

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME TEMEL YAKLAŞIMLAR VE DİN EĞİTİMİ

MUALLA ERDEN

TARAFINDAN

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ'NE  
SUNULAN TEZ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

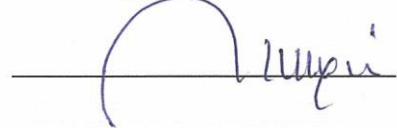
HAZİRAN 2016

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mesut Murat Arslan

Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm şartları sağladığımı tasdik ederim.



Prof. Dr. Zeki Salih Zengin

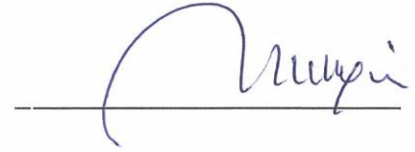
(Anabilim Dalı Başkanı)

Okuduğumuz ve savunmasını dinlediğimiz bu tezin bir Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm kapsam ve kalite şartlarını sağladığını beyan ederiz.



Prof. Dr. Gelengül Haktanır

Ortak Danışman



Prof. Dr. Zeki Salih Zengin

Danışman

**Jüri Üyeleri**

Prof. Dr. Zeki Salih Zengin

(AYBÜ, Felsefe ve Din Bilimleri)

Prof. Dr. Gelengül Haktanır

(AÜ, İlköğretim)

Doç. Dr. Özcan Güngör

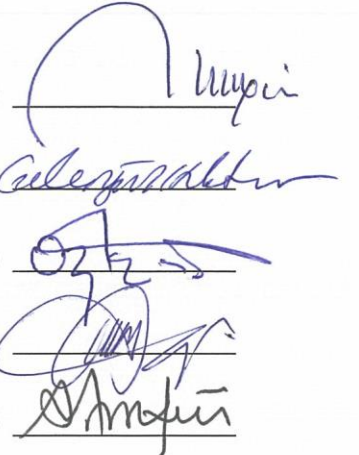
(AYBÜ, Felsefe ve Din Bilimleri)

Doç. Dr. Murat Demirkol

(ASBÜ, Felsefe ve Din Bilimleri)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yemenici

(AYBÜ, Felsefe ve Din Bilimleri)



**Bu tez içindeki bütün bilgilerin akademik kurallar ve etik davranış çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu beyan ederim. Ayrıca bu kurallar ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynak ve sonuçlara tam olarak atıf ve referans yaptığımı da beyan ederim; aksi takdirde tüm yasal sorumluluğu kabul ediyorum.**

Adı Soyadı : Mualla ERDEN

İmza :

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ EĞİTİME TEMEL YAKLAŞIMLAR VE DİN EĞİTİMİ

Erden, Mualla

Yüksek Lisans, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Zeki Salih Zengin

Ortak Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Gelengül Haktanır

Haziran 2016, 180 sayfa

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim konusuna temel yaklaşımlar içerisinde din eğitiminin yeri, boyutu ve değerinin belirlenmesidir. 0-6 yaş arasını kapsayan ve temel gelişimin tamamlandığı bu dönem, çocuğun yeteneklerinin geliştirilmesi yanında kişiliğinin biçimlenmesi açısından da oldukça önemlidir. Bu dönemde din eğitimine yer verilip verilmemesi konusunda ilki çocuğun gelişimine uygun olmadığı, diğeri ise uygun, hatta gerekli olduğunu ileri süren iki farklı görüş bulunmaktadır. Çocuğun eğitiminde dine yer verilmemesi gerektiği düşüncesi çocuğun soyut kavramları anlayamayacağı fikrinden hareket etmektedir. Okul öncesi eğitim yaklaşımları incelendiğinde Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımlarında din eğitimine yer verildiği görülmektedir. Bütünsel gelişimi hedefleyen bu yaklaşımların, insanın beden ve ruhtan oluşması sebebiyle din eğitimine yer verdikleri görülmektedir. Ancak bu eğitimin ilmihal öğretimi şeklinde değil, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye fırsat sağlayacak çevre oluşturma şeklinde yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca Montessori ve Steiner, çocuktaki dini yönelimin doğuştan geldiğini ve 0-6 yaşın çocuğun manevi gelişiminde özel bir yeri olduğunu belirtmektedir.

Ülkemizde okul öncesi eğitim ile ilgili çalışmalar Batı dünyası ile paralel olarak Osmanlı Devleti'nin son yıllarında başlamıştır. Batı'daki gelişmeler izlenmiş, yazılan eserler Türkçe'ye çevrilmiştir. Konuyla ilgili ilk program 1914'te hazırlanmış, yasal düzenleme ise 1915 yılında tamamlanarak ilk uygulamalar başlatılmıştır. Ancak daha sonraki yıllarda savaşlar ve eğitimde diğer konulara öncelik verilmesi nedeniyle 1960'lara kadar önemli bir gelişme kaydedilememiştir. Bu tarihten itibaren yapılan yasal düzenlemeler ve hazırlanan programlarla okul öncesi eğitim tekrar gündeme gelmiş, son yıllarda da önemli sayılabilecek adımlar atılmıştır. Bu gelişmeler esnasında okul öncesi dönemde din eğitimine de yer verilmesi konusu tekrar gündeme gelmiştir. Din eğitimi veren özel okullar yanında Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde açılan 4-6 yaş Kur'an Kursları da bulunmaktadır. Bundan sonraki süreçte atılacak adımlarda planlama ve uygulama konusunda bilimsel birikimden en ileri düzeyde yararlanmak gerekecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, okul öncesi eğitim yaklaşımları, ana mektebi, anaokulu

## **ABSTRACT**

### **BASIC APPROACHES TO PRESCHOOL EDUCATION AND RELIGIOUS EDUCATION**

Erden, Mualla

M.S, Department of Philosophy and Religion Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Zeki Salih Zengin

Co-Supervisor: Prof. Dr. Gelengül Haktanır

June 2016, 180 Pages

The goal of this study is to evaluate the role, the worth, and the extent of religious education among the basic approaches in preschool education. This period, which covers the ages between 0-6 and where the development is mostly completed, is important from the aspect of shaping the personal characteristics of the child as well as improving his or her abilities. There are two different opinions regarding the place of religious education in this period. According to the one, it is a necessity rather than being a choice and according to the other, it is not suitable for the child development. The view, which states that the religious education should not be a part of the preschool education, is based on the idea that children are not capable of understanding the abstract concepts. When the approaches to preschool education are analysed, it will be seen that religious education is featured in that of Montessori, Reggio Emilia, and Waldorf. These approaches all aim towards a holistic development and are based on the fact that a human consists of both the physical body and the spiritual soul. However, it is emphasized that the religious education should be conducted by building an environment that enable learning by doing and living, rather than just

catechizing. Moreover, Montessori and Steiner indicate that the religious tendency is innate and has a special role in the spiritual development of children.

Studies on preschool education in our country were initiated in the last years of the Ottoman Empire, in parallel with the western world, as a means of following the progress in west and translating the publications into Turkish. The first program regarding to this subject was prepared in 1914 and the executions were initiated following the completion of the legislative regulation in 1915. However, a satisfactory progress has not been made in the following years until 1960s due to the wars and giving a priority to other subjects in education. With the programs prepared and the legislative regulations made, preschool education has come up again after this date, as well as the place of religious education in preschool education, and considerable steps have been taken. In addition to the private schools teaching religious education, there are Quran training centers, which serve children of age 4-6, owned by Presidency of Religious Affairs. From now onwards, it will be required to fully utilize the scientific deposit while planning the next step in preschool education.

**Keywords:** Religious education, preschool education approaches, kindergarden

## ÖNSÖZ

Hayat boyu devam eden eğitimin başlangıcında yer alan okul öncesi eğitim, çocuğun ileriki hayatının temellerinin atıldığı, karakterin şekillendiği dönem olması itibariyle büyük önem taşımaktadır. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmı, yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, inanç ve değer yargılarını biçimlendirmektedir. Bu sebeple de çocukların fiziksel, ruhsal, zihinsel olarak sağlıklı bireyler olmaları için nitelikli okul öncesi eğitime ihtiyaç bulunmaktadır.

Çocuk ailesinden davranış, gelenek ve göreneklere öğrendiği gibi dini ve ahlaki değerleri de öğrenmektedir. Çocuğun dil gelişimi ile birlikte, çevresiyle iletişime geçtiği andan itibaren dini öğrenme süreci başlamaktadır. Bu sebeple bu önemli yılların din eğitimi açısından değerlendirilmesi ve çocuğun dini gelişimine katkıda bulunulması önem arz etmektedir.

Çocuğun eğitimi öncelikle ailede başlamaktadır. Çalışan annelerin artması yanı sıra şehirleşme ile birlikte çocuğun sosyalleşeceği ortamların azalması sebebiyle okul öncesi eğitim kurumlarına ihtiyaç artmıştır. Çocuğun dini ve ahlaki eğitimi, başlangıçta sadece ailede gerçekleşirken; artık ailelerin bu kurumlardan bir beklentisi haline gelmiştir.

Ayrıca ebeveynler hem dini bilgi hem de bu bilgiyi çocuğun seviyesine uygun hale getirmek konusunda kendilerini yetersiz görmekte ve çocuklarının sorularını cevaplamakta zorlanmaktadır. Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların dini gelişimlerinin desteklenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğa verilecek dini eğitimin içeriği ve yöntemi öncelikli olarak ele alınması gereken konudur. Bu düşünceden hareketle okul öncesi eğitim yaklaşımlarında din eğitiminin nasıl ele alındığı incelenmiştir.

Bu çalışma, Giriş, Osmanlı'da Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi Tarihi Ve Programı, Okul Öncesi Eğitime Temel Yaklaşımlar ve Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır.



Giriş bölümünde Araştırmanın konusu, amacı, önemi, problemi ve metodu hakkında bilgi verilmiştir. Birinci bölümde Osmanlı'dan günümüze okul öncesi eğitimin tarihi ve kullanılan programlar üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde Montessori, Reggio Emilia, High Scope ve Waldorf Yaklaşımları hakkında genel bilgi verilmiş; üçüncü bölümde bu bilgiler ışığında yaklaşımların din eğitimi yöntem ve programları incelenmiştir.

Araştırma boyunca rehberlikleri, tavsiyeleri, tenkitleri ve destekleri için danışmanım Prof. Dr. Zeki Salih Zengin'e ve ortak danışmanım Prof. Dr. Gelengül Haktanır'a sonsuz şükranlarımı sunarım. Ayrıca teşvik, tavsiye ve desteği ile yol gösteren hocam Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yemenici'ye en içten şükranlarımı sunmayı zevkli bir borç bilirim.

2210-A Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı kapsamında sağladığı destekten ötürü TÜBİTAK Bilim İnsanları Destekleme Daire Başkanlığı birimine teşekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

İNTİHAL .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ .....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
GİRİŞ.....	1
1. Konunun Belirlenmesi ve Sınırlandırılması .....	1
2. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	2
3. Araştırmanın Metodu.....	3
3.1. Araştırmanın Modeli .....	3
3.2. Veri Toplama Yöntemi .....	3
3.3. Verilerin Analizi.....	4
BÖLÜM 1.....	5
OSMANLI'DAN GÜNÜMÜZE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DİN EĞİTİMİ TARİHİ VE PROGRAMI.....	5
1. Osmanlı'da Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi .....	5
2. Osmanlı'da Okul Öncesi Eğitim Programı .....	16
3. Cumhuriyet'ten Günümüze Okul Öncesi Eğitim.....	26
BÖLÜM 2.....	32
OKUL ÖNCESİ EĞİTİME TEMEL YAKLAŞIMLAR.....	32
1. Maria Montessori ve Eğitim Yaklaşımı .....	32
1.1. Maria Montessori'nin Hayatı (1870-1952) .....	32
1.2. M. Montessori'nin Eğitim Yaklaşımı .....	36
1.2.1. Montessori Yaklaşımı'nda Temel Kavramlar .....	37
1.2.2. Montessori Eğitim Programı.....	42

1.2.3. Montessori Yaklaşımı'nda Çocuk .....	44
1.2.4. Montessori Yaklaşımı'nda Çevre .....	46
1.2.5. Montessori Yaklaşımı'nda Öğretmen .....	48
1.2.6. Montessori Yaklaşımı'nda Değerlendirme .....	49
1.3. Montessori Yaklaşımı'nın Etkilendiği Bilim Adamları .....	51
2. Reggio Emilia Yaklaşımı .....	54
2.1. Reggio Emilia Kasabası ve Loris Malaguzzi (1920-1994) .....	54
2.2. Reggio Emilia Yaklaşımı .....	56
2.2.1. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Temel Kavramlar .....	57
2.2.2. Reggio Emilia Eğitim Programı .....	57
2.2.3. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Çocuk .....	59
2.2.4. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Çevre .....	60
2.2.5. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Öğretmen .....	63
2.2.6. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Değerlendirme (Dokümantasyon) .....	65
2.3. Reggio Emilia Yaklaşımı'nın Etkilendiği Bilim Adamları .....	66
3. High Scope Yaklaşımı .....	68
3.1. High Scope Perry Preschool Projesi .....	68
3.2. High Scope Yaklaşımı .....	70
3.2.1. High Scope Yaklaşımı'nda Temel Kavramlar .....	70
3.2.2. High Scope Eğitim Programı .....	74
3.2.3. High Scope Yaklaşımı'nda Çevre .....	79
3.2.4. High Scope Yaklaşımı'nda Öğretmen .....	81
3.2.5. High Scope Yaklaşımı'nda Değerlendirme .....	82
3.3. High Scope Yaklaşımı'nın Etkilendiği Bilim Adamları .....	83
4. Rudolf Steiner ve Waldorf Yaklaşımı .....	85
4.1. Rudolf Steiner'in Hayatı (1861-1925) .....	85
4.2. Waldorf Yaklaşımı .....	89
4.2.1. Waldorf Yaklaşımı'nda Temel Kavramlar .....	89
4.2.2. Waldorf Eğitim Programı .....	91
4.2.3. Waldorf Yaklaşımı'nda Çocuk .....	98
4.2.4. Waldorf Yaklaşımı'nda Çevre .....	102
4.2.5. Waldorf Yaklaşımı'nda Öğretmen .....	103
4.2.6. Waldorf Yaklaşımı'nda Değerlendirme .....	105

4.3. Waldorf Yaklaşımı'nın Etkilendiği Bilim Adamları.....	107
BÖLÜM 3.....	111
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DİN EĞİTİMİ .....	111
1. Montessori Yaklaşımı ve Din Eğitimi .....	111
1.1. Maria Montessori ve Din Eğitimi .....	112
1.2. Maria Montessori'nin Vefatından Sonra Din Eğitimi.....	118
2. Reggio Emilia Yaklaşımı ve Din Eğitimi .....	122
3. High Scope Yaklaşımı ve Din Eğitimi .....	124
4. Waldorf Yaklaşımı ve Din Eğitimi .....	125
4.1. Steiner'a Göre Din ve Ahlak Eğitimi.....	130
4.2. Waldorf Okulları ve Din Dersleri .....	138
4.3. Waldorf Yaklaşımı'nda Okul Öncesi Din Eğitimi.....	148
5. Değerlendirme .....	153
SONUÇ.....	159
YARARLANILAN KAYNAKLAR .....	170

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Küçük çocuklar için bir haftalık program .....	24
Tablo 2. Büyük çocuklar için bir haftalık program .....	25
Tablo 3. High Scope Günlük Program Akışı Örneği .....	78
Tablo 4. Waldorf Yaklaşımı'nda ahlak eğitimi için kullanılan kaynaklar .....	137



## KISALTMALAR LİSTESİ

Bkz.	Bakınız
BOA.	Başbakanlık Osmanlı Arşivi
Çev.	Çeviren
Ed.	Editör
İ. MMS.	İradeler Meclis-i Mahsus
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MF. MKT.	Maarif Nezareti Mektubi Kalem
MV.	Meclis-i Vükela Mazbataları
s.	Sayfa
ŞD.	Şura-yı Devlet

# GİRİŞ

## 1. Konunun Belirlenmesi ve Sınırlandırılması

Bu araştırmada okul öncesi eğitim yaklaşımlarında din eğitiminin yeri, boyutu ve değeri konusu ele alınmıştır. Gelişim hızının en yüksek seviyede olduğu bu dönemde verilen eğitim, çocuğun geleceğine yön vermekte, bu yıllarda kazanılan davranışların büyük bir kısmı, yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirmektedir. Araştırma konusunun belirlenmesindeki temel amaç, 0-6 yaş aralığını kapsayan ve insan hayatında önemli bir yeri olan bu dönemde verilecek eğitim içerisinde farklı boyutları ile dine yer verilmesinin değerini belirlemektir.

Okul öncesi eğitimde birçok yaklaşım var olmasına rağmen bu çalışmada, Milli Eğitim Programlarını etkilemekle birlikte diğer yaklaşımlarda da izlerinin görülmesi sebebiyle önem taşıyan Montessori, Waldorf, Reggio Emilia ve High Scope yaklaşımları ele alınmıştır. Bu yaklaşımlar ayrıca sadece teoride kalmamış uygulamaya da geçirilmiş yaklaşımlardır.

Yaklaşımlar seçilirken din eğitime yer verip vermemesinden ziyade okul öncesi eğitimdeki etkisi göz önüne alınmıştır. Yaklaşımların din eğitimi anlayışları ve uygulamaları, genel bakış açılarından ilham aldığından, öncelikle bu konuda genel bilgilerin verilmesi uygun görülmüştür. Bu konuda genel eğitim görüşleri, çocuk, çevre, öğretmene bakış açıları ve çocuğu değerlendirme yöntemleri hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler ışığında din eğitimi hakkındaki görüşlerinin daha iyi anlaşılacağı düşünülmüştür.

Okul öncesi eğitimin din eğitimi boyutu ele alınırken konu ile ilgili literatüre ulaşmakta oldukça güçlük çekilmiştir. Yaklaşımların yer verildiği literatürde konu, din eğitiminden bağımsız bir şekilde, genel metodolojilerinin tanıtımından ibaret kalmıştır. Yaklaşımların ortaya çıktığı ve geliştiği ülkelerde dahi okul öncesi eğitimin dini boyutunu ele alan eserlerin oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Yine, Batı'da okul öncesi eğitimde dine verilen yer

konusunun ülkemizde fazla ele alınmamış olması karşılaşılan güçlüklerden diğeri olmuştur. Bununla birlikte ulaşılabilen kaynaklar kapsamında konu açıklanmaya çalışılmıştır.

Batı'da okul öncesi eğitimde dine verilen yerin teorik boyutu yanında Osmanlı döneminde bu konudaki uygulamalar da tanıtılmıştır. Böylece günümüzde önemli bir konu olarak öne çıkan okul öncesi eğitim konusunda izlenecek yol ya da karşılaşılan sorunların çözülmesine katkı sunmak üzere ülkemizin birikimi ve geçtiği aşamalar genel çizgileri ile tanıtılmıştır. Bu çerçevede öncelikle kısmen okul öncesi kurumu olarak değerlendirilebilecek sıbyan mektepleri ele alınmış, ardından da ana mektebi ve ana sınıflarına değinilmiştir. Ülkemizde anaokulları ve ana sınıfları ilk defa II. Meşrutiyet döneminde açılmış; ancak daha sonraki yıllarda yeterli düzeyde gelişme sağlanamamıştır. Tekrar açılması ve yaygınlaşmaya başlaması ise 1960'lara rastlamaktadır.

Araştırma okul öncesi örgün eğitim kurumlarında din eğitiminin teorik boyutu ile sınırlıdır. Bu nedenle, okul öncesi örgün eğitime katılabilecek yaşta bulunan çocukların eğitimi konusunda ileri sürülen yaklaşımlar teorik boyutu ile tanıtılmıştır. Daru'l eytam ve ıslahhaneler ile günümüzdeki kimsesiz çocukların bakım ve korumasının yapıldığı kurumlar araştırma kapsamına alınmamıştır.

## **2. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Araştırmanın amacı, insan hayatında önemli bir yeri olan ve etkisi sonraki gelişim dönemlerinde de derin izler bırakan okul öncesi eğitim içerisinde din eğitime yer verilmesinin değerini, ileri sürülen yaklaşımları esas alarak belirlemektir.

Devlet okullarında din eğitiminin verilip verilmemesi yıllardır tartışıla gelmiş konular arasındadır. Din eğitiminde İslam'ın yerinin ne kadar olacağı ve diğer dinlere ne kadar yer verilmesi gerektiği, uygulanan programların çocukların gelişim özelliklerine uygun olup olmadığı gibi konular tartışılmaya devam etmektedir. Bu ve benzeri konular son yıllarda okul öncesi eğitimde de gündeme gelmeye başlamıştır. Bazı eğitimciler okul öncesi dönemde din eğitimi yapılması gerektiğini diğer bir kısım ise olmaması gerektiğini savunmaktadır. Araştırmada okul öncesinde din eğitiminin ideolojik bakış açısından bağımsız bir şekilde, bilimsel temel ve gerekçelere dayalı olarak ele alınması hedeflenmiştir.



Yapılan alan yazın taramasında Kohlberg, Fowler ve Goldman gibi bilim adamlarının kuramlarından yola çıkılarak çocukların dini ve ahlaki gelişimine dair çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Ancak–çocukların gelişim özelliğine göre eğitimde nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine dair çalışmalar yetersizdir. Bu çalışmanın okul öncesi dönemde din eğitimi için hazırlanacak programlara katkıda bulunması planlanmaktadır.

Çalışmada Batı’da ve Osmanlı döneminde yapılan çalışmalar ortaya konularak günümüze ışık tutulması hedeflenmiştir. Okul öncesi dönemde din eğitiminin uygulanması tanıtılarak günümüzle kıyaslanması ve yapılacak çalışmalarda yol gösterici olması amaçlanmaktadır. Böylece, genel anlamda okulöncesi eğitimde, çağdaş yaklaşımlar bağlamında din eğitimi yapılacaksa nasıl yapılacağına cevabı bulunmaya çalışılacaktır.

Çalışmada ele alınan konuyla ilgili olarak belirlenen problem şu şekilde ifade edilebilir:

### ***Okul öncesi eğitim yaklaşımlarında dinin yeri nedir?***

Bu kapsamda alt problemleri ise şu şekilde belirleyebiliriz:

1. Osmanlıda okul öncesi eğitim kurumlarında din eğitimi hangi özellikleri taşımaktadır?
2. Günümüzde bilinen ve uygulanan okul öncesi eğitim yaklaşımlarının genel eğitim anlayışları hangi özellikleri taşımaktadır?
3. Günümüzde bilinen ve uygulanan okul öncesi eğitim yaklaşımları içinde din konusu nasıl bir yere sahiptir?

## **3. Araştırmanın Metodu**

### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma doküman analizine dayalı nitel bir çalışmadır.

### **3.2. Veri Toplama Yöntemi**

Bu araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılacaktır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin

analizini kapsar ve beş aşamada yapılabilir: dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma. Öncelikle ne tür dokümanlara ihtiyaç olduğu ve nasıl elde edilebileceği tespit edilir. Ulaşılan dokümanların özgün ve doğru olup olmadığı kontrol edilir. Dokümanlardaki bilgi ya da yorum farklılığı anlaşılmaya çalışılır. Daha sonra elde edilen bilgileri kapsamlı bir içerik analizi ile incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2013: 217-231).

Bu araştırmada konu ile ilgili kitap makale, bildiri ve tezlere ulaşılabacaktır. Ayrıca okul öncesi eğitim yaklaşımlarını sürdüren derneklerden ve yine bu yaklaşımlarla eğitim veren okulların internet sitelerinden de gerekli bilgilere ulaşılmaya çalışılacaktır.

### **3.3. Verilerin Analizi**

Araştırma sonunda elde edilen veriler dedüktif içerik analizi yöntemiyle değerlendirilecektir. Dedüktif içerik analizi önceden belirlenmiş bir teoriyi ya da kategorilere göre metni değerlendirmek için yapılan analizdir (Mayring, Haziran 2000). Öncelikle elde edilen verilerin betimsel analizi yapılarak bu verilerin, belirlediğimiz temalara göre, araştırmanın problemine ilişkin olarak ne söylediği ortaya konulmaya çalışılacaktır. Daha sonra bu veriler içerik analizi ile daha derin bir işleme tabi tutulacaktır. Betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilecektir (Şimşek & Yıldırım, 2013: 256-259). Bu nedenle çeşitli kaynaklardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle tanımlanmaya ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

## BÖLÜM 1

### OSMANLI'DAN GÜNÜMÜZE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DİN EĞİTİMİ TARİHİ VE PROGRAMI

#### 1. Osmanlı'da Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi

Günümüzde uygulandığı şekliyle Osmanlı Devleti'nde anaokullarına II. Meşrutiyet döneminde (1908-1918) rastlanmaktadır (Akyüz, 1997:231). Bu zamana kadar ise okul öncesi eğitim kurumu olarak kurulmayan ancak kısmen bu işlevi yerine getiren sıbyan mektepleri bulunmaktadır. Çocuklar 5-6 yaşlarından itibaren, bu okullarda eğitim görmeye başladıkları için, sıbyan mektepleri kısmen de olsa okul öncesi eğitim veren kurumlar içerisinde değerlendirilebilir.

Osmanlı'da, tarihi süreç içerisinde şekillenen küttabın fonksiyonunu üstlenen okullar, vakfiyelerde dâru't-talim, mektep, mektephâne, muallimhane, dâru'l-ilm olarak geçer; fakat halk arasında bunlara mahalle mektebi veya sıbyan mektebi denirdi. Bu okullar her mahallede ve hemen hemen her köyde bulunur ve genellikle camilere bitişik mekânlarda veya caminin bir köşesinde faaliyetlerini yürütürdü (Akyüz, 1997: 72). Bu okullara; sabi denilen beş-altı yaşlarındaki çocuklar devam ettikleri için sıbyan mektebi, hemen hemen her mahallede bulunduğu için mahalle mektebi ve çoğu taşla yapılan binalar olduğu için taş mektep denirdi (Kazıcı, 2004: 86).

Bu okulları hayırsever kimseler yaptırırlardı. İdareleri de yaptırırlar tarafından kurulan hususi vakıflarca sağlanırdı. Hükümdarlar veya vezirler tarafından inşa ettirilmiş büyük camilerin veya külliyelerin de birer sıbyan mektebi bulunurdu. Bunlara vakfiyesine göre yukarıda belirtilen isimler gibi çeşitli adlar verildiği görülmektedir. Bunların arasında kız ve erkek çocukların karma olarak devam ettiği okullar bulunmakla beraber, bazı yerlerde yalnız

kız çocukları için ve çok defa hocalık yapan kadının evinde olmak üzere açılmış bulunanlar da vardı (Unat, 1964: 6).

Okulların günümüzdeki gibi belli bir yönetmeliği, devletçe veya herhangi bir makamca düzenlenmiş bir programı yoktu. Muallim ve kalfa adı verilen öğretmenler az çok medrese öğrenimi görmüş, dini eğitim almış kimselerdi. Genellikle okulun çevresinde bulunduğu cami ya da mescidin de aynı zamanda imam ve müezzinliği vazifesini görür, camiye veya mektebe “*meşruta*<sup>1</sup>” bir evde aileleriyle birlikte otururlardı. Kız okullarının kadın hocalarını da, Kur’an’ı ezberleyerek hafız olmuş, Supha-i Sıbyan, Tuhfe-i Vehbi gibi o devir için klasikleşmiş birkaç kitabı okumayı bilen yaşlı kadınlar teşkil ediyordu. Birçok okulun vakfiyesinde yazı öğretimi için özel meşk hocalarının vazifelendirilmiş ve onlara özel ödenek ayrılmış olduğu da görülmektedir. Hemen her okulda, vakfiyesine göre vasıfları ve gündelik şeklinde ücretleri tayin edilmiş bulunan bir muallim, bir kalfa ve bir bevvab (kapıcı) bulunmaktaydı (Unat, 1964: 7).

Genel olarak çocuklar 4-5 yaşında iken ailesinin vakit ve haline uygun özel bir törenle (âmin alayı) okula başlatılırdı. Bu okulların amacı genel olarak çocuğa tecvid kaidelerine<sup>2</sup> uygun Kur’an okumayı öğretmek olduğundan çocuğun eline, elifba kitabı verilir ve bireysel bir öğretim usulüyle okumanın esasları öğretilmeye çalışılırdı. Aynı bireysel metoda uyarak dini vazifelerin gerektirdiği basit bilgiler vermek, yazı yazmayı imkân derecesinde öğretmek ve dört işlemin kurallarını belletmek de okulun görevi içindeydi (Unat, 1964: 7).

Okulun belli bir süresi yoktu. Okulu bitirmiş sayılmak için Kur’an’ı en az bir defa hatmetmiş bulunmak esastı. Böylece sıbyan mekteplerinde Kur’an’ı okuyabilen ve biraz da sülüs ve benzeri Arap yazılarını kopya etmiş olan erkekler ya bununla yetinip hayata karışırılar yahut da medreselere girerek oradaki eğitime devam ederlerdi. Sıbyan mekteplerinde eğitim ücretsiz olduğu gibi öğrencilere bu okullara devam ettikleri için hem burs hem de elbise verilmektedir. Ayrıca ücretsiz yemek imkânı olduğu gibi yılda bir defa da öğrenciler geziye veya kır gezisine götürülmektedir (Ergin, 1977: 2051).

---

<sup>1</sup>Bir kimseye, mirasçılara veya bir kuruluşa satılmamak şartı ile verilmiş mülk

<sup>2</sup> Tecvid kaideleri: Kur’an-ı Kerim’in usulüne uygun olarak okunmasını sağlayan kurallar bütünü.

Buraya kadar derlenen bilgilerden de anlaşılacağı gibi sıbyan mektepleri ağırlıklı olarak dini eğitim veren kurumlardı. Özellikle Kur'an öğretimi üzerinde duruluyor, öğrencilerin bir kere hatim yapmalarını hedefleniyordu. Sıbyan mektepleri uzun yıllar bu şekilde eğitim vermeye devam etmiştir. Ancak bu müesseseler kendini yenileyemediğinden bir süre sonra işlevleri zayıflamıştır. Nitekim Tanzimat'la birlikte eğitimde modernleşme çalışmaları başlamıştır. Sıbyan mekteplerini yenileştirme ve geliştirme adına ilk adım II. Mahmut zamanında atılmıştır. II. Mahmut erkek çocuklarının ergenlik çağına gelmeden önce sıbyan mekteplerine devam ederek "ilmihal ve Şerait-i İslamiye'sini layıkıyla öğrenmeleri ve daha önce işe verilmemeleri ve esnafı bu gibileri çıraklığa kabul etmemeleri" kaidelerini koymak suretiyle ilköğretim için bir nevi mecburiyet koyan ferman neşretmiştir. Fermanın hükümleri sadece İstanbul için geçerlidir. Dolayısıyla da bu mecburiyet taşra sıbyan mekteplerini kapsamamaktadır. Yine fermana göre sıbyan mekteplerinin amacı "*çocuklara Kur'an-ı Azimuşşan'ı talim akabinde her bir çocuğun haysiyet ve istidadına göre tecvit ve ilmihal misillü risaleler okutarak şerait-i islamiye ve akaid-i diniyelerini öğretmeye sa'y ve ikdamdır*" (Unat, 1964: 38). Buradan da anlaşıldığı gibi sıbyan mekteplerinde geleneksel eğitime devam edilmiş, ancak ıslah edilmeye çalışılmıştır.

Tanzimat döneminde (1839-1876) eğitimin yenileştirilmesi konusunda başlatılan çalışmalarda sıbyan mektepleri daima ilk planda ele alınmıştır. Tanzimat'ın başlarından itibaren uzun süre yapılan çalışmaların genel özelliği, ilköğretimin program ve öğretim yöntemleri açısından geleneksel halinin korunarak öğretim kalitesinin artırılmaya çalışılmasıdır. Ancak sıbyan mekteplerinde görev yapan muallimlerin özel bir eğitime tabi tutulmamaları ve okutulan kitapların ve ilmihallerin çocukların seviyesine uygun olmaması (Zengin, 2004: 28, 37-39) sebebiyle eğitimde istenilen hedefe ulaşılamamış gibi görünmektedir. II. Mahmut'un yayınladığı fermana, çocukların dini bilgileri öğrenmeden hayata atılmalarının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu da bu dönemde verilen dini eğitimin yetersizliğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Bu dönemde eğitimle ciddi bir şekilde ilgilenilmesi 1845 yılında Abdülmecit'in bir hatt-ı hümayünü ile başlar (Berker, 1945: 28-35). O bu açıklamasında o zamana kadar alınan tedbirlerden askeri alandakiler hariç pek olumlu sonuçlar çıkmamış olmasından dolayı duyduğu üzüntüyü dile getirmiş ve eğitim alanında özetle şu tedbirlere başvurulmasını istemiştir:

- ✓ Halkın cehaleti giderilmeli, eğitimi sağlanmalıdır.
- ✓ Her düzeyde eğitim ve mesleki eğitim ele alınmalıdır.
- ✓ Dine uygun olduğu kadar, dünya için de geçerli bir eğitim verilmelidir.
- ✓ Okullar ülkenin uygun olan her yerinde açılmalıdır.

Bu tarihten itibaren eğitim ile ilgili çalışmalar hızlandırılmış ancak; ilköğretim alanındaki gelişmeler, sıbyan mekteplerinin bir anda ıslahı şeklinde olmamıştır. Sıbyan okullarının eğitim ve öğretim bakımından bir düzene konulması yolundaki esaslı resmi teşebbüs 8 Kasım 1846 da “Mekatib-i Umumiye Nezareti” kurulduktan sonra, Meclis-i Maarif tarafından hazırlanıp “Nizamına tatbiken etfalin talim ve terbiyelerini ne vechile icra eylemeleri lazım geleceğine dair Sıbyan Mekatibi hocaları Efendilere ita olunacak Talimat” ın 8 Nisan 1847’de hükümetçe yayınlanmasıyla başlamaktadır. Bu talimat yirmi bentten oluşmakta ve 6-13 yaş arasında kız ve erkek çocuklar hakkında bu okullarda mektep hocalarının uygulayacakları eğitim ve öğretim metotlarıyla, öğretim planı ve ilkelerini, gösterilecek derslerin konularını açıklamaktadır. Bu belgeye göre sıbyan mekteplerinin dersleri şunlardır: Elifba, Amme cüzü ve öteki cüzler, Türkçe Lügat, Ahlak, Yazı, İlmihal, Türkçe Tecvid, Kur’an, Hıfzı Kur’an (Unat, 1964: 38). Okuma ve yazmaya aynı ölçüde önem verilmiş, okullara öğrencilerin devam mecburiyetinin sağlanması ve okullarda taş levha ve divitin kullanılması öngörülmüştür (Kodaman, 1980: 107).

Henüz bu günkü anlamda bir sınıflandırma olmasa da öğrenciler bilgi düzeylerine göre gruplara ayrılmıştır. Kız ve erkek öğrenciler aynı sınıflarda eğitim görebildikleri halde karışık oturmamaktadırlar. Öğretim hocanın her çocukla tek tek ilgilenmesi biçiminde yapılmaktadır. Dördüncü sınıfın sonunda da bitirme sınavı yapılmaktadır. Sınavı geçemeyen çocuklar üç yıl daha okutulabilmektedir. Yedi yılın sonunda da başarı gösteremeyen çocukların okula devamı velinin tercihine bağlıdır. Anne babaları isterse çocuklar 4-5 yaşlarında okula başlayabilir. 7 yaşına gelenlerin ise okula devamı zorunludur. 7-13 yaş arasında olup ailesinin geçimini sağlamak zorunda olanlar dini bilgileri öğrenmek için sabahları bir saat okula geleceklerdir (Akyüz, 1986: 107).

Eğitimde daha önemli adımlar, Tanzimat dönemi sonlarında, Saffet Paşanın Maarif Nazırlığı zamanında çıkarılan (1869) Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile atılmıştır. Bu nizamnameye göre her mahalle ve köyde en az bir sıbyan mektebi bulunacak, Hıristiyanların olduğu

yerlerde ise onlar için ayrı mektep bulunacaktır. Hıristiyan sıbyan mekteplerinde kendi dinleri ve Osmanlı tarihi kendi dillerinde okutulacaktır. Bir mahalle ya da köyde iki sıbyan okul varsa biri kızlara diğeri erkeklere tahsis edilecektir. Aynı mektepte öğrenim görmek zorunda kalırlarsa da karışık oturmayacaklardır. Öğretim süresi dört yıl olan sıbyan mekteplerinin programı ise şöyledir: Usul-i cedide vechile elifba, Kur'an-ı Kerim, Tecvid, Ahlak risaleleri, İlmihal, Yazı talimi, Muhtasar fenni hesap, Muhtasar Tarih-i Osmani, Muhtasar Coğrafya, Malumat-ı Nafia risaleleri (Kodaman, 1980: 109). Bu derslerde değişiklik yapabilmek ancak Nezaret'in müsaadesiyle olabilecektir. 4 yıldan sonra hafız olmak isteyenler bir süre daha okulda kalabileceklerdir.

Nizamname eğitim verecek hocalar için de hükümler koymuştur. Hocaların Osmanlı tebaasından ve Dâru'l Muallimin mezunu olması şarttır. Okulun nizamnamesine uymayan hocalar cezalandırılacak ya da işten atılacaktır (Kodaman, 1980: 109).

Eğitim tarihimizde ilköğretim kurumlarının modernleştirilmesi konusunda atılan önemli bir adım, 1870 yılında öğretim programlarının yanı sıra, yöntem ve araç gereçler konusunda da yeniliklerin öngörüldüğü usûl-i cedîd hareketinin uygulanmaya konulmasıdır. Öğretimin geleneksel tarzda yapıldığı sıbyan mekteplerine karşılık, yeni öğretim yöntemlerinin uygulandığı iptidai mekteplerin gelişmesine bu yıllarda özel bir önem verilmiş, öğretimin bu kademesinin yeni tarza dönüştürülmesi için yoğun çaba harcanmıştır (Kodaman, 1980: 80). 1875 yılında hazırlanan talimatla geleneksel tarzda eğitim yapılan mevcut sıbyan mekteplerinin idari ve mali yönlerden denetim ve kontrollerinin sağlanarak, bütün ilköğretim kurumlarının iptidai mektepler haline dönüştürülmesinin hızlandırılması hedeflenmiştir (Zengin, 2009: 39-40).

Tanzimat dönemi boyunca bir taraftan ilköğretimin zorunlu olması sağlanmaya çalışılarak bütün Osmanlı halkının yararlanması için girişimlerde bulunulmuş; bir taraftan da eğitim ve öğretim programları düzenlenmeye çalışılmıştır. Hem verilen dini eğitimde düzenlemelere gidilmiş hem de çocukları rüştiyelere hazırlamak için programa yeni dersler ilave edilmiştir. Tarih, coğrafya, faydalı bilgiler (Ma'lumat-ı Nafia) derslerinin eklenmesi bu okulların sadece dini eğitim vermek için kurulmadıklarını göstermektedir. Bu dönemde sıbyan mekteplerinin öneminin fark edilmiş olması ileriki yıllarda yapılan yeniliklerin temelini oluşturmuştur (Zengin, 2004: 44).

II. Abdülhamit dönemine gelindiğinde ise ilköğretim konusundaki ıslahata devam edildiği görülmektedir. İlköğretime önem verildiğini gösteren en önemli işaret, 1876 tarihli Kanun-i Esasi'nin 114. Maddesinde ilköğrenimin zorunluluğuna yer verilmiş olmasıdır (Zengin, 2009: 40). Ayrıca 1879 yılında maarifin merkez teşkilatında değişiklikler yapılırken ilköğretimle ilgili olarak Mekatib-i Sıbyaniye Dairesi de kurulmuştur. Bu dönemde ilköğretim, birincisi geleneksel ilköğretimin özelliğini taşıyan sıbyan mektepleri, diğeri ise ilki Nuruosmaniye'de açılan yeni tarz öğretimin yapıldığı iptidai mektepleri olmak üzere iki kola ayrılmıştır (Kodaman, 1980: 68). Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Maarif Nezaretine bağlı "umumi", Evkaf-ı Hümayun Nezaretine bağlı "hususî" şeklinde sıbyan mekteplerini ikiye ayırmaktadır.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde sözü edilen ilköğretim zorunluluğu 1876 tarihli Kanun-i Esasi'de de yer almıştır. Bu belgenin 114. Maddesi şöyledir: "Osmanlı efradının kâffesince tahsil-i maarifin birinci mertebesi mecburi olarak ve bunun derecât ve teferruatı nizam-ı mahsus ile tayin kılınacaktır."

II. Abdülhamit yıllarında eğitimle ilgili hazırlanan raporlarda, özellikle ilköğretim kurumlarının yaygınlaştırılmasının gereği üzerinde durulmaktadır. 1882 yılında Amasya'dan gönderilen bir raporda, halkın asıl ihtiyacının iptidai mektepler olduğu belirtilerek, maarif vergilerinden idadi ve yüksek dereceli mekteplere pay ayrılmasının yanlış olduğu, esas yatırımın ilköğretime yapılması gerektiği, hiç olmazsa nahiye merkezleri ile büyük köylerde iptidailerin açılması gerektiği belirtilmektedir (Zengin, 2009: 40-41).

1896 yılında Doğu Anadolu'daki bazı vilayetlerde eğitim şartlarının iyileştirilmesi için alınması gereken önlemlere yer verilen bir raporda da benzer konulara temas edilmektedir. Raporda, maarifin amacının halka en azından okuyup yazmayı öğretmek olduğu, maarif vergilerinin %85'i köylüden toplandığı halde, bu alanda yeterince hizmetin götürülemediği belirtilmiştir. Aynı raporda, iptidailerin farklı cemaatlere göre açılması usulünün terk edilerek, bütün çocukların öğretim dili Türkçe olan mekteplerde öğrenim görmelerinin sağlanması gerektiği ifade edilmiştir (Kodaman, 1980: 84).

1913 'te Tedrisat-ı İbtidaiyye Kanun-ı Muvakkatı (İlköğretim Geçici Kanunu) çıkarılmış ve bu kanun, "geçici" başlığına rağmen Cumhuriyet'in ilk yıllarında da birçok maddesi



yürürlükte kalmıştır. Bu kanun ilköğretimin mecburi ve ücretsiz olduğunu hükme bağlamıştır (Akyüz, 1986: 173).

Kanun, okulların teşkilat yapısı bakımından önemli bir değişiklik getirmiştir. İlk defa 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde birleştirilen İptidai ve Rüşdi okulları bu kanunla tekrar birleştirilmiş ve Mekâtib-i İptidaiye-i Umumiye adını almıştır. İlköğretim bu şekilde altı yıl olarak tespit edilmiş ve her biri iki yıl süreli olan Devre-i İptidaiye, Devre-i Vasatiye ve Devre-i Âliye olarak üç dereceye ayrılmıştır.

1913 yılında çıkan bu kanuna göre ilköğretim programları şöyle tesbit edilmiştir: Kıraat, Hat, Lisan-ı Osmani, Hesap, Hendese, Coğrafya, Tarih, Durus-i Eşya, Malumat-ı Tabiiyye ve Tatbikatı, Hıfzıssihha, Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye, El işleri ve Resim, Terbiye-i Bedeniye ve Mektep oyunları, Talim-i askeri (erkek çocuklara), İdare-i beytiyye ve dikiş (kız çocuklara).

1913 tarihli Tedrisat-ı İbtidaiyye Kanun-ı Muvakkatı, okul öncesi eğitim hakkında da hükümler getirmiştir. Bu kanunun üçüncü maddesinde anaokulları da sıbyan sınıfları ile birlikte ilköğretim kurumları arasında gösterilmiştir. Kanunun dördüncü maddesi, anaokulları ve sıbyan mekteplerini şöyle tanımlamıştır: Çocukların yaşlarına uygun olarak, faydalı oyunlar ve gezintiler, el işleri ve ilahiler, vatani şiirleri, eşya derslerine ait konuşma ve sohbetler ile ruhi ve bedeni gelişimlerine hizmet eden kurumlardır. Anaokulları dört yaşından yedi yaşına kadar olan çocuklara mahsus olarak kurulur. 5. Maddesinde ise, anaokulu bulunmayan yerlerde beş ve altı yaşındaki çocuklar için ilkokulların içinde ayrıca sıbyan sınıfları açılacağı belirtilmiştir. Yine kanun Meclis-i Kebir-i Maarif'te görüşülerek bir nizamname hazırlanacağını öngörmektedir<sup>3</sup>.

Resmi anaokulları Balkan savaşlarından sonra açılmış ve yaygınlaşmaya başlamış olsa da bu tarihten önce özel ana mektepleri mevcuttur. 1908 yılında İstanbul dışındaki bazı şehirlerde de özel anaokulları bulunmaktadır. Bu okullar Almanya'da çocuk eğitimine dair eğitim alan Osmanlı tebaası ya da yabancı gayrimüslim kadınlar tarafından açılmıştır. Yabancı uyruklu öğretmenlerin eğitimde yer almasının mahzurları göz önüne alınarak bunların engellenmesi için 1911 yılında yapılan bütçe görüşmelerinde, okul öncesi eğitimin

---

<sup>3</sup> Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatı, Matbaa-i Amire, İstanbul 1329 (1913), s. 3.

bakanlık tarafından yürütülmesine karar verilmiştir. Bunun üzerine 1913'te Daru'l Muallimat müdürü İsmail Mahir Efendi resmi ana mektebi açmakla görevlendirilmiş ve Almanya'ya gayrimüslim altı bayan eğitim almak için gönderilmiştir. Bu dönemde Avrupa'nın değişik ülkelerinden anaokulları ile ilgili dokümanlar da getirilmiştir (Öntuğ, 2011: 161-162). Bu dokümanlardan da yola çıkarak nizamname hazırlığına başlanmıştır.

