

ULUSLARARASI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ

International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES

Şubat Dönemi Cilt: 8 Sayı: 2 Yıl: 2023 e-ISSN: 2458-9128

www.hku.edu.tr
GAZİANTEP



ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- IJECES
Cilt/Vol: 8 Sayı/No:2

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Çağlayan Dinçer
(Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına İmtiyaz Sahibi ve Editör)

Editörler / Editors

Çağlayan Dinçer (Baş Editör / Editor in Chief)
Şermin Metin
Esra Akgül

Yazı İşleri Sorumlusu / Editorial Office

Sakine Hakkoymaz
Neşe Uygun
Mihriban Özcan
Büşra Bilir

Kaynakça Kontrol Sorumlusu

Zeliha Damla Kalyenci

Mizanpaj Editörü

Büşra Bilir

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Nilüfer Darıca, Şener Büyüköztürk, Yaşar Özbay,
Çağlayan Dinçer, Yaşare Aktaş Arnas, Şermin Metin

Danışma Kurulu / Advisory Board

Dr.Susan Matoba Adler, University of Hawaii, USA
Dr.Will Parnel, University of Portland State, USA
Dr.Betty Liebovich, Goldsmiths University of London,
Dr.Jeanness Iorio,Janice Kroeger, Kent State University, USA
I-Fang Lee, University of Newcastle, Australia.
Theodora Lightfoot Rueda, Interdisciplinary Institute for Research in the Social Sciences and Education, USA
Ruth Peach, National Louis University, USA
Dr. Nilüfer Darıca, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr.Yaşar Özbay, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Çağlayan Dinçer, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Yaşare Aktaş Arnas, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr.Neriman Aral, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Mübeccel Gönen, Hacettepe Üniversitesi, TR
Dr.Esra Ömeroğlu, Gazi Üniversitesi, TR
Dr.Yasemin Aydoğan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, TR
Dr.Gelengül Haktanır, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Arzu Özyürek, Karabük Üniversitesi, TR
Dr.Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Gülümser Akduman, Gazi Üniversitesi, TR
Dr. Ender Durualp, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Şermin Metin, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Latife Özaydın, Hasan Kalyoncu Üniversitesi,TR
Dr. Selvinaz Saçan, Adnan Menderes Üniversitesi,TR
Dr. Halil Uzun, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, TR

Yazışma ve İnternet Adresi / Mailing Address and Web-site

E-mail: ijeces@hku.edu.tr

Web : <http://dergipark.gov.tr/ijeces>

İletişim / Contact

Tel: 0 312 6000112 Fax: 0 312 6000113

Adres: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Havaalani Yolu Üzeri, 27410
Şahinbey/ Gaziantep

ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- IJECES

Cilt/Vol:8 Sayı/No:2

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Montessori Eğitim Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi

A Study on Play Behaviors of Children Who are attending Montessori Preschools and Non-Montessori Preschools

Sevinç UÇAR, Ender DURUALP

Sayfa (Pages) : 1-17

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Montessori Eğitim Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi

A Study on Play Behaviors of Children Who are attending Montessori Preschools and Non-Montessori Preschools

Sevinç UÇAR (0000-0001-6081-9403)¹, Ender DURUALP (0000-0002-6645-6815)²

□Geliş Tarihi: 09 May. 2023

□Kabul Tarihi: 29 Eyl. 2023

□Yayın Tarihi: 30 Eyl. 2023

To cite this article: Uçar, S. ve Durualp, E. (2023). Montessori eğitim alan ve almayan okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışlarının incelenmesi, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 8:2, 1-17. DOI: 10.37754/ 737103.2023.821

Öz

Bu çalışmada; Montessori eğitimi veren özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ile MEB programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının, anne-baba ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nedensel karşılaştırmalı betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan Montessori eğitimi veren özel okul öncesi eğitim kurumları ve MEB programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların anne-babaları (n=243) ve öğretmenleri (n=46) oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki çocukların akran oyun davranışlarını incelemek amacıyla Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen; Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016, 2017) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E)”, “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)”, çocukların ve anne-babalarının sosyodemografik özelliklerini içeren “Anne-Baba Genel Bilgi Formu” ile öğretmenlerin sosyodemografik ve mesleki özelliklerini içeren “Öğretmen Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerden Bağımlı Örneklem t Tesi (Independent Samples t Test) ve Bağımsız Örneklem t Tesi (Paired Samples t Test), tanımlayıcı istatistiksel metotlar (yüzde, ortalama, maksimum ve minimum değerler) kullanılmıştır. Hem öğretmen (PEAOÖ-Ö) hem de ebeveyn formunun (PEAOÖ-E) “oyun etkileşimi” ve “oyunun bozulması” alt faktörlerinden alınan puanlar arasındaki farklılık anlamlı değilken ($p>0,05$), “oyundan kopma” davranışında Montessori eğitimi veren ÖÖEK devam eden çocuklar yönünde anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür ($p<0,05$). Araştırmaya alınan çocukların akran oyun davranışlarının anne-baba ve öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunup bulunmadığı incelenmiş; “Oyun Etkileşimi, Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma” faktörlerinin tümünde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. “Oyun Etkileşimi ve Oyunun Bozulması” alt faktörlerindeki anlamlılık öğretmen görüşü yönünde farklılık gösteriyor iken “Oyundan Kopma” alt faktörü anne-baba görüşü yönünde anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akran, Montessori eğitimi, okul öncesi dönem, okul öncesi eğitim, oyun

Abstract

The aim of this study is to analyze the peer play behaviors of preschool children according to views of their teachers and their parents by the type of school. This study is a causal-comparative descriptive research. The research sample consisted of parents of 36-72 months old children attending Private Montessori Preschools and Private Preschools in Çankaya, Ankara (N = 243) and teachers working in these schools (N = 46). Penn Interactive Peer Play Scale Parent Form (PIPPS-P) and Penn Interactive Peer Play Scale-Teacher Form (PIPPST) that were developed by Fantuzzo, Mendez and Tighe (1998) and were made its adaptation to Turkish by Ahmetoğlu, Acar

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ucar.sevinc@gmail.com

² Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, durualp@ankara.edu.tr

and Aral (2016, 2017), General Information Form “including sociodemographic characteristics of children and their parents and General Information Form which includes sociodemographic and professional characteristics of teachers were used. The study was designed in quantitative research approach and survey method was used. While analyzing the data, Independent Sample t Test, Paired t Test and descriptive statistical methods were used. Factor Analyses showed that there is no significant difference in the scores of “Play Disruption” and “Play Disconnection” factors of Penn Interactive Peer Play Scale-Parent Form (PIPPS-P) and Penn Interactive Peer Play Scale-Teacher Form (PIPPS-T) ($p>0,05$). There is significant difference in the third factor of both scales: “Play Disconnection” ($p<0,05$). Teacher scores are higher than parents’ scores. In addition, the opinions of the teachers who participated in the research were compared with the opinions of parents. Factor analyses show that there is significant different in all areas ($p<0,05$). Teacher’s scores are higher than parents’ scores in the factors of “Play Disruption” and “Play Disconnection”. Parents’ scores are higher than teachers’ scores in factor of “Play Disconnection”.

Key words: Montessori education, peer, peer play behaviors, play, preschool education

Giriş

Çocuğun eğitim hayatının en önemli bölümlerinden birini oluşturan okul öncesi eğitim dönemi, çocuğun duygusal ve algısal gelişimini destekleyici uyarılar ile birlikte; kendini ifade etme, öz yeterlilik sağlama, bağımsızlık kazandırma gibi unsurları içeren bir sistemdir (Ou ve Reynolds, 2014; Sevinç, 2003). Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumuyla temel eğitime başladığı gün arasındaki süreci kapsayan ve gelecekteki yaşantısında önemli rolü bulunan fiziksel, psikososyal, bilişsel, duygusal ve dil gelişimi süreçlerinin desteklenmesini amaçlayan, kişiliğinin biçimlendiği ve aile ile okul ortamında eşgüdümlü şekilde verilen eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Erten-Bilgiç ve Surur, 2016). Bu dönemde çocuğa verilen her türlü eğitimin, onun gelecekteki yaşantısında hayat bulacağı gerçeğinden hareketle, bu dönemin kaliteli ve uygun deneyimlerle geçirilmesi son derece önemlidir (Durualp ve Aral, 2011).

