

**T.C.
ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**MONTESORİ YÖNTEMİNİN OKUL ÖNCESİ
DÖNEMDE ÖĞRENCİLERİN YARATICI
DÜŞÜNMELEERİNE ETKİSİ**

Özge Şahintürk

Zonguldak 2012

**T.C.
ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**MONTESORİ YÖNTEMİNİN OKUL ÖNCESİ
DÖNEMDE ÖĞRENCİLERİN YARATICI
DÜŞÜNMELELERİNE ETKİSİ**

**Hazırlayan
Özge Şahintürk**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Faruk Yaşaroğlu**

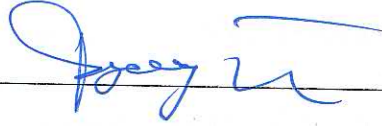
Zonguldak 2012

T.C.
ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

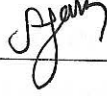
Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 2007628204012 numaralı Özge ŞAHİNTÜRK' ün hazırladığı "Montessori Yönteminin Okul Öncesi Dönemde Öğrencilerin Yaratıcı Düşünmelerine Etkisi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 18/01/2012 Çarşamba günü saat 14.00 yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

Başkan



Yrd. Doç. Dr. Faruk YAŞAROĞLU (Danışman)

Üye



Doç. Dr. Soner YAVUZ

Üye



Yrd. Doç. Dr. Şinasi SÖNMEZ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

...../...../2012

Prof. Dr. Güven MURAT
Enstitü Müdürü



ÖZET

Kurum	: ZKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Alternatif Okullarda Kullanılan Montessori Yönteminin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi
Tez Yazarı	: Özge Şahintürk
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. Faruk Yaşaroğlu
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2012
Sayfa Adedi	: 82

Bu araştırmada öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde Montessori yönteminin etkisi incelenmiştir.

Araştırma deneysel bir çalışma olup ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada deney grubunda Montessori yöntemi, kontrol grubunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın hali hazırdaki programı kullanılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak, Torrance yaratıcı düşünme anketi kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Montessori yöntemi, alternatif eğitim, yaratıcı düşünme

ABSTRACT

Institution	:	ZKÜ Institute of Social Sciences, Department of Curricule and Instruction
Title	:	The Effect of Montessori Method on Creavitiyof the Preschool Student Education
Author	:	Özge Şahintürk
Adviser	:	Asst. Prof. Dr. Faruk Yaşaroğlu
Type of Thesis, Year	:	MSc. Thesis, 2012
Total Number of Pages	:	82

In this research The Montessori method has been tried on students and their creative thinking skills have been analyzed.

These researchies are experimental. Pre-test, final-test control group methods and experimental design have been used. Within these research the experimental group have used the Montessori method, the control group have used the " National Education Ministry"s own method.

In this research to gather data they have used Torrence creative thinking survey.

As a result; the Montessori education approach has a positive effect on students creative skills.

Keywords: The Montessori method, alternative education and creative thinking.

ÖNSÖZ

Bu tezin hazırlanma sürecinde bilgi ve desteğini benimle sürekli paylaşan, araştırmanın önemli paydasını oluşturduğunu düşündüğüm yurt dışındaki Montessori eğitimimde benim ilgimi ve merakımı beslediği ve bu duygumu kendi daha derin bir merak ve ilgiysiyle beslediği için değerli hocam Yrd. Doç.Dr. Faruk Yaşaroğlu ‘na bu derin paylaşım için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yardımcı docent Soner Yavuz ve yardımcı docent Şinasi Sönmez’e katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırmaya katkılarından dolayı Gizem Özer’e, Tamer Özsoy’a ve Olcay Özdemir’e teşekkürlerimi sunuyorum.

Londra Maria Montessori Enstitüsü’nde sorularımı sabırla dinleyen ve bütün süreçte maille bana desteğini sunan Lynne Lawrence’ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Hollanda Alphene Montessori okul gözlemlerim sırasında okul ve sistemi bize anlatan yönetici Sarah W. ‘na teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez ile ilgili burada olamadığım zamanlarda işleri yönetebilen Özkan Bilgin’e, Fatih Terekli’ye ve Selim Bayrak’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Türkiye’de Montessori sistemine gönül vermiş ve birlikte çalışıp içsel olarak çok derin beslendiğim ve Türkiye’de İlk kez veli inisiyatifli bir Montessori okulunun temelini atan Emel Çakıroğlu Wibrandt’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tüm hayatım boyunca benden desteğini esirgemeyen aileme, desteğinde tüm sıcaklığı ile yanımda olan anneme,sevgisi ile çok şeyi aşabildiğim sevgili kardeşime ve başka kapılardan bakmaya zorlayan hayatın kendisine teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
1. GİRİŞ	1
2. PROBLEM DURUMU	2
2.1. Eğitim, Öğrenme ve Öğretim	2
2.2. Alternatif Eğitim	5
2.2.1. Alternatif Eğitimin Felsefesi	5
2.2.2. Alternatif Eğitimin Oluşumu ve Gelişimi	6
2.2.3. Alternatif Eğitimin Genel Özellikleri	8
2.2.4. Alternatif Okullar	10
2.2.4.1. Summerhill Okulları	10
2.2.4.1.1. Summerhill Okulu Temel Felsefesi	13
2.2.5. Reggio Emilia Yaklaşımı	17
2.2.6. Ev Okulları	22
2.2.7. Sözleşmeli Okul	23
2.2.8. Sudbury Valley Okulları	25
2.2.9. Montessori Yöntemi	28
2.2.9.1. Maria Montessori Eğitiminin Felsefi Temelleri	32
2.2.9.2. Montessori Eğitiminin Amacı	33
2.2.9.3. Montessori Öğretmeninin Genel Özellikleri	35
2.2.9.4. Montessori Sınıflarının Genel Özellikleri	37
2.2.9.5. Montessori Eğitim Uygulamaları Üzerine Yapılan Araştırmalar	39
2.2.9.6. Montessori Programıyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	40
2.3. Yaratıcı Düşünme	41
2.4. Problem Cümlesi	45

2.4.1. Alt Problemler.....	45
2.4.2. Tanımlar.....	46
2.4.3. Varsayımlar.....	46
2.4.4. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	46
2.5. Tezin Amacı.....	47
3. YÖNTEM.....	48
3.1. Veri Toplama Aracı.....	48
3.1.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formu.....	48
3.2. Evren-Örneklem.....	48
3.2.1. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	48
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	50
4.1. Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular.....	50
4.2. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular.....	50
SONUÇ.....	54
KAYNAKÇA.....	56
EKLER.....	61
Ek 1: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Örneği.....	61
Ek 2: Montessöri Okul Örneği.....	67

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1: Montessöri yöntemi ve geleneksel öğretim modelinin karşılaştırılması	37
Tablo 4.1: Yaratıcılık Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşması	50
Tablo 4.2: Öğrencilerin Gruplara Göre Cinsiyetlerinin Dağılımları.....	50
Tablo 4.3: Akıcılık Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşması	51
Tablo 4.4: Ayrıntılık Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşması	51
Tablo 4.5: Esneklik Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşması	51
Tablo 4.6: Orjinellik Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşması.....	52
Tablo 4.7: Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyet Göre Farklılaşması	52
Tablo 4.8: Akıcılık Puanlarının Cinsiyet Göre Farklılaşması.....	52
Tablo 4.9: Ayrıntılık Puanlarının Cinsiyet Göre Farklılaşması	53
Tablo 4.10: Esneklik Puanlarının Cinsiyet Göre Farklılaşması	53
Tablo 4.11: Orjinellik Puanlarının Cinsiyet Göre Farklılaşması	53

KISALTMALAR LİSTESİ

TYDT : Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

Montessori yöntemi çoğunlukla okulöncesi eğitim programlarda kullanılır. Yurt dışındaki uygulamalarda üniversite öncesine kadar eğitimin bütün basamaklarında kullanılmıştır. Bu sisteme ait yurt dışında uzun yıllar deneyim alanlarının olması sisteme dönük bir deneyim oluşturmaktadır. Okulların genel çerçevesini sınavsız, ödevsiz, yoklamasız, öğretmenin yönlendirmeye sınıfta var olduğu bir eğitim programı olarak çizebiliriz. Buna karşılık sistem hem akademik sonuçlar hem de sosyal getirileri ile hayat boyu öğrencilere dönük bir eğitim programı olduğunu yapılan çok çeşitli araştırmalarla göstermiştir.

Bu çalışmada okulöncesi dönem yaratıcılığın gelişmesinde Montessori yönteminin etkisi araştırılmıştır.

Montessori yöntemi alternatif eğitim programları içinde ele alındığından ilk bölümde alternatif eğitim içinde yer alan eğitim programlarına yer verilmiştir.

İkinci bölümde Montessori yöntemi ve Montessori yöntemi ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, tanımlar, varsayımlar, kapsam ve sınırlılıklar; dördüncü bölümde yöntem, araştırma yöntemi, çalışma grubu ,araştırma modeli, veri toplama aracına yer verilmiştir.

Beşinci bölümde bulgular ve yorum; altıncı bölümde sonuca yer verilmiştir.

2. PROBLEM DURUMU

2.1. Eğitim, Öğrenme ve Öğretim

Eğitim kelimesinin kimi Avrupa dillerindeki karşılığı olan “education”, Latince'den geliyor ve iki kelime var kökeninde: Educare; beslemek; educere bir şeye doğru yönlendirmek (Tanilli, 1994). Günümüzde eğitim kelimesi birbirinden farklı üç anlamda kullanılıyor. İlki bir eğitim sistemini işaret eder: Amerikan eğitimi, Sovyet eğitimi ya da ilkçağ eğitimi gibi. İkinci olarak bir eylemin sonucu olarak kullanılır. Burada belli bir eğitim sisteminin ürünü olan bir kişi söz konusudur. Son olarak eğitim bir süreci dile getirir. Bu anlamda eğitim kişileri birbirine bağlar, ilişkiye geçirir ve okulun çerçevesini aşar (Gaston, 1984, akt. Tanilli, 1994).

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1982: 12).

Sönmez' e göre de eğitim, insan davranışlarını istendik yönde değiştirmek için düzenlenip işe koşulan bir sistemdir. Sönmezin yaptığı diğer bir tanımda eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 1991).

Eğitimle ilgili bu iki çok kullanılan tanımdan çıkarımladığımız davranışçılık ve edilgenliktir. Davranışçılık kuramı eğitim bilimlerinin psikolojiden transfer edip kullandığı yegâne kuramdır (Öngel, 2003). Davranışçılığın sağladığı pratik faydalar uzun yıllar kullanılmasını sağlamıştır. Bu modelde öğrenci öğrenmenin doğasından gelen doyumdan uzaklaştırılmış ve ceza-ödül süreçleriyle öğrenmeye yabancılaşmışlardır. Alternatif eğitim asla disiplin ve davranışla ilgili olmamıştır. Öğrenmek, öğretmek, değerlendirmek ve okul iklimi için farklı yöntemlerle ilgilidir (Loftin, 2003; Korkmaz, 2006).

Ron Miller geleneksel eğitimin toplumsal tarihi bağlamına bakıldığında, tipik bir okulda olup bitenlerin modernitenin kültürel, siyasal ve ekonomik özelliklerini yansıttığını söyler. Son yirmi beş yıldır eğitim daha standart, daha mekanik hale gelmiş ve rekabet, üretim ve karın siyasi ve ekonomik gündemine hitap etmektedir.

Mevcut sistemde gençler toplumlarında doğal dünyada ya da maneviyat dünyasında anlamlı bağıntılar kuracak, gelişen bireyler olarak değil, akademik başarılarının öncelikle ekonomik değer taşıdığı üretim birimleri olarak görülmektedir (Miller, 2005). Modernizm genel anlamda insan algısını negatif yönde belirlemiş, 19. yüzyılın yükselen değerleri kapitalizm, milliyetçilik ve 20. yüzyıl Avrupasını inanç sistemlerini de içine alarak bir kültür, dünya görüşü yaratmıştır.

20. yüzyıl çok fazla eğitim akımının ortaya çıktığı bir yüzyıl olmuştur ve bu çağın eğitimi psikolojide özellikle endüstride yaşanan gelişmeler etkilemiştir (Binbaşoğlu, 1982; Korkmaz, 2006). Bu akımların ortak adı “eğitimde toplulaştırma hareketi” ya da “yeni eğitim”dir. Bu hareket özgürlükçü eğitim paradigmasının özellikle Rousseau versiyonundan etkilenmiştir (Hesapçıoğlu, 1996).

Eğitimin bundan sonraki yapılanmaları için geliştirilen alternatif programlarda ise bu tanımlar yeniden üretilmiştir. Proje yaklaşımı ve anti-ayrımcılık eğitim programı (anti-bias curriculum) çocuk merkezli olması ve araştırmaya, eleştirel düşünmeye, toplumsal sorunlarla ilgilenmeye yönlendirmesi ve tüm gelişim alanlarını desteklemesi bakımından iki alternatif eğitim programıdır.

Anti ayrımcılık teorisi iki temele dayanır: eleştirel eğitim teorisi ve sosyal biliş teorisi. Eleştirel eğitim teorisi, informal eğitimde sosyal eşitsizliklerin belirginleşmesini eleştirir. Örneğin Amerikan eğitim sistemi ‘sosyal denge tekeri’ anlayışını geliştirmeye çalışsalar da programların, öğretmenlerin ve okul yönetiminin kasıtlı olmadan çocukları belli sosyal sınıfların içine hapsedtikleri ve cinsiyete dayalı ayrımcılık yaptıkları belli çalışmalarla ortaya konmuştur (Apple, 1982; Mcleod, 1987; Rosenzweig, 1998). Sosyal biliş teorisinde çocukların kimlik kavramının nasıl oluşturduğu ve sosyal-ahlaki ilişkileri nasıl yapılandırdıkları üzerinde durulur. Sosyal biliş teorisi çocukların, kendi geçmişlerini anlamaları ve başkalarının yaşam tarzlarını kavrayabilmeleri için, çok kültürlü eğitim stratejilerinin geliştirilmesini önermektedir (Rosenzweig, 1998). Nafiz Tok kimliği, kişi tarafından hem keşfetmeyi hem de eleştirel düşünmeyi içeren bir usavurma sürecinde öznel bir biçimde tanımlar. Bu süreçte kişi kalıtsal kapasitelerini gerçek varlığına dönüştürür ve bu

yüzden kişinin gerçek mevcudiyet kazandığı süreç, diğer kişilerle etkileşim içerisinde sosyo kültürel bir bağlamda oluşan, öznel arası bir süreçtir (Tok, 2003).

Alternatif eğitim insanı ancak bakarak anlamaya çalışan Rönesans ve Aydınlanma geleneğine ve özellikle “ doğuştan günahkâr çocuk” kavramını tepetaklak eden Jean Jacques Rousseuya dek uzanan özgürlükçü ve ufuk açıcı bir çizginin ürünüdür (Değirmencioğlu, 2005). Alternatif eğitimin Avrupa ve Amerika’ daki felsefi tarihine şöyle bir göz atacak olunursa yaklaşık yüz yıl önce modern okulun ilk yıllarında İsviçre’ de Johann Pestalozzi, Almanya’ da Friedrich Frobel ve Amerika’ da Branson Alcott gibi hümanist eğitimciler öğrenmeyi mekanize hale getiren eğilime karşı çıkmışlar; gerçek, koruyucu ilişkilere, araştırma özgürlüğüne, anlam ve amaç için doğuştan gelen arayış isteğine dayalı pedagojiler uygulamışlardır (Miller, 2005).

Hümanist eğitim kavramı genellikle dini, ideolojik ve ulusal değerlerin ötesinde insan düşünüşünün ve eyleminin nihai sonucu olarak insan gelişimini, refahını ve saygınlığını artırmayı ifade eden hümanizmin evrensel ve etik yönü ile ilişkili bir dizi eğitimsel teori ve uygulamayı göstermek için kullanılır. Uzun bir felsefi ve ahlaki geleneğe dayanan hümanist eğitim üç temel ilkenin gelişmesini ifade eder. Birincisi, bağımsız, rasyonel bir insan düşüncesinden oluşan ve istek özgürlüğüne sahip olmanın, vicdanın, yaratıcılığın ve yaratıcı güçlerin sonucu olarak bütün insanlara temel bir saygı göstermekten ibaret olan felsefi ilkedir. İkincisi evrensel bir eşitlikten, dayanışmadan ve çoğulcu bir siyasi düzen ve demokrasiden oluşan sosyo-politik ilke; üçüncüsü bütün bireylerin kendi potansiyellerini anlamalarına ve hayattan zevk almalarına yardım etme sorumluluğundan ibaret olan pedagojik ilkedir (Aloni, 2006; çev. Yeşilbağ, 2006).

Alternatif eğitimle ilişkili okullar Miller tarafından şu şekilde kategorize edilmiştir: Transmission modeli, özgürlüğe dayalı öğrenme, sosyal oluşturmacılık modeli, eleştirel pedagoji, ruhsal gelişmecilik, holistik/integral modelleri kapsayan okullar (Miller, 2004).

2.2. Alternatif Eğitim

2.2.1. Alternatif Eğitimin Felsefesi

Eğitim öznesi ‘insan’ olan bir disiplin olduğu için, eğitimin epistemolojik olarak insanı nasıl biçimlendirdiği de kuşkusuz önemlidir. Alternatif eğitim ile birlikte anılan ‘ hümanizm’ insanın doğuştan ‘ iyi’ olduğu bilgisi üzerinde durur.

Raussseau’ ya göre toplumsal sözleşmelerle ve taklitçilikle bozulmamış insan iyidir. O hem calvenistlerin savunduğu ilk günahın mirasçıları oldukları için insanların baştan çıkarıldıkları görüşünü hem de Katoliklerin insanın doğuştan günahkar ve baştan çıkarılmış bir ruha sahip olduğuna ilişkin görüşleri kabul etmez. Tersine insanın doğuştan kötü olmayıp, bu kötülüğün bozuk olan toplumdan kaynaklandığını ileri sürer (Gutek, 2006).

Eğitimin ontolojik yapısında çift kutupluluk söz konusudur. Bir yanda insan doğasını "iyi" olarak gören felsefeler, diğer yanda ise insan doğasını "kötü" olarak gören felsefeler var. Bu bağlamda eğitim insanın doğasına bir müdahaledir. Alternatif eğitim felsefeleri genel olarak insanın doğuştan iyiliğe yönelik olduğu konusunda birleşiyorlar. İnsanın varoluşsal doğasının kötüye yönelik olduğu düşünüldüğünde, eğitim sürecindeki insanı bencil, saldırgan, anti-sosyal, yalancı gibi davranışsal eğilimler içinde görmek tutumu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla da ceza, disiplin, otorite, kontrol gibi olgular meşru görülür. Ayrıca, örneğin okullardaki derslerde aktarmacılık, konferans verme ve idealist eğitim yaygınlaşır. Tek yönlü müfredatın dayatılmasının altındaki felsefi bakışın bu olduğunu söylemek mümkündür. Oysa iyimser bakış, olabildiğince demokratik bir açılım sağlayarak, insanın insan olmaktan kaynaklanan olanaklarının ortaya çıkarılmasına zemin oluşturmaya yönelir (Akdağ, 2007).