Ana mektepleri için hazırlanacak nizamnameye ön hazırlık olarak tasarı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu tasarı incelenmesi için Meclis-i Kebir-i Maarife, Şura-yı Devlet'e, Meclisi Vükela ve son olarak Meclis-i Mahsus-u Aliye'ye gönderilmiştir. Meclis-i Kebir-i Maarif 3 Aralık 1914'de bazı değişiklikler yaparak 15 maddelik bir nizamname olarak düzenlemiştir<sup>4</sup>. Daha sonra ise Şura-yı Devlet Tanzimat Dairesi'nde görüşüldükten sonra 9 Mart 1915'te son şeklini almıştır.

3 Mart 1914'de hazırlanan tasarinın dördüncü maddesinin son fıkrası olan “bu mekteplerden alınacak ücretler münhasıran ana mekteplerinin teksir ve ıslahına sarf edilir” ibaresinin mekteplerin gelir ve masrafları her sene bütçe kanunuyla belirlendiği için böyle bir açıklamaya gerek olmadığı düşünülerek kaldırılmasına karar verilmiştir. Ayrıca ikinci maddede geçen erkek iptidai mekteplerinde altı yaşındaki erkek çocuklara mahsus sıbyan sınıfı namıyla bir sınıf açılabilmesine dair fıkranın uygulanabilir olmaması sebebiyle kaldırılması ve erkek çocukların da inas mekteplerine alınmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte bazı düzeltmeler yapıldığı da eklenmiştir<sup>5</sup>. İki tasarı incelendiğinde öğretmenlerde bulunması gereken özelliklere Türkçeyi güzel telaffuz etme ve akıcı bir anlatıma sahip olma maddesinin eklenmesi; 8. maddede geçen etkinliklerin Froebel<sup>6</sup> usulüne uygun yapılacağı ve son sınıfta elifba ve zihni hesaplar derslerine yer verileceğinin belirtildiği ifadenin kaldırılması da dikkat çeken değişikliklerdendir. Bahsedilen bu değişiklikler 9 Mart 1915'te

<sup>4</sup> BOA. MF. MKT. No: 1204. 46, 20 Teşrini Sani 1330 (3 Aralık 1914).

<sup>5</sup> BOA. İMMS. No: 194. 12; ŞD. No: 231. 5

<sup>6</sup> 1782 yılında Almanya'da doğan Froebel 1805 yılında Pestalozzi'nin okuluna katılmış ve deneyim kazanmıştır. Bu sebeple eğitim ile ilgili görüşlerinde Pestalozzi'nin etkisi olmuştur. Ülkesine döndüğünde, tarihte bilinen ilk anaokulunu (kindergarten) açmıştır. Prusya hükümetinin Froebel'in fikirlerini tehlikeli görmesi sebebiyle okulları 1848'de kapatılmıştır. Froebel çocukların eğitimi için çocuğun ihtiyacına cevap veren somut materyaller kullanılması gerektiğini düşündüğü için bir dizi oyun materyali geliştirmekle birlikte şarkı ve ninniler de yazmıştır. Geliştirdiği bu materyaller Froebel hediyeleri olarak isimlendirilmektedir. 2-6 yaş arasında en önemli eğitim aracının oyun olduğunu düşünen Froebel, kendi kendine aktiflik ilkesi içinde yoluncaya kadar zekice ve sakince oyun oynayan bir çocuğun daha sonraki hayatında başarılı, sakin, dayanıklı, hem kendisinin hem de diğer insanların iyiliğini isteyen bir birey olacağını savunmaktadır (Taşkın, 2014, s. 30).

yapılarak nizamname yeniden düzenlenmiştir<sup>7</sup>. Elifba ismi hem Osmanlı Türkçesi öğretiminde hem de Kur'an öğretiminde kullanılan bir ifadedir. Ancak Osmanlı Türkçesi öğretiminde kullanılan kitapçıklarda "Elifba-yı Osmani" ibaresi yazıldığı görülmektedir<sup>8</sup>. Bu sebeple burada elifba öğretiminden maksadın Kur'an eğitimi olması muhtemeldir.

9 Mart 1915'te Meclis-i Vükela tarafından onaylanan nizamname taslağı daha sonra Meclis-i Mahsus-ı Ali'de incelenerek, yukarıda sözünü ettiğimiz Şura-yı Devlet Tanzimat Dairesi'nin yaptığı değişiklik uygun görülmüştür. Gerekli yasal işlemler tamamlanarak yürürlüğe giren nizamnamede şu esaslar yer almaktadır<sup>9</sup>:

Genel hükümler:

Madde 1. Anaokulları, ilkokulu bulunan bir kız okuluna bağlı olarak ya da bağımsız olarak açılır.

Madde 2. Anaokulu kurulurken,

Binanın okul yapılmasına elverişli ve sağlık şartlarına uygun olmasına,

Çocukların sayısı ile orantılı genişlikte bahçesinin bulunmasına,

Her çeşit eğitim araç-gerecinin hazırlanmış olmasına özen gösterilecektir.

Madde 3. Anaokulları ücretli ve ücretsiz olarak açılabilir.

Madde 4. Ücretli resmi anaokullarına parasız çocuk alınmaz.

---

<sup>7</sup> BOA. MV. No: 239. 3. 24 Şubat 1330 (9 Mart 1915).

<sup>8</sup> Bkz. Maarif-i Umumiye Nezareti, Elifba-yı Osmani, Matbaa-i Amire, 1318 (1902-03); Servet Saffi, Nev' Usul Elifba-yı Osmani, Kasbar Matbaası, 1310 (1894-95); Ali Hıfzı, Mükemmel Osmanlı Elifbası, Kasbar Matbaası, 1310 (1894-95).

<sup>9</sup> BOA. İMMS. No: 194. 12.' Mart 1331(15 Mart 1915); Düstur VII, Tertib-i Sâni, Matbaa-i Âmire, Dersaadet 1336 (1915), ss. 514-515.

Madde 5. Anaokullarına 4, 5 ve 6 yaşındaki çocuklar alınır. Erkek ve kız çocuklar birlikte bulundurulabilir.

Madde 6. Çocuklar anaokullarına alınırken doktor tarafından muayene edilerek bulaşıcı hastalıkları olmadığı ve aşıları oldukları tespit edilecektir.

Madde 7. Anaokullarında çocuklar yaşlarına göre sınıflara ayrılırlar. Her sınıfa en çok otuz çocuk alınır.

Madde 8. Anaokullarında sağlığa uygun ve ahlaki oyunlar, okul içinde yürüyüşler ve düzenli beden eğitimi, dini ve milli hikâyeye ve konuşmalar, resimlerin incelenmesi ve el işleri yaptırılır.

Madde 9. Anaokulları en az haftada bir kez sağlık incelemesine tabi tutulacak ve çocuklar tek tek muayene edilecektir. Gerek görülürse bu denetimlerden çocuk velisine bilgi verilecektir.

Yönetici ve Öğretmenler

Madde 10. Anaokullarında sınıf sayısı kadar bayan öğretmen ve yardımcı bayan öğretmen bulunur. Yönetim görevi birincilere verilir.

Madde 11. Bir anaokulu öğretmeni olabilmek için,

Daru'l Muallimat Ana Muallime şubesinde mezun olmak,

Veya bir anaokulunu iyi yönettiğine dair belgesi bulunmak,

Veya anaokulu öğretmenliği yapabilecek yetenek ve bilgi sahibi olduğunu sınavla göstermek,

Türkçeyi güzel telaffuz etme ve akıcı bir anlatıma sahip olmak gereklidir.

Madde 12. Anaokulları öğretmenleri Osmanlı uyruğuna sahip olacaklar ve hiçbir bulaşıcı hastalıkları bulunmadığı doktor raporu ile belirlenecektir.

Madde 13. Anaokulları öğretmenlerinin terfi ve meslekte ilerlemeleri İlköğretim Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

Madde 14. İlköğretim Kanunu gereğince açılacak Sıbyan sınıfları da bu Nizamname hükümlerine tabidir.

Madde 15. Bu nizamname yayınlandığı tarihte yürürlüğe girer.

Nizamnamenin maddelerini incelediğimizde, öngörülen esasların günümüz okul öncesi eğitiminin ana ilkeleriyle benzer olduğunu görülmektedir. Öğretmenin yanında yardımcı öğretmenin bulunması, anaokulu ve anasınıfı şeklinde iki yapının bulunması, 4-6 yaş arası çocukların kabul edilmesi ve yaşlarına göre sınıflara ayrılması, kayıt esnasında aşı kartı istenmesi gibi konular bu duruma örnek verilebilir. Çocuk konuşmayı çevresindeki insanlardan öğrendiği için, ana mektebi öğretmeninde Türkçeyi güzel telaffuz etme şartı aranması; günümüzde okul öncesi eğitimin temel amaçlarında biri olan Türkçeyi güzel konuşma için önemli ve gerekli bir uygulamadır. Nizamname'nin sekizinci maddesinde yer alan etkinlik örneklerinde ise dini hikâyelere de yer verildiği görülmektedir. Günümüz okul öncesi eğitimde milli ve kültürel değerlere yer verilmekle birlikte hikâyeye ya da diğer etkinliklerde dini unsurlara yer verilmesi hedeflenmemektedir.

Yine Nizamname'de dikkat çeken hususlardan biri, ana mektebi muallimlerinin Osmanlı tebaasından olması şartının konulmasıdır. Bu dönemde muallime yetiştiren iki okul vardır. Bunlardan biri Yahudilerin kurduğu Alliance Israelite diğeri ise Daru'l Muallimat'ta Ana Muallime Mektebi'dir. Mektep ilk açıldığında öğretmen yetiştirecek Froebel Usulü'nü bilen bay ya da bayan öğretmen olmadığı için, eğitimde Ermeni öğretmenlerden yararlanılmıştır (Duru, 1340 (1924): 4). Bununla birlikte Avrupa'dan gelen ve Froebel yöntemini bilen muallimler de bulunmaktadır (Öntüğ, 2011: 161). Bu şartın konulmasıyla Nizamname yabancı uyrukluların öğretmen olmasını engellemektedir.

Nizamnameye göre anaokulu öğretmeni olmak için öncelikle Daru'l Muallimat Ana Muallime Mektebi mezunu olması istenmekte ancak bu mektepten mezun olanlar ihtiyacı karşılamadığı için alternatifler de sunulmaktadır. İmtihanla atanacak öğretmenlerde sadece bilgi değil yeteneğin de önemsendiği görülmektedir. Ayrıca bu mektebe kabul edilecek

öğrencilerde bazı şartlar da aranmıştır. Tespit edilen bir belgede<sup>10</sup> ana muallimi olabilmek için fiziki açıdan da bazı özelliklere sahip olunmasına dikkat edildiği görülmüştür. Mektebe kayıtlı olduğu halde gerekli şartları taşımayanların öğrenciliklerine son verilmiştir. Bu belgeye göre bedensel engeli sebebiyle bir öğrencinin kaydı silinmiştir. Anaokulu öğretmenlerinin çocuklarla birlikte etkinliklere katılması için fiziksel durum da önem taşımaktadır. Özellikle alan gezileri, drama ve hareket etkinlikleri fiziksel durumun daha fazla öne çıktığı etkinliklerdir. Bu anlamda yapılan uygulama yerinde olmuştur denilebilir. Günümüzde de öğretmen olmadan önce sağlık raporu istenmekte, öğretmen olabilmek için bazı şartlar aranmaktadır.

Osmanlı Devleti'nin son yıllarında okul öncesi eğitimi geliştirmek için oldukça çaba sarf edilmişse de ülkenin içinde bulunduğu durum buna engel olmuştur. Balkan Savaşları ve Özellikle I. Dünya Savaşı Osmanlı Devleti'ni mali anlamda olumsuz etkilemiştir. Bununla birlikte yetişmiş öğretmen olmaması da okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasını engellemiştir.

## **2. Osmanlı'da Okul Öncesi Eğitim Programı**

Resmi ana mektepleri açılmadan önce ön hazırlık amacıyla hem okul öncesi öğretmeni olmak için eğitim almaya öğrenciler gönderilmesi hem de Avrupa'dan konuyla ilgili dokümanlar getirtilip çevrilmesi o dönemde Avrupa'da öne çıkan okul öncesi eğitim yaklaşımlarının Osmanlı Devleti'ne taşınmasında etkili olmuştur. Bu sebeple uygulanan programlarda o dönemde Avrupa'yı etkileyen Pestalozzi, Froebel ve Montessori yaklaşımlarının izleri görülmektedir.

Ulaşılabilen ilk çeviri Ali Nazima tarafından 1306 (1890-1891) yılında *Çocuklar Bahçesi* isminde çevrilen kitaptır. Kitap, 4-7 yaş arasındaki çocukların eğitiminde Froebel Usulü'nün nasıl kullanılacağı hakkında bilgi vermektedir. Yazar mevcut eserlerden seçerek bu kitabı yazdığını belirtmektedir. Eserin yazılış amacı kitabın hem mekteplerde hem de ebeveynler tarafından evde kullanılması olarak ifade edilmektedir. Ebeveynlerin faydasız oyuncaklar yerine Froebel'in önerdiği materyalleri kullandıklarında, çocuklarının zamanlarını daha faydalı geçirmelerini sağlayacakları düşünülmektedir. Ayrıca yazar, Necip Efendi ile birlikte

---

<sup>10</sup>BOA, MF. MKT. No: 1204. 31, 17 Kanunu Evvel 1330 (30 Aralık 1914).

açtıkları Mekteb-i Edeb'te bu usulü kullanacaklarını belirtmektedir (Nazima, 1306 (1890-1891): 2-3).

Kazım Nami Duru tarafından Froebel Usulü'nün öğrenilmesi için *Çocuk Bahçesi Rehberi* (1331/1915-16) ve *Froebel Usulüyle Küçük Çocukların Terbiyesi* (1340/1924) isimli kitaplar çevrilmiştir (Duru, 1340 (1924), s. 4). Bu kitaplar tam bir çeviri olmayıp Froebel'in eserlerinden esinlenerek yazılmıştır. Bununla birlikte Mustafa Rahmi 1923'te *Çocuklar Evi*<sup>11</sup> (1339) ismiyle Montessori'nin *II Metodo della Pedagogia Scientifica (Bilimsel Pedagoji Metodu)* kitabını ve Mehmet Sami, *Froebel ve Pestalozzi Usullerinde Terbiye ve Talim Dersleri*<sup>12</sup>(1330/ 1914-15) isimli kitapları çevirmiştir. Ayrıca ulaşılan belgeye göre bu kitabın, sıhhi ve ahlaki oyunların ve el işleri derslerinin talimi için vilayetlere gönderilmek üzere postaya verildiği, açılacak ve açılmış olan bütün ana mekteplerinin muallimlerine verileceği ve ihtiyaç oldukça da tekrar gönderileceği belirtilmiştir<sup>13</sup>. Duru da bu kitabın bütün maarif idarelerine gönderildiğini doğrulamaktadır (Duru, 1340 (1924): 5).

1329 (1913-1914) yılında hazırlanan Leyli ve Nehari Makriköy İnas ittihad-ı Osmani Mektebi Tarifnamesi'nde anasınıfında yapılan etkinliklerde Froebel (1782-1852) ve Montessori'nin yöntemlerinin takip edildiği ifade edilmiştir. Tarifnamenin Taksimat ve Tedrisat kısmında yer alan resmin, Montessori materyalleri ile eğitim verildiğinin göstergesi olduğu da belirtilmiştir<sup>14</sup>. 1330 (1914-15) yılında hazırlanan Makriköy İnas ittihad-ı Osmani Mektebi Talimatı'nda ise mektep bünyesinde bulunan Daru'l Muallimat şubesine diğer derslerin yanı sıra *Froebel Usulü Resim dersi* de konulmuştur. Aynı mektebin iptidai kısmında da Froebel isimli bir ders yer almaktadır<sup>15</sup>.

Bu dönemde ana mekteplerinde Froebel Usulü'nün uygulanması önemsenmiş, iptidai müfettişlerinin görevlerinden biri de ana mekteplerinin bu usulün esaslarına uygun eğitim vermesini sağlamaya çalışmak olarak belirlenmiştir. Çocukların mektepteki gibi değil oyun ve oyuncaklarla eğitilmesi için çalışılacaktır<sup>16</sup>. Ayrıca ana mektebi muallimi olmak için

---

<sup>11</sup> Mustafa Rahmi, *Çocuklar Evi*, Matbaa-i Amire İstanbul:1339.

<sup>12</sup> Mehmet Sami, *Maarifi Umumiye Nezareti*, Matbaa-i Amire, İstanbul: 1330.

<sup>13</sup>Froebel Tedribatı ve Pestalozzi Usulü Üzere Talim ve Terbiye, BOA. MF. MKT. No: 1205. 55, 25 Kanunu Sani 1330 (7 Şubat 1915).

<sup>14</sup> Leyli ve Nehari Makriköy İnas ittihad-ı Osmani Mektebi Tarifnamesi, 1329.

<sup>15</sup> Makriköy İnas ittihad-ı Osmani Mektebi Talimatı, Teşrin Evvel 1330, ss. 1-2.

<sup>16</sup> Tedrisat-ı İptidaiye Müfettişlerinin Vazaifine Dair Talimatname, Matbaa-i Amire, İstanbul 1330 (1914-15), s. 9.

yapılacak sınavın Antep vilayetinde gerçekleştirilen örneğinde *Froebel usulü tedribat* da sınav yapılacak konular arasında yer almaktadır<sup>17</sup>.

Resmi okullar açılmadan önce Froebel Yöntemi'yle eğitim veren özel ana mektepleri de açılmıştır. Kazım Nami Bey 1325 (1909-1910) tarihinde yaptığı Avusturya-Macaristan ziyaretinde oradaki okulları gezmiş (Duru, 1340 (1924): 4), orta öğretimi bitirmiş kızların Froebel usulüyle küçük çocukların eğitimini öğrendiklerini sonrada ana mekteplerinde öğretmenlik yaptıklarını görmüştür. Ziyaret dönüşünde Selanik'te Ravza-yı Sıbyan Okulu'nun bünyesinde Froebel Usulü ile eğitim veren bir ana sınıfı açmıştır. Duru, bu okulun Froebel yöntemini kullanan ilk ana sınıfı olduğunu belirtmektedir (Duru, 1957: 38).

I. Dünya Savaşı başlamadan önce 1330 (1914-15) senesinde İzmit'e dönen Duru, burada da Selanik'te açtığı anaokulunun benzerini açmıştır. Burada önce Froebel usulünü bilen Ermeni bir kadını öğretmen olarak görevlendirdikten sonra Mebrure ve Hatice isimli iki bayana ders vermiştir. Daha sonra Çapa Kız Öğretmen Okulu'nda imtihana giren bu bayanlardan biri anaokulu öğretmeni diğeri de anaokulu öğretmen muavinliği ehliyetnamesi almıştır (Duru, 1957: 36,38). Ermeni öğretmenlerin çocukları eğitmede başarılı olamadıklarını ve Türkçelerinin de bozuk olması sebebiyle çocukların dil gelişimlerini olumsuz etkilediklerini görünce bu iki bayana ders verme gereği duymuştur (Duru, 1340 (1924): 4).

İlk ana mektebi programı ise 1329 (1914) yılında yayınlanmıştır. Maârif-i Umûmiye Nezareti Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı içinde yer verilen bu program Ana mektepleri ve Sınıfları başlığı altında bulunmaktadır. Ana mekteplerinin hususiyeti ve nasıl eğitim verileceği genel anlamda ifade edildikten sonra uygulanacak etkinlikler ve etkinliklerde kullanılacak araç-gereç, materyal ve yöntemlere dair bilgi verilerek derslerin içeriğinden bahsedilmiştir<sup>18</sup>.

Bu programa göre hayat, hareket ve terbiye mektebi olarak isimlendirilen bu okullara 4-6 yaşındaki çocuklar kabul edilecektir. Bayan ya da erkek öğretmenlerin çocukların gelişim özelliklerine uygun olması şartıyla dersleri ve saatleri istedikleri şekilde değiştirebilecekleri belirtilerek programın esnek bir yapıya sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Dersler yirmi

<sup>17</sup> BOA. MF. MKT. No: 1226. 55, 23 Mayıs 1333 (23 Mayıs 1917)

<sup>18</sup> Maârif-i Umûmiye Nezareti Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı, s. 112.



dakikadan uzun sürmeyecek şekilde planlanacaktır. Dersleri teneffüs, beden hareketi, oyun, musiki gibi eğitimler takip edecektir<sup>19</sup>.

Ana mektepleri müfredatında yer alan dersler ise Musahabat-ı Ahlakiyye (Ahlaki Konuşmalar), Hayat ve Hareket dersleri, Eşya ve Bahçe Dersleri, Resim, Lisan, Musiki ve Jimnastiktir. Derslerin amacı ve nasıl işleneceği ise şu şekilde açıklanmıştır:

**Musahabat-ı Ahlakiyye:** Bu derslerde çocukların akıllarından ziyade duygularına hitap eden; özellikle merhamet, fazilet gibi sosyal, ailevi ve insani duyguları düzenleyen ve teşvik eden hikâyeler ve karşılıklı konuşmalara yer verilir. Bu karşılıklı konuşmaların çocuğun yaşadığı dünyayla ilişkili ve seviyesine uygun olmasına dikkat edilmelidir.

**Hayat ve Hareket:** Bu derslerin amacı beden ve zihin terbiyesidir. Bu derslerde kapıyı açmak, sandalyeye oturmak, sürahiyi suyla doldurmak, bardağa boşaltmak, bezi ıslatmak, suyu silmek gibi aktivitelerle çocuklara günlük yaşam becerileri kazandırılması hedeflenmektedir.

**Eşya ve Bahçe Dersleri:** Bu derslerin amacı çocuklarda merak uyandırmak ve düşüncelerini sağlamaktır. Çocukların çevrelerinde gördükleri bitki, hayvan, eşya ve olaylardan bahsedilen bu derste konuyla ilgili canlı örnek ya da resim gösterilip üzerinde konuştuktan sonra ses ve hareketleri taklit edilip resmi çizilir ya da çamurdan numuneleri yapılır. Bu derste özellikle canlı hayvan ve bitkilerin kullanılması önemsendiği için mekteplerde kuş balık kurbağa gibi hayvanlar bulunmalıdır. Bu faaliyetleri yaparken çocukların ellerini becerikli, vücutlarını çevik, fikirlerini açık hale getirmeleri ve faaliyet sırasında sabır ve sebat etmeyi öğrenmelerinin sağlanması hedeflenmektedir. Bu ders kapsamında el işleri ise takozlar, kumluk, çamur işleri, çubuk ve düğmeler ve kâğıt işleri denilen aktivitelerle yapılır. Belli kalınlıktaki tahta parçaları olan takozlarla ev, bahçe gibi inşaatlar; kum havuzunda ise dağlar tepeler, mağaralar yapabilirler. Öğretmen çocukları cesaretlendirmeli ama yaptıklarına müdahale etmemelidir. Renkli ya da alelade çamur kullanarak da istedikleri gibi şekil vermeleri sağlanabilir. Çubuklar, düğmeler ya da barbunya, bezelye taneleri kullanılarak şekiller çizilebilir. Kağıt işlerinde ise renkli kağıtlardan külah, bohça, yelkenli kayık, araba vapuru yaptırılır. Bununla birlikte hazır çizilmiş çiçek vs. resimleri kestirilebilir. Bahçe

---

<sup>19</sup> Maârif-i Umûmiye Nezareti Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı, s. 112.

işleri dersinde ise bahçede her bir çocuğa ait bölümlerde çabuk yetişen, rengiyle ve şekliyle çocukların dikkatini çekecek bitkiler dikilir. Böylece bitkilere saygı, mülkünü sevme ve korumayı öğrenmesi hedeflenmektedir.

Resim: Bu derste amaç çocukların hayal gücünü geliştirmek olduğu için tabiat resimleri ya da geometrik resimler yerine, masallar okunarak ya da levha, kitap, gazete gösterip çocukların resim çizmeleri istenir. Çizilmiş hazır resimlerin boyanması da izlenecek yöntemlerden birisi olarak belirlenmiştir.

Lisan: Bu derslerde sadece anadil eğitimi yapılır ve kesinlikle kural öğretilmez. Karşılıklı konuşmalar şeklinde yapılan bu derste çocukların söze katılmasını teşvik etmek amacıyla kuklalar ya da maketler kullanılabilir. Ayrıca diğer derslerde de anadil öğreniminin üzerinde durulmalıdır.

Musiki: Bu derste çocukların hoşuna gideceği düşünülen özellikle hayvanlarla ilgili şarkılar ayakta, yürüyerek, kımıldanarak ya da oynayarak söylenir.

Jimnastik: Bu dersin musiki ile birleştirilerek grup olarak yapılması önemsenmiştir. Ayrıca mümkün olduğu kadar insan ve hayvan seslerinin taklidine de yer verilmelidir.<sup>20</sup>

Okulöncesi dönemdeki çocukların eğitimlerinde kullanılan programlara genel olarak bakıldığında; Cumhuriyet öncesi dönemde, 1914 yılında yürürlüğe konulan resmi müfredatta çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu müfredatta yer verilen, sürahiye su doldurup boşaltma, kapı açma ve kapama, dökülen suyu silme gibi etkinlikler Montessori Yaklaşımı'nda günlük yaşam alıştırmaları olarak ifade edilmektedir. Montessori Yaklaşımı'nda dil bilgisi eğitimine yer verilmesine rağmen müfredatta dil bilgisi öğretilmeyeceği vurgulanmıştır.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde programın gelişimsel eğitim programı olduğu, çocuğun bütün gelişim alanları açısından desteklenmesi gerektiği ve yapılması önerilen etkinliklerin Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri şeklinde olduğu belirlenmiştir (MEB, 2013: 40).

---

<sup>20</sup> Maârif-i Umûmiye Nezareti Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı, ss. 112-120.

1914 müfredatında da benzer şekilde müzik, hareket, sanat, Türkçe ve fen etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Eşya ve bahçe derslerinde canlı hayvan ve bitkiler üzerinde durulmuş olması son programdaki fen etkinliklerini hatırlatmakta; resim dersi ise kısmen sanat etkinlikleri içinde yer almaktadır. 1914 programında yer verilen teneffüs kavramına günümüz okul öncesi eğitim program ve yaklaşımlarında yer verilmezken, matematik etkinliğine ve alan gezilerine de eski programda yer verilmediği görülmektedir.

1914 yılında yürürlüğe konulan program hazırlanan ilk program olması sebebiyle eksikliklere sahiptir. Programda yer alan derslerle ilgili kısa açıklamalar yapılmış ve amaçlarından bahsedilmiş olsa da yapılacak etkinliklerle ilgili yeterli bilgi verilmemiştir. Ancak çeviri eserlerin bu eksikliği gidermek için kullanıldığı görülmektedir. Ana mektebi muallimlerine rehber olması için çevrilen Çocuk Bahçesi Rehberi kitabı buna örnek gösterilebilir. Duru bu kitapta, Pestalozzi'nin "*Bilimum terbiye ne sanata ne de kitaba istinat eder; onun istinatgâhı bizzat hayattır*" sözünü örnek vererek yazdığı kitabı okumanın hakiki bir çocuk bahçesi meydana getirmeye yetmeyeceğini belirtmektedir. Kitabın Froebel Usulü'ne vakıf olanlara etkinlikleri hatırlatacağını, diğerlerine ise çocuk bahçesinin amacını anlamalarına yardımcı olacağını ve bu yönetime alışma isteği uyandıracacağını ifade etmektedir (Duru, 1331 (1915): 7). Burada ana mekteplerinde kullanılması istenen yöntemi ve etkinlikleri görmek için bu kitaptan bahsetmek yerinde olacaktır.

11 bölüm ve sonuçtan oluşan eserin birinci bölümünde yazar, öncelikle Froebel (1782-1852)'in eğitim anlayışı ve çocuk bahçesinde eğitimin nasıl olması gerektiği üzerinde durmuş; daha sonra kitabın bölümleri hakkında bilgi vermiştir.

İlk anaokulunu açan kişi olarak bilinen Froebel, bu kurumlara kindergarten (çocuk bahçesi) adını vermiştir (Taşkın, 2014: 30). Froebel'in böyle bir isim vermesinin sebebi, bu okullarda mutlu ve faydalı bir şekilde eğitim yapıldığını vurgulamak içindir. Usulün ruhu çocuğun karakterini düzenli ve ahenkli bir şekilde ve özgürlük (serbesti) içinde geliştirmekten ibarettir. Çocukların serbestçe oynamalarına ve konuşmalarına izin vermek, onların öz düzenlemeye sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu da çocukların eşya ile ilişkilerinde ve bir iş ile uğraşırken ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönemde terbiye meselesi "*Küçük çocuklarda ahenkdar bir inkişaf-ı dahili husule getirmek için ne yapılmalıdır?*" sorusuna cevap aranmasından ibarettir (Duru, 1331 (1915): 3).

Froebel'e göre çocuğun terbiyesi için en uygun mekan ailesinin yanı; en iyi mürebbiye de annesidir. O, annesi babası olmayan ya da çalışan çocukları düşünerek çocuk bahçesini açmış, onların gelişimi için aile ortamı hazırlamak istemiştir. Bunun için çevresini inceleyen Froebel çocukların ailelerinin peşinden ayrılmadığını ve onları örnek aldığını defalarca gözlemlemiştir. Bu tecrübeleri sonucunda "Valide Musahabeleri" isimli eserini yazmıştır. Duru bu kitapta Valide Musahabeleri'nden yararlandığını belirtmektedir (Duru, 1331 (1915): 4).

Froebel kendi anaokulunu her cins bitki ve çiçek yetiştirilen bir bahçeye, öğretmeni ise bahçivana benzetmektedir. Bahçivan bütün bitkileri ayrıntılı incele yip tetkik ederse verimli bir bahçe olacaktır. Aynı şekilde çocukları eğitmek isteyen herkes de her birinin tabiatını ve büyüyüp kemale erişmesi için gereken şartları bilmelidir. Çocuğu vaktinden evvel olgunlaşması için zorla ve baskı ile inkişaf ettirmeye çalışmadan, çocuğa yardım etmeli, destek olmalı, adım adım kemale ermesi için hazırlamalıdır (Duru, 1331 (1915): 4).

Froebel'in yöntemi çocuğun keşfetmesi üzerine kurulmuştur. Çocuktaki icat fikri, "Froebel hediyeleri" şeklinde isimlendirilen malzemeleri yapmasına ilham vermiştir. Bu materyaller sayesinde çocuk eşya ile temas ederek öğrenir. Bu da çocuğun yaşadığı çevreyi daha iyi tanmasına vesile olur. Froebel hediyeleri çocuğun öncelikle bilmesi gerekenler ve eşyaya dair doğru bilgi edinmesine ve bu bilgileri doğru ifade etmesine yardımcı olacak şekilde seçilmiştir. Duru'ya göre sıbyan mekteplerinde yer alan eşya derslerinin uygulanmasından farklıdır. Çünkü bu derslerde çocukla alakası olmayan eşyalar da yer almaktadır (Duru, 1331 (1915): 5). Froebel'in çocuğa ve çocuk eğitimine yaklaşımında görülen temel ilkelerin "MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı"nda da dikkate alındığı söylenebilir.

Kitabın 2. bölümünde buğday örneği üzerinden "merkezi fikrin" nasıl ele alınacağına dair ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bu örnek Duru'nun Ağustos ayında köy çocukları ile yapmış olduğu musahabelerdir. 3. bölümünde ise Tavuk- yumurta, asma saat, ziya, kovanlar, üzüm (bağ bozumu) ve rüzgar merkezi fikirleri ve bunlara ait musahabe başlıkları verilmiştir. 4. bölümde çocuk bahçesinde bir haftalık program yer almaktadır. Diğer bölümlerde çocukları iptidai mekteplere hazırlayacak Hendese, Coğrafya, Tarihi Tabii, Hesap, Yazı ve Kıraat derslerine hazırlık derslerinde neler yapılacağına dair bilgi verilmektedir. Son olarak Froebel Hediyelerine yer verilmiştir. Bu hediyeler gök kuşağı renginde top; küre, silindir, prizma; 8

küçük küp içeren kutu; 8 tuğlayı içeren kutu; küp ve üçgen prizmalar ve tuğla, sütun, dörtgen prizmadır. Ayrıca bu hediyelere bükme gibi Froebel meşguliyetlerinin de eklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Duru, 1331 (1915): 7, 125-129).

Kitapta en önemli konulardan biri merkezi fikirdir. Merkezi fikrin işlendiği derslere Musahabe ismi verilmiş; amacı ise çocuklar ile öğretmen arasında gerçek bir karşılıklı konuşma olmasını sağlamak olarak belirlenmiştir. Merkezi fikrin seçimi ise rastgele değildir. Çocukların çevrelerinde gördükleri eşya, bitki, hayvan ya da madenlerden seçilmelidir. Duru merkezi fikrin uygulanmasında genel kaidelerden de bahsetmiştir. Çocukları konu olan maddenin yoğunlukla ve doğal olarak bulunduğu yere götürmek; maddenin içinde bulunduğu şartları, çevreyi, insan, hayvan ve eşya ile münasebetini gözlemlemelerini sağlamak; maddenin, özellikle çocuğa olmak üzere bütün varlıklara sağladığı faydaları ve kullanılmadan önce geçirdiği süreçleri müşahade etmek; diğer maddelerle mukayese etmek; fiili olarak tetkik etmek; tablo, şiir, türkü gibi güzel şekillerde ifade etmek ve suluboya ya da kara kalem resimle göstermektir (Duru, 1331 (1915): 8-9).

Bahsi geçen kaideler doğrultusunda “Tavuk ve yumurta” merkezi fikrine dair musahabeler ve yapılacak etkinlikler şu şekilde yer almaktadır:

- 1) Çiftliğe gitmek, tavukları incelemek (serbest resim)
- 2) Tavuklara dair bir hikâye anlatmak
- 3) “Civcivleri çağırma” (Froebel’in Valide Musahabeleri)
- 4) Kümeste yumurta aramak, yumurtaların şekillerini renklerini vs. incelemek, bir yumurtanın modelini yapmak
- 5) Bir tavuğun kuluçkaya yattığını görmek, “Küçük Civciv”( Jean Aircard) şiiri, mektepte “İlk Adımlar” (Hoe) manzumesi, tavuk yumurtasının çeşitli merhaleleri gösteren resimler
- 6) Bir kümes inşası, tiftik telleriyle folluk yapmak
- 7) Civcivleri görmek, türkü ve oyun: Tavuk
- 8) Yumurtaları pişirmek, açmak, içini incelemek, kabuklarını şişeleri temizlemede kullanmak
- 9) Tüylerden istifade etmek, yumuşak tüylerle yastıklar doldurmak, uzun tüylerle yelpaze yapmak

10) Lecoultre Tabloları koleksiyonundaki resim: çiftlik ve kümes.

Duru merkezi fikri çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmesi üzerine bina etmiştir. Froebel'den esinlenenek tamamen uygulamalı ve ezberden uzak bir yöntem benimsediği görülmektedir. Bu örnek incelendiğinde proje yaklaşımına da çok benzer olduğu söylenebilir.

Duru'ya göre çocuk bahçesinde küçük çocuklar için bir haftalık program ise şu şekilde olmalıdır (Duru, 1331 (1915): 44):

Tablo 1. Küçük çocuklar için bir haftalık program

Saatler <sup>21</sup>	Cumartesi	Pazar	Pazartesi	Çarşamba	Perşembe
09.00- 09.15	İntizam ve Oyun	İntizam ve Oyun	İntizam ve Oyun	İntizam ve Oyun	İntizam ve Oyun
09.15- 09.15	Boncukları Dizmek	İnşaat ve Cihet Tayini (Yön Tayini)	Dikiş	Tarih-i Tabii <sup>22</sup>	Kağıt Bükme
09.15-10.10	Teneffüs	Teneffüs	Teneffüs	Teneffüs	Teneffüs
10.10-11.00	Musahabe <sup>23</sup> (Merkezi Fikir)	Terbiye-i Bedeniyye	Musahabe (Merkezi Fikir)	Boyalı Resim, Karakalem Resim	Musahabe (Merkezi Fikir)
14.00-14.40	Ğına ve Oyun	Müntehabat <sup>24</sup>	El işleri	El İşleri	Orkestra
14.40-15.20	Teneffüs	Teneffüs	Teneffüs	Teneffüs	Teneffüs
15.20-16.00	El işleri	Bahçıvanlık veya Temizlik	Serbest Oyunlar	Bahçıvanlık veya Temizlik	Serbest Oyunlar

<sup>21</sup> Tablo'da yer alan saatler incelendiğinde hatalar olduğu görülmektedir. Kitabın aslına uygun halde kalması için saatler üzerinde değişiklik yapılmamıştır.

<sup>22</sup> Dört mevsim, tabiat ve doğa gözlemlenip incelenir.

<sup>23</sup> Merkezi fikrin çocuklarla sohbet ederek anlatılmasıdır.

<sup>24</sup> Seçilmiş şarkı ve türküleri içerir.

Tablo 2. Büyük çocuklar için bir haftalık program

Saatler	Cumartesi	Pazar	Pazartesi	Çarşamba	Perşembe
09.00- 09.15	İntizam ve Oyun	İntizam ve Oyun	İntizam ve Oyun	İntizam ve Oyun	İntizam ve Oyun
09.15-09.55	Hesap	Cihet Tayini (Yön Tayini)	Yazı ve Kıraat Hazırlığı	Tarih-i Tabii	Hendese
09.55-10.30	Teneffüs	Teneffüs	Teneffüs	Teneffüs	Teneffüs
10.30-11.00	Musahabe (Merkezi Fikir)	Terbiye-i Bedeniyye	Musahabe (Merkezi Fikir)	Sulu Boya Resim, Karakalem Resim	Musahabe (Merkezi Fikir)
14.00-14.40	Ğına (Müzik) ve Oyun	Müntehabat	El işleri	El İşleri	Orkestra
14.40- 15.20	Teneffüs	Teneffüs	Teneffüs	Teneffüs	Teneffüs
15.20-16.00	El işleri	Bahçıvanlık veya Temizlik	Serbest Oyunlar	Bahçıvanlık veya Temizlik	Serbest Oyunlar

Duru, programda ahlakla ilgili bir derse yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu ahlak dersinin eğitimcinin kendisine bakan yönü, çocukların ahlakını ve meylettiği şeyleri tanıması, öğrencilere karşı tarafsız olması, çocuğun sevgi ve saygısını kazanması, düzen ve temizliği sevmesidir. Çocuk için ise, eğitimcinin çocuğa intizamı, temizliği, sükutu, oyunlardan ve hususi vasıtalarla sağlanan güvenliği, başkalarının malına karşı saygı göstermeyi, yalandan ve kaba davranışlardan sakınmayı öğretmesidir (Duru, 1331 (1915): 44).

Kitabın Sonuç bölümünde ise çocuk bahçesinde eğitim gören çocuğun iptidai mektebe hazır olduğu, diğer çocuklardan farklı olarak kendi kendine çevresini tetkik ve müşahede etmeyi, çevresine ve çevresindeki eşyaya temas etmeyi, mukayese etmeyi ve muhakeme etmeyi öğrenmiş olduğu belirtilmektedir. Bu sebeple bu çocuklar diğerlerinden üstün olacaktır (Duru, 1331 (1915): 133).

Osmanlı Devleti'nin son döneminde ülke savaş içinde olmasına rağmen okul öncesi eğitimi için oldukça çaba gösterildiği görülmektedir. Nizamnamenin hazırlanması yaklaşık bir yıl sürmüştür ve bu hazırlık aşamasında gerekli bütün kurumların iş başında olduğu görülmektedir. Resmi okullar açılmadan önce Avrupa'dan kitapların çevrilmesi, bir grup bayanın eğitim almak için yurt dışına gönderilip kullanılacak usulü yerinde öğrenmelerinin sağlanması gibi etkinlikler kayda değer çalışmalardır. Ulaşılabilen ilk çevirinin 1890-1891 yılında yapılması da tercüme çalışmalarının resmi okulların açılmasından oldukça erken bir vakitte başladığını göstermektedir. Ayrıca çevirilerin tam bir tercüme şeklinde değil topluma uyarlanarak yapılması da öğretmenlerin Froebel usulünü anlama ve uygulamasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Yapılan çalışmalara rağmen Duru 1923'te Türkiye'de birçok ana mektebi ve sınıfı bulunduğu halde Froebel usulünün bu mekteplerde uygulanmadığını ifade etmektedir. Maarifi Umumiye tarafından bütün ana mekteplerine gönderildiği halde *Froebel ve Pestalozzi Usullerinde Terbiye ve Talim Dersleri* isimli kitaba hiçbir ana mektebinde rastlamadığını belirtmektedir (Duru, 1340 (1924): 5).

### **3. Cumhuriyet'ten Günümüze Okul Öncesi Eğitim**

Uzun ve ağır bir savaş döneminin ardından cumhuriyetin kurulmasından sonra eğitim alanında önemli çalışmalar yapılmıştır. Eğitim politikalarının belirlenmesinde ülkenin nüfus yapısı, ekonomik ihtiyaçları ve siyasi hedefler belirleyici olmuştur. Harplerin ağır sonuçlarından birisi de başta yetişmiş insan gücü olmak üzere, daha önce eğitim adına ortaya konulan birçok kazanımın kaybedilmesi olmuştur. Bu durum, eğitimde okullaşma oranının artırılması, okuma-yazma yaygınlaştırılması ve kalifiye işgücünün oluşturulması gibi konulara daha fazla ağırlık verilmesine, okul öncesi eğitimin ise geri planda kalmasına neden olmuştur.

Bu dönemde okul öncesi eğitim ailelerin ve yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmış (Oğuzkan & Oral, 1995: 32); 25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 yıllarında yayımlanan iki genelge ile ilköğretimin geliştirilmesi için bütçe imkânlarının anaokullarından ilköğretime kaydırılmasının kararlaştırılması üzerine daha önce açılmış olan anaokulları kapatılmıştır



(Ergin, 1997: 2051). Osmanlı döneminde Batı ile eş zamanlı gelişmeye başlayan okul öncesi eğitim, bu tarihten itibaren uzun süreli bir kesintiye uğramıştır.

Okul öncesi eğitimin tekrar gündeme gelmesi Mili Eğitim Şuraları ile olmuştur. Okul çağına gelmemiş çocukların eğitimi konusu daha sonra 1949'da IV. Milli Eğitim Şurası'nda gündeme gelmiştir. Ardından V. (1953), VII. (1962), IX. (1974), XIV. (1993), XVII. (2006) ve XVIII. (2010) Milli Eğitim Şuralarında okul öncesi eğitime yer verilmiş (Milli Eğitim Şuraları); ancak uzun yıllar resmi okul öncesi eğitim kurumlarının bulunmaması nedeniyle anaokullarının açılması, eğitimin yaygınlaştırılması ve öğretmen ihtiyacının giderilmesi gibi temel konular gündeme gelmiştir.

Okul öncesi eğitim, 1949'dan itibaren tekrar gündeme gelmeye başlasa da somut adım 16 Haziran 1962'de "Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği'nin yayınlanması ile atılmıştır (Oğuzkan & Oral, 1995: 34). Daha sonra 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile okul öncesi eğitimin amaçları ve 2002 yılında Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği ile de okul öncesi eğitim kurumlarının kuruluşu, yönetim ve eğitim işleyişi belirlenmiştir (Gül, 2014: 148).

Ülkemizde uzun soluklu eğitim ve öğretim politikalarının belirlenmesinde kalkınma planlarının da belirleyici bir etkisi olmuştur. Yedinci (1996-2000), Sekizinci (2001-2005), Dokuzuncu (2007-2013) Kalkınma Planlarında okul öncesi eğitime yer verilmiş; okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, öğretmen ve fiziki alt yapı ihtiyacının karşılanması, eğitim hizmetlerinin çeşitlendirilmesi, erken çocukluk ve anne baba eğitimlerinin artırılması gibi konular hedeflenmiştir (Gül, 2015: 157).

Son yıllarda erken çocukluk eğitiminin öneminin anlaşılmasıyla birlikte, yaygınlaştırılmak için oldukça çaba sarf edildiği gözlenmektedir; ancak henüz istenilen düzeye ulaşabilmiş değildir. 2009-2010 eğitim yılı itibari ile 48-72 aylık çocuklarda okullaşma oranı ülke genelinde %38,55'e ulaşmıştır. Bu oranlar ile Türkiye, OECD ülkeleri arasında okullaşma oranı en düşük ülke olmuştur. MEB bütçesinden ayrılan payın yeterli olmaması, yetişmiş öğretmen sayısının azlığı ve yeterli öğretim üyesinin olmaması, bu durumun sebepleri arasında gösterilebilir (Haktanır, 2014: 311-312).

