



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**EV MERKEZLİ MONTESSORİ EĞİTİM PROGRAMININ
BEBEKLERİN SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİMLERİ VE
ANNE BEBEK ETKİLEŞİMİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Ezgi FINDIK

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Neriman ARAL**

**ANKARA
2021**

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EV MERKEZLİ MONTESSORİ EĞİTİM PROGRAMININ BEBEKLERİN
SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİMLERİ VE ANNE-BEBEK ETKİLEŞİMİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Ezgi FINDIK

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Neriman ARAL

ANKARA
2021

Etik Beyan

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doktora tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Ev Merkezli Montessori Eğitim Programının Bebeklerin Sosyal Duygusal Gelişimleri ve Anne-Bebek Etkileşimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cmler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Ezgi Fındık

Tarih:

İmza:

KABUL ve ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında Ezgi Fındık tarafından hazırlanan “Ev Merkezli Montessori Eğitim Programının Bebeklerin Sosyal Duygusal Gelişimleri ve Anne-Bebek Etkileşimine Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından DOKTORA TEZİ olarak OY BİRLİĞİ ile kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 09.09.2021

Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY
Gazi Üniversitesi
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Neriman ARAL
Ankara Üniversitesi
Danışman

Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL
Ankara Üniversitesi
Üye

Üye
Prof. Dr. Figen GÜRSOY
Ankara Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Fatma Elif KILINÇ
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Fügen AKTAN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vi
Simge ve kısaltmalar	x
Şekiller	xi
Çizelgeler	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Bebeklik Döneminin Genel Özellikleri	6
1.1.1. Bebeklik Dönemi (0-12 Ay)	6
1.1.2. Yürümeye Başlayan Bebeklik Dönemi (12-24 Ay)	16
1.2. Montessori Eğitimi	19
1.2.1. Duyarlı dönemler	20
1.2.2. Hormé, Nebula ve İçsel Öğretmen	22
1.2.3. Emici Zihin	24
1.2.4. Gözlem ve Hazırlanmış Çevre	27
1.2.5. Özgür Seçim	30
1.2.6. Bağımsızlık	32
1.2.7. Alıştırmanın (Temrinin) Tekrarı	36
1.2.8. Dikkatin Polarizasyonu	37
1.2.9. Düzen	40
1.2.10. Montessori Eğitiminde Yetişkinin Rolü	43
1.3. Ev Merkezli Montessori Eğitimi	45
1.3.1. Hareket Gelişiminin Desteklenmesi	48
1.3.2. Dil Gelişiminin Desteklenmesi	54
1.3.3. Bağımsızlığın Desteklenmesi	58
1.4. Sosyal Duygusal Gelişim	72
1.4.1. Bebeklik Döneminde Sosyal Duygusal Gelişim	73
1.4.2. Yürümeye Başlayan Bebeklik Döneminde Sosyal Duygusal Gelişim	76
1.5. Anne Bebek Etkileşimi	78
1.6. Araştırma Özetleri	81
1.6.1. Montessori Eğitimine İlişkin Araştırma Özetleri	81
1.6.2. Sosyal Duygusal Gelişime İlişkin Araştırma Özetleri	90
1.6.3. Anne Bebek Etkileşimine İlişkin Araştırma Özetleri	95
1.7. Araştırmanın Amacı	101
2. GEREÇ VE YÖNTEM	102
2.1. Araştırmanın Deseni	102
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	104
2.3. Veri Toplama Araçları	108
2.3.1. Genel Bilgi Formu	108
2.3.2. Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği- Bebek ve Küçük Çocuk Formu	109
2.3.3. Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri	118
2.3.4. Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği	120
2.3.5. Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği	121
2.4. Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı	122
2.4.1. Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı	123
2.4.1.1. İhtiyaç Belirleme Çalışması	124

2.4.1.2. Hedef Yazma ve İçeriğin Oluşturulması	132
2.4.1.3. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi	135
2.4.1.4. Programa İlişkin Uzman Görüşlerinin Alınması	147
2.4.1.5. Programın Alanda Sınanması/Pilotlama Çalışması	147
2.4.2. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı	148
2.5. Veri Toplama Yöntemi	151
2.5.1. Başlangıç Düzeylerinin Belirlenmesi	152
2.5.2. Ev Merkezli Montessori Eğitimi Programı'nın Uygulanması	152
2.6. Verilerin Değerlendirilmesi, Analizi, Grafiklerle Sunumu ve Yorumu	166
2.7. Araştırmanın Etik Boyutu	171
2.8. Araştırmanın Sınırlılıkları	172
3. BULGULAR	173
3.1. A1-B1 Çiftine İlişkin Bulgular	173
3.2. A2-B2 Çiftine İlişkin Bulgular	182
3.3. A3-B3 Çiftine İlişkin Bulgular	191
3.4. A4-B4 Çiftine İlişkin Bulgular	200
3.5. A5-B5 Çiftine İlişkin Bulgular	210
4. TARTIŞMA	219
4.1. A1-B1 Çiftinin Bulgularına İlişkin Tartışma	219
4.2. A2-B2 Çiftinin Bulgularına İlişkin Tartışma	222
4.3. A3-B3 Çiftinin Bulgularına İlişkin Tartışma	223
4.4. A4-B4 Çiftinin Bulgularına İlişkin Tartışma	225
4.5. A5-B5 Çiftinin Bulgularına İlişkin Tartışma	226
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	229
ÖZET	232
SUMMARY	233
KAYNAKLAR	234
EKLER	258
EK 1. Etik Kurul Raporu	258
EK 2. Kurum İzni	260
EK 3. Aydınlatılmış Onam Formu	261
EK 4. Genel Bilgi Formu	262
EK 5. Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği- Bebek ve Küçük Çocuk Formu Örnek Maddeler	264
EK 6. Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri Örnek Maddeler	265
EK 7. Ebeveyn Davranışı Değerlendirme Ölçeği Örnek Maddeler	266
EK 8. Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği Örnek Maddeler	267
EK 9. EVODÖ-B/KÇ Türkiye Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması için Yayıncı İzni	268
EK 10. EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV Kullanım İzni	269
EK 11. Yarı Yapılandırılmış İhtiyaç Belirleme Görüşme Formu	270
ÖZGEÇMİŞ	272

ÖNSÖZ

Çok uzun bir yolculuk oldu ve nihayet sanırım tezin başladığım günden beri zihnimde yavaş yavaş biriken ve en sevdiğim bölümünü şu an yazıyorum. Her yolculuk gibi buna da çok büyük şükranım var; yoldaşlarıma şükranım var. Sakinlikle, dinginlikle başlayayım... Fakat yolculuk bu kadar uzun olunca önsöz de biraz uzun olacak, affınıza sığınıyorum.

Bu uzun yolculuğun başından bu yana yanımda olan danışmanım sayın Prof. Dr. Neriman ARAL'a teşekkürlerimi sunarak başlamak istiyorum. Her şeyden önce bölümde göreve başladığımda, uygulama anaokullarımızdan birinde eğitim sorumluluğu görevini bana vermemiş olsaydınız Montessori'yi böyle bilmeyecektim, bu kesin hocam. Bana sunduğunuz bu olanak için, gelişmeme açtığınız bu alan için şükran duyuyorum size. Meslek hayatınızın en zor öğrencilerinden biri olabilirim sanırım. Birlikte zorlu zamanlar geçiresek de yolculuğun sonuna birlikte gelmiş olmaktan çok mutluyum.

En büyük şanslarımdan birisi de bu yolculukta yolumun Emel ÇAKIROĞLU WILBRANDT ile kesişmesi oldu. Çalışma disiplini, Montessori'ye olan inancı ve hızla kirlenen bu alanda yıllardır Montessori felsefesini yozlaştırmadan hayata geçiriyor oluşu, hayata bakışı yoluma ışık tutuyor ve ilham kaynağım olmaya devam ediyor. Oğlum on aylıkken onu bırakıp gözlerim yaşlı çalmıştım kapınızı Emel Hocam. “Ben Montessori'yi anlamak istiyorum” dedim; siz bana ruhumu zenginleştiren bir öğretmen-öğrenci ilişkisi ve dahası muazzam derinlikte bir dostluk sundunuz. Varlığınıza hem kendi adıma hem de ülkemizde dokunduğunuz ve dokunacağınız bütün çocuklar adına şükran doluyum.

Doktora tez konum belli olduğu günden bu yana değerli görüşlerini sunarak tezin gelişmesine katkıda bulunan tez izleme komitesi üyelerim Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY ve Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL hocalarıma şükranlarımı sunuyorum. Ne zaman ihtiyaç duysam danışmanım gibi yanımda oldunuz. İyi ki bu yolculukta rehberlerim oldunuz. Tezimde uyguladığım programa dair değerli görüşlerini sunan Doç. Dr. Fatma Elif KILINÇ ve sevgili çalışma arkadaşım, bildiğim en iyi Montessori öğretmeni Esra BEKER'e de teşekkürlerimi sunuyorum.

Ankara Üniversitesi'nde göreve başladığım günden bu yana hem akademik hem de insani olarak desteklerini benden esirgemeyen Prof. Dr. Gülen BARAN, Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI, Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN, Doç. Dr. Ender DURUALP hocalarıma da teşekkürlerimi sunmak isterim. Akademisyenlikle ilgili birlikte yaşadığımız acı-tatlı her deneyim yolumu açtı.

En büyük teşekkürlerimden biri de çalışma arkadaşlarıma... Öncelikle senelerce aynı odayı paylaştığım, en zorlu ve keyifli zamanları birlikte geçirdiğimiz Saliha ÇETİN SULTANOĞLU ve Aybuke YURTERİ TİRYAKİ'ye teşekkür etmek istiyorum. Şimdi birbirimizden uzak olsak da kalpten birlikteliğimizi hep hissediyorum. İyi ki varsınız. Bölümde üç asistan geçirdiğimiz yılların ardından aramızda katılan ve tezimi bitirme sürecinde bana alan açan Sebahat AYDOS, Selim TOSUN, Emin DEMİR, Büşra KURTOĞLU KARATAŞ, Ayçin KÖYCEKAŞ ve Lügen Ceren GÜNEŞ'e çok teşekkür ediyorum. Sizin için o alanı ihtiyacınız olduğunda tutmak için buradayım, bilin isterim. Bir başka teşekkürüm Öğr. Gör. Dr. Taşkın TAŞTEPE'ye, ta eskilerden bugüne uzanıyor gibi. Yüksek lisans tezimde sana teşekkür ederken kim bilebilirdi ki, sonra yıllardır birlikte çalışıyor olacağız; sonra ben güzel eşin Neşe, sen ve bebeğinizin doulası olacağım ve bana bu özel anlara tanıklık etme fırsatı vereceksiniz Taşkın! İyi ki varsınız. Ve son olarak hem oda hem çalışma arkadaşım Nur Sena ÖZ, yollarımızın kesişmesine şükran duyuyorum. Tezimin analizlerindeki desteğin, hazırladığın nefis sofralar ve verdiğin motivasyon olmasa çok daha zorlu bir final olabilirdi benim için. "Çelik iraden" her an yeniden ilham kaynağım olmaya devam edecek.

Lisansüstü eğitim sürecim başladığından bu yana desteğini bir gün bile benden esirgemeyen sevgili hocam Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ, ne zaman ihtiyacım olsa yetişen ve zorlandığım her dönemde elimden tutan canım arkadaşım Doç. Dr. Gözde ERTÜRK KARA, sizlere de çok teşekkür ediyorum. Her temasımız akademiye olan inancımın kaynağı oluyor.

Tezimdeki uygulamalarda davetimi kabul edip bu tezin asıl meselesinin aktörleri olan Şeyda-Taylan, Muazzez-Mira Pia, Rengin-Barış, Sena-Ali Çağan, Mine-Ayşe Verda sizlere şükranlarım sonsuz. Bana evlerinizi ve dahası kalbinizdeki evlerinizi açtınız. Bu bir eğitimden çok bir kabile kurmak gibiydi ve hala kabilemizin varlığını sürdürüyor olması geleceğe umutla bakmamı sağlıyor. Ve Mediha-Uzay... Mediha gebelik yolculuğuna beni doulan olarak dahil etmekle kalmadın, ne güzel bir dostluk da verdin bana. Bu uzun yolda gerek spiritüel şekillerde gerek şefkat, gerek kahkahalar aracılığıyla ne çok şifa oldunuz bana. İyi ki varsın, varsınız! Bu yolculukta biz annelerle çalışırken bize alan tutan, annelerin bebekleriyle cıvı cıvı dakikalar geçiren, ruhu güzel sevgili öğrencilerim ve şimdiki meslektaşlarım Fatma GÜNGÖREN ve Şevval BAYRAM'a da teşekkürlerimi sunmak istiyorum. İyi ki vardınız.

Uzuuuuun yıllar devam eden bu süreçte bazen elimden tutan, bazen gözyaşımı silen, bazen de kahkahalarım eşlik eden canım arkadaşlarım Özgehan ve Andaç KILIÇ, Feray ÖZDEMİR GÜR, Görkem GÜR, Dilek EROL, Tuğba CORUKOĞLU, Gözde ŞAHİN, Havva AYDIN, Zeynep BİRİCİK, Halime KARAOSMANOĞLU, Emrah ACI, Duygu BADUR, Sebahattin DOĞRU, Eylem Gökçe CENGİZ, Serkan

YAKAN ve Gülçin TERCANLI'ya; senelerce İstanbul'da aldığım bütün eğitimler boyunca evini evim saydığım, yavrularını yavrularım bildiğim, ruhumun şenlikleri Zeynep Cansu ELİFOĞLU, Hüseyin ÜNAL, Tuğba GÜNEŞ'e; birlikte şarkılar söylediğimiz Jeroen AARSEN'e; bana şiddetiz iletişimi öğreten Alper SÜZER ve Alper'le birlikte bana sundukları cömert ve şefkatli davetleriyle her koşulda şiddetsiz iletişimin vücut bulabildiğini bana gösteren Ayşegül Yaren KÖSE'ye; motivasyonumu artırmayı ve tam ihtiyacım olduğunda kahveyi hiç eksik etmeyen oda arkadaşlarım Münevver ERYALÇIN, Gamze KUTLU, Sevgi KUTLU ve Meryem TURGUT'a; tezimde yaptığım analizler için ne zaman arasam imdadıma yetişen Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ ve eşi, canım kuzenim Özlem FINDIK AKBAŞ'a; Hollanda'da Montessori deneyimleri edinirken bana ve aileme evini açan Suzan-Özge-Cengiz-Fikret TANRIBUYURDU'ya; bebeklik döneminde Montessori konusunda ne öğrendiysem hepsini cömertlikle paylaşan AMI eğitmeni Heidi PHILLPART'a ve 2 Voices Montessori School ailesine; tezimdeki ve içimdeki düğümlerin çözülmesi için bir masalla bana anahtar sunan Julia STEİLS PAÇACIOĞLU'na ve 'mutlak kadın dayanışmasının' varlığını bana gösteren Elif KABACAOĞLU, Hüma ÇOLPAN, Esra ÜNSALAN, Esra ÇAL, Türkan DAĞDEVİREN, Aslı RAMAZANOĞULLARI, Funda ERCAN, Derya ÇETİN, Şerife TEMUR, Elif MURAT, Tülin KUMBASAR, Ayşe SAVARI ve tüm İçsel Doğum ailesine; ben zihnimi toplamaya çalışırken evimi toplamama destek olan canım ablam Zebik DEMİRKAN'a; ne zaman desteğe ihtiyaç duysam çeviri ve 'dahası' ile yanımda olan canım Dilek CAMADAN ve Gökhan KARAOSMANOĞLU'na; bana bakım almayı öğrettiği için, bir bağ içinde özgürlüğü her hücremle hissetmeme destek olduğu için, şu hayatta böyle güzel varolduğu için Hakan ERMAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Yazdığım her tezde elele yürüdüğüm bir yoldaşım oldu çok şükür. Bu ondan da öte bir bağ; düştüğüm her anda buradayım dediğin için, güzel kedin Zilli'nin annesi olduğun için, ıslıl ıslıl gözlerin ve çocukluğundan beri değişmeyen gülüşün için, hayatımda açıklıkla her şeyi konuşabildiğim tek insan olduğun için, kalbimi doldurup taşıracak bir bağı kurmama ve ilk kez bakım aldığım bir akışı yaşamama vesile olduğun için, hasretin kalbimde salındığı için... iyi ki varsın Özgem. Bağımız, bağlantımız daim olsun. Daha gidecek yolumuz var...

Yıllardır desteğini bir an bile esirgemeyen, tezi bitirmemi benden çok bekleyen, ben çalışırken sıcacık çayımı sessizce getirip masama bırakan, neye ihtiyacım olsa yoktan var eden ve üretebilmem için bu alanı bana açan, kaç yaşında olursam olayım bıkmadan beni gözetken, "Bir tek annem olsun, bana bir şey olmaz!" dedirten canım annem Suna FINDIK varlığına şükran doluyum. Ve ne zaman yetiş desem koşup gelen, kurduğu sofralarla hem bedenimi hem ruhumu besleyen, beklenmedik anlarda beni kahkahalara boğan canım babam Yusuf FINDIK, iyi ki varsın. Ve bir kere değil defalarca hayatımı kurtaran, en zor zamanlarda şu hayatta yalnız olmadığımı kanıtı,

finansal mevzularda akıl hocam, kişisel sınırları korumak konusunda idolüm, zihnimdeki tertip-düzen timsali canım kardeşim Cansu FINDIK... Sen mi ablasın ben mi bilemediğim bir yolculuk bizimkisi, varlığına minnettarım. Ayrıca bu uzun yolun bir bölümünde bana destek veren, oğlumun babası Erol TANRIBUYURDU'ya teşekkür ederim.

Delice gelecek belki ama başta fakültedeki penceremin önündeki ceviz, arka bahçemdeki ahlat, ladin, bir ormanda saatlerce bir dalını izlediğim göknar, bu sabah gördüğüm leylekler, içinde yüzdüğüm buz gibi körfez suları, evimdeki ve zihnimdeki zeytin ağaçları, ... bu dünyayla ve kendimle bağlantı kurmama, regüle olmama destek oldunuz. Bu dünyanın zerre kadar bir parçası olduğum için çok mutluyum. Ve güzel çocuklarım Shaun, Maya ve Gaia... Herkes uyudu da, siz 'uzun geceler boyunca' ben yazma telaşı, tikanıklıkları çözme çabasıdayken bir kere yalnız bırakmadınız beni; kah kucağımda uyudunuz, kah sıkışan göğsümün üstüne yattınız. İyi ki varsınız.

Ve canım Uli, canım Ulaş... Bu tezin varoluş sebebi sensin. Sen doğdun ve ben kendimi de yeniden doğurdum. Zaaflarımı, en zorlandığım yerleri içimde bir annenin doğuşuyla yeniden keşfettim. Annelik yolcuğumdaki zorlanma anlarım, sana nasıl destek olacağımı bilememek beni bu çalışmayı yapmaya getirdi. Çok büyüdük oğlum birlikte. Ben seni büyüttüm, sen de beni... Varlığına şükran doluyum; oğlum olmana, yol arkadaşım olmana, ev arkadaşım olmana, oyun arkadaşım olmana şükran doluyum. Sanırım artık bütün zamanlar bizim, bu büyük yükü indirdi annen sırtından. Hadi gel yürümeye devam...

Ve son teşekkür sana canım küçük Ezgi... İnsan kendisine teşekkür eder mi, 'afetin' der mi, diyeceğim izninizle. Bu tez asla yalnızca bir tez olmadı. Aynı zamanda benim içimdeki bakım isteyen, görülmek isteyen, dikkat eksikliğiyle boğuşan, kabul edilmek isteyen çocuk Ezgi'yle, ergen Ezgi'yle de yeniden bağlantıya geçmemi sağladı. O sebeple son teşekkür sana: afetin kızım, iyi iş çıkardın!

SİMGE VE KISALTMALAR

AMI	Association Montessori Internationale (Uluslararası Montessori Derneği)
ÇDDÖ-TV	Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği
EDDÖ-TV	Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği
EGE	Erken Gelişim Evreleri Envanteri
EGE-SD	Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri
EMMEP	Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı
EMMUP	Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı
EVODÖ-B/KÇ	Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği- Bebek ve Küçük Çocuk Formu
MFİAEP	Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı

ŞEKİLLER

Şekil 1.1.	Hareket gelişiminde dengenin 0-1 yaşta gelişimi	13
Şekil 1.2.	Hareket gelişiminde ellerin 0-1 yaşta gelişimi	14
Şekil 1.3.	Hareket gelişiminde dengenin 1-2 yaşta gelişimi	17
Şekil 1.4.	Hareket gelişiminde ellerin 1-2 yaşta gelişimi	18
Şekil 1.5.	Çocuğun etkinlikleri gerçekleştirme sürecine ilişkin eğri	42
Şekil 1.6.	Bebegin hareket gelişimini destekleyecek bir ev ortamı	50
Şekil 1.7.	Çocuğun kendini yukarı çekmesini destekleyen bar ve ayna	51
Şekil 1.8.	Yürümeyi destekleyici araba	52
Şekil 1.9.	İki aşamalı öğretimde kullanılan materyallerin sırası	57
Şekil 1.10.	Bebek ve yeni yürümeye başlayan çocuklar için yemek masası ve sandalyesi	62
Şekil 1.11	Çocuğun kullandığı gereçlere kolaylıkla ulaşması için mutfakta oluşturulmuş dolap örneği	63
Şekil 1.12	Banyoda kullanılabilecek bir tabure	66
Şekil 1.13	Bağımsızlığı destekleyecek bir banyo ortamı	67
Şekil 1.14	Banyoda yer alan bir kirli sepeti	68
Şekil 1.15	Çocuğun ağız ve diş bakımında kullanabileceği malzemelerin sunumu	69
Şekil 1.16	Yıkabilir bebek bezi örneği	70
Şekil 1.17.	Montessori eğitimine ilişkin araştırmaların özetlenmesi	89

Şekil 1.18.	Sosyal duygusal gelişime ilişkin araştırmaların özetlenmesi	94
Şekil 1.19.	Anne bebek etkileşimine ilişkin araştırmaların özetlenmesi	100
Şekil 2.1.	Araştırmanın modeli	103
Şekil 2.2.	Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın Geliştirilme Süreci (Taba-Tylor modeli)	123
Şekil 2.3.	Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı Katılımcı Grubu	153
Şekil 2.4.	Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı 1. Oturum Labirent Etkinliği	154
Şekil 2.5.	Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı 1. Oturum "Annelik ve Çocukluğa Dair İnançlar" Etkinliğinde Annelerin İfadeleri	154
Şekil 2.6.	Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı 3. Oturum "Çocuğunun motor gelişim ve hareket gelişimi özellikleri" Etkinliği	155
Şekil 2.7.	Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı 4. Oturum "Üç Aşamalı Öğretim ve ev Ortamında Uygulanması" Etkinliği	155
Şekil 2.8.	Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı 5. Oturum "Bağımsızlığın desteklemesi" Etkinliği	156
Şekil 2.9.	Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı 6. Oturum "Bebeğimin Sosyal Duygusal Gelişimi" Etkinliği	156
Şekil 2.10.	Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı 7. Oturum "Gelişimi Desteklemek Üzere Ev Ortamını Düzenleme" Etkinliği	157
Şekil 2.11.	Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Çiçek Sulama Çalışması	159
Şekil 2.12.	Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Beslenme Bağımsızlığının Desteklenmesi	159
Şekil 2.13.	Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, İpe Boncuk Dizme Çalışması	160
Şekil 2.14.	Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Kesme Çalışması	161
Şekil 2.15.	Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Bultak Çalışması	161
Şekil 2.16.	Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Karışık Yemişleri Ayırma Çalışması	162

Şekil 2.17.	Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Mutfakta Öğrenme Kulesi Kullanımı, Beslenme Bağımsızlığının Desteklenmesi	162
Şekil 2.18.	Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Su İçme Çalışması	163
Şekil 2.19.	Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Oyun Hamuru Çalışması	163
Şekil 2.20.	Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Bebek Boyuna Uygun Kitaplık ve Askılık	164
Şekil 2.21.	Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Çamaşır Atma ve Asma Çalışması, Özbakımda Bağımsızlık	164
Şekil 2.22.	Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Bebeğin Ulaşabileceği Bir Yerde Ayakkabı Sepeti, Özbakımda Bağımsızlık	165
Şekil 2.23.	Kararlılık Analizine İlişkin İzlenen Basamaklar	169
Şekil 2.24.	Eğilim Analizine İlişkin İzlenen Basamaklar	170
Şekil 2.25.	Mutlak Düzey Değişikliği Analizine İlişkin İzlenen Basamaklar	170
Şekil 3.1.	A1-B1 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu'na ait toplam puanları	174
Şekil 3.2.	A1-B1 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu alt boyutlarına ait puanlar	174
Şekil 3.3.	B1'in sosyal duygusal gelişiminin değerlendirilmesine ilişkin EGE/SD puanları	177
Şekil 3.4.	A1-B1 çiftinin etkileşimlerine ilişkin EDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları	178
Şekil 3.5.	A1-B1 çiftinin etkileşimlerine ilişkin ÇDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları	181
Şekil 3.6.	A2-B2 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu'na ait toplam puanları	182
Şekil 3.7.	A2-B2 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu alt boyutlarına ait puanlar	183
Şekil 3.8.	B2'nin sosyal duygusal gelişiminin değerlendirilmesine ilişkin EGE/SD puanları	186
Şekil 3.9.	A2-B2 çiftinin etkileşimlerine ilişkin EDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları	187

Şekil 3.10.	A2-B2 çiftinin etkileşimlerine ilişkin ÇDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları	190
Şekil 3.11.	A3-B3 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu'na ait toplam puanları	192
Şekil 3.12.	A3-B3 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu alt boyutlarına ait puanlar	192
Şekil 3.13.	B3'ün sosyal duygusal gelişiminin değerlendirilmesine ilişkin EGE/SD puanları	195
Şekil 3.14.	A3-B3 çiftinin etkileşimlerine ilişkin EDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları	196
Şekil 3.15.	A3-B3 çiftinin etkileşimlerine ilişkin ÇDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları	199
Şekil 3.16.	A4-B4 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu'na ait toplam puanları	201
Şekil 3.17.	A4-B4 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu alt boyutlarına ait puanlar	202
Şekil 3.18.	B4'ün sosyal duygusal gelişiminin değerlendirilmesine ilişkin EGE/SD puanları	204
Şekil 3.19.	A4-B4 çiftinin etkileşimlerine ilişkin EDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları	206
Şekil 3.20.	A4-B4 çiftinin etkileşimlerine ilişkin ÇDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları	208
Şekil 3.21.	A5-B5 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu'na ait toplam puanları	211
Şekil 3.22.	A5-B5 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu alt boyutlarına ait puanlar	211
Şekil 3.23.	B5'in sosyal duygusal gelişiminin değerlendirilmesine ilişkin EGE/SD puanları	214
Şekil 3.24.	A5-B5 çiftinin etkileşimlerine ilişkin EDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları	215
Şekil 3.25.	A5-B5 çiftinin etkileşimlerine ilişkin ÇDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları	217

ÇİZELGELER

Çizelge 1.1.	Yenidoğanlarda görülen bazı refleksler, işlevleri ve ortadan kalma yaşları	9
Çizelge 1.2.	Yaşamın ilk yılında sosyal duygusal gelişim ve yetişkinin rolü	76
Çizelge 1.3.	Yaşamın ikinci yılında sosyal duygusal gelişim ve yetişkinin rolü	77
Çizelge 2.1.	EVODÖ-B/KÇ ve EGE Alt Boyutlarına İlişkin Spearman Korelasyon Katsayıları	115
Çizelge 2.2.	EVODÖ-B/KÇ Alt Boyutlarına İlişkin Spearman Korelasyon Katsayıları	116
Çizelge 2.3.	İhtiyaç analizi görüşmelerine katılan annelerin demografik özellikleri	124
Çizelge 2.4.	Annelerin gün içinde çocuklarıyla yaptıkları etkinlikler, oynadıkları oyunlar	125
Çizelge 2.5.	Annelerin çocukların karar vermesine fırsat verdikleri konular	126
Çizelge 2.6.	Annelerin çocukların beslenme bağımsızlığına ilişkin görüşleri	127
Çizelge 2.7.	Annelerin çocukların giyinme bağımsızlığına ilişkin görüşleri	128
Çizelge 2.8.	Annelerin çocuklarına yardım etme durumları	130
Çizelge 2.9.	Annelerin çocuklarına kitap okuma sıklıkları	130
Çizelge 2.10.	Annelerin çocuklarının sakinleşmesi için kullandıkları yöntemler	131
Çizelge 2.11.	Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP)	134
Çizelge 2.12.	Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) Doğrultusunda Yapılan Ziyaretlerin Tarihleri ve İçerikleri	158

1. GİRİŞ

Bebeklik dönemi, genel olarak bütün gelişim alanlarında belirgin ilerlemelerin görüldüğü bir dönemdir. Yaşamın ilk dönemlerinde edinilen deneyimler, sonraki yıllardaki öğrenme yaşantılarını, davranışları ve genel olarak sağlığı etkilemektedir (Bredekamp, 2015; Center on the Developing Child at Harvard University, 2015). Bebeklik dönemine ilişkin yapılan araştırmalar, zengin uyarıcı çevrede ve olumlu ebeveyn bebek etkileşimi ile büyüyen bebeklerin bilişsel ve sosyal duygusal alan başta olmak üzere bütün gelişim alanlarında daha az uyarıcıya maruz kalan bebeklerden daha ileride bir gelişime sahip olduğunu göstermiştir (Berk, 2015; Çaçola ve ark., 2015; Dias ve ark., 2013; Hall ve ark., 2014; Lloyd ve Masur, 2014; Tamis-LeMonda ve ark., 2001; Watson ve ark., 2014; Williams ve ark., 2015).

Bebeklik dönemi beynin büyüme ve gelişiminin de çok hızlı olduğu bir dönem olup bu dönemin ilk sekiz ayında nöronlar arasındaki bağlantılar hızlı bağlantılar kurulmaktadır. İki yaş civarında yetişkin beyni ile aynı sayıya ulaşan sinaptik bağlantı sayısı, üç yaş civarında yetişkininkinin iki katı sayıya ulaşmaktadır (Aral, 2015). Bununla birlikte Montessori de doğumdan üç yaşa kadar olan dönemde çocukların “emici zihne” sahip olduklarını belirtmektedir. Bu dönem çocukların duylara ilişkin deneyimler yaşadıkları, dil ve motor gelişimlerinin hızla ilerlediği, küçük nesnelerle ilgilenmeye başladıkları, kendi öğrenme yaşantılarını kontrol etmeye başladığı ve duygusal öz düzenleme becerilerinin temellerinin atıldığı bir dönemdir (Hainstock, 1997a; Montessori, 1997). Bu dönemde temeli atılan sosyal beceriler ve duygusal öz düzenleme yaşamın sonraki dönemlerinde akademik başarı, arkadaş edinme, oyuna katılma, diğer çocukları rahatlatma gibi olumlu sosyal davranışlar, toplumsal yaşama katılım ve yaşam kalitesinin yükselmesinde önemli rol oynamaktadır (Bredekamp, 2015; McCabe ve ark., 2004; Posner ve Rothbart, 2009).

Bebekler doğumdan itibaren anne, baba ya da birincil düzeyde bakımlarını üstlenen yetişkinlerce onlara sunulan ortamda büyürler. Bebeklerin en temel

ihtiyaçları olan beslenme, uyku, temizlik gibi ihtiyaçları çoğunlukla anneleri tarafından karşılanmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde bebeklerin kendilerini güvende hissetmesinde, bireyin davranışlarını, duygularını ve dikkatini kontrol edebilmesi ve dzenleyebilmesinde, birincil ihtiyaçlarının nitelikli bir şekilde karşılanmasında ve olumlu bir anne bebek etkileşiminin önemli olduğu ifade edilmektedir (Acar şengül ve Yükselen, 2014; Sameroff, 2008). Bebeklerin doğumdan itibaren çevrelerini keşfederek öğrenmeleri açısından da koşulsuz sevgi ve kabule dayalı bir ortamda yetişkin duyarlılığı ile sarmalanmış olması gelişimlerini olumlu yönde etkiler. Bebekler özelikle yaşamın ikinci yılında belirsizlik ve kaygı yaşadıkları durumlarda güvenilir bir yetişkinden duygusal bilgi aramaya, yani sosyal referans almaya başlamaktadır. Bebeğin yabancıların olduğu bir ortamda annesinin yüz ifadesine bakması sosyal referans almaya bir örnek olarak verilebilir (Berk, 2015; Bredekamp, 2015). Doğru sosyal referanslar içinse ebeveynin duyarlı olması ve bebeği ile olumlu bir etkileşim içinde olması önemlidir. Ayrıca bebek ve bakımı üstlenen yetişkin arasında olumlu bir etkileşimin olması ve doğru sosyal referansların sağlanması bebeğin duygusal öz düzenlemesini ve buna bağlı olarak sosyal duygusal gelişimini desteklemektedir (Berk, 2015; Santrock, 2012). Dünyada pek çok ülkede bebeklerin gelişimlerinin desteklenmesi adına uygulanan Montessori eğitiminde de bebeğin ilk öğrenme yaşantılarına rehberlik eden kişilerin duyarlı ve sıcak bir ilişki kurması kritik öneme sahiptir (Lillard, 2005; Montanaro, 2007).

Bebeklik döneminde öğrenme yaşantıları açısından çok önemli rol oynayan ebeveynler, duygular aracılığıyla bebekleri ile iletişim kurmakta; bebek ağladığında ya da kendisini huzursuz hissettiğinde ebeveynin duyarlı olması ve bebeğine karşılık vermesi bebeklerin ebeveynlerine bağlanmalarında etkili olmaktadır. Bebeklerin çevresindeki yetişkinlerle kurdukları ilk iletişim becerileri onların duygusal anlatım becerilerini de geliştirmektedir. Böylece bebeklerin duygularını ifade etme becerilerinin gelişmesi ile birlikte bebekle bakım veren kişiler arasında duygusal bir bağ gelişmesine, bakım veren kişi ve bebek arasındaki etkileşimin kurulmasına destek olmaktadır. Bakım veren kişi ve bebek arasında bebeğin duygusal gelişimini olumlu yönde etkileyecek bir etkileşimin oluşması ile birlikte bebek duygularını düzenlemede

ilk deneyimlerini kazanmaktadır. Bebeğe bakım veren kişinin olumlu hareketleri ve olumsuz duygular içinde olan bebeğin yatıştırılmasına yönelik davranışlar bebeğin duygularını düzenlemesine ve stresinin azalmasına yardımcı olmaktadır (Santrock, 2007).

Bebeğin bağ kurma ve bağımsız duygularının gelişiminde ihtiyaçlarının belirlenmesi ve desteklenmesi önemli bir rol oynamaktadır. Bu görüşü savunan Montessori'ye göre çocuk ve yetişkin arasındaki dengede önceleri yetişkinler rol oynarken yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren çocuk yetişkin arasındaki dengede çocukların lehine değişimler gerçekleşmiştir. Montessori bebeklik döneminden itibaren bireyin “kendi kendine” bir şeyleri yapabilmesini ve kendi kontrolünde yaşantılara sahip olmasının da önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Montessori'ye göre çocuklar oyuncaklar gibi nesnelerle ilgilenmek yerine yetişkinlerden bağımsız ve özgür olma, her şeyi kendi kendilerine yapma, gerçekten ihtiyaçları olmadığı sürece yardım almama eğilimindedir. Montessori'nin bu görüşüne karşın genelde çocuklar, kendilerinden daha güçlü, isteklerini görmezden gelen, onları uygun olmayan bir çevreye uyum sağlamaya zorlayan ve böylece çocuğun sosyal gelişimini desteklediğini düşünen yetişkinler tarafından baskı altında tutulmaktadır. Bu durum çekingen ve kendinden emin olmayan çocukların kendisini ifade edemeyen, güçlünün zayıf karşısında yüceltildiği, sosyal duygusal gelişiminin olumsuz yönde etkilendiği bir atmosfer yaratmaktadır. Bu durum çoğu zaman çocuklarını çok seven ailelerde dahi yaşanmaktadır (Montessori, 2014a; 2014b; 2014e; 2015a; 2016; 2018). Ancak çocuğun sosyal duygusal gelişiminde önemli rol oynayan bağımsızlaşma ve “kendi kendine yapabilme” kapasitesini destekleyecek hazırlanmış bir çevreye ihtiyaç bulunmaktadır (Çakıroğlu-Wilbrandt, 2015; Montessori, 2014a; 2015a). Bu bağlamda yetişkinlerin, bebekler için, bağımsız hareket edebilmeleri ve kendi kendilerine bazı ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için güvenli, çocuk merkezli bir çevre hazırlamaları gerekmektedir (Lillard, 2013). Montessori, bebeklerin yere yakın ve uyandıklarında kendi kendilerine kalkabilecekleri ve hareket edebilecekleri bir yatakta yatmalarının bağımsız beceriler kazanmaları açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda ortamda bebeklerin ulaşabileceği bir raf ya da dolaplarda öğrenme

materyallerinin olması da bebeklerin kendi ilgilerine göre öğrenme yaşantılarını yönlendirmesine hazırlık sağlamaktadır. Yürümeye başladıkları dönemden itibaren bebeklerin silme, çiçekleri sulama ve öğle yemeğinin hazırlanmasında rol alması, bağımsızlaşmada önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca bu tip etkinlikler bebeğin amaçlı eylemler gerçekleştirmesinde de aracı rol üstlenmektedir (Lillard, 2005; Montanaro, 2007; Montessori, 2014e).

Bebeklik döneminde düzen ihtiyacı sağlanan ve etrafında bakımını üstlenen yetişkin ile ilişki kuran çocuk artık seçtiği çalışmaya odaklanabilmekte ve tüm dikkatini çalışmasına yoğunlaştırabilmektedir. Bu durumda da çocuk bir işe/çalışmaya yoğunlaşmaktan haz duymaya başlamakta; çevreden yardım beklemeden bir işi kendi başına başarabilmektedir. Montessori'ye göre çocuk dikkatini düzenledikçe ve konsantrasyonunu artırdıkça iradesi gelişmektedir. Bu noktada “irade” çocuğun bir görev seçerek dış etkenlere yönelik kendisini kontrole etmesine işaret eder (Lillard, 2013; Montessori, 2015a; 2018). İrade, çocuğun bir alıştırmaya dikkatini yoğunlaştırması sonucunda ortaya çıkan etkinliği yineleme ile başlamakta; ikinci aşamada çocuğun kendiliğinden tercih ettiği “öz disiplin”; üçüncü ve son aşamada ise Montessori'nin “söz dinleme” olarak ortaya koyduğu yönergelere uyma ve uyum davranışı görülmektedir (Lillard, 2013; Montessori, 2018). Son aşamadaki uyum, sosyal duygusal gelişiminde önemli bir bileşeni olan öz düzenlemenin duygu düzenleme alt boyutuna ilişkin bir kavramdır. Öz düzenleme becerileri toplumsallaşmada önemli bir yer tutmaktadır. Montessori felsefesinde de irade gelişiminin son aşamasında yer alan söz dinleme/uyum toplumsal yaşamın sürekliliğini sağlamaktadır (Montessori, 1997). Montessori eğitim ortamları, bebeklerin ya da çocukların yoğun konsantrasyon ile dikkatlerini topladıkları bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Ayrıca çocuklar dikkatlerini yoğunlaştırarak bir işe odaklandıklarında diğer akranlarına karşı da daha nazik davranmakta ve arkadaşlarının çalışmalarını bozmak ya da materyallere zarar vermek yerine yapıcı bir şekilde çalışmaktadır (Lillard, 2008).

Çocuklar, ebeveyn ve varsa kardeşleri ile kurdukları bağlar ile ilerleyen dönemlerde kişilerarası ilişkilere temel oluşturmakta, dil ve kültüre ilişkin pek öge aile içinde öğrenilmektedir. Başta anne olmak üzere ailenin bütün üyeleri ile kurulan sıcak ve etkili bağlar, fiziksel ve psikolojik olarak gelişimi etkilemektedir (Berk, 2015). Araştırmalar temel bakımı üstlenen ebeveynlerin sıcaklığı ve bu sıcaklığı çocukların deneyimlemesini de içeren yaşamın ilk deneyimlerinin ilerleyen dönemlerde sosyal destek alma ve verme, sosyal destek algısı, depresif belirtiler gösterip göstermeme, erken ergenlikte akademik performans, psikolojik uyum ve madde kullanımı, genç yetişkinlikte yaşam doyumu ve mutluluk gibi pek çok değişkenle ilişkili olduğunu göstermektedir (Amato, 1994; Brown ve ark. 2019; DuBois ve ark., 1994; Muller ve Lemieux, 2000).

Bebğin, öncelikle ebeveynleri ve ailenin diğer üyeleri ile kuracağı bağların niteliği, bebeğin ebeveynleri ile etkileşimine bağlıdır. Gebelik döneminden itibaren anne ile bebek arasındaki etkileşimin başladığı söylenebilir. Etkileşim becerisi yalnızca bebekte değil, aynı zamanda anne ve babada doğumla birlikte gelişmektedir. Bu bağlamda erken dönemlerden itibaren ebeveynlere bebekleriyle etkileşimlerini artıracak, bebeklerinin gelişimlerine destek olmaya ilişkin rehber olabilecek ev merkezli eğitim programlarının bebeğin gelişim sürecini ve ebeveyn çocuk etkileşimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ebeveyn çocuk etkileşiminin erken dönemde desteklenmesinin sonraki dönemlerdeki etkileşim açısından da yordayıcı olduğu vurgulanmaktadır (Bates, 1985; Bystrova ve ark., 2009; Dubois-Comtois ve ark., 2011; Else-Quest ve ark., 2011). Ev merkezli ebeveyn bebek arasındaki etkileşim ise çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi başta olmak üzere pek çok gelişim alanında önemli etki yaratmaktadır (Bates ve ark., 1985; Crowell ve Feldman, 1988; Dittrich ve ark., 2017; Gomez ve ark., 2016; Healey ve ark., 2010; Kochanska ve ark., 2015; Morris ve ark., 2011). Bunlarla birlikte Montessori eğitiminin çocukların öz düzenleme becerilerinde, yönetici işlev becerilerinde, matematik becerileri, okuma becerileri, sözcük dağarcığı, günlük yaşam becerileri, akademik öğrenmenin temelini oluşturan performans becerileri, sosyal problem çözme becerileri, sosyal uyum gibi pek çok çocuk süreç üzerinde etkili olduğu ve bu bağlamda

çocukların sosyal, duygusal, bilişsel gelişimini desteklediği de vurgulanmaktadır (Ahmad ve Reba, 2018; Aral ve ark., 2019; Denervaud ve ark., 2020; Ervin ve ark., 2010; İman ve ark., 2017; Lillard, 2012; Lillard ve ark., 2017; Phillips-Silver ve Daza, 2018; Ülkü Yıldız ve Çağdaş, 2019; Walls, 2018;).

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda anne bebek arasındaki etkileşimin nitelikli hale gelmesinde ve bebeklerin sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenebilmesinde ev merkezli bir uygulamanın etkili olabileceği, bebekle birebir çalışma olanağı veren ve sosyal duygusal gelişim bağlamında duygusal öz düzenleme becerilerinin gelişmesini içsel bir öğrenme süreci olarak gören Montessori yönteminin (Montessori, 1997; 2015a, 2018) amaç doğrultusunda kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu düşünceden hareketle araştırmada, Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP) ile Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı'nı (EMMUP) kapsayan Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimlerine ve anne bebek etkileşimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Bebeklik Döneminin Genel Özellikleri

Bebeklik dönemi, doğumdan iki yaşa kadar olan süreci kapsayan; bireyin beyin gelişiminde, motor, algısal ve zihinsel kapasitesinde önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bebeklik dönemi kendi içinde *0-12 ay bebeklik* ve *12-24 ay yürümeye başlayan bebeklik dönemi* olmak üzere iki döneme ayrılarak incelenmektedir (Aslan, 2017; Berk, 2009; Berk, 2015; Davies, 2011).

1.1.1. Bebeklik Dönemi (0-12 Ay)

Yaşamın ilk yılını kapsayan bebekliğin, bazı kaynaklara göre ilk iki, bazılarına göre ise ilk dört haftası yenidoğan dönemi olarak adlandırılmaktadır. Uzun zaman

boyunca yenidoğanların tümüyle yetişkinlere bağımlı, edilgen, çevresi tarafından biçimlendirmeye ihtiyaç duyan ve kendi gelişiminde aktif bir rolü olmayan bireyler olarak görülmüşlerdir. Hatta bu sebeple bebeklikte gelişimle ilgili araştırmaların anlamlı olmadığı görüşü hakim olmuştur. Ancak son zamanlarda yapılan araştırmalar yenidoğanların algısal, motor ve sosyal yeteneklere sahip olduğunu ve bütün bunlarla birlikte kendi gelişiminde sanılandan çok daha fazla sorumluluk aldığını göstermiştir (Gander ve Gardiner, 2015). Çocuklar doğumdan itibaren gelişimlerine ilişkin dürtüleri ile sorumluluk alan, ihtiyaçlarını ifade etmek için çevresiyle iletişim kuran, gelişim durumuna göre farklı düzeylerde gelişimlerine ilişkin karar vermede dahil olabilen bireylerdir (Montessori, 2015a; Kasten, 2017).

Doğumda bebeklerin başları bedenlerine oranla aşırı büyük olup beden uzunluklarının dörtte birini oluşturmaktadır. Kafa kemikleri arasında yer alan fontaneler (bıngıldak) sayesinde beyin büyümesini sürdürmektedir (Gander ve Gardiner, 2015; Gürsoy ve Özaslan, 2017). Beyin araştırmaları bebeklik döneminin beyin gelişimi açısından muazzam bir dönem olduğunu göstermektedir (Davies, 2011; Sheridan ve Nelson, 2009). Gebeliğin son iki ayında başlayan sinir hücrelerinde dentrit ve sinapsların oluşumu yaşamın ilk yılı boyunca da hızla devam etmektedir.

Beynin büyümesi ve yeni sinaptik bağlantıların oluşumu bebeklik döneminde gelişimin temel yapıtaşıdır. Beynin büyümesi ve sinir hücreleri arasında miyelinleşme yoluyla yeni bağlantılar oluşması, bireyin duyuşsal, algısal, duygusal, motor ve bilişsel gelişimini doğrudan etkilemektedir. Beyin gelişimi genetik yapıdan etkilense de beyin hücreleri arasında oluşan yeni sinaptik bağlantılar, beynin yenilenme potansiyelini ifade eden plastisite çevresel koşullara bağlı olarak değişmektedir. Doğumdan itibaren çevre ile kurulan her etkileşim ve yeni öğrenmeler sonucunda nöronlar arasındaki yeni sinaptik bağlantılar kurulmakta, daha önceden kurulan sinaptik bağlantılar hem güçlenmekte hem de sayıca artmakta, kullanılmayan bağlantılar ise körelmektedir. Bebeğin ihtiyacı olan bakımın sağlanması ve uygun uyarıların sunulması beyin gelişimini desteklemektedir. Tam tersi bir durumda ise beynin

işleme süreci gecikmekte ya da uygun olmayan biçimlerde şekillenmektedir (Aral ve Doğan Keskin, 2017; Berk, 2015; Davies, 2011; Sheridan ve Nelson, 2009).

Yenidoğanların dünyayı tanımasına olanak sağlayan donanımlardan biri de reflekslerdir. Refleksler doğumla birlikte gelen ve belli bir uyarana verilen otomatik ve belli tepkiler olarak tanımlanmaktadır. Refleksler yenidoğanların hayatta kalabilmeleri ve gelişebilmeleri için çok önemli yapılardır. Arama refleksi bunların başında gelir ve ilk gözlemlenen refleksler arasındadır. Yapılan araştırmalar doğumdan hemen sonra diğer memelilerde olduğu gibi annesinin göbeğine konan yenidoğanların arama refleksiyle anne memesine ulaştığını emmeye başladığını göstermektedir (Klaus, 1998; Schaal ve ark., 2006; Zanardo ve ark., 2017). Hemen arkasından memeyi bulmasıyla ortaya çıkan emme refleksi ise memelerinin türünün devam etmesi için olmazsa olmazdır (Berk, 2015). Yeni doğmuş bebeklerde görülen bazı refleksler, uyarıcı ve tepkiler, ortadan kalkma yaşı ve işlevi Çizelge 1.1’de verilmiştir.

Çizelge 1.1. Yenidoğanlarda görülen bazı refleksler, işlevleri ve ortadan kalma yaşları (Berk, 2015)

Refleks	Uyaran	Tepki	Ortadan Kalkma Yaşı	İşlev
Göz Kırpma	Göze doğru gelen ışık ya da başın yanında ellerin çırpılması	Hızla göz kapaklarını kapatma	Kalıcı	Güçlü uyaranlardan korunmasını sağlar.
Arama	Bebeğin dudağının kenarına hafifçe vurma	Başın uyarana doğru dönmesi	3 hafta sonra yerini istemli hareketlere bırakır	Bebeğin anne göğsünü bulmasına yardımcı olur
Emme	Parmağı bebeğin ağzına yerleştirme	Bebeğin parmağı bir ritimde emmesi	4. aydan sonra yerini istemli emme davranışına bırakır	Beslenme için kullanılır.
Yüzme	Bir su havuzuna yüzü aşağıya gelecek şekilde yerleştirme	Bebeğin suda kollarını oynatarak ve tekmeler atarak yüzme hareketleri yapması	4-6 ay	Suya düşmesi halinde bebeğin hayatta kalmasını sağlar.
Moro	Bebeği sırtından tutarak yatırma ve başının hafifçe aşağı düşmesi sağlama ya da bebeğin yattığı yüzey kullanılarak ani bir ses çıkarma	Bebeğin kendini arkaya doğru gererken, bacak ve kollarını dışa doğru uzatması	6 ay	Anneye tutunmayı sağlar.
Avuç içi	Parmağın bebeğin avcunun içine yerleştirilmesi	Bebeğin kendiliğinden parmağı kavraması	3-4 ay	Bebekleri istemli yakalamaya hazırlar.
Tonik boyun	Bebek sırtüstü yatarken başının yana çevrilmesi	Bebeğin başını çevirdiği taraftaki kolunu öne uzatarak diğerini bükmesi	4 ay	Bebeği istemli olarak uzanıp almaya hazırlar.
Adım atma	Bebeği koltuk altından tutma ve çıplak ayaklarını yere temas ettirme	Bebeğin adım atar gibi sırayla ayaklarını kaldırması	Hızlı kilo alan bebeklerde 2 ay, diğerlerinde daha geç	Bebeği istemli yürüyüşe hazırlar.
Babinski	Ayak tabanına başparmaktan bileğe doğru çizgi çekme hareketi yapma	Ayak bükülürken parmakların yelpaze gibi dışa doğru açılması	8-12 ay	Bilinmiyor.

Refleksler tipik gelişim gösteren bebeklerde Çizelge 1.1’de belirtildiği zamanlarda, beyinde kontrollü davranışlardan sorumlu olan serebral korteks geliştikçe

ortadan kalkmaktadır (Berk, 2015). Bazı refleksler kendiliğinden kaybolurken adım atma gibi bazı refleksler bir sonraki aşamada istemli büyük motor hareketlere dönüşerek hareket gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Gander ve Gardiner, 2015; Santrock, 2012).

Bebeklik döneminin en önemli gelişim alanlarından biri de algısal gelişimdir. Bebeklerin beyninin gelişimi, çevrelerindeki uyaranları duyuları ile algılamaları ile çok ilişkilidir. Aynı zamanda hareket gelişimi de algı gelişimine bağlıdır (Gander ve Gardiner, 2015). Yenidoğanların yalnızca beslendikleri, uyudukları ve dışkıladıkları düşünülse de aslında daha başka pek çok şey yapmaktadır. Bütün duyularını kullanarak dünyayı tanımakta ve bu süreçte duyularının algıladıkları her deneyimle keskinleşmektedir (Köksal Akyol ve Didin, 2017). Bebeklerin en gelişmiş duyuları dokunmadır. Anne karnında sinir sistemi ve derinin oluşumuyla içinde bulundukları amniyotik sıvıyı algılamaya başlayarak dokunma duyularına ilişkin ilk deneyimlerini elde etmektedir. Duyuların anne karnında gelişmeye başladığı bilinse de araştırmacılar en çok işitsel ve görsel algıya ilişkin veri elde etmişlerdir. Zira bütün duyulara ilişkin veri toplamak bebekler kendilerini ifade edemedikleri için mümkün olamamaktadır (Gander ve Gardiner, 2015).

Bebeklerin koklama (olfactory) yeteneklerine ilişkin ilk gözlem doğumdan hemen sonra annenin göbeğine bırakılan bebeğin anne memesine doğru hareket etmesiyle gözlenmiştir. Yenidoğanlar amniyotik sıvı ile anne memesinden gelen ilk süt kolostruma aynı tepkileri verdikleri, duyuşal olarak her ikisini benzer algıladıkları belirlenmiştir. Bebekler kendi amniyotik sıvılarını ve kendi annelerinin sütlerini diğer annelerin sütlerinden ve diğer amniyotik sıvılardan ayırtetmektedir (Gander ve Gardiner, 2015; Marlier ve ark., 1998; Muzino, 2011; Schaal ve ark., 1995). Amniyotik sıvı ve anne sütünün kokusundaki geçiş, emmeye ve emzirmeye geçişi desteklemektedir (Schaal ve ark., 2020). Aynı durum tat duyusunda da geçerlidir; bebekler daha on günlükken anne sütünden farklı bir besinle beslenmek istendiğinde hoşlanmadıklarını göstermektedir (Gander ve Gardiner, 2015).

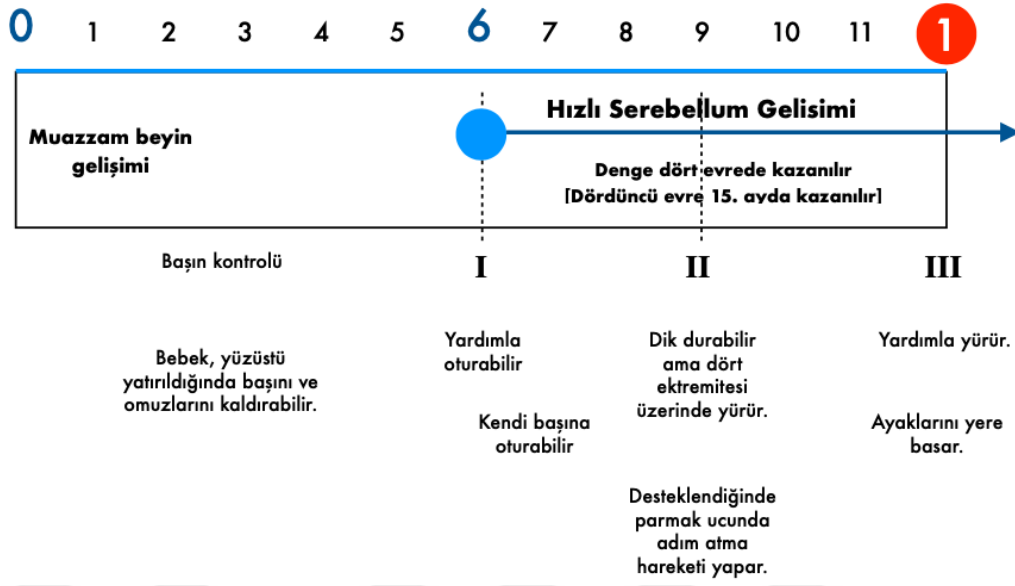
Bebeklerin işitme duyusu ise diğer duyular gibi anne karnında gelişmekte, gebeliğin son aylarında bebek dışarıdan gelen sesleri algılamaktadır. Yapılan bir deneyde anne karnında bebeklere okunan bir kitaba bebeklerin doğumdan sonra tanıdıklarını gösteren tepkiler verdikleri belirlenmiştir (DeCasper ve Spence, 1986). Benzer şekilde yapılan başka çalışmalar bebeklerin annelerinin seslerini ve anadillerini diğer sesler ve dillerden ayırdığını göstermiştir (Mills ve Melhuish, 1974; Montanaro, 2007; Weber ve ark., 2004).

Görme duyusunun gelişimi ise diğer duyulara göre daha sonra olmaktadır. Anne karnında fetus ışığı algılayabilmekte, doğumdan sonra bebek fizyolojik olarak görme yeteneği sahip olsa dahi henüz görmeyi sağlayacak kaslar ve sinirler tam olarak gelişmediği için görmeye dair sınırlılıkları bulunmaktadır (Montanaro, 2007; Gander ve Gardiner, 2015). Yenidoğanlar gözlerinin önünde yavaşça geçirilen bir nesneyi izler; ancak takip sürekli değildir. Altı haftalık olduklarında görsel izleme yeteneği daha düzenli hale gelmektedir. Renk algıları henüz gelişmemiştir. İlk aylarda bebekler dünyayı siyah beyaz olarak algılayabilir. Siyah-beyaz gibi kontrast renkte materyaller daha çok dikkatlerini çekmekte, yaklaşık 30 cm uzaktaki nesnelere tepki vermektedir (Gander ve Gardiner, 2015). Bu mesafenin annenin gözleri ile anne memesi arasındaki mesafe olmasının tesadüf olmadığı düşünülmektedir. Bebekler altı aylık olduklarından görsel algıları yetişkinlerinkine benzer hale gelmektedir. Bunu sağlayan şeyin zengin çevresel koşullar olduğu düşünülmektedir (Bee ve Boyd, 2010; Berk, 2015; Gander ve Gardiner, 2015). Derinlik algısına ilişkin yapılan çalışmalar ise bebeklerin ilk aylarda derinlik algılarının henüz gelişmemiş olduğunu ve yaklaşık iki-dört aylık bebeklerin derinliğe karşı bir duyarlılık gösterdikleri belirlenmiştir (Campos ve ark., 1978).

Doğumdan hemen sonra bebeklerin bilişsel şemaları duyuları ve refleksif motor hareketleri ile oluşmaktadır. Kavrama (avuç içi), arama ve emme bunların başında gelmektedir. Yaklaşık bir aylık olduklarında refleksif davranışların yanında üzerinde denetim kazanmaya başladıkları davranışlar da ortaya çıkmaktadır. Kendilerine haz veren bazı davranışları tekrarlama eğilimi göstermektedir. İlk bir ayda bebekler görüş alanlarında olan nesneleri görüş alanlarından çıktığında takip etmeyi bırakmakta, bu

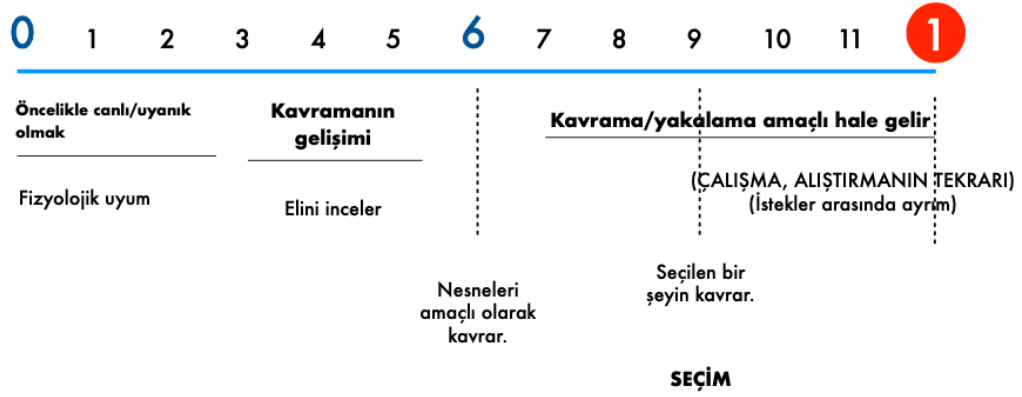
ilk istemli davranışlar önceleri kendi bedenlerine dönükken yaklaşık dördüncü aydan itibaren görsel algının da farklılaşması ile dış dünyaya yönelmekte ve söz konusu haz veren davranışların kaynağı kendi bedeninden dışarıya doğru kaymaktadır. Artık bu dönemde bebekler nesnelerin ortadan kaybolduğu ve tekrar ortaya çıktığı yere daha fazla odaklanmaktadır. Sekinci aydan sonra bebek ilgisini çeken şeye ulaşabilmek için birkaç bilişsel şemasını bir arada kullanabilmektedir. Dokuzuncu aydan bir yaşa kadar olan dönemde bebekler basit bir nesne sürekliliği göstermekte; bebekler ortadan kaldırılırken gördükleri nesneleri aramaktadır (Bee ve Boyd, 2010; Berk, 2015; Didin ve Köksal Akyol, 2017; Kasten, 2017; Santrock, 2012).

Bebekler ilk birkaç haftada başlarını dik tutmaya ve karınlarının üzerinde yatarken başlarını kaldırmaya başlamakta; iki aydan itibaren destekle kucakta ya da bebek koltuğunda oturabilmekte; desteksiz oturmaları yaklaşık altı-yedi ay civarında olmaktadır. Desteksiz oturma bebekler, sekiz-dokuz aylık olduklarında kendilerini sağlam bir yere tutunarak yukarı doğru çekmeye ve bir yere tutunarak ayakta durmaya ve emeklemeye, yaklaşık on-oniki aylıkken ayakta durmaya, onbir-onbeş aylık olduklarında ise kendi kendilerine yürümeye başlamaktadır (Santrock, 2012). Bebeklik döneminde hareketin fonksiyonel özellikleri arasında yer alan denge alanında ise başın ve boynun kontrolü, üst bedenin kontrolü, desteksiz oturma ve ayakta durma yer almaktadır (Taştepe, 2018). Montessori (2014a)'e göre doğumdan bir yaşa kadar hareket gelişimde denge gelişimi Şekil 1.1'de verilmiştir.



Şekil 1.1. Hareket gelişiminde dengenin 0-1 yaşta gelişimi (Montessori, 2014a).

Hareket gelişimin bir diğer bileşeni ise hareketin kassal özellikleri arasında yer alan ince motor becerilerdir. İnce motor beceriler, bebeğin/çocuğun nesneleri kavramak, nesneleri dizmek, nesneleri yönlendirmek (manipülasyon) için küçük kaslarını kullanmasıdır. Manipülatif ince motor hareketler elin ve el bileğinin kullanılmasını içerir (Taştepe, 2018). Montessori hareket gelişiminin bir diğer boyutu olarak ince motor becerileri “elin gelişimi” başlığı altında ele almış ve bir yaşa kadar olan dönem için gelişimi Şekil 1.2’deki gibi ifade etmiştir.



Şekil 1.2. Hareket gelişiminde ellerin 0-1 yaşta gelişimi (Montessori, 2014a).

Bebeklik döneminde dil gelişimine bakıldığında ise dönemin sessiz fakat dil gelişimi açısından çok önemli olduğu görülmektedir. Uzun yıllar dil ile ilgili işlevlerin beyinde Broca ve Wernike alanlarında yürütüldüğü düşünülmese de son yıllarda beyinin bebeklikteki esnek ve henüz lateralize olmamış yapısı göz önünde bulundurularak, serebral korteksteki dil alanlarının çocukların dili kullanması yoluyla geliştiği düşünülmektedir (Mills ve ark., 2005). Hatta serebral korteksin pek çok bölgesinin bireyin dil becerilerindeki yetkinliğine göre aktive olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Shafer ve Garrido-Nag, 2007).

Genel olarak erken çocukluk dönemi, özellikle de onun içinde yer alan yaşamın ilk üç yılında bebeklik ve yeni yürümeye başlayan çocukluk dönemi dil gelişimi açısından duyarlı dönemdir. Bu dönemde bebeğin zihin yapısı, zihinde bilginin işlenmesi ve öğrenme yetişkinlerinden çok farklıdır. Bebeğin zihni bir sünger gibi içinde varolduğu çevredeki dile ilişkin bütün ayrıntıları emmektedir. Montessori bu zihin yapısını emici zihin olarak adlandırmaktadır. Emici zihnin çalışma prensipleri en belirgin haliyle dil gelişimi alanında görülmektedir. Doğumdan hemen sonra bakımvereni ile iletişim kurmaya çalışan bebek yalnızca ağlarken, iki yaş civarında dil

gelişimi açısından gelişimsel bir patlama yaşanmakta ve çocuk içinde bulunduğu çevredeki dil ya da dilleri herhangi bir öğretmene ihtiyaç duymadan konuşmaya başlamaktadır. Tabii ki bu noktada bebeğin içinde bulunduğu çevrenin ve dolayısıyla ev ortamının dil açısından ne kadar zengin olduğu ile ilişkilidir (Montessori, 2014a; 2015a). Bebeğin konuşmasında öncelikle duyma önemli bir rol oynamakta, duymayan bir bebeğin konuşması mümkün olmamakta, bir başka deyişle dile maruz kalmak dili konuşmanın önkoşulu olarak kabul edilmektedir (Montessori, 2018).

Bebeğin dil gelişimi gebelikten itibaren başlar. Doğumdan sonraki ilk aylarda bebek ihtiyaçlarını ağlama yoluyla ifade etmektedir. Bakımveren ve bebek arasındaki iletişim bu şekilde başlamaktadır. Bakımveren kişi (çoğunlukla anne) bebeğin ihtiyaçlarını karşılarken bebekle konuşarak iletişim ve etkileşim kuruyor olması dil gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmalar anne-bebek etkileşiminin niteliğinin yaşamın ilk üç yılında çocuğun kazandığı sözcük dağarcığı ve dil gelişim düzeyini etkilediğini göstermektedir (Linberg ve ark., 2020; Niklas ve ark., 2016; Rodriguez ve Tamis-LeMonda, 2011; Schmitt ve ark., 2011).

Bebekler yaşamın ilk aylarından itibaren etraflarındaki konuşmaları dikkatli bir şekilde dinlerler. İlk sözcükler bebeğin ağzından dökülmeden önce dil gelişimi aşaması konuşma öncesi dönem olarak adlandırılır. Bu dönem doğumdan 10-12 ay arasında gerçekleşmektedir. Bu dönemde bebekler dil gelişimi açısından farklı aşamalardan geçmekte, bebeklerin konuşma öncesi dönemde geçtiği aşamalar şu şekilde açıklanmaktadır:

Ağlama: Bebeklerin doğumdan itibaren kullandıkları iletişim biçimidir. Doğumdan bir süre sonra ağlama davranışında işlevselliği açısından farklılaşma görülür. Bebekle birlikte zaman geçiren ve bebeğe bakımveren yetişkinler ağlamanın rahatsızlık, açlık, kızgınlık ya da acıdan kaynaklandığını anlayabilirler.

Cıvılda: Bebekler yaklaşık iki ay civarında “o” sesine benzer ünlü sesler çıkarmaya başlar. Bu dönem yaklaşık olarak dördüncü aya kadar sürmektedir.

Genellikle bakımveren yetişkinle etkileşim halindeyken çıkan bu sesler hoşnutluk ifade etmektedir. Benzer seslerle yanıt verilmesi bebeği tekrar benzer sesler çıkarması için cesaretlendirmektedir.

Babıldama/Agulama: Bebekler yaklaşık altıncı ayda “babababa” ya da “dadadada” gibi sesler çıkarmaya başlamaktadır. Bu dönem cıvıldaama döneminde çıkan ünlü seslere sessiz seslerin eklendiği dönem olup, yedinci aydan itibaren agulanan heceler konuşma dilindeki çoğu sesi içermektedir. Dünyanın her yerinde işitme engelli bebekler dahil olmak üzere dil gelişimi bu aşamaya kadar benzer şekilde gözlenmektedir. Bu dönemde 8.-12. aylar arasında bebek bakımveren yetişkinle ortak dikkat kurabilir ve yetişkinin nesneleri adlandırırken kullandığı sözcüklere dikkat edebilir. Bebek altıncı aydan sonra “anne” ve “baba” sözcüklerini duyduklarında anne ve babalarının olduğu yöne doğru bakabilirler (Berk, 2009; 2015; Santrock, 2007).

Bebeklik döneminde, doğumdan itibaren bakımveren kişiler ve bebek arasındaki iletişim ve etkileşim sosyal duygusal gelişimin temelini oluşturmaktadır. Temel bakımveren yetişkinler ve çoğunlukla anne ve babanın bebekle kurduğu ilişkinin ilk basamağını bağlanma oluşturmaktadır (Santrock, 2007; Shaffer ve Kipp, 2010).

1.1.2. Yürümeye Başlayan Bebeklik Dönemi (12-24 Ay)

Yaşamının birinci yılında kazandığı motor becerilerle çevresine daha fazla ilgi duyan çocuk gelişiminin bu döneminde yürümeye başlayarak gittikçe artan biçimde bağımsızlaşmaktadır. Bu dönemin başlamasıyla örtüşen yürüme bebeğe hareketlilik sağlamak ve güvenlik gerekçesiyle konan sınırlamalar dışında bir kısıtlama ile karşılaşmayan çocuk çevresini keşfetmek için muazzam bir istek duymaktadır. 12-18 aylık çocuklar yürüme becerisinde ustalaşmak için çok fazla pratik yapmak istemekte, yaklaşık 18 aydan itibaren bebeğin yürüme hızları artmakta ve çocuk kısa bir mesafeyi koşarak gidebilmektedir. Yerdeki bir oyuncakla oynarken dengeli bir şekilde

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Etkinlik aşaması

IV

Yardımla yürür. Yardımsız yürür.

Maksimum çaba gelişimi

Ağır nesneleri taşıyarak yürür.

Tırmanırken nesnelere tutunur.

Merdiven çıkar.

Koşar ve nesneleri güvenli bir şekilde kavrar.

JİMNASTİK

Montessori'ye (2014a) göre yürümeye başlayan bebeklik döneminde hareket gelişiminin bir diğer boyutu olarak ince motor becerilerden ellerin gelişimine ilişkin aşamalar Şekil 1.4'te verilmiştir.



Şekil 1.4. Hareket gelişiminde ellerin 1-2 yaşta gelişimi (Montessori, 2014a).

Yürüyümeye başlayan bebeklik döneminde tam bir kâşif olan çocukların merakları bilişsel gelişimlerini de etkilemekte, bebekler çevrelerinde gördükleri nesne ve varlıkları keşfetmek için çok fazla istek duymaktadır. Bu dönemde çocuklar nesnelerle yeni şeyler yaparak eylemlerinin olası sonuçlarını görmeye ve nesnelerin özelliklerini anlamaya çalışırlar. Nesne sürekliliğinde daha fazla yetkinleşmekte, saklanan bir nesneyi birden çok yerde aramaya başlamaktadır. Problem çözmede daha etkin yöntemler bulmakta, yaklaşık 18-24 ay arasında bebekler bir probleme çözüm bulmaya çalışırken deneme-yanılmadan ziyade bir anda çözüme ulaşma eğiliminde olmaları zihinlerinde çözüm seçeneklerini düşündüklerine işaret etmektedir. Nesne sürekliliğindeki uzmanlaşma beraberinde ertelenmiş taklit becerilerini getirmektedir. Daha önceden gördükleri, şimdiki zamanda mevcut olmayan kişi ya da canlıların davranışlarını modelleme olarak tanımlanabilecek ertelenmiş taklit becerileri “-mış gibi oyunların” da oynanabilmesini sağlamaktadır (Berk, 2015; Davies, 2011; Gander ve Gandiner, 2015; Santrock, 2012).

Bebeklik dönemindeki konuşma öncesi dönemini yürümeye başlayan bebeklik döneminde konuşma dönemi izlemektedir. Bu dönem 12-36 aylar arasını kapsamaktadır. Bu dönemin başlarında, bir yaş civarında bebeğin üç-dört sözcüğü

bulunmakta ve genellikle bunların aile, yemek ya da selamlaşma ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu dönemde bebekle yetişkin arasında gerçek bir sohbet başlayabilir. Bu çok önemli bir aşamadır. Bu dönemde bebekler o sırada ortamda olmayan kişiler hakkında konuşabilir; bir isteğe yanıt verebilirler. Varlıkların ve nesnelerin isimlerine inanılmaz bir ilgi duyabilirler (Berk, 2009; 2015; Montessori, 2014a; Santrock, 2007). Yürümeye başlayan bebeklerin konuşma döneminde geçtiği aşamalar şu şekilde açıklanabilir:

Tek Sözcük Dönemi: Yaklaşık 12-18. aylar arasını kapsayan bu dönemde bebekler aynı sözcüğü pek çok farklı durum için kullanırlar; sözcük ve sessiz seslerin sayısı artar. Ancak r, s, z gibi zor telaffuz edilen seslerin çıkarılması daha sonraki dönemlere kalabilir.

İki Sözcüklü İfadeler Dönemi: 18. aydan itibaren bebeklerde ifadeler "Anne burada" gibi iki sözcüklü cümleler haline gelmeye başlar. Konuşma dilindeki sözcük sayısı hızla artar. Bu dönemde gözlenen sözcük sayısındaki artış ve konuşmadaki hızlı ilerleme Montessori tarafından dilde yaşanan patlama olarak ifade etmektedir (Berk, 2009; 2015; Montessori, 2014a; Santrock, 2007).

Yürümeye başlayan bebeklik döneminde, sağlıklı bir bağlanma süreciyle bebek temel güven duygusunu kazanarak bağımsızlaşma sürecine girmekte ve kendilik algısı gelişmeye başlamaktadır (Santrock, 2007; Shaffer ve Kipp, 2010).

1.2. Montessori Eğitimi

Montessori eğitimi, Maria Montessori'nin çalışmaları sonucunda İtalya'da ortaya çıkan ve yüzyılı aşkın süredir dünyada uygulanan bir eğitim yaklaşımıdır. Maria Montessori, İtalya'nın ilk kadın doktorlarından biri olarak psikiyatri bölümünde çalışmalar yürütürken hastanede özel gereksinimli çocuklara dair gözlem yapma olanağı bulmuştur. Çocukların uyaran ihtiyacı ile kendilerine verilen yemeklerle

oynadıklarını gözlemledikten sonra onların gelişimlerini desteklemek üzere çalışmalar yürütmeye başlamıştır. Söz konusu çalışmalarla birlikte çocuklardaki gelişimsel ilerlemeyi farkederek Montessori, özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren çocukların katılabildiği ulusal bir sınava katılmalarını sağlamıştır. Sınav sonuçlarını incelediğinde sonuçların dikkat çekici olduğunu, çocuklardan bazılarının tipik gelişim gösteren akranlarına yakın puanlar aldığını görmüştür. Bunun üzerine Montessori özel gereksinimli çocukların gelişimini destekleyen bir yaklaşımın tipik gelişim gösteren çocukları mükemmelleştireceğini düşünerek çalışmalarını tipik gelişim gösteren çocukları gözlemlemeye devam ederek sürdürmüştür (Çakıroğlu Wilbrandt, 2015). Montessori deneyimleri sonucunda bugün bazıları hala eğitim dünyasına yön veren bazı kavramlar ortaya koymuştur. Bu kavramlarla birlikte Montessori eğitiminde yetişkinin rolü aşağıda açıklanmıştır.

1.2.1. Duyarlı dönemler

Montessori'nin gelişime bakış açısında duyarlı dönemler önemli bir yer tutmaktadır. Duyarlı dönemler kavramı ile ilgili açıklamaları Hollandalı biyolog De Vries'in canlıların büyüme ve gelişimine ilişkin tartışmalarından esinlenerek yapmıştır. Duyarlı dönemler, canlının dışarıdaki dünyaya uyum sağlaması ve yaşamını sürdürebilmesi için ihtiyacı olan davranışları geliştirmesinde yardımcı olmaktadır. Montessori, *duyarlı dönemleri* yaşamın daha sonraki dönemlerinde yok olan ve ilk yıllarda insanın sahip olduğu önemli bir güç ve potansiyel olarak tanımlamaktadır (Montessori, 2014a; 2015c).

Psikolojik gelişimin bir parçası olan duyarlı dönemlerde çocuklar hiçbir yöntem ya da tekniğe bağlı olmayan bir kapasiteye sahiptir (Montessori, 2015a). Fiziksel gelişimden genler ve hormonlar gibi fizyolojiyi tetikleyen bazı içsel uyarıcılar söz konusu iken, bebeğin psikik gelişiminde ise duyarlılıklar söz konusudur (Montessori, 2014c). Bir duyarlı dönem kapandıktan sonra zihnin yapısı değişmekte; duyarlı

dönemde kolaylıkla elde edilen becerinin kazanılması için zihin artık farklı yollara ihtiyaç duymaktadır (Montessori, 2015a).

Duyarlı dönemlerde ilgili beceriler kusurlu ya da eksik gelişirse, bu durum sonraki dönemlerde de aynı şekilde devam etmektedir. Bu dönemde kazanılan beceriler, duyarlı dönemler kapandıktan sonra kalıcı hale gelmekte, sonrasında istenen değişimin gözlenmesi daha zor olmaktadır (Montessori, 2014c). Duyarlı dönemler, çocuklarla çalışan profesyoneller ve eğitimcilere yeni bir bakış açısı sağlamaktadır. Duyarlı dönemler doğumdan itibaren ortaya çıkan gizemli ve gelişimsel açıdan muhteşem dönemlerdir. Yetişkinlerin çocukların gelişimlerini desteklemek için yapması gereken çocukları gözlemlemek, çocuğun bebeğin zihninden yetişkin zihnine giden yolda insanın nasıl yaratıldığını anlamaktır (Montessori, 2015a).

Montessori ilk üç yaşta en belirgin duyarlı dönemin dil edinimi ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bebekler ve çocuklar bu dönemde çevrelerinde kullanılan dil ve dillere dair inanılmaz bir iç duyarlılığa sahiptir. Bu içsel duyarlılık çocukları çevrelerinde etkileşim içinde oldukları dili zihinlerine neredeyse emdikleri ve mucizevi bir şekilde dil edinimi konusunda geliştiklerini göstermektedir. İlerleyen gelişim dönemlerinde zihnin yapısının değişmesiyle zorlaşan dil edinimi bu dönemde çok daha çabası ve kendiliğinden olmaktadır. Bu dönemde çocukların uzun ve zor sözcükleri dahi öğrenmesi için sözcüğü duyması yeterli olabilir. Yetişkinlere yeni sözcük öğrenirken bu sözcüklerin seslendirilmesi, bazen hecelenmesi ya da kodlanması gerekirken çocuklar bunu içsel dil yetenekleri ile yapmaktadır (Montessori 2014a; 2015a).

Bebeklikten sonra ilk çocukluk döneminde de dil edinimi açısından duyarlılık devam etmektedir. İlk çocukluk döneminde çocukların yazılı dile de önemli boyutta ilgi duydukları görülmektedir. Yazılı dil açısından duyarlı olan bu dönemde çocukların duyarlılıkları göz önünde bulundurularak Montessori eğitim ortamlarında yazılı dili keşfetmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştıracak materyallerin bulunmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bir kabartma harfle çalışmak, ilk çocukluk döneminde çocukların

dile ilişkin duyarlılığı açısından etkili olurken, yedi yaşından sonra çocukların ihtiyaçlarını yeteri kadar karşılamada yetersiz kalabilmektedir. Ellerini ve duyularını kullanan, dil edinimi hızlanan ilk çocukluk dönemindeki çocuk bu duyarlılığı duyularını ve ellerini kullanmayı gerektiren bu amaçla geliştirilmiş materyalleri kullanmaktadır. Okul döneminde çocuklar ilkokula başladıklarında dile ilişkin duyarlı dönem kapanmakta, çocuklar dil edinimi ile ilgili başka bir yöntem ihtiyacı duymaktadır. İlk çocukluk döneminde çocukların dile duydukları içsel duyarlılık yedi yaşından sonra daha entelektüel bir duyarlılığa dönüşmektedir. Okul dönemi ile birlikte çocuk, yaşantılarla elde ettiği becerileri potansiyelinin en üst noktasına taşıdıktan sonra yeni bir duyarlı döneme geçiş yapmaktadır. Ancak bu potansiyelinin en üst noktasına ulaşma (mükemmelleşme) çabası, bir önceki dönemdeki deneyimlerin niteliğinin artırılması ile mümkün olmaktadır (Montessori, 2015a).

1.2.2. Hormé, Nebula ve İçsel Öğretmen

Montessori'nin gelişimin dönemleri ve dönemin özellikleri ile ilgili eğitimlerinde kullandığı şekillerin/şemalarının neredeyse tamamında yaşamın başlangıcının ateşle sembolize ettiği görülmektedir. Montessori insanın büyümeye ve gelişme ile ilgili bir içsel güçle dünyaya geldiğini ifade etmekte ve bunu *hormé* olarak adlandırmaktadır (Montessori, 2014a). Doğumda bebek konuşamaz, yürüyemez, kendi kendine bakamaz bir durumdadır. Ancak bu dönemde bebek *hormé* sayesinde hareket yeteneği, bir dil yaratma ve davranış geliştirme becerileri kazanmaktadır (Montessori, 2015a; 2014a; 2014c; 2016).

Montessori'ye göre zihinsel ve ruhsal organizma, çevre ile etkileşim ve aktif deneyimler yoluyla biçim değiştiren dinamik bir boşluktur. Bu süreç kendi içinde kendiliğinden gelişen bebeğin ihtiyacı olan gücü yani *hormé*yi içermektedir (Montessori, 2014a). Hormé bilinç dünyasının diline çevrildiğinde “irade” olarak kullanılmakta; ancak Montessori iradede bireyin farkındalığı olduğunu ve *hormé*'nin iradeden daha güçlü bir yaşam kaynağı olduğunu ifade etmektedir. Hormé çocuğun

pek çok eylemi engellenmeden gerçekleştirmesini tetiklemekte; bu da çocukların hayatın tadını çıkarmada etkili olmaktadır. Onlar için anlık gelişimsel ve temel ihtiyaçlar bulunmaktadır (Montessori, 2015a).

Montessori yeni doğan bebeğin çevreyle kurduğu ilişkiyi bir “nebula”ya benzetmektedir. Nebulanın sözcük anlamı olarak bulutsu yıldız topluluklarıdır. Nebulalar tutarsız olup, bu bulutun içindeki yıldızlar yörüngeleri etrafında dönmektedirler. Montessori bebeğin bu içsel sürecini tanımlamak için “yaratıcı nebula” sözcüğünü kullanmasının nedenini, bebeğin bir yıldız bulutundan (genler, organlar, genlerle gelen gelişimsel potansiyeller...) insanı ve insanlığı yaratmakta olması olarak ifade etmektedir (Montessori, 2015a; 2014a; 2014c; 2016). Çocuğun çevresine uyum sağlamasında bir güç olarak tanımlanan nebula, aynı zamanda çocuğun çevresini saran sosyal davranışlarla ilgili benzer bir işlev de görmektedir. Çocuk, çevresindeki sosyal modelleri doğumdan itibaren emer, içselleştirmektedir (Montessori, 2014a).

Nebula ve hormé, çocuğun doğanın kendisine sunduğu yolu izlemesine yardımcı olmakta, hareket gelişiminde de etkili olmaktadır. Montessori’ye göre bebek yaklaşık altı aylık olduğunda bebeğin oturmasını ve daha sonra da benzer şekilde ayağa kalkmasını sağlayan destek, dürtü ve çağrının bu güçten geldiğine dikkat çekmektedir (Montessori, 2015a). Bir anlamda yaşam enerjisi olarak tanımlanabilen hormé, evrimsel süreçte bütün yaşamsal formlarını desteklemektedir (Montessori, 2014a). Bebekleri çok zor becerilerin kazanılmasında motive eden, olağanüstü bir çaba sarfetmelerini sağlayan şey, “yetişkinlerdeki gibi yeni bir beceriyi edinme iradesi” değil, “hormé”nin kendisidir (Montessori, 2015a).

Dil gelişimi açısından özellikle ilk üç yaşın duyarlı dönem olması nedeniyle, hiçbir “öğretim” yaşantısı olmamasına rağmen kendisine uygun bir ortam sunulduğunda bebek, iki yaş civarında bir dili gramer olarak tam ve zengin bir şekilde konuşmaya başlamaktadır. Burada bebeğin öğretime ihtiyaç duymaması “içsel öğretmenin” varlığına işaret etmektedir. Montessori, bebeğin dünyaya kendisi ile

birlikte getirdiği hormé ve yaratıcı bir nebula benzeyen psişik yapısıyla içsel bir öğretmeni varmış gibi büyümeye ve öğrenmeye devam ettiğini vurgulamaktadır (Montessori, 2015a).