Geçmişten günümüze okul öncesi eğitiminin önemi giderek artmakta ve bu konuda dünya genelinde pek çok farklı yaklaşım uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri de Maria Montessori tarafından 1800’lü yıllarda oluşturulan ve ilk kez Roma’da okul öncesi çocuklara uygulanan Montessori yaklaşımıdır. Çocukların içinde kendiliğinden var olan potansiyellerin harekete geçirilmesini ve kendilerini geliştirmelerini teşvik eden, hazırlanmış bir ortamda hareket etmeleri amacıyla tasarlanmış, kendiliğinden ve kapsayıcı bir eğitim sistemi olarak tanımlanan Montessori yaklaşımı için; çocukların etkinlik yaratma, akıl yürütme, kendini tanıma, bağımsızlık kazanma, konsantrasyon sağlama, koordinasyon kurma, çocuğun kendi doğasını tanıma, mantık yürütme ve hayal güçlerini geliştirme gibi hususları önceliklidir (Korkmaz, 2012; Lillard ve Else-Quest, 2006; Schilling, 2011). Dünya genelinde pek çok ülkede uygulanan Montessori eğitimi Türkiye’de de yaygın olarak uygulanan eğitim metotları arasındadır (Mutlu ve ark., 2012). Montessori eğitimi; karma yaş sınıfları, kendine has eğitim materyalleri, uzun süreli çalışma kesitleri ve çocuğun bu kesitlerde kendi iradesi ile seçtiği işlerde çalışması, notların ve performans değerlendirmesinin bulunmaması ile dikkat çekmektedir. Montessori eğitimi çocuklar arası iş birliğini geliştiren, hem akademik eğitimle ilgili hem de sosyal becerilerde bireysel ve az kişiden oluşan grup çalışmaları ile karakterize bir eğitim sistemidir (Lillard ve Else-Quest, 2006).

Temel hedefi öğrenme isteği uyandırmak olan Montessori eğitiminde, gerçek hayatta yer alan nesnelere yer aldığı hazırlanmış özel bir çevrede, çocuklar hangi materyalle çalışacağına kendisi karar verir, çocuğu mevcut potansiyeliyle ve olduğu gibi kabul eder, en temel ögesi saygıdır (Mutlu ve ark. 2012: Temel, 1994; Morrison, 2014; Oğuz ve Köksal-Akyol, 2006; Hainstock, 1997). Gelişmenin “çocuğun işi” olduğunu iddia eden Montessori gelişimin hem doğal hem de zahmetli bir süreç olduğu fikrinden hareketle, oyunun “boşta kalma uğraşları” olarak adlandırdığı şeyin aksine, çocukların içsel olarak sadece işe katılmaya değil, görevi tekrarlamaya motive olduklarını da iddia etmiştir ve bu bağlamda oyun da çocuğun bir işidir. (Cossentino, 2006).

Oyunun çocukların, akranlarıyla ya da kendilerine bakım veren yetişkinlerle birlikte, belirli rolleri yerine getirirken kaygılarını yöneterek, ustalaşabilecekleri bir dünya yaratmalarına ve keşfetmelerine olanak sağlayan özelliğinin Montessori felsefesine benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çocuğun Montessori ilkesine göre hazırlanmış bir ortamda materyallerin çocuğun gelişim özelliklerini destekleyecek şekilde seçilmesi önemlidir. Örneğin, pembe kule, hareketli/taşınabilir alfabe gibi materyaller verilerek, çocuğa kavramlara ilişkin soyut ve somut düşünceler sunulmaktadır. Bu sunumlar yapılırken 'iş' kavramı kullanılmasına karşın temelinde çocuğa yaratıcı bir oyun ortamı da verilmektedir (The Canadian Council of Montessori Administrators [CCMA], 2017; Ginsburg, 2007). Çocuğun kişiliğini kalıplara sokmaktan ziyade "özgür bırakmak" için tasarlanan Montessori eğitim yönteminde iş/oyun, gerçek hayattan kaçış değildir. İş/oyun ile çocuklar oyuncaklarla oynamak yerine gerçek süpürge, kıyafetler vb. gibi gerçek nesnelere etkileşim halinde olarak pratik yaşam uygulamalarında yeterlilik kazanırlar, bu sayede çocuklar başkasının yardımı olmadan kendi işini yapabilir hale gelmektedir (Cossentino, 2006; Kramer, 1983; Montessori, 2002).

Ülkemizde ve dünyada Montessori eğitiminin faydalarını destekleyen araştırmalar yapılmıştır. Kayılı (2010)'nın çalışmasında, Montessori metodunu uygulayan eğitim kurumlarından hizmet alan okul öncesi eğitim kurumu çocuklarının, ilköğretime hazır bulunuşluklarının olumlu yönde etkilendiği bulgulanmıştır. Şahintürk (2012)'ün yaptığı çalışmada Montessori eğitimi alan okul öncesi çocuklarının yaratıcılık puanları Montessori eğitimi almayan, MEB programı uygulayan gruptan daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Dereli (2017) yılında dört-beş yaş grubu çocuklarla yaptığı bir çalışmada, Montessori destekli eğitim alan çocukların psikososyal becerilerinin ve sosyal problem çözme becerilerinin olumlu yönde etkilendiğini bulmuştur.

Lillard ve Else-Quest (2006)'in, erken dönem Montessori eğitiminin sosyal ve akademik etkilerini değerlendirdikleri üç-altı yaş ve altı-on iki yaş çocukları değerlendirmiş, Montessori eğitimi alan çocukların akademik ve davranışsal testlerde daha yüksek puan aldığı görülmüş, oyun davranışlarına bakıldığında ise pozitif paylaşım içeren akran oyunlarına katılma olasılığının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Lillard (2012), Montessori programı uygulayan okul öncesi sınıfları, Montessori destekli program uygulayan okul öncesi sınıfları ve geleneksel 33-76 ay arası çocukların gelişimlerini incelediği araştırmasında, Klasik Montessori sınıflarındaki çocuklar özellikle problem çözme becerileri ve bilişsel kontrol (exective function) düzeyinde diğer gruplardaki çocuklardan daha önde olduklarını tespit etmiştir.

Ülkemizde Montessori üzerine çeşitli araştırmalar yapılmış olmasına karşın, literatürde okul öncesi çocuklarının okul türüne göre oyun davranışlarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, bu çalışmada, Montessori eğitimi uygulayan özel okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklar ile MEB programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların oyun davranışları ortaya koyularak, Montessori eğitimi alan ve almayan çocukların oyun sürecindeki davranışlarının anne-baba ve öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Materyal ve Yöntem

Araştırmanın Modeli

Montessori eğitimi uygulayan özel okul öncesi kurumlarına devam eden ve MEB programı uygulayan özel okul öncesi kurumlara devam eden çocukların oyun sürecindeki davranışlarının anne-baba ve öğretmen görüşlerine göre incelendiği araştırma nedensel karşılaştırmalı betimsel bir araştırmadır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde bulunan Montessori eğitimi uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumları (ÖÖÖEK) ile MEB eğitim programını uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarına (ÖÖÖEK) devam eden 36-72 aylık tipik gelişim gösteren çocuklar, çocukların anne-babaları ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, ilk olarak Ankara il merkezinde bulunan Montessori eğitimi uygulayan okul öncesi eğitim kurumları ve bu kurumlara devam eden çocuklar belirlenmiştir. Karşılaştırma grubu için Montessori eğitimi uygulayan kurumlarla benzer sosyodemografik özelliklere sahip olduğu düşünülen MEB programını uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumları tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilecek eğitim kurumlarının yöneticilerine araştırmanın amacı açıklanmış ve araştırmayı kabul eden kurumlar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Buna göre; araştırma yapılmasına izin veren Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan Montessori eğitimi uygulayan altı (6) özel okul öncesi eğitim kurumu ile Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan, MEB eğitim programı uygulayan altı (6) özel okul öncesi eğitim çalışma grubuna alınmıştır. Araştırmanın örneklemini, söz konusu Montessori eğitimi uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarında ve MEB programı uygulayan özel okul öncesi kurumlarında çalışan toplam 46 öğretmen ile bu okullara devam eden toplam 243 çocuğun anne-babalarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bilgi Formları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Genel Bilgi Formları” kullanılmıştır. Çalışma grubundaki çocukların akran oyun davranışlarını incelemek amacıyla yapılan araştırmada çocukların anne-babalarına ait bilgiler için “Anne-Baba Genel Bilgi Formu”, çocukların öğretmenlerine ait bilgiler için “Öğretmen Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Genel bilgi formlarında; yaş, meslek, eğitim durumu gibi genel sorulara yer verilmiştir.