Okulöncesi eğitim için belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi, çocuğun eğitim ihtiyacının karşılanabilmesi ve ailelerin beklentilerine cevap verilebilmesi için kaliteli bir eğitim programına ihtiyaç olduğu açıktır. Ülkemizde, resmi bir okul öncesi eğitim programı hazırlanana kadar öğretmenler ünite ve günlük planları, MEB tarafından hazırlanan ve o öğretim yılı başında tebliğler dergisinde yayınlanan çerçeve programlardan (ünite başlıkları) yararlanarak tamamen kendilerinin yazdığı hedef ve hedef davranışlara göre hazırlamaktaydılar (Güven, 2015: 74). 1994 yılında ise ilk defa resmi bir okul öncesi eğitim programı hazırlanmıştır. Programın anlaşılabilmesi ve uygulamada güçlük çekilmesi gibi sebeplerle 2002’de tekrar gözden geçirilmiş ve 36-72 aylık çocuklar için ortak bir okulöncesi eğitim programı hazırlanmıştır. Bu program, 2002-2003 öğretim yılından itibaren dört yıllık uygulama sürecinde uzmanlar ve uygulayıcılardan alınan geri bildirimler, ülkenin eğitim ihtiyaçlarındaki değişimler, ilköğretim programlarında 2005 yılında yürürlüğe giren değişiklikler ve farklı ülkelerdeki okul öncesi eğitim program yaklaşım ve modelleri dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmiş, 2006 yılında gerekli düzeltmeler yapılarak tekrar düzenlenmiştir. Program son olarak da okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi projesi çerçevesinde 2013 yılında güncellenmiştir (Güven, 2015: 75).

2006 ve 2013 programları çocuklara yönelik olarak gelişim ve program yaklaşımı bakımından sarmal bir yapıya sahipken 2006 programı bütüncül, 2013 yaklaşımı ise eklektiktir. 2013 yılındaki programda 2006’dan farklı olarak amaç ve kazanımlar yerine kazanımlar ve göstergeler bulunurken, ilgi köşeleri öğrenme merkezleri olarak ifade edilmiştir. Amaçlar, ulaşılmak istenen sonuçları farklı bir ifade ile öğretmenin kazandırmak istediklerini tanımlayarak öğretmeni ve içeriği merkeze aldığı için çocuğu merkeze alan kazanımlar belirlenmiştir. Kazanımlara dayalı olarak oluşturulmuş olan göstergeler ise kazanımların gözlenebilir halidir. Öğretmenler etkinlik oluştururken göstergelerin onlara yol göstermesi planlanmıştır. İlgi köşeleri ya da öğrenme merkezleri olarak iki programda da blok, kitap, müzik, sanat ve fen alanları bulunmaktadır. 2006 programındaki evcilik köşesi yerine 2013 programında dramatik oyun merkezi bulunurken, öğrencilerin hayal ve zihin güçlerini kullanarak istediklerini yapabildikleri manipülatif oyuncak merkezi sadece 2006 programında yer almaktadır (MEB, 2013: 35; 2006: 73-74)

2013 ve 2006 programlarında yer verilen etkinlikler de benzer şekildedir. 2006 yılındaki programda ayrıca serbest zaman etkinliği bulunmakla birlikte, oyun ve hareket, fen ve

matematik etkinlikleri birlikte isimlendirilirken 2013 de ayrı ayrı yer verilmiştir. 2006 programında yer alan serbest zaman etkinliği çocukların öğrenme merkezlerinde serbest bir şekilde oynamalarını ifade etmektedir. Oyun etkinliği ise yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış oyunları ifade etmektedir. 2013 programında serbest zaman etkinliğine yapılandırılmamış oyun olarak oyun etkinliğinin içinde yer verilmiştir. Bu şekilde iki program arasında etkinlik farkı olmadığı görülmektedir (MEB, 2013: 40; MEB, 2006: 43-45).

Programlar incelendiğinde Rousseau, Pestalozzi, Froebel, John Dewey, Montessori, Piaget, Vygotsky ve Howard Gardner'dan etkiledikleri görülmektedir. Rousseau'nun çocuğu merkeze alan eğitim anlayışı sonucunda çocuğun ilgi duyduğunu öğrenmesi ve doğal çevre vurgusu programda kendini göstermektedir. Pestalozzi de Rousseau gibi çocuğun ilgi duyduğunu öğrenmesi üzerine odaklanmış, yapılan çalışmaların gelişim basamaklarına uygun olmasını önemsemiştir. Froebel'in eğitimde oyuna, çocuğun deneyim kazanmasına ve aktif öğrenmeye yer vermesi, Dewey'in eğitimin içinde yaşanan hayatla bağlantılı olmasına ve gerçek yaşam deneyimleri kazandıracak ve çocuğu hayata hazırlayacak şekilde olması gerektiği düşüncesi, Montessori'nin özgürlük, hazırlanmış çevre, bireysel farklılıklara dikkat etme ve özel duyarlı dönemler vurgusu, Piaget'nin bilişsel gelişim ve Vygotsky'nin sosyal-kültürel gelişim anlayışları programları etkilemiştir. Gardner'ın çoklu zekâ kuramı ise bireysel farklılıklara dikkat edilmesi ve her zekâ türüne göre etkinliklere yer verilmesi konusunda programı etkilemiştir (Güven, 2015: 77-79).

Son hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, ülkemizde okul öncesi eğitimin başlangıcından itibaren programa yön veren Froebel, Pestalozzi ve Montessori ile birlikte diğer bilim adamlarının da etkisi görülmektedir. Ayrıca programın uygulanmasında, farklı ülkelerdeki okul öncesi eğitim program yaklaşım ve modelleri de dikkate alınmıştır. Öğrenme merkezleri, büyük ve küçük grup etkinliklerinde High Scope Yaklaşımı'ndan esinlenildiği söylenebilir. Ayrıca bir günlük eğitim akışında güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı ve değerlendirme zamanına yer verilmesi (MEB, 2013: 52-53) de High Scope Yaklaşımı'nın planla-yap-değerlendir etkinliklerini hatırlatmaktadır. Montessori'nin duyu eğitimi ve günlük yaşam alıştırmalarının bir kısmı da programda yer almaktadır. Programda kültürel değerlere önem verilmesi ve geleneksel oyunlara yer verilmesi ise Reggio Emilia Yaklaşımı'nın kültürel vurgusundan etkilenildiğini gösterebilir.

Programda değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış, kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır (MEB, 2013: 15). Sosyal ve duygusal gelişim ile ilgili kazanımlarda sorumluluk, saygı ve hak gibi ahlaki değerlere yer verilmekle birlikte, dini bilgilerle ilgili kazanım ve göstergelere yer verilmemiştir. Din derslerinin örgün eğitimden 1924-1931 yılları arasında kaldırılmış olması ve tekrar 1949 yılında ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında haftada ikişer saat olmak üzere yeniden okutulmaya başlaması (Aydın, 2007: 7-51), din derslerinin okulöncesi eğitimde hiç konuşulmamasına sebep olmuştur denilebilir. Nitekim okul öncesi eğitime tekrar önem verilmeye başlandığı zamanlarda din eğitimi örgün eğitimden kaldırılmış durumdadır ve tekrar müfredata ilkokul dördüncü sınıftan itibaren konulmuştur.

Bununla birlikte günümüzde resmi anaokullarında olmasa bile özel okul öncesi eğitim kurumlarında din eğitimi verildiği bilinmektedir. Ayrıca Diyanet İşleri Başkanlığı'nın 2014 yılında bazı illerde açtığı, din eğitimi veren okul öncesi eğitim kurumları mevcuttur. Bu kurumlar açılmadan önce "Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)" geliştirme komisyonu oluşturulmuş; komisyonda yer alan kişiler, Diyanet İşleri Başkanlığı merkez teşkilatındaki ilgili görevliler, Kur'an kursu öğretmenleri, çocuk yayıncıları, okul öncesi öğretmenleri, ilgili bölümlerin akademisyen ve pedagogları şeklinde belirlenmiştir. Böylece okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi sürecinde tüm paydaşlardan yararlanıldığı belirtilmektedir (Sağlam, 2014: 21). Ancak bahsedilen bu komisyonlarda şimdiye kadar MEB'in okul öncesi eğitim programlarını hazırlama komisyonlarında çalışan, üniversitelerin okul öncesi eğitimi veya çocuk gelişimi ve eğitimi bölümlerinde görevli akademisyenler yer almamaktadır. Bunun yanı sıra çok uzun yıllardır üniversitelerde pedagoji bölümlerinin bulunmadığı da dikkate alınmalıdır.

Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan bu programda<sup>25</sup> öğrenme alanları; dini bilgiler ve Kur'an-ı Kerim olarak belirlenmiştir. Dini bilgilerin ilk kısmında sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, yardımlaşma, iyilik, şükür gibi kavramların üzerinde durulmuş, ikinci aşamada ise Allah, Peygamber, dini bayramlar vs. hakkında bilgi verilmesi hedeflenmiştir. Kur'an-ı Kerim öğrenme alanında ise ilk aşamada sadece harflerin öğretilmesi yer alırken, ikinci aşamada hareketlerin öğrenilmesi ile

---

<sup>25</sup> Bu öğretim programının Kur'an kurslarında uygulanması, 05.09.2014 tarihli ve 936 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı onayı ile uygun görülmüştür.

Kur'an'ın okunabilmesi hedeflenmiştir. Çocuklara bu eğitim verilirken hikâye, şiir, şarkı ve oyun gibi farklı etkinliklerden yararlanılmaktadır. Bu eğitim temel öğretim, yaz Kur'an kursları ve ek öğretim olarak sınıflandırılmıştır. Temel öğretim dört seviyeye ayrılmakta, toplamda otuz dört hafta sürmekte ve haftada 18 saat eğitim yapılmaktadır. Yaz Kur'an kursu ise haftalık 15 saat süren, 18 haftalık bir eğitimden oluşmaktadır. Ek öğretim 4 kura ayrılmış ve haftada 6 saat eğitim verilerek 32 hafta sürmesi planlanmıştır (Komisyon, 2014: 9).

Bu programın çocukların gelişim özelliklerine uygun bir şekilde hazırlanmaya çalışılması yanı sıra uygulamalardan elde edilen pozitif veriler üzerine kurgulandığı ifade edilmektedir. Yapılan etkinliklerin sadece din eğitimine yönelik olmadığı, çocukların dil, motor vs. gelişimlerine de yardımcı olacağı da eklenmiştir (Sağlam, 2014: 21).

Programın uygulanmasında en önemli zorluklardan biri bu eğitimi yaptıracak öğretmenlerin yetiştirilmesi olarak belirtilmiştir. Üniversitelerin okul öncesi eğitimi bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin çocukların dini içerikli sorularına cevap vermekte zorlandığı ve dini, ahlaki gelişimi sağlayacak etkinlikleri uygularken desteğe ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Diğer taraftan dinî konularda bilgi sahibi olan fakat okul öncesi eğitimi konusunda eğitim görmemiş öğretmenlerin çocuğun gelişim özelliklerini bilmemeleri sebebiyle zorlandığı belirtilmektedir (Sağlam, 2014: 21).

Diyanet İşleri Başkanlığı'nın başlattığı bu uygulama disiplinler arası bakışa olan gereksinimi nedeniyle çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanları ile okul öncesi eğitimcilerinin görüşlerine sunulmalı ve geniş bir çalıştay ortamında tartışılmalıdır. Ancak bu sayede okul öncesi yıllarda ülkemizde benimsenen gelişimsel eğitim programını dikkate alarak uygulanabilecek bir çalışmaya gereksinim olup olmadığı, varsa ilkeleri ve uygulayacak öğretmenlerin özellikleri hakkında doğru kararlar alınabilecektir.

## BÖLÜM 2

### OKUL ÖNCESİ EĞİTİME TEMEL YAKLAŞIMLAR

#### 1. Maria Montessori ve Eğitim Yaklaşımı

##### 1.1. Maria Montessori'nin Hayatı (1870-1952)

Maria Montessori 1870 yılında İtalya'nın Chiaravalle kasabasında doğmuştur. Montessori'nin yaşadığı dönemde kadınlar sosyal hayatta etkin değillerdi ve tıp fakültelerine alınmamaktaydı. Anne ve babasının tepkisine ve üniversite çevresinin olumsuz bakışına rağmen, ısrarla Roma Üniversitesi Tıp Fakültesi'ne kayıt yaptıran Montessori, 1896'da tıp diploması almayı başarmış, böylece İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru unvanını elde etmiştir. Mezun olduktan sonra aynı üniversitenin psikiyatri kliniğinde asistanlığa başlamıştır (Standing, 1998: 21, 23, 28). Bir yandan da kendi muayenehanesini açan Montessori, burada daha çok kadın ve çocuklarla ilgilenmiştir.

1899'da İtalya'nın farklı şehirlerinde, zekâ geriliği olan çocukların eğitimi ile ilgili konferanslar vermiş ve daha sonra beynin işlevi ile ilgili bir hastalık olan ortofreni hastası çocukların bulunduğu okula idareci olarak atanmıştır. Hem asistanlık yaptığı klinikte hem de daha sonra atandığı bu okulda zihinsel engelli çocukları gözleme imkânı bulmuştur. İdarecilik yaptığı bu okulda her gün sabah 8'den akşam 7'ye kadar çocuklarla vakit geçirip; akşam gün içindeki tecrübelerini not alarak ve analiz ederek ertesi gün için yeni materyal hazırlamıştır. Bu materyallerle çocuklara okuma ve yazma dahi öğretmiş daha sonra İtalya'da yapılan sınavlara girmelerini sağlamıştır. Bu sınavlarda normal zekalı çocuklarla eşit başarı sağladıklarını gördüğünde ise zihinsel engelliliğin genellikle eğitim eksikliğinden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun üzerine felsefe, antropoloji ve eğitimle ilgili araştırmalar yapmaya başlamıştır (Standing, 1998: 28-30).

Montessori, 1896-1906 yılları arasında Roma’da sağlık bilgisi kürsüsünde eğitim verirken bir yandan da 1901’de deneysel psikoloji ve antropoloji üzerine çalışmaya başlamıştır. Bu yıllarda idarecilik görevinden de ayrılmıştır (Pollard, 1996: 22-24). 1904-1908 yılları arasında antropoloji kürsüsünde ders vermiştir. Çalışma alanını giderek genişleten ve eğitim metodu üzerinde yoğunlaşmaya karar veren Montessori, 1907’de Roma’nın San Lorenzo bölgesinde çalışan annelerin çocuklarından oluşan bir grup üzerinde araştırma yapmak için üniversitedeki kürsüsünden ayrılmış ve burada ilk *Çocuklar Evi* (Casa Dei Bambini)’ni açmıştır (Korkmaz, 2013: 50). Montessori’nin otuz yedi yaşında Roma’da başlattığı bu hareket, onun dünyaca tanınmasını ve çağdaş eğitim alanında adı geçen eğitimcilerden biri olmasını sağlamıştır (Pollard, 1996: 7-9). Montessori, *Çocuklar Evi*’nde uyguladığı eğitim metodunun kökenini şu şekilde özetlemektedir (Montessori, 1982: 111-112):

Daha önce zihinsel engelli çocuklarla çalışmış, onları eğitmekte kullandığım çeşitli araçlarla iyi sonuçlar almıştım. Zayıf zekâlılara yardımda ve düşünme yeteneklerini geliştirmede başarıyla uygulanan bu araçların normal zekâlılara da yararı dokunabileceğini düşünmek mantık dışı değildi.

Zaman geçtikçe çeşitli ülkelerin bürokratları da *Çocuklar Evi*’ni ziyaret etmeye başlamışlardır. Ziyaretçilerin duydukları hayranlık kısa sürede diğer çocuk yuvalarının açılışına zemin hazırlamıştır (Schafer, 2006: 152-153).

Montessori’ye göre, *Çocuklar Evi*’ne gelenlerin hepsi ilk başta yüzleri donuk, şaşkın, ürkek ve korkusundan konuşamayan çocuklardı. Kenar mahallelerde yaşayan bu çocuklar, uygun bir ortama muhtaçtılar. Montessori ihmal edilmiş, bakımsız çocukları mutlu ve öğrenme isteği olan çocuklar haline getirmişti. Çocukların her işi neşe içinde yaptıklarını görüyordu. Kısa zamanda çocuklara yaşam enerjisi sağlayan gücün, onların ruhlarını özgür kılan araçlar olduğunu düşünmektedir. Ona göre, ‘*Çocuklar Evi*’ne gelenlerin gelişimlerinin önündeki engeller kaldırılmıştır (Montessori, 1982: 112-113).

Montessori öncelikle çocuklara eğitim verecek yetişkinlerin eğitimi için çalışmalara başlamıştır. Ona göre, çocukların yeteneklerinin ortaya çıkarılması için öğretmenlerin sert ve yargılayıcı olmaması önemlidir. Ayrıca çocukların yaşlarına uygun belirli materyallerin yer aldığı güvenli bir ortam hazırlanması gerekmektedir (Durakoğlu, 2010: 11).

Yetişkinleri eğitmek için bu dönemde Montessori, çok sayıda eğitim kursu düzenlemiştir. Kurslardan mezun olanlar Avrupa'nın çeşitli ülkelerine ve ABD'ye gitmişler ve bu ülkelerde Montessori Okulları'nı kurmuşlardır. Bu çalışmalarından sonra Montessori, "The Method of Scientific Pedagogy as Applied to Infant Education and the Children House" başlıklı ilk kitabını 1909 yılında yayımlayarak dünyadaki eğitimcilerin dikkatini çekmiştir. Böylece başta ABD olmak üzere Rusya, Japonya, Almanya, Hindistan, İngiltere ve Hollanda'da Montessori Okulları açılmış, daha sonra diğer ülkelerde de açılmaya devam etmiştir (Toran, 2011: 8).

1911'de ABD'deki ilk Montessori Okulu açılmıştır. Hepsinin başında Montessori'nin kurslarına katılan eğitimciler olmasa da Montessori Okullarının sayısı kısa zamanda artmış, 1913 yılına kadar ABD'de yüzün üstünde Montessori metodunu kullandığını iddia eden okul açılmıştır (Pollard, 1996: 42-43).

1911'de Montessori Metodu İtalya ve İsviçre'deki okullarda eğitim sistemi olarak kabul edilmiştir. Rus Çarı da St. Petersburg'da hem kendi çocukları hem de saray erkânının çocuklarının yetiştirilmesi için Rusya'da Montessori Okulu açtırmıştır. Daha sonra Montessori Okullarının ABD ve Avrupa dışındaki Çin, Meksika, Hindistan, Arjantin gibi ülkelerde de kurulması tasarlanmıştır. (Pollard, 1996: 42-43).

1922'de Faşist lider Mussolini'nin hükümeti ele geçirdikten sonra Montessori Okulları'ndaki çocukların Faşist Gençlik Örgütü'ne katılmaları konusunda ısrar etmesi ve Montessori'nin bunu kabul etmemesi sonucunda, İtalya'daki okulları bir günde kapatıldı. Montessori ise İtalya'dan ayrılarak İspanya'ya yerleşmeye karar verdi. Ancak İspanya'ya yerleşmesinden iki yıl sonra İspanya'da da bir başka Faşist lider Franco, yönetimi ele geçirdi. Montessori bu olaylar nedeniyle araştırma yapamadığı için bu dönemi kitap yazarak değerlendirdi. 1936'da İspanya'dan ayrılan Montessori, Hollanda'da kendisine verilen eve yerleşti. Ancak Hollanda'da da uzun süre kalmadı. 1939'da aldığı davet üzerine Hindistan'a gitti ve burada altı yıl kaldı. Savaş bitince tekrar Hollanda'ya dönen Montessori, 1947'de tekrar Hindistan'a 1949'da Pakistan'a ve Avrupa'da bazı ülkelere ve 1951'de Avusturya'ya gitti. 1952'de Afrika'ya gitmeye niyetlendi ama 6 Mayıs 1952'de 81 yaşında vefat etti (Pollard, 1996: 52-57).



1952’de ölümünden sonra hareketin liderliğini oğlu Mario üstlenmiştir. Mario son yıllarında onun çalışmalarına katılmış, annesinin konferans turlarını organize etmiş ve çevirmeni olarak hep yanında bulunmuştur (Pollard, 1996: 54).

Montessori hayatı boyunca çocuklar üzerinde yaptığı gözlemlerden yola çıkarak birçok eser ortaya koymuştur. Bu eserlerin bir kısmı konferanslarını dinleyenler tarafından yazılmış olsa da Montessori’nin ismiyle yayınlanmıştır. *Il Metodo della Pedagogia Scientifica* (Bilimsel Pedagoji Metodu, 1909) ve *L’Auteducazione nelle Scuole Elementari* (İlkokullarda Kendi Kendine Eğitim 1912) isimli kitapları, Montessori’nin İtalyanca olarak yazdığı ve daha sonra onun gözetiminde diğer dillere çevrilen kitaplardır. *The Absorbent Mind* ise öğrencileri tarafından yayımlandıktan sonra Montessori tarafından İtalyanca olarak tekrar yazılmıştır. Hayatının son döneminde çıkan eserler ise onun görüşlerini yansıtan ancak kendisinin kaleme almadığı eserlerdir. Ghana Prakasam tarafından kaleme alınan 1948’de Ceylon’da verdiği Konferans, *What You Should Know About Your Child* (Çocuğun Hakkında Bilmen Gerekenler, 1948) ve 1936-1939 yılları arasında İtalya’da verdiği konferansları, *Education for a New World* (Yeni Dünya İçin Eğitim, 1946) ismiyle yayımlanmıştır. Ayrıca *De l’Enfant a l’Adolescent* (Çocukluktan Ergenlik Çağına, 1948), *Bambini viventi nella Chiesa* (Kilisede Yaşayan Çocuklar, 1929), *Educazione a pace* (Eğitim ve Barış, 1949), *Il Segreto dell’infanzia* (Çocukluğun Sırrı, 1936), *Formazione Dell’uomo* (İnsanın Eğitimi, 1950), *La Scoperta del Bambino* (Çocuğun Keşfedilmesi, 1948), *The Child and Reconstruction in Education* (Çocuk ve Eğitimde Yeniden Yapılanma, 1941), *La Scoperta del Bambino* (Çocukluğun Keşfi, 1948) ve *Educare il Potenziale Umano* (İnsanın Eğitimi, 1948) başlıklı kitaplar da öğrencileri tarafından kaleme alınmıştır (Kramer, 1988: 356-358; Standing, 1998: 371).

Üç defa Nobel Barış ödülüne aday gösterilmiş ve uluslararası düzeyde birçok ödül almış olan Montessori’nin eğitim metodu, vefatından sonra öğrencileri tarafından yaygınlaştırılmaya devam edilmiştir. Bu çalışmaları uluslararası düzeyde üç sivil toplum örgütü yürütmektedir. Bu sivil toplum örgütleri Uluslararası Montessori Derneği (Association Montessori Internationale-AMI), Sınır Tanımayan Eğitimciler (The Educateurs sans Frontières-ESF) ve Amerikan Montessori Topluluğu (The American Montessori Society-AMS)’dur. AMI Montessori metodunun temel ilkeleri doğrultusunda yaygınlaşması için çalışırken; ESF Montessori’nin eğitim ilke ve yaklaşımını, çocuklara ulaştırmak için

dünyanın birçok yerinde gönüllülerle birlikte faaliyetlerde bulunmaktadır. AMS ise Montessori yaklaşımının günümüz Amerika toplumuna uyarlanmasında etkili rol oynamaktadır (Toran, 2011: 9-10).

## **1.2. M. Montessori'nin Eğitim Yaklaşımı**

Montessori'ye göre eğitimin amacı biyolojik ve sosyal olarak ikiye ayrılır. Biyolojik amaç bireyin gelişimine yardımcı olmak anlamına gelirken, sosyal amaç bireyi yaşadığı çevreye hazırlamayı ifade eder (Montessori, 1912: 215). Eğitimde amaç insanı kimi ilişkilerden kurtarıp baskıyı azaltmak değil; insanı yeniden yapılandırmaktır, yeniden yapmak değil; yardım ve destek sağlamaktır (Montessori, 1974: 13-20).

Montessori'nin çocuk algısı farklı bir eğitim anlayışını ortaya çıkarmıştır. M. Montessori bu eğitimi *Yeni Eğitim* olarak adlandırmıştır ve eğitimin doğanın kurallarına dayandırılması gerektiğini savunmuştur (Montessori, 1974: 98). Ona göre çocuğun bireysel gelişimine imkân sağlayan “özgürlük” temel alınmalıdır. Yeni eğitimin ilk amacı çocuğun keşfi ve özgürleşmesi olmalıdır (Montessori, 1982: 108).

Yeni eğitim herhangi bir takvime ya da programa göre değil, hayata göre şekillenmelidir. İnsanın ruh sağlığının korunabilmesi ve çevresiyle uyum içinde yaşayabilmesi için ona yardım etmek amacıyla, evrensel bir hareket tasarlanmalıdır. Bu hareketin amaçlarını gerçekleştirebilmek için eski okulların görüşleri yetersizdir. Modern toplumda insanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir öğretim programına ihtiyaç vardır (Montessori, 1974: 13-14).

Montessori metodu dört temel ilkeye dayanmaktadır (Topbaş, 2013: 46-51):

1. Kendi başıma yapmama yardım et: Bu ilkeye göre çocuk eğitimin nesnesi değil, öznesidir. Çocuk eğitimin rehberidir ve kendi kendini inşa eder. Yetişkin bu süreçte sadece ona eşlik etmeli ve önündeki engelleri kaldırmalıdır.
2. Her canlı varlık kendi gelişme planına sahiptir: Çocuk gelişimini tamamlayacak gizil güçlere sahiptir. Yetişkinin vakitsiz ve abartılı müdahalesi bu planın gerçekleşmesini engelleyebilir. Çocuğun eğitim sürecinde özgür olmasını sağlamak ve normal gelişim sürecinin önündeki engelleri kaldırmak yeterlidir.

3. Çevre çocuğun yoğunlaşmasına elverişli olmalıdır: Odaklanma kendi kendine eğitimin başlangıcını oluşturur ve çocuğu özgürleştirir. Çevre çocuğa seçme ve yoğunlaşma imkânı vermelidir. Zorunlu her şeyin bulunduğu ve nesnelerin belli yerlerinin olduğu bir çevre de dikkatin dağılmasını engelleyecektir.
4. Çocuğun gelişimi duyarlı dönemlerden oluşmaktadır: Eğitim faaliyetlerinin duyarlı dönemlere göre düzenlenmesi daha etkili olacaktır. Çocuğun doğal yönelimleri kendine zarar verebilecek bir durum oluşmadıkça engellenmemelidir. Bu engelleme çocuğu doğal gelişiminden uzaklaştırmak anlamına geleceğinden sağlıklı bir birey olmasını da engellemek anlamına gelmektedir.

Başlangıçta sadece okul öncesi eğitim ile ilgilenen Montessori daha sonra ilköğretim ve lise için de program geliştirmiştir. Bu çalışmada Montessori'nin sadece okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerine değinilecektir.

### **1.2.1. Montessori Yaklaşımı'nda Temel Kavramlar**

Montessori Çocuklar Evi'ndeki gözlem ve incelemeleri sonucunda duyarlı dönemler, emici zihin, hazırlanmış çevre, ruhsal embriyo, çalışma içgüdüğü ve sessizlik gibi bilime yeni kavramlar kazandırmış ve metodunu geliştirmiştir.

Ruhsal embriyo: “...*Ruhsal hareketsizlik durumunda olan çocuğu, insanın ruhsal güçlerinin ve organlarının geliştiği bir embriyo olarak adlandıramaz mıyız?*” diye soran Montessori için ruhsal embriyo kendi metodunun temel unsurlarındandır. İnsanda iki embriyo gelişim dönemi vardır. Doğum öncesi gelişen fiziki embriyo gibi, doğumdan sonra da gelişen ruhi embriyo vardır (Korkmaz, 2013: 74-75).

Çocuk kendi özel çevresine muhtaç bir ruhsal embriyodur. Nasıl bedensel embriyonun içinde büyüyeceği bir döl yatağına ihtiyacı varsa; ruhsal embriyonun da sevgiyle ısınmış, besinle donanmış, ona kucak açacak bir dış çevreye ihtiyacı vardır (Montessori, 1982: 42).

Çevre ile birey yani ruhsal embriyo arasında bir alış veriş vardır. Birey çevre içinde yoğrulur ve oluşur. Çocuk çevresiyle adım adım anlaşmaya varır. Bu yoldaki çabaları ise kişiliğinin bütünleşmesini sağlar (Montessori, 1982: 42).

Emici Zihin: Çocuk, 6 yaşa kadar, emici zihin olarak adlandırılan ve sadece belirli bir zaman süren iç duyarlılıkların rehberliğiyle öğrenir. 0-3 yaşta bilinçsiz emici zihin; 3-6 yaş arasında ise bilinçli emici zihin yapısına sahiptir. 0-3 yaş arasında yetişkinlerin etki edebilme oranı daha azdır. 3-6 yaş arasında artık çocuğa öğrenmesi için yol gösterilebilir (Demiralp, 2014: 29).

Montessori çocuklardaki bilinçsiz emici zihin özelliğini açıklamak için dil öğrenimi örneğini vermektedir. Çocuğun anadili öğrenmesi yetişkinlerin dil öğrenmesinden farklıdır. Yetişkinlerin bilinçli zihne sahip oldukları için dil öğreniminde zorluk çektiğini belirtirken; çocukların bunu “mneme (bilinçsiz hafıza)” aracılığıyla zorlanmadan öğrendiğini ifade etmektedir. Anadil, 0-3 yaş arasında bilinçsiz olarak hafızaya kazanılmaktadır (Montessori, 1974: 86-87). Bilinçli zihin, hatırlama ve unutma özelliklerine sahipken; bilinçsiz zihinde emilen şeyler sonsuza kadar kalmaktadır (Demiralp, 2014: 30).

Duyarlı dönemler: Çocukta bir ruhsal dünya yaratmaya yönelik yaratıcı bir içgüdü vardır. Canlı her özelliğini bu geçici güdü ve güç sayesinde elde eder. Büyüme kalıtsal ve önceden tasarlanmış, ne olduğu belirsiz bir buyruğa değil, devresel ya da geçici içgüdülerin özenle yönettiği çabalara dayanır. Bunlar, o türün yetişkinlerinde görülen davranışlardan farklıdır ve belirlenmiş bir davranışa yönelik güdü oluşturmak görevini yüklenirler. Yetişkinlerin, birbirlerinden farklı bu haller ve aşamalar üzerinde etkileri yoktur. Ancak çocuk duyarlılık döneminin buyruklarına göre davranamayınca, doğal bir fetih olanağını bir daha geri gelmeyecek şekilde yitirir (Montessori, 1982: 45-46). Bu sebeple çocuğun çevresindeki yetişkinler duyarlı dönemleri iyi bilmeli, çocuğu doğru yönlendirmeli ve çocuğa engel olmamalıdır.

Her duyarlı dönem, çocukları çevrelerini araştırmaya motive eden bir iç motivasyona sahiptir. Çok kuvvetli olan bu güç çocukların dikkatlerini çevrenin özel yönlerine yoğunlaştırmalarını sağlar, bilinçli ve yaratıcı etkinliklere götürür ve yorgunluğu ve sıkıntıyı engelleyerek sürdürülen etkinliğin devamını sağlar (Samur, 2011: 61-62).

Montessori 0-6 yaş arasında 11 farklı duyarlı dönem tanımlar. 0-1 yaş arasında hareket duyarlılığı vardır; gelişigüzel hareketler koordineli ve kontrollü olmaya başlar. 1-2 yaşında düzen duyarlılığı, 2-6 yaş arası zarafet ve kibarlık, müzik ve duyuların incelik kazanması,

1-4 yaşında küçük şeylere ilgi, 0-6 yaşında dil, 3-4 yaş arasında yazı yazma, 3-5 yaş arasında okuma, 4-6 yaş arasında uzamsal ilişkiler ve matematik duyarlılığı vardır. Bu duyarlılık dönemlerinde çocukların bunları öğrenmesi daha kolaydır. Bu dönemler bir kez geçince geri getirilemez (Samur, 2011: 62).

Çocuk bu duyarlılık dönemlerinde yeni fetihler ve başarılar kazanmayı öğrenir. Her dönemde bir şeye odaklanır ve diğer özellikleri dışlar. Duyarlılık dönemi sona erince ise, zihin başarıları, düşünme süreçleri, gönüllü çabalar ve araştırma hevesiyle kendini gösterir. Çocuğun gelişimi çevresinden kendisi için yararlı ve gerekli olanı seçmesini sağlayan geçici duyarlılıklar tarafından yönlendirilmektedir (Montessori, 1982: 46-48).

Disiplin: Montessori'nin disiplinden kastettiği iç disiplindir. Çocuk oto kontrol geliştirerek kendi kendini disipline eder. Baskı uygulayarak değil çocuğun özgür olmasını sağlayarak iç disiplinin gelişeceğini vurgular. Bunun için de Montessori okullarında çocuk bağımsız olarak yapacağı çalışmayı seçer. Özgürce seçtiği çalışmayı yaparken daha istekli ve sevinçlidir. Çocuğun ihtiyaçlarını kendisinin gidermesine fırsat verilmelidir. Çocuğa yardım etmek için yapılanlar onu pasif ve bağımlı hale getirmektedir. Disiplinli bir çocuk büyüklerin istediğini yapan değil; kendi ihtiyaçlarını kendisi giderebilen, fiziksel ve sosyal açıdan bağımsızlaşmış çocuktur (Demiralp, 2014: 43).

Montessori'ye göre disiplin, kendi seçtikleri etkinliklerini yaparken bu etkinlikleri yapmaları engellenmeyen çocukların düzenli ve sessiz bir şekilde bulunmaları durumudur. Çocuğun yapay olarak sessiz kılındığı durumlar ise disiplin değildir. Bu durumda çocuk yok edilmiş bir bireydir. Amaç bireyin doğru davranışlar seçmesini sağlayacak iç kontrolün sağlanması olmalıdır. Çocuk bir amaca yönelirse dikkati yoğunlaşır ve iç disipline ulaşır. İç disiplin de insanlar arasında sevgi, saygı, barış, tahammül etme bilincinin gelişmesini sağlar (Demiralp, 2014: 44).

Ödül ve ceza: Montessori sınıflarında ödül ve ceza verilmez. Çünkü her ikisi de veren tarafın egosunu yükseltirken; alan tarafı küçük düşürür. Montessori bunun sebebini bir deneyimiyle açıklar. Bir okulu görmeye gittiğinde kendisine ceza verilen çocuğun, ceza aldığının farkında bile olmadığını; ödül alan başka bir öğrencinin ise göğsüne takılı bu ödülü umursamadığını gözlemler. Daha sonra konuyla ilgili uzun ve ayrıntılı gözlemler yapan Montessori,

çocukların ödül ve cezayı umursamadıklarını defalarca tecrübe etmiştir. Bu da vicdanlarında daha önce rastlanmayan yeni bir onur duygusunun uyandığına işaret etmektedir. Bir süre sonra ise çocukların ödülleri geri çevirmeye başladığını görmüştür. Buradan yola çıkarak çocukların ruhsal yaşamda yeni zenginliklere eriştikçe, bazı zevkleri bir yana koyabildikleri sonucuna varmıştır (Montessori, 1982: 120-122).

Materyaller çocuğa bir ödül gibi sunulmalıdır. Ancak bunun klasik eğitimde bildiğimiz ödülle bir alakası yoktur. Materyal her zaman çocuğa cazip ve çekici bir şekilde sunulmalıdır. Çocuğun düzen duygusunun bozulmaması için bu önemlidir (Demiralp, 2014: 45).

Sessizlik: Sessiz davranma bir tür çekingenlik olarak algılanmamalıdır. Montessori çocukların içine kapanık, çekingen ve sessiz olmalarını istememektedir. Sessiz olmak, pasif olmak, konuşmamak ya da bir şey yapmamak olarak değerlendirilmelidir. Sessizlik içsel olarak kendini tanıma ve dinleme zamanıdır. Sessizlik yaptığı çalışmaya odaklanmış ve yoğunlaşmış çocuğun içinde bulunduğu durumdur. Çocuk deneyim ve tecrübelerini özümsemek ve bir sonraki hassas dönemini tanımak için, sessizliğe ihtiyaç duyar (Demiralp, 2014: 45).

Gürültü eğitim esnasında dikkati dağıtır ve insanın sinirli ve gergin olmasına neden olur. Eğitimci bu anlamda bilinçli olmalı ve dışarıdan gelen gürültüye de önlem almalıdır. Montessori bir gün okula bir bebek getirmiş ve hiçbiriniz bu bebek gibi sessiz duramazsınız dediğinde çocukların bir anda sessizleştiğini görmüştür. Sonra bebeğin soluklarının da çok yavaş olduğunu söyleyince çocuklar hemen soluklarını tutmaya çalışmışlar ve ortam hiç olmadığı kadar sessiz olmuştur. Sessizlik alıştırmalarının kökeni buraya dayanmaktadır. Daha sonra bu sessizlik oyununu çocukların işitme gücünü tespit etmek için kullanmaya karar vermiş; çocuklar sessiz bir şekilde dururken, kısık bir sesle ismini söylediği kişinin dışarı çıkmasını söylemiştir. Böylece çocukların işitme sıkıntılarının olup olmadığını kontrol etmiştir. Sessizlik alıştırmasında ön koşul çocukların hep birlikte hazır olmasıdır. Aksi halde bir kişi bunu bozabilir. Bununla birlikte sessizlik çocuğun yaşına bağlıdır ve anaokuluna ilk geldiğinde bu imkânsızdır (Demiralp, 2014: 46).

Çalışma içgüdüsü: Çocuğun oyununun önemine dikkat çekmek için Montessori çalışmak kavramını kullanmayı tercih etmiştir. Montessori Çocuklar Evi'nde çocukların oyuncaklarla ilgilenmediğini görmüştür. Kendisi oyuncakları alıp çocuklara ön ayak olmaya çalışmış, bir müddet ilgilenenler de sonra başka işlere koyulduklarını görmüştür. Bu sebeple çocukların daha iyi bir uğraş bulamadığı zaman oyun oynadığı sonucuna varmıştır (Tepeli, 2011: 75-76).

Çalışmadan kişiliğini örgütleyemeyen çocuğun çalışma isteği, yaşamsal bir içgüdü sayılmalıdır. İnsanın elinden çıkan işlerin kusursuzluğu, sırf insanın kişisel ihtiyaçlarıyla ilgili değil, çalışma içgüdüsünün her zaman akıl sır ermez hesaplarıyla ölçülmelidir. İnsan yaşamını sürdürme amacının ötesine geçmiş olduğuna göre, çocuğun gelişimi de bu yönetici içgüdünün çizgisini izlemeli ve çocuğun normal eğitimi, insanın kendi kendini aşması amacına yönelmelidir (Montessori, 1982: 180-183).

Çocuğun çalışması yetişkinin çalışması gibi değildir. Çocuğun yaptığı çalışmada önemli olan işin kendisidir, elde edilen ürün değildir. Çocuk çalışmasının sonucunda maddi kazanç beklemez ve hiçbir zaman dış dünyadaki nesnelere ulaşmak istemez; çocuk için her şey kişiliğinin oluşmasına katkı sağlayacak bir amaçtır (Tepeli, 2011: 75-76).

Özgürlük ve Bağımsızlık: Montessori, bağımsız olmadan özgür olunamayacağına inanır. Patolojik bir gerçekten dolayı botlarını çıkaramayan bir kişi ile sosyal bir gerçeklik olarak botlarını çıkarmaya cüret etmeyen prens aynı duruma düşer. Herhangi bir eylemin çocuğun eğitiminde etkili olabilmesi için, çocukların bağımsız olabilmelerine yardımcı olunmalıdır. Bağımsız olabilmeleri için de çocuğa temel bilgiler öğretilmelidir. Çocuklara giyinmeleri, banyo yapmaları, ihtiyaçlarını söylemeleri için yardım edilmemelidir. Çocuklara yardım etmek hem onları köleleştiren bir harekettir hem de onların kendiliğinden etkinliğini engelleme eğiliminde olduğu için tehlikelidir. Yetişkinler çocuğa kendi kendine yetebilmeyi öğretmelidir. Bu çocuğu bağımsızlaştıracaktır. Aksi halde yetişkinlerin yapacağı gereksiz yardım, doğal güçlerin gelişmesi için gerçek bir engel olacaktır (Montessori, 1912: 95-99). Montessori'nin çocuk eğitimi anlayışı, çocuğa yapacak iş bırakmayan müdahaleci tutuma karşı olduğu gibi; çocuğu bütün bütün pasif bir çevreye bırakmaya da karşıdır (Montessori, 1982: 192).

Montessori okullarındaki beklenmedik durumlardan biri de, çocukların kendilerine düşen görevleri özenli, dikkatli ve hevesli bir şekilde yerine getirmeleridir. Hareket özgürlüğüne sahip olan çocuk, çevresini sadece izlemekle kalmaz; kendine düşen görevleri yürütmede dakik ve titiz davranır. Önündeki işi kendinden bir parçaymış gibi tamamlar (Montessori, 1982: 97).

### **1.2.2. Montessori Eğitim Programı**

Montessori yaklaşımını benimseyen okul öncesi eğitim kurumlarının programlarının birbirleriyle aynı olmasa da benzer olması beklenir. Temel olarak tüm günlük programlarda en az üç saatlik çalışma periyodu, kısa süreli grup çalışması ve çocukların da hazırlamada yardım ettikleri bir yemek saatinin olması gerekmektedir (Güleş, 2011: 126).

Montessori eğitimcileri, programın başarısını değerlendirmek için ölçütler geliştirmişlerdir. Buna göre çocukların, okula karşı olumlu tutum içinde olması, iç güven/düzen duygusu, öz saygı, öz güven, öz disiplin, merak, konsantrasyon alışkanlığı, inisiyatif alma, ısrar, karar verme yeteneği, bağımsızlık ve diğerlerine karşı sorumluluk duygusu, bir etkinlik döngüsünü tamamlayabilme yeteneği ve akademik sorumluluk duygusuna sahip olması beklenir. Bu özelliklere sahip çocukların normal ve sağlıklı gelişim içinde oldukları anlamına gelmektedir (Güleş, 2011: 126).

Montessori programı gelişim dönemlerine göre kademelere ayrılır. Okul öncesi eğitim programı 0-3 yaş ve 3-6 yaş olarak ikiye ayrılırken;0-3 yaş dönemi kendi içinde, 0-14ay bebek (infant) ve 14-36 ay yeni yürüyen (toddlers) olarak iki gruba ayrılır (Güleş, 2011: 121)

#### **1.Montessori Bebek (Infant) Sınıfı (0-14 ay)**

Bu sınıflar bebeklerin oturma, emekleme, yürüme, bağımsız yemek yeme davranışları ve dil becerilerini geliştirme ve keşfetme ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde tasarlanmıştır.

#### **2.Montessori Yeni Yürüyen (Toddlers) Sınıfı (14-36 ay)**



Bu sınıflarda çocukları sosyal, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılayan bir düzenleme yapılmıştır. Hareket, bireysel ve grup çalışmaları için belirlenmiş bir alan, yemek ve uyku için ayrı alanlar mevcuttur.

### 3.Montessori Erken ocukluk Sınıfı (3-6 yaş)

Sınıf zemininde çizgide yürüme etkinlikleri için kullanılan eliptik bir çizgi bulunur. Aynı zamanda büyük grup buluşma alanı olarak da kullanılır. Materyaller açık raflarda çocukların alabileceği şekilde yerleştirilmiştir.

Bütün Montessori okullarının ortak bir günlük akışı olmamakla birlikte örnek olması açısından aşağıda Seybold Academy Montessori Okulu günlük program akışı (Güleş, 2011: 127-128) verilmiştir:

#### Sabah Grubu

08.25: Okula geliş ve selamlaşma

08.30: Çember zamanı

08.50: Bireysel alışma zamanı

10.50: Temizlik ve çember zamanı

11.00: Çok amaçlı odada ve açık havada serbest oyun

11.30: Eve gidiş / Tüm gün devam eden öğrenciler için öğle yemeği

12.00: Açık oyun ve dinlenme zamanı

#### ğle Grubu

12.55: Okula geliş ve selamlaşma

13.00: Çember zamanı

13.20: Bireysel çalışma zamanı

15.20: Temizlik ve çember zamanı

15.30: Çok amaçlı odada ve açık havada serbest oyun

16.00: Eve gidiş

### **1.2.3. Montessori Yaklaşımı'nda Çocuk**

Yeni eğitim hareketinin ortaya çıkmasıyla “yeni çocuk” kavramı oluşmuştur. Bu kavram yeni bir uygulama olan çocuğun dönüşümünü ifade etmektedir. Montessori'ye göre yeni çocuğun karakter özellikleri şöyledir (Korkmaz, 2013: 60):

- ✓ İş yapma sevgisi: Çocuğun konsantrasyonu, aynı etkinlikleri tekrar tekrar yapması üzerine odaklanmıştır. Çocuklar yaptıkları işe öylesine kapılırlar ki dışarıdan gelen uyarıcılardan hiç etkilenmezler. Çocuklar bu işlerini bitirdiklerinde dinlenmiş, yenilenmiş, tazelenmiş olarak dünyamıza dönerler. Yüzlerine bakıldığında ise büyük bir sevinç görünür (Montessori, 1982: 116).
- ✓ Hareket sıralaması: Eylemler sadece sürekli değil aynı zamanda tekrarlayan niteliktedir. Bu sıralı eylemler çocukta hiçbir yorgunluk belirtisine neden olmamaktadır.
- ✓ Yetişkinden bağımsız davranış: Çocuk doğruyu bulmak için kendi kendine araştırma yapmaktadır.
- ✓ Çevre sevgisi: Dış dünyadaki nesnelere olan sevgi ve ilgidir. Bunun sonucu olarak çocuklar aralarında sıcak ve sevgi dolu bir etkileşim ortamı geliştirirler ve karşılıklı iş birliği olasılığı ortaya çıkar.
- ✓ İç duyarlılık: Çevresinden akıl almaz bir biçimde izlenimler toplanmasına el veren bir duyarlılık dönemi geçirir. Duyularıyla bu imgelemleri fiilen toplayan bir gözlemcidir.