Holistik, alternatif eğitimin temel çıkış noktası organik ve belki de tanrısal-insan ruhuna duyulan güven ve onu endüstriyel toplumun dar bakış açısına rağmen besleme ve geliştirme isteğidir. Holistik eğitimin en özlü sözlerinden birini Pastellozzi (*) söylemiştir: “Tanrı”nın doğası sizin içinizdedir ve bu evde kutsal tutulur. Biz onu kısıtlamaya değil, geliştirmeye çalışırız. Size kendi doğamızı da

öğretmeye çalışmayız. Bizim niyetimiz sizleri kesinlikle bizim olduğumuz insanlar gibi yapmak değildir. Aynı şekilde, sizleri zamanımızın çoğun insanı gibi insanlar yapmak da bizim niyetimiz değildir. Bizim yol göstermemizle sizler kendi doğanıza uygun-doğanızdaki tanrısal ve kutsallığın gerektirdiği gibi-insanlar olmalısınız (Kate Silber, Pestalozzi, The Man and His Work, akt. Ron Miller; çev. Onur Tekinturhan 1999).

Pastellozi; İsviçreli hümanist, Rousseau'nun pek çok fikrini kendi yatılı okullarında fakir ve yetim çocuklar için kullanmıştır (1746-1827).

2.2.2. Alternatif Eğitimin Oluşumu ve Gelişimi

Alternatif eğitim ile ana akım eğitim dışındaki eğitim seçenekleri ifade ediliyor. Tarihsel sürece baktığımız zaman alternatif eğitim modellerinin, alternatif okulların ve alternatif öğretim-öğrenim uygulamalarının kitle eğitiminin ortaya çıkmasıyla başladığını söyleyebiliriz. Eğitimin sanayi için işgücü, ulus devlet için vatandaş yetiştirme amacı ve bu süreçte çocukların istenen ekonomik sistemin oluşturulmasının ve ulusun yaratılmasının aktif öğeleri olarak görülmesi, yani çocuğun kurban haline getirilmesi, buna karşı bir hareketi de beraberinde getiriyor. Alternatif eğitimin çıkış noktasının bu olduğu söylenebilir (URL 1, 2011).

Alternatif eğitimin, ülkemizde uygulama alanının yeterince gelişmemiş olmasından dolayı kavramsallaşmasında sorunlar barındırmaktadır. Alternatif eğitim denildiğinde kendi içinde bir paradigma oluşturan, merkezine belirli felsefeleri yerleştirmiş; mevcut sisteme karşı olmaktan ziyade kendi işleyişini belirlemiş bir eğitimi anlatmaktadır. ‘ Öğrenmek için tek bir en iyi yol yoktur (Matt Hern)’ savı bu sürecin çıkış noktası olmuştur. Bu bağlamda Rousseau’ nun doğacı yaklaşımını; Tolstoy’ un İasna Poliana Okullu; Malaguzzi’ nin Reggio Emilia girişimi, Montessöri yöntemi, Özgür okul, Ev okulu, Sudbury Valley okulları, Paul Freire girişimi, Waldrof okulları, Sözleşmeli okullar, Mıknatıs okullar, Paideia okullar, risk altındaki çocuklar için alternatif okullar ve uluslar arası okullar alternatif sözcüğünün genel anlamı içinde sıralanabilecek okullardır. Alternatif okulların kendi içlerinde çok başkalık göstermesi ve bunların belirli bir sınıflandırmaya sokulması için önce ‘

sözde alternatif' olarak aktarılan kavrama değinmek gerekir. Raywid' in değimiyle sözde alternatifler üç tiptir:

1. tip: bu tip alternatif okullar popüler yenilikler yapan okullardır, mevcut okulları meydan okuyucu ve tatmin edici hale getirmeye çalışırlar. organizasyonel yapıları ve yönetsel yapıları geleneksel değildir. Yeniden düzenlenmiş okulların en iyi örneklerini oluştururlar. . Amerika'da yaygın olan ' sözleşmeli okullar ve mknatis okullar' 1. Tip alternatiflere örnek olarak verilebilir.

2. tip: öğrencilerin Kovulmadan önce mahkum edildiği son şans okullarıdır. davranış değişikliğine odaklanır, yenilik getiren bir okul iklimi, öğrenme iklimi yaratmak için çok az çaba sarf eder.

3. tip: Bu tip alternatifler rehabilitasyon ve iyileştirme ihtiyacı duyulan öğrenciler içindir. Başarılı bir eğitimden sonra öğrencilerin ana akım eğitime döneceği varsayılır (Korkmaz, 2009).

Alternatif okullar genel eğitimde başarı sağlayamayan öğrencilerin eğitimini iyileştiren kurumlar olarak da tanımlanır; risk altındaki çocuklara verilen eğitimin alternatif olarak tanımlanamayacağı da literatürde geçmektedir. Örneğin İnyet Aydın alternatif eğitimi ' risk altındaki öğrencilere, kendilerine saygılarını artırmak ve olumlu bir başlangıç yapabilmek için geniş çaplı hizmetler zinciri olarak aktarır Aydın,2001). Buna karşın Eylem Korkmaz alternatif okulların bu çocukların eğitimini de kapsadığını ama salt böyle bir eğitimin kendisini alternatif yapmayacağını belirtir (Korkmaz, 2009).

Ron Miller ise alternatif eğitimi var olan gelenekselden ayrı bir seçenek olarak görür. Geleneksel okullara bakıldığında eğitim modernite kültürünün okullarda yaygın olarak işletilmesidir. Eğitim daha standart mekanik hale gelmiş; üretim ve karın siyasi ve ekonomik gündemine hitap eder konumda kalmıştır. Öyle ki Amerika'da bazı öğrenciler teneffüslerden hoşlanmamakta, teneffüsleri verimsiz zamanlar olarak görmektedirler. Miler' e göre çocukların oyun ihtiyacı gibi doğal işlevlerin yerini soyut verimlilik kavramı aldığında çok önemli bir husus kaybedilmiş oldu. Alternatif eğitim felsefesinin özü modernite uğruna feda edilen insani

özellikleri tanımak ve insani özelliklerimizi öğretme ve öğrenmenin merkezine almaktır (Miller,2006).

Serdar Değirmencioğlu' na göre dünyada baskın olan eğitim yaklaşımları, birilerinin birilerine etkinlik yapması üzerinden kurgulanmakta ve öğrencinin potansiyelini daraltan bir söylem sürdürmektedir. Eğer eğitim tümüyle başkalarının isteğiyle devam eden bir süreçten, okul bulunulmak zorunda olan bir mekan olmaktan çıkacaksa, bireyin kendi isteği ve eylemi ile gerçekleşecek öğrenme süreçlerinin hem uygulamada hem söylemde öne çıkarılması yararlı olacaktır. Daha açık söylemek gerekirse ' öğretim' ve eğitim yerine ' öğrenme' kavramı merkeze alınmalıdır. Bu söylem aslında yeni üretilen bir şey değil Aztek kültüründe var olan kavramlara çok benzemektedir.

Öğrenci (momachitiani) : kendini öğrenmeye ve bilmeye ehil kılan kimse

Öğretmen (teyolcutiani): başkalarının kendi potansiyellerine yön vermesini sağlayan, buna yardım eden kimse

Eğitim (neyolmelahualiztli) başkalarının potansiyellerine ön verme süreci (Değirmencioğlu ,2001)

Değirmencioğlu' nda görüldüğü gibi geleneksel eğitime karşı alternatif eğitim kavramsallaştırılırken, Dewey' in eğitimi bir deneyim ve geçmişten beslenen yapısına dair izler bulmak da mümkün.

2.2.3. Alternatif Eğitimin Genel Özellikleri

Braynt alternatif okulların genel özelliklerini şöyle sıralar:

1. Her öğrenci için eğitim sürecini değiştirirler.
2. Kişisel olmayan bir tarafsızlıktan çok bireysel farklılıklara değer verirler.
3. Büyüme ve gelişimi başarmanın bir aracı olarak kişisel ilişkiyi kullanırlar (akt. Korkmaz, 2009).

Loftin ise genel hatlarıyla alternatif eğitimin ilkelerini şöyle belirtir:

1. Her öğrenciye açık olmak: Gerçek bir alternatif okul her öğrenciye açık olmalıdır. Sözde ortalamanın altında, zeki, ilerici, politik, alternatif, sözde azınlık ya da sadece farklı. katılacakları sınırlandırmak aslında alternatiflerin bütün öğrencilere yardım etme potansiyelini sınırlandırır ve geleneksel sistemin yetersizliklerini sürdürür.
2. Süreklilik: Öğrenciler bir alternatifte olmayı seçebilmenin yanında orada kalma tercihine de sahip olmalıdır. Alternatif okullar süreklilik sağlayan okullardır. Amerika’ da yasama meclisleri sahte alternatifler yaratmıştır. Bunlar sadece isim olarak alternatiflerdir, etkisiz ve çoğu kez çoğunluktaki öğrencilerden tecrit edilene damgalayan, izole eden cezalandırıcı yaklaşımlar sunmaktadırlar. Bunlar okullar için güvenli bir subap olmak için yaratılmışlardır.
3. Öğrenmek için tek bir n iyi yol yoktur: Herkes farklı öğrenir fikri alternatif görüşün temel katkılarından biridir. Büyük öğrenci gruplarına aynı konferansın, aynı kitaptan aynı görevlerin, aynı testlerin verildiği geleneksel yaklaşımlar bütün öğrencileri aynı sayar. Gerçek bir alternatif okulun müfredat öğrenme ve değerlendirmesi, bireyselleştirilmiş, farklılaştırılmış, kişisel hıza uygun, esnek, özelleştirilmiştir.

Küçük: Öğrenci sayıları genellikle 10-400 arasındadır. Glines ise küçüklüğün etkinliklerin kapsamlı olmasını engellediğini söyler (Glines,1998).

Alternatif eğitimin ana karakteristiği okulun tüm birimlerinde aile, öğrenci, okul yönetimi birlikte karar alır.

Muhsin Hesapçoğlu, alternatif okulların ortak kuramsal özelliklerini şöyle belirtmiştir.

1. Antropolojik Özellikler: J. J. Rousseau’ nun çocuğa yönelik optimist, onu tüm potansiyelleriyle ilke olarak ‘ iyi’ olarak algılayan görüş.
2. Normatif Özellikler: Kendi kendini belirleme, hakkaniyet, insanilik

3. Pedagojik Özellikler: Bu okullar eğitmek, öğretmek ve öğrenmek isterler. Hepsi çocuğun itekleri doğrultusunda

4. Toplum Politikası ile İlgili Özellikler: Bu okullar kendilerini devletin bir işlevi olarak değil toplumun bir parçası olarak algırlar.

5. Didaktik/Metodik Özellikler: Zorunlu okulun olmamasını isterler. Bunun yerine okul/eğitim hakkı, farklı eğitim olanakları hakkında söz ederler.

- Öğretim:
- Bütünsellik
- Esneklik/hareketlilik
- Korkuların, baskıların, isteksizlik duygularının yok edilmesi
- Sınıfta kalmanın olmaması
- Not sisteminin olmaması
- Gelişim raporları gibi özellikler gösterir.

6. Yerel/bölgesel özellikler: Bir şehir bölgesi ya da mahallenin bir parçası olmalı (community education)

7. Dünya görüşsel özellikler: Genel olarak alternatif okullar kendilerini insanlığın özgürleşmesi hareketine (siyahlar, kadınlar) bağlı hissederler (Hesapçıoğlu, 2006)

2.2.4. Alternatif Okullar

2.2.4.1. Summerhill Okulları

1927 yılında Suffolk eyaletinin Leiston şehrinde A.S Neill tarafından kurulmuştur.

Neil, 1913 yılında “Homer Lane” in Küçük Gezegeni adında suçla itilmiş ergenler için çalışan bir topluluğu ziyaret etti ve burada özyönetimli çalışmanın nasıl olduğunu gözlemleme imkanı buldu. Bu çocukların doğuştan iyi yaratılışlı olduğuna inanan bir kurumdu. Neill aynı zamanda burada Freud’ un yeni psikolojisiyle tanıştı. Böylece Neill Sumerhill’ in iki temel ilkesini netleştirmiş oldu:

1. Akademik gelişim boyunca çocuğun coşkunsal sağlığının da gözetilmesi
2. Toplantıların özyönetim usulüne göre yapılması.

Neill eğitim anlayışını şöyle ifade etmiştir: ' Benim eğitim anlayışım mutlak özgürlük üzerine kurulmuştur. Her türlü dış zorlamanın çocuklar üzerinde etkisiz olacağını gördüm ve tek esas olarak iç zorlamayı kabul ediyorum. Eğer Mary ve David, o an vakitlerini keyfe keder harcamak istiyorlarsa, bence bu o anda onların kişilik gelişimleri için en iyi olanıdır. Sağlıklı bir çocuğun aslında her anı bir çalışma alanıdır. Aslında bir çocuğun oturmaya ve dalga geçmeye vakti yoktur. Tembellik olağandışı olarak görülür, oysaki kendine gelmek için zorunludur, bu yüzden ki sırası geldiğinde bu da yapılmalıdır (Readhead,2000).

Bu okula değişik yaş gruplarından öğrenciler alınmaktadır. Okulda eğitim genellikle 16 yaşına kadar verilmektedir.

Okuldaki tüm öğrenciler yatılıdır ve üç gruba ayrılmışlardır:

EN KÜÇÜKLER : 5-7 Yaş arasındakiler,
 ORTALAR : 8-10 Yaş arasındakiler
 BÜYÜKLER : 11-16 Yaş arasındakiler.

Neill' e göre okulun özelliği şu nitelikleri taşıyor .(Tezcan,1998).

Öğrenciler ve personelin kendi kendilerini yönetmeleri, derslere girip girmeme özgürlüğü, günlerce, haftalarca ya da gerekirse yıllarca oyun oynama özgürlüğü, dinsel, ahlaksal yada siyasal doktrinlere bağlanmama özgürlüğü, kişilik biçimlendirme özgürlüğü temel noktalarımızdır.

Etken öge, çözümlene değil, özgürlüktür. Çocuğu okula uydurmak yerine, okulu çocuğa uydurmak düşüncesi egemendir. Çocuğun kendi haline bırakılmasıyla yeteneklerinin sonuna kadar gelişeceğine inanılır' (Neill, age, 18, akt. Tezcan). Dersler seçmelidir. Çocuklar derslere girip girmemekte özgürdürler. Sınıflar genellikle yaşlara göredir. Fakat onların ilgilerine göre de olur. Okulda sınav yoktur. Okulda kitaba çok önem verilmez. Aletler, seramik ve heykel çamuru, spor, tiyatro,

resim yapmak ve özgürlük önemlidir. Oyun temel bir ögedir. Okulda sevgi esastır. Burada çocuklar otonom ve demokratik bir okulda yaşamaktadırlar.

Neill, yetenekleriyle, eksikleriyle, çocuklar karşısındaki haklarıyla baskıcı olmayan bir gerçeklik ilkesinin temsilcisidir (Bu okulda bütün etkinlikler "Oyun" çerçevesindedir. Bütün etkinlikleri (dans, tiyatro, atelye, bahçe çalışması) yönetmek, çocukların işidir. Çocuklar istedikleri dersleri istedikleri zaman izlemekte serbesttir).

Neill; Rousseau, Freud, Thoodore Reich ve Homer Lane' den etkilenmiştir. A.B.D. de 1960' lardaki özgür okul hareketinin gelişmesinde etkili oldu. İnsanlarda kendi kendini düzenleyen karakter yapısını geliştirmeyi amaçlayan bir okul anlamına gelmiştir., İlk felsefesi, pratik deneyim ile popülerleşmiş Freud psikolojisinin bir karışımıydı. Umutsuzluk suç ve mutsuzluğu ortadan kaldırmak istiyordu. Neill'e göre dünya sorunların kaynağı ve çocukların eğitimiyle ilgili temel sorunun, onların doğal dürtülerinin bastırılmasıydı. Çocuğu kötü yapanın, ahlâkî eğitim olduğuna inanır. Ona göre insanlar, kendilerini, doğalarının parçası olan yaşam gücü ile ahlâkî eğitimin yarattığı benlik arasında bir çatışma içinde bulurlar. Her eylem, bu iki öge arasındaki gerilime dayanır. Örneğin bir çocuğun bencilliğini bastıran bir anne, çocuğun bencil olmasını sağlar. Hırsızlık yapan bir insan, bir anlamda çocuklukta baskıcı ahlâkî öğretiye bağlanabilecek biçimde davranır. "Polisler ortadan kaldırılrsa, dünyada daha çok dürüstlük olacağına inanıyorum... Suçu yaratan yasadır". der.

Psikolog *Erich Fromm*, bu okulun eğitim açısından özelliklerini şöyle özetliyor (akt. Tezcan, 93).

1. Neill "Çocuğun iyi olduğu" konusunda güçlü bir inanca sahiptir.

Ortalama bir çocuğun ruhsuz ve korkak olmadığına inanır. Çocuk yaşamı sever.

2. Eğitimin ve yaşamın amacı, neşeli biçimde çalışmak ve mutluluk bulmaktır. Ona göre mutluluk, yaşamla ilgili olmaktır.

3. Eğitimde entelektüel gelişme, yeterli değildir. Eğitim, entelektüel ve duygusal olmalıdır. Modern toplumda bu ikisi, giderek ayrılmaktadır.

4. Eğitim, çocuğun psikik ihtiyaçları ve kapasitesini dikkate almalıdır. Çocuk, diegrâm değildir. Başkalarını düşünme çocukluktan sonradır.

5. Disiplin, dogmatik olarak zorlanmıştır ve ceza, korku yaratır.

Korku ise düşmanlık doğurur. Çocukların yoğun olarak disipline edilmesi, zararlıdır ve psikolojik gelişimine de ters düşer.

6. Özgürlük, yetki verme aracı değildir. Bu ilke, karşılıklı olarak dikkate alınması gereklidir. Ne öğretmen, ne de öğrenci, birbirlerine güç kullanmamalıdır.

