olarak çocuğu ele aldı. Böylece metot, çocuğun doğası üzerine inşa edildi. Montessori (1975: 133), bu süreci şu şekilde özetler: Ortada belli bir yöntem yoktu. Belli olan tek şey çocuğun kendisiydi. Engellerden arınmış çocuk ruhu, kendi doğasına göre hareket etmekteydi. Görünen işte buydu.

Çocukları gözlemleyen ve metodunu bu gözlemlerin sonucunda oluşturan Montessori'ye "Casa dei Bambini" (Çocuklar Evi) kurma önerisi geldi. Böylece 1907 yılında 3-6 yaş çocukları için ilk "Çocuklar Evi" açıldı ve kısa zamanda büyük başarıya ulaştı. Montessori'nin Roma'nın kenar mahallelerinden biri olan San Lorenzo'da açtığı okul, onun dünyaca tanınmasını ve çağdaş eğitim alanında adı geçen eğitimcilerden biri olmasını sağlamıştı (Pollard, 1996).

Montessori, açtığı okullarda, ihmal edilmiş, bakımsız çocukları kısa zamanda mutlu ve öğrenmeye hevesli çocuklar haline getirmişti. O, çocukların eğitimi için onlara hayatla ilgili pratik alıştırmalar yaptırmıştı. Çocukların akla gelebilecek her işi neşe içinde yaptıkları gözlemleniyordu. Zaman geçtikçe önemli şahıslar da "Çocuklar Evi"ni ziyaret etmeye başlamışlardı. Ziyaretçilerin duydukları hayranlık kısa sürede diğer çocuk yuvalarının da açılışına zemin hazırladı (Schafer, 2006). Bu nedenle Montessori, San Lorenzo Mahallesi'ndeki bir apartmanda ikinci "Çocuklar Evi"ni açmaya karar verdi. 1908 yılında Milano'da üçüncü ev, 1909 yılında ise Roma'da dördüncü ev açıldı. Böylelikle Montessori'nin çalışmaları bir tıp doktorunun eğitim konusundaki özel çalışmaları olmaktan çık-

mış, başlı başına bir akım haline gelmişti (Pollard, 1996).

Montessori'nin uygulamalarını ülkesine yaydığı bu dönemde, Mussolini liderliğinde Faşist Parti kuruldu. Daha sonra meclisten olağanüstü yetkiler alan Mussolini ve onun Faşist Partisi 1922- 1943 yılları arasında İtalya'nın kaderine egemen oldu. Bu dönemde İtalya'daki tüm demokratik kurumları kapatan Mussolini'nin amacı, devleti Faşist Parti'de kişileştirmekti (Armaoğlu, 1983). Mussolini bu amaçla Montessori okullarını da kapattırdı. Bu dönemden sonra yurt dışına çıkmaya karar veren Montessori, metodunu dünyanın birçok ülkesinde tanıtma olanağı elde etti. Hollanda, İspanya ve Hindistan'ın da aralarında bulunduğu çeşitli ülkelere yaptığı uzun süreli seyahatler sonucunda, Montessori Metodu, kısa zamanda dünyanın en yaygın eğitim metodu haline geldi (Pollard, 1996).

Montessori Ortamının Etkin Aktörü: Çocuk

Montessori Metodu, çocukların rahatlıkla hareket edebilecekleri bir eğitim ortamında uygulanır. Bu ortam hazırlanırken sadece eşyaların boyutlarına bakılmaz. Ortamın çocuğun iç dünyasına da uygun olmasına özen gösterilir. Montessori örneğin, günlük hayat uygulamaları yapan çocukların özgüven duygusu geliştirdiklerinden dolayı huzura kavuştuklarını düşünür. Bu nedenle ortamda çocukların günlük hayat uygulamalarını gerçekleştirebilecekleri materyallere de yer verilmektedir. Çocuk, bu ortamda yetişkinin baskısı olmadan özel olarak tasarlanmış materyalleri kullanarak zihnini ve bedenini geliştirir (Aydın, 2006; Wilbrandt, 2009).

Montessori Metodu'na göre düzenlenen bu eğitim ortamındaki en önemli amaçlardan biri çocukların özgürleştirilmesidir. Bağımsızlığın kazanılmadan özgürlüğün elde edilemeyeceğini söyleyen Montessori, özgürlüğü temele alan bir eğitim me-

todunun öncelikle çocuğun doğal gelişimini sınırlandıran bağlardan kurtarma amacına sahip olması gerektiğini vurgular. O, bunu aktiviteyle gerçekleştirmeye çalışır. Öyleyse Montessori Metodu'na göre yapılan eğitimde çocuk eylemsizlik ile değil aktivite ile disipline edilir. Montessori'nin çocuklar için öngördüğü özgürlük onların serbestçe hareket etmesi anlamına gelir. Ona göre, çocuk ancak yetişkinlerden bağımsız hale gelerek özgürce hareket edebilir. Öyleyse eğitim her şeyden önce çocuğun yetişkinlerden bağımsız hale gelmesi amacına yönelik olmalıdır (Wilbrandt, 2009).

Montessori (1953; 1975) etkin bir pedagojinin aynı zamanda çocuğun çevreye karşı yoğun bir ilgi göstermesine elverişli olması gerektiğini söyler. Ona göre, çocuğun çevresindeki nesnelere karşı bir tutkusu vardır. Çocuk, doğal bir eğilimle serbestçe hareket ederek sesleri işitmek, çevresinde gördüğü nesnelere dokunmak ister. Çünkü çocuğun zekâsını geliştirebilmesi için nesnelere ihtiyacı vardır. Bu anlayışı doğa belirlemiştir. Bu nedenle çocuğun merkeze alındığı bu ortam ilginç aktivite biçimleri bakımından zengin olmalıdır.