1.2.3. Emici Zihin

Montessori'nin bebekler ve çocuklardaki zihin yapısını “emici zihin” kavramı ile açıklamıştır. Emici zihin, çocuğun gelişimindeki duyarlı dönemlerde kolaylıkla öğrenmesini sağlayan zihinsel yapıdır (Montessori, 2014c). Nebula ve horménin etkisiyle oluşan çocuklardaki zihin yapısının yetişkinlerdeki zihin yapısından oldukça farklı olduğunu vurgulayan Montessori, bu farklılığın doğumdan altı yaşı kadar olan süreçte kendini gösterdiğini ifade etmektedir. Bu farklılık bebekler ve çocukların öğrenmesini destekleyen zihin yapısında kendini göstermektedir (Montessori, 2014a). Montessori öğrenme kapasiteleri açısından yetişkinler ve çocuklar karşılaştırıldığında bebeklerin ilk üç yaşta yapabildiklerini yapmaları için yetişkinlerin altmış yıl çok sıkı çalışmaları sonucunda yapabileceğini belirtmiştir. Montessori'ye göre yetişkinler herhangi bir şeyi öğrendiklerinde bunu iradeleri ile zihinlerini yönlendirerek yapmaktadır. Bu bir bardağa su doldurulması gibidir. Su, bardağın içindedir; ancak çoğunlukla bir bütün olamaz. Ancak çocuklar böyle değildir. Özellikle üç yaşa kadar çocuklar çevrelerinde maruz kaldıkları şeyleri bilinçli olarak öğrenmezler; bir süngerin suyu emmesi gibi emerler (Montessori, 2014a). Montessori'ye göre “emici zihin, insanlığa verilmiş muhteşem bir hediyedir” (Montessori, 2014c, s.61).

Montessori, doğumdan yaklaşık altı yaşa kadar olan dönemdeki emici zihni kendi içinde bilinçli ve bilinçsiz emici zihin olmak üzere ikiye ayırarak incelemektedir. *Bilinçsiz emici zihin*, doğumdan üç yaşa kadar olan dönemde etkin olarak kullanılan zihin yapısıdır. Bebeğin özellikle üç yaşa kadar olan dönemde henüz bir bilinçlilik hali yoktur. Bu da özellikle iki yaşa kadar çocukların yönerge alamamasına ve “eğitilebilir” olmamalarına neden olmaktadır. Bu durumda bütün öğrenmelerin sorumlusu emici zihindir. Bu dönemde çocuklar hem gelişimsel açıdan çok önemli olan yürümeyi hem

de anadilini kullanarak kendini ifade etmeye başlamaktadır (Montessori, 2014a). Montessori, emici zihnin en belirgin görüntüsünün dil gelişiminde yaşadığına vurgu yapmaktadır (Montessori 2015a). Bebeklerin anadil edinimleri Montessori'nin çok dikkatini çekmiş, anneleri hayatta olmasa bile emici zihin yapısıyla mükemmel bir şekilde anadillerini edindiklerini gözlemlemiştir (Montessori, 2014d).

Montessori, yetişkinler çocukların anadillerini öğrendiği gibi bir öğrenme şekli gibi bir zihin yapısı sahip olsa, yetişkinlerde dil öğrenmenin daha kolay ve tam olacağına dikkat çekmekte; pek çok konuşmasında bunu açıklamanın güç olduğunu vurgulamaktadır. Montessori çocuk ile yetişkinin zihin yapısını açıklamak için fotoğraf makinası analogisini kullanmaktadır (Montessori, 2014c; 2014d; 2015a). Londra'da verdiği eğitimde Montessori, fotoğraf makinesi analogisini şu şekilde anlatmaktadır:

“Bir fotoğraf makinası ve bir ressamı karşılaştıralım. Birisi kameranın başına geçtiğinde karşıdaki kişinin görüntüsünü almak için yalnızca tuşa basar. Eğer fotoğraf makinasının önünde yirmi insan varsa, iş ne olursa olsun [fotoğraf makinası] görüntünün ne kadar karmaşık olduğunun bir önemi olmadan tek tuşla her şeye odaklanır. Bu durum bir ressamda farklıdır. Onun için bir kişiyi veya yirmi kişiyi çiziyor olması ya da çizeceği görüntüde çok sayıda küçük şey veya büyük nesneler olması aynı şey değildir. Fotoğraf makinası her görüntüyü aynı kolaylık/zorluk derecesinde görüntülerken ressam için bu çok büyük bir iş olabilir. [...] Fotoğraf karanlık bir ortamda bazı kimyasallarla bir süre işlenirse görüntü ortaya çıkar; fotoğrafta ne varsa sabitlenir. Böylece fotoğraftaki her ayrıntıyı kalıcı olarak görebiliriz. Buradaki karanlığı bilinçdışı ile karşılaştırabiliriz. Orada bazı şeylerin kalıcı olması ve tamamlanması için bir şeyler olur. Bu, çocuk ve yetişkin zihni arasındaki farktır. Yetişkin zihni resim yapar gibiyken, çocuk fotoğraflık bir zihne sahiptir. [...] Çocuğun bir fotoğrafçı gibi bilinçdışına sabitlediği [öğrenme], karanlık odadan gelen bir ifade sunar ve bu ifade bize fotoğrafın çekildiğini [yani öğrenmeyi] gösterecektir. Açıklıkla görülmesi gereken iki zihin tipi vardır. Çocuğun zihni emici zihindir; çevresindeki her şeyi emer. Yetişkin zihni ise çevresindekileri ayrıntılandırır. Çocuğun zihnine emici zihin deriz. Bu, sonradan kaybedeceğimiz özel psişik güçler bahsedilmiş bir zihindir; çünkü biz yetişkinler neyi kazanmak istersek bunu çaba ile ve yorularak yapmak zorundayız. Bir başka muhteşem gerçek ise emici zihnin asla yorgunluk hissetmediğidir. O, kamera gibidir: ressam ‘ah elim yoruldu’ derken, [emici zihin] çıkırtı der ve bir anda her şeyin görüntüsü alınmıştır” (Montessori, 2015a, s. 50-52).

Montessori yaptığı bu açıklama ile çocuk ve yetişkin zihni arasındaki farkı ortaya koymakta, yetişkin zihnini resim yapan bir ressama ve çocuk zihnini ise fotoğraf makinasına benzetmektedir.

Çocuk dilin de bir parçası olduğu kültürü de bu şekilde ne anne babası ne de öğretmenin aracılığıyla değil çevresiyle etkileşime geçerek, kendi etkinliği ile içine alır (Montessori, 2014c). Yetişkinler bebeğin ya da çocuğun dikkatini çekmek için renkli oyuncaklar, abartılmış jestler, yüksek sesle dikkatini çekmeye çalışırken fark etmedikleri bir özellikleri vardır: çocuklar muhteşem gözlemcilerdir. Bebekler yalnızca çevrelerinde gördükleri imgeleri, nesneleri değil onlar arasındaki ilişkileri ve eylemleri de çevrelerinden emerler (Montessori, 2014e).

Montessori üç-altı yaş arasındaki zihin yapısını bilinçli emici zihin olarak adlandırmıştır. Doğumdan üç yaşa kadar olan dönemden farklı olarak, üç altı yaş arasında çocuğun zihni daha ulaşılabilir durumdadır. Bu sebeple bütün eğitim yaklaşımlarında genellikle çocukların iki buçuk-üç yaşta eğitime başlamaktadır. Çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına göre çevrenin düzenlenmiş olması çok önemlidir. Bu dönemde çocuk üç yaşa kadar olan dönemdeki bilinçsizlik halinden sıyrılarak özenle bilincini inşa etmeye, bir şeyi bir başka şeye tercih etmeye başlamaktadır. Tercih ya da seçim bilincin göstergesi olup bilinçli emici zihinde tercih ya da seçim önem kazanmaktadır (Montessori, 2014d; 2015a). Çocuğun zihin yapısı özellikle üç ve tam olarak altı yaşından sonra bilinçlilik haline geçmektedir. Yedi yaşından itibaren çocuk, emici zihni kaybetmekte; ancak bunun karşısında bilinç kazanmaktadır (Montessori, 2014c; 2015a). Bilinçsiz emici zihin yapısının farkında olmak ve bu farkındalıkla çocuğa yaklaşmak bilincin gelişimini desteklemek açısından çok önemlidir (Montessori, 2015a). Emici zihinle kavramsallaştırılan psişik güçleri besleyecek olanaklar çocuğa doğumdan itibaren sunulması gerekmektedir (Montessori, 2014a; 2014c).

1.2.4. Gözlem ve Hazırlanmış Çevre

Montessori'ye göre yaratıcı bir güçle hayata başlayan bebek, çevresel koşullar uygunsa yaratıcı nebula ile her şeyi yapabilir (Montessori, 2015a). Zengin bir çevre içinde nebula, gelişimi destekleyen bir güç olarak ortaya çıkabilmektedir. Çocuğun ilk çevresi olan aile ve okul, insanın gelişimine hizmet eden yaratıcı dürtülere yanıt vermeli ve söz konusu dürtüleri doyurmalıdır (Montessori, 2014c). Çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak bir ortamın hazırlanması öncelikle çocuğun ihtiyaçlarının gözlem aracılığıyla belirlenmesine bağlıdır. Her bebeğin ya da çocuğun izlediği gelişimsel yol evrensel olsa da her çocuğun o yolda yürüme hızı ve gelişimsel yolculuğu ve destekleme biçimleri farklılaşabilir. Her çocuğun kendine özgü gelişimsel yolculuğunu anlamak onu desteklemek için en önemli basamaktır (Beaty, 2018). Bu bağlamda Montessori felsefesinin tam merkezinde “gözlem” yer almaktadır (Montessori, 2016). Montessori'nin yaklaşımında yer alan ilkelerin temelini gözlemler oluşturmaktadır. Montessori, gözlemleri sonucu çocukların okulları bilinen anlamıyla değil gözlemlendiği “psikoloji laboratuvarı” olarak gördüklerini ifade etmiştir (Montessori, 2014a).

Montessori'ye göre yetişkinlerin bilinçdışına ulaşmak için farklı psikolojik yöntemler kullanarak henüz bilincin tam olarak gelişmediği, bilinçsiz emici zihnin hakim olduğu ilk üç yaşta söz konusu bilinçsizlik dönemi ile ilgili doğrudan gözlemler yapılabilir (Montessori, 2015a). Bebekler, doğumdan itibaren pek çok şeyi yapamazlar ve yetişkinler bilinen anlamda onlara bir şey “öğretemezler”; ancak temel ihtiyaçlarının anlaşılması, ortaya çıkarılması ve karşılanması yetişkinlerin bebeği gözlemlemesi ile mümkündür. Gözlemde çocuğun gelişimsel açıdan desteklenebilmesi için onu etkileyen gelişimsel koşulların yetişkin tarafından bilinmesi gerekmektedir (Montessori, 2014a).

Montessori'nin gözleme bu kadar çok vurgu yapması, bebeklerin ve çocukların muhteşem gözlem yeteneğinden kaynaklanmaktadır. Montessori'ye göre “Çocuk, bir

işçi gibi gayretli, özenli, dikkatli bir gözlemcidir” (Montessori, 2015a, s. 39). Bebekler doğrudan nesnelere bakar, uzun uzun inceler, çevresinde öğrenebileceği/alabileceği ne varsa hepsiyle ilgilenir (Montessori, 2014e). Çocuk ile ilgili gözlemler, insanın temel dürtülerini gözler önünde sermekte; çocuk, doğanın düzeninin bir parçasıymış gibi sabahdan akşama kadar en ufak bir yorgunluk hissetmeden bir işçi gibi çalışmaktadır (Montessori, 2015c). Doğumdan hemen sonra hareket becerileri kısıtlı olan bebek, gözleriyle çevreyi taramaya devam etmekte, bir sonraki aşamada hareket becerileri geliştikçe oturmakta, emeklemekte, ayağa kalkmakta, yürümektedir. Bu aşamaların her birinde gözlemlerin niteliği de değişmektedir (Montessori, 2015a).

Gözlem, yaşamın ilk iki yılındaki psişik yapılanmaya ve çocuğun psikolojik dünyasının yetişkininden tamamen farklı olduğuna ışık tutan muazzam bir araçtır. Bilimsel gözlem, eğitimin yetişkin tarafından çocuğa verilen bir şey olmadığını, eğitimin bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilen ve kendiliğinden ortaya çıkan doğal bir süreç olduğunu ve sözcükleri dinleyerek değil çevreyi deneyimleyerek gerçekleştiğini göstermiştir. Bu süreçte yetişkinin görevi ise çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanmış çevrede, göze batan bir müdahaleden kaçınarak fırsatlar sunmaktır. Hazırlanmış çevre yetişkinin yapacağını en iyi iş olup bu çevre, uzmanlaşmak için dünyaya gelmiş bir zihne hizmet etmektedir (Montessori, 2014d).

Hazırlanmış çevre çocuğun gözlemlenmesi sonucunda yetişkin tarafından belirlenen gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmiş, çocuğa çekici gelecek ve onu öğrenmeye davet edecek bir ortamdır. Bilinçsiz emici zihin döneminde çocuğun ihtiyaçları dikkate dikkate alınarak hazırlanmış çevre oluşturulmalıdır. Bu çevrede çocuk gelişimini destekleyecek deneyimler kazanmaktadır (Montessori, 2014a; 2014e; 2015a). Böyle bir ortam çocuğu tembellik eğiliminden çalışma tutkusuna, hareketsizlik ve uyuşukluktan hareketliliğe, çocuğun güvensiz bağlanmadan kaynaklı yaşayabilen korkudan keyifli bir özgürlüğe davet etmektedir (Montessori, 2014a).

Montessori felsefesi çocuğun içinde geliyeceğı ortamda, yalnızca nesneler ya da materyallerin olmasının yeterli olmadığını öngörmektedir. Bu doğrultuda Montessori “*Nasıl ki insan yalnızca ekmekle yaşayamazsa; yalnızca entelektüel/bilişsel ekmekle de yaşayamaz*” der (Montessori, 2016, s.242). Hazırlanmış çevrede çocuğa sunulan duyulara hitap eden nesnelerin tek başına bir işlevinin olmadığı, bu işlevlerde insanlar ve insanlar arasındaki ilişkilerin de etkili olmadığı ifade edilmektedir (Montessori, 2016).

Çocuğun çevre ile etkileşimi ve yetişkinin hazırlanmış çevredeki sorumluluğunu Montessori şu şekilde açıklamaktadır:

“Bir çocuğı kendine ait ve çocuğun içinde bir yanıt uyandıran bir ortamda izlediğimizde, bizzat kendi mükemmelliğine doğru kendi başına çalıştığını görüyoruz. Doğru yol, sadece eline aldığı nesnelerle değil, kendi hatalarını bu nesneler aracılığıyla algılama olanaklarıyla gösterilir.

Ve biz ne yapmalıyız?

Hiçbir şey.

Onun ihtiyacı olan şeyleri elde etmesi için çaba gösterdik. Şimdi kendimizi dizginlemeyi, kenardan izlemeyi, hem müdahalemizle onu yormadan hem de kendi haline bırakmadan, belli bir mesafeden onu takip etmeyi öğrenmek zorundayız. Çocuk kendisi için çok önemli bir şeyle meşgulken her zaman sakindir ve kendine güven duyar. Bize gözlemlemekten başka yapacak ne kalıyor ki? Bu yüzden çocuklar pasifken öğretmenlerin aktif rol aldığı sıradan okulların karşısında, öğretmen gözlemci rolünde kaldığı ve çocukların kendi etkinliklerini kendiliğinden geliştirdikleri okullar kurdum. Çocuklar ilerledikçe öğretmenin, daha fazla gözlemle sınırlı olması gerekir.” (Montessori, 2014e, s.44).

Çocuk doğumla birlikte getirdiğı potansiyeline, yetişkinin “dolaylı müdahalesi” ile ulaşabilmektedir. Dolaylı müdahale ise hazırlanmış çevredir. Hazırlanmış çevrede çocuk çevre ile bağ kurma yetişkinin desteğine ihtiyaç duyarsa yetişkin çocuğun gelişimi için çevre ile bağ kurmasında çocuğun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda önerilerde ve tekliflerde bulunabilir (Montessori, 2014c). Çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi açısından iyi bir gözlem sonucu hazırlanan çevre, çocuğun ilgisini çekmekte, çocuk bu ortama sevgi ile bağlanmaktadır. Söz konusu bağ ve

etkileşim ise çocuğun içsel gücünü harekete geçirerek desteklemektedir. Buradaki “sevgi” tesadüfen seçilmiş değildir; bebek yaşamın ilk anlarından itibaren içinde bulunduğu ortamla bütün duyu organları ile bağ kurmaktadır. Hiçbir sesi, hiçbir görüntüyü ayırmaksızın çevresinde ne varsa onları içine almaktadır. Bu durumda ortamın bebeğin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesinde yetişkinin sorumluluğu çok fazladır (Montessori, 2014e).

Çocuklar hazırlanmış ortamda gelişimsel olarak ihtiyaçlarını karşılayacak materyali elleriyle koymuş gibi bulmaktadır. Burada yetişkinin görevi gelişimsel ihtiyacı belirleyip ortamda uygun düzenlemeleri yaparak materyali çocuğa sunmaktır. Hazırlanmış çevrede bilişsel, sosyal, duygusal ihtiyaçları karşılanan çocuk, problem davranışlar göstermemektedir. Çocukların ihtiyaçlarının karşılandığı bir ortamda çocuklar huzurlu ve mutlu olmakta; ihtiyaçları karşılanmadığında, içinde bulunduğu çevre çocuğun psikik dünyasını doyuramadığında olumsuz davranışlar ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla hazırlanmış çevre çocuğun yalnızca bilişsel gelişimini değil, sosyal duygusal gelişimini de desteklemekte, hazırlanmış çevre aracılığıyla dünyayla kurduğu ilişki aracılığıyla kişilik gelişimi gerçekleşmektedir (Montessori, 2014c; 2016). Montessori’ye göre çocuğun ruhsal ihtiyaçlarını karşılayan hazırlanmış çevre aynı zamanda güvenlik, temizlik, sağlıklı beslenme, hareket gibi ihtiyaçlarını da karşılamaktadır. Çocukların rahatça taşıyabilecekleri ve boylarına uygun mobilyalar çocukların bağımsızlığını desteklemekte, kendi kendilerine giyinip soyunmaları ise çocuklara özgürlük tanımaktadır (Montessori, 2016).

1.2.5. Özgür Seçim

Montessori felsefesinde çocukların büyüme ve gelişiminde özgür olmaları çok önemlidir. Gelişime destek olmanın ve söz konusu gelişimin önündeki engellerin kaldırılabilmesinin yolu, çocuğa özgür seçim fırsatı vermekten geçmektedir (Montessori, 2014a). Bebeklerin ruhsal olarak özgür bırakılması gelişip büyümelerine katkı sağlamaktadır. Burada sözü edilen özgürlük çocukların ilgiden yoksun ve

bakımsız olmaları ya da çocuğa sonsuz özgürlükler sunulması, hayır denmemesi ve sınırların olmaması anlamına gelmemektedir. Montessori'ye göre özgürlük ve sınırlar madalyonun iki yüzünü oluşturmaktadır. Sınırların varlığı özgürlük alanının korunması için elzemdir (Montessori, 2016). Montessori özgürlük ilkesini şu sözlerle açıklamaktadır: “Özgürlük ilkesi, çocuğu kendi haline bırakma değildir; [özgürlük] bizi illüzyondan gerçekliğe getirerek en olumlu ve etkili biçimiyle çocuğun bakımını yerine getirmemiz için bize rehberlik edecektir” (Montessori, 2016, s.7).

Çocuğun özgür seçim yapabilmesi hazırlanmış çevre önemli bir yer tutmaktadır. Hazırlanmış bir ortam içinde çocuğun gerçekten içsel öğretmenini izleyerek özgür seçim yapması mümkün olmaktadır. Renkleri ayırt edip en sevdiği rengi seçebilmesi için çocuğun defalarca evde ve doğada farklı renklere maruz kalması gerekmektedir. Montessori'ye göre bir bebeğin pek çok renkli giysisi olabilir; ancak gerçekten renkleri görmeden ve onları içsel/zihinsel süreçlerinde işlemeden on aylık kocaman bir bebek olduğunda bir seçim yapma becerisine sahip olması zor olmaktadır (Montessori, 2015a).

Montessori, özgürlük kavramını şu şekilde açıklamıştır:

“Bizden çok daha güçlü, kocaman, duygularımızı anlama kapasitesi olmayan insanların kölesi haline gelseydik ne yapardık? Sakince çorbamızı içip dinlenme saatimizde keyif yapıyorken (ve biz aslında keyfin özgürlükle ilişkili olduğunu bilmiyorken), varsayalım ki bir dev ortaya çıktı ve kaşığı elimizden çekip aldı, aceleyle bize çorbayı neredeyse boğulacağımız şekilde içirmeye başladı. İsyanımız şu olurdu: kalbimizde bir sıkışmışlıkla ‘Allah aşkına biraz yavaş!’ derdik ve sindirim sistemimiz kurtulurdu. Yine, keyifli bir şey düşünelim, ferahlıkla, keyif aldığımız evimizde özgürce bir montu yavaşça giyebileceken birkaç dev gelse ve montu üstümüze atsa, bizi giydirse, göz açıp kapayıncaya kadar kapıldığı gibi kapıdan uzaklaştırsa, itibarımız zedelenmiş hissederiz. Yürüyüşe çıkacak olmanın beklediğimiz keyfi kaybolur. Beslenmemiz sadece içtiğimiz çorbayla ya da fiziksel iyi oluşumuz yalnızca yürüyüşle ilgili değildir; aynı zamanda bunları yaparkenki özgürlüğümüze bağlıdır. İncinmiş ve isyankar hissederiz; bu devlerden nefret etmekle değil, yaşama uygun olan özgür seçimlerimize ilişkin doğuştan getirdiğimiz eğilimlerimizin kabulüyle ilgili.” (Montessori, 2016, s. 16).

Özgür seçim ihtiyacı karşılanmayan çocuklar, içinde bulundukları çevrede kendilerine ait alanı korumak üzere isyan etmekte ve yetişkinle mücadele etmeye başlamaktadır. Duyularını çalıştırmak, öğrenmek ve gelişmek için attıkları her adımda “dokunma”, “yapma” gibi tepkilerle karşılaşan çocuk, gelişime dair içsel dürtülerine karşı çıkmakta, bu da onun huzursuz ve uyumsuz olmasına neden olmaktadır (Montessori, 2016).

Özgürlük ve içsel yaşamdan gelen dürtüler kişilik gelişiminin de temelini oluşturmaktadır. Bilişsel faaliyetlerde özgürlük ise içsel disiplinle mümkündür. Montessori felsefesi çocuğun disipline olmasında da özgür seçimin desteği olmakta; bağımsızlığı desteklenen çocuk özgür seçimler yapabilmektedir. Yetişkin çocuğu adım adım yönlendirmekten vazgeçerek onu özgür bırakır ve ona gelişimini destekleyen bir ortam sağlarsa, çocuğun bağımsız beceriler kazanmasına katkı sunabilir. Bağımsızlaşma, iradenin çocuğun içgüdülerine teslim edilmesi değildir. Çocuğun zihni ve onu gelişmeye yönelten içsel enerjisi/dürtüsü, uygun bir ortam içinde çocuğa özgür seçim ve bağımsızlaşma sağlamaktadır (Montessori, 2016).

1.2.6. Bağımsızlık

Montessori felsefesinde bağımsızlık kavramı da çok önemlidir. Gelişim, başarılı bir bağımsızlık kazanma sürecidir (Montessori, 2015a). Montessori’ye göre çocuğun bağımsızlaşma ile ilgili gösterdiği çaba yetişkinler tarafından hiç anlaşılamamaktadır (Montessori, 2014d). Çocuk için özgürlük ve bağımsızlık çok önemli olup, çocuğa özgürlük ve bağımsızlık sağlanırsa çocuk sağlıklı bir şekilde büyüyebilir ve gelişebilir. Yetişkin, çocuğa bağımsızlık ve özgürlük sağlarken, bunu çalışmak için yaratılmış, aktif olmak ve çalışmaktan başka bir yol bilmeyen bir işçiyle karşı karşıyaymış gibi yapmalıdır (Montessori, 2014a). Montessori bağımsızlığı şu şekilde açıklamaktadır:

“Gerçekte, durmaksızın devam eden bu bağımsızlık kazanmanın amacı nedir? Nereden gelir? Daha sonra kendi başının çaresine bakacak ve henüz gelişmekte olan kişiliğin içinde filizlenir. Ama bu doğanın içinde olur; her canlı varlık ayrı ayrı işlev görür, çocuğun da kendi doğal planını

takip ettiğini görürüz. Her şeyin yaşaması için yaşamın ilk kuralı olan özgürlüğe ulaşır. [Çocuk] bu bağımsızlığı nasıl kazanır? Bunu sürekli etkinlik aracılığıyla kazanır. Nasıl özgür olur? Aralıksız süren çabayla [özgür olur]. Yaşamın asla yapamayacağı tek şey durmaktır. Bağımsızlık durağan bir koşul değildir; devam eden bir fetihtir ve ona yalnızca özgürlükle ulaşılmaz. Aynı zaman güç ve çocuğun sürekli devam eden çabanın yolunu takip etmesi için gerekli olan güçlerini mükemmelleştirmesi ile ulaşılır. Çocuğun ilk dürtüsü eylemlerini kimsenin yardımı olmadan kendi kendine yerine getirmektir. Onun bağımsızlık için ilk bilinçli girişimi, onun için bir şey yapmak isteyenlere karşı kendisini savunmasıyla gerçekleşir. Başarıya ulaşmak için çabasını yoğunlaştırır” (Montessori, 2014a, s. 81-82).

Montessori’ye göre insanın doğumu bağımsızlaşma yolculuğunun başlangıcıdır. Doğumdan hemen sonra yaşamın ilk aylarında hayatta kalabilmesi için yetişkinle bağımlı olan bebek, gelişim yolculuğunda attığı her adımla yetişkinden bağımsızlaşmak için yol almaktadır. Çocuk; çalışma/bir etkinlikte bulunma ve zihnini ve bedenini kullanmak için bağımsızlığa ihtiyaç duymakta başkalarının bilgisiyle çok da ilgilenmemektedir; dünyayı kendi yardımsız çabaları keşfetmek ve dünyanın bilgisine ulaşmak istemektedir (Montessori, 2014a). Bir kez bağımsızlaşma konusundaki yetişkin yargıları kırılıp, çocuğa “gerçek yaşama dair gerçek” deneyimler elde etme şansı verildiğinde çocuğun davranışlarının yetişkinin beklediğinden çok daha farklı olduğu görülmektedir. Çocuk, bağımsızlığını savunarak yardımı reddedebilmektedir. Bağımsızlaştıkça çevresinde kurduğu hakimiyet artmakta; böylece daha az yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadır (Montessori, 2014d). Bu bağlamda Montessori felsefesine göre yetişkin çocuğu, onun bağımsızlaşma ihtiyacını da gözeterek hazırlanmış bir çevre içinde çocuğa rehberlik etmekten elini adım adım kendini çekerse, çocuğu etkisinden özgürleştirerek kendi zekasını kullanması için fırsat sağlamış olacaktır (Montessori, 2016). Yetişkinin yapması gereken çocuğa “bakım vermek” değil; çocuğun etkin olması ve bağımsızlaşması için ona destek sağlamaktır (Montessori, 2014e). Buna karşılık yetişkin çocukla ilgili her şeyi yaparsa çocuk yürümeyi, yeni bir beslenme şekline alışmayı, zihnini kullanmayı, konuşmayı öğrenmede onu destekleyecek zorluklarla karşılaşamayabilir (Montessori, 2014a). Çocuk, ancak kendisini içine katabildiği ve yetişkinin müdahale etmediği bir uğraşın içinde başarıya ulaşamayabilir (Montessori, 2014e). Çocuğun bağımsız hareket etmeye duyduğu isteğin karşısında durmak, çocuğun doğasına karşı durmakla aynı

anlamı taşımaktadır. Çocuğun doğası doğrudan ve bütün enerjisi ile bağımsızlaşmaya yönelmektedir (Montessori, 2014d).

Montessori'ye göre gelişim, durmaksızın devam eden bir bağımsızlaşma yolculuğudur. Çocuk, yaydan çıkmış bir ok gibi düz bir doğrudan, hızlı ve emin adımlarla ilerlemektedir. Çocuğun bağımsızlaşması doğum ile başlamakta; çocuk bağımsızlaşma yolculuğunda ortaya çıkan engelleri aşarak kendini mükemmelleştirmektedir. Gelişimin bütün alanlarını etkileyen bağımsızlaşma süreci de çocuğun içsel gücü olan hormé tarafından yönetilmektedir (Montessori, 2014a; 2014d; 2014e). Özgür seçim ve bağımsızlaşma birbirini besleyen süreçler olup insanın özgür olmadan bağımsız olması mümkün değildir (Montessori, 2009). Çocuk; hormé'nin rehberliğinde, çevresine duyduğu sevgi ve çevre üzerinde kurduğu hakimiyet yoluyla bağımsızlaşmaktadır. Çocuğun özgür seçimler yapmasını destekleyen çevre fiziksel ve insani çevreyi kapsamaktadır. Bu çevrede çocuğun bağımsızlaşması neyi, nasıl isterse yapmasına izin vermek değil; çocuğun doğasını gözlemleyerek ve bilerek ona bağımsızlaşması için fırsatlar sunmaktır. Böylece yetişkin çevreyi çocuğun bağımsızlaşma sürecine destek olacak şekilde düzenleyerek "hazırlanmış çevre" haline getirmektedir (Montessori, 2014a).

Gelişim aşamaları doğrultusunda farklı seviyelerde kazanılan bağımsızlığın gelişimi, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi fiziksel göstergelerle başlamaktadır. Bebeğin oturması, ilk dişlerinin çıkması, yürümesi gibi pek çok aşama bağımsızlığın fiziksel göstergeleri arasında yer almaktadır (Montessori, 2014a; 2014e; 2015a). Bebek doğduğunda henüz bağımsız olmamasına rağmen temel bakımını üstlenen kişilere bağlı olma halinden bağımsızlığa doğru giden bir süreci yaşamaktadır (Montanaro, 2007; Montessori, 2014a). Bebek yaşamının ilk altı ayında anne sütü dışında bir besini sindirmekte zorlanırken, ilk dişlerinin çıkması ve farklı besinleri sindirmesini sağlayan hormonların da vücudunda üretilmesi ile bebek fiziksel olarak annesinden biraz uzaklaşmaya ve bağımsızlaşmaya başlamakta, kendisini besleyebileceğinin sinyallerini vermektedir (Montessori, 2009; 2014a). Çocuğa dair gözlemler, çocuğun kendiliğinden bağımsız eylemlerde bulunmayı istediğini

göstermektedir. Çocuğun, bir şeyleri taşımak istemesi, tek başına giyinip soyunması, kendi başına yemek yemek istemesi bağımsız eylemlere örnek olarak gösterilebilir (Montessori, 2014d).

Fiziksel olarak bağımsızlaşmanın bir göstergesi olan yürüme de hareket bağımsızlığındaki en büyük adımdır. Montessori yürümeyi ilk üç yaşta gerçekleşen iki büyük gelişimsel “patlamadan” biri olarak görmektedir. Bebek, yürüme ile birlikte ilgisini çeken uyarana bir yetişkine ihtiyaç duymadan ulaşabilir hale gelmektedir. Çocuk attığı her adımda kendisiyle ilgilenen insanlardan bir adım daha bağımsızlaşmaktadır. Bağımsızlaşma ile birlikte, çocuğun gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan çevrede çocuğun özgür seçim yapma fırsatlarına ulaşma olanağı da artmaktadır (Montessori, 2014a; 2015a).

Bilişsel olarak bağımsızlık da fiziksel bağımsızlığa eşlik etmektedir. Bebek doğumdan itibaren duyu organları aracılığıyla çevresinden içsel dünyasına, zihnine emdiği her şeyi kişiliğini yapılandırmak üzere kullanmaktadır (Montessori, 2014a). İlk sözcüklerin ortaya çıkışı da bağımsızlaşma açısından önemli bir basamaktır. Çocuk, dil gelişimi ilerledikçe ve kendini ifade etme becerisi arttıkça ihtiyaçlarının karşılanması için başkalarının onun ihtiyaçlarını tahmin etmesini beklememektedir. Dil aracılığıyla çevre ile etkileşim arttıkça bilişsel düzeyde bağımsızlaşma da hızlanmaktadır. Zihinsel olarak bağımsızlık kazanan altı yaş çocuğunun bazı davranışları ebeveynleri tarafından olumsuz davranışlar olarak algılanabilir. Bu davranışların altında zihinsel bağımsızlaşma yatmaktadır (Montessori, 2015a; 2015b). Yaşam boyu devam eden bağımsızlık yolculuğu ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde sosyal yaşamda bağımsızlık, ekonomik ve üretkenlik bağlamında bağımsızlık şeklinde ilerlemektedir. Bu dönemde de bağımsızlığın gelişiminin desteklenmesinde topluma önemli rol düşmekte, gençlerin bağımsız olarak hareket edebilecekleri güvenli alanlar arasında yer alan hazırlanmış çevre bu dönemde de önemli yer tutmaktadır (Montessori, 2015c).

Bağımsızlığın desteklenmesinde “yardım” önemli bir nokta olmasına rağmen çocuğa gereğinden fazla yardım sunulması gelişimin en önemli engelleri arasında yer almaktadır. Montessori’ye göre “*Bir şeyi başkalarının yardımı olmaksızın yapmak: bağımsızlıktır*” (Montessori, 2014a, s. 138). Çocuğa bağımsızlık alanı tanınırsa gelişim daha hızlı ilerlemekte, aksi halde gelişim yavaşlayabilmektedir. Montessori felsefesi ebeveyne gerçekten gerekli değilse yardım etmemesini önermemektedir. Örneğin, üç yaşındaki bir çocuğun kucakta taşınması çocuğun gelişimini engelleyen bir durumdur. Montessori’ye göre bağımsızlık ancak yetişkinin çocuğun önünde bir engel olmadığından kazanılmaktadır (Montessori, 2014a, s.138). Montessori felsefesine ilişkin bir slogan haline gelen “Kendim yapabilmem için bana yardım et” tam da bu bağlamda bir yardım değil, bağımsızlık çağrısıdır.

1.2.7. Alıştırmanın (Temrinin) Tekrarı

Çocuğun gelişiminin verimli bir toprağa atılmış bir tohum gibi filizlenebilmesinde özgür seçim ve etkinliğin tekrarı önemlidir. Çocuk, onu yönlendiren öğrenme dürtüsüyle, hazırlanmış çevre içinde gelişimsel olarak ihtiyacı olanı özgür seçim ile bulur ve gelişimsel potansiyelini en üst düzeye ulaştırabilir. Kazandığı bir beceride uzmanlaşmak ve mükemmelleştirmek, olgunlaşmak ve dünyaya dair ulaşmak istediği bilgiyi içselleştirmek için tekrar tekrar aynı eylemi yerine getirme eğilimindedir (Montessori, 2014a; 2015c; 2016).

Montesori, bir üç yaş çocuğu etrafında ne olup bittiğini umursamaksızın defalarca tutmalı silindirle çalıştığını; bu çalışmayı çocuğun 42 kez tekrar tekrar gerçekleştirdiğini gözlemlemiştir. Montessori çalışmanın sonunda çocuğun büyük bir hazla masadan ayrıldığını gördüğünde, küçük çocukların odaklanamayacaklarına dair inancının kendisi için yıkıldığını belirtmiştir. Montessori bir başka gözleminde Montessori bir öğretmenin ütülediği masa örtülerini özenle sıraya dizen bir çocuktan söz etmektedir. Çocuk odanın bir köşesinden diğer köşesine çok düzgün bir çizgi oluşturacak şekilde örtüleri tamamlanana kadar dizmiştir. Montessori pek çok kişi için

saçma görünen bu etkinliğin çocuk için ne kadar önemli olduğuna vurgu yapmaktadır (Montessori, 2014e; 2015a).

Montessori'ye göre, “alıştırmanın tekrarı” çocuğa öğrenmenin vermiş olduğu yaşam enerjisini sağlamaktadır. Alıştırmanın tekrarı sırasında çocuğa bir yetişkin ya da bir başka çocuk müdahalede bulunmazsa, çocuğun dikkati dağılmamaktadır. Montessori bu durumu dikkatin polarizasyonu olarak şeklinde açıklanmaktadır. Alıştırmanın tekrarı çocuğun dikkatini odaklayabilme kapasitesini de artmaktadır. Söz konusu tekrarlar üç yaş çocuğunda sayı olarak daha azken, yaş ilerledikçe odaklanma süresi ve tekrar sayısı artmaktadır. Örneğin, üç yaş çocuğunda çalışmaya odaklanma süresi yarım saat ise bu süre altı yaşta iki saate kadar çıkabilmektedir (Montessori, 2016). Üstelik bunu çocuklar yetişkinlerin bir işi yapışından çok farklı bir şekilde hiç sıkılmadan yapmaktadır (Montessori, 2015c).

Bebeklik döneminde çocuklar, günlük yaşam ve özbakımlarına ilişkin alıştırmaları ilgiyle ve keyifle tekrar tekrar yapmaktan hoşlanmaktadır. Alıştırmanın tekrarı bu dönemdeki çocukların bağımsızlıklarını kazanmalarının en önemli göstergeleri arasında yer almaktadır (Montessori, 2014b). Bu dönemde yetişkinlerin sabırlı, hoşgörülü, destekleyici olmaları ve gözlemci rollerini ellerinden bırakmamaları oldukça önemlidir. Montessori, çocuk bir etkinliğe odaklandığında çocuğun ne kadar süre ile çalıştığına ve ne kadar tekrar ettiğine dikkat edilmesini önermektedir. Söz konusu gözlem, odaklanmayı ve çocuğun çalışmayı tekrarlama istediğini sekteye uğratmayacak şekilde “bir köşeye geçerek” yapılmalıdır (Montessori, 2016).

1.2.8. Dikkatin Polarizasyonu

Çocuğun gelişiminde dikkatini odaklanabilme önemli bir beceridir. Dikkat, çocuğun zihnindeki parçaların bütün hale gelmesini sağlamaktadır (Montessori, 2015a). Çocuk gün boyu özgür seçimle ilgisini çeken bir çalışmaya odaklanarak

dikkatini sürdürmekte ve çalışmayı tamamlamaktadır. Bu döngü içinde çocuk sahip olduğu potansiyel doğrultusunda dikkatini yoğunlaştırdığı bir alandan diğer alana geçebilmektedir (Montessori, 2014a; 2014d).

Montessori gelişime ilişkin görüşlerini ve eğitim felsefesini ortaya koyduğu ilk zamanlarda çocukların odaklanma becerileri konusundaki düşünceleri çok fazla dikkate alınmamıştır. Ancak ilerleyen yıllarda Montessori'nin vurguladığı çocukların odaklanma becerilerinin öğrenmede çok etkili olduğu kabul edilmiştir. Odaklanma küçük yaşlarda desteklenmesi gereken bir beceri olup küçük çocuklarda odaklanmada özellikle ellerin kullanılması çok önemlidir. Çocuklar dokunarak, ellerine alarak, tutarak, vurarak odaklanma becerisini kazanmaktadır. Bu doğrultuda çocukların dikkatini çekmek için kullanılan video gibi görsel uyaranların odaklanmanın gelişimine hiçbir katkısı bulunmamaktadır (Montessori, 2015a). Çocuk, ilgisini çeken görerek, dokunarak sürdürdüğü bir işi bitirdiğinde içsel bir doyuma ulaşmaktadır. Örneğin, tutmalı silindirlerle çalışan küçük çocuk başladığı işi tamamladığında yetişkinlerde görülmeyen içsel bir doyum yaşamaktadır (Montessori, 2014a; 2015a).

Çocukların odaklandıklarında, ortamdaki ve yapılan etkinlikteki uyaranların azaltılması ve aynı anda birkaç duyuya yönelik uyaranların olmaması önemlidir. Nasıl ki bir yetişkin bir başkasını dinlerken ilgi çekici bir şey gördüğünde dikkati dağılırsa, aynı durum odaklanma becerileri henüz gelişen çocuklar için de geçerlidir. Gereksiz hareketler ve nesneler çocuğun dikkatini ve enerjisi azaltmaktadır (Montessori, 2015a). Bu nedenle Montessori eğitim ortamlarında görsel açıdan sadelik ön planda olup gereksiz nesneler ya da görseller ortamda gelişigüzel bulundurulmaz. Montessori, çocuğun dikkatini desteklemede gerçek nesnelerin önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda eğitim ortamlarının mümkün olduğunca sessiz olmasına da özen gösterilmektedir. Bir çocuğun herhangi bir şeye odaklanmış ve çalışıyor olması Montessori eğitim ortamında çok önemlidir. Çocukların gelişimi duyularını harekete geçirecek çevre de dikkatin odaklanmasında da önemli görev üstlenmektedir (Montessori 2015a). Bu ortamda ebeveyn ya da öğretmen, bir şeye odaklanmış bir çocuk gördüklerinde, zaman zaman etkinliğe dahil olma ya da çocuğu övme gibi iyi

niyetli nedenlerle ya da çocuğu düzeltme gibi müdahalelerle çocuğun dikkatini dağıtmaktabilmektedir. Böyle bir durumda çocuk istediği doyuma ulaşamamakta, huzursuz olmakta ve problem davranışlar gösterebilmektedir. Bu durumda yetişkinin yapması gereken (elbette çocuğun güvenliği ile ilgili herhangi bir tehdit yoksa) yalnızca ortamda var olmak, gözlem yapmak ve eğer çocuk talep ederse onun etkinliğine katılmaktır (Montessori, 2015a).

Çocuk gelişiminin en temel yapı taşı olan dikkatin polarizasyonu ve odaklanma sosyal duygusal gelişimde de çok önemlidir (Montessori, 2014a). Çocuğun dikkat becerileri başta bilişsel gelişim olmak üzere bütün gelişim alanlarını etkilese de sosyal duygusal gelişim alanında öz düzenleme becerileri üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Dikkatini düzenleyebilen çocuk, duygu ve davranışlarını kontrol etmek üzere kendine özgü stratejiler geliştirmekte de benzer bir performans gösterebilir (Ertürk Kara ve ark., 2018). Dikkat odaklandığında problem davranışlar ve rekabet ortadan kalkmakta, sakin ve huzurlu olan çocuk kendi iç dünyasına dönmekte ve zihnini yapılandırma sürecine girmektedir. Bu durumda çocuk, bir başka çocuğun ya da yetişkinin ne yaptığı ile ilgilenmemektedir. Dikkat becerileri gelişen çocuk özgürleşmekte ve bağımsızlaşmaktadır. Bu durumda çocuk yetişkin müdahalesine daha az ihtiyaç duymakta ve zihinsel süreçlerini yönetebilir hale gelmektedir (Montessori, 2014a; 2015a). Doğumdan itibaren çocuğun odaklanma ve bağımsızlaşma becerilerini destekleyen tutumlar gelişimde olumlu sonuçlar yaratmaktadır. Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimini destekleyen ortamın ve rutinlerin düzenlenmesi, çocuğa odaklanabileceği ve ilgisini çeken çalışmaların sunulması, odaklandığı zamanlarda çocuğun alanına saygı gösterilmesi ve müdahale edilmemesi pek çok problem davranışların önüne geçilebilmektedir (Montessori, 2014a).

1.2.9. Düzen

Doğumdan itibaren çocuğun gelişim yolculuğunda ona rehberlik eden içsel öğretmen yalnızca doğadaki düzeni izlemektedir. Doğadaki düzene uyum sağlamak, onu izlemek bir tercih değil gelişimin vazgeçilmez yoludur. Bebek, doğumdan itibaren doğanın yasalarını izlemek için bir plan doğrultusunda dünya ile ilişki kurmaktadır. Bu doğal süreç yetişkinlerin çocuğun içinde bulunduğu çevreyi doğanın yasalarına uygun şekilde düzenlemesi ile mümkün olmaktadır (Montessori, 2014c).

Fiziksel ve sosyal açıdan düzen, erken çocukluk döneminde, özellikle de bebeklik döneminde önemli bir ihtiyaç olup etkisi azalsa da ömür boyu devam etmektedir. Yetişkinlik döneminde de herhangi bir sebeple düzenin bozulmuş olması kişide huzursuzluk yaratabilir. Yeni doğan bebeğin aileye katılımı ile birlikte ailedeki bütün üyelerinin düzeni değişmekte ve yeni düzene alışmak için belirli bir süre gerekmektedir. Bebeğin aileye katılımı ile bebeğin düzen ihtiyacı gözetilerek oluşturulan yeni düzenin çocuğun ihtiyaçlarını karşılaması gelişimsel açıdan önemlidir. Yaşamın ilk yılı ile birlikte ikinci yılda bebeklerin düzene karşı önemli ölçüde hassasiyet gösterdikleri vurgulanmaktadır. Çevrelerindeki eşyaları yerinde görmek ve eşyaların uygun şekillerde kullanılması bebeği duygusal açıdan rahatlatmakta, kendisini huzurlu hissettirmektedir. Bu dönemde bebeklerin huzursuzluklarının altındaki nedenin düzen olabileceğini unutmamak gündelik hayatı kolaylaştırdığı gibi, bebeğin gelişimsel ihtiyacını da karşılamaktadır (Montessori, 2014e).

Düzen konusunda Montessori yaptığı gözlemlerin birinde; bir anne ortamın sıcak olması nedeniyle ceketini çıkararak koluna asmakta; bu süreçte çocuk huzursuzlanmakta ve ağlamaya başlamaktadır. Bunun nedeninin ne olduğunu etraftaki kişiler anlamakta zorlanmaktadır. Montessori anneden ceketini tekrar giymesini ister ve anne ceketini giydiğinde çocuk hemen sakinleşir. Montessori bebeklerin tanıdıkları nesneleri yerlerinde görmediklerinde ve nesneler tekrar bildiği düzene getirilene kadar huzursuzlandıklarına ilişkin pek çok gözlem yapmış ve bu konuya pek çok yazısında

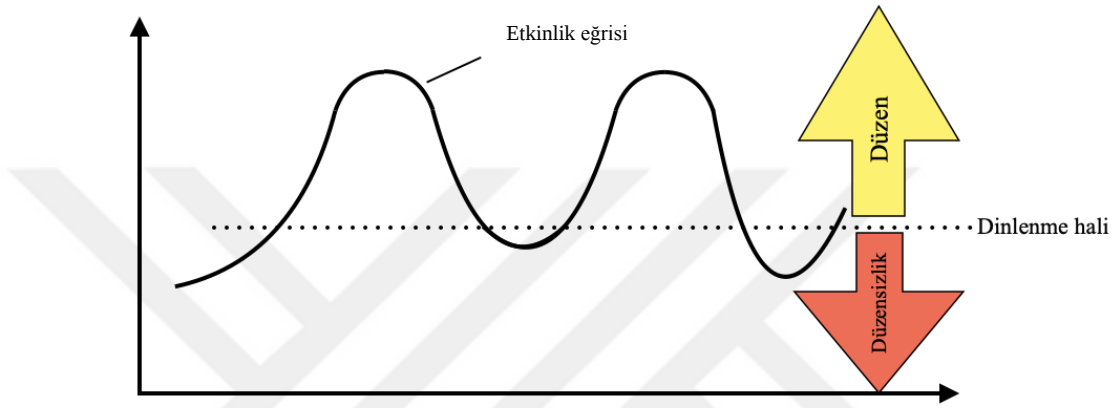
yer vermiştir. Montessori, düzene ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “*Çocuğun düzene ilişkin dürtüsü yaşamının bir parçasıdır ve yapabildiği en iyi şekilde onu korumaya çalışır*” (Montessori, 2014e). Yetişkinler ise onun bu çabasını çoğunlukla “yaramazlık” olarak tanımlar. Buradaki durum yaramazlık değil, içsel huzurun bozulduğuna dair işaretlerdir (Montessori, 2014e).

Çocuğun ihtiyaçlarını karşılayan bir ortam sunulduğunda, çocuk kendine göre bir düzen oluşturmaktadır. Özgür seçim, düzen ihtiyacını karşılayan bir ortam içinde mümkün olmaktadır. Çocuk, su içmek istediğinde sürahi ve bardağı aynı yerde bulduğunda hem su içme ihtiyacını karşılamakta hem de çevresine duyduğu güven pekiştirmektedir. Düzenlenmiş bir çevrenin çocuklar üzerindeki etkisine ilişkin Montessori şunları ifade etmektedir:

“Eğer onların ihtiyacı olan küçük mobilyaları onlara verirse, etkinliklerini olağanüstü bir şekilde düzenlediklerini hemen görürüz. Yaptıkları her şeyi isteyerek yaparlar; kendi kendilerini hiçbir tehlike olmadan mükemmel bir şekilde iyi idare ederler. Çünkü ne istediklerini bilirler. Bir şeylere zorlandıkları çevrede bunu göstermediklerinden bu durumu nadiren görsek de çocuklarda bir şeyler yapmaya olan dürtü yemeğe olandan çok daha güçlüdür. Eğer onlara doğru ortamı sunarsak rahatsız, mutsuz çocukların mutlu ve aktif çocuklara dönüştüklerini görürüz. Evi alt üst eden çocuk çevresindeki nesnelerin en dikkatli koruyucusu haline gelir; gürültücü ve organize olamayan çocuk, sakin ve uslu bir varlığa dönüşür. Çünkü çocuğun uyum sağlaması gereken dışsal araçlar/yollar yoksa kendi muazzam enerjisinden faydalanmasının da bir yolu yoktur. Çocuk, enerjisinden faydalanabileceği etkinliğe kendiliğinden girer; çünkü ancak bu yolla becerilerini mükemmelleştirebilir. Her şey buna bağlıdır” (Montessori, 2014e, s. 27).

Montessori’nin belirttiği gibi belirli bir düzen içinde sunulmuş materyaller çocuğun dikkatini odaklayarak duyularını kullanmaya olanak sağlamaktadır. Çocuğun ruhu, düzen içinde sağlamlaşmakta, gelişmekte, dengeli ve dingin bir şekilde kendini ortaya koymakta, sonrasında da yüksek düzeyde öz disipline dönüşecek öz düzenleme becerilerine sahip olmaktadır. Çocuk için özel hazırlanmış dışsal koşullar, çocuğun içsel etkinliğinin gelişiminde doğrudan etkili olmaktadır (Montessori, 2016).

Düzen, aynı zamanda çocuğun dikkatini odaklama becerilerinin desteklenmesinde de önemli rol üstlenmektedir. Çocuklar düzenli bir çevrede fiziksel ve sosyal açıdan çevrelerinde maruz kaldıkları düzeni içselleştirmekte; bu içselleştirme süreciyle çocuklar yaptıkları etkinliklerde düzensizlik ve düzen arasında dalgalanan bir düzen oluşturmaktadır. Montessori bu süreci Şekil 1.5'te görüldüğü gibi açıklamaktadır:



Şekil 1.5. Çocuğun etkinlikleri gerçekleştirme sürecine ilişkin eğri.

Şekil 1.5'teki etkinlik eğrisi çocuğun düzen ve düzensizlik arasındaki yolculuğunu ve çalışmasının yoğunluğunu göstermektedir. Çocuğun çevresiyle etkileşime girmesi ve dikkatin bir şeye odaklanması doğrultusunda etkinlik eğrisi düzensizlikten düzene doğru ilerlemektedir. Çocuğun yaşına ve gelişimsel durumuna göre etkinlik devam etmektedir; ne zamanki çocuk yorulmaya başlarsa, dikkati azalmakta ve tekrar çevresiyle ilgilenmeye başlamakta, bu durumda etkinlik eğrisi düzen halinden düzensizliğe doğru inmektedir. Düzensizlik ve düzen arasındaki bu dalgalanma kesintisiz olarak devam etmektedir. Çocuğa müdahale edilmediği sürece bu döngü içinde çocuk kendini mutlu ve üretken hissetmektedir (Montessori, 2014e; 2016). Düzenli bir ortamda çalışmaya devam eden çocuk deneyimle birlikte daha çok düzende daha az düzensizlikte kalmaya başlamaktadır. Düzenli bir ortamda çalışma, bir alışkanlık haline geldiğinde çocuk uyum, dinginlik ve sabır göstermektedir (Montessori, 2016).

Ortamdaki düzenin içselleştirilmesi yalnızca bilişsel (dikkat) ve buna bağlı olarak sosyal duygusal (özdüzenleme) bağlamda değil; özellikle yaşamın ilk birkaç yılında, motor eylemlerin düzenlenmesi bağlamında da gerçekleşmektedir. Örneğin, çocuğun ulaşabileceği bir yerde onun kullanabileceği bardak, tabak gibi malzemelerin bulunması söz konusu düzenin mutfaktaki görünümünü ifade etmektedir (Montessori, 2014e).

1.2.10. Montessori Eğitiminde Yetişkinin Rolü

Montessori'nin gelişime bakış açısını ortaya koymak için Montessori eğitiminde yetişkinin rolünün belirlenmesi gerekmektedir. Gelişimin asıl öznesinin çocuğun kendisi olduğunu göz önünde bulunduran Montessori yetişkinin rolünü şu şekilde sıralamaktadır:

- ***Yetişkin öğretmen değil, “gelişimin ve doğa yasalarının yardımcısı olmalıdır”:*** Montessori çocuğun, doğanın yasalarına uygun olarak gelişme ve büyümeyi yönlendiren içsel bir öğretmen ve hormé ile dünyaya geldiğini, zamanla hormé rehberliğinde bilinçsiz olarak çevresindeki her şeyi emen zihnin bilinçli bir iradeye dönüştüğünü vurgulamaktadır. Bu noktada Montessori, çocuğun hayatındaki yetişkinin çocuğun hormé'den bilinçli iradeye dönen bu gücü karşısında öğretenden değil, çocuk ihtiyaç duyduğunda yardım eden kişi olması gerektiğine dikkat çekmektedir (Montessori, 2014a, 2014c, 2015a, 2016).
- ***Yetişkin, gelişime hizmet edebilmek için iyi bir gözlemci olmalıdır:*** Montessori'ye göre yetişkinin görevi çocuğun psişik güçleri ve çevre arasında olup bitenleri farketmek için çok iyi gözlem yapmaktır. Bir eğitim sırasında Montessori kendisini dinleyen yetişkinlere, çocukları her nerede olursa olsun yapabildikleri kadar gözlemlmelerini önermiştir (Montessori,

2015a). Montessori'ye göre “Çocukları gözlemek onlarla çalışmaktan çok daha önemlidir” (Montessori, 2015a, s.37).

- **Yetişkin, bağımsızlığın gelişimine engel olmamalıdır:** Çocuğun gelişiminin desteklenmesinde uyarıcı çevre yalnızca nesnelerden değil; aynı zamanda çocuğun temas ettiği yetişkinlerin müdahalelerinden, bu müdahalelerin şeklinden ve düzeyinden oluşmaktadır (Montessori, 2016). Zaman zaman yetişkin gelişimin, özellikle de bağımsızlaşma sürecinin önündeki asıl engel olabilmektedir. Bu noktada çocuğun tek başına karar vermesi gereken alanlarda yetişkinin yalnızca gözlemci olarak kalması ve müdahalede bulunmaması çok önemlidir (Montessori, 2014e).
- **Yetişkin gereksiz yardımdan kaçınmalı, çocuğun kendi başına karar vermesine izin vermelidir:** Yetişkin müdahalelerinden biri de çocuğun talebi ve ihtiyacı dışında yardımda bulunmaktır. Yetişkinin en önemli rollerinden biri, çocuğun yapabileceğini düşündüğü bir işi onun adına “yardıma ihtiyacı olduğuna” karar verip gereksiz müdahalede bulunmamaktır (Montessori, 2003, Montessori, 2009).
- **Yetişkin gelişimi destekleyen bir çevre oluşturmalıdır:** Çocuğun gelişimini desteklemek, ihtiyaçlarını karşılamak için yetişkinin iyi bir gözlemci olmalı ve gelişimi destekleyen bir çevre oluşturmalıdır. Bu ortamda çocuk gelişimsel potansiyeline ulaşmaktadır. Hazırlanmış çevrenin yalnızca fiziksel olarak güvenli ve zengin olması değil; aynı zamanda sosyal açıdan da çocuğun bakım, sevgi, ilgi ve saygı ihtiyaçlarının da karşılaması gerekmektedir (Montessori, 2014e; 2015a). Montessori'nin yetişkinlere çocuğun yaşamı keşfetmesine yardım etmelerini önermekte ve çocuğun ihtiyacı olan çevrenin düzenlenmesine ilişkin şunu ifade etmektedir: “Gerekli olan her şeyi çevreye yerleştirin ve sonra çocukları doğanın yasalarına göre çalışmaları için özgür bırakın.” (Montessori, 2015a, s. 186).

- ***Yetişkin, sınırları ve özgürlükleri korumalıdır:*** Sınırlar ve özgürlükler madalyonun iki yüzü gibidir. Sınırlar olmadan özgürlük, özgürlük olmadan ise disiplinin olması mümkün değildir. Montessori'ye göre özgürlük çocuğun belirli sınırlar içinde seçimler yapmasıdır. Çocuk kendisine özgür seçim hakkı sunan, onun bu ihtiyacını gözetan ve aynı zamanda onun gelişimsel ihtiyaçlarını gözeterek kendisine sınırlar koyan bir yetişkin ile gelişimsel potansiyeline ulaşabilmektedir (Montessori, 2003). Kendi sınırlarını koruyan ve çocuğuna gelişimsel ihtiyaçlarını gözeterek sınır koyan ebeveyn, çocuğun sosyal duygusal gelişimi ve toplumsal yaşama uyumu konusunda da çok önemli bir katkı sağlamaktadır.
- ***Yetişkin ödül ve cezadan kaçınmalıdır:*** Montessori ödülün çocukların öğrenmeleri, çalışmaları ve çevreleri ile barışçıl bir ilişki kurmaları için etkili yöntemlerden biri olduğunu düşünürken, yaptığı gözlemlerin sonucunda kendine bağımsızlık alanı tanınan çocuğun ödüle ihtiyaç duymadan kendini düzenleyebildiğini görmüştür. Bunun üzerine Montessori kendisiyle çalışan öğretmenlere ödül ve cezanın gelişime katkısı olmadığını ve çocuklar için uygun olmadığını söyleyerek sınıflarında kesinlikle uygulamamalarını söylemiştir (Montessori, 2009).

1.3. Ev Merkezli Montessori Eğitimi

Gelişimi desteklemek üzere geliştirilen ev merkezli eğitim, “eğitimli ve profesyonel bir ziyaretçi tarafından ailenin kendi ev ortamında sunulan ve ev ortamını çocuk için daha geliştirici ve uygun uyarıları sağlayacak hale getirmek üzere ebeveynlere verilen eğitim ve destek ile çocuğun gelişimsel çıktılarının iyileştirilmesi amaçlayan eğitim” olarak tanımlanmaktadır (Miller ve ark., 2011). Bu eğitim süreci, çocuğun yaşına uygun gelişimsel bilginin çeşitli yollarla ebeveynlere sunulması, çocuğun gelişimsel düzeyine uygun materyallerin sağlanması ve ebeveynlik ve çocuk gelişimi arasındaki ilişki konusunda ebeveynlere sunulan desteği kapsamaktadır.

Ebeveynler ev merkezli eğitim programı kapsamında ev ortamını ziyaret eden eğitmen tarafından ebeveyn-çocuk ilişkisini iyileştirmek üzere cesaretlendirilmektedir (Al-Alosi, 2013; Miller ve ark., 2011).

Gelişimin farklı dönemlerinde ev merkezli eğitim programları uygulanabileceği gibi bebeklik döneminde gelişimin ev merkezli olarak desteklenmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Tonyan ve ark. (2017), Amerika’da beş yaş altı çocukların çoğunlukla okula başlayana kadar ev ortamında bakım aldıklarını ifade etmektedir. Ev ortamının çocukların öğrenmeleri ve gelişimlerini üzerindeki etkisi bilinen bir gerçektir (Iltus, 2006).

Doğumdan itibaren ebeveynler çocukların gelişimleri üzerinde en etkili kişilerdir. Ev ortamının fiziksel olarak bebeklerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi ve sosyal bağlamda gelişimsel ihtiyaçları karşılaması çok önemlidir. Ebeveynlik becerilerinin desteklenmesi ve buna bağlı olarak ebeveynlerin çocuğa sunduğu gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmiş ev ortamının iyileştirilmesi, çocukların gelişimlerinde etkili olmaktadır (Blair, 2002; Bradley ve ark., 2001a; 2001b; 2001c; Miller ve ark., 2011; Ryan ve ark., 2006, Tezel Şahin ve Cehver Kalburan, 2009). Bebeklik döneminde ev merkezli bakım ve eğitimin ebeveynlerce tercih edilmesinin başlıca nedenleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- **Güven:** Bebekler yaşamın diğer evreleriyle karşılaştırıldığında kendilerini koruma ve gözetmeyi sağlayamadıklarından ebeveynler bebeklerinin güvende olduğunu bilmek adına evde bakım ve eğitimi tercih edebilmektedir.
- **Ebeveynlerin çalışma koşulları:** Modern dünyada ebeveynlerin çalışma koşulları günümüzde değişebilmekte, bebeklerinin gelişimlerini desteklemek ve onlarla etkileşim içinde olmak adına ev ortamında bakım ve eğitim daha esnek koşullar sunabilmektedir.

- **Ekonomik nedenler:** Bebeklik döneminde ev merkezli bakım ve eğitim, kurumda bakım ve eğitimle karşılaştırıldığında daha ekonomiktir. Özellikle alt sosyo-ekonomik düzeydeki aileler için daha ulaşılabilir.
- **Ortak kültür:** Ebeveynler, bebeklerinin içinde bulunduğu ortamın kültürel olarak farklılık göstermesini istemeyebilmektedirler. Çalışan ebeveynler için kendileri bebeklerinin yanında değilken kendileri ile aynı kültür, dil ve değerleri paylaşan yetişkinlerin bebeklerine bakmasını tercih edebilmektedir (Tonyan ve ark., 2017).

Yurtiçinde ev merkezli birçok eğitim programı uygulanmış ve etkililikleri raporlanmıştır. (Akıncı Coşgun, 2018; Alkan Ersoy ve ark., 2014; Atli, 2019; Aytakin, 2014; Işıkoğlu Erdoğan ve ark., 2017; Kağıtçıbaşı ve ark., 2001; Kartal, 2008; Tayman Sarı ve ark., 2017; Ulutaş ve Aksoy, 2016; Ulutaş Avcu ve Çalışkan, 2015; Yılmaz ve ark., 2020; Yumuş, 2018). Yurtdışında da ev merkezli eğitimlerin gerçekleştirildiği görülmektedir (Bryant ve ark., 2009; Bromer ve Korfmacher, 2016; Forry ve ark., 2013; Groenveld ve ark., 2011; Hatfield ve Hoke, 2016; Johnson-Staub ve Schmit, 2012; Kelly ve ark., 2008; Korfmacher ve ark., 2007; Linberg ve ark., 2020; Moreno ve ark., 2015). Söz konusu araştırmalar uygulanan ev merkezli programların ebeveynlik becerilerini ve ev ortamları ile çocukların gelişimlerinin desteklediğini göstermektedir. Ancak literatürde Montessori felsefesi benimsenerek geliştirilmiş ev merkezli eğitim programına rastlanmamıştır.

Montessori doğumdan üç yaşa kadar olan dönemi “insanlığın yaratıcısı” olarak tanımlamaktadır. Doğumda henüz sinir sistemi gelişmemiş, yaşayabilmesi için yetişkinin bakımına ihtiyaç duyan bebek ilk üç yaşta kendini ifade etmeye, hareket etmeye ve bağımsızlaşmada büyük adımlar atmaya başlamaktadır. Zihin yapısı yetişkinden tamamen farklı olan bebek, çevresiyle etkileşim kurarak elde ettiklerini kendi benliğine katmaktadır. Bu konudaki en çarpıcı gelişme bebeğin anadilini bir öğretmene ihtiyaç duymadan anlayabilir ve konuşabilir hale gelmesidir. Doğumdan itibaren bebeğe sunulan hazırlanmış çevrenin niteliği bebeğin gelişim yolculuğunun akışını etkilemektedir (Montessori, 2014d). Montessori’ye göre eğitim ister evde ister

kurumda yapılsın, ilk üç yaşta çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması, bağımsızlaşma sürecinin desteklenmesi, bebeğin potansiyeline ulaşması için uygun ortamın sağlanması önemlidir. Bu dönem hareket ve dil gelişimi açısından çok özel bir dönemdir. Montessori bu iki gelişim alanı açısından üç yaşa kadar olan dönemde “gelişimsel patlamalar” yaşandığını ifade etmektedir (Montessori, 2014a, Montessori 2015a). Gelişimsel patlamaların yaşandığı ilk üç yaşta Montessori eğitiminde hareket ve dil gelişimi ile bağımsızlaşmaya odaklanılmakta ve bu alanın desteklemesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu alanlar ev merkezli Montessori eğitimi kapsamında aşağıda açıklanmıştır.

1.3.1. Hareket Gelişiminin Desteklenmesi

Yaşamın ilk bir yılında gelişimin en önemli göstergelerinden biri bebeğin yürümeye başlamasıdır. Yaklaşık bir yaş civarında yürüme başlamadan önce hareket gelişiminde yaşanan gelişmeler yürümeye temel oluşturmaktadır. Bebeğin istemsizce gerçekleştirdiği hareketler desteklendiğinde istemli hareketler başlamakta, bu hareketler bir süre sonra yürümeye evrilmektedir (Montanaro, 2007).

Doğumda yalnızca ağız ve gırtlak kaslarını kontrol edebilen bebek bir yaşında bütün vücudunu kontrol edebilir hale gelmektedir. Bir yaşına kadar nesneleri kavramayı ve bırakmayı, sürünmeyi ve emeklemeyi, ellerini serbest bırakarak bağımsız oturmayı öğrenmektedir. Bütün bu beceriler, dönemin gelişimsel patlamalarından biri olan yürümeye temel oluşturan motor becerilerdir. Bu sebeple bebeğe doğumdan itibaren kavraması ve bırakmasını, sürünmesi ve emeklemesini destekleyecek materyaller sunmak önemlidir (Stephenson, 2013). Bebekler doğumdan itibaren yer değiştirme hareketi yapabilir. Ancak bunlar yetişkin hareketleri ile karşılaştırıldığında oldukça yavaş hareketler olması nedeniyle yeni doğanların sürünerek yer değiştirebilme becerileri çoğunlukla gözden kaçmaktadır. Bu noktada doğumdan itibaren bebelere hareket edebilecekleri bir alan açılması, uygun zemin dokularının sağlanması önemlidir. Sürünme hareketinin desteklenmesi için yere konan

ince bir battaniye bebeğe güvenli ve yeterince geniş bir hareket alanı sağlamaktadır (Montanaro, 2007).

Hareket gelişiminin desteklenmesine ilişkin Montessori'nin vurgu yaptığı önemli konulardan biri bebeğin istemsiz ya da istemli hareketlerine olanak verecek giysilerin seçilmesidir. Bebeğin rahatça hareket edebileceği yumuşak ve çok dar olmayan giysilerin seçimi, hareket gelişiminin üç aşaması olan sürünme, emekleme ve yürümede bebeğe alan açmaktadır (Montanaro, 2007). Bebek için kolaylıkla giyip çıkarılabilecek giysiler tercih edilmesi hem hareket gelişimini desteklemekte hem de ileriki dönemlerde özbakım becerilerine de (kendi kendine giyinip soyunma) destek sağlamaktadır (Montessori, 2014e).

Hareket gelişimi yalnızca kaba motor hareketlerle ilgili değildir. Bebeğin doğumdan itibaren görme duyusuna yönelik uyaranların kullanımı hem hareketi hem de gözlem yeteneğini de geliştirmektedir. Doğumdan itibaren hareketin desteklenmesinde beşik yerine daha geniş bir yatak kullanmak (Şekil 1.6) bebeğin çevresini gözlemlemesine, gözlemlerin etkisiyle çevreye olan ilgisinin artmasına ve hareket için motivasyona katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda bebeğin ilgisini çekebilen bazı nesnelerin ya da dönencelerin bebeğin görme mesafesine (yaklaşık 30 cm) yerleştirilmesi istemli hareketleri destekleyebilmektedir. Şekil 1.6'da görüldüğü gibi karın üzerinde yatarken başını kaldırma, başını çevirme, elleriyle kavrama ve bırakma gibi hareketlerin geniş ve rahat hareket edilebilecek bir ortamda desteklenmesi kolaylaşmaktadır (Stephenson, 2013).



Şekil 1.6. Bebeğin hareket gelişimini destekleyecek bir ev ortamı.

Montessori de yenidoğan bebeklerin doğumdan itibaren bir yatakta yatırılmasının önemli olduğuna ve bebeklerin bedenlerinin güvenliğini tehdit eden mesajları erken yıllardan itibaren okuyabildiklerine vurgu yapmaktadır. Yer yatağı bebeklerin hem hareket bağımsızlığını desteklemekte, hem de uzayda bedenlerinin kapladığı yeri anlamalarını sağlayarak beden farkındalığının gelişimine destek olmaktadır. Aynı zamanda böyle bir yatak, bebek yaklaşık altı aylık olduğunda yatağında hareket ederek, önce bacakları sonra gövdesi gelecek şekilde sürünerek inmesini sağlamaktadır. Bu durum bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim ve görsel algı açısından da önemli olup çocuğun uyandığında kendisine bakım veren kişiyi araması için çaba göstermesine neden olmaktadır. Böyle bir ortamda bebek uyandığında kendisini ağlayarak ifade etmemektedir (Montanaro, 2007).

Montessori'nin ardından bebeklikle ilgili çalışmalarını yürüten Montanaro, “*Maria Montessori bize çocuğun ağlamasının amacını öğretti*” diyerek “*Kendim yapabilmem için bana yardım et!*” diyen bebeğin bir yer yatağı sayesinde kendi kendine hareket edebilmesine olanak sağladığını vurgulamaktadır (Montanaro, 2007).

Bebekler yaklaşık altı-yedinci aylarda bağımsız oturmaya başlamaktadır. Bu dönemde yine ilgisini çekecek materyalleri de içeren bir yer minderi çevresini güvenle keşfetmesine olanak sağlamaktadır. Sekizinci ay civarında emeklemede uzmanlaşan bebek dokuzuncu ay civarında kendi vücut ağırlığını yukarıya doğru çekebilir hale gelmektedir. Bu dönemde çocuğun kendisini yukarıya çekebilmesini kolaylaştıracak, duvara monte edilmiş bir bar ve ağır, çocuk kendisini yukarı çekerken devrilmeyecek koltuk gibi mobilyalar hareket gelişimini desteklemektedir. Söz konusu bar (Şekil 1.7) bir aynanın önüne takılabilir. Böylece çocuk hareket ederken kendini görebilir, hareketler daha iradeli hale gelebilmekte ve beden farkındalığı artmaktadır.



Şekil 1.7. Çocuğun kendini yukarı çekmesini destekleyen bar ve ayna.

Beden farkındalığı, istemli hareketler başladıktan sonra gelişmektedir. Emeklemeye ve kendisini yukarı çekerek güvenli yerlerden tutunarak sıralamaya başlayan çocukların yürütece oturtulması bedenlerine dair farkındalıklarında sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Yürümeye başladıktan sonra yürüteç kullanmayı bırakan çocukların beden algılarının bozulması nedeniyle bir yerlere çarparak yürüdükleri, fiziksel sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Yürüteç yerine ayakta durarak yürümeye destek olan, çocuğun yürürken itebileceği arabalar/yürüteçler (push-walker, Şekil 1.8) kullanılması çocuğun dengede durmasını kolaylaştırmakta; daha uzun süre ayakta kalarak yürümesini desteklemektedir.



Şekil 1.8. Yürümeyi destekleyici araba.

Çocuk hareket edebileceği özgür ve güvenli bir alanda içinde koordineli hareketler konusunda geliştikçe, bakımını üstlenen yetişkinler ve çevresindeki her şey bundan etkilenmektedir. Hareket gelişiminin desteklenmesi aynı zamanda bebeğin,

bakım veren kişiden sağlıklı bir şekilde ayrılmasına ve bağımsızlaşmasına katkı sağlamaktadır (Montanaro, 2007).

Çocuk, yürümeye başladıktan sonra mümkün olduğunca yürümesine izin verilmesi ve onun adımlarının hızında ona eşlik edilmesi önemlidir. Yürümeye başlamış bir çocuk kucakta taşındığında huzursuzluk gösterebilir. Bunun nedeni, çocuğun doğanın yasalarını izleyerek bağımsızlaşmaya yönelmiş olması ve gelişimsel olarak aldığı yolun gerisinde kalmak istememesidir. Çocuk, bir yerden bir yere gitmek için yetişkine daha az ihtiyacının olduğunun farkında olup bu bağımsızlık alanını korumaya çalışmaktadır. Bir yaşından sonra mümkün olduğunca kucakta ya da arabasında seyahat etmek yerine çocuğun yürüyebileceği yerlere, güvenli ve farklı zeminlere sahip açık alanlarda bulunmak çocuğun yürüme konusunda uzmanlaşmasına destek olabilmektedir. Yürüme deneyimi kasların güçlenmesi, dengenin artması gibi bedensel gelişime katkısı ile birlikte çocuğun gözlemlerinin çeşitlenmesine ve bilişsel gelişime de katkı sağlamaktadır. Çocukların tek işi çevrelerini gözlemleyerek gözlemlerinden elde ettikleri bilgileri kendilerine katmaktır. Yürürken çocuğun incelemesine, gözlemesine fırsat sağlamak gelişimi açısından çok önemlidir. Çocuğun dünyayı keşfetmesinde, öğrenmesinde, büyümesinde ve gelişmesinde gözlemler ve incelemeler önemli bir yer tutmaktadır (Montanaro, 2007; Montessori, 2014e; Montessori, 2015a).

Çocuk, yenidoğan döneminde bir ağaç dalı ve yapraklar gibi işlev görürken, birkaç ay sonra çocuk birbirinden oldukça farklı dokuları kavrama ve birkaç duyusunu aynı anda kullanmaya başlamaktadır. Bu süreçte çocukların duyularının gelişimini desteklemek için doğadaki bazı nesnelerden yararlanılabilir. Bu nesneler ev ortamına taşınarak duyuların gelişimi açısından destek materyali olarak kullanılabilir. Çocuk, emeklemeden sonra yürüme aşamasına geldiğinde ayaklarının temas edeceği farklı dokular (toprak, çimen, kum...) kullanılabılır. Bu dokular çocuğun bedenini dengeli ve koordineli şekilde hareket ettirmesini destekleyerek dokunma duyusunu aktif olarak ayak tabanlarıyla kullanabilir. Emekleme ve yürüme aşamasında mümkün olduğunca ve güvenli bir ortam sağlanmasının yanında, çocuğa ayakkabı ya da zemini

hissetmesini engelleyecek bir patığın giydirilmemesi önerilmektedir (Stephenson, 2013).

1.3.2. Dil Gelişiminin Desteklenmesi

Yaşamın ilk üç yılı dil gelişimi açısından en kritik dönemdir. Yenidoğan kendisini ve ihtiyaçlarını yalnızca ağlayarak ifade ederken birkaç ay içinde gırtlak yapısının da değişimi ile birlikte bebekte farklılaşmış ağlama görülmekte ve temel bakımı üstlenen yetişkinler ağlamasındaki farklılıklardan bebeğin ihtiyaçlarını ayırt edebilmektedir. Anne karnında başlayan dil gelişiminde iki yaş civarında bir patlama yaşanmakta, çocuk ifade edici dil becerileri açısından çok önemli bir performans sergilemektedir. Bu durum yaşamın ilk iki yılında bebeğin emici zihin becerilerinin desteğiyle çevresinde kendisine sunulan dil zenginliğini benliğine katması ile mümkün olabilmektedir (Montanaro, 2007; Montessori, 2014a; 2014e; 2015a; 2016; Stephenson, 2013).

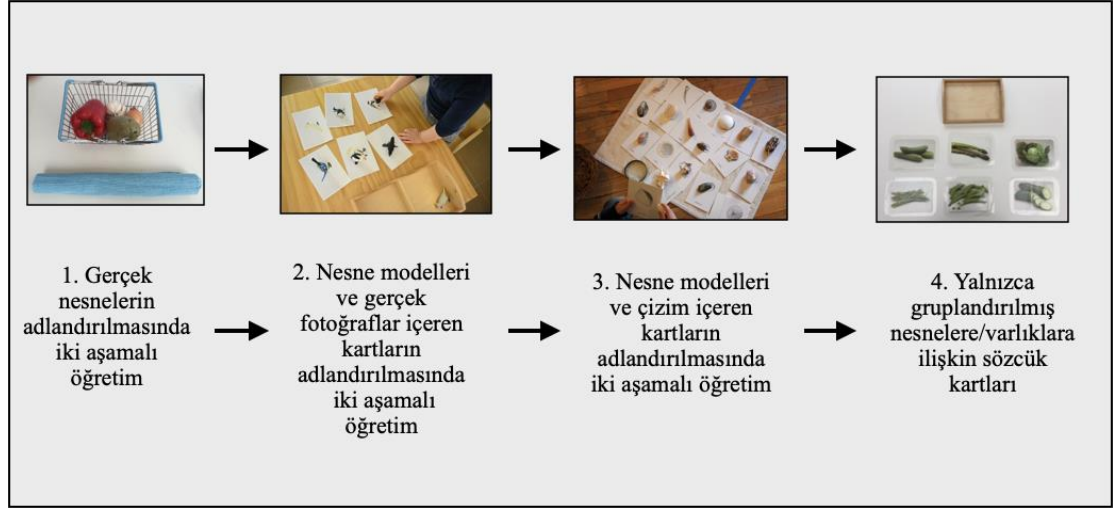
Doğum öncesi dönemden itibaren bebeğe dil açısından zengin bir ortamın sunulması çocuğun dil gelişiminde potansiyelinin en üst noktasına ulaşabilmesini sağlamaktadır. Bebekler konuşma öncesi dönemde kendilerini dillerini kullanarak ifade etmeseler de söylenenleri, ses tonunu, konuşmadaki duyguyu sandığımızdan çok daha erken anlamaya başlamaktadır. Bebeklerin henüz dilleri kendini ifade etmeye yetmese de kulakları etrafında konuşulan dili ayırt etmekte yeterli düzeydedir. Montanaro (2007; s.141) “*Dil önce [sünger gibi] emilir, sonra ifade edilir*” diyerek alıcı ve ifade edici dilin önemine vurgu yapmıştır. Montanaro (2007) çocukların anadillerini öğrenmek için; iyi işitmesi, ses organlarının (anatomik olarak gelişmiş ağız, gırtlak ve çalışan sinirler) işlevsel olması ve çevreleriyle iletişim kurmada istekli/hevesli olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Doğumdan itibaren temel bakımını üstlenen yetişkinin (çoğunlukla annenin) bebekle iletişim halinde olması, bebeği ile nesneler ve durumlar üzerine konuşması, şarkı ve tekerlemelerle dil ortamını zenginleştirmesi, bebeğin çıkardığı sesleri taklit etmesi (parentese) yaşamın ilk

aylarında dil gelişiminin desteklenmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Montanaro, 2007; Stephenson, 2013). Montessori, gelişimsel bakış açısı ve eğitim felsefesi çerçevesinde, konuşma öncesi dönemde bebeğin dil gelişimini desteklemek için yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Çocukla konuşmak için her fırsatı değerlendirin.
- Çocukla açık, anlaşılır, yavaş ve yüksek olmayan yumuşak bir ses tonu ile, göz kontağı kurarak ve zengin bir dil kullanarak konuşun.
- Çocuğun konuşma sırasında yetişkinin dudaklarını, yüz ifadelerini takip etmesine olanak sağlayın.
- Çocuklar ifade edilenlerden çok daha fazlasını anlayabildikleri için konuşurken yüz ifadelerine dikkat edin.
- Çocuklarla bebek gibi değil (yaşamın ilk ayları dışında), diğer yetişkinlerle konuşulduğu gibi çocuğu ciddiye alarak konuşun.
- Sevgi dilini kullanarak ve dokunarak konuşun.
- Doğumdan itibaren çocuklara kitap okuyun, şarkı ve tekerleme söyleyin.
- Çocuğun coşkusuna ortak olarak, çıkardığı sesleri tekrar ederek karşılık verin.
- Çocuk kendisini ifade etmek için çaba göstermeye başladığında onun cılız ses tonuna ya da anlaşılmaz ifadelerine gülmeden ve bununla ilgili espriler yapmadan çocuğu konuşurken ciddiye alın.
- Çocuğun söylediklerine yanıt verin, konuşmaya devam etmesi için onu cesaretlendirin.
- Çocuk yanlış telaffuz ettiği sözcüğün nasıl seslendirildiğini bilir, ancak henüz ses dağarcığı, uygun şekilde telaffuz etmeye yetmeyebilir. Dolayısıyla çocuğun söylediği sözcüğü tekrar tekrar doğru şekilde telaffuz edin. Yalnızca sözcüğün telaffuzunu değil, dil bilgisini de doğru şekilde tekrarlayarak genişletin.
- Çevresinde gördüğü ve ilgilendiği şeyleri adlandırın ve tarif ederek anlatın (Davies, 2019; Montanaro, 2007; Stephenson, 2013).

Konuşmanın başlaması ile birlikte çocuklar etraflarındaki yetişkinlere sıklıkla “Bu ne?” diye sorular sorarlar ve yetişkinlerden gösterdikleri nesneyi adlandırmasını defalarca isteyebilirler. Bu durum çocukların anlamadığı anlamına gelmez, tam tersine dil gelişiminde uzmanlaştığı anlamına gelir. Montessori eğitiminde de nesnelerin adlandırılması için üç aşamalı öğretim yöntemi kullanılmaktadır. İlk aşamasında nesneler/varlıklar yalnızca gösterilerek adlandırmakta (örneğin, “Bu bir kaşık, bir kaşık, kaşık” gibi); ikinci aşamasında ise çocuktan adlandırılan nesnenin gösterilmesi istemekte (örneğin, “Bana kaşığı ver” ya da “Kaşığı bardağın içine koy” gibi); üçüncü ve son aşamada ise gösterilen nesnenin çocuk tarafından adlandırılması (örneğin, kaşığı gösterip “Bu nedir?” gibi) istenmektedir (Davies, 2019; Montessori, 2009; 2016; Stephenson, 2013).

Montessori eğitiminde ilk üç yaşta çocuklar henüz adlandırma aşamasında gelişimsel açıdan yeterli düzeye gelmediklerinden, üçüncü aşama uygulanamaz. Bu nedenle yöntem “iki aşamalı öğretim” olarak adlandırılmaktadır (Stephenson, 2013). İki aşamalı öğretimde öncelikle gerçek nesnelerin adlandırılması, somuttan soyuta bir kavramsal gelişim gösterdiğinden önemlidir. İki aşamalı öğretimde kullanılan materyallerin sırası Şekil 1.9’da sunulmuştur. Şekilde de görüldüğü gibi gerçek nesnelerin adlandırılmasının ardından nesnelerin nesne modelleri (nesnenin tıpatıp aynısı, ancak daha küçük boyutta bir üç boyutlu hali), daha sonra nesnenin gerçek fotoğrafının beyaz bir fon üzerinde gösterildiği kartlar (iki boyutlu, ancak gerçek görüntüsü) kullanılmakta, sonrasında ise nesnelerin modelleri ve çizimlerin yer aldığı kartlar eşleştirilmektedir. Son aşamada ise beyaz fon üzerinde nesnenin çiziminin yer aldığı kartlar kullanılarak daha soyut bir hali kullanılmaktadır (Palmarola, 2018; Stephenson, 2013).



Şekil 1.9. İki aşamalı öğretimde kullanılan materyallerin sırası.