Montessori yönteminde bebeklikten itibaren çocuğa saygı esastır. Çünkü bebekler büyük insan olmayı öğrenen küçük insanlardır (Korkmaz, 2013: 55).

Yetişkinlerin çocuğa dikkat etmesi genellikle onu tehlikelerden korumaya yöneliktir. Bu da çocuğun yaşamının büsbütün kısıtlanmasına sebep olmaktadır. Çocuk dünya içinde çaresiz

ve esir gibidir. Montessori ailenin çocuk üzerindeki masumca uyguladığı baskıcı gücü şöyle eleştirmektedir (Korkmaz, 2013: 54): “... Hiçbir köle çocuğun ailesinin mülkü olduğu kadar, efendisinin mülkü olmamıştır. Hiçbir köle çocuğun karşılaştığı kadar sınırsız engellerle karşılaşmamıştır. İnsan hakları asla çocuğun durumunda olduğu gibi hiçe sayılmamıştır.”

Montessori'ye göre çocuğu köleleştiren sadece aile değildir. Eğitimle insanların kültür seviyesinin yükseltilmesi, milli amaçlara ulaşılması ve toplum için fayda sağlanmasında, çocuk bir araç olarak düşünülmektedir. Böylece 19. yüzyılın ilk yarılarında, çocuk uygarlığın ilerlemesi için önemli bir faktör olarak görülmeye başlamıştır. Bunun sonucunda da cezalarla harekete geçirilmeye çalışılmış, baskı altında öğrenmek zorunda bırakılmıştır (Montessori, 1974: 107-108).

Çocuklar, her hangi bir şey yaparken bir hedefleri vardır ama uygularken biraz yavaş hareket ederler. Bu sürede de yetişkinler çocuğa yardım etmek amacıyla da olsa çocuk yerine iş yaparak, çocuğun kendisini geliştirmesine izin vermemektedir. Montessori'ye göre bu engellenmeler çocuğun gelişimini olumsuz etkilemektedir (Korkmaz, 2013: 55). Bu konuyu sanatıyla uğraşırken rahatsız edilen ve konsantrasyonu bozulan sanatçı örneğine benzetir. Çocuk çalışmalarıyla kendini geliştirdiği için engellendiğinde gelişimi de engellenecektir (Standing, 1998: 146). Bu sebeple çocuklar bir işle uğraşırken sabırlı olunmalı ve müdahale edilmemelidir.

Montessori 7 yaşında bir çocuğun dikkatini çeken bir şey olduğunda tam ona doğru gidecekken, sanki onu tutan bir şey varmış gibi, bir anda durakladığını ve eylemden vazgeçtiğini gözlemlemiştir. Bu örnekte olduğu gibi yetişkinlerin, çocukta büyük tepki uyandıracak kadar kesin olmayan yasaklamalarının da çocuğun hareketlerini köstekleyici etkiler gösterebildiğini söylemiştir (Montessori, 1982: 91).

Yetişkinlerin çabalarıyla insan yaratılamayacağını söyleyen Montessori, bunun çocuğun kendi işi olduğunu ifade etmektedir. Çocuk etrafındaki dünyayı örnek alır ve kişiliğini biçimlendirir. Bu durumda aileler kendilerini mimar değil çalışma arkadaşı olarak kabul ederlerse gerçek görevlerini yerine getirmiş olacaklardır (Montessori, 1967: 16).

#### 1.2.4. Montessori Yaklaşımı'nda Çevre

Montessori çevresi, çocuğun ihtiyaçlarına, ilgilerine, yeteneklerine yanıt veren; çocukların kendi adımlarıyla ilerlemelerine olanak sağlayan; her çocuğun bireysel olarak değerlendirildiği ve sürece odaklanan bir çevre olmalıdır (Korkmaz, 2013: 83).

Çevre, çocuk tarafından maksimum bağımsız öğrenmeyi ve keşifte bulunmayı kolaylaştırmak için tasarlanır. Montessori bunu şu cümlelerle açıklamıştır: “... *Çocuklara, onların enerjisi ve fiziksel yetenekleri için boylarına uygun bir çevre hazırlansaydı, çocuk özgür olabilecek ve eğitimle ilgili problemlerinin çözümüne doğru büyük bir adım atılmış olacaktı*”. Bu sebeple okullarda eşyalar çocukların boylarına göre ve kolay taşınabilmesi için hafiftir. Çocuk evde karşılaştığı tüm eşyaları okulda kullanabilmelidir. Masa ve sandalye gibi nesnelerin ses çıkarmamaları için önlem alınmamalı, kırılabilecek belirli sayıda nesne olmalıdır (Korkmaz, 2013: 84).

Duvarlarda gereksiz, dikkat dağıtıcı resimler olmamalıdır. Çocukların bireysel ya da gruplar halinde çalışabilecekleri alanlar olması gerektiği gibi yerde ya da masada oturarak çalışmalarını için de imkân sağlanmalıdır (Korkmaz, 2013: 86-87).

Yeni doğmuş bir çocuğa zarar vermektense ya da onu zarar görmekten korumak yetmez. Aynı zamanda çevresindeki dünya ile ruhsal bir uyum sağlayabilmesi için de tedbirler alınmalıdır (Montessori, 1982: 33). Bunun için çocukların tüm duyularını aktif olarak kullanabileceği materyaller geliştirmeyi hedeflemiş ve bu sayede çocukların keşfetme isteklerini güçlendiren hazırlanmış bir çevre sunmaya çalışmıştır (Toran, 2011: 32). Hazırlanan materyallerin çocuğun ihtiyaçlarına cevap vermesine dikkat edilmiştir.

Montessori çevresinin özellikleri çocuğun yaşına göre değişmektedir. Çocuğun büyürken gittikçe daha az somut materyaller kullanması sağlanmalıdır. Bu materyaller kullanım alanlarına göre günlük yaşam materyalleri, kişisel bakım, sanat, coğrafya, bilim, kültürel, duyuşal, matematik ve dil materyalleri olarak gruplandırılabilir:

Günlük yaşam materyalleri: Günlük yaşam içinde kullanılan toz bezi, fırça, süpürge, faraş, yer silme paspası, kova, temizlik seti, ayna, ahşap cilası, bitki bakım seti vb. materyallerdir

Kişisel bakım materyalleri: Kişisel bakım materyalleri; ayna, tarak, fırça, saat, çıt çıt, düğme, fermuar, toka, fiyonk çerçeveleri, yiyecek hazırlama, ölçme, kesme materyalleri gibi malzemelerdir.

Sanat materyalleri: Kıl, keçeli kalem, sulu boya ve diğer boya çeşitleri, boyama tablası, palet, kolaj çalışmaları için gerekli materyaller, yapıştırıcılar vb. sanat materyalleridir.

Coğrafya materyalleri: Zımpara kâğıdından yapılmış ve boyanmış yerküreler ve yap-boz haritaları ve kontrol haritaları coğrafya materyalleri olarak sunulmaktadır. Zımpara kâğıdından yapılmış yerkürede karalar zımpara kâğıdı ile kaplanmıştır. Böylece çocuk yer küreye dokunduğu zaman dünyanın ne kadarının denizler ne kadarının karalar ile kaplı olduğunu hissedebilmektedir. Boyanmış yerkürede ise kıtalardaki kara parçaları farklı renklere boyanmıştır. Yap-boz dünya haritasında ise kıtalar farklı renklere boyanmış yap-boz parçaları biçimindedir. Ayrıca yap-boz haritalarının doğru birleştirilme şeklini gösteren kontrol haritaları da Montessori coğrafya materyalleri arasında yer almaktadır.

Bilim materyalleri: Büyüteç, dürbün, mikroskop, prizma, bilimsel kitapçıklar, bitkiler, çeşitli deney materyalleri, çevreden toplanmış malzemeler vb. bilim materyalleri olarak Montessori sınıflarında yer alır.

Kültürel materyaller: Bu materyallerin amacı çocukların kendi kültürleri hakkında bilgilerini artırmaktır. Bu amaçla yaşanan toplumda yer edinmiş sanatçıların, bestecilerin resimleri, yaşamları ve çalışmalarını anlatan kaynaklar, sanat atölyelerine yapılan geziler, müzik kaset ve CD'ler ile farklı dinleri ve bu dinlere ait özel gün ve kutlamaları tanıtan kaynaklar, kitaplar ile kostümler kültür materyalleri olarak Montessori sınıflarında yer alır.

Duyusal materyaller: Çocuğun beş duyusuna yönelik olan boyut, biçim, renk (pembe kule, silindir, bloklar, renk tabletleri ile çalışarak), ses (ses silindirleri, çanlar), tat, doku (zımpara kağıdı materyaller, kumaş karşılaştırma) ve koku vb. duysal etkilerini tanımaya ve sınıflandırmaya ilişkin materyallerdir.

Matematik materyalleri: Çocuğun matematik zekâsını soyutlamasına olanak tanıyacak özellikte materyallerdir. Küçük-büyük sayı çubukları, zımpara sayılar, sayı boncuğu, renkli

boncuklar, toplama, çıkarma, bölme ve çarpma tabloları gibi materyalleri içeren matematik materyalleri, çocuğun boyut ve nicelikleri ayırt etmesine yardım eder.

Dil materyalleri: Metal yerleştirmeler, zımpara harfler, küçük-büyük hareketli harfler, sıfat, isim ve fiil kartları, resimli kitaplar vb materyalleri içeren dil materyalleri okumaya hazırlığı sağlamaktadır.

Montessori yaklaşımında kullanılan ve önemli bir yere sahip olan materyallerin belirli özellikleri bulunmaktadır. Bu materyallerin en önemli özelliği çocuğun güçlük çektiği bir kavramın diğerlerinden ayırt edilerek etkin öğrenme ile verilmesidir. Örneğin; pembe küpler yalnızca büyüklük bakımından birbirinden farklıdır. Diğer özellikleri birbirinin aynı olan bu küplerle çocuklar büyük-küçük kavramını öğrenebilmektedirler. Ayrıca, Montessori materyalleri basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru, bir sonraki aşamada çocuğun deneyimlerine ve öğrenme sürecine ışık tutacak şekilde düzenlenmiştir (Topbaş, 2013: 72-73).

Montessori materyalleri çocuk hata yaptığında, bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan hatasını fark edebileceği şekilde tasarlanmıştır. (Samur, 2011: 24). Örneğin; matematik materyallerinin bulunduğu köşede, çocuk uygun rakam ve nesne eşlemesi yapması gereken materyali kullanırken, kart üzerinde gösterilen rakam ile uygun sayıda nesneyi birleştiremediğinde, bunu kendisi de sayarak kontrol edebilmekte ve hatasını düzeltebilmektedir. Çocuk kendi hatasını göremiyorsa bu onun yeterince gelişmediği anlamına gelir. Bu bağlamda çocukların yaptıkları hatalar da Montessori eğitiminde öğrenme sürecinin değerli bir parçası olarak görülmekte ve öğrenmenin gücünü artırdığı düşünülmektedir (Şahin D. , 2010).

### **1.2.5. Montessori Yaklaşımı'nda Öğretmen**

Montessori'ye göre yeni öğretmenin asıl görevi çocuktaki doğal gücü yönetmektir. Bu sebeple öğretmen, öğretenden ziyade gözlemleyen olmalıdır. Montessori, vurguladığı bu özellikler sebebiyle öğretmene “yönetici” demeyi tercih etmiştir. Öğretmenin çocuğu yönlendirmesi ve müdahalesi minimum seviyede tutulmalı; materyallerle gerçekleştirilen bireysel alıştırmalar, yetişkinden bağımsız olarak çocuğun kendi çalışması olmalıdır. Yönetici, çocuğa gerekli olan bilgiye sadece aracılık etmelidir (Demiralp, 2014: 17).

Eğitimci çocuğa göre biraz daha yüksekte olmak zorundadır. Bazı modern okullardaki gibi arkadaş değildir. Çocuklar eğitimcinin rehberliğine hayran olmak zorundadır. Sınıfta eğitimci olmazsa çocukların yönlendirilmesi de söz konusu olmaz (Demiralp, 2014: 17-18).

Montessori'ye göre yetişkinler çocuklara karşı bencilikten ziyade benmerkezcidirler. Çocuğa kendi açılarından baktıkları için yanlış anlamaktadırlar. Çocuğu ellerinden geleni yapmaları gereken çaresiz bir nesne gibi görürler. Onlara göre çocuk yetişkinin yolundan gitmezse hemen müdahale edilmelidir. Böyle hareket eden yetişkin, istediği kadar çocuğa karşı sevgi duysun ve onu kötülüklerden esirgediğini düşünsün, çocuğun öz kişiliğinin gelişimini bilinçsizce baskılamaktadır (Montessori, 1982: 24-25). Bu sebeple eğitimci çocukluk ruhunu algılamak için kalbini temizlemeli ve insan sevgisiyle doldurmalı ve alçak gönüllü olmalıdır. Eğitimci görevi sırasında yardımcı olacak yeteneklerini serbest bırakmalı; çocuğu anlamayı engelleyen içsel niteliklerini denetlemeyi öğrenmelidir (Demiralp, 2014: 18).

Montessori öğretmenleri çocuğun dikkatini bir çalışma üzerinde toplamasını ve kendi başına çalışmasını sağlamak için ona girişim şansı bırakarak pasif bekleyebilen; çocuğun uygun şartlar içinde kendiliğinden büyüyüp gelişeceğini bilerek sabırlı davranan ve her bir çocuğu ayrı ayrı tanıyabilmek için gözlem yapan öğretmenlerdir. Montessori öğretmenleri pasif davranışlarıyla, otoritesinin ve müdahalesinin çocuk için yaratabileceği engelleri ortadan kaldırmakta, böylece çocuklar, kendi kendilerine aktif hale gelebilmektedirler (Korkmaz, 2013: 169). Bu durum Montessori materyallerinin tek başına öğretme özelliği olması ile bağlantılı olarak öğretmenin başlangıçta çocuğa materyali tanıttıktan sonra çocuğun çalışmasına müdahale etmemesi anlamına gelmektedir.

### **1.2.6. Montessori Yaklaşımı'nda Değerlendirme**

Montessori Okullarında kullanılan değerlendirme yöntemleri bulunduğu ülkeye ve sınıflara göre değişiklik göstermektedir. Gözlem raporları, zaman kayıtları, günlük çalışma planları, uzmanlık kontrol listeleri, kritik göstergeler, portföyler, öğrenci-aile-öğretmen konferansları bunlar arasında sayılabilir (Korkmaz, 2013: 162).

Zaman kayıtları, çocuğun etkinlikte ne kadar zaman harcadığının not alınması şeklinde tutulmaktadır. Kritik göstergeler ise öğrencilerin sağlıklı ve normal gelişime sahip olup

olmadığını gözlemek için geliştirilen ölçütlerdir. Bu ölçütler diğer öğrenme becerileri için temel kabul edilmiş ve programın başarısının bir ölçütü olarak görülmüştür. Bunlar, okula karşı olumlu tutum içinde bulunma, iç güven/düzen duygusu, öz saygı, merak, konsantrasyon, inisiyatif alma, ısrar, karar verme becerisi, bağımsızlık duygusu ve özgüven, öz disiplin, diğerlerine karşı sorumluluk duygusu, bir etkinliği tamamlama, dünyaya saygı ve akademik sorumluluk duygusudur. Öğrenci portföyleri çocuğun çalışmalarının bulunduğu dosyalardır. Bu çalışmalar çocuğun gelişimini takip etmek için tarihlendirilerek muhafaza edilmektedir (Korkmaz, 2013: 163-165).

Okul öncesi kurumlarında gözlem metodu önemli bir yere sahiptir (Korkmaz, 2013: 162). Montessori, öğretmenin özelliklerinden bahsederken gözlem yapması gerektiğini özellikle vurgulamıştır. Çocukların bireysel gelişiminin ayrı ayrı takip edilmesi gerektiği için, çocuk materyalle çalışırken gözlemlenenler not edilmeli ve daha sonra analiz edilmelidir. Bu şekilde çocuğun gelişim durumu değerlendirilebilir ve bir sonraki materyal seçimi için rehberlik edilebilir. Böylece çocuğun ilgi, merak ve ihtiyacına göre yönlendirme yapılabilecektir (Temel & Toran, 2013: 162). Gözlem raporlarında etkinlik seçiminin yanı sıra öğrencinin bağımsız olarak etkinlik seçme ve tamamlama yeteneğine de dikkat edilmektedir (Korkmaz, 2013: 163).

Montessori okul öncesi kurumlarında hem materyallerin hem de ortamın, çocuğun kendi hatasını fark etmesini sağlayacak şekilde olmasına önem verilmiştir. Böylece Montessori çocuğun kendi kendini değerlendirmesini sağlamayı hedeflemiştir.

Montessori materyalleri, genellikle çocuğun hata yapmış olarak çalışmasını bitirmesine imkân bırakmamaktadır. Örneğin, farklı ebatlarda silindirlerin yerleştirilmesine uygun boşluklara sahip bir düzlemde silindirlerin tümünü yanlış yerleştirme olanağı yoktur. Ayrıca ortam da çocuğun hata yapmasını ve bunu fark etmesini sağlayacak şekilde düzenlenir. Sınıfta bulunan masa, sandalye gibi eşyalar çocukların boyuna uygun ve taşıyabilecekleri ağırlıkta olduğu için, çocukların devirmesine ya da taşımasına müsaittir. Sınıflarda kırılacak eşyalar da bulunmaktadır. Montessori, kırılmayacak ya da bozulmayacak eşyaların varlığının çocuğun eğitime katkısı olmadığını düşündüğü için sınıflarda bu nesnelere de yer vermiştir. Bu şekilde çocuğun hata yapabilmesi ve bunu fark etmesini sağlamak



hedeflenmektedir. Çocuklar hata yapmamak için kendilerini kontrol etmeyi bu şekilde öğreneceklerdir (Durakoğlu, 2010: 58).

Montessori yaklaşımında çocuğun hatasını fark edip etmemesi de eğitimin bir parçası olarak görülmektedir. Çünkü çocuk kendi hatasını göremiyorsa bu onun yeterince gelişmediği anlamına gelmektedir. Bu sebeple çocuk hata yaptığında öğretmen müdahale etmemektedir (Şahin D. , 2010).

### **1.3. Montessori Yaklaşımı'nın Etkilendiği Bilim Adamları**

M. Montessori, J. J. Rousseau, Henrich Pestalozzi, Friedrich Froebel, Edward Seguin, Jean March, Gaspard Itard, John Locke, Ovide Declory, Percy Nunn, Wasburn Nunn, Rosa Agazzi, ve Brescia Agazzi gibi bilim adamlarından etkilenmiştir (Korkmaz, 2013: 68).

Roma'da zeka geriliği olan çocuklar üzerinde araştırmalar yapan Edward Seguin ve Gaspard Itard'dan etkilenen Montessori, çocukların eğitimi konusunda, eğitmen ve doktorların beraber çalışmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır (Montessori, 1912: 45-46). Seguin çocukların duyu ve motor gelişimini desteklemek için beden eğitimi aletleri ve günlük yaşamda kullanılan basit aletler kullanmıştır. Uygun boşluklara yerleştirilmesi gereken geometrik şekiller, ipe dizilmesi gereken boncuklar, düğmelerin iliklenmesi için giysi parçaları Seguin'in kullandığı malzemelerin bir kısmını oluştururken buna benzer uygulamalar Montessori yönteminde de görülmektedir (Samur, 2011: 22).

Montessori Froebel'in bazı düşüncelerini eleştirirken, birçok düşüncesini de benimsemiştir. İnsanın ilahi özünün belirtilmesi, meydana çıkarılması ve bilince yükseltilmesi gerektiği ve bilincin, içinde yaşayan ilahi ilkelere itaat etmesi gerektiği gibi konularda Montessori'nin Froebel ile aynı fikirde olmasının, Katolik inançlarından ve çocuklarla yaptığı klinik gözlemlerinden kaynaklandığı söylenebilir (Korkmaz, 2013: 69).

Görüşleri ile eğitimin ve psikolojinin pek çok alanını olduğu kadar erken çocukluk eğitimi de etkileyen John Locke, özellikle Montessori'nin duyulara dayalı eğitim anlayışını geliştirmesinde etkili olmuştur. Locke en iyi öğrenmenin duyuşal öğrenme olduğunu söylemektedir. Çocuğun çevreyi ve tecrübeleri algılamasının duyularla mümkün olduğunu; bu yüzden duyuşların eğitilmesi gerektiğini düşünmektedir. (Oktay, 2004: 47) .

Montessori metodunun gelişim sürecinde farklı alanlardaki bilim adamlarından farklı düzeylerde etkilenmiştir. Ancak felsefi olarak Rousseau'ya dayandığı söylenebilir. Rousseau'nun eğitim felsefesinin temelini oluşturan otoriteden bağımsız, kişinin kendi eylemleri üzerinde denetimini vurgulayan özgürlük anlayışı Montessori'de özgürleşmek için koşulsuz şartın bağımsızlık olduğu şeklinde ortaya çıkmıştır. Rousseau'dan farklı olarak Montessori içselleştirilmiş otoriteyi vurgulamıştır (Korkmaz, 2013: 70-72).

Rousseau'ya göre çocuk ergenlik çağına kadar ahlaki ve toplumsal sorunlar hakkında akıl yürütemez. Ergenlikten önce öğretilen ahlaki ilke ya da toplumsal kurallar akıldan çok otoriteye karşı bir kabullenme şeklinde ortaya çıkmaktadır (Spring, 1997: 27). Montessori'ye göre de toplumsal ve ahlaki farkındalık yoğun olarak 12-18 yaş aralığında gelişir. Ancak 6-12 yaş döneminde çocukta ahlaki bir sezgi olduğunu savunur ve bu yaşlarda adalet duygusunun geliştiğini söyler (Montessori, 1967: 20).

Rousseau'ya göre insan doğuştan iyidir; nazik ve şefkatlidir. İnsanın özgür olması öğretilemez, bu onun doğal halidir. Verilecek eğitim onun özgür doğasını korumaya yönelik ve doğasına uygun olmalıdır. Çocuğun doğasında sevgi ve barış vardır. Dolayısıyla çocuğa bunlar öğretilmelidir (Rousseau, 2003: 183,193). Montessori de bu konuda Rousseau'nun fikirlerine katılır ve metodunda evrensel değerler ve barış eğitimini önemser (Demiralp, 2014: 8-9).

Rousseau'ya göre çocuğun özgürlüğünü korumak için, çocuğu yaşı sağlığı ve yetenekleriyle olduğu gibi kabul etmeli ve yetişkin olana kadar da kendisinden başka hiçbir rehber ihtiyacı duymayacak şekilde yetiştirmelidir (Rousseau, 2003: 8). Montessori de bağımlılığın köleleştirilen bir durum olduğunu, bu nedenle çocuğun başkalarının yardımına ihtiyacı duymadan yetişmesi gerektiğini savunmuş ve yetişkinlerin yaptığı gereksiz yardımların çocuğa zarar verdiğini söylemiştir (Montessori, 1912).

Rousseau'ya göre yanlış eğitim kişiyi köleleştirdiği ya da zorbalı olduğu gibi hiddet, hırs, sabırsızlık ve yalan alışkanlığı da kazandırır. Ceza almaktan ve azarlanmaktan korkan çocuk yalan ve hileye başvurur. Çocuğun eğitimini üstlenenler ne onun her istediğini yapmalı ne de her isteğine karşı çıkıp emirler yağdırmalıdır. Çocukların özgür bir ruha sahip olması isteniyorsa bebeklikten itibaren ihtiyaçları yeterince karşılanmalıdır. Çocuk bir hata

yaptığında ise hatasının karşılığını yaşamayı sağlanmalıdır. Bir şeyi kırdığında yerine yenisi verilmeyip yokluğunu hissetmesi sağlanabileceği gibi, camı kırdığında hemen yaptırılmayıp biraz üşümesine izin verilebilir. Ayrıca çocuk sadece kendisiyle kıyaslanmalı ve gelişimi not edilmelidir (Rousseau, 2003: 61-90). Montessori de Rousseau'nun fikirlerine uygun olarak ceza, rekabet, ödül, kıyas gibi unsurlara yer vermemiştir. Her öğrenci bir değerdir ve kendisiyle kıyaslanır (Korkmaz, 2013: 22-23).

Rousseau'nun çocuğun kendisini merkeze alan eğitim anlayışında çocuğun ihtiyaçlarına, isteklerine ve hazır bulunuşluğuna göre düzenleme yapılmalıdır. Montessori metodunda da eğitim Rousseau'nun bu fikirleriyle paraleldir. Bu nedenle onun metodunda eğitim bireyselleştirilmiştir (Korkmaz, 2013: 23).

Rousseau'nun eğitim anlayışında çevrenin önemli bir yeri vardır. Çocuğun keşfetme arzusunu köreltmeyecek uygun çevre hazırlanmalıdır. Çocuk zarar vereceği korkusuyla eşyalardan uzak tutulmamalı, çocuğun doğayla iç içe olduğu bir ortam hazırlanmalıdır (Rousseau, 2003: 21-22). Montessori metodunda da çevre temel unsurlardan biridir. Ancak bu çevre yapılandırılmış bir çevredir.

Rousseau'ya göre çocuğun istemediğini ve merak etmediğini öğrenmesi gereksizdir. Doğadan yararlanılarak öğrenilebilecekleri, kitaplar aracılığıyla öğretmeye de karşı çıkar. Çocuklar söylenenleri birileri söylediği için değil, anladığı için bilmeli; başkasının keşiflerini öğrendiği kadar kendisi de keşfetmelidir. Montessori metodunda da çocuğun somut araçlarla öğrenebileceği bir konunun öğretimi için kitap kullanılmaz (Korkmaz, 2013, s. 24).

Rousseau çocuğun eğitiminde gelişim dönemlerine göre hareket etmek gerektiğini söylemiştir. Montessori de bu düşünceyi benimsemiştir ve gelişim dönemlerine göre bölünmüş sınıflarda verilen bu eğitimle farklı yaşlardaki çocukların beraber öğrenmesi sağlanmaktadır (Korkmaz, 2013: 25).

Rousseau çocuk eğitiminin somut olandan başlaması gerektiğine inanır ve bilginin temeli duyulardır. Rousseau beş duyunun gelişmesi için özel alıştırmalar yapılmasını önermiştir. Montessori de duyu eğitimini önemsemiş ve bunun için materyaller geliştirmiştir (Samur, 2011: 23)

Rousseau'nun eğitim anlayışındaki birçok unsurun Montessori yönteminde de temel ilkeler olarak yer aldığı görülmektedir. Montessori eserlerinde doğrudan Rousseau'ya atıf yapmamış olsa da bir bütün olarak incelendiğinde Rousseau'nun eğitim anlayışının izleri görülmektedir (Korkmaz, 2013: 26).

## **2. Reggio Emilia Yaklaşımı**

### **2.1. Reggio Emilia Kasabası ve Loris Malaguzzi (1920-1994)**

Bu yaklaşım İtalya'da Reggio Emilia kasabasında Loris Malaguzzi'nin öncülüğünde, kasaba halkının gayretleriyle ortaya çıkmıştır. Malaguzzi 1939'da Öğretmen Eğitimi Enstitüsüne kayıt yaptırarak sınıf öğretmeni niteliği kazanmış ve yedi yıl devlet okullarında öğretmenlik yapmıştır. Reggio Emilia'da okul açıldığını duyunca buraya gelmiş ve 1958'den ölümüne kadar da okul öncesi kurumların müdürü olarak görev yapmıştır (Hall, 2010: 26).

II. Dünya savaşından sonra Almanlar geri çekilirken savaşın yıkıntıları arasından buldukları malzemeleri satarak, çocukları için bir gelecek hazırlamaya çalışan kasaba halkının ve çocuklarının deneyimlerinin sonucu (Thornton & Brunton, 2009: 9) ortaya çıkan Reggio Emilia okulları belirli tarihi, sosyal ve politik ortam içerisinde gelişmiştir. 1920 ve 1930'larda sol partinin, 1940'larda faşizmin, daha sonra İkinci Dünya Savaşı'nın ve bu sırada eğitimde etkili olan Katolik Kilisesi'nin 1945'ten sonra açılan okullarda etkisi olmuştur (Hall, 2010: 163-164).

Kasaba halkının gayretleriyle açılan bu okulların yaklaşık yirmi yıl maddi ve manevi tüm ihtiyaçları halk tarafından karşılanmaya devam etmiştir. Bu sürede Reggio Emilia anaokulları, İtalya'nın geri kalanında olduğu gibi Katolik Kilisesinin sorumluluğundadır. 1960'ların başlarında bu sistemin daha fazla sürdürülemeyeceği fikirleri gündeme gelmeye başlamıştır. 1963'de Reggio Emilia Belediyesi 3 ila 6 yaş arası çocuklar için okul öncesi eğitim hizmetleri ağı kurmak için ilk adımı atmıştır. Böylece İtalya'da ilk kez küçük çocuklar için laik bir okul kurulmuştur. Aynı yıl 1945'ten bu yana açılan tüm okulların Belediye'ye bağlanması teklif edilmiş ve yapılan müzakereler sonucu 1967-1973 yılları arasında okullar Belediye'ye bağlanmıştır. Ancak bu durum toplum tarafından hemen kabullenilmemiş; 1976'nın sonlarına kadar Reggio Emilia okul öncesi eğitim kurumlarının Belediye'ye ait kurumlar olarak bulunmasına tepkiler devam etmiştir. 1976'da bu tepkilere cevap verilmesi

için okullar incelemeye alınmıştır. Bu incelemeler sonucu aileler ve toplum, okul öncesi eğitim kurumları arasında güçlü ilişkilerin olması için, bu gün de geçerli olan, Reggio Emilia yaklaşımında temel ilkelerin belirlenmesinde fikir birliğine varmıştır (Thornton & Brunton, 2009: 11).

Reggio Emilia yaklaşımını daha iyi anlayabilmek için bölgenin sosyal ve kültürel ortamının bilinmesi gerekmektedir. Reggio Emilia'nın içinde bulunduğu bölge II. Dünya savaşından sonra sosyalist bir rejim tarafından yönetilmiştir. Bu felsefe hem toplumda hem de okullarda belirgin bir şekilde görülmektedir. Hem toplumun hem de belediyenin okula yaptığı katkı kayda değer bir seviyededir. Ayrıca İtalya'da aileye çok önem verilmesi de eğitimde etkili olan hususlardandır (Bennet, 2001: 8). Bununla birlikte Reggio Emilia çeşitli iş ve endüstri alanlarına sahip, ekonomik refah düzeyi yüksek bir şehirdir. Demokratik katılım, dayanışma ve işbirliği, sorumlu vatandaşlık konusuna önem veren şehir halkı farklı görüşlere ve kültürlere de saygılıdır (Thornton & Brunton, 2009: 13). Böylece felsefi ve kültürel değerler hem Reggio Emilia okullarının açılmasını hem de verilen desteğin geniş çapta olmasını sağlamıştır.

Bu yaklaşım, toplum temelli eğitim modellerine örnek niteliğinde bir yaklaşımdır. Fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan gerekli öğrenme ortamının sağlanmasının ve belli prensipler çerçevesinde her kültürün kendine has eğitim vermesinin gerekliliğini vurgular (İnan, 2012: 3-4). Reggio Emilia yaklaşımı ortaya çıktığı kentle bütünleşen bir yaşam felsefesidir. Bu sebeple bu yaklaşımı aynı şekilde her ülkede uygulamak mümkün değildir. Ancak bu yaklaşımın temelinde yer alan düşüncelerin, o ülkenin kendi kültürünün ve yaşam biçiminin birleşmesi ile ortaya çıkan yöntem kullanılabilir. Bu sebeple bu okullara Reggio Emilia'dan esinlenmiş (Reggio Emilia Inspired) okullar denilmektedir (Hewett, 2001: 99).

1991 yılında "Newsweek" dergisinde, dünyadaki en iyi on okuldan biri olan Reggio Emilia'daki Diana Preschool hakkındaki makalenin diğer ülkelere de ulaşmasıyla yaklaşım daha çok tanınmış ve bu yıldan sonra birçok eğitimci kasabayı ziyarete gelmiştir. Böylece Amerika, İngiltere, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkelere de uyarlanmaya başlamıştır (Hall, 2010: 24).

1994’de Reggio Emilia Belediyesi “Reggio Children” isminde, tüm çocukların haklarının ve potansiyelinin desteklenmesi ve savunulması için uluslararası merkez oluşturdu. Bu kurumun üyeleri toplum otoriteleri, ebeveynler, okul personeli, bireysel topluluk üyeleri ve özel kuruluşlardır. Bu kurumun amacı seminerler düzenlemek; çalışma gezileri ve uluslararası değişim vasıtasıyla Reggio Emilia Okullarının uygulamalarını desteklemektir (Hall, 2010: 24-25).

2006 yılının Şubat ayında Loris Malaguzzi Uluslararası Merkezi (Loris Malaguzzi International Centre), konferans ve sergi merkezi, Dokümantasyon ve Araştırma Merkezi, toplantı alanı ve kafeterya ve bir anaokulu içeren binasında açılmıştır. Burası çocukların ön planda tutulduğu ve yaratıcı olmaları için çocuklara, gençlere ve ailelere fırsatların sunulduğu bir yer olarak düzenlenmiştir. Merkez, dünya çapında yenilik ve eğitim yapan tüm uluslararası eğitim topluluklarını ağırlamakta ve inceleme gezilerine de ev sahipliği yapmaktadır (Thornton & Brunton, 2009: 14-15).

Reggio Emilia yaklaşımına göre çocuk, büyüme sürecinde gelişimini engelleyen bir duvarla karşı karşıyadır. Bu duvar, eskimiş ve kalıplaşmış katı kurallar, yetişkinler tarafından benimsenmiş ancak çocuklar tarafından anlaşılması oldukça güç olan ve geçerliliğini yitirmiş davranış kalıpları ve geleneksel eğitim metotlarından meydana gelmektedir. Bundan dolayı, öncelikli olarak çocuğun yaşadığı toplumdaki yeni kültürel değerleri ve rolleri öğrenmesi için desteklenmesi gerekmektedir. Bu destek sağlandıktan sonra çocuk, gelişimini engelleyen ve eski değer yargılarından oluşan bu “duvar”ı kendi kendine aşmayı başarmalıdır (Aslan, 2005: 77).

Reggio Emilia Yaklaşımı çocukları temel alarak, onlara fırsatlar sunarak yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçlamaktadır ve çocuklara problem çözme, keşif yapma, yaratıcı düşünme gibi birçok fırsat sunmaktadır. Reggio sistemi ile yetişen çocuklar özgüveni gelişmiş, yaratıcılık düzeyleri yüksek ve dayanışma içinde çalışan bireyler olurlar (Nutbrown & Abbott, 2001: 5).

## **2.2. Reggio Emilia Yaklaşımı**

Çocukların düşünme ve öğrenmelerinin araştırılması, Reggio Emilia felsefe ve pedagojisinin nasıl geliştirileceğinin belirlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Eğitimciler

yaklaşımlarının felsefesini; geçmişini unutmadan, geleceğe bakarak şimdikiyi inşa etme bakış açısıyla, çocukların ve yetişkinlerin birlikte öğrendikleri uzun süreli eğitim araştırma projesine benzetirler. Çocukların nasıl öğrendiğinin anlaşılmasının önemine vurgu yapılarak; yetenekli bir çocuk olarak her çocuğun yetenekli bir öğretmene ihtiyaç duyduğu ifade edilmiştir (Thornton & Brunton, 2009: 15).

### **2.2.1. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Temel Kavramlar**

Çocuğun 100 Dili: Loris Malaguzzi dil ve düşünce gelişiminde, birbiriyle yakın ilişki içinde olan, çocuğun kendini ifade etme dili ve Atelier kavramı üzerinde durmuştur. Çocuklar çok farklı yollarla dünyayı yorumlar ve bunun sonucunda kendi düşüncelerini ve teorilerini yansıtır. Malaguzzi "No Way. The Hundred is There" adlı şiirinde çocuğun kendini ifade etmek için kullandığı yüz dili yazmıştır. Yetişkinlerin, çocukların iletişim ve ifadelerinin her çeşidini dikkate alıp değer vermelerini tavsiye etmektedir (Thornton & Brunton, 2009: 16).

Atelierde bulunan materyaller çocuğun akıl, beden ve duygularını birleştirmesini sağlayacak güce sahiptir. Çocuklar yeni bir durum ya da nesne ile karşılaştıklarında, önceki öğrendiklerini hatırlayıp algılama ve ayırt etme yeteneği ile devamlı yeni öğrenmeler gerçekleştirir. Her malzemenin farklı özellikleri olduğu gibi her çocuğun da aynı malzemeden aldığı farklıdır. Her malzeme dünyanın zenginliğinin ve karışıklığının anlaşılması için farklı bir yol sunar (Cadwell, 1997: 27).

### **2.2.2. Reggio Emilia Eğitim Programı**

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenler ya da yönetim tarafından belirlenmiş, yapılandırılmış ve kesin sınırlara sahip bir program yerine esnek bir program benimsenmiştir. Öğretmenler, yaklaşımın temel prensiplerini göz önünde bulundurarak çocukların ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda hedefler koymaktadır. Bu esnek planlama yöntemine *progettazione* denmektedir (Gandini, 1998: 114).

Progettazione, yeni fikirlerin araştırılması için esnek planlar yapmak ve bu planları gerçekleştirmek için gerekenleri aile, çocuk ve toplumla iş birliği içinde tasarlamak anlamına gelmektedir (Fraser & Gestwicki, 2002: 11).

Reggio Emilia okullarının ders programı olan *progettazione*, proje yaklaşımından ve küçük öğrenmelerden oluşur. İngilizce'ye önce *emergent curriculum* (kendiliğinden gelişen müfredat) daha sonra *projected curriculum* (öngörülen müfredat) şeklinde çevrilmiştir. *Progettazione* önceden hazırlanmış bir ders programı değildir. Öğretmenler eğitimle ilgili bilgi ve tecrübeleri sayesinde proje ve etkinlikleri yönlendirecek hipotezleri ve genel amaçları belirler. Çocuğun yaşına göre sosyal, duygusal ve bilişsel gelişime uygun hedefler ve genel planlar yapar. Gün içindeki duruma ve ilişkilere göre bu taslak şekillenmiş olur (İnan, 2012: 44-46).

Programın oluşturulmasında çocuğun merak ve ilgisini çekebilmek de önemlidir. Malaguzzi ders programının “çocuklar için hazırlanan müfredat” değil; “çocuklardan hazırlanan müfredat” olması gerektiğini savunur. Müfredat çocuktan esinlenerek ilgi, yetenek ve merakları doğrultusunda taslak olarak hazırlanır (İnan, 2012: 47). Çocukları güçlü ve yetkin bireyler olarak gören Reggio Emilia felsefesi çocukları eğitim sürecinin ana karakteri olarak değerlendirir ve neyi nasıl öğrenecekleri konusunda karar verebilecek nitelikte olduklarına inanır (Edwards, 1998: 180).

Reggio Emilia'daki projeler hipotezler ağı, gözlemler, tahminler, yorumlar, çıkarımlar, planlar ve araştırmalardan oluşan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Hewett, 2001: 96). Reggio Emilia'daki proje uygulaması planlı bir programın ve ders planlarının izlenmesinden farklıdır. Fakat bu durum eğitim sürecinin doğaçlama gittiği ya da şansa bağlı olduğu anlamına gelmemektedir. Projelerin başlangıcında kesin olmamakla beraber tahmini bir yol haritası vardır. Bu tahminlerden bazıları hiç gerçekleşmeyebilir. Diğer taraftan, projelerde yapılacakların üçte biri kesindir, kalan üçte ikisi ise yenidir ya da beklenenin dışında gerçekleşir (Gandini, 1998: 89).

Proje, bir konu üzerinde derinlemesine araştırma yapılmasıdır. Proje sırasında öğrencinin gözlem yapması sağlanmaktadır. Proje genellikle bir grup öğrenci tarafından, bazen de bütün bir sınıf ya da bir öğrenci tarafından hazırlanmaktadır. Projenin amacı, sosyal öğrenme sürecini devam ettirerek çocukların başkalarının katkılarıyla, öğrenmeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Öğretmenler çocukların konuya ilgisini arttırmak için kitap, fotoğraf gibi malzemeleri kullanırlar. Projeler, çocuğun yeteneklerini uygulamaya koymasını sağlamakta, girişim ve sorumluluk bilincini, karar verme ve tercih yapma yeteneğini geliştirmektedir.



Bunun yanısıra projeler çocukların dış dünyayla iletişim kurarak bilgiyi yapılandırmalarını da sağlamaktadır (Gandini, 1998: 140-143).

Projelerle birlikte çocuklara günlük görevler verilmektedir. Çocuklar öğle yemeği için yemek masasını hazırlama gibi görevleri yerine getirmek için küçük gruplar halinde çalışırlar. Çocukların isimleri mıknaatla duvara yapıştırılır. Her mıknaatın üzerinde çatal, bıçak, su-sabun vb. resimler bulunmaktadır. Bu listeler her gün takım içindeki çocukların masayı kurmak, servis yapmak ve yemek masasını temizlemek gibi görevlerini belirtmek için asılmaktadır. Bu nedenle, bu tür aktiviteler çocukların arkadaşlarıyla konuşarak vakit geçirmeleri ve sorumlulukları paylaşmayı öğrenmeleri açısından önemli olduğu kadar yemekten hoşlanmalarına yardımcı olması açısından da önemlidir (Bennet, 2001: 1-2).

### **2.2.3. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Çocuk**

Yaklaşımın çocuğa bakış açısı diğer eğitim unsurlarını da etkilemiştir. Bu yaklaşım çocuğun güçlü, zeki, aktif, esnek, meraklı, araştırmacı olduğunu ve kendini geliştirmek için hakkı olduğunu savunur. Reggio Emilia felsefesinin temelinde çocuğun diğerleriyle ilişkilerinde kendine inanan, kendine değer veren ve değer verilmesini isterken başkalarına karşı saygılı davranan bir birey olması vardır (Thornton & Brunton, 2009: 15). Amacı her bir çocuğun farklı olduğunu kabul ederek, çocukların var olan potansiyellerini ortaya çıkarmaktır. Bunu kabul etmek ise eğitimin her bir çocuğa göre uyarlanması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Malaguzzi'ye göre her çocuk kendi gerçeğiyle sınıfa gelir. Bu gerçekler, çocuğun duyguları, çocuğun o güne kadar edindiği tecrübeleri ve çocuğun çevresiyle ilişkileridir. Tüm bu gerçekler çocukların birbirinden oldukça farklılaşmasına etki etmektedir (İnan, 2012: 22-23).

Malaguzzi'ye göre okulda, verilecek eğitimin yanı sıra çocuğun sağlığı ve mutluluğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Yani öğretmenler çocuğu bir bütün olarak ele almalı ve çocukların güçlü yönlerini ön plana çıkarmayı hedeflemelidir. Bunun sonucu olarak da okullarda ciddi bir not verme başarılı ya da başarısız gibi bir derecelendirme yoktur (İnan, 2012: 22-23).

Bu yaklaşımda çocuğun ihtiyaçları değil hakları merkeze alınmıştır. Bu sebeple de çocuk zayıf ve yardıma muhtaç olarak değerlendirilmez. Bu bakış açısı özel gereksinimli çocuklar

için de geçerlidir. Bir taraftan çocuğun zayıf yönleri ya da yetersizliği değil güçlü yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılırken diğer taraftan da zayıf yönleri kuvvetlendirilmeye çalışılmaktadır. Bu çocuklar eksik ya da bozuk değil sadece farklıdır ve bu farklılıktan dolayı da daha fazla hakka sahiptir. Çocukların ihtiyacına göre daha rahat bir eğitim ortamı sağlanması için bazı düzenlemeler yapılmalıdır (İnan, 2012: 24).

Reggio Emilia'ya göre çocuklar güçlü, değerli ve yeteneklidirler. Bütün çocuklar çevrenin onlara sunduklarını değerlendirip, kendi öğrenmelerini oluşturacak potansiyele, merak ve ilgiye sahiptir (Cadwell, 1997: 5). Çocuk doldurulması gereken boş bir kutu değildir ve öğretmen bilgi aktaran değildir. Çocuklar meraklarını diğer çocuklarla, aileleriyle, öğretmenleriyle beraber çalışarak ortaya çıkarırlar (İnan, 2012: 24).

#### **2.2.4. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Çevre**

Reggio Emilia okullarında sınıf ortamı, materyaller, sınıf dışı oyun ve çalışma alanları, atölyeler gibi çocuğun bulunduğu her ortamın fiziki düzeni önemlidir. Yaklaşımındaki çocuk imajı çevrenin düzenlenmesinde de etkilidir. Örneğin kurulan atölyeler çocuğun yüz dili kavramından kaynaklanmaktadır (İnan, 2012: 39).

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların şunları yapabileceği şekilde planlanır:

- ✓ Kendilerini ifade ederler.
- ✓ Araştırırlar ve keşfederler.
- ✓ Düşünürler ve yansıtırlar.
- ✓ Kimliklerini güçlendirirler.
- ✓ İletişim kurarlar.
- ✓ Kimliklerine ve gizliliklerine saygı duyulmuş hissedirler (Thornton & Brunton, 2009: 42-43).