Montessori'nin çocuk merkezli eğitim anlayışına sahip olmasında Fransız düşünür Jean Jacques Rousseau (1712–1778)'nin etkisini görmek mümkündür. Montessori de Rousseau gibi çocuğa karşı yapılması gereken en iyi davranışın onu kendi başına bırakmak olduğunu düşünür. O da, her çocuğun kendi kendini eğitime gücüne sahip olduğunu düşünür. Öyleyse yapılacak iş, çocuğa uygun materyaller vererek onun hiçbir dış yardıma gerek kalmaksızın gelişmesini sağlamaktır. Dolayısıyla Montessori Metodu, Rousseau'nun "özgürlük" ilkesi üzerine inşa edilmiştir (Aytaç, 2006; Pignatari, 1967).

Montessori (1975)'ye göre, çocuk çevre içinde biçimlenmekte olan bir varlıktır. Bu nedenle hareketin çocuk için önemi büyüktür. Hareketleriyle eyleme geçen çocuk, çevresindekilerle ilişkiler kurarak kişisel gelişimini gerçekleştirir. Ancak bunun farkında olmayan yetişkin çocuğun karşısına çok sayıda engel çıkarır. Bunların büyük bir bölümü çocuğu, kendi başına iş yapmaktan ve hareket etmekten alıkoymaya yöneliktir. Çocuklar doğal eğilimlerle işlerini kendi başlarına yapmak isterlerken yetişkinler, özellikle çabadan ve zamandan tasarruf etmeye yöneldiklerinden dolayı genellikle onların işlerini kendi başlarına yapmalarına ve bağımsız hareket etmelerine engel olurlar.

Çocuğu kendi inançlarına göre yönetmek isteyen yetişkin, onun gelişimini engellemekle kalmaz, çocuk üzerinde karakter ve duygu bozukluklarının ortaya çıkmasına neden olur. Montessori bu sorunun ortaya çıkmaması için çocuğa değil yetişkine müdahale edilmesi gerektiğini söyler. Ona göre, bazı eğitimciler çocuğun ihtiyaçları ve doğası hakkında önyargılara sahiptirler. Bu eğitimcilere göre çocuk, her şeyi yetişkinden öğrenen ve sürekli müdahale edilmesi gereken bir varlıktır. Bu anlayışla hareket eden bazı eğitimciler, çocuğun hareketsiz bir şekilde oturmasını disiplinin dışavurumu olarak algırlar. Montessori ise disiplini, hayat kurallarına sadık kalma olarak tanımlar. Başka bir deyişle çocuk, bir çalışmayla meşgul olur ve yoğun bir dikkat gösterirse o çocuk disipline edilmiş demektir. Montessori'ye göre, çocukların iç ihtiyaçlarını bilen yetişkin, onlara baskıcı ve zorlayıcı davranışlarda bulunmaz. Bu nedenle önce eğitimciyi, çocukların doğası ve ihtiyaçları hakkında bilgilendirerek önyargılardan kurtarmak ve pasifize etmek gerekir. Daha sonra da çocuk için engellerden arınmış bir çevre hazırlanmalıdır. Bu çevre, çocuğun eğilimlerini ortaya koyabilmesine ve zihinsel ihtiyaçlarını giderebilmesine imkân verecek biçimde hazırlan-

malıdır. Ayrıca çevrenin hazırlanması sırasında materyallerin her birinin çocukların ulaşabilecekleri raflarda bulunmalarına dikkat edilmelidir. Bu durum çocuklara hareket etme ve seçme özgürlüğü verir. Montessori, böyle bir çevrede yaşayan çocuğun bağımsızlığı yoluyla özgürlüğünü elde edeceğini ve kişiliğini geliştireceğini iddia eder (Savard, 1976; Wilbrandt, 2009).

Özgürlük anlayışı ile biçimlenen eğitim ortamında çocuk, yapacağı faaliyetleri seçmekte hür olduğundan emrine verilmiş nesnelere doğrudan temas halindedir. Çocuk, bilgiyi öğretmenden değil materyallerden alır. Bu nedenle Montessori okullarında öğretmen ile öğrenci arasında güçlü bir ilişki yoktur. Öğretmen, çocuğa sadece materyalin nasıl kullanılacağını göstermekle sorumludur. Öğrenci sürekli materyallerle meşgul olduğu için ortam öğretmene göre değil öğrenciye göre hazırlanır. Öyleyse ortam çocukların, sadece eğitimleri için değil bir ev ortamındaki gibi yaşayabilecekleri ve her türlü ihtiyaçlarının karşılanabileceği bir mekân olarak tasarlanmıştır. Böyle bir ortamda çocuk, öğrenmeye karşı olan eğilimlerini ortaya koymaya başlar. Montessori'ye göre, çocuklar büyüyüp olgunlaşınca kadar özel bir dönemden geçerler. "Duyarlılık dönemi" olarak adlandırılan bu evrede, çocukların zihinleri öteki yaş dönemlerinden daha farklı bir biçimde öğrenmeye açıktır. Çocuk, sahip olduğu bu dönem sayesinde kimseye ihtiyaç duymadan ve zorlanmadan öğrenir. Bu nedenle ortamda bulunan çocuk, kendine hizmet eden yetişkinden "yalnız başıma yapmama yardım et" diyerek yardım ister. Bununla yetişkinin müdahalesinin sınırlandırılarak öğretmenin verdiği geleneksel dersler yerine çocuğun gerekli bilgileri kendi gelişim ihtiyaçlarına göre kendiliğinden kazanması amaçlanmaktadır. (Pollard, 1990; Savard, 1976). Montessori (1975), çocuğun sahip olduğu iç duyarlılığın kendisi için gerekli olanı seçmesine im-

kân verdiğini söyler. Böylelikle çocuk bazı şeylere duyarlı bazı şeylere kayıtsız kalır. Buna örnek olarak dilin öğrenimi verilir. Çeşitli sesler çocuğun kulağına karmakarışık dolarken çocuk, bu sesler arasından kendisi için gerekli olan insan seslerine odaklanır. Montessori'ye göre, duyarlılık dönemindeki çocuk, kendisi için gerekli olanı tespit edebildiğinden dolayı öğretmenin bu dönemdeki çocuğa seçme özgürlüğü tanıması yeterlidir.