7. Bu ilke ile yakından ilgi olan hususlardan birisi de, öğretmenin gerçek olarak içten davranma gereksinimidir. Öğretmen, çocuğa asla yalan söylememelidir.

8. Sağlıklı beşerî gelişim için çocuk, ana baba ile olan temel bağlarını koparması gerekmektedir. Daha sonraki gerçek bağımsızlığı için bu gereklidir. Birey olarak dünya ile karşılaşmayı, kendi güvenliğini bulmayı öğrenmelidir.

9. Çocuğun suçluluk duygusu, temel olarak, otoriteye bağlılığın bir işlevidir. Suçluluk duyguları, bağımsızlığa bir engeldir. Bütün suçluluk duyguları korku yaratır.

10. Bu okulda din eğitimi verilmez. Yeni kuşak, birgün bugünün mutlak dinini kabul etmeyebilir. Yine, Nell' in şu sözünü önemli görmekteyiz: “Summerhill düşüncesinin geleceği, insanlık açısından çok önemlidir. Yeni kuşaklara özgürce yetiştirme fırsatı verilmelidir. Özgürlüğün temeli, sevginin temelidir”.

Ve dünyayı ancak sevgi kurtarabilir, koruyabilir’ (Tezcan, 1993).

2.2.4.1.1. Summerhill Okulu Temel Felsefesi

Summerhill Okulu, “Canının istediğini yap okulu” olarak bilinmektedir ve bu konuda yoğun olarak eleştiri almaktadır. Bu okul kurulurken ana düşünce, “okulu çocuğa uydurmak” olmuştur. Summerhill Okulu, çocukların mutluluğu üzerine

kurulmuştur. Okulun kurucusu A. S. Neill' e göre bir okul, “sınırlı bir öğrenci üreteceğine, mutlu bir sokak süpürücüsü üretmelidir”.

Sumerhil aşırı serbestliğe değil özgürlüğe inanır. başkasının özgürlüğünü ihlal etmedikçe her şeyi yapmakta özgürsünüzdür (zoe readhead) Summerhill' de öğrenciler serbesttir, odalarını toplamak zorunda değildirler ve kimse de arkalarından toplamaz. Özgür bırakılmışlardır. Hiç kimse onlara ne giyeceklerini söylemez, istediklerini istedikleri zaman giyebilirler (Neill,1996).

Summerhill' de temel ilke, okulun özgürlükle yönetilmesidir. Neill' e göre; etkin çocukları sıralarda oturtup, çoğunlukla yararsız konuları çalıştıran bir okul, iyi bir okul değildir. Bu yalnızca böyle bir okula inananlar için iyi bir okuldur ki, bu insanlar yaratıcı olmayan kişilerdir ve istedikleri, başarı ölççeği para olan bir uygarlığa uyacak yumuşak başlı, yaratıcılıktan nasibini almamış çocuklardır. Dersler seçmelidir. Çocuklar derslere girip girmemekte özgürdürler. Derslere devam zorunluluğu yoktur. Bir çocuk isterse yıllarca derslere girmeyebilir. Yeni öğretim yöntemleri yoktur çünkü öğretim kendi başına bu okulda önemli görülmemektedir. Neill' e göre, çocuk öğrenmek istediğinde, nasıl öğretilirse öğretilsin, öğrenir. Öğretim programları yalnızca öğretmenler içindir. Okulda sınıf sınavları yoktur ve üniversite sınavları büyük bir sorun olarak görülmektedir ancak üniversiteye gitmek isteyen öğrenciler nedeniyle Summerhill' in öğretim kadrosu her zaman bütün konuları öğretebilecek niteliktedir. Summerhill' deki öğrenciler, üniversite sınavlarını çok güç bulmamaktadırlar, genellikle 14 yaşında ciddiyetle sınavlara hazırlanmaya başlayan öğrenciler, ilk girişlerinde olmasa da sınavı kazanmayı başarmaktadır. Zaten, A. S. Neill' e göre önemli olan, öğrencilerin tekrar denemeleridir.

Her gün İngilizce, Matematik, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Laboratuvar gibi dersler, sabah 9.30 ile 13.00 arasındadır. Öğleden sonraları herkes tamamen özgürdür. Atölyede bisiklet onarmak; motorlarla, radyolarla, oyuncak ve resim yapmakla uğraşmak, çocukların tercihlerinden bazılarıdır. Saat dörtte verilen çaydan sonra çeşitli etkinlikler başlar

Summerhill, demokratik yöntemle kendi kendini yöneten bir okuldur. Toplumsal olaylarla ya da grupla, yaşamla bağlantılı her şey, toplumsal suçların cezalandırılmasını da kapsayarak, cumartesi geceleri yapılan Genel Okul Toplantısı'nda oyla karara bağlanır. Öğretim kadrosundan herkes ve yaşına bakılmaksızın her çocuk, bir oya sahiptir. Okul müdürüyle 6 yaşındaki bir çocuğun oyu aynıdır (Neill, 1996).

Okulu ilgilendiren her şeyin kararı bu toplantılardan çıkar. Yasa yapmak için bir okul kurulu oluşturulur, bu kurula bir çocuk başkanlık eder ve isteyen herkes kurula katılabilir. Bu kurulun sınırsız bir tartışma gücü vardır ve yasa yapma konusunda yetkilidir.

Summerhill Okulu, her ne kadar “Canının istediğini yap okulu” olarak bilinse de, bu okulun da uyulması zorunlu kuralları vardır: Damlara tırmanmamak, cankurtaran gözcülüğü dışında yüzmek, yatma zamanlarına uymak vb. Başkanın gürlütücü çocuklara para cezası verme hakkı vardır ancak öğretmenleri müdür atar ve eğer uygun değilse gitmelerini de müdür söyler.

Genel Okul Toplantıları nasıl yürür? Her dönem başında yalnız bir toplantı için bir başkan seçilir. Toplantının sonunda o, gelecek başkanı seçer. Bu işlem dönem boyunca sürer. Bir sıkıntısı, isteği, önerisi olan ya da yeni bir yasa sunmak isteyen, bunu toplantıya getirir (Neill, 1996) .

Summerhill Okulu özgür bir okul da olsa okuldan çıkarılmak zorunda kalan çocuklar da vardır. Bunun sebebi, o çocuk nedeniyle diğerlerinin okulu cehennem gibi görmeleridir.

Summerhill, karma eğitimin yapıldığı bir okuldur. Öğrenciler arasındaki sevgi ilişkileri bu okulda cesaretlendirilmemektedir ama engellenmemektedir de. Summerhill' de oyun, çocukların en büyük ihtiyacı olarak görülmektedir ve birinci plandadır. Ancak dersler gibi, oyunlar da seçmelidir.

Neill' e göre özgürlüğün kısıtlanması doğumla, hatta doğum öncesi başlar. Ezilmiş, baskı altındaki bir kadın kaskatı kesilmiş bedeniyle bir çocuk doğursa,

anneden gelen katılığın yeni doğmuş çocuğun üzerinde nasıl bir etki yaratacağını kimse bilemez. Özgür olmayan eğitim, hayatın dolu dolu yaşanmasını engeller. Eğer duyguların gerçekten özgür olmasına izin verilirse, akıl kendi kendine bakar.

Neill' in, çocuk eğitimi konusunda ilginç fikirleri bulunmaktadır: “Çocuk eğitimi de tıpkı köpek eğitimi gibidir. Dövülen çocuk, dövülen köpek gibi boyun eğen, aşağılık duygusu içinde bir yetişkin olur. Nasıl köpeklerimizi kendi amaçlarımıza uygun olmak üzere yetiştiriyorsak, çocuklarımıza da öyle yapıyoruz.”

Neill' e göre büyükler, çocuğun kendilerini olduğunca rahatsız etmeyecek biçimde eğitilmesini isterler. Bu da, boyun eğmeye, uysallığa, sessizliğe verilen önemi belirtmektedir. Çocuklara, hayata “hayır” demeleri ve tüm olumsuz şeylere “evet” demeleri öğretilmiştir.

Hiçbir zaman problemlili çocuk yoktur, yalnızca problemlili anne-babalar vardır. Hiçbir çocuk tümüyle kendi kendini biçimlendirmemiştir. Her çocuğun yaşantısı; anne baba, öğretmenler ve toplum tarafından biçimlendirilmiştir (Neill, 1996).

Neill, özgürlüğün çocuğu şımartmak olmadığını belirtmektedir: “Eğer üç yaşında bir çocuk yemek masasının üzerinde yürümek isterse ona yürümemesi gerektiğini söylemelisiniz. Çocuk boyun eğmelidir, bu doğrudur. Ama öte yandan gerekirse siz de ona boyun eğmelisiniz. Ben, çıkmamı isterlerse küçük çocukların odasından çıkarım.”

Summerhill' de çocuk eğitiminde korkuya yer yoktur. Ayrıca cezalandırmanın da bir nefret eylemi olduğundan bahsedilmektedir. Dayak yiyen çocuk anne-babasından nefret eder ve yaşadığı suçluluk duygusunu gizlemek zorunda kalır. Cezalandırma aynı zamanda bir kısır döngü de yaratır. Dayak yiyen çocuk nefret eder, her dayak nefreti artırır, büyüyen nefret çocuğun daha kötü davranmasına yol açar, çocuk kötü davranışlarından dolayı cezalandırılır...

Summerhill' de çocuklara cinsel eğitim özgürce verildiği için, onların bu konuya özel bir ilgi göstermedikleri görülmektedir. Ayrıca bu okulda öğrencilerin

kendi kendilerini tatmin yoluyla yaptıkları cinsel davranışlar normal kabul edilmekte ve cinsel baskı uygulanmamaktadır. Cinsellikle ilgili kitaplarda sansür yoktur.

Neill' e göre bir çocuk için din her zaman korku demektir. "Bir Eğitim Mucizesi" kitabında, ahlak eğitimi konusunda şu görüşlere yer verilmiştir: Çocuğa uygulanan yasaklamaların, verilen öğütlerin, söylevlerin onun hazır olmadığı, anlamadığı ve bu yüzden de istekle kabullenmediği bir ahlak sistemini zorla benimsetmek anlamına geldiğinin, bunun ne kadar zararlı olduğunun anne ve baba pek farkında değillerdir. Çocuğu doğal olarak hazır bulunmadığı değerlere zorlamak, bu değerleri toptan itme sonucuna varmakla kalmaz, çocuğun sinirli olmasına da yol açar. Zamanı gelince çocuk, neyin doğru neyin yanlış olduğunu öğrenecektir, tabii baskı görmemişse. Öğrenme, bir çevreden alınan değerlerin bileşimidir. Anneyle baba dürüst ve ahlaklıysalar, çocukları da zamanı gelince onlar gibi olacaktır (Neill, 1996).

Summerhill kırk yılı aşkın bir süreyle varlığını sürdürmeyi başarmış örneklerden biridir. Okuldan ayrılan gençlerin bazıları kaptan, hemşire, hostes, klarnetçi, balerin, radyo operatörü, ünlü ulusal bir gazetenin hikaye yazarı, büyük bir firmanın pazarlamacısı olmuşlardır. Bazıları ise Cambridge' de Tarih, Manchester' de modern diller üzerine, Oxford' da Matematik Profesörü olarak çalışmışlardır. Toplumun çoğunluğunun değer yargılarına göre bu sonuç başarılı sayılsa da A. S. Neill' e göre mutsuz bir Matematik Profesörü'yle mutsuz bir çöpçü arasında fark yoktur, gerçek başarı: Sevinçle çalışma, olumlu bir biçimde yaşama yeteneğidir ve bu tanımlamaya göre Summerhill öğrencilerinin çoğu, yaşamda başarılı olabileceklerdir (Yıldız, 2005).

2.2.5. Reggio Emilia Yaklaşımı

1970 yıllarında İtalya' da hükümet belediyelere okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması amacı ile kreş ve anaokulları açma ve yürütme talimatını vermiştir. Bu yetkiye dayanarak belediye çeşitli üniversitelerden bilim adamları ile iş birliği yaparak Reggio Emilia adında bir okul öncesi eğitim projesi başlatmıştır. Reggio

Emilia projesi mevcut okul öncesi kurumlarında reform yapmayı ve bu kurumları güncelleştirmeyi, ayrıca yeni anlayışa göre birçok okul öncesi eğitim kurumu açmayı ve orijinal eğitim metotlarını bu kurumlarda uygulamayı hedeflemiştir. Psikolog Malaguzzi, belediye ve ailelerin yaptığı okullarda geleneksel yapıyı yıkan bir sistem oluşturmaya başlamıştır (Akdağ, 2006). Malaguzzi, sosyal oluşturmacı ve inşacı yaklaşıma sahip bir öğretmen olarak klasik ilerlemeci eğitimci ve psikiyatristlerden Dewey, Piaget, Vygotsky ve Montessöri ile çağdaşı olan Bronfenbrenner, Bruner ve Gardner' den etkilenmiştir (Edward, 2003; Akdağ, 2006).

Reggio Emilia projesinin çocuk yetiştirmedeki amacı şu şekilde belirlenmiştir: Büyüme sürecinde çocuk, gelişimini engelleyen bir “duvar”la karşı karşıyadır. Basmakalıp, eski ve katı kurallar, güncelliğini yitirmiş kavramlar, yetişkinlerce benimsenmiş ancak anlaşılması, kavranması zor ve geçerliliğini kaybetmiş davranış ve tutumlar, geleneksel eğitim metotları bu “duvar”ı oluşturmaktadır. Gelişim sürecinde çocuk önce yaşayan toplumdaki yeni kültürel değerler ve rolleri öğrenmesi için desteklenmelidir. Daha sonra çocuk, gelişimini engelleyen ve eski değer yargılarından oluşan “duvar”la karşılaştığında bu “duvar”ı kendi kendine aşmayı başarmalıdır.

Çocuk eğitimindeki amaç çocuğun kendi kendine yeterli hâle gelmesi ve karşılaştığı engellerle başa çıkmasıdır. Bu amaca ulaşmak için şu koşullar yerine getirilmelidir:

1. Çocuğun gelişiminde birçok probleme sebep olan mevcut pedagojik, toplumsal ve kültürel politikanın çocuk üzerindeki örseleyici etkisi engellenmelidir.
2. Gözlem, işitme, bellek, imge, sebep bulma, kavramsallaştırma ve daha birçok zihinsel süreç yardımı ile çocukların kendi fiziksel ve sosyal çevrelerinin etkilerine ve yetişkinlerin baskılarına karşı koyabilecek şekilde kapasitelerini kullanmalarını sağlamak gerekir.

3. Çocuklara kendini ifade etme, dünyayı değerlendirme özgürlüğü tanınmalı ve özerklik teşvik edilmelidir.
4. Çocukların özgürlük, merak ve imgelerini teşvik etmek için öğrenme ve bilgi edinme sürecinde onlara fırsatlar sağlanmalıdır.
5. Bilgi edinme ve yorumlamak için imgenin gelişmesi gerekir. Yaratıcılık ve zihinsel etkinliklerin birlikte gelişmesi ve bütünleşmesi için bütün sanat dalları kadar bilim de temel olarak alınmalıdır.
6. Derinlemesine düşünme, yorum yapma, nesnelere ve olaylar hakkında özümsemeler yapabilmesi amacıyla, çocuğun hem potansiyelini hem kapasitesini kullanması için onun aktif olmasını sağlamak gerekir.

Özetlemek gerekirse, çocuğun gelişimini ve yaratıcılığını engelleyen kalıplaşmış, katı, geçerliliğini yitirmiş değer yargıları ve geleneksel eğitim metotlarına karşı koyması için aktif, bağımsız, yaratıcı, gözlemci ve zihinsel potansiyelini kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmesi gerekir.

Regio Emilia okulunda çocuk yetenekli ve kendi kendini yönetebilir olarak görülür. Çocuklar bilgilerini kendi eylemleri ve diğer çocuklarla etkileşimleri sonucu oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla çocukların diğer çocuklarla ve yetişkinlerle kurdukları duygusal, sosyal ve zihinsel ilişkilerin niteliği, onların gelişimindeki tüm alanların merkezinde yer almaktadır (Stager, 2002; Akdağ, 2006). Regio Emilia okullarında çocuk zihni boş bir levha olarak görülmez, öğrenmeleri için en iyi ve en uygun fırsatlar sunulduğunda onların öğrenmeye hazır oldukları kabul edilmektedir (Aslan, 2005; Akdağ).

Çocuklar bilgi edinmede oyun, gözlem ve duyularını kullanırlar. Bu süreç içerisinde çocuklar hem kendilerini, hem birbirlerini tanımaya, dünyanın nasıl işlediğini anlamaya çalışırlar. Çocuklar bilgileri organize etmek için ipuçlarından yararlanır, var olan açıklamalardan hareket ederler ve çevre ile etkileşimde bulunurlar, böylece deneyim kazanırlar.

Çocukların öğrenme sırasında kullandıkları en önemli mekanizmalardan birisi de algıdır. Algı imgeyi akılda tutma, belirli ilişkilerin farkında olma yeteneğidir. Çocuk bir nesne ile karşı karşıya geldiğinde onu algılamak için duyularını kullanır ve onu temsil eder. Böylece nesneyi istediği bir formla ya da dille yeniden ifade eder ve bu yolla nesneyi ve özelliklerini öğrenir. Ancak çocuğun gözleri ve beyni nesnelere devam eden ve değişen ilişkileri algılamak ve yeni ilişkileri keşfetmek için yardım ister. Bu bakımdan yetişkinlerin rolü çok önemlidir.

Çocuğun öğrenme ve bilgi edinmesinde zihinsel kapasitesini kullanabilmesi de önemlidir. Zihinsel gelişimde genlerin etkisi inkâr edilmemektedir. Bununla birlikte beynin genler tarafından hapsedilip onu engellediğine inanılmamaktadır. Bu nedenle zekânın çevre ile etkileşiminde bulunduğu oranda geliştiği fikri savunulmaktadır. Reggio Emilia programında problem çözme, yaratıcı düşünme ve araştırmayı içeren birçok fırsatlar sunulmaktadır (New, 1993). Reggio Emilia projesinde ortam çok büyük önem taşımaktadır. Reggio okullarında duyarlılıkla estetik biçimde hazırlanmış ortamlar bulunur. Loris Malaguzzi ortamın; çocuğun farklı yaştaki kişiler arasında ilişki kurması, hoş bir çevre yaratması, değişimler, etkinlikler ve alternatifler sunması, sosyo-etkin-bilişsel öğrenmenin gelişmesi için potansiyel sağlaması açısından önemini vurgulamıştır (Saltz, 1997).