Reggio Emilia okullarında dikkat çeken diğer bir husus ise çevre düzenlemesinin sadece yarar sağlaması değil göze hitap etmesinin de hedeflenmiş olmasıdır. Bununla birlikte işlevsel olması da unutulmamıştır. Malaguzzi bu okulları inşa ederken, herkesin kendini rahat hissetmesini, çocukların hareket edebilmesini, etkileşimin gerçekleşebildiği ve iş birliği yapılabilen bir ortam sağlamaya çalıştıklarını söyler (İnan, 2012: 40-41). Reggio

Emilia okullarının fiziksel çevre düzenlemesi estetik olma, etkin öğrenme, işbirliği, şeffaflık, dış dünyayı yansıtma, esneklik, ilişki ve karşılıklı olma prensiplerine göre yapılır (Fraser & Gestwicki, 2002: 108-122). Dış çevre geniş tahta oyun yapıları, oyun ve performans için alan, piknik masaları ve banklar vardır. Bazı okullarda büyük ölçekli yapılar, tırmanma tepesi, amfi tiyatro, teraslı oturma alanı gibi yerler de bulunabilir (Thornton & Brunton, 2009: 47).

Çocukların anlamak, araştırmak, soru sormak, merak etmek, hissetmek ve hayal etmek için farklı materyaller kullanma hakkı olduğuna inanılır. Onlar düşüncelerini ifade ederken, kelimelerden, hareketlerden, çizim ve boyamalardan, heykel yapımından, gölge oyunlarından, kolaj çalışmalarından, drama oyunlarından ve müziklerden oluşan farklı “dil”ler kullanabilirler. Böylece çocuklar düşüncelerini farklı “dil”lerle görünür hale getirirler (Cadwell, 1997: 5).

Reggio Emilia’da kaliteli ortam çocukların zengin duyuşsal deneyimlerle karşılaşabilecekleri, ailelerin ve öğretmenlerin rahat hissedebilecekleri çevre anlamına gelmektedir. Bu nedenle, Reggio Emilia’da ortam düzenlemesi yakın çevreden esinlenir. Çocukların ve toplumun aşına olduğu meydanları, galerileri, müzeleri ve parkları yansıtan bir ortam düzenlenir (Thornton & Brunton, 2009: 44-45).

Reggio Emilia okullarında eğitim çocukların gerçek hayatlarıyla doğrudan bir ilişki içindedir. Örneğin, her çocuğun kendine ait bir posta kutusu vardır ve bu posta kutusundaki mesajlar, mektuplar ve resimler okul yaşantısının günlük bir parçası olarak her gün değiştirilmektedir. Küçük çocukların posta kutularını tanımaları için posta kutularının üzerlerine çocukların resimleri yapıştırılmaktadır. Daha büyük çocuklar için ise posta kutularının üstündeki resimlerinin altına isimleri yazılmaktadır. Çocuklar evlerine mektup getiren postacıyı görmekte ve bu gözlemleri aracılığıyla okullarındaki posta kutuları ile bağlantı kurmaktadır. Böylece çocukların gerçek yaşamla bağlantı kurmaları sağlanmaktadır (Bennet, 2001: 1).

Reggio Emilia okullarında sınıflar haricinde derslik, malzeme odası, arşiv müzik odası, yemek salonu, mutfak, atölye ve mini atölyeler bulunmaktadır. Bu okullarda dikkat çeken diğer bir bölüm ise bütün odaların açıldığı ortak alan olan Piazza adı verilen holdür. Sınıflar

bu alanın etrafında düzenlenmiştir. Burada farklı sınıflardaki çocuklar bir araya gelirler (Gandini, 1998: 171-173). Reggio Emilia yaklaşımında sadece fiziki çevre değil sosyal çevre de önemlidir. Piazzalar Reggio Emilia okullarında yetişkinler ve çocuklar arasındaki sosyal alışverişi kolaylaştırmak amacıyla bütün çocukların ve öğretmenlerin birlikte bulunabilecekleri bir yer olarak planlanmıştır.

Çocukların materyallere rahat ulaşabilmeleri için materyaller şeffaf kapların içinde, açık raflarda bulunmaktadır. Sınıf içinde her köşe farklı amaç için kullanılmakta ve çocukların hem diğer çocuklarla hem de kendi başlarına çalışabilecekleri ortam sağlanmaktadır (Şahin F., 2013: 456).

Reggio Emilia Yaklaşımı'nda sosyal çevre üzerinde de durulmuş; diğerlerinin değerleri, bakış açıları ve yorumları, yetişkin ve çocukların birlikte öğrenmesi gibi *karşılıklı ilişkilere* önem verilmiştir. Okulların örgütsel yapısı içinde, çocukların öğretmenler ve diğer çocuklarla, öğretmenlerin birbirleriyle, Pedagogista ve atelierista ile ve ailelerle konuşmaları için zaman ayrılarak, *karşılıklı ilişkiler* desteklenmiş ve güçlendirilmiştir. Öğretmenler, yetişkinler ve çocukların arasında kolektif çalışmaya çok önem verilmiş “grupla öğrenme” üzerinde durulmuştur. Hem pedagogista önderliğinde okuldaki tüm personelin birbirleriyle hem de ailelerin okulla işbirliği içinde bulunması önemsenmiştir. Etkileşim ve diyalog üzerine yerleştirilen değer, düzenli ve uzun süreli fikir alış veriş, tartışma geleneğine sahip İtalya'nın bu bölümünün kültürünün bir yansımasıdır. Reggio da ilişkiler “the pedagogy of listening” (dinleme eğitimi) terimiyle desteklenir. Dinlemek diğerinin görüşüne değer vermenin ifadesidir. Kendine güvenen yetişkin ve çocuk düşüncelerini üzerinde düşünülüp tartışılabilir kadar değerli olduğunu bilerek geliştirir (Thornton & Brunton, 2009: 57-58, 118-119). Malaguzzi ye göre bilişsel çatışmalar hemen bilişsel gelişimi üretmezlerse bile, onlar bilişsel uyumsuzluk üretmesi nedeniyle avantajlı olabilir, bunlar zaman içinde ilerleme üretebilir. Üst düzey düşünmeyi geliştirmek için bir araç olarak değerlidirler (Hewett, 2001: 98).

Çocuklar kendi öğrenmelerinde aktiftir, bilginin pasif alıcıları değildir. Pedagoji ve pedagojik bir ortam onların kendi düşüncelerini teşvik etmek ve kendi deneyimleri ve inançlarıyla iletişim kurmak için çocukların imkânlarını genişletmek zorundadır. Akranları

ile iletişim sayesinde, çocuk başkaları ile dünyada bulunma ve onlarla birlikte öğrenme yolunu üretken bir şekilde yapar (Kim & Darling, 2009: 144).

### **2.2.5. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Öğretmen**

Reggio Emilia'da öğretmenin rolünü belirleyen en önemli etken çocuk imajıdır. Öğretmenin rolü çocuğa göre şekillenmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin rolü karmaşık, çok yönlü, dinamik, değişen zaman ve ihtiyaçlara duyarlıdır (Edwards, Gandini, & Forman, 1998: 197).

Reggio Emilia okullarındaki ortak bir yaşam inanışına göre çocuklar doğuştan dünya ile iletişim kurma anlayışına sahiptirler. Bu durumda öğretmenin görevi, çocuklardaki bu yeteneği, onların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için geliştirmektir. Çocuklara yönelik bu anlayışın en belirgin örneği, öğretmenlerin gün içinde yapacakları aktiviteleri tartışmak için sabahları çocuklarla yaptıkları sohbetlerdir. Bu sohbetler, çocukların başkalarının tercih ve düşüncelerine saygı göstermeyi öğrenmelerinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Bennet, 2001: 2).

Reggio Emilia okullarında öğretmenler doğru cevabı almak için değil; çocukları düşünmeye, hayal etmeye, hatırlatmaya, karşılaştırmaya ve yeni fikirler üretmeye teşvik etmek için sorularlar (Cadwell, 1997: 40).

Reggio Emilia yaklaşımı, öğretmen ve çocuğu işbirlikçi bir öğrenme sürecine beraberce katkı sağlayan kişiler olarak tanımlar. Öğretmen bazen çocuğun yanında onunla birlikte çalışır ve bazen arkasından, bazen de önünden giderek çocuğa rehberlik eder. Reggio Emilia'da öğretmenin rolü dinleyici, öğrenci, araştırmacı, rehber ve provokatör olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmen dinleyici ve gözlemci rolüyle çocukların birbirleriyle konuşmalarını, davranışlarını, soru ve meraklarını anlamaya çalışır. Öğrenci kimliğiyle, uzman her şeyi bilen olmak yerine çocukla birlikte yeni şeyler öğrenen bir rol benimser. Araştırmacı rol ise öğretmenin dokümantasyon yöntemiyle topladığı bilgilerden ve yeni yaklaşımlardan yola çıkarak uygun rehberliği yapmaya çalışmasıdır. Rehber rolünde ise çocukların yanında bulunarak, tıklandıkları noktalarda yeni açılımlar olması için çaba sarf eder. Son olarak öğretmenler çocukların meraklarını körüklemek için yönlendirici ve provoke edici bir rol üstlenir. Bu roller kesin çizgileri olan sıralı roller değildir. Öğretmenin

rolü çocuklarla ilişkileri çerçevesinde devamlı değiştiği için uyguladığı roller de ona göre değişmektedir (İnan, 2012: 26-27).

Reggio Emilia okullarında ayrıca pedagoğista denilen pedagoji ya da psikoloji alanında lisans eğitim almış eğitim/gelişim uzmanları ve atelierista denilen sanat öğretmenleri de çalışmaktadır. Pedagoğistanın rolü 1970'lerde, Reggio Emilia Belediyesinin okul öncesi eğitim sorumluluğu aldığı zaman belirlenmiştir. Her pedagoğista hem bir grup okul öncesi kurumunu yönetir ve hem de Dokümantasyon ve Araştırma Merkezi (Documentation and Research Centre) , REMIDA Geri Dönüşüm Merkezi gibi sistemin belirli bir yönü üzerinde önderlik eder. Bireysel kurum düzeyinde, çalışma programlarının uygulanabilirliği, çalışma saatleri, personel rolleri ve sorumlulukları ve fiziksel ortamın organizasyonu pedagoğistanın sorumluluğundadır (Thornton & Brunton, 2009: 34-35). Pedagoğistalar haftada bir gün bir araya gelip eğitim sistemindeki gelişmeleri ve problemleri değerlendirirler. Ayrıca öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinden ve hizmet içi eğitimlerinden sorumlu olmaları (Filippini, 1998: 128) yanı sıra yeni kuram ve yaklaşımlar hakkında öğretmenlerle fikir alışverişi de yapmaktadırlar (İnan, 2012: 28).

Sanat öğretmenleri ise yaklaşımda ayrıca bir öneme sahiptir. Atelier adı verilen atölyelerde çocukların kendilerini ifade etmeleri için çeşitli yöntem ve teknikler kullanılır. Çoğunlukla görsel sanatlara yer verilir. Çocuğun kendini ifade etmek için söz dışında daha birçok yol kullandığını düşünen Malaguzzi'nin çocuğun yüz dili ile anlatmak istediğinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (İnan, 2012: 28). "Mümkün olanın yeri" (the place of what is possible) olarak isimlendirilen atelier, yaratıcı düşünme, araştırma ve keşfetmeyi desteklemek için kullanılmaktadır. Sembolik anlatım ve iletişim dillerini kullanarak çocukların yeni teoriler geliştirdiği ve düşüncelerini yeniden ifade ettiği bir yerdir. Yetişkinler için ise çocukların kendilerini ifade etmede kullandıkları farklı yolları öğrenebilecekleri ve dokümantasyon ile de çocukların öğrenme sürecini görülür hale getirebilecekleri yerdir (Thornton & Brunton, 2009: 18).

Atelieristalar resim, müzik, dans, fotoğraf, teknoloji, ya da herhangi bir yaratıcı ve anlamlı yeteneğe sahiptir. Okulda diğer öğretmenlerle birlikte çalışarak, uzun süreli projeleri planlar ve uygular, deneyimlerini ve yeteneklerini çocuklara uygun hale getirir ve dokümantasyon süreci ile de değerlendirirler (Thornton & Brunton, 2009: 35).

Her sınıfta takım halinde çalışan iki öğretmen bulunur. Bu öğretmenler, Pedagogista ve atelierista ile işbirliği yaparak birlikte plan yaparlar. Gün boyunca olaylar ve çocukların cevapları vs. hakkındaki gözlemlerini, yorumlarını ve dokümanlarını birlikte değerlendirip, ertesi gün çocuklara hangi fırsatları ve imkânları sunacaklarına karar verirler (Thornton & Brunton, 2009: 34).

Reggio Emilia okullarında sınıf öğretmenleri, pedagogista, atelierista dışında bölge eğitim koordinatörü, bölge sağlık temsilcisi ve veliler de çocukların yararına çalışırlar. Yönetim yapısının bir parçası olarak bütün okul öncesi kurumlarında Erken Çocukluk Konseyi (Early Childhood Council) bulunur. Bu konseye aile, personel ve yerel yönetimlerden temsilciler katılır (Thornton & Brunton, 2009: 62). Özetle Reggio Emilia öğretmenin rolü, çocukların her türlü gelişimini desteklemek, sınıfı yönetmek, çevreyi düzenlemek, rehberlik etmek, gözlem yapmak, iş birliği yapmak ve kendini devamlı geliştirmektir.

#### **2.2.6. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda Değerlendirme (Dokümantasyon)**

Bu yaklaşımda çocuklar geleneksel testler ve notlarla değerlendirilmemektedir. Bunun yerine ailelere çocuklarının günlük yaşantıları, gelişimleri ve performansları hakkında geniş bilgiler verilmektedir. Çocukların bireysel ve grup içerisindeki çalışmaları sonucu ortaya çıkan ürünler velilere gösterilmekte ve belli aralıklarla eve gönderilmektedir (Forman & Fyfe, 1998: 254).

Dokümantasyon çocukların duygularını, düşüncelerini, tutumlarını, ilgilerini ve yeteneklerini anlamak için yapılır. Çocukların konuşma ve tartışmalarını, etkileşim ve ilişkilerini, jest, tavır ve duruşlarını içerir. Öğretmenler, atelierista ve pedagogista haftalık buluşup dokümantasyonla toplanan verileri birlikte gözden geçirir, gözlemlerini ve yorumlarını birbirleriyle paylaşırlar. Atelierista çocukların kullandığı grafik dilini anlamakta, pedagogista ise çocukların çalışmalarının ve ifade ettiklerinin altındaki manayı anlamakta yardımcı olmaktadır. Bu şekilde ileriki haftalarda neler yapılacağına dair strateji geliştirirler ve sonraki hafta için anlamlı deneyimler planlarlar (Thornton & Brunton, 2009: 112). Dokümantasyonun etkin kullanılması sonucu öğretmenler çocuklara yardım eder, güçlerini artırır ve provoke edici sorular sorarak ve anlayışlı tepkiler vererek yardımcı olur (Kim & Darling, 143).

Dokümantasyon çocukların öğrenme yollarını anlamak için bir yöntemdir. Önemli olan süreç esnasında bunları değerlendirip, değerlendirme sonuçlarına göre hareket etmektir. Sonuç değil süreç değerlendirmesi yapılmalıdır. Dokümantasyon sayesinde öğretmen olay esnasında gözünden kaçan şeyleri sonra incelediğinde fark edebilir (İnan, 2012: 33). Dolayısıyla bu noktada Reggio Emilia yaklaşımı eğitimcilerin çocukların sonuçta neyi ne kadar anlayıp öğrendiklerine değil bilişsel süreçlerine odaklanmalarını önermektedir (Gandini, 1998: 121).

Çocukların çalışmaları dokümantasyon paneli denilen duvara asılır. Bu panel çocuk, öğretmen ve ailelerin günden güne ne öğrenildiğini görmelerini, daha önceki projelerde yapıları hatırlamalarını sağlar (Thornton & Brunton, 2009: 48).

Çocuk açısından dokümantasyon, kendilerini değerlendirme, teorilerini hatırlama, yeteneklerinin nasıl geliştiğini görme fırsatı vermesi bakımından önemlidir (Thornton & Brunton, 2009: 112). Öğretmen açısından bakıldığında ise çocuğun çalışmalarını tekrar dinleme ve görme imkânı sağladığından, çocukla işbirliği içinde çalışmanın yollarını araması ve rehberlik etmek için yeni prensipler geliştirmesi bakımından önemlidir. Dokümantasyonu nasıl yapacağına dair arayışları öğretmenin kendini geliştirmesini sağlayacaktır. Aileler açısından ise okul ile aralarındaki bağın güçlenmesini sağlayarak, çocukların ilgi duydukları konuların aileler tarafından bilinmesini sağlar (İnan, 2012: 32-33).

### **2.3. Reggio Emilia Yaklaşımı'nın Etkilendiği Bilim Adamları**

Loris Malaguzzi'nin en fazla etkilendiği bilim insanları Dewey, Piaget, Vygotsky ve Montessori'dir (Thornton ve Brunton, 2009: 13). Yaklaşımın şekillenmesi aşamasında başlangıçta Malaguzzi ve diğer Reggio Emilia öğretmenleri Piaget'nin bilişsel gelişim ve öğrenme ile ilgili çalışmalarından etkilenmişlerdir. Piaget'nin verdiği örnekler üzerinden küçük yaştaki çocukların sınıflama, ölçme ve korunum ilkesini kazanmaları gibi konularda çalışmışlar ve çocukların bunları öğrenebildiğini fark edip Piaget'nin kuramından vazgeçip tek tek örnekler yerine Piaget'nin epistemolojisinden yararlanmaya karar vermişlerdir. Piaget'e göre çocuklara bir şey öğretmenin en güzel yolu onların o konudaki meraklarını canlı tutmak ve onları geliştiren bir ortam hazırlamaktır. Malaguzzi de özellikle çocuğun



merakını artıracak ve aktif öğrenmesine katkıda bulunacak bir yöntem arayışına girmiştir. Nitekim yaklaşımda kullanılan merak tabanlı projeler bu anlayışın göstergesidir (İnan, 2012: 6-8).

Senelerce Malaguzzi ile birlikte çalışan Rinaldi merakı pusulaya benzetir ve çocukların araştırma-öğrenme maceralarını yönlendireceğini ve yol göstereceğini belirtir. Merakı sayesinde çocuk öğretmenin doğruları üzerinde gitmek yerine, kendi bilgilerini yapılandırma konusunda etkin olacaktır. Kısa yoldan bilgiye ulaşmak yerine öğrenmeyi öğrenme konusunda önemli bir yol kat etmektedir (İnan, 2012: 16). Rinaldi'ye göre herhangi bir tahminden kaçınmak önemlidir. Birisinin önceden belirlediği; çocuk, öğretmen ve insanlık için bir hapis olan; sonucun ne olması gerektiğini söylemeyi amaçlayan teorilere karşıdır (Rinaldi, 2006: 181).

Malaguzzi bir çocuğun emeklemeden yürüdüğünü görmeye başladığında Piaget'nin gelişim basamaklarını sorgulamaya başlamıştır. Aşamalarıyla ilgili büyük bir kriz olduğunu düşünmektedir. Bu aşamalar dokümantasyon mantığına da terstir (Rinaldi, 2006: 181).

Malaguzzi Piaget'nin işlem öncesi dönemde (2-6 yaş) çocukların soyut düşünemediği görüşüne de katılmaz. Yaptıkları çalışmalar sonucunda, çocuğa doğru yaklaşıldığında altı yaş öncesinde de soyut düşünebildiğini, fikir yürütebildiğini ve plan yapabildiğini gözlemlemiştir (İnan, 2012: 8).

1970'lerin başında Piaget'den etkilenen Malaguzzi, Piaget'in yapılandırmacı anlayışının çocuğu kendi çevresinden izole ettiğini fark etmiş ve çocuğun öğrenme sürecini anlamada bilişsel gelişimin tek başına yeterli olmadığını görmüş ve Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramına yönelmiştir (İnan, 2012: 8).

Malaguzzi, Vygotsky'den dil ve bilişsel gelişim arasında kurduğu ilişki ve bu ilişkiden yola çıkarak çocukların bilgiyi yapılandırması ve öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiklerinin anlaşılması konusunda etkilenmiştir. Bu fikirlerin, eğitimin nasıl olması gerektiği ve insanların nasıl öğrendiği konusunda önemli ipuçları olduğunu düşünür (İnan, 2012: 9).

Reggio Emilia öğretmenleri de Vygotsky'nin vurguladığı çocuğun sosyal, kültürel ve tarihsel geçmişine önem verir. Eğitim çocuğun hem kişisel hem de sosyal bilgisini içerir. Bu

sebeple Reggio Emilia öğretmenlerinin eğitim anlayışı sadece çocuğu değil; çocuğun iletişime geçtiği diğer insanlar ve varlıklar, kendi tarihi, sosyal ve kültürel çevresiyle olan yakın ilişkiyi de kapsamaktadır. Malaguzzi, Vygotsky'nin kültürler arasında yapılan aktiviteler ve kullanılan malzemelerin değişkenlik göstermesi sebebiyle insanların bilişsel fonksiyonlarının da farklı olduğu fikrine katılır. Reggio Emilia'da belirli bir program olmamasının sebebi de bu anlayıştır (İnan, 2012: 9, 14).

Dewey'in etkin öğrenme ve bilginin yapılandırılması konusundaki fikirleri de bu yaklaşımı etkilemiştir. Dewey'e göre öğrenme önceden hazırlanmış bilginin çocuklara aktarılması değil, bilginin çocukların deneyimleri ve katılımları sonucu elde edilmesidir (Dahlberg & Moss, 2005: 6).

Öğretmen bugün çocuklarla birlikte çalışırken, ilerde onların aynı şeyi bağımsız olarak yapabilmelerini sağlamalıdır. Montessori'nin fikirleri Reggio Emilia yaklaşımının öğretmen rolü ve eğitim anlayışını etkilemekle birlikte, çevre düzenlemesi konusunda ilham kaynağı olmuştur. Bu nedenle, Montessori'ye benzer olarak, öğrenme ortamları çocukların birbirleriyle işbirliği yapmaları ve fikir alışverişinde bulunmalarını sağlayacak şekilde tasarlanırlar (Rinaldi, 2006: 77-78).

Reggio Emilia birçok farklı kuramdan etkilenmiş ve bu kuramlardan yola çıkarak kendi bakış açısını geliştirmiştir. Malaguzzi bu durumu açıklarken Reggio Emilia yaklaşımının annesinin Montessori olduğu ama her çocuk gibi Reggio Emilia'nın da zamanla annesinden bağımsız bir birey olduğu ifadesini kullanır. Benzer şekilde Dewey'in, Piaget'nin ve Vygotsky'nin çalışmalarından etkilenen Reggio Emilia yaklaşımı, bu kuramları sorgulayarak yeniden değerlendirmiştir (Dahlberg & Moss, 2005: 7).

### **3. High Scope Yaklaşımı**

#### **3.1. High Scope Perry Preschool Projesi**

High Scope, 1962 yılında Amerika'da dezavantajlı ailelerin çocuklarını okula hazırlamak için geliştirilen bir programdır. Michigan eyaleti, Ypsilanti şehri devlet okullarında özel eğitimden sorumlu müdür olan David P. Weikart tarafında High Scope Perry Preschool Projesi kapsamında geliştirilmiştir. Program ismini Perry anaokulundan almış olmakla

birlikte yaklaşımın yüksek beklentileri ve amaçlarına da işaret etmektedir. Küçük ölçekli bir araştırma projesi olarak başlatılan bu program bilimsel araştırmalarla ve çeşitli gelişim kuramları ile zamanla şekillenmiştir (Wiltshire, 2012: 7).

Başlangıçta, sınıfta kalan, okulu bırakan ya da özel eğitime yönlendirilen çocukların bilişsel gelişimini desteklemek için tasarlanmış bir erken müdahale programıdır. Yoksul mahallelerden gelen lise öğrencilerinin akademik başarılarının ve zeka düzeylerinin düşük olduğunu ve özel eğitim sınıflarına daha çok bu öğrencilerin alındığını gören Weikart, okul öncesi eğitimin bu sorunlara çözüm olabileceğine, bu dönemde yapılacak etkin bir eğitimin gelecekte başarı getireceğine inanmaktadır. Bu erken müdahale anlayışı, o dönemde yoksulluk döngüsünü eğitimle engellemeyi amaçlayan ilk eğitim yaklaşımıdır (Arıkan, 2013: 362-363).

Weikart özellikle 3-4 yaş grubu için bir program geliştirmenin yoksulluğun etkisini azaltacağına inanmaktadır. Kendisi gibi düşünen eğitimcilerle birlikte çalışmaya başlamış etkili bir program için gerekli ölçütleri şu şekilde açıklamıştır:

- ✓ Tutarlı bir öğrenme ve öğretme kuramı temel alınmalıdır.
- ✓ Etkin öğrenme yoluyla her çocuğun bireysel kapasite ve yetenekleri desteklenmelidir.
- ✓ Teori ve uygulamanın eşit şekilde vurgulanması için öğretmenler ve araştırmacılar program geliştirme sürecinde takım olarak çalışmalıdır (Wiltshire, 2012: 9).

Bu ölçütlerle birlikte aile katılımı üzerinde de durulmuştur. Eğitimin temelinde etkin öğrenme yer almaktadır ve temel deneyimler rehberliğinde planla-yap-değerlendir etkinlik döngüsü benimsenmiştir. Çocuğun kendi girişimiyle başlatılan ve kendi planladığı, uyguladığı ve değerlendirdiği etkinlikler yoluyla daha iyi öğrenebileceği savunulmuştur. Öğretmenler, öğrenme sürecinde denetimi çocuklarla paylaşırlar. Çocuk etkin öğrenen olurken öğretmen ise gözleyen destekleyen ve rehberlik yapan olmaktadır (Hohmann & Weikart, 2002: 5-6).

Weikart bir süre sonra devlet okullarındaki işinden ayrılmış ve 1970 yılında High Scope Eğitim Araştırmaları Vakfı'nı kurmuştur. Herhangi bir devlet kurumuna bağlı olmayan vakfın gelir kaynağı çeşitli vakıflar, şirketler ve devlet kurumları için yapılan araştırmalar, eğitim programları ve seminerler, programa yönelik kitapların satışı ve bağışlardır. Bu

vakfın kurulması ile yaklaşım resmi bir kimlik kazanmış ve program geliştirme çalışmaları farklı kıtalarda birçok ülkede yaygınlaşmıştır. Weikart öğretmenlerin iş başında eğitimine ve hizmet içi eğitimine önem vermiştir. Bu sebeple Vakıf tarafından çok sayıda program kitabı ve değerlendirme rehberi yayınlanarak öğretmene kuramla uygulamayı nasıl birleştireceği açıklanmıştır. Programın etkililiği günümüze kadar, çeşitli çalışmalarla test edilmiş ve elde edilen sonuçlarla amaçları genişletilmiştir (Arıkan, 2013: 362-365).

Vakfın temel çalışma alanları, program geliştirme, uygulama, araştırma, eğitim ve yayın faaliyetleridir. Vakıf her yıl düzenli olarak uluslararası konferanslar düzenlemektedir (High Scope Inspiring Educators to Inspire Children, 2015). Federal araştırma fonlarından da yararlanan Vakıf, High Scope programını, özel eğitime ihtiyacı olan ve anadili İngilizce olmayan İspanyol kökenli çocuklara uyarlanmasına yönelik çalışmalar yapmıştır. Halen birçok ülkede uygulanan okul öncesi programı için Britanya, Meksika, İrlanda, Endonezya ve Singapur'da program lisansı veren High Scope Eğitim Enstitüleri açılmış ve programın temel kitapları ve değerlendirme araçları Arapça, Çince, Fransızca, İspanyolca, Korece gibi çeşitli dillere çevrilmiştir (Arıkan, 2013: 365).

Vakıf ilk yıllarda dezavantajlı çocukların okula hazırlanması için çalışmalar yapsa da daha sonraki yıllarda hem okula hazırlık çalışmaları daha geniş kitleler için planlanmış hem de sadece dezavantajlı çocuklar için değil tüm çocuklar için programların niteliği üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bununla birlikte sadece okul öncesi eğitimi ile değil ilköğretim ve gençlik programları, erken okuryazarlık ve müzik, hareket gibi konu alanlarında da program geliştirme çalışmaları yapılmaktadır (Arıkan, 2013: 367).

David P. Weikart'ın 2003 yılında vefatından sonra 2003-2013 yılları arasında Dr. Lawrence J. Schweinhart Vakıf başkanlığı görevini üstlenmiştir. Günümüzde ise vakıf başkanı Dr. Cheryl Polk'dır (High Scope Inspiring Educators to Inspire Children, 2015).

## **3.2. High Scope Yaklaşımı**

### **3.2.1. High Scope Yaklaşımı'nda Temel Kavramlar**

Etkin Öğrenme: Bu yaklaşım "*etkin katılımcı öğrenme*" terimini çocuğun bilgisini kendisinin yapılandırmasını vurgulamak için kullanır. Çocuk nesne, fikir, insan ve olaylarla

doğrudan etkileşime girerek çevresindeki nesne ve fikirleri zihninde yapılandırır. Başka bir ifadeyle çocuk hipotezler oluşturur ve daha sonra bu hipotezleri denemeler yoluyla sınyarak yeniden yorumlar (Hohmann, Weikart, & Epstein, 2008: 17). Çocuklar yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Bu sebeple High Scope uygulayıcıları çocuklar için yapmak yerine onlarla birlikte yapmayı tercih eder.

Öğrenme *gelişimsel bir değişim süreci* olarak görölmektedir. Okul öncesi dönemde çocuk için hareket yaşamı ifade eder. Çocuk somut düşünür ve bir yargıya varırken fiziksel görünümü temel alırken gelişimle birlikte canlı ve cansız varlıkları ayırt etmeye başlar. Soyut düşünebilme becerisinin gelişmesiyle mecazi anlamı kavrar (Hohmann & Weikart, 2002: 16).

Etkin öğrenmenin çocuğun gelişimine uygun bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli olan hem sosyal hem de fiziki çevrenin sağlanması önemlidir. Çocuğun yetişkinlerle ve diğer çocuklarla etkileşimi sayesinde sosyal gelişimin desteklenmesi hedeflenmektedir. Ancak bunun gerçekleşmesi için anlamlı etkileşimin üzerinde durulmuştur. Öğretmen, etkin olarak yeni deneyimler kazanmasını sağlamak için çocuğu destekler; bildiklerini tekrar düşünerek sorgulamasını sağlar ve probleme çözüm üretmesi için cesaretlendirir (High Scope Inspiring Educators to Inspire Children, 2015).

High Scope Programında öğrenme; “çocuğun amaçlı eylemleri ile bu eylemleri etkileyen dış gerçeklik arasındaki etkileşim” şeklinde tanımlanmaktadır. Etkin öğrenmenin temel göstergeleri sayılabilecek çocuğun yaptığı dört eylem bulunmaktadır (Hohmann & Weikart, 2002: 17):

- ✓ Nesnelere fiziki etkileşim
- ✓ Hareketleri üzerinde düşünme
- ✓ İç güdülenme, keşif ve üretkenlik
- ✓ Problem çözme

Etkin katılımlı öğrenmenin içeriği dört başlık altında toplanmıştır (Wiltshire, 2012: 37-38):

1. Seçim: Çocuk ne yapacağını seçer. Çocuğun kişisel ilgi ve hedeflerini yapmak için girişimde bulunmasına fırsat vererek gerekli materyalleri temin etmek gerekir.

2. Materyaller: Çocuğun farklı amaçlar için kullanabileceği yaşına uygun çok miktarda oyuncak bulunmalıdır.
3. Manipülasyon: Çocuk keşfetmek, farklı şekillerde materyalleri birleştirmek ve dönüştürmek için fırsatlara sahip olmalıdır.
4. Yetişkin desteği: Yetişkinler çocuğun bir sonraki düşünme basamağına geçmesi için desteklemeli ve çocuğu kendi yeteneklerini sorgulaması, oluşturması ve sorularını çözmesi için cesaretlendirmelidir.

Çocuk öncelikle cisimlerle fiziksel etkileşime girmektedir. Bu etkileşimde çocuk tüm duyularını kullanır, nesnelere kullanım amaçlarını değiştirir, girişimde bulunarak bir işe başlar. Ancak çocuğun bilgiye ulaşması için fiziksel etkileşimle kazandığı bilgiyi zihninde yapılandırması gerekmektedir. Çocuğun eylemleri ve bunların sonuçları üzerinde düşünmesi, değerlendirmeler yapması zorunludur. Bu değerlendirme süreci, çocuğun çevresini bütün olarak tanımaya ve dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olacaktır (Hohmann & Weikart, 2002: 16-17).

Etkin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan bir diğer durum da çocuğun ilgisi ve içsel güdülenmesidir. Çocuğun merak etmesi ve eylemine devam etme isteği bu şekilde gerçekleşmektedir. Bununla birlikte çevreyle etkileşim sırasında karşısına çıkan engelleri veya beklenmedik problemleri çözerek ilerlemesi gerekir. Bu problemler çocuğun geçmiş bilgilerini gözden geçirerek bilgiyi zihninde yapılandırmasında yardımcı olur (Hohmann & Weikart, 2002: 18).

Etkin öğrenme için gerekli olan dört eylem her zaman sırayla gerçekleşmek zorunda değildir. Bazen ilgi ve içsel güdülenme ile çocuk bir nesneyle etkileşime geçebilir (Hohmann & Weikart, 2002: 38).

Etkin öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenler çocuklara tercih yapma, nesnelere farklı amaçlar için kullanma, dili kullanma ve düşünme fırsatları oluşturma için ortam oluşturmalarıdır. Öğrenme materyalleri bulundurmaları ve gerektiğinde çocuklara destek olmalarıdır. Kullanılan materyallerin çocuğun erişebileceği, çekici ve tüm duyularına hitap eder bir şekilde olması önemlidir. Çocuğun seçtiği materyalleri kullanabileceği alan ve yeterli zaman verilmelidir. Çocuklar incelediği nesnelere birleştirerek, parçalara ayırarak ve

dönüştürerek zihninde tartar ve farklı amaçlar için de kullanmaya başlar. Nesnelere ve fikirlerle etkileşim içindeyken neyi niçin kullandığını sözcüklerle ifade etmesi, çocuğa eylemi üzerinde düşünme fırsatı sunar. Yetişkin ise çocukla konuşarak bilgilerini yeniden sorgulamasına ve problem durumunda çözüm üretmesine yardımcı olur ve düşünceleri için yönlendirir (Hohmann & Weikart, 2002: 29-34).

**Problem Çözme:** Çocuklar arasında çıkan çatışma durumlarında öğretmenlerin izlediği altı aşamalı bir yöntem bulunmaktadır (Wiltshire, 2012: 123-124):

1.Öğretmen öncelikle çocuklara sakin ve yumuşak bir tarzda yaklaşmalıdır. Çocukların arasında durur ve hızlı ve nazik bir biçimde çocukların birbirine zarar vermesini engeller.

2.Çocukların duygularını kabul etmelidir. Öğretmen çocukların duygularını sözle ifade eder. Problemi anlayana kadar tartışmalı nesneyi kaldıracağını söyler ve her bir çocuğa bakarak isimlerini söyler. İsimlerinin söylenmesi çocukları daha sakin hale getirecektir.

3.Çocuklardan bilgi almalıdır. Niye olduğunu değil ne olduğunu sormalı ve detayları dinlemelidir.

4.Çocukların anlattıklarından öğrendiği detaylarla birlikte problemi yeniden ifade etmelidir.

5.Çocuklardan alternatif çözümler üretmelerini isteyerek birini seçmelerini istemelidir. Gerekirse diğer çocuklardan da yardım isteyebilir.

6.Gerektiğinde yeniden destek olmak için hazırlıklı olmalıdır. Çözümün işleyip işlemediğini kontrol etmelidir.

Bu aşamalar süresince High Scope yaklaşımının temel özelliği olan etkin öğrenmenin gerektirdiği gibi çocuk sürecin bir parçası halindedir, ona tercih yapması için fırsat verilmekte ve düşüncelerini paylaşmak için cesaretlendirilmektedir.

**Öğrenme Çarkı:** Çocukların daha iyi öğrenmesi için High Scope yaklaşımının üç anahtar prensibi vardır. Öncelikle çocuklar, insan, materyal ve düşüncelerle aktif iletişim kurmalıdır ve kendi tercih ettikleri aktiviteleri planlayıp yapmalı ve üzerinde düşünmelidir. Son olarak

çocukların çalışmaları, kontrolü çocukla paylaşan bir yetişkin tarafından desteklenmelidir. Bu anahtar prensiplerin birlikte uyumlu olarak nasıl kullanılacağı High Scope Öğrenme Çarkı (The High Scope Wheel of Learning) ile grafik şeklinde gösterilmiştir. Bu öğrenme çarkının merkezinde aktif öğrenme etrafında da çevre eğitimi, günlük rutinler, yetişkin-çocuk etkileşimi ve değerlendirme bulunmaktadır. Bu bölümlerin her biri birbirleriyle ilişkili ve bağlantılıdır (Hohmann, Weikart, & Epstein, 2008: 6).

Öğrenme çarkı, küçük çocuklar için yüksek kaliteli aktif öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi ve sürdürülebilmesi için bir kılavuz çerçeve şeklinde, High Scope'un başlangıcından beri programda yer almıştır.

### 3.2.2. High Scope Eğitim Programı

High Scope Eğitim Araştırmaları Vakfı, okul öncesi eğitim programının yanı sıra ilköğretim ve gençlik programları olmak üzere farklı yaş grupları için ve farklı konularda eğitim programları geliştirmiştir. Okul öncesi eğitime yönelik hazırlanan program 0-3 ve 3-5 yaş olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Peyron'a göre bu programın amacı (Arıkan, 2013: 370):

- ✓ Bir işi başlatma ve neyi nasıl yapacağına dair bağımsız kararlar alma;
- ✓ Kendi seçtiği işleri bitirme ve kişisel amaçlarını belirlemeye yönelik kendi kendini disipline etme;
- ✓ Yapılan işin takım çalışması, iş birliği ve paylaşılmış liderliğin sonucu olması,
- ✓ Dil, resim, müzik, hareket ve yazıyı kullanarak tecrübelerini diğerleriyle paylaşabilme ve kendi kendini ifade etme;
- ✓ Çeşitli durumlarda çeşitli materyaller kullanarak tecrübelerini diğerleriyle paylaşabilme ve kendi kendini ifade etme;
- ✓ Çeşitli durumlarda çeşitli materyaller kullanarak akıl yürütme yeteneğini geliştirme;
- ✓ Bilgiye ve diğer insanların görüşlerine karşı açık, yaratıcı ve araştırma ruhlu bireyler olmaları için çocukları desteklemektir.

Programın bu amaçlarını gerçekleştirebilmek için ailelerle iş birliği ve öğretmenlerin takım çalışması vurgulanmaktadır. Çocukların nesnelere ve fikirlerle etkileşimleriyle yeni kazanımlar elde etmeleri programın ön plana çıkardığı hususlardandır.



High Scope eğitim programı “*günlük rutinler*” den oluşmaktadır. Günlük rutinler çocuklara gün içinde ne yapılacağına dair bilgi veren ve belli zaman dilimlerinde yapılan çeşitli etkinliklerden oluşmaktadır. Öğretmenin çocuklara belli bir sırada etkinlik yaptırması şeklinde değil; çocukların ne yapacaklarına beraber karar vererek çalışmalarını şeklinde etkinlikler yapılmaktadır. Günlük rutinlerin düzenlenmesinde temel ilkeler şunlardır (Hohmann & Weikart, 2002: 154):

- ✓ Çocuklara çeşitli deneyim ve etkileşimler farklı etkin öğrenme dilimlerinde sunulur.
- ✓ Etkin öğrenme dilimleri çeşitli ihtiyaçlara yönelik olarak makul ve düzenli bir sıra izler.
- ✓ Deneyimler uygun fiziksel ortamlarda gerçekleşir.
- ✓ Destekleyici bir ortamda ve her zaman diliminde etkin öğrenme deneyimleri içerir.
- ✓ Günlük rutinler ilginç bir etkinlikten diğerine geçişte akıcıdır.

Günlük rutinlerin her gün ve tahmin edilebilir bir sırayla gerçekleşmesi çocukta seçim yapmanın serbest olduğu istikrarlı ve güvenli bir psikolojik ortam sağlar ve ne yapacağına hakim olduğu hissi uyandırır. Çocukların günlük rutinleri öğrenebilmeleri için resim ya da fotoğraf kullanarak günlük rutin tablosu asılır (Wiltshire, 2012: 75, 98).

Günlük rutinler 0-3 ve 3-5 yaş gruplarına göre farklılaşmakta ve okulun tam ya da yarım gün olmasına göre de süresi ve sıralaması değişmektedir. 0-3 yaş grubunda günlük rutinleri, geliş-gidiş, tercih zamanı, grup zamanı, açık hava zamanı, bakım rutinleri ve geçişlerdir. Tercih zamanında çocuklar çevrelerindeki nesnelere keşfeder ve grup zamanında temel bakıcıları ile birlikte planlanmış etkinliklere katılır. Bu yaş çocuklarının bakım rutinleri olarak adlandırılan beslenme, uyku, alt değiştirme gibi temel ihtiyaçlarının giderilmesi önemlidir. Bu yaş grubundan sorumlu temel bakıcıların çocukların rahat etmesini ve güven duymasını sağlamaları ve sıcak ilişkiler kurmak için çocuklarla temas halinde olmaları önemlidir (Arıkan, 2013: 386-387).

3-5 yaş grubunun günlük rutinleri ise planlama zamanı, çalışma zamanı, değerlendirme zamanı, küçük grup zamanı, büyük grup zamanı, açık hava zamanı, beslenme ve dinlenme zamanları ve geçişlerdir. Planlama, çalışma ve değerlendirme etkinlikleri öğretmenlerin rehberliğinde çocukların başlattığı etkinliklerdir. Küçük ve büyük grup etkinlikleri ise öğretmenin ön hazırlık yaparak planladığı, yeni fikir ve materyaller sunduğu etkinliklerdir.

Açık hava zamanında ise geziler ve çevre yürüyüşleri düzenlenmekte ya da çocukların serbest oyun oynamalarına fırsat verilmektedir (Hohmann & Weikart, 2002: 154-157).

Günlük rutinlerin içeriği çocukların ilgilerine ve temel deneyimlere göre şekillenmekte; haftalık ve aylık tema tabanlı planlar kullanılmaktadır. Etkinliklerin müzik etkinliği, sanat etkinliği vb. yerine büyük grup ya da küçük grup zamanı olarak isimlendirilmiş olması ise hangi etkinliğin yapılacağı konusunda öğretmenlerin çocuklarla birlikte karar verebilmesini sağlamaktadır. Çocukların gün içinde yapılacak etkinlikleri bilmeleri için günlük rutinler poster olarak hazırlanıp duvara asılmaktadır (Arıkan, 2013: 386).

Planla-yap- değerlendir: Bu etkinliklerin kısa vadede çocukların girişimcilik, bağımsızlık, problem çözme, karar verme gibi fırsatlar verdiği; uzun vadede ise özsaygı ve yeterlik duygusunu geliştireceği düşünüldüğü için programda önemli bir yeri vardır (Wiltshire, 2012: 78). Çocukların gün içinde öncelikle bir amaç belirlemelerini ve bu amacı hayata geçirmelerini, daha sonra da yaptıkları çalışmalarını diğer gruplarla paylaşarak değerlendirmelerini içermektedir. Bu etkinlikler çocukların kendi seçtikleri ilgi köşelerinde küçük gruplar şeklinde gerçekleştirilmektedir (Hohmann & Weikart, 2002: 154-155).

Bir yetişkinin rehberliğinde plan yapan çocuklar, bu planlarını ilgi köşelerinden birini işaret ederek, nesne ya da resim göstererek, konuşarak ya da çizerek sınıfla paylaşmaktadır. 10-15 dakika süren planlama zamanında öğretmenin çocuğa nerde çalışmak istediğini direk sormak yerine, bazen kuklalar ya da telefon kullanması tavsiye edilmektedir. Bununla birlikte planlama zamanının küçük gruplar şeklinde yapılması sürenin uzamasını engelleyerek çocukların sıkılmamasını sağlayacaktır. Çocukların arkadaşları ile aynı planı söylemeleri ya da planladıklarından vazgeçip başka şeylerle ilgilenmeleri engellenmiş olacaktır. Çocuklar bazen planlarından vazgeçebilirler. Bu durumda çocuklara yeniden plan yapmaları ve bunu ifade etmeleri için yardımcı olunmalı ve çocuklar ilk planlarını tamamlamaları için zorlanmamalıdır (Wiltshire, 2012: 79-81).

Çalışma zamanında çocuklar 45-60 dakika planladıkları köşelerde çalışırlar. Çalışma zamanının bitiminde çocuklar kullandıkları materyalleri toplayarak çalıştıkları alanı temizler. Bu sürede çeşitli oyunlarla çocukların birbirlerine yardım etmeleri sağlanarak işbirliği ve problem çözme becerileri kazanmaları sağlanabilir. Çocukların öğretmenden

yardım almadan materyalleri yerlerine koymaları kendilerine güven ve bağımsızlık duygularını pekiştirecektir (Goffin & Wilson, 2001: 160; Wiltshire, 2012, s. 82-86).

Değerlendirme zamanında ise çocukların yaşam boyu etkili olacak zihinsel alışkanlıklar kazanması hedeflenmektedir (Goffin & Wilson, 2001:161). Küçük gruplar halinde, yaklaşık 10 dakika, çocuklar çalışma zamanında yaptıklarını yeniden gözden geçirip hatırlar ve bunu grupla paylaşırlar. Değerlendirme öğretmenin sorup çocuğun cevap verdiği bir zaman olarak düşünülmemelidir. Çocuklar rahat bir şekilde neler yaptıklarını, karşılaştıkları problemleri göstererek, hikâyeleştirerek ya da resim çizerek anlatabilirler. Öğretmen de çocukların vurguladıkları üzerinden çocuklara rehberlik etmektedir (Hohmann & Weikart, 2002: 230-231). Bu süreç, çocukların deneyimlerinden anladıklarını pekiştirmesini, bilinç kazanmasını ve deneyimlerinin diğerleri tarafından da bilinmesini sağlar (Wiltshire, 2012: 89).