Montessori ortamında yer alan çocukların faaliyetleri sadece öğretim araçlarını kullanmakla sınırlı değildir. Günlük hayata ilişkin nesnelere de meşgul olan çocuklar pratik hayatla ilgili işleri öğrenirler. Bunlar arasında toz almak, suyun döküldüğü yeri kurulamak, leke çıkarmak, halıları kaldırıp rulo yapmak, onları yere sermek gibi ilginç ev işleri de vardır. Bu alıştırmalar sadece çocuğun öz bakım becerilerini geliştirmek için değil, daha çok ellerini kullanma ihtiyaçlarını karşıladığından dolayı yapılır. Çünkü çocuk işe en iyi zekâsının gereçleri olan elleriyle yoğunlaşır. İş yaparken kullanılan el hareketleri insan zekâsıyla yakından ilgilidir. Bu nedenle ellerini kullanan çocuk zekâsını daha da geliştirir. Dolayısıyla çocuğun yaptığı sayısız ev işleri zihinsel gelişimini gerçekleştirmek için önemli fırsatlar sunar (Montessori, 1970).

Montessori Metodu'nun çocuğu merkeze alması, öğretmenin rolünü de kökten değiştirmiştir. Çünkü çocuk bilgiyi öğretmenden değil, deneyimleri yoluyla ortamdan almaktadır. Montessori öğretmenin görevi, geleneksel öğretmeninkinden farklı olarak sadece çocuğun bilgiyi yaşayarak keşfetmesine yardımcı olmakla sınırlıdır. Bu bağlamda Montessori Metodu'na göre yapılan eğitimde en güçlü ilişki geleneksel metotların aksine çocuk ile ortam arasında kurulur. Dolayısıyla "kendi kendine eğitim" ilkesi Montessori Metodu'nun özünü teşkil etmektedir.

Montessori okullarında çocuk, kendi ilgilerine göre dilediği kadar çalışmakta ve hatasını kendisi belirlemektedir. Başka bir deyişle, yetişkinin çocuğun hatasını düzeltmesine gerek kalmamaktadır. Böylelikle çocuk, sorunları tek başına çözebilme, kendine güven geliştirme, analitik düşünme gibi yeteneklere sahip olmakta ve bireysel çalışmalarını tekrar etmek suretiyle de öğrenilenlere kalıcılık sağlamaktadır (Arslan, 2008; Aydın, 2006). Ancak metodun özünü teşkil eden “kendi kendine eğitim” ilkesi, uygulamalarda sorunların da ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Montessori Metodu ile ilgili uygulama programlarını yürüten Wilbrandt (2009), eğitimcilerin bireysel çalışmada çocukları denetleyemeyeceklerinden dolayı kaygılandıklarını, bu durumunun uygulamaların istenen biçimde yapılmasını zorlaştırdığını söyler. Ona göre, bu kaygılar, eğitimcilerin kendilerini belirli bilgileri öğretme konusunda baskı altında hissetmelerinden kaynaklanmaktadır. Eğitimcilerin bu kaygılardan zor da olsa kurtulabileceklerini düşünen Wilbrandt, deneyimlerine dayanarak bu sorunun çözümü hakkında bilgiler verir. Ona göre, eğitimci tek bir çocukla çalışmadan önce tüm çocukların bir çalışmayla meşgul olmalarını beklemeli, kendisine çalışma seçmemiş çocuklara ise önerilerde bulunmalıdır. Eğitimci bu düzeni sağladıktan sonra bir çocukla çalışmaya başladıysa ve çocukların herhangi birinden bir talep olursa eğitimcinin açık ve dürüst olması da önemlidir. Onun çocuğun anlayabileceği bir şekilde, daha sonra kendisiyle ilgilenebileceğini söylemesi gerekir. Ancak daha sonra mutlaka çocuğa verdiği sözü yerine getirmelidir. Böylelikle düzen kurulacak ve her çocuk bu düzende çalışmalarına devam edecektir.

Montessori Materyalleri

“Kendi kendine eğitim” materyallerle mümkündür. Bu nedenle ortam, Montessori Metodu’nun en önemli unsurudur. Ancak Montessori’nin eğitim

materyaline yüklediği anlam alışılmışın dışındadır. Geleneksel metotlarda eğitim materyalleri sadece öğretmenin açıklamalarına destek olmak amacıyla kullanılır. Başka bir deyişle materyali eline alan öğretmen, onun özellikleri hakkında çocuklara sadece bilgiler verir. Dolayısıyla bu materyalleri, çocuklar istedikleri zaman kullanamazlar. Materyal tamamen öğretmenin kontrolünde olduğundan çocuklar, bunlarla özgürce kendi başlarına çalışamazlar. Bunlar, daha çok öğretmenin kullanmasına uygun biçimde tasarlanmışlardır. Öğrencilerin aktivitesini ise sınırlandırır. Materyaller sadece anlatılacak konularla ilgilidir ve tesadüfen seçilmiştir. Materyallerin seçiminde çocuğun psikolojik ihtiyaçlarıyla ilgili hiçbir ölçüt yoktur. Montessori materyalleri ise çocuğun bireysel deneyimler kazanabileceği şekilde tasarlanmıştır. Bu özelliğinden dolayı materyaller, geleneksel metotlarda kullanılanlardan farklı olarak çocuğun özgürce kendi başına çalışmasına izin verdiği gereçlerdir. (De Bartolomeis, 1973; Wilbrandt, 2009).

Montessori materyalleri öğretmenin kendi işini kolaylaştırmak için eline aldığı bir araç değildir. Öğretmen çocuğa materyalin renk, şekil, boyut gibi özellikleri hakkında anlatım yoluyla bilgi vermez. O, çocuğa sadece materyalin nasıl kullanılacağını gösterir. Materyali amacına uygun bir biçimde kullanan çocuk, materyalin özelliklerini kendi kendine keşfeder. Ayrıca öğretmenin çocuğa, materyali hatasız kullanmayı öğretme gibi bir amacı yoktur (Montessori, 1950). Bu materyallerle çalışma yapan çocuklar yeni beceriler kazanmaktadırlar. Dolayısıyla Montessori materyalleri çocuğun gelişimine yardımcı olan gereçlerdir (Topbaş, 2004). Montessori materyalleriyle ilgili yapılan bazı araştırmalar da bu gerçeği ortaya koymaktadır.