Ölçekler

Araştırmada veriler genel bilgi formlarına ek olarak “Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E)” ve “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)” kullanılarak toplanmıştır.

Çalışma grubundaki çocukların akran oyun davranışlarını incelemek amacıyla Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen; Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından Türkçeye uyarlanana “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E)” kullanılmıştır. PEAÖÖ-E, 32 madde ve üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki alt faktörler; Oyun Etkileşimi (8 madde), Oyunun Bozulması (14 madde) ve Oyundan Kopma (10 madde) şeklindedir. Her bir madde likert tipi ölçek ile derecelendirilmiştir: 1. Hiçbir Zaman, 2. Nadiren, 3. Sık Sık, 4. Her Zaman. Her bir alt faktöre ilişkin sorulara verilen cevapların puanları toplanıp ölçek faktör puanları hesaplanmaktadır. PEAÖÖ-E güvenilirliğini test etmek amacıyla farklı bir ifade ile ölçeğin iç tutarlılığını anlayabilmek için Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından Cronbachalpha (α) güvenilirlik analizi yapılmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığının bir kıstasıdır. Bu değer 0,60 ve üzeri değerde olması test güvenilirliği için yeterli olarak değerlendirilmektedir. PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği'nin iç tutarlılığı için Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından Cronbach-alpha katsayısı hesaplanmış ve sonuçları; Oyun Etkileşimleri için $\alpha=0,72$, Oyunun Bozulması için $\alpha=0,75$ ve Oyundan Kopma için $\alpha=0,68$ olarak bulunmuştur. Cronbach-alpha katsayısı 0,60 değerinin üzerinde olduğundan ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmasında belirlenen örneklem grubu üzerine PEAÖÖ-E güvenilirlik yüzdeleri tekrardan hesaplanmıştır. PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği, “Oyun Etkileşimi” alt faktöründe %90,7, “Oyunun Bozulması” 61 alt faktöründe %88,3 ve “Oyundan Kopma” alt faktöründe ise %81,7 güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir (Ahmetoğlu ve ark., 2016).

Çalışma grubundaki çocukların akran oyun davranışlarının belirlenmesi sırasında veriler Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998)'in geliştirdiği ve Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö)" ile toplanmıştır. PEAÖÖ-Ö, 30 madde ve üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki alt faktörler; Oyun Etkileşimi (8 madde), Oyunun Bozulması (11 madde) ve Oyundan Kopma (11 madde) şeklindedir. Her bir madde likert tipi ölçek ile derecelendirilmiştir: 1. Hiçbir Zaman, 2. Nadiren, 3. Sık Sık, 4. Her Zaman. Her bir alt faktöre ilişkin sorulara verilen cevapların puanları toplanıp ölçek faktör puanları hesaplanmaktadır.

PEAOÖ-Ö güvenilirliğini test etmek amacıyla farklı bir ifade ile ölçeğin iç tutarlılığını anlayabilmek için Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) tarafından Cronbachalpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığın bir kıstasıdır. Bu değer 0,60 ve üzeri değerde olması test güvenilirliği için yeterli olarak görülmektedir. PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği'nin iç tutarlılığı için Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) tarafından Cronbach-alpha katsayısı hesaplanmış ve sonuçları; Oyun Etkileşimleri için $\alpha=0,85$, Oyunun Bozulması için $\alpha=0,89$ ve Oyundan Kopma için $\alpha=0,81$ olarak bulunmuştur. Cronbach-alpha katsayısı 0,60 değerinin üzerinde olduğundan ölçeğin güvenli olduğu kabul edilmiştir. Bu çalışmada belirlenen örneklem grubu üzerine PEAÖÖ-Ö güvenilirlik yüzdeleri tekrardan hesaplanmıştır. PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği, "Oyun Etkileşimi" alt faktöründe %87.1, "Oyunun Bozulması" alt faktöründe %85.5 ve "Oyundan Kopma" alt faktöründe ise %85.5 güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir (Ahmetoğlu ve ark, 2017).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri toplanmadan önce, Ankara il merkezi, Çankaya ilçesinde bulunan Montessori eğitimi uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumları ile aynı sosyoekonomik ve kültürel özelliklere sahip olduğu düşünülen, Çankaya ilçesinde bulunan, MEB programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumları amaçlı örnekleme yöntemiyle tespit edilmiştir. Araştırmaya izin veren MEB programı uygulayan altı özel okul öncesi eğitim kurumu ve Montessori eğitimi uygulayan altı özel okul öncesi eğitim kurumu listelenmiş ve araştırma için gerekli kurum izinleri alınmıştır. Kurum izinleri alındıktan sonra araştırmanın yürütülebilmesi için Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır. Kurum yöneticileri ile iş birliği yapılarak, en az altı ay boyunca okul öncesi eğitime devam eden ve tipik gelişim gösteren 36-72 aylık çocuklar, çocukların anne-babaları ve öğretmenleri saptanmıştır. Araştırmaya alınan öğretmenlerle görüşülmüş, araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanmış, anne-babanın dolduracağı formlar öğretmenler tarafından anne-babalara ulaştırılmıştır. Anne-Baba Genel Bilgi Formu, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn (PEAOÖ-E) Formu, Öğretmen Genel Bilgi Formu, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen (PEAOÖ-Ö) Formu ile anne-babalar ve öğretmenlere yönelik hazırlanan aydınlatılmış onam formları kurum yöneticileri ve öğretmenlere teslim edilmiştir, tamamlanan ve geri dönüşü olan formlar geri alınmıştır. Araştırma verileri Nisan 2018-Haziran 2018 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler Statistical Package for Social Sciences for Windows 25.0 (SPSS 25.0) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma nicel bir araştırma olduğundan elde edilen nicel veriler tanımlayıcı istatistiksel metotlar (standart sapma, sayı, ortalama, yüzde, ortanca, minimum ve maksimum değerler) kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunun incelenmesinde Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır. Araştırma verileri, normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden yararlanılmıştır. Grup sayısı iki olduğun için analizlerde iki bağımsız değişkenin karşılaştırılmasında "Bağımsız Örneklem t Testi (Independent Sample t Test)", birbirine bağımlı iki değişkenin karşılaştırılmasında ise

“Bağımlı Örneklem t Testinden (Paired Sample t Test)” yararlanılmıştır. İç tutarlılık için Cronbach Alpha (α) testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Öğretmen Genel Bilgi Formlarına Ait Bulgular

Tablo 1. Araştırmaya Dâhil Edilen Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Değişkenler	n	%
MEB ÖÖÖEK	25	54,4
MONTESSORİ ÖÖÖEK	21	45,6
Toplam	46	100