Reggio Emilia okullarında ortam için “öğrenmenin” kendisi şeklinde ifadeler kullanılmaktadır. Ancak, sadece fiziksel çevrenin değil sosyal çevrenin de önemli olduğu belirtilmiştir (New, 1989; Veale, 1992).

Reggio Emilia’ da her okulda sınıf içinde bir mini atölye vardır, bir de büyük atölye bulunmaktadır. Atölyeler çok çeşitli materyal ve kaynakla doludur (Palestis, 1994). Atölyelerde bu araçlar sadece raflarda sergilenmez, belirli projeler için çalışmalar yapılır (Borgia, 1991).

Reggio okullarında dikkati çeken diğer bir özellik de proje konularına uygun olarak ortamın düzenlenmesidir. Örneğin, girişte yer alan üçgen çatı biçiminde düzenlenmiş aynalar, konveks ve konkav aynalar çocuğun kendisini değişik açılardan ve değişik durumlarda gözlemesini sağlamakta ve çocuğu düşünmeye

yönelmektedir (New, 1993). Reggio Emilia yaklaşımının en önemli özelliği öğretmenlerin “öğrenen” olarak görülmesidir (New, 1993). Çocuğun çevre ile iletişim kurmada kullandığı araç ise dildir. İnsan, diğer canlılardan farklı olarak kullandığı dilin zenginliği sayesinde kendini ifade etme ayrıcalığına sahiptir. Her çocuğun büyümeye, bireysel bir varlık olmaya ve kendini serbestçe ifade etmeye hakkı vardır. Ancak, günümüzde kullanılan dil, kuvvetli hayal gücüne dayanan süreçler yerine kısır ve karşılıklı alışverişe dayanan taklidî mekanizmalar yolu ile çocuklara empoze edilmektedir. Bu durum çocukların kendilerini ifade etme olanaklarını sınırlamaktadır.

Çocukların çevre ile etkileşiminde önemli hedeflerden birisi de görsel eğitimidir. Görsel eğitim bağımlılık ve günümüzde çocuklar arasında çok yaygın olarak gözlenen pasif algıdan kurtulmada değil aynı zamanda rasyonel, imgesel ve üretici düşünmenin gelişimine de yardımcı olur.

Reggio programlarında duyu organları ile materyallerin, şekillerin ve renklerin bilinmeyen özelliklerini keşfetmeleri için çocuklara özgür bir ortam sağlanmalıdır. Bu özgür ortam içerisinde çocuklar yalnız başlarına, akranları ve yetişkinlerle birlikte yaşadığı deneyimler sayesinde anlama, öğrenme ve bilmenin zevkini tadar. Bu yaşantılar yolu ile yetişkinler de çocuklarla birlikte oynamanın, konuşmanın, düşünmenin ve bilinmeyenleri birlikte keşfetmenin zevkini yaşarlar. Çocuklar bilgi edinmede oyun, gözlem ve duygularını kullanırlar, bilgilerini organize etmek için ipuçlarından yararlanır, var olan açıklamalardan hareket ederler ve çevreyle etkileşimde bulunurlar, böylece deneyim kazanırlar. Çocukların öğrenme sırasında en çok kullandıkları mekanizmalardan biri de algıdır. Çocuk bir nesne ile karşı karşıya geldiğinde onu algılamak için duyularını kullanır ve onu temsil eder. Böylece nesneyi istediği bir formla ya da dille yeniden ifade eder ve bu yolla nesneyi ve özelliklerini öğrenir (New, 1993).

Yaratıcı ve üretici düşünmenin gelişiminde imgenin çok önemli yeri vardır. Aslında çocukların imge dünyası, sanatçılar ve bilim adamları gibi zengin ve geniştir. Ancak her gün her çocuk televizyon karşısında genellikle çizgi filmleri seyretmekle saatler geçirir. Bu yolla çocuklara verilen zarar bir nükleer savaş tehlikesinden daha

fazladır. Çocuklara hiçbir zaman etkisi yok edilemeyecek zarar, imgelerinin kirletilmesi, zehirlenmesi ve yok olmaya başlamasıdır (Temel, 2005).

2.2.6. Ev Okulları

Ev okulları akımı 1960 yılında Amerika’ da başlamıştır. Bu akımın en önemli temsilcilerinden John Holt, William Hull’ dan etkilenmiştir. William Hull’ un “eğer çocuklara okumayı biz öğretseydik asla öğrenemezlerdi” savı kitabının önsözüne koymuştur (Hull, Çocuklar Neden Başarısız Olur). Eğitim deneyimine de dayanarak Holt, eğitimin sorunlarını okullarda arar. Holt çocukların okullarda şefkatli bir eğitimden uzak kaldıklarını, ailelere ve öğretmenlere daha fazla serbestlik sağlanması gerektiğini vurgular.

Amerikan eğitim ansiklopedisinde ev okulu (homeschooling), çocukların okul yerine evde formal eğitimi olarak tanımlanmıştır. Hadderman a göre ev okulu, ailelerin çocuklarını devlet veya özel okulların dışında başka bir şekilde eğitmelerini sağlayan bir olanağı ifade eder (Aydın,1994).

Ev okulu ailelerin çocuklarının eğitimi konusundaki bütün sorumluluğu üstlenmesidir. pek çok ev okulu uygulayan aile için bunun tanımı çocuklarını evde eğitmektir. başka bir grup içinse okul ile işbirliği içerisinde eğitim sağlamaktır. bazı konularda okulda eğitim almak, öğrenci arkadaşlarını ziyaret etmek ya da bazı etkinliklere katılmak da bu kapsamda düşünülebilir (Aydın,1994).

Eğitim tamamen ebeveynler tarafından ya da özel öğretmenler tarafından verilebilir. Bazı durumlarda ev okulu uygulayan ailelerin oluşturduğu gruplar topluca bir özel öğretmenden faydalanabilir. Ebeveynler kendi uzmanlık alanlarında çocuklara eğitim verebilirler. Ev okulu uygulamasında kullanılacak materyallerin seçimi tamamen ailelere bağlıdır. Ev okulu uygulamasında okulsuz bir eğitim varmış gibi görünse de kısmen okuldan da yararlanılabilir ya da hiç yararlanılmaz. O zaman ev okulu için okulsuz tabiri kullanılması uygun olmayacaktır (Özyaka, 2005).

2.2.7. Sözleşmeli Okul

Amerika’ da Sözleşmeli okul (charter school) hareketi 1992’ de başlamıştır. Sözleşme (charter) kavramının ise 1970’ lerde İngiltere’ de eğitimci Budde’ in küçük gruplardan oluşan öğretmenlere yerel okul bölgelerinde yeni yaklaşımları araştırmaları için anlaşma ya da “sözleşme” önerdiği düşünülmektedir. Dönemin AFT (American Federation of Teachers) başkanı Albert Shanker, yerel yönetimlerin öğretmenlerin de katılımlarıyla bir okulu tamamen kiralayabilmelerini onaylamıştır. 1980’ lerin sonunda Philadelphia birkaç okul-içinde-okul uygulaması başlatarak bunlara “charters (sözleşmeliler)” adını vermiştir. Bu okulların bir kısmı tercihe bağlıydı. Bu yaklaşım ileriki yıllarda Minnesota’ da üç temel ilke çerçevesinde gelişmiştir: olanak, tercih ve sorumluluk.

Sözleşmeli okul, kurucularının çeşitli felsefelerini, programlarını ve örgütsel yapılarını yansıtır. Farklı öğrenci gruplarına hizmet eder ve genellikle gelişmiş eğitim öngörür. Bu okulda öğrencilerin seçim yapabilme, sorumluluk geliştirme ve öğretmenlerin özgürlüğüne özen gösterilen bir arz ve talep reformunu ileriye sürmektedir. Buna karşın devlet yardımının ve öğrenci potansiyelinin kaybolma korkusu vardır. Sözleşmeli okullar otonomu ve sorumluluğu vurgular. Bu yaklaşım pazarlama ilkeleri ve demokratik değerler ile bütünleşir (Karslı, 1998).

Sözleşmeli okullar anaokulundan 12. Sınıfa kadar öğretim veren bir kamu okulu türüdür. sözleşmeli okullar bir grup öğretmen, aile, toplum lideri ya da toplumsal örgütler tarafından kurulan veyerel okul kurulları ya da bölge okul kurullar tarafından yetkilendirilen bir okul türü olarak görülebilir. okulun genel amaçları ve işletilme süreci kurucular ve yetki veren organ arasında yapılacak sözleşmede ayrıntılı olarak yer alır (İnayet,99).

Sözleşmeli okul düşüncesini bütün eyaletlerin farklı biçimlerde uygulaması yüzünden çok kültürlü öğrenci nüfusunun eyaletlere uygun bir normu yoktur. Colorado ve Georgia sözleşmeli okullarında örneğin siyahların yüzdesi geleneksel okullara göre yüzde ellinin altındadır ve daha az sayıda düşük gelir grubuna ait öğrenciye hizmet vermektedir. araştırmalar, sözleşmeli okullara devam eden

öğrencilerin görece olarak daha homojen gruplardan oluştuğunu göstermektedir. açık olarak görülmektedir ki sözleşmeli okul hareketinin en büyük iddialarından biri okul bağımsızlığına izin vererek, kaynakların ve refahın küçük bir grubun elinde toplanmasını önlemektir (İnayet,1999).

Muhafifler sözleşmeli okulların toplumsal parçalanmayı artıracığı, yeterli kontrolden uzak çalışacağı, okulda öğretimin iyileştirilmesinden çok okulun pazarlanması üzerine odaklaşılacağı, geleneksel kamu okullarının bu okullardan uzaklaştırılması sonucu kamu okul sisteminin zayıflatılacağı gibi eleştiriler yöneltmektedirler (Aydın,99).

Apple ise Amerika'luların çeşitli ve zaman zaman birbiriyle çelişen nedenlerle okulların serbest piyasa rekabetine açılmasının okulları geliştireceği yaklaşımına başarılı bir şekilde inandırıldıklarını iddia etmektedir. Apple, sözleşmeli okul hareketinin “bürokratik engellerin kaldırılması” deneyi olarak kabul edildiğini, ancak böyle bir anlayışa tedbirli yaklaşılması gerektiğini öne sürmektedir .

Apple, Latin Amerika ve Asya’ da pek çok kez verdiği konferanslarda ve katıldığı eğitimsel ve politik çalışmalarda, sözleşmeli okul hareketine kayda değer ilgi olduğunu gözlemlediğini ifade etmektedir. Bu çalışmalar esnasında, sözleşmeli okul hareketinin genellikle esnek olmayan ve oldukça bürokratik bir eyaletin eğitim programı, öğretim ve değerlendirme üzerinde güçlü bir merkezi kontrolü bulunan toplumlarda görüldüğünü ifade etmektedir.

Apple’ a göre sözleşmeli okullar, ideolojik ve eğitim dışı programlar için kamu yatırımlarını kamu yararına gerekli şekilde hizmet edecek şekilde yönetilmeyebilirler. Amerika’ daki okulların büyük çoğunluğunda konu edilen ırksal denge konusu –ki bu okullarda ırksal eşitliğin sağlandığı varsayılır- dikkatleri okullarda ne yapılması gerektiğinden farklı yönere çevirebilir, genellikle de böyle olmaktadır. Bu nedenle çoğu zaman kırsal ve kentsel alanlardaki okullara gereken kaynak ve desteğin sağlanmasındaki yetersizlikler dikkatleri asıl enerjinin odaklanması gereken noktalardan farklı yönere çevirebilmektedir. Sözleşmeli okul hareketinin altında yatan iyi niyetlerin “konservatif modernizasyon şemsiyesi”

altında kaybolup gitmemesi için gayret gösterilmelidir. Apple, eğitimsel, ampirik ve politik enerjimiz sözleşmeli okullar gibi “alternatifler” üzerinde yoğunlaştırılırken, okulların önemli bir bölümünü geride bırakacak bir okul geliştirme hareketine harcanacak enerji hususunda oldukça dikkatli olunması gerektiğini önemle vurgulamaktadır (www.unc.edu/depts/anthro/talks/apple).

2.2.8. Sudbury Valley Okulları

1968 yılında ABD ‘ de bir grup eğitimci ve çocuklarına daha farklı, demokratik bir eğitim verme arayışlarına giren bir grup veli, Sudbury Valley School u kurarak başlatmış bu girişimi. Çoğu ABD de olmak üzere dünyada 36 sudbury okulu var.

Okula gitme nedenlerimizden bir diğeri “meslek sahibi” olmaktır. Sanayi çağında hangi kariyer için hazırlanırsa hazırlansın bireylerden belirli kurallara uyması, daha önce denemiş metotları tatbik etmesi, kitapları ezberlemesi istenmekteydi. Sanayi toplumunda çocuklar, kendilerine gösterilen yerlerde oturmuş, sert adımlarla yürümeyi öğrenmiş, ders saatleri zillerle başlayıp bitmiştir. “Bireycilikten uzak, sert ve katı gruplandırma sistemleri notlarla değerlendirme, öğretmenin otoriter tutumu sanayi dönemi eğitiminde en belirgin özelliklerdi” (Tezcan, 2002; 4). Artık 21. yy’ da postmodern veya bilgi çağında yaşamaktayız. Bu çağda istendik olan “hayal gücü, yaratıcılık, serbest teşebbüs, özgüven, özdenetim, özmotivasyon, özdisiplin değerleri yüksek, herkes gibi olmayan, farklı düşünen, davranan ve üreten” bireylerdir (Greenberg, 1993). Yaratıcılık, eleştirel düşünce, ikna yeteneği, esneklik, özerklik, yüksek adaptasyon yeteneği, dinamizm, yüksek iletişim becerisi, empati, işbirliği gibi nitelikler öncelikli niteliklerdir. Hayal gücü, özgünlük ve özgürlük ise postmodern toplumlarda anahtar kavramlardır. Ne tür işlerle uğraşırlarsa uğraşsınlar bu tür nitelikler bilgi toplumunun gerekli gördüğü niteliklerdir. Bu nitelikler ise ancak özgür beyinlerde gerçekleşir. Özgür beyinler ise demokratik ortamlarda, bireysel ilgi ve merak dürtülerinin tatmini şeklinde gelişir.

Okullardan bir diğeri beklenti ise “iyi insan” veya “ahlaklı birey” yetiştirmesidir. Ahlaklı veya iyi insan davranışlarının temelinde ise “kişisel sorumluluk” vardır. Kişisel sorumluluk olmadan gerçekleşen eylemler, ahlak dışı

veya ahlaksızdır. Kişisel sorumluluk tüm ahlaki davranışlar için önkoşuldur. Ahlaklı olmak için bir yol seçme ve seçimin ve sonucunun tüm sorumluluğunu alma yeterliliğine sahip olmalısınız. Kaderin, Allah'ın, diğer insanların, pasif bir aracı olduğunuzu iddia edemezsiniz. Ahlaklı bireyler veya iyi insanlar yetiştirmek istiyorsak onları “sorumlu” insanlar olarak yetiştirmeliyiz. Kendi tercihlerini yapabilme ve sonucuna katlanabilme yeterliliği kazandırdığımız sürece iyi insan veya ahlaklı insan yetiştirebiliriz. Ahlak “insanlar kendi eylemlerinden sorumludur” öngörüsü ile başlar. “Maalesef bugün tüm okullar öğrencilerin kendi eylemlerinden kişisel olarak sorumlu olduğunu reddetmektedir. Bu reddetme üç boyutludur. Birincisi okullar öğrencilerine hangi eylemde bulunacaklarını tercih etme hakkı tanımamaktadırlar. İkincisi tercih ettikleri eylemi gerçekleştirme hakkı tanımamaktadırlar. Üçüncüsü ise eylemlerinin sonucuna katlanma hakkı tanımamaktadırlar” (Greenberg, 1988). Yani okullarda öğrencilerin tercih etme, eylemde bulunma ve eylemlerinin sonucuna katlanma özgürlüğü yoktur. Bunlar kişisel sorumluluğu oluşturan üç büyük özgürlüktür. Demokratik Değerler Okullarında bu 3 özgürlük vazgeçilmezdir. Bu okullar için sorumluluk evrenseldir, ivedidir ve gerçektir.

Okuldan bir diğer beklenti ise “sosyal” bireyler yetiştirmesidir. “Sosyal” kavramı birlikte yaşamayı, doğru ilişkiler kurmayı ve bu ilişkileri yönetmeyi anlatmaktadır. Okullarımızın “sosyal” bireyler yetiştirdiğini söylemek çok zordur çünkü birbiriyle yarışan, mücadele eden, birbirlerinden üstün olmaya çalışan insanların uyumlu ve sağlıklı ilişkiler kurması mümkün değildir. Bu açıdan bakıldığında okullarımızın anti-sosyal bireyler yetiştirdiği bile söylenebilir. Gerçek dünyada ise sağlıklı ve oturmuş bir toplum için en önemli özellik işbirliğidir. Gerçek dünyada en sağlıklı yarışma insanın kendi kendisiyle yarışmasıdır. Yaş grupları ve kademe ayrımı geleneksel okullarımızın en temel özelliklerindedir. Ancak hayat böyle değildir. Sokakta, fabrikada, lokantada, sinemada insanlar sınıflandırılmamaktadır. Herkesten farklı beklentiler yoktur. Yıllarca okullarda sadece kendi yaş grubuyla iletişim kurmasına izin verdiğimiz çocukların hayata atıldıklarında her yaş grubundan her yetenekte insanla iletişim kurma veya baş etmesini beklemek hatadır.

Okullardan bir diğerk beklentimiz ise “iyi vatandaş” yetiştirmesidir. Her ÷lkede iyi vatandaş yetiştirme görevi okullara verilir. Modern toplumlar demokratik cumhuriyetlerdir. Kral yoktur, hanedan yoktur, asil sınıfı yoktur, diktatör yoktur. Halkın halk tarafından halk için yönetilmesi esastır. Çoğunluk esastır ve temsil hakkı olmayan insanın vergi zorunluluğuda yoktur. Demokratik cumhuriyetler kanun ÷lkeleridir. Keyfi otorite, bir verip bir alan değışken hkmetler yoktur. Demokratik cumhuriyetler de insan hakları vardır. Bunları bilerek okullardan öğrencileri ÷lkemiz üretkenliğine ve politik istikrarına katkıda bulunacak şekilde yetiştirmeleri ve onların;

- *Demokratik olmalarını ve otokratik olmamalarını*
- *Açık kurallar ve ilgili süreçlerle yönetilmelerini;*
- *Öğrencilerin bireysel haklarının bekçisi olmalarını talep etmeliyiz.*

Okulda bu özelliklerle yetişen çocuklar artık topluma çıkmaya hazırdırlar. Ancak geleneksel okullarımız kuruluş felsefeleri “otokratik” ve “ğretme” egemen olduğu için bu üç niteliğikazandırmaktan çok uzaktır. Entelektüel yaratıcılık, mesleki mükemmellik, kişisel özgürlük, sosyal tolerans politik özgürlük insan ruhunun en güzel eserleridir. Demokratik Değerkler Okulları zgrlğn, insan haklarının, demokrasinin, paylaşımın, işbirliğinin ve diğerk tüm insan meziyetlerinin ğretildiğideğil ancak yaşayarak ğrenildiğikokullardır. Sorumlu zgrlk, öz motivasyon, öz düzenleme, öz değerkendirme, demokrasi, güven, karışık yaş grupları, oyun ve iletişim, açık sınıf bu okulların dikkat çekici özelliklerdir (şahin ve Turan, 2004).