İki aşamalı öğretimde çocuk çoğunlukla merak ettiklerine yönelirken eylem sırasında adlandırma yapılabilmektedir. Bu nedenle nesneler seçilirken çocuğun sık karşılaştığı canlı ve cansız varlıklar arasından seçilmesi gerekmektedir. Daha sonra ise amaçlı olarak çocuğun sözcük dağarcığının geliştirilmesi adına nesneler/varlıklar çeşitlendirilebilir. Örneğin öncelikle kek yapılırken kullanılan malzemeler adlandırılabilir. Daha sonra en sık karşılaşılan kuş türlerine ilişkin kartlar üzerine konuşulabilir (Stephenson, 2013).

Çocukların dil gelişimini desteklemek için sözcük kartlarının dışında ABC kitapları da nesnelerin adlandırılmasında etkili araç olarak kullanılabilir. ABC kitapları dışında mümkün olduğunca gerçekçi ve sanatsal açıdan “güzel” resimleri olan, sözcük sayıları çok fazla olmayan, farklı dokularda ve özelliklerde sayfaları olan, pek çok açıdan çeşitlilik içeren (farklı aileler, farklı bireylerin kitabın karakteri olduğu) kitaplar bu dönemde çocukların dil gelişimini desteklemek için kullanılabilir. Kitapları yetişkin eşliğinde incelemenin ve okumanın dışında çocuğun kendisinin sayfalarını çevirebileceği, taşıyabileceği kitapların tercih edilmesi de dil gelişimini desteklemede önemlidir. Hayatı boyunca bilişsel gelişim ve dil gelişimini destekleyecek araçlar olan

kitaplarla çocukların ilk tanışmaları, yetişkinin bir kitaba olan yaklaşımı ve tutumları da çocuğun kitapla kuracağı bağ açısından çok önemlidir (Davies, 2019).

1.3.3. Bağımsızlığın Desteklenmesi

Bağımsızlaşma bebeğin doğumundan itibaren en önemli gelişimsel çabadır. Doğumdan hemen sonra desteklenmesi ve yetişkinin bu gelişimsel ihtiyaca alan açması önemlidir. Montessori felsefesinin en temel sloganlarından biri olan “Kendim yapabilmem için bana yardım et” ifadesi bağımsızlaşmanın en önemli göstergesidir. Montessori eğitiminde önemli yer tutan bağımsızlık ilk üç yaşta uyku, beslenme, özbakım ve tuvalet bağımsızlığı alanlarında incelenmektedir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

Uyku bağımsızlığı: Uyku bağımsızlığı da diğer bağımsızlık türleri gibi doğumdan itibaren başlamaktadır. Hatta anne karnındayken dahi bebeğin bir uyku ritminin olduğu belirtilmektedir. Uyku bağımsızlığının desteklenmesi, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına ve değişen biyolojik ritmine uygun olarak ortamın düzenlenmesi ile mümkündür. Uyku bağımsızlığının fiziksel olarak düzenlenmesinde ilk dikkat edilecek nokta bir yer yatağının doğumdan itibaren çocuğa sunulmasıdır. Bu aynı zamanda hareket bağımsızlığı ile de ilişkili olup bebeğin bir yer yatağında yatıyor olması ona hareket bağımsızlığı da sağlamaktadır (Montanaro, 2007; Stephenson, 2013).

Yenidoğanların uyku ritmini takip eden bir ebeveyn yatağına bebeği koyup ihtiyaç duyduğunda ve hazır olduğunda uyumasını sağlayabilir. Bu noktada çocuğun diğer ihtiyaçlarında olduğu gibi yine ebeveynin iyi bir gözlemci olması önemlidir. Dinlenme ve uyku ritmine saygı duyulan çocuklar da yürümeye başladıktan sonra bu ihtiyacı gidermek istediğinde, bir yer yatağı ile kimsenin yardımına ihtiyaç duymadan yatağına uzanarak uyuma ya da dinlenme özgürlüğüne sahip olmaktadır (Moudry, 2008; Stephenson, 2013).

Uyku bağımsızlığının desteklenmesinde fiziksel boyutun bir diğer bileşeni, çocuğun uyku giysilerinin doğru seçilmesidir. Çocuklar doğumdan itibaren vücut sıcaklıklarını düzenleyebilir. Çok ince giysiler üşümesine, çok kalın giysiler ise vücut sıcaklığının artmasına neden olabilir. Her ikisi de çocuğun uykusunu kesintiye uğratabilir. Benzer şekilde çocuğun üzerine örtülen battaniye ya da yorganın da çocuğun ideal vücut sıcaklığını korumaya yönelik olarak seçilmesi gerekmektedir. Ayrıca uyku öncesinde, sırasında ve sonrasında bebeklerin rahatça hareket edebilmesi de kesintisiz bir uyku için önemlidir. Doğumdan itibaren elleri ve ayakları açıkta bırakan giysiler tercih edilmesi önerilebilir. Böylece çocuk hem rahatça hareket edebilir, hem de yaşamın ilk aylarında bedenini tanımak için uygun fırsatlar yakalayabilir. Giysilerin yanı sıra odanın sıcaklığının doğru ayarlanması da önemlidir. Bebeklerin uyuduğu odanın ideal sıcaklığı 20-23°C olup, soğuk ya da daha sıcak odada çocuğun uykusu kesintiye uğrayabilir. Çocuğun uyuduğu odanın iyi havalandırılmış, sessiz ve loş bir ışıktaki olması da uykuya dalma ve uykuda kesintilerin yaşanmamasını kolaylaştırmaktadır (Moudry, 2008; Stephenson, 2013).

Çocuğun ihtiyaçlarına uygun bir uyku rutini oluşturulması, uyku bağımsızlığının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Uyku rutininin oluşturulmasının ilk unsuru, ebeveynin iyi bir gözlemci olmasıdır. Her çocuk uykuya ihtiyacı olduğuna dair işaretler gösterebilir. Bu işaretlerin belirlenmesi uyku rutininin başlaması için çok önemlidir. Çocuğun ihtiyaçlarına uygun olarak uyku rutinine düş alma, uyku giysilerinin giyilmesi, kitap okuma ya da ninni söyleme gibi pek çok şey rutine dahil edilebilir. Rutinin bileşenleri çocuğun yaşına ve ilgisine göre değişiklik gösterebilir. Doğumun ardından ilk üç ay bebeğin uyku rutinini oturtmak zor olabilir. Bebek, emerken uyuyakalabilir. Ancak bunun büyüdükçe devam etmesi uyku bağımsızlığını olumsuz etkilemektedir (Montessori, 2014e; Stephenson, 2013).

Çocukla birlikte yatmak (co-sleeping) yaşamın ilk aylarında bebeğin dünyaya uyum sürecinde, anne ve bebeğin daha kaliteli uyumasını sağlayabilir. Araştırmalar, ilk üç ayda annesiyle birlikte ya da aynı odada uyuyan yenidoğanların, ayrı bir odada uyuyanlara göre daha derin ve uzun uyuduğu, ağlama sürelerinin daha kısa olduğunu

göstermektedir. Ancak üçüncü aydan sonra bağımsızlaşma süreci hızlandığından benzer şekilde olumlu etkiler söz konusu değildir. Araştırmalar, bebekle birlikte yatma ile ilgili anne ve bebeğin gece boyunca daha sık uyanmasına neden olduğunu, annenin öznel uyku kalitesini düşürdüğünü ve bebeğiyle birlikte uyuyan annelerin gün boyu daha fazla “kestirmeye” ihtiyaç duyduğunu, anne ve bebeğin fiziksel temasından kaynaklı annelerin bebeklerinin uykusunu bölebildiğini, uyandıktan sonra tekrar uykuya dalana kadar geçirilen sürenin ayrı yatan anne-bebek çiftlerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte araştırmalar tek başına uyumada bebeğin uyku döngüsünü etkileyen sistemin daha kolay oluştuğunu, derin uykuya ilişkin olgunlaşmanın hızlandığını göstermektedir (Beijers ve ark., 2019; McKenna ve ark., 1993; Mersky ve ark., 2020; Volkovich ve ark., 2015).

Beslenme Bağımsızlığı: Beslenme hem fizyolojik hem de psikolojik açıdan önemli bağımsızlık alanlarından biridir. Anne sütü yaşamın ilk aylarında bir bebek için en ideal besin kaynağı iken beşinci aydan itibaren değişen ve gelişen fizyoloji doğrultusunda bebek ek besinlere ihtiyaç duymaktadır. Bu noktada besin kaynağı yalnızca anne olmaktan çıkmakta, ağız artık yalnızca emmek için kullanılmamaktadır. Pozitif bir anlamda, anne ve bebek arasında bir “ayrılma” gerçekleşmektedir. Ek gıdaların bebeğin hayatına girişi ile birlikte beslenmenin içeriği ve beslenme pozisyonu değiştirmektedir. Çevresinde gördüğü yetişkinler gibi beslenmeye başlama bebeğe psikolojik anlamda da oldukça katkı sağlamakta, ailenin beslenme rutinine katılmak bebeğe büyüdüğünü hissettirmektedir. Bu bağlamda ek gıdaya geçiş benliğin gelişimi açısından da önemli görülmektedir (Montanaro, 2007).

Beslenme bağımsızlığı, doğumdan itibaren beslenme sürecini yöneten, istediği zaman anne memesini tutan ve doyduğunda bırakan bebeğin, beş-altıncı aydan itibaren ek gıdalara başlamasıyla kontrolün azalmaması, bebeğindesteklenmesi ile ilişkilidir. Bu süreçle birlikte katı gıdalarla beslenme sürecini yürütme sorumluluğunun da adım adım çocuğa devredilmesi gerekmektedir. Beslenme bağımsızlığı, çocuğun kendi beslenme sürecini yönetmesi, ne yiyeceğine ve ne kadar yiyeceğine karar vermesi, kendi hızında ve kendi kendine yemek yemesi gibi süreçleri içermektedir (Montanaro,

2007; Stephenson, 2013). Bu dönemde bebeğin beslenme bağımsızlığı ile ilgili duyarlı bir döneme girdiğini gösteren bazı işaretler bulunmaktadır. Bu işaretler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Bebeğin çok az destekle ya da desteksiz oturabiliyor olması,
- Bir şeyleri eline almak için uzanıyor olması,
- Oyuncaklarını ağzına götürüp kemirmesi,
- Çiğneme hareketleri yapması (Rapley ve Murkey, 2016)

Yukarıdaki bu işaretler ve çocuğun katı gıdaları yiyebilmesi bağımsızlaşmaya hazır olduğunu göstermektedir.

Beslenme bağımsızlığının gelişebilmesi, yetişkinin çocuğa fırsat vermesi ve uygun koşulları sunmasıyla doğrudan ilişkilidir. Anne babalar genellikle çocuklarının üç-dört yaşlarından sonra kendi kendilerine yemek yemek yemelerini isterler. Ancak bunun gerçekleşebilmesi için doğumdan itibaren beslenmesini kontrol eden ebeveynlerin çocuğu altıncı aydan sonra da engellememesi gerekmektedir. Anne sütü ile beslenirken bir yetişkinle doğrudan temas kuran bebeğin, ek gıdaya geçişle beslenmedeki teması da değişmektedir. Ek gıdaya geçişle beslenme sırasında çocuk yetişkin ile fiziksel bir temas halinde değil, yüz yüze bakarak göz teması halindedir. Bu sebeple Şekil 1.10'da görüldüğü gibi çocuğun rahatça oturabileceği ve ayaklarının yere değmesini sağlayacak bir sandalye ve ona uygun bir masa yemek zamanlarının vazgeçilmezi olmalıdır (Montanaro, 2007; Moudry, 2008; Stephenson, 2013).



Şekil 1.10. Bebek ve yeni yürümeye başlayan çocuklar için yemek masası ve sandalyesi.

Ek gıdaya geçildiğinde bebeğin kendi kendine ağzına götürebileceği ve yiyebileceği bir parça ekmek ya da meyve eline verilebilir. Çorba ya da meyve püresi gibi kaşık kullanılması gereken yiyeceklerde, bebek kaşık kullanabilecek zamana gelene kadar kaşığı bakımı üstlenen yetişkin kullanabilir. Ancak yetişkin kaşığı uzatırken bebeğin dikkatinin yemeğe ya da kaşığa odaklandığından emin olması önemlidir. Bu süreç, çocuğa zorla yemek yedirmek değil, o yemek isteğinde yetişkinin ona yardımcı olmaya çalıştığı bir süreç olmalıdır (Montanaro, 2007).

Montessori, ek gıda deneyiminin başladığı zamandan itibaren yetişkinlerin kullandığı nitelikte cam bardak, çatal ya da kaşık gibi malzemelerin kullanılmasının beslenme bağımsızlığını desteklemenin yanında yemek kültürüne uyum sağlamak için önemli olduğunu ifade etmektedir. Bir buçuk-iki yaşından itibaren, çocuk hareket bağımsızlığında yol aldıktan sonra sofranın hazırlanması sürecinde de aileye katılması için mutfak ortamında da bazı düzenlemeler yapılabilir. Yetişkinler, mutfakta çocuk için ayrılan bir dolabın bir bölümünü onun için düzenleyerek yemek sırasında kullanacağı araç gereçleri çocuk için ulaşılabilir hale getirebilir (Şekil 1.11). Böylece yetişkinler sofrayı kurarken çocuk da ailenin bu rutinine katılma ve sorumluluk alma fırsatı elde etmiş olabilir (Davies, 2019).



Şekil 1.11. Çocuğun kullandığı gereçlere kolaylıkla ulaşması için mutfakta oluşturulmuş dolap.

Özenli sofraların hazırlanması, henüz kendisi kullanamasa masada bebeğin/çocuğun ihtiyacını karşılayacak, kontrol edebileceği büyüklükte bir kaşığın yer almasının nezaket ve inceliğin gelişimi açısından da önemli olduğu vurgulanmaktadır. Sofrada nezaket kurallarına uygun hareket eden bir yetişkin, çocuğa erken zamanlardan itibaren örnek olarak yemek ve sağlıklı beslenme konusunda belirleyici olmaktadır. Bu açıdan yemek zamanında yalnızca yemek yenmesi (yemek zamanının bir oyuna çevrilmemesi), yemeklerin masada kalması ve ev içinde gezilmemesi önemlidir. Aynı zamanda yemek zamanlarının ailenin bir arada olması ve bebeğin kendisinin aile sisteminin bir parçası olarak hissetmesi açısından sosyal bağlantı zamanının da olduğu unutulmamalıdır. Bu açıdan bebek/çocuk ayrı bir yer ve zamanda değil ailenin sofrada olduğu zamanlarda sürece katılmalıdır (Davies, 2019; Montessori, 2014e; Stephenson, 2013).

Beslenme bağımsızlığı aynı zamanda karar verme becerileri açısından da bebeğe önemli muazzam fırsatlar sunmaktadır. Çocuğa seçenekler (iki ya da üçü geçmeyecek şekilde) sunularak çocuğun damak tadına göre karar verme süreçlerinde deneyim kazanması desteklenebilir. Ancak bu noktada çocuğun beslenme ihtiyacını karşılayacak seçenekler sunmak yetişkinin sorumluluğundadır. Bu noktada özellikle

(yaklaşık bir buçuk yaştan sonraki dönemde) çocuğun ne kadar yiyeceğine karar vermesi için kendisine yemek servisi yapabilmesine fırsat sağlandığında çocuk tabağına aldığı yemeği bitirme konusunda sorumluluk almak için fırsat bulmuş olabilir (Davies, 2019).

Rapley ve Murkey (2016) çocukların kendi kendine yemek yemesinin olası katkılarını şu şekilde sıralamıştır:

- Birlikte yemek yemek bütün aile için eğlencelidir.
- Kendi kendine beslenmek çok doğal bir süreçtir.
- Çocuk, yeni yiyecekleri tanır.
- Çocuk, güvenli bir şekilde yemeyi öğrenir.
- Çocuk, yemek yerken dünyayı da keşfeder.
- Çocuk, gelişimsel olarak potansiyeline ulaşma fırsatı bulur.
- Çocuğun kendine güveni desteklenir.
- Çocuk, yiyeceklere güvenmeyi öğrenir.
- Çocuk, aile yemeklerine katılır.
- Ne yiyeceğine ve ne kadar yiyeceğine kendisi karar verdiği için çocuğun iştah kontrolü gelişir.
- Çocuk, farklı kıvam ve dokulardaki yiyeceklerle tanışır ve çiğnemeyi öğrenir.
- Çocuk, yiyeceklerin tek tek tatlarını tanıma fırsatı bulur ve gerçek yiyecekleri deneyimler.
- Çocuk, yiyeceklere ve yemeye karşı olumlu bir tutum geliştirir.
- Yemek yemek kendi kontrolünde bir süreç olduğu için çocuk, sofraya oturmak için isteklidir.
- Çocuk, daha az yemek seçer.
- Yemek saatlerinde oyunlara ve hilelere (“Uçak geliyooor” deyip bebek başka bakarken yemek yedirmek gibi) gerek kalmaz.
- Ailenin yemek saatlerinde dışlanmamış olur.

- Dışarıda yemek yemek kolaylaşır.
- Çocuk da ailenin yemeklerinden yediği için yemek zamanları daha ekonomik hale gelir.

Özbakımda bağımsızlık: Çocuğun bağımsızlaşması, aynı zamanda özbakımını kendisinin gerçekleştirmesi anlamına gelmektedir. Özbakım becerilerinden biri de giysilerini kendini giyinip çıkarmasıdır. Giyinmede bağımsızlaşmanın ilk adımı çocuğun kendisine sunulan seçenekler arasından ne giyeceğine karar vermesi olabilir. Az sayıda seçenek içeren dolap rafını/çekmeceyi göstererek ne giymek istediği çocuğa sorulabilir. Bu noktada önemli olan seçeneklerin ikiyi geçmemesidir. Mevsime uygun olmayan giysiler dolapta görünür halde olduğunda çocuğun onu seçmeye olasılığı olur ve bu da yetişkini hava şartlarından kaynaklı kaygılandırabilir. Bu riski ortadan kaldırmak için yalnızca mevsime uygun giysileri dolapta bulundurmak önemlidir. Ne giyeceğine karar verme konusunda yeni yürümeye başladıktan sonra çocuğa seçim fırsatı verilmesi yalnızca karar verme becerilerini değil aynı zamanda kendisine duyulan saygıyla kendi güven konusunda da çocuğu desteklemektedir (Moudry, 2008; Stephenson, 2013).

Çocuğun kendi kendine giyinip soyunması için yalnızca mevsim koşullarına uygun giysilerin seçilmesi yeterli değildir. Kendi kendine giyip çıkarabilmesi için çocuğun giysilerinde ana kriter şık olması değil, rahat ve kolaylıkla giyilebilir olmasıdır. Tek hamlede giyilebilecek Amerikan fermuarlı (cirt-cirt) ayakkabılar; lastikli, rahat, bol giysiler ve çoraplar giyinmede bağımsızlığın desteklenmesinde tercih edilebilir. Giyinmede bağımsızlaşmada, giysiyi ya da ayakkabıyı çıkarma giymeden daha kolay olacağından çocuk öncelikle giysilerini çıkarmaya başlamaktadır. Bu noktada önemli olan yetişkinin çocuğun ihtiyacı olduğunda yardım etmek üzere yanında olması ve o yardım isteyene kadar ona müdahale etmemesidir. Bu zaman zaman uzun süre alabilir, yine de müdahale etmemeye özen gösterilmelidir. Yetişkinin programını çocuğun ihtiyacı olan süreye göre yapması ve bunun “okumayı öğrenmesi” kadar hatta daha da önemli bir öğrenme süreci olduğunu unutmamalıdır (Moudry, 2008; Stephenson, 2013).

Giyinmenin yanı sıra özbakımın beden temizliği ile ilgili bölümü de bağımsızlaşma sürecinin bir parçasını oluşturmaktadır. Bunun için evde, özellikle banyoda yapılacak küçük düzenlemeler gözle görülür değişiklikler yaratabilir. Yapılabilecek düzenlemeler çocuğun çevresinin ve kendisinin bakımı ve temizliği ile ilgili sorumluluk almasını kolaylaştırır. Banyoda bulundurulacak ve çocuğun taşıyabileceği ağırlıkta bir tabure yetişkinin yardımı olmadan çocuğun lavaboya erişebilmesini sağlayabilir (Şekil 1.12). Aynı tabure/basamak tuvalet bağımsızlığı kazanma sürecinde klozetin kullanımında da işlevsel olabilir. Taburenin çocuğun yaşına göre uygun yükseklikte ve güvenli olduğundan emin olunmalıdır (Stephenson, 2013).



Şekil 1.12. Banyoda kullanılabilecek bir tabure.

Ellerini ya da yüzünü yıkadıktan sonra kurulanması için, lavaboya yakın bir yere, onun ulaşabileceği bir yüksekliğe bir havlu asılabilir. Havlunun askısı yoksa bir ip ya da metal halkayı havluya takarak çocuğun havluyu kullandıktan sonra tekrar askıya asması kolaylaştırılabilir (Moudry, 2008). Uygun bir banyo ortamı ile ilgili Şekil 1.12’de verilmiştir.



Şekil 1.13. Bağımsızlığı destekleyecek bir banyo ortamı .

Odasında ya da banyoda kirlenen giysilerini atması için bir sepet bulundurmak hem çocuğun kendisine hem de çevresine dair sorumluluk almasına yardımcı olabilir. Sepetin boyu diğer materyallerdeki gibi çocuğun boyuna uygun olmalıdır (Şekil 1.13). Ayrıca sepetin işlevini kavramasını kolaylaştırmak için çamaşır sepetinin üzerine kirli çamaşırları gösteren bir resim asılabilir. Eğer evde çamaşırlar renkli ve beyaz olarak ayrılıyorsa çocuk için de üzerinde uygun görseller olan iki sepet kullanılabilir. Bunun yanı sıra çamaşırları yıkamak için makineye doldurmak, yıkanan çamaşırları çıkarmak ve asmak gibi konularda çocuğun sürece katılması için fırsat verilebilir. Yıkanan çamaşırlar içinden kendi giysilerini seçmek, katlananları yerine yerleştirmek, çorapları eşleştirmek gibi pek çok şey onun da sorumluluk almasını sağlarken bir yandan da çalışırken bir yandan da yetişkin ve çocuğun keyifli zaman geçirerek etkileşiminin artmasına destek olabilmektedir (Davies, 2019).



Şekil 1.14. Banyoda yer alan bir kirli sepeti.

Banyo yaparken süre biraz uzuyorsa bunun nedeni yalnızca becerilerinin gelişıyor olması değil, bu çocuğun suyla temasını sürdürmek istemesinden olabilir. Uygun koşullar gözetilerek sürenin esnetilmesi hem çocuğun eğlenmesini hem de banyoda yapılan işlere dair olumlu bir tutum geliştirmesini sağlayabilir. Ayrıca banyoda ya da evin bir başka bölümünde boyuna uygun bir yerde asılı bir ayna ve yakına konan bir saç fırçası uyandığında ve uyumadan önce saçlarını taramasına ve kendi görüntüsü ile aynada buluşmasına yardımcı olabilir. Böylece çocuk bedeninin bakımını gerçekleştirirken bedenine dair olumlu bir algı da geliştirebilir.

Dişlerin bakımı da çocuğun kazanması beklenen özbakım becerileri arasında yer almaktadır. Diş bakımı çok erken, ilk dişler çıktığı zaman başlamaktadır. Bir buçuk-iki yaşından sonra çocuğun ağız ve diş temizliğine katılması için fırsatlar verilebilir. Diğer bütün alanlarda olduğu gibi çocuğun bu süreçte ihtiyacı olan malzemeler Resim 1.9'da gösterildiği gibi çocuğun ulaşabileceği bir yerde bulundurulabilir (Stephenson, 2013).



Şekil 1.15. Çocuğun ağız ve diş bakımında kullanabileceği malzemelerin sunumu.

Tuvalet Bağımsızlığı: Tuvalet bağımsızlığı süreci özbakım becerileri arasında yer alsa da ilk üç yılda önemli bir adım olduğundan ayrıca ele alınmıştır. Tuvalet bağımsızlığı kazanma süreci, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi çocuğun öznesi olduğu bir süreç olarak görülmelidir. Yetişkinlerin sorumluluğu onları bu konuda onlara bir eğitim vermek değil; bedenlerini, kendilerini ve içinde bulundukları çevreyi tanımaları için rehberlik etmektir. Bunun için yapılması gereken diğer alanlarda olduğu gibi çocuğu iyi gözlemleyerek ihtiyaçlarının farkında olmak ve bu ihtiyaçlara göre ortamı düzenlemektir (Montanaro, 2007; Stephenson, 2013).

Tuvalet bağımsızlığı, bezin bırakılıp tuvaletin kullanılmaya başlanmasından ibaret değildir. Bu anlamda tuvalet bağımsızlığının desteklenmesi süreci iki yaş civarında değil, doğumdan itibaren başlamaktadır. Tuvalet bağımsızlığının anahtarı, çocuğun ıslaklığı hissetmesi ve böylece bedenindeki boşaltım mekanizmasının nasıl çalıştığını anlamasıdır. Doğumdan itibaren yıkanabilir bez kullanımı, bebeğin fizyolojisindeki bu işleyişi anlamasına olanak sağlamaktadır. Yaygın olarak kullanılan “tek kullanımlık bebek bezleri”, çocukların boşaltım sırasında bedenlerinde meydana gelen değişimi ve boşaltım mekanizmasını kavramalarını engellemektedir. Halbuki çocuğun kaslarını kontrol ederek idrar ya da dışkısını tutabilmesi için sürecin nasıl tamamlandığını, neden-sonuç ilişkisini anlaması için hissetmesi gerekmektedir. Tek

kullanımlik bezler bu sürecin önünde engel oluşturmakta, bu süreçte çocuk değişimi fark etmekte; ancak ıslaklığı hissetmemektedir. Bu da gelişimin doğal akışını bozarak tuvalet bağımsızlığının kazanılmasını geciktirmektedir. Tek kullanımlik bezler yerine doğumdan itibaren yıkanabilir bez kullanılması, ilk günden itibaren bebeğin ıslaklığı hissederek bedenini ve bedenindeki işleyişi anlamasına katkı sağlamaktadır. Ne zaman başlanırsa başlansın yıkanabilir bebek bezi kullanımı tuvalet bağımsızlığı kazanma sürecini olumlu yönde etkileyerek süreyi kısaltabilmektedir (Montanaro, 2007). Yıkanabilir bebek bezlerine bir örnek Şekil 1.16’da verilmiştir.



Şekil 1.16. Yıkanabilir bebek bezi örneği.

Gelişimsel olarak kazandığı bir becerinin gerisinde bir performansa zorlanmak çocuğun hoşuna gitmemektedir. Örneğin, yürümeye başlayan bir çocuk kucakta olmaktan hoşlanmaz, her fırsatta yürümek ister. Ayakta durabildiği andan itibaren bezini yatarak değiştirmek istendiğinde çocuk buna direnç gösterebilir, huzursuzlanabilir ve hatta zaman zaman ağlayabilir. Duyguların bu biçimde olumsuz ifade edilmesinin nedeni bağımsızlaşma çabasının önünde engel olunmasıdır. Ayakta durabilmeye başladığı andan itibaren çocuğun bezinin ayakta değiştirilmesi ve mümkünse bunun da tuvaleti kullanmaya başlayacağı ortamda (banyo ya da tuvalet) yapılması tuvalet bağımsızlığı sürecini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Moudry, 2008).

Çocuk desteksiz oturmaya başladıktan sonra banyo ya da tuvalete konmuş bir lazımlığa onu oturtmak tuvalet bağımsızlığında sonraki sürece hazırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Lazımlığın yerine ilişkin dikkat edilmesi gereken nokta, lazımlığın evin içinde yerinin uygun seçilmiş olması ve sabit kalmasıdır. Her bezi değiştirildiğinde çocuğun da onayı alınarak (isteksizse kesinlikle ısrar edilmemelidir) lazımlığa oturtulduğunda, çocuk zaman zaman tesadüfen idrarını ya da dışkısını lazımlığa yapabilir. Bu da çocuğun bir nesne olarak lazımlığın işlevini kavramasını kolaylaştırabilir. Bezini değiştirme, lazımlığa oturtma, eğer idrar ya da dışkısını yaparsa lazımlığı boşaltma gibi her aşamada ne yapıldığı çocuğa anlatılabilir: "Şimdi de lazımlığındaki çiş tuvalete dökelim ve sifonu çekelim" gibi. Bu tür süreçlerde iletişim halinde olmak tuvalet bağımsızlığı sürecini desteklemesinin yanında yetişkin ve çocuk arasındaki iletişim ve etkileşimi, çocuğun dil becerisini de olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bezini ya da külodunu değiştirirken çocuğa "Bak, kakayı yapmışsın, hadi temizleyelim" diyerek açıklama yapmak, sürecin sonunda ne ile karşılaşacağına alışmasını, temizlik rutinini benimsemesini ve boşaltım sistemini anlamasını kolaylaştırabilmektedir. Yetişkinin banyoda ya da tuvalette çocuğun bezini değiştirirken ya da tuvaletini yapmasında ona destek olurken kirli külodunu kirli sepetine atması ve temizini nerede bulacağı konusunda onu yönlendirilmesi bağımsızlığı desteklemektedir. Temiz bez ya da külodunu kendisinin giymesine izin vermek, ihtiyacı olan zamanı ona tanımak ve acele etmemek, çocuk istemedikçe yardım etmemek bu süreçte dikkat edilmesi gereken önemli noktalar arasında yer almaktadır.

Çocuğun ayakta durabiliyor olması, idrar ve dışkıyı tutabilmeye yarayan sfinkter kası bölgesinde miyelinleşmenin (sinir hücrelerinin gelişimi) olduğunu göstermektedir. Boşaltım sırasında bedeninki değişiklik ile ıslaklık arasındaki ilişkiyi farkedenden bebek, fizyolojik olarak hazır olduğunda kuru kalmayı tercih etmekte, idrarını daha uzun sürelerle tutmaya başlamaktadır. Söz konusu hazır olma zamanı çocuktan çocuğa göre değişiklik gösterebilir. Bu noktada iyi bir gözlemci olmak, çocuktaki gelişimi ve gelişimsel ihtiyaçları gözlemlemek, ortamı bu ihtiyaçlara göre düzenlemek doğru zamanlamayı beraberinde getirebilmektedir (Montanaro, 2007).

1.4. Sosyal Duygusal Gelişim

Sosyal duygusal gelişim, doğumdan itibaren başlayan ve yaşam boyu devam eden gelişim evreleri boyunca bireyin duygusal, sosyal, kişilik, cinsiyete özgü rollerin kazanımı, ahlaki gelişim gibi süreçleri kapsayan gelişim alanıdır. Gelişim evreleri boyunca sosyal duygusal gelişim açısından farklı özellikler söz konusudur ve gelişimin diğer alanlarında olduğu gibi bu alanda da gelişim bir önceki dönemde edinilen becerilerin ve süreçlerin üzerine inşa edilmektedir (Berk, 2009; 2015).

Bebek ve anne arasındaki etkileşim, bebeğin ihtiyaçlarının zamanında yeterli bir şekilde karşılanması güvenli bir bağlanmanın oluşmasında etkili olmaktadır. Sağlıklı bir bağlanma süreciyle bebek temel güven duygusunu kazanmakta ve bağımsızlaşmaya başlamaktadır (Santrock, 2007; Shaffer ve Kipp, 2010). Bebeklik döneminde temel güven duygusunu kazanmış olan ilk çocukluk dönemindeki çocuk, bağımsızlaşma sürecinde çevresiyle girişimcilik davranışları göstererek ilerlemeye başlamaktadır. Bu dönemdeki girişimcilik dürtüsü ile çocuk kendini ve çevresini keşfetmek üzere yoğun bir istek duymaktadır. İlk çocukluk dönemi aynı zamanda çocuğun kendini ve sonraki aşamada ise başkalarını anlama, çevresindekilerden gelen sosyal mesajları okuma anlamında da gelişim gösterdiği bir dönemdir. Yaklaşık dört-beş yaşta çocuklar diğerlerini anlama çabası gösterirler ve sosyal yargılarda bulunabilir. Bu dönem yine öncelikle kendi duygularını anlama, tanımlama ve ifade etme açısından kritik bir dönemdir. Sosyalleşmeye olan ihtiyaçla ilk çocukluk döneminde çocuklar akranlarıyla kurdukları ilişkide sosyal duygusal gelişimi açısından yeni beceriler kazanmaktadır (Davies, 2011; Santrock, 2007).

Orta ve geç çocukluk döneminde ise bir önceki dönemde sosyal ilişkileri aileden akranlara yönelen ve benlik algısı gelişmeye başlayan çocuk, sosyal duygusal açıdan kendisini destekleyici bir ortam içindeyse bu dönemde kendini anlama, başkalarını anlama, benlik algısı ve özsaygı kazanma yolunda ilerler. Daha önceki dönemlerde ebeveynleri ile pozitif ve sıcak ilişkiler kuran çocuklar bu dönemde duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etmeyi içeren öz düzenleme becerileri açısından da gelişimsel

artış gösterirler. Bir önceki dönemde merak duygusu onaylanan, merakını gidermesi için güvenli bir alan oluşturan çocuk, orta çocukluk döneminde bir şeyler üretmeye, çalışma yapmaya daha isteklidir. Duygusal açıdan bakıldığında ise çocuklar gelişmiş duygusal algılayış kazanırlar ve aynı anda birden fazla duygunun hissedilebileceğini anlarlar. Olumsuz duygular hissettiğinde bunu bastırma ya da saklamaya yeteneği kazanırlar; duygularını yönlendirme becerisi gelişmeye başlar. Bu bağlamda desteklenen çocuklar stresle başa çıkmak üzere kendilerine özgü yollar bulabilirler (Berk, 2007; 2015; Santrock, 2007).

Ergenlik dönemi ise sosyal duygusal gelişim açısından kimliğin kazanıldığı dönemdir. Bu dönemde çocuğun özerklik ve sorumluluk almaya dair çabası çok belirgindir. Daha önceki gelişimsel dönemlerde sağlıklı ve güvenli bağlanma yaşamış, bağımsızlaşmasını destekleyen bir aile ortamında olan ergenler, akranları ve aile dışında sosyal ilişkilerde bulunduğu çevresiyle de sağlıklı ilişkiler geliştirebilmektedir (Berk, 2007;2015; Bukatko ve Daehler, 2004).

1.4.1. Bebeklik Döneminde Sosyal Duygusal Gelişim

Bebeklik döneminde sosyal duygusal açıdan ilk deneyimlerin bağlanma ile ilgili olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmalar doğumdan hemen sonra ebeveynleri ile fiziksel temas kuran bebeklerin gelişimlerinin olumlu etkilendiğini göstermektedir (Berk, 2015; Erlandsson ve ark., 2007; Mallinckrodt, 1992; Vittner ve ark., 2018). Yenidoğanların doğumdan yalnızca birkaç saat sonra karşısındaki kişinin mimiklerini kendiliğinden taklit etmeye başlamakta, araştırmalar bu taklit davranışlarının ayna nöronlar sayesinde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayna nöronlar doğuştan bebekle birlikte dünyaya gelerek dünyayı keşfetmeye başlamaktadır. Bu nedenle bebeğin bakımını üstlenen kişilerle etkileşimi oldukça önemli olmaktadır. Bakımı üstlenen kişilerle ya da annelerle bebek arasındaki bağ ayna nöronlar sayesinde kurulmaktadır. Doğumun ardından anne ve babanın bebekle temasının olması, ebeveyn-çocuk etkileşimini ve buna bağlı olarak bağlanma davranışlarını olumlu

yönde etkilemektedir (Berk, 2015). Diğer sinir hücrelerinde olduğu gibi ayna nöronlar da kullanılmadıklarında körelmekte ve büyük ölçüde kaybolmaktadır (Davies, 2011; Kasten, 2017).

Bebeklik döneminde bebek henüz duygularının farkında olmadığı için duygusal gelişimi anlamaya yönelik olarak duyguların belirlenmesi güçtür. Bu noktada bebeklerin yüz ifadeleri duygularına ilişkin ipuçları sunmakta; ancak yüz ifadeleri her zaman doğru bilgi vermemektedir. Bebekler bazı temel duyguları hissettiklerinde yetişkinlerden farklı tepkiler de verebilmektedir. Örneğin korku duygusu hissettiklerinde bebeklerde geri çekilme, korku duygusunun kaynağı olan yöne doğru yönelmeyi reddetme gözlenen davranışlar arasında yer almaktadır. Temel duyguların insan için işlevleri evrensel olup çoğunlukla hayatta kalma çabası ile ilişkilidir. Hoşa giden ve gitmeyen şeylere verilen tepkiler belirgin olmasına rağmen mutluluk, ilgi, şaşırma, korku, öfke, üzüntü, tikslenme gibi temel duygular zamanla gelişmektedir. Başka bir deyişle ebeveynlerin duyarlılık düzeyleri erken dönemlerde bebeklerin duygularını ifade etme düzeylerini etkilemektedir. Yaklaşık altıncı aydan itibaren bebeğin duygusal ifadeleri belirginleşmekte, bebeğin duygu dünyasına ilişkin bilgi verir hale gelmektedir (Berk, 2015).

Bebeklerde empatinin gelişiminde ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Saarni ve ark. (2006) bebeklerin bakım veren ile empatik bir ilişki kurmaya eğilimli olduğunu ifade ederken (Akt. Berk, 2015); Stern (1985) ise bebeklerin başkalarının duygularına yanıt verme sürecini edimsel koşullanma ile değil duygusal yayılma ile açıklamaktadır (Akt. Berk, 2015). Zamanla ilk yılın ortalarına doğru bebekler farklı sesler ve duygusal tepkileri okuyabilir hale gelmekte, bakım verenlerin ve çevresindekilerin duygusunu anlamaya başlamaktadır. Araştırmalar bir yaşındaki bebeklerin bir yabancından korkup korkmayacağı, yeni bir oyuncuğa ilgi gösterip göstermeyeceği, tehlikeli bir duruma girip girmeyeceği gibi durumlarda kendisine bakım veren yetişkinin duygusal ifadelerine bakarak karar verdiğini göstermiştir (Hornik ve ark., 1987; Leong ve ark., 2019; Repacholi, 1998). Bu noktada bakım verenin duyarlı ebeveynlik tutumları

bebeğin kapasitesini genişletmekte; kendisiyle işbirliği yapılan bebek etkileşime girmek ve bakım verene tepki vermek açısından alan bulmaktadır (Sroufe, 2002).

Bebekler yaşamın ilk aylarında oldukça sınırlı bir öz düzenleme ve buna bağlı olarak duygusal düzenleme kapasitesine sahiptir. Henüz sinir sistemleri sıkıntı veren bir durum karşısında duygularını düzenleyebilecek kadar gelişmemiş olan bebekler kendilerine bakım veren yetişkinin sinir sistemine ihtiyaç duyarlar. Erken dönemde çocuğun uyarılma ve duyguların düzenlenmesinde bakım verenin bu rolü çok önemlidir ve koregülasyon olarak adlandırılmaktadır. Bu süreç ebeveynin baskın olduğu koregülasyon durumundan çocuğun kendini düzenlediği özdüzenlemeye doğru gelişmektedir (Sroufe, 2002). Koregülasyon çocuğun duygusal olarak regüle olabilmesi ve bakım verenin çocuğu sakinleştirerek sarılma, dokunma, sallama, sakince konuşma gibi davranışlarını içermektedir. Özdüzenlemede önemli rol oynayan prefrontal korteks henüz gelişmediğinden yaşamın ilk aylarında bakımı üstlenen yetişkinin bebekle yüzyüze teması sırasında onunla iletişim kurması, emzirme sırasında iletişimde olması, bazı nesnelere dikkatini verebilmesi için dönence (ilk aylarda Munari dönenceleri gibi), gelişimsel döneme uygun kartlar ve görseller, oyuncaklar kullanması bebeğin özdüzenleme kapasitesini geliştirebilmektedir (Berk, 2015; Ertürk Kara ve ark., 2018; Montanaro, 2007).

Duygusal ifadeleri bakım veren yetişkinler tarafından anlaşılan, kabul edilen bebekler daha kolay yatıştırılmaya eğilimli hale gelebilmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri ve duygusal ifade edicilikte cinsiyetler arasındaki farkların öğrenilmesi de bu dönemde gerçekleşir. Ebeveynler doğrudan “erkekler ağlamaz” demeseler bile olumsuz duyguları görmezden gelinen, onaylanmayan bebekler sosyal bağlamda bu duyguların kabulünün daha zor olduğunu öğrenmektedir. Bütün duyguların bir işlevinin olduğunun ve kabul edilebilir olduğuna dair öğrenme bu dönemde gerçekleştiğinden bebeğe bakım veren kişilerin bu konuda farkındalık sahibi olmaları önemlidir (Berk, 2015). Doğumdan itibaren bu farkındalıkla bakım verilmesi sonraki dönemlerdeki sosyal duygusal gelişim açısından çok önemlidir. Araştırmalar annelerin farkındalıklı ebeveynlik tutumları ergenlikte yaşanan duygusal sorunları azalttığı

belirlenmiştir (Wang ve ark., 2018). Yaşamın ilk yılını kapsayan bebeklik döneminde sosyal duygusal gelişim ve bakım verenin rolü Çizelge 1.2’de özetlenmiştir.

Çizelge 1.2. Yaşamın ilk yılında sosyal duygusal gelişim ve yetişkinin rolü (Sroufe, 2002, s.161)

Dönem	Yaş	Durum	Bakım verenin rolü
1	0-3 ay	Psikolojik düzenleme (yöneltme)	Sakin rutinler
2	3-6 ay	Gerginliğin/heyecanın yönetilmesi	Duyarlı, işbirlikçi etkileşim
3	6-12 ay	İşlevsel bağlanmaya dayalı ilişki kurmak	Ulaşılabilir olmak

Bebeklik döneminde yukarıda ifade edilen şekillerde ebeveynleri ile etkileşimde olan bebekler sosyal duygusal gelişim açısından bir sonraki döneme sağlıklı adım atarlar.

1.4.2. Yürümeye Başlayan Bebeklik Döneminde Sosyal Duygusal Gelişim

Temel duyguların ardından öz bilinçli duygular olarak adlandırılan suçluluk, utanma, kıskanma, gurur gibi ikincil duygular gelişmektedir. Bu duygular, çocuklar kendilerini diğerlerinden ayırarak özel bireyler olduklarını anladıklarında yaklaşık ikinci yılın ortasında görülmektedir. Bu duygular temel duygulardan farklı olarak yetişkin etkisi ile ortaya çıkmaktadır. Bu duygular çocukların ahlak gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Berk, 2015; Sroufe, 2002). Yürümeye başlayan bebeklerin sosyal becerilerinin desteklenmesinde annenin sıcaklığı önemlidir. Aynı şekilde çocukların sosyal beceri düzeyleri ise annenin sıcaklığının artmasında önemli rol oynamaktadır (Girard ve ark., 2017).

Bebeğin içinde bulunduğu hazırlanmış çevre ve yetişkin etkileşimleriyle doğumdan itibaren temeli atılan ve yaşamın ikinci yılında Montessori’nin ifadesiyle “gelişimsel patlama” yaşanan dil gelişimindeki ilerlemelerle çocuk duyguların ifade edilmesinde çok önemli bir yol almaktadır. Ancak çocuk henüz duyguların düzenlenmesinde yeterince yetkin olamadığından ihtiyaçların karşılanmaması durumunda öfke, kırgınlık gibi duyguların kontrol edilmesinde desteğe ihtiyaç

duymaktadır (Berk, 2015; Ertürk Kara ve ark., 2018). Ancak yine de beyinde frontal lobun da gelişimiyle öz düzenleme ve onun alt boyutu olan duygu düzenleme bağlamında yaşamın ikinci yılında dikkate değer değişimler yaşanmaktadır. Yaşamın ilk aylarına oranla bebeğin duygularını düzenlemesi daha kasıtlı hale gelmekte, duygusal yaşam daha akışkan hal almakta, bebek bir duygudan diğerine daha kolay geçebilmektedir. Örneğin annesi uzaklaştığı için huzursuzlanan bebek, kendini dikkatini gördüğü bir oyuncığa çevirerek regüle edebilmektedir. İlk yaşın tamamlanması ile başlayan bu dönemde sosyal duygusal gelişim ve bakım verenin rolü Çizelge 1.3'te verilmiştir.

Çizelge 1.3. Yaşamın ikinci yılında sosyal duygusal gelişim ve yetişkinin rolü (Sroufe, 2002, s.161)

Dönem	Yaş	Durum	Bakım verenin rolü
4	12-18 ay	Araştırma ve uzmanlaşma	Güvenli üs/dayanak/zemin
5	18-30 ay	Bireyleşme (Otonomi)	Kararlı destek

Yaşamın ilk yılının sonunda duyguların davranışlar üzerinde rehberlik edici bir etkisi olduğu gözlenmektedir. Bu noktada temel bakım veren yetişkinle bağlanma ilişkisinde de değişiklikler olmaya başlamaktadır. Artık duygusal bir birey olan bebeğin, yürümeye başlayan çocukluk döneminde özerklik ihtiyacı belirginleşmektedir (Sroufe, 2002). Bağımsızlaşma ve özerklik kazanma sürecinde çocuk bir yandan ebeveyninden uzaklaşma girişiminde bulunma, bir yandan da “kendini şarj etmek” istercesine sarılma ya da keşfettiklerini anlatma gibi yollarla bağımsızlaşmanın verdiği duyguyu regüle etmek üzere ebeveynin yanına dönmektedir. Araştırma ve öğrenmeye daha fazla çaba göstermesi için hem özerkliğine izin verilen hem de ihtiyaç duyduğunda güvenli alanına geri dönebildiği bir çevrede çocuk bağımsızlaşmak için çaba gösterebilecektir (Lieberman, 2018). Kaygılandığında ya da gerildiğinde, kendini iyi hissetmediğinde bakım vereninin hızlıca kendisine yanıt vereceğini bilen çocuklar keşfederken kaygılı olmaya ihtiyaç duymamakta ve çevreleriyle etkileşimde kendilerini güvende hissetmektedir (Sroufe, 2002).

Bu dönemde benliğine ilişkin farkındalık geliştirmeye başlayan çocuk, eylemlerinin diğerlerinden bağımsız olduğunu anlar. Dolayısıyla eylemlerinin

sorumluluğunu almaya başlamaktadır. İçindeki bulunduğu ortamdaki kurallar, değerler, ilkeler davranışlara eşlik eden rehberler haline gelmektedir. Bu da duyguların yanında davranışın düzenlenmesini de getirmektedir. Söz konusu değer ve ilkelerin içselleştirilmesi ile duygusal geçişler arasında önceki döneme göre daha fazla farkındalık gözlenmektedir. Kurallara uygun davranılmaması sonucu ortaya çıkan utanç duygusu çocuğu öz düzenlemeye doğru götürmektedir. Bu süreçte ebeveyn çocuk etkileşiminin bağlamı değişmekte; çocuk, duygusunu ifade ederken hangi davranışın kabul edilebilir olduğunu bu etkileşimden öğrenmektedir (Sroufe, 2002). Bu noktada sağlıklı sınırlar ve bu sınırlar içinde özgürlükten söz etmek mümkündür. Montessori felsefesinde de bağımsızlaşma ve sosyalleşme bağlamında önemli yer tutan sınırlar ve özgürlükler madalyonun iki yüzüdür (Montessori, 2016). Sınırlar olmadan çocuklar özgür olamamakta; sınırlar, çocuğun öz düzenleme becerilerinin gelişiminde kilit noktada yer almaktadır. Ancak burada çocukların mizaçlarının sosyalleşme süreçlerini etkilediği göz önünde bulundurulmalı, sınırların çocuğa ve bağlama özel olarak düzenlemesi gerektiği hatırlanmalıdır (Sroufe, 2002).

Sosyal duygusal gelişim, tam bir bağımsızlaşma yolculuğudur. Bebek, dünyaya geldiği anda tamamen bir yetişkine bağımlı halden dün geçtikçe daha bağımsız bir hale gelmektedir (Sroufe, 2002). Sroufe (2002) sosyal ve duygusal gelişimde erken deneyimlerin etkilerini bir ağacın köklenmesine benzetmektedir. Bir ağaç ne kadar köklenirse suya ulaşma olasılığı, beslenme fırsatı da o kadar artmaktadır. Ağaç ne kadar sağlıklı olursa olsun suya ve besine ulaşamazsa yaşayama şansı elde edememektedir. Sosyal ve duygusal gelişimde erken deneyimlerin niteliği de ağacın köklerinin niteliğine benzetilebilir. Erken dönemde sosyal duygusal bağlamda köklenmenin sağlanması sonraki gelişim dönemlerini de etkilemektedir.

1.5. Anne Bebek Etkileşimi

Gebelikte bütün dışsal koşullardan korunan bebek, doğum ile birlikte anneden ayrılmaktadır. Bebeğin özellikle sosyal ve duygusal açıdan yaşama pozitif bir

deneyimle başlaması doğum deneyiminde anne ve bebek arasındaki bu özel ilişkinin korunması ile mümkündür. Bebeğin dünyaya dair sahip olduğu ilk bilgiler annesine ile ilgili olup, doğum ile anneden ayrılan bebek yeni bir ilişki biçimi ile anneye bağlanmaktadır. Gelişim sürecinde çocuğun yaşadığı bağımsızlık, sağlıklı bir ayrılmadan daha bağımsız olduğu yeni bir bağlanma biçimine doğru ilerlemektedir. Henüz kendisine bakamayan, beslenemeyen bebek doğumdan hemen sonra annesinin karnına konduğunda sürünerek anne memesini bulmasını sağlayan reflekslerle dünyaya gelmektedir. Annesinin ona verdiği besin, sıcaklık, yakınlık ve sevgi olmadan hayata tutunamayan bebek annesine bağımlı bir yaşam sürmektedir. Bebek için plesantadan sonra annesinin göğsü, kolları en güvenilir yerdir. Annesinin sıcaklığında yeni dünya ile tanışan bebek, ağlayarak ifade etmeye başlamakta, ihtiyaçları karşılandıkça anneye bağlanmakta, Söz konusu bağlanma anne bebek etkileşiminin temelini oluşturmaktadır (Montanaro, 2007).

Bebekler ilk zamanlarda annelerinin yüzlerini incelemekte, dört-altıncı haftalarda göz kontağı kurmaya başlamakta, yaklaşık altı-sekinci haftalarda yüz yüze iletişim kurmayı tercih etmekte ve annelerinin yüz ifadelerine, hareketlerine ve seslerine tepki verebilmektedirler. Bebeğin bakımını gerçekleştirirken annenin bebeğin çıkardığı seslere benzer seslerle konuşması, neler olup bittiğini anlatması bebeğin anne ile etkileşimini teşvik etmekte ve artırmaktadır. İlk haftalardaki bu etkileşim bebeğin insanlarla arasındaki etkileşime dair ilk öğrenmeleri olup, benzer şekilde etkileşim sürdükçe bebek annesinin konuşmasına daha aktif katılmaya başlanmaktadır. Bebeğin yönlendirdiği karşılıklı seslemeler anne ve bebek arasındaki etkileşimin göstergesi olduğu gibi aynı zamanda da bebeğin ilk konuşma ve iletişim deneyimini oluşturmaktadır. Annenin bebeğiyle oynayabileceği ses oyunları, sürece katılabilecek ses çıkaran ya da farklı dokulardaki materyaller ve bunlarla ilgili konuşma etkileşimi artırmaktadır (Davies, 2011).

Gelişimin sağlıklı devam etmesinin anahtarı olan güven de, anne bebek etkileşiminde önemli rol oynamaktadır. İhtiyaçları karşılanan yenidoğan, önce bakımını üstlenen yetiškine (anneye) ve sonra da dünyaya dair güven duymaya başlar.

Yenidoğanın anne ile doğrudan temas, biyolojik ritmine saygı duyulması, düzenin korunması, rahat hareket edebileceği bir alan, çevresini keşfetmek için tüm duyularını kullanması olmak üzere beş temel ihtiyacı bulunmaktadır (Montanaro, 2007).

Bebeğin ihtiyaçlarının zamanında ve etkili bir şekilde karşılanması, annenin bebeğin ihtiyaçlarına duyarlı olması anne bebek etkileşiminde önemli bir yer tutmaktadır. Aynı zamanda anne bebek etkileşiminde doğumdan itibaren olumlu bir ilgi gösteren ve erken zamanlardan itibaren bebeğiyle iletişimde/bağlantıda kalabilen anneler (temel bakımı veren kişiler) yeterlilik ve tatmin duygusuna ulaşmaktadır. Yaşamın ilk aylarındaki uyum süreci yalnızca bebeğin dünyaya uyum sağladığı bir süreç değil, aynı zamanda annenin de bebekle gelen yeni yaşama, yeni rutinlere uyum sağladığı bir süreçtir. Etkileşimin tek yönlü olmadığı düşünüldüğünde annenin ilk aylarda kendisini yetersiz ya da etkisiz hissetse de hangi durumda hangi yöntemin işe yaradığını keşfetmesi için kendisine fırsat vermesi gerekmektedir. Bebeğin ilk sosyal gülüşü ve artan sosyal yanıtlayıcılığıyla anne de geribildirim almaya başlamakta ve bu durumdan anne de etkilenerek kendini motive etmektedir. Böylece hem anne hem de bebek sonraki dönemde kuracakları etkin bir iletişim için temel oluşturmaktadır (Sroufe, 2002).

Doğumdan itibaren anne ve bebek arasında başlayan “sosyal dans” anne ve bebek arasındaki etkileşimin temelini oluşturmakta, ilk yılın ilk yarısında atılan bu temel üzerine kurulan etkileşim bebeğin daha aktif katıldığı ve çevresini keşfetmek için bu etkileşimi referans aldığı bir döneme doğru ilerlemektedir. Artık bebek etrafında olup bitenler hakkında bilgi sahibi olmak için annesinin duygusal ifadelerini referans almaya başlamaktadır. Bebekle kurulan sağlıklı bir etkileşim bu dönemde çevreyle kurulan ilişki açısından belirleyici olmaktadır. İkinci yılın başından itibaren bebeğin temel bakım ve güven kaynağı olan annesi ile etkileşiminin niteliği hareket bağımsızlığı kazanma sürecini de etkilemektedir (Sroufe, 2002).

Anne bebek etkileşiminin niteliği gelişimin her alanında etkisini göstermektedir. Aile, çeşitli etkinlikler ve bebeklik dönemindeki etkileşim aracılığıyla çocuğun dil

gelişimini uyarmaktadır. Annenin çocuğun ihtiyaçlarına ilişkin verdiği işaretlere duyarlı bir şekilde yanıt vermesi, ortak dikkatin sağlanabilmesi ve genel olarak etkileşimin niteliği çocuğun yaşamın ilk üç yılında edindiği sözcük dağarcığının niteliğini de etkilemektedir (Eggleston ve ark., 2021; Linberg ve ark., 2020; Niklas ve ark., 2016; Rodriguez ve Tamis-LeMonda, 2011; Schmitt ve ark., 2011). Yapılan araştırmalar anne-bebek etkileşimi benlik algısı, özdüzenleme ve sosyal uyum, ilerleyen dönemlerdeki akran ilişkileri ve uyumu, okula uyum, olumlu sosyal davranış gibi sosyal becerileri etkilediğini göstermektedir (Brophy-Herb ve ark., 2011; DeMartini ve ark., 2021; Denham ve ark., 1991; Hammer, 2021; Harden ve ark., 2021; Kerr ve ark., 2021; Lang ve ark., 2020; Lee ve Han, 2021; Marti ve ark., 2016; Pasiak ve Menna, 2015; Raver, 1996). Bunun yanında daha çok olgunlaşma ilgili olan motor gelişim, ebeveyn-çocuk etkileşiminden daha az etkilenirken (DiPietro, 2000); erken dönemde bilişsel gelişim deneyim, ebeveynin desteği ve ebeveyn-çocuk etkileşiminden daha çok etkilenmektedir (Ayoub ve ark., 2009; Tucker-Drob ve Harden, 2012).

1.6. Araştırma Özetleri

Bu bölümde Montessori eğitimi, sosyal-duygusal gelişim ve anne bebek etkileşimi ile ilgili yapılmış çalışmaların özetleri sunulmuştur.

1.6.1. Montessori Eğitime İlişkin Araştırma Özetleri

Ervin ve ark. (2010), üç yıl süren (2004-2007) boylamsal çalışmalarında Montessori eğitim yaklaşımının uygulandığı ve bu yaklaşımın uygulanmadığı sınıflarda çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin incelemelerde bulunmuştur. Bu kapsamda araştırmada; Montessori sınıflarında eğitim gören ve görmeyen çocukların öz düzenleme becerilerinin düzeyi; Montessori sınıflarında eğitimi alan ve almayan çocukların öz düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler,

Montessori sınıflarında çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin öz yeterlilik inanç düzeyleri ile çocukların öz düzenleme ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler ve son olarak ailelerin çocukların disiplini ile ilgili görüşleri ile çocukların öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya Güney Carolina’da Montessori sınıfında eğitim alan 127 çocuk ile 22 öğretmen; Montessori sınıflarında eğitim almayan 129 çocuk ile 11 öğretmen katılmıştır. Üç yıl içinde 226 aileden veri toplanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel boyutunda veriler, Erken Çocukluk Öğretmenleri Tutum Ölçeği (Early Childhood Teachers’ Attitude Scale), Küçük Çocuklar için Çalışma Alışkanlıkları ve Sosyal İlişkiler Ölçeği (the Rating Scale of Work Habits and Social Relationships for Young Children), Ebeveyn Anketi (the Parent Survey), Akademik Süreçlerin Değerlendirilmesi Testleri (the MAP-Measures of Academic Progress tests) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise; çocuklarla görüşmeler yapılmıştır. Anaokulundan (kindergarden) başlayarak ikinci düzeye (second grade) kadar her yıl mart ayında tüm veri toplama araçları öğretmenlerle paylaşılmış ve gerekli bilgilendirme yapılmıştır, her üç yılın Nisan ayında araştırmacılar çocuklarla görüşme yapmak üzere okula geldiklerinde ailelerden ve öğretmenlerden toplanan verileri almıştır. Üçüncü yılın sonunda her çocuğa Akademik Süreçlerin Değerlendirilmesi Testleri uygulanmıştır. Araştırma sonunda, Montessori sınıflarında eğitim alan çocukların almayan çocuklara göre üç yıl boyunca öz düzenleme becerileri düzeyinde daha tutarlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Montessori sınıflarında eğitim alan çocukların öz düzenleme becerilerinden özellikle çalışma alışkanlığı ile matematik ve okumaya ilişkin başarıları arasında doğrudan bir ilişki tespit edilmiştir. Bulgular, çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ile desteklenmiştir. Montessori sınıflarında çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin öz yeterlilik inanç düzeyleri ile çocukların öz düzenleme ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler saptanmamıştır. Çocukları Montessori eğitim alan ailelerin disiplin ile ilgili diğer gruptaki ailelere göre daha fazla model olma ve açıklama yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmacılar elde ettikleri bulgular ışığında, Montessori sınıflarının çocuklara içsel motivasyon ve olumlu çalışma alışkanlığı kazandırarak, onların öz düzenleme becerileri ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını

vurgulamıştır. Araştırmada özellikle küçük kırsal bölgelerdeki devlet okulu yöneticilerinin Montessori eğitim yaklaşımını okullarında bir seçenek olarak görmeleri önerilmektedir.

Lillard (2012), yürüttüğü araştırmada Montessori eğitimi uygulayan, kısmen uygulayan ve geleneksel eğitim modelinde eğitim uygulamaları yapan okullara devam eden 33-76 aylık çocukların gelişimlerine ilişkin karşılaştırmıştır. Çalışmaya klasik Montessori eğitimi alan 36, Montessori eğitimi de içeren bir programa dahil olan 95 ve geleneksel eğitim modeline dayalı bir programa katılan 41 çocuk katılmıştır. Çocukların gelişimleri; yönetici işlev becerileri açısından Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevleri (Head-Toes-Knees-Shoulders Tasks), zihin teorisi süreçleri Zihin Teorisi Ölçeği (Theory of Mind Scale), sosyal problem çözme becerileri Sosyal Problem Çözme Görevi (Social Problem Solving Task) ve sosyal uyumu ölçen bir görev ve son olarak okuma, sözcük dağarcığı ve matematik becerileri ise Woodcock-Johnson III A Formu'yla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda güz döneminde olmasa da bahar dönemi sonunda klasik Montessori eğitimi alan çocukların Montessori eğitimi de içeren bir programa dahil olan ve geleneksel eğitim alan çocuklara göre yönetici işlevler, okuma, sözcük dağarcığı, matematik ve sosyal problem çözme becerilerinde daha yüksek performans gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucu Montessori felsefesine daha yüksek uygunluk düzeyinde olan uygulamaların, daha düşük düzeyde olan ve geleneksel yaklaşımdaki uygulamalara oranla çocukların gelişimlerini daha yüksek düzeyde desteklediklerini göstermektedir.

İman ve ark. (2017) tarafından yapılan bir çalışmada üç buçuk-beş yaş aralığında olan çocukların sosyal beceri ve davranışlarında ve duygu düzenleme becerileri üzerinde Montessori yönteminin etkisi incelenmiştir. İki farklı anaokulunda 55 çocukla yürütülen araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak genel bilgi formu, Sosyal Uyum ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen ve Ebeveyn Formu (Social Competence and Behaviour Evaluation Inventory-Teacher and Parent Form), Duygu Düzenleme Kontrol Listesi Öğretmen Formu (Emotion Regulation Checklist Teacher Form) ve Montessori Yöntemini

Değerlendirmek için Ebeveyn Görüşme Formu (Parent Interview Forms for the Evaluation of Montessori Method) kullanılmıştır. Araştırmada deneysel süreçte kontrol grubu öğretmenlerine Montessori eğitimi verilmiş; Montessori eğitimi öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubuna ilgili ölçme araçları uygulanmıştır. Montessori eğitimi uygulandıktan sonra ise ebeveynlerle Montessori eğitimine ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki çocuklar haftada altı saat olmak üzere 28 hafta boyunca Montessori eğitimine katılmıştır. Deney grubundaki çocukların sosyal beceri davranışlarını ve duygu düzenleme becerilerini değerlendiren ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca deney grubu ve kontrol grubunun son test puanları arasında da anlamlı farkların olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde Montessori yönteminin dört-beş yaş çocuklarının sosyal beceri davranışları açısından olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Lillard ve ark. (2017), boylamsal olarak yürüttükleri bir araştırmada Amerika’da yoksulluk düzeyi yüksek bir şehirde bulunan okullar arasından rastgele seçilen biri Montessori eğitimi veren iki okula devam eden çocukların gelişimlerini izlemişlerdir. Çalışmaya başlangıçta 174 çocuk katılırken; dört yılın sonunda çalışma Montessori okuluna devam eden 70 ve diğer okula devam eden 71 çocuk olmak üzere 141 çocuk ile tamamlanmıştır. Çocukların akademik becerileri Woodcock–Johnson IIIR Başarı Testleri (The Woodcock–Johnson IIIR Tests of Achievement), zihin teorisi süreçleri Zihin Teorisi Ölçeği (Theory of Mind Scale), sosyal problem çözme becerileri Rubin Sosyal Problem Çözme Testi-Yenilenmiş Formu (Rubin’s Social Problem-Solving Test-Revised), yönetici işlev becerileri yönetici işlev becerileri açısından Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevleri (Head-Toes-Knees-Shoulders Tasks) ve NEPSY-II Görsel-Uzamsal İşleme Tasarım Kopyalama alt testi ile (the Design Copy subtest from the Visuospatial Processing section of the NEPSY-II), okul yaşantısından keyif alma durumları araştırma kapsamında geliştirilen Okuldan Keyif Alma Ölçeği (School Enjoyment) ve yaratıcılıkları Alternatif Kullanımlar (Alternative Uses) ile değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular Montessori eğitimi alan çocukların akademik başarı, sosyal anlamlandırma, tam uyumlanma ile ilgili

konularda diğer çocuklardan daha iyi üstesinden geldikleri ve okulla ilgili görevlerden daha çok hoşlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca 4 yaşında yapılan yönetici işlevler becerilerinde de daha yüksek performans göstermişlerdir. Araştırma sonucunda Montessori eğitiminin dezavantajlı bölgelerde yaşayan ve genellikle eşitsiz eğitimsel sonuçlar alan bir gruba mensup çocuklar için bu eşitsizliğin ortadan kalktığı ortaya konmuştur.

Walls (2018), araştırmasında Montessori eğitimi alan çocukların ev ortamlarına ve Montessori ebeveynlerinin çocuklarının evde Montessori eğitimini destekleyip desteklemediği sorusuna açıklık getirmeye çalışmıştır. Özel bir Montessori okuluna devam eden 30 yürümeye başlayan çocuk ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinden oluşan bir grupta gerçekleştirilen kesitsel çalışma, ebeveynlerin Montessori ilkeleri hakkındaki bilgilerini ve evde ebeveynlik inançlarını ve davranışlarını, açık ve kapalı uçlu sorular içeren çevrim içi anket aracılığıyla incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, çocuğu Montessori okuluna devam eden ebeveynlerin çok azının Montessori eğitimi almış olmasına karşın, Montessori ilkeleri hakkında bilgi sahibi olduğunu ve değer verdiğini göstermektedir. Çalışmaya katılan ebeveynler, Montessori ilkelerini kasıtlı olarak pekiştiren ve davranışları Montessori yaklaşımı ile tutarlı olmayan ebeveynlerden oluşmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, Montessori ebeveynlerinin inançlarına ve davranışlarına ilişkin gelecekte yapılabilecek çalışmalara öngörü sağlamıştır. Özellikle velilerine Montessori temelli ebeveyn eğitimi veren okulların eğitimcileri ve yöneticileri gelecekte yapılacak çalışmalardan oldukça faydalanabileceği sonucuna varılmıştır.

Ahmad ve Reba (2018), Montessori okullarında ve farklı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim almış ergenlerin sosyal ve ahlaki gelişimlerini karşılaştırdıkları çalışmalarında 100 katılımcı ile çalışmış ve veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş anket formunu kullanmışlardır. Araştırma sonucunda Montessori okulunda eğitim alan ergenlerin, geleneksel eğitim sisteminde eğitim alan ergenlere göre sosyal ve ahlaki alanda gelişimlerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. İki grup arasında sosyal gelişim açısından istatistiki açıdan anlamlı bir fark olduğu;

ancak ahlak gelişimi açısından farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı raporlanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal gelişimin pek çok farklı değişkenden de etkilenebileceği göz önünde bulundurularak daha derinlemesine çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Phillips-Silver ve Daza (2018), yaptıkları araştırmada Montessori eğitiminin üç yaş çocuklarının yönetici işlev becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desende yürütülen çalışmada, bir Montessori okuluna devam eden 23 üç yaş çocuğuyla çalışılmış ve çocukların yönetici işlev becerileri (engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik bağlamında) NIH Toolbox Early Childhood Cognition Battery ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonusunda çocukların yönetici işlev becerilerindeki performansı yaş ile ilişkilendirilmemiş; ancak deneyimin bilişsel gelişim performansı üzerinde yaştan daha etkili olduğu düşünülerek ölçüm sayısı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada karma yaş ve tek yaş grubu uygulanan sınıflardaki çocukların yönetici işlev performansları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiş; bunun da yönetici işlev becerileri üzerinde sınıf ortamının yaş grupları arasındaki etkileşimden daha etkili olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Bu noktada araştırmacılar, yönetici işlev becerilerindeki gelişimin çocuğun çevresiyle kurduğu ilişki temelinde Montessori eğitiminden kaynakladığını ileri sürmektedir.

Aral ve ark. (2019), Montessori eğitiminin çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırma projesinde deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada Montessori eğitimi alan ve almayan çocukların öz düzenleme becerileri karşılaştırılmış ve çocukların öz düzenleme becerileri Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırmaya deney grubunda 62 ve kontrol grubunda 53 olmak üzere 115 üç-altı yaş arası çocuk dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan anaokulu öğretmenlerine Montessori eğitimi verilmiş ve Montessori uygulamaları başlamadan önce çocukların öz düzenleme becerileri değerlendirilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale bulunulmamıştır. Deney grubundaki çocuklar iki yarıyıl Montessori eğitimi aldıktan sonra bahar dönemi sonunda her iki gruptaki çocukların da öz düzenleme becerileri

değerlendirilmiştir. Araştırmada sonucunda Montessori eğitimi alan çocukların öz düzenleme becerileri ve dikkat/dürtü kontrolü performanslarının kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki çocukların öz düzenleme, dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu; ancak kontrol grubunda benzer bir durumun geçerli olmadığı belirlenmiştir. Çalışma, gelişimin önemli bir boyutu olan öz düzenleme üzerinde Montessori eğitiminin olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Ülkü Yıldız ve Çağdaş (2019), çalışmasında geliştirdiği Montessori anne destek eğitim programının Montessori eğitimi alan dört-beş yaş çocuklarının matematik ve günlük yaşam becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda deneysel desenle yürütülen çalışma 8 deney ve 11 kontrol olmak üzere 19 çocukla yürütülmüştür. Araştırmada katılımcı çocukların matematik ve günlük yaşam becerilerine ilişkin değerlendirmeler Temel Okul Becerileri Envanteri 3'ün Matematik ve Günlük Yaşam Becerileri alt testleri kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların annelerine 12 hafta boyunca toplam 36 saat Montessori Anne Destek Eğitim Programı verilmiştir. Eğitim programı öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubuna uygulanan öntestler ve sontestler karşılaştırıldığında çocukların matematik becerileri açısından deney grubu çocukların lehine anlamlı bir fark olduğu; ancak günlük yaşam becerilerine ilişkin anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Yapılan kalıcılık testleri de deney grubuna uygulanan eğitim programının etkilerinin kalıcılığına kanıt oluşturmuştur.

Denervaud ve ark. (2020), Montessori eğitimi ya da geleneksel eğitim veren bir okula devam eden dört yaşından on beş yaşına kadar olan çocukların akademik öğrenmenin temelini oluşturan “performans izleme becerilerini” değerlendirmişlerdir. Araştırmaya 4-15 yaş arasında Montessori okuluna devam eden 123 ve geleneksel eğitim veren bir okula devam eden 111 olmak üzere toplam 234 çocuk katılmıştır. Çocukların performans izleme becerileri hata sonrası yavaşlama ve hata sonrası gelişim açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sırasında çocuklara dijital bir

uygulama üzerinden bir yönerge verilmiş ve reaksiyon zamanları belirlenerek hata sonrası yavaşlama ve hata sonrası gelişim düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca çocukların verdiği yanıtların doğruluğuna ilişkin değerlendirme ise Flanker Testi'nin çocuk dostu versiyonuyla (child-friendly version of the Flanker task) yapılmıştır. Araştırma sonucunda Montessori eğitimi alan erken çocukluk dönemi çocuklarının hatalarından sonra daha uzun süre durdukları ve buna bağlı olarak ergenlikte de kendi kendilerini düzelttikleri belirlenmiştir. Ayrıca kendini düzeltmenin bir işareti olarak uzun duraklamadan kısa duraklama sürelerine geçişte Montessori grubundaki küçük çocukların gelişim gösterdikleri bulunmuştur. Söz konusu araştırma sonuçlarının geleneksel eğitim verilen sınıflarda çocuklardan öğretmenin geribildirimlerinden öğrendiği üzerinde durulurken, Montessori eğitimi sınıflarında çocukların kendi hatalarından öğrenmesini destekleyen bir sistem olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Alanyazında Montessori eğitimine ilişkin yapılan araştırmaların kapsamı Şekil 1.17'de özetlenerek sunulmuştur.



Şekil 1.17. Montessori eğitimine ilişkin araştırmaların özetlenmesi.

Şekil 1.17 incelendiğinde Montessori eğitimine ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazında araştırmaların bağlamları ve değişkenler görülmektedir. Ulusal bağlamda Montessori eğitiminin çocukların öz düzenleme becerileri, duygu düzenlemeleri ve sosyal uyum becerileri, matematiksel becerileri ve günlük yaşam becerileri üzerine etkisine odaklanan çalışmalar yapılmıştır (Aral ve ark., 2019; İman ve ark., 2017; Ülkü Yıldız ve Çağdaş, 2019; Yurteri Tiyaki ve ark., 2021). Uluslararası literatürde ise Montessori eğitiminin çocukların öz düzenleme ve yönetici işlev becerileri, sosyal problem çözme becerileri, ahlak gelişimleri ve sosyal uyum becerileri üzerine etkilerinin değerlendirildiği deneysel çalışmalar ve Montessori eğitimine ilişkin ebeveyn görüşlerinin alındığı nitel bir çalışma yürütülmüştür (Ahmad ve Reba, 2018; Denervaud ve ark., 2020; Ervin Wash ve Mecca 2010; Lillard, 2012; Lillard ve ark., 2017; Phillips-Silver ve Daza, 2018; Walls, 2018). Ulusal ve uluslararası bağlamda Montessori eğitiminin hem gelişim alanlarına hem de birçok becerinin kazanılmasında etkili olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur.

1.6.2. Sosyal Duygusal Gelişime İlişkin Araştırma Özetleri

Briggs-Gowan ve Carter (2008), yaptıkları araştırmada 12-36 ay arası sosyal-duygusal/davranışsal problem yaşadığı belirlenen çocukların ilkokulda sosyal-duygusal/davranışsal problemler yaşama riski taşıyıp taşımadıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmaya katılan 1004 çocuğun sosyal-duygusal gelişimi Bebek ve Yürümeye Başlayan Çocuklar-Sosyal Duygusal Değerlendirme Aracı (The Infant Toddler Social Emotional Assessment) ile 12-36 ay arasında değerlendirilmiş; çocuklar ilkokula geldiğinde (ortalama 6 yaş) ise veri toplama aracı olarak ebeveynler tarafından doldurulan Çocuk Davranış Ölçeği (The Child Behavior Checklist) ve öğretmenler tarafından doldurulan Öğretmen Bilgi Formu (The Teacher Report Form) kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubu içinde yer alan 389 ebeveyninden ise çocuklarının psikiyatrik durumlarına ilişkin bilgi alınmıştır. Araştırmada sonucunda erken dönemde sosyal duygusal/davranış sorunları yaşayan çocukların sonraki dönemdeki problemleri ve psikiyatrik rahatsızlıkları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışmada erken dönemde elde edilen sosyal duygusal gelişim değerlendirmelerinin sonraki dönemde psikiyatrik rahatsızlıklara ve ebeveynler tarafından bildirilen alt klinik ve klinik düzeyde problemlere ilişkin yüksek riskte oldukları belirlenmiştir.

Brophy-Herb ve ark. (2011), düşük gelir düzeyli annelerin duygusal sosyalleşme düzeyi ve koşullu duyarlılık düzeyleri ile bebeklerin sosyal-duygusal becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında 12-36 aylık yeni yürümeye başlayan çocuk ve anneleri ile çalışmışlardır. Araştırmada annelerin duygusal sosyalleşme düzeyleri Ailede Kendini İfade Etme Anketi (The Self-Expressiveness in the Family Questionnaire) ve Annenin Duygusal Stilleri Anketi (The Maternal Emotional Styles Questionnaire) ile; annelerin koşullu duyarlılık düzeyi ise Ebeveyn Çocuk Etkileşim Ölçeği (The Parent-Child Interaction- Teaching Scale) ile değerlendirilmiştir. Çocukların sosyal duygusal becerileri ise Bebek ve Yürümeye Başlayan Çocuk Sosyal Duygusal Değerlendirme Aracı Yenilenmiş Formu (The Infant Toddler Social-Emotional Assessment-Revised-ITSEA) ile değerlendirilmiştir. Yapısal eşitlik modeli

ile analiz edilen veriler sonucunda araştırmada annenin olası tepkiselliğinin çocukların sosyal-duygusal becerileri ve annenin duygusal sosyalleşme düzeyini kısmen yordadığı; annenin duygusal sosyalleşmesinin ise bebeklerin sosyal duygusal beceri düzeylerini güçlü bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Mindell ve ark. (2017), yaptıkları araştırmada bebeklerin uyku düzenleri ile sosyal duygusal problemler ve sağlıklı sosyal gelişime ilişkin sosyal yeterlilik gibi değişkenler arasındaki ilişkileri kesitsel ve uzunlamasına incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 117 anne-bebek çifti katılmış ve değerlendirmeler bebeklerin 6., 12. ve 18. aylarında yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kısa Bebek Uyku Anketi (The Brief Infant Sleep Questionnaire) ve Bebek ve Yürümeye Başlayan Çocuklar-Sosyal Duygusal Değerlendirme Aracı (The Infant Toddler Social Emotional Assessment) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bebeklerdeki uyku bölünmesinin sosyal yeterlik ile asgari düzeyde ilişkili olduğu; ancak herhangi bir olumsuz sosyal-duygusal çıktı ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bebeklerin uyku düzenlerinin, özellikle geç yatma ve toplam uyku süresinde azlık durumunun bebeklerin sosyal duygusal problemleri ile, özellikle içselleştirme (internalizing) ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Shaack ve ark. (2017) ise yaptıkları araştırmada ev merkezli bakım veren eğitiminin bakım kalitesi ve yeni yürümeye başlayan çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimleri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda boylamsal olarak yürütölen çalışmada katılımcıların verilerine yaklaşık 10700 çocuğun katıldığı Erken Çocukluk Boylamsal Çalışması'nın (Early Childhood Longitudinal Study) bebekler kısmından çekilmiştir. Araştırmada ev ortamının değerlendirilmesi adına *Alan ve Mobilya, Temel Bakım, Dil ve Muhakeme, Öğrenme Etkinlikleri, Sosyal Gelişim, Yetişkin İhtiyaçları ve İstisnai Çocuklar için Maddeler* alt boyutları bulunan Aile Günlük Bakım Çevresi Ölçeği (The Family Day Care Environment Rating Scale) kullanılmıştır. Ayrıca bakım verenin etkileşiminin değerlendirilmesinde Arnett Bakımveren Etkileşim Ölçeği (The Arnett Caregiver Interaction Scale), bebeklerin gelişimlerinin değerlendirilmesinde Bayley

Ölçeklerinden Bebek Gelişimi Ölçeği (the Bayley Scales of Infant Development), sosyal-duygusal gelişimin değerlendirilmesinde proje kapsamında geliştirilen altı maddelik likert tipi ölçek, bilişsel gelişimi değerlendirmede ise Bayley Kısa Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ev merkezli çocuk bakımının kalitesi ile bakım verenlerin öğrenim durumları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bakım verenin öğrenim düzeyi ve erken çocukluğa ilişkin eğitim alma durumunun çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

King ve La Paro (2018), çocukların erken dönemde sosyal duygusal becerilerinin desteklenmesinin uzun dönemli gelişimsel iyilik haline işaret etmesini temel alarak yürüttükleri araştırmada, yürümeye başlayan çocukların devam ettikleri okuldaki öğretmenlerinin duygu azaltıcı dil kullanımları ile çocukların sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Duygu azaltıcı dil kullanımı çocukların duygularını ifade etmekte cesaretlerinin kırılması ve çocukların duyguları ile yetişkinin arasına mesafe konulması olarak tanımlanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin duygu azaltıcı dil kullanımı serbest oyun zamanında öğretmen ve çocuk arasındaki iletişim kayıt altına alınarak ve video kayıtlarının analiz edilmesiyle değerlendirilmiştir. Çocukların sosyal duygusal becerileri ise Bebek Yürümeye Başlayan Çocuk Sosyal-Duygusal Değerlendirme Aracı- Kısa Formu (The Brief Infant Toddler Social- Emotional Assessment- BITSEA) ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, çocukların yaşı, cinsiyeti ve program kalitesi kontrol altında tutulduğunda, öğretmenin duygu azaltıcı dil kullanımı ile çocukların sosyal duygusal becerileri arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Mendelsohn ve ark. (2018), yürüttükleri çalışmada sesli okuma ve oyun yoluyla olumlu ebeveynliğin desteklendiği Video Etkileşim Projesi'nin çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerindeki etkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Proje iki düzeyde yürütülmüş; ilk düzeyi ilk üç yaş ve ikinci düzeyi ise üç-beş yaş oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çocuklar için Davranış Değerlendirme Sistemi Ebeveyn Ölçeği (the Parent Rating Scales of the Behavior Assessment System for Children, Second Edition) kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda dört buçuk yaşta

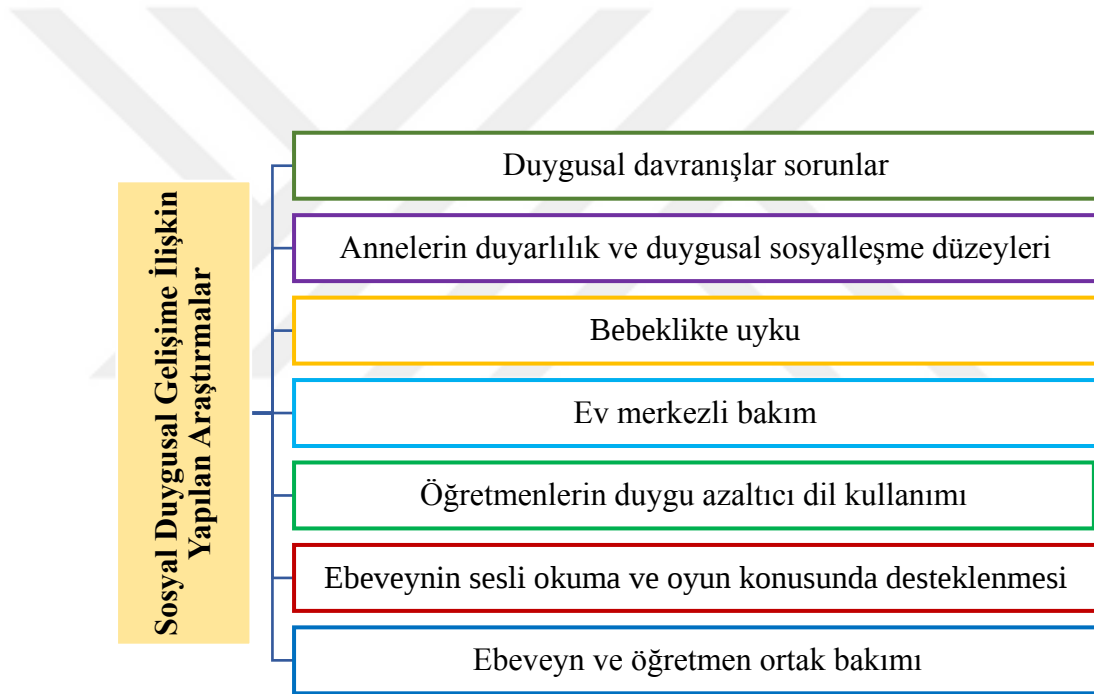
değerlendirilen sosyal duygusal gelişim puanlarının ve hiperaktivitenin her iki programla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilk üç yaşta uygulanan programın hiperaktivite ve artan psikolojik riskte, riskin azalmasını sağladığı tespit edilmiştir. Araştırma üç-beş yaşında uygulanan programın bağımsız sonuçları olsa da ilk üç yaşta uygulanan programın çocukların davranış problemleri üzerinde süregelen olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

Pekşen Akça (2020), yürüttüğü çalışmasında annelere verilen Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nın bebeklerin sosyal duygusal gelişimine ve anne-bebek ilişkisine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 24-36 aylık bebekler ve anneleri katılmıştır. Çalışma karma araştırma yöntemlerinden açımlayıcı sıralı desende yürütülmüş ve çalışmaya deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 anne katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda bebeklerin sosyal duygusal gelişimlerinin değerlendirilmesi için Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi ve Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı; anne bebek ilişkisini değerlendirmek için Ebeveynlik İlişkisi Ölçeği ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Nitel boyutta ise annelerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen eğitim programı haftada iki gün olmak üzere on hafta boyunca annelere uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubundaki annelerin bebeklerinin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediğini ve anne-bebek ilişkisinin arttığını göstermiştir.