Tablo 1’e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,4’ü MEB programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumunda, %45,6’sı Montessori eğitimi uygulayan okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Dâhil Edilen Öğretmenlerin Bazı Sosyodemografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişkenler		MEB ÖÖÖEK		MONTESSORİ ÖÖÖEK	
		n	%	n	%
Yaş	20-25	7	30,4	5	23,8
	26-30	5	21,7	9	42,8
	31-35	10	34,9	6	28,6
	36-40	3	13,0	-	0,00
	41-45	-	0,00	1	4,8
Öğrenim durumu	Lise	11	44,0	6	28,6
	Lisans/Lisansüstü	14	56,0	15	71,4
Görev süresi	1 yıldan az	1	4,0	2	9,5
	1-5 Yıl	8	32,0	8	38,1
	6-10 Yıl	4	16,0	7	33,3
	11-15 Yıl	9	36,0	3	14,3
	16-20 Yıl	3	12,0	1	4,8
Montessori eğitimi alma durumu	Evet	-	-	21	100,0
	Hayır	25	100,0	-	-
	Toplam	25	100,0	21	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımlarına bakıldığında MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’nda görev yapan öğretmenlerin %34,9’unun 31-35 yaş aralığında; Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’da görev yapan öğretmenlerin ise %42,8’inin 26-30 yaş aralığında yer aldıkları, öğrenim durumlarına bakıldığında MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’nda görev yapan öğretmenlerin %56’sının lisans/lisansüstü program mezunu olduğu; Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’da görev yapan öğretmenlerin %71,4’ünün lisans/lisansüstü programlardan mezun olduğu görülmektedir.

Anne-Baba Genel Bilgi Formlarına Ait Bulgular

Tablo 3. Araştırmaya Dâhil Edilen Anne-baba ve Çocuk Sayısının Okul Türüne Göre Dağılımı

Değişkenler	n	%
MEB ÖÖÖEK	115	47,3
MONTESSORİ ÖÖÖEK	128	52,7
Toplam	243	100,0

Tablo 3’te, araştırmaya katılan çocukların ve anne-babalarının %47,3’ünün MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’na, %52,7’sinin Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’na devam ettiği görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya Alınan Anne- Babaların Bazı Sosyodemografik Özelliklerinin Dağılımları

Değişkenler		MEB ÖÖÖEK		MONTESSORİ ÖÖÖEK	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	103	89,6	110	85,9
	Erkek	12	10,4	18	14,1
Yaş	26-30	6	5,2	7	5,5
	31-35	35	30,4	40	31,2
	36-40	62	53,9	65	50,8
	41-45	11	9,6	13	10,2
	46-50	1	0,8	3	2,3
Öğrenim durumu	Lise	9	7,8	10	7,8
	Lisans/Lisansüstü	106	92,2	118	92,2
Meslek	Doktor	9	7,8	3	2,3
	Avukat	5	4,3	11	8,6
	Mühendis	19	16,6	16	12,5
	Öğretmen	29	25,2	18	14,1
	Finans	13	11,3	20	15,6
	Memur	2	1,7	6	4,7
	Diğer	38	33,0	54	42,2
Çalışma durumu	Çalışıyor	96	83,5	113	88,2
	Çalışmıyor	19	16,5	15	11,7
Medeni durum	Evli	111	96,5	121	94,5
	Bekâr	1	0,9	6	4,7
	Ayrı Yaşüyor	3	2,6	1	0,8
Aile tipi	Çekirdek	106	92,2	117	91,4
	Geniş	5	4,3	8	6,3
	Parçalanmış	4	3,5	3	2,3
Algılanan sosyo-ekonomik düzey	Alt	-	-	1	0,8
	Orta	82	71,3	90	70,3
	Üst	33	28,7	37	28,9
Eşin yaşı	26-30	4	3,5	3	2,3
	31-35	20	17,4	23	18
	36-40	62	53,9	73	57
	41-45	22	19,1	18	14,1
	46-50	7	6,0	11	8,6
Eşin eğitim durumu	Lise	10	8,7	14	11,0
	Lisans/Lisansüstü	105	91,3	114	90,0
Eşin çalışma durumu	Çalışıyor	113	98,3	120	93,7
	Çalışmıyor	2	1,7	8	6,3
Eşin mesleği	Doktor	6	5,2	7	5,5
	Avukat	4	3,5	11	8,6
	Mühendis	40	34,8	34	26,6
	Öğretmen	3	2,6	1	0,8
	Finans	8	7,0	21	16,4
	Memur	5	4,3	4	3,1
	Diğer	49	42,6	50	39,0
Çocuk sayısı	Tek Çocuk	64	55,7	65	50,8
	2 ve üstü	51	44,3	63	49,2
Okul öncesi eğitime devam eden çocuk sayısı	1	101	87,8	112	87,5
	2	14	12,2	16	12,5
	Toplam	115	100	128	100

Araştırmaya katılan anne-babaların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında çocuğu MEB programı uygulayan ÖÖÖEK'na devam eden anne-babaların %89,6'sının kadın, %10,4'ünün erkek olduğu; çocuğu Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK'na devam eden anne- babaların %85,9'unun kadın, %14,1'inin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan anne-babaların yaş dağılımlarına bakıldığında; her iki okul türünde de anne-babaların büyük çoğunluğunun 36-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Anne-babaların eğitim durumlarına bakıldığında ise her iki okul türünde de anne-babaların çoğunluğu lisans/lisansüstü mezundur.

Her iki okul türünde de ailenin aylık gelir seviyesi incelendiğinde, ailelerin üst gelir seviyesinde (10.001 TL ve üstü) olduğu görülmektedir.

MEB programı uygulayan ÖÖÖEK'na devam eden çocukların %54,8'inin kız, %45,2'sinin erkek, %35'inin dört yaşında, %78,3'ünün ilk çocuk, %55,7'sinin tek çocuk, %41,7'sinin okulda ikinci yılı olduğu görülmektedir. Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK'na devam eden çocukların %48,4'ünün kız, %51,6'sının erkek, %48,4'ünün erkek, %74,2'sinin ilk çocuk, %52,3'ünün tek çocuk, %48,4'ünün okulda ikinci yılı olduğu görülmektedir.

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formuna (PEAOÖ-E) İlişkin Bulgular

Tablo 5. Araştırmaya Alınan Anne-Babaların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E) Alt Faktörler Puanlarının Okul Türüne Göre Bağımsız Örneklem t Testi (Independent t Test) Sonuçları

PEAOÖ-E	Grup	n	\bar{x}	S	sd	t	p
1 Oyun Etkileşimi	MEB ÖÖÖEK	115	27,63	3,61	241	1,20	0,129
	MONTESORİ ÖÖÖEK	128	26,57	3,88			
2 Oyunun Bozulması	MEB ÖÖÖEK	115	15,23	2,44	241	1,00	0,316
	MONTESORİ ÖÖÖEK	128	14,87	3,07			
3 Oyundan Kopma	MEB ÖÖÖEK	115	15,36	3,27	241	2,14	0,033*
	MONTESORİ ÖÖÖEK	128	16,32	3,64			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, çocukların akran oyun davranışlarında anne-baba görüşlerinin okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Bağımsız Örneklem t testi sonucuna göre Oyun Etkileşimi [$t(241)=1,20$, $p>0,05$], Oyunun Bozulması [$t(241)=1,00$, $p>0,05$] alt faktörlerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Oyundan Kopma alt faktöründe Montessori eğitimi veren ÖÖÖEK yönünde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [$t(241)=2,14$, $p<0,05$]

Penn etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formuna (PEAOÖ-Ö) İlişkin Bulgular

Tablo 6. Araştırmaya Alınan Anne-Babaların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunun (PEAOÖ-Ö) Alt faktörler Puanlarının Okul Türüne Göre Bağımsız Örneklem testi (Independent t Test) Sonuçları

PEAOÖ-Ö	Grup	n	\bar{x}	S	sd	t	p
1 Oyun Etkileşimi	MEB ÖÖÖEK	115	28,14	5,46	241	0,59	0,554
	MONTESORİ ÖÖÖEK	128	27,72	5,59			
2 Oyunun Bozulması	MEB ÖÖÖEK	115	17,12	5,01	241	0,87	0,385
	MONTESORİ ÖÖÖEK	128	16,57	4,81			
3 Oyundan Kopma	MEB ÖÖÖEK	115	14,47	3,83	241	2,12	0,034*
	MONTESORİ ÖÖÖEK	128	15,59	4,28			

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin çocuklarının oyun davranışlarına dair algılarının okul türü değişkenine göre Oyun Etkileşimi [$t(241)=0,59$, $p>0,05$], Oyunun Bozulması [$t(241)=0,87$, $p>0,05$] alt faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmazken, Oyundan

Kopma alt faktöründe Montessori eğitimi veren ÖÖÖEK yönünde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [$t(241)=2,12, p<0,05$].