Küçük grup zamanı: 5-10 çocuktan oluşan bir grup ve bir yetişkinin rehberliğinde yapılan etkinliktir. Küçük gruplarda süreklilik temel alındığı için grubu oluşturan çocuklar ve öğretmen aylarca aynı grupta kalmaktadır. Böylece uzun süre birlikte çalışarak birbirlerini tanımakta ve işbirliği becerilerini geliştirmektedirler. Fikir alışverişleri sayesinde dolaylı olarak sosyal-duygusal gelişimleri de desteklenmektedir (Hohmann & Weikart, 2002: 155-156).

Öğretmenler çocukların ilgilerine göre yeni, keşfedilmemiş, zaten kullanılan ya da en çok beğenilen, yerel gelenekleri ya da kamu olaylarını kullanarak günlük program hazırlarlar. Çocukların ilgilerini çekmek için gerek duyarlarsa materyaller hazırlayıp kullanabilirler. Öğretmen konuya kısa bir giriş yapar, sonra çocukların devam etmesini sağlar. Örneğin “Bir gün birkaç ayı bir gemiye binmişler. Nereye gittiklerini merak ediyorum...” diyerek hikâyeye başlayıp önceden hazırladığı materyali çocuklara verir. Çocuklar materyali araştırırken ne söylediklerine dikkat eder (Wiltshire, 2012: 94-95).

Büyük Grup zamanı: Sınıftaki tüm yetişkinlerin katıldığı 10-15 dakika süren etkinliklerdir. Hikâye okuma, hareket, dans, parmak oyunları, şarkı söyleme ve ritim gibi etkinlikler öğretmenin başlatmasıyla gerçekleşmektedir. Burada öğretmenin yönetmesi yerine başlatması ifadesi kullanılmıştır. Öğretmenin yönerge vermektense ziyade çocuklarla birlikte

oynaması, bazen liderliği çocuklara bırakıp çocuklara fikirlerini sorması ya da onların yaptıklarını taklit etmesi tercih edilmektedir. Örneğin birlikte şarkı söylerken çocukların şarkıya yeni dizeler eklemesi için öğretmen çocukları teşvik edebilir. Büyük grup zamanında “Benim bir fikrim var” cümlesini çocuklardan sıklıkla duymak mümkündür (Wiltshire, 2012: 91-92). Büyük grup etkinliklerinde çocukların sınıfa aidiyet, grup üyeliği ve liderlik duygularının pekiştirilmesi sağlanmaktadır (Hohmann & Weikart, 2002: 268).

Açık hava zamanı: Programa göre hava koşulları uygun olduğu sürece günde en az 30-40 dakika açık havada serbest oyun oynamaları istenmektedir (Arıkan, 2013: 392). Bu sürede tırmanma, sallanma, kumla oynama, koşma gibi serbest etkinlikler yapabilmektedirler. Bununla birlikte oyun alanı içinde herhangi bir yerde hayali oyun oynayabilirler. Küçük çocukları bir araya getirebilecek büyüklükte eşyaların olması sosyal öğrenmeyi destekler. Böylece çocuklar birbirlerinden gördüklerini yapmaya çalışarak öğrenirler (Hohmann & Weikart, 2002: 281-284).

Açık havada olmak sadece fiziksel etkinliklere ortam sağlamakla kalmaz öğrenmek için daha birçok fırsat sunar. Toprağa tohum ekip büyütme, böcekleri ve vahşi yaşamı araştırma, bunlar arasında sayılabilir (Wiltshire, 2012: 96).

Tablo 3. High Scope Günlük Program Akışı Örneği (Hohmann & Weikart, 2002: 155)

Yarım gün için:	Tam gün için
Resmi olmayan buluşma	Sabah kahvaltısı
Büyük grup zamanı	Küçük Grup zamanı
İkinci kahvaltısı	Planla- yap-değerlendir zamanı
Küçük grup zamanı	Bahçe zamanı
Bahçe zamanı ve ayrılış	Yemek
	Kitap okuma ve dinlenme
	İkinci kahvaltısı
	Bahçe zamanı ve ayrılış

### 3.2.3. High Scope Yaklaşımı'nda Çevre

High Scope programında öğrenme ortamının temel öğeleri, öğrenme alanları, materyaller ve yerleştirme-düzen ilkeleridir. Çocuğun çevresiyle etkileşime geçip etkin öğrenmesini sağlamak için öğrenme ortamında zengin materyaller bulunması ve bu materyaller arasından tercih yapması, nesnelere farklı amaçlar için kullanılması hedeflenmektedir. Etkin öğrenmenin olabilmesi için ortam özellikleri şu şekilde açıklanmaktadır (Wiltshire, 2012: 51-52):

- ✓ Mekân rahat, aydınlık, duylara hitap eden renk ve dokularla çevrelenmiştir. Yuvarlanmış köşelere ve doğal materyallere sahiptir.
- ✓ Kolay ayırt edilebilir şekilde birbirinden ayrılmış ve hareketi engellemeyecek şekilde oluşturulmuş ilgi köşeleri farklı oyun türlerini içerir.
- ✓ İlgi köşeleri çocukların değişen ilgilerine ve ihtiyaçlarına cevap verir.
- ✓ Çeşitli etkinlikler yapabilmek için yeterli miktarda materyal bulunur.
- ✓ Materyaller çocukların yaşantılarını yansıtır.
- ✓ Materyaller sınıf içinde “bul- kullan-yerine bırak” eylem zincirini çocukların kendi başlarına yapabilecekleri şekilde yerleştirilir.

High Scope programının uygulandığı kurumlarda ortam çocuklar için oldukça çekicidir. Pencere önlerinde minderler, bahçede çim, ağaç, hamak ve su havuzları vardır. Sınıfta çocukların boylarına göre lavabo ve çeşmeler, yapılan çalışmaların asılabilmesi için pano, sınıfın doğal ışık alması için alçak pencereler ve dışarı rahat çıkılabilecek kapılar bulunur. Kurum, grup çalışmalarının ve bakım rutinlerinin yapılabileceği şekilde planlanır. Olanaklara göre yemek ve uyku için ayrı alanlar oluşturulur. Çocukların özel eşyaları için ve öğretmenlerin kullandığı dolaplar bulunur (Hohmann & Weikart, 2002: 113-117).

Yaş grubuna göre ortamın özellikleri ve ilgi köşelerinin içeriği değişmektedir. Gelişim özelliklerine göre ihtiyaçlarının değişmesi sebebiyle 3 yaş altında emekleyebilmek, dengede durmak ve yürümek için ayrı mekânlar hazırlanmıştır. 0-3 yaş için ortamda bulunması tavsiye edilen alanlar, yiyecek hazırlama ve beslenme, uyku, vücut bakım alanları ile birlikte çocukların durumuna göre, bebekler için oyun alanı, yeni yürüyenler için oyun, açık oyun ve hareket alanları, su ve kum, kitap, sanat, blok ve evcilik köşeleridir. 3-5 yaş için ise blok,

evcilik, sanat, oyuncak, hareket ve müzik, okuma yazma, matematik ve fen, bilgisayar, tahta çalışmaları, su ve kum köşeleri ile açık oyun alanlarıdır (Arıkan, 2013: 383).

0-3yaş çocukları günlük kullanım araç gereçlerine ve kutu, çakıl taşları, zincir, limon, takı eşyaları, tahta kaşıklar, yönden yapılmış top gibi doğal ve gerçek objelerin bulunduğu bir "hazine sandığı"na karşı ciddi bir ilgi duyar. Çocukların duyu motor gelişimlerini destekleyecek materyaller bulundurulmalıdır. Çünkü bu yaşta çocuklar bütün duyularını ve vücudunu kullanarak öğrenmektedir. Bununla birlikte tırmanıp atlayabilecekleri şeyler, içine girebilecekleri eşyalar ve çekip itebilecekleri oyuncaklar bulunması önemlidir. 3-5 yaş için ise kitap, dergi, fotoğraf, kıyafet, müzik ve yemek kapları gibi farklı kültürleri yansıtan evde bulunan birçok eşyaya yer verilir. Evde bulunan eşyaların okulda da bulunması çocukların kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamaktadır. Tahta, taş, yaprak gibi doğal malzemeler ve geri dönüştürülebilen malzemelerle birlikte ilgi alanlarına uygun materyaller bulunur (Wiltshire, 2012: 54,61-62).

Köşelerin düzenlenmesinde esneklik esas kabul edildiğinden su-kum köşesi yazın açık alana alınabilir ya da sanat çalışmaları için kullanılan masa yemek için de kullanılabilir. Köşelerin ocuklar tarafından daha çabuk anlaşılması için temsili resimler asılabilir. Bahçede salıncak, kaydırak, denge ve tırmanma çubukları, tekerlekli oyuncaklar bulunabilir. High Scope programı özel tasarlanmış materyaller kullanmamaktadır. Farklı etkinlikleri yapabilecek sayıda materyal bulunması, kullanılan materyallerin çocukların yaşlarına uygun olması ve çocukların kültürel farklılıklarını ve aile yaşantılarını yansıtan nesnelere ve oyuncaklar bulunması temel alınmıştır. Kes yapıştır, çıkartma, çalışma sayfaları, boyama kitapları ve pilli oyuncaklar gibi kullanım amaçları belirli materyaller bulunmaz. Materyallerin açık uçlu ve gerçek nesnelere olmasına dikkat edilir. Oyuncak telefon yerine kullanılmayan ama gerçek bir telefon tercih edilir (Hohmann & Weikart, 2002: 113-123).

Sınıfın duvarlarında çeşitli takvimler, mevsimleri anlatan resimler ya da sayı tablosu yerine çocukların yaptıkları çalışmalar ve erken okuryazarlığa yönelik malzemeler asılmaktadır. High Scope yaklaşımında çocukların çalışmalarının sergilenmesi etkin öğrenmeyi göstermesi ve çocuğun yaratıcılığına övgü olması bakımından önem verilmektedir. Biten alışmalar çocukların görebileceği bir duvara ya da panoya asılabilir. Bitmeyen alışmalar da üzerine bir işaret konulup saklanır. Bu hem çocuğun çalışmasına değer verildiğini

göstermekte hem de çocuğun ne yaptığını hatırlamasına ve diğer çocuklarla ve yetişkinlerle yaptığı şey hakkında konuşmasına imkân tanımaktadır (Wiltshire, 2012: 63).

### 3.2.4. High Scope Yaklaşımı'nda Öğretmen

Erikson, Bowlby ve Stanley gibi bilim adamlarının kuramlarından hareketle güven duygusu, özerklik, girişim, empati ve kendine güven duygularının desteklenmesi hedeflenmektedir (Arıkan, 2013: 392). Yetişkinler çocukların kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, duygularını ifade edebilmeleri, diğer çocuklar ve yetişkinlerle ilişkiler kurabilmeleri, işbirliğine dayalı oyunlar oynayabilmeleri ve sosyal ortamlarda yaşadıkları çatışmaları çözebilmelerini destekleyecek ortam hazırlamalıdır (Wiltshire, 2012: 113).

Erken dönemlerde yaşanan sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğun ileriki hayatı için şablon oluşturacağı düşünüldüğü için yetişkin-çocuk etkileşiminin hem bilişsel hem de sosyal-duygusal gelişimi destekleyecek nitelikte olması hedeflenmektedir. 0-3 yaşta çocuğun sosyal-duygusal gelişimini olumsuz etkilememek için temel bakıcıların değiştirilmemesine dikkat edilmektedir. Bakıcıların çocuklarla sıcak ve olumlu ilişkiler kurmalarıyla güven duygusunun oluşturulmasına önem verilmektedir. Bu durum çocukların sevildiklerini hissetmeleri, yeterli olduklarına inanmaları ve çevrelerine güven veren bireyler olmaları açısından önemli görülmektedir (Arıkan, 2013: 392).

Yetişkinlerin çocuklarla iletişiminde temel 6 ilke belirlenmiştir (Hohmann & Weikart, 2002: 52-53):

- ✓ Çocuklarla kontrolü paylaşma,
- ✓ Çocukların güçlü taraflarına odaklanma,
- ✓ Çocuklarla gerçek ilişkiler kurma,
- ✓ Çocukların oyunlarını destekleme,
- ✓ Çocuğu övme yerine cesaretlendirme
- ✓ Sosyal çatışmalarda problem çözme yaklaşımını benimseme

Bu yöntemlerle çocuklar öğrenmeye ve keşfetmeye teşvik edilmektedir. Yetişkin ve çocuğun kontrolü paylaşımı yaklaşımın temel meselelerinden biridir. Yetişkin çocuğun yeteneklerini, güçlü yönlerini ve ilgilerini öğrenirken; çocuklar da yetişkinlerin planladığı ve hazırladığı

çevreden öğrenirler. High Scope'un diğer prensipleri göz önüne alındığında öğretmenin kontrolünü kaybetme korkusu da ortadan kalkacaktır. Zira materyallerin çocukların ulaşabileceği şekilde yerleştirilmesi bütün etkinlikleri çocukların başlattığı sonucuna ulaştırmaz. Günlük rutin içinde çocuk veya yetişkinler tarafından başlatılan faaliyetler arasında denge vardır (Wiltshire, 2012: 113-114).

Çocukların güçlü yanlarına yönelme ise her bir çocuk için ayrı ayrı düşünülmesi gerektiğinden bireysel eğitimi ön plana çıkarmaktadır; öğretmen her bir çocuğu nasıl destekleyeceğini düşünmelidir.

Programda öğretmenin en önemli görevlerinden biri iyi bir dinleyici olmak ve doğru zamanda doğru soruları sorarak çocukların çalışmalarını sorgulama ve ifade etmelerini sağlamaktır. Çocuğu test eden sorular sormak yerine “Şimdi ne oldu, bunu nasıl yaptığını bana gösterebilir misin” gibi çocuğu düşünmeye ve yaptıklarını paylaşmaya yönlendiren sorular sormalıdır (Arıkan, 2013: 394). Övgü kullanımının çocukları, kendi iyiliği yerine dış ödülleri gerçekleştirmek için öğrenmeye yönlendirdiği düşünüldüğü için; çocuklara övgü yerine geri bildirim vermeyi ve onları cesaretlendirmeyi tercih etmek ve sorulara dürüst ve samimi cevaplar vermek önerilmektedir. (Wiltshire, 2012: 114-115)

### **3.2.5. High Scope Yaklaşımı'nda Değerlendirme**

High Scope yaklaşımında çocukları değerlendirme, temel deneyimler ve gelişim göstergeleri üzerinden yapılmaktadır. Öğretmenler 0-3 ve 3-5 yaş arası için ayrı ayrı düzenlenmiş gözlem formları ve anekdotlar tutarak çocukların gelişimlerini takip etmektedirler. 0-3 yaş için kullanılan *Infant-Toddler Child Observation Record* (Bebek Gözlem Kaydı), 3-5 yaş için kullanılan ise *The Preschool Child Observation Record* (Okul Öncesi Çocuk Gözlem Kaydı) şeklinde isimlendirilmektedir. Ayrıca takım çalışması ve planlama zamanında öğretmenler çocuklarla ilgili gözlemlerini birbirleriyle paylaşmaktadır. *Okul Öncesi Çocuk Gözlem Formu* temel gelişimsel göstergeleri içeren alanlar altında becerilere ve gelişim adımlarına yer verilmiş olup, kontrol listesi şeklinde hazırlanmıştır. Yılda birkaç kez her çocuk için doldurulan bu formlar, ailelerle yapılan toplantılarda paylaşılıp çocukların kaydettikleri ilerleme ailelere bildirilmektedir (Arıkan, 2013: 395).



Çocuk Gözlem Formu, objektif gözlem; çocuğun çalışmalarından oluşan portfolyo; öğretmen ve ailenin çocuğun davranışlarını derecelendirmesini içerir. Bu yöntemin faydaları şu şekilde sıralanabilir (Wiltshire, 2012: 141-142):

- ✓ Yapay testler yerine çocuğun gerçek performanslarını temel alır.
- ✓ Gelişim alanlarının geniş yelpazesine odaklanır.
- ✓ Sadece olgusal bilgiye değil; düşünme ve problem çözme becerilerini de değerlendirir.
- ✓ Ebeveynlerin nesnel gözlem becerileri geliştirmelerini ve çocuğun gelişimi ile ilgili daha bilgili olmalarını sağlar.
- ✓ Bir çocuğun bakış açısıyla öğrenmeyi teşvik eder.
- ✓ Aktiviteleri planlarken çocuk odaklı bilgilerin kullanılmasını sağlar.
- ✓ Yetişkinlerin “görünmez” çocuğa kulak vermelerini sağlar.
- ✓ Devam eden aktivitelerin bir parçası olarak yapılırsa ayrıca zaman ve ücret ayırmak gerekmez.

High Scope Yaklaşımında çocukların değerlendirilmesi yanı sıra programın değerlendirilmesi üzerinde de durulmaktadır. High Scope Program Niteliği Değerlendirme aracı (Preschool Program Quality Assessment) kullanılarak öğrenme ortamı, günlük rutinler, yetişkin-çocuk etkileşimi, planlama ve değerlendirme, aile katılımı ve sosyal hizmetler, personel yeterlikleri ve program yönetimi olmak üzere yedi alanda uygulamaların gözlenmesiyle gerçekleştirilmektedir (Arıkan, 2013: 395).

### **3.3. High Scope Yaklaşımı'nın Etkilendiği Bilim Adamları**

David Weikart öğretmenler, müdürler ve psikologlarla birlikte program geliştirmek için koydukları ölçütler ışığında çalışmaya başlamıştır. Programın tutarlı bir kuramı temel alması için Piaget'nin teorisine yönelmiştir. Seminerler ve tartışmalar sayesinde, Piaget'nin çalışmalarından yola çıkarak, süreç, hedef ve içerikten oluşan 3-4 yaş için bir program geliştirmeye başlamışlardır. Piaget'nin gelişim teorisi müfredat oluşturan ekibin aktif öğrenmeye önem vermesini sağlamıştır (Wiltshire, 2012: 9).

İlerleyen yıllarda gözlemlere dayalı olarak diğer gelişim alanlarının da desteklenmesi hedeflenmiştir. Bu sebeple Piaget'nin gelişim kuramı program için önemini korumaya

devam etmekle birlikte Sara Smilansky, Vygotsky, Virginia Satir ve Howard Gardner'in çalışmalarından da faydalanılmıştır (Wiltshire, 2012: 10).

1960'larda yaklaşımın danışmanlığını yapan Psikolog Sara Smilansky, çocukların plan ve çalışma zamanlarını derinlemesine düşünüp süreçte öğrendiklerini daha iyi anlamlandırmalarını sağlamak için, plan ve çalışma zamanının hatırlanıp değerlendirilmesinde ısrar etmiştir. Böylece çocukların başlattığı üç aşamalı planla-yap-değerlendir döngüsünde gerçekleştirilen rutin etkinliklere programda yer verilmiştir (Wiltshire, 2012: 10).

High Scope Yaklaşımı çocukların öğrenmesini desteklemek için kullanılan etkileşim stratejisini oluşturmada Vygotsky'den etkilenmiştir. Vygotsky'nin çocukların kendi başına yaptıklarıyla birlikte bir yetişkinin yardımıyla yapabildiklerini ifade eden Potansiyel Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development) da öğretmenlerin, çocukları kendilerini keşfetmeye izin verme ile müdahale etmeden ve yönerge vermeden öğrenmelerine rehberlik etme arasında bir ayarlama yapmalarını sağlamıştır. İlerleyen dönemlerde etkileşim stilleri üzerine çalışan Virginia Satir ve çoklu zekâ kuramıyla Howard Gardener'ın etkileri de görülmektedir (Wiltshire, 2012: 10, 37).

High Scope Yaklaşımı ile ilgili eserler incelendiğinde Piaget'nin ilk yazılan eserlerde oldukça yoğun etkisi olduğu görülmektedir. Yaklaşımla ilgili ilk kitap Weikart, Rogers, Adcock ve McClelland tarafından 1971'de yazılan *Cognitively Oriented Curriculum: A Framework for Preschool Teachers* adlı eserdir. "*Cognitively Oriented Curriculum*" (Bilişsel Temelli Program) ifadesinin kullanılarak bilişsel gelişime vurgu yapılması Piaget'nin yaklaşımdaki etkisini göstermektedir. Bu kitapta Piaget'nin bilişsel gelişim testlerinin öğretmenler tarafından kullanılarak çocukların bilişsel gelişimlerinin desteklenmesinin hedeflendiği belirtilerek bilişsel gelişim dönemlerinin, çocuğun akıl yürütmesi ve düşünce yapısında meydana gelen değişimlere bağlı olduğu ilkesi benimsenmiştir. Piaget'nin gelişim kuramına paralel olarak, problem çözme, girişimde bulunma, karar verme ve temsil becerileri vurgulanmış ve farklı yaş gruplarına özgü farklı içerikte programlar geliştirilmiştir (Goffin & Wilson, 2001:150-151).

High Scope yaklaşımı ile ilgili ikinci kitap olan *Young Children in Action: A Manual for Preschool Educators*, 1979 yılında Hohmann, Barrett ve Weikart tarafından yazılmıştır. Bu kitapta çocuğun bilgiyi kendi zihninde yapılandırarak, etkin öğrenmesinin üzerinde durulmuştur. Bunun sonucu olarak öğretmenin planladığı etkinlikleri çocukların uygulaması yerine; çocuklara yeni materyaller sunarak alışılmadık durumlar sunulması istenmiştir. Öğretmenin rolü daha çok çocuğu destekleyici bir nitelik kazanmıştır. *Temel deneyimler* kavramı programda ilk defa yer almış ve program temel deneyimler çerçevesinde daha esnek bir hale getirilmiştir (Arıkan, 2013: 368).

Hohman ve Weikart tarafından 1995'te üçüncü kitap yazılmıştır. *Educating Young Children: Active Learning Practice for Preschool and Child Care Programs* isimli kitapta etkin öğrenmenin çerçevesi daha da belirginleştirilmiştir. Etkin öğrenme çocuğun sadece bilgiyi yapılandırması değil bir işi başlatma, eylemleri üzerinde düşünme, kendini güdüleme ve problem çözme eğilimleri ile de ilişkilendirilmiştir. Bu eğilimlerin okula hazırlık eğitimi için önemli olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte ailelerle işbirliğinin önemine de değinilmiştir. Öğretmenlerin aileleri tanımaları ve desteklemeleri önerilmiştir. Ayrıca temel deneyimlere ahlaki gelişim alanında yeni kategoriler eklenerek sosyo-duygusal alan gelişiminin desteklenmesi hedeflenmiştir (Goffin & Wilson, 2001: 162).

Hohmann ve Weikart'ın yazdığı kitabın üçüncü baskısı 2008 yılında yayınlanmıştır. Bu baskıda programda temel bir değişiklik yapılmamakla birlikte; etkin öğrenme *etkin katılımcı öğrenme* olarak, temel deneyimler ise 3-5 yaş için *temel gelişimsel göstergeler* şeklinde isimleri değiştirilmiştir. Çocuk ve öğretmen için katılımcı öğrenmeyi merkeze alan diğer gelişim alanlarını ve farklı zeka türlerini destekleyecek yönde yapılan bu değişimlerin temelinde Piaget'nin yanı sıra John Dewey, Erik Erikson, ve John Bowlby gibi birçok kuramcının fikirlerini ayırt etmek olanaklıdır (Arıkan, 2013: 368).

#### **4. Rudolf Steiner ve Waldorf Yaklaşımı**

##### **4.1. Rudolf Steiner'in Hayatı (1861-1925)**

Rudolf Steiner, kültür, sağlık, sanat, mimari, insan hareketleri ve eğitimi gibi birçok alanda çalışma yapmış Avusturyalı filozof ve bilim adamıdır (Kurtulmuş, 2013: 79).

Demiryollarında telgraf operatörü olarak çalışan Avusturyalı Roman Katolik bir babanın çocuğu olarak 27 Şubat 1861'de doğmuştur. (Ullrich, 2008:1). Çocukluğu Avusturya'nın köylerinde geçmiş, çocukların aile yaşantısının bir parçası olarak günlük işlerin yapılmasında yardımcı olduğu bir ortamda büyümüştür. Kendi başına, bağımsız ve diğerlerinden izole bir çocuk olan Steiner, bazı geleceği gören deneyimleri olduğunu söylemiştir. Birkaç oyuncacı olmasına rağmen resimli kitapları daha çok tercih etmiş ve kız kardeşiyle birlikte bu resimli kitaplara odaklanarak saatler geçirmiştir. Steiner bu kitaplardan ilk okuma deneyimini elde ettiğini söylemektedir. Yazı yazmayı ise babasını gözlemleyerek öğrenmiştir. Harfleri bir araya getirmekten ziyade onların şekilleriyle ilgilendiğini söylemektedir (Nicol & Taplin, 2012: 3). Steiner'in bu çocukluk deneyimlerinin izleri ortaya koyduğu yaklaşımında görülmektedir.

8 yaşındayken okula başlamış ve önce okumayı öğrenmiştir. 1872-1879 yılları arasında Viyana yakınlarındaki Winener-Neustadt'ta ortaokulda matematik, fen ve felsefe okumuş, Yunanca, Latince ve muhasebeyi ise kendi kendine öğrenmiştir. 1879-1883 yılları arasında Viyana Teknoloji enstitüsünde yükseköğrenim görmüştür. Burada biyoloji, kimya, fizik ve matematik öğrenmiş; felsefe ve edebiyat derslerine katılmıştır (Steiner, 2002: 1). Daha sonra kendisinin geleceği gören deneyimlerinden yola çıkarak ruhsal dünyayla ilgili konular da dahil olmak üzere ilgisini çeken diğer alanlarda çalışmaya devam etmiştir. Steiner'in geleceği gören bu deneyimlerinin yaklaşımında da etkisi görülmektedir. Bu durum öğrenmede sezgi gücünün kullanılması ve öğretmenlerin sezgilerini takip etmesi gerektiği gibi düşüncelerde karşımıza çıkmaktadır. Oberski'ye göre Steiner, yaklaşımını manevi gelişimi sezgiden kaynaklanan bilgi üzerine (Oberski, 2011: 7, 15) kurmuştur.

Johann Wolfgang von Goethe'nin çalışmalarını düzenlemek istemiş ve burada kendi ruhsal gözlemleri ile bilimsel bilgi arasında bağ kurmaya başlamıştır. 1890-1897'de ise Weimar'da Schiller-Goethe Arşivleri'nde çalışmıştır (Nicol & Taplin, 2012: 3; Steiner, 2002: 1-2).

Daha sonra Rustock Üniversitesinde felsefe alanında doktora yapmış ve Hakikat ve Bilgi isimli doktora tezi yayınlanmıştır (Steiner, 2002: 1-3).

1884-1890 yılları arasında Viennesse ailesinin çocukları için özel öğretmen olarak çalışmıştır. Bu ailenin çocuklarından biri fiziksel rahatsızlık ve öğrenme güçlüğü çekerken

Steiner'in gayretleriyle daha sonra tıp doktoru olmuştur. (Steiner, 2002: 1-3) Bu çocuğun eğitimiyle ilgilendiği sırada, nasıl öğreteceğinin yollarını ararken terapi ve eğitim yaklaşımını geliştirmeye başlamıştır. 1891'de bu konuda doktora yaptıktan sonra ruhsal ve bilimsel araştırmalarını geliştirmiş ve ilk kitabı " The Philosophy of Freedom"ı yazmıştır. Bu kitapta ilk defa modern doğal bilimdeki gözlemleri ile iç dünya arasındaki ilişkiyi tanımlamıştır. Bu ruhi bilimi "anthroposophy" diye isimlendirmiş ve Avrupa'da sayısız konferanslar vermiştir. Bu konferanslarda Hristiyan geleneği, tarım, ilaç, ekonomi, politika, eğitim ve sanat alanlarındaki yaşamın ruhsal reformu için hazırladığı programı sunmuştur (Nicol & Taplin, 2012: 4).

Steiner, I. Dünya Savaşı sonrasında sağlıklı ve düzenli bir toplum yapısının oluşturulması konusunda Üç Katlı Sosyal Düzen (Threefold Social Order) adını verdiği düşüncüyü geliştirmiştir. Buna göre bütün toplumlarda var olan ekonomik, politik (hukuk) ve kültürel (manevi) alanların kardeşlik, eşitlik ve özgürlük değerlerine bağlı olarak birbirleri ile uyumlu bir ilişki içinde olması gerekir (Kurtulmuş, 2013: 79).

Yine I. Dünya Savaşı sonrasında eğitim ile ilgili fikirlerini de açıklama imkânı bulmuştur. Stuttgart'ta yeni sosyal düzen, etnik his ve anlaşmazlıkları daha az yıkıcı yollarla çözüme konularında ders vermeye başlamıştır. Waldorf-Astoria Sigara Fabrikası'nda verdiği dersten sonra, fabrika sahibi Emil Molt, Steiner'in düşüncelerinden çok etkilenmiş ve fabrika çalışanlarının çocukları için bir okul açmasını istemiştir. Buna karşılık Steiner bazı şartlar ileri sürmüştür. Bu şartlar, okulun yöneticiler tarafından değil, öğretmenler tarafından idare edilmesi; yüksek düzeyde iddialı bir program oluşturulması; hayal gücü, doğruluk ve sorumluluk duygusuna önem verilmesi ve öğretmenlerin Steiner tarafından seçilmesi ve yetiştirilmesidir. Emil Molt'un bu şartları kabul etmesi ve okul için yer ve sermaye sağlaması ile ilk Waldorf Okulu 1919 yılında açılmıştır. İlk Waldorf Okulu 1919 da açıldığında farklı cinsiyet, sosyal statü, milliyet, dini inanç ve yetenekteki öğrenciler ilk defa aynı sınıfta eğitim görmeye başlamıştır (Nicol & Taplin, 2012: 5). İlk açılan okulun başarısı 20 yıl içinde Almanya'da 6, dünya çapında ise 7 okul açılmasına vesile olmuştur. 1939 yılında Naziler Almanya'ya hakim olmaya başladığında ise hükümet tarafından, çocuklara kendilerini düşünmeyi öğrettiği iddiasıyla kapatılmıştır. Nazi rejiminin son bulmasıyla ise bu okullar tekrar açılmaya başlamıştır (Kurtulmuş, 2013: 80).

1910-1913 yılları arasında dört dini oyun yazmış ve birer yıl arayla sahnelenmiştir. 1922’de Steiner’in yönlendirdiği din adamları dini yenilenme hareketi olan “Hıristiyan Toplumu” nu kurmuştur (Steiner, 2002: 3-4).

1923’te Steiner yaklaşımla ilgili konuşma yapması için İngiltere’ye davet edildi ve 1925’te İngiltere’de ilk Waldorf anaokulu açıldı. 1960’larda İngiltere’de Steiner Waldorf Early Years Group kurulmuştur. Bu dernek İngiltere’de ve İrlanda’da Waldorf anaokulu eğitiminin dünya görüşünü desteklemek ve geliştirmek için çalışmıştır (Nicol & Taplin, 2012: 9).

30 Mart 1925’te otobiyografisini çalışırken Dornach’ta vefat etmiştir. Verdiği konferanslar pek çok makale ve kitap haline getirilmiş ve birçok farklı dile çevrilmiştir (Nicol & Taplin, 2012: 5). Steiner 50’ye yakın kitap yayınlamıştır. Bilim adamı, filozof, sanatçı, mimar ve eğitimci olarak 6000’in üzerinde konferans vermiştir (Souza, 2012: 51).

Waldorf okulları kendi kendini yöneten, bağımsız okullardır ve Steiner’in derslerinde öğrettiği teori ve fikirleri takip etmektedir. Bazı Waldorf okulları sadece anaokulu eğitimi, bazıları ise anaokulundan 12 veya 13. sınıfa kadar eğitim vermektedir (Kurtulmuş, 2013:81). İlk Waldorf anaokulu ise 1926’da Steiner’in ölümünden on sekiz ay sonra, bir süre Steiner ‘ın yanında çalışan Elizabeth von Grunelius (1895-1985) tarafından açılmıştır. Elizabeth, Steiner’in insan görüşü ve Alman Romantik Hareketi’nden esinlenerek okul öncesi geleneğini oluşturmuştur. İlk anaokulunu açmadan önce Berlin’de ünlü Pestalozzi- Froebel House’da sosyal konular ve eğitim üzerine eğitim almıştır (Ullrich, 2008: 110-111). Daha sonra ikinci anaokulu ise 1931’de Elizabeth’in asistanı Klara Hatterman tarafından açılmıştır. Naziler’in Almanya’ya hâkim olmasıyla okullar kapatılmış bunun üzerine Elizabeth Amerika’ya gitmiş ve orada iki anaokulu açmıştır. Burada ilk kitabı olan Early Childhood Education and the Waldorf School Plan ‘ı yazmıştır. 1954’de Fransa’da bir anaokulu açmış ve 1955’te Educating the Young Child adlı kitabını yayınlamıştır (Nicol & Taplin, 2012: 6-7).

Klara ise Almanya’da diğer anaokulu öğretmenleriyle buluşmalar düzenlemeye başlamıştır. Günümüzde de devam eden düzenli konferansların temeli bu toplantılardır. Yıl boyunca öğretmenler, samimi çalışma grupları ve birkaç büyük konferans organize ederler. Bu

konferanslarda, öğretmenler, 1921 ve 1922 yılı sonbaharında ve yazında gerçekleştirilen ilk öğretmen konferanslarında yapıldığı gibi, öğrencilerle Steiner'in metinlerini incelemek, Waldorf kitaplarının tasarımını öğrenmek ve sınıf deneyimini paylaşmak için bir araya gelirler (Oberman, 1997: 12). Klara'nın başlattığı bu toplantılar aynı zamanda Association of Waldorf Kindergartens'in başlangıcı olmuştur. Bu günkü adı Association of Steiner Waldorf Early Childhood Education'dır. Öğretmen yetiştirme programında ve yaklaşımın dünyaya yayılması konusunda bu vakıf etkili olmuştur (Nicol & Taplin, 2012: 8).

Bütün Waldorf okulları Steiner'in mimari tasarımına göre bina edilmektedir. Bununla birlikte Waldorf okulları Uruguay, Mısır, Avusturya gibi farklı ülkelerde bulunmasına rağmen öğretmenler sınıfları aynı şekilde düzenlemekte ve dersleri aynı şekilde geliştirmektedir. Uzun zaman geçmesine ve sosyoekonomik ve çevreyle ilgili sınırlar olmasına rağmen bu benzerlik sağlanmaktadır (Oberman, 1997: 1, 14).

## **4.2. Waldorf Yaklaşımı**

### **4.2.1. Waldorf Yaklaşımı'nda Temel Kavramlar**

Ritimle çalışma, tekrar ve rutin: Ritim çocuğun güvenliğini korumak ve kendisini güvende hissetmesini sağlamak için temel kaynaktır. Montunu astığı yerin aynı olması, bahçenin aynı şekilde düzenlenmesi, festivallerin yılın aynı vaktinde kutlanması dünyanın bağlantılı olduğunu hissetmesini sağlar. Çocuklar güvende olduklarını hissettikleri zaman ise keşfetmek ve risk almak için kendilerini yeterince özgür hissederler. Ritme sahip olmak, diğer insanlarla, doğal yaşam ve evrenle bağlantı kurmalarına yardımcı olur (Nicol & Taplin, 2012: 83).

Çocuklar yürümeye başlayana kadar defalarca düşerler ama denemeye devam ederler. Sonunda yürümeyi öğrenirler. Böylece tekrar sayesinde çocuklar bir ileri seviyeye ilerler. Aynı şekilde anlatılan hikâyenin de tekrarlanmasıyla kendi hayallerinde canlandırırılar. Aynı hikâyeyi tekrar dinlediklerinde, eğer resimli bir kitap yoksa kelimelere karşılık olarak istedikleri zaman değiştirdikleri hayallerindeki resimleri boyarlar (Nicol & Taplin, 2012: 84).

Taklit: Steiner'a göre okul öncesi yaştaki çocuklar taklit ederek öğrenirler. Bu sebeple anaokulunda yapılan aktivite önceden düşünülmüş entelektüel bir bilgi yerine hayatın içinden çıkmış olmalıdır. Okulda çocuklara verilecek en önemli şey, kolay sağlıklı bir yolla hayatı direk taklit edebilecekleri şekilde fırsatlar sunmaktır (Nicol & Taplin, 2012: 23).

Eğer yetişkinler bütün hareketleri ritmik olarak dikkatli ve bilinçli bir şekilde yerine getirirlerse; taklit, bu dönemde en etkili öğrenme türlerinden biri olacaktır. Eğer sevgiyle ve dikkatle düzenli tekrarlanırsa çocuklar keskin ve hantal malzemeler içerse bile çok karmaşık görevleri yerine getirebilmektedir (Nicol & Taplin, 2012: 23).

Anthroposophy: Antroposofi (Anthroposophy) yunanca insan anlamına gelen anthropos ve bilge bilgeliğe anlamına gelen sophia kelimelerinden türetilmiş; insan olmanın bilgeliği veya insan olmanın bilinci anlamına gelmektedir. Steiner tarafından iç algının ve bilimselliğin birleşimini gerektiren ruhsal bir bilim olarak tanımlanmaktadır (Kurtulmuş, 2013: 80).

Antroposofi felsefesine göre insanın beden (body), ruh (soul ) ve tin (spirit) olmak üzere üç temel parçası bulunmaktadır (Nicol & Taplin, 2012:29; Easton, 1997: 88):

Beden: metabolik organ sistemi

Ruh: göğüs ve kalp

Tin: baş

Bütün insanoğlu kendisiyle çevresi arasında doğru bir ilişki kurmak ister. Beden (body), ruh (soul ) ve tin (spirit) dünya ile bir bağlantı bulur. Beden, organları sağlıklı bir şekilde geliştirecek bir yeteneğe ve güçlü bir savunma sistemine sahip olmayı; ruh, dünya ile olumlu ve güvenli bir bağlantı bulmak ister. Bunun olması için çocukların dünyanın iyi güzel doğru olduğunu kendi deneyimleriyle bilmeye ihtiyaçları vardır. Tin ise hayat boyunca karşılaşılan zorluk ve problemlerin organize edilip üstesinden gelinmesi ile kuvvetlenir (Nicol & Taplin, 2012: 30).

Steiner'ın çalışmaları tinsel konuları ve bilimsel çalışmaları kapsamaktadır. Steiner kendi yaşam görevinin bilim ve dini yeniden birleştirmek olduğunu ifade etmektedir. Bu iki yönü



birleştirerek antroposofi olarak adlandırmıştır. Antroposofinin dünya ile teklik ve insanın kendini tanınması ve bilmesi olarak iki önemli bileşeni vardır. Dünya ile teklik bileşenine göre ay, gezegenler, dünyanın evreleri, mevsim evreleri, insan ve ölüm evreleri gibi her şey birbiriyle bağlantılıdır. Önceden sezemesek de yaptığımız her seçim bir diğerini etkilemektedir. İnsanın kendini tanınması ve bilmesi bileşeninde ise Steiner insanın “bütünlüğü” elde etmesi için ęeřitli alanlarda zihni yeteneklerini geliştirmesi gerektiğini vurgular. Dünyanın materyalist biçimde algılanarak tek yönlü yaşanması sonucunda insanın tinsel doğasından uzaklaşarak her bağlamda katılaştığını fiziksel ve ruhsal sağlığının bozulduğunu belirtmiştir (Kurtulmuş, 2013: 81).

Steiner’a göre ruh biręok yaşam boyunca devamlılığa sahiptir. Reenkarnasyona inanmakla birlikte bedeni ruhun tapınağı olarak görmektedir (Kurtulmuş, 2013: 81).

#### **4.2.2. Waldorf Eğitim Programı**

Waldorf Eğitim Programı, Steiner’ın ocuk gelişim teorisi üzerine kurulmuştur. Bu teoride Steiner, insanın fiziki, psikolojik ve manevi olarak nasıl geliştiği üzerinde durmuş ve ę evreye ayırdığı çocukluk döneminde nasıl eğitim yapılacağını çocuğun gelişim düzeyine göre belirlemiştir (Wardle, 2009: 97).

Bu program çocuğun “akıl, kalp ve el” ini eğitmek için tasarlanmıştır. Çocukların sadece zihinsel gelişimleri değil; sosyal, duygusal, ruhi, ahlaki ve fiziki gelişimlerini de amaçlamaktadır. Bütün beceriler arasında bir denge oluşturulması hedeflenmektedir. Sosyal gelişim, yaratıcı oyunlarla; duygusal gelişim, akranlarıyla arkadaşlıklar ve öğretmenleriyle ilişkileriyle; ruhi gelişim, öğretmenlerin çocuklara olan saygısının taklidi, okullarda hem sınıflarda hem de yemeklerde kullanılan malzemenin doğallığı ve günün her anının içine işlenmiş şükran duygusuyla; fiziki gelişim ise sabah saatlerinde yapılan çalışmalarla ve bahçede geçirilen sürede desteklenir (Kurtulmuş, 2013: 85-86).

Waldorf eğitiminde yer alan temel prensipler şu şekilde sıralanabilir (Nicol & Taplin, 2012: 13):

- ✓ çevreyi düzenleme ve duyuların beslenmesi
- ✓ Evle ve sanatla ilgili aktiviteler yoluyla yaratıcı sanat deneyimleri

- ✓ Çocuk tarafından başlatılan serbest oyun
- ✓ Sağlıklı irade faaliyetinin gelişmesi
- ✓ Çocukluk güçlerinin korunması: teşekkür, saygı, merak
- ✓ Ritimle çalışma, tekrar ve rutin
- ✓ Taklit
- ✓ Çocuk merkezli olma

Programda yaratıcı oyun, hikâye, folklor ve masallar, taklit, sanat etkinlikleri örgü, ekmek yapımı gibi gerçek dünya işleri, müzik enstrümanları, dans ve drama gibi etkinlikler yer almaktadır. Çocukların yaratıcılığını geliştirmeyi sağlayan fırsatlar oluşturmak için materyaller basit ve açık uçlu olmalıdır. Çam kozalağı, ağaç dalları, çakıl taşları vb. birçok doğal materyal bulunmaktadır. Bu materyallerin amacı, doğa ve dünya ile birlik kavramı arasındaki bağlantıyı iletmeaktır. Bununla birlikte yapılandırılmamış oyuncaklar problem çözme becerisi ve hayal gücü gelişimini desteklemektedir (Kurtulmuş, 2013: 86-89).

Waldorf Eğitim Programı pratik beceriler üzerinde önemle durmaktadır. Çocuklar örgü örme, giysi dikme, yemek pişirme, bahçe işleri, tahta veya metal işleri yapmayı öğrenmektedir. Bu etkinlikler yoluyla, bilişsel becerileri ile düşünme güçlerini de geliştirmektedir. Bununla birlikte televizyon, bilgisayar vs teknolojik materyallere yer verilmemektedir. Çocuğun sanatla ilgilenmesi ve bu yönünün gelişmesi için günlük çalışmaların içinde resim, heykel, müzik, drama gibi etkinlikler yapılmaktadır. Waldorf okullarında yazılı metin ve resimli kitaplardan yararlanılmamaktadır. Öğretmenler hikâyeleri bir yerden okumamakta, anlatmaktadır. Eğitici oyuncak da bulunmamaktadır (Kurtulmuş, 2013: 83-84, 90).

Waldorf yaklaşımında bütünleştirilmiş program kullanılmaktadır. Matematik, fen bilimleri, edebiyat, sanat vb. bütünüyle organize olmuş parçalar şeklinde öğretilir. Örneğin edebiyat ve sayıların öğretimi yemek masası hazırlarken ya da kukla gösterileri sırasında da yer almaktadır (Kurtulmuş, 2013: 86).

Steiner çocukların sosyal ilişkilerini ve birlik hissini, taklit ve oyun ile geliştirebileceklerinin üzerinde durmuştur. Çocuklar yetişkinlerin yaptıklarını, içgüdüsel olarak taklit ettikleri için, öğretmenlerin çocukların taklit edebilecekleri değerli şeyler bulmaları önem taşır.

Öğretmenler anlamlı günlük ihtiyaçlar olan sınıftaki materyallerin tamiri, yemek hazırlama, yerleri silme, çiçekleri sulama gibi işlerle meşgul olurlar. Çocuklar da öğretmenleriyle birlikte bu işlere eşlik ederler. Bu taklitler yoluyla çocuklar hem sınıfın bir parçası olduklarını hem de başkalarına güvenmeyi öğrenirler (Wardle, 2009: 101).

Bu programda çocukların toplumsal ilişkileri öğrenmesini sağlayan yollardan biri de karışık yaş gruplarıdır. Anaokullarında 3-6 yaş arası çocuklar aynı öğretmenin gözetiminde ve aynı grupla birlikte eğitim alır. Böylece büyük çocuklar küçükler için rol model olmaktadır (Kurtulmuş, 2013: 87).

Waldorf eğitiminin önemli ilkelerinden biri çocukluk dönemine olan saygıdır. Erken çocuklukta saygı, heves ve koruma duygularını desteklemek önemsenmektedir. Steiner ilk yedi yaş kritik bir dönem olarak nitelendirmiştir. Bu dönemde öğretmenlerin çocuklara saygı ile yaklaşması, çocukları küçük düşürmeden konuşması, taklide önem vermesi, çocukların kendi hızlarında gelişmelerine izin vermesi ve gelişimin hızı değil niteliğinin önemsenmesini vurgular. Öğretmen çocukları, sağlıklı gelişimlerini engelleyecek her türlü fiziksel, duygusal ve psikolojik duruma karşı korumalıdır (Kurtulmuş, 2013: 86-87).