Lang ve ark. (2020), yürüttükleri araştırmada yeni yürümeye başlayan çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinin ortak bakım özellikleri ile çocukların sosyal duygusal uyum ve ebeveyn-çocuk yakınlığı ve çatışması arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya tam zamanlı gündüz bakımevine devam eden 12-36 aylık 90 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmada veriler Ortak Bakım İlişkileri Anketi (Cocaring Relationships Questionnaire), Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Kısa Formu (Child Parent Relationship Scale Short Form), Bebek Yürümeye Başlayan Çocuk Sosyal-Duygusal Değerlendirme Aracı (The Infant Toddler Social- Emotional Assessment- ITSEA) ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn çocuk etkileşimi

sabit tutulduğunda, ebeveynin ortak bakım desteğine ilişkin algısı ile çocuğun becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu; ebeveynin ortak bakımın sekteye uğramasına ilişkin algısının ise çocukta sosyal-duygusal bozuklukla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ortak bakım desteği ile ebeveyn çocuk çatışma düzeyi arasında olumsuz bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun yanısıra ebeveyn çatışma düzeyinin çocuğun sosyal duygusal işleme biçimlerinin hepsiyle; ancak ebeveyn çocuk yakınlığının yalnızca çocuğun becerileriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında sosyal duygusal gelişime ilişkin yapılan araştırmaların kapsamı Şekil 1.18’de özetlenerek sunulmuştur.



Şekil 1.18. Bebeklikte sosyal duygusal gelişim ilişkili araştırmaların özetlenmesi.

Şekil 1.18 incelendiğinde ulusal ve uluslararası alan yazında annelerin duyarlılık düzeyleri ve duygusal sosyalleşme düzeyleri, evde bakımın niteliği, öğretmenlerin duygu azaltıcı dil kullanımı gibi değişkenler ile sosyal duygusal gelişimin ilişkisi, ebeveynlerin sesli okuma ve oyun konusunda desteklenmelerinin sosyal duygusal

gelişim üzerindeki etkileri, erken dönemde görülen duygusal davranışsal sorunların sonraki dönemlerde sosyal duygusal gelişim ile ilişkisi gibi konularda çalışmalar yürütülmüştür (Briggs-Gowan ve Carter, 2008; Brophy-Herb ve ark., 2011; King ve La Paro, 2020; Shaack ve ark., 2017). Bu çalışmalarda sosyal duygusal gelişimde evde bakımın niteliğinin, öğretmenlerin kullandıkları dilin, ebeveynlerin sesli okumalarının ve oyunun etkili olduğu belirlenmiştir.

1.6.3. Anne Bebek Etkileşimine İlişkin Araştırma Özetleri

Bates ve ark. (1985), boylamsal olarak yaptıkları araştırmada bağlanma güvenliği, anne çocuk etkileşimi ve mizacın üç yaşında görülen davranış problemlerine etkisi üzerinde çalışmışlardır. Çalışmaya altıncı ayda yapılan ölçümlerde 160 anne ve bebek çifti dahil olurken, bu sayı üç yaşta yapılan değerlendirmelerde 120'ye düşmüştür. Değerlendirmeler 6., 13., 24. ve 36. ayda yapılmıştır. Altıncı ayda ev ziyaretleri yapılarak Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği (Home Observation for Measurement of the Environment-HOME), Bebek Özellikleri Anketi (Infant Characteristics Questionnaire-ICQ), video kaydı alınan yüz yüze oyun süreçleri, Revize Edilmiş Bebek Mizaç Ölçeği (Revised Infant Temperament Questionnaire) ve Jackson Kişilik Araştırma Formu (Jackson Personality Research Form) kullanılmıştır. Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği, Yabancı Durum (Strange Situation) deneyi, Bebek Özellikleri Anketi ve Anne Algısı Anketi (Maternal Perceptions Questionnaire) 13. ayda değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Bebekler 24. ayda evde gözlemlenmiş ve ev gözlemi, Gözlem Sonrası Anketi (Post-Observation Questionnaire), Peabody Resim Kelime Testi ve Bayley Gelişimsel Tarama Envanteri ile değerlendirilmiştir. Son aşamada 36 aylık çocukların değerlendirilmesinde ise Okul Öncesi Davranış Anketi (Preschool Behavior Questionnaire), Spanier İkili Uyum Ölçeği (the Spanier Dyadic Adjustment Scale) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bağlanma güvenliğinin diğer değişkenler ile çok ilişkili olmadığı, bağlanmada mizacın etkisinin olduğu, bağlanma güvenliğinin davranış problemlerini yordamadığı, 12. aydaki bağlanma ile üç yaştaki davranış

problemlerinin ilişkili olmadığı; ancak diğer değişkenler açısından önemli ölçüde varyansı açıkladığı belirlenmiştir.

Kılınç (2011), 24-36 aylık çocuklar ve anneleri ile yaptığı çalışmada annelere verilen anne eğitim programı ve annelerin çocukları ile birlikte katıldıkları anne çocuk etkileşim programının çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel desende yürütülen çalışmada 75 anne ve çocuk (20'si deney grubu 1, 17'si deney grubu 2, 18'si deney grubu 3 ve 20'si kontrol grubu olmak üzere) çifti ile çalışılmıştır. Araştırmada veriler kişisel bilgi formu, Bilişsel Beceri Ölçeği ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen Anne Çocuk Etkileşim Programı deney gruplarına farklı sıklıklarla uygulanmıştır. Kontrol grubundaki anne ve çocuk çiftlerine ise yalnızca öntest ve sontest olarak ölçme araçları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında Bilişsel Beceri Ölçeği “sözel dil, matematiğe hazırlık ve öğrenmeye hazırlayıcı davranışlar” alt boyutları açısından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada elde edilen bulgular Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği puanları açısından karşılaştırıldığında deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı; ancak Deney 1, Deney 3 ve kontrol grubunun annelerin koruyucu tutumu alt boyutunda kendi içinde öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Deney 2 grubunun ölçeğin annelerin demokratik ve otoriter tutumları alt boyutunda öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu; kontrol grubunda ise annelerin aşırı hoşgörülü tutumları alt boyutunda öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Else-Quest ve ark. (2011), boylamsal olarak yürüttükleri çalışmalarında anne bebek etkileşiminin kararlılığını bebeklik döneminden ergenlik dönemine kadar incelemiş; bu amaçla 202 anne çocuk çifti ile çalışmışlardır. Anne ve çocuk arasındaki etkileşim bebeklik ve erken çocukluk dönemine ilişkin olarak “Ebeveyn-Çocuk Erken İlişkisel Değerlendirme” (The Parent-Child Early Relational Assessment-PCERA) aracını; ergenlik döneminde ise Anne-Çocuk Etkileşim Puanlama Ölçeği (the Mother-

Child Rating Scale)’ni kullanmışlardır. Çalışmaya dahil edilen çocuklar, bebeklik dönemi için katılımcı çocuklar bir yaşında, erken çocukluk döneminde dört buçuk yaşında ve ergenlik döneminde ise on üç yaşında değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler çoklu regresyon ile analiz edilmiş, analizde çocuğun doğum sırası ve cinsiyeti ve annenin öğrenim durumu ve yaşı kontrol altında tutularak yapılmıştır. Anneye ilişkin değerlendirmeler ile ikili olarak yapılan değerlendirmeler bir yaşındaki etkileşimin niteliğinin dört buçuk ve on üç yaştaki etkileşimin niteliğini yordadığını göstermiştir. Bir yaşından on üç yaşına kadar olan heterotipik kararlılığın ise kısmi ve tamamen dört buçuk yaşındaki yapı aracılığıyla sağlandığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda anne-çocuk ikilisine ilişkin daha az kararlılık söz konusu iken, anneliğe ilişkin davranışların homotipik ve heterotipik bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Çocuk davranışlarının ise homotipik ve heterotipik bir kararsızlık gösterdiği de görülmüştür.

Stolt ve ark. (2014), boylamsal bir perspektifle yaptıkları çalışmalarında çok düşük doğum ağırlıklı bebeklerin dil gelişimi ve anne bebek etkileşimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada, 28 çok düşük doğum ağırlıklı bebek ve 34 zamanında doğan bebek ve anneleri ile çalışılmıştır. Bebeklerin dil gelişimine ilişkin altıncı ayda sesleme becerilerini değerlendirmek üzere “Erken Sesleme Gelişimi için Kontrol Listesi” (the Checklist for the Development of Early Vocalisations-CDEV) ile; 12. ve 24. ayda sözcüksel gelişimlerinin değerlendirilmesi için MacArthur İletişimsel Gelişim Envanteri (MacArthur Communicative Inventory)’nin Fince versiyonu ve 24. ayda bebeklerin dilbilgisel gelişimleri için ise Reynell Gelişimsel Dil Ölçekleri (Reynell Developmental Language Scales-RDLS) kullanılmıştır. Çalışmada anne-bebek etkileşimi ise Ebeveyn-Çocuk Erken İlişkisel Değerlendirme (The Parent-Child Early Relational Assessment-PCERA) ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çok düşük doğum ağırlıklı doğan bebekler ve zamanında doğan bebeklerin erken etkileşim ve dil gelişimi ilişkisinde farklılıklar gözlenmiştir. Çok düşük doğum ağırlıklı bebeklerin aynı yaşa ilişkin kendi aralarında yapılan değerlendirmede anne-bebek etkileşimi ve dil puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak altıncı ayda ve iki yaşında erken etkileşim ölçüldüğünde çok düşük doğum ağırlıklı bebek grubunda anlamlı boylamsal ilişkiler tespit edilmiştir. Bununla birlikte

erken etkileşimin değerleri sonraki dönemde ortaya çıkan düşük dil becerileriyle ayrı ayrı analiz edildiğinde, erken etkileşim özelliklerinin çok düşük doğum ağırlıklı bebeklerin dil gelişimlerini zayıf düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çok düşük doğum ağırlıklı bebeklerin miyadında doğan bebeklere göre biyolojik etkenlerden daha fazla etkilendikleri belirlenmiş; erken dönem etkileşimlerinin anneliğe ve anne-bebek çiftlerine ilişkin rolüne dikkat çekilmiştir.

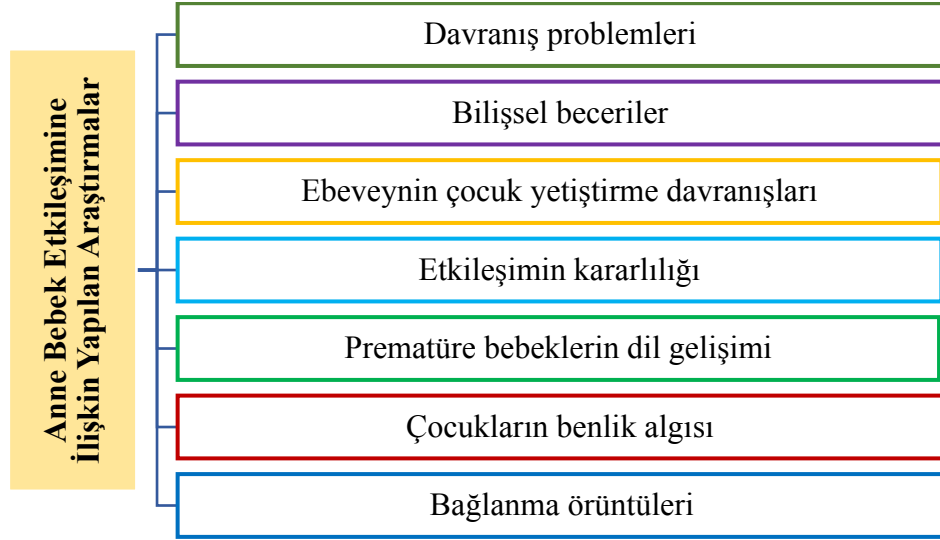
Paulus ve ark. (2018) tarafından yürütülen boylamsal çalışmada anne çocuk etkileşimi ve çocukların benlik algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmaya 150 katılımcı dahil edilmiş, annelerin duygusal olarak ulaşılabilirlik düzeyi çocukları yedi aylık ve dört yaşındayken Duygusal Ulaşılabilirlik Ölçekleri (Emotional Availability Scales) ile ölçülmüştür. Çocukların sosyal ve akademik benlik algıları ve genel öz saygıları ise Çocuklar için Benlik Algısı Profili (Self-Perception Profile for Children) ölçeği ile sekiz yaşında ölçülmüştür. Ayrıca bilişsel işleyiş özellikle akademik benlik algısı açısından belirleyici olduğundan anne ve çocukların bilişsel işlem düzeyleri de değerlendirilmiştir. Araştırmada yedi aylıkken anneleri daha duyarlı olan ve saldırgan olmayan davranışlar gösteren çocukların sekiz yaşındaki benlik algısı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular çocukların bilişsel performanslarının akademik benlik algılarını yordadığı; sosyal benlik algılarının ise annelerin duyarlılık düzeyi ve saldırgan olmayan davranışlarının düzeyi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Kahya (2019), yürüttüğü çalışmada annenin psikolojik örüntüleri ve bağlanma örüntüleri ile anne bebek öz tutarlılık ve etkileşimsel uyum arasındaki ilişki bağlamında anne bebek etkileşimini incelemiştir. Araştırmaya postpartum süreçte olan ve sağlıklı ilk bebeğine sahip 66 anne katılmıştır. İlk aşamada yapılan değerlendirmeler ev ortamında gerçekleştirilmiş; ikinci aşamada ise doğumdan sonra dördüncü ayda anne ve bebek çiftlerinin (N=57) etkileşimi laboratuvar ortamında video kayıtları alınarak yapılmıştır. Verilerin analizinde anne-bebek etkileşimlerinin iki buçuk dakikası, bebekve anne bakış, bebek vokal duygulanım, anne dokunma, bebek ve anne yüz duygulanımı gibi iletişim kanalları bağlamında video-mikro analiz

yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre anne-bebek arasındaki farklı iletişim kanallarında anne ve bebeğe ait öz tutarlılık ve etkileşimsel uyum anne bebek etkileşimini etkilemektedir. Ayrıca postpartum dönemde ve dördüncü aydaki kaygı düzeylerinin, anne dokunma, bebek vokal duygulanım, anne yüz duygulanım gibi boyutlarda anne bebek arasındaki etkileşimi yordadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırma sonuçları annenin postpartum dönem ve dördüncü aydaki depresyon düzeyinin anne ve bebek arasındaki etkileşimsel uyumda azalmaya neden olduğu bulunmuştur.

Koşkulu (2019), tarafından yapılan çalışmada olumlu ve olumsuz anne davranışları ve anne bebek etkileşiminde kurulan ortak dikkatin niteliksel ve niceliksel özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın ikinci amacı ise anne öğrenim durumu ve anne davranışlarının ortak dikkat ve buna bağlı olarak da bebeklerin dil gelişimi üzerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaçlarla yapılan araştırmada 50 anne bebek çifti ile çalışılmış; anne bebek çiftleri, bebekler 12. aylıkken beş dakikalık serbest oyun sürecine katılmışlar ve 14. ayda ise bebeklerin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri ölçülmüştür. Serbest oyun sırasında alınan video kayıtları duyarlılık, bilişsel uyarım, olumlu/olumsuz duygulanım ve kontrol gibi anne davranışları, ortak dikkatin uzunluk, sıklık, kim tarafından başlatıldığı ve kim tarafından sonlandırıldığı gibi özellikleri açısından analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda olumlu anne davranışlarının ortak dikkat süresinin ortalama uzunluğu ve ortak dikkat sürecinde bebeklerin annelerinin dikkatlerine ilişkin farkında olma durumları ve ortak dikkatin anne tarafından sonlandırılması ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca annelerin öğrenim durumlarının da dolaylı olarak bebeklerin dil gelişimini etkilediği; bu süreçte annelerin ortak dikkati başlatma girişimlerinin ve kontrol düzeylerin etkili olduğu saptanmıştır.

Alanyazında anne bebek etkileşimine ilişkin yapılan araştırmaların kapsamı Şekil 1.19’da özetlenerek sunulmuştur.



Şekil 1.19. Anne bebek etkileşimine ilişkin araştırmaların özetlenmesi.

Şekil 1.19 incelendiğinde alanyazında anne bebek etkileşiminin çocukların davranış problemleri, bilişsel becerileri, dil becerileri, ebeveynin çocuk yetiştirme davranışları, çocukların benlik algısı, bağlanma örüntüleri gibi değişkenler üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir (Bates ve ark., 1985; Else-Quest ve ark., 2011; Kahya, 2019; Kılınç, 2011; Koşkulu, 2019; Paulus ve ark., 2018; Stolt ve ark., 2014). Bu çalışmalarda anne bebek etkileşiminde çocuk yetiştirme tutumlarının, davranış problemlerinin, bağlanma örüntülerinin bilişsel ve dil becerilerinin etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Alanyazında Montessori eğitimi bağlamında yapılan çalışmaların Montessori eğitiminin gelişim ve gelişimin bazı bileşenleri üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi; sosyal duygusal gelişime ilişkin yapılan araştırmaların gelişimin bu alanı üzerinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi; erken dönemde anne bebek etkileşimine ilişkin çalışmaların ise gelişimin diğer bileşenleri üzerindeki etkileri ve anne bebek etkileşimini etkileyen faktörler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bebeklik dönemi, yaşamın tümünü etkileyecek birçok gelişim alanı için kritik bir öneme sahiptir. Bu alanlardan biri de sosyal-duygusal gelişimdir. Diğer gelişim alanlarında ilerlemenin de anahtarı olan sosyal-duygusal gelişim doğumdan itibaren anne-bebek etkileşimi ile başlamakta ve bu açıdan bebeklik dönemindeki ilk sosyal yaşantılar bireyin yaşamında önemli yer tutmaktadır. Türkiye’de ilk üç yaş dönemindeki çocuklar, çoğunlukla eğitim kurumlarına devam etmediğinden, bu dönemdeki çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ev ortamında ve temel bakımı üstlenen kişilerce mümkün olmaktadır. Bu bağlamda ev ortamının çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi önemlidir. Montessori’ye göre çocuklara temas edecek ebeveyn ya da öğretmenlerin eğitilmesi ve ortamın düzenlenmesi eş zamanlı olarak yapılmalıdır (Montessori, 2009).

Bu bağlamda bu çalışmada anneler tarafından bebeklere verilecek Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı’nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimlerine ve anne bebek etkileşimine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada;

- Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı’nın (EMMEP) geliştirilmesi,
- Montessori eğitimi ile 12-24 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişim düzeylerinin ve anne-bebek etkileşimlerinin arttırılması hedeflenmektedir.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

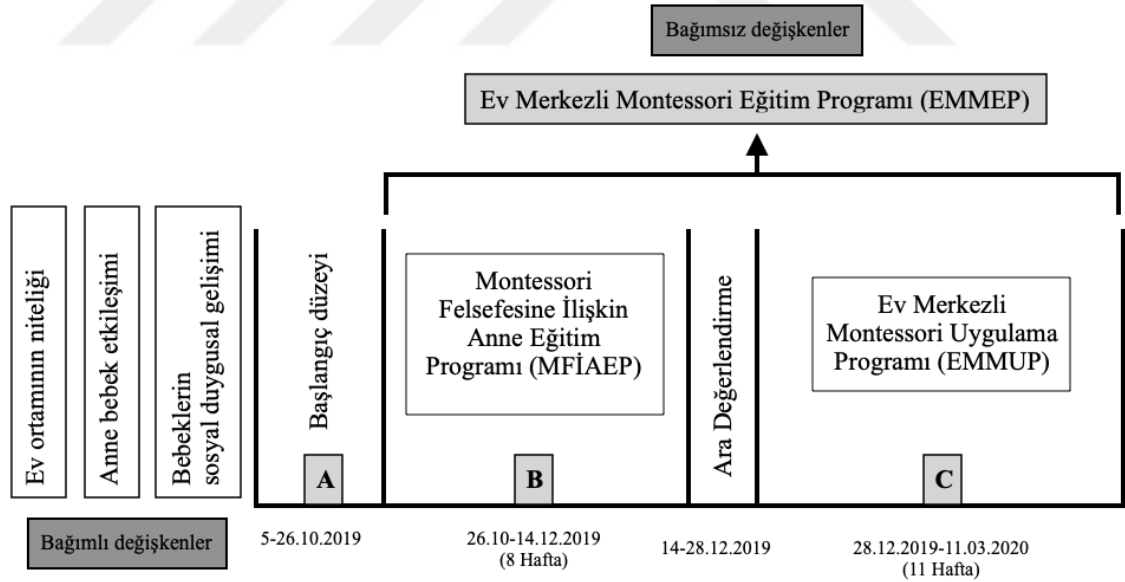
Bu bölümde araştırmanın desenine, araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve verilerin değerlendirmesi ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada, Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP) ile Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı'ndan (EMMUP) oluşan Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) 12-24 aylık bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anneleri ile etkileşimleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla yarı deneysel araştırma modellerinden tek denekli araştırma modeli kullanılmıştır. Tek denekli araştırma desenleri 1900'lü yılların başlarından bu yana tıp, klinik psikoloji, ilaç sanayi, eğitim, özel eğitim, sosyal hizmetler gibi pek çok alanda kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2017; Huitema, 2011). Buna ek olarak ebeveyn-çocuk etkileşiminin incelendiği küçük örneklemli çalışmalarda da tercih edilen bir yöntemdir (James ve ark., 2012). Tek denekli araştırmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişken ya da değişkenler üzerindeki etkisi tek bir katılımcıdan elde edilen veriler ile belirlenmeye çalışılmaktadır (Fraenkel ve ark., 2012). Tek denekli araştırmalarda bağımlı değişken ya da değişkenlere ilişkin pek çok ölçüm yapılmaktadır. Pek çok farklı deseni olmasına rağmen genel olarak tek denekli araştırmalarda bir başlangıç düzeyi belirlenerek uygulanan müdahale programının (bağımsız değişken) başlangıç düzeyine etkileri tartışılmaktadır (Fraenkel ve ark., 2012). Araştırmada farklı iki uygulama süreci ve iki bağımsız değişken olması nedeniyle tek denekli araştırma modellerinden çoklu uygulamalar modeli olan A-B-C modeli tercih edilmiştir. A-B-C modeli birbirinden farklı iki uygulama süreci ve iki bağımsız değişkenden oluşmaktadır. Bu uygulamaların bağımlı değişken ya da değişkenler üzerindeki etkisi değerlendirilmektedir. Modelde uygulamalar arka arkaya uygulanmakta, birinci uygulamanın ardından ikincinin uygulama süreci başlamaktadır. Bu modelde bağımlı

değişken olarak geri dönüşü olan bir değişken üzerinde çalışılmaktadır. Bu modelde A başlama düzeyi evresini, B birinci uygulama sürecini ve birinci bağımsız değişkeni, C ise ikinci uygulama süreci ve ikinci bağımsız değişkeni ifade etmektedir (Tekin-İftar, 2018).

A-B-C modeli doğrultusunda araştırma başlama düzeyi (A) ile başlanmakta, ardından araştırma sürecine Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP) (B) ile devam edilmekte, son olarak da Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) (C) uygulanmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) ilk aşaması olan "Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP) ile Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP); bağımlı değişkenlerini ise ev ortamının niteliği, anne bebek etkileşimi ve bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan modele ilişkin şema, uygulama süreci, bağımlı ve bağımsız değişkenler Şekil 2.1'de verilmiştir.



Şekil 2.1. Araştırmanın modeli.

Tek denekli araştırmalarda çoklu uygulama modelinde uygulama evreleri arasında ölçüm yapmak uygulamalar arasında değerlendirme yapabilmek için önemlidir ve bulguları güçlendirmektedir (Tekin-İftar, 2018). Bu bağlamda araştırmada Şekil 2.1’de görülen modele uygun olarak uygulanan programlar arasında da ara değerlendirmeler yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın alışma Grubu

Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı (EK 1) ve Ankara Valiliği Halk Sağlığı Müdürlüğü’nden çalışılacak kurumlarla ilgili yazılı izin (EK 2) alınarak çalışmalara başlanmış ve öncelikle çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın alışma grubunu belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olası ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemede belli niteliklere sahip kişiler, olaylar ya da durumlar arasından seçim yapılmaktadır. Belirlenen ltleri sağlayan kişiler, olaylar ya da nesneler çalışmaya dahil edilmektedir (Büyüköztürk ve ark. 2017). Bu doğrultuda çalışmaya,

- Yaşları 12-24 ay arasında değişen
- Temel bakımları anneleri tarafından karşılanan,
- Annesi ve babası birlikte yaşayan,
- Herhangi bir eğitim kurumuna devam etmeyen,
- Günlerinin büyük bölümünü anneleri ile etkileşim halinde geçiren bebeklerin dahil edilmiştir.

Araştırmanın amacını, içeriğini ve çalışmaya katılım ölçütlerini açıklayan bir duyuru, 03.09.2019 tarihinde Montessori felsefesine ilişkin paylaşımların yapıldığı araştırmacıya ait sosyal medya hesabı üzerinden paylaşılmıştır. Başvurmak isteyenlerin 10.09.2019 tarihine kadar belirtilen e-posta adresine başvuru mesajı

atmaları istenmiştir. Bu süreçte sekiz başvuru maili gelmiş; başvurular değerlendirildiğinde birinin çalışmaya başladığı süreçte bebeğin belirlenen yaş aralığı dışında kalması, ikisinin de çalışmaya kabul edilme kriterlerinden bakımın çoğunun anne tarafından karşılamaması sebebiyle çalışmaya dahil edilmeleri mümkün olmamıştır. Alınan mesajlar doğrultusunda adaylardan ölçütleri taşıyan, konuya ilgili duyan, devam etme konusunda motivasyonu yüksek olan ve çalışmaya katılmayı kabul eden ve onamları (EK 3) alınan anneler arasından başvurma sırasına göre ilk beş anne ve bebekleri katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcı anne bebek çiftlerine ilişkin bilgiler ayrı ayrı aşağıda sunulmuştur. Katılımcı annelere “A” ve katılımcı bebeklere “B” kodu verilmiş ve bu kodların yanına katılımcı numarası yazılmıştır.

Bakımı anne ve babası tarafından yürütülen, çalışmaya başladığında 18 aylık bir erkek bebek olan B1 zamanında ve 4000 gr olarak doğmuştur. B1, günde yaklaşık olarak 21-60 dakika televizyon izlemekte; ancak telefon ya da tablet kullanmamakta, herhangi bir eğitim kurumuna devam etmemektedir. B1’in annesi ise 31 yaşında, lisans mezunu ve avukattır. Ev-ofis ortamında çalışmakta ve haftada yaklaşık olarak 25 saat çalışmaktadır. A1, günlük ortalama 3,5 saat oyun oynamakta, 1,5 saat yemek zamanlarında bebeğiyle birlikte olmakta, 1,5 saat bebeğinin özbakımı sırasında onunla olmakta ve yaklaşık 3,5 saat bebeği ile sohbet etmekte ve etkin bir iletişim kurmaktadır. B1’in babası ise, 48 yaşında, lisans mezunu ve avukattır. Haftada yaklaşık olarak 25 saat çalışan Ba1, bebeği B1 ile yalnızca yemek zamanlarında yaklaşık 1 saat birlikte olmaktadır. B1 gün içinde gerçekleşen birçok etkinlik sırasında çoğunlukla yalnızca annesi A1 ile etkileşim halindedir. Site içerisinde müstakil bir evde oturan aile, çoğunlukla site içindeki açık alanı oyun alanı olarak kullanmakta; ancak evde daha fazla zaman geçirmektedir. B1’in annesi A1, MFİAEP’nın bütün oturumlarına katılmıştır ve EMMUP kapsamında ev ziyaretlerinin tamamı gerçekleştirilerek değerlendirmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Temel bakımı anne, baba ve büyük ebeveynleri tarafından yapıla ve çalışmaya başladığında 14 aylık bir erkek bebek olan B2, zamanında ve 4350 gr olarak doğmuştur. B2, günde yaklaşık olarak 20 dakikadan az telefon ile zaman geçirmekte;

ancak televizyon izlememekte ya da tablet kullanmamakta ve herhangi bir eğitim kurumuna devam etmemektedir. B2'nin annesi 31 yaşında, lisans mezunu ve öğretmendir. Haftada yaklaşık olarak 27 saat çalışan B2'nin annesi, günlük ortalama 2 saat bebeği ile oyun oynamakta, 1 saat yemek zamanlarında ve 1 saat bebeğinin özbakımı sırasında bebeğiyle birlikte olmakta ve yaklaşık 2 saat bebeği ile sohbet etmekte ve etkin bir iletişim kurmaktadır. B2'nin babası ise, 34 yaşında, lise mezunu ve işletmecidir. B2'nin babası haftada yaklaşık olarak 60 saat çalışmakta, bebeği ile günde yaklaşık 2 saat oyun oynamakta ve yine yaklaşık 2 saat bebeği ile sohbet etmekte ve etkin bir iletişim kurmaktadır. B2 gün içinde gerçekleşen birçok etkinlik sırasında annesi, büyük ebeveynleri ve daha kısa sürede babası ile etkileşim halindedir. B2, annesi çalıştığı zamanlarda büyük ebeveynleriyle birlikte olmakta; bebekle evde daha fazla zaman geçiren aile ve ev dışındaki zamanlarda eve yakın açık oyun alanını bebekle oyun oynamak için kullanmaktadır. B2'nin annesi A2, MFİAEP'nin bütün oturumlarına katılmıştır ve EMMUP kapsamında ev ziyaretlerinin tamamı gerçekleştirilerek değerlendirmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Temel bakımı annesi ve babası tarafından karşılanan ve çalışmaya başladığında 12 aylık bir erkek bebek olan B3, zamanında ve 3360 gram olarak doğmuştur. B3, gün içinde televizyon izlememekte; tablet ya da telefon gibi araçlarla zaman geçirmemektedir. B3'ün annesi, 36 yaşında lisans mezunu ve mühendistir; bebeğinin doğumundan bu yana çalışmamaktadır. B3'ün annesi, günlük ortalama 3,5 saat bebeği ile oyun oynamakta, 1,5 saat yemek zamanlarında ve 1 saat bebeğinin özbakımı sırasında bebeğiyle birlikte olmakta ve yaklaşık 1 saat bebeği ile sohbet etmekte ve etkin bir iletişim kurmaktadır. B3'ün babası ise, 37 yaşında, lisans mezunu ve işletmecidir. Bebeğinin doğumundan bu yana çalışmayan B3'ün babası, bebeği ile günlük ortalama 3,5 saat oyun oynamakta; 1,5 saat yemek zamanlarında ve 1 saat bebeğinin özbakımı sırasında bebeğiyle birlikte olmakta ve yaklaşık 1 saat bebeğiyle sohbet etmekte ve etkin bir iletişim kurmaktadır. Şehir merkezinde bir mahallede yaşayan aile, eve yakın açık oyun alanını bebekle oyun oynamak için kullanmakta, ancak evde daha fazla zaman geçirmektedir. B3'ün annesi, MFİAEP'nin bütün

oturumlarına katılmıştır ve EMMUP kapsamında ev ziyaretlerinin tamamı gerçekleştirilerek değerlendirmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Temel bakımı annesi tarafından karşılanan ve çalışmaya başlandığında 12 aylık bir kız bebek olan B4, zamanında ve 3450 gram olarak doğmuştur. B4, gün içinde televizyon izlememekte; tablet ya da telefon gibi araçlarla zaman geçirmemektedir. B4'ün annesi, 45 yaşında lisans mezunu ve büro çalışanıdır. Haftada yaklaşık olarak 20 saat çalışmaktadır. B4'ün annesi, günlük ortalama 1,5 saat oyun oynamakta; 1 saat yemek zamanlarında ve 1 saat de bebeğinin özbakımı sırasında bebeğiyle birlikte olmakta ve yaklaşık 1 saat bebeğiyle sohbet etmekte ve etkin bir iletişim kurmaktadır. B4'ün babası ise, 47 yaşında, lisans mezunu ve öğretmendir. Haftada yaklaşık olarak 60 saat çalışan B4'ün babası, bebeği ile yalnızca sohbet etmek üzere yarım saat birlikte olmaktadır. B4 gün içinde gerçekleşen birçok etkinlik sırasında çoğunlukla yalnızca annesi A4 ile etkileşim halindedir. Annesinin çalıştığı saatlerde ise halası A4'ün bakımını üstlenmektedir. Şehir merkezinde bir mahallede yaşayan aile, eve yakın açık oyun alanını bebekle oyun oynamak için kullanmakta, ancak evde daha fazla zaman geçirmektedir. B4'ün annesi, MFİAEP'nin bütün oturumlarına katılmıştır; ancak EMMUP kapsamında ise ev ortamına ziyaretlerin 4. ve 5. ziyaret bebeğin sağlık sorunları nedeniyle gerçekleştirilememiştir. Anne ve bebek çiftine ilişkin değerlendirmeler ve bulgular dört ziyaret üzerinden yapılmıştır.

Temel bakımı annesi tarafından karşılanan ve çalışmaya başlandığında 18 aylık bir kız bebek olan B5, zamanında 3120 gram olarak doğmuştur. B5, gün içinde televizyon izlememekte; tablet ya da telefon gibi araçlarla zaman geçirmemektedir. B5'in annesi, 28 yaşında lisans mezunu ve öğretmendir; ancak bebeğinin doğumundan bu yana çalışmamaktadır. B5'in annesi, günlük ortalama 1 saat oyun oynamakta; 2,5 saat yemek zamanlarında ve 1 saat de bebeğinin özbakımı sırasında bebeğiyle birlikte olmakta ve yaklaşık 1,5 saat bebeğiyle sohbet etmekte ve etkin bir iletişim kurmaktadır. B5'in babası ise, 30 yaşında, lisans mezunu ve öğretmendir. Haftada yaklaşık olarak 40 saat çalışan B5'in babası, bebeği ile günlük ortalama 1 saat oyun oynamakta; 1 saat bebeğinin özbakımı sırasında bebeği ile birlikte olmakta; yaklaşık

1 saat bebeğiyle sohbet etmekte ve etkin bir iletişim kurmaktadır. şehir merkezinde bir mahallede yaşayan aile, eve yakın açık oyun alanını bebekle oyun oynamak için kullanmakta; ancak evde daha fazla zaman geçirmektedir.

B5'in annesi, MFİAEP'nın bütün oturumlarına katılmıştır; ancak anne ve bebeğin sağlık sorunları nedeniyle EMMUP kapsamında ev ziyaretleri gerçekleştirilememiş, üç hafta üstüste ziyaretlerin yapılamaması sebebiyle programın bu bölümüne ilişkin katılım sağlayamayan anne ve bebeğin değerlendirmeleri yapılamamıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu (EK 4); ev ortamının değerlendirilmesi için çalışma kapsamında Türkiye uyarlama çalışması yapılan, Bradley ve Caldwell (1976a, 1976b) tarafından geliştirilen Ev Ortamını Değerlendirme leği-Bebek ve Küçük ocuk Formu (EK 5); ocukların sosyal duygusal gelişimini belirlemek için Squires ve ark. (2003; Akt. Küçüker ve ark., 2011) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik alışması Küçüker ve ark. (2011) tarafından yapılan Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri (EK 6); anne bebek etkileşimini değerlendirmek için Mahoney, Powell ve Finger (1985; Akt. Diken, 2009) tarafından geliştirilen Mahoney (2008; Akt. Diken, 2009) tarafından güncellenen ve Diken (2009) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Ebeveyn Davranışını Değerlendirme leği (EK 7) ve ocuk Davranışını Değerlendirme leği (EK 8) kullanılmıştır.

2.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu; bebeklerin yaşı, cinsiyeti, anne ve baba öğrenim durumları, bakımı üstlenen kişiler, günlük rutinlerinde anne ve babaları ile neler yaptıkları ve ne

kadar süre ile yaptıkları gibi bilgileri içermektedir (EK 4). Genel bilgi formu anne ve çocuk çiftleri ile yapılan ilk görüşme sırasında araştırmacı tarafından annelerden bilgi alınarak doldurulmuştur.

2.3.2. Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği- Bebek ve Küçük Çocuk Formu

Bradley ve Caldwell (1976a, 1976b) tarafından geliştirilmiş ve dünyada ev/aile ortamının değerlendirilmesinde en sık kullanılan ölçme araçlarından biri olan Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği-Bebek ve Küçük Çocuk Formu (EVODÖ-B/KÇ) (Infant-Toddler Home Observation for Measurement of the Environment/IT-HOME) ile ilgili yayıncı izni (EK 9) alınmış ve uyarlanma çalışması yapılarak araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği-Bebek ve Küçük Çocuk Formu (EVODÖ-B/KÇ) (Infant-Toddler Home Observation for Measurement of the Environment/IT-HOME), çocuğun ev ortamının destek, yapı ve uyaran açısından çocuğa uygun olup olmadığını nitelik ve nicelik açısından ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği'nin Bebek/Küçük Çocuk (0-3 yaş), Erken Çocukluk (3-6 yaş), Orta Çocukluk (6-10 yaş), Erken Ergenlik (10-15 yaş) olmak üzere dört temel formu bulunmaktadır (Bradley, 2012; Caldwell ve Bradley, 2003; Totsika ve Sylva, 2004). Ölçeğin 1965'te geliştirilen ilk versiyonunda Bloom (1964) ve Hunt (1961)'in çalışmaları temel alınmış; daha sonra Bronfenbrenner (1995), Ford ve Lerner (1992) ve Wachs (2000)'in çalışmaları ışığında ekolojik kuram üzerine temellendirilmiştir (Akt. Bradley, 2012). Her versiyonda kuram ve uygulama uyum içerisinde yaşa uygunluk gözetilerek geliştirilmiş, her versiyonda ebeveynin yapması beklenenler farklılaştırılmıştır (Bradley, 2012).

Bu çalışma kapsamında Türkiye uyarlama çalışması yapılan Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği- Bebek ve Küçük Çocuk Formu (EVODÖ-B/KÇ)'nin standardizasyonu ilk olarak 1960'ların ortalarında yapılmış ve sonrasında revize

edilmiştir. Amerika’da Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsani Gelişim Enstitüsü (The National Institute of Child Health and Human Development-NICHHD) tarafından yürütülen bir çalışma kapsamında 2003 yılında Amerika genelinde veri toplanmış ve EVODÖ-B/KÇ de bu çalışmada uyarlaması yapılan son haline getirilmiştir (Bradley, 2012).

EVODÖ-B/KÇ 45 maddeden oluşmakta, maddeler gözlem, görüşme ya da her iki yöntemle de veri elde edilebilecek şekilde değerlendirilmektedir. Duyarlılık, Kabul, Düzenleme, Öğrenme Materyalleri, Katılım ve Çeşitlilik olmak üzere altı alt boyutta değerlendirilen EVODÖ-B/KÇ her madde “Evet” ve “Hayır” şeklinde yanıtlanmaktadır (Caldwell ve Bradley, 2003).

Duyarlılık alt boyutunda yer alan 11 madde, ebeveynin çocuğun davranışına ne düzeyde yanıt verdiğini, çocuktan beklenen davranış için sözel, dokunsal ve duygusal desteğin ne ölçüde sağladığını ve çocukla bedensel ya da sözel olarak ne kadar iletişim kurulduğunu değerlendirmektedir. Bu alt boyutta yer alan bazı maddeler, ebeveynin genel olarak ve çocukla kurduğu iletişim ve etkileşimdeki kalıpları yansıtacağı varsayımıyla, ebeveynin doğrudan çocuğa değil, uygulayıcıya duyarlılığına dayanmaktadır (Caldwell ve Bradley, 2003).

Kabul alt boyutunda ebeveynlerin çocuğun en uygun davranıştan uygun olmayan davranışlarına kadar kabul düzeyini, çocuğu kısıtlama düzeyini ve cezalandırmaya ilişkin durumu değerlendirmek üzere belirlenen 8 maddeden oluşmaktadır (Caldwell ve Bradley, 2003).

Düzenleme alt boyutunda ailenin rutinlerinde düzen ve bu düzenin tahmin edilebilirliği, fiziksel çevrenin güvenliğinin ve aile destek sisteminin bir parçası olarak toplumsal hizmetleri kullanma düzeyine işaret eden 6 maddeden oluşmaktadır (Caldwell ve Bradley, 2003).

Öğrenme Materyalleri alt boyutunda ev ortamında çocuğun gelişimini destekleme potansiyeli olan materyaller bulup bulunmaması ile ilişkilidir. Burada söz edilen materyallerin yeni, parlak, pahalı ya da ev yapımı olması gibi özellikleri değil; çocuğun dokunmasına, hissetmesine, hareket etmesine ve eğlenmesine izin verip vermediğidir. Bu alt boyutta yer alan 9 maddede sözü edilen materyallere çocuğun ulaşabiliyor olması önemlidir. Materyal evdeki başka bir çocuğa ait de olsa değerlendirmeye konu olan çocuğun kullanımına açıksa materyalin varlığından söz edilebilir (Caldwell ve Bradley, 2003).

Katılım alt boyutunda yer alan 5 madde ebeveynin çocuğun öğrenme yaşantılarına aktif olarak katılım durumuna ve çocuğun gelişimine uygun uyaran sunma düzeyine işaret etmektedir (Caldwell ve Bradley, 2003).

Çeşitlilik alt boyutu bir rutin içerisinde çocuğun farklı etkinliklerle farklı insanlarla gündelik hayatta temas etme düzeyini belirlemek amacına hizmet eden 5 maddeden oluşmaktadır (Caldwell ve Bradley, 2003).

EVODÖ-B/KÇ formu uygulaması ebeveynlerinden onam alınan çocukların evleri ziyaret edilerek yapılmaktadır. Ziyaret sırasında formda yer alan “görüşme” maddelerindeki konu ebeveyne sorulmakta, “gözlem” yapılması öngörülen konu ev ortamında gözlemlenmekte ve “her iki yöntemin” de kullanılabileceği maddelere ilişkinse gözlemle veri alınamamışsa ebeveyne sorularak yanıt alınmaktadır. Ziyaretler ortalama 30-45 dakika sürmektedir. Ölçekte yer alan maddelerden elde edilen puanlar toplanarak toplam puan elde edilmekte, elde edilen puan ev ortamının genel olarak niteliğine işaret etmektedir. EVODÖ-B/KÇ formu alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar da kullanılabilmektedir. Ölçeğin toplamından alınabilecek en yüksek puan 45 puandır. Ölçme aracına ilişkin yapılan diğer çalışmalarda güvenilirliğe ilişkin yapılan analizlerde puanlayıcılar arası güvenilirliğine ilişkin ilişki katsayılarının .80 ve üzerinde olduğu belirlenmiştir (Bradley, 2012).

Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği-Bebek ve Küçük Çocuk Formu Uyarlama Çalışması

Araştırma kapsamında Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği-Bebek ve Küçük Çocuk Formu (EVODÖ-B/KÇ) Formu'nun uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda etik kurul raporu (EK 1) ve Ankara Valiliği Halk Sağlığı Müdürlüğü'nden alınan kurum izni (EK 2) doğrultusunda EVODÖ-B/KÇ Formu'nun geçerlilik ve güvenirlik çalışması için Ankara ili Mamak ilçesindeki aile sağlığı merkezleri ile görüşülmüş ve çalışmanın amacı açıklanmıştır. EVODÖ-B/KÇ Formu geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılmasına izin veren iki aile sağlığı merkezi çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın yürütüleceği aile sağlığı merkezlerine 17.06.2017-05.12.2017 tarihleri arasında herhangi bir sebeple başvuru yapan çocuklarla yürütülmüş, çalışmaya dahil edilen çocuklar tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tipik durum örnekleme yöntemi, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenmesidir (Büyüköztürk ve ark., 2017).

Çalışmaya tipik durum örnekleme yöntemiyle belirlenen, 3-36 aylık olan, ebeveynlerinden ev ortamında değerlendirme için izin ve onam (EK 3) alınan 203 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen çocukların 103'ünün (%51) kız, 100'ünün (%49) erkek olduğu; 67'sinin (%33) 3-12 ay, 69'unun (%34) 13-24 ay ve 67'sinin (%33) 25-36 aylık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların 27'sinin (%13,3) 2500 gr ve altında, 49'unun (%24,13) 2501-3000 gr ve 127'sinin (%62,57) 3000 gr ve üzerinde ağırlığa sahip olduğu; çocukların 19'unun (%9,36) 35 hafta ve altında, 89'unun (% 43,84) 36-38 hafta ve 95'inin (%46,8) 39-41 haftada doğdukları görülmüştür.

Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinden randevu alınarak 17.06.2017-05.12.2017 tarihleri arasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 30-40 dakika sürmüştür. Görüşmede EVODÖ-B/KÇ maddelerine ilişkin soruların yanı sıra, formun ölçüte bağlı geçerliğinin sınanması adına Küçüker ve ark. (2011)

tarafından geliştirilen Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE) kullanılmıştır. Kapçı ve ark. (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan EGE iletişim, ince motor, kabamotor, problem çözme ve kişisel-sosyal gelişim alanları içeren, “evet, hayır, bazen” şeklinde üçlü puanlama sistemine sahip gelişimsel bir değerlendirme aracıdır. Uygulayıcılar arası güvenirlik katsayısının belirlenmesi amacıyla yapılan görüşmelerin bazı bölümlerinde ebeveynlerden onam alınarak (EK 3) video ve ses kaydı alınmış; ev ortamında yer alan materyallere ilişkin fotoğraflar çekilmiştir.

EVODÖ-B/KÇ Formu'nun Geçerlik Çalışması: Geçerlik, bir testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmaksızın doğru ölçebilmesidir. Geçerliğin sınanmasında kapsam, yapı ve ölçüt geçerliğine bakılmaktadır. Kapsam geçerliği, test maddelerinin ölçülmek istenen özelliği yansıtmaya derecesi ile ilgilidir. Kapsam geçerliği, dil geçerliğinin sağlanması, testin maddelerine ilişkin uzman görüşleri alınması ve uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlik indeksinin hesaplanması yoluyla sağlanmaktadır. Yapı geçerliği ise test ile ölçülmek istenen özelliğin yapısının testin yapısı ile örtüşmesidir. Yapı geçerliği ise faktör analizi, testin alt boyutlarındaki paunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi ve ölçüte bağlı geçerliğin sağlanması yoluyla sınanabilir. Ölçüte bağlı geçerlik ise test puanı ile ölçülen özellik ile ilişkili bir başka özellik arasındaki ilişkinin incelenmesi yoluyla yapılabilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2017). EVODÖ-B/KÇ Formu'nun geçerliğinin sınanmasında dil, kapsam ve yapı geçerliği kullanılmış, bunlar aşağıda açıklanmıştır.

Dil Geçerliği: Ölçme aracının dil geçerliğinin sağlanması adına birbirinden bağımsız, eğitim alanında çalışan, kaynak dil ve hedef dile hâkim üç uzman tarafından ölçme aracı EVODÖ-B/KÇ Formu'nun çevirisi yapılmıştır. Çeviriler arasındaki farklılıklar üzerine tartışılarak mutabakata varıldıktan sonra ölçeğe son şekli verilmiştir. Çeviri-geri çeviri tekniğinin kullanılması adına ölçme aracının Türkçe formu bir çevirmen tarafından kaynak dile geri çevrilmiştir. Ortaya çıkan iki İngilizce ölçme aracı, anadili İngilizce olan ve Türkçeye hâkim bir uzman tarafından anlam bakımından tutarlı olup olmadığı her bir madde için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Uzmanın değerlendirmesinin ardından özgün ölçme aracı ve geri çeviri arasındaki

tutarlılık yüzdesi tutarlı olduğu düşülen maddelerin toplam madde sayısına oranı hesaplanarak .92 olarak hesaplanmıştır.

Kapsam Geçerliliği: Dil geçerliliği sağlanan EVODÖ-B/KÇ Formu'na son hali verilerek ölçme aracı; biri ölçme ve değerlendirme, biri dil (Türkçe) ve yedisi çocuk gelişimi alanından olmak üzere dokuz alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan elede edilen veriler doğrultusunda kapsam geçerlik oranları belirlenerek kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranı (KGO), geliştirilen ya da uyarlanan ölçeğin maddelerine ilişkin alınan uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde kullanılan bir yaklaşımdır. Kapsam geçerlik indeksi ise KGO gibi maddeler bazında değil ölçeğin tamamına ilişkin kapsam geçerlik düzeyini göstermektedir. Uzmanlardan alınan maddelerin ve testin tamamının ölçülecek yapıyı temsil etme düzeyine değerlendirmeleri bu yöntemlerle analiz edilir (Yurdugül ve Bayrak, 2012). Ölçeğin kapsam geçerliğinin sınanması adına alınan uzman görüşleri arasındaki uyum düzeyinin belirlenmesi için kapsam geçerlik indeksleri Lawshe tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda kapsam geçerlik indekslerinin “*Duyarlılık*” alt boyutu için +.97; “*Kabul*” alt boyutu için +.91; “*Düzenleme*” alt boyutu için +.88; “*Öğrenme Materyalleri*” alt boyutu için +1.00; “*Katılım*” alt boyutu için +.96 ve “*Çeşitlilik*” alt boyutu için ise +1.00 olduğu belirlenmiştir. Söz konusu bulgular, EvODÖ-B/KÇ Formu'nun bütün alt boyutlarının kapsam geçerlik indekslerinin Veneziano ve Hooper (1997)'a göre dokuz uzmanın görüşü için 0.75 olarak belirlenen kapsam geçerlik ölçütünün üzerinde olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Yapı Geçerliliği: EVODÖ-B/KÇ Formu'nun yapı geçerliğinin sınanması için katılımcı bebeklerin EVODÖ-B/KÇ Formu ile genel gelişimlerini değerlendirmek üzere uygulanan Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE) puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişkinin incelenmesi için yapılan Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Çizelge 2.1'de sunulmuştur.

Çizelge 2.1. EVODÖ-B/KÇ ve EGE Alt Boyutlarına İlişkin Spearman Korelasyon Katsayıları

EGE Alt Boyutları	EVODÖ-B/KÇ Puanları	
	n	R
İletişim	203	,331**
Kaba Motor	203	,241**
İnce Motor	203	,212**
Problem Çözme	203	,369**
Kişisel Sosyal	203	,278**

**p<,01

Çizelge 2.1. incelendiğinde bebeklerin Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE)’nin alt boyutlarından aldıkları puanlar ve ev ortamının değerlendirilmesinde elde edilen puanlar arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Fiziksel ve sosyal anlamda olumlu bir atmosfere sahip bir ev ortamının çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilemesi kaçınılmazdır. Bunun tersini de söylemek mümkündür; ev ortamında olumsuz koşullar çocuğun gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Belsky ve ark., 2007; Black ve ark., 2003; Bradley, 2004; Bradley, 2012; Bradley ve Caldwell, 1980; Bradley ve ark., 1988; Burgess ve ark., 2002; Gottfried, 1984; Gottfried ve ark., 1998; Harden ve Whittaker, 2011; Tong ve ark., 2007). Bu bağlamda değerlendirildiğinde Çizelge 2.1’de görülen bulgular bebeklerin gelişim puanları ve ev ortamının değerlendirilmesi ile elde edilen puanların ilişkili olması, iki ölçme aracının sonuçlarının birbirine paralel olması bağlamında EVODÖ-B/KÇ Formu’nun geçerliği için bir gösterge olabilir.

Bunun yanı sıra formun alt boyutları arasındaki ilişki de geçerlik için bir kanıt oluşturmaktadır. Bu nedenle EVODÖ-B/KÇ Formu alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 2.2’de sunulmuştur.

Çizelge 2.2. EVODÖ-B/KÇ Alt Boyutlarına İlişkin Spearman Korelasyon Katsayıları

EVODÖ-B/KÇ Alt Boyutları	Duyarlılık	Kabul	Düzenleme	Öğrenme Materyalleri	Katılım	Çeşitlilik
Duyarlılık	1					
Kabul	,435**	1				
Düzenleme	,368**	,278**	1			
Öğrenme Materyalleri	,390**	,346**	,376**	1		
Katılım	,428**	,476**	,280**	,500**	1	
Çeşitlilik	,388**	,434**	,326**	,599**	,490**	1

**p<,01

Çizelge 2.2.'de görüldüğü gibi EVODÖ-B/KÇ Formu'nun bütün alt boyutları ikili olarak birbiriyle pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermektedir. Ev ortamı bütün olarak değerlendirildiğinde, bir alanda var olan niteliğin diğer alana yansımaları beklenen bir durumdur. Örneğin, duyarlılığı yüksek bir anne-baba çocuklarına öğrenme materyalleri de sağlayacaktır. Bu bağlamda söz konusu bulgular EVODÖ-B/KÇ Formu'nun geçerli bir araç olduğuna işaret etmektedir.

EVODÖ-B/KÇ Formu'nun Güvenirlik Çalışması: Güvenirlik, bir ölçme aracının tesadüfi hatalardan arındırılması ya da ölçülmek istenen özelliğin aynı bireyler üzerinde benzer şartlarda tekrar edilebilirliği olarak tanımlanmaktadır. Güvenirliğin hesaplanması için test-tekrar test, iki yarı güvenirliği, güvenirlik katsayısının hesaplanması gibi farklı yöntemler kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2017). Ölçme aracının güvenirliğinin sınanması adına test-tekrar test, puanlayıcılar arası güvenirlik ve KR 20 katsayılarının hesaplanması yöntemlerine başvurulmuştur.

Test-tekrar test güvenliği kapsamında değerlendirilen ev ortamlarından 30 ev ilk ziyaretten bir ay sonra tekrar ziyaret edilmiş ve ev ortamı tekrar değerlendirilmiştir.

İki değerlendirmede elde edilen puanlar arasındaki ilişkiye dair Spearman korelasyon katsayısı ile belirlenmiş ve sonuçta .745 olarak hesaplanmıştır; ilk test ve tekrar test puanları arasında kuvvetli (Alpar, 2012) ve anlamlı bir ilişki olduğu ($p < .01$) tespit edilmiştir. Söz konusu bulgu lme aracının farklı zamanlarda benzer ölçümler yaptığını, dolayısıyla da güvenilir olduğunu göstermektedir.

Puanlayıcılar arası güvenirliğin belirlenmesi için araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmeler kayıt edilmiş, kayıtlar daha sonra ev ortamını değerlendirilme konusunda çalışan bir başka araştırmacı tarafından da puanlanmıştır. İki araştırmacının puanlamaları arasındaki ilişkiye dair Spearman korelasyon katsayısı ile belirlenmiş; sonuçta korelasyon katsayısı .989 olarak hesaplanmıştır. Bu değer puanlayıcılar arasında pozitif yönde, anlamlı ve çok kuvvetli (Alpar, 2012) bir ilişki olduğunu göstermektedir.

lğin güvenirliğine ilişkin alfa katsayısı Kuder-Richardson 20 formülü ile hesaplanmış ve ölçek toplam puanına ilişkin olarak .89 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması lme aracının güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2015). Söz konusu bulgular EVOD-B/K Formu’nun güvenilir olduğuna kanıt oluşturmaktadır. lme aracına ilişkin yapılan diğer çalışmalarda güvenirliğe ilişkin yapılan analizlerde puanlayıcılar arası güvenirliğine ilişkin ilişki katsayılarının .80 ve üzerinde olduğu belirlenmiştir (Bradley, 2012).

Sonuç olarak EVOD-B/K Formu’nun, 3-36 aylık döneminde çocukların ev ortamının niteleğinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek 45 madde ve Duyarlılık, Kabul, Düzenleme, ğrenme Materyalleri, Katılım ve çeşitlilik olmak üzere altı alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir lme olduğu belirlenmiş, örnek maddeler EK 5’te sunulmuştur. EVOD-B/K Formu, 3-36 aylık çocuklar ya ev ortamında gözlenerek ya da ebevyne görüşmeler yapılarak ya da her iki yöntem birlikte kullanılarak uygulanmaktadır. EVOD-B/K Formu’ndaki her bir madde “Evet” ve

“Hayır” şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınan en yüksek puan 45 olup, puanın artması ev ortamının niteliğinin artmasına işaret etmektedir.

2.3.3. Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri

Squires (2003) tarafından geliştirilen Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri (EGE-SD) (Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional), Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması Küçükler (2011) tarafından yapılmıştır (EK 6). Envanterin Türkçe’ye uyarlanması 608 anne, envanteri çocuğu için yanıtlamıştır. Çalışmaya katılan çocukların %46,9’u kız ve %67,9 risk altında olmayan çocuklardır. Çalışma kapsamında “6. ay formu” için 44; “12. ay formu” için 29; “18. Ay formu” için 31; “24. Ay formu” için 37; “30. Ay formu” için 50; “36. Ay formu” için 79; “48. Ay formu” için 143 ve “60.ay formu” için 195 çocuğun sosyal-duygusal gelişimine ilişkin veri toplanmıştır

Envanterin yaş gruplarına özel geliştirilmiş sekiz formu bulunmaktadır. Bu formlar, kapsadığı yaş aralıkları ve madde sayıları aşağıda verilmiştir:

- 6. ay formu: 3-8 aylık bebekler (19 madde)
- 12. ay formu: 9-14 aylık bebekler (22 madde)
- 18. ay formu: 15-20 aylık çocuklar (26 madde)
- 24. ay formu: 21-26 aylık çocuklar (26 madde)
- 30. ay formu: 27-32 aylık çocuklar (29 madde)
- 36. ay formu: 33-41 aylık çocuklar (31 madde)
- 48. ay formu: 42-53 aylık çocuklar (31 madde)
- 60. ay formu: 54-72 aylık çocuklar (33 madde)

Envanterde yer alan formlar çocukların ebeveynleri ya da bakımını üstlenen diğer kişiler tarafından doldurulmakta; maddeler “çoğu zaman”, “bazen” ve “nadiren ya da hiç” olarak kodlanmaktadır. Her maddenin son sütununda, ebeveynin maddede

sözü edilen konuya ilişkin endişesi olması durumunda işaretleyebileceği “bu durum endişe veriyor” ifadesi yer almaktadır. Yanıtlara sırasıyla 0, 5 ve 10 puan verilmekte ve bunun yanı sıra endişe olduğu kodlanmışsa ek olarak 5 puan ilave edilmektedir. Alınan puanın yükselmesi sosyal-duygusal gelişimde probleme işaret etmektedir. Her formun sonunda açık uçlu sorular yer almakta; bu sorulara verilen yanıtlar puanlamaya dahil edilmemektedir.

Envanterin geçerliliğinin sağlanması adına çevirilerde kültürel uyarlamalar yapılmış ve çocuk gelişimi ve psikoloji alanında çalışan uzmanların görüşleri alınarak kavramsal açıdan denklik sağlanması amaçlanmıştır. Envanterin ölçüte bağlı geçerliliğinin sınanması adına Gazi Erken Çocukluk Gelişimsel Değerlendirme Ölçeği (GEÇDA), Okul Öncesi Davranış Ölçeği (ODÖ) ve Yenilenmiş Conners Anababa Derecelendirme Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır.

Adaptasyon çalışmasında envanterin kesme puanlarının belirlenmesi adına yapılan ROC analizi sonucunda çalışma grubuna uygun olarak kullanılan 12., 18. ve 24. ay formlarının kesme puanları sırasıyla 42.5, 67.5 ve 57.5 olarak belirlenmiştir.

Geçerliğe ilişkin bulgulara tutarlılık yüzdesi incelenmiş Amerika’da kullanılan envanter ile uyarlanan envanter yaş grupları bazında risk altında olan ve olmayan çocukları ayırtetmesine dayanarak yüzdeler karşılaştırılmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda 12., 18. ve 24. aylara göre yüzdeler sırasıyla %77, %93 ve %93 olarak; envanterin tamamında ise %87.9 olarak hesaplanmıştır. Güvenirliğe ilişkin bulgulara ise test-tekrar test güvenirlik yüzdesi 12., 18. ve 24. aylara göre sırasıyla %100, %100 ve %67 olarak belirlenmiştir. Envanterin tamamına ilişkin test tekrar test güvenirlik yüzdesi ise %87 olarak belirlenmiştir. Envanterin kodlayıcılar arası güvenirliğinin hesaplanması adına yapılan analizde ise kodlayıcılar arası tutarlılık %83.6 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte yer alan maddelerin sayısı ve kesme puanları yaş gruplarına göre değişmekte; ölçekten alınan toplam puanın düşüşü sosyal duygusal gelişimde riskli bir

durumdan daha uzak olduğunu, gelişimin normal olduğunu göstermektedir. Kesme puanının üzerinde bir puan alınması durumunda klinik değerlendirmede yönlendirme buna göre yapılmaktadır.

2.3.4. Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği

İlk olarak 1985 yılında Mahoney ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Mahoney (2008; Akt. Diken, 2009) yılında güncellenen Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ-TV), Diken (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır (EK 7). Geçerlik ve güvenirlik çalışması 73 anne çocuk çifti ile yürütülmüştür. Oniki ebeveyn davranışı içeren EDDÖ-TV'nün dil geçerliğinin sınanmasının ardından yapı geçerliğine ilişkin analizler sonucunda üç faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Söz konusu yapıda Duyarlılık/Yanıtlayıcı Olma alt boyutunda Yanıtlayıcı Olma, Duyarlı Olma, Etkili Olma ve Yaratıcı Olma maddeleri; Duygusal İfade Edici Olma alt boyutunda Sıcak Olma, Keyif Alma, Sözel Pekiştireç Kullanma, Kabullenme ve Duygusal İfade Edici Olma maddeleri; Başarı Odaklı/Yönlendirici Olma alt boyutunda Başarı Odaklı Olma, Etkileşim Hızı ve Yönlendirici Olma maddeleri yer almaktadır.

Ölçeğin güvenirliğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alfa) kullanılmış ve “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” alt boyutu için .86, “Duygusal İfade Edici Olma” alt boyutu için .87 ve “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” alt boyutu için ise .61 olarak belirlenmiştir. “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” alt boyutu için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70'in altında olması sebebiyle bu alt boyutta maddeler arası korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Alt boyutlar arasındaki katsayılar Başarı Odaklı Olma ve Yönlendirici Olma arasında .34; Başarı Odaklı Olma ve Etkileşim Hızı arasında .46 ve Yönlendirici Olma ve Etkileşim Hızı arasında ise .29 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenirliğinin sınanması adına ölçeğin toplam puanları üzerinden alt %27 ve üst %27'lik gruplar belirlenerek grupların madde ortalama puanları ilişkisiz t testi ile sınanmıştır. Yapılan analiz sonucunda madde-toplam korelasyonların .37 ile .86 arasında değiştiği ve t-değerlerinin anlamlı ($p < .001$) olduğu ve EDDÖ-TV'nün iç tutarlılık düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin uygulanması kurum ya da ev ortamında yapılabilmektedir. Ebeveyn ve çocuğun etkileşim içinde olabilecekleri materyalleri de içeren bir ortamda ebeveyne “her zaman olduğu gibi oyun oynamaları” yönergesi verildikten sonra 5-20 dakika süreyle video kaydı alındıktan sonra video kayıtları iki kodlayıcı tarafından uzlaşa sağlanarak beşli likert tipi dereceleme ile puanlanmaktadır. Ölçeğin “Duyarlılık-Yanıtlayıcı Olma” ve “Duygusal İfade Edici Olma” alt boyutlarında 1’den 5’e doğru artış etkileşimin yükseldiğine işaret ederken; “Başarı odaklı- Yönlendirici Olma” alt boyutunda ise 3 etkileşimin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

2.3.5. Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği

EDDÖ-TV’ye benzer şekilde ilk olarak 1985 yılında Mahoney ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş ve Mahoney (2008; Akt. Diken, 2009) tarafından güncellenen Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ-TV) Diken (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır (EK 7). Geçerlik ve güvenirlik çalışması 73 anne çocuk çifti ile yürütülmüştür. Dil geçerliği çeviri-geri çeviri tekniği ile sınılandıktan sonra ÇDDÖ-TV’nün yapı geçerliğinin sınanması adına açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Söz konusu analiz sonucunda Dikkat alt boyutunda İşbirliği, Dikkat, Devamlılık ve Katılım maddeleri; Başlatma alt boyutunda ise Etkileşim Başlatma, Ortak Dikkat ve Duygusal Durum maddeleri yer almaktadır. Faktör analizi sonucunda özdeğeri 1,00 üzerinde olan ve toplam varyansın %78,86’ını açıklayan 2 faktör elde edilmiştir. Ancak maddelerin döndürülme öncesinde 1. Faktördeki yük değerlerinin yüksek olması ve ölçeğin ilk faktörü olan Dikkat alt

boyutunun tek başına varyansın %63,10'unu açıklaması sebebiyle ölçek tek alt faktörlü olarak kullanılması uygun görülmüştür.

Ölçeğin güvenilirliğinin sınanması adına ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış; Dikkat alt boyutu için .79, Başlatma alt boyutu için .91 ve tek boyutlu bir ölçek olarak ÇDDÖ-TV için ise .90 olarak belirlenmiştir. Madde-toplam korelasyonlarının ise tüm maddeler için .52 ile .89 arasında değiştiği ve t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenerek ÇDDÖ-TV'nün iç tutarlılığın yüksek olduğu rapor edilmiştir.

EDDÖ-TV'ye benzer şekilde ÇDDÖ-TV'de de ebeveyn ve çocuğun etkileşim içinde olabilecekleri ortamda alınan 5-20 dakikalık video kayıtlarının puanlanması yoluyla veri elde edilmektedir. Ölçekteki maddeler beşli likert tipi dereceleme ile puanlanmaktadır. Ölçeğin her iki alt boyutunda da 1'den 5'e doğru artış etkileşimin yükseldiğine işaret etmektedir.

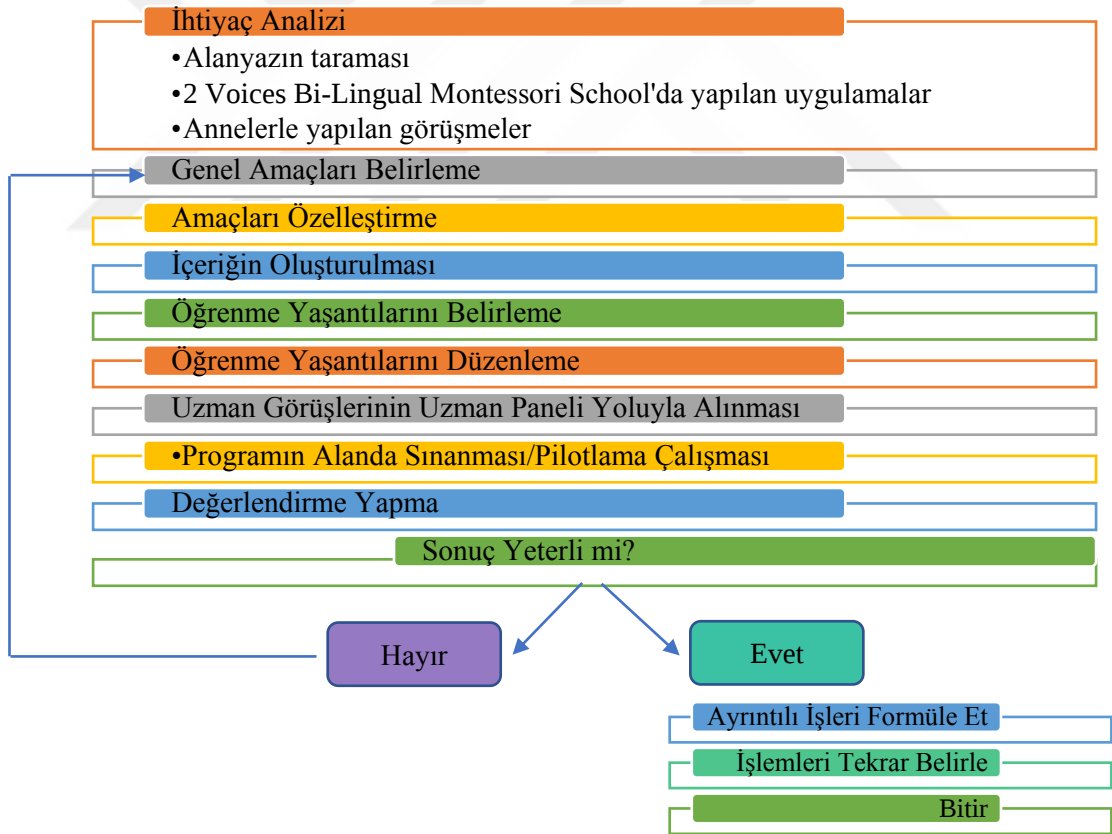
2.4. Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı

Araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı (EMMEP), "Montessori Felsefesine İlişkin Montessori Eğitim Programı (MFİAEP)" ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) olmak üzere iki programdan oluşmaktadır. Bu programlardan Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı, Montessori felsefesini temel alan anne eğitim programı olup annelere uygulanmaktadır. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) ise Montessori felsefesine göre çocuğun gelişimini destekleyecek uygulama örnekleri sunan ve bebeğin gelişimsel ihtiyaçlarına ve ev ortamının niteliklerine göre her bir ev ortamı için ayrı ayrı hazırlanan bir programdır.

2.4.1. Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı

Program geliştirme süreci genel olarak bireylerin ihtiyaçlarından yola çıkılarak ortaya konan bir amaca yönelik hedeflerin belirlenerek amaca uygun eğitim durumlarının düzenlenerek öğrenme yaşantılarının uygun materyallerle gerçekleştirildiği, bu süreçte öğrenenin söz konusu amaca ulaşip ulaşmadığının çeşitli araçlarla sınındığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2016; Ertürk, 1979; Tyler, 2014).

Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı, program geliştirme süreci doğrultusunda oluşturulmuş, süreç Şekil 2.2’de özetlenmiştir.



Şekil 2.2. Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı’nın Geliştirilme Süreci (Taba-Taylor modeli) (Demirel, 2016; Hewitt, 2018).

2.4.1.1. İhtiyaç Belirleme Çalışması

Programın geliştirilmesinin ilk aşamasında yapılacak olan ihtiyaç analizinde ihtiyacın belirlenmesi aşamasında “farklar yaklaşımı” temel alınmıştır. Bu yaklaşımda ihtiyaç, beklenen beceri düzeyi ile programdan yararlanacak katılımcıların sahip oldukları beceriler arasındaki farka göre belirlenmektedir (Tyler, 2014). Bu bağlamda annelerden beklenen beceri düzeylerini belirlemek üzere alanyazın taranmış, Uluslararası Montessori Derneği (Association Montessori Internationale-AMI) 0-3 yaş Montessori Eğitici Eğitimi program içeriğinden yararlanılmış, yurtdışında bir Montessori okulunda yapılan uygulamalar değerlendirilmiş ve beş anne ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bireysel görüşme yapılan annelere Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan 35 aile sağlığı merkezlerinden ulaşılmıştır. Aile sağlığı merkezlerine çocukları ile gelen ve 12-24 ay arasında bebeği olan annelerle görüşülerek çalışmanın amacı açıklanmış, çalışmaya katılıp katılmayacaklarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya katılmayı kabul eden ve 12-24 ay arasında bebeği olan anneler arasından rastgele seçilen beş anne ihtiyaç belirleme çalışmasına dahil edilmiştir. İhtiyaç belirleme çalışmasına dahil edilen anneler İA1, İA2, İA3, İA4 ve İA5 şeklinde kodlanmış; annenin yaşı, öğrenim durumu, çocuk sayısına ilişkin özellikleri Çizelge 2.3’te sunulmuştur.

Çizelge 2.3. İhtiyaç analizi görüşmelerine katılan annelerin demografik özellikleri

Katılımcının Kodu	Yaşı	Öğrenim durumu	Çocuk sayısı	Görüşmeye konu olan çocuğun yaşı	Görüşmeye konu olan çocuğun cinsiyeti
İA1	29	Lisans	1	21 ay	Erkek
İA2	25	Lise	1	14 ay	Erkek
İA3	31	Lise	2	15 ay	Kız
İA4	27	Lise	1	17 ay	Erkek
İA5	26	Lise	1	19 ay	Kız

İhtiyaç belirleme çalışmasında yarı yapılandırılmış ihtiyaç belirleme görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış ihtiyaç belirleme formunda Montessori felsefesi ve ilk üç yaş uygulamalarına ilişkin sorulara yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan form uzman görüşü doğrultusunda hem çocuk gelişimi hem de Montessori eğitimi alanlarında çalışan beş öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri dikkate alınarak form düzenlenmiş ve uygulama için hazır hale getirilmiştir. Görüşme sorularını da içeren görüşme formu EK 11’de sunulmuştur.

Görüşmeler aile sağlığı merkezlerine çocukları ile gelen ve 12-24 ay arasında bebeği olan annelerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde annelerin izni ile ses kaydı alınmış ve ses kayıtları metne dökülmüştür. Bu işlemin ardından veriler, Maxqda nitel analiz programı kullanılarak betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizin gereklilikleri doğrultusunda temalar 0-3 yaşta Montessori eğitiminde yer alan alt boyutlara göre oluşturulmuştur.

Annelere gün içinde çocuklarıyla neler yaptıkları ve oynadıkları oyunlar sorulduğunda verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Çizelge 2.4’te sunulmuştur.

Çizelge 2.4. Annelerin gün içinde çocuklarıyla yaptıkları etkinlikler, oynadıkları oyunlar

	F	Katılımcılar
Yapboz	3	İA1, İA2, İA4
Yapı-inşa oyunları	2	İA1, İA5
Harekete dayalı oyunlar	2	İA2, İA3
Oyun hamuru	2	İA3, İA5
Mutfak etkinlikleri	1	İA4
Kitap okuma	1	İA1
Ev işlerine katılım	1	İA1

Görüşmelerde anneler genel olarak çocuklarının yaşları küçük olduğu için ancak yakın zamanda oyun oynamaya başlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Annelerden İA1 günü çocuğuyla nasıl geçirdiklerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Son zamanlarda biraz daha artık oyun oynamaya başladık. Yani bundan üç dört ay öncesine kadar pek oynadığımızı söyleyemeyecektim. Daha çok oyalama baabında evde bir şeyler yapıyordu. Yoksa yani sokağa çıkma, gezme, onlar her zaman yapıyordu. İşte biraz bultak, biraz işte dergi karıştırmaca, kitap okumaca, evde koşturmaca, bisiklete binmece, araba... o zaten rutin. Öyle yani onları oynuyoruz. Hamur oynatmaya çalışıyoruz ama zaten konuşmuştuk daha önce de pek dokunmayı sevmiyor. Onunla belki üç beş dakika falan geçiyor, ondan sonra onu bırakıyor. Ama genelde kitaplarını okumayı seviyor, İşte bisikletine biniyor. Başka... Mutfak aletleriyle her çocuk gibi oynamayı çok seviyor. Onun dışında yok. Çamaşır asmaca :) Çamaşır indirmece daha doğrusu. Az önce onu oynuyorduk mesela ben asıyordum o indiriyordu. Öyle... Bu tarz oyunlar...” (İA1)

Annelere çocuklarının hangi konularda karar verme fırsatı verdiklerine ilişkin yanıtlarına ilişkin bulgular Çizelge 2.5’te sunulmuştur.

Çizelge 2.5. Annelerin çocukların karar vermesine fırsat verdikleri konular

	F	Katılımcılar
Dışarı çıkmak	3	İA1, İA2, İA3
Oyuncak seçimi	2	İA4, İA5
Giysi	1	İA1
Atıştırmak	1	İA1
Anne sütü almak	1	İA5
Uyku saati	1	İA1

Annelerin yanıtları annelerin çocuklarına farkında olarak karar verme fırsatı vermediklerini, çocuklarının kararlılıklarına uyduklarını gösteren ifadeler yer almıştır. Bu konuda katılımcılardan biri “[...]Dışarı çıkmak konusunda mesela. Ayakkabılarını çıkarır koyar kapının önüne. O zaman evde iki kişiysek birisi onu parka götürür. Ben de evde yalnızsam işi gücü bırakıp götürüyorum mecbur. Yoksa kıyamet kopuyor zaten. (İA3)” şeklinde bu durumu ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise “Yani bir çok şey var. Sadece pek yemekler konusunda şey değil ama yani meyve seçiminde her zaman kendisi davranıyor. Meyve sepetine pek müdahale ettirmemeye çalışıyoruz ama genelde kendisi geliyo elma mandalina diyor, onları zaten seçiyo kendisi. Yani yemek ve kıyafet dışında... ki yani zaten kıyafette en azından montu kendisi seçiyor zaten. Montunu getir, dışarı çıkacağını biliyor. Dışarı çıkmak istiyorum diyo, dışarı çıkıyo. Biz ileride kafamızı taşlara vuracak mıyız bilmiyorum ama... Yani... seçimleri genelde kendisi yapıyor. Öyle çok şey yok yani, sıkıyoruz. İşte söylediğim gibi yemek seçimi, yani uyku saatine de aşağı yukarı kendisi karar veriyor. Yani zaten uyuyacaksa uyuyor, uyumayacaksa uyumuyo diyim. Bu ne kadar doğru bir şey bilmiyorum ama zorla uyutamıyoruz zaten.” (İA1) ifadelerini kullanmıştır.

Annelerin çocuklarıyla yemek yemek konusundaki tercihleri ve çocukların beslenme bağımsızlıklarına ilişkin yanıtlarına dair bulgular Çizelge 2.6’da sunulmuştur.

Çizelge 2.6. Annelerin çocukların beslenme bağımsızlığına ilişkin görüşleri

	f	Katılımcılar
Ben yediririm ya da bir başka yetişkin yedirir.	2	İA4, İA5
Yalnızca meyveyi/atıştırmaıkları kendi kendine yemesine izin veririm.	1	İA3
Katı yiyecekleri yemesine izin veririm.	1	İA2
Her şeyi kendi kendine yemesine izin veririm	1	İA1

Çizelge 2.6 incelendiğinde annelerin yalnızca birinin çocuğunun her şeyi kendi kendine yemesine izin verdiği görülmektedir. Bu durum da annelerin çocuklarının

daha ilerleyen yaşlarda beslenmede bağımsız olması gerektiğini düşündüğüne işaret etmektedir. Bu konuda annelerden biri “*Ablası daha kendisi nasıl yesin... Hem ona bıraksak hiç yemez. Zaten zayıf... Yook, ben daha kendim yediriyorum.*” (İA4) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise “*Ona bırakırsam o-hooo ne o yemek biter, ne de sonra temizlik biter. Hatta ben babasının yedirmesini bile istemiyorum. Hem yediremiyo hem de izin veriyo yemekleri yere filan atmasına.*” (İA5) demiştir.

Annelere çocuklarının kendi kendine giyinmesi konusunda ne düşündükleri sorulduğunda verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Çizelge 2.7’de sunulmuştur.

Çizelge 2.7. Annelerin çocukların giyinme bağımsızlığına ilişkin görüşleri

	f	Katılımcılar
Ben giydiririm ya da bir başka yetişkin giydirir.	3	İA3, İA4, İA5
Giysilerini çıkarır ama ben giydiririm/bir başka yetişkin giydirir.	2	İA1, İA2

Annelerin giyinme bağımsızlığına ilişkin yanıtlarına ilişkin bulgular incelendiğinde annelerin çocuklarının kendi kendilerine giyinmesine fırsat yaratmadıkları görülmüştür. Bu konuda katılımcılardan İA1 “[...] zaten daha kendi kıyafetlerini pek giyemiyor kendisi. Ancak çıkarabiliyor.” ifadelerini kullanmıştır. Bir başka katılımcı ise “*Oldum olası çoraplarını çeker çıkarır. Ama onun dışında ben giydiriyorum, soyuyorum. Çok zor oluyo ama öyle yapıyoruz. Ara ara ‘kendim’ diyo ama onun kendi kendine giyinmesini beklersem ne evden çıkabiliriz ne de gece yatağa gideriz, pijama giyerken yani. Daha tam beceremiyo çünkü*” (İA2) şeklinde yanıt vermiştir.

Annelere çocukları için nasıl kıyafetler seçtikleri sorulduğundaysa annelerin biri dışında hepsi rahat giysiler tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Rahatlığı önemseyen annelerden biri bu durumu (İA1) “*Genelde eşofman tarzı kıyafetleri var. Rahat edeceği şeyler. Evet yani. Kot pantolonu yok gibi bir şey. Hatta bir tane kot pantolon giyiyor.*

O da Zeynep'in pantolonunu var bir tane. Zeynep'ten kalan pantolon var. Sadece onu yani kot pantolon olarak giyiyoruz. Zaten o da şey yani yumuşak bir pantolon. Onun dışında eşofman giyiyor.” şeklinde ifade etmiştir. Bir anne (İA5) ise “Ona kalsa hep çıplak gezer, rahatına düşkün de... Ben biraz güzel şeyler giysin istiyorum. Kız çocuk yani, sokağa pijamayla çıkarmak istemem yani. Bir elbise giysin istiyorum. Ancak belki parka giderken rahat ama onun dışında temiz, güzel giydirmeye çalışırım.” ifadeleriyle rahatlıktan çok estetik kaygılarla giysi seçtiğini söylemiştir. Ayrıca annelere çocukların giyeceği şeye kimin, nasıl karar verdiği sorulduğunda annelerin tamamı kendisinin (annenin) karar verdiğini belirtmiştir.

Annelere çocuklarıyla dışarıya çıkıp çıkmadıkları sorulduğunda tamamının en azından markete gitmek için bile olsa çocuklarını dışarı çıkardıkları görülmüştür. Ancak bazı anneler bunu çocuğun ihtiyacı olarak görürken (“*Tabi çıkıyoruz her gün. Biz bile bunaltıyoruz hep evde kalsak. Şimdi bi de yeni yürüyor ya çok heves ediyö parka falan gitmeye.*”-İA2); bazı anneler ise başka çaresi olmadığından dışarıdaki bütün işlerini çocuğuyla yapmak zorunda olduğunu (İA4) vurgulamıştır.

Annelere çocuklarının uyku düzenine ve rutinine ilişkin sorulan sorularda verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre çocukların hepsinin ebeveynlerinin yardımı ile uyudukları belirlenmiştir. Annelerden biri (İA5) ayağında sallayarak çocuğunu uyuttuğunu, birinin (İA1) yanında oturarak ve kitap okuduktan sonra çocuğunu uyuttuğunu, üçü ise (İA2, İA3 ve İA4) çocuğuyla birlikte uyuduğunu, üçü (İA1, İA2 ve İA4) ise öğle ya da gece uykularında çocuklarının emzirirken uyuduklarını belirtmiştir. Uyku rutinine ilişkin ise İA1 “*Akşamları kendisi uyuyor. Yani kendisi uyuyor derken, biz yanına yatıyoruz şu anda. Yani bize ihtiyaç duyuyor hala daha. Biz de ona şu an çok müdahale etmedik. Ama onun dışında öğlenleri memede uyuyo. Onu daha kesemedim. Öğlenleri memede uyuyo.*” ifadelerini kullanmıştır.

Çocuklarına ne zaman ve nasıl yardım ettikleri sorulduğunda annelerin verdikleri yanıtlara göre elde edilen bulgular Çizelge 2.8’de sunulmuştur.

Çizelge 2.8. Annelerin çocuklarına yardım etme durumları

	f	Katılımcılar
Yardıma ihtiyacı olduğunda yardım ederim.	4	İA2, İA3, İA4, İA5
Yardım istediğinde yardım ederim.	1	İA1

Annelerden yalnızca çocuğu istediğinde yardım annenin (İA1) yanıtı “*Yani ihtiyacı kadar. Ki zaten daha kendi kıyafetlerini pek giyemiyor kendisi. Ancak çıkarabiliyor. Ya mesela oyun oynarken bazen gelip bir şey konusunda yardım istiyor. Tabi yani işte kitabını okurken sayfa çevirmede, sonuçta kendi yine çeviriy o ama işte bazen açılmasında yardım etmemizi istiy o. Bazı sıkıntıları var. Mesela bacağı açıkta kalmayacak. Pantolonu sıyrıldığı zaman mutlaka onu aşağıya indirmek istiyor. Eğer indiremiyorsa geliyo o zaman istiyor. Yani ihtiyacı olduğu kadar yapıyoruz diyeyim.*” şeklinde olmuştur.

Annelere çocuklarına ne sıklıkla kitap okudukları sorulduğunda ise annelerin verdikleri yanıtlar Çizelge 2.9’da sunulmuştur.

Çizelge 2.9. Annelerin çocuklarına kitap okuma sıklıkları

	F	Katılımcılar
Ayda bir-iki	1	İA5
Haftada bir	1	İA2
Haftada bir-iki	2	İA3, İA4
Her gün	1	İA1

Annelere ev ortamlarını neye göre düzenledikleri ve çocuğa ait alanların neler olduğu sorulduğunda hepsinin çocuklarını gözetken bazı düzenlemeler yaptığı, çocuğa ait alanların ise genellikle salon ve çocuk odası olduğu görülmüştür.