Öngören (2008), 4–5 yaş grubundaki çocuklara geometrik şekil kavramları (daire, üçgen, kare, dikdörtgen) hakkında bilgi veren iki ayrı eğitim

programını etkililiği bakımından birbirleriyle karşılaştırmıştır. Bunlardan biri Montessori materyalleri ile yapılan eğitim programı, diğeri ise Milli Eğitim Bakanlığı okulöncesi eğitim programıdır. Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi İhsan Doğramacı Anaokulu'nda eğitim alan 40 öğrenci üzerinde yapılan araştırma için çocuklar, deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubundaki 20 çocuğa 6 hafta boyunca Montessori materyalleriyle eğitim verilirken, kontrol grubundaki 20 çocuk Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Müfredatına uygun olarak eğitim almaya devam etmiştir. Araştırmanın sonucunda Montessori materyalleriyle eğitim alan deney grubundaki çocukların kazanımlarının, Milli Eğitim Bakanlığı programı ile eğitim alan kontrol grubundaki çocuklarınkinden daha çok olduğu ortaya çıkmıştır.

Montessori materyalleri, doğrudan bireyin gelişimsel olgunlaşma ihtiyacına karşılık gelir. Montessori'ye göre, materyallerin seçiminde hiçbir öğretmen çocuğa rehberlik edemez. Çünkü hiçbir öğretmen çocuğun olgunlaşma düzeyini ve ihtiyacını çocuğun doğası kadar bilemez (De Bartolomeis, 1973). İlgüdüsel eğilimlerin yönlendirmeleriyle hareket eden çocuk, kendi gelişim planıyla uyumlu seçimlerde bulunur. Bu nedenle Montessori ortamındaki çocuklar, kendine sunulan nesnelere hepsini değil, sadece kendi ihtiyaçlarına uygun olanları alırlar. Montessori okullarındaki dolaplar da "özgür seçim" ilkesine uygun bir biçimde çocukların boylarına göre tasarlanmıştır. Çocuk, materyal seçerken öğretmen sadece gözlem yaparak onun olgunlaşma düzeyini anlamaya çalışır (Montessori, 1975).

Montessori öğretmeni sadece materyal ile çocuk arasında bir bağlantı noktasıdır. O, çocuğa verdiği işi açıklamak ve kolaylaştırmaktan başka bir şey yapmaz. Bu nedenle Montessori öğretmeni, içinde gerekli spor aletlerinin bulunduğu bir sa-

lonun antrenörüne benzetilir. Antrenörün aletlerin sadece ne şekilde ele alınacağını ve kullanılacağını göstermesi gibi Montessori öğretmeni de çocuklarla iletişim kurarak materyallerin nasıl kullanılacağını gösterir. Nasıl ki hiçbir öğrenci beden eğitimi teorileriyle ilgili sözlerle vücudunu geliştiremezse, öğretmen de anlatımdan yararlanarak çocukların gelişimine katkıda bulunamaz (Montessori, 1950).

Ortamın temel unsurları olarak nitelendirilen bu materyallerin en önemli özelliklerinden biri hatanın kontrolünü içermeleridir. Örneğin, bu ortamda farklı ebatlarda silindirlerin yerleştirilmesine uygun boşluklara sahip bir düzlem hatanın kontrolünü içermektedir. Bu düzlemde silindirlerin tümünü yanlış yerleştirme olanağı yoktur. Bir silindir dışarıda kaldığında bile bu durum yapılmış bir hatayı gösterir. Bu düzlem bir gömlekteki düğme sırası gibidir. Zira düğmelerden birini iliklemeyi unuttuğumuzda veya ilikleme sırasında öncelik sonralık hatası yaptığımızda sonunda kalan boş bir ilik yapılmış hatayı gösterir. Hatanın kontrolü, çocuğun dikkatle küçük farkları ayırt ederek bilinçli hareket etmesine neden olur. Çocuk artık materyal olmadığına da hatasını kontrol etme bilinci kazanır (Montessori, 1950). Bu nedenle öğretmen, materyal kullanırken hata yapan çocuğa, hatanın giderilmesi için önerilerde bulunmaz. Hatasını gören çocuk, bunu kendisi düzeltmeye çalışır. Eğer çocuk materyallerden hatasını göremiyorsa bu çocuğun yeteri kadar gelişemediğini ve tekrar alıştırma yapması gerektiğini gösterir (Doğru, 2009).

MONTESSORI SİSTEMİNDE OKUMA- YAZMA EĞİTİMİ

Montessori okullarında doğrudan doğruya zihinsel süreçlere karşılık gelen eğitimler de "kendine eğitim" ilkesi çerçevesinde yapılmaktadır. Bunlardan biri de okuma-yazma eğitimidir. Bu eğitim de doğrudan doğruya materyaller aracılığıyla yapılmaktadır (Montessori, 1970).

Montessori Sistemi'nde okuma-yazma eğitimi yazmanın öğrenilmesi ve okumanın öğrenilmesi olarak iki aşamada gerçekleşir. Öncelikle işe yazı yazmayı öğrenmekle başlanır. Daha sonra okuma öğrenilir. Ancak bu iki aşama Montessori Sistemi'nde birbirleriyle kaynaşmıştır. Dolayısıyla yazı yazmanın öğrenilmesi için kullanılan süreçler okumak için de bir ön hazırlık niteliği taşır.

Yazma Eğitimi

Geleneksel metotlarda yazı yazmayı öğretmek için alfabetik işaretler çıkış noktası olarak kabul edilir ve işe harflerin çizgilerinden başlanır. Bu metotta öncelikle çizgiyi çizenin durumu değil, çizginin kendisi üzerinde durulur. Bu doğrultuda önce öğretmen tarafından çizgiler üzerinde açıklamalar yapılır. Sonra eğik ve düz çizgiler çizilir, zamanla çeşitli harfler çizilmeye başlanır. Oysa Montessori Metodu özneyi çıkış noktası olarak kabul eder. Başka bir deyişle bu metotla yapılan eğitimde öznenin bireysel öğrenme hızına göre hareket edilmektedir (Montessori, 1970; Wilbrandt, 2009).