Sudbury Vadisi veya Demokratik Değerkler okulları olarak adlandırılan okullar Framingham, Massachusetts, Amerika’ da 1968’ den başlayarak alternatif okulculuk anlayışının örnekleri olarak çalışmaktadır. Bu okullar 20. yy’ ın başlarında İspanya’ da kurulan Ferrer’ in Modern Okulu veya İngiltere’ de açılan Neill’ in Summerhill okulları ve diğerk birçok alternatif okulun devamı niteliğinde okullar olarak görülebilir ve farklı kıtalarda bir çok diğerk ÷lkede 100’ den fazla alternatif okula da modellik yapmıştır.

Demokratik Değerler Okulları, zorunlu müfredatı, programlanmış dersleri ve sınıfları, yaş grupları veya kademe ayrımı olmayan, katılımcı demokrasi çerçevesinde okul çalışanları ve öğrenciler tarafından yönetilen, felsefesini Freire, Illich, Parker, Dewey, Rogers, Neill gibi radikal reformist görüşlere dayandıran, öğrenmenin sadece öğrencilerin ilgileri ve şüpheleri üzerine kurulu okullardır.

Bu okullarda Aristo' nun "İnsan doğasında merak vardır" görüşü esastır. En kalıcı, en etkili ve en iyi öğrenme bireyin kendisinin ilgi duyduğu ve gerçekleştirdiği öğrenmedir. Kişisel kapasite ve yeteneklerini ortaya çıkarmasına izin verilirse her insan yaratıcıdır. Gerçek hayatta olduğu gibi okulda her yaş grubuna ait bireylerin birlikte etkileşim içerisine girmesi bireysel gelişimi destekler. Kişisel sorumluluğun gelişmesi için özgürlük tanınması şarttır. Okul katılımcı demokrasi çerçevesinde öğrencilerin hayatın tüm karmaşıklığıyla yüz yüze geldikleri bir yer olmalıdır. Tüm bu ilkeler Demokratik Değerler Okullarının felsefesinin temel taşlarıdır (Şahin ve Turan, 2004).

İnsanlar okula "öğrenmek" için giderler. Öğrenmeleri için çocuklar özgür bırakılmalı ve onlara zaman verilmelidir. Birey gerçekten merak ediyor ve öğrenmek istiyorsa, her şeye rağmen ve her engelin üstesinden gelerek öğrenir. Yeni nesillerin bilgisayar ve bilgisayar oyunlarını öğrenmek için gösterdikleri performans bunun en güzel kanıtıdır. Ancak zorla bilginin aktarılması çocukta merakla öğrenme dürtüsüne zarar verir. Bu şekilde bilgi almaya alışmış çocuklar doğal yollarla öğrenme alışkanlıkları edinemez veya kaybederler. Demokratik Değerler Okulları öğrencilerini olduğu gibi bırakır. Belkiler veya istisnalar yoktur. İstendiğinde yardım etmeye hazır öğretmen veya uzmanlar vardır (Turan, 2004)

2.2.9. Montessöri Yöntemi

"Hayatın doğal düzenine göre önceden yapılan bir şema bireylerin niteliğini belirler." Maria Montessori

Maria Montassöri öğrenme gücü çeken çocuklar için geliştirdiği yöntemin sağlıklı çocuklarda da olumlu sonular vereceğine inandı. 1907 yılında Roma da açtığı

ilk çocuk evinden günümüze kadar dünyada yaygın bir şekilde kullanılan bu yöntem çağdaş çocuk eğitiminde etkililiğini kanıtlamıştır.

Montessöri yönteminin bugün evrensel boyutta uygulamaya konulmasının nedenini Montessöri'nin çocuk tanımında aramak gerekir. Öyle ki Montessöri çocuğu tanımlarken: 'Çocuk evrenseldir. Bütün çağlarda varolmuştur ve zamanın sonuna dek varolacaktır. Tarih öncesi çocuğu, ortacağ çocuğu diye bir şey yoktur. Gercekte tek bir çocuk vardır: Bütün çağların bütün ırkların çocuğu-törelere varisi, kültürün temel taşı, tarihi kuşaktan kuşağa aktaran ve barışın yolunu açandır çocuk. Çocuğun yetişkinlerin katı kuralları altında şekil verilmesinden ziyade çocuklara doğanın kendi işleyişini sunması, çocukların içlerinde varolan öğrenme enerjisini ortaya çıkarması ve yetişkinlerin de çocuklarda varolan bu enerjiye uygun davranması gerektiğini söylemesi bakımından Montessöri yöntemi önemlidir. Winfried Böhm'e göre Montessöri yöntemindeki temel anlayış: Her canlı varlık kendi gelişme planına sahiptir. Öyle ki Montessöri yönteminde çocuk her zaman aktiftir. Montessöri'nin çocuğu görme biçimini biraz daha ayrıntılandırırsak:

1. Çocuk asla aylak değildir: Çocuk zihni tıpkı küt küt atan bir kalp gibi kendiliğinden ve zorlanmadan, yorulmadan işler. Çocuk hayatın ilk üç yılında değişik engeller ile karşılaşır. Acılar, yanlışlıklar, kabalıklar ve birsürü olumsuz yaşantı. Ancak o bunların üstesinden gelmeyi başarır. Dağıtılmış bir yap bozda iki farklı dünya-kendisi ve diğeri-, gerçek ve hayal, sebep ve sonuç, önce ve sonra, vb. inşa etmek üzere çalışmaya koyulur. Büyük bir hevesle dil öğrenmeye, dikkatini çeken ve büyümesine yardım eden her şeyi yapmaya girişir. Yetişmekte olan bir kaşıftır.

2. Çocuk minyatür bir yetişkin değildir: Çocuk yetişkinlerden farklıdır. Yetişkinlerde olduğu gibi bir dış motivasyonla veya doğrudan bir amaçla çalışmaz. Çocuk bir çocuk gibi çalışır. Tekrarlı olarak bıkmadan usanmadan çalışır. Gelişim yasalarına iç dürtülere uyarak çalışır. sürekli şimdide olgunlaşmak için acele eder. Yetişkin bu ritme saygı göstermelidir. ' Yararı olmayan her yardım gelişmeyi engeller.'

3. Çocuk doğal kapasitelerle donanmıştır: Çocuk büyümenin yavaş ilerleyen aşamalarını ve dönüşümün şiddetli aşamalarını yaşayarak tekâmül halindedir. Dile duyarlılık döneminde işittiği her şeyi hafızasına kaydeder. Düzene duyarlılık döneminde (2-3 yaşları) istikrara ihtiyaç duyar ve bu aşamada kendisini inşa başlar. Duyu organlarının hassaslaşması döneminde (3, 5-4 yaşları) duyu organlarının uyardıkları okuma, yazma ve metrik sistemi öğrenmeyi teşvik eder.

4. Çocuğun öğrenemsi duyusaldır: Çocuğun zihni asla tek başına çalışmaz, sinir ve kas sistemiyle ilişki halinde çalışır. 3 yaşına kadar kendisine getirilen her şeyi sıkarak, karıştırarak, sallayarak, dinleyerek, tadına bakarak onlar hakkında bilgi edinir. ‘ Bu şekilde kendi bedensel zihnini üretir. ‘ Bunu zihni ile yapmaz duyuları ile yapar. Bu nedenlerle Montessöri çocuk evlerinde çocuğun boyuna uygun alanlar ve mobilyalar bulunmaktadır. Ortam çocuğu harekete geçirmeye teşvik eder, duyuları uyarır.

5. Kendi başıma yapmama yardım et: Aşırı korumacı veya çok otoriter bir eğitim çocuğun yaratıcı enerjisine aykırıdır. Her sapmanın şiddet, psikolojik rahatsızlıklar, öfke ve kaprislerin altında, her zaman belli bir zamanda ve belli bir planda büyümesi engellenmiş birçok çocuk vardır. Bu nedenle eğitim kadrosu özgürlük ve seçme ihtiyacına cevap verebilecek ve hayat enerjisini kuvvete başvurmadan, tatlılıkla kanalize edebilecek biçimde özenle hazırlanmalıdır. Eğitiminin görevi çocuğu motive etmekten ve uygun bir ortama yetiştirmekten ibarettir. Her müdahale ölçülü olmalıdır. “Kendi başıma yapmama yardım et, çocuğun üstü kapalı talebidir (Topbaş,1996).

Montessöri bütün çocukların dil öğrenirken emici zihinlerini kullandıklarını belirtir. Emici zihin çocuklarda ilk altı yaşta aktiftir.

Emici zihnin işlevi sadece dili öğrenmek değildir.Çocuk aynı zamanda ülkesinin kültürünü tümüyle sindirip zamanın ve mekanın bütün özelliklerine sahip bir kişiliği kendi özünden yaratır.

Montessöri yönteminde bu emici zihin döneminde cocugun zihinsel faaliyetleri geliştirilmek istenir. Fakat bu amaç herhangi bir akademik başarı için zorlama degil,

çocuğun önüne kapılar açarak kendi kentine öğrenme ilkesinin öğretilmesi yönündedir. Bu şekilde çocuğun kendi iç disiplini yaratılır.

Montesöriye göre yöntemin ana ilkesi çocuğa öğrenme koşullarının hazırlandığı bir ortamda özgürlük vermektir. Yetişkinler ancak bu emici zihin karşısında alçakgönüllü davranarak çocukların yetişmesine katkı sunabilirler. Bu nedenle Montesöri yönteminde eğitim büyük oranda sevgiyle mümkündür.

Montesöri yöntemini Orem şöyle tanımlamıştır: ‘ Montesöri yöntemi, çocuğa önceden hazırlanmış bir çevrede kendi kendini geliştirebileceği şekilde hareket ve faaliyet özgürlüğü tanımayı amaçlayan, kendi kendine oluşan ve gelişen bir eğitim sistemidir (Orem, 1966).

Montesöri yetişkinlerin çocukların sorunlarının çözümüne dair isteklerini dışarıdan ve isteğin doğası gereği mümkün olmayan bir şey olarak görür.

Çocukların özlerinde insan ruhunu örten peçeyi kaldırabilecek bir ölüm kalım sırrı taşıdıkları ve gene çocukların, yetişkinlerin kendi kişiliklerininve daha başka sosyal sorunlarıçözmelerine elverecek bir gücü barındırdıkları kimsenin aklından geçmemiştir. İşte bu buluş, toplum üzerindeki alabildiğine önemli etkilerini gün geçtikçe daha fazla duyuracak olan yeni çocuk biliminin temelini oluşturur.

Montesöri, çocuğu; doğumundan itibaren geleceği teslim edeceğimiz insanoğlu olarak görür. Çocuk doğumundan itibaren cesitli baskılara maruz kalır. Bu ilk yıllara Montesöri çok önem verir, çünkü kişinin hayatını belirleyen şey doğumdan sonraki ilk sıkıntılarla şekillenmektedir. Çocuk eğitimini zihinselden çok ruhsal olarak algılıyorsak, çocuk eğitiminin doğumdan başlaması gerektiğini söylemek yerinde olacaktır (Yücel,1997)

Montesöri 1936 yılında verdiği konferansta su soruyu sordu:

“Otuz yıl sonra çocuklarımız adam olacak. Peki ya karakterleri nasıl olacak?”

Montesöri eğitim ilkelerini ve amaçlarını belirlerken her zaman bu sorumluluk ilkesiyle hareket etti. Eğitimin amaçları salt yüksek akademik başarılar ya da salt

varolan kültürün aktarılması değil daha mutlu bireyler ve daha güzel bir dünyanın yaratılması üzerine kurulmuştur.

Montessöri eğitim yaklaşımının üç temel amacı olduğunu söyleyebiliriz.

1. Öğrenme arzusuna sahip olma
2. Doğal öğrenme amaçlarını güçlendirme
3. Hayat boyu öğrenmeyi sürdürme .

Bu ilkelerden hareketle bu yöntemin yüzü her zaman insanın normalleşmesi ilkesine dönük olmuştur.

İtiraf edebiliriz ki, çocuk tarafından yapılan bir dolu yanlış, onun için hazırlanmış bir ortamda ihtiyaçlarını gideremediğini gösteren tepkilerdir ve çoğu zaman da ruhsal rahatsızlıkların başlangıcının göstergesidir. Acı ceken ve mutsuz zavallı insanlığın neredeyse tamamına ıstırap veren rahatsızlıklar.

Yalnızca çocuklar değil bizler de insanlığın yanlış yanlarını yansıtmaktayız. Bizlerin her birinde daha iyi bir insane bulunmaktadır. Ve biz bu iyilikten ortak bir özlemin doğmakta olduğunun bilincindeyiz. Normal insane bir meçhuldür ve bize onu ancak çocuk gösterebilir .

2.2.9.1. Maria Montessöri Eğitiminin Felsefi Temelleri

Maria Montessöri alternatif eğitimde ruhsal gelişmecilik modelinin, yeni eğitimde ise çocuktan hareket akımının temsilcisidir (Korkmaz,2009). Ruhsal gelişmecilik modeli insanın ruhsal bir yönünün de olduğunu ve bu yönün de eğitilmesi gerektiğini savunur. çocuk merkezli eğitim ise etkinlik ve amaçları çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirler. eğitim ortamında öğrenciyi temel alan, onun ihtiyaçlarına ve kişilik gelişmesine birinci planda değer veren, öğrencinin her açıdan bir bütün olarak, özetle eğitimi özgürlük kavramı üzerine alan bu paradigma, hümanistik eğitim anlayışı, aktivite merkezli eğitim anlayışı, öğrenci merkezli eğitim

anlayışı başlıkları ile ele alınmaktadır. Özgürlükçü eğitimin temelleri J. J Rousseau' nun eğitim görüşlerine dayanmaktadır (Hesapçioğlu ve Akbağ, 1996).

Montessöri nin insanın doğasına dair görüşü Rousseau' nun görüşüyle örtüşür. İnsanın doğuştan iyi olduğuna ve çevresel etkilerle yeniden ve her seferinde bir sanat eseri gibi başka şekilde üretildiğine inanır. İnsanın doğasına karşı bu inanış, çocuk eğitimde bir otoriteden ziyade çocuğun kendisini aktifleştirmeyi öngörür. Montessöri methodunda asıl öğretmen çocuğun kendisidir. Sınıf içindeki öğretmen ya da eğitimi veren ebeveynler yol göstericilerdir. Montessöri yönteminde doğuştan itibaren çocuğa saygı temel alınır.

Montessöri çocukluğun sırrı adlı eserinde Latin şair Juvenalis' in dizeleriyle bu ilkesini ortaya koyar:

'Saygıların en büyüğünü çocuğa borçluyuz.'

2.2.9.2. Montessöri Eğitiminin Amacı

Montessöri eğitimin temel amacının çocukların özgürlüğü olduğunu söyler.

Montessöri eğitimi kabaca iki amaç etrafında tanımlar. Biyolojik ve sosyal amaç. Biyolojik kısımda bireyin doğal gelişimine yardımcı olmak sosyal kısımda ise bireyi çevre için hazırlamak amaçlanır (Montessori, 1947).

İlk eğitimi veren ebeveynler bu eğitim sırasında bencillikten ziyade ben merkezci bir tavırla hareket ederler. Bu yüzden de doğan yanlış anlamaların sonu gelmez. Bu tutumları yüzündendir ki yetişkinler çocukları kendi çabalarıyla dolduracakları boş bir şey gözüyle görürler; onu ugruna ellerinden geleni yapmaları gereken çaresiz ve cansız bir nesne bellerler. Bir iç kılavuzdan yoksun, her daim güdülmeye mahkum bir varlık sanırlar. Kısacası yetişkin kendisini çocuğun yaratıcısı bilir. Kendisini yanılmaz, çocuğa model olabilecek tek varlık olarak görür. Böyle davranan bir yetişkin çocuğun öz kişiliğinin gelişimini baskılamaktadır (Yücel,1996).

Montessori programlarının genel amaçları çocuğun okula karşı pozitif bir tutum takınması, öğrenme sevgisi göstermesi, öz disiplin göstermesi, öz motivasyonlu olması, bağımsız olarak hareket edebilmesi, tekrardan ve çalışmaktan keyif alması, kendine güven geliştirmesi, konsantrasyon alışkanlığı kazanması, kalıcı merakının beslenmesi, iç güvenin ve düzen duygusunu geliştirmesi ve oyun oynamak yerine çalışmayı seçmesi olarak sıralanabilir. Bu amaçlardan bazıları şöyle açıklanabilir:

Çocuğun okula karşı pozitif tutum geliştirmesi:

Montessori Metodunda eğitim aktivitelerinin çoğunun bireysel olması sebebiyle, çocuk kendisine çekici gelen eğitim işiyle ilgilenir. Çocuk kendi hızında çalışır ve işini istediği kadar tekrarlar. Böylelikle denemeleri başarılarının dizisi haline gelir. Bu şekilde çocuk öğrenmeye karşı pozitif tutum edinir.

Her çocuğa kendine güvenini geliştirmesi için yardımcı olunması:

Montessori okullarında çalışmalar tasarlanırken, her yeni adım çocuğun zaten hakim olduğu alanlar üzerine inşa edilir. Böylelikle sık sık tekrarlanan başarısızlıkların olumsuz etkileri ortadan kalkar.

Her çocuğun konsantrasyon alışkanlığı kazanmasında yardımcı olunması:

Etkili eğitim, dikkatli dinleme alışkanlığını ve söylenen / uygulanan şeye dikkat etmeyi gerektirir. Yapılan dikkat toplayıcı deneyimler süreciyle çocuk uzun süren dikkat alışkanlığı oluşturur, böylece konsantrasyon yeteneğini artırır.

Kalıcı merakın beslenmesi:

Sürekli ve kalıcı merak sürekli öğrenmenin ön koşuludur. Çocuğa uyarıcı öğrenme durumlarının zengin bir çeşitliliği arasında nitelikleri ve ilişkileri keşfetmesi için fırsatlar sağlanmalıdır. Böylelikle merak gelişir ve yaratıcı öğrenmede temel unsur kurulur.