PEAOÖ-E ve PEAÖÖ-Ö Formlarının Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular

Tablo 7. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Anne-Baba Formu (PEAOÖ-E) ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu (PEAOÖ-Ö) Alt Faktör Puanlarına Göre Bağımlı Örneklem t Testi (Paired t Test) Sonucu

Faktörler	Grup	n	\bar{x}	S	sd	t	p
1 Oyun Etkileşimi	PEAOÖ-Ebevyen Formu	243	27,07	3,79	242	2,09	0,00*
	PEAOÖ-Öğretmen Formu	243	27,92	5,52			
2 Oyunun Bozulması	PEAOÖ-Ebevyen Formu	243	15,06	2,75	242	5,60	0,03*
	PEAOÖ-Öğretmen Formu	243	16,86	4,92			
3 Oyundan Kopma	PEAOÖ-Ebevyen Formu	243	15,86	3,49	242	2,50	0,01*
	PEAOÖ-Öğretmen Formu	243	15,06	4,10			

Tablo 7 incelendiğinde görülmektedir ki, Oyun Etkileşimi [$t(242)=2,09, p<0,05$], Oyunun Bozulması [$t(242)=5,60, p<0,05$] ve Oyundan Kopma [$t(242)=2,50, p<0,05$],” alt faktörlerinin tümünde anlamlı fark bulunmuştur. Oyun Etkileşimi ($\bar{x}=27,92$) ve Oyunun Bozulması ($\bar{x}=16,86$) alt faktöründe çıkan anlamlı farklılık öğretmen görüşü yönündedir. Oyundan Kopma alt faktöründeki farklılık ise anne-baba görüşü yönündedir ($\bar{x}=15,86$).

Sonuç ve Tartışma

Penn Etkileşimli Akran Oyun ölçeği formu Montessori eğitimi alan ve almayan özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuklar için uygulanmıştır. Bu formu çocuğun hem öğretmeni hem de ebeveni doldurmuştur.

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği formunun sonuçlarının “okul türüne” göre farklılık gösterip göstermediğine baktığımızda diyebiliriz ki Montessori eğitimi alan ve almayan özel okul öncesi kurumlarındaki çocuklar arasında Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin “Oyun Etkileşimi” ve “Oyunun Bozulması” alt faktöründeki davranışları arasında anlamlı farklılık yoktur, diğer bir ifade ile çocukların “oyun etkileşimi” ve “oyunun bozulması” davranışları her iki okul türünde de benzerlik göstermektedir. Okul öncesi kurumuna başlayan bir çocuk sosyalleşmeye başlar, akranları ile birlikte oyun oynamaya başlar. Dolayısıyla çocuklar oyunlarında hem olumlu hem de olumsuz sayılabilecek davranışlar sergileyebilirler. “Oyun etkileşimi” ve “oyunun bozulması” davranışlarının okul türü fark etmeksizin tüm çocuklarda aynı oranda görülmesi bu sebeptendir diyebiliriz. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinde 3. Alt faktör olan “Oyundan Kopma” davranışında anlamlı fark olduğunu görüyoruz. Sonuca göre Montessori okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların “oyundan kopma” davranışını daha sık göstermektedir diyebiliriz. “Oyundan Kopma” ilk etapta kulağa olumsuz gelse de Montessori kurumlarının doğası gereği bu davranışın olağan olduğunu ve olumsuz bir durum olmadığını söyleyebiliriz. Montessori sınıflarında bir çocuk, bir etkinliğe katılması için ısrar edilmez/zorlanmaz. Montessori sınıflarında çocuklar istedikleri etkinlik ile, istedikleri kadar çalışırlar. Etkinlikler genellikle bireysel etkinlik veya küçük grup etkinlikleri şeklinde yapılır. Dolayısıyla çocuğun bir grup etkinliğine katılmaması, ya da yarıda bırakıp o etkinliği yerine koyup başka bir etkinlik seçmesi normaldir. Çocuk, sınıfta hiçbir etkinliğe katılmadan sadece

arkadaşlarını izlemeyi de tercih edebilir ki Montessori sınıflarında bu da olağan karşılanır. Özellikle, Montessori sınıflarının karma yaş grubu çocuklardan oluştuğu göz önünde bulundurulursa, küçük çocukların büyük çocukları izleyerek, gözlemleyerek de öğrendiğini söyleyebiliriz. Karşıdan bakıldığında çocuk etkinliğe katılmıyormuş gibi görünse de aslında orada da bir katılım söz konusudur.

Araştırmada ayrıca çocukların oyun davranışlarının ebeveynlerinin görüşlerine göre ya da öğretmenlerinin görüşlerine göre değişip değişmediğine de bakılmıştır. Araştırmaya katılan her çocuk için hem öğretmeni bir form (öğretmen ölçeği) hem de anne-babası bir form (Ebeveyn ölçeği) doldurmuşlardır.

Ebeveyn ve Öğretmen ölçekleri arasında tüm alt faktörlerde yani “oyun etkileşimi”, “oyunun bozulması” ve “oyundan kopma” davranışlarında anlamlı fark görülmektedir. “Oyun etkileşimi” ve “oyunun bozulması” alt faktörlerindeki farklılık öğretmen görüşü yönündedir. Yani çocuklar bu davranışları okulda, öğretmenlerinin yanında iken daha çok yapmaktadırlar. “Oyundan Kopma” davranışındaki anlamlı fark ise ebeveyn yönündedir. Diğer bir ifade ile çocuklar, ebeveynlerinin yanında “oyundan kopma” davranışını daha çok göstermektedirler. Bunu da çocukların ebeveynleri ile girdikleri sosyal ortamlarda karşılaştıkları çocuklar ile kurdukları oyunlarda güvenli alan olarak gördükleri anne-babalarının yanlarına sıklıkla gitme ihtiyacı ile açıklayabiliriz.

Yukarıda açıklanan tartışmayı elde edilen istatistiksel sonuçlarla ve kaynak göstererek açıklayacak olursak şunları söyleyebiliriz: Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn (PEAOÖ-E) Formundan elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen çocukların akran oyun davranışları anne-baba görüşü (PEAOÖ-E) okul türüne göre Oyun Etkileşimi ve Oyunun Bozulması alt faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Oyundan Kopma alt faktöründe Montessori eğitimi veren ÖÖÖEK yönünde anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile anne-baba görüşlerine göre çocukların akran oyun davranışları MEB programı uygulayan ÖÖÖEK ile Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK arasında oyuncaklarını paylaşma, diğer çocuklara yardım etme gibi Oyun Etkileşimi davranışları ile kavga etme, arkadaşlarının oyunla ilgili önerilerini reddetme, kızgınlık gösterme, ağlama gibi Oyunun Bozulması davranışları açısından fark bulunmamaktadır.