Montessori'nin okuma ve yazma eğitiminde kullandığı yöntem ise üç aşamadan oluşur. İlk aşamada, çocukların yazı yazabilme yeteneği elde edebilmeleri için çeşitli hazırlık alıştırmaları yapılır. Bu alıştırmalar için kullanılan materyaller metal çerçeveler ile zımpara kâğıdından yapılmış harflerdir. İkinci aşamada, çocukların harfleri seslerine göre tanımları ve bulmaları için taşınabilir harflerden yararlanılır. Bu aşamada çocuklar, yazılarını mükemmelleştirirler. Üçüncü aşamada ise çocukların okumayı öğrenmeleri için okuma kartlarıyla alıştırmalar yapılır (Korkmaz, 2006).

Montessori okullarında çocuğun, yazı yazmayı öğrenmesi için öncelikle yazı yazmada kullanacağı tüm hareketleri yapabilme yeteneği elde etmesi amaçlanır. Bu hareketler, çocuğa harf veya çizgi çizdirilerek öğretilmez. Çocuk, yazı yazabilme ye-

teneği dolaylı bir hazırlık sürecinin sonunda elde eder. Dolayısıyla Montessori Metodu ile verilen eğitimde çocuklar, tek bir harf bile çizmeden yazı yazmayı öğrenirler (Montessori, 1970).

Yazı yazmayı öğrenmek için yazı yazma gerecini (kalem, tebeşir vb.) parmaklar arasında tutabilme ve onu, yazı yazılacak düzleme doğru yönlendirme hareketlerini öğrenmek gerekir. Ancak bu hareketlerin her şeyden önce yazma gerecinin kontrolünü sağlayacak bir biçimde yapılmasına özen gösterilmelidir. Yazı yazma gereci, parmaklar arasında ne çok sıkı ne de çok gevşek tutulmalıdır. Ayrıca yazı yazma gerecini, yazı yazılacak düzleme düzgün bir şekilde yöneltmek için kaba bir biçimde hareket etmemek, aksine onun hafifçe düzleme değiştirilmesini sağlamak gerekir (Montessori, 1950). Bu şekilde yazı yazılması, ellerin kontrol edilebildiğini ve yazma gerecinin kullanımı için gerekli yeterliliğin sağlandığını gösterir. Yazı yazmak için tüm harfleri tanımak yeterli değildir. Yazı yazmakta kullanılan elin deneyimleri de önemlidir. Başlangıçta çocuk, eliyle yazma gerecini tam olarak kontrol edemediği için çizgiler düzensiz olur ve çoğu zaman doldurulması gereken boşlukların dışına taşar. Ancak yazma gerecinin kontrol edilmesiyle birlikte çizgiler düzelir ve istenilen biçimler elde edilir. Montessori okullarında çocuklar, yazı yazabilme için sahip olmaları gereken yeteneklerin büyük bir bölümünü daha önce verilen duyuların eğitimi sayesinde elde ederler (Topbaş, 2004).

Duyuların eğitimi çerçevesinde yapılan alıştırmalarda çocuklara; düz veya pürüklü yüzeylere hafifçe dokunabilme, katı cisimleri yuvalarına koyabilme ve çıkarabilme, geometrik cisimleri iki parmağıyla tutabilme becerileri kazandırılır. Böylece eller, yazı yazmada kullanacağı hareketlerin önemli bir bölümünü yapabilecek kadar yüksek bir olgunluk seviyesine ulaşır (Montessori, 1970). Ancak bu türden alıştırmalar, çocukların düzgün bir biçimde

kalem tutmaları için tek başına yeterli değildir. Bu nedenle farklı materyallerden de yararlanılır.

Metal Çerçeveseler

Çocuklara kalem tutma becerisi kazandırmak için metal çerçevelerden yararlanılır. Bir düzlem üzerinde bulunan ve kolaylıkla çıkarılabilen metal çerçevelerden her biri farklı bir geometrik biçime sahiptir. Bunlardan bazıları üçgen, altıgen gibi düz çizgilerden oluşurken bazıları daire, elips gibi eğik çizgilerden oluşmaktadır (Montessori, 1970). Bunlarla alıştırmaya yapan çocuk, yazı yazmada kullanacağı el hareketlerini öğrenir. Metal çerçevelerle yapılan alıştırmalar, çocuğun düzgün bir biçimde yazı yazması için yeterli değildir. Çünkü bu aşamadaki çocuğun, henüz harflerin biçimleri hakkında bilgisi yoktur. Ancak bu materyaller, çocuğun kalem tutma becerisini geliştirmesine yardımcı olurlar (Lillard, 2008).

Alıştırma için çocuğa beyaz bir kâğıt ve renkli kalem verilir. Metal çerçevelerden birini kâğıdın üstüne koyan çocuk, onun dış kenarlarını renkli kalemle takip ederek çizer. Çerçeve kâğıdın üstünden kaldırıldığında da geometrik figür ortaya çıkar. Metal çerçevenin dış kenarlarını çizen çocuk, bir başka renkteki kalemi eline alır ve aynı işlemi yapar. Çizim iyi yapılmışsa metal çerçeve kaldırıldığında kâğıdın üstünde iki farklı renkte çizilmiş geometrik figür görülür (Montessori, 1970). Çocuğun, çift çizgiyle geometrik figürün dış kenarları çizilmesi, onun kalem tutma ve kullanma da yararlanacağı hareketleri öğrendiği anlamına gelir.

Çocuklar, bu aşamadan sonra yazı yazmak için kullanacağı hazırlayıcı hareketleri öğrenirler. Bunun için çocuklar, çizdikleri figürlerin içlerini yukarıdan aşağıya çizdikleri dik çizgilerle doldururlar. Başlangıçta çocuklar genellikle figürlerin içlerini kenarlarına bakmadan, büyük çizgilerle kabaca doldururlar. Ancak yavaş yavaş çizimler düzelir

(Montessori, 1970). Böylece şekillerin içlerini, dış hatlarını geçmeden doldurmayı da öğrenirler. Çocuklar, bu alıştırmalar sayesinde birçok el hareketi yapmış olurlar. Bu şekilde çok sayıda alıştırmaya yapan çocuklar yazı yazmak için gerekli olan kassal koordinasyonunu sağlarlar (Korkmaz, 2006).