Çocuklarının duygularını kontrol ve düzenlemeye ilişkin ne gibi yöntemler kullandıkları sorulduğunda annelerin verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular Çizelge 2.10’da sunulmuştur.

Çizelge 2.10. Annelerin çocuklarının sakinleşmesi için kullandıkları yöntemler

	F	Katılımcılar
Sakinleşmesi için odasına gönderirim.	2	İA4, A5-İA
Sarılım/elini tutarım.	2	İA2
İsteddiğini veririm.	1	İA4
Kendi kendine sakinleşmesini beklerim.	1	İA1
Emzirerek sakinleştiririm.	1	İA2

Çocuklarının yoğun duygular yaşadığında nasıl müdahalede bulunduklarına ilişkin İA4 “*Bazen oluyo evet, istediği olmadığında ağlama krizine girer. Baktım baş edemiyorum odasına gönderiyorum. Sakinleşince gelir zaten.*” demiştir. Bir başka anne (İA2) ise “*Eğer üzüntüden ağlarsa sarılırim, teselli ederim, elini tutarım. Ama öfkeden olursa o durumda biraz sakinleşmesi için kendi haline bırakırım. Anlamıyo o anda çünkü ne desem. Bazen öyle anlar oluyor ki olabilecek bir şey dayanamayıp istediğini veriyorum.*” şeklinde ifade etmiştir ve aynı zamanda çocuğunu zaman zaman emzirerek sakinleştirdiğini belirtmiştir. Bir başka anne (İA1) ise “*Yani o bazen kendi kendine sakinleşir. Yani bazen biz müdahale ediyoruz ama o pek bizimle alakalı bir durum olmuyo. Yani kendisi o an sakinleşmek istiyorsa bizle sakinleşio. Yoksa aynı şekilde ağlamaya ve bağırmaya devam edebiliyor. Yani genelde sakinleştirmeye çalışıyoruz. Eğer olmuyorsa etrafını biraz daha güvenli hale getirip sakinleşmesini bekliyoruz. Yani :) kendi haline bırakıyoruz, bazen yapacak bir şey olmuyor çünkü. İsteddiği şeyler yani hepsi olamıyor bazen. Yani kendi kendine sakinleşmesini beklediğimiz zamanlar oluyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç olarak ihtiyaç analizine yönelik annelerle yapılan görüşmeler sonunda annelerin çocukları ile olan ilişkilerini ve evde düzenledikleri ortamın annelerin

“ebeveynlik” ve “çocukluk”a ilişkin inançları ile ilişkili olduğu düşünülmüştür. Bu inançların aynı zamanda beslenme, uyku ve özbakımda çocukların “bağımsızlık” ihtiyacını da olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmüştür. Montessori felsefesine göre yaşamın ilk üç yılında çocuğun hareket ve dil gelişiminde desteklenmesi önemlidir. Uyku, beslenme, hareket ve özbakımda bağımsızlaşma sosyal duygusal gelişim başta olmak üzere bütün gelişim alanları açısından kritik bir öneme sahiptir. Bağımsızlaşan çocuk çevresi ile etkileşiminde özgür seçimler yaparak gelişimsel ihtiyacına uygun düzenlemelerle bulunduğu gelişimsel potansiyellerine ulaşmaktadır (Montanaro, 2007; Montessori, 2014a; 2014e, 2015a). Bu bağlamda ihtiyaç belirleme çalışmasından elde edilen bulgular annelerle bebeklerinin gelişiminin desteklenmesinde Montessori felsefesinin kullanılmasının etkili olabileceğini göstermiştir.

2.4.1.2. Hedef Yazma ve İçeriğin Oluşturulması

Annelerle yapılan görüşmeler ve ihtiyaç belirleme çalışması ve ilgili literatür taraması sonucunda kapsamında MFİAEP’nin amacı ve bu amaç kapsamında kazanımlar belirlenmiş, annelerin kazanması beklenen beceri düzeyine ilişkin hedef davranışlar hedef davranış yazma ilkeleri göz önünde bulundurularak (Demirel, 2016) yazılmıştır. Bu bağlamda MFİAEP’nin hedeflerinin şu özellikleri taşımalarına dikkat edilmiştir:

- Hedef davranışlar konu ve hedef alanını kapsamalıdır.
- Davranışların sınırları belli olmalı ve birbirleri ile örtüşmemelidir.
- Davranışlar kapsamlı olmalı, her davranış ilgili pek çok davranışı temsil edebilmelidir.
- Davranışlar gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır.
- Bir grup için geçerli olan bir davranışın bir başka grup için geçerli olamayabileceği unutulmamalıdır.

- Hedef davranışların ifade ediliş açısından davranış gösterici olmalıdır (Demirel, 2016).

Programın içeriğinin hazırlanmasında kazanımlar temel alınarak “doğrusal programlama yaklaşımı” temel alınmıştır. Doğrusal programlama yaklaşımı, “birbiri ile ardışık sıralı, yakın ilişkili ve zorunlu ya da önkoşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların düzenlenmesinde” kullanılan yaklaşımdır. Tyler ve Taba modellerinde de görülen bu yaklaşımda konular birbiri ardına sıralı, yakın ilişkili, önkoşul öğrenmelere göre konuların düzenlenmesine dayanmaktadır (Demirel, 2016). Bu bağlamda Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı’nda belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda konular aşağıda belirtilen sıra ile öncelikle gelişimin temel ilkeleri olmak üzere ilk üç yaş çocuğunun gelişimindeki sıra ile programa dahil edilmiştir. Programda gelişimsel alanlar dikkate alınarak konular yürümeye başlama, konuşma gibi göstergelerin ortaya çıkış sırasına göre sıralanmıştır (Demirel, 2016).

Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı, ihtiyaç belirleme çalışmasından elde edilen bulgular ışığında çocuğun gelişimi ve Montessori Felsefesi dikkate alınarak sekiz oturumluk altı konu belirlenmiştir. Konular şu şekilde sıralanmaktadır:

- Çocuğun Gelişimi ve Montessori Felsefesi,
- Hareket Gelişimi ve Desteklenmesi,
- Dil Gelişimi ve Desteklenmesi,
- Çocuğun Bağımsızlığı ve Desteklenmesi,
- Sosyal Duygusal Gelişim ve Desteklenmesi,
- Ev Ortamının Montessori Felsefesine Göre Düzenlenmesi

Yukarıdaki konular doğrultusunda oturum başlıkları, oturumun amacı ve kazanımları belirlenerek aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 2.11. Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP)

Oturum Başlığı	Oturumun Amacı	Kazanımları
I.OTURUM: TANIŞMA, PROGRAM TANITIMI	Annelerin tanışmasını, programın içeriği ve akışı ile ebeveyn çocuk ilişkilerine ait inançları hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamaktır.	1. Çocuğun gelişiminin önemini söyler. 2. Ebeveyn-çocuk ilişkisine dair inançlarını açıklar. 3. Ebeveyn-çocuk ilişkisine dair inançlarını sorgular.
II.OTURUM: İLK ÜÇ YAŞTA GELİŞİM VE MONTESSORİ FELSEFESİ	Annelerin ilk üç yaşta çocuğun gelişimi ve Montessori felsefesine ilişkin bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır.	4. İlk üç yaşta gelişim özelliklerini sıralar. 5. İlk üç yaşta gelişime ilişkin Montessori felsefesinde yer alan temel kavramları açıklar. 6. Gelişimin desteklenmesinde gözlemin önemini tartışır.
III. OTURUM: İLK ÜÇ YAŞTA HAREKET GELİŞİMİ VE MONTESSORİ FELSEFESİ	Annelerin Montessori felsefesine göre hareket gelişimini desteklemelerini sağlamaktır.	7. Hareketin ilk üç yaşta önemini söyler. 8. Hareket ve beyin gelişimi arasındaki ilişkiyi açıklar. 9. Hareket gelişimini desteklemede ebeveynin rolünü tartışır. 10. Hareket bağımsızlığının desteklenmesi için ortamın düzenlenmesine ilişkin öneriler sunar.
IV. OTURUM: İLK ÜÇ YAŞTA DİL GELİŞİMİ VE MONTESSORİ FELSEFESİ	Annelerin Montessori felsefesine göre dil gelişimini desteklemelerini sağlamaktır.	11. Dil gelişiminin ilk üç yaşta önemini açıklar. 12. İlk üç yaşta dil gelişiminde ebeveynin rolünü söyler. 13. İlk üç yaşta dil gelişiminin desteklenmesine ilişkin öneriler sunar.
V. OTURUM: BAĞIMSIZLIĞIN GELİŞİMİ VE MONTESSORİ FELSEFESİ	Annelerin Montessori felsefesine göre bağımsızlığın gelişimini desteklemelerini sağlamaktır.	14. Bağımsızlığın gelişmesinin önemini söyler. 15. Bağımsızlığın gelişmesinde ebeveynin rolünü tartışır. 16. Çocuğun bağımsızlığını (tuvalet, uyku, beslenme, özbakım) desteklenmek için ev içinde yapılabilecek düzenlemelere örnekler verir.
VI. OTURUM: SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM VE MONTESSORİ FELSEFESİ	Annelerin Montessori felsefesine göre sosyal-duygusal gelişimi desteklemesini sağlamaktır.	17. Sosyal-duygusal gelişim içinde öz düzenleme kavramını açıklar. 18. İlk üç yaşta rutinlerin önemini açıklar. 19. Rutinlerin öz düzenleme ve öz disiplin üzerindeki etkilerini açıklar. 20. Sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesinde ebeveynin rolünü tartışır.

VII. OTURUM: MONTESSORI FELSEFESİNE GÖRE EV ORTAMINI PLANLAMA	Annelerin Montessori felsefesine göre ev ortamını çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak planlamasını sağlamaktır.	21. Montessori felsefesine göre ev ortamını hazırlamanın önemini söyler. 22. İlk yaştaki çocuklar için ev ortamında neler olması gerektiğini sıralar. 23. İlk üç yaştaki çocuklar için ev ortamının nasıl düzenleneceğine dair öneriler sunar. 24. İlk üç yaştaki çocuklar için ev ortamında düzenin korunmasına ilişkin ebeveynin rolünü tartışır.
VIII. OTURUM: ÇOCUĞUN GELİŞİMSEL İHTİYAÇLARINA UYGUN OLARAK MONTESSORI FELSEFESİNE GÖRE DÜZENLENMESİ	Annelerin Montessori felsefesine göre ev ortamını çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak planlamasını ve düzenlemesini sağlamaktır.	25. İlk üç yaştaki çocuklar için ev ortamında neler olması gerektiğini tartışır.

2.4.1.3. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi

Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programının her oturumunda belirlenen kazanımlar doğrultusunda eğitim içerikleri oluşturularak etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler oluşturulurken ilk üç yaşın gelişimsel özellikleri, ilgileri ve ihtiyaçları, çevresel özellikler Montessori felsefesi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Etkinliklerin oluşturulmasında konu ile ilgili literatür, araştırmacının ilk yaşta Montessori eğitimine ilişkin aldığı eğitimler ve Hollanda’da bebeklik döneminde Montessori uygulamalarına ilişkin deneyim etkili olmuştur. Her oturumun girişinde annelerin zihinlerini eğitim ortamına getirmek üzere bir çalışma yapılması planlanmış; ardından oturumun konusuna uygun olarak annelerle uygulamak üzere etkinlikler hazırlanmıştır. Her oturumun sonunda ise oturumun konusunu içselleştirmek üzere planlanan bir etkinliğe yer verilmiştir. Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitimi programı’na ilişkin oturumlardan (1. Oturum, 4. Oturum ve 7. Oturum) örnekler aşağıda sunulmuştur.

1. OTURUM

I. OTURUM PLANI

I. OTURUM: Tanışma, program tanıtımı			
Oturumun Amacı: Annelerin tanışmasını, programın içeriği ve akışı ile ebeveyn çocuk ilişkilerine ait inançları hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamaktır.			
KAZANIMLAR	KONULAR	YÖNTEM/TEKNİK	SÜRE
	GİRİŞ - Eğitime dikkat çekme - Annelere eğitimin içeriğini açıklama - Eğitim süresince dikkat edilmesi gereken noktalar	Anlatım	20 dk
1. Çocuğun gelişiminin önemini söyler. 2. Ebeveyn-çocuk ilişkisine dair inançlarını açıklar. 3. Ebeveyn-çocuk ilişkisine dair inançlarını sorgular.	GELİŞME “Ebeveynlik” ve “çocukluk”a ilişkin inançlar	Oyun Anlatım Gösterip Yaptırma	60 dk
	SONUÇ Neler Yaptık?	Anlatım	10 dk

II. ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ

Merhaba, hoşgeldiniz.

Benim ismim Ezgi Fındık. Çocuk gelişimi alanında araştırma görevlisiyim ve Ankara Üniversitesi’nde çalışıyorum. Burada sizlerle ev ortamınızda Montessori felsefesini nasıl yansıtabileceğinizi birlikte keşfedeceğimiz “Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı”nı yürütmek üzere toplandık.

Katılımcıların dikkatini çekme

Soru: Montessori eğitimi deyince aklınıza neler geliyor? Daha önce duydunuz mu? (*Annelerin yanıtlarını dinleyiniz*)

Kazanımlarla İlgili Açıklama

Bu oturumda ilk olarak sizlerle Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı’da neler yapacağımız, nasıl uygulayacağımız, programdan beklentilerimizin neler olduğu ve eğitim programımız süresince uyulması gereken kurallar hakkında konuşacağız.

Program Tanıtımı

Sevgili anneler, burada sizlerle 12-24 aylık çocuğu olan anneler için geliştirilen Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı’nı birlikte yürüteceğiz. Programa katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Devam etmek istemeyen annelerin eğitimciye bildirmesi halinde herhangi bir sorun yaşanmayacaktır. Bunun yanı sıra eğitim süresince yaşanan, konuşulan, paylaşılan her şeyin bu grup dışında herhangi bir yerde paylaşılmayacağı konusunda hassas olduğumu da belirtmek isterim. Yalnızca yaptığım araştırma kapsamında isim belirtilmeden kullanılacaktır.

Program, 12-24 aylık çocuğu olan annelerin bu eğitim sonrasında evlerinde yapılacak düzenlemelerin nedenini anlamaları, düzenlemelerin çocukların gelişimini nasıl etkileyeceğini kavramaları için Montessori

Program sekiz oturum olarak planlanmıştır. Oturumların başlıkları şu şekildedir:

1. Ebeveynlik ve Çocukluğa Dair İnançlarımız
2. Çocuğun Gelişimi ve Montessori Felsefesinin Bakış Açısı
3. Hareket Gelişimi ve Desteklenmesi
4. Dil Gelişimi ve Desteklenmesi
5. Bağımsızlık ve Desteklenmesi
6. Sosyal Duygusal Gelişim ve Desteklenmesi
7. Ev Ortamını Montessori Felsefesine Göre Düzenleme 1
8. Ev Ortamını Montessori Felsefesine Göre Düzenleme 2

Her bir oturum yaklaşık olarak 120-150 dakika sürecektir. Programda her bir oturuma katılımınızı bekliyorum. Zira oturumlar birbirini tamamlayan ve felsefeyi ev ortamına aktarabilmek için bir yapbozun parçaları gibi olacaktır. Bir kısmını kaçırmak sonraki süreci de sekteye uğratabilir.

Program hakkında sormak istediğiniz bir şey yoksa şimdi sizlerle birbirimizi tanımamızı kolaylaştıracak bir oyun oynamak ve ardından biraz sakinleştirici etkinlikler yapmak istiyorum.

1. Etkinliğin Adı: Tanışma

Amacı: Annelerin tanışmasını sağlamak

Süresi: 15 dk

Yöntem: Oyun

Materyaller: Yerde oturmaya uygun ve katılımcı sayısı kadar minder

Hazırlık: Eğitimi yere çember şeklinde minderler dizer.

Uygulama Süreci: Anneler daire şeklinde oturur ve ikili eş olurlar. Oyun oturarak oynanır. İkili gruptaki annelerden biri “Bir aşure yaptım. Aşuremde Ayşe var Fatma yok” der (burada Ayşe ve Fatma örnek olarak yazılmıştır. Ayşe sözü alan annenin eşi ve Fatma ise bir başka gruptaki bir anne olmalıdır) ve Fatma’nın eşi 3 sn içinde sözü alarak “Aşurede Fatma var Derya yok” diyerek başka bir anneyi işaret eder ve işaret edilen anne “Aşuremde Derya var, Zeynep yok” diyerek bir başka anneye işaret eder. Oyun bu şekilde devam eder ve isimler pekiştirilir.

Daha sonra eğitimi çemberin ortasına yerleştirdiği mumu yakar. Mumu eline alarak yanındaki anneye uzatır ve “[Yanındaki katılımcının ismi], bugün burada olduğun için çok mutluyum” der ve mumu yanındaki anneye verir. Mumu alan anne de benzer şekilde mumu yanındaki anneye uzatarak “[Yanındaki anne] bugün burada olduğun için çok mutluyum” diyerek mumu yanındaki anneye uzatır. Bütün grup bu şekilde tamamlandıktan sonra eğitimi kendine gelen mumu tekrar çemberin ortasına koyar. Katılımcı annelerden mumun etrafında toplanmalarını ister ve hep beraber mum üflenerek söndürülür.

2. Etkinliğin Adı: Önce zihnimizi buraya getirelim 1 (Ebeveynliğe ve Çocukluğa İlişkin İnançlar)

Amacı: Annelerin eğitime başlamadan önce farkındalığını eğitim ortamına getirmek, katılımcıları ebeveyn-çocuk ilişkisine ilişkin inançlarını ifade etmeye ve sorgulamaya teşvik etmek

Kazanımlar: 1.Çocuğun gelişiminin önemini söyler.

2.Ebeveyn-çocuk ilişkisine dair inançlarını açıklar.

3.Ebeveyn-çocuk ilişkisine dair inançlarını sorgular.

Süresi: 60 dk

Yöntem: Anlatım, Gösterip Yaptırma

Materyaller: Rahatlatıcı enstrümental bir müzik, bilgisayar, ses sistemi, içi bir miktar su dolu küçük kaseler, lavanta esansı, küçük boy amigurumi oyuncak fareler, mum, katılımcı anne sayısı kadar minder, yere labirent çizmek üzere renkli elektrik bandı

Hazırlık: Eğitimi, annelerin rahatlamasını ve odaklanmasını sağlamak amacıyla bir enstrümental müzik seçer.

Uygulama Süreci: Anneler kendilerini rahat hissettikleri bir pozisyonda oturur. Müzik başlamadan önce isterlerse gözlerini kapatır. Annelerin hepsi hazır olduğunda müzik açıldıktan sonra aşağıdaki yönergeler eğitimi tarafından annelere okunur. Bu sırada katılımcıların oluşturduğu dairenin ortasına bir kaç yere konan küçük kaseler içindeki suya birkaç damla lavanta esansı dökülür.

“Şu an bir anne olarak burada bulunuyorum. Belki buraya gelirken çok yoruldum. Belki çocuğumdan uzakta olmak kaygı veriyor. Belki de tam tersine rahatladığımı hissediyorum. Ama şimdi oradan, olduğum yerden uzaklaşıyorum. İki tarafı ağaçlı bir yolda yürüyorum. İstersem yalnız, istersem sevdiklerimle birlikte olduğumu düşünebilirim. Yalnızca yürüyorum... İçimde inanılmaz bir huzur var. Ne bir önceki anı düşünüyorum, ne bir sonrakini... Yalnızca yürüyorum. Varacağım yeri de düşünmüyorum. Çünkü orada neyin hayalini kuruyorsam onun olduğuna eminim. Yanından geçtiğim lavantaların kokusu geliyor burnuma, derin bir nefes alarak içime çekiyorum kokuyu. Öyle güzel ki yol, yürüdüğümü bile anlamıyorum. Sanki bastığım yer toprak değil de bir bulut... Ayağıma değen taşlar bile beni rahatsız etmiyor. Yolda olmak güzel, yol alıyor olmak güzel, huzurla adımlar atmak çok iyi hissettiriyor... Yolun sonunda o hayal ettiğimi görüyorum, gülümsüyorum... Ona doğru yürüyorum ama acele etmiyorum. Bütün güzelliğiyle karşımda duruyor nasılsa... Şimdi adımlarıma odaklanıyorum, her adımda aldığım yola... Yolun sonuna doğru devam ediyorum...”

Eğitimci yönergeden sonra iki dakika sessizce bekler. Müzik devam eder. Eğitimci iki dakikanın sonunda aşağıdaki yönergeleri okur.

“Artık geri dönme vakti. Ne zaman istersem yine bu yolu yürüyebileceğimi biliyorum, çünkü bu yolu yalnızca ben biliyorum. Geri dönüş yolunda yine kokusunu içime çekeceğim lavantaları düşünüyorum. İşte oradalar, yine derin bir nefes çekiyorum içime... Yavaş yavaş gözlerimi aralıyorum... Ve şimdi yine eğitimdeyim...”

Eğitimci annelere A3 boyutunda birer kağıt ve kuru pastel boya verir. Bir labirent çizeceklerini söyler; boyalardan iki farklı renk seçmesini ve aşağıdaki gibi bir şekli kağıtlarını yatay tutarak çizmelerini ister.



Anneler çizimleri tamamladıktan sonra seçtikleri diğer renkteki boyayı alır ve eğitimcinin yönlendirdiği şekilde çizimler yaparlar. Yönergeler aşağıdaki şemaya uygun olacaktır.



Artı işaretinin tepesinden sağdaki ilk çizginin ilk noktasına oval bir çizgi çiziniz. Sonra soldaki ilk nokta ile sağda birleşmemiş ilk noktayı benzer şekilde oval bir çizgi ile birleştiriniz. Soldaki bütün noktalar sağdaki boşta duran ilk nokta ile birleşecek şekilde devam ediniz. Labirent tamamlandıktan sonra girişine istediğiniz bir şekil çiziniz. Bu bir geometrik şekil, güneş, yıldız ya da kalp gibi bir şekil olabilir. Bu labirentinizin eşik taşı oluşturacaktır.

Çizimlerini tamamlayan anneler oyuncak farelerin olduğu bir sepetten birer tane fare alır ve annelerin kağıda çizdikleri labirentin aynısının çizildiği yerdeki labirentte yürürler. Labirenti tamamlayan anne yerine oturur. Bütün anneler labirenti tamamladıktan sonra eğitimci, annelere bir masal anlatacağını söyler ve aşağıdaki masalı anlatır.

“Farelerin yaşadığı bir köy varmış. Fareler köyde bir tohum toplar, bir uyurlarmış; sonra yine tohum toplar, yine uyurlarmış. Herkes huzur içindeyken bir gün bir fare tohum toplarken bir ses duymuş. Çok güzel bir ses... Yanındaki arkadaşına dönmüş, “Duyuyor musun bu sesi? Ne kadar güzel!” demiş. Arkadaşı, “Ben ses falan duymuyorum, haydi devam et tohumları toplamaya...” demiş. Fare sesi yine duymuş ertesi gün, sonraki gün... Ama ailesinde onun dışında kimse duymuyormuş sesi. Sesi peşinden gitmek istediğini söylediğinde de hep ikna ediyorlarmış onu: “Dur gitme, ne yapacaksın. Üstelik senden başka kimse duymuyor bile sesi. Buradan ayrılırsan kartala yem olursun. Ne güzel yaşıyoruz bak. Boşver... Hadi tohum topla...” Fare ikna olmuş, bir süre vazgeçmiş sese kulak vermekten. Ama olmuyormuş. Onu çağıran ses kulağından gitmiyormuş. Olacak gibi değil demiş fare kendine. Çıkmak zorundayım bu yola. Kartala yakalanmadan bu sese ulaşmalıyım. Bir sabah kalkmış ve sese doğru çıkmış yola. Yolda giderken kartalın kanat sesleri arasında bir o ağacın arkasına saklanıyormuş bir diğeri. En sonunda ses çok yaklaştı. Ama nerede olduğunu bulamıyormuş. Tam o anda bir ses daha duymuş: “Kardeşim, yere doğru iyice eğilip dizlerinden güç alarak havaya doğru zıpla, o zaman göreceksin sesin nereden geldiğini...” Fare sesi dinlemiş, dizlerinden güç alarak sıçramış ve ağaçların üzerinde ne görsün, muhteşem bir nehir. Fare doyamamış, bir kere daha güç almış dizlerinden, bir daha sıçramış. Bu kez ne görsün, nehrin kenarında bir kurbağa. Ona yol gösteren kurbağa. Doyamamış bir kere daha sıçramış, bu kez ne görsün nehrin arkasında uzanan mor dağlar... Fare vurulmuş mor dağlara. Artık yeni hedefi belliymiş. Ama nehir kenarındaki yeni ailesi karşı çıkmış bu isteğine. “Nehire kadar geldin doğru, ama buraya kadar olan yoldaki orman seni kartaldan korudu. Şimdi mor dağlara gitmeye kalkarsan nehirle dağ arasındaki ovada saklanacak hiç bir yer yok. Kesinlikle yakalanırsın kartala...” demişler. Fare biraz düşünmüş; “Doğru” demiş. “Hem buradaki yeni ailem en azından nehrin sesini duyabiliyor.” Ve kalmaya karar vermiş ama yine öyle olmamış, mor dağları her gördüğünde içi gidiyormuş farenin. Bir sabah uyanmış ve ne olacaksa olsun demiş düşmüş yollara.

Ovaya gelince tam kartalın kanat seslerini duyarken saklanacak bir yer aramış ve karşısına kocaman bir kaya çıkmış. Kayanın arkasına saklanıvermiş ve kartal onu görmeden geçip gitmiş. Tam o sırada kaya hareket etmeye başlamış ve o da ne, bu bir kaya değil, bir buffaloymuş. Esneyerek kalkmış buffalo: “Merhaba fare kardeş, sen mi geldin, hayırdır ne işin var burada...” demiş ve fare de “Şuradaki mor dağlara gitmek istiyorum” derken buffalo yine uykuya dalmış. Sonra farenin sesini duyunca yeniden uyanmış: “Kusura bakma fare kardeş, benim bir hastalığım var, sürekli uyuyorum böyle, uyanık kalamı...” derken yine uykuya dalmış. Sonra yine uyanmış: “Ancak bir farenin gözü beni kur...” demiş ve yine uyumuş. Fare çok üzülmüş buffalonun haline, koca heybetli hayvan bu hastalık yüzünden kendine bile faydası yokmuş, ömrü böyle geçecekmış. “Versem mi gözümü vermesem mi...” diye düşünmeye başlamış fare. Siz olsanız verir miydiniz? Ve sonunda fare tek gözünü vermeye karar verir vermez bir gözü pıt düşüvermiş yere. Buffalo sağlıklı ayağa kalkmış ve fareye minnettar olduğunu söylemiş: “Fare kardeş sana ne kadar teşekkür etsem az, merak etme ben sana mor dağlara gitmen için yardım edeceğim” demiş. Birlikte yola düşmüşler. Ova boyunca buffalo koşarken fare de altında koşuyormuş, böylece kartal onu görememiş. Fare bir yandan ayaklarının altında ezilmemek için buffalo kadar hızlı koşmaya çalışıyor bir yandan da onun tozunun dumanın altında yolu görmeye çalışıyormuş. Sonunda ovanın sonuna gelmişler. Buffalo: “Fare kardeş benim alanım buraya kadar, buradan sonra sana iyi yolculuklar. Tekrar teşekkürler, minnettarım iyileşmem için gözlerini verdiğin için” demiş. Ve fare yüzünü yine mor dağlara dönünce yine gözleri kamaşmış ve ne kartal ne başka şey onu yolundan çeviremezmiş. Derken kartal gelmiş, tek gözüyle yoluna devam eden fare saklanacak yer arıyormuş. kartalın kanat sesleri arasında yola devam etmeye çalışan fare ileride bir kirpi ile karşılaşmış. Kirpi: “Merhaba, ben kirpi, sen kimsin?” demiş. Fare “Ben fare, şu mor dağlara gitmeye çalışıyorum” derken, kirpi yeniden konuşmaya başlıyormuş: “Merhaba, ben kirpi sen kimsin?”... Fare anlamış ki bu kirpi sürekli az önce söylediğini unutuyor. En sonunda kirpi demiş ki “Merhaba, ben kirpi. Bir hastalığım var, bir fare gözü beni kurtara... Merhaba ben kirpi, sen kimsin?”. Fare, Kirpi’nin haline çok üzülmüş. Böyle güzel bir hayvan kim olduğunu bile bilemiyormuş. Sonra Fare “Acaba diğer gözümü de ona versem mi vermesem mi...” diye düşünmeye başlamış. Siz olsanız verir miydiniz? Fare vermeye karar vermiş ve pıt diğer göz de yere düşmüş. Kirpi iyileşmiş, sevinç çığlıkları atıyormuş. Fareye demiş ki: “Sana minnettarım Fare kardeş. Bu fedakarlığının karşısında ben sana mor dağlara kadar eşlik edeceğim. Madem artık gözün yok, ben senin gözlerin olurum.” Birlikte yola devam etmişler. Kartal geldikçe kirpi fareyi saklamış. Ama bir yere gelmişler ki kirpi durmuş. “Fare kardeş” demiş, “ben buradan sonrasına devam edemem. Sana iyi yolculuklar. Umarım mor dağların tepesine çıkarsın.” Fare yola devam etmiş. Artık gözleri olmadığından kulaklarına güvenerek kartalın kanat seslerini duyar duymaz bir yere saklanmaya çalışıyormuş. Bir süre böyle devam edebilmiş ama en sonunda kartal bir anda gelmiş, kanat sesleri iyice yaklaşmış. Fareyi yakaladığı gibi yükselmiş. Fare kendi kendine “Bitti” demiş, “Bitti her şey. Gözlerimi de kaybettim, mor dağları da göremedim, canımı da kaybettim. Buraya kadarmış.” Sonra birden nehir kenarında duyduğu sesi yine duymuş: “Kardeşim aç gözlerini”. Fare demiş ki “Ne gözlerimi açması, benim gözlerim yok ki...” Sonra ses yine gelmiş: “Kardeşim aç gözlerini”. Fare açmış gözlerini... Ne görsün... İlk ailesinin olduğu yer, orman, nehir, geçtiği ova ve buffalo, sonra kirpi... ve tam altında mor dağlar... Fare nasıl olur derken yine o ses konuşmaya başlamış: “Kardeşim, baksana kendine, ayaklarının altında uzanana... Artık sen bir kartalsın...” (Kaynak: Julia Steils Paçacıoğlu)

Masal tamamlandıktan sonra annelerin masalla ilgili düşünceleri alınır. Daha sonra annelere gelişim ve labirent arasında bağlantı kurmaları için sorular sorulur. Daha sonra gelişimin de bir yol olduğu, labirentin merkezine gidiş bir gelişim basamağı için hazırlık, olgunlaşma süreci olduğunu, dönüşün ise gelişimsel basamağa ulaşılan ve gelişimsel göstergelerin gözlemlendiği süreç gibi düşünülebileceği söylenir. Çocuğun gelişimsel açıdan beklenen davranışı göstermesine kadar geçen sürecin de gelişimin bir parçası olduğunu unutmamak gerektiği ifade edilir. Önemli olan “yolda olmak”tır. Çocuğun çevresindeki yetişkinlerin ise en önemli görevi çocuğun bu yolculuğunu en özgür ve huzurlu bir şekilde tamamlaması için önündeki engelleri kaldırmaktır. Bu görev dönemsel olarak değişecektir. Örneğin, yenidoğanların uyku rutinin oluşması için daha uzun zamana ihtiyacı olsa da doğar doğmaz sakın ve loş ışık olan bir ortamda annesinin yanında olması aylar sonra oturacak olan uyku bağımsızlığının temeli atılmış olur. Ancak sonraki dönemlerde uyku konusunda benzer bir hassasiyete gerek duyulmayabilir.

Bütün bu değişim ve gelişim sürecinin gerçekleşebilmesi için annelerin ebeveynlik ve çocuğun gelişimine ilişkin inançlarını sorgulamalarını sağlamak önemli bir noktayı teşkil etmektedir. Bu sebeple eğitimci A0 (85 x120 cm) büyüklüğünde asılı kağıtların üzerine aşağıdaki gibi başlıkları yazar ve annelerden her iki başlık için de akıllarından geçen, doğru olduğuna inandıkları şeyleri özgürce yazmaları istenir. Bütün eğitimin sonunda söz konusu inançların değişip değişmediği değerlendirilecektir.

“Anne/Ebeveynlik Hakkında...”

(Ebeveyn kimdir? Anne kimdir? Çocuk annenin yaşamında nerededir ya da olmalıdır? “İyi anne” ne demektir?)

“Çocuk” Hakkında...

(Çocuk kimdir? Neye ihtiyacı vardır? Yaşamımızda nerededir? Peki biz onun yaşamında neredeyiz?)

3. Etkinliğin Adı: Değerlendirme, Rahatlama-Odaklanma 1**Amacı:** Annelerin oturumu değerlendirmesini sağlamak**Süresi:** 10 dk**Materyaller:** Rahatlatıcı enstrümental bir müzik, bilgisayar, ses sistemi, içine lavanta konmuş keseler, katılımcı günlükleri**Hazırlık:** Eğitimci annelerin rahatlamasını ve odaklanmasını sağlamak amacıyla bir enstrümental müzik seçer.**Uygulama Süreci:** Annelerden oturumun sonunda da çember şeklinde minderlere oturlur ve gözlerini kapatır. Gözlerinin üzerine onlar için hazırlanmış lavanta keselerinden koyarlar. Enstrümental bir müzik açılır ve annelerden oturum boyunca yapılanlar üzerine düşünmeleri istenir. Yaklaşık 4-5 dakika sonra anneler yavaşça gözlerini açarlar. Gözlerini açan anneler, günlüklerine bugüne ilişkin notlar yazar ve sonra isteyenlerin kendilerini nasıl hissettiklerini paylaşmaları için fırsat verilir.

Sevgili anneler, bugünkü oturumumuzun sonuna geldik. Şimdi bugünden aklınızda kalanları, sizi etkileyen durumları ve neler hissettiğinizi günlüklerinize yazmanızı rica ediyorum. Bir sonraki buluşmamıza kadar ihtiyaç duydukça ve fırsat buldukça günlüklerinize not almaya devam edebilirsiniz. Bu, konuştuklarımız ve evinizde gözlemlediğiniz durumları ve değişimleri rahatça görebilmenizi sağlayacaktır.

Bir sonraki oturumda görüşmek üzere.

4. OTURUM

I. OTURUM PLANI

IV. OTURUM: İlk üç yaşta dil gelişimi ve Montessori felsefesi			
Oturumun Amacı: Annelerin Montessori felsefesine göre dil gelişimini desteklemelerini sağlamaktır.			
KAZANIMLAR	KONULAR	YÖNTEM/TEKNİK	SÜRE
	GİRİŞ Eğitim ortamına uyum ve geçiş	Anlatım	10 dk
11. Dil gelişiminin ilk üç yaşta önemini açıklar. 12. İlk üç yaşta dil gelişiminde ebeveynin rolünü söyler. 13. İlk üç yaşta dil gelişiminin desteklenmesine ilişkin öneriler sunar.	GELİŞME - Dil gelişimi özellikleri - Çocuğun dil gelişiminde ebeveynin rolü - Etkileşimli kitap okuma tekniği ve uygulaması - Montessori eğitiminde dil gelişimin desteklenmesinde üç aşamalı öğretim - Çocuğun dil gelişiminin desteklenmesi - Montessori felsefesine göre ortamı düzenlenme	Anlatım Gösterip Yaptırma	160 dk
	SONUÇ Neler Yaptık?	Anlatım Tartışma	10 dk

II. ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ

Merhaba, tekrar hoşgeldiniz.

Bugün sizlerle çocuğun dil gelişimi üzerine çalışmalar yapacağız.

Katılımcıların dikkatini çekme

Soru: Çocuğun dil gelişimi deyince aklınıza neler geliyor? 0-3 yaşta dil gelişimine ilişkin neler oluyor sizce? (Annelerin yanıtlarını dinleyiniz)

Kazanımlarla İlgili Açıklama

Bu oturumda ilk olarak sizlerle çocuğun dil gelişimine ilişkin bilgiler paylaşacağım. Sonrasında çocuğa nasıl kitaplar seçeceğimiz, dil gelişimini nasıl destekleyeceğimiz ve nasıl kitap okuyacağımız üzerine konuşacağız. Ama öncelikle her oturumun başında yapacağımız gibi zihnimizi buraya getirmeye çalışalım.

1. Etkinliğin Adı: Önce zihnimizi buraya getirelim 4

Amacı: Annelerin eğitime katılma konusunda farkındalığını artırmak.

Süresi: 10 dk

Materyaller: Rahatlatıcı enstrümental bir müzik, bilgisayar, ses sistemi, katılımcı anne sayısı kadar minder, küçük kaselerdeki suya damlatılmış lavanta esansı

Hazırlık: Eğitimi annelerin rahatlamasını ve odaklanmasını sağlamak amacıyla bir enstrümental müzik seçer.

Uygulama Süreci: Anneler kendilerini rahat hissettikleri bir pozisyonda otururlar. Müzik başlamadan önce isterlerse gözlerini kapatırlar ve rahatlamaya çalışırlar. Annelerin hepsi hazır olduğunda müzik açılır, birkaç dakika müzik dinlendikten sonra aşağıdaki yönergeler eğitimi tarafından annelere okunur. Bu sırada annelerin oluşturduğu dairenin ortasına bir kaç yere küçük kaselerde suya damlatılmış lavanta esansı konur.

Eğitimi yönergeleri tamamladıktan sonra iki dakika sessizce bekler. Müzik devam eder. Eğitimi iki dakikanın sonunda aşağıdaki yönergeleri okur.

“Son buluşmamızdan bu yana ve belki de az önce yaşanan her şeyi dışarıda bırakıyorum. Olduğum yerden uzaklaşıyorum. Deniz kıyısında yürüyorum. Ayağımın altında kayıp giden kumları hissediyorum. İstersem yalnız, istersem sevdiklerimle birlikte olduğumu düşünebilirim. Yalnızca yürüyorum sakince... İçimde inanılmaz bir huzur var. Ne bir önceki anı düşünüyorum, ne bir sonrakini... Yalnızca yürüyorum. Varacağım yeri de düşünmüyorum. Çünkü orada neyin hayalini kuruyorsam onun olduğuna eminim. Denizin kokusunu içime çekiyorum... Güneş henüz doğuyor denizin üzerinden, karşımda görüyorum. Güneş içimi ısıtıyor... Ayağıma dalgalarla deniz suyu değişiyor. Hiç rahatsız olmuyorum bundan. Yolda olmak güzel, yol alıyor olmak güzel, huzurla adımlar atmak çok iyi hissettiriyor... Yolun sonunda hayal ettiğim şeyi görüyorum, gülümsüyorum... Ona doğru yürüyorum ama acele etmiyorum. Bütün güzelliğiyle karşımda duruyor nasılsa... Şimdi adımlarıma odaklanıyorum, her adımda aldığım yola... Yolun sonuna doğru devam ediyorum...”

Eğitimi yönergeleri tamamladıktan sonra iki dakika sessizce bekler. Müzik devam eder. Eğitimi iki dakikanın sonunda aşağıdaki yönergeleri okur.

“Artık geri dönme vakti. Burada hissettiğim olumlu duygularla geri dönüyorum. Yavaş yavaş gözlerimi aralıyorum... Ve şimdi yine eğitimdeyim...”

Eğitimi katılımcı annelere bu oturum için neler yapacaklarına ilişkin kısa bir bilgi verdikten sonra bir sonraki etkinliğe geçilir.

2. Etkinliğin Adı: Dil gelişimi ve aşamaları

Amacı: Annelerin 0-3 yaş çocuğunun dil gelişimine ilişkin özellikleri kavramalarını sağlamak

Kazanımlar: 11. Dil gelişiminin ilk üç yaşta önemini açıklar.

Süresi: 20 dk

Yöntem: Anlatım

Materyaller: Sunum, taşınabilir bilgisayar, projeksiyon

Hazırlık: Eğitimi, 0-3 yaşta dil gelişiminin dönemleri ve söz konusu dönemlerin özelliklerini içeren bir sunum hazırlar.

Uygulama Süreci:



Eğitimi, yukarıdaki görselin çıktısını duvara yapıştırır ve annelere çocuklarının dil gelişiminin ne zaman başladığını ve bu görseldeki aşamalardan hangisi olduğunu düşündükleri sorar. Alınan yanıtlar üzerine konuşulur ve dil gelişiminin prenatal dönemde başladığına vurgu yapılarak 0-3 yaşta dil gelişimi dönemleri ve özelliklerine ilişkin bilgileri içeren sunum annelerle paylaşılır.

3. Etkinliğin Adı: Sünger Deneyi

Amacı: Annelerin 0-3 yaş çocuğunun dil edinim sürecini ve dil açısından zengin bir ortamın çocuğa sunulmasının önemini kavramalarını sağlamak

Kazanımlar: 11. Dil gelişiminin ilk üç yaşta önemini açıklar.

Süresi: 20 dk

Yöntem: Anlatım

Materyaller: Doğal sünger, biri kirli biri temiz su ile dolu iki kase, annelerin günlükleri

Hazırlık: Eğitici, bir kaseye temiz su ve bir kaseye ise çamurlu bir su koyarak hazırladığı tepsiyi ilk oturum başlamadan önce uygun bir yere koyar.

Uygulama Süreci:

Eğitici, sunumda çocukların dil gelişiminin Montessori'nin dil ediniminde yetişkinler ve çocuklar arasındaki farkı anlatmak üzere kullandığı bardak-su ve süngerin suyu emmesi analogilerine değindikten sonra daha önceden hazırladığı tepsiyi katılımcıların görebileceği şekilde getirir.

Eğitici yukarıdaki bilgileri verirken süngerini temiz suya daldırır ve süngerin temiz suyu emmesini sağlar. Daha sonra sünger çamurlu suya sokulmadan önce aşağıdaki bilgiler annelerle paylaşılır.

"Montessori'ye göre yetişkinlerin bir dili edinmesi bardağa su doldurmak gibidir. Su ve bardak bir arada gibi görünse de birbirlerinden ayrıdır. Su bardağın içindedir; ancak ikisi tam olarak iç içe geçmiş değildir. Çocukların dil edinimi ise bundan farklıdır; bir süngerin suyu emmesi gibidir. Çocuk, içinde bulunduğu ortamdaki bütün dilleri en ince ayrıntısına kadar sünger gibi emer. Hiçbir çocuk anadilini bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duyarak öğrenmemiştir; ancak konuşma dönemi geldiğinde dilbilgisi kurallarına uygun olarak konuşmaya başlar. Bu çocuğun emici zihninin sağladığı bir öğrenme yaşantıdır. Emici zihin, doğum öncesi dönemden itibaren çocuğun çevresinde dil alanında ne varsa zihnine almasını sağlar. Bu bazen birden fazla dil de olabilir. Çocuklar emici zihinleri sayesinde pek çok dili aynı anda edilebilir. Bu durum olumsuz koşullar için de geçerlidir. Çocuğun çevresinde onun gelişimine uygun olmayan dil öğeleri varsa, şiddet içeren kötü söz ya da küfür gibi, çocuk bunları da diğerleri emer. Bu anlamda yetişkin zihninde çok daha yetenekli olan emici zihnin 0-3 yaş döneminde bilinçli değildir. Bu durum da çocukların etrafındaki yetişkinlerin sorumluluklarına dikkat çeker: Çocuk dili kendi kendine edinecektir; yetişkinin görevi onun dil gelişimini destekleyecek uygun ve zengin bir ortamı sağlamaktır."

Çocuğun dil gelişimini desteklemek üzere dil açısından zengin bir ortamın sunulmasının önemine değindikten sonra annelere birer küçük kağıt verilir ve anneler ev ortamlarında "dil"e ilişkin neler yaşandığını/olduğunu düşünürler ve günlüklerine not alırlar. Verilen süre içinde eğitici annelerle bireysel sohbetler eder. Neler not aldıkları, çocuklarının dil gelişimini desteklemek bağlamında ev ortamlarını değerlendirdiklerinde neler düşündükleri hakkında konuşularak dil gelişimini desteklemek üzere neler yapılabileceğinin tartışılacağı bir sonraki etkinliğe geçilir.

4. Etkinliğin Adı: Dil gelişimini desteklemek için neler yapabiliriz?

Amacı: Annelerin 0-3 yaş çocuğunun dil gelişimine ilişkin özellikleri kavramalarını sağlamak

Kazanımlar: 12. İlk üç yaşta dil gelişiminde ebeveynin rolünü söyler.

13. İlk üç yaşta dil gelişiminin desteklenmesine ilişkin öneriler sunar.

Süresi: 30 dk

Yöntem: Anlatım

Materyaller: Sunum, taşınabilir bilgisayar, projeksiyon

Hazırlık: Eğitici, 0-3 yaşta dil gelişiminin dönemleri ve söz konusu dönemlerin özelliklerini içeren bir sunum hazırlar.

Uygulama Süreci:

Eğitici sunumda (Slayt No:19) başlangıcında yer alan "Çocuğun dil gelişimini desteklemek için neler yapabiliriz?" sorusunu annelere yöneltir ve bir önceki etkinlikte çocuklarının dil gelişimini desteklemek üzere kendi ev ortamlarında var olan koşulları yazdıkları kağıdın arkasına bu sorunun yanıtını yazmalarını ister.

Eğitici, bir önceki etkinliktekinden farklı olarak bu kez annelerden çocuklarının dil gelişimini desteklemek üzere neler yapabileceklerini düşündüklerini grupla paylaşmalarını ister. Paylaşımlar tamamlandıktan sonra eğitici dil gelişimini desteklemek üzere yapılabileceklerle ilişkin hazırladığı sunumu annelerle paylaşır.

5. Etkinliğin Adı: Üç aşamalı öğretim ve ev ortamında uygulanması

Amacı: Annelerin, çocuklarının dil gelişimini desteklemek üzere kullanabilecekleri “üç aşamalı öğretim” yöntemini kavramalarını sağlamak

Kazanımlar: 12. İlk üç yaşta dil gelişiminde ebeveynin rolünü söyler.

13. İlk üç yaşta dil gelişiminin desteklenmesine ilişkin öneriler sunar.

Süresi: 40 dk

Yöntem: Gösterip yaptırma

Materyaller: Bir grup gerçek nesne, aynı nesnelerin fotoğraflarının beyaz fon üzerine basılarak hazırlanmış kartları, aynı nesnelerin çizimlerinden oluşan kartlar, küçük bir kilim ya da halı, bir sepet.

Hazırlık: Eğitimi, 0-3 yaşta dil gelişiminin dönemleri ve söz konusu dönemlerin özelliklerini içeren bir sunum hazırlar.

Uygulama Süreci:

Eğitimi, Montessori eğitimi sınıflarında kullanılan üç aşamalı öğretim yöntemini annelere anlatmak üzere hazırladığı materyalleri getirir. Öncelikle annelere çocuklarıyla evde benzer bir şekilde öğretim yapmalarının gerekmediği ancak gündelik hayatta daha informal biçimlerde üç aşamalı öğretimdeki ilkeleri ve ipuçlarını kullanabilecekleri açıklanır.

Çocukların dil gelişimini desteklemek üzere yapılacak çalışmada öncelikle gerçek nesneler (mevsim meyveleri gibi), sonraki aşamada nesnelerin fotoğraflarının beyaz fon üzerine basılmış halinin olduğu kartlar (meyvelerin beyaz fon üzerine yerleştirilmiş fotoğraflarıyla yapılmış kartlar gibi) ve son aşamasında ise nesnelerin çizimleri (meyvelerin çizimleri gibi) kullanılır. Böylece çocuklar en somuttan daha soyuta doğru ilerlerler. İster gerçek nesnelerin kullanıldığı isterse de çizimlerin kullanıldığı son aşamada olsun üç aşamalı öğretim benzer bir şekilde uygulanır.

Çocukların dil gelişimini desteklemek adına kullanılan yöntemin ilk aşaması, “nesneleri adlandırma”, ikinci aşaması “adlandırılan nesnelerden adı söyleneni gösterme”, üçüncü aşaması ise “gösterilen nesnenin adını çocuğun söylemesi”dir. Aşamaların hepsi bir anda uygulanmak zorunda değildir. Buna çocuğun ilgisine göre karar verilir. Çocuğun ilgisi nesnelerden uzaklaştığında çalışmaya devam edilmemelidir. İlk aşama tamamlandıktan sonra çocuğun ilgisi sürüyorsa ikinci aşamaya geçilebilir.

1. Aşama: Yere bir çalışma halısı serilir. Bir sepetin içinde hazırlanmış gerçek nesneler halının yanına konur. Sepete konan nesnelerden en az biri çocuğun tanıdığı bir nesne olmalıdır. Sepetten nesneler tek tek yetişkin tarafından alınır ve özelliğine göre konuşmadan dokusuna bakılır, koklanır; sonra çocuğun eline verilir ve onun da benzer şekilde incelemesine fırsat verilir. İlk incelenen nesne çocuğun tanıdığı ve aşına olduğu nesne olmalıdır. Çocuğa doğru el uzatılarak nesne geri istenir ve kısa bir süre tekrar bakıldıktan sonra eğer çocuk o zamana kadar adlandırmamışsa adlandırılarak halının sol köşesine yakın bir yere konur. Sonra bir diğer nesne alınır. Benzer bir inceleme ve adlandırma süreci bu nesne için de tekrarlanır. Ancak bu çocuğun aşına olmadığı ya da tanımadığı bir nesne olacağından adlandırması beklenmeden yetişkin tarafından adlandırılır.

2. Aşama: İkinci aşamada nesneler halının üzerinde yan yana aralıklarla diziliyken yetişkin çocuğa “Bana elmayı verir misin?”, “Armudu elmanın yanına koyar mısın?”, “Şeftaliyi buraya koy” gibi yönergeler verir. Çocuğun herhangi bir nesneyi karıştırması halinde birinci aşamaya geri dönlür. Çünkü bu durum, çocuğun henüz ikinci aşamaya hazır olmadığını gösterir. Her nesne ile ilgili birkaç yönerge verilip yerine getirildikten sonra çalışma tamamlanır.

3. Aşama: Son aşamada ise çocuğa “Bu nedir?” diye sorularak halının üzerine dizilen nesneler ya da kartları çocuğun adlandırılması istenir. Bir önceki aşamaya benzer bir şekilde her nesne ya da kartla ilgili birkaç yönerge verilip yerine getirildikten sonra çalışma tamamlanır.

6. Etkinliğin Adı: Dil gelişimini desteklemek için etkileşimli kitap okuma

Amacı: Annelerin çocuklarına kitap okuma süreçlerinin daha nitelikli olmasına katkı sağlamak

Kazanımlar: 12. İlk üç yaşta dil gelişiminde ebeveynin rolünü söyler.

13. İlk üç yaşta dil gelişiminin desteklenmesine ilişkin öneriler sunar.

Süresi: 30 dk

Yöntem: Anlatım, Gösterip Yaptırma

Materyaller: Sunum, taşınabilir bilgisayar, projeksiyon, 0-3 yaş çocukların gelişimine uygun farklı boyut ve özelliklerde resimli çocuk kitapları

Hazırlık: Eğitimi, 0-3 yaşta dil gelişiminin dönemleri ve söz konusu dönemlerin özelliklerini içeren bir sunum (Ek 3) hazırlar.

Uygulama Süreci:

Eğitimi doğum öncesinden itibaren kitap okumanın dil gelişimine etkilerine ilişkin kısa bir sunumu annelerle paylaşır. Sunumun sonunda yer alan iki video (Ek 3) annelerle birlikte izlenerek üzerine konuşulur. Daha sonra eğitimi ortamda bulunan resimli çocuk kitaplarından bazılarını annelere “etkileşimli kitap okuma” tekniği ile okur. Son olarak annelerden ikişerli gruplar olmaları istenir. Anneler birbirlerine kitap okurken eğitimi grupları ziyaret ederek önerilerde bulunur ve gözlem yapar.

7. Etkinliğin Adı: Değerlendirme

Amacı: 0-3 yaşta dil gelişimini desteklemek için ortamın nasıl düzenlemesi gerektiğini kavramak

Kazanımlar: 11. Dil gelişiminin ilk üç yaşta önemini açıklar.

12. İlk üç yaşta dil gelişiminde ebeveynin rolünü söyler.

13. İlk üç yaşta dil gelişiminin desteklenmesine ilişkin öneriler sunar.

Süresi: 20 dk

Yöntem: Anlatım, Tartışma

Materyaller: NAMTA Aid to Life DVD seti-İletişim bölümü DVD'si(Ek 4), projeksiyon, bilgisayar, ses sistemi

Hazırlık: Eğitimci video gösterimi için uygun ortamı hazırlar.

Uygulama: Annelerle birlikte 12-24 aylık çocukların dil gelişimi ve nasıl destekleneceğine ilişkin video izlenir. Daha önce bütün grupla beraber oturumda üzerinde çalışılan konular da gözden geçirilerek tartışılır. Tartışmada ana noktalar şu şekilde olabilir:

0-3 yaşta çocukların dil gelişimi aşamaları nelerdir?

0-3 yaşta çocukların dil gelişiminin desteklenmesinde ebeveynin rolü nedir?

0-3 yaşta dil gelişimini desteklemek için fiziksel ortamı ve rutinleri nasıl düzenlemek gerekir?

Tartışma sonlandırıldıktan sonra rahatlama-odaklanma bölümüne geçilir.

8. Etkinliğin Adı: Rahatlama-Odaklanma 4

Amacı: Annelerin oturumu değerlendirmesini sağlamak

Süresi: 10 dk

Materyaller: Rahatlatıcı enstrümental bir müzik, bilgisayar, ses sistemi, içine lavanta konmuş keseler, katılımcı günlükleri

Hazırlık: Eğitimci annelerin rahatlama ve odaklanmasını sağlamak amacıyla bir enstrümental müzik seçer.

Uygulama Süreci: Annelerden oturumun sonunda da çember şeklinde minderlere otururlar ve gözlerini kapatırlar. Gözlerinin üzerine onlar için hazırlanmış lavanta keselerinden koyarlar. Enstrümental bir müzik açılır ve annelerden oturum boyunca yapılanlar üzerine düşünmeleri istenir. Yaklaşık 4-5 dakika sonra anneler yavaşça gözlerini açarlar. Gözlerini açan anneler, günlüklerine bugüne ilişkin notlar yazar ve sonra isteyenlerin kendilerini nasıl hissettiklerini paylaşmaları için fırsat verilir.

Sevgili anneler, bugünkü oturumumuzun sonuna geldik. Şimdi bugünden aklınızda kalanları, sizi etkileyen durumları ve neler hissettiğinizi günlüklerinize yazmanızı rica ediyorum. Bir sonraki buluşmamıza kadar ihtiyaç duydukça ve fırsat buldukça günlüklerinize not almaya devam edebilirsiniz. Bu, konuştuklarımız ve evinizde gözlemlediğiniz durumları ve değişimleri rahatça görebilmenizi sağlayacaktır.

Bir sonraki oturumda görüşmek üzere.

7. OTURUM

I. OTURUM PLANI

VII. OTURUM: Montessori felsefesine göre ev ortamını planlama			
Oturumun Amacı: Annelerin Montessori felsefesine göre ev ortamını çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak planlamasını sağlamaktır.			
KAZANIMLAR	KONULAR	YÖNTEM/TEKNİK	SÜRE
	GİRİŞ Eğitim ortamına uyum ve geçiş	Anlatım	10 dk
21. Montessori felsefesine göre ev ortamını hazırlamanın önemini söyler. 22. İlk yaştaki çocuklar için ev ortamında neler olması gerektiğini sıralar. 23. İlk üç yaştaki çocuklar için ev ortamının nasıl düzenleneceğine dair öneriler sunar. 24. İlk üç yaştaki çocuklar için ev ortamında düzenin korunmasına ilişkin ebeveynin rolünü tartışır.	GELİŞME - Montessori felsefine göre ev ortamı düzenlemede dikkat edilmesi gereken noktalar - Ev ortamının düzenlenmesine ilişkin grup çalışması	Anlatım Tartışma	90 dk
	SONUÇ Neler Yaptık?	Anlatım	10 dk

Merhaba, tekrar hoşgeldiniz.

Bugün sizlerle ev ortamını Montessori felsefesine göre düzenlemek üzerine çalışmalar yapacağız.

Katılımcıların dikkatini çekme

Soru: Ev ortamını Montessori felsefesine göre düzenlemek deyince aklınıza neler geliyor? (*Annelerin yanıtlarını dinleyiniz*)

Kazanımlarla İlgili Açıklama

Bu oturumda ilk olarak sizlerle daha önceki oturumlarda paylaştığımız bilgiler ışığında ev ortamını Montessori felsefine göre düzenlerken nelere dikkat etmemiz gerektiğini konuşacağız. Sonrasında ise küçük gruplar halinde evin bölümlerinde yapılabilecek düzenlemeler üzerine çalışacağız. Ama öncelikle her oturumun başında yapacağımız gibi zihnimizi buraya getirmeye çalışalım.

1. Etkinliğin Adı: Önce zihnimizi buraya getirelim 7

Amacı: Annelerin eğitime katılma konusunda farkındalığını artırmak.

Süresi: 10 dk

Materyaller: Rahatlatıcı enstrümental bir müzik, bilgisayar, ses sistemi, katılımcı anne sayısı kadar minder, küçük kaselerdeki suya damlatılmış lavanta esansı

Hazırlık: Eğitimci annelerin rahatlamasını ve odaklanmasını sağlamak amacıyla bir enstrümental müzik seçer.

Uygulama Süreci: Anneler kendilerini rahat hissettikleri bir pozisyonda otururlar. Müzik başlamadan önce isterlerse gözlerini kapatırlar ve rahatlamaya çalışırlar. Annelerin hepsi hazır olduğunda müzik açılır, birkaç dakika müzik dinlendikten sonra aşağıdaki yönergeler eğitimci tarafından annelere okunur. Bu sırada annelerin oluşturduğu dairenin ortasına bir kaç yere küçük kaselerde suya damlatılmış lavanta esansı konur.

Eğitimci annelerden birer resim kağıdı almalarını ve iki farklı renkte boya seçmelerini ister. Annelere aşağıdaki labirent tohumuna göre labirenti çizerler. İsteyen anneler birinci oturumda çizdikleri tohumla da çalışabilirler. Labirentler tamamlandıktan sonra katılımcı annelerden en az yedi kez parmaklarıyla labirenti yürümeleri istenir.



2. Etkinliğin Adı: Gelişimi Desteklemek Üzere Ev Ortamını Düzenleme

Amacı: Bütün gelişim alanları ve önceki oturumlar göz önünde bulundurularak ev ortamını nasıl düzenleyeceğine dair akıl yürütme

Kazanımlar: 21. Montessori felsefesine göre ev ortamını hazırlamanın önemini söyler.

Yöntem: Anlatım, Tartışma

Süresi: 30 dk

Materyaller: Sunum, taşınabilir bilgisayar, projeksiyon, A0 (85 x120 cm) büyüklüğünde kağıt, take-it (yapışkan hamur)

Hazırlık: Eğitimci, 0-3 yaş çocukların gelişimlerini desteklemek üzere ev ortamının düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken noktalara vurgu yapan bir sunum hazırlar.

Uygulama: Eğitimci, önceki oturumlarda üzerine çalışılan gelişim alanları ve Montessori felsefesine göre desteklenmeleri üzerine annelerin görüşlerini alır. Değinilen noktalar tahtaya not alınır. Önceki oturumlarda konuşulanlar özetlendikten sonra bir ev ortamının 0-3 yaş çocuklarının gelişimini desteklemek üzere düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken temel ilkeler birlikte tartışılarak A0 (85 x120 cm) kağıda not alınır.

3. Etkinliğin Adı: Gelişimi Desteklemek Üzere Ev Ortamını Düzenleme-Neler Yapabiliriz?

Amacı: Annelerin Montessori felsefesine göre evde neler yapabileceklerine ilişkin öneriler sunmasını sağlamak

Kazanımlar: 22. İlk yaşta çocuklar için ev ortamında neler olması gerektiğini sıralar.

23. İlk üç yaşta çocuklar için ev ortamının nasıl düzenleneceğine dair öneriler sunar.

24. İlk üç yaşta çocuklar için ev ortamında düzenin korunmasına ilişkin ebeveynin rolünü

tartışır.

Yöntem: Anlatım, Tartışma

Süresi: 60 dk

Materyaller: Sunum, taşınabilir bilgisayar, projeksiyon

Hazırlık: Renkli fon kartonlarının üzerine çocuğun bağımsızlık gelişimindeki alanlar yazılarak duvara asılır.

Uygulama: Eğitimci, annelerden bir evin her bölümünü düşünerek ne gibi düzenlemeler yapılabileceğini düşünmelerini ister. Söz konusu evin en baştan Montessori felsefesine göre düzenleneceği hatırlatılır. Grup, her istasyona eşit sayıda anne düşecek şekilde küçük gruplara ayrılır. Aşağıda bir örneği verilen şekilde duvara asılan renkli fon kartonlarına olası düzenlemeler gruplar tarafından yazılır, çizilir. Bunu yapabilmeleri için ortamda renkli kalemler, kağıtlar, eva gibi malzemeler konur. Gruplara her istasyonda 10 dakika süreleri olduğuna ilişkin bilgi verilir.



Etkinliğin sonunda annelerden bir sonraki oturuma hazırlık olarak kendi evlerinde ne gibi değişiklikler olabileceğine düşünmeleri ve günlüklerine not almaları istenir. Bir sonraki oturumda kendi evlerinde yapılabilecek düzenlemelerle ilgili eğitimci ile birlikte ve bireysel olarak çalışacakları konusunda bilgi verilir.

4. Etkinliğin Adı: Rahatlama-Odaklanma 7**Amacı:** Annelerin oturumu değerlendirmesini sağlamak**Süresi:** 10 dk**Materyaller:** Rahatlatıcı enstrümantal bir müzik, bilgisayar, ses sistemi, içine lavanta konmuş keseler, katılımcı günlükleri**Hazırlık:** Eğitimci annelerin rahatlama ve odaklanmasını sağlamak amacıyla bir enstrümantal müzik seçer.**Uygulama Süreci:** Annelerden oturumun sonunda da çember şeklinde minderlere otururlar ve gözlerini kapatırlar. Gözlerinin üzerine onlar için hazırlanmış lavanta keselerinden koyarlar. Enstrümantal bir müzik açılır ve annelerden oturum boyunca yapılanlar üzerine düşünceleri istenir. Yaklaşık 4-5 dakika sonra anneler yavaşça gözlerini açarlar. Gözlerini açan anneler, günlüklerine bugüne ilişkin notlar yazar ve sonra isteyenlerin kendilerini nasıl hissettiklerini paylaşmaları için fırsat verilir.

Sevgili anneler, bugünkü oturumumuzun sonuna geldik. Şimdi bugünden aklınızda kalanları, sizi etkileyen durumları ve neler hissettiğinizi günlüklerinize yazmanızı rica ediyorum. Bir sonraki buluşmamıza kadar ihtiyaç duydukça ve fırsat buldukça günlüklerinize not almaya devam edebilirsiniz. Bu, konuştuklarımız ve evinizde gözlemlediğiniz durumları ve değişimleri rahatça görebilmenizi sağlayacaktır.

Bir sonraki oturumda görüşmek üzere.

2.4.1.4. Programa İlişkin Uzman Görüşlerinin Alınması

Programa ilişkin eğitim içeriklerinin düzenlenmesinin ardından programın son hali uzman paneli yöntemi ile Montessori eğitimi ve bebeklik döneminde gelişim üzerine çalışan üç çocuk gelişimi ve dört okul öncesi eğitim alanından yedi uzmanın uzman görüşüne 10.07.2019 tarihinde sunulmuştur. Uzman panelinde belirlenen uzmanlara araştırmacı tarafından sunum yapılarak uzman görüşleri alınmakta; farklı görüşler üzerinde tartışılabilmektedir. Uzman görüşüne sunulan programın her oturumu ayrıntılı olarak materyalleri ile birlikte uzmanlara bir sunum yapılarak aktarılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüş birliği sağlanan konularda ilgili düzeltmeler yapılarak programa son şekli verilmiştir.

2.4.1.5. Programın Alanda Sınanması/Pilotlama Çalışması

Uzman görüşünden sonra son hali verilen Montessori Eğitime İlişkin Anne Eğitim Programı, araştırmacının katılımcıları arasında bulunmayan, ancak demografik özellikleri açısından benzerlik gösteren beş anne ile pilot çalışma olarak

yürütülmüştür. Pilot çalışmasına katılan annelerin 4'ü (%80) 30-35 yaş, biri (%20) ise 25-30 yaş aralığındadır. Annelerinin bebeklerinin 3'ü (%60) 12-18 aylık ve 2'si (%40) ise 18-24 aylıktır. Annelerin tamamı lisans mezunu olup bebeklerin temel bakımı anneleri tarafından yapılmaktadır. Programın tamamı günde iki oturum olacak şekilde 25-26 Mayıs 2019 ve 1-2 Haziran 2019 tarihlerinde grup çalışması olarak uygulanmıştır. Pilot çalışmada oturumlarda katılımcıların aktif ve pasif oldukları etkinliklerin dağılımlarının uygun olduğu, programın ev ortamında bebekleriyle birlikte uygulanacak olmasının anneler açısından rahatlık sağladığı (bebeklerin uyutulması gerektiğinde uygun alanların yaratılması, bebeklerin beslenmesi için konforlu ve özel alanların yaratılabilmesi gibi) görülmüştür. Pilot çalışmanın ardından uygulamadaki işleyiş ve programın akışı herhangi bir sorun yaşamadığı görülerek programa son hali verilmiştir.

2.4.2. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı

Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP)'na geçiş Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı'nın son iki oturumu başlamakta; bu oturumlarda annelere ev ortamını planlama ve düzenleme ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. MFİAEP tamamlandıktan sonra annelerle kendi ev ortamlarını Montessori felsefesine göre nasıl düzenleyecekleri ve hangi düzenlemeleri yapılabilecekleri konusunda görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde her bir anne ile bireysel olarak, annelerin planladığı/öngördüğü düzenlemeler üzerinde çalışılmış ve araştırmacının önerileri ve annenin fikirleri harmanlanarak her anne bebek çiftinin gelişimsel ihtiyaçları, olanakları ve koşullarına göre taslak Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı oluşturulmuştur. Taslak programın içerikleri bebeklik döneminde Montessori eğitimi uygulamalarına ilişkin literatür taraması; araştırmacının Nisan 2015'te AMI Maria Montessori Institute'de aldığı 0-3 yaş Montessori Eğitimlik Sertifika programı içeriği ve Ağustos-Kasım 2016 tarihleri arasında Hollanda'da AMI'ye bağlı olarak faaliyet gösteren 2 Voices Bi-Lingual Montessori School'da üç ay boyunca AMI 0-3 yaş eğitmeni Heidi Philippart danışmanlığında yürütülen öğretmenlik deneyimindeki gözlemlerine dayanarak hazırlanmıştır. Taslak program

doğrultusunda her evde, evin bölümlerinde çocuğun yaşı, gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılmıştır.

Hazırlanan program 28.12.2020-11.03.2021 tarihleri arasında her iki haftada bir araştırmacının ev ortamına yaptığı ziyaretlerdeki gözlemleri sonucunda yeni çalışmaların eklenmesi sırasında güncellenmiş, araştırmacının anne bebek çiftinin ihtiyaç ve ilgileri ile örtüşecek şekilde düzenlenmiştir.

Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı örneği ile Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı doğrultusunda yapılacak düzenlemelere ilişkin bir örnek çalışma/düzenleme örneği aşağıda sunulmuştur.

Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP)			
Bebek Adı: B3			
Tarih	Uygulamanın Yapılacağı Alan	Uygulama	Açıklama
21.01.2020	Salon	Oyun hamuru çalışması hazırlandı ve salonda hazırlanır ve uygun bir rafa yerleştirilir.	Yapıldı
		Bul-tak materyali salonda çalışmalar için ayrılan rafa yerleştirilir.	Yapıldı
	Banyo	Tuvalet bağımsızlığı için lazımlık edinilir ve ortam düzenlenir.	Yapıldı
	Mutfak	Mutfak dolaplarından birinde B3'ün ulaşabileceği ve güvenli olan bir yere yeme ve içme için kullandığı malzemeler için bölüm oluşturulur.	Yapıldı
		Mandalina soyma çalışması	Yapıldı
	Çocuk odası	Uyku bağımsızlığı için yer yatağı hazırlanır.	Bir sonraki ziyarete ertelendi
	Rutinlerde yapılacak düzenlemeler	Hareket ihtiyacı ve uykuya dair gözlemler sonucunda gündüz uykusunu tek sefere düşürecek şekilde iki gündüz uykusunu her gün 10-15 dakika birbirine yaklaştırılır.	Devam edildi

Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı- Örnek Bir Çalışma

Mandalina Soyma Çalışması



Çalışmanın amacı

Doğrudan amaç: Beslenme bağımsızlığının desteklemektir.

Dolaylı amaç:

- Çocuğun ince motor becerilerinde cımbız tutuşunu desteklemek.
- Çocuğun besin ve koku, tat gibi duyumları arasındaki ilişkiyi kurmasını desteklemek.

Çalışmanın Sunumu

Önhazırlık:

- Çocuğun kendisinin taşıyabileceği bir tepsi içine mandalina, bir tabak, çöp kutusu konur.
- Bunlar mutfakta ya da salonda bebeğin erişilebileceği bir yere yerleştirilir.

Uygulama:

- Yetişkin çocuğa mandalina soyarak yemeyi teklif eder.
- Daha önce hazırladığı mandalina tepsisini alır ve çocuğun boyuna uygun bir masa ya da sehpa tepsiyi koyar.
- Yetişkin ve çocuk yan yana oturur.
- Yetişkin çocuğun dikkatinin kendisinde ya da ellerinde olup olmadığını kontrol ettikten sonra mandalinayı eline alır.
- Mandalinayı elinde inceler, dokunur, koklar. Aynısını yapması için çocuğa uzatır.
- Çocuğun dikkati mandalinayı yemeye ya da bir başka şeye döndüğünü farkedene kadar çocuğun da mandalinayı incelemesi için fırsat verir.
- Çocuktan mandalinayı soymak üzere ister.
- Mandalinanın alt orta kısmında yer alan noktayı parmağıyla mandalinayı oradan açacak kadar deler ve mandalınanın kabuğundan bir parça koparıp tepside bulunan küçük çöp kutusuna atar. Bunu birkaç parça olacak şekilde tekrarlar.
- Daha sonra soymaya devam etmek isteyip istemediğini çocuğa sorar ve çocuk isterse soymasına fırsat verir. Eğer istemezse çocuğun dikkatinin kendisinde kaldığı anlarda soymaya devam eder.
- Soyma işlemi tamamlandıktan sonra mandalınanın dilimlerini birbirinden ayırıp birkaç dilimi tepside bulunan tabağa koyar ve yine çocuğa devam etmek isteyip istemediğini sorar.
- Çocuk devam etmek isterse çocuk ya da yetişkin bütün parçaları tabağa koyduktan sonra yemek üzere çocuğa uzatır.
- Yeme tamamlandıktan sonra tepsi tekrar mutfaka götürülerek küçük çöp kovası çöpe boşaltılır.
- Tabak yıkanır ve kaldırılır.
- Çalışma tamamlandıktan sonra yetişkin tepsiyi ilk haline gelecek şekilde içine bir mandalina koyarak düzenler ve mutfakta çocuğun istediğinde ulaşabileceği bir yere yerleştirir.

2.5. Veri Toplama Yöntemi

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı (EMMEP) uygulanmadan önce, sırasında ve sonunda bağımlı değişkenlere ilişkin düzeyin belirlenmesi adına bebeklerin sosyal duygusal gelişimlerinin ölçülebilmesi için Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri, ev ortamının niteliğinin belirlenmesi için Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği-Bebek ve Küçük Çocuk Formu (EVODÖ-B/KÇ), anne bebek etkileşiminin değerlendirmesi amacıyla ise Ebeveyn Davranışını Ölçeği (EDDÖ-TV) ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ-TV) kullanılmıştır. Ev ortamının niteliği ve anne bebek etkileşimi, MFİAEP öncesinde ve sonrasında ve EMMUP boyunca iki haftada bir yapılan ev ziyaretleri sırasında her ziyarette değerlendirilmiştir. Bebeklerin sosyal duygusal gelişimine ilişkin göstergelerdeki değişikliklerin kısa zamanda belirlenmesinde yaşanan güçlükler nedeniyle yapılan her bir ev ziyaretinde değerlendirme yapılmamış, sosyal gelişime ilişkin değerlendirme sadece MFİAEP öncesinde, sonrasında ve EMMUP sonunda yapılmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında gerekli izinler ve etik kurul raporu hazırlanmış, ölçme araçlarından EVODÖ-B/KÇ Formu'nun uyarlama çalışması tamamlanmış ve Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı (EMMEP) geliştirilmiştir. Programın pilot çalışmasının tamamlanmasının ardından son hali verilerek uygulamaya hazır hale gelmiştir. Programın tamamlanmasının ardından araştırmanın amacını, içeriğini ve çalışmaya katılım ölçütlerini açıklayan bir duyuru, 03.09.2019 tarihinde Montessori felsefesine ilişkin paylaşımların yapıldığı sosyal medya hesabı üzerinden paylaşılmış, ölçütleri sağlayanların 10.09.2019 tarihine kadar belirtilen e-posta adresine başvuru mesajı atmaları istenmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve onamları (EK 3) alınan anne adaylarından konuya ilgili duyan, devam etme konusunda motivasyonu yüksek olan başvurma sırasına göre ilk beş anne ve bebekleri çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen anne ve bebek çiftlerinin belirlenmesinin ardından 5.10.2019 tarihinde başlangıç verilerinin belirlenmesi için anne ve bebek çiftlerine yönelik randevular oluşturularak çalışmaya başlanmıştır.

2.5.1. Başlangıç Düzeylerinin Belirlenmesi

Çalışma grubunu oluşturan anne ve bebek çiftlerinin belirlenmesinin ardından anneler ile görüşülerek başlangıç düzeylerinin belirlenmesine ilişkin yapılacak ziyaret için randevular oluşturulmuştur. Başlangıç seviyelerinin belirlenmesi adına yapılan ilk ziyaretler 8-18 Ekim 2019 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Başlangıç düzeylerinin belirlenmesi için yapılan ziyaretler ortalama bir saat sürmüştür. İlk olarak araştırmaya ilişkin ayrıntılı bilgi annelerle paylaşıldıktan sonra bebeklerin sosyal duygusal gelişimlerinin belirlenmesi adına EGE-SD anneler tarafından doldurulmuştur. Ardından anne bebek etkileşiminin belirlenmesi adına evin uygun bir alanında evde var olan materyaller ve oyuncaklar kullanılarak anne ve bebekten oyun oynamaları istenmiştir. Bu sırada araştırmacı tarafından 15 dakika boyunca gözlem yapılmış ve video kaydı alınmıştır. Son olarak EVODÖ-B/KÇ Formu'nun gözlem, görüşme ve her ikisinin de kullanılabildiği maddelere göre uygun yöntem seçilerek araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

2.5.2. Ev Merkezli Montessori Eğitimi Programı'nın Uygulanması

Başlangıç düzeylerinin belirlenmesinin ardından Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) uygulaması aşamasına geçilmiştir. Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı (EMMEP) iki aşamalı olarak uygulanmıştır. İlk aşamada; annelerin birbirleri ile etkileşim halinde olmalarını ve paylaşılan bilgileri birlikte tartışarak içselleştirmeleri amacıyla grup programı olarak planlanmış ve annelere uygulanmıştır. İkinci aşamada Ev Merkezli Montessori Uygulamaları Programı (EMMUP) ise anne bebek çiftlerinin ev ortamları düzenlenerek anneler tarafından ev ortamında uygulanmış, iki haftada bir ev ziyaretleri yapılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı (EMMEP) ilk aşama sekiz, ikinci aşama oniki hafta olmak üzere toplam 20 haftada uygulanmıştır. Yapılan

planlama doğrultusunda programın uygulanması 26.10.2019-11.03.2020 tarihleri arasında beş ay devam etmiştir.

Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP)’nın Uygulanması ve Ara Değerlendirmelerin Yapılması: Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı’nın (EMMEP) ilk aşaması olan Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı’nın (MFİAEP) uygulamasına anne-çocuk çiftlerine ilişkin başlangıç seviyeleri belirlendikten sonra program uygulanmaya başlanmıştır. EMMEP’in ilk aşamasını oluşturan Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı programı haftada bir gün, günde 90-180 dakikalık sekiz oturumda gerçekleştirilmiştir. Grup şeklinde uygulanan program, Montessori felsefesine göre düzenlemelerin yapıldığı bir eğitim ortamında gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında eğitim ortamı hem uygulamaya dönük örneklerin görülebilmesi hem de anne bebek etkileşiminin sağlaması açısından uygulama alanı olarak Montessori Felsefesine göre düzenlemeler yapılarak hazırlanmıştır. Eğitime bebeği ile birlikte gelen anneler eğitimde iken çocuk gelişimi bölümü dördüncü sınıf öğrencisi farklı etkinlikler yaparak bebekler ile ilgilenmiştir. Herhangi bir sebeple bir oturuma katılamayan annelerle telafi oturumları yapılmıştır.



Şekil 2.3. Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı Katılımcı Grubu.



Şekil 2.4. Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı 1. Oturum Labirent Etkinliği.

Çocuk	Anne
* Bizim eksik yanımız/ tamamlayanımız * Öğretici * Güle /deut /ömür tözpəsi * Emanet * Korunacak olan * Hayata hazırlanacak olan * Yön verilecek olan * Bağımlılaşma kabasında olan * Ebeveynine hayat keşfetme alanı vereri	* Bakım verme sorumluluğu en yüksek olan * Emanetçi * Çocuğu yönlendiren * Rehber * Sevgi veren * koşulsuz güven veren * Kendi ebeveynlerinden kalan eksikleri gideren
	İyi anne; * Olumsuz anı bırakmayan * Çocuğuyla bağ kurarı * Çocuğu özelliği tanıyan * Çocuğun sağlığını koruyan * Özgüveni /temel ihtiyaçları sağlayan * İyi eğitim veren /öğretici

Şekil 2.5. Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı 1. Oturum “Annelik ve Çocukluğa Dair İnançlar” Etkinliğinde Annelerin İfadeleri.



Şekil 2.6. Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı 3. Oturum “Çocuğunun motor gelişim ve hareket gelişimi özellikleri” Etkinliği.



Şekil 2.7. Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı 4. Oturum “Üç Aşamalı Öğretim ve ev Ortamında Uygulanması” Etkinliği.



Şekil 2.8. Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı 5. Oturum “Bağımsızlığın desteklemesi” Etkinliği.



Şekil 2.9. Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı 6. Oturum “Bebeğimin Sosyal Duygusal Gelişimi” Etkinliği.



Şekil 2.10. Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı 7. Oturum “Gelişimi Desteklemek Üzere Ev Ortamını Düzenleme” Etkinliği.

Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı’nın (MFİAEP) uygulama süreci 26.10-14.12.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın tamamlanmasının ardından başlangıç seviyesinin belirlenmesinde EVODÖ-B/KÇ, EGE-SD, EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV kullanılarak ara değerlendirme yapılmıştır. Ara değerlendirme ziyaretleri 14-28 Aralık 2019 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı’nın Uygulanması ve Uygulama Sürecinde Yapılan Değerlendirmeler: Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı’nın tamamlanmasının ve ara değerlendirmenin yapılmasının ardından araştırmacı tarafından her anne-çocuk çiftinin ihtiyaçları ve ev ortamına ilişkin koşullar göz önünde bulundurularak Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı doğrultusunda ev ortamında düzenlemeler yapılmış; iki haftada bir bir yapılan ev ziyaretleri sırasında aşamalı olarak ev ortamı hedeflenen uygulama rutinleri (banyoya lazımlık konması ya da havlu için askı asılması gibi) doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Ev ziyaretleri 20.12.2019-11.03.2020 tarihleri arasında 11 hafta

boyunca devam etmiştir. Ev ziyaretlerinin tarihleri ve yapılan düzenlemelerin özeti Çizelge 2.12’de verilmiştir.

Çizelge 2.12. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) Doğrultusunda Yapılan Ev Ziyaretlerinin Tarihleri ve İçerikleri

Anne ve Bebek Çifti	Tarihler	Uygulama İçerikleri Özeti
A1-B1	13.01.2020 27.01.2020 10.02.2020 24.02.2020 09.03.2020	Evin salon, mutfak, çocuk odası, çalışma odası, banyo ve ön ve arka bahçesinde B1’in hareket, dil ve bağımsızlaşma ve bu bağlamda sosyal duygusal gelişimini desteklemek üzere düzenlemeler ve çalışmalar yapılmıştır; uyku, beslenme, tuvalet bağımsızlığını ve özbakımda bağımsızlığı desteklemek üzere rutinler düzenlenmiştir.
A2-B2	09.01.2020 23.01.2020 06.02.2020 20.02.2020 05.03.2020	Evin salon, mutfak, çocuk odası ve banyo B2’nin hareket, dil, bağımsızlaşma ve bu bağlamda sosyal duygusal gelişimini desteklemek üzere düzenlemeler ve çalışmalar yapılmıştır; uyku, beslenme, tuvalet bağımsızlığını ve özbakımda bağımsızlığı desteklemek üzere rutinler düzenlenmiştir.
A3-B3	07.01.2020 21.01.2020 04.02.2020 18.02.2020 03.03.2020	Evin salon, mutfak, çocuk odası ve banyo B3’ün hareket, dil, bağımsızlaşma ve bu bağlamda sosyal duygusal gelişimini desteklemek üzere düzenlemeler ve çalışmalar yapılmıştır; uyku, beslenme, tuvalet bağımsızlığını ve özbakımda bağımsızlığı desteklemek üzere rutinler düzenlenmiştir.
A4-B4	12.01.2020 26.01.2020 08.03.2020	Evin salon, mutfak, çocuk odası ve banyo B4’ün hareket, dil, bağımsızlaşma ve bu bağlamda sosyal duygusal gelişimini desteklemek üzere düzenlemeler ve çalışmalar yapılmıştır; uyku, beslenme ve özbakımda bağımsızlığı desteklemek üzere rutinler düzenlenmiştir. Ancak ailenin sağlık sorunları nedeniyle planlanan üçüncü ve dördüncü ziyaret yapılamadığından tuvalet bağımsızlığı desteği uygulanamamıştır.
A5-B5	07.01.2020	Evin salon, mutfak, çocuk odası ve banyo B5’in hareket, dil, bağımsızlaşma ve bu bağlamda sosyal duygusal gelişimini desteklemek üzere düzenlemeler ve çalışmalar planlanmış, düzenlemelerin bir kısmı (mutfakta, çocuk odası ve banyo için planlananlar) ilk ziyarette yapılmıştır; ancak anne ve bebeğin sağlık sorunları nedeniyle ziyaretler gerçekleştirilememiştir. Üç hafta üst üste ev ziyaretlerinin yapılamaması nedeniyle Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı’na devam edilememiştir.

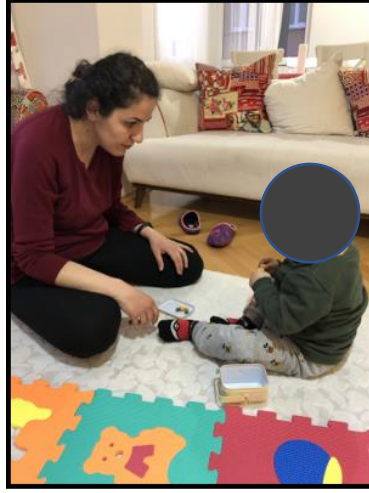
Ev ziyaretlerinde ev ortamının niteliği ve anne bebek etkileşimi değerlendirilmiştir. İki haftada bir yapılan ev ziyaretlerinde bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri, gelişimdeki farklılaşmanın sıklıkla değerlendirilmesi mümkün olmadığından yalnızca son ziyarette değerlendirme yapılmıştır. Ev ortamının değerlendirilmesi için EVODÖ-B/KÇ, anne bebek etkileşiminin değerlendirilmesi için EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV ise her ev ziyaretinde uygulanmıştır.