Çocukta düzen duygusunun ve iç güvenin geliştirilmesi:

İyi düzenlenmiş ve zenginleştirilmiş ancak basit bir çevre sayesinde çocuğun düzen ve güvenlik ihtiyaçları yoğun bir şekilde tatmin edilir.

Girişimde bulunma ve sürdürme alışkanlıklarının geliştirilmesi:

Çekici materyaller ve eğitim etkinlikleri çocuğun iç ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Çocuk kendi kendine yaptığı etkinliklerden zevk almaya alışır. Giderek bunlar inisiyatif alışkanlığına yol açar .(http://www.montessoriegitimi.org/yerarti/joomla/index.php?option=com_virtuemart&page=shop.browse&category_id=56&Itemid=26)

2.2.9.3. Montessöri Öğretmenin Genel Özellikleri

M. Montessori Okullarında yetişkinlerin oynadığı çok farklı rolleri vurgulamak için öğretmen yerine “directress” adını kullanmıştır. Montessori öğretmeni, çevre tasarımcısı, kaynak insan, rol model, uygulama öğretmeni, her çocuğun davranışlarının ve gelişiminin dikkatli bir gözleyicisi ve kayıt tutucu olarak çalışır. Öğretmen eğitimin kolaylaştırıcısı gibi hareket eder, çünkü M. Montessori hiçbir insanın bir diğeri tarafından eğitilemeyeceğine inanır. Montessori eğitimi için en önemli etken öğretmendir. O bu önemi Montessori eğitimi almamış bir öğretmenin Montessori’yi öğretmesinden bir biyologun Fransızca öğretmesinden daha fazla bir şey beklenemez ifadesiyle çok güzel açıklar. Montessori sınıfına gelen aileler ve deneyimli eğitimciler Montessori öğretmenlerinin özel bir şey yapmadıklarını görürler. Sınıfta öğrenciler farklı işlerle meşgulken, öğretmeni köşede bir çocuğa ders verirken, yardımcısını masasında kağıt şeritleri kesmekle meşgulken görmek olasıdır. Yine de çocuklar farklı öğrenme işleriyle ilgilenmeye devam eder. Çocuklarla dolu bir sınıfın, onların karşılarında oturmadan nasıl kontrol edildiği merak edilen bir durumdur. Bir Montessori öğrenim çevresinde bu durumu yaratan sıradan değil, varoluşsal saygıdır. Her çocuk bilimsel bir titizlikle defalarca gözlemlenir: sürekli notlar alınır, gözlemler hakkında düşünülür, yapılan her sunum ve öğrenim paketi her çocuğun ilgi, ihtiyaç ve öğrenme yeteneğine uydurulur. Öğretmenlerin tutumu: Çocuğa seçme şansı veren, sadece kendisine değil diğ

insanlara ve çevreye/doğaya önem vermesini isteyen eğitim sistemi öğretmenlerini de ona göre seçmeye özen gösteriyor. “Bir eğitimin başarı kriteri, çocuğun ne kadar mutlu olduğudur” şeklinde özetliyor Montessori. Çocuk aileden çok öğretmenle vakit geçiriyor. Dolayısıyla da öğretmenin, yargılayıcı olmaması, çocuğa gereksiz şartlandırmalar vermemesi gerekiyor ki çocuk ileride sağlıklı muhakeme gücüne sahip olabilsin. Bu doğrultuda Montessori öğretmeni olabilmek için bir dizi eğitimden geçmeli ve sertifikaya sahip olmalısınız.

Bir Montessori çocuğuna “Nasıl okunacağını sana kim öğretti ?” diye sorulduğunda, keyif ve gururla “Ben, kendim öğrendim” diye yanıtlayacaktır. M. Montessori, öğretmenin yaptığı işin 3 farklı evrede ifade edilebileceğini belirtir:

1. evre: Öğretmen çevrenin gardiyanı olmaya başlar. Öğretmen kullanılan her materyalin güzel, alımlı olmasını sağlamalıdır. Hiçbir şeyin eksik olmamasına özen gösterilmelidir. Çocuğun kullanabilmesi için yeni, temiz ve kullanıma hazır olması önemlidir. Öğretmenin görünüşü de aynı şekilde çekici olmalıdır. Görünüşü olumlu etki bırakmalı, memnun ifadeyi, temiz ve düzenli, sakin ve dingin olmalıdır. Öğretmenin ilk olarak görünüşüyle çocuğun güvenini ve saygısını kazanması gerekir. Öyleyse öğretmenin birinci görevi çevreyi gözlemlemektir. Bu yapılacak diğer şeylerden önce gelir. Etkisi dolaylıdır. Ancak tam ve doğru yapılmadıkça ne fiziksel, ne zihinsel, ne de manevi olarak etkisi olacaktır.

2. evre: Bu evrede öğretmen çocuğun dikkatini çekecek, konsantrasyonunu sağlayacak etkinlikler bulmalıdır. Konsantrasyonun oluşması beklenen bu dönemde öğretmenin çekici, sakinleştirici ve teşvik edici olması gerekir. Öğrenci öğrenmeye başladığında asla rahatsız edilmemelidir. Aktivite döngüsüne ve özgür gelişimine müdahale edilmemelidir.

3. evre: Sonunda çocuk ilgisini çekecek bir şey bulmuştur. Bir materyali sınıfa sunmadan önce çocukların bir şeye odaklanabilecek, konsantrasyon sağlayabilecek bir durumda olduklarından emin olmak gerekir. Çocuk bu materyalle ilgilenmeye başladığıdaysa öğretmen onu kesmemelidir, bölmemelidir. İlk aşama çok önemlidir. Çünkü konsantrasyon çok narin, çok kırılabilir bir şeydir, bir sabun köpüğü gibi her an

dağılabilir. Bu aşamada öğretmenin yaptığı iki yanlış vardır: birincisi konsantrasyonunu bir kelimeyle dahi olsa bozmak, ikincisi çocuk bir şeyi yapmayı beceremiyorsa yardım etmektir. Oysa çoğu zaman sadece yapılan iş değil bir problemin üstesinden gelmekte çocuğun odaklandığı şeydir

*Montessori eğitimi ile geleneksel eğitimin karşılaştırılması

Tablo 2.1: Montessöri yöntemi ve geleneksel öğretim modelinin karşılaştırılması

• Öğrenmede ezbere dayalı bilgi aktarımı ve yöntemler etkilidir.	• Çocuk öğrenmeyi öğrenir. Bilgiyi kendi yöntemleriyle keşfeder.
• Öğrenme yetişkinden çocuğa bilgi akısı şeklinde olur. Çocuğa öğretmen öğretir.	• Çocuk kendi deneyimleriyle öğrenir.
• Çocuk dış disipline uyar.	• Çocuk iç disiplin geliştirir.
• Çocuk öğrenmede içinde bulunduğu topluluğun hızına uymak ve içeriğini olduğu gibi kabul etmek zorundadır.	• Öğrenme kişiye özel gerçekleşir. Öğrenme hızına ve içeriğine müdahale edilmez.
• Soyut bilgiler soyut şekilde öğretilmeye çalışılır	• Soyut bilgiler somutlaştırılarak verilir.
• Çocuk doğru ya da hatalı olduğunu anlamak için sürekli onaylanmaya ihtiyaç duyar.	• Araçların hata denetimi olduğundan çocuk hata yaptığında bunu kendisi görür.
• Çocuklar sürekli rekabet halindedir. Yarışmak başarının vazgeçilmezidir.	• Çocuklar rekabet etmez. Gelişmek rekabetin değil çalışmanın sonucudur.

2.2.9.4. Montessori Sınıflarının Genel Özellikleri

Montessori eğitim yöntemi -klasik eğitimden farklı olarak- sözlü eğitimden ziyade özel tasarlanmış araçların ve oMontessori yaklaşımında; çocuklara araştırma, deneme, hata yapma ve hatalarını kendi kendilerine düzeltmeleri için onlara fırsatlar tanınmalıdır. Duyu organları ile materyallerin, şekillerin ve renklerin bilinmeyen özelliklerini keşfetmeleri için çocuklara özgür bir ortam sağlanmalıdır. Bu özgür ortam içerisinde çocuklar yalnız başlarına, akranları ve yetişkinlerle birlikte yaşadığı deneyimler sayesinde anlama, öğrenme ve bilmenin zevkini tadar. Bu yaşantılar yolu ile yetişkinlerde çocuklarla birlikte keşfetmenin zevkini yaşarlar. Çocuklar bilgi edinmede oyun gözlem ve duygularını kullanırlar, bilgilerini organize etmek için

ipuçlarından yararlanır, var olan açıklamalardan hareket ederler ve çevreyle etkileşimde bulunurlar, böylece deneyim kazanırlar.

Montessori sınıflarında, çocuğun etrafındaki eşyalar onun vücut yapısına ve gücüne uygun olmalıdır. Etrafta hareket ettirebileceği hafif mobilyalar, elini uzatıp yetiştirebileceği dolaplar, kolaylıkla kullanabileceği kilitler, kolay açılıp kapanabilen çekmeceler ve kapılar, duvarda kolay yetiştirebileceği kıyafet askıları, parmaklarıyla kavrayabileceği fırçalar, eline sığacak sabunlar, kısa-düz saplı süpürgeler, kendi başına giyip, çıkarabileceği giysiler bulunmalıdır. Bunlar çocuğun zamanla kendini geliştirmesini, nezaket özelliğini kazanmasını da sağlayacaktır. Çocuğun serbestçe hareket edebileceği ortam, onun kendi başına uygulamalar yapmasına ve kendisini yetiştirmesini sağlar (Montessori, 1995).

Montessori çocuğun gelişimi için doğa ile ilişkide olmanın önemine dikkati çekmiştir.

Montessoriye göre çocuklar doğanın düzeni, uyumu ve güzelliğini anlamalı ve bundan mutluluk duymalıdır, doğanın kanunları bilimin ve sanat dallarının temelini oluşturur. Bu nedenle doğa kanunlarını anlamak bilimin temelidir (Montessori, 1966). Montessori çevresinin doğa ile yakından bağlantılı olan unsurlarından biri de yaşama olumlu ve kendiliğinden tepki vermeyi teşvik eden güzellik ve atmosferdir. Bu nedenle Montessori sınıfı iyi ve çekici bir tarzda düzenlenmiştir (Temel, 1994). Renkler canlı, ilgi çekici ve uyumludur. Sınıfın atmosferi rahatlatıcı, sıcak ve katılımı davet edici niteliktedir (Morrison, 1976).

Montessori çevresinin önemli unsurlarından biri de Montessori araçlarıdır. Montessori materyalleri, çocukları oto eğitim ve hatalarını kendi kendilerine bulma olanağı tanır. Öğretmen çocuğun hatasını söylemez. Eğer çocuk materyallerden hatasını göremiyorsa, bu çocuğun yeterince gelişmediğini gösterir. Zamanı geldiğinde çocuk hatasını görerek düzeltir (Temel, 1994). Montessori sınıflarında saygı atmosferi olmalıdır ve çocuklar çalışacakları projeleri, süresini ve kiminle çalışacaklarını kendileri seçer. Huzurlu olan bu ortam çocukta kişisel disiplini geliştirir (Calvert, 1986).

2.2.9.5. Montessöri Eğitim Uygulamaları Üzerine Yapılan Araştırmalar

Yıldız (2010) tarafından ‘Okul Öncesi Dönemde Montessöri Eğitimi Alan Çocukların İlkokula Uyumu ‘ nu değerlendirmek amacıyla yapılan nitel araştırmanın sonucuna göre Montessöri eğitimi alan çocukların sosyal uyumlarının dereceleri %66.44 ; akademik uyum dereceleri % 72.8 olarak tespit edilmiştir.

Kayılı (2010) tarafından yapılan çalışmada ‘ Montessöri Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazırbulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi’ ne yöneliktir. Araştırmaya 25 deney grubu ve 25 kontrol grubu olmak üzere toplam 50 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın genel sonucu Montessöri yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazırbulunuşluklarına olumlu yönde katkı sağladığı ve Montessöri yönteminin Halihazırda uygulanan MEB Okulöncesi programına göre daha etkili olduğudur.

Koçyiğit, Kayılı ve Erbağ (2010) tarafından, Montessöri yönteminin beş-altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma deneme modelinde gerçekleştirilmiştir ve son test kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Montessöri Programına göre eğitim alan 22 çocuk ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına göre eğitim alan 22 çocuk olmak üzere toplam 44 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre Montessöri yöntemi ile eğitim alan beş-altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerileri ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı’na göre eğitim alan beş-altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Gülşen ve Erişen (2009) tarafından yapılan çalışma Montessöri Programında yer alan Kozmik Eğitim’ e hazırlık oluşturmada okulöncesi dönemde çocuğun içinde bulunduğu toplumu ve dünyayı tanımaya yönelik örnek uygulamaları paylaşmayı amaçlamaktadır. Araştırmada sonuç olarak Montessöri Eğitim uygulamalarının okul öncesi dönem çocuğunun üzerinde yaşadığı dünya hakkında gerçek bilgiler edinebilmesinde önemli rol oynadığı ifade edilmiştir.

Koçyiğit ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan araştırmada Montessöri yöntemi ve normal müfredat ile eğitim alan anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini karşılaştırmaya yöneliktir. Veri toplama aracı olarak Merrel tarafından geliştirilen ‘ Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre Montessöri yöntemiyle eğitim alan anaokulu öğrencilerinin ‘sosyal iş birliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık’ alt boyut puanında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Baken (2009) Montessöri yönteminin 5-6 yaş çocukların el becerilerinin gelişim, ne olan etkisini incelemiştir. Araştırma öntest –sontest kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Araştırmanın deney grubuna 12 hafta boyunca Montessöri eğitim programı, kontrol grubuna ise Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre Montessöri eğitimi alan deney grubundaki çocukların el becerileri kazanımlarının kontrol grubu çocuklarının kazanımlarından daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öngören (2008) yaptığı çalışma ile geometrik şekil kavramı kazandırmada Montessöri eğitiminin daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2.9.6. Montessöri Programıyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Angeline Lillard ve Nicole Else Quest (2006) tarafından , Montessöri methodu ve geleneksel eğitimin karşılaştırıldığı bir araştırma yapılmış ve araştırma sonunda Montessöri eğitimi alan çocukların daha etkin sosyal ve akademik becerilere sahip oldukları sonucu ortaya çıkarılmıştır.Araştırmada Montessöri eğitim aşamasının okul öncesi 3-6 yaş ve ilkökul 6-12 yaş sonunda değerlendirilmiştir.Araştırmacılar şu sonuca vardılar.Montessöri eğitimi tam anlamıyla uygulandığında sosyal ve akademik becerileri besler.

McCladdie (2006) doktora çalışmasında Montessöri yönteminin okuma öğretimine etkisini araştırmış ve Montessöri yönteminin çocuklara okumayı öğretmede geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Lopata, Wallace&Finn (2005) tarafından yapılan araştırma sonucu araştırmacıların hipotezleriyle çelişmiş ve Montessöri yöntemiyle eğitim alan çocukların geleneksel yöntemle göre eğitim alan çocuklardan daha yüksek akademik başarıya sahip olduklarını ortaya koymuştur.

C.M.Gleen'in 2003 yılına kadar yapmış olduğu ve Korkmaz'ın Türkçe'ye çevirdiği araştırma 18 yıl boyunca siren boylamsal bir araştırma olup 18 yıl boyunca her 3 yılda bir 6 değerlendirme döngüsü yürütölmüştür. Araştırma sonucunda montessöri öğrencileri küçük yaşlarda aldıkları montessöri eğitimlerini takdir etmişler, montessöri eğitimi ile tutarlı değerleri açıkça kişiliklerinin ve davranışlarının parçaları olarak tanımlamışlardır.

Sharon Dubble Kendall (1996) yaptığı çalışmada Montessöri Programının otonominin gelişmesine katkı sağlayan yanlarını araştırmıştır. Araştırma Montessöri öğretmenlerinin çocuklarda güven, özgürlük, inisiyatif ve kendini düzenleyebilme yetilerini daha fazla beslediğini ortaya çıkarmıştır.

2.3. Yaratıcı Düşünme

İnsana ait olan yaratıcılık özelliği çevresel şartlarla gelişir ya da sönümlenir. Okul öncesi eğitimin birçok alanda ve yaratıcılık alanındaki önemi bugün eğitimciler tarafından kabul edilmiştir. İnsanoglu günlük yaşamda karşılaştığı problemleri çözme becerisi ; sanatsal yaratım gücü için yaratıcı düşünmeye ihtiyaç duyar.

Yaratıcı bireyleri yetiştirmede eğitim programları çok önemlidir. Teknolojide olan değişimler doğal olarak eğitim programlarındaki değişimi de beraberinde getirmektedir. Çağdaş eğitim; okulöncesi dönemden başlayarak çocuğun düşüncelerini merak etme, gözlem, buluş yeteneklerini geliştirme amacını taşır. Geleneksel eğitim sistemi ise çocukta yaratıcılığı körelterek ezbercilik, verilenlerin aynen uygulanması, deney yoksunluğu gibi öğretim yöntemleriyle gelişmeye çok açık olan yaratıcılığı engellemektedir (Ömeroğlu ve Turla,).

Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda tanımlamada en çok kabul edilen ve ağırlık verilen yaratıcılık kavramındaki süreç-ürün ve yaşantı öğeleridir.

Yaratıcılık, her bireyde varolan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir.

Torrance yaratıcılığı, boşlukları rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünme ve varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak olarak tanımlarken,

- Bartlett, ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma,
- Wallach ve Kogan çok sayıda çağrışım üretebilme ve bu üretmede özgür olabilme, ancak bunu yaparken de özden ayrılmama ve sapmama,
- Taylor, yeni ve geçerli fikirlerin yaratılmasıyla sonuçlanan fikirler süreci,
- Guilford ise yaratıcı düşünce alışılmamış düşünce, esneklik, orijinallik ve akıcılıktır, şeklinde tanımlamışlardır.

Yaratıcılık hem düşünsel, hem duygusal yaşamı ifade etmektedir. Yaratıcı bir etkinlik hemen kendiliğinden oluşmaz. Cesaretlendirme ve yol gösterme aracılığı ile yaşam biçimi hâlini alan, sürekli bir yöntemdir. Yaratıcılıkta özgünlük, olağanüstülük, kural dışılık, değişik olma (sıradışılık), bilinenlerin dışında kullanma, şimdiye değin olduğundan başka bir biçimde birleştirme gibi özellikler bulunur. Yaratıcı bireylerin; öğrenmeye hazır, ilgili, dilde, çağrışımlarda, düşünsel alanda ve anlatımda akıcı, düşüncede esnek ve özgür, meraklı, hayal gücünü kullanabilme, deneme, araştırma, sına, bulma, kalıplardan kurtulma ve yeni fikirler üretme, farklı olana yeniliğe karşı istekli olma, görülmemiş ve benzersiz olan şeyler üzerinde durabilme ve riski göze alma gibi belirgin özellikleri vardır.