Metal çerçevelerin kenarlarını takip ederek başlayan çizimler, çocukların albümlerdeki çeşitli hazır figürlerin içlerini doldurmaya başlamalarıyla daha da mükemmelleşir. İçinde hayvan, bitki gibi çeşitli figürlerin bulunduğu albüm, sayfaları birer birer dışarı çıkartılabilecek şekilde tasarlanmıştır. Böylelikle çocuklar rahatça çalışma imkânı bulurlar (Montessori, 1970).

Zımpara Kâğıdından Yapılmış Harfler

Metal çerçevelerle çizim yapabilme yeteneğini elde eden çocuklar, bu aşamadan sonra harfleri öğrenmeye başlarlar. Bu sürecin sonunda çocuklar, harfleri çizebilme yeteneği elde edeceklerdir. Montessori okullarında harfleri öğretmek için zımpara kâğıtlarından yararlanılır. Çocuklar, bunların her birine yazıldıkları yönde ve yazı yazmada kullandıkları parmaklarıyla dokunurlar. Ayrıca kalem gibi tutulacak bir çubukla da harflerin üzerinde çalışırlar. Böylelikle elin ve kolun hareketleri çocuğun belleğine işlenir. Bunun sonucunda çocuklar, her bir harfin biçimi hakkında bilgi sahibi olurlar. Çocuklar, harfleri aynı zamanda gözleriyle de takip ederler. Bu şekilde harf, belleğe hem görsel hem de dokunma yoluyla olmak üzere iki yönlü işlenmektedir. (Pollard, 1996; Wilbrandt, 2009) .

Zımpara kâğıtlarıyla yapılan alıştırmada çocuk harfe dokunurken, öğretmen o harfin sahip olduğu sesi telaffuz eder. Örneğin çocuk, zımpara kâğıdından yapılmış iki ünlü harf olan “i” ve “o”ya dokunduğunda, öğretmen sırayla bunların seslerini telaffuz eder. Sonra öğretmen, çocuğa, “bana ‘i’yi ve ‘o’yu ver” der. Daha sonra çocuğa harfler gös-

terilerle “bunlar nedir?” diye sorulur. Diğer harfler için de aynı biçimde alıştırmalar yapılır. Böylelikle çocuk, harfleri çizmek için gerekli hareketleri organize eder. Bu süreç sadece yazmak için değil okumak için de bir ön hazırlık niteliği taşır. Harflere dokunan çocuk, aynı zamanda onların görünüşlerini de incelemiş olur (Montessori, 1970).

Almanya'nın Münih şehrinin Çocuk Merkezi Yöneticisi Prof. Dr. Hellbrügge zımpara kâğıtlarıyla yapılan çalışmaların kalıcı öğrenmeye neden olduğunu söyler. Ona göre, bu çalışmalarda harfin biçimi öyle belleğe yerleşmektedir ki, tıpkı bisiklet sürmeyi öğrenmek gibi artık unutulmamaktadır. Zımpara kâğıtlarıyla yapılan çalışmanın ardından bir sonraki adımın zor olmayacağını düşünen Hellbrügge, bu aşamadan sonra okumaya kendiliğinden geçildiğini söyler (Wilbrandt, 2009). Ayrıca Beken (2009) tarafından yapılan araştırmada yazı yazma eğitiminde kullanılan zımpara kâğıdından yapılmış harf ve metal çerçevelerin, küp, silindir, sayı çubuğu vb. diğer materyallerle birlikte kullanıldığında el becerilerinin gelişmesine de katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne bağlı uygulama anaokulu ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokuluna devam eden 32 çocuk oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubu belirlendikten sonra deney grubundaki çocuklara, 12 hafta boyunca toplam 48 etkinlikten oluşan Montessori eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki günlük eğitim öğretim etkinliklerine ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın sonucunda Montessori eğitimi alan deney grubundaki çocukların el becerileri kazanımlarının, Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Programı ile eğitim alan kontrol grubu çocuklarının el becerileri kazanımlarından daha çok olduğu ortaya çıkmıştır.

Taşınabilir Harfler

Yazmanın öğrenilmesi için Montessori okullarında kullanılan diğer bir materyal de taşınabilir harflerdir. İki adet taşınabilir harf seti bulunur. Bunlardan birinde büyük boyutlarda, diğerinde ise küçük boyutlarda harfler bulunmaktadır. Ünlü harfler ve ünsüz harfler farklı renklerde tasarlanmıştır. Çocuk, harflerin bir bölümünü öğrense bile bu harfleri yan yana koyarak kelime oluşturmaya başlayabilir. (Montessori, 1970). Çocuğun hareketli harflerle sesleri birleştirerek sözcük oluşturmaya sağlayan bu sette ünlü harfler mavi, ünsüz harfler de pembe renklindedir. Bu harflerle çalışan çocuk, kelimelerin seslerden oluştuğunun farkına vararak analiz, bir kelimedeki seslerden farklı kelimeler oluşturarak sentez yapar (Wilbrandt, 2009).

Montessori (1970)'ye göre, okunduğu gibi yazılan İtalyanca'da yazmayı öğretmek için bir kelimeyi oluşturan sesleri ayrı ayrı telaffuz etmek yeterlidir. Montessori, buna örnek olarak “el” anlamına gelen “mano” kelimesini verir. Bu kelimeyi oluşturmaya çalışan çocuk, -m, -a, -n, -o seslerinden yola çıkar. O, daha sonra bu seslere sahip olan harfleri setten bularak yan yana koyar. Böylece çocuk, kelimeleri uygun bir biçimde önce seslere bölmeyi, sonra da harflere dönüştürmeyi başarır. Bu şekilde alıştırmalar yapan çocuk, bütünden parçaya giderek de alıştırmayı yapabilme yeteneği kazanır.