Şekil 2.11. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Çiçek Sulama Çalışması.



Şekil 2.12. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Beslenme Bağımsızlığının Desteklenmesi.



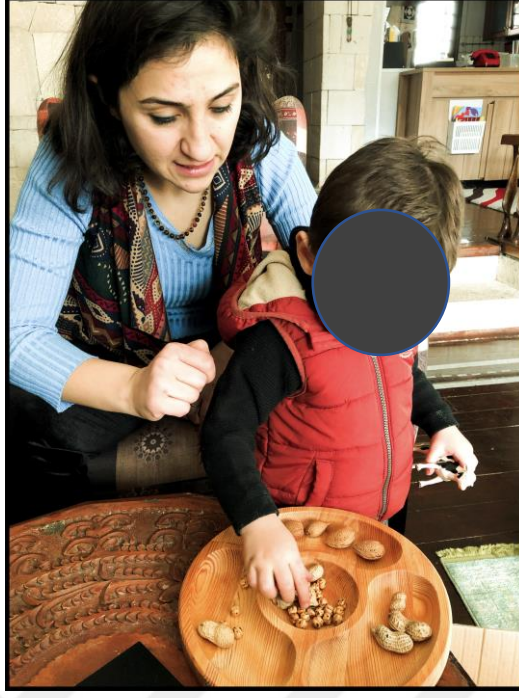
Şekil 2.13. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, İpe Boncuk Dizme Çalışması.



Şekil 2.14. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Kesme Çalışması.



Şekil 2.15. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Bultak Çalışması.



Şekil 2.16. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Karışık Yemişleri Ayırma Çalışması.



Şekil 2.17. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Mutfakta Öğrenme Kulesi Kullanımı, Beslenme Bağımsızlığının Desteklenmesi.



Şekil 2.18. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Su İçme Çalışması.



Şekil 2.19. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Oyun Hamuru Çalışması.



Şekil 2.20. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Bebek Boyuna Uygun Kitaplık ve Askılık.



Şekil 2.21. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Çamaşır Atma ve Asma Çalışması, Özbakımda Bağımsızlık.



Şekil 2.22. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı, Bebeğin Ulaşabileceği Bir Yerde Ayakkabı Sepeti, Özbakımda Bağımsızlık.

Üç aylık süreç olarak planlanan Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı doğrultusunda her ev ortamına altı ev ziyareti yapılması planlanmış; ancak Türkiye’de ve dünyada etkisini gösteren Covid-19 salgını sebebiyle altıncı ziyaretler yapılamamıştır. Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı doğrultusunda beş ev ziyareti ile program tamamlanmıştır. Bir anne bebek çiftinde (B5-A5) ise Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı tamamlandıktan sonra ara değerlendirme yapılmış; ancak sonrasında ev ortamındaki koşulların iki ziyaret tarihinde uygun olmaması sebebiyle devam edilememiştir. Anne bebek çiftlerinden birinde (B4-A4) ise ziyaret sayısı üçte kalmış, salgın öncesinde anne ve bebeğin sağlık durumu ev ziyaretine ve uygulamaya izin vermediğinden yalnızca bu anne-bebek çifti (B4-A4) için süreç üç ziyaret ile (birinci, ikinci ve beşinci olmak üzere) tamamlanmıştır. Diğer anne-bebek çiftleri için (B1-A1, B2-A2 ve B3-A3) Ev Merkezli Montessori Uygulamaları süreci beş ziyaret ile tamamlanmıştır. Program sonunda ev ortamının

değerlendirilmesi EVODÖ-B/KÇ, bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri EGE-SD, anne bebek etkileşimi ise EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV ile değerlendirilmiştir.

2.6. Verilerin Değerlendirilmesi, Analizi, Grafiklerle Sunumu ve Yorumu

Tek denekli araştırmalarda da geçerlik ve güvenirliğin sağlanması adına kullanılan bazı yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden araştırmada kullanılan yöntemler aşağıda açıklanmıştır.

Tek denekli araştırmalarda bağımlı ve bağımsız değişken ya da uygulama güvenirliği olmak üzere iki tür güvenirlik verisi kullanılmaktadır. *Bağımlı değişken güvenirliği*, gözlemci güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik olmak üzere iki yolla gerçekleştirilir. *Bağımsız değişken ya da uygulama güvenirliği*, uygulama planında gerçekleşmesi gereken noktaları, yerine getirmesi gereken davranışları uygulayıcının yerine getirip getirmediğinin bir gözlemci tarafından değerlendirilmesidir. Bu noktada uygulama sürecinin ayrıntılı olarak planmış olması, uygulama sürecinin planlandığı sıklıkta uygulanıp uygulanmadığı, uygulama sırasında kullanılacak malzemelerin hazır edilmesi ve kullanılması durumu, uygulamanın planlandığı ortamda uygulanması gibi noktalar gözlemlenmektedir (Tekin-İftar, 2018).

Araştırmada bağımlı değişken güvenirliğinin sağlanması adına gözlemciler arası güvenirlik yöntemi Ev Merkezli Montessori Uygulamaları sürecinde kullanılmıştır. Araştırmada anne bebek etkileşiminin değerlendirilmesi amacıyla ziyaretler sırasında video kaydı alınmış ve alınan video kayıtları araştırmacının yanı sıra çocuk gelişimi alanında çalışan bir uzman tarafından da izlenerek puanlanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik yüzdesi, “Gözlemciler Arası Güvenirlik=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)x100] formülü (Tekin-İftar, 2018) ile hesaplanmış ve %100 olarak belirlenmiştir.

Bağımsız değişken ya da uygulama güvenilirliği için MFİAEP uygulanması sırasında uygulama, Uluslararası Montessori Derneği'nden eğitim alan bir eğitimci tarafından verilen 160 saatlik Montessori eğitimi almış bir gözlemci tarafından gözlenerek değerlendirilmiştir. Güvenirlik yüzdesi “(Gözlenen uygulayıcı davranışı/Planlanan uygulayıcı davranışı) x 100” formülü (Tekin-İftar, 2018) ile hesaplanmış ve %100 olarak belirlenmiştir.

Tek denekli araştırmalarda geçerlik, iç ve dış geçerlik boyutunda değerlendirilmektedir. İç geçerliğin sağlanması sınanma, olgunlaşma, katılımcı seçimi yanlılığı, katılımcı kaybı, çoklu uygulamalar etkisi gibi dış etmenlerin kontrol altına alınması ile ilişkili olup iç geçerliği etkileyen bazı etmenler araştırma için tehdit oluşturmayabilir. A-B-C modelinde yürütülen tek denekli araştırmaların iç geçerliliğin sağlanmasında kullanılan yöntemlerden biri sürecin katılımcılar arasında yinelenmesidir; böylece olgunlaşma gibi etmenlerin etkisi azaltılabilmektedir. Dış geçerlik ise yineme, başlama düzeyinin açık ve detaylı olarak tanımlanması, katılımcıların özelliklerinin detaylı bir şekilde tanımlanması gibi yollarla ortaya konmaktadır (Tekin-İftar, 2018).

Araştırma sürecinde bebeklerin gelişimine ilişkin veri toplanması söz konusu olduğundan ve olgunlaşma araştırma sürecinde kendiliğinden de ortaya çıkabileceğinden iç geçerliği zayıflatan bir faktör olarak görülebilir. Buna karşın araştırmada katılımcı sayısı artırılarak uygulamanın bağımlı değişkenler üzerindeki etkisinin sınanmasına ilişkin iç geçerlik önlemi alınmıştır. Araştırmada dış geçerliliğin sağlanması adına çalışma grubu ayrıntılı olarak tanımlanmış, bunun yanı sıra başlangıç düzeyi verileri de detaylı olarak aktarılmıştır. Bir başka dış geçerlik ölçütü olan yineme ise katılımcıların sayısı artırılarak katılımcılar arası yineme ile sağlanmıştır.

A-B-C modelinde yürütülen tek denekli araştırmalarda deneysel kontrolün sağlanması adına iç geçerliği etkileyebilecek faktörlerin kontrol altına alınması ve her bir uygulama evresinde yalnızca bir programın uygulanması gibi farklı yöntemler

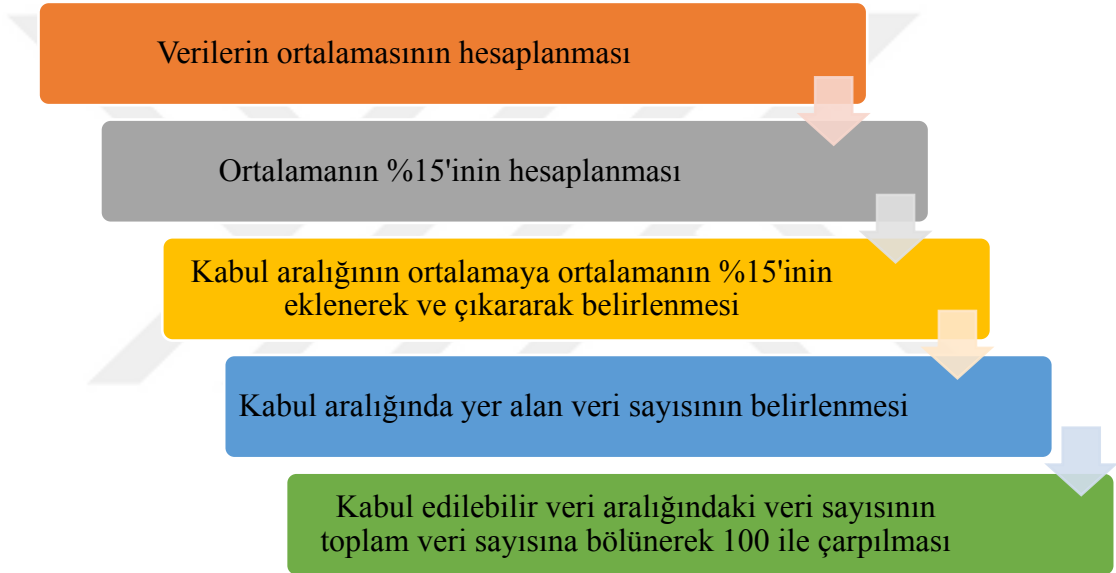
kullanılmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada her bir uygulama evresinde yalnızca bir program (B ve C) uygulanmıştır.

Tek denekli araştırmalarda bağımlı değişken ya da değişkenler üzerinde bağımsız değişken ya da değişkenlerin arasındaki işlevsel ilişkinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Her ne kadar veri toplama süreci tek denekli araştırmaların önemli aşamalarından biri olsa da; araştırmada elde edilmesi hedeflenen sonuç önemli ölçüde verilerin analiz edilmesine dayanmaktadır. Uygulamalı araştırmalarda, uygulamanın etkisinin değerlendirilmesi için deneysel ölçüt ya da klinik ölçüt kullanılmaktadır. Bir diğer adı da grafiksel analiz olan deneysel ölçüt değerlendirmesi tek denekli araştırmalarda çoğunluklu kullanılan analiz türüdür; tek denekli araştırmalarda istatistiksel analiz ya da nitel analiz nadiren kullanılmaktadır. Grafiksel analizde uygulamanın bağımlı değişkenler üzerinde yarattığı etki incelenmekte ve deneysel ölçüt değerlendirmesine ilişkin bulgular grafikler halinde sunulmaktadır. Bu analiz sürecinde uygulama sırasında toplanan veriler nicelleştirilerek grafiklere işlenmekte ve değerlendirilmektedir (Tekin-İftar, 2018).

Tek denekli araştırmalarda farklı grafik türleri kullanılabilir. Bu araştırmada *zaman serili grafik* kullanılmıştır. Zaman serili grafik, belirli zamanlarda verilerin toplanarak grafiğe işlendiği gösterim biçimidir. Bu grafik formatında oturum sayıları ya da tarih kullanılmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Araştırmanın bulguları yatay ekseninde tarih bilgisini içeren çizgi grafikleri ile sunulmuştur. Grafiklerde yer alan ve yatay eksenine dikine kesen çizgiler araştırma deseninde yer alan uygulama aşamalarını (A, B ve C) birbirinden ayırmaktadır. Grafikler, Microsoft Office Excel programı kullanılarak hazırlanmıştır.

Grafiksel analizin bir diğer önemli aşaması verilerin düzey ve eğiliminin analiz edilmesidir. Bu aynı zamanda A-B-C modelinde yürütülen tek denekli araştırmalarda deneysel kontrolün sağlanması adına izlenen bir yoldur (Tekin-İftar, 2018). Bu bağlamda araştırmada elde edilen verilerin kararlılık, eğilim ve düzeylerine ilişkin analizler yapılmıştır.

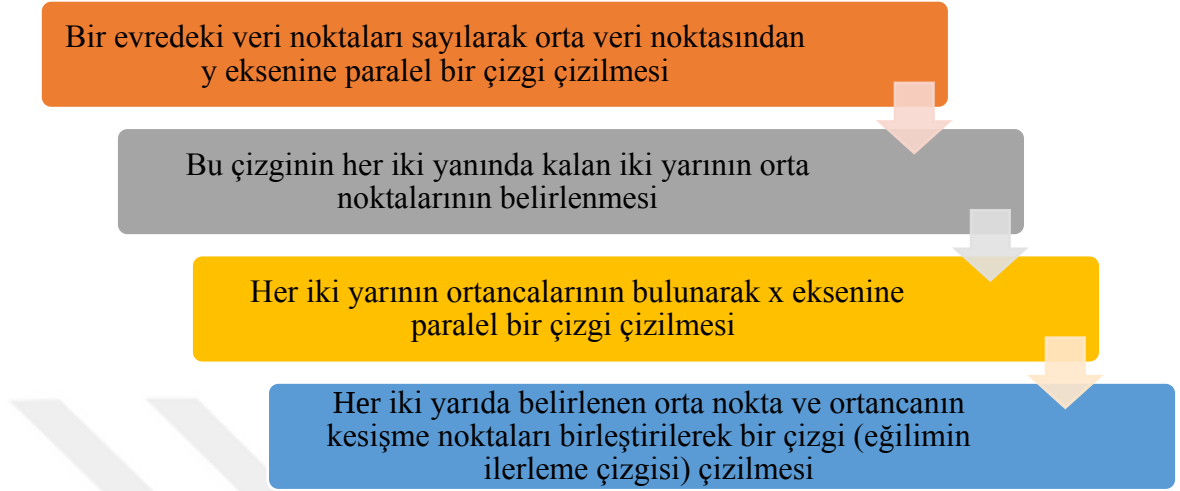
Kararlılık analizi, elde edilen verilere ilişkin noktaların değişkenlik düzeyini belirlemek için yapılmakta, veri noktalarındaki iniş-çıkışlar verilerin değişkenliğine işaret etmektedir. Değişkenlik ne kadar artarsa kararlılık azalacaktır. Kararlılık analizinin yapılabilmesi için analizi yapılan evrede birden fazla veri olması gerekir (Tekin-İftar, 2018). Anne bebek etkileşimi dışındaki diğer bağımlı değişkenler her oturumda ölçülmesi anlamlı olan değişkenler olmadığından kararlılık analizi yalnızca anne-bebek etkileşimine ilişkin toplanan EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV verileri için yapılmıştır. Kararlılık analizi, her anne bebek çifti için ayrı ayrı yapılmış ve Şekil 2.23'te verilen basamaklar izlenmiştir.



Şekil 2.23. Kararlılık Analizine İlişkin İzlenen Basamaklar (Tekin-İftar, 2018).

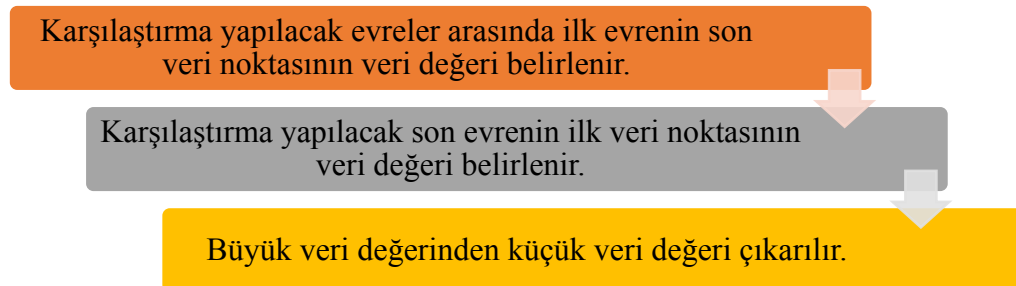
Verilerin eğilimine ilişkin analiz ise veri yolunun yönünün belirlenmesi için yapılmaktadır. Eğilim, “verilerde görülen sistematik ve kararlı artış ya da azalma” olarak tanımlanmaktadır. Tek denekli çalışmalarda grafikte sunulan verilerin eğiliminin belirlenmesinde eş-yarı yöntemi kullanılmaktadır. Eş-yarı yöntemi aynı zamanda ardışık evrelerdeki eğilim değişikliğinin belirlenmesi için de kullanılır (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada verilerin eğilimi eş-yarı yöntemi kullanılarak her

anne bebek çifti için ayrı ayrı değerlendirilerek yapılmış ve Şekil 2.24'te yapılan işlemler basamaklar halinde sunulmuştur.



Şekil 2.24. Eğilim Analizine İlişkin İzlenen Basamaklar (Tekin-İftar, 2018).

Verilerin düzeyi ise “bağımlı değişkenin y ekseninde aldığı büyüklük” olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Verilerin düzeyine ilişkin kararlılık, kararlılık analizinde ortaya konmaktadır. Bunun yanı sıra verilere ilişkin düzey değişikliği analizi ise “mutlak düzey değişikliği” analiz yöntemi ile yapılmaktadır. Mutlak düzey değişikliği analizinde herhangi bir ölçüt konmaksızın evreler arasında karşılaştırma yapmak mümkündür. Mutlak düzey değişikliği analizi, her anne bebek çifti için ayrı ayrı yapılmış ve Şekil 2.25'te yapılan işlemler basamaklar halinde sunulmuştur.



Şekil 2.25. Mutlak Düzey Değişikliği Analizine İlişkin İzlenen Basamaklar (Tekin-İftar, 2018).

Araştırmada elde edilen her anne bebek çiftinin bağımlı değişken verileri grafiklerle sunulmuş ve belirlenen yöntemler ışığında yapılan analizler sonucunda elde edilenler bulgulara sunulmuştur.

2.7. Araştırmanın Etik Boyutu

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine ve anne bebek etkileşimine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın yürütülebilmesi için Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı (EK 1) ve Ankara Valiliği Halk Sağlığı Müdürlüğü'nden çalışılacak kurumlarla ilgili yazılı izin (EK 2) alınarak çalışmalara başlanmıştır. Araştırmanın yürütüleceği kurumlar ziyaret edilmiş ve Ankara Valiliği Halk Sağlığı Müdürlüğü tarafından verilen yazılı izin belgesi gösterilerek kurumlardan sözel olarakta izin alınmıştır. Araştırmada kullanılan “Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği- Bebek ve Küçük Çocuk Formu” (EK 5), ölçeği için Türkiye Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması için Yayıncı İzni (EK 9), “Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri” (EK 6) “Ebeveyn Davranışı Değerlendirme Ölçeği” (EK 7) ve “Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği” (EK 8) için; ölçekleri geliştirilen veya uyarlayan araştırmacılardan e posta aracılığıyla gerekli izinler alınmıştır (EK 10).

Araştırmaya katılmayı kabul eden annelere yapılacak olan çalışmanın amacından söz edilerek, çocukları ve kendileri ile ilgili araştırmacı ile paylaştıkları bilgilerin gizli tutulacağı, bu bilgilerin yürütülen araştırma dışında herhangi bir yerde kullanılmayacağı ve annelerin çalışmadan istedikleri zaman ayrılma hakkına sahip oldukları söylenilerek bu bilgiler ışığında çalışmaya katılmayı kabul eden annelere çalışma başlamadan önce Aydınlatılmış Onam Formu (EK 3) verilerek çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair izin belgesi alınmıştır.

2.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) anne-bebek etkileşimi ve bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın EVODÖ-B/KÇ geçerlik ve güvenirlik çalışması için Ankara ili Mamak ilçesinde yer alan aile sağlığı merkezleri aracılığıyla ulaşılan 3-36 ay arası bebeklerden elde edilen veriler ile; EMMEP'in uygulanması ve ilgili değişenler üzerinde etkisinin değerlendirilmesi için ise Ankara ili merkezinde yaşayan, 12-24 aylık bebekleri olan ve araştırmaya katılımları konusunda onam alınmış beş anne ve bebek çifti ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

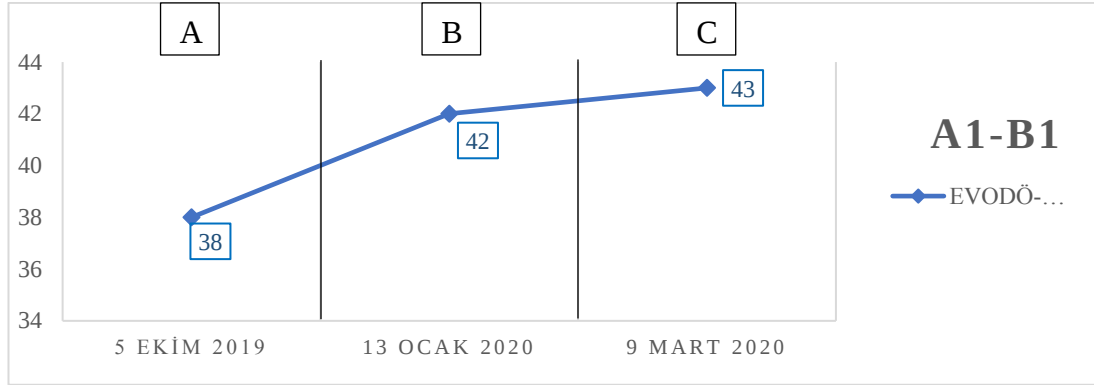


3.BULGULAR

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) 12-24 aylık bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma doğrultusunda anne bebek çiftleri bağımsız olarak değerlendirilmiş, her bir anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesine, bebeğin sosyal duygusal gelişimine ve anne bebek etkileşiminin hem anne hem de bebek boyutunda ele alınmasına ilişkin bulgular dört boyutta incelenmiş ve grafikler şeklinde ardışık olarak sunularak açıklanmıştır.

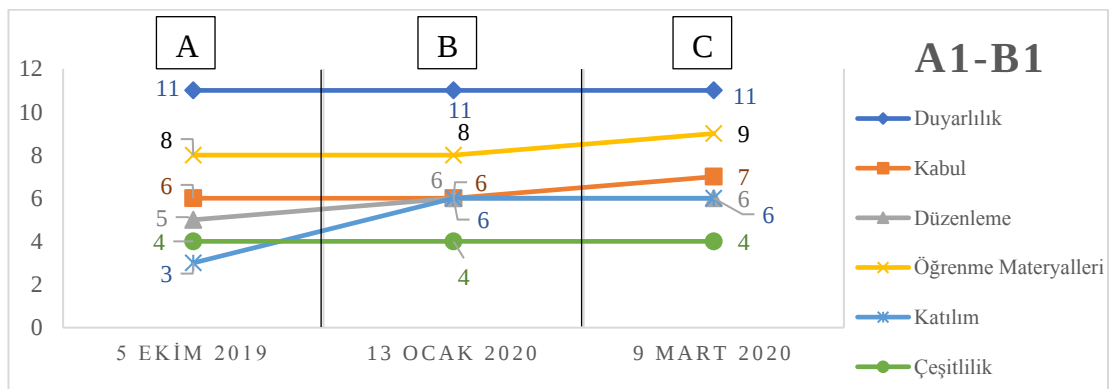
3.1. A1-B1 Çiftine İlişkin Bulgular

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın ilk boyutunda anne bebek çiftinin yaşadığı ev ortamının değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu doğrultuda anne bebek çiftinin yaşadığı ev ortamı EVODÖ-B/KÇ Formu ile başlangıçta, daha sonra Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP) ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı'nın (EMMUP) ardından değerlendirilmiştir. A1-B1 çiftinin yaşadığı ev ortamının niteliğine ilişkin EVODÖ-B/KÇ Formu'ndan alınan toplam puanlara ait sonuçlar Şekil 3.1'de, alt boyutlara ait sonuçlar ise Şekil 3.2'de sunulmuştur.



Şekil 3.1. A1-B1 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu'na ait toplam puanları.

Şekil 3.1. incelendiğinde A1-B1 çiftinin ev ortamının değerlendirmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'na ait başlangıç düzeyi toplam puanının 38, Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP) sonrasında toplam puanın 42 olduğu ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) sonrasında ise toplam puanın 43 puan olduğu belirlenmiştir. Sözkonusu verilerin eğilimi incelendiğinde artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Verilerin düzey değişikliğine ilişkin grafik incelendiğinde mutlak düzey değişikliği analizine göre başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında +4 puan; MFİAEP ve EMMUP arasında ise +1 puan olduğu görülmektedir. Söz konusu bulgular EMMEP'in ev ortamının niteliğini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.



Şekil 3.2. A1-B1 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu alt boyutlarına ait puanlar.

Şekil 3.2. incelendiğinde A1-B1 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun duyarlılık alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 11, MFİAEP sonrasında puanın 11 ve EMMUP sonrasında ise puanın 11 olduğu ve bu alt boyut için en yüksek düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Duyarlılık alt boyutu için eğilim analizine bakıldığında puanların sabit kaldığı ve eğilimin olmadığı; buna paralel olarak düzey değişikliği analizinde ise puanlar arasında farkın sıfır olduğu ve düzey değişikliği olmadığı görülmektedir. Ancak duyarlılık alt boyutu için en yüksek puan 11 olduğundan uygulama sürecinin başından itibaren ev ortamının duyarlılık düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

A1-B1 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun kabul alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 6, MFİAEP sonrasında puanın 6 ve EMMUP sonrasında ise puanın 7 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.2). Kabul alt boyutu eğilim analizi incelendiğinde MFİAEP ile EMMUP sonrasındaki puanlar arasında eğilimin artış yönünde olduğu; her iki uygulama süreci sonrasındaki puanların karşılaştırılmasında ise +1 puan düzey değişikliği olduğu görülmektedir.

A1-B1 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun düzenleme alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 5, MFİAEP sonrasında puanın 6 ve EMMUP sonrasında ise puanın 6 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.2). Düzenleme alt boyutu eğilim analizi incelendiğinde başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında eğilimde artış olduğu görülürken; MFİAEP ve EMMUP sonrasındaki puanlar arasında eğilimin olmadığı, puanların sabit kaldığı belirlenmiştir. Bu alt boyuttaki düzey değişikliğine bakıldığında ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP sonrasında yapılan değerlendirmede, uygulama programı yönünde +1 puan düzey değişikliği olduğu belirlenmiştir.

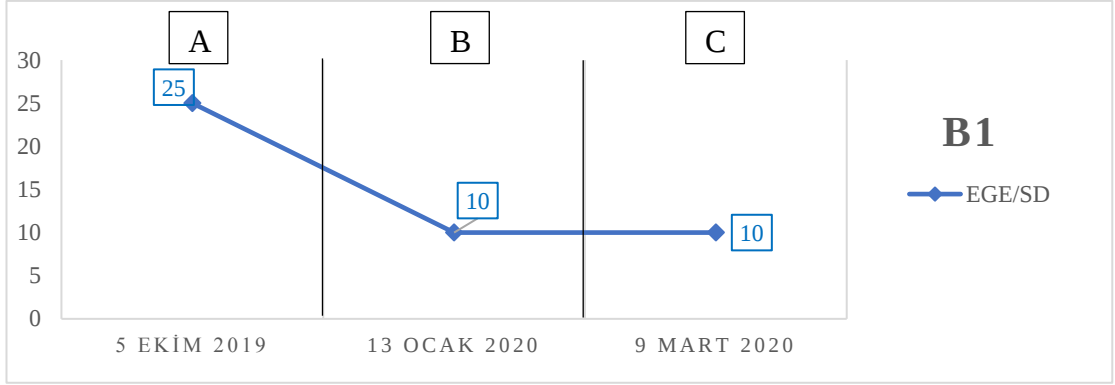
A1-B1 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun öğrenme materyalleri alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 8, MFİAEP sonrasında puanın 8 ve EMMUP sonrasında ise puanın 9 olduğu

ve bu alt boyut için en yüksek düzeye ulaştığı görülmektedir (Şekil 3.2). Öğrenme materyalleri alt boyutu için eğilim analizine bakıldığında MFİAEP ve EMMUP arasında artan bir eğilim olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde düzey değişikliği analizinde de EMMUP lehine +1 puan düzey değişikliği olduğu görülmektedir.

A1-B1 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun katılım alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 3, MFİAEP sonrasında puanın 6 ve EMMUP sonrasında ise puanın 6 olduğu ve bu alt boyut için en yüksek düzeye ulaştığı belirlenmiştir (Şekil 3.2). Bu alt boyuta ilişkin eğilim analizinde ise başlangıç düzeyinden MFİAEP'na doğru artan bir eğilim olduğu ve buna paralel olarak düzey değişikliği analizinde ise +3 puan düzey değişikliğinin olduğu görülmektedir.

Son olarak A1-B1 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun çeşitlilik alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 4, MFİAEP sonrasında puanın 4 ve EMMUP sonrasında ise puanın 4 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.2). Çeşitlilik alt boyutu için eğilim analizine bakıldığında puanların sabit kaldığı ve eğilimin olmadığı, benzer şekilde puanlar arasında farkın sıfır olduğu ve düzey değişikliği olmadığı görülmektedir.

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın ikinci boyutunda B1'in sosyal duygusal gelişiminin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu doğrultuda B1'in sosyal duygusal gelişimi EGE/SD ölçeği ile başlangıçta, daha sonra Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP) ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı'nın (EMMUP) ardından değerlendirilmiştir. B1'in EGE/SD ölçeğinden aldığı puanlara ait sonuçlar Şekil 3.3'te sunulmuştur.

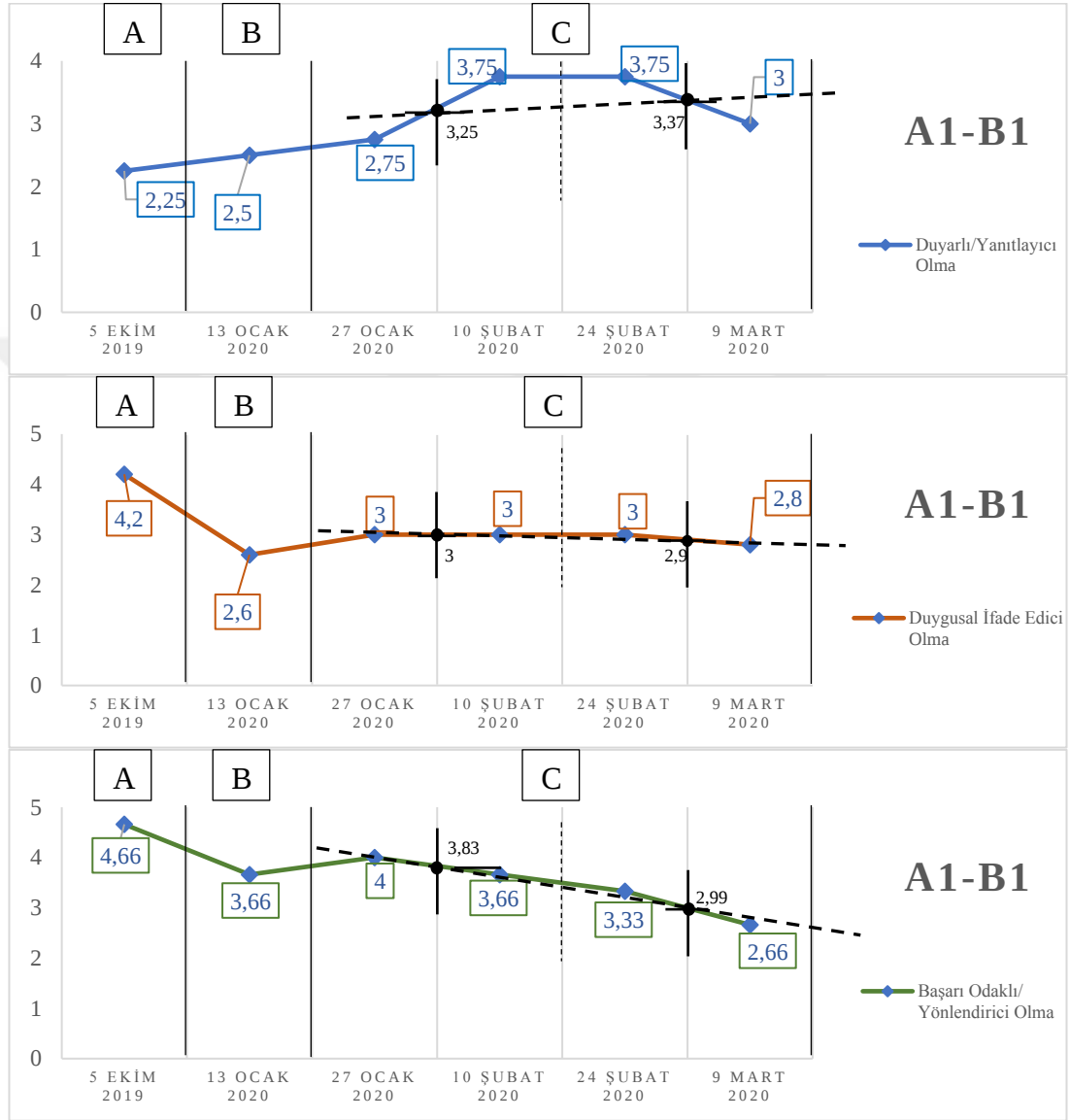


Şekil 3.3. B1'in sosyal duygusal gelişiminin değerlendirilmesine ilişkin EGE/SD puanları.

Şekil 3.3. incelendiğinde B1'in sosyal duygusal gelişimini değerlendirmek için kullanılan EGE/SD ölçeğine ait başlangıç düzeyi puanının 25, MFİAEP sonrasında puanın 10 ve EMMUP sonrasında ise puanın 10 olduğu belirlenmiştir. Puanlara ilişkin eğilim analizi incelendiğinde başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında azalan bir eğilim olduğu; MFİAEP ve EMMUP arasında eğilim olmadığı görülmektedir. Buna paralel şekilde düzey değişikliği analizinde de başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama yönünde -15 puan düzey değişikliği olduğu belirlenmiştir. EGE/SD ölçeğinin yapısı gereği tersine değerlendirme yapılmakta, puanın azalması sosyal duygusal alanda gelişim olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda azalan eğilim ve negatif yönde düzey değişikliği B1'in sosyal duygusal gelişim düzeyinde artış olduğunu göstermektedir.

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın üçüncü boyutunda anne ve bebek etkileşiminin anne davranışlarına ilişkin boyutunun değerlendirilmesi EDDÖ-TV ile yapılmıştır. Bu doğrultuda A1-B1 etkileşiminde annenin davranışları EDDÖ-TV ile başlangıçta, daha sonra Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı'nın (MFİAEP) sonunda ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) süresince değerlendirilmiştir. A1'in EDDÖ-TV'nin alt boyutlarından aldığı puanlara ait eğilim analizi, kararlılık analizi ve düzey değişikliği sonuçları Şekil 3.4'te sunulmuştur. Eğilim analizinde uygulama

süreci kısa kesik çizgilerle iki yarıya ayrılmış, iki yarının ortancaları düz çizgilerle işaretlenerek, ortancaların değeri kesim noktasına yazılmış, bu noktalardan geçen ilerleme çizgisi ise uzun kesik çizgi ile gösterilmiştir.



Şekil 3.4. A1-B1 çiftinin etkileşimlerine ilişkin EDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları.

Şekil 3.4 incelendiğinde A1-B1 çiftinin etkileşiminde annenin davranışları boyutunun değerlendirilmesinde kullanılan EDDÖ-TV'nün duyarlı/yanıtlayıcı olma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 2,25; MFİAEP sonrasında puanın 2,5 ve

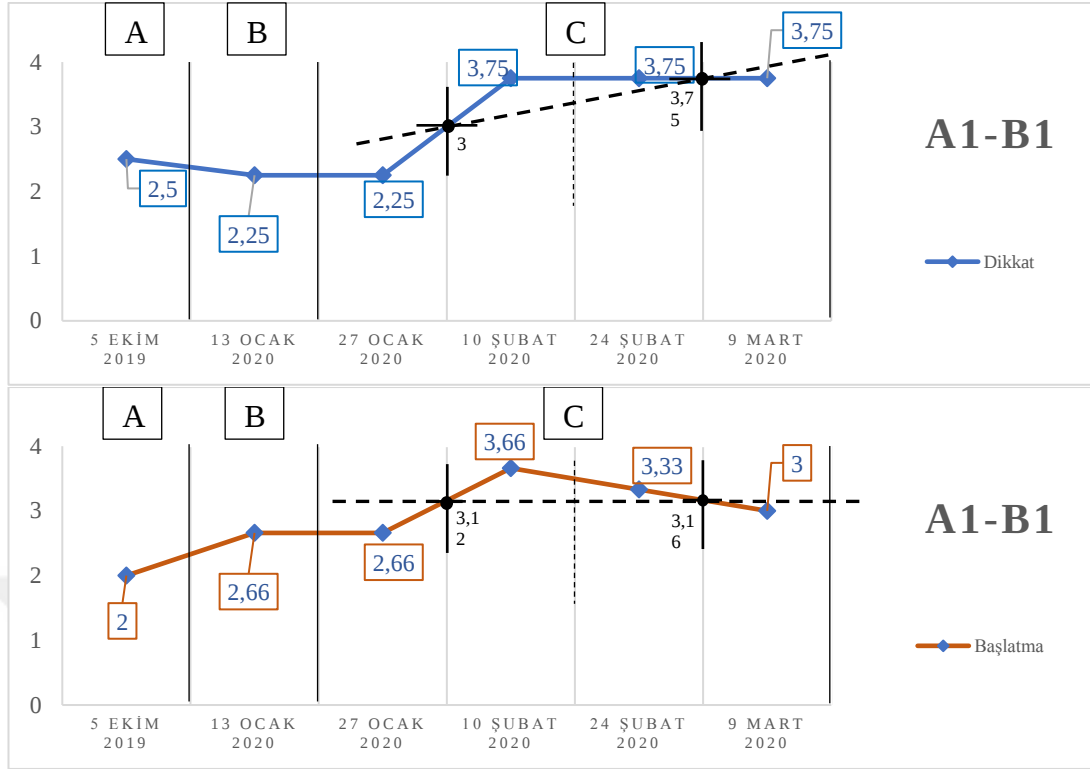
EMMUP programı sonrasında yapılan son değerlendirmede ise puanın 3 olduğu belirlenmiştir. A1'e ait verilerin kararlılık analizi incelendiğinde kararlılık aralığının 2,68-3,62 olduğu; bu aralıkta kalan veri noktasının ise iki olduğu görülmektedir. Bu durumda verilerin kısmen kararlılık gösterdiği söylenebilir. Verilerin eğilimi incelendiğinde elde edilen ilerleme çizgisinin şekil 3.4'te görüldüğü gibi artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Duyarlı/yanıtlayıcı olma alt boyutuna ilişkin düzey değişikliği analizinde ise başlangıç düzeyi ve MF AEP arasında uygulama programı lehine +0,5 puan; MF AEP ile EMMUP arasında ise +0,25 puan artış olduğu ve sürecin +0,5 puan ile tamamlandığı belirlenmiştir.

A1-B1 çiftinin etkileşiminde annenin davranışları boyutunun değerlendirilmesinde kullanılan EDDÖ-TV'n n duygusal ifade edici olma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanın 4,2 olduğu, MF AEP sonrasında puanın 2,6'ya düştüğü ve EMMUP sonrasında yapılan son değerlendirmede ise puanın 2,8 olduğu belirlenmiştir (şekil 3.4). Bu alt boyut için elde edilen verilerin kararlılık analizinde kararlılık aralığının 2,45-3,31 olduğu ve verilerin tamamının bu aralıkta kaldığı belirlenmiştir. Bu durumda verilerin yüksek kararlılık gösterdiği söylenebilir. Eğilim analizinde ise ilerleme eğrisinin azalan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Duygusal ifade edici olma alt boyutu için düzey değişikliği analizinde ise başlangıç düzeyi ve MF AEP arasında uygulama programı yönünde -1,6 puan düşüş olduğu; ancak MF AEP ile EMMUP arasında ise +0,4 puan artış olduğu ve sürecin +0,2 puanla tamamlandığı belirlenmiştir.

Anne bebek etkileşiminin değerlendirilmesinde kullanılan EDDÖ-TV'n n son alt boyutu olan başarı odaklı/yönlendirici olma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 4,66 olduğu, MF AEP sonrasında puanın 3,66'ya düştüğü ve EMMUP sonunda ise 2,66 olduğu belirlenmiştir (şekil 3.4). Bu alt boyut için elde edilen verilerin kararlılık analizinde, kararlılık aralığının 2,94-3,98 olduğu ve bu aralıkta kalan veri noktası sayısının ise dört olduğu saptanmıştır. Bu durumda verilerin kararlılık gösterdiği söylenebilir. Eğilim analizinde ise şekil 3.4'te yer alan ilerleme çizgisinin azalan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Başarı odaklı/yönlendirici olma

alt boyutu için en uygun seviyenin 3 puan olduğu göz önünde bulundurulduğunda programın bu alt boyut için olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Verilerdeki düzey değışikliği analizine bakıldığında ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama programı yönünde -1 puan düşüş olduğu; bunun yanısıra MFİAEP ile EMMUP karşılaştırıldığında ise ilk ölçüm için +0,44 puan artış olduğu ve son ölçüm ile sürecin -1 puan düşüşle tamamlandığı görülmektedir.

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın dördüncü boyutunda anne ve bebek etkileşiminin çocuk davranışlarına ilişkin boyutunun değerlendirilmesi ÇDDÖ-TV ile yapılmıştır. Bu doğrultuda A1-B1 etkileşiminde bebeğin davranışları ÇDDÖ-TV ile başlangıçta, daha sonra Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı'nın (MFİAEP) sonunda ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) süresince değerlendirilmiştir. B1'in ÇDDÖ-TV'nin alt boyutlarından aldığı puanlara ait sonuçlar eğilim analizi, kararlılık analizi ve düzey değışikliği Şekil 3.5'te sunulmuştur. Eğilim analizinde uygulama süreci kısa kesik çizgilerle ikiye ayrılmış, iki yarının ortancaları düz çizgilerle işaretlenerek, ortancaların değeri kesim noktasına yazılmıştır. Bu noktalardan geçen ilerleme çizgisi ise uzun kesik çizgi ile gösterilmiştir.



Şekil 3.5. A1-B1 çiftinin etkileşimlerine ilişkin ÇDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları.

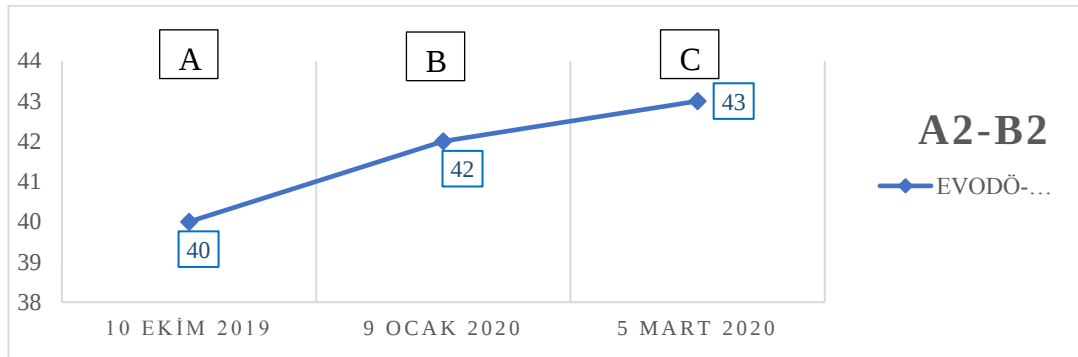
Şekil 3.5. incelendiğinde anne bebek etkileşiminde bebeğin davranışlarını değerlendirmek için kullanılan ÇDDÖ-TV'nin dikkat alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 2,5; MFİAEP sonrasında puanının 2,25 ve EMMUP sonrasında yapılan en son değerlendirmede ise puanın 3,75 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilerin kararlılık analizi incelendiğinde kararlılık aralığının 2,68-3,62 olduğu ve bu aralıkta kalan veri noktasının ise sıfır olduğu görülmektedir. Bu durumda verilerin kararlılık göstermediği söylenebilir. Verilerin eğilim analizi incelendiğinde elde edilen ilerleme çizgisinin Şekil 3.5'te görüldüğü gibi artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Dikkat alt boyutuna ilişkin düzey değişikliği analizinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama programı yönünde -0,25 puan; MFİAEP ile EMMUP arasında ise puanda değişiklik olmadığı, ancak sürecin +1,5 puan ile tamamlandığı görülmektedir.

Anne bebek etkileşiminde bebeğin davranışlarını değerlendirmek için kullanılan ÇDDÖ-TV'nin başlatma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 2; MFİAEP

sonrasında puanının 2,66 ve EMMUP sonrasında yapılan en son değerlendirmede ise puanın 3 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.5). Elde edilen verilerin kararlılık analizi incelendiğinde, kararlılık aralığının 2,60-3,52 olduğu, bu aralıkta kalan veri noktasının ise dört olduğu görülmektedir. Bu durumda verilerin kararlılık gösterdiği söylenebilir. Verilerin eğilim analizi incelendiğinde elde edilen ilerleme çizgisinin Şekil 3.5'te görüldüğü gibi çok düşük düzeyde de olsa artan bir eğilim gösterdiği belirlenmiştir. Başlatma alt boyutuna ilişkin düzey değişikliği analizinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama programı yönünde +0,66 puan artış olduğu; MFİAEP ile Ev Merkezli Montessori uygulamaları karşılaştırıldığında ise puanda değişiklik olmadığı, ancak sürecin +0,44 puan ile tamamlandığı görülmektedir.

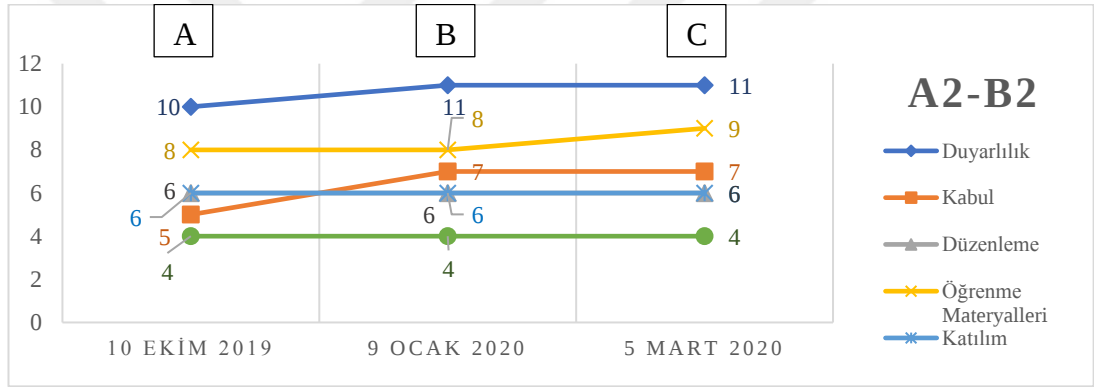
3.2. A2-B2 Çiftine İlişkin Bulgular

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın ilk boyutunda anne bebek çiftinin yaşadığı ev ortamının değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu doğrultuda anne bebek çiftinin yaşadığı ev ortamı EVODÖ-B/KÇ Formu ile başlangıçta, daha sonra Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP) ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı'nın (EMMUP) ardından değerlendirilmiştir. A2-B2 çiftinin yaşadığı ev ortamının niteliğine ilişkin EVODÖ-B/KÇ Formu'ndan alınan toplam puanlara ait sonuçlar Şekil 3.6'da, alt boyutlara ait sonuçlar ise Şekil 3.7'de sunulmuştur.



Şekil 3.6. A2-B2 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu'na ait toplam puanları.

Şekil 3.6 incelendiğinde A2-B2 çiftinin ev ortamının değerlendirmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'na ait başlangıç düzeyi toplam puanının 40, Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP) sonrasında toplam puanın 42 olduğu ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) sonrasında ise toplam puanın 43 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilerin eğilimi analizi incelendiğinde ise ilerleme çizgisinin artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Verilerin düzey değişikliğine ilişkin grafik incelendiğinde mutlak düzey değişikliği analizine göre başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında +2 puan; MFİAEP ve EMMUP arasında ise +1 puan olduğu görülmektedir. Söz konusu bulgular EMMEP'in ev ortamının niteliğini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.



Şekil 3.7. A2-B2 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu alt boyutlarına ait puanlar.

Şekil 3.7. incelendiğinde A2-B2 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun duyarlılık alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 10, MFİAEP sonrasında puanın 11, EMMUP sonrasında ise puanın 11 olduğu ve bu alt boyut için en yüksek düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Duyarlılık alt boyutu için eğilim analizi incelendiğinde, ilerleme çizgisinin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında artan bir eğilim gösterdiği; ancak MFİAEP ve EMMUP için puanın sabit kaldığı ve eğilimin olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde düzey değişikliği analizi incelendiğinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP karşılaştırıldığında

uygulama yönünde +1 puan olduğu; MFİAEP ve EMMUP sürecinde alınan puanlar arasında farkın sıfır olduğu ve düzey değişikliği olmadığı belirlenmiştir. Ancak duyarlılık alt boyutu için en yüksek puan 11 olduğundan uygulama sürecinin başında MFİAEP ile duyarlılık düzeyinin yükseldiği ve sonrasında da yüksek kaldığı görülmektedir.

A2-B2 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun kabul alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 5, MFİAEP sonrasında puanın 7 ve EMMUP sonrasında ise puanın 7 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.7). Kabul alt boyutu eğilim analizi incelendiğinde başlangıç düzeyi ile MFİAEP arasında ilerleme çizgisinin artan bir eğilim gösterdiği; MFİAEP ve EMMUP arasında eğilimin sabit kaldığı görülmektedir. Buna paralel olarak düzey değişikliği analizi incelendiğinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulanan program yönünde +2 puan artış olduğu; MFİAEP ve EMMUP arasında düzey değişikliği olmadığı belirlenmiştir.

A2-B2 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun düzenleme alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 6, MFİAEP sonrasında puanın 6, EMMUP sonrasında ise puanın 6 olduğu ve bu alt boyut için en yüksek düzeye ulaştığı görülmektedir (Şekil 3.7). Düzenleme alt boyutu eğilim analizi incelendiğinde ise başlangıç düzeyi, MFİAEP ve EMMUP arasında eğilimin olmadığı, puanların sabit kaldığı; buna paralel olarak düzenleme alt boyutuna ilişkin düzey değişikliği olmadığı belirlenmiştir.

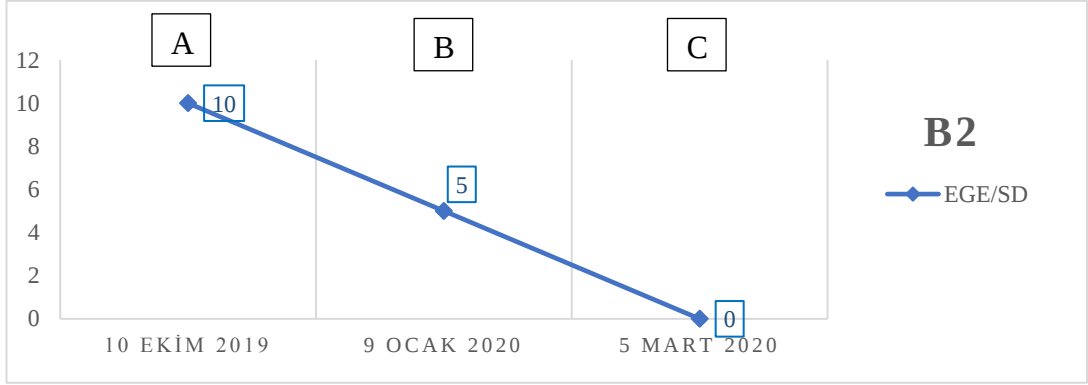
A2-B2 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun öğrenme materyalleri alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 8, MFİAEP sonrasında puanın 8, EMMUP sonrasında ise puanın 9 olduğu ve bu alt boyut için en yüksek düzeye ulaştığı belirlenmiştir (Şekil 3.7). Öğrenme materyalleri alt boyutu için eğilim analizine bakıldığında ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında eğilimin olmadığı; MFİAEP ve EMMUP arasında artan bir eğilim

olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak düzey değişikliği analizinde de MFİAEP ile EMMUP arasında +1 puan düzey değişikliği olduğu görülmektedir.

A2-B2 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun katılım alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 6, MFİAEP sonrasında puanın 6, EMMUP sonrasında ise puanın 6 olduğu ve bu alt boyut için en yüksek düzeye ulaştığı görülmektedir (Şekil 3.7). Bu alt boyuta ilişkin eğilim analizi incelendiğinde başlangıç düzeyi, MFİAEP ve EMMUP arasında eğilimin olmadığı, puanların sabit kaldığı belirlenmiştir. Buna paralel olarak düzenleme alt boyutunda puanlar sabit kaldığı ve düzey değişikliği olmadığı belirlenmiştir.

Son olarak A2-B2 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun çeşitlilik alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 4, MFİAEP sonrasında puanın 4 ve EMMUP sonrasında ise puanın 4 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.7). Çeşitlilik alt boyutu için eğilim analizi incelendiğinde, puanların sabit kaldığı ve eğilimin olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen verilerin düzey değişikliği analizinde ise puanlar arasında farkın sıfır olduğu ve düzey değişikliği olmadığı görülmektedir.

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın ikinci boyutunda B2'nin sosyal duygusal gelişiminin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu doğrultuda B2'nin sosyal duygusal gelişimi EGE/SD ölçeği ile başlangıçta, daha sonra Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP) ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı'nın (EMMUP) ardından değerlendirilmiştir. B2'nin EGE/SD ölçeğinden aldığı puanlara ait sonuçlar Şekil 3.8'de sunulmuştur.

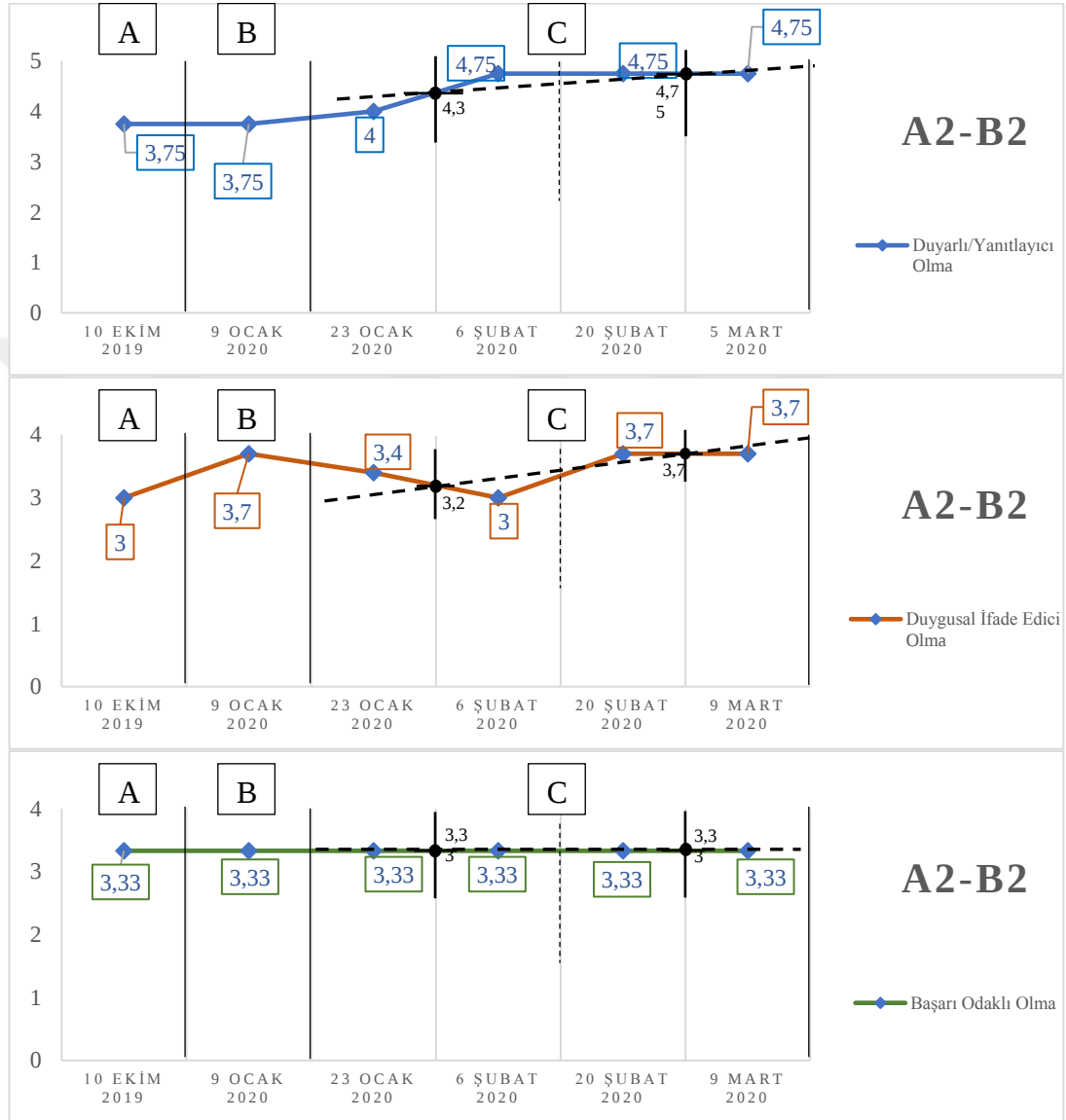


Şekil 3.8. B2'nin sosyal duygusal gelişiminin değerlendirilmesine ilişkin EGE/SD puanları.

Şekil 3.8. incelendiğinde B2'nin sosyal duygusal gelişimini değerlendirmek için kullanılan EGE/SD ölçeğine ait başlangıç düzeyi puanının 10, MFİAEP sonrasında puanın 5 ve EMMUP sonrasında ise puanın 0 olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere ilişkin eğilim analizi incelendiğinde başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında ve benzer şekilde MFİAEP ve EMMUP arasında azalan bir eğilim olduğu görülmektedir. Buna paralel şekilde düzey değişikliği analizinde de başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama yönünde -5 puan ve MFİAEP ile EMMUP arasında -5 puan düzey değişikliği olduğu belirlenmiştir. EGE/SD ölçeğinin yapısı gereği tersine değerlendirme yapılmakta, puanın azalması sosyal duygusal alanda gelişim olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda azalan eğilim ve negatif yönde düzey değişikliği B2'nin sosyal duygusal gelişim düzeyinde artış olduğunu göstermektedir.

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın üçüncü boyutunda anne ve bebek etkileşiminin anne davranışlarına ilişkin boyutunun değerlendirilmesi EDDÖ-TV ile yapılmıştır. Bu doğrultuda A2-B2 etkileşiminde annenin davranışları EDDÖ-TV ile başlangıçta, daha sonra Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı'nın (MFİAEP) sonunda ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) süresince değerlendirilmiştir. A2'nin EDDÖ-TV'nin alt boyutlarından aldığı puanlara ait eğilim analizi, kararlılık analizi ve düzey değişikliği sonuçları Şekil 3.9'da sunulmuştur. Eğilim analizinde uygulama

süreci kısa kesik çizgilerle iki yarıya ayrılmış, iki yarının ortancaları düz çizgilerle işaretlenerek, ortancaların değeri kesim noktasına yazılmış, bu noktalardan geçen ilerleme çizgisi ise uzun kesik çizgi ile gösterilmiştir.



Şekil 3.9. A2-B2 çiftinin etkileşimlerine ilişkin EDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları.

Şekil 3.9 incelendiğinde A2-B2 çiftinin etkileşiminde annenin davranışları boyutunun değerlendirilmesinde kullanılan EDDÖ-TV'nün duyarlı/yanıtlayıcı olma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 3,75 olduğu, MFİAEP sonrasında puanın

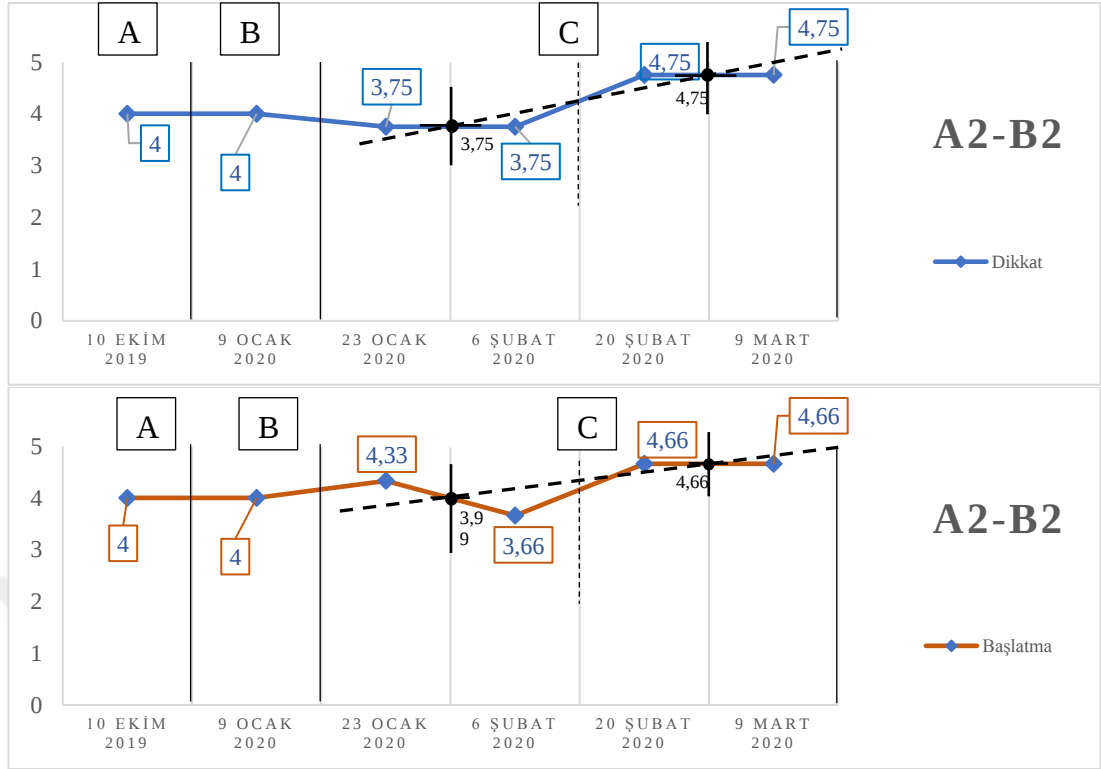
3,75 ve EMMUP sonrasında yapılan son değerlendirmede ise puanın 4,75 olduğu belirlenmiştir. A2'ye ait verilerin kararlılık analizine bakıldığında ise kararlılık aralığının 3,74-5,00 olduğu; veri noktalarının tamamının bu aralıkta yer aldığı görölmektedir. Bu durumda verilerin yüksek düzeyde kararlılık gösterdiği söylenebilir. Verilerin eğilim analizi incelendiğinde elde edilen ilerleme çizgisinin Şekil 3.9'da görüldüğü gibi ilerleme çizgisi başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında eğilim göstermediği; MFİAEP ve EMMUP arasında ise artan bir eğilim gösterdiği görölmektedir. Duyarlı/yanıtlayıcı olma alt boyutuna ilişkin düzey değişikliği analizinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında düzey değişikliği olmadığı; MFİAEP ile EMMUP arasında ise +0,25 puan artış olduğu ve sürecin +1 puan ile tamamlandığı görölmektedir.

A2-B2 çiftinin etkileşiminde annenin davranışları boyutunun değerlendirilmesinde kullanılan EDDÖ-TV'nün duygusal ifade edici olma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 3 olduğu, MFİAEP sonrasında puanın 3,7'ye yükseldiği ve EMMUP sonunda ise puanın 3,7 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.9). Bu alt boyut için verilerin kararlılık analizi incelendiğinde kararlılık aralığının 2,98-4,02 olduğu ve verilerin tamamının bu aralıkta olduğu belirlenmiştir. Bu durumda verilerin yüksek düzeyde kararlılık gösterdiği söylenebilir. Eğilim analizinde ise Şekil 3.9'da yer alan ilerleme eğrisinin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama lehine artan bir eğilimde olduğu; MFİAEP ve EMMUP arasında ise bir eğilim göstermediği görölmektedir. Duygusal ifade edici olma alt boyutu için düzey değişikliği analizi incelendiğinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama programı yönünde +0,7 puan artış olduğu; bunun yanında MFİAEP ile EMMUP karşılaştırıldığında ise -0,3 puan düşüş olduğu ve sürecin düzey değişikliği olmaksızın tamamlandığı görölmektedir.

Anne bebek etkileşiminin değerlendirilmesinde kullanılan EDDÖ-TV'nün son alt boyutu olan başarı odaklı/yönlendirici olma alt boyutuna ait başlangıç düzeyinde puanın 3,33 olduğu, MFİAEP sonrasında puanın 3,33 olduğu ve EMMUP sonrasında ise puanın 3,33 olarak kaldığı belirlenmiştir (Şekil 3.9). Bu alt boyut için verilerin

kararlılık analizi incelendiğinde ise kararlılık aralığının 2,83-3,83 olduğu ve verilerin tamamının bu aralıkta olduğu belirlenmiştir. Bu durumda verilerin yüksek düzeyde kararlılık gösterdiği söylenebilir. Eğilim analizi incelendiğinde ise Şekil 3.9’da yer alan ilerleme çizgisinin bir eğilim göstermediği görülmektedir. Başarı odaklı/yönlendirici olma alt boyutu için en uygun seviyenin 3 puan olduğu göz önünde bulundurulduğunda, programın bu alt boyut için olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Verilerdeki düzey değişikliği analizine bakıldığında ise eğilim analizine benzer şekilde başlangıç düzeyi, MFİAEP ve EMMUP arasında uygulama düzey değişikliği olmaksızın sürecin tamamlandığı görülmektedir.

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı’nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın dördüncü boyutunda anne ve bebek etkileşiminin çocuk davranışlarına ilişkin boyutunun değerlendirilmesi ÇDDÖ-TV ile yapılmıştır. Bu doğrultuda A2-B2 etkileşiminde bebeğin davranışları ÇDDÖ-TV ile başlangıçta, daha sonra Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı’nın (MFİAEP) sonunda ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) süresince değerlendirilmiştir. B2’nin ÇDDÖ-TV’nin alt boyutlarından aldığı puanlara ait sonuçlar eğilim analizi, kararlılık analizi ve düzey değişikliği Şekil 3.10’da sunulmuştur. Eğilim analizinde uygulama süreci kısa kesik çizgilerle ikiye ayrılmış, iki yarının ortancaları düz çizgilerle işaretlenerek, ortancaların değeri kesim noktasına yazılmıştır. Bu noktalardan geçen ilerleme çizgisi ise uzun kesik çizgi ile gösterilmiştir.



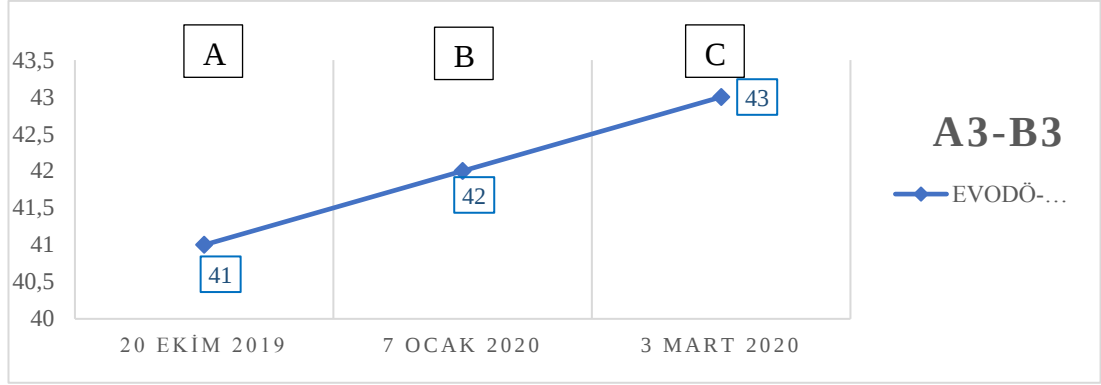
Şekil 3.10. A2-B2 çiftinin etkileşimlerine ilişkin ÇDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları.

Şekil 3.10'da incelendiğinde anne bebek etkileşiminde bebeğin davranışlarını değerlendirmek için kullanılan ÇDDÖ-TV'nin dikkat alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 4 olduğu, MFİAEP sonrasında puanın 4 olduğu ve EMMUP sonrasında yapılan en son değerlendirmede ise puanın 4,75 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilerin kararlılık analizine bakıldığında ise kararlılık aralığının 3,57-4,83 olduğu belirlenmiştir. Veri noktalarının tamamının bu aralıkta yer aldığı görülmektedir. Bu durumda verilerin yüksek düzeyde kararlılık gösterdiği söylenebilir. Verilerin eğilim analizi incelendiğinde elde edilen ilerleme çizgisinin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında eğilim göstermediği; MFİAEP ve EMMUP arasında ise artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Dikkat alt boyutuna ilişkin düzey değişikliği analizinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama programı yönünde düzey değişikliği olmadığı; MFİAEP ile EMMUP arasında ise puanda -0,25 düşüş olduğu, ancak sürecin +0,75 puan ile tamamlandığı görülmektedir.

Anne bebek etkileşiminde bebeğin davranışlarını değerlendirmek için kullanılan ÇDDÖ-TV'nin başlatma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 4 olduğu, MFİAEP sonrasında 4 olduğu ve EMMUP sonrasında yapılan en son değerlendirmede ise puanın 4,66 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.10). Elde edilen verilerin kararlılık analizine incelendiğinde ise kararlılık aralığının 3,62-4,90 olduğu belirlenmiştir. Veri noktalarının tamamı bu aralıkta yer almaktadır. Bu durumda verilerin yüksek düzeyde kararlılık gösterdiği söylenebilir. Verilerin eğilim analizi incelendiğinde elde edilen ilerleme çizgisinin ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında eğilim göstermediği; MFİAEP ve EMMUP arasında ise artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Başlatma alt boyutuna ilişkin düzey değişikliği analizinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında düzey değişikliği olmadığı; MFİAEP ile EMMUP arasında ise puanda +0,33 puan artış olduğu ve sürecin +0,75 puan ile tamamlandığı görülmektedir.

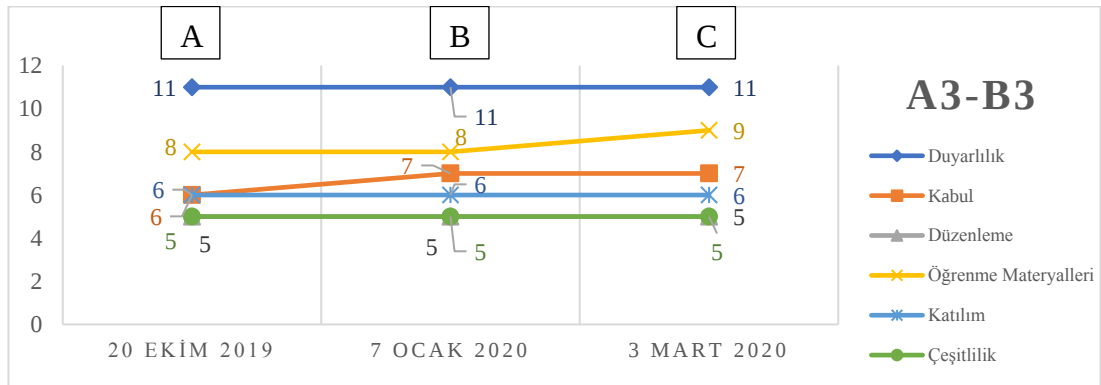
3.3. A3-B3 Çiftine İlişkin Bulgular

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın ilk boyutunda anne bebek çiftinin yaşadığı ev ortamının değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu doğrultuda anne bebek çiftinin yaşadığı ev ortamı EVODÖ-B/KÇ Formu ile başlangıçta, daha sonra Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP) ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı'nın (EMMUP) ardından değerlendirilmiştir. A3-B3 çiftinin yaşadığı ev ortamının niteliğine ilişkin EVODÖ-B/KÇ Formu'ndan alınan toplam puanlara ait sonuçlar Şekil 3.11'de, alt boyutlara ait sonuçlar ise Şekil 3.12'de sunulmuştur.



Şekil 3.11. A3-B3 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu'na ait toplam puanları.

Şekil 3.11 incelendiğinde A3-B3 çiftinin ev ortamının değerlendirmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'na ait başlangıç düzeyi toplam puanının 41, MFİAEP sonrasında puanın 42 olduğu ve EMMUP sonrasında ise puanın 43 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilerin eğilimi analizi incelendiğinde ise ilerleme çizgisinin artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Verilerin düzey değişikliğine ilişkin grafik incelendiğinde mutlak düzey değişikliği analizine göre başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında +1 puan; MFİAEP ve EMMUP arasında ise +1 puan olduğu görülmektedir. Söz konusu bulgular EMMEP'in ev ortamının niteliğini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.



Şekil 3.12. A3-B3 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu alt boyutlarına ait puanlar.

Şekil 3.12. incelendiğinde A3-B3 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun duyarlılık alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 11, MFİAEP sonrasında puanın 11, EMMUP sonrasında ise puanın 11 olduğu ve bu alt boyut için en yüksek düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Duyarlılık alt boyutu için eğilim analizine bakıldığında puanların başlangıç düzeyi, MFİAEP ve EMMUP arasında ilerlemenin puanın sabit kaldığı ve ilerleme çizgisinde eğilimin olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde düzey değişikliği analizi incelendiğinde ise başlangıç düzeyi, MFİAEP ve EMMUP karşılaştırıldığında puanlar arasında farkın sıfır olduğu ve düzey değişikliği olmadığı belirlenmiştir. Ancak duyarlılık alt boyutu için en yüksek puan 11 olduğundan uygulama sürecinin başından sonuna kadar yüksek kaldığı görülmektedir.

A3-B3 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun kabul alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 6, MFİAEP sonrasında puanın 7 ve EMMUP sonrasında ise puanın 7 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.12). Kabul alt boyutu eğilim analizi incelendiğinde başlangıç düzeyi ile MFİAEP arasında ilerleme çizgisinin artan bir eğilim gösterdiği; MFİAEP ve EMMUP arasında ise eğilimin sabit kaldığı görülmektedir. Buna paralel olarak düzey değişikliği analizi incelendiğinde başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulanan program yönünde +1 puan artış olduğu; MFİAEP ve EMMUP arasında düzey değişikliği olmadığı belirlenmiştir.

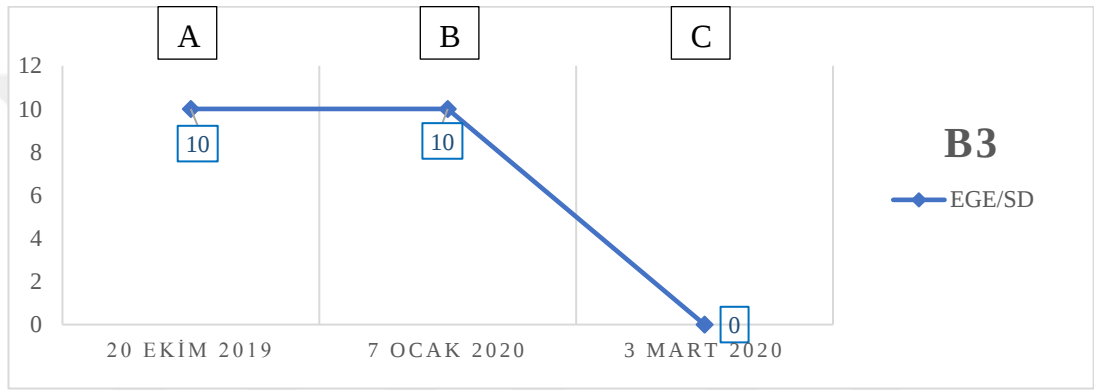
A3-B3 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun düzenleme alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 5, MFİAEP sonrasında puanın 5 ve EMMUP sonrasında ise puanın 5 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.12). Düzenleme alt boyutu eğilim analizi incelendiğinde ise başlangıç düzeyi, MFİAEP ve EMMUP arasındaki ilerleme çizgisinde eğilimin olmadığı, puanların sabit kaldığı belirlenmiştir. Buna paralel olarak düzenleme alt boyutunda başlangıç düzeyi, MFİAEP sonrası ve EMMUP sonrası puanların sabit kaldığı ve düzey değişikliği olmadığı belirlenmiştir.

A3-B3 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun öğrenme materyalleri alt boyutuna ait ise başlangıç düzeyi puanının 8, MFİAEP sonrasında puanın 8, EMMUP sonrasında ise puanın 9 olduğu ve bu alt boyut için en yüksek düzeye ulaştığı belirlenmiştir (Şekil 3.12). Öğrenme materyalleri alt boyutu için eğilim analizine bakıldığında ise ilerleme çizgisinde başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında bir eğilimin olmadığı; MFİAEP ve EMMUP arasında ise artan bir eğilim olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak düzey değişikliği analizi incelendiğinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında puanın sabit kalarak düzey değişikliğinin olmadığı; MFİAEP ve EMMUP arasında EMMUP lehine +1 puan düzey değişikliği olduğu belirlenmiştir.

A3-B3 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun katılım alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 6, MFİAEP sonrasında puanın 6, EMMUP sonrasında ise puanın 6 olduğu ve bu alt boyut için en yüksek düzeye ulaştığı belirlenmiştir (Şekil 3.12). Katılım alt boyutu eğilim analizi incelendiğinde ise başlangıç düzeyi, MFİAEP ve EMMUP arasında ilerleme çizgisinde eğilimin olmadığı, puanların sabit kaldığı belirlenmiştir. Buna paralel olarak katılım alt boyutunda puanlar sabit kaldığı ve düzey değişikliği olmadığı belirlenmiştir.

Son olarak A3-B3 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun çeşitlilik alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 5, MFİAEP sonrasında puanın 5 ve EMMUP sonrasında ise puanın 5 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.12). Çeşitlilik alt boyutu eğilim analizi incelendiğinde ise başlangıç düzeyi, MFİAEP ve EMMUP arasında puan farkının olmadığı, dolayısıyla ilerleme çizgisinde eğilimin olmadığı ve buna bağlı olarak düzey değişikliğinin olmadığı belirlenmiştir. Ancak çeşitlilik alt boyutunda alınabilecek en yüksek puanın 5 olduğu göz önünde bulundurulduğunda A3-B3 çiftinin ev ortamının çeşitlilik bağlamında sürecin başından itibaren yüksek düzeyde olduğu ve uygulanan programlarla da sabit kaldığı görülmektedir.

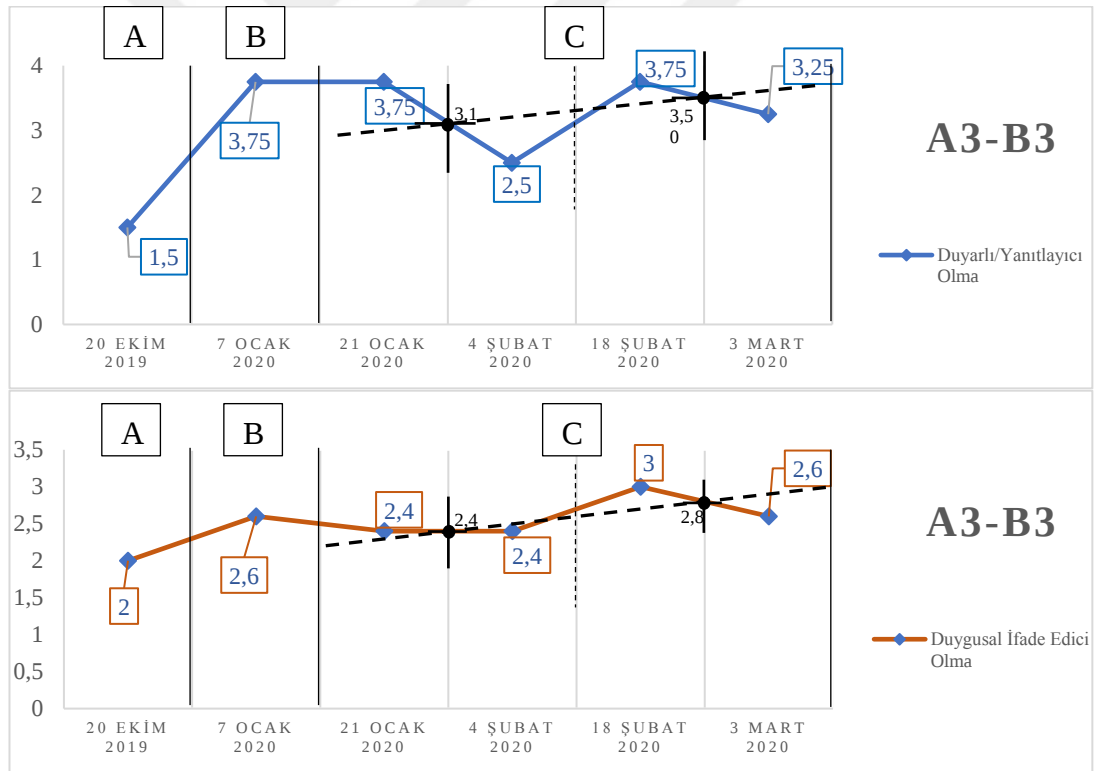
Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın ikinci boyutunda B3'ün sosyal duygusal gelişiminin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu doğrultuda B3'ün sosyal duygusal gelişimi EGE/SD ölçeği ile başlangıçta, daha sonra Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP) ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı'nın (EMMUP) ardından değerlendirilmiştir. B3'ün EGE/SD ölçeğinden aldığı puanlara ait sonuçlar Şekil 3.13'te sunulmuştur.

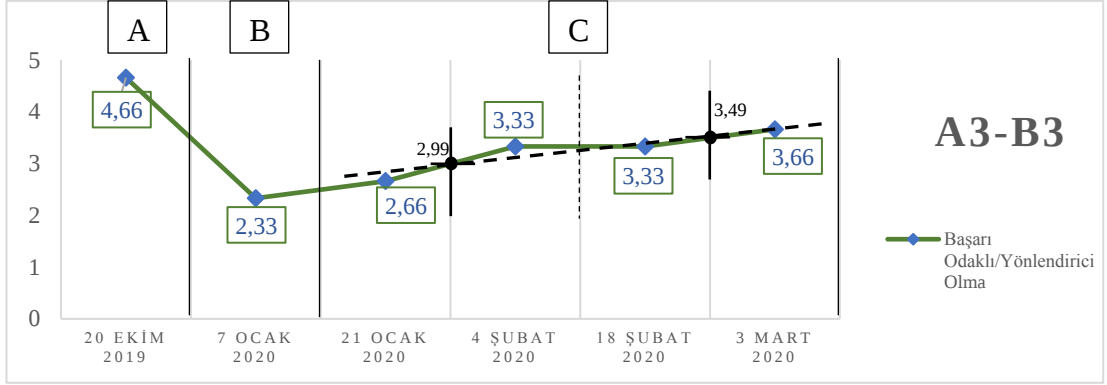


Şekil 3.13. B3'ün sosyal duygusal gelişiminin değerlendirilmesine ilişkin EGE/SD puanları.

Şekil 3.13. incelendiğinde B3'ün sosyal duygusal gelişimini değerlendirmek için kullanılan EGE/SD ölçeğine ait başlangıç düzeyi puanının 10, MFİAEP sonrasında puanın 10 ve EMMUP sonrasında ise puanın 0 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere ilişkin eğilim analizi incelendiğinde ilerleme çizgisinde başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında eğilim olmadığı; ancak MFİAEP ve EMMUP arasında azalan bir eğilim olduğu belirlenmiştir. Buna paralel şekilde düzey değişikliği analizi incelendiğinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında düzey değişikliği olmadığı; MFİAEP ile EMMUP arasında -5 puan düzey değişikliği olduğu belirlenmiştir. EGE/SD ölçeğinin yapısı gereği tersine değerlendirme yapılmakta, puanın azalması sosyal duygusal alanda gelişim olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda azalan eğilim ve negatif yönde düzey değişikliği, B3'ün sosyal duygusal gelişim düzeyinde artış olduğunu göstermektedir.