Araştırmaya dahil edilen çocukların yaş aralığı 36-72 aylık çocuklar yani üç-altı yaş aralığındaki çocuklardır. Bu yaş aralığı çocukların arkadaşları ile sosyal etkileşim halinde oldukları yaş aralığıdır. Bu dönem Parten’e göre de Birlikte Oyun evresine denk gelmektedir. Bu evrede, çocuklar birlikte oynamaya başlamaktadırlar. Bu evrede çocuk, çevredeki diğer çocuklarla, kendi oyuncaklarından daha çok ilgilenmektedirler. Birlikte oyunda bir etkileşim ve paylaşım söz konusudur. Bu evre, oyunun önemli bir aşamasıdır çünkü iş birliği, problem çözme ve dil gelişimi gibi gerekli beceriler bu evrede gerçekleşmektedir. Beş-Altı Yaş Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları İle Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında (Kılınç, 2016) oyun davranışı ile sosyal beceri ve problem davranış alt alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal oyun oynayan çocukların sosyal becerilerinin de yüksek olduğu, aynı çocukların içe yönelim problem davranış, asosyal ve benmerkezci davranış gösterme düzeylerinin düşük fakat dışa yönelim problem davranış puanlarının yüksek olduğu bulgulanmıştır. İlgili literatür sonucundan da anlaşılacağı üzere okul öncesi yaş grubundaki çocuklar hem olumlu davranış hem de olumsuz davranış bazında etkileşim halinde oldukları açıktır. Dolayısıyla PEOÖ-E formundan çıkan sonuçlara göre çocuklar her iki okul türünde de yaşının gelişim özelliklerini sergiledikleri yani akranları ile etkileşimin bir sonucu olarak hem olumlu hem de olumsuz sayılabilecek oyun davranışları sergiledikleri söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre; oyuna çağırıldığında katılmayı reddetme, kendini geri çekme, oyun grubunun dışında gezinme gibi Oyundan Kopma davranışı Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’nda MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’na oranla daha sıklıkla gözlenmektedir. Elde edilen sonuç, Montessori eğitiminin ilkelerinden konsantrasyon, özgür seçim ilkesi, çocuğa saygı, içten gelen motivasyon ile açıklanabilir. Çocukları öğrenme ve çalışmaya yönlendiren şey onların doğal istekleridir (Hainstock, 1997). Montessori yönteminde çocuk, hiçbir şey için, oyun oynamak için dahi zorlanmaz. Eğer çocuk istiyorsa arkadaşlarıyla oyuna dâhil olur istemiyorsa olmaz. Çocuklar, özgürce seçtikleri bir işte/oyunda istedikleri kadar çalışırlar/oyunlar. Dolayısıyla çocuklar kendi seçtikleri, isteyerek çalıştıkları işlerde yoğunlaşırlar, konsantrasyon sağlarlar, istemediklerinde ise çalışmayabilirler/oyunamayabilirler. İrade gücü ile özgürlük arasında sıkı bir ilişki mevcuttur. Çocuğun, “şunu yapmak istemiyorum ya da istiyorum” diye kendi kararını kendisinin alabilmesi Montessori yöntemindeki düşünce özgürlüğünün içselleştirilmesidir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2011). Bu bağlamda “oyundan kopma” davranışını Montessori eğitimi veren okullara devam eden çocukların daha sık göstermesinin Montessori ilkeleri ile örtüştüğünü düşündürebilir.

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen (PEAOÖ-Ö) Formundan elde edilen bulgular incelendiğinde ise, araştırmaya dâhil edilen çocukların akran oyun davranışları öğretmen görüşü (PEAOÖ-Ö) okul türüne göre Oyun Etkileşimi, Oyunun Bozulması alt faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Oyundan Kopma alt faktöründe Montessori eğitimi veren ÖÖÖEK yönünde anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile öğretmen görüşlerine göre çocukların akran oyun davranışları MEB programı uygulayan ÖÖÖEK ile Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK arasında oyuncaklarını paylaşma, diğer çocuklara yardım etme gibi Oyun Etkileşimi davranışları ile kavga etme, arkadaşlarının oyunla ilgili önerilerini reddetme, kızgınlık gösterme, ağlama gibi Oyunun Bozulması davranışları açısından fark bulunmamaktadır.

Çocuklar, oyun oynarken yaşının gelişim özelliklerini sergilemektedirler. Bu bağlamda çocukların hem olumlu hem de olumsuz sayılabilecek davranışları oyunlarında göstermeleri çocukların akranları ile etkileşim halinde olmalarının sonucu olarak düşünülebilir. Araştırma sonucunda; oyuna çağırıldığında katılmayı reddetme, kendini geri çekme, oyun grubunun dışında gezinme gibi Oyundan Kopma davranışı Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’nda MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’na oranla daha sıklıkla gözlenmektedir. Elde edilen sonuç, Montessori eğitiminin ilkelerinden özgür seçim ilkesi, çocuğa saygı ile açıklanabilir. M. Montessori, bir kişinin başka bir kişi tarafından eğitilebileceğine inanmamaktadır. Montessori sınıflarındaki hazırlanmış çevre çocuğun kendi kendine öğrenmesine fırsat tanır (Orem, 1970). Montessori sınıflarında çocuklar; kendi istedikleri materyalle, kendi istedikleri kişilerle, kendi istedikleri yerde ve istedikleri kadar çalışmakta özgürdürler. Kimse onlara hangi materyalle, ne kadar süreyle ve kimlerle birlikte çalışacağını söylemez (Lillard, 2014).

Bu bağlamda Montessori eğitimi veren ÖÖÖEK’na devam eden çocukların oyuna katılmayı reddetme, sınıfta özgürce dolaşabilme, ortak etkinlikleri katılmayı reddetme gibi istekleri saygıyla karşılanır denebilir. Montessori sınıflarında çocuklar öğretmenlerinin değil de kendi özgür iradeleri ile seçtikleri bir etkinlikte ya da oyunda dikkatini toplar, öğretmenlerinin seçtiği bir etkinliğe katılmayı reddedebilir ve etrafta ilgisini çekebilecek başka bir etkinlik arayışı içinde olabilir. Ayrıca seçtiği işte dikkatini toplayan çocuk, başkalarını görmezden gelebilir ve sınıftaki akranlarının o an ne ile ilgilendikleri ile alakadar olmayabilir.

Öğretmen Genel Bilgi Formundan elde edilen bulgulara bakıldığında, çalışmaya dâhil edilen öğretmenlere, oyun ile ilgili olarak “çocuklar her gün açık havaya çıkıyorlar mı”, “çocukların günlük açık havada geçirdikleri süre ne kadar”, “günlük toplam serbest oyun süresi ne kadar”

gibi sorular yöneltmiştir. Araştırmaya alınan okulların tümünün her gün çocukları açık havaya çıkarmaktadırlar. Bu durum oldukça sevindirici olsa da açık havada geçirilen sürülere baktığımızda bu sürelerin her iki okul türünde de yüzde olarak oldukça az olduğu dikkati çekmektedir. Açık havada oynanan oyunların, çocuk üzerindeki olumlu etkisi bulunmaktadır. Örneğin açık havaya çıkan çocuklar hastalıklara karşı direnç kazanmakta, yiyeceklerden aldıklarından daha fazla D vitamini alabilmekte, stresleri azalırken dikkat sürelerinde ve fiziksel kondisyonunda artış gözlenmekte, yaratıcılıkları ve okul performanslarında da artış ortaya çıkmaktadır (<https://www.mother.ly>).