Montessori (1970) taşınabilir harflerle alıştırmayı yapan çocukların hiç yazı yazmadıkları halde kelimeleri tam olarak yazabilme yeteneği kazandıklarını söyler. Hatta bu olay, beklenmedik bir anda meydana gelir. Öyle ki, kâğıt üzerine bir harf bile çizmeyen çocuklar ardı ardına sayısız kelimeler yazarlar. Montessori, çocukların bu başarılarını “yazı patlaması” olarak adlandırır.

Okuma Eğitimi

Montessori Metodu'na göre, materyalleri amacına uygun bir şekilde kullanabilen çocuk bir üst aşamaya geçebilmektedir. Bu anlayış çerçevesinde ancak yazı yazabilme yeteneği kazandırmayı amaçlayan materyalleri başarıyla kullanabilen çocuk, okumayı öğrenmeye başlayabilir. Dolayısıyla metal çerçeveleri ve zımpara kâğıdından yapılmış harfleri kullanabilen çocuk, bu noktadan itibaren okuma eğitimine başlayabilir.

Okuma Kartları

Montessori (1970)'ye göre, okumayı öğrenmenin başlangıç dönemi harfleri görmek ve tanımdır. Bu aşama her ne kadar yazmayı öğrenmek için kullanılsa da okumak ve yazmak birbirleriyle kaynaşan iki işlemdir. Özellikle harfleri yan yana koyarak kelimeler oluşturan çocuklar, kelimenin okunuşunu da içeren karmaşık bir alıştırmayı yaparlar. Ancak Montessori, bu süreçten geçen çocukların kelimenin okunuşlarını öğrendikleri halde okumayı tam olarak öğrenemediklerini iddia eder. Çünkü o, yazılan kelimenin seslendirilmesini "okuma" olarak nitelendirmez. Montessori'ye göre, asıl okuma yazılan bir kelime veya kelime grubundan düşünce- nin yorumlanmasıdır.

Montessori'ye göre, tek tek kelimeleri, hatta cümleleri okuyup anlayan çocuklar bile kitaplardan uzun bir süre uzak kalmayı tercih ederler. O, buna dayanarak eğitimcinin çocuk için yazı yazmasını ve çocuğun yazdığı kelimeleri seslendirmesini önerir. Çünkü çocuğun basılı kitaplarda yazılı olan kalıpları okuyup anlamlandırması uzun bir süre gerektirebilir. Bu nedenle Montessori okullarında okumanın öğretilmesi için özel alıştırmalar yapılır (Wilbrandt, 2009).

Okumanın öğretilmesi amacıyla yapılan alıştırmalar için kartların üzerine herkes tarafından

bilinen kelimeler veya çocuklara gösterilen nesnelere adları yazılır. Eğer kelime, çocuğa gösterilen nesnelere birine ilişkinse nesnelere, okumayı kolaylaştırmak için, çocuğun gözlerinin önüne konur. Daha sonra çocuk, nesnenin adıyla onu temsil eden kelime arasında ilişki kurarak okuma kartındaki kelimeyi okumaya çalışır. Okumanın öğrenilmesi için bu biçimde birçok alıştırma yapılır. Bu alıştırmalara, okunuşu zor kelimelerle de başlanabilir. Çünkü bu aşamada çocuklar, önceki alıştırmalarda çok sayıda kelime oluşturduklarından dolayı kelimelerin nasıl seslendirileceklerini bilirler (Montessori, 1970). Okuma kartlarıyla yapılan çalışmaların sonucunda çocuklar, yazılı sembolleri anlayarak okumada sürat kazanabilmektedirler. Bu çalışmayla çocukların çevredeki nesnelere ait isim kartlarını okuyarak bunları ilgili nesnelere eşleştirebilme yetenekleri de desteklenir. Ayrıca bu çalışmayla çocukların okuduğunu anlama becerileri de geliştirilebilir (Wilbrandt, 2009).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

Eğitim alanındaki uygulamalara karşı gelen Montessori, bunların yerine bilimsel bulguları ve gözlemleri temele alarak geliştirdiği metodu önermiştir. Okuma-yazma eğitimi, onun ortaya koyduğu metodun önemli bir parçasını teşkil etmektedir. Bu doğrultuda Montessori Metodu çerçevesinde yapılan okuma-yazma eğitimine ilişkin bazı tespitlerde bulunmak mümkün görünmektedir:

Montessori okullarında çocuklara verilen okuma-yazma eğitimi, Fransız düşünür Jean Jacques Rousseau'nun pedagojik anlayışına uygun gelebilecek bir biçimde tasarlanmıştır. Rousseau (2008), çocukların çevrelerinde sürekli gözlemler ve keşifler yapmalarına imkân verecek nesnelere ihtiyaçları olduğunu söyler. Ona göre, öğretmenler çocukların bu ihtiyaçlarını karşılamaya yönelmelidir.

Bu nedenle Rousseau, çocuklara bizzat yaparak ve yaşayarak öğrenebilecekleri bir ortam verilmesi gerektiğini savunur. Montessori okullarında okuma-yazma eğitimi de materyallerle yapılmaktadır. Bu süreçte sürekli hareket halinde bulunan çocuklar, okuma-yazmayı bireysel çalışmalarda bulunarak öğrenmektedirler.

Montessori yaklaşımıyla ilgili çalışmalarda bulunan Amerikalı Angeline Lillard (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, Montessori okuluna devam eden çocuklar ile geleneksel okullara devam eden çocukların sosyal becerilerini geliştirme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada Montessori okuluna giden çocuklar deney grubunu, geleneksel metotların kullanıldığı diğer okullara kaydını yaptıran çocuklar ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, Montessori eğitimi alan çocukların geleneksel eğitim alan çocuklara göre sosyal becerilerini daha fazla geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu veriye dayanarak bireysellik üzerine inşa edilmesine rağmen Montessori Metodu'nun, bireylerin sosyal gelişimlerini sağladığı söylenebilir. Ayrıca bu veri geleneksel eğitimcilerin sosyalleşme kavramına ilişkin anlayışına karşı gelen Montessori'nin düşüncelerini de desteklemektedir. Montessori (1953), sosyal hayatın yan yana oturmak veya konuşan birini dinlemekten ibaret olmadığını söyler. Ona göre, sosyalleşmeden söz edebilmek için grubu oluşturan bireyler arasında etkileşimin olması gerekir. Etkileşim ancak topluca birbirleriyle kaynaşarak hareket eden ve ortaklaşa çalışmalarda bulunan insanlar tarafından gerçekleştirilir. Montessori materyalleri de çocukların birbirleriyle ortak çalışmalarda bulunmalarına uygun verecek tarzda tasarlanmışlardır.