Doğuştan getirilen bir yetenek olan yaratıcılık öğrenilebilecek bir özellik değil desteklenip, geliştirilecek bir yetidir.

Doğumdan itibaren uygun bir fiziksel çevre, çocuğa göre hazırlanmış destekleyici bir program ve bu alanda özenle yetiştirilmiş personelle bu yeti geliştirilebilir.

Yaratıcılık eğitimi almak çocukların;

- Karşlarına çıkan fırsatlardan yararlanmalarını,
- Karşılaştıkları güçlükleri yenmek için yeni çözüm yolları bulmalarını,
- Her şeyi merak ederek soru sormalarını ve tahminlerde bulunmalarını,
- Araştırma ve deney yapma eğilimlerini arttırmalarını,
- Hayal güçlerini geliştirmelerini,
- Yeni ve değişik buluşlar ortaya koymalarını,
- Bir konu üzerinde ilgi ve dikkatlerini uzun süre tutabilmelerini,
- Ayrıntılara dikkat ederek yanlış ve eksiklerini hissedebilmelerini,
- Yeni oyunlar keşfetmelerini,
- Çevrelerini biçim ve mekan ilişkisiyle görebilmelerini,
- Kendilerine güvenen, kendilerini geliştirip gerçekleştirebilen ve bağımsız olabilen kişilikler geliştirebilmelerini,
- Kendilerini dış dünyaya, birlikte yaşadıkları ve tüm insanlara açık tutabilmelerini,
- Kendilerini yalnız bugün için değil, yarın için de hazırlayabilmelerini,
- Dengeli ve coşkulu, akıllı ve duyarlı kişiler olabilmelerini,
- Duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade edebilmelerini,
- Yeni yaşantıları denemeye cesaretle katılmalarını,
- Ayrıntılara dikkat ederek, yanlış ve eksiklikleri kolayca fark edebilmelerini sağlar.

Ligon (1957) çocukların yaratıcılık gelişimleri üzerinde durmuş ve yaratıcılık gelişimini yaşlara göre incelemiştir.

Doğumdan İki Yaşa Kadar: Ligon' a göre çocuğun hayal gücü ilk yılda gelişmeye başlar. Çocuk bu dönemde nesnelere isimlerini sorar, yeni sesler ve ritimler oluşturur, bir şey yarattığı zaman onu bitirmeden önce isimlendirmez, iki yaşındayken günlük rutin işleri önceden tahmin eder. Dokunma, tatma ve görme yoluyla herşeyi denemeye heveslidir. Çok meraklıdır. Fakat merakını kendine özgü yollarla ifade eder. Bu dönemde yaratıcılığın gelişimi pek çok yollarla uyarılabilir. Hayal gücü basit oyunlar, büyük bloklar ve dolgu oyuncaklarla harekete geçirilebilir. Bu dönemde ana-babalara çocuklarıyla basit sözel oyunlar oynamaları ve çocuklarının kendi yarattıkları şeylere verdikleri isimleri soru sormadan kabul etmeleri önerilir. Yine kelimelerin anlam kazandığı bu dönemde çocuklarına kelime öğretmeye çalışmaktan çok, kelimelerle ilgili şarkılar söyleyebilir.

İkiden Dört Yaşa Kadar: Bu dönemde çocuk dünyayı, yaşantıları ve yaşantılarının sözel ve hayali oyunlarla tekrarı sayesinde öğrenir. Dikkat süresi kısadır ve yönlendirilmediği takdirde yaptığı etkinlikler sık sık değişir. Bağımsızlık duygusu gelişmeye başlar ve herşeyi kendisi yapmak ister. Bu durum kendi yeteneklerine güvenmesini sağlar. Çevreye olan merakı hâlâ devam etmektedir. Çevreyi kendine özgü yollarla keşfederken, yetişkinleri bunaltan sorular sormayı da ihmal etmez. Yaşadığı dünyayı keşfederken onunla uyum sağlamayı da öğrenir.

Bu dönemde çocuklara yapılmış oyuncaklardan çok hayal gücünü harekete geçirebilecek, değişik şekiller oluşturulabilecek bloklar veya tuz seramiği verilebilir. Yine ebeveynler çocuklarıyla içinde yaşadıkları dünyayı beraberce keşfetmelidirler. Onları kendi başlarına yapmaları için cesaretlendirmelidirler.

Dörtten Altı Yaşına Kadar: Bu dönemde çocuk ilk defa plan yapma becerisini öğrenir. Önceden bildiği oyunları ve işleri planlamaktan çok hoşlanır. Merakı sayesinde doğruyu ve yanlışını öğrenir, ilişkilerin nedenlerini anlamasa bile olaylar arasında ilişki kurar, hayali oyunda pekçok rolleri dener. Bu yaşlarda diğer insanların duygu ve düşüncelerinin farkında olur ve kendi davranışlarının başkalarını nasıl etkileyeceğini düşünmeye başlar. Bu dönemde sözcük oyunları, yeni deneyimler yaratıcı sanatlar yoluyla kendine güven gelişebilir. Çocukların

yarattıkları ürünler yetişkin standartlarıyla karşılaştırılmamalıdır. Bu dönemde ana-baba ve öğretmenler çocukların fikirlerine göre değerlendirmeli ve yararlanmalıdırlar

Moran ve arkadaşları (1983), yaptıkları bir çalışmada okulöncesi çocuklarının daha büyük yaştaki (9-12 yaş) çocuklara göre daha geniş oranda orijinal tepki gösterdiklerini bulmuşlardır. Bu bulgular formal okul dersleriyle çok zaman harcayan okul çocuklarının bu sınırlandırılmış ve orijinal düşünceye izin vermeyen ilkökul eğitim programından etkilendiğini göstermektedir. Oysa okulöncesi yaş dönemindeki çocuklar bu katı kurallarla belirlenmiş formal okul dersleriyle henüz karşılaşmamışlardır.

2.4. Problem Cümlesi

Okulöncesi eğitimde Montessori Yöntemini Yaratıcı Düşünme Sürecine Etkisi Nedir?

2.4.1. Alt Problemler

- 1.** Montessori yöntemi uygulanan deney grubu öğrenciler ile halihazırdaki MEB programı uygulanan kontrol grubu öğrencileri arasında cinsiyet değişkeni açısından fark var mıdır?
- 2.** Montessori yöntemini uygulayan deney grubu öğrencileri ile halihazırdaki MEB programını uygulayan kontrol grubu öğrencileri arasında akıcılık puanları açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- 3.** Montessori yöntemini uygulayan deney grubu öğrencileri ile halihazırdaki MEB programını uygulayan kontrol grubu öğrencileri arasında ayrıntılilik puanları açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- 4.** Montessori yöntemini uygulayan deney grubu öğrencileri ile halihazırdaki MEB programını uygulayan kontrol grubu öğrencileri arasında esneklik puanları açısından anlamlı bir fark var mıdır?

5. Montessori yöntemini uygulayan deney grubu öğrencileri ile halihazırdaki MEB programını uygulayan kontrol grubu öğrencileri arasında orijinallik puanları açısından anlamlı bir fark var mıdır?

2.4.2. Tanımlar

Yaratıcılık: Her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti,günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü,bir tutum ve davranış biçimidir.

Akıcılık: Açık uçlu bir soruya sözlü ve yazılı birçok fikir üretebilme ile ilgili yaratıcı düşünme becerisidir.

Esneklik: Bir soru üzerine farklı yaklaşımlar getirebilme ,değişik boyutlar ortaya koyabilme

Ayrıntılılık: Cevap niteliğindeki resimlerin ne oranda detaylı ve ayrıntılı çizilebildiği

Orijinallik: Kimsenin düşünemediği kadar özgün düşünce içeren resimlerin sayısı anlamına gelmektedir (Stenberg ve Lubart, 1999:7)

2.4.3. Varsayımlar

1. Kontrol altına alınamayan değişkenler (zeka, zaman,öğrencilerin okula istekli – isteksiz gelmeleri gibi) deney ve kontrol grubunu aynı derecede etkilemiştir.

2. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin anket uygulama sürecine hiçbir etkide bulunulmamıştır.

2.4.4. Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2009-2010 eğitim öğretim döneminde okulöncesi dönem 44 öğrenciye uygulanmıştır.

2. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düzeylerini belirlemek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmıştır.

2.5. Tezin Amacı

Bu çalışmanın amacı okulöncesi eğitimde Montessöri eğitimin öğrenci yaratıcılığına etkisini incelemektir. Bu anlamda kuramsal çerçeveye dair bir katkı sağlamak uygulama düzeyine dönüşebilecek sonuçlar elde etmektir. Eğitim sistemimizde çok az kullanılan bu yönteme dair sonuçlar elde etmek ve pozitif yönde bir etki sağlıyorsa önem düzeyi araştırmalarca belirlenmiş 0-6 yaş grubuna istinaden uygulamaya dönük pratikler sağlanmasına dönük veri elde etmektir.

3. YÖNTEM

Bu araştırmada Montessori yönteminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisini ortaya koymak amacıyla yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmada survey (tarama) yöntemi, veri toplama aracı olarak Torrance yaratıcılık testi kullanılacaktır. Ankara ilinde Montessori eğitimi uyguladığını duyuran Sihirli Bahçe Anaokulu ile günümüz MEB programını uygulayan herhangi bir anaokulunun öğrencilerinin yaratıcılıkları uygulanacak anket sonucu uygun spss programı ile ölçülmüştür.

3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında öğrencilerden veri toplamak için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünme testi ilk defa 1966 yılında yayımlanmıştır. Sungur'a göre kullanımı en yaygın yaratıcılık testidir. Bu çalışmada TYDT şekilsel A formu kullanılmıştır.

3.1.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formu

TYDT şekil testi üç etkinlikten oluşturulmuştur. Bu etkinlikler resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgilerdir. TYDT ile yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntınlık boyutları ölçülmektedir.

3.2. Evren-Örneklem

Örneklem Ankara'da montessori yöntemini uygulayan Sihirli Bahçe Anaokulu ile randam yoluyla seçilmiş geleneksel eğitim uygulayan bir anaokuludur. Araştırmanın evreni MEB'e bağlı anaokullarıdır

3.2.1. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17 programı yardımı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-

testi analizleri uygulanmıştır. Araştırmanın değişkenleri normal dağılım gösterdiği için parametrik yöntemler kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan çocuklar ve öğretmenlerden ölçek yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde yaratıcılık puanlarının gruplara ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

Tablo 4.1: Yaratıcılık Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşması

Gruplar	DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU		t	P
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Yaratıcılık	6,868	0,600	4,870	0,943	8,386	0,000

Araştırmaya katılanların yaratıcılık puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=8,39$; $p=0,000<0,05$). Grup 1'in yaratıcılık puanları, Grup 2'nin yaratıcılık puanlarından yüksektir.

4.2. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Tablo 4.2: Öğrencilerin Gruplara Göre Cinsiyetlerinin Dağılımları

		DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Erkek	9	% 40,9	8	% 36,4
	Kız	13	% 59,1	14	% 63,6

Grup1 olanların 9'u (%40,9) Erkek, 13'ü (%59,1) Kız'dır. Grup2 olanların 8'i (%36,4) Erkek, 14'ü (%63,6) Kız cinsiyettir.

Tablo 4.3: Akıcılık Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşması

Gruplar	DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Akıcılık	9,691	0,929	6,745	2,188	5,813	0,000

Araştırmaya katılanların akıcılık puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=5,81$; $p=0,000<0,05$). Grup 1'in akıcılık puanları, Grup 2'nin akıcılık puanlarından yüksektir.

Tablo 4.4: Ayrıntılık Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşması

Gruplar	DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Ayrıntılık	5,427	1,101	3,100	0,647	8,548	0,000

Araştırmaya katılanların ayrıntılık puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=8,55$; $p=0,000<0,05$). Grup 1'in ayrıntılık puanları, Grup 2'nin ayrıntılık puanlarından yüksektir.

Tablo 4.5: Esneklik Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşması

Gruplar	DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Esneklik	5,591	1,065	4,100	1,104	4,560	0,000

Araştırmaya katılanların esneklik puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=4,56$; $p=0,000<0,05$). Grup1un esneklik puanları, Grup2un esneklik puanlarından yüksektir.

Tablo 4.6: Orjinellik Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşması

Gruplar	DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Orjinellik	6,764	1,141	5,536	1,021	3,761	0,001

Araştırmaya katılanların orjinellik puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,76$; $p=0,001<0,05$). Grup 1'un orjinellik puanları, Grup 2'un orjinellik puanlarından yüksektir.

Tablo 4.7: Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyet Göre Farklılaşması

Gruplar	Erkek		Kız		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Yaratıcılık	6,015	1,398	5,778	1,213	0,595	0,555

Araştırmaya katılanların yaratıcılık puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,595$; $p=0,555>0,05$).

Tablo 4.8: Akıcılık Puanlarının Cinsiyet Göre Farklılaşması

Gruplar	Erkek		Kız		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Akıcılık	8,212	2,022	8,222	2,391	-0,015	0,988

Araştırmaya katılanların akıcılık puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,015$; $p=0,988>0,05$).

Tablo 4.9: Ayrıntılık Puanlarının Cinsiyet Göre Farklılaşması

Gruplar	Erkek		Kız		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Ayrıntılık	4,200	1,498	4,304	1,491	-0,224	0,824

Araştırmaya katılanların ayrıntılık puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($t=-0,224$; $p=0,824>0,05$).

Tablo 4.10: Esneklik Puanlarının Cinsiyet Göre Farklılaşması

Gruplar	Erkek		Kız		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Esneklik	5,212	1,452	4,615	1,183	1,492	0,143

Araştırmaya katılanların esneklik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($t=1,492$; $p=0,143>0,05$).

Tablo 4.11: Orjinellik Puanlarının Cinsiyet Göre Farklılaşması

Gruplar	Erkek		Kız		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Orjinellik	6,435	1,540	5,970	0,992	1,108	0,278

Araştırmaya katılanların orjinellik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($t=1,108$; $p=0,278>0,05$).

SONUÇ

Bu bölümde bulgu ve yorumlar bölümündeki yorumların ışığında araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve Montessori yönteminin izlenmesi ve geliştirilmesine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

1. Montessori yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencileri yaratıcılık düzeyleri halihazırdaki MEB programı uygulanan öğrencilere göre anlamlı farklılık göstermektedir.
2. Montessori yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencileri ile halihazırdaki MEB programı uygulanan kontrol grubu öğrencileri arasında cinsiyet değişkeni açısından yaratıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
3. Montessori yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencileri akıcılık düzeyleri halihazırdaki MEB programı uygulanan öğrencilere göre anlamlı farklılık göstermektedir.
4. Montessori yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencileri ayrıntınlık düzeyleri halihazırdaki MEB programı uygulanan öğrencilere göre anlamlı farklılık göstermektedir.
5. Montessori yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencileri esneklik düzeyleri halihazırdaki MEB programı uygulanan öğrencilere göre anlamlı farklılık göstermektedir.
6. Montessori yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencileri orijinallik düzeyleri halihazırdaki MEB programı uygulanan öğrencilere göre anlamlı farklılık göstermektedir.
7. Montessori yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencileri ile halihazırdaki MEB programı uygulanan kontrol grubu öğrencileri arasında cinsiyet değişkeni açısından akıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

8. Montessori yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencileri ile halihazırdaki MEB programı uygulanan kontrol grubu öğrencileri arasında cinsiyet değişkeni açısından ayrıntılilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

9 Montessori yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencileri ile halihazırdaki MEB programı uygulanan kontrol grubu öğrencileri arasında cinsiyet değişkeni açısından esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

10.Montessori yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencileri ile halihazırdaki MEB programı uygulanan kontrol grubu öğrencileri arasında cinsiyet değişkeni açısından orijinallik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öneriler

Çalışmada Montessori yönteminin okulöncesi dönemde öğrenci yaratıcılığına etkisi görülmüştür. Bu çalışma iköğretim basamağında Montessori eğitimi uyguladığını duyuran okullarda yapılabilir.

Türkiye’de Montessori yöntemini uyguladığını duyuran okulların tamamı özel okuldur ve sınırlı sayıdadır. Bu sistemin kamu okullarında da uygulanması yönünde Dünya’daki örneklere bakıldığında bu sistem devlet okullarında uygulanana kadar veli inisiyatifleri bu konuya eğilmiştir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H. Ömer (1993) "Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, , s. 98.
- Akdağ, Bülent, (2006) ; Öğrenmenin Alternatif Yolları Da Var, Zil ve Teneffüs Dergisi, 2-16-17
- Aloni, Nimrod (2006) "*Hümanist Eğitim*", (Çev.: Dr.Yüksel Yeşilbağ). Zil ve Teneffüs Dergisi, 4:22-23
- Binbaşoğlu, Cavit (1982) Eğitim Düşüncesi Tarihi, Binbaşoğlu Yayınevi, Ankara.
- Borgia, E. (1991) Impresions of Reggio Emilia, Eric ED 338386.
- Moran D.J., R.M. Milgram, J.K and Sawyers, R. V. Fu, (1983) "Original Thinking in Preschool Children", Child Development, V. 54, s. 921-926.
- Don Glines, Mankato Wilson Scholl (1992), A Plea for Comprehensive Educational Alternatives
- Topbaş, Neriman (1998) Montessöri Yöntemi ile Çocuk Eğitimi. *Eğitim Bilimleri Kongre Kitapçığı*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları. *Rosenzweig, J. E.*
- Tezcan, Mahmut (1993) Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Akımlar ve Türkiye, Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Yayınları, no: 170, 1993, Ankara.
- Ertürk, İ. (1982) "Metalişleri İşlem ve Bilgi Yaprakları" Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi 1982-Ankara
- Friedrich Verlag Verber (1979) Yaratıcılık Eğitimi, Inter Nationes, Bonn-Bad Godesberg, Germany, 1979, s. 16.
- Gerald, G. Gutek (2006), Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, Ütopya Yayınları, Ankara
- Gönen, Mübeccel (1992) "Çocuk ve Yaratıcılık", 8. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, YA-PA Yayınları, İstanbul, 1992, s. 192-196.