Doğadan kopuk yaşayan bireylerde özellikle de çocuklarda çeşitli sorunlar ortaya çıkabilmektedir. “Doğa yoksunluğu sendromu” terimi ilk kez Richard Louv tarafından ortaya atılmıştır. Louv’un teorisine göre günümüzde insanlar özellikle de çocuklar doğal yaşamda kopuklar ve açık havada çok az zaman geçirmekteler, dolayısıyla da fiziksel, zihinsel ve davranışsal problemler yaşamaktadırlar. Doğada, düzenli olarak yapılanmamış oyun oynayan çocuklar daha mutlu, sakin, öz disiplin sahibi ve işbirliğine yatkın çocuklardır. En önemlisi de bu çocuklar doğayı sevmektedirler. Kapalı alanda çok fazla zaman geçiren çocuklar, “doğa yoksunluğu sendromu” tehlikesi altındadırlar. Çocuklar için tehlike yaratan şey zamanın sadece içeride geçmesi değil planlı etkinlikler ile çocuk için zamanı sürekli planlamaktır (Alic, 2019). Açık hava oyunlarında çocuklar yetişkin denetiminden uzaklaşarak deneyim edinirler (White ve Stoecklin, 1998). Yetişkin müdahalesi olmadan oynanan serbest oyunlar çocukları sosyalleşme ve yaratıcılık açısından da destekler niteliktedir (Frost, Wortham ve Reifel, 2001). İlgili literatürde de görüldüğü üzere açık havada geçirilen zaman çocuk için oldukça önemlidir. Her iki okul türünde de açık havada geçirilen oyun süresinin yeterli olmadığı ve açık hava süresini arttırmanın çocuklarda olumlu farklar yaratacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, her iki okul türünde de çocukların her gün açık havaya çıkarıldıkları görülmektedir. Montessori okullarında gün içinde açık havada geçirilen sürenin okullara göre belli bir standardının olduğu belirlenmiştir. Örneğin, bir Montessori okulunda standart olarak açık havada geçirilecek süre bir saat olarak belirlenmiş ise o okulda çalışan tüm öğretmenler bu bir saatlik standarda uymaktadırlar. MEB programı uygulayan ÖÖÖEK’na bakıldığında ise böyle bir standardın ve zorunluluğun olmadığı, aynı okulda farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Örneğin MEB programı uygulayan bir ÖÖÖEK’nda bir öğretmen sınıfını yarım saat açık havaya çıkarırken, diğer bir öğretmen bir saat çıkarabilmektedir. Bu durum Montessori yaklaşımındaki düzen gereksinimi ile açıklanabilir. Çocuklarda düzen duygusu, disiplin ve irade geliştiğinde etrafındaki şeylerle (malzemelerle) istekle ve yorulmadan çalıştıkları bilinmektedir (Montessori, 1992). Yaşamının ilk yapıcı/yapılandırıcı hareketi olarak çalıştığı işte azim ve sabır gösteren çocuk, yaptığı bu işle iç düzenini, dengesini ve kişilik gelişimini oluşturmaktadır (Montessori, 1965).

Montessori sınıflarında materyallerin hep aynı yerde olması nasıl sınıf içinde bir düzen sağlıyorsa, gün içindeki etkinlik (yemek, açık hava vb.) saatlerinin de belirli bir düzen içinde olması çocuklar için ruhsal bir düzenleme sağlamaktadır. Rutin çocuklara güven duygusu verir (<https://handsonaswegrow.com/routines-important>). Bu bilgiler ışığında çocuklar Montessori okullarında gün içinde belirsizlik yaşamamakta, biyolojik saatleri sayesinde açık hava saatlerini öngörebilmektedir.

Araştırma kapsamında Montessori eğitimi uygulayan ÖÖÖEK’da hizmet veren öğretmenlerin almış oldukları Montessori eğitimleri soruların açık uçlu sorularla incelenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin eğitimlerinin 140 saat ve üzerinde verilen eğitimler olduğu, bazı öğretmenlerin eğitimlerine halen devam ediyor oldukları ve bahse konu eğitimlerin okullarındaki sorumlu müdürlerden ya da okul sahiplerinden alındığı bilgisine ulaşılmıştır. Türkiye’de Montessori eğitimi veren kurum ve kuruluşlar incelendiğinde eğitimlerin genel olarak 60 ile 250 saat

arasında değişen programlardan oluştuğu; eğitim içeriklerinde bir standardın bulunmadığı; eğitim içeriklerinin Montessori uygulamaları, günlük yaşam çalışmaları, ödül ve ceza, sözel ve sayısal çalışmalar, sınıf yönetimi ve liderlik, aile-okul ilişkisi gibi konu başlıklarından oluştuğu görülmektedir (Çakıroğlu Wilbrandt 2011, www.montessori.org, 2018; uzem.kocaeli.edu.tr, 2018; montessoridernegi.org, 2017).

Gülkanat (2015)'ın okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yöntemi kullanılarak uygulanan eğitime ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında, Türkiye'de verilen Montessori eğitimlerinin genellikle Montessori materyallerinin eğitim sürecinde nasıl kullanılacağı çerçevesinde şekillenmesi ve öğretmenlerin Montessori felsefesini tam anlamıyla özümseyebilecekleri bir staj uygulamasından mahrum kalabilmeleri nedeniyle tecrübelerini kurum ortamında edinmek durumunda oldukları ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu bağlamda Türkiye'de verilen Montessori eğitimlerinin standart bir içeriğinin ve toplam eğitim saatinin bulunmaması ve dolayısı ile akredite edilmemesi; eğitimlerin genel olarak eğitici eğitimleri almış okul yöneticileri tarafından verilmesi, eğitim ve uygulamaya yönelik merkezi bir denetim mekanizmasının olmaması ve uygulama boyutunun sertifikasyon sürecinde değil de ücretli bir çalışan konumundayken yapılması hususları araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir.

PEAOÖ-E ve PEOÖ-Ö Formlarının Karşılaştırılmasından elde edilen bulgular incelendiğinde, Çocukların akran oyun davranışlarına ilişkin anne-babaların ve öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılmış ve ölçek toplamında ve alt faktör puanlarının her birinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu sonuca göre, Oyun Etkileşimi ve Oyunun Bozulması alt faktörlerinde öğretmen görüşleri yönünde anlamlı bulunmuşken, Oyundan Kopma alt faktöründe farklılık anne-baba yönündedir.

Çocuklar diğer çocuklara yardım etme, diğer çocuklarla yardımlaşma, oyun, hikâye ve etkinlikleri düzenlerken yaratıcılık gösterme, akran çatışmalarını yatıştırılmaya yardımcı olma, oyun esnasında hikâyeleri sözlü olarak dile getirme gibi "oyun etkileşimi" davranışlarını; kavga etme, ağlama, kızgınlık gösterme, geçişlerde ortamı bozma gibi "oyunun bozulması" davranışlarını öğretmenlerinin yanında daha çok sergilemektedirler.

Bu bağlamda, çocukların okul ortamında sınıf arkadaşlarıyla olan etkileşimin, anne-babalarının yanında kısa süreli sosyal ortamlardaki akranlarıyla olan etkileşimlerinden daha uzun süreli olduğu bu nedenle oyun esnasında olumlu ya da olumsuz etkileşimin de öğretmenlerinin yanında daha sıklıkla yaşandığı düşünülmektedir.

Oyundan Kopma alt faktöründeki farklılığa bakıldığında bu farkın anne-baba yönünde olduğu görülür. Çocuklar oyun grubunun dışında gezme, kendini geri çekme, amaçsızca etrafta dolaşma, oyuna çağırıldığında katılmayı reddetme gibi "oyundan kopma" davranışlarını anne-babalarının yanında daha çok sergilemektedirler. Söz konusu bulgu doğrultusunda çocukların anne-babaları ile birlikteyken karşılaştıkları akranlarını ve diğer yetişkinleri, okuldaki arkadaşları ya da öğretmenleri kadar sık görmemeleri nedeniyle oyundan kopma davranışını anne-babalarının yanında daha sık sergiliyor olabilecekleri değerlendirilmektedir. Buna ek olarak her iki okul türünde de anne babaların büyük oranının çalışıyor olması durumu göz önünde bulundurulduğunda, anne-babaların öğretmenlere kıyasla çocuklarının oyun davranışını çoğunlukla ev ya da sosyal ortamlarında kısa süreli olarak görmelerinin, oyunu başlatma, oyuna çağırıldığında katılmayı reddetme gibi davranışlarına ilişkin sonuçları etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Bu yorum ilgili literatürle örtüşmektedir. Beş-altı yaş çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği yüksek lisans tez çalışmasının (Kılınç, 2016) sonucunda çocukların yaşı ile oyun davranışları arasındaki ilişkide pasif oyun ve sessiz oyun alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur ve bu farklılık beş yaş yönündedir. Diğer bir ifade ile beş yaş çocukları altı yaş çocuklarına göre pasif ve sessiz oyunları daha çok tercih etmektedirler. Bu bulgu araştırmacı

tarafından beş yaşında anaokuluna yeni başlayan çocuğun okuluna, arkadaşlarına, öğretmenine alışma süreciyle açıklanmıştır. Beş yaşında okul öncesi kuruma yeni başlayan çocuğun yabancılik dönemi yaşayabileceği ve bu sebeple pasif ve yalnız oyunları tercih edebileceği vurgulanmıştır.