Waldorf okullarında akran işbirliğine, sorumluluk alma ve öz düzenlemeye önem verilmektedir. Çocuklar sabahları ekmek pişirirken, hamur yoğururken akranlarıyla birlikte çalışırlar. Öğretmenler çocukların birlikte oynamaları ve çalışmalarını için birçok fırsat oluşturmaya çalışır. Ancak çocukları bir etkinliğe katılması için zorlamazlar. Çocuğun etkinliğe katılıp katılmaması konusunda tercih yapabilmesi, kendini kontrol etmeyi öğrenmesini sağlayacaktır. Çocuklar seçtikleri şeyleri ifade etmekte ya da yapmaktan zorlansalar bile neye ihtiyaçlarının olduğunu farkına varırlar. Bazen akranlarını ya da kendilerinden yaşça büyük çocukları izleyebilirler. Bu izleme birkaç dakika sürebileceği gibi birkaç hafta da sürebilir. Steiner'a göre çocuklara izin verildiğinde kendi gelişimleri için en doğru zamanı seçebilirler. Böylece çocuk öğretmene daha az bağımlı olacaktır (Kurtulmuş, 2013: 88).

Öğretmenler çocukları iyi gözlemlemeli ve değerlendirmelidir. Bu programda her şey için doğru bir zaman vardır. Örneğin okuma, ilkökula göre geç sayılabilecek bir dönemde 3. ve 4. sınıfta öğretilmektedir. Çocuğun okuma becerisi için gerekli seviyeye ulaşması

beklenmektedir. Bu yöntemde çocuğun nasıl hızlı öğreneceği gibi kısa vadeli sonuçlar yerine uzun vadede mutlu, sağlıklı ve daha iyi donatılmış bir çocuk inşa etmek tercih edilmektedir (Kurtulmuş, 2013: 90).

Waldorf okulları her çocuğun fiziki ve psikolojik ihtiyaçlarıyla ilgilenen bir tedavi programına sahiptir. Gelişim güçlüğü çeken çocuklarla haftalık bölüm toplantılarında görüşme yapılmakta ve bir doktor devamlı olarak okulla ilgilenmektedir.

Waldorf anaokulunda bir gün “breathing out” denilen çocuğun kendini ifade etmesi anlamında kullanılan zaman ile “breathing in” denilen sakinlik zamanı ve öğretmenin düzenlediği etkinlikleri kapsayan zaman arasındaki değişimin ritmini içermektedir. Bu okullarda her gün belirli bir ritim içinde geçmektedir (Souza, 2012: 56). Bir gün oyun zamanı ile başlar, şiir, parmak oyunu, şarkı ve grup oyunlarını içeren büyük grup saati ile devam eder. Daha sonra bahçe oyunları zamanı ve son olarak halk, peri masalı ya da hikâye zamanı ile sona erer (Nicol & Taplin, 2012: 85-94). Waldorf yaklaşımında her günün olduğu gibi her haftanın içinde de bir ritim bulunmaktadır. Örneğin her pazartesi ekmek yapım günü, salı sebze çorbası yapım günüdür. Bu okullarda mevsim değişiklikleri ve festivallere de önem verilmektedir. Böylece çocukların, yaşam döngüsünün farkına varmaları sağlanmaktadır. Ayrıca programda kültürlere ait kutlamalara da yer verilmektedir. Programda imaj, ritim, hareketler ve duygusal etkileşim her dersin en önemli öğeleridir (Kurtulmuş, 2013: 85, 87).

#### Waldorf Okul Öncesi Yaklaşımına Göre Bir Günlük Program

Çocuklar geldiklerinde montlarını çıkarıp asarlar ve içerde giydikleri ayakkabılarını giyerler. Sınıfa girdiklerinde, yetişkinler boyanan malzemeleri düzenliyordur. Bazı çocuklar bu aktiviteyi görür ve önlüklerini giyip yardım etmeye başlarlar. Masa boyama için hazır olduğunda hepsi boya yapmak için oturur. Boyamasını bitiren her bir çocuk onu bir yetişkine ismini etiketlemesi için götürür. Çocuk resminin kuruması için güvenli bir şekilde koyar ve boyama malzemelerini toplar (Nicol & Taplin, 2012: 85).

Bazen bazı çocuklar oyunlarında çok meşguldür ve resim yapma vakti geçip gider. Bazen de sonradan katılabilir. Herkes resmini bitirdikten sonra yetişkinler yemek hazırlamaya gider. İsteyen çocuklar da yetişkinlere yardım edebilir. Yetişkin büyük çocuklardan masaları

düzenlemesi için tabakların ve bardakların sayılması, minder ve peçetelerin yerleştirilmesi ve masanın ortasına çiçek yerleştirilmesi gibi yardımlar isteyebilir. (Nicol & Taplin, 2012: 86).

#### Etrafı Düzenleme Zamanı

Bir iş bittiğinde “tidy up time” başlar. Sınıftaki mobilyaların yeri değişmiş, oyun alanında kıyafetler, legolar ve oyunlarda kullanılan diğer malzemeler olabilir. Bu durumda “Tidy up” şarkısı söyleyerek etrafı toplarlar. Bu şarkı oyun vaktinin bitmiş olduğunu anlamayanların fark etmesini sağlar. Öğretmen bütün çocukların etrafı düzenlemeye yardım etmesini sağlar. Bu oyunun bir parçası haline de getirilebilir (Nicol & Taplin, 2012: 86).

#### Kişisel Bakım Zamanı

Odanın fiziksel bakımı tamamlandığında (bir kısmı yerleri temizlemiş olabilir) bütün çocuklar tuvalete gider ve ellerini yıkar (Nicol & Taplin, 2012: 87)

Yetişkinler tuvaletlerin kullanıma uygun olmasına özen gösterir. Mevsimlere göre çiçekler konulması, resim asılması gibi dekorasyona dikkat ederler ve doğal malzeme kullanırlar. Çocukların ellerini yıkaması, kurulaması ve krem sürmesi konusunda özen gösterirler. Sonra diğer günlük ritme hazır olduklarında saç taramaya geçilir. Bütün çocuklar tarakların ve fırçaların olduğu yerden kendilerine ait olanı bulup saçlarını tararlar (Nicol & Taplin, 2012: 87).

#### Ring Time

Oda temizlendikten sonra henüz yemek vakti gelmediği için taze meyve ya da kuru meyve, çekirdek paylaşılır. Ring time, müzik, hareket ve kelimelerin birleşiminden oluşur. Genelde kutlama zamanlarında, devam eden bir silsile halinde şiir, şarkı, parmak oyunu ve büyük grup oyunu oynanır. Ring time bazı günler ya da haftalar tekrarlanır ve çocuklara sesli, sessiz, hızlı yavaş gibi kavramların öğretilmesi için fırsat verir. Bu etkinlik, direk öğretme ya da bilgi verme şeklinde değil; yetişkinin taklit edilmesiyle öğrenilir. Çocuk buna eğlenceli olduğu için ve hareket etmeyi ve şarkı oyununu sevdiği için katılır. Genellikle aynı şarkıyla ya da mısra ile başlar ve biter (Nicol & Taplin, 2012: 88).

Bunun serbest zamandan farkı bütün çocukların aynı anda aynı şeyi yetişkinin liderliğinde yapmasıdır. Normalde yaklaşık 20 dakika kadar sürerken okul ilk açıldığında birbirini tanımayan çok çocuk olduğu için ring time'a ayrılan süre kısa tutulur (Nicol & Taplin, 2012: 88).

#### Kahvaltı Zamanı

Eller yıkandıktan sonra herkes önceden hazırlanmış yemek masasına gelir. Eğer anaokulunda ışıkları söndürüp mum yakıp dua şarkısı ya da cümleleri söyleme geleneği yapılıyorsa yemekten önce ışıklar söndürülür. Büyük çocuklar yetişkinler servis yaparken kâseleri taşır ya da tabaklar elden ele dikkatli bir şekilde taşınır. Yemek saati herkesin el ele tutuşarak teşekkür etmesiyle (thank you for the meal) biter. Yetişkin bu sırada hikâye anlatabilir ya da bu süre karşılıklı konuşma şeklinde geçebilir. Anlatılan hikâyeler genellikle "uzun süre önce ben küçükken" diye başlar (Nicol & Taplin, 2012: 88-89).

Yemek saati bittikten sonra tabaklar toplanır, sandalyeler yerleştirilir. Çocukların çoğu dışarı çıkar. Genellikle büyük çocuklar oluşan küçük bir grup yıkama ve kurulamaya yardım eder (Nicol & Taplin, 2012: 89).

#### Dışarı Zamanı

Dışarıda, açık hava, kum, su ve çamur, yağmurlu hava dişlisi bulunur. Çocuklar su geçirmez ya da kaba pamuktan yapılmış pantolon giyerler. Pantolondaki düğmeler, fermuar, kopça, fiyonk vs. çocukların birbirlerine yardım etmeleri ve birbirlerinden öğrenmeleri için fırsatlar sunar (Nicol & Taplin, 2012: 90).

Vestiye ve lobide de anlamlı bir düzen olması önemlidir. Çocukların erişebileceği yükseklikte askılığın, ayakkabı ve terliklerini koyabilecek şekilde rafların bulunduğu bir vestiyer olmalıdır (Nicol & Taplin, 2012: 90).

Yetişkinlerin görevlerinden biri de bahçeyi ve oyun alanının düzenlemektir. Havalarda güzel olduğu zaman içerisinin temizlenmesi, tamir, yemek hazırlama, görevleri dışarıda yapılabilir. "Birbirimize dikkat etmek altın kuralı hatırlanarak " çocuklar istedikleri gibi oynamakta ve hareket etmekte serbesttir. Etrafta koşacak bir yol, ağaçlar, kütükler veya

tırmanacak oyun malzemeleri, kazılabilecek kum ve çamur alanları vardır. Bazıları etrafı süpüren ya da tamir eden yetişkinlere yardım etmeyi de seçebilir (Nicol & Taplin, 2012: 90; Astrid, 1997: 4).

Dışarı zamanında yapılan koşmalar da önemlidir. Çünkü çocukların rahatlamaya ihtiyacı vardır. Dışarı zamanının bittiğini anlamaları için çocuklara bir sinyal vermek gerekir. Bu da genellikle dışarıda kullanılan malzemelerin toparlanmasıyla başlar. Çocuklar dışarıda giydikleri kıyafetleri çıkarırlar ve ellerini yıkarlar (Nicol & Taplin, 2012: 90).

### Hikâye Zamanı ve Okuldan Ayrılış

Sınıfta, hikâye zamanı için hazırlık yapılır. Çocuklar öğretmenin hikâye sandalyesinin etrafında daire oluşturur. Waldorf yaklaşımına göre hikâyeler öğretmenin aracılığıyla kalp ile öğrenilir. Kitap ve resim kullanılmaz. Hikâye rutinine her zaman benzer şekilde başlanır. Mesela mum yakılır, sakın bir müzik açılır ya da bir şarkı söylenir sonra hikâye anlatılmaya başlanır. Hikâye en az bir hafta tekrar edilir ve hikâye anlatırken öğretmen herhangi bir şekilde duygularını katmaz ya da dramatik bir şekilde anlatmaz. Hikâye saati yine belirli bir şekilde sona erer. Bir müzik açılabilir ya da şarkı söylenebilir. Sonra çocuklar eve gitmek için hazırlanır (Nicol & Taplin, 2012: 91).

Waldorf yaklaşımıyla eğitim veren bir anaokulunda sabah bölümü bu şekilde sona erer. Çocukların bir ritim içinde günlerini geçirmeleri, ne olacağını ve nasıl olacağını bilmeleri onların kendilerini güvende hissetmelerini sağlar. Böylece dünyanın tutarlı, anlamlı ve yönetilebilir olduğunu öğrenirler (Nicol & Taplin, 2012: 91).

Hikâye zamanında ev ve bahçe hikâyeleri anlatılmaktadır. Bunun anlamı çocukların kendi tanıdıkları dünyadan bir parça anlatılmasıdır. Evlerinde ya da yakınlarında yaşanan ya da yaşanabilecek olayları içermektedir (Nicol & Taplin, 2012: 92; Astrid, 1997: 5).

Doğal hayatla ilgili hikâyeler anlatıldığı gibi geleneksel peri masalları da anlatılmaktadır. Bu hikâyeler genellikle 5 ya da 6 yaşlarındaki çocuklar için uygundur (Astrid, 1997: 5).

Hikâyelerin okunmayıp anlatılması öğrenilmeye değer olduğunu ifade eder. Dinleyen ve dinleyici arasında da bariyer yoktur. Ne resim vardır ne de öğretmen sesini çocukların

hikâyeyi nasıl hayal edeceklerine müdahale edecek şekilde kullanır. Farklı yaştaki çocukların masaldan anladıkları da farklıdır. 6 yaştakiler 3 yaşa göre masalın zenginliklerinden daha çok faydalanacaklardır (Nicol & Taplin, 2012: 92; Astrid, 1997: 8).

#### Mevsimsel Ritim ve Festivaller

Mevsimplere göre sınıflar süslenebilir. Sonbaharda yapraklar toplanabilir ya da yazın kelebek resimleri asılabilir. Ayrıca çocuklar için anlamlı olan kültürel festivaller kutlanabilir. İngiltere’de Hristiyan festivalleri yaygındır. Öğretmen bu festivallere hazırlanırken ve kutlama sırasında aileleri de dahil etmelidir (Nicol & Taplin, 2012: 94).

Festivaller ve onlara hazırlık süreleri vardır. Örneğin Ocak ayında Hristiyan şarkıları ve hikâyelerine yer verilebilir. Böylece çocuk evdeki hazırlıklarla okuldaki bu şarkı ve hikâyeleri birleştirebilecektir. Çocuklar 3-7 yaş arasında her yıl bu festivalleri kutlayacaklardır ve her geçen yıl daha farklı deneyimler gerçekleştirebilmektedirler (Nicol & Taplin, 2012: 94).

#### 4.2.3. Waldorf Yaklaşımı’nda Çocuk

Steiner’a göre her çocuk farklıdır ve farklı şekillerde öğrenir. Okulun temel hedeflerinden biri çocuğu bencillığe yöneltmeden, kendisi ile bütünleşmesine izin verecek bir yol izlemektir (Kurtulmuş, 2013: 81). Steiner eğitimin üç temel diziyi kapsadığına inanmaktadır. Steiner’a göre eğitim pratik ve sanatsal olmalı, bilişsel gelişimi ilerletmelidir (Kurtulmuş, 2013: 81).

Çocuk liderliğindeki serbest oyun çocuğa fırsatlar vermesi açısından önemsenmektedir. Waldorf eğitimcilerine göre çocuklar oyunda kendi öğrenme yöntemlerini bulur; birbirlerine empati gösterirler ve böylece sosyal yetenekleri de gelişir. Hayalin gelişmesi kavram gelişimi için önemlidir ve çocukları yaratıcı olmaya ve araştırarak öğrenmeye cesaretlendirir. Yetişkinlerin de oyun için bir girişimde bulunmaları gerekir. Yetişkinler kahvaltı hazırlama, malzemeleri tamir etme, odayı hazırlama, düğmeleri dikme, camları temizleme, bahçeyi kazma, yaprakları temizleme gibi şekillerde örnek olduklarında, çocuklar her zaman çevrelerinde ne olduğunu takip ettikleri için, yetişkinlere yardım etmek isteyeceklerdir (Nicol & Taplin, 2012: 19).



Çocukların iradelerinin yani kendi içgüdü, dürtü, istek, dilek ve güdülerinin geliştirilmesi de hedeflenmektedir. Bunu sağlayan etmenler ise:

- ✓ İyilik için çalışma (ahlaki yargı)
- ✓ Düşüncelerini ve alışkanlıklarını değiştirme
- ✓ Öz düzenleme ve kendini dizginleme
- ✓ Diğerlerinin yararına olanla kendi isteklerini dengeleme
- ✓ Lider gibi hareket etmek ya da bazen geri durmak
- ✓ Görev almak ve bunda sebat etmek, sadakatle ve kararlılıkla görevi bitirmek (Nicol & Taplin, 2012: 19)

Tekrar, yararlı alışkanlıkların kazanılmasına yardımcı olur. Bu sebeple anaokullarında ritim ve rutini sağlamak için düzenli kalıp aktiviteler tekrarlanır. Her gün kendi ritmine sahiptir.”Tidy up” şarkısı bir aktivitenin bittiğini diğerinin başlayacağını gösterir. Mevsimlere göre yapılan aktiviteler de bir devir daim oluşturur. Eğer bir şey yeterince tekrarlanmışsa o alışkanlığa dönüşür. Çocuk bilgi verme yoluyla değil, tekrar eden alışkanlıklarla disiplini öğrenir (Nicol & Taplin, 2012: 21).

Çocuk merkezli olmak demek sadece çocuğun evden bütün dünyaya olan yolculuğunda, anaokulu vasıtasıyla ailelerle işbirliği yapmak demek değildir. Bununla birlikte çocuğa bu yolculuğunda zenginlik ve merakla dolu, sakin ve eğlenceli bir deneyim sunmaktır. Bu eğitimcinin her bir çocuğun kişiliğine odaklanmasına; gelişim basamaklarının ve her başarının farkında olmasına, kişisel çaba ve zorluklara yardımcı olmasına ve Steiner’in dediği gibi günden güne, saatten saate, andan ana çocuğun sırrını çözmesine bağlıdır (Nicol & Taplin, 2012: 25).

### Steiner’in Çocuk Gelişimi Teorisi

Steiner, çocuk gelişim teorisini, Antroposofi felsefesi doğrultusunda yapılandırmıştır. Reenkarnasyonu da içeren bir ruhi gelişime inanmaktadır. Steiner’a göre geçmişten dolayı, önceden belirlenen sınırlılıklarımız; gelecekte dolaylı olarak seçme özgürlüğümüz vardır ve hayatımız hakkında karar verebiliriz. Waldorf eğitimcileri bu kişisel farklılığı her çocuk için kabul eder ve bu kişiselliğin hamilelikten ve hatta doğum öncesinden kaynaklandığını düşünür. Bu sebeple çocuğu kendi bireysel yolunda desteklemek ve ona imkân sağlamak

Waldorf eğitimcisinin görevidir. Böylece çocuklar gerçek özgürlüğü ve hayatlarının amacını idrak edeceklerdir (Nicol & Taplin, 2012: 29)

Steiner hem fiziksel hem de ruhsal gelişim için 7 yıllık sürelerden oluşan üç evrenin olduğunu ileri sürmektedir.

#### Fiziksel Dönem (0-7 yaş)

0-7 yaş arası fiziksel beden dönemidir. Doğumda çocuğun anneden ayrılması ile fiziksel beden dönemi başlar ve süt dişlerinin düştüğü döneme kadar sürer. Çocukları bu yaşlarda hayatta tutan “yaşam güçleri” fiziksel gelişime odaklanmıştır. Bu dönemde yürüme, konuşma ve kelimelerle düşünme ortaya çıkan yeteneklerdir. Çocuklar bu yetenekleri diğerlerini taklit ederek kazanır. 3 yaştan önce “Ben” in anlamı çok güçlüdür. Çocukların hareketleri istemelerine bağlıdır. Yapmak zorunda oldukları için değil yapmak istedikleri için yaparlar (Nicol & Taplin, 2012: 33). Çocukların isteklerini ve hareketlerini disipline etmek için günlük ritimden yararlanır (Souza, 2012: 51).

3-5 yaş arası hafıza ve hayal gelişmeye başlar, çocuklar bu dönemde hayali güçlerini sosyalleşmede ve kendiliğinden oyunlarda kullanır. Oyun bu dönemde daha hayali ve fizikseldir. Hayal güçlerini kullanarak bir tahtayı bazen tepsi bazen de kredi kartı ya da raf olarak kullanabilirler. Ayrıca oyunları devamlı değişikliğe maruz kalır. Bir tren seyahat ediyordur, sonra bir restorana ya da bir kayığa dönüşebilir (Nicol & Taplin, 2012, s. 33).

Sembolik oyunun arttığı bu yaşlarda çocuklar birlikte oynamaya ihtiyaç duyar. Oyun oynarken rolleri paylaşırlar. Örneğin evcilik oynayan çocuklar kimin anne kimin çocuk olacağına karar verirler. Aynı zamanda bu oyunlar sırasında çocuklar duygularını belli etmeye başlarlar: “Zavallı çocuk, ben sana süt vereceğim” gibi (Nicol & Taplin, 2012: 33-34).

5-7 yaş ise okul çağından önce büyük değişikliklerin ve dönüşümlerin olduğu yaşlardır. Diğerinin yerine geçerek oyun oynamak gibi empatik oyunlar başlar. Oyunlarını birlikte planlarlar ve kural koyarlar (Nicol & Taplin, 2012: 34-35).

Steiner'in gelişim teorisine göre bu dönemde çocuklara yönerge vererek, onlara da kendimize de yardım edemeyiz. Çocuklara yönelteceğimiz emir cümleleri bir sonuç ortaya çıkarmayacaktır. Çünkü bu yaşlarda çocuklar olması gerektiği için değil, yapmak istedikleri için yaparlar. Yönerge vermek yerine iş bölümü yapmak tercih edilebilir; yemek yaparken ya da bahçeyi düzenlerken bu yöntem kullanılabilir (Nicol & Taplin, 2012: 35).

Bu evrede çocuklara akademik bilgi verilmemeli; hayal gücünün keşfine önem verilmelidir. Çocukların sorular ve yorumlarla akademik bilgiye uyandırılması mümkündür. Ancak bu onun sağlıklı gelişimini olumsuz etkiler ve sonuçları da ileriki yaşlarda ortaya çıkar (Nicol & Taplin, 2012: 31). Bu sebeple Waldorf Okullarında erken yaşlarda akademik bilgi verilmemesine dikkat edilmektedir.

#### Eterik Beden Dönemi (7-14 yaş)

Bu dönemde çocuk, fiziksel aktiviteden ziyade ruh ve kalp-odaklı bir algıya sahiptir (Astrid, 1997: 5-6). Çocukların yaşam gücü ise "yaşamı hissetme" ye odaklanır. Waldorf öğretmenleri çocuğun duygu ve hayallerini en iyi şekilde geliştirmeyi amaçlar. Çünkü zihinsel gelişimden önce duygusal gelişimin yeterince desteklenmesi gerekir. Duygusal gelişim dünyayla sıkı bir bağ kurmamıza yardımcı olur. Bununla birlikte yaratıcılık ve özgürlüğümüzün temelini oluşturur. Bu da bir sıkıntıyla karşılaştığımızda yeni çözümler bulmamızı ve farklı düşünme yolları keşfetmememizi sağlar (Souza, 2012: 53).

Yapılan bir araştırmada, bir Waldorf eğitimcisi, devlet okulundan gelen bir öğrencisinin entelektüel bilgisinin olduğunu fakat sosyal ilişkilerde çok zayıf olduğunu gözlemlediğini söylemiştir. Bu durumu deneyimleyerek öğrenmemesine ve duygusal gelişim için uygun ortam sağlanmamasına bağlamıştır. Tohumu ektikten sonra su ve güneş ışığını yetersiz miktarda verip, bol miktarda gübre verilirse yaşam devam etmeyecektir. Öğrencisinin durumunu bu tohum örneğiyle açıklamıştır (Souza, 2012: 52). Bu sebeple Waldorf eğitimcileri bütünsel gelişimi hedeflemektedirler.

Diş gelişiminin tamamlanmasıyla eterik beden, kılıfından çıkarak özgürleşir. Eterik beden insana yaşam gücü sağlar ve sıradan duyularla algılanamayabilir. Yüksek zihin gücünün gelişimi ile sahip olunabilir. Dişlerin çıkması çocuğun toplumsallaşmaya hazır hale geldiği şeklinde yorumlanır. Böylece okul çağı başlar. Bellek de zihinsel işlemler sonucu ortaya

çıkanları saklayacak duruma gelir. Hissetme /sezgi bu zamanda fark edilmeye başlar ve çocukların merak duygusu imgeler ve resimler tarafından uyarılır. Alışkanlıklar ve huylar bu dönemde gelişmektedir (Kurtulmuş, 2013: 82).

#### Astral Beden Dönemi (14-21 yaş)

Ergenlik ile başlayan bu dönemde çocuk artık nedenleri anlamak ister ve daha soyut düşüncelere ve uygulamalara hazırdır. Bu yüzden ruhsal gelişimin “düşünme” aşamasındadırlar. Bağımsızlık hissi bu aşamada temel bulur ve gençleri bireysel olarak keşiflere iter (Kurtulmuş, 2013: 83).

#### 4.2.4. Waldorf Yaklaşımı’nda Çevre

Çocuğun gördüğü, duyduğu ve dokunduğu her şey çocuğu hayatı boyunca etkiler. Bunu bilen öğretmen ona göre çevre oluşturmalıdır. Waldorf anaokullarında duvarlar parlak renge boyanmıştır. Renklerin çocuklar üzerindeki etkisinin olduğunu söyleyen Steiner, aşırı parlak renklerin fazla harekete geçirici; gri, kahverengi gibi renklerin kasvetli; sade parlak renklerin ise sıcak bir etki yaratabileceğine inanır. Estetik güzellik çocukların hayal gücünü harekete geçirir ve çocuklar üzerinde sakinleştirici bir etki yapar. Duvarlarda fotoğraf, poster, yazı vs. yoktur (Kurtulmuş, 2013: 91). Çevre işitsel olarak da aşırı uyarıcı olmamalıdır. Perdeler doğal elyaftan; masa ve sandalyeler tahtadan yapılmıştır. Birçok materyal ve oyun aracı ise el yapımıdır. Doğal malzemeler kullanılmakta; plastik ve sentetik malzemeler kullanılmamaktadır. Malzemelerin gerçek ve doğal olması çocukların gerçek dünya ile sağlıklı ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Wardle, 2009: 100). Böylece temiz, düzenli, sakin, güzel ve sade dekore edilmiş bir oda hazırlanmış olacaktır.

Waldorf anaokulları çocukların düzen ve güzellik duygularını besler. Oyun odasının estetiği, “hissetme/sezgi “ öğrenme alanında anahtar rol oynar (Kurtulmuş, 2013: 91)

Sınıflar, tasarımı ve işlevleri ile evin devamı hissi uyandırmaktadır. Günlük işler de bu ev yaşantısını desteklemektedir. Evin devamı olabilmesi için sınıflarda genellikle ahşap mutfak alanı, çocukların boyutlarına uygun ahşap masa, sandalye ve sıralar bulunmaktadır (Kurtulmuş, 2013: 90-91).

Doğal materyaller kullanılması aynı zamanda çocuğa çevre bilinci kazandırılmasına da yardımcı olmaktadır. Eğitimde günlük yaşam becerilerine yönelik etkinlikler yapılmasıyla, çocukların sorumluluk duygularının ve öz bakım becerilerinin geliştirilmesi; oyuncakların ahşap olmasıyla ise dokunmanın ve yaratıcılığın geliştirilmesi hedeflenmektedir (Kurtulmuş, 2013: 92).

Mevsimler, basit dekorasyonlar ve doğal masa yoluyla okulun içinde de temsil edilir. Geri dönüşüm, temizlik, kazma ve bahçeyi ya da sebze bahçesini hazırlama, çiçekleri budama, yemek masasındaki vazoyu düzenleme gibi çocuğu geliştiren aktiviteler yapılmaktadır. Bu ortam çocuğun kendisiyle, diğerleriyle ve içinde yaşadığı dünyayla nasıl ilgileneceğine dair bir tablo sunar (Nicol & Taplin, 2012: 16).

Steiner 'ın konferanslarında anlattığı 12 duyu vardır. Bunlar kendimiz hakkında bilgi veren temel duyular: dokunma, yaşam, hareket, denge; dünya hakkında bilgi veren orta duyular: koklama, tatma, görme, göreceli sıcaklık (relative warmth); diğer yüksek ya da sosyal duyular ise duymak, konuşmak, kavram ya da fikir ve egodur (Nicol & Taplin, 2012: 16). Anaokulu ortamı da bu duyuları geliştirmek için uygun ortamı sağlamalıdır.

#### **4.2.5. Waldorf Yaklaşımı'nda Öğretmen**

Kuzey Amerika Waldorf Okulları Birliği'ne göre Waldorf okullarında öğretmen olmak için hem üniversite diploması hem de Waldorf Eğitim Enstitülerinden sertifika alınması gerekmektedir (Kurtulmuş, 2013: 94).

Waldorf Eğitim Enstitülerinden biri olan Kalifornia'da bulunan Rudolf Steiner Koleji çeşitli program ve kurslarla öğretmen eğitimi görevini sürdürmektedir. Program tam zamanlı, yarı zamanlı, yaz kursu veya hafta sonu şeklinde verilmektedir (Kurtulmuş, 2013: 94-95). İki dönem süren programın birinci döneminde, İnsan, Sanat ve Müzik, Rudolf Steiner'in Temel Kitapları, Biyografi ve Yaşam Döngüsü, Antroposofi ve Hristiyanlık, Parsifal ve Kutsal Kase İçin Araştırma, Amerikan Edebiyatı, Ressamlık, Eurythmy, Drama/Shakespeare Oyunları, Heykeltraşlık, Jimnastik, İzdüşümsel Geometri dersleri yer almaktadır. İkinci dönem ise Çocuk Gelişimi, Waldorf Eğitim Programı, Matematik Öğretme Sanatı, Dil ve Edebiyat, Erken Çocukluk, Ergenlik, Öğretmenin İçsel Yaşamı, Şifalı Okuma, Enstrümantal

Müzik dersleri yer almaktadır. Ayrıca programda haftalık gözlem, Amerika ve Kanada'da bulunan okullarda öğretmenlik uygulaması bulunmaktadır (Kurtulmuş, 2013: 95).

Steiner'a göre bir kişinin öğretmen olması için öncelikle öğretmenlik rolünü büyük bir hevesle kabul etmesi gerekir. Çünkü öğretmenin hevesini hisseden çocuk aynısını yakalamaya çalışacaktır. Bununla birlikte eğitimini üstlendiği bütün çocukları fiziki, duygusal, sosyal ve psikolojik olarak koruması gerekir. Öğretmen yararlı olacak şekilde, maddi ve manevi dünyaya uyum sağlaması için çocuğa yardımcı olmalıdır (Kurtulmuş, 2013: 93).

Öğretmenlerin kullandığı öğretim metodu da çocukların yaşlarına göre değişmektedir. Anaokulu öğretmenleri çocuğun katılımını engelleyici bir tutum olduğu için çocuğa yönerge vermezler. Yönerge vermek yerine çocuğun keşfetmesi için cesaretlendirmeyi tercih ederler. Bunun için hikâye anlatma, ritim oyunları, müzik, drama vb. yöntemler kullanırlar (Souza, 2012: 58).

Okul öncesi dönemde çocuklar taklit ederek öğrendikleri için, Waldorf öğretmenlerinin taklit etmeye degecek şekilde davranmaları önemlidir. Öğretmen günlük sınıf işleri ya da bahçe işleriyle uğraşırken çocuklar bu işlere dâhil olmaya zorlanmaz ama taklit etmeye çalıştıklarında memnuniyetle karşılanırlar (Kurtulmuş, 2013: 87).

Steiner'a göre öğretmenler meslek bilgileri kadar tıp konusunda da bilgi sahibi olmalıdır. Öğretmenin sadece çocuğun öğrenme problemi olduğunu bilmesi yeterli değildir; nasıl tedavi edeceğini de bilmesi gerekir (Ogletree, 1997: 62).

Steiner bir çok konferansında eğitimcinin nasıl olması gerektiğine dair şunları söylemiştir (Nicol & Taplin, 2012: 26):

- Çocuğu gözlemlemelidir,
- Çalışmalarında, düşüncelerinde ve davranışlarında taklit edilmeye değer olmalıdır,
- Kendi hayatını geliştirmelidir,
- Sezgilerini takip etmelidir,
- Kendi kendini sürekli eğiten durumda olmalıdır.

Öğretmenin kendi eğitiminin devam etmesi, çocuklara aracılık etmek, etkinlikleri hazırlamak ve hikâyeleri öğrenmek, çocuk gelişimi üzerine çalışmak ve çevreyi düzenlemek şeklindedir. Dünya ile çocuk arasında köprü olan bir öğretmenin bunları yapması gerekir (Nicol & Taplin, 2012: 26).

Waldorf yaklaşımına göre aile katılımı ve desteği çocukların başarısını etkileyen baş unsurlardan biridir. Ailelerin öğretmenin desteğine ihtiyacı olduğu gibi, öğretmenlerin de ailelerin desteğine ihtiyacı vardır. Çocuğun bütünsel ve doğal gelişimi için her iki tarafın da birlikte çalışması gerekir. Dönemsel kutlamalar, aile eğitimi ve diğer etkinlikler ailelerin ve öğretmenlerin iletişim kurmaları için fırsatlar sunar (Kurtulmuş, 2013: 96).

Waldorf Öğretmen yetiştirme programlarında aile iletişimine dair de eğitim yapılmakta, “aileler gibi düşünme” prensibi öğretilmektedir. Aileleri bilgilendirmek için toplantılar yapılması da bu ilişkiyi desteklemektedir. Uzmanlar, çalışma grupları ve sınıf öğretmenleri toplantılar yoluyla aile eğitimi hizmetlerini sunmaktadır. Bu toplantılarda aileler Waldorf yaklaşımını öğrenmeye ve soru sormaya teşvik edilmektedir. Ayrıca toplantılarda Waldorf yaklaşımının hedeflerinden de bahsedilmektedir. Örneğin ebeveynleri televizyon izleme sürelerinin kısıtlanması ve bunun yerine çocuğun sağlıklı gelişimini destekleyen etkinliklerin yapılması konusunda teşvik etmektedirler (Kurtulmuş, 2013: 96).

Okul başlamadan önce öğretmenler ev ziyareti yaparlar ve böylece çocuğun yaşadığı ortam hakkında bilgi edinirler. Çocuğun ev ortamından yola çıkarak okulda ne yapılacağını planlamayı hedeflemektedirler. Bu sebeple öğretmenler sadece sene başında değil, yılın değişik zamanlarında aileleri ve çocukları kendi evlerinde gözlemlemeyi faydalı bulurlar ve bunu sık sık uygularlar (Kurtulmuş, 2013: 97).

#### **4.2.6. Waldorf Yaklaşımı'nda Değerlendirme**

Steiner' a göre çocuk, öğretmenin sürekli çözmesi gereken bir bilmece gibidir. Çocuk devamlı değiştiği için öğretmenin hiç bitmeyen bir görevi vardır. Çocuk gelişim teorilerinin öğrenilmesi ve araştırılması önemlidir ama bu teorik bilgileri yerine koyabilmek için gözlem yapmak da ayrıca önem taşımaktadır (Nicol & Taplin, 2012: 111).

Çocuğu gözlemlerken bazen nasıl istenirse öyle görülebilmektedir. Gözlemlerinin kendisini yanıltmaması için öğretmen objektif gözlem yapmaya çalışmalıdır. Örneğin çocuk hakkında “oyunu bölündüğünde hep böyle tepki verir” demek objektif değildir. Gözlem yaparken çocuğun ne yaptığı not alınmalıdır. “çocuk patron gibi” yazmak yerine “oyunu idare etmeyi seviyor” şeklinde yazılması daha uygundur (Nicol & Taplin, 2012: 113).

İstenilen şey çocuk hakkında doğru bir resim çizebilmektir ama bu neticede başkasının çizdiği bir resimdir. Bazı çocukların konuşmaları ve diğerleriyle sosyal ilişkileri hakkında; bazılarının ise resimleri hakkında söylenecek çok şey vardır (Nicol & Taplin, 2012: 114). Her çocuğun kendini etkili ifade etme şekli farklılık göstermektedir. Bu sebeple çocukları tanımak için kendilerini ifade edebilecekleri ortamları sağlamak öğretmenin görevidir.

Çocuk anaokuluna ilk geldiğinde öncelikle bütün öğretmenler birkaç gün çocuğu gözlemlemelidir. Daha sonra fiziksel tanımlama yapılmalı ve çocuk hakkında kelimelerden bir resim inşa edilmelidir. Bir öğretmen çocuk hakkında sunum yapmakta ve diğerleri de eklemeler yapmaktadır. Bazen birinin söyledikleri diğerleri ile çelişebilmektedir. İki düşünceden birinin seçilmesi gerekmemektedir (Nicol & Taplin, 2012: 116).

Pratik sebeplerden dolayı aileler pek katılamasa da çocuğun resmi çizilirken (çocuk hakkında bilgi verilirken) ailelerin katılması da önemlidir. Ailelerin çocuğun ilgi ve istekleri ile karakteristik davranışları hakkında bilgi vermesi önemsenmektedir. Bununla birlikte profesyonel bir ortam olması gerektiğini düşünenler de vardır. Bu durumda ailenin görüşü çocuğun dosyasına sonradan dâhil edilmektedir (Nicol & Taplin, 2012: 116).

Çocukla ilgili genel bir resim çizildikten sonra bu resmi genişletmek için, çocuk bir peri masalında karakter olsaydı ne olurdu ya da dalgalı bir deniz mi, çiçekli bir çimen mi, rüzgârlı bir dağ zirvesi mi olurdu gibi sorulara cevaplar bulunabilir. Çocuğun kaç kardeşi olduğu, kaçınıcı çocuk olduğu ve kardeşleriyle arasındaki yaş farkı da önemlidir. Ev yaşamı, önemli bir hastalık ya da kaza geçirip geçirmemesi, yaşadığı yerin şehir merkezi ya da kırsal olması, ev ortamının sakin ya da gürültülü olması, okula nasıl geldiği gibi bilgiler de çocuğu anlamak için öğrenilebilir (Nicol & Taplin, 2012: 116-117).

Bazı öğretmenler çocukla daha yakın çalışıp onu tanımaya çalışır. Böylece çocukla ilgili daha geniş bilgi elde edilir. Bu sırada çocuk da sıcak bir ilgi hisseder. Öğretmenler çocukla



ilgili gözlemedikleri değişiklikleri birkaç hafta sonra tekrar birbirleriyle paylaşmalıdır (Nicol & Taplin, 2012: 118).

“Ne olduğunu fark ettim mi”(What do I notice going on) sorusunun Waldorf yaklaşımında kullanılması yaygındır. Her çocuk için oluşturulmuş bir dosya vardır. Okula başladığı günden itibaren yetişkinlerle olan konuşmaları, fotoğraflar ve çocuğun çalışmaları gibi çocuk hakkında fikir veren tüm kayıtlar burada muhafaza edilir. Ancak çocuk hakkındaki bu günkü bilgilerimizin yarın değişeceğini unutmamak gerekir (Nicol & Taplin, 2012: 119).

### **4.3. Waldorf Yaklaşımı'nın Etkilendiği Bilim Adamları**

Rudolf Steiner, kültür, sağlık, sanat, mimari, insan hareketleri ve eğitimi gibi birçok alanla ilgilenmiştir. Çalışmanın kapsamı gereği sadece eğitim yönüyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

John Dewey (1859), Montessori (1870), Durkhime (1858), Henri Bergson (1859), Max Weber (1864) ile hemen hemen aynı dönemde yaşamıştır ama onlar gibi eğitimi orta sınıf bir ailenin çocuğu değildir. Kendini yetiştirmiş biri olarak aralarında Immanuel Kant ve Johann Friedrich Herbar'ın da bulunduğu Alman İdealizminin felsefe çalışmalarına katılmıştır. Hayatının sonlarında felsefe ve din ile ilgili konuları takip etmeye başlamıştır (Ullrich, 2008: 2-3).

Johann Wolfgang von Goethe'nin çalışmalarının düzenlenmesinde editörlük yapan Steiner 1890-1897'de ise Weimar'da Schiller-Goethe Arşivleri'nde çalışmıştır. Bu çalışmalarda bilimsel bilgi ve ruhsal gözlemleri arasında bağ kurmaya başlamıştır. Bu çalışmalar sonucunda Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) ve Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759- 1805)'in düşüncelerinden etkilendiği görülmektedir (Schubert, 1935).

Steiner, Schiller'de dünyanın güzelliğinin gerçekliğini bulmak için çabalayan bir adam; Goethe'de ise Almanya'nın ruhunda, kendisinin başladığı işe devam edecek birisini bekleyen bir adam görmüştür. Schiller, dünyanın, özgürlük ve doğanın egemenliğinin ve ahlak yasasının gerekli olduğunu, insanın kendini özgür hissettiği alan ve güzellik alanı arasında olduğunu göstermek istemiştir (Schubert, 1935). Goethe ise 1832'de vefat etmiştir ve söyleyeceği pek çok şeyi zamanın olgunlaşmamasından dolayı söyleyememiştir. “Yeşil

yılan ve güzel zambak” isimli masalı insanın doğasının gizemi ile ilgili bilgiler vermektedir. 19. yy.’da Rudolf Steiner ilk kitabını Goethe’nin bu masalı üzerine yazmıştır (Schubert, 1935).

Özellikle eğitim yaklaşımının temelini oluşturan antroposofi düşüncesi Goethe’nin fikirlerinden etkilendiğini açıkça göstermektedir. Goethe’ye göre (Steiner, 2002: 43)

İnsan çevresindeki nesnelere farkına varır varmaz onları, kendisiyle olan ilişkisine göre değerlendirmeye başlar: haklıdır da, çünkü tüm yazgısı bu şeylerden hoşlanıp hoşlanmamasına, onu kendine çekmesine ya da kendinden itmesine, ona yararlı ya da zararlı olmasına bağlıdır... Kendisiyle ilişkisine göre değerlendirmeye yardımcı olan o ölçüğü yitirirler... Bunların tümünü kenara bırakıp, aynı zamanda hem lakayt hem de tanrısal varlıklar olarak, neyin hoşlarına gittiğini değil, neyin ne olduğunu aramaları ve araştırmaları gerekir.

Goethe’nin bu sözlerinden yola çıkarak insanın ilgisinin üç yöne çekildiğini söyleyen Steiner’a göre birincisi insana koku, tat, dokunma, vs. duyu organları yoluyla sürekli veriler gönderen nesnelere. İkincisi bir şeyi sevip sevmemesi, çekici veya itici bulması, yararlı ya da zararlı bulması gibi nesnelere insan üzerine bıraktığı izlenimlerdir. Üçüncüsü ise “aynı zamanda Tanrısal bir varlık olarak” kazandığı, nesnelere ilgili kavrayışlar; yani varlıkların yaptıkları ve varoluşuyla ilgili gizemlerin, kendisi için açıklığa kavuşmasıdır. İnsan yaşamında bu üç alan belirgin çizgilerle birbirinden ayrılır. Birincisi kendinden önce de vardır, verilmiş bir olgudur; ikincisiyle dünyayı kendisi için anlamlı bir hale dönüştürür. Üçüncüsü ise durmadan ulaşmaya çalışması gereken bir hedeftir (Steiner, 2002: 44).

İnsan dünya ile sürekli bu şekilde iletişim kurar. Demek oluyor ki insanın öz varlığında üç yön vardır: beden, ruh ve tin. Beden ile insanda çevrenin verilerini algılayabilen organlardan, ruh ile insanın dünyayı kendi varlığına bağlayıp istek veya isteksizlik, mutluluk ve acı gibi duyguları beslediği yerden, tin ile ise Goethe’nin dediği gibi, şeyleri “aynı zamanda Tanrısal bir varlık” gibi gözlediği zaman kendini gösteren yerden bahsetmektedir (Steiner, 2002: 45).

Doğal olarak insan kendi iç dünyasını izleyebilir. Bir başka varlığın iç dünyasını görebilmek için ise, “tinsel gözü açılmış” gören bir kahin olmak gerekir (Steiner, 2002: 54).

Bedende olduğu gibi ruhta da üç organ vardır: duyum ruhu, anlak ruhu, bilinç ruhu. Eter beden fiziksel bedeni bir yaşam biçimi olarak kaplar; sonra eter bedeninin her tarafından

taşmasından algılayabildiğimiz ruh beden (astral beden) gelir. Onu da içine alan duyum ruhu ve nihayet hakikati ve iyiyi içine alabileceği ölçüde büyüyen anlak ruhu fark edilir. Çünkü bu gerçek ve iyi, anlak ruhun esnemesini sağlar. Yalnızca meyillerinin peşinde koşan, hoşlanıp hoşlanmamayı kıstas alan bir kişinin anlak ruhunun sınırları, duyum ruhu sınırlarıyla özdeş olur. Fiziksel beden bir bulutun içindeymiş gibi gözüktüğü bu oluşumlara insanın aurası denilebileceğini söylemiştir. Aura, “insanın öz varlığını” zenginleştiren şeydir (Steiner, 2002: 58-59).

Küçük çocuklar “Karl uslu duracak” gibi kendilerinden bir başkasından bahseder gibi konuşurlar. Bunun sebebi henüz kendilik bilincinin oluşmamasındandır. İnsan kendini-bilirlik ile kendisini bağımsız, her şeyden ayrı, “bir ben” olarak görür. Bedensel ve ruhsal biri varlık olarak yaşadığı her şeyi “ben” inde birleştirir. Beden ve ruh “ben” in taşıyıcılarıdır; “ben” etkinliklerini onların aracılığıyla yapar. Beynin beden merkezi oluşu gibi “ben” de ruhun merkezidir (Steiner, 2002: 59).

“Ben” beden ve ruhta, tin ise “ben” de yaşar. “Ben”de tinden olan şey ebedidir. Çünkü tin ne oluşur ne de yok olur. Bedenselin dışavurumuna duyum denildiği gibi, tinsel dışavurumuna da sezgi denir (Steiner, 2002: 60-61).