- Greenberg, D. (1988) "Back to Basics" Journal of Alternative Education. Winter 88, s.69.
- Greenberg, D. (1993). Education in America: A view from Sudbury Valley. MA: Sudbury Valley School Pres
- Hesapçioğlu M ve Akbağ M (1996) Eğitimde Özgürlükçü Paradigma, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, s. 8, 1996, sy. 1
- URL 1 (2011) http://bulentakdag.blogcu.com/ogrenmenin-alternatif-yollari-da-var_23360711.html
- URL 2 (2011) <http://www.louisville..edu/journal/workplace/issue5p2/applereview>
- URL 3 (2011) http://www.montessoriegitimi.org/yerarti/joomla/index.php?Option=com_virtuemart&page=shop.browse&category_id=56&Itemid=26
- URL 4 (2011) http://www.montessoriegitimi.org/yerarti/joomla/index.php?Option=com_virtuemart&page=shop.browse&category_id=11,2010
- URL 5 (2011) <http://www.uscharterschools.org>
- Isenberg J.P., M.R. Jalongo (1993) Creative Expression and Play in the Early Childhood Curriculum, Macmillan Publishing Company, New York, 1993.
- Korkmaz, Eylem. (2006) ; *Eğitimde Alternatif Bir Metod: Montessori* ,Algı Yayınları,Ankara, sy.84
- Montessori, Maria (1947); The Child in the Family
- Malloy Terry (1989); Montessori ve Çocuğunuz, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara
- M.E.B. Okulöncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Kreş Anaokulu ve Anasınıfı Programı, M.E.B. Basımevi, İstanbul 1998, s.25-44.
- Miller, Ron (.....) 1. Ulusal Alternatif Eğitim Sempozyumu.
- Miller, Ron (2005) *Captain Judikah* (Black Cat Press, 2005)
- Muhsin Hesapçioğlu ve Müge Akbağ (1996) "Eğitimde Özgürlükçü Paradigma" M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, s:8,. 1996.
- Neil, A.S (1990), Bir Eğitim Mucizesi ,Yaprak Kitap Yayın Pazarlama, İstanbul

- New, R. S., (1989). Early Child Care and Education, Italian Style: The Reggio Emilia Daycare and Preschool Program ERIC, ED 319483.
- New, R. S., (1993). Reggio Emilia: Some Lessons For U.S. Educator Eric Clearing-House On Elementary and Early Childhood Education U.S.A. ERIC, ED 354988.
- Nilüfer Darıca (1993) "Okulöncesi Dönemde Sanat ve Estetik Algının Değerlendirilmesi", 9. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, YA-PA Yayınları, İstanbul, 1993, s. 220-223.
- Nuray Sungur (1992) Yaratıcı Düşünce, Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul, 1992, s.17-47.
- Oğuzkan, Demiral ve Tür, a.g.e., s. 13-14.
- Oğuzkan, Demiral ve Tür, a.g.e., s. 14, 88.
- Orem, R.C, (1996) ; A Montessori Handbook, New York
- Ömercioğlu, Esra (1990) "Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıkları ve Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1990, s. 17.
- Ömeroğlu, a.g.e., s. 24-31.
- Ömeroğlu, a.g.e., s. 24-31.
- Özge Yıldız (2005) "*Summerhill Okul Modeli*", Ankara Üniversitesi EBE, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Tezsiz Yüksek Lisans Programı, 2005.
- Özkaya, Zerrin. (2005). "Ev Okulu Uygulaması", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Kalite Yaklaşımları Ders Ödevi Dokümanı
- Palestis, E (1994). Lessons from Reggio Emilia, *Principal*, 73(5):16-17.
- Hesapçioğlu Muhsin (2006) Alternatif Eğitim ; Zil ve Teneffüs Dergisi, 2:16-17
- Saltz, R (1997) The Reggio Emilia Influence at the University of Michigan- Dearborn Child Development Center Challenges and Change, First step

- Toward Teaching The Reggio Way, Editor Joanne Hendick, Prentice-Hall U.S.A.
- San, İnci (1979) "Yaratıcılık İki Düşünme Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi", Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 1-4, (1979), s. 117-190.
- Şahin, İ. ve Turan, H (2004). Alternatif Okullar: Demokratik Değerler Okulu, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi. Malatya
- İlkbahar Şaila Yahya ve Sibel Tezel (1992) "Yaratıcılık Nedir?" Yaşadıkça Eğitim, Sayı: 25, (Kasım, Aralık 1992), s. 8-11.
- Bilir Şule (1991) Okulöncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı 1, YA-PA Yayınları, İstanbul, 1991, s. 31-37.
- Oğuzkan Şükran, Emine Tezcan, Gülseren Tür ve Özgör Demiral (2000) Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri ve Eğitici Oyuncaklar, Ilıcak Matbaacılık, 2000, s. 8-9.
- Oğuzkan Şükran, Özgör Demiral ve Gülseren Tür (1999) Okulöncesinde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri, YA-PA Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A.Ş., İstanbul, 1999, s. 8-9.
- Tanilli, Server (1994); Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz; Adam Yayıncılık; Ankara ;sy.96
- Temel, Z. Fulya (2005) "Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Sayı: 62
- Tezcan, Mahmut (2002) *Küreselleşmenin Eğitim Boyutu*, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Ocak 2002, Sayı 6
- Veale, A (1992). Making Meaning With Eyes and Hands ERIC. ED 351123
- Wilbrandt Çakıroğlu,E., (2006); Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı, Kök Yay. S.84
- Yücel,Güler (1992); Çocuk Eğitimi Montessori Methodu, Özgür Yayın Dağıtım,s.60-62

Zoe ,Readhead (2006); Alternatif Eğitim;Kök Yayıncılık;Ankara, sy.76

EKLER

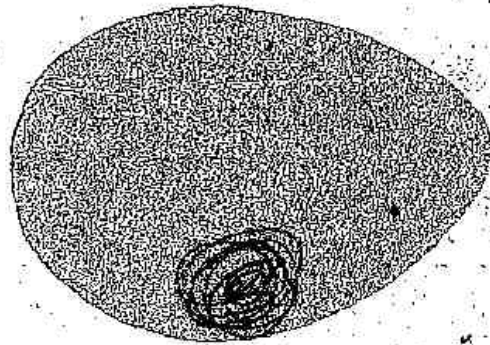
Ek 1: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Örneği

I-) RESİM ÇIUSTURMA

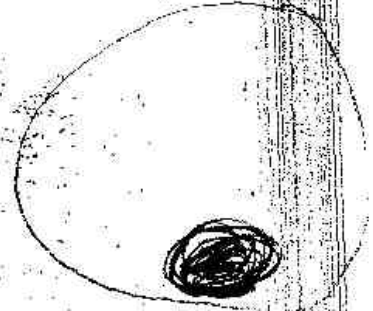
Aşağıda düzgün olmayan renkli bir kâğıt parçası. Bununla çizebileceğin bir resim veya bir şekil düşün; ya bu şekil, yapacağın resmin bir parçası olsun. Bu şekli, bir kâğıt üzerine, istediğin yere yapıştır, daha sonra kullandığın kalemle ona çizgiler katarak bir resim ortaya çıkar.

Bir kimsenin düşünmeyi akıl edemeyeceği bir şey düşünmeye çalış. İlk düşündüğün şeye yeni düşünceler ekleyerek, yapabileceğin kadar ilginç bir hikâye ortaya koymaya çalış.

Resmini bitirdiğinde ona bir ad bul ve resmin altına yaz. Resme verdiğin ad, olabileceğince abesaltmış ve akıllıca düşünülmüş bir şey olsun ve resmin anlatmak istediği hikâyeye ad olsun.





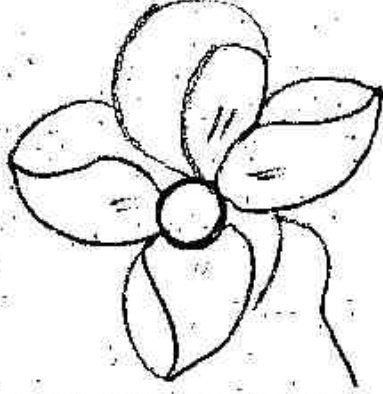
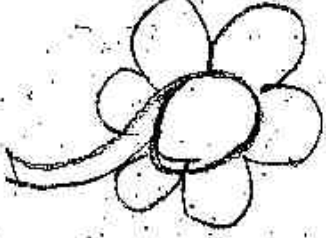
mutkuz göz

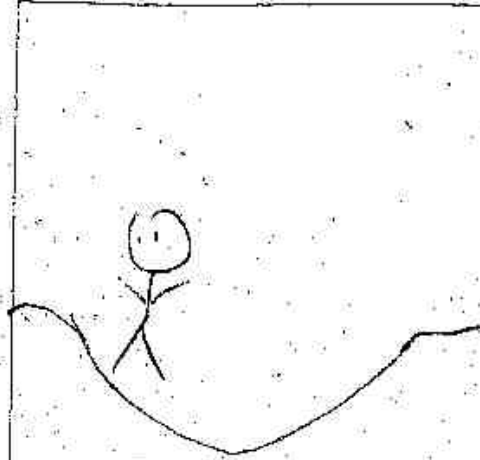


mutlu göz

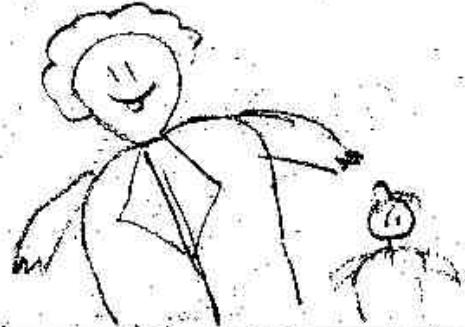
II. RESİM TAMAMLAMA

Bak, bu ve bunun arkasındaki sayfalarda bitmemiş şekiller var. Bu şekillere çizgiler katarak, ilginç şeyler ve kollar yapabilirsin. Bu tamamlayacağın şekillerin, ilginç bir hikâye anlatması da gerekiyor. Bunun için, önce ilk aklına geleni çiz ve sonra da buna, diğer aklına gelenleri ekle. Bu iş bitince, yaptığın her resim için ilginç bir başlık bul ve bulduğun başlığı, her karenin öp tarafındaki numaralı çizgi üstüne yaz.

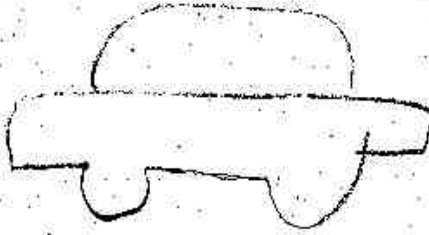
 <p>1. Hava güzel motifler göbelerde</p>	 <p>2. Uçurkunda Motiflere Atlıcağlar</p>
 <p>3. Yerde rengarenk</p>	 <p>4. Rengarenk</p>



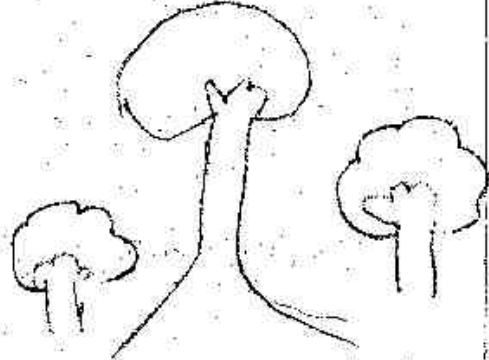
5. Geziyorum



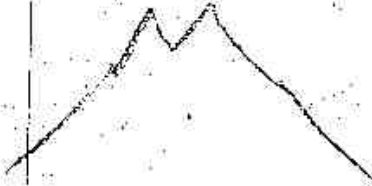
6. Ailem yerimde



7. Bindit arabaya



8. Gece tiz yollar dan



9. Tepelerden



10. Elastik e simine

III. DOĞRULAR

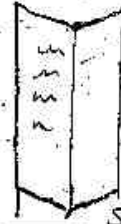
Bak, bu ve bunun arkasındaki sayfalarda, ikiser ser yan yana konmuş düz doğrular görüyorsun. 10 dakika zamanın var. Bu süre içinde bakılan bu doğrulara bazı çizgiler katarak kaç tane resim veya şekil yapabileceksin? Her yan yana konmuş iki doğru, yapacağın şeyin veya resmin ana kısmı olmalıdır. Yapacağın resmi tanımlamak için, yan yana konmuş doğruların arasına, üzerlerine ya da dış tarafına, kısacası istediğin yerine çizgiler katabilirsin. Elinden geldi kadar değişik şeyler veya resimler yap ve yaptığın resimlerin, ilginç bir hikâye anlatmasına çalış. Yaptığın her resim için bir başlık bul ve bu başlığı, doğruların altındaki numaralanmış yerlerin karşısına yaz.



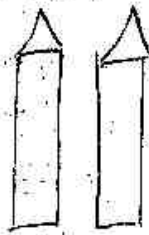
1. Elimi yaratırım



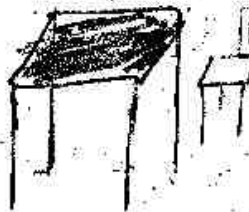
2. Sevgili ailem



3. Sıkılmı Defter



4. Akşam Kelamleri

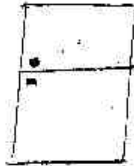


5. Oturdum Masamın



6. Açtım Defterimi Ama renkli Sketler

223



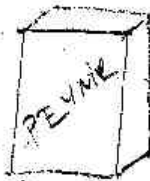
7. Dolabı astımı



8. Bektim no vel



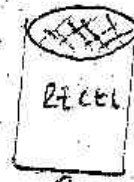
9. Ketchap



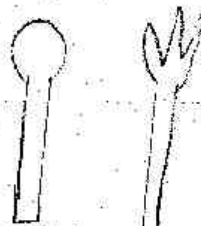
10. Peynir



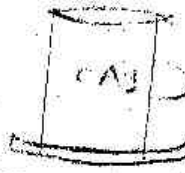
11. Margarin



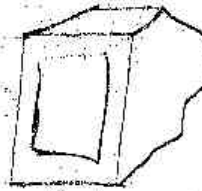
12. Bıcel



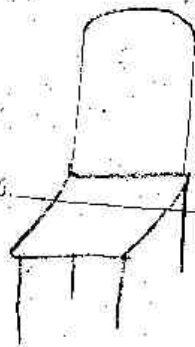
13. Aldu satıl. kısığı



14. Kayduccıyı



15. Aktim TV yi



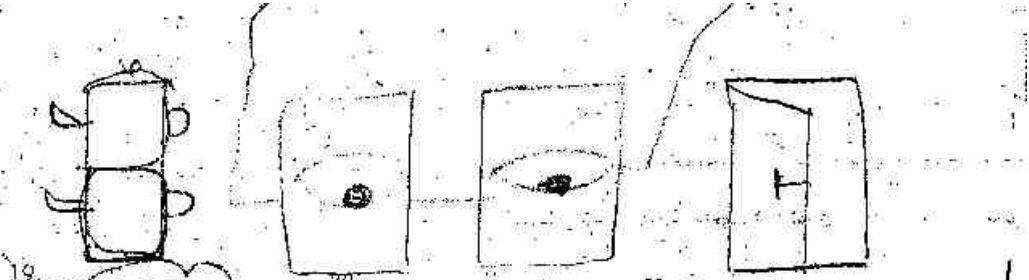
16. Oturma kılıcı



17. Ekmegün Aldu



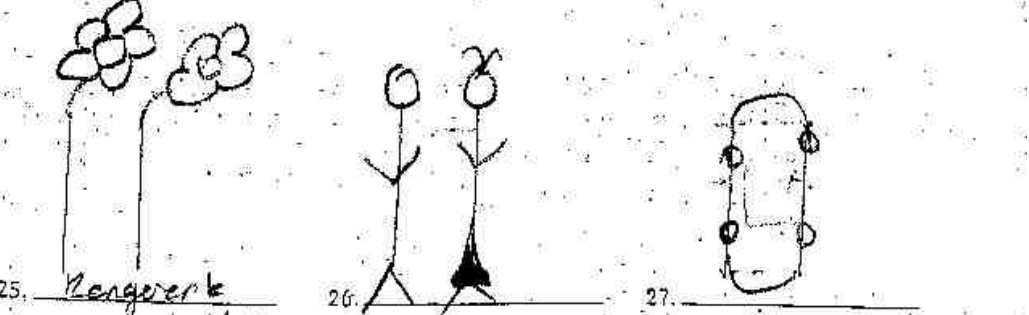
18. Tepete kuydu



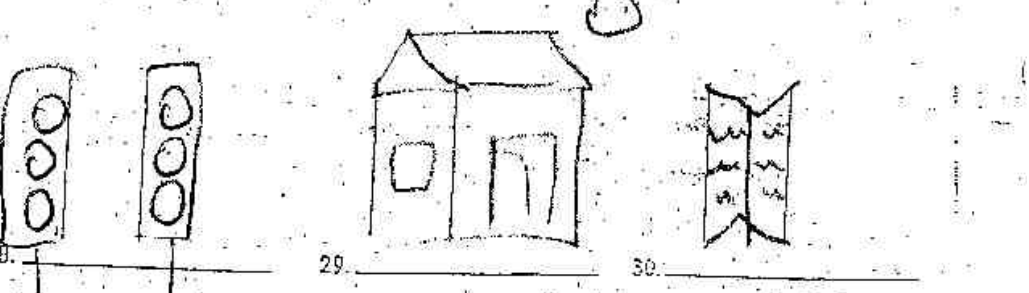
19. Çaydan potası 20. Bakalım Bakalım Sıkıldım. 21. Çektim dışarı



22. Ağaçlar 23. Döner 24. Sıkıldım



25. Kengerecik çiçekler. 26. Mutlu insanlar 27. Arabalar geçiyor



28. İşikler her yerde 29. Akşam oldu eve döndük 30. Çalgıyı dinliyoruz

Ek 2: Montessöri Okul Örneği

Maria Montessori Institute, Londra, 2010



Maria Montessori Institute, Londra, 2010



Maria Montessori Institute, Londra, 2010



Maria Montessori Institute, Londra, 2010



Maria Montessori Institute, Londra, 2010



Bayswater Montessori School, Londra, 2010



Bayswater Montessori School, Londra, 2010



Maria Montessori Institute, Londra, 2010



Maria Montessori Institute, Londra, 2010



Maria Montessori Institute, Londra, 2010



Maria Montessori Institute, Londra, 2010



Maria Montessori Institute, Londra, 2010



Maria Montessori Institute, Londra, 2010



Maria Montessori Institute, Londra, 2010



Alphne Montessori Scholl, Hollanda 2011



Alphne Montessori Scholl, Hollanda 2011