Araştırma sonucundan da anlaşılacağı üzere, çocuğun okulda her gün gördüğü arkadaşlarına, öğretmenine ve ortama alışması için zaman gerekirken, çocukların anne-babaları ile birlikteyken katıldıkları kısa süreli sosyal ortamlara (park, alışveriş merkezlerindeki çocuk alanı gibi) kısa sürede adapte olmasını beklemek gerçekçi bir beklenti sayılmaz.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Montessori eğitim felsefesinde oyun kavramı yerine iş kavramının yer almasına karşın; çocuğun gerekli görev ve basamakları yerine getirirken aslında bir oyun temelli öğrenme sürecinde olduğu düşünülduğünden, Montessori eğitiminin yaygınlaştırılmasına yönelik olarak bu yönde farkındalık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.
- Gelecekte yapılacak çalışmalarda Montessori eğitimi alan çocukların, ileri çocukluk ya da yetişkinlik yaşantılarındaki sosyal becerilerinin tespit edilebilmesi amacıyla katılımcıların ileriye dönük olarak takip edilmesi ve çalışmaya konu araştırma deseninin geliştirilerek, boylamsal bir çalışma olarak tasarlanması önerilebilir.
- Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi almış ve Montessori eğitimi almamış çocukların, ilkökul düzeyine geldiklerinde sosyal beceri, özdenetim, öz düzenleme ve akademik performanslarında olumlu sonuçların olup olmadığına ve oyun davranışlarına ilişkin çalışmaların yapılması Montessori eğitiminin uzun dönem etkinliğinin ölçülmesinde bir öneri olarak değerlendirilebilir.
- Yapılacak olan diğer çalışmalarda Montessori eğitiminin belirli bileşenlerinin (örneğin, materyaller veya işbirlikçi çalışma fırsatları gibi) sosyal ve akademik becerilerle ilişkili olup olmadığını araştırmak yararlı olacaktır.
- Türkiye’de verilen Montessori eğitmen eğitimlerinin standart bir içeriğinin ve toplam eğitim saatinin bulunmaması ve dolayısı ile akredite edilmemesi; eğitimlerin genel olarak eğitici eğitimleri almış idareciler tarafından verilmesi, eğitim ve uygulamaya yönelik merkezi bir denetim mekanizmasının olmaması ve uygulama boyutunun sertifikasyon sürecinde değil de ücretli bir çalışan konumundayken yapılması hususları göz önünde bulundurulduğunda; Montessori eğitiminin üniversitelerin çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği bölümleri koordinesinde bir meslek yüksekokulu bünyesinde bir bölüm olarak okutulması ya da sertifikasyon sürecinin akredite edilmiş bir dernek kanalıyla standartlaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. ve Aral, N. (2016). Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formunun (PIPPS-P) Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması, Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 11(9): 31-52.
- Ahmetoğlu, E., Acar, İh., Aral, N. (2017). Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunun Uyarılama Çalışması (PEAOÖ-Ö). Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1): 104-119.

Alic, M. (2019). Nature Deficit Disorder. The Gale Encyclopedia Of Environmental Health. 663-667

Cossentino, J. (2006). Big Work: Goodness, Vocation, And Engagement İn The Montessori Method. Curriculum Inquiry, 36(1): 63-92.

Çakıroğlu Wilbrandt, E., (2011). Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı. Kök Yayıncılık. Ankara, 2. Baskı, 35-50.

Durualp, E. ve Aral, N. (2011). Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi. Ayrıntı Yayınevi, Ankara, 14-92.

Erten-Bilgiç, D. ve Surur, A., (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Sistemlerinin Mekân Biçimlenişine Etkisi ve Reggio Emilia Eğitim Sisteminin Mekân Tasarımı Üzerine Denemeler. Megaron, 11(1): 162-176.

Fantuzzo, J., Mendez J. ve Tighe, E. (1998). Parental Assessment Of Peer Play: Development And Validation Of The Parent Version Of The Penn Interactive Peer Play Scale. Early Childhood Research Quarterly, 13, 659- 676.

Frost, J., Wortham, S. ve Reifel, S. (2005). Play And Child Development (2. Edition). Pearson Education, New Jersey, 68-92.

Ginsburg, K. (2007). The importance of play in promoting healty child development and mainstaining strong parent child bonds. American Academy of Pediatrics, 119(1): 182-194.

Gülkanat, P. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Montessori Yöntemi İle Gerçekleştirilen Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 70- 179.

Hainstock, E. (1997). The Essential Montessori: An İntroduction To The Woman, Writings, The Method And The Movement. Penguin, New York, 24-104.

https://handsonaswegrow.com/routines-important-kids/?utm_source=dlvr.it&utm_medium=twitter

<https://Www.Mother.Ly/Parenting/Getting-Kids-To-Play-Outdoors-İs-One-Of-The-Best-Things-You-Can-Do-For-Them> Erişim Tarihi: 03.01.2019

Wh, G. (2010). Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Eğitimi Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi, 90- 110.

Kılınç, N. (2016). 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Beceri Ve Problem Davranışları İle Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 41-64.

Korkmaz, E. (2012). Montessori Metodu. Algi Yayın, İstanbul, 113-176

Kramer, R. (1983). Maria Montessori A Biography. Chicago: University Of Chicago, 20-40, 110-130, 158-175.

Lillard, A. ve Else-Quest, N. (2006). The Early Years: Evaluating Montessori Education. Science, 313(5795): 1893 – 1894.

- Lillard, A. (2012). Preschool Children's Development In Classic Montessori, Supplemented Montessori, And Conventional Programs. *Journal Of School Psychology*, 50: 379-401.
- Lillard, A. (2014). *Montessori: The Science Behind The Genius*. Oxford University Press, Ny. 389-425.
- Lillard, P. (1972). *Montessori A Modern Approach*. Schocken Books Inc, New York, 90-140
- Montessori, M. (1965). *The Advanced Montessori Method*. Schocken, New York, 3-12, 112.
- Montessori, M. (1992). *Education For Human Development: Understanding Montessori*. Clio Press, 43-110.
- Montessori, M. (2002). *The Montessori Method*. Dover, New York, 38-40.
- Morrison, G. S. (2014). *Early Childhood Education Today*. Pearson, New York, 180-205.
- Mutlu B., Ergişi A., Bütün-Ayhan A. ve Aral, N. (2012). Okul Öncesi Dönemde Montessori Eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3: 113-128.
- Oğuz, V. ve Köksal-Akyol, A. (2006). Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1): 243-256.
- Orem, R. C. (1970). *Montessori, Her Method And The Movement*. Capricorn Books, Ny. 121.
- Ou, S. ve Reynolds, A. (2014). Preschool Education And School Completion. *Encyclopedia Of Early Child Development, School Success*, 2nd Ed., 1-7.
- Schilling, K. (2011). *Montessori Approach To Teaching/Learning And Use Of Didactic Materials*. University Of Manitoba Education Graduate Symposium On March 4, 2011:1-16.
- Sevinç, M. (2003). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi: Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Morpa Kültür Yayınları*, İstanbul, 10-22
- Şahintürk, Ö. (2012). Montessori Yönteminin Okul Öncesi Dönemde Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 48-55.
- Temel, F. (1994). Montessori'nin Görüşleri Ve Eğitim Yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitim Dergisi*, 26(47): 18-22.
- Tepeli, K. ve Yılmaz, E. (2012). Üç Farklı Programa Göre Eğitim Alan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Kural Algılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22: 191-196
- White, R., ve Stoecklin, V. (1998). Children's Outdoor Play And Learning Environments: Returning To Nature. *Early Childhood News*, March/April. 1-8.