Montessori okullarında okuma-yazma eğitiminde kullanılan materyaller de diğerleri gibi öğrencilerin birbirleriyle iletişimde bulunmalarına imkân vermektedir. Özellikle metal çerçeveler ve taşına-

bilir harflerle yapılan çalışmalarda çocuklar, ortamda serbestçe hareket ederek birbirleriyle yardımlaşabilmekte, fikir alışverişinde bulunabilmekte ve yaptıkları çalışmaları birbirlerine gösterebilmektedirler. Ayrıca bu materyaller tek başına olduğu gibi ortaklaşa da kullanılabilir.

Montessori okullarında diğer eğitimler gibi okuma-yazma eğitimi de çocukların bireysel öğrenme hızlarına göre yapılmaktadır. Bu nedenle Montessori okullarında okuma-yazma eğitimi, çocukların okuryazar olmalarını sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Ancak bu okullarda bireysel öğrenme hızları yüksek olan çocuklara, okuryazar olmalarını sağlayacak kadar okuma-yazma becerilerini geliştirme fırsatı verilmektedir. Bu yönden ele alındığında Montessori yaklaşımının temelinde, üç ile altı yaş çocuklarının okuma-yazma eğitimine hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli oldukları düşüncesi olduğu görülmektedir. Ancak okuma-yazma eğitiminde belirledikleri amaç bakımından Türkiye'nin okulöncesi eğitim kurumları, Montessori okullarından farklılık göstermektedir.

Türkiye'nin okulöncesi eğitim kurumlarında okuma-yazma eğitimi Montessori okullarından farklı olarak hazırlık çalışmaları niteliğinde yapılmaktadır. Asla okuma-yazmayı öğretmek amacı taşımayan bu çalışmalar, çocukların sadece ilköğretime geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeyini artırmak amacıyla yapılmaktadır. Tüm yıl içinde yapılan bu çalışmalar etkinlikleri içermektedir. (MEB, 2006).

Öneriler

- Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarında Montessori Metodu'nun başta okuma-yazma olmak üzere matematik ve beden eğitimi gibi bazı eğitim alanları için kısmen uygulanması düşünülebilir.

- Montessori, ana dili İtalyanca'nın okunduğu gibi yazılan bir dil olduğunu göz önünde bulundurarak çocuklara okuma-yazmayı öğretmek için taşınabilir harflerden yararlanmışır. Türkçe'nin de okunduğu gibi yazıldığı düşünülürse ülkemizin eğitim kurumlarında da taşınabilir harf setinden yararlanılabilir.
- Montessori Metodunun ilköğretim, ortaöğretim gibi okul öncesi eğitim dışındaki diğer eğitim kademelerindeki uygulamaları da araştırılabilir.
- Montessori okullarında okuma ve yazma eğitimi için kullanılan materyaller ile Türkiye'nin okul öncesi eğitim kurumlarında okuma ve yazma eğitiminde kullanılan materyaller etkinlikleri bakımından karşılaştırılarak araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Armaoğlu, F.(1983). 20. Yüzyıl Siyasi Tarihi 1914–1980. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Arslan, M.(2008). "Günümüzde Montessori Pedagojisi", Milli Eğitim Dergisi, 36, (177), 65- 79.
- Aydın, İ.(2006). Alternatif Okullar. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aytaç, K. (2006). Çağdaş Eğitim Akımları. Ankara: Pelin Ofset.
- Beken, S.(2009). Montessori Yöntemi Etkinliklerinin 5–6 Yaş Çocuklarının El Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- De Bartolomeis, F. (1973). Maria Montessori e La Pedagogia Scientifica. Floransa: La Nuova Italia Editrice.
- Doğru, S. (2009). "Özel Eğitimde Kullanılan Alternatif Programlar (Montessori Yaklaşımı)", Tübvav Bilim Dergisi, (1) 1: 113- 122.
- Korkmaz, E. (2006). Montessori Metodu. Ankara: Algi Yayınları.
- Lillard, A. (2008). "How Important Are the Montessori Materials?", Montessori Life, 20 (4), 20- 25.
- MEB. (2006). 36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İstanbul: Ya-Pa Yayınları

- Montessori, M. (1975). Çocuk Eğitimi. (Çev: Yücel Güler) İstanbul: Sander Yayınları.
- Montessori, M. (1953). La Mente del Bambino. Roma: Officine Grafiche Aldo Garzanti.
- Montessori, M.(1950). La Scoperta del Bambino. Roma: Garzanti.
- Montessori, M.(1970). Manuale di Pedagogia Scientifica. Firenze: Giunti.
- Öngören, S.(2008). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Grubu Çocuklarına Geometrik Şekil Kavramı Kazandırmada Montessori Eğitimi Yönteminin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Pignatari, M. (1967). Maria Montessori. Roma: Comitato Italiano Dell'Omeop.
- Pollard, M. (1996). Maria Montessori. (Çev: Leyla Onat). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Rousseau, J. J. (2008). Emile (Bir Çocuk Büyüyor). (Çev: Ülkü Akagündüz). İstanbul: Selis Kitaplar.
- Savard, C. M. (1976). Çağdaş Pedagojiden Seçmeler. (Çev: Nejat Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Schafer, C. (2006). Ömür Törpüsü mü? Bal Küpü mü? (Çev: Ceyda Aydın). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). Eğitim Felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topbaş, E. (2004). Montessori Yöntemi İle Çocuk Eğitimi. İstanbul: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Wilbrandt, E. (2009). Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.