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın üçüncü boyutunda anne ve bebek etkileşiminin anne davranışlarına ilişkin boyutunun değerlendirilmesi EDDÖ-TV ile yapılmıştır. Bu doğrultuda A3-B3 etkileşiminde annenin davranışları EDDÖ-TV ile başlangıçta, daha sonra Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı'nın (MFİAEP) sonunda ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) süresince değerlendirilmiştir. A3'ün EDDÖ-TV'nin alt boyutlarından aldığı puanlara ait eğilim analizi, kararlılık analizi ve düzey değişikliği sonuçları Şekil 3.14'te sunulmuştur. Eğilim analizinde uygulama süreci kısa kesik çizgilerle iki yarıya ayrılmış, iki yarının ortancaları düz çizgilerle işaretlenerek, ortancaların değeri kesim noktasına yazılmış, bu noktalardan geçen ilerleme çizgisi ise uzun kesik çizgi ile gösterilmiştir.





Şekil 3.14. A3-B3 çiftinin etkileşimlerine ilişkin EDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları.

Şekil 3.14. incelendiğinde A3-B3 çiftinin etkileşiminde annenin davranışları boyutunun değerlendirilmesinde kullanılan EDDÖ-TV'nün duyarlı/yanıtlayıcı olma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 2 olduğu, MFİAEP sonrasında puanın 2,6 ve EMMUP sonrasında yapılan son değerlendirmede ise puanın 2,6 olduğu belirlenmiştir. Verilerin kararlılık analizine bakıldığında ise kararlılık aralığının 2,89-3,91 olduğu; bu aralıkta kalan veri noktasının ise dört olduğu görülmektedir. Bu durumda verilerin kararlılık gösterdiği söylenebilir. Verilerin eğilim analizi incelendiğinde elde edilen ilerleme çizgisinin Şekil 3.14'te görüldüğü gibi başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama lehine artan bir eğilim gösterdiği; MFİAEP ve EMMUP arasında ise sürecin başında eğilim göstermezken, EMMUP sürecinde tekrar artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Duyarlı/yanıtlayıcı olma alt boyutuna ilişkin düzey değişikliği analizinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama lehine +2,25 puan düzey değişikliği olduğu; MFİAEP ile EMMUP arasında ise EMMUP'un uygulama sürecinin başında sabit kaldığı ve sürecin -0,5 puan ile tamamlandığı belirlenmiştir.

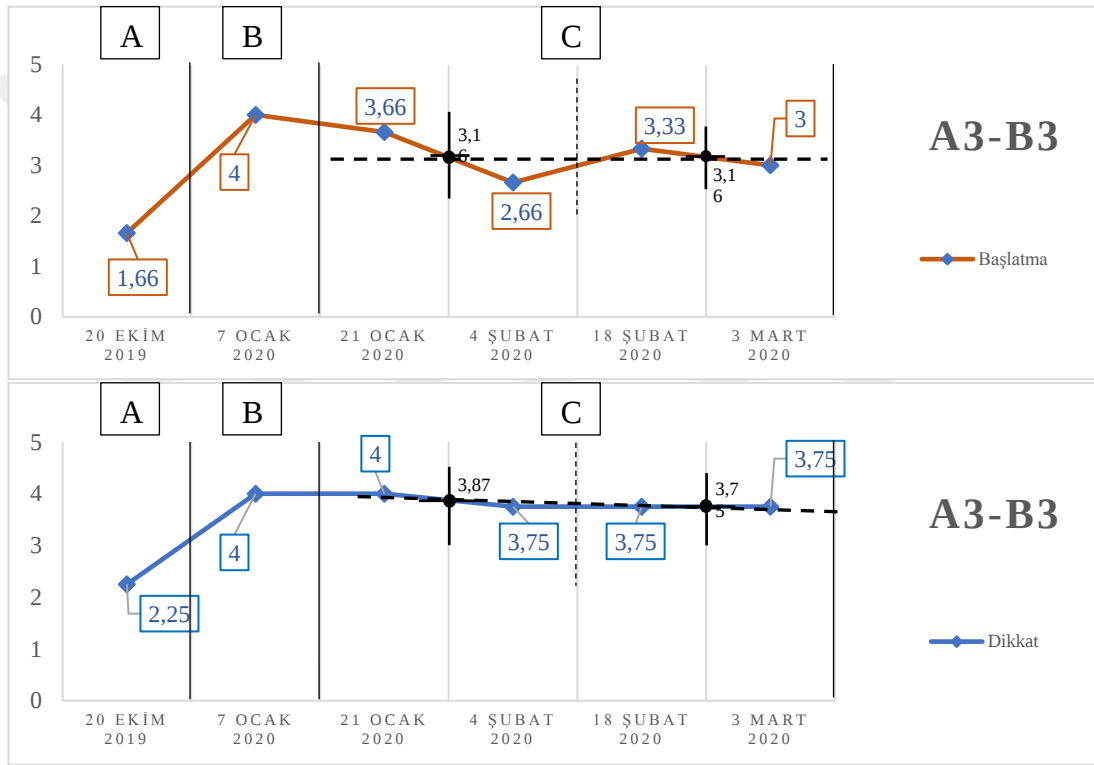
A3-B3 çiftinin etkileşiminde annenin davranışları boyutunun değerlendirilmesinde kullanılan EDDÖ-TV'nün duygusal ifade edici olma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanın 2 olduğu, MFİAEP sonrasında puanın 2,6'ya yükseldiği ve EMMUP sonunda ise 2,6 puan ile sabit kaldığı belirlenmiştir (Şekil 3.14). Bu alt boyut için verilerin kararlılık analizinde ise kararlılık aralığının 2,20-3,00

olduğu ve verilerin tamamının bu aralıkta olduğu belirlenmiştir. Bu durumda verilerin yüksek düzeyde kararlılık gösterdiği söylenebilir. Eğilim analizi incelendiğinde ise ilerleme çizgisinin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama lehine artan bir eğilim gösterdiği; MFİAEP ve EMMUP arasında ise bir eğilim göstermediği, ancak EMMUP sürecinde kendi içinde artan bir eğilim gösterdiği belirlenmiştir. Duygusal ifade edici olma alt boyutu için düzey değişikliği analizi incelendiğinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama programı yönünde +0,6 puan artış olduğu; bunun yanında MFİAEP ile EMMUP arasında ise düzey değişikliği olmaksızın tamamlandığı görülmektedir.

Anne bebek etkileşiminin değerlendirilmesinde kullanılan EDDÖ-TV'nün son alt boyutu olan başarı odaklı/yönlendirici olma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 4,66 olduğu, MFİAEP sonrasında puanın 2,33 olduğu ve EMMUP sonunda ise puanın 3,66 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.14). Bu alt boyut için verilerin kararlılık analizinde ise kararlılık aralığının 2,60-3,52 olduğu ve bu aralıkta kalan veri noktası sayısının ise üç olduğu belirlenmiştir. Bu durumda verilerin kısmen kararlılık gösterdiği söylenebilir. Eğilim analizinde ise Şekil 3.14'te yer alan ilerleme çizgisinin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında azalan bir eğilim gösterdiği; ancak EMMUP sürecinde artan bir eğilim göstererek en uygun seviyeye yaklaştığı görülmektedir. Başarı odaklı/yönlendirici olma alt boyutu için en uygun seviyenin 3 puan olduğu ve başlangıç düzeyi puanı göz önünde bulundurulduğunda programın bu alt boyut için olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Verilerdeki düzey değişikliği analizine bakıldığında ise eğilim analizine paralel şekilde başlangıç düzeyi ile MFİAEP arasında -2,33 düşüş olduğu ve MFİAEP ile EMMUP arasında ilk değerlendirmede +0,33 ve sürecin sonunda +1 puan düzey değişikliği ile sürecin tamamlandığı görülmektedir.

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın dördüncü boyutunda anne ve bebek etkileşiminin çocuk davranışlarına ilişkin boyutunun değerlendirilmesi ÇDDÖ-TV ile yapılmıştır. Bu doğrultuda A3-B3 etkileşiminde bebeğin davranışları ÇDDÖ-TV ile başlangıçta, daha

sonra Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı'nın (MFİAEP) sonunda ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) süresince değerlendirilmiştir. B3'ün ÇDDÖ-TV'nin alt boyutlarından aldığı puanlara ait sonuçlar eğilim analizi, kararlılık analizi ve düzey değişikliği Şekil 3.15'te sunulmuştur. Eğilim analizinde uygulama süreci kısa kesik çizgilerle ikiye ayrılmış, iki yarının ortancaları düz çizgilerle işaretlenerek, ortancaların değeri kesim noktasına yazılmıştır. Bu noktalardan geçen ilerleme çizgisi ise uzun kesik çizgi ile gösterilmiştir.



Şekil 3.15. A3-B3 çiftinin etkileşimlerine ilişkin ÇDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları.

Şekil 3.15 incelendiğinde anne bebek etkileşiminde bebeğin davranışlarını değerlendirmek için kullanılan ÇDDÖ-TV'nin dikkat alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 2,25 olduğu, MFİAEP sonrasında puanın 4'e yükseldiği ve EMMUP sonrasında yapılan en son değerlendirmede ise puanın 3,75 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilerin kararlılık analizine bakıldığında ise kararlılık aralığının 3,27-4,43

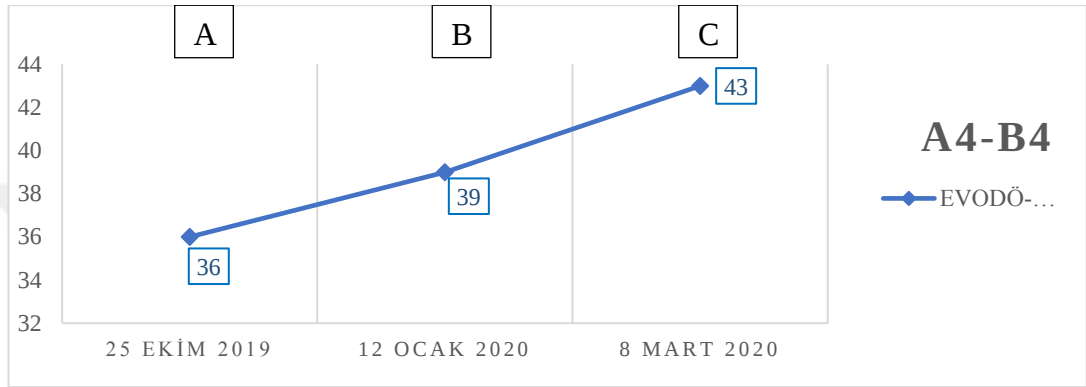
olduğu ve verilerin tamamının bu aralıkta yer aldığı belirlenmiştir. Bu durumda verilerin yüksek düzeyde kararlılık gösterdiği söylenebilir. Verilerin eğilim analizi incelendiğinde elde edilen ilerleme çizgisinin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında artan bir eğilim gösterdiği; MFİAEP ve EMMUP arasında ise EMMUP uygulama sürecinin başında puan sabit kalırken, uygulama sürecinde azalan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Dikkat alt boyutuna ilişkin düzey değişikliği analizinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama programı yönünde +1,75 puan düzey değişikliği olduğu; MFİAEP ile EMMUP arasında ise puan EMMUP başlangıcında sabit kalırken (4 puan), sürecin -0,25 puan ile tamamlandığı görülmektedir.

Anne bebek etkileşiminde bebeğin davranışlarını değerlendirmek için kullanılan ÇDDÖ-TV'nin başlatma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 1,66 olduğu, MFİAEP sonrasında 4 olduğu ve EMMUP sonrasında yapılan en son değerlendirmede ise puanın 3 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.15). Elde edilen verilerin kararlılık analizi incelendiğinde ise kararlılık aralığının 2,83-3,83 olduğu; bu aralıkta kalan veri noktasının ise dört olduğu görülmektedir. Bu durumda verilerin kararlılık gösterdiği söylenebilir. Verilerin eğilim analizi incelendiğinde elde edilen ilerleme çizgisinin ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama programı yönünde artan bir eğilim gösterdiği belirlenmiştir. MFİAEP ve EMMUP arasında ise azalan bir eğilim gösterdiği; ancak EMMUP süreci kendi içinde değerlendirildiğinde eğilimin sıfır olduğu görülmektedir. Başlatma alt boyutuna ilişkin düzey değişikliği analizinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında +2,34 puan düzey değişikliği olduğu; MFİAEP ile EMMUP arasında ise puanda -0,34 puan düşüş olduğu ve sürecin -1 puan ile tamamlandığı görülmektedir.

3.4. A4-B4 Çiftine İlişkin Bulgular

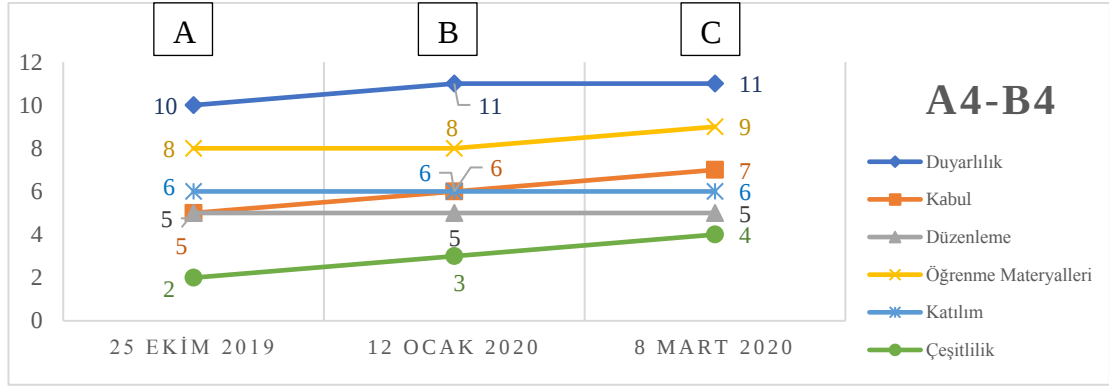
Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın ilk boyutunda anne bebek çiftinin yaşadığı ev ortamının

değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu doğrultuda anne bebek çiftinin yaşadığı ev ortamı EVODÖ-B/KÇ Formu ile başlangıçta, daha sonra Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı'nın ardından değerlendirilmiştir. A4-B4 çiftinin yaşadığı ev ortamının niteliğine ilişkin EVODÖ-B/KÇ Formu'ndan alınan toplam puanlara ait sonuçlar Şekil 3.16'da, alt boyutlara ait sonuçlar ise Şekil 3.17'de sunulmuştur.



Şekil 3.16. A4-B4 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu'na ait toplam puanları.

Şekil 3.16 incelendiğinde A4-B4 çiftinin ev ortamının değerlendirmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'na ait başlangıç düzeyi toplam puanının 36, MFİAEP sonrasında puanın 39 olduğu ve EMMUP sonrasında ise puanın 43 olduğu belirlenmiştir. Söz konusu verilerin eğilimi analizi incelendiğinde ise ilerleme çizgisinin artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Verilerin düzey değişikliğinin belirlenmesi adına grafik incelendiğinde başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında +3 puan; MFİAEP ve EMMUP arasında ise +4 puan olduğu görülmektedir. Söz konusu bulgular EMMEP'in ev ortamının niteliğini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.



Şekil 3.17. A4-B4 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu alt boyutlarına ait puanlar.

Şekil 3.17. incelendiğinde A4-B4 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun duyarlılık alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 10, MFİAEP sonrasında puanın 11, EMMUP sonrasında ise puanın 11 olduğu ve bu alt boyut için en yüksek düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Duyarlılık alt boyutu için eğilim analizine bakıldığında ilerleme çizgisinin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında artan bir eğilim gösterdiği; MFİAEP ve EMMUP arasında ise puanın sabit kaldığı ve eğilimin olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde düzey değişikliği analizi incelendiğinde başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında +1 puan artış olduğu; MFİAEP ve EMMUP karşılaştırıldığında puanlar arasında farkın sıfır olduğu ve düzey değişikliği olmadığı belirlenmiştir. Ancak duyarlılık alt boyutu için en yüksek puan 11 olduğundan uygulama sürecinin başından sonuna kadar yüksek kaldığı görülmektedir.

A4-B4 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun kabul alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 5, MFİAEP sonrasında puanın 6 ve EMMUP sonrasında ise puanın 7 olduğu görülmektedir (Şekil 3.17). Kabul alt boyutu için eğilim analizi incelendiğinde başlangıç düzeyi ile MFİAEP arasında ilerleme çizgisinin artan bir eğilim gösterdiği; benzer şekilde MFİAEP ve EMMUP arasında da ilerlemede artan bir eğilim olduğu görülmektedir. Buna paralel olarak düzey değişikliği analizi incelendiğinde ise

başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulanan program yönünde +1 puan; MFİAEP ve EMMUP arasında +1 puan düzey değişikliği olduğu belirlenmiştir.

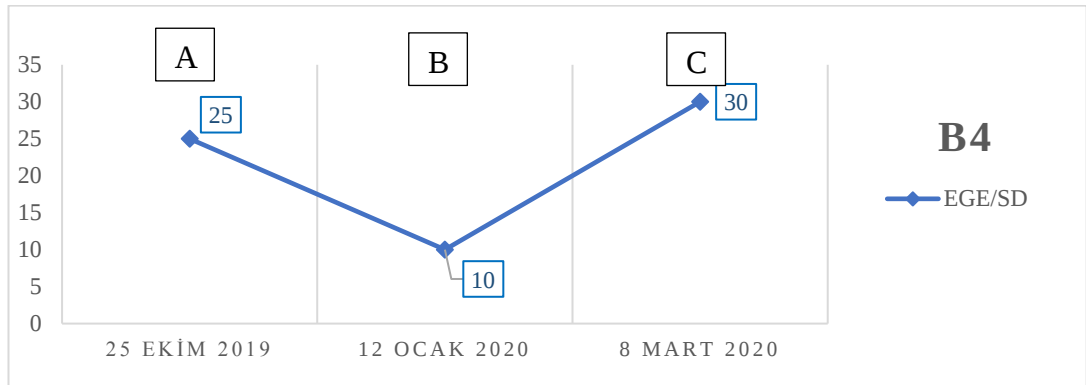
A4-B4 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun düzenleme alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 5, MFİAEP sonrasında puanın 5 ve EMMUP sonrasında ise 5 olduğu görülmektedir (Şekil 3.17). Düzenleme alt boyutu eğilim analizi incelendiğinde ise evreler arasında eğilimin olmadığı, puanların sabit kaldığı belirlenmiştir. Buna paralel olarak düzenleme alt boyutunda puanlar sabit kaldığı ve düzey değişikliği olmadığı belirlenmiştir.

A4-B4 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun öğrenme materyalleri alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 8, MFİAEP sonrasında puanın 8, EMMUP sonrasında ise puanın 9 olduğu ve bu alt boyut için en yüksek düzeye ulaştığı belirlenmiştir (Şekil 3.17). Öğrenme materyalleri alt boyutu için eğilim analizine bakıldığında ilerleme çizgisinde başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında bir eğilimin olmadığı; MFİAEP ve EMMUP arasında ise artan bir eğilim olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak düzey değişikliği analizi incelendiğinde de başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında puanın sabit kalarak düzey değişikliğinin olmadığı; MFİAEP ve EMMUP arasında EMMUP lehine +1 puan düzey değişikliği olduğu görülmektedir.

A4-B4 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun katılım alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 6, MFİAEP sonrasında puanın 6, EMMUP sonrasında ise puanın 6 olduğu ve bu alt boyut için en yüksek düzeye ulaştığı belirlenmiştir (Şekil 3.17). Bu alt boyuta ilişkin eğilim analizi incelendiğinde başlangıç düzeyi, MFİAEP ve EMMUP arasında eğilimin olmadığı, puanların sabit kaldığı belirlenmiştir. Buna paralel olarak katılım alt boyutunda puanlar sabit kaldığı ve düzey değişikliği olmadığı belirlenmiştir.

Son olarak A4-B4 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun çeşitlilik alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 2, MFİAEP sonrasında puanın 3 ve EMMUP sonrasında ise puanın 4 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.17). Bu alt boyuta ilişkin eğilim analizi incelendiğinde ise ilerleme çizgisinde başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında artan bir eğilim olduğu; benzer şekilde MFİAEP ve EMMUP arasında da artan bir eğilim olduğu belirlenmiştir. Buna paralel olarak düzey değişikliği analizi incelendiğinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama lehine +1 puan, MFİAEP ve EMMUP arasında ise +1 puan düzey değişikliği olduğu belirlenmiştir.

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın ikinci boyutunda B4'ün sosyal duygusal gelişiminin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu doğrultuda B4'ün sosyal duygusal gelişimi EGE/SD ölçeği ile başlangıçta, daha sonra Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP) ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı'nın (EMMUP) ardından değerlendirilmiştir. B4'ün EGE/SD ölçeğinden aldığı puanlara ait sonuçlar Şekil 3.18'de sunulmuştur.

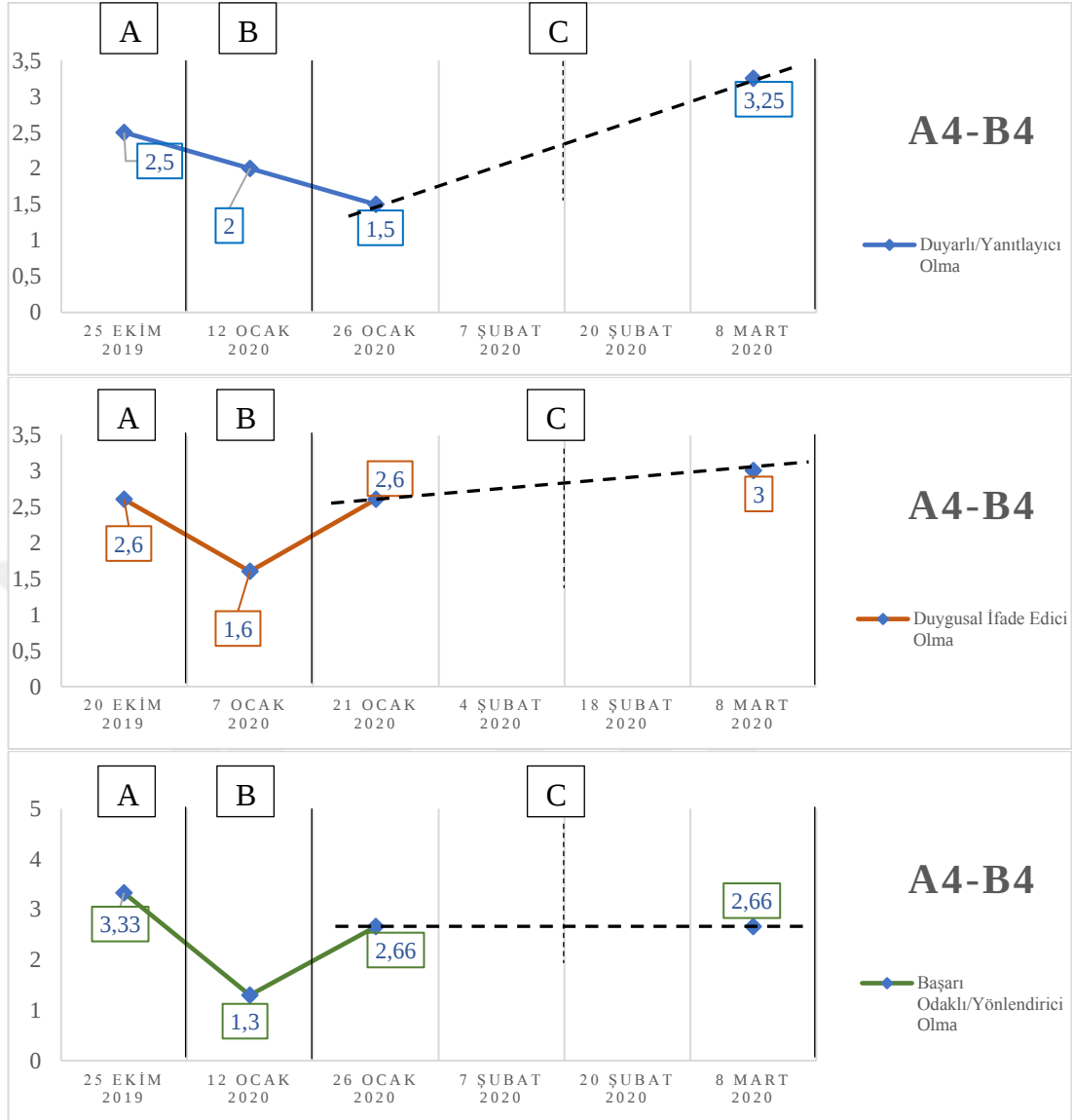


Şekil 3.18. B4'ün sosyal duygusal gelişiminin değerlendirilmesine ilişkin EGE/SD puanları.

Şekil 3.18. incelendiğinde B4'ün sosyal duygusal gelişimini değerlendirmek için kullanılan EGE/SD ölçeğine ait başlangıç düzeyi puanının 25, MFİAEP sonrasında

puanın 10 ve EMMUP sonrasında ise puanın 30 olduğu gör÷lmektedir. Puanlara ilişkin eğilim analizi incelendiğinde ilerleme çizgisinin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında azalan bir eğilimde olduğu; ancak MFİAEP ve EMMUP arasında artan bir eğilim gösterdiği belirlenmiştir. Buna paralel şekilde düzey değışikliğı analizinde de başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında -15 puan düzey değışikliğı olduğu; MFİAEP ile EMMUP arasında +20 puan düzey değışikliğı olduğu belirlenmiştir. EGE/SD ölçeğinin yapısı gereğı tersine değerlendirme yapılmakta, puanın azalması sosyal duygusal alanda gelişim olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda MFİAEP sürecinde azalan eğilim ve negatif yönde düzey değışikliğı B1'in sosyal duygusal gelişim düzeyinde artış olduğunu; ancak EMMUP sürecinde artan eğilim ve pozitif yönde düzey değışikliğı EMMUP sonunda aynı olumlu etkinin görülmediğı göstermektedir.

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın üçüncü boyutunda anne ve bebek etkileşiminin anne davranışlarına ilişkin boyutunun değerlendirilmesi EDDÖ-TV ile yapılmıştır. Bu doğrultuda A4-B4 etkileşiminde annenin davranışları EDDÖ-TV ile başlangıçta, daha sonra Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı'nın (MFİAEP) sonunda ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) süresince değerlendirilmiştir. A4'ün EDDÖ-TV'nin alt boyutlarından aldığı puanlara ait eğilim analizi, kararlılık analizi ve düzey değışikliğı sonuçları Şekil 3.19'da sunulmuştur. Eğilim analizinde uygulama süreci kısa kesik çizgilerle iki yarıya ayrılmış, iki yarının ortancaları düz çizgilerle işaretlenerek, ortancaların değeri kesim noktasına yazılmış, bu noktalardan geçen ilerleme çizgisi ise uzun kesik çizgi ile gösterilmiştir.



Şekil 3.19. A4-B4 çiftinin etkileşimlerine ilişkin EDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları.

Şekil 3.19. incelendiğinde A4-B4 çiftinin etkileşiminde annenin davranışları boyutunun değerlendirilmesinde kullanılan EDDÖ-TV'nün duyarlı/yanıtlayıcı olma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 2,5 olduğu, MFİAEP sonrasında puanın 2 ve EMMUP sonrasında yapılan son değerlendirmede ise puanın 3,25 olduğu belirlenmiştir. A4'e ait verilerin kararlılık analizi incelendiğinde kararlılık aralığının 1,91-2,59 olduğu; bu aralıkta kalan veri noktası sayısı ise iki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda verilerin kısmen kararlılık gösterdiği söylenebilir. Verilerin eğilim analizi sonucunda elde edilen ilerleme çizgisinin Şekil 3.19'da görüldüğü gibi ilerleme çizgisi

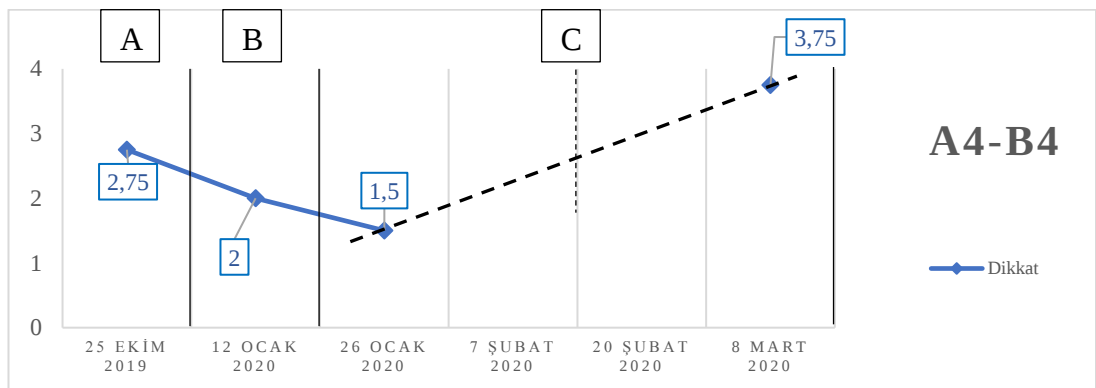
başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama yönünde azalan bir eğilim gösterdiği; MFİAEP ve EMMUP arasında ise artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Duyarlı/yanıtlayıcı olma alt boyutuna ilişkin düzey değişikliği analizinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında -0,5 puan düzey değişikliği olduğu; MFİAEP ile EMMUP arasında ise EMMUP uygulama sürecinin başında -0,5 puan ve sürecin +1,25 puan düzey değişikliği olduğu belirlenmiştir.

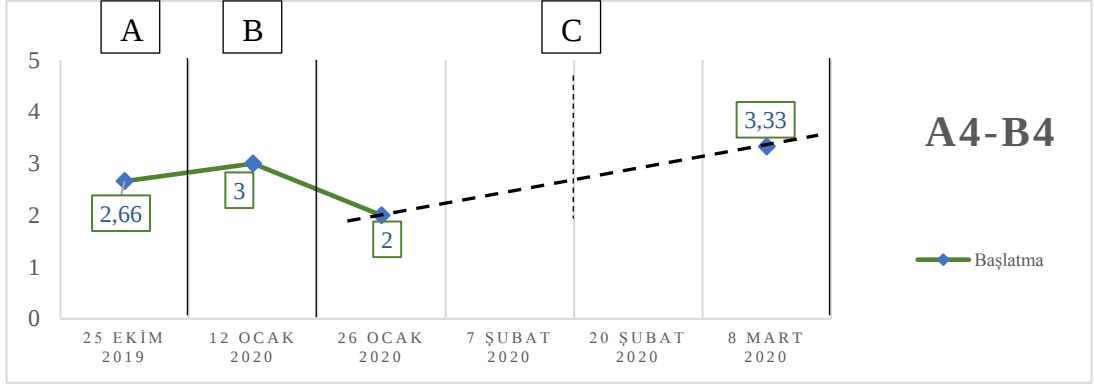
A4-B4 çiftinin etkileşiminde annenin davranışları boyutunun değerlendirilmesinde kullanılan EDDÖ-TV'nün duygusal ifade edici olma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanın 2,6 olduğu, MFİAEP sonrasında puanın 2'ye düştüğü ve EMMUP sonrasında yapılan son değerlendirmede ise puanın 3'e yükseldiği belirlenmiştir (Şekil 3.19). Bu alt boyut için verilerin kararlılık analizi incelendiğinde ise kararlılık aralığının 2,04-2,76 olduğu ve bu aralıkta kalan veri noktası sayısının ise bir olduğu belirlenmiştir. Bu durumda verilerin kararlılık göstermediği söylenebilir. Verilerin eğilim analizi incelendiğinde ise ilerleme çizgisinin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama yönünde azalan bir eğilimde olduğu; MFİAEP ve EMMUP arasında ise EMMUP uygulama sürecinin başında artan bir eğilim gösterdiği ve sürecin artan bir eğilim ile tamamlandığı görülmektedir. Duygusal ifade edici olma alt boyutu için düzey değişikliği analizinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama programı yönünde -1 puan düşüş olduğu; bunun yanında MFİAEP ile EMMUP karşılaştırıldığında ise EMMUP sürecinin başında +1 puan ve sürecin sonunda +1,4 puan düzey değişikliği olduğu görülmektedir.

Anne bebek etkileşiminin değerlendirilmesinde kullanılan EDDÖ-TV'nün son alt boyutu olan başarı odaklı/yönlendirici olma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 3,33 olduğu, MFİAEP sonrasında puanın 1,3 olduğu ve EMMUPsonunda yapılan son değerlendirmede ise puanın 2,66 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.19). Bu alt boyut için verilerin kararlılık analizinde ise kararlılık aralığının 1,87-2,53 olduğu ve bu aralıkta kalan veri noktası sayısının ise sıfır olduğu belirlenmiştir. Bu durumda verilerin kararlılık göstermediği söylenebilir. Eğilim analizinde ise Şekil 3.19'da yer

alan ilerleme çizgisinin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında azalan bir eğilim gösterdiği; ancak EMMUP sürecinde artan bir eğilim göstererek en uygun seviyeye yaklaştığı görülmektedir. Başarı odaklı/yönlendirici olma alt boyutu için en uygun seviyenin 3 puan olduğu ve başlangıç düzeyi puanı göz önünde bulundurulduğunda programın bu alt boyut için olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Verilerdeki düzey değişikliği analizi incelendiğinde ise eğilim analizine paralel şekilde başlangıç düzeyi ile MFİAEP arasında -2,03 puan düşüş olduğu ve MFİAEP ile EMMUP arasında ilk değerlendirmede +1 ve sürecin sonunda +1 puan düzey değişikliği olduğu görülmektedir.

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın dördüncü boyutunda anne ve bebek etkileşiminin çocuk davranışlarına ilişkin boyutunun değerlendirilmesi ÇDDÖ-TV ile yapılmıştır. Bu doğrultuda A4-B4 etkileşiminde bebeğin davranışları ÇDDÖ-TV ile başlangıçta, daha sonra Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı'nın (MFİAEP) sonunda ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) süresince değerlendirilmiştir. B4'ün ÇDDÖ-TV'nin alt boyutlarından aldığı puanlara ait sonuçlar eğilim analizi, kararlılık analizi ve düzey değişikliği Şekil 3.20'de sunulmuştur. Eğilim analizinde uygulama süreci kısa kesik çizgilerle ikiye ayrılmış, iki yarının ortancaları düz çizgilerle işaretlenerek, ortancaların değeri kesim noktasına yazılmıştır. Bu noktalardan geçen ilerleme çizgisi ise uzun kesik çizgi ile gösterilmiştir.





Şekil 3.20. A4-B4 çiftinin etkileşimlerine ilişkin ÇDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları.

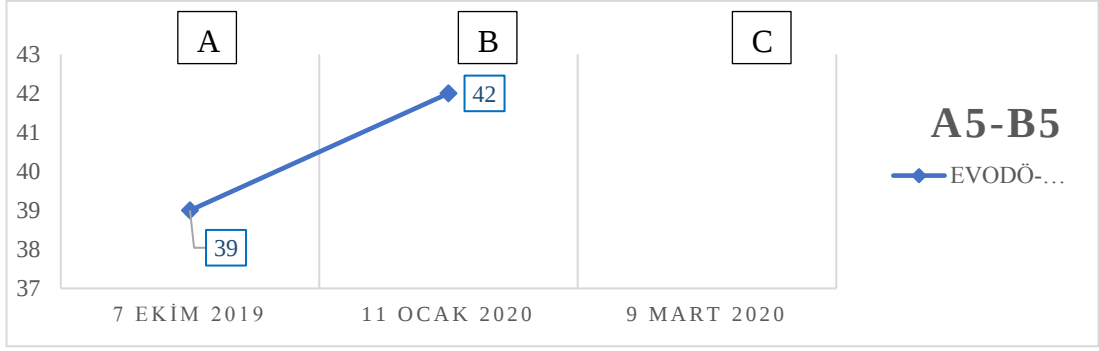
Şekil 3.20'de incelendiğinde anne bebek etkileşiminde bebeğin davranışlarını değerlendirmek için kullanılan ÇDDÖ-TV'nin dikkat alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 2,75 olduğu, MFİAEP sonrasında puanın 2 olduğu ve EMMUP sonrasında yapılan en son değerlendirmede ise puanın 3,75 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilerin kararlılık analizine incelendiğinde kararlılık aralığının 2,06-2,78 olduğu ve bu aralıkta kalan veri noktası sayısı ise sıfır olduğu belirlenmiştir. Bu durumda verilerin kararlılık göstermediği söylenebilir. Verilerin eğilim analizi incelendiğinde elde edilen ilerleme çizgisinin Şekil 3.20'de görüldüğü gibi başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında azalan bir eğilim gösterdiği; MFİAEP ve EMMUP arasında ise EMMUP uygulama sürecinin başında azalan bir eğilim varken, uygulama sürecinde artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Dikkat alt boyutuna ilişkin düzey değişikliği analizinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama programı yönünde - 0,75 puan düzey değişikliği olduğu; MFİAEP ile EMMUP arasında ise başlangıçta - 0,5 puan düşüş varken, sürecin +1,75 puan artış olduğu görülmektedir.

Anne bebek etkileşiminde bebeğin davranışlarını değerlendirmek için kullanılan ÇDDÖ-TV'nin başlatma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 2,66 olduğu, MFİAEP sonrasında puanın 3 olduğu ve EMMUP sonrasında yapılan en son değerlendirmede ise puanın 3,33 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.20). Elde edilen verilerin kararlılık analizi incelendiğinde ise kararlılık aralığının 2,35-3,19 olduğu ve bu aralıkta kalan veri noktası sayısı ise sıfır olduğu belirlenmiştir. Bu durumda

verilerin kararlılık göstermediği söylenebilir. Verilerin eğilim analizi incelendiğinde elde edilen ilerleme çizgisinin ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama programı yönünde artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. MFİAEP ve EMMUP arasında ise azalan bir eğilim gösterdiği; ancak EMMUP süreci kendi içinde göz önünde bulundurulduğunda artan bir eğilim olduğu görülmektedir. Başlatma alt boyutuna ilişkin düzey değişikliği analizinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında +0,4 puan düzey değişikliği olduğu; MFİAEP ile EMMUP arasında ise puanda -1 puan düşüş olduğu ve sürecin +0,33 puan ile tamamlandığı görülmektedir.

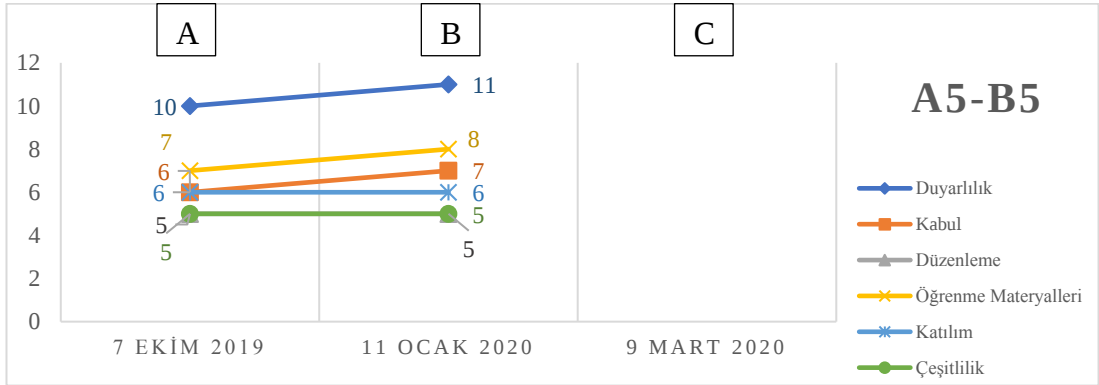
3.5. A5-B5 Çiftine İlişkin Bulgular

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın ilk boyutunda anne bebek çiftinin yaşadığı ev ortamının değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu doğrultuda anne bebek çiftinin yaşadığı ev ortamı EVODÖ-B/KÇ Formu ile başlangıçta ve Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP) ardından değerlendirilmiştir. Çalışmanın yönteminde ayrıntılı olarak ifade edilen nedenlerle B5-A5 anne-bebek çiftinin Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) sürecine katılımı söz konusu olmamıştır. Bu bölümde sunulan bulgular bu sebeple yalnızca başlangıç düzeyi ve MFİAEP sonrasındaki veriler üzerinden sunulmuştur. A5-B5 çiftinin yaşadığı ev ortamının niteliğine ilişkin EVODÖ-B/KÇ Formu'ndan alınan toplam puanlara ait sonuçlar Şekil 3.21'de, alt boyutlara ait sonuçlar ise Şekil 3.22'de sunulmuştur.



Şekil 3.21. A5-B5 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu'na ait toplam puanları.

Şekil 3.21 incelendiğinde A5-B5 çiftinin ev ortamının değerlendirmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'na ait başlangıç düzeyi toplam puanının 39 ve MFİAEP sonrasında puanın 42 olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerin eğilimi analizi incelendiğinde ilerleme çizgisinin artan bir eğilim gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin düzey değişikliği analizi incelendiğinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında +3 puan olduğu görülmektedir. Söz konusu bulgular EMMEP'in ilk aşaması olan MFİAEP'nın ev ortamının niteliğini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.



Şekil 3.22. A5-B5 çiftinin EVODÖ-B/KÇ Formu alt boyutlarına ait puanlar.

Şekil 3.22 incelendiğinde A5-B5 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun duyarlılık alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 10, MFİAEP sonrasında puanın 11 olduğu ve bu alt boyut için en yüksek düzeye ulaştığı görülmektedir (Şekil 3.22). Duyarlılık alt boyutu için

eğilim analizine incelendiğinde ilerleme çizgisinin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında ilerlemenin artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde başlangıç düzeyi ve MFİAEP karşılaştırıldığında +1 puan düzey değişikliğinin olduğu belirlenmiştir.

A5-B5 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun kabul alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 6 ve MFİAEP sonrasında puanın 7 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.22). Kabul alt boyutu için eğilim analizi incelendiğinde ilerleme çizgisinin başlangıç düzeyi ile MFİAEP arasında artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Buna paralel olarak düzey değişikliği analizi de başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulanan program yönünde +1 puan artış olduğu belirlenmiştir.

A5-B5 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun düzenleme alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 5 ve MFİAEP sonrasında puanın 5 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.22). Düzenleme alt boyutu eğilim analizi incelendiğinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında eğilimin olmadığı; buna paralel olarak düzenleme alt boyutunda puanlar sabit kaldığı ve düzey değişikliği olmadığı belirlenmiştir.

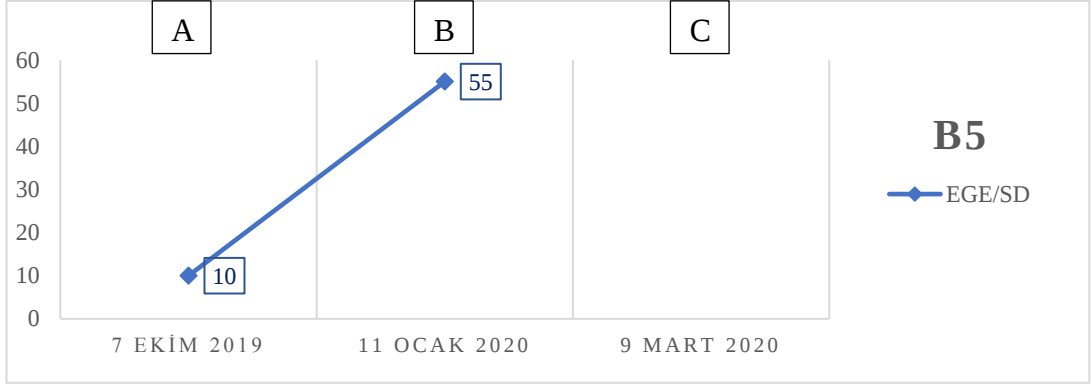
A5-B5 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun öğrenme materyalleri alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 7 ve MFİAEP sonrasında puanın 8 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.22). Bu alt boyut için eğilim analizi incelendiğinde ise ilerleme çizgisinde başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında artan bir eğilim olduğu; buna paralel olarak düzey değişikliği analizinde de başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama süreci lehine +1 puan düzey değişikliği olduğu belirlenmiştir.

A5-B5 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun katılım alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 6, MFİAEP sonrasında puanın 6 olduğu ve bu alt boyut için en yüksek düzeye ulaştığı

belirlenmiştir (Şekil 3.22). Bu alt boyuta ilişkin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında eğilimin olmadığı; buna paralel olarak katılım alt boyutunda puanlar sabit kaldığı ve düzey değişikliği olmadığı belirlenmiştir.

Son olarak A5-B5 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesinde kullanılan EVODÖ-B/KÇ Formu'nun çeşitlilik alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 5 ve MFİAEP sonrasında puanın 5 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.22). Çeşitlilik alt boyutu eğilim analizi incelendiğinde ilerleme çizgisinde başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında eğilim olmadığı; buna paralel olarak başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında düzey değişikliğinin de olmadığı belirlenmiştir. Ancak çeşitlilik alt boyutunda alınabilecek en yüksek puanın 5 olduğu göz önünde bulundurulduğunda A5-B5 çiftinin ev ortamının çeşitlilik bağlamında sürecin başından itibaren yüksek düzeyde olduğu ve uygulanan programla da sabit kaldığı görülmektedir.

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın ikinci boyutunda B5'in sosyal duygusal gelişiminin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu doğrultuda B5'in sosyal duygusal gelişimi EGE/SD ölçeği ile başlangıçta ve Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP) ardından değerlendirilmiştir. B5, Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı'nın (EMMUP) sürecine devam etmediği için EMMUP sürecine ilişkin veri bulunmamaktadır. B5'in EGE/SD ölçeğinden aldığı puanlara ait sonuçlar Şekil 3.23'te sunulmuştur.

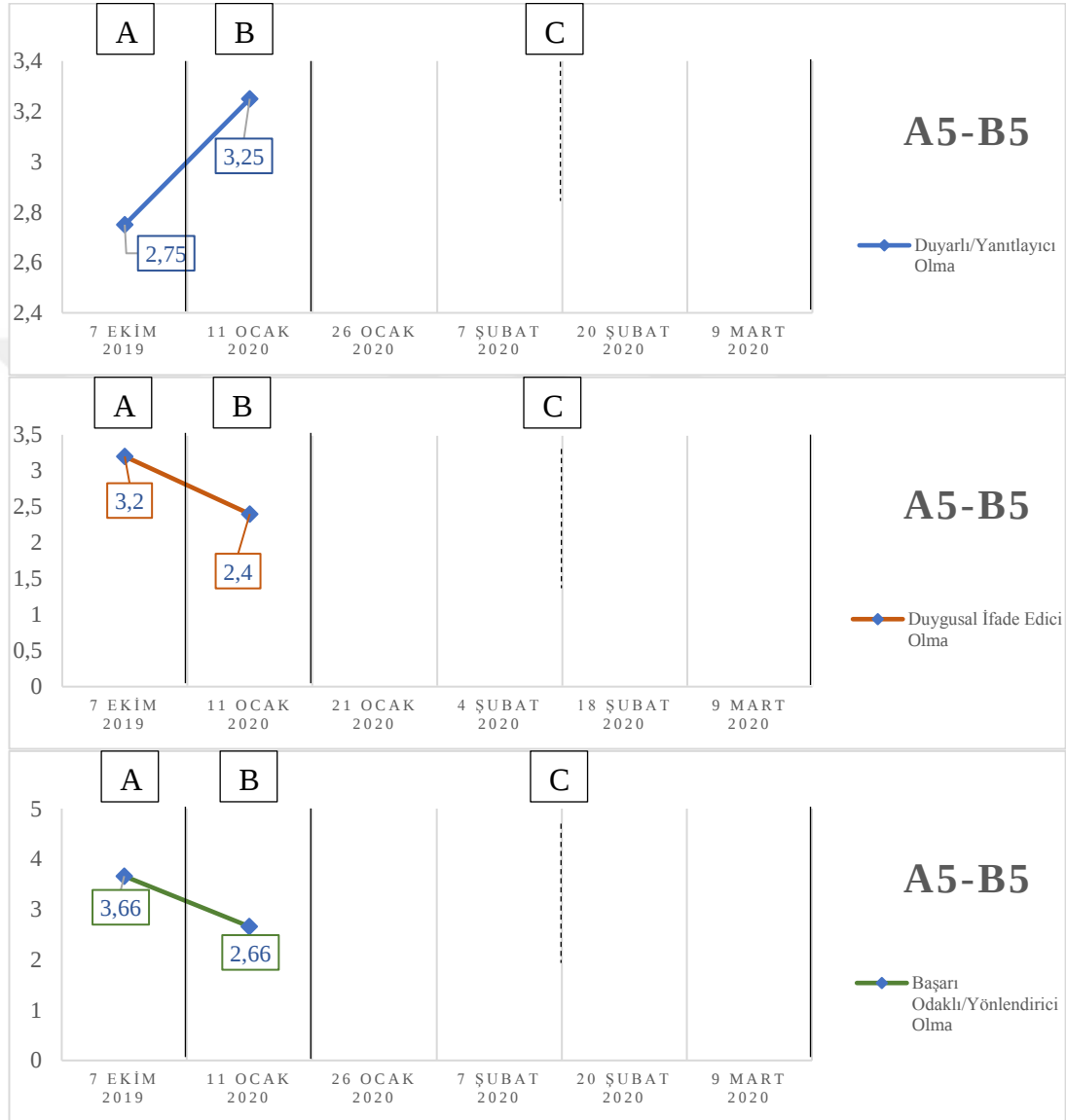


Şekil 3.23. B5'in sosyal duygusal gelişiminin değerlendirilmesine ilişkin EGE/SD puanları.

Şekil 3.23 incelendiğinde B5'in sosyal duygusal gelişimini değerlendirmek için kullanılan EGE/SD ölçeğine ait başlangıç düzeyi puanının 10 olduğu ve MFİAEP sonrasında puanın 55 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere ilişkin eğilim analizi incelendiğinde ilerleme çizgisinin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Buna paralel şekilde düzey değişikliği analizinde de başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında +45 puan düzey değişikliği olduğu belirlenmiştir. EGE/SD ölçeğinin yapısı gereği tersine değerlendirme yapılmakta, puanın azalması sosyal duygusal alanda gelişim olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda artan eğilim ve pozitif yönde düzey değişikliği, uygulamanın B5'in sosyal duygusal gelişimi üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığını gösterdiği söylenebilir.

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın üçüncü boyutunda anne ve bebek etkileşiminin anne davranışlarına ilişkin boyutunun değerlendirilmesi EDDÖ-TV ile yapılmıştır. Bu doğrultuda A5-B5 etkileşiminde annenin davranışları EDDÖ-TV ile başlangıçta ve Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı'nın (MFİAEP) sonunda değerlendirilmiştir. A5'in EDDÖ-TV'nin alt boyutlarından aldığı puanlara ait eğilim analizi ve düzey değişikliği sonuçları Şekil 3.24'te sunulmuştur. B5-A5 anne-bebek çiftinin EMMUP uygulanmadığından bu bölümdeki veri noktaları Şekil 3.24'te yer almamaktadır. Bu sebeple kararlılık analizi de yapılamamıştır. Eğilim analizinde uygulama süreci kısa

kesik çizgilerle iki yarıya ayrılmış, iki yarının ortancaları düz çizgilerle işaretlenerek, ortancaların değeri kesim noktasına yazılmış, bu noktalardan geçen ilerleme çizgisi ise uzun kesik çizgi ile gösterilmiştir.



Şekil 3.24. A5-B5 çiftinin etkileşimlerine ilişkin EDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları.

Şekil 3.24. incelendiğinde A5-B5 çiftinin etkileşiminde annenin davranışları boyutunun değerlendirilmesinde kullanılan EDDÖ-TV'nün duyarlı/yanıtlayıcı olma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 2,75 ve MFİAEP sonrasında puanın 3,75

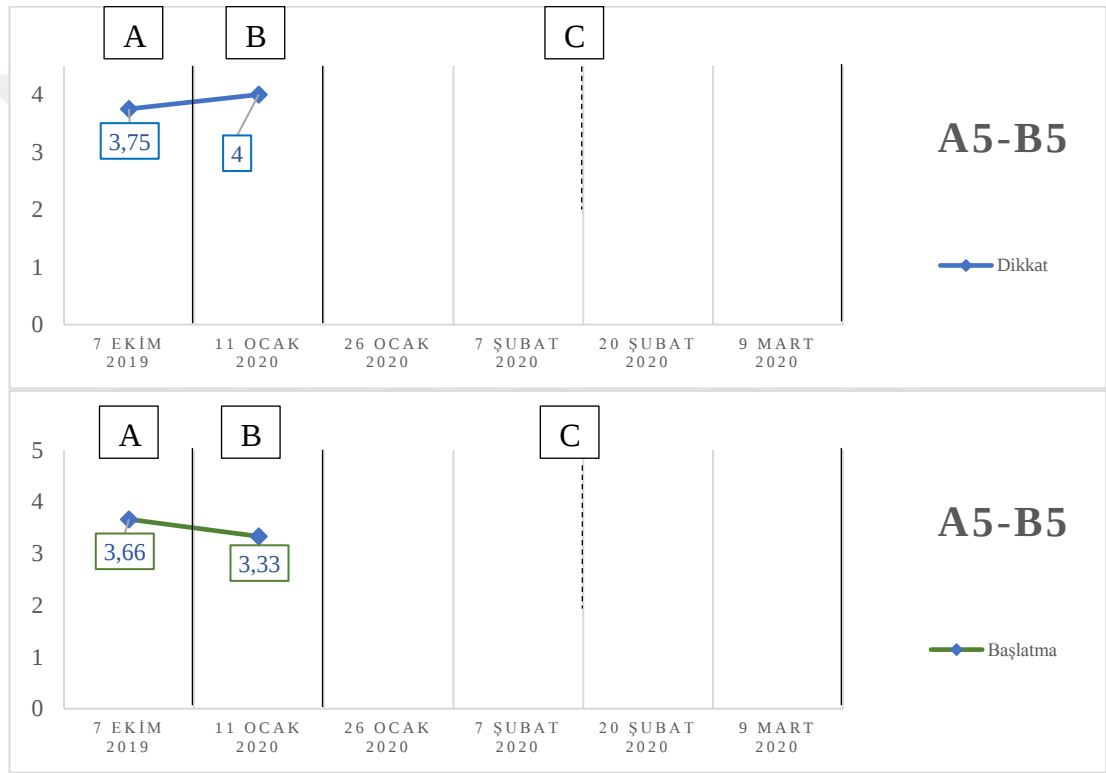
olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilerin eğilim analizi incelendiğinde elde edilen ilerleme çizgisinin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama yönünde artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Duyarlı/yanıtlayıcı olma alt boyutuna ilişkin düzey değişikliği analizinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında +1 puan düzey değişikliği olduğu belirlenmiştir.

A5-B5 çiftinin etkileşiminde annenin davranışları boyutunun değerlendirilmesinde kullanılan EDDÖ-TV'nün duygusal ifade edici olma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanın 3,2 ve MFİAEP sonrasında puanın 2,4 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.24). Elde edilen verilerin eğilim analizi incelendiğinde ise ilerleme çizgisinin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama yönünde azalan bir eğilimde olduğu belirlenmiştir. Duygusal ifade edici olma alt boyutu için düzey değişikliği analizinde ise başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında uygulama programı yönünde -0,8 puan düşüş olduğu görülmektedir.

Anne bebek etkileşiminin değerlendirilmesinde kullanılan EDDÖ-TV'nün son alt boyutu olan başarı odaklı/yönlendirici olma alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 3,66 ve MFİAEP sonrasında 2,66 olduğu belirlenmiştir (Şekil 3.24). Elde edilen verilerin eğilim analizi incelendiğinde ise ilerleme çizgisinin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında azalan bir eğilim gösterdiği ve en uygun seviyeye yaklaştığı görülmektedir. Başarı odaklı/yönlendirici olma alt boyutu için en uygun seviyenin 3 puan olduğu ve başlangıç düzeyi puanı göz önünde bulundurulduğunda programın bu alt boyut için olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Verilerdeki düzey değişikliği analizine bakıldığında ise eğilim analizine paralel şekilde başlangıç düzeyi ile MFİAEP arasında -1 puan düşüş olduğu belirlenmiştir.

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın üçüncü boyutunda anne ve bebek etkileşiminin anne davranışlarına ilişkin boyutunun değerlendirilmesi ÇDDÖ-TV ile yapılmıştır. Bu doğrultuda A5-B5 etkileşiminde bebeğin davranışları ÇDDÖ-TV ile başlangıçta ve Montessori

Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı'nın (MFİAEP) sonunda değerlendirilmiştir. B5'in ÇDDÖ-TV'nin alt boyutlarından aldığı puanlara ait eğilim analizi ve düzey değişikliği sonuçları Şekil 3.25'te sunulmuştur. B5-A5 anne-bebek çiftinin EMMUP uygulanmadığından bu bölümdeki veri noktaları Şekil 3.25'te yer almamaktadır. Bu sebeple kararlılık analizi de yapılamamıştır. Eğilim analizinde uygulama süreci kısa kesik çizgilerle iki yarıya ayrılmış, iki yarının ortancaları düz çizgilerle işaretlenerek, ortancaların değeri kesim noktasına yazılmış, bu noktalardan geçen ilerleme çizgisi ise uzun kesik çizgi ile gösterilmiştir.



Şekil 3.25. A5-B5 çiftinin etkileşimlerine ilişkin ÇDDÖ-TV'nin alt boyutlarına ait puanları.

Şekil 3.25 incelendiğinde anne bebek etkileşiminde bebeğin davranışlarını değerlendirmek için kullanılan ÇDDÖ-TV'nin dikkat alt boyutuna ait başlangıç düzeyi puanının 3,75 ve MFİAEP sonrasında 4 puan olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilerin eğilim analizi incelendiğinde, ilerleme çizgisinin başlangıç düzeyi ve MFİAEP arasında artan bir eğilim olduğu görülmektedir. Dikkat alt boyutuna ilişkin

düzyey değışikliği analizinde ise başlangıç düzyeyi ve MFİAEP arasında uygulama programı yönünde +0,25 puan düzyey değışikliği olduğu belirlenmiştir.

Anne bebek etkileşiminde bebeğin davranışlarını değerlendirmek için kullanılan ÇDDÖ-TV'nin başlatma alt boyutuna ait başlangıç düzyeyi puanının 3,66 ve MFİAEP sonrasında puanın 3,33 olduğu belirlenmiştir (şekil 3.25). Elde edilen verilerin eğilim analizi incelendiğinde, ilerleme çizgisinin ise başlangıç düzyeyi ve MFİAEP arasında uygulama programı yönünde azalan bir eğilim gösterdiği görölmektedir. Başlatma alt boyutuna ilişkin düzyey değışikliği analizinde ise başlangıç düzyeyi ve MFİAEP arasında -0,33 puan düzyey değışikliği olduğu belirlenmiştir.



4. TARTIŞMA

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) 12-24 aylık bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma doğrultusunda her bir anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesine, bebeğin sosyal duygusal gelişimine ve anne bebek etkileşiminin hem anne hem de bebek boyutunda ele alınmasına ilişkin bulgular, ilgili literatür bulgularıyla desteklenerek, tek denekli araştırmaların doğası gereği her anne-bebek çifti için ayrı ayrı tartışılmıştır.

4.1. A1-B1 Çiftinin Bulgularına İlişkin Tartışma

Sosyal davranış, dikkate değer şekilde duyarlılık ve çocuğun kabul edilmesi gibi “duygusal bakım” ve fiziksel çevre, öğrenme materyalleri gibi “uyaranların” birlikte varolması ile gelişmektedir (Bakermans-Krakenburg ve ark., 2005). Bebeklik döneminde ev ortamının fiziksel ve sosyal-duygusal bağlamda bebeğin ihtiyacını karşılayacak nitelikte olması tüm gelişim alanlarını olduğu gibi sosyal-duygusal gelişimi de olumlu yönde etkilemektedir. Ev merkezli yürütülen ve ebeveynin çocuk gelişimi, gelişimde ebeveynin rolü ve ebeveynlik biçimlerine ilişkin eğitim almasını da kapsayan uygulamalar ailelerin çocuklarıyla etkileşim yollarını ve onları destekleme biçimlerini etkilemektedir (Bradley ve Gilkey, 2002).

Annelerin bebeklik döneminde bebeklerini nasıl destekleyeceklerine dair eğitim içeren ve ev merkezli olarak yürütülen Bebek Sağlığı ve Gelişimi Programı (The Infant Health and Development Program- IHDP), hem ailenin ev ortamını değerlendirmeye ilişkin EVODÖ/B-KÇ Formu puanlarında hem de anne-bebek etkileşiminde olumlu bir etki yaratmıştır. Eğitim kapsamında bebeklerine materyal seçerken, sunarken neler yapması gerektiğine dair destek alan annelerin bebeklerinin bilişsel ve sosyal becerilerinde olumlu yönde ilerleme belirlenmiştir (Bradley ve ark., 2001c).

A1-B1 çiftinin ev ortamının değerlendirilmesine ilişkin bulgular göz önünde bulundurulduğunda uygulanan müdahale programları ile ev ortamının niteliğinin toplam puan boyutunda yükseldiği görülmektedir. Ev ortamına ilişkin EVODÖ-B/KÇ Formu alt boyutlarına ait bulgulara bakıldığında ise duyarlılık düzeyinin sürecin başından itibaren yüksek olduğu ve uygulama sürecinde de en yüksek puanda kaldığı; kabul, öğrenme materyalleri ve katılım alt boyutlarında uygulama süreci ile birlikte puanların yükseldiği belirlenmiştir. Çeşitlilik alt boyutunda ise puanın en yüksek düzeyde (5 puan) olmasa da yüksek olduğu ve uygulama süreci boyunca da aynı puanın korunduğu görülmektedir. Ayrıca artan ilerlemenin de ötesinde duyarlılık, kabul, düzenleme, öğrenme materyalleri ve katılım alt boyutlarında Ev Merkezli Montessori Eğitimi Programı sonrasında alınan puanlar en yüksek düzeye işaret etmektedir.

Montessori felsefesinde yetişkinin en önemli rolü, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını belirlemek üzere iyi bir gözlemci olmaktır. Çocuğun gelişimini destekleyecek bir ev ortamının oluşturulması ancak ebeveynin iyi bir gözlemci olması gerekmektedir (Montessori, 2014a; 2014d; 2014e; 2015a; 2016). İyi bir gözlemci olmak ise çocuğa ve çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı ve kabul düzeyi yüksek olmayı beraberinde getirmektedir. EMMEP'in ilk bölümü olan Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı'nda (MFİAEP) bir oturum çocuğun gelişimsel özellikleri ve gözlem konusunda gerçekleştirilmiş, bu oturumda annelerin gözlem becerilerini geliştirebilecekleri ve aktif olarak katılabilecekleri etkinlikler gerçekleştirilmiştir (Çizelge 2.11). Bu bağlamda A1'in öncelikle MFİAEP'na katılımı ve sonrasında Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı (EMMUP) sürecinde de ev ortamının niteliğini, felsefeyi içselleştirerek ve ev ortamının niteliğini B1'in gelişimine uygun düzenlemeler yaparak artırdığı görülmüştür.

Bebeğin gözlemlenerek gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak bir ev ortamının düzenlenmesi, ev ortamında duyarlılık ve kabul düzeyinin yüksek olması, anne ve bebek arasındaki etkileşimin de artarak katılım düzeyinin artarak yükselmesi, bebeğin gelişimine uygun öğrenme materyallerinin sunulması, B1'in sosyal duygusal gelişime

ilişkin sonuçların olumlu olmasında etkili olduğu düşünülmektedir. B1'in sosyal-duygusal gelişimine ilişkin bulgulara bakıldığında ise sosyal duygusal gelişim puanlarının EMMEP ile birlikte sosyal-duygusal gelişimde ilerlemeye işaret eden şekilde değiştiği görülmüştür. EMMEP kapsamında anne ile bebeğinin gelişimini ve gelişimsel ihtiyaçlarını nasıl destekleyeceğine ilişkin çalışmalar uygulama süreci boyunca gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda A1 ve B1 ile birebir çalışmalar gerçekleştirilmiş, bebeğinin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak üzere ev ortamını sosyal ve fiziksel bağlamda bebeği destekleyecek şekilde düzenlenmiş ve bu ortamda A1 bebeği ile etkileşimlerde bulunmuştur. Crowell ve Feldman (1988) anne ve bebek etkileşiminde anne ve bebeğin davranışlarının anne ve bebek arasındaki ilişkide belirleyici bir rolünün olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda A1-B1 çiftinin etkileşiminin niteliğine ilişkin bulgulara incelendiğinde ise etkileşimde A1'in duyarlılık boyutunda artan bir gelişim görüldüğü belirlenmiştir. Etkileşimde annenin duygusal ifade edici olması alt boyutunda başlangıç düzeyinden sonraki ölçümde düşüş görülse de uygulama süreci içinde artan bir eğilim görülmüş; ancak başlangıç düzeyinin altında bir performansla sürecin tamamlandığı belirlenmiştir. A1'in başarı odaklı/yönlendirici olma düzeyinin de başlangıç düzeyinde etkileşimi olumsuz etkileyecek bir düzeyde olduğu ve EMMEP ile birlikte en uygun seviyeye gelmiştir. Anne ve bebek arasındaki etkileşimde B1'in hem etkileşimdeki dikkati hem de etkileşimi başlatma bağlamında EMMEP ile birlikte artan bir ilerleme gösterdiği belirlenmiştir. A1 ve B1 arasındaki etkileşime ilişkin bulguların sosyal duygusal gelişime ilişkin bulguları da desteklediği görülmektedir. EMMEP'in hem Montessori felsefesine ilişkin teorik bilgileri içeren ilk aşamasının hem de Montessori uygulamalarını içeren ikinci aşamasının anne ve bebek arasındaki etkileşimi, buna bağlı olarak da bebeğin sosyal duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda EMMEP'in A1-B1 çifti için olumlu etkiler yarattığı ve söz konusu durumun ilgili literatürle örtüştüğü görülmektedir.

4.2. A2-B2 Çiftinin Bulgularına İlişkin Tartışma

B2-A2 anne-bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesine ilişkin EVODÖ-B/KÇ Formu toplam puanından elde edilen bulgular, EMMEP'in her iki aşamasında da ev ortamının niteliğinde artışa neden olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulgular ise duyarlılık alt boyutunda başlangıç düzeyinden sonraki ölçümde puanın en yüksek düzeye çıktığı; kabul ve öğrenme materyalleri alt boyutlarında ise puanların arttığı belirlenmiştir. Bu sonuç ev ortamının niteliğinin yükseldiğini göstermektedir. Düzenleme, katılım ve çeşitlilik alt boyutlarında ise puanlar sabit kalmakla birlikte başlangıç düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca puan artışlarının da ötesinde duyarlılık, düzenleme, öğrenme materyalleri ve katılım alt boyutlarında ev ortamının niteliği EMMEP sonrasında en yüksek düzeye ulaşmıştır. Çizelge 2.11'de görüldüğü gibi EMMEP'in kazanımlarının arasında annenin gözlem becerilerini destekleyerek bebeğin her alanda gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçları karşılayacak ev ortamının düzenlenmesi hedeflenmiştir. Montessori felsefesinin yaşamın ilk yılında gelişimin desteklenmesinde temel noktayı yetişkinin gözlem becerilerini kullanarak ev ortamını ihtiyaçlara göre düzenlemesi temel noktayı oluşturmaktadır (Montessori, 2014a; 2014d; 2014e; 2015a; 2016). Bu noktada programın B2-A2 çiftine ilişkin bulguların bu bağlamda literatürle örtüştüğü ve ev ortamının niteliğini bebeğin gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlendiği söylenebilir.

Ev ortamının niteliğindeki artış, B2'nin sosyal duygusal gelişimine ilişkin bulgularda görüldüğü gibi, sosyal duygusal gelişimde ilerlemeye neden olmuştur. Çocuğun yaşamının ilk yıllarında gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayan bir yetişkin ile etkileşim halinde olması ve sosyal ve fiziksel ortamın söz konusu ihtiyaçlara duyarlı, kabul düzeyinin yüksek olduğu bir çevrede bulunması sosyal-duygusal gelişim açısından önemlidir (Bakermans-Kranenburg ve ark., 2002; Barnett ve ark., 2012; Berk, 2009; 2015; Ertürk Kara ve ark., 2018; Leung ve ark., 2010). EMMEP, bu bağlamda A2'yi desteklemiştir ve sosyal duygusal gelişimin en önemli yordayıcılarından biri olan anne bebek etkileşimine ilişkin bulgularda da bu duruma

işaret etmektedir. Etkileşimin anneye ilişkin boyutunda A2'nin duyarlılık ve duygusal ifade edici olma düzeyinin arttığı, başarı odaklı/yönlendirici olma düzeyinin en uygun seviyede sabit kaldığı belirlenmiştir. Buna paralel olarak B2'nin dikkat ve etkileşimi başlatma düzeyinin de arttığı görülmüştür.

EMMEP kapsamında annelere bebeklerinin gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı olmaya ve ihtiyaçlarını gözlemleyerek belirleme ve bu gözlemler doğrultusunda ihtiyaçlarını karşılama Montessori eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır (Montessori, 2014a; 2014d; 2014e; 2015a; 2016). Ev merkezli eğitim programlarının ebeveynlerin çocuklarıyla nasıl etkileşimlerinde, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı olmada etkili olduğu (Bradley ve Gilkey, 2012); EVODÖ/B-KÇ puanları ile bebeğin uyumsal sosyal becerileri arasında bir ilişki bulunduğu (Bakermans-Kranenburg ve ark., 2002) vurgulanmaktadır. Hem ev ortamının niteliğindeki artışa ilişkin bulgular hem de etkileşimdeki duyarlılık boyutundaki artış beklenen bir sonuç olmakla beraber, literatürle de tutarlılık göstermektedir.

4.3. A3-B3 Çiftinin Bulgularına İlişkin Tartışma

A3-B3 çiftinin ev ortamının değerlendirilmesine ilişkin EVODÖ-B/KÇ Formu toplam puanından elde edilen bulgular, ev ortamının niteliğinin EMMEP'in her iki aşamasında da arttığını göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulgular ise duyarlılık alt boyutunda başlangıç düzeyinden itibaren en yüksek düzeyde olduğunu; kabul ve öğrenme materyalleri alt boyutlarında ise puanların süreç boyunca arttığını ve niteliğin yükseldiğini göstermiştir. Hatta öğrenme materyalleri alt boyutunda sürecin sonunda puan en yüksek düzeye çıkmıştır. Düzenleme, katılım ve çeşitlilik alt boyutlarında ise puanlar sabit kalmakla birlikte başlangıç düzeyinden itibaren en yüksek düzeydedir. A1-B1 ve A2-B2 anne bebek çiftleri için yürütülen tartışmada da belirtildiği üzere EMMEP'in başlıca kazanımlarından biri annelerin bebeklerini gözlemleyerek ortamı bebeklerinin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlemeleridir (Çizelge 2.11). Ev merkezli olarak yürütülen eğitim

programlarında duyarlılık, kabul, öğrenme materyallerinin çeşitlendirilmesi açısından ebeveyne çocuğun gelişimini desteklemek üzere beceri, kaynak, güven ve destek sağlanması esastır (Baker ve ark., 1998). Bu bağlamda A3-B3 çiftinin ev ortamının niteliğinin artışına ilişkin bulguların Baker ve arkadaşlarının ebeveyne çocuğun gelişimini desteklemek üzere beceri, kaynak, güven ve destek sağlanması gerektiği görüşünü desteklendiği söylenebilir.

Ev ortamının fiziksel ve sosyal bağlamda niteliğinin artışı bebeklerin sosyal becerilerinde ve ebeveyn bebek arasındaki etkileşimde olumlu sonuçlar yaratmaktadır (Bakermans-Kranenburg ve ark., 2002; Barnett ve ark., 2012; Kağıtçıbaşı ve ark., 2001; Leung ve ark., 2010). Bu bağlamda ev ortamının niteliğinin artması ile birlikte B3'ün sosyal duygusal gelişimi ve A3-B3 arasındaki anne bebek etkileşiminin niteliğinin de arttığı artışı görülmektedir. B3'ün sosyal duygusal gelişim düzeyi EMMEP'in ilk aşamasında sabit kalsa da sürecin sonunda en üst düzeye ulaşmıştır. A3-B3 arasındaki etkileşimin anneye ilişkin boyutunda ise A3'ün duyarlılık düzeyinin eğitim programı ile başlangıç düzeyine kıyasla ciddi oranda yükseldiği, duygusal ifade olma düzeyinde de artış olduğu ve başlangıç düzeyinde etkileşimi olumsuz etkileyecek düzeyde olan başarı odaklı/yönlendirici olma düzeyinin en uygun seviyeye çok yaklaştığı görülmüştür. Ev merkezli eğitim programlarının annelerin ebeveynlik becerilerini, çocuklarının da gelişimini destekleyecek şekilde bilgi, beceri, materyal ve destek sağladığına vurgu yapılmaktadır (Baker ve ark., 1998). Özellikle başarı odaklı/yönlendirici olma boyutunda söz konusu sonucun literatürle desteklendiği görülmektedir. Anne bebek etkileşiminde B3'ün dikkat düzeyinin EMMEP sonucunda yükseldiği ve etkileşimi başlatma noktasında ise başlangıç düzeyine kıyasla gözle görülür şekilde arttığı belirlenmiştir. Crowell ve Feldman (1988) anne ve bebek etkileşiminde anne ve bebeğin davranışlarının anne ve bebek arasındaki ilişkide belirleyici bir rolünün olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda etkileşimin taraflarından biri olan annenin başarı odaklı/yönlendirici olma düzeyinin en uygun seviyeye gelişinin, bebeğin etkileşim başlatmasında önemli ölçüde etkili olduğu düşünülmektedir.

Roundtree (2003) ev merkezli eğitim programlarından sonra ebeveyn ve çocuk arasında daha fazla etkileşim olduğunu (Akt. Johnson ve ark., 2012); bazı araştırmacılar da bebeğin bağımsızlığı, ev ortamında dikkatini ve ilgisini yönlendirmek üzere özgür seçim yapmaya ihtiyacı olduğunu (Montessori 2009; 2015a; 2016) vurgulamışlardır. Bu bağlamda EMMEP'in de A3-B3 arasındaki etkileşimin artışında etkisi olduğu ve söz konusu sonucun literatürle tutarlı olduğu görülmektedir.

4.4. A4-B4 Çiftinin Bulgularına İlişkin Tartışma

A4-B4 anne bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesine ilişkin EVODÖ-B/KÇ Formu toplam puanından elde edilen bulgular, ev ortamının niteliğinin EMMEP'in her iki aşamasında da arttığını göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulgular ise duyarlılık alt boyutunda başlangıç düzeyinden sonraki ölçümlerde programın uygulanması ile birlikte en yüksek düzeye çıktığını; katılım alt boyutunda başlangıç düzeyinden itibaren en üst düzeyde olduğunu; kabul, öğrenme materyalleri ve çeşitlilik alt boyutlarında ise puanların arttığını ve niteliğin yükseldiğini; düzenleme alt boyutunda ise yüksek düzeyde ve sabit kaldığını göstermiştir. Ayrıca öğrenme materyalleri ve çeşitlilik alt boyutlarında puanın sürecin sonunda en yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. A4 diğer anneler gibi EMMEP'in ilk aşaması olan MFİAEP'nin tamamına diğer anneler gibi katılım göstermiştir. Dolayısıyla Montessori felsefesinin çocuğun içinde bulunduğu ev ortamının düzenlenmesinde çocuğun gözlemlenmesi yoluyla gelişimsel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik olarak bilgi ve becerileri kazandığı, söz konusu bulguların bu sebeple ortaya çıktığı düşünülmektedir. Ev merkezli eğitim programlarının ve eğitimciler tarafından eve yapılan ziyaretlerin ebeveynin tutum ve davranışlarını etkileyerek çocukların gelişimsel çıktılarına olumlu etki yarattığı bilinmektedir (Miller ve ark., 2011).

Diğer anne bebek çiftlerinden farklı olarak B4'ün sosyal duygusal gelişiminde ilerleme çizgisi kararlılık göstermemiş; A4'ün tamamen katılım gösterdiği EMMEP'in

ilk aşaması olan MFİAEP sonrasında puanın düştüğü, ancak Ev Merkezli Montessori Uygulamaları sonrasında yükseldiği görülmüştür. Bebeklerin sosyal becerilerinde ev ortamındaki duyarlılık ve kabul gibi sosyal destek süreçlerinin etkisi olduğu gibi farklı faktörler de etkili olabilir. A4-B4 çifti EMMUP sürecinde yoğun sağlık sorunları yaşamıştır. Bu durumun B4'ün sosyal becerilerdeki göstergelerde geriye gidişine neden olabileceği düşünülmektedir. Uzun süren hastalıklarda ebeveyn çocuk etkileşimi ve ailenin işlevselliği bozulabilmektedir (Lewandovski ve ark., 2010). Söz konusu bulgu ve literatür bilgisi A4-B4 arasındaki etkileşime ilişkin bulgularla da örtüşmektedir. Etkileşimin A4 boyutunda annenin duyarlılık ve duygusal ifade edici olma düzeyi düşmüş, sürecin sonunda tekrar programa dahil olunması sürecinde yükselmiştir. Başarı odaklı/yönlendirici olma alt boyutunda da benzer şekilde düşüş görülmüş, puan etkileşimi olumsuz etkileyecek düzeyde en uygun seviyeden uzaklaşmış ve yine sürecin sonunda etkileşimi destekleyecek şekilde en uygun seviyeye gelmiştir. Anne ve bebek arasındaki etkileşimde B4'ün göstergeleri de benzer bulgular ortaya koymuştur. B4'ün etkileşimdeki dikkat düzeyi ve etkileşimi başlatma düzeyi aynı tarihli ölçümlerde düşüş göstermiş ve sürecin sonunda tekrar yükselişe geçmiştir. Ev merkezli eğitim programlarında ebeveyne ve çocuğa ilişkin farklı faktörlerin etkisiyle çocuğun gelişiminde anlamlı bir değişim görülmesi de annelerin çocuğun gelişimini destekleme yöntemlerine ilişkin kazanım sağladıkları belirtilmektedir (Al-Alosi, 2013; Rao ve Pearson, 2007). Araştırmada A4-B4 anne bebek çiftine ilişkin bulgular da bu bilgiyi destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

4.5. A5-B5 Çiftinin Bulgularına İlişkin Tartışma

A5-B5 çiftinin EMMEP'in yalnızca ilk aşamasına katılması sebebiyle elde edilen bulgular sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla araştırmada incelenen bağımlı değişkenler açısından EMMEP'in ilk aşaması olan MFİAEP'nin etkililiği değerlendirilebilmiştir.

A5-B5 anne-bebek çiftinin ev ortamının değerlendirilmesine ilişkin EVODÖ-B/KÇ Formu toplam puanından elde edilen bulgular, ev ortamının niteliğinin MFİAEP

sonrasında arttığını göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulgular ise duyarlılık alt boyutunda başlangıç düzeyinden sonra programın uygulanmasının ardından puanın en yüksek düzeye çıktığı; kabul ve öğrenme materyalleri alt boyutlarında ise puanların arttığı ve niteliğin yükseldiği görülmektedir. Düzenleme, katılım ve çeşitlilik alt boyutlarında ise puanın yüksek düzeyde ve sabit kaldığı; katılım ve çeşitlilik alt boyutlarında ise en yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ev ortamının niteliğinin ebeveynin eğitilmesi yoluyla artırılmasını hedefleyen ev merkezli eğitim programlarında süreçte yaşanan aksaklıklar ve farklı faktörlerin etkisiyle çocukların gelişiminde beklenen çıktılara ulaşılamasa da ebeveynlerin ebeveynlik becerilerinin iyileştiği bilinmektedir (Al-Alosi, 2013; Rao ve Pearson, 2007). A5-B5 çiftinin eğitim programının tamamına katılamasa da annenin duyarlılık, kabul gibi alanlarda ebeveynlik becerilerinin olumlu etkilenmesi sonucunda ev ortamının niteliğinde de artışın olduğu söylenebilir.

B5'in sosyal duygusal gelişimine ilişkin bulgu gelişimde geriye gidiş olduğunu göstermiştir. Ancak yaş aralığına göre ölçek için belirlenen kesme puanının 57.5 (Küçükler ve ark., 2014) göz önünde bulundurulduğunda sosyal duygusal gelişim açısından risk bulunmamaktadır. Anne ve bebek arasındaki etkileşime ilişkin bulgularda ise A5'in duyarlılık düzeyinin yükseldiği, duygusal ifade edici olma düzeyinin düştüğünü ve başarı odaklı/yönlendirici olma düzeyinin ise en uygun seviyeye yaklaştığı görülmektedir. Anne Bebek etkileşimi, B5'in elde ettiği puanlara göre değerlendirildiğinde dikkat boyutundaki artışın başlatma düzeyindeki puana göre çok az olduğu görülmektedir. A5-B5 çiftinin de yoğun sağlık sorunları nedeniyle programa devam edemedikleri göz önünde bulundurulduğunda ve ailenin işlevselliğinin, ebeveyn-çocuk etkileşiminin bu tür durumlarda olumsuz etkilendiği (Lewandovski ve ark., 2010) düşünüldüğünde, söz konusu sonucun olağan olduğu düşünülmektedir. Ayrıca anne bebek etkileşimine ilişkin bölümde ayrıntılı olarak söz edildiği gibi etkileşimde bağlanma, annenin sosyalizasyon düzeyi, duygulanım düzeyi, duygularını ifade etme düzeyi ve biçimi gibi pek çok değişken etkili olabilmektedir (Belsky, 2014; Crowell ve Feldman, 1988; Dubi ve ark., 2008; Eisenberg ve Fabes, 1994; Kyung-Nim, 2009; Yağmurlu ve Altan, 2009). Bu bağlamda A5'in duygusal

ifade edici olma düzeyinin düşmüş olması etkileşimi ve B5'in sosyal duygusal gelişimini etkilemiş olabilir.

Sonuç olarak, araştırmaya dahil olan bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek çiftlerinin etkileşimine ilişkin bulgular, bu araştırmadaki katılımcılarla sınırlı olmak koşuluyla ortaya koymaktadır ki; bebeklik döneminde Montessori eğitiminin bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşimi üzerinde olumlu bir etkisi olmuştur. Programın iki aşamasından sonra da ev ortamının niteliğinin farklı bileşenlerinin olumlu yönde etkilendiği; ev ortamındaki nitelik artışının anne ve bebek arasındaki etkileşimi olumlu yönde etkilediği ve bunun da bebeklerin sosyal duygusal gelişimlerine olumlu bir etkide bulunduğu görülmüştür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı (MFİAEP) ve Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı'nı (EMMUP) kapsayan Ev Merkezli Montessori Eğitim Programı'nın (EMMEP) bebeklerin sosyal duygusal gelişimlerine ve anne bebek etkileşimine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma tek denekli olarak yürütülmüş ve süreçte beş anne bebek çiftinin sosyal duygusal gelişim ve anne bebek etkileşimi bağımlı değişkenlerine ilişkin puanları incelenmiştir.

Araştırma sonucunda programlara sürecin tamamında dahil olan her anne-bebek çifti için ev ortamlarının fiziksel ve sosyal bağlamda değerlendirilmesine ilişkin elde edilen Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği-Bebek ve Küçük Çocuk Formu puanlarının pozitif yönde değişim gösterdiği belirlenmiştir. EMMEP'in bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim Formu puanlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bunun yanısıra anne ve bebek çiftleri arasındaki etkileşimin anne ve bebek boyutunu değerlendirmek üzere uygulanan Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği puanlarında da olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçları doğrultusunda oluşturulan öneriler aileler, eğitimciler, çocuk gelişimciler, araştırmacılar bağlamında aşağıda sunulmuştur.

- Bebeklik döneminde gelişimin desteklenmesinde en önemli rol aileye düştüğünden ailelerin bebeklik döneminde gelişimin sonraki dönemlere temel oluşturduğu ve bu süreçte ebeveynlerin bebekleri nasıl destekleyeceklerine ilişkin bilgi, beceri ve destek alabilecekleri eğitim programlarına katılmaları önerilebilir.
- Bireysel olarak yürütülen eğitim programları ailenin kendisine özgü ihtiyaçların karşılanması bağlamında destek sunarken, grup eğitimleri de farklı aile ortamlarında ve farklı ebeveynlik deneyimleri ile zenginleşme ve

aynı zamanda benzerliklerle gelişimsel güçlüklerin pek çok ebeveyn-bebek çifti için geçerli olduğuna tanıklık edebilme olanağı sunabilir. Bu bağlamda farklı eğitim modellerine katılım tercih edilebilir.

- Aynı zamanda anne ve bebek arasındaki etkileşimin, bebeğin bağımsızlaşmasına ve sosyal duygusal gelişimine uygun bir ortam düzenleyebilmenin yolu annelerin ebeveynliğe dair inançlarından etkilenmektedir. Bu bağlamda annelerin kendi ebeveynlik deneyimlerine ilişkin ihtiyaçlarını belirleyebilecekleri, içgörü kazanmalarını destekleyecek adımlar atmalarının kıymetli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ebeveynlerin kendi ihtiyaçları ve bebeklerinin ihtiyaçlarını gözlemleme becerilerini destekleyecek farkındalık çalışmalarına katılmaları önerilebilir.
- Bebeklik döneminde Montessori eğitimi ve ev merkezli Montessori eğitimi konusunda uzmanlaşmış ve bu alanda çalışan az sayıda eğitimci ve çocuk gelişimci bulunmaktadır. Bebeklik döneminde gelişimin desteklenmesinin sonraki gelişim dönemlerine temel oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda bebeklik döneminde Montessori eğitime ilişkin uluslararası düzeyde niteliği olan eğitim programlarına katılmaları ve ebeveynlere bu konuda destek olmak üzere çalışmalar yapmaları önerilebilir.
- Montessori felsefesinde, bebek ya da çocuğun bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak gelişimin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bebeklerle ve çocuklarla çalışan ve ailelere destek veren profesyonellerin öncelikle Montessori felsefesine ve eğitime ilişkin gerekli ve zorunlu eğitimleri tamamlaması gerekmektedir. Montessori felsefesine ve eğitime ilişkin eğitimlerini tamamlayan çocukla çalışan tüm profesyoneller Montessori felsefesi doğrultusunda bebek veya çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını dikkate alarak Montessori eğitim programları hazırlayarak uygulayabilir.
- Araştırma tek denekli yöntem ile yürütülmüştür. Benzer bağlamda bir araştırmanın daha geniş bir çalışma grubuyla ve kontrol gruplu deneysel desenle yürütülmesi, eğitim programının etkililiğinin ortaya konması için

farklı olanaklar sağlayabilir. Bu tip araştırmalarla araştırma problemi tekrar sınanabilir. Aynı zamanda sürece annelerin deneyimlerini de doğrudan yansıtacak nitel bir perspektif de katılarak karma yöntemle yürütölen araştırmaların planlanması, bebeklik döneminde bebeklerin gelişimlerinin anneleri aracılığı ile desteklenmesi noktasında verimli olabilir.

- Bebeklik dönemi ebeveynlik yaşantısının da başlangıcı olduğundan bu dönemde çocuğu olan ebeveynlerin ev ortamlarını bebeklerinin gelişimlerine uygun olarak düzenlemesi ve uygun kaynaklara ulaşması sürecinde sosyal ve finansal desteğe ihtiyacı olabilmektedir. Bu bağlamda bebeklerin ev ortamında desteklenmesine yönelik olarak toplumsal geniş kapsamlı projeler geliştirilebilir.
- Bebeklik döneminde ev ortamının niteliği bebeğin gelişimini her alanda etkilemektedir. bu bağlamda bebeklerin gelişimsel ihtiyaçlarını belirleyerek ihtiyaçlarını karşılayacak bir ortamın düzenlenmesi önemlidir. dolayısıyla değerlendirme araçlarının geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Ev ortamını değerlendirmeye yönelik ölçme araçları geliştirilebilir, çalışma kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan EVODÖ-B/KÇ, üç yaşa kadar bebeklerin ve çocukların ev ortamlarının değerlendirilmesinde kullanılabilir ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda ev ortamında düzenlemeler yapılabilir. Bir çok çalışmada kullanılan ev ortamını değerlendirme değerlendirme araçlarının standardizasyonu yapılabilir.

ÖZET

Ev Merkezli Montessori Eğitim Programının Bebeklerin Sosyal Duygusal Gelişimleri ve Anne Bebek Etkileşimine Etkisinin İncelenmesi

Bebeklik dönemi, bireyin doğumdan itibaren bütün gelişim alanlarında hızlı bir ilerleme gösterdiği bir dönemdir. Bu dönemde bebeğin ev ortamında karşılaştığı uyaranlar ve özellikle temel bakımını üstlenen yetişkin ile kurduğu ilişki tüm gelişim alanlarındaki ilerlemesi konusunda belirleyici olmaktadır. Sonraki gelişim dönemlerinin temelini oluşturan bebeklik döneminde bebeğin zengin öğrenme yaşantıları kazanmasını sağlayacak deneyimlere sahip olması hem gelişimini olumlu yönde etkileyecek hem de anne bebek çiftleri arasındaki etkileşimin niteliğini artıracaktır. Bu bağlamda bebeklerin ev ortamında desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmada bebeklerin ev ortamında anne aracılığıyla Montessori eğitimi almaları ve bu eğitimin bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ve anne bebek etkileşiminin niteliği üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma yarı deneysel araştırma modellerinden tek denekli desende yürütülmüştür. Tek denekli araştırma modellerinden A-B-C modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 12-24 aylık bebekler ve anneleri çalışmaya katılımı için onam alınarak beş anne bebek çifti katılmıştır. Araştırmada anne ve bebek çiftlerinin demografik özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu, bebeklerin sosyal gelişimlerinin değerlendirilmesi için Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri (EGE-SD), anne ve bebeğin içinde bulunduğu ev merkezli öğrenme ortamının değerlendirilmesinde Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği- Bebek ve Küçük Çocuk Formu (EVODÖ-B/KÇ) ve anne-bebek etkileşiminin değerlendirilmesi için Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ-TV) ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ-TV) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ev ortamına yapılan ziyaretler sırasında annelerle yüz yüze uygulanmıştır. Başlangıç düzeyinin belirlenmesinin ardından Ev Merkezli Montessori Eğitimi Programı'nın ilk aşaması olan Montessori Felsefesine İlişkin Anne Eğitim Programı sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. İlk aşamanın tamamlanmasının ardından ara değerlendirme yapılarak eğitim programının ikinci aşamasını oluşturan ve anne bebek çiftlerine özgü yapılan çalışma ve düzenlemeleri içeren Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı oniki hafta olarak planlanmasına rağmen, pandemi sebebiyle onbir hafta boyunca anne bebek çiftlerine uygulanmış; ev ortamına iki haftada bir yapılan ziyaretlerde bağımsız değişkenlere ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler tek denekli araştırmalara özgü yöntemlerle analiz edilmiş ve grafikler halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda eğitim programının A1-B1, A2-B2, A3-B3, A4-B4 çiftleri için bebeklerin sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği; Ev Merkezli Montessori Uygulama Programı'nın uygulanmadığı A5-B5 için ise gerilemenin görüldüğü belirlenmiştir. Anne bebek etkileşimine ilişkin bulgular incelendiğinde programın anne ve bebek etkileşimine olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda ailelere bebeklerinin gelişimlerini desteklemek ve ebeveynlik becerilerini güçlendirmek için eğitim programları hazırlanarak ebeveyn eğitimlerinin yapılması, bebeklik döneminde Montessori eğitimi konusunda eğitimciler için eğitimlerin düzenlenmesi, bebeklik döneminde gelişimi destekleyecek projelerin oluşturulara uygulanması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Anne bebek etkileşimi, bebeklik, ev merkezli Montessori eğitimi, Montessori eğitimi, sosyal duygusal gelişim

SUMMARY

The Effects of Home Based Montessori Education Program on Infants' Social Emotional Development and Interactions Between Infants' and Mothers

Infancy is a period in which an individual makes rapid progress in all developmental areas from birth. In this period, the stimuli that the baby encounters in the home environment and especially the relationship he establishes with the adult who takes care of him are decisive in his progress in all developmental areas. Having experiences that will enable the baby to gain rich learning experiences during infancy, which forms the basis of subsequent developmental periods, will both positively affect its development and increase the quality of interaction between mother-infant couples. In this context, it is thought that it is important to support babies in the home environment. From this point of view, it was aimed in the study that babies receive Montessori education in the home environment through their mother and determine the effect of this education on the social-emotional development of infants and the quality of mother-infant interaction. For this purpose, the research was carried out in a single-subject design, which is one of the quasi-experimental research models. A-B-C model, one of the single-subject research models, was used. 12-24 month old babies and five mother-infant couples participated in the study after their mothers consented to participate in the study. In the study, the General Information Form developed by the researcher to determine the demographic characteristics of the mother and baby couples, Ages & Stages Questionnaires: Social Emotional (ASQ-SE) for the evaluation of the social development of the infants, Infant-Toddler Home Observation for Measurement of the Environment (IT-HOME) for the evaluation of the home based learning environment of the mother and the infant, and the Maternal Behavior Rating Scale (MBRS) and the Child Behavior Rating Scale (CBRS) were used to evaluate mother-infant interaction. The measurement tools used in the research were applied face to face with the mothers during the visits to the home environment. After the initial level was determined, the Mother Education Program on Montessori Philosophy, which was the first stage of the Home Based Montessori Education Program, was implemented for eight weeks. After the completion of the first stage, the Home Based Montessori Practice Program section, which constitutes the second stage of the education program by making an interim evaluation and includes the studies and arrangements specific to mother-infant couples, was applied to mother-baby couples for eleven weeks. Although it was planned to last twelve weeks, because of the pandemic it lasted eleven weeks. Evaluations of independent variables were made during biweekly visits to the home environment. The data obtained in the research were analyzed with methods specific to single-subject studies and presented in graphics. As a result of the research, it was determined that the education program positively affected the social-emotional development of babies for A1-B1, A2-B2, A3-B3, A4-B4 couples; A regression was observed for A5-B5, where the Home Based Montessori Implementation Program could not be applied. When the findings on mother-infant interaction were examined, it was shown that the program had positive effects on mother-infant interaction. As a result of the research, it can be suggested that families participate in education programs to support their babies' development and strengthen their parenting skills, educators participate in training programs on Montessori education in infancy, researchers examine similar research problems with different methods, and lead the society in projects that will support development in infancy.

Keywords: Mother-infant interaction, infancy, home based Montessori education, Montessori education, social emotional development

KAYNAKLAR

- ACAR ŞENGÜL E, YÜKSELEN Aİ. (2014). Bebeklikte Sosyal ve Duygusal Gelişim. İçinde: Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 1, Çocuk Gelişimi 1: Bebeklik Döneminde Gelişim, Ed.: Turan, F., Yükselen, A.İ., Hedef Yayıncılık, Ankara. s: 185-202.
- AHMAD A, REBA A (2018). Social and Moral Development of Students: A Comparative Study on Montessori and Non-Montessori Students. *Journal of Elementary Education*, **28(1)**: 53-64.
- AKINCI COŞGUN A (2018). Ev Merkezli Sayı ve İşlem Eğitim Programının Okul Öncesi Çocukların Erken Matematik Yetenekleri ile Anne Çocuk İlişkisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- AL-ALOSI A (2013). Home-Based Early Childhood Education program (HECE). Erişim: https://www.researchgate.net/publication/255719613_Home-Based_Early_Childhood_Education_program_HECE_8-11-13_full Erişim Tarihi: 19.10.2020.
- ALKAN ERSOY Ö, KURTULMUŞ Z, ÇÜRÜK TEKİN N (2014). Aile Çocuk Eğitim Programının Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına ve Ev Ortamını Düzenlenmelerine Etkisinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **22(3)**: 1077-1090.
- ALPAR R. (2012). Spor Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlik. Ankara, Detay Yayıncılık.
- AMATO P R (1994). Father-child relations, mother-child relations, and psychological well-being. *Journal of Marriage and Family*, **56**: 1031–1042.
- ARAL N (2015). Beyin ve Beyin Gelişimi. İçinde: Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim: Duyuların Gelişimi ve Desteklenmesi. Ed: M. Yıldız Bıçakçı. Ankara: Eğiten Kitap. s: 3-21.

ARAL N, DOĞAN KESKİN (2017). Beynin Yapısı ve Beyin Gelişimi. İçinde: Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I (0-36 Ay). Ed: A. Köksal Akyol. Ankara: Anı Yayıncılık. s: 155-168.

ARAL N, YILDIZ BIÇAKÇI M, YURTERİ TİRYAKİ A, FINDIK E, ÇETİN SULTANOĞLU S, BEKER E, ÖZDOĞAN ÖZBAL E (2019). Montessori Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Ankara Üniversitesi BAP Koordinatörlüğü.

ASLAN D (2017). Gelişim ile ilgili temel konular. İçinde: Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I: 0-36 Ay. Ed.: Aysel Köksal Akyol. Ankara: Anı Yayınları. s.:83-108.

ATLI S (2019). Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının 18-24 Aylık Bebeklerin Bilişsel Gelişimlerine ve Adaptif Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

AYOUB C, O'CONNOR E, RAPPOLT-SCHLICHTMANN G, VALLOTTON C, RAIKES H, CHAZAN-COHEN R (2009). Cognitive skill performance among young children living in poverty: Risk, change, and the promotive effects of early head start. *Early Childhood Research Quarterly*, **24(3)**: 289–305.

AYTEKİN Ç (2014). Ev Temelli Erken Müdahale Programının Geliştirilmesi: Bir Vaka Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

BAKER A, PIOTRKOWSKI C, BROOKS-GUNN J (1998). The effects of the Home Instruction Program for Preschool Youngsters (HIPPY) on children's school performance at the end of the program and one year later. *Early Childhood Research Quarterly*, **13(4)**: 571-588.

BAKERMANS-KRANENBURG M J, VAN IJZENDOORN M H, BRADLEY R H (2005). Those Who Have, Receive: The Matthew Effect in Early Childhood Intervention in the Home Environment. *Review of Educational Research*, **75(1)**: 1–26.

BARNETT T, ROOST F, MCEACHRAN J (2012) Evaluating the Effectiveness of the Home interaction program for Parents and Youngsters (HIPPY). *Family Matters*, **91**: 27-37.

BATES J E, MASLIN C A, FRANKEL K A (1985). Attachment Security, Mother-Child Interaction, and Temperament as Predictors of Behavior- Problem Ratings at Age Three Years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **50 (1/2)**: 167-193.

BEATY, J J (2018). Erken Çocuklukta Gözlem ve Değerlendirme (Çev. Ed.: M. Boz). Ankara, Anı Yayınları.

BEE H, BOYD D (2010). The developing child (20th edition). Boston, Pearson Publishing.

BEIJERS R, CASSIDY J, LUSTERMANS H, DE WEERTH C. (2019). Parent-Infant Room Sharing During the First Months of Life: Longitudinal Links With Behavior During Middle Childhood. *Child Development*, **90(4)**:1350-1367.

BELSKY J (2014). Social-Contextual Determinants of Parenting. In: Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. (Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Tremblay RE, topic ed.) Erişim: <https://www.child-encyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/social-contextual-determinants-parenting> Erişim Tarihi: 24.02.2021.

BELSKY J, VANDELL D, BURCHINAL M, CLARKE-STEWART A, MCCARTNEY K, OWEN M, THE NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2007). Are there long term effects of early child care? *Child Development*, **78**: 681–701.

BERK L (2009). Child Development (8th edition). Boston: Pearson.

BERK L (2015). Bebekler ve Çocuklar: Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa (Yedinci Baskıdan Çeviri). Nobel, Ankara.

- BLACK MM, DUBOWITZ H, STARR RH (2003). African American Fathers in Low Income, Urban Families: Development, Behavior, and Home Environment of Their Three- Year- Old Children. *Child Development*, **70 (4)**: 967-978.
- BLAIR C (2002). School readiness: integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, **57 (2)**: 111-27.
- BRADLEY R H, BURCHINAL M R, CASEY P H (2001c). Early Intervention: The Moderating Role of the Home Environment. *Applied Developmental Science*, **5(1)**: 2-8.
- BRADLEY R H, CORWYN R F, BURCHINAL M, MCADOO H P, GARCIA COLL C (2001b). The Home Environments of Children in the United States Part II: Relations with Behavioral Development through Age Thirteen. *Child Development*, **72(6)**: 1868-1886.
- BRADLEY R H, CORWYN R F, MCADOO H P, GARCIA COLL C (2001a). The Home Environments of Children in the United States Part I: Variations by Age, Ethnicity, and Poverty Status. *Child Development*, **72(6)**: 1844-1867.
- BRADLEY R H, GILKEY B (2002). The impact of the Home Instructional Program for Preschool Youngsters (HIPPO) on school performance in 3rd and 6th grades. *Early Education & Development*, **13**: 301-311.
- BRADLEY RH (2004). Chaos, Culture, and Covariance Structures: A Dynamic Systems View of Children's Experiences at Home. *Parenting*, **4 (2-3)**: 243-257.
- BRADLEY RH (2012). HOME Inventory. L. Mayes & M. Lewis (Eds.), In: The Cambridge Handbook of Environment in Human Development. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 568-589.
- BRADLEY RH, CALDWELL BM (1976a). Early home environment and changes in mental test performance in children from 6 to 36 months. *Developmental Psychology*, **12(2)**: 93-97.

- BRADLEY RH, CALDWELL BM (1976b). The relationship of infants' home environment to mental test performance at fifty-four months: A follow-up study. *Child Development*, **47**: 1172-1174.
- BRADLEY RH, CALDWELL BM (1980). The relation of home environment, cognitive competence, and IQ among males and females. *Child Development*, **51**: 1140-1148.
- BRADLEY RH, CALDWELL BM, ROCK SL (1988). Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, **59**: 852-867.
- BREDEKAMP S. (2015). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. Nobel Akademik, Ankara.
- BRIGGS-GOWAN M J, CARTER A S (2008). Social-Emotional Screening Status in Early Childhood Predicts Elementary School Outcomes. *Pediatrics*, **121 (5)**: 957-962.
- BROMER J, KORFMACHER J (2016). Providing High-Quality Support Services to Home-Based Child Care: A Conceptual Model and Literature Review. *Early Education and Development*, **28(6)**: 745–772.
- BROPHY-HERB H E, SCHIFMANN R F, LONDON BOCKNEK E, DUPIUS S B, FITZGERALD H E, HORODYNSKI M, ONAGA E, VAN EGEREN L A, HILLAKER B (2011). Toddlers' Social-emotional Competence in the Contexts of Maternal Emotion Socialization and Contingent Responsiveness in a Low-income Samples, *Social Development*, **20 (1)**: 73-92.
- BROWN S, VICTOR B G, DAYTON C J, TRACY E M (2019) Maternal and paternal warmth impact recovery support and social network composition for substance dependent African American and non-African American women. *Addiction Research & Theory*, **27(4)**: 294-304.
- BRYANT D M, WESLEY P W, BURCHINAL M, SIDERIS J, TAYLOR K, FENSON C, IRUKA I U (2009). The QUINCE-PFI study: An evaluation of a promising model for child care provider training: Final report. Erişim: <http://www.researchconnections.org/childcare/resources/18531/pdf>

BUKATKO D, DAEHLER M W (2004). Child Development: A thematic approach. Buston, Houghton Mifflin Company.

BURGESS SR, HECHT SA, LONIGAN CJ (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, **37 (4)**: 408-426.

BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2015). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi, Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK Ş, KILIÇ ÇAKMAK E, AKGÜN ÖE, KARADENİZ Ş, DEMİREL F (2017). Bilimsel Araştırma yöntemleri. Pegem Akademi, Ankara.

CAÇOLA P, GABBARD C, MONTEBELO M I L, SANTOS D C C. (2015). Further Development and Validation of the Affordances in the Home Environment for Motor Development Infant Scale (AHEMD-IS). *Physical Therapy*, **95 (6)**: 901-924.

CALDWELL BM, BRADLEY RH (2003). HOME Inventory administration manual. Little Rock: University of Arkansas at Little Rock.

CAMPOS J J, HIATT S, RAMSAY D, HENDERSON C, SVEJDA M (1978). The Emergence of Fear on the Visual Cliff. The Development of Affect, 149–182. doi:10.1007/978-1-4684-2616-8_6

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. (2015). Brain Architecture. Erişim Adresi: <http://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/brain-architecture/> Erişim Tarihi: 15/10/2015.

CROWELL J A, FELDMAN S S (1988). Mothers' Internal Models of Relationships and Children's Behavioral and Developmental Status: A Study of Mother-Child Interaction. *Child Development*, **59 (5)**: 1273-1285.

ÇAKIROĞLU WILBRANDT, E. (2015). Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı: Eğitimciler ve Ebeveynler İçin El Kitabı. Aura, İstanbul.

DAVIES D (2011). Child development: A Practitioners Guide (3rd edition). Newyork, Guildford Press.

DAVIES S (2019). The Montessori toddler. Newyork, Workman Publishing.

DECASPER A J, SPENCE M J (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development*, **9(2)**: 133–150. doi:10.1016/0163-6383(86)90025-1

DEMİREL Ö. (2016). Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. Pegem Akademi, Ankara.

DEMARTINI SE, GALLEGOS MI, JOJOBWITZ DB, HAZEN NL (2021). Toddlers' Emotional Overregulation: Relations With Infant Temperament and Family Emotional Climate. *Family Relations*, <https://doi.org/10.1111/fare.12580>.

DENERVAUD S, KNEBEL J F, OMMORDINO-YANG M H, HAGMANN P (2020). Effects of Traditional Versus Montessori Schooling on 4- to 15-Year Old children's Performance Monitoring. *Mind, Brain and Education*, **14 (2)**: 167-175.

DENHAM SA, RENWICK SM, HOLT RW (1991), Working and Playing Together: Prediction of Preschool Social- Emotional Competence from Mother- Child Interaction. *Child Development*, **62**: 242-249.

DIAS JABS, MANOEL EJ, DIAS RBM, OKAZAKI VHA. (2013). Pilot study on infant swimming classes and early motor development. *Perceptual & Motor Skills*, **117(3)**: 950-955.

DIPIETRO J A (2000). Baby and the brain: Advances in child development. *Annual Review of Public Health*, **21**: 455–471.

DITTRICH K, FUCHS A, FÜHRER D, BERMPOHL F, KLUCZNIÖK D, ATTAR C H, JAITE C, ZIETLOW A L, LICATA M, RECK C, HERPERTZ S C, BRUNNER R, MÖHLER E, RESCH F, WINTER S M, LEHMKUHL U, BÖDEKER K (2017). Observational context of mother-child interaction: Impact

of a stress context on emotional availability. *Journal of Child and Family Studies*, **26(6)**: 1583-1591.

DİDİN E, KÖKSAL AKYOL A (2017). Bilişsel Gelişim. İçinde: Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I: 0-36 Ay. Ed.: Aysel Köksal Akyol. Ankara: Anı Yayınları. s.:239-266.

DİKEN Ö. (2009). Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

DUBI K, RAPEE R M, EMERTON J L, SCHNIERING C A (2008). Maternal Modeling and the Acquisition of Fear and Avoidance in Toddlers: Influence of Stimulus Preparedness and Child Temperament. *J Abnorm Child Psychol*, **36**: 499–512.

DUBOIS DL, EITEL SK, FELNER RD (1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and Family*, **56**: 405–414.

DUBOIS-COMTOIS K, CHANTAL CYR C, MOSS E (2011). Attachment behavior and mother-child conversations as predictors of attachment representations in middle childhood: A longitudinal study. *Attachment & Human Development*, **13(4)**: 335–357.

EGGLESTON C, WANG C, CHOI Y (2021). Mother-Toddler Shared Reading with Electronic versus Print Books: Mothers' Language Use and Perspectives. *Early Education and Development*, DOI: 10.1080/10409289.2021.1943638.

EISENBERG N, FABES R A (1994). Mothers' Reactions to Children's Negative Emotions: Relations to Children's Temperament and Anger Behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, **40(1)**:138-156.

ELSE-QUEST N M, CLARK R, OWEN M T (2011). Stability in Mother–Child Interactions From Infancy Through Adolescence, *Parenting*, **11(4)**: 280-287.

ERLANDSSON K, DSILNA A, FAGERBERG I, CHRISTENSSON K (2007). Skin-to-skin care with the father after cesarean birth and its effect on newborn crying and prefeeding behavior. *Birth*, **34(2)**: 105-114.

ERTÜRK KARA H G, GÜLER YILDIZ T, FINDIK E (2018). Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme İzleme, Değerlendirme ve Destekleme Yöntemleri. Ankara, Anı Yayıncılık.

ERTÜRK S (1979). Eğitimde Program Geliştirme. Yelkentepe, Ankara.

ERVIN B, WASH P D, MECCA M E (2010). A 3-year study of self-regulation in Montessori and non-Montessori classrooms. *Montessori Life*, **22(2)**: 22.

FORRY N D, IRUKA I, TOUT K, TORQUATI J, SUSMAN-STILLMAN A, BRYANT D, DANERI M P (2013). Predictors of quality and child outcomes in family child care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, **28(4)**: 893-904.

FRAENKEL JR, WALLEN NE, HYUN HH (2012). How to design and evaluate research in education. Mc Graw Hill, NewYork.

GANDER M J, GARDINER HW (2015). Çocuk ve Ergen Gelişimi, Ankara, İmge.

GIRARD LC, DOYLE O, TREMBLAY R E (2017). Maternal warmth and toddler development: support for transactional models in disadvantaged families. *European Child & Adolescent Psychiatry*, **26(4)**: 497-507.

GOMEZ A, QUINTERO L, LOPEZ N, CASTRO J (2016). An approach to emotion recognition in single-channel EEG signals: a mother child interaction. *Journal of Physics: Conference Series*, **705**: 012051.

GOTTFRIED A (1984). Issues concerning the relationship between home environment and early cognitive development. A. Gottfried (Ed.) In: Home Environment and Early Cognitive Development (pp. 1-4). New York: Academic Press.

GOTTFRIED AE, FLEMING, JS, GOTTFRIED AW (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development*, **69**: 1448-1460.

GROENVELD M G, VERMEER H J, VANIJZENDOORN M H, LINTING M (2011). Enhancing home-based child care quality through video-feedback intervention: A randomized controlled trial. *Journal of Family Psychology*, **25(1)**: 86-96.

GÜRSOY F, ÖZASLAN H (2017).Fiziksel Gelişim. İçinde: Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I: 0-36 Ay. Ed.: Aysel Köksal Akyol, Ankara, Anı Yayınları. s.: 177-194.

HAINSTOCK, E G. (1997a). Teaching Montessori in the Home: The Pre-school Years. Penguin Books, New York.

HALL RAS, WAARD IEM, TOOTEN A, HOFFENKAMP HN, VINGERHOETS AJJM, BAKEL HJA. (2014). From the father's point of view: How father's representations of the infant impact on father-infant interaction and infant development. *Early Human Development*, **90**: 877-883.

HAMMER A (2021). Role of culture in mother-child affective exchanges: Prospective associations to children's emotion dysregulation in young Latina mothers and their toddlers. Doktora Tezi. Kent State University College of Art and Sciences: Ohoi.

HARDEN BJ, WHITTAKER JV (2011). The early home environment and developmental outcomes for young children in the welfare system. *Children and Youth Services Review*, **33**: 1392-1403.

HARDEN BJ, MARTOCCIO TL, BERLIN LJ (2021). Maternal Psychological Risk Moderates the Impacts of Attachment-Based Intervention on Mother-Toddler Mutuality and Toddler Behavior Problems: A Randomized Controlled Trial. *Prev Sci*, <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01281-0>.

HATFIELD B E, HOKE K (2016). Improving the Quality of Family, Friend, & Neighbor Care. Erişim:<https://health.oregonstate.edu/sites/health.oregonstate.edu/files/occrp/pdf/improving-the-quality-of-family-friend-and-neighbor-care-2016.pdf>

HEALEY D M, GOPIN C B, GROSSMAN B R, CAMPBELL S B, HALPERIN C M (2010). Mother–child dyadic synchrony is associated with better functioning in hyperactive/ inattentive preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **51(9)**:1058–1066.

HEWITT TW (2018). Eğitimde Program Geliştirme, Neyi Neden Öğretiyoruz?. Ankara: Nobel Yayınları.

HORNIK R, RISENHOOVER N, GUNNAR M (1987). The effects of maternal positive, neutral, and negative affective communications on infant responses to new toys. *Child Development*, **58**: 937–944.

HUITEMA B E (2011). The Analysis of Covariance and Alternatives :Statistical Methods for Experiments, Quasi-Experiments, and Single-Case Studies (2nd Edition). Wiley, New Jersey.

ILTUS S (2006). Significance of home environments as proxy indicators for early childhood care and education. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report.

IMAN E D, DANISMAN Ş, DEMIRCAN Z A, YAYA D (2017). The effect of the Montessori education method on pre-school children’s social competence – behaviour and emotion regulation skills, *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2017.1392943

IŞIKOĞLU ERDOĞAN N, ŞİMŞEK Z C, CANBELDEK M (2017). Ev Merkezli Diyaloğa Dayalı Okumanın 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, **37 (2)**:789-809.

JAMES D M, WADNERKAR M B, LAM-CASSETTARI C, KANG S, TELLING A L (2012). Thin Slice Sampling of Video Footage for Mother/Child Interaction: Application to Single Cases. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, **34(3)**: 351-360.

JOHNSON U Y, MARTINEZ-CANTU V, JACOBSON A L, WEIR C M (2012). The Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters Program's Relationship with Mother and School Outcomes. *Early Education & Development*, **23(5)**: 713-727.

JOHNSON-STAU C, SCHMIT S (2012). Home away from home: A toolkit for planning home visiting partnerships with family, friend, and neighbor caregivers. Erişim: <http://www.clasp.org/resources-and-publications/files/Home-Away-from-Home.pdf>

KAĞITÇIBAŞI Ç, SUNAR D, BEKMAN S (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Applied Developmental Psychology*, **22**: 333–361.

KAHYA Y (2019). Anne-Bebek Etkileşimi: Annenin Psikolojik İşlevselliği Ve Bağlanma Öşüntüleri İle Anne- Bebek Öz-Tutarlık Ve Etkileşimsel Uyum Arasındaki İlişinin Video Mikroanaliz Yöntemiyle İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

KAPÇI EG, USLU R, KÜÇÜKER S (2007). 0-6 Yaş Türk Çocuklarında Erken Gelişim Evreleri Ölçeği ve Erken Gelişim: Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinin Uyarlanması. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.

KARTAL H (2008). Çocuk ve Aileyi Desteklemeye Yönelik Ev Ziyaretlerine Dayalı Erken Müdahale Programları ve Programların Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **41(1)**: 2458-8342.

KASTEN H. (2017). 0-3 yaş çocuk gelişimi: Gelişimin Psikolojisinin Temel Esasları I. Çev. Ed.: O. Emre. Çev.: Z., Çalışkan, A. Ulutaş, M. Sağlam. Anı Yayınları, Ankara.

KELLY J F, ZUCKERMAN T, ROSENBLATT S (2008). Promoting first relationships: A relationship-focused early intervention approach. *Infants & Young Children*, **21(4)**: 285–295.

KERR ML, RASMUSSEN HF, SMILEY PA, BUTTITTA KV, BORELLI JL (2021). The development of toddlers' emotion regulation within the family system: associations with observed parent-child synchrony and interparental relationship satisfaction. *Early Childhood Research Quarterly*, **57**: 215-227,

KILINÇ F E (2011). Anne Eğitim Programı ile Anne Çocuk Etkileşim Programının 24-36 Aylık Çocukların Bilişsel Becerilerine ve Annelerin Çocuk Yetiştirme

Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya.

KING E K, LA PARO K M (2018). Teachers' Emotion Minimizing Language and Toddlers' Social Emotional Competence. *Early Education and Development*, **29(8)**: 989–1003.

KLAUS M (1998). Mother and Infant: Early Emotional Ties. *Pediatrics*, **102**: 1244-1246.

KOCHANSKA G, BROCK R L, CHEN K H, AKSAN N, ANDERSON S W (2015). Paths from Mother-Child and Father-Child Relationships to Externalizing Behavior Problems in Children Differing in Electrodermal Reactivity: a Longitudinal Study from Infancy to Age 10. *J Abnorm Child Psychol*, **43**:721–734.

KORFMACHER J, GREEN B, SPELLMAN M, THORNBURG K R (2007). The helping relationship and program participation in early childhood home visiting. *Infant Mental Health Journal*, **28(5)**: 459–480.

KOŞKULU S (2019). Maternal Behaviors and Joint Attention Mediate the Link between Maternal Education Levels and Infants' Language Development. Koç University, Graduate School of Social Sciences and Humanities, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

KÖKSAL AKYOL A, DİDİN E (2017). Algısal Gelişim. İçinde: Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I: 0-36 Ay. Ed.: Aysel Köksal Akyol. Ankara: Anı Yayınları. s.:239-266.

KÜÇÜKER S, KAPÇI E G, USLU R İ (2011). Evaluation of the Turkish Version of the “Ages and Stages Questionnaires: Social-Emotional” in Identifying Children With Social-Emotional Problems. *Infants and Young Children*, **24(2)**: 207–220.

KÜÇÜKER S, KAPÇI E G, USLU R İ (2014). Erken Gelişim Evreleri: Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri. Ankara, Anı Yayıncılık.

- KYUNG-NIM L (2009). The Effects of Maternal Emotion Expression, Temperament and Self-Esteem on Emotion Regulation among Children. *Korean Journal of Human Ecology*, **18 (6)**: 1209-1219.
- LANG S N, LEON L, SCHOPPE-SULLIVAN S J, WELLS M B (2020). Associations Between Parent–Teacher Cocaring Relationships, Parent–Child Relationships, and Young Children’s Social Emotional Development. *Child & Youth Care Forum*, **49**: 623–646.
- LEE H, HAN JW (2021). Effects of mother–child interaction on school adaptation of children according to maternal depression. *Front Nurs.*, **1**: 33-42.
- LEONG V, NOREIKA V, CLACKSON K, GEORGIEVA S, SANTAMARIA L, BRIGHTMAN L, NUTBROWN R, FUJITA S, NEALE D, WASS S (2019). Mother-infant Interpersonal Neural Connectivity Predicts Infants’ Social Learning. *PsyArXiv*, doi:10.31234/osf.io/gueaq.
- LEUNG C, TSANG S, DEAN S (2010). Evaluation of a program to educate disadvantaged parents to enhance child learning. *Research on Social Work Practice*, **20 (6)**: 591-599.
- LEWANDOWSKI A S, PALERMO T M, STINSON J, HANDLEY S, CHAMBERS C T (2010). Systematic Review of Family Functioning in Families of Children and Adolescents With Chronic Pain. *The Journal of Pain*, **11(11)**: 1027–1038.
- LIEBERMAN A L (2018). *The Emotional Life of the Toddler*. USA, Simon and Schuster.
- LILLARD A (2008). How important the Montessori are materials? *Montessori Life*, **4**: 20-25.
- LILLARD A S (2005). *Montessori: The Science Behind the Genius*. Oxford University Press, New York.
- LILLARD A S (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, **50**: 379–401.

- LILLARD A S, HEISE M J, RICHEY E M, TONG X, HART A, BRAY P M (2017). Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study. *Frontiers Education*, **8**: 1783.
- LILLARD PP (2013). Montessori Modern Bir Yaklaşım: Anne Babalar ve Eğiticiler için Montessori'ye Giriş'in Klasikleşmiş Kitabı. Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- LINBERG A, LEHRL S, WEINERT S (2020). The Early Years Home Learning Environment – Associations With Parent-Child-Course Attendance and Children's Vocabulary at Age 3. *Front. Psychol.* **11**:1425.
- LLOYD CA, MASUR EF. (2014). Infant behaviors influence mothers' provision of responsive and directive behaviors. *Infant Behavior & Development*, **37**: 276–285.
- MALLINCKRODT B (1992). Childhood emotional bonds with parents, development of adult social competencies, and availability of social support. *Journal of Counseling Psychology*, **39**: 453-461.
- MARLIER L, SCHAAL B, SOUSSIGNAN R. (1998). Neonatal responsiveness to the odor of amniotic and lacteal fluids: a test of perinatal chemosensory continuity. *Child Development*, **69**(3): 611-623.
- MARTI M, BONILLO A, CLAUSTRE JANÉ M, FISHER E M, DUCH H (2016) Cumulative Risk, the Mother–Child Relationship, and Social-Emotional Competence in Latino Head Start Children. *Early Education and Development*, **27**(5): 590-622.
- MCCABE L A, CUNNINGTON M, BROOKS-GUNN J. (2004). The Development of Self-Regulation in Young Children. In: Handbook of the Self-regulation: Research Theory and Applications. Eds: R.F. Baumeister ve K.D. Vohs (Ed.). Handbook of the Self-regulation: Research Theory and Applications (s. 341-357). Newyork: The Guilford Press. (s.341-357). Newyork: The Guilford Press.
- MCKENNA J J, THOMAN E B, ANDERS T F, SADEH A, SCHECHTMAN V L, GLOTZBACH S F (1993). Infant-parent co-sleeping in an evolutionary perspective:Implication for understanding infant development and the sudden infant death syndrome. *Sleep*, **16**(3): 263-282.

- MENDELSON A L, CATES C B, WEISLEDER A, JOHNSON S B, SEERY A M, CANFIELD C F, HUBERMAN H S, DREYER B P (2018). Reading Aloud, Play, and Social-Emotional Development. *Pediatrics*, **141(5)**: e20173393.
- MERSKY J P, LEE C P, GILBERT R M, GOYAL D. (2020). Prevalence and Correlates of Maternal and Infant Sleep Problems in a Low-Income US Sample. *Matern Child Health Journal*, **24(2)**:196-203.
- MILLER S, MAGUIRE L K, MACDONALD G (2011). Home-based child development interventions for preschool children from socially disadvantaged families. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, **12**: CD008131.
- MILLS D L, CONBOY B, PATON C (2005). Do changes in brain organization reflect shifts in symbolic functioning. In: Symbol use and symbolic representation. L. Namy (Ed). Mahwah: Erlbaum. pp: 123-153.
- MILLS M, MELHUISH E (1974). Recognition of mother's voice in early infancy. *Nature*, **252 (5479)**: 123-124.
- MINDELL J A, LEICHMAN E S, DUMOND C, SADEH A (2017). Sleep and Social-Emotional Development in Infants and Toddlers. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, **46(2)**: 236–246.
- MONTANARO Q S (2007). Understanding the Human Being: The Importance of the First Three Years of Life. USA, Nienhuis Montessori.
- MONTESORI M (1997). Çocuk Eğitimi: Montessori Metodu. Özgür Yayınları, İstanbul.
- MONTESORI M (2009). The discovery of the child. Amsterdam, Montessori-Pierson Publishing.
- MONTESORI M (2014a). The absorbent mind. Amsterdam, Montessori-Pierson Publishing.

MONTESSORI M (2014b). From childhood to adolescence. Amsterdam, Montessori-Pierson Publishing.

MONTESSORI M (2014c). The formation of man. Amsterdam, Montessori-Pierson Publishing.

MONTESSORI M (2014d). Education for a new world. Amsterdam, Montessori-Pierson Publishing.

MONTESSORI M (2014e). The child in the family. Amsterdam, Montessori-Pierson Publishing.

MONTESSORI M (2015a). The 1949 London lectures. Amsterdam, Montessori-Pierson Publishing.

MONTESSORI M (2015b). To educate the human potential. Amsterdam, Montessori-Pierson Publishing.

MONTESSORI M (2015c). Education and peace. Amsterdam, Montessori-Pierson Publishing.

MONTESSORI M (2016). The advanced Montessori method: Volume I. Amsterdam, Montessori-Pierson Publishing.

MONTESSORI M (2018). The 1913 Rome lectures: First international training course. Amsterdam, Montessori-Pierson Publishing.

MORENO A J, GREEN S, KOEHN J (2015). The effectiveness of coursework and onsite coaching at improving the quality of care in infant-toddler settings. *Early Education & Development*, **26**: 66–88.

MORRIS AS, SILK JS, MORRIS MD, STEINBERG L, AUCOIN KJ, KEYES AW (2011). The influence of mother-child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Dev Psychol.*, **47(1)**: 213-25.

- MOUDRY S (2008). In a Montessori home: A Parent's guide to preparing the home for children for birth to three. Burton, North American Montessori Teachers' Association.
- MULLER R T, LEMIEUX K E (2000). Social support, attachment, and psychopathology in high risk formerly maltreated adults. *Child Abuse Negl.*, **24**: 883–900.
- MUZINO K (2011). Infantile olfactory learning. In: Handbook of Behavior, Food and Nutrition. (p. 119-132)V.R. Preedy, R.R. Watson, C.R. Martin (Eds.). London, Springer.
- NIKLAS F, COHRSEN C, TAYLER C (2016). The sooner, the better: early reading to children. *Sage Open*, **6**: 1–11.
- PALMAROLA J (2018). Practical Guide to the Montessori Method at Home: With more than 100 activity ideas from 0 to 6. Bağımsız bastırılmıştır.
- PASIAK C, MENNA R (2015). Mother–Child Synchrony: Implications for Young Children's Aggression and Social Competence. *J Child Fam Stud*, **24**: 3079–3092.
- PAULUS M, LICATA M, GNIEWOS B, SOIDAN B (2018). The impact of mother-child interaction quality and cognitive abilities on children's self-concept and self-esteem. *Cognitive Development*, **48**: 42–51.
- PEKŞEN AKÇA R (2020). Annelere Yönelik Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının 24-30 Aylık Bebeklerin Sosyal-Duygusal Gelişimlerine ve Anne-Bebek İlişisine Etkisinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- PHILLIPS-SILVER J, DAZA M T (2018). Cognitive Control at Age 3: Evaluating Executive Functions in an Equitable Montessori Preschool. *Frontiers Education*, **3**: 106.
- POSNER M I, ROTHBART M K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of Life Reviews*, **6**: 103-120.

RAO N, PEARSON E (2007). An Evaluation of Early Childhood Care and Education Programmes in Cambodia. Erişim: https://www.unicef.org/french/evaldatabase/files/CBD_early_childhoodcare_evaluation.pdf Erişim Tarihi: 17.02.2021

RAPLEY G, MURKEY T (2016). O Tabak Bitecek Mi? Ankara, G n yayıncılık.

RAVER C C (1996). Relations between social contingency in mother-child interaction and 2-year-olds' social competence. *Developmental Psychology*, **32(5)**: 850–859.

REPACHOLI B M (1998). Infants' use of attentional cues to identify the referent of another person's emotional expression. *Developmental Psychology*, **34(5)**: 1017–1025.

RODRIGUEZ E, TAMIS-LEMONDA, C S (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Dev.*, **82**: 1058–1075.

RYAN R M, MARTIN A, BROOKS-GUNN J (2006). Is One Good Parent Good Enough? Patterns of Mother and Father Parenting and Child Cognitive Outcomes at 24 and 36 Months. *Parenting*, **6(2-3)**: 211–228.

SAMEROFF AJ. (2008). Conceptual issues in studying the development of selfregulation. In: Biopsychosocial Regulatory Processes in Development of Childhood Behavior Problems: Biological, Behavioral, and Social-Ecological Interactions Eds.: Olson, S.L., Sameroff, A.J., Cambridge University Press, Newyork. 1-18.

SANTROCK J W (2007). Child Development. Mc Graw Hill, Boston.

SANTROCK, J. (2012). Yaşam Boyun Gelişim: Gelişim Psikolojisi (13. Basımdan  eviri). Nobel, Ankara.

SCHAAL B, DOUCET S, SAGOT P, HERTLING E, SOUSSIGNAN R (2006). Human Breast Areolae as Scent Organs: Morphological Data and Possible

Involvement in Maternal-Neonatal Coadaptation. *Developmental Psychobiology*, **48**: 100-110. doi:10.1002/dev.20122

SCHAAL B, MARLIER L, SOUSSIGNAN R. (1995). Responsiveness to the odour of amniotic fluid in the human neonate. *Biol Neonate*, **67(6)**: 397-406. doi:10.1159/000244192

SCHAAL B, SAXTON TK, LOOS H, SOUSSIGNAN R, DURAND K (2020) Olfaction scaffolds the developing human from neonate to adolescent and beyond. *Phil. Trans. R. Soc. B*, **375**: 20190261. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2019.0261>

SCHMITT S A, SIMPSON, A M, FRIEND M (2011). A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant Child Dev.*, **20**: 409–431.

SHAACK D D, LE V N, SETODJI C M (2017). Home-Based Child Care Provider Education and Specialized Training: Associations With Caregiving Quality and Toddler Social-Emotional and Cognitive Outcomes. *Early Education and Development*, **28(6)**: 655-668

SHAFFER V L, GARRIDO-NAG K (2007). The Neurodevelopmental Bases of Language. In: *Blackwell Handbook of Language Development*. Hoff, E., & Shatz, M. (Eds.). Malden, Blackwell Publishing. pp:21-45.

SHAFFER D R, KIPP K (2010). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. Belmont, Wadsworth.

SHERIDAN M, NELSON C A (2009). Neurobiology of fetal and infant development. In C. H. Zeanah, Jr. (Ed.), *Handbook of infant mental health* (3rd ed., pp. 40–58). New York, Guilford Press.

SROUFE L A (2002). *Emotional Development: The organisation of emotional life in the early years*. Cambridge, Cambridge University Press.

STEPHENSON S (2013). *The joyful child: Montessori, Global wisdom for birth to three*. California, Michael Olaf Montessori Company.

STOLT S, KORJA R, MATOMÄKI J, LAPINLEIMU H, HAATAJA L, LEHTONEN L (2014). Early relations between language development and the quality of mother–child interaction in very-low-birth-weight children. *Early Human Development*, **90(5)**: 219–225.

TAMIS-LEMONDA CS, BORNSTEIN, MH, BAUMWELL, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, **72 (3)**: 748-767.

TAŞTEPE T (2018). 36-47 Aylık Çocuklara ve Annelere Uygulanan Motor Gelişim Destek Programının Çocukların Motor Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

TAYMAN SARI O, BİÇER E, KASIM D (2017). Gelişimsel Sorunları Olan Çocuklarda Oyun Temelli Ev ve Çocuk Merkezli Eğitim Programının Etkililiği Üzerine Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **32(4)**: 960-981.

TEKİN İFTAR E (2018). Eğitim Ve Davranış Bilimlerinde Tek-denekli Araştırmalar. Ankara, Anı Yayıncılık.

TEZEL ŞAHİN F, CEVKER KALBURAN F N (2009). Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **25(25)**: 1-12.

TONG S, BAGHURST P, VIMPANI G, MCMICHAEL A (2007). Socioeconomic position, maternal IQ, home environment and cognitive development. *The Journal of Pediatrics*, **151 (3)**: 284-288.

TONYAN H A, PAULSELL D, SHIVERS E M (2017). Understanding and Incorporating Home-Based Child Care Into Early Education and Development Systems. *Early Education and Development*, **28(6)**: 633–639.

TOTSIKA V, SYLVA K. (2004). The Home Observation for Measurement of the Environment Revisited. *Child and Adolescent Mental Health*, **9 (1)**: 25-35.

- TUCKER-DROB E M, HARDEN K P (2012). Early childhood cognitive development and parental cognitive stimulation: Evidence for reciprocal gene-environment transactions. *Developmental Science*, **15(2)**: 250–259.
- TYLER RW (2014). Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri. Çev.: Rüzgar, E.M., Aslan, B., Pegem Akademi, Ankara.
- ULUTAŞ A, AKSOY A B (2016). Ev Merkezli Anne-Bebek Etkileşim Programının Annelerin Duyarlılık ve Karşılıklı Etkileşim Davranışları ile Bebeğin Gelişimine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, **41(186)**: 53-67.
- ULUTAŞ AVCU A, ÇALIŞKAN Z (2015). Ev Merkezli Anne-Bebek Eğitim Programının 10-12 Aylık Bebeklerin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **5 (2)**: 152-163.
- ÜLKÜ YILDIZ F, ÇAĞDAŞ A (2019). The effects of Montessori training program for mothers on mathematics and daily living skills of 4-5 year-old Montessori children. *Journal of Early Childhood Studies*, **3 (2)**: 278-299.
- VENEZIANO L, HOOPER J (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, **21(1)**: 67-70.
- VITTNER D, MCGRATH J, ROBINSON J, LAWHON G, CUSSON R, EISENFELD L, WALSH S, YOUNG E, CONG, X (2018). Increase in oxytocin from skin-to-skin contact enhances development of parent–infant relationship. *Biological research for nursing*, **20(1)**: 54-62.
- VOLKOVICH E, BEN-ZION H, KARNY D, MEIRI G, TIKOTZKY L. (2015). Sleep patterns of co-sleeping and solitary sleeping infants and mothers: a longitudinal study. *Sleep Med.*, **16(11)**:1305-1312.
- WALLS J K (2018). To What Extent Do Parents of Montessori-Educated Children “Do Montessori” at Home? Preliminary Findings and Future Directions. *Journal of Montessori Research*, **4(1)**: 14-24.

WANG Y, LIANG Y, FAN L, LIN K, XIE X, PAN X, ZHOU H (2018). The Indirect Path From Mindful Parenting to Emotional Problems in Adolescents: The Role of Maternal Warmth and Adolescents' Mindfulness. *Frontiers in Psychology*, **9**: 546. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00546.

WATSON TL, ROBBINS RA, BEST CT. (2014). Infant Perceptual Development for Faces and Spoken Words: An Integrated Approach. *Developmental Psychobiology*, **56** (7): 1454-81.

WEBER C, HAHNE A, FRIEDRICH M, FRIEDERICI A D (2004). Discrimination of word stress in early infant perception: Electrophysiological evidence. *Cognitive Brain Research*, **18**(2): 149-161.

WILLIAMS JL, CORBETTA D, COBB L. (2015). How perception, action, functional value, and context can shape the development of infant reaching. *Movement & Sport Sciences*, **89**: 5-15.

YAĞMURLU B, ALTAN Ö (2009). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, **19** (3):275-296.

YILMAZ M M, ÖZEN UYAR R, AKTAŞ ARNAS Y (2020).Ev Merkezli Etkileşimli Kitap Okumanın 48-60 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **56**: 159-181.

YUMUŞ M (2018). Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Ebeveynlerin Deneyimlerine Bebeklerin Sosyal Duygusal Gelişimlerine ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

YURDUGÜL H, BAYRAK F (2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik ölçüleri: Kapsam geçerlik indeksi ve Kappa istatistiğinin karşılaştırılması. *H U Journal of Education*, **2**: 264-271.

YURTERİ TİRYAKİ A, FINDIK E, ÇETİN SULTANOĞLU S, BEKER E, YILDIZ BIÇAKÇI M, ARAL N, ÖZDOĞAN ÖZBAL E. (2021). A study on the effect of Montessori Education on self-regulation skills in preschoolers, *Early Child*

Development and Care, **191(7-8)**: 1219-1229, DOI:
10.1080/03004430.2021.1928107.

ZANARDO V, VOLPE F, DE LUCA F, STRAFACE G (2017). A temperature gradient may support mother-infant thermal identification and communication in the breast crawl from birth to breastfeeding. *Acta Pædiatrica*, **106**: 1596-1599.



EKLER

EK 1. Etik Kurul Raporu



GİZLİ
T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 85434274-050.04.04 / 16040
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

16 Mart 2016

Sayın Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

İlgi: 01/02/2016 tarihli başvurunuz.

“Ev Merkezli Montessori Eğitim Programının Bebeklerin Sosyal, Duygusal Gelişimleri ve Anne-Bebek Etkileşimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı doktora tez çalışması ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 10/03/2016 tarihli toplantısında alınan 6/93 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

GİZLİ

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi : 10/03/2016

Toplantı Sayısı : 6

Karar Sayısı :93

93-Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencilerinden **Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu**'nun "Ev Merkezli Montessori Eğitim Programının Bebeklerin Sosyal, Duygusal Gelişimleri ve Anne-Bebek Etkileşimine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması ile ilgili 01/02/2016 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencilerinden **Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu**'nun "Ev Merkezli Montessori Eğitim Programının Bebeklerin Sosyal, Duygusal Gelişimleri ve Anne-Bebek Etkileşimine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışması ile ilgili çalışmasının araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi

EK 2. Kurum İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Halk Sağlığı Müdürlüğü



Sayı : 62693856/799
Konu : Araştırma İzin Talebi Hk.(Prof. Dr. Neriman ARAL)

MAMAK TOPLUM SAĞLIĞI MERKEZİNE

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Öğretim görevlisi Prof. Dr. Neriman ARAL'ın sorumlu araştırmacı olduğu "Ev Merkezli Montessori Eğitim Programının Bebeklerin Sosyal-Duygusal Gelişimi ve Anne-Bebek Etkileşimine Etkisi" konulu çalışma ektedir. İlgili çalışma Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonunca incelenmiş olup, çalışmanın yapılması uygun bulunmuştur. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. A. Çiğdem ŞİMSEK
Müdür a.
Halk Sağlığı Müdür Yardımcısı

EKLER:
Neriman ARAL

iz.

EK 3. Aydınlatılmış Onam Formu

AYDINLATILMIŞ ONAM

Bu çalışmanın amacı, bebeklerin ev ortamlarının değerlendirilmesinde kullanılan Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği- Bebek ve Küçük Çocuk Formu (EVODÖ-B/KÇ)'nin Türkiye’de kullanılmak üzere uyarlama çalışmasının yapılmasıdır. Bu kapsamda çalışmada Genel Bilgi Formu, EVODÖ-B/KÇ ve Erken Gelişim Evreleri (EGE) ölçekleri kullanılacaktır.

Genel Bilgi Formu, bebeğinize ve size ilişkin demografik bilgilere ilişkin sorular içermektedir. Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği- Bebek ve Küçük Çocuk Formu (EVODÖ-B/KÇ) evinizdeki rutinler ve bebeğinize ait materyallere ilişkin size soracağımız sorular ve gözlemleyeceğimiz noktaları içermektedir. Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE) ise bebeğinizin gelişimine ilişkin size soracağımız soruları içermektedir. Bu değerlendirme süreci bebeğinizin ve sizin kendinizi en rahat hissedeceğiniz ev ortamınıza gerçekleştirilecek ziyaret sırasında yapılacaktır.

Bebeğinizin ve sizin katılımınıza izin verdiğiniz halde siz ya da bebeğiniz çalışmaya devam etmek istemezseniz kesinlikle ısrar edilmeyecek ve kararınıza saygı duyulacaktır. Bebeğinize ya da size ilişkin bilgiler üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacaktır. İstedığınız ve iletişim bilgilerinden bana ulaştığınız takdirde araştırma sonuçları sizlerle paylaşılacaktır. Bebeğinizin ve sizin araştırmaya katılmanız için izin verdiğiniz ve katılımınız için teşekkür ederim.

Ezgi FINDIK
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü

Çalışma ile ilgili yukarıda sunulan bilgileri okuyup anladım. Araştırma için gerekli olan formun nasıl doldurulacağı araştırmacı tarafından sözel olarak açıklandı. Veriler bilgiler dışında sürece ilişkin sorularım araştırmacı tarafından cevaplandı.

- ☐ Verilerin yalnızca bilimsel amaçlı olarak kullanılması koşuluyla izin veriyorum.
- ☐ Veriler toplanırken video ve ses kaydı alınmasına, fotoğraf çekilmesine izin veriyorum.
- ☐ İzin vermiyorum.

Ebeveyn Adı-Soyadı:

Tarih:

Telefon:

İmza:

.....’e çalışmanın amacı, uygulama süreci, uyulması gereken kurallar, formun nasıl doldurulacağı konusunda tam ve detaylı bilgi verdim. Araştırma sürecinde ve sonrasında katılımcı çocuğun ebeveynlerinin araştırma ilgili her türlü sorusuna yanıt vereceğim.

Araştırmacının Adı-Soyadı:

Tarih:

İmza:

Ezgi FINDIK

EK 4. Genel Bilgi Formu

GENEL BİLGİ FORMU	
Çocuğın,	
Doğum tarihi	
Doğum yeri	
Doğum ağırlığı	
Kaçıncı haftada doğdu?	
Bakımından sorumlu olan kişi	☐ Anne ☐ Baba ☐ Anneanne ☐ Babaanne ☐ Dede ☐ Kreş/anaokulu ☐ Diğer çocuk/çocuklar ☐ Diğer (Açıklayınız:
Çocuk televizyon izler mi?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuk ortalama günde ne kadar televizyon izler ?	☐ 1-20 dk ☐ 21-60 dk ☐ 61-120 dk ☐ 120 dk ve üzeri
Çocuk bilgisayar ya da tablet kullanır mı (Oyun oynamak, müzik dinleme, video ya da çizgi film izlemek gibi)?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuk bilgisayar ya da tablet başında ne kadar zaman geçirir?	☐ 1-20 dk ☐ 21-60 dk ☐ 61-120 dk ☐ 120 dk ve üzeri
Çocuk telefon kullanır mı (Oyun oynamak, müzik dinleme, video ya da çizgi film izlemek gibi)?	☐ Evet ☐ Hayır
Çocuk telefonla ne kadar zaman geçirir?	☐ 1-20 dk ☐ 21-60 dk ☐ 61-120 dk ☐ 120 dk ve üzeri

Annenin,	
Yaşı	
Öğrenim Düzeyi	☐ Okur-yazar değil ☐ Ortaokul ☐ Okur-yazar ☐ Lise ☐ İlkokul ☐ Üniversite
Kronik hastalığı var mı? Varsa açıklayınız	
Engeli var mı? Varsa açıklayınız	
Şimdiye kadar depresyon geçirdi mi?	Evetse zamanı: Ne kadar sürdüğü:
Günlük olarak çocukla ne kadar süre ile ilgilendiği	Oyun oynama: Yemek yedirme: Bakımını yapma (banyo, alt değiştirme gibi): Sohbet etme: Diğer (.....):
Babanın,	
Yaşı	
Öğrenim Düzeyi	☐ Okur-yazar değil ☐ Ortaokul ☐ Okur-yazar ☐ Lise ☐ İlkokul ☐ Üniversite
Kronik hastalığı var mı? Varsa açıklayınız	
Engeli var mı? Varsa açıklayınız	
Şimdiye kadar depresyon geçirdi mi?	Evetse zamanı: Ne kadar sürdüğü:
Günlük olarak çocukla ne kadar süre ile ilgilendiği	Oyun oynama: Yemek yedirme: Bakımını yapma (banyo, alt değiştirme gibi): Sohbet etme: Diğer (.....):
Aileye İlişkin,	
Çocuk dışında evde yaşayan aile bireyleri	☐ Anne ☐ Baba ☐ Anneanne ☐ Babaanne ☐ Dede/dedeler ☐ Diğer çocuk/çocuklar ☐ Hala/teyze ☐ Amca/dayı ☐ Diğer (Açıklayınız:)

EK 5. Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği- Bebek ve Küçük Çocuk Formu Örnek Maddeler

Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği- Bebek ve Küçük Çocuk Formu (EVODÖ-B/KÇ) Kayıt Formu Davranış ziyaret boyunca gözlemlendiyse ya da ebeveyn koşulların ya da olayların/durumların ev ortamının karakteristik özelliği olduğunu belirtiyse sağ taraftaki kutuya artı (+) ya da eksi (-) koyunuz. Ara toplamaları ve toplamı Kısa Kayıt Formu'na yazınız. Gözlem (G), Her ikisi birlikte (H) veya Mülakat/Görüşme (M) her madde için gösterilmiştir.	
I. DUYARLILIK	
1. Ebeveyn çocuğun “dağınık” oyun oynamasına izin verir. M	
2. Ebeveyn çocuğa en az iki kez kendiliğinden seslenir. G	
II. KABUL	
12. Bir önceki hafta boyunca birden fazla kez fiziksel ceza uygulanmamıştır. M	
13. Ailenin evcil hayvanı vardır. H	
III. DÜZENLEME	
20. Eğer çocuğa bakılması gerekirse en az üç kişi [anne, baba ve anneanne gibi] düzenli olarak bu bakımı sağlayabilir. M	
21. Çocuk haftada en az bir kez markete/bakkala götürülür. M	
IV. ÖĞRENME MATERYALLERİ	
26. Kas etkinliğine yönelik oyuncaklar ya da donanımlar. H	
27. İtme ya da çekme oyuncakları. H	
V. KATILIM	
35. Ebeveyn ev işleri yaparken çocukla konuşur. M	
36. Ebeveyn bilinçli olarak gelişimsel ilerlemeyi destekler. M	
VI. ÇEŞİTLİLİK	
41. Baba bazı günlük bakım ihtiyaçlarını karşılar. M	
42. Ebeveyn haftada en az üç kez çocuğa öyküler okur. M	

EK 6. Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri Örnek Maddeler

Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri (EGE-SD) 12. Ay formu (9-14 ay arası bebekler için)				
	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren ya da Hiç	Bu durum endişe veriyor
1. Bebeğiniz, size ya da diğer aile üyelerine güler ya da gülümser mi?				
2. Yabancı biri yaklaştığındai bebeğiniz size bakınır mı?				
3. Bebeğiniz, aile bireylerinin ve arkadaşlarının yakınında oynamaktan ve onlarla birlikte olmaktan hoşlanır mı?				
4. Bebeğiniz, kucağa alınmaktan ve kucakta tutulmaktan hoşlanır mı?				
5. Bebeğiniz üzgün ya da huysuzken, yarım saat içinde sakinleşir mi?				

EK 7. Ebeveyn Davranışı Değerlendirme Ölçeği Örnek Maddeler

EBEVEYN DAVRANIŞINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ TÜRKÇE VERSİYONU (EDDÖ-TV)

DUYARLI-YANITLAYICI OLMA

1. DUYARLI OLMA

Bu madde ebeveynin çocuğun oyun ilgileri ve başlattığı ya da oynadığı etkinliklerine karşı ne kadar duyarlı olduğunu ve bunları anlamasını kapsamaktadır. Bu madde ile ebeveynin çocuğun etkinlik ve davranışını görsel olarak izlemesi, çocuğun ilgilerine ilişkin ebeveynin sözel yorumları ve ebeveynin çocuğun etkinlik seçimlerine katılımına ilişkin duyarlılığı (o konu ile ilgili konuşmak, ilgilenmek, etkinliğe katılmak) değerlendirilir. Ebeveynler duyarlı olabilir ancak yanıtlayıcı olmayabilir yani belli durumlarda çocuklarının mevcut ilgilerini gözleyebilir, anlayabilir/tanımlayabilir ancak bu ilgileri izlemeyebilir ya da onları desteklemeyebilirler, ilgilerine katılmayabilirler.

Derecelendirme 1: Yüksek Düzeyde Duyarsızlık Ebeveyn, çocuğun ilgilerini görmezden gelir. Çocuğun seçtiği etkinlik, oyun, oyuncak ile ilgilenmez, çocuğun davranışlarını nadiren takip eder ve/veya bu davranışlara ilişkin yorum yapar.

Derecelendirme 2: Düşük Düzeyde Duyarlı Olma Ebeveyn, çocuğun ilgi ve davranışlarını ara sıra gözönüne alır. Ebeveyn, çocuğun dokunduğu ya da baktığı yere ansızın dikkat eder ancak çocuğun davranışlarını gözlemlemez çocuğun etkinliğine, oyununa, ilgisine katılmaz.

Derecelendirme 3: Orta Düzeyde Duyarlı Olma Ebeveyn, çocuğun ilgilerine duyarlı görünür, çocuğun davranışlarını tutarlı olarak gözler ancak çocuğun zor algılanan, farkedilmesi güç olan iletişim girişimlerini gözardı eder.

Derecelendirme 4: Yüksek Düzeyde Duyarlı Olma Ebeveyn, çocuğun ilgilerinin farkında görünür, tutarlı olarak çocuğun davranışlarını gözler ancak çocuğun farkedilmesi güç olan iletişim çabalarına karşılık vermede tutarsızdır.

Derecelendirme 5: Çok Yüksek Düzeyde Duyarlı Olma Ebeveyn, çocuğun ilgilerinin farkında görünür. Pozisyonunu çocukla yüzyüze gelecek şekilde ayarlar. Tutarlı olarak çocuğun davranışlarını gözler ve çocuğun farkedilmesi güç olan iletişim çabaları ile yönlenen ilgi/eğilimlerini izler, katılır.

EK 8. Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği Örnek Maddeler

ÇOCUK DAVRANIŞINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ-TÜRKÇE VERSİYONU (ÇDDÖ-TV)

DİKKAT

1.DİKKAT

Bu madde çocuğun etkinliğe verdiği dikkatin derecesini değerlendirmektedir. Çocuk aktif olarak ya da olmayarak bir etkinliğe katılabilir ve etkinlik süresince yüksek dikkat sergiliyor şeklinde değerlendirilir. Çocuğun katılımının niteliği etkinliğe katılma ya da katılmama, ilgili olma ya da olmama özelliği gösterebilir. Başka bir deyişle çocuk, etkinlikten zevk alıyor gibi görünebilir de görünmeyebilir de. Düşük dikkat gösteriyor şeklinde değerlendirilen bir çocuk, etkinliğe kısa süreli katılabilir; sonra fiziksel olarak oradan ayrılır ya da başka bir etkinliğe kısa süreli olarak yönelebilir. Bir çocuk, etkinliğe çok düşük dikkat verdiğinde sık sık etkinliği değiştirebilir ya da etkinlikten kaçabilir, asla etkinliğe bir defada birkaç dakikadan fazla katılıyor gibi görünmez.

Derecelendirme (1): Çok Düşük- Çocuk, asla bir etkinliğe bir defada birkaç dakikadan daha fazla katılmaz. Çocuk tamamen pasif, etkinlikten kaçan ya da sürekli değiştiren konumda olabilir.

Derecelendirme (2): Düşük- Çocuk, genel olarak etkinliğe karşı dikkatsiz olarak tanımlanabilir. Buna rağmen çocuk etkinliğe bazen katılır, çoğunlukla etkinlikte pasiftir, etkinliklerden kaçır ya da değişen etkinliklere yönelir.

Derecelendirme (3): Orta- Çocuk, aşağı yukarı etkinliğe katıldığı kadar da katılmıyordur. Etkinlik süresince, etkinliğe katıldığı kadar etkinlikten kaçınabilir ya da etkinliği değiştirebilir.

Derecelendirme (4): Yüksek- Çocuk, oturumun büyük bir kısmı süresince etkinlikle, ilgilenir. Dikkatsiz/ilgisiz olduğu zamanlar da olur ancak bu çok kısa sürer ve sınırlı sayıdadır.

Derecelendirme (5): Çok Yüksek- Çocuk, oturum süresince etkinlikle ilgilenir. Çocuk etkinliğe katıldığı süre boyunca hiç dikkatsizlik göstermez.

EK 9. EVODÖ-B/KÇ Türkiye Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması için Yayıncı İzni

HOME manual and infant/toddler forms  



Ezgi Findik <ezgifindik@gmail.com>
Alici: Lorraine

2 Ara 2015 Çar 21:00 ☆ ↩ ⋮

Dear Lorraine,

I'm a PhD candidate in Ankara University in Turkey.
I would like to adapt the HOME scale for Turkish infants and toddlers within my PhD dissertation.

If you give me the permission to adapt, I'd like order a comprehensive manual and 2 sets of infant/toddler forms. For permission process and ordering, what can you offer to me as a pathway?

Thank you.
Kind regards,
Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU.



Lorraine Coulson <lrcoulson@ualr.edu>
Alici: ben

3 Ara 2015 Per 00:55 ☆ ↩ ⋮

Dear Ezgi,

I would like to e-mail you the Comprehensive Manual and a single copy of the Infant Toddler form. I would charge you half price for the manual (\$25.00) and \$15.00 for using the Infant Toddler forms. Your total would be \$40.00. I can e-mail you an invoice by PayPal if you would like to use a credit card. Please let me know if this would work for you.

Thanks,
Lorraine



Ezgi Findik <ezgifindik@gmail.com>
Alici: Lorraine

9 Ara 2015 22:18 ☆ ↩ ⋮

Lorraine,
I've paid just now for the form. But I have a question and I hope this is the last one. :) The form you sent to me, is the adapted "Child Care Infant/Toddler HOME"? I've not completed reading the manual. So if this is a nonsense question, sorry. Haven't these adapted forms distributed yet?

And If I have any questions in the Turkish adaptation process of IT-HOME, should I mail to you, or an other person?

Thank you for your interest again.
Ezgi.

9 Ara 2015 19:04 tarihinde "Lorraine Coulson" <lrcoulson@ualr.edu> yazdı:



Lorraine Coulson <lrcoulson@ualr.edu>
Alici: ben

9 Ara 2015 22:36 ☆ ↩ ⋮

Ezgi,

I checked the Infant Toddler form I sent and it is the regular I/T form for ages 0-3. In the manual you will also find forms for Child Care Infant Toddler which is used only in a Child Care situation, not in a home. Then there is also a Disability adapted Infant Toddler form for 4 different disabilities. I believe the form you will be using is the regular Infant Toddler form and information about the observation and interview is on page 19 of the manual. Please feel free to ask any questions. You also asked about talking with someone else about adapting the materials and I would suggest that you contact Dr. Bradley. His e-mail is robert.bradley@asu.edu.

Lorraine



Ezgi Findik <ezgifindik@gmail.com>
Alici: Lorraine

3 Şub 2018 21:31 ☆ ↩ ⋮

Dear Lorraine,

I'm sending this e-mail to you to ask for a permission letter or e-mail to adapt IT-HOME to Turkish. Could you send a official letter or an official e-mail for this? I need it to use for PhD thesis.

(I'd sent you this e-mail before. But perhaps you couldn't received it. Because of this I'd like to send it again)

Thank you,
Ezgi.

—

Arş. Gör. Ezgi Findik Tanrıbuyurdu
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
Aktaş Mah. Plevne Cad. No:5
Altındağ/Ankara
0312 319 1450/1213



Lorraine Coulson <lrcoulson@ualr.edu>
Alici: ben

14 Şub 2018 18:43 ☆ ↩ ⋮

Ezgi,

[You have our permission to adapt the home form to Turkish. I apologize for the delay.](#)

Lorraine

EK 10. EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV Kullanım İzni



Ezgi Fındık <ezgifindik@gmail.com>

Alıcı: diken.ozlem

20 Eki 2015 Sal 10:54



Özlem Hocam merhaba,
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde araştırma görevlisiyim. Prof. Dr. Neriman ARAL danışmanlığında doktora eğitimime devam ediyorum.

Hocam literatür taramam sırasında çalıştığım konuya ilişkin kullanmak istediğim The Maternal Behavior Rating Scale'in Türkçe uyarlama çalışmasının tarafınızdan yapıldığı bilgisine eriştim.

Sizden öncelikle ölçeğin kullanımına ilişkin izin alıp alamayacağımı sormak isterim. Ancak tez çalışmamda özel gereksinimli bebeklerle değil de tipik gelişim gösteren bebeklerle çalışmak istiyorum. Sizin çalışma grubunuz yalnızca özel gereksinimli çocuklardan oluşuyor. Sizce ölçeği tipik gelişim gösteren çocukların annelerine uygulamamız da mümkün mü? Ölçeğin revize edilmiş orijinal formu da yalnızca özel gereksinimli çocuklara yönelik değil, değil mi?

Yanıtınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkürler hocam.

Saygıyla,

Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu.



ÖZLEM DİKEN <diken.ozlem@gmail.com>

Alıcı: ben

21 Eki 2015 Çar 10:01



merhabalar,

Ezgi ölçeği normal gelişim gösteren çocuklarda da kullanabilirsin... tezindeki alanyazın taramasına baktığımda da orijinal ölçeğin normal gelişim gösteren çocuklarla kullanıldığı araştırmalara da ulaşabilirsin... ölçeği kullanmandan memnuniyet duyarım ancak kısa bir eğitimden geçmen gerekiyor ölçeğe ilişkin... Bu aşamadan sonra edinebilirsin ve diğer tüm çalışmalarında kullanabilirsin... başarılar diliyorum...

DOÇ. DR. ÖZLEM DİKEN
DİL VE KONUŞMA TERAPİSTİ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
ESKİŞEHİR, 26470
TEL: 0 222 335 0580/3545-3570
FAX: 0 222 335 0573

EK 11. Yarı Yapılandırılmış İhtiyaç Belirleme Görüşme Formu

Merhaba,

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışıyorum. Prof. Dr. Neriman ARAL danışmanlığında anne-bebek etkileşimi ve bebeklerin sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin doktora tez çalışması yapıyorum. Bu kapsamda annelerin ev ortamında bebekleri ile nasıl zaman geçirdikleri, neler oynadıkları, evlerini nasıl düzenledikleri gibi konularda konuşmak istiyorum. Bu araştırmada çıkacak sonuçlarla geliştireceğim anne eğitim programının annelerin bebekleri ile etkileşimine ve bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağını umuyorum.

Bana görüşme süresince vereceğiniz bilgiler gizli kalacaktır. Görüşmeleriniz ve verdiğiniz bilgiler araştırmacılar dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında ise sizin isminiz kesinlikle paylaşılmayacaktır.

Görüşme Soruları

- İsminiz? Kaç Yaşındasınız? Öğrenim durumunuz nedir?
- Evli misiniz? Kaç yıllık evlisiniz?
- Kaç çocuğunuz var? Çocuğunuz/çocuklarınız kaç yaşında?
- Kısaca gebelik sürecinizi anlatır mısınız?
- Kısaca doğum öykünüzü anlatır mısınız? (Çocuğunuz kaç kilo doğdu? Kaçını haftada doğdu?)
- Gün içinde çocuğunuzla neler yaparsınız? Hangi oyunları oynarsınız? Çocuğunuzun oyun tercihleri nelerdir? Sizin oyun tercihleriniz nelerdir?
- Çocuğunuz genellikle kiminle oyun oynamayı tercih eder? Çocuğunuzla oyun kurar mısınız? Oyun kurarken nelere dikkat edersiniz?
- Çocuğunuza bazı konularda karar verme hakkı tanır mısınız? Bunlar ne tür konular?
- Çocuğunuzla yemek saatleriniz nasıl geçer? Çocuğunuz kendi kendine yemek yer mi? Çocuğunuzun kendi kendine yemek yemesi konusunda ne

düşünüyorsunuz? Çocuğunuzun ne yiyeceğine ne zaman ve ne kadar yemek yiyeceğine kim karar verir?

- Çocuğunuzun nasıl giyinmesi gerektiğini düşünüyorsunuz? Nasıl kıyafetler tercih edersiniz? Çocuğunuzun hangi kıyafetleri giyeceğine nasıl karar veriyorsunuz? /kim karar verir?
- Çocuğunuz kendi kendine giyinmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Bunun için evde ne gibi düzenlemeler yaptınız/yapmayı düşünüyorsunuz?
- Çocuğunuzla ne sıklıkla dışarı çıkarsınız? Ev dışında/dışarıda nerelerde zaman geçirirsiniz? Neler yaparsınız? Dışarıda vakit geçirmeniz konusunda nasıl karar verirsiniz? Çocuğunuzun bu konuda nasıl davranır? Siz nasıl davranırsınız? Çocuğunuzla dışarıda vakit geçirmek konusunda hangi durumlar etkili olur?
- Çocuğunuzun uykuları nasıldır? Uyumadığı durumlar varsa bu durumlarda neler yaparsınız? Nasıl uyur ve ne zamandan beri bu şekilde uyuyor? Çocuğunuzun bir uyku rutini var mı? Varsa bu rutin içinde neler yaparsınız?
- Hangi durumlarda çocuğunuza yardım edersiniz? Ne kadar yardım edersiniz?
- Çocuğunuzla kitap okur musunuz? Ne sıklıkla okursunuz? Hangi kitapları okursunuz?
- Evinizde ortamı/odaları/kullanım alanlarını düzenlerken nelere dikkat edersiniz? Evinizde çocuğunuza ait nereler vardır? Çocuğunuz evinizde nereleri kullanabilir/kullanma özgürlüğü vardır?
- Çocuğunuz bir şeye kızdığında/üzüldüğünde/kaygılandığında onu nasıl sakinleştirirsiniz? O kendisini nasıl sakinleştirir? Sakinleşmediği durumlarda neler yaparsınız?
- Maria Montessori'yi tanıyor musunuz? Hakkında neler biliyorsunuz?

ÖZGEÇMİŞ

I. Bireysel Bilgiler

Adı Ezgi
Soyadı Fındık
Doğum Yeri ve Tarihi
Uyruğu
Medeni Durumu
İletişim Adresi ve Telefonu

II. Eğitim Bilgileri

2013-2021 Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı (Doktora Programı)
2010-2012 Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Programı)
2005-2010 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği (Lisans Programı)
Yabancı Dili İngilizce

III. Mesleki Deneyimi

2011- Devam	Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Araştırma Görevlisi
2011-2011	Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Araştırma Görevlisi
2010-2011	Çankaya Belediyesi Ata TODAM, "Masal ve Oyun Odası", Okul Öncesi Öğretmeni
2010-2010	Çankaya Belediyesi Rafet Genç Gündüz Bakımevi, Okul Öncesi Öğretmeni

IV- Bilimsel İlgi Alanları

Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler (SCI & SSCI & Arts and Humanities)

Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yıldız, T. (2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Türkiye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328., Doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3647>

Güler Yıldız, T., Ertürk, H. G., **Fındık Tanrıbuyurdu, E.**, Gönen, M. S. (2014). Öz Düzenleme Becerilerinin Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliğine Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338., Doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3648>

Gönen, M. S., Uludağ, G., **Fındık Tanrıbuyurdu, E.** (2014). 0-3 Yaş Çocuklarına Yönelik Resimli Çocuk Kitaplarının Özelliklerinin İncelenmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 126-139.

Yurteri Tiryaki, A., **Fındık, E.**, Çetin Sultanoğlu, S., Beker, E., Yıldız Bıçakçı, M., Aral, N. ve Özdoğan Özbal, E. (2021). A study on the effect of Montessori Education on self-regulation skills in preschoolers, *Early Child Development and Care*, 191:7-8, 1219-1229, DOI: 10.1080/03004430.2021.1928107.

Uluslararası diğer hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

Aral, N., **Fındık Tanrıbuyurdu, E.**, Yurteri Tiryaki, A., Sağlam, M. ve Aysu, B. (2015). Türkiye’de çocuk gelişimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 14(1), 7-16.

Aral, N., Özdoğan Özbal, E., Gürsoy, F., Çetin Sultanoğlu, S., **Fındık, E.** ve Yurteri Tiryaki, A. (2019). A Case Study in University and Community Integration: Science Meets with Children at University. *Journal of Education for Life*, 33(2), 202-215.

Aral, N., **Fındık, E.**, Öz, N.S., Kurtoğlu Karataş, B., Güneş, L.C. ve Kadan, G. (2021). Covid 19 Pandemi Sürecinde Okul Öncesi Dönemde Uzaktan Eğitim: Deneysel Bir Çalışma. *Turkish Studies- Educational Sciences* 16(2),1105-1124.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve özeti yayınlanan bildiriler

Aral, N., Yıldız Bıçakçı, M., Yurteri Tiryaki, A., **Fındık Tanrıbuyurdu, E.**, Çetin Sultanoğlu, S., Özdoğan Özbal, E., Beker, E. (2017). An Investigation on the Effect of Montessori Teacher Training on Practitioners. 4 th International Conference on Humanities and Educational Research (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).

Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Karaosmanoğlu, G. (2017). Suriyeli Mülteci Çocuklarla Yaratıcı Drama Deneyimine Fenomenolojik Bir Bakış. 28. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).

Aral, N., Özdoğan Özbal, E., Gürsoy, F., Çetin Sultanoğlu, S., **Fındık Tanrıbuyurdu, E.** ve Yurteri Tiryaki, A. (2016). Üniversite ve Toplum Bütünleşmesinde Örnek Bir Uygulama: Bilim Üniversitede Çocuklarla Buluşuyor Projesi. IIIrd International Eurasian Educational Research Congress (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).

Aral N., Gürsoy F., Büyüköztürk Ş., Yıldız Bıçakçı M., Can Yaşar M., **Fındık Tanrıbuyurdu E.**, Özdoğan Özbal E., Aydın R. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Çocuk, Ebeveyn ve Öğretmen Formu. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

Aral N., Gürsoy F., Büyüköztürk Ş., Yıldız Bıçakçı M., Can Yaşar M., **Fındık Tanrıbuyurdu, E.**, Özdoğan Özbal E., Aydın R. (2015). Trafik Bilincinin Oluşmasında Oyun Temelli Trafik Eğitiminin Etkisi. 6. Karayolu Trafik Güvenliği Sempozyum ve Sergisi (Özet Bildiri/ Sözlü Sunum)

Fındık Tanrıbuyurdu E. ve Aral N. (2015). The Analysis of Children News in Three Different Newspapers Published In Turkey. VII. European Conference On Social And Behavioral Sciences (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

Aral N., Özdoğan E., Gürsoy F., Özdemir A., Yıldız Bıçakçı M., Yılmaz F.Ç., Yurteri Tiryaki A., **Fındık Tanrıbuyurdu, E.**, Çetin S., Güneş M., Aksin, M. (2014). Ankara Çocuk Dostu Sokak Projesi. 19. IPA Dünya Oyun Konferansı.

Aral N., Fındık Tanrıbuyurdu E., Yurteri Tiryaki A., Sağlam M., Aysu B. (2014). Türkiye de Çocuk Gelişimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. II nd International Eurasian Educational Research Congress (Özet Bildiri).

Ulusal Kitap ve Kitap Bölümleri

Çelik Gonca Mine, Arık Akyüz Burcu Meltem, Kahrıman Öztürk Deniz, Fındık Tanrıbuyurdu Ezgi, Ergül Ayşegül, Kezer Fatih, Güler Yıldız Tülin, Haktanır Gelengül, Haktanır Koray, TEMA Vakfı. (2013). *Minik Tema Eğitim Programı: Önüm Arkam Sağım Solum Toprak*. TEMA: İstanbul.

Aral, N. ve Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Anlatım, Soru-Cevap, Gösterim ve Gösterip Yaptırma Yöntemleri. İçinde: *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim Okul Öncesi Eğitimde Öğretim Yöntemleri*. R. Zembat (Ed.). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.

Ertürk Kara, G., Güler Yıldız, T., Fındık, E. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Öz düzenleme, İzleme, Değerlendirme ve Destekleme Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.

V-Bilimsel Etkinlikler

Projeler

Trafik Bilincinin Oluşmasında Oyun Temelli Trafik Eğitiminin Etkisi, Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, Araştırmacı, 12.07.2012-16.10.2015 (AÜ BAP Koordinatörlüğü).

Montessori Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, Araştırmacı, 09.11.2016-09.02.2019 (AÜ BAP Koordinatörlüğü).

Bilim Üniversitede Çocuklarla Buluşuyor. Araştırmacı, 18/07/2014-17/11/2015 (AÜ BAP Koordinatörlüğü)

Çocuk Dostu Sokak, Araştırmacı, 08.07.2013-04.04.2014 (Ankara Kalkınma Ajansı)

VI-Diğer Etkinlikler

Üniversitedışı Eğitim ve Deneyimler

2020-...	Mindful Based Childbirth and Parenting Teacher Training (MBCPTT)
2019-...	İçsel Doğum, Doğuma Hazırlık ve Rehberlik Eğitimci
2018-2020	İçsel Doğum, Doğum ve Lohusa Doulalığı Sertifika Programı
2016-2016	2 Voices Montessori Bi-Lingual Preschool (Amsterdam-Hollanda), Erasmus programı kapsamında 3 ay süreliğine doktora tez konusuna ilişkin stajyer Montessori eğitimci deneyimi Stajyer Montessori Eğitimci (0-3 yaş)