Tin ise tin insanı, yaşam tini ve tin kendi olarak üçe ayrılır. İnsan kendi dışındaki fiziksel dünyadan kendi başına bir varlık olarak ayrıldığı gibi tin dünyasından da ayrılmıştır. Bu bağımsız tinsel varlığa tin insanı denir. Fiziksel yaşam gücü fiziksel bedeni oluşturduğu gibi, tinsel yaşam gücü de tin insanını oluşturur. Eter-beden den bahsettiğimiz gibi eter-tin den de bahsetmemiz gerekir. Bu oluşuma da yaşam tini denir (Steiner, 2002: 63).

İnsanın fiziksel bedeninin sınırlı bir büyüklüğü olduğu halde tinsel varlığı sınırsız büyüyebilir. Çünkü alınan tinsel besinin ebedi bir değeri vardır. İnsanın tinsel ve bedensel varlığının arasındaki ayrımı “ben” sağlar. Fiziksel güçler ruhun yaşayabileceği bir beden oluşturur. Ben ise içinde tine yaşam verir. Tin ise ruha işleyerek ona tin dünyasında bir hedef verir. Ruh beden yüzünden fiziksel dünyaya kısılmıştır, tin sayesinde tinsel dünyada devinmesini sağlayan kanatlara kavuşur (Steiner, 2002: 64).

Bütün insanı ele almak istiyorsak sözü edilen bütün bölümlerin birleşimi olarak düşünmemiz gerekir. İnsanın tüm organları şu şekilde sıralanabilir (Steiner, 2002: 65-66):fizik beden, eter beden, ruh beden, duyum ruhu, anlak ruhu, bilinç ruhu, tin kendi, yaşam tını, tin insanı.

Burada açıklanan beden, ruh ve tin anlayışı Steiner'in antroposofi felsefesinin temelleridir. Görüldüğü üzere Steiner bu felsefesini Goethe'nin görüşlerinden etkilenecek oluşturmuştur.

İlk Waldorf anaokulunu açan Elizabeth von Grunelius ise Steiner'in yaklaşımını benimsemekle birlikte Berlin'de ünlü Pestalozzi-Froebel House'da eğitim aldığı için Froebel' in eğitim anlayışı da bu anaokullarına yansımıştır. Froebel'e göre anaokulu, çocukların yetişkinlerin gözetiminde mutlu ve özgür bir şekilde oynadıkları bir yerdir ve çocuklara gelişimlerini destekleyecek bir ortam olarak hazırlanmalıdır. Waldorf eğitimcilerinin hedefi de çocuğu okuma, yazma, hesaplama vs. hazırlamak değil; çocuğun doğasına uygun eğitim vermektir (Ullrich, 2008: 112).

Elizabeth'in anaokulu eğitimini geliştirirken etkilendiği Romantik Hareket'e göre de dindar çocuk sadece Froebel ve Montessori'nin pedagojik eğitimlerinden değil antroposofik düşünceden de yararlanılarak yetiştirilmelidir (Ullrich, 2008: 112).

Waldorf eğitimcilerinin okul öncesi eğitimi için vurguladıkları, serbest oyun, samimi, anaç çevre ve çocuğun özerklik hakkı gibi fikirleri Froebel ile aynı çizgidedir. Aradaki ana fark genel ritim anlayışı, günlük aktivitelerin ritim içinde olması ve bilinçli olarak seçilen eski oyuncaklardır (Ullrich, 2008: 115-116).

## BÖLÜM 3

### OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DİN EĞİTİMİ

#### 1. Montessori Yaklaşımı ve Din Eğitimi

Montessori'nin kendi eğitim anlayış içerisinde din eğitimine yer verip vermediği hakkında farklı görüşler vardır. Bir görüşe göre Montessori Okulları diğer devlet okulları gibi seküler okullardır. Herhangi bir dinin eğitimi yapılmamakta, tüm dinlere ve insanlara saygı duyulmaktadır. Saygı kavramı Montessori yönteminin önemli bir bileşenidir. Çocuğa, çevreye, diğerlerine ve kendine saygı bağlamında ele alınmaktadır. Çocukların dünya çapındaki birçok kültür ve dini keşfetmesine imkân tanıyarak farklılıklara saygı duyması sağlanmaya çalışılmaktadır. Montessori dini öğretmese de, *tam anlamıyla insan* olma yolunda iyilik, sevgi, şefkat, sevinç ve güven gibi büyük ahlaki ve manevi temalar sunmaktadır. Bununla birlikte şu an Montessori yöntemini kullanan devlet okulları ve özel okullar olduğu gibi dini okullar da vardır. Ancak bu yöntemi kullanan dini okullar olması yaklaşımın dini boyutu olduğu anlamına gelmemektedir (Montessori Australia Foundation, 2015).

Diğer bir görüşe göre ise Montessori eğitim yaklaşımında din eğitimine de yer vermiştir. Jerome W. Berryman'e göre Montessori'nin din eğitimine katkısı birçok din eğitimci ve Montessori yaklaşımını benimseyen bilim insanları tarafından göz ardı edilmiştir. Din, onun hayatının ve çalışmasının özündedir. 1915 yılında, 45 yaşındayken, Montessori çocuk eğitimine dini boyutu dahil etmiştir. Bazıları hayatında oğlu Mario'nun varlığının (May, 2015), bazıları ise annesinin vefatının (Kramer, 1976: 328) onu etkilemiş olabileceğini düşünüyor olsa da bu değişimin nedeni tamamen açık değildir.

Montessori yönteminin olumlu birçok yönüne rağmen neden sayı olarak bu kadar az modern dini Montessori Okulu olduğu konusunda Kramer, Montessori'nin kitaplarında açıkça yer

alan din eğitiminin çıkarılmasının bir sebep olabileceğini ifade eder. Ona göre Montessori'nin eserleri Kutsal Kitap referansları ve dini metaforlar ile doludur (May, 2015).

Montessori tıp fakültesinde okumuş ve hayatının ilk bölümünde 40 yaşına kadar bilimsel bir ortamda vakit geçirmiştir. Fakat her zaman bilimin metafizikten sonra ikincil etkiye sahip olduğuna inanmıştır. Bilim ve din arasında bir zıtlık görmemektedir. Standing'e göre Montessori'nin konferanslarının beğenilmesinin sebebi eğitim problemlerine sadece teknik ve pratik açıdan bakmaması, tüm konferanslarının arka planında her zaman manevi değerlerin yer almasıdır. Bununla birlikte hiçbir zaman kendi dinine ait değerleri empoze etmeye çalışmamıştır (Standing, 1998: 85-87).

Montessori çocukların ahlaki gelişimiyle ilgilenmiş ve din eğitimi sorunlarını tanımlamıştır. Yaşı ilerledikçe daha açık bir şekilde Katolik kilisesinin dini törenlerini din eğitimine örnek vermeye başlamıştır. Bununla beraber Hindistan'da kendi okullarında bulunan Hindu, İslam gibi farklı dine mensup çocuklar için de eğitim ortamı sağlamıştır (Montessori, 1964: 371). Montessori çocuğun Kilisenin ritüellerine götürülmesi üzerinde önemle durmuştur. Bununla birlikte farklı dini inanca sahip bölgelerde de eğitim sistemini geliştirmeye devam etmiştir (Kramer, 1976: 298,346).

### **1.1. Maria Montessori ve Din Eğitimi**

Rita Kramer, Montessori'nin din eğitimi için kendi yöntemine başvurduğunu ve din eğitimi programının büyük bir kısmını Barcelona'daki araştırma okulunda geliştirdiğini belirtir. Kramer Montessori yöntemindeki din eğitiminin İtalyan öğretmenler için 1926'da Milano'da sunulan altı aylık eğitim kursunun bir parçası olduğunu da açıklamıştır (Hyde, 2011: 342; Kramer, 1976: 284).

Barselona'da Montessori'nin metoduna uygun, Katolik eğitimi veren Model Montessori School adında resmi bir okul açılmıştır. Burada "Çocukların Kilisesi" olarak isimlendirdiği çocukların boylarına uygun bir ibadet yeri tasarlamıştır. Küçük sandalyeler, bağlanma taşı, takdis olunmuş su gibi objelerin bulunduğu Katolik inancına uygun bir çevre hazırlanmıştır. Duvara mevsime göre değişen resimler, cama ise çocukların ışığı kapatıp resim çizebilecekleri bir perde asılmıştır. Sandalyelerin düzenlenmesi, vazolara çiçek konulması,

mumların yakılması ve perdeye bir şeyler çizilmesi gibi kilisenin bakımıyla ilgili sorumlulukları da çocuklar üstlenmektedir (Montessori, 1972: 294).

Çocukların çevrelerindeki sembolik ve ihtişamlı görünen nesnelere merak edip bu nesnelere ilgilenmeye başlayacağını düşünen Montessori, onların öncelikle dua kitabı, kutsal çanak, papaz kıyafeti, haç gibi nesnelere ve diz çökme gibi davranışları fark ettiklerini daha sonra bunlar arasındaki ilişkiyi ve manayı anlamaya başladıklarını belirtmektedir. Yine O, çocukların küçük yaşta fark edilmez bir şekilde kayda değer bir seviyede dini bilgi edindiklerini ve bu bilgiyi ileriki yaşlarında derinlemesine düşüneceklerini savunmaktadır (Montessori, 1972: 296).

Montessori Barselona'daki okulda, dini eğitimin bir papaz tarafından çocuklar için düzenlenmiş kilisede uygulamalı olarak yapıldığını anlatmaktadır. Papaz sakramentleri anlatırken küçük çocukların dikkatli bir şekilde dinlediğini gözlemlemiştir. Çocuklar okumaya başladığı zaman ise kartların üzerine nesnelere ismi ya da basit cümleler yazılarak çocukların kartlarla nesnelere eşleştirmelerini sağlamıştır. Kilisede mumları yakma ritüelini ise aritmetiği öğretmek için de kullanmıştır. Çocukların büyüdükçe ibadet etmeden önce mumları muhakkak yaktıklarını gözlemleyen Montessori, mum yakmanın çocuk için sadece bir oyun olmayıp, kilisede uygulandığı için Tanrı'ya ibadetin bir parçası olduğunu düşünmektedir (Montessori, 1972: 295-296).

Okulda verilen din eğitimi sonucunda çocuklar iş konsantrasyonu, sessizlik, diğer çocuklarla etkileşimde buldukları sosyal ortamda sakinlik ve kendi aktivitelerini seçim gibi özellikler kazanmışlardır. Papazın ekmek şarap ayinini uygulamalı olarak öğrettiği sırada çocukların sessizce yürüdükleri, sandalyeleri gürültü çıkarmadan hareket ettirdikleri ve bir mum dışında hiçbir şeyin kırılmadığını görülmüştür. Montessori'ye göre sessizlik ya da hareketleri kontrol, dini ya da ruhi his olarak bilinen içsel duyarlılık sonucunu beraberinde getirmektedir (Montessori, 1972: 294-298).

Montessori Barselonadaki bu çalışmalarından yola çıkarak 1922'de *I bambini viventi nella Chiesa* isimli makalelerini yazmıştır. Daha sonra bu makaleler E. M. Standing tarafından düzenlenmiş ve 1929'da *The Child in the Church (Kilise'de Çocuk)* adıyla İngilizce olarak yayınlanmıştır (Kramer, 1976, s. 329). Montessori'nin Hıristiyan öğretileri ile ilgili ilk kitabı

olan bu eser daha sonra diğer dillere de çevrilmiştir. 1931'de çocuklar için Liturjik Yıl öğretilerini anlatan *The Life in Christ* (İsa'da Hayat), 1932'de İngiltere'de *The Mass Explained to Children* (La S. Messa Spiegata ai Bambini-Çocuklar İçin Ayinin Açıklanması) basılmıştır. İki yıl sonra ise aynı kitap Amerika'da *The Mass Explained to Boys and Girls* (Kız ve Erkekler İçin Ayinin Açıklanması) adıyla basılmıştır. Yayınlanmamış bir dua kitabı da bulunmaktadır (Kramer, 1976, s. 329). Ayrıca *II Libro Aperto* (Advanced Material for Reading the Missal-Dua Kitabı Okumak İçin İleri Düzey Malzeme ), *The Opened Book* ve *The Manuale per la Preparazione di un Messale per i Bambini* (Manual for the Preparation of a Children's Missal- Çocuklar İçin Dua Kitabı Hazırlama Kılavuzu) isimli kitapları bulunmaktadır (Montessori, 1972: 301).

Montessori'nin bu eserleri incelendiğinde İncil hakkında oldukça fazla bilgiye sahip olduğu görülmektedir. Katolik inanca sahip olması bunun sebebi olarak düşünülebilir. Eserlerinde insanın kişilik yapısıyla ilgili ayetlere yer verir. İncil ayetleri ile deney ve gözlem yoluyla elde edilen veriler arasında ilişki kurarak bilimle desteklemeye çalışır (Durakoğlu, 2010: 17).

Montessori'nin Standing tarafından düzenlenen *The Child in the Church* (Kilise'de Çocuk), kitabının ilk beş bölümünde, dini evrelerin gelişimi anlatılmaktadır. Çocuklara dinin öğretilmesinde Montessori için önemli olan husus çok şey öğretmek değil, ne zaman ve nasıl öğretilmesi gerektiğidir. Ne zaman *öğretmek* gelişim yasalarına dikkat etmeyi gerektirir. Bu da devamlı olarak çocuğu izleme, dinleme ve çocuğun kişiliğini takip etme anlamına gelir (May, 2015).

Montessori'nin din eğitimi ile ilgili görüşleri genel eğitim yaklaşımı ile aynı çizgidedir. Hazırlanmış çevre, yetişkin davranışlarının etkisi, emici zihin gibi temel kavramlar din eğitimi konusunda da karşımıza çıkmaktadır. Ona göre din eğitimi pratik hayatla ilgili ve zihin gelişimine uygun olmalıdır (Montessori, 1972: 294).

Montessori emici zihin (absorbent mind) kavramı ile bağlantılı olarak özel duyarlı dönemler boyunca, ruhi gelişim için de çocuğun özel bir duyarlılığı olduğunu savunur. Okul öncesi yaşlarda, gelişimin diğer yönlerinde olduğu gibi, çocuğun ruhunu olumsuz etkileyecek hataların da geri dönüşümü olamayabilir (Stoops, 1987: 5). Kendi yaşadığı dönemde



çocuğun ruhsal gelişimini güvence altına alacak bir planın bulunmadığını düşünmektedir. Yıllar önce çocuğun bedenini tehdit eden tehlikelerden daha büyüklerinin artık çocukların ruhlarını tehdit ettiğini belirtmektedir. Başlangıçtaki ufak tefek hatalar ileride tamir edilemeyecek hatalara yol açmaktadır (Montessori, 1982: 52).

Çocuk açığa vurmasa da aktif bir ruhsal yaşama sahiptir; bu iç yaşamı uzun bir sürede ve gizlice bütünleyecektir (Montessori, 1982: 42). Çocuğun ruh gelişiminde geçtiği "duyarlı dönemler" e uygun olanın ne olduğunu bilmemiz ve onu tanımamız gerekir. Bu "duyarlı dönemler" in her birinde çocuğun, dini gerçeklerin belirli yönlerine karşı özel duyarlılığı vardır. Örneğin küçük çocukların (6 yaşa kadar) emniyet duygusuna çok ihtiyacı vardır. Bu yüzden Montessori, bu yaşta özellikle Tanrı'nın bir baba gibi olduğunu ve yarattıklarını koruduğunu öğretmek yardımcı olunabileceğini düşünür. Çocuğun koruyucu meleğin varlığına dair özel idrakinin olduğu zaman da bu zamandır. Küçük çocuğun duaları ben merkezlidir; kendisi ve kendi aile çevresi ile ilişkilidir. Bu konuda "Tanrı beni korusun, babamı, annemi, dedemi, amcamı, kedimi ve köpeğimi" gibi dualar örnek gösterilebilir. Birkaç yıl sonra, çocuğun zihni (yaklaşık yedi yaşında) gelişimi belli bir seviyeye geldiğinde, yeni bir aşama başlar. Çocuk artık olayların sebeplerine kendiliğinden ilgi gösterir. Bu, evrendeki her şeyle ve evrenin yaratıcısı ve İlk Neden olarak Tanrı'yla ilgilendiği dönemdir. Bu aşamada da çocuk, kendinin ve başkalarının eylemlerinin doğruluk ve yanlışlığına dikkate değer bir ilgi gösterir. Ona ahlaki yasayı öğretmek vicdanını aydınlatmak için bu dönemde bu özel duyarlılıktan yararlanmak gerekir. Ayrıca Mükemmel Örnek olan ve asla günah işlemeyen Mesih'e de oldukça fazla ilgi duyacaktır (The Tablet The International Catholic News Weekly, 1939).

Montessori, pratik önemi olan din eğitimi için özel bir çevre hazırlanmasının üzerinde durmuştur. Hazırlanmış çevre dini duyguyu destekleyecek şekilde olmalı ve dini anlamak için gerekli alt yapıyı sağlamalıdır (Montessori, 1972: 294). Montessori, özenle hazırlanmış bir ortamın zaten kilisede mevcut olduğunu düşünmektedir. Bu sebeple okullarda din eğitimi yapılacak sınıfları Kilise'ye benzer şekilde oluşturmuş ve *atrium* diye isimlendirmiştir (May, 2015). Birçok okulda, jimnastik, müzik ya da bilim vb. için özel olarak ayrılmış odalar bulunduğunu, benzer şekilde, her okulun din eğitimi için böyle bir odası olması gerektiğini söylemiştir. Atrium, resmi derslerin verilmediği ya da ilmiyal eğitiminin yapılmadığı, çocukların gelişen doğalarının iç yasalarına göre, kendiliğinden yaşayacağı ve hareket

edebileceği bir *hazırlanmış çevredir*. Çünkü bir faaliyet eşliğinde olmadıkça, küçük çocuklar için gerçek bir öğrenme yoktur. Bu hazırlanmış odada, tamamen dini bir amaçla, muazzam miktarda (sıradan Montessori Okulunda olduğu gibi) meslek ve öğretim materyalleri olacaktır (The Tablet The International Catholic News Weekly, 1939).

Çocuğun Din Eğitimi, atrium'da üç ya da dört yaşında, *akıl çağı* gelmeden önce, çok erken yaşta başlayacak. Bu aşamada, bu nedenle, herhangi bir gerekçeli talimat olmayacak, ama oldukça çeşitli "duyusal-motor" uğraşlar aracılığıyla *dini duyguya* hazırlanma olabilecektir. Bu hassas yıllarda kilise ayininin anlamının idrak edilmesi için "İsa'nın cemaatinin küçüklerinden biri" olarak üyeliğe kabul edilebilir ve Liturjik yıla dahil edilebilir. Yanan mumları taşımak, haç işareti yapmak, diz çökmek kımıldamadan durmak ve daha birçok şeyi çocuklara kilisede öğretmek büyük bir hatadır. Tüm bunlar ve daha birçok şey atriumda daha iyi öğretilir. Böylece çocuklar kiliseye girdiğinde zaten tam olarak hazır olmuş olacaktır (The Tablet The International Catholic News Weekly, 1939).

Montessori'ye göre çocuk kötü ve iyi arasındaki farkı yedi yaşında fark eder. Daha küçük çocukların böyle problemleri olmadığı için her şeye inanır ve kabul eder. Bu yaşta tek bildikleri kötülük yaramazlıktır. Günahıtan haberdar olmayan çocuğa günahı öğretmeye çalışmak yanlıştır. İyinin tatlı ve nazik bir şekilde öğretilmesi yeterli olacaktır. Öğretmenin bu konuda sağduyulu davranması ve çocuğun ruhunu inciten durumlardan kaçınması önemlidir (Montessori, 1972: 298).

Ergenlik ile çocuğun bakış açısında büyük bir değişim meydana gelir. Bu psikolojik değişimin baş özelliği genişletilmiş sosyal bilinçtir. Bu yaşta çocuklar ailesinden ya da okuldan çok daha geniş bir toplumun üyesi olduğunun farkına varır. İnsanın kendi davranışlarından sorumlu olduğunu hisseder. Çocuk artık kendisine dünyada yol gösterecek ve kişisel bilincinin oluşmasına yardım edecek birine ihtiyaç duyar (Montessori, 1972: 298). Bu nedenle, bu dönemde Kutsal Ruh'un rehberliği altında, insanlığın Yüce Tanrı'ya toplu ibadet sunduğu, büyük dini ayinlere dahil edilebilecek olgunluktadır (The Tablet The International Catholic News Weekly, 1939).

Montessori ye göre sadece çevre değil öğretmen de hazırlanmış olmalıdır. Öğretmenin İsa'nın yaptığı gibi, tanrısal özellikleri yansıtan bir iç hayata sahip olması gerekmektedir. Bu

konuda öğretmenlerin tevazu davranışlarına sahip olması önemlidir. Montessori'nin çocukların "öğretimi" düşüncesi buğday ve burçaklar meseline dayanmaktadır. Kötü tohumu engellemenin en kesin yolu iyi büyümesini teşvik etmektir. Bu nedenle sorunun çözüm yolu kötülüğü yok etmek değil iyiyi yetiştirmektir (The Tablet The International Catholic News Weekly, 1939). Montessori'nin kişileştirdiği ideal öğretmen "bilimin ruhunun özverisiyle İsa'nın havarilerinin sevgisini" birleştirmelidir (Standing, 1998: 88).

Yetişkinler farkında olmadan çocukların diğer tüm eğitim alanlarında olduğu gibi din eğitiminde de çocuk için engel haline gelebilmektedir. Ona göre öğretim sanatı, öğretilmesi gereken en az bilgiyi vermekle oluşur. Gereklisi olmayan durumlarda çocuğa yardım edildiğinde onun gelişimi engellenir. Buradan anlaşılan "*çocukları serbest bırakalım kendi dinlerini seçsinler*" değildir. Bizim yardımımız kendi kendine yardım etmesi için çocuğa destek olmaya yönelik olmalıdır. Montessori bu yardımın, çocuğun *absorbe* etmesi için özenle hazırlanmış bir çevre ile sağlanacağını savunur. Çocukta din ile ilgili şeylere dair büyük bir özlem zaten bulunmaktadır. Eğitiminin görevi bu içsel, kendiliğinden var olan alevi canlı tutmaya yardımcı olmaktır (The Tablet The International Catholic News Weekly, 1939).

Çocukların ahlaki gelişiminden bahsederken Montessori, "doğal"a dayandırmaktadır. Ona göre doğal süreçler iyiye götürür. Ahlak denilen normatif kuralların müdahalesi, çocuğun doğal ahlak gelişimini baskı altına almaktadır (Stoops, 1987: 8). Cavalletti and Gobbi ye göre de Montessori Metodu sadece kendilerini eğitmek için küçük çocuklara yardım etmenin bir yoludur. Ama bu yol doğal olarak dini olandır. Bu, Tanrı'nın bütün eserlerine ve iki yaşında da olsa insana karşı derin saygıya dayanır. Kendini kontrol, hatırlama, tefekkür, sessizlik, zarafet, nezaket, karşılıklı yardım ise bu doğal dini eğitimin araçları ve amaçlarıdır (May, 2015).

Montessori Metodunda amaç bütünsel gelişimdir. Öğrenme ortamı, zihinsel, fiziksel, sosyal ve ahlaki, yaratıcı ve kültürel, duygusal ve ruhsal gelişimi sağlamak için tasarlanmıştır. Montessori din eğitimini sadece haftada birkaç kere verilen bir ders konusu olarak değil, yaşanan bir hayat olarak düşünmemiz gerektiğini söylemiştir (The Tablet The International Catholic News Weekly, 1939). Bu sebeple de din eğitimi yaparken çocukların yapılan ibadetlerin ve dini törenlerin her aşamasında yer almasını sağlamıştır. Örneğin ekmek şarap

ayini için gerekli olan malzemeleri hazırlamak için ürün yetiştirme ve hasat etme ile çocukları meşgul etmiştir. Çocuklara, tohumların arıklara dikkatle nasıl ekileceği ve tahıl hasat için hazır olana kadar tohumların filizlenmesi için beklenmesi gerektiğini öğretmiştir. Tahıl olgunlaştığında, biçip paketledikten sonra da bir fabrikaya un yapılması için gönderirler ve beklerler. Son adım kendi ektikleri buğdaydan olan undan ekmek pişirmek olur. Aynı süreç üzüm yetiştirilmesi için de geçerlidir. Bu faaliyetler çocuklar için pratik çalışma, konjonktürel kutlama ve önemli dini sembolizmin güzel bir kaynaşması olur. Daha sonra bu faaliyetler "fazla Katolik" olduğu düşünüldüğü için ve okullarda farklı dinlere mensup çocuklar olması sebebiyle kaldırılmıştır (May, 2015).

1952'de Montessori'nin vefatından önce Katolik Montessori Derneği olan The Convent of the Assumption Londra'da açılmıştır. Bu Eğitim Merkezi Montessori'nin kendisi ile işbirliği içinde çalışmış ve din eğitimi ile ilgili tüm fikirlerini gerçekleştirmeyi amaçlamıştır (Standing, 1998:69; The Tablet The International Catholic News Weekly, 1939).

Montessori bazı düşüncelerinden dolayı Katolikler tarafından eleştirilmiştir. Çocuğun kendi kendini inşa ettiğini iddia etmesi eleştirilen hususlardan biridir. Geleneksel Katolik anlayışına göre aile ve kilise çocuğu inşa eder ve çocuk günahkâr doğduğu için kendi kendini inşa edemez (May, 2015). Eleştirildiği bir diğer husus Montessori'nin Rousseau'nun "bütün insanlar doğuştan iyidir" düşüncesine katıldığını söylemesidir. Hıristiyanlıktaki ilk günah inancına uygun düşmediği için dindarlar tarafından tenkit edilmesine neden olmuştur (Standing, 1998: 181).

Montessori görünüşte kurtarıcı olarak İsa Mesih'i incelemesine rağmen The Secret of Childhood (Çocukluğun Gizemi) isimli kitabında her çocuğun kendi mesihi olduğunu da belirtmiştir. Çevre, bu süreçte önemli bir faktördür. Çocukların çoğunun ruhsal ve entelektüel anlamda yetersiz beslenmiş olduğunu düşünmektedir. Doğru malzemelerin kullanıldığı ve çevrenin doğru hazırlandığı durumda, "yeni" bir çocuk ortaya çıkacaktır (May, 2015)

## **1.2. Maria Montessori'nin Vefatından Sonra Din Eğitimi**

Montessori'den sonra onun metodunu devam ettiren bilim insanları olmuştur. Edwin Mortimer Standing, Montessori yorumcularının ikinci neslini, Sofia Cavaletti üçüncü neslini

temsil ederken, Berryman kendisini Montessori geleneğinin dördüncü nesil yorumcusu olarak tanımlar. Fakat açık bir şekilde küçük çocuklara katedralde din eğitimi için yaklaşım geliştiren ilk kişi Montessori geleneğinin üçüncü nesil yorumcusu olan Sofia Cavalletti'dir. Cavaletti'nin yöntemi Catechesis of the Good Shepherd (Hz. İsa'nın Dini Öğretileri) şeklinde adlandırılırken, Berryman'ın yöntemi Godly Play (ilahi oyun) olarak isimlendirilmektedir (Hyde, 2011: 342-343).

La Sapienza Üniversitesi'nde İbranice ve karşılaştırmalı Semitik dillerde doktorasını tamamlamış olan Sofia Cavalletti, Maria Montessori'nin eski bir asistanı olan Gianna Gobbi ile birlikte bu yöntemi 1954'de geliştirmiştir. The Catechesis of the Good Shepherd yönteminde Hıristiyan hikâyelerinden ilham alınarak hazırlanmış bir çevrede, çocukları eğitmek için duyu materyallerini kullanılır (Hyde, 2011: 342-343).

Montessori çocukların dünya ile duyu yoluyla etkileşen, iyi öğrenen bireyler olarak ele alınması gerektiğine inanıyordu. Cavaletti de Montessori'nin bu düşüncesinden etkilenerek çocukların İncil, cübbe ve ekmek şarap ayinin yapıldığı sunak gibi kilisede bulunan ve Hıristiyan ibadetinde kullanılan nesnelere maketlerinin yer aldığı *atrium*da keşifler yoluyla Katolik öğretisini anlamalarını sağlamayı hedeflemektedir. Çocuklar küçük gruplar halinde bu nesnelere araştırırlar. Hem çocuklar hem de öğretmenler araştırdıkları nesnelere ulaştıklarını hissettiğinde sonraki bir konuya geçerler. Bütün çocuklar aynı anda aynı nesneye ilgilenmez. Örneğin, çocuklardan küçük bir grup İncil kitapları öğrenirken, başka bir grup pazar günü duydukları İncil pasajlarını İsa ve havarilerinin heykelleriyle canlandırarak Son Akşam Yemeği'ni daha iyi anlamaya çalışabilirler (Immaculate Conception Catholic Church, 1999).

Cavaletti'nin yaklaşımında çocuk doldurulması gereken boş bir levha olarak görülmez. Ebeveynlerin çocukların öğrenmesini istediği şeyden ziyade çocuğun merak ettiği konular programda yer alır. Bu yaklaşımda ebeveyn öğretmen rolünden vazgeçip birlikte dinleyen ve öğrenen rolünü benimser. Çocuk çevresinden etkilendiği için çocuğun dini hayatı yaşayabileceği bir ortam hazırlanmalıdır. Cavaletti, içeriğin düzenlenmesinde de geleneksel din eğitiminden farklı bir yol izler. Geleneksel eğitimde genellikle her yıla Ekmek Şarap Ayini, Eski Ahit gibi farklı bir tema ayrılırken Catechesis of the Good Shepherd (Hz. İsa'nın Dini Öğretileri) yönteminde ise çekirdek temalara her yıl değinen sarmal bir yaklaşım

kullanılır. Yıllar ilerledikçe daha önce üstü kapalı geçilen konular genişletilerek devam edilmektedir. Çocuklara en büyük hediye onları kiliseye götürmek olduğu kabul edilir. Çünkü çocuklar geniş Hıristiyan gelenekleri içinde daha temel ve yapılması daha önemli olanı bu şekilde ayırt ederler (Garrıd, 2008: 11-12).

Cavalletti, yaklaşımında Montessori'nin çocuğun oyun yerine çalışmayı tercih etmesi ilkesine bağlıdır. O açık bir şekilde çevreyi (Atrium) sadece dinleme, dua ve meditasyon için bir merkez olarak değil, aynı zamanda çocuğun kendi ritminde her şeyi yapabilmesine olanak tanıyan çalışma ortamı olarak tanımlamıştır. Cavalletti Atrium'un bir çalışma yeri olmakla birlikte aynı zamanda Tanrı ile bir görüşme yeri olduğunu söylemiştir. Diğer bir deyişle tekrar ve ritimle çalışmak sadece çocuğun doğasının bir parçasını değil, aynı zamanda onu Tanrı'ya daha yakın hale getirerek çocuğun varlığının bütünü tatmin eder. Bu yüzden çalışmak eğlencelidir (Hyde, 2011: 344-345).

Sofia Cavalletti (1992) ve Jerome Berryman (1991 & 1995) din diline çok önem vermişlerdir. Din dili Hıristiyan inancının ibadet geleneklerinin dilidir. Kutsal hikâyeden kopuk bir din dili zararlı olduğu gibi "bilen" birinden "bilmeyen" birine bilgi transferi olarak yapılan inanç öğretimi de din eğitimine zarar vermektedir. Diğer taraftan çocukların dilini anlamak hedeflenirken dini değerlere karşı davranışlarında saygı eksikliğine sebep olan yöntemler de vardır. Catechesis of the Good Shepherd ve Godly Play ise çocuklara somut materyallerle oyun oynarken din dilini kullanmaları için bir fırsat sağlar (Hillis, 2008).

Berryman'ın din eğitimi yaklaşımı ise, çocukların öğrenme ihtiyacı ve bilgi eşliğini yükseltmek için Hıristiyan din dilini ustaca kullanarak hayatın anlam ve amacını ayırt etmeyi öğrenmek üzerine kuruludur. O, Montessori yaklaşımının duyuşal materyallerle donatılmış, dikkatli bir şekilde hazırlanmış çevre üzerine verdiği önemle birlikte, Hıristiyan dil sisteminin yansımalarını temsil eden kutsal hikâyeye, kıssa ve ayin faaliyetlerinden yararlanarak çocukların istekleri doğrultusunda malzemeleri kullanmaları için onlara en iyi olanağı sunar (Hyde, 2011, s. 342).

Cavalletti'nin yaklaşımı sıkı bir şekilde Montessori metodunun ilkelerine bağlıyken Berryman'nin Montessori'den farklılaştığı konular vardır. Başlangıçta Berryman yoğun bir şekilde Montessori'nin çalışmalarından etkilenmiş, onun çalışmaları hakkında yazılar

yazmış; 1980'lerin başında, Amerika Birleşik Devletleri'ne gelerek din eğitimi yöntemine dair sunum yapması için bağlantıya geçmiştir. Hazırlanmış ve açık sınıf çevresi, iki ya da üç boyutlu materyallerin kullanımı, bir yetenek olarak çocuğun bakış açısı, zekâ ve aktif öğrenme gibi konulardaki görüşleri Montessori düşüncesini yansıtan hususlardır. Bununla beraber, çocuğun oyundan ziyade çalışmayı tercih etmesi ve hayal gücünün gelişmesi için duyularını kullanması konularında farklı düşünmektedir (Hyde, 2011: 342-350).

Öncelikle Berryman, oyunun din eğitimi için bilim ve teknolojiden daha önemli olduğunu iddia etmektedir. Ona göre oyunun zıttı çalışmak değildir, aksine sahte oyun ya da boşluk anlamına gelen “pseudoplay”dir. Oyundaki insanlar hayatla doludur, oyunla ve oyuncularla bağlantılıdır. Oyunda kendini, diğerlerinden, doğa ve Tanrı’dan soyutlayan insanlar boştur. Fakat sahte oyunla meşgul olan insanlar genelde hayat enerjilerini tüketmek ve çevresindekileri cezbetmek için çekici gibi görünürler (Hyde, 2011: 345).

İkinci olarak Montessori hayal gücünün duyuşal bir temele sahip olması gerektiği düşüncesi üzerinde ısrarlıdır. Montessori’ye göre ‘hayal gücü’ öncelikle dış dünyadan kaynaklanır. Gerçekliğe dokunmayan hayal gücü (hayal gücü, kurgu ve inanma) Montessori için yaratıcı değildir. Bir çocuğun hayal gücünü geliştirmenin en iyi yolu gerçek dünyadan geçer. Berryman ise hayal gücü ve yaratıcılığın tarih öncesi zamanlardan beri en geniş anlamda din ile ilişkili olduğunu iddia etmiştir. Dinin en temel işlevinin ölüm, yalnızlık, özgürlük gibi hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlarla yaratıcı bir şekilde başa çıkmalarına olanak sağlayacağını düşünmektedir. Hayal gücü ve yaratıcılık toplumun kutsal yaşamını dile getirmek için bir araçtır ve toplumlara sanat, sembol, ritüel ve hikâyeye üretmek için olanak sağlar. Diğer bir deyişle hayal gücü dinin vazgeçilmez bir öğesidir (Hyde, 2011: 347).

Berryman dini hikâyeleri paylaşırken, dinleyenlerin anlayacağına dair bir garantinin olmadığını ve anlaşılıp anlaşılmamasından asla emin olunamayacağını kabul etmektedir. Ancak bu hikâyeler sevgi, saygı ve inançla dolu bir şekilde anlatılırsa, dinleyenlerin kesinlikle anlatanın sevgi ve saygısını anlayacağını düşünmektedir (Hillis, 2008). Bu sebeple küçük çocukların hikâyeyi anlamasa dahi hikâyede geçen dini şahsiyetlere ya da Tanrı’ya sevgi ve saygı duyulduğunu anlamaları da önemli bir kazanç olarak düşünülebilir.

## 2. Reggio Emilia Yaklaşımı ve Din Eğitimi

Reggio Emilia okullarının açılmasında, İtalya'nın tamamında hakim olan sosyalist görüş tarafından ileri sürülen, eğitimin, yoksulluğa, cehalete, kibre karşı bir silah ve özgürlük için de bir araç olduğu düşüncesi etkili olmuştur. 1945'te kurulan İtalyan Kadın Birliği (Union Donne Italiane-UDI)'nin de katkısı vardır. Fransız İhtilali ile haklarının farkına varan kadınlar sosyal yaşamda da etkili hale gelmeye başlamıştır. Okulların açılması bir kadın hareketi olarak başlamış ve UDI da bu hareketi desteklemiştir. Bununla birlikte tarım işçileri ve sol görüşlü sömürülen bir grubun da desteği vardır (Rinaldi, 2006: 178-179).

İtalya'daki diğer okullar gibi Reggio Emilia okulları da yaklaşık yirmi yıl, Katolik Kilisesinin sorumluluğunda faaliyetlerini sürdürmüştür 1960'ların başlarında bu sistemin daha fazla sürdürülemeyeceği fikirleri gündeme gelmeye başlamış ve 1963'de Reggio Emilia Belediyesi'ne bağlı ilk anaokulu açılmıştır. Böylece İtalya'da ilk kez küçük çocuklar için seküler bir okul kurulmuştur. Daha sonra yavaş yavaş önceden açılmış anaokulları devlete bağlı hale getirilmiştir. Devlete bağlanan okullar seküler okullar olarak eğitim vermeye başlamıştır. Ancak bu durum toplum tarafından hemen kabullenilmemiş; 1976'nın sonlarına kadar Reggio Emilia okul öncesi eğitim kurumlarının Belediye'ye ait kurumlar olmasına tepkiler devam etmiştir.

1976 yılı Kasım ayında bir radyo programında yedi gün süreyle okulların seküler hale getirilmesine karşı bir kampanya başlatılmıştır. Bunun üzerine yerel Katolik din adamlarının da davet edildiği Reggio okulları üzerine bir toplantı yapmaya karar verilmiştir. 5 ay devam eden bu halk tartışmaları sonunda tüm taraflar birbirlerini daha iyi anlamışlar ve ortak bir karara varmışlardır (Edwards, 1998: 24).

Rinaldi okulların resmi bir kimlik kazanmasının geç olmasını iki sebebe bağlamıştır. Birincisi Reggio Emilia'yı yöneten sol partilerin kadınlar ve çocuklar hakkında kararsız olmaları sebebiyle okul hakkında yeni fikirlerle ilgilenmelerinin zaman almasıdır. Sol Parti ile eğitim dünyası arasındaki huzursuz ilişki de hem belediyeye bağlı okullar açılmasını hem de eğitimde yenilik ve deneyin desteklenmesini geciktirmiştir (Rinaldi, 2006: 180).

İkinci olarak 1950'lerin sonlarına doğru kasabada, sosyal ve ekonomik değişimler olmuştur. Ülkenin kuzeyinden, güneyinden ve daha büyük şehirlerinden gelen göçlerle ekonomik



patlama yaşanmıştır. Ülkenin kuzeyinden ve merkezinden gelenler içinde çalışan kadınların da olması sebebiyle yerel yönetime hizmetlerin artırılması için baskı yapılmaya başlanmıştır (Rinaldi, 2006: 180).

Uzun süre din eğitimi veren bu okulların seküler hale gelmesinde Rinaldi'ye göre kadın organizasyonu tarafından düzenlenen etkinlikler etkili olmuştur. Bu etkinlikler okullar ve din arasındaki tarihsel ve derin ilişkiyi kırmaya yardımcı olmuştur. Okulların dini kurumlar olması gerektiği fikri ile birlikte okulların muhtaç çocuk ve aileler için yardım yerleri olması gerektiği dini inancının kırılması da yine bu kadın hareketinin etkisiyledir (Rinaldi, 2006: 180).

Rinaldi, okulların devlete ait olmasının daha iyi olduğunu düşünmektedir. Katolik, Yahudi ve Müslüman okullarının olmasının kendisini korkuttuğunu ve çocukların belirli bir grubun içinde, sadece kendileri üzerinde derinlemesine düşünen bireyler olarak yetişmesinin büyük risk olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple çoğulcu okulların daha iyi olacağını düşünmektedir (Rinaldi, 2006: 190).

Bahsedilen sebepler sonucunda okullar zaman içinde seküler hale gelmiş olsa da Reggio Emilia Yaklaşımı'na öncülük eden Malaguzzi'nin çocuk gelişimi ile ilgili düşünceleri din eğitimi verilebileceğine işaret etmektedir. Malaguzzi Piaget'nin işlem öncesi dönemde (2-6 yaş) çocukların soyut düşünemediği görüşüne katılmamaktadır. Yaptığı çalışmalar sonucunda, çocuğa doğru yaklaşıldığında altı yaş öncesinde de soyut düşünebileceği, fikir yürütebileceği ve plan yapabileceği (İnan, 2012: 8) sonucuna ulaşmıştır.

Ahlak eğitiminde ise Reggio Emilia Okullarında dostluk, dayanışma, farklılıklara saygı, diyalog, sevgi gibi değerler önemslenmektedir. Reggio'da etğin yerini anlamak için *dinleme* kavramı bize bu konuda önemli bir ipucu vermektedir (Rinaldi, 2006: 14). Hem okuldaki tüm personelin birbirleriyle hem de ailelerin okulla diyalogu önemslenmiş; etkileşim ve diyalog üzerine yerleştirilen düzenli fikir alış verişi ve tartışma okul geleneğine yerleşmiştir. Bu etkileşim ise birbirini dinleme üzerine bina edilmiştir. Dinlemek diğerrinin görüşüne değer vermenin ifadesi olarak görülmektedir. Kendine güvenen yetişkin ve çocuk düşüncelerinin üzerinde düşünülüp tartışılabilir kadar değerli olduğunu bilir (Thornton & Brunton, 2009: 57-58, 118-119)

### 3. High Scope Yaklaşımı ve Din Eğitimi

High Scope Yaklaşımı ile ilgili olarak yapılan alan yazın taramasında din eğitimine dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Ancak okul öncesi eğitime temel yaklaşımlardan biri olması, Milli Eğitim Programlarını etkilemesi sebebiyle ve araştırmanın genel bakış açısına faydası olacağı düşüncesiyle bu yaklaşıma da yer verilmiştir.

High Scope yaklaşımının en önemli özelliklerinden biri etkin katılımcı öğrenmedir. Etkin katılımcı öğrenmeyi destekleyen unsurlar ise çevre eğitimi, günlük rutinler, yetişkin çocuk etkileşimi ve değerlendirmedir. Etkin katılımcı öğrenme çocuğun nesne, fikir, olay ve kişilerle doğrudan etkileşime girmesi anlamına gelmektedir (Hohmann, Weikart, & Epstein, 2008: 17). Bu yaklaşımın ilkeleri din eğitimi açısından dikkate alındığında çocuğun öğrenmede aktif olmasını hedefleyen bu yön din eğitimi için de göz önünde bulundurularak, bilgi aktarımı yerine yaparak ve yaşayarak öğrenme üzerinde durulabilir.

Ayrıca High Scope Yaklaşımı'nda çocuğun sadece fiziksel çevreden değil sosyal çevreden de öğreneceği ilkesi üzerine durulmuştur. (High Scope Inspiring Educators to Inspire Children, 2015). Din eğitimi için de fiziksel çevreyi hazırlama yanında sosyal ve duygusal deneyim için çocuğun etkileşime gireceği sosyal çevrenin önemsenmesi gerektiği söylenebilir. Çocuğun birçok şeyi çevresindekilerle etkileşim ile öğrendiği düşünüldüğünde sosyal çevrenin çocuk için önemi ortaya çıkmaktadır. Çocuğun sosyal çevresi öncelikle anne ve babasından başlayarak çevresinde muhatap olduğu herkesi kapsamaktadır. Çocuğun din ve ahlak eğitiminde de bu çevrenin önemli bir etkisi vardır. Çocuk yalan söyleyip söylememeyi, bencil olup olmamayı, yardımsever olma vb. birçok iyi ya da kötü davranışı çevresindekilerden öğrenecektir. Genetik faktörler de göz önüne alınmalıdır; ancak yalan söylemek, şiddet uygulamak çocuğun herhangi birinde görmeden yapabileceği davranışlar değildir. Ahlaki özelliklerle birlikte dini davranışlar da sosyal çevreden öğrenilmektedir. Çevresinde namaz kılan birini gören çocuk da onunla birlikte namazda yapılan hareketleri yapmaya başlayacaktır. Burada sadece davranış olarak taklit değil dini duygu anlamında da taklitten de söz edilebilir. Yetişkinlerin Kur'an ya da ezan okunurken konuşmamaları, Kur'an'ın belden yukarıda tutulması gibi saygı ifade eden davranışları da çocukta bu nesne ve durumlara karşı saygı hissi uyandıracaktır.

High Scope yaklaşımında öğretmenin iyi bir dinleyici olması, çocuğu düşünmeye ve yaptıklarını değerlendirmeye yönlendiren sorular sorması (Arıkan, 2013: 394) din ve ahlak eğitiminde dikkate alınabilir. Bu sorular vasıtasıyla çocuğun davranışları üzerinde düşünmesi sağlanarak yaptığı hata ya da iyiliği fark etmesi ya da yaptıklarını daha bilinçli bir şekilde yapması sağlanabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çatışma anında problemi nasıl çözeceklerine dair verilen yöntem de ahlak eğitimi anlamında dikkate değer hususlardandır. Planla-yap-değerlendir etkinlikleri ve öğretmenin kontrolü çocukla paylaşması, çocukların inisiyatif alma ve sorumluluk alma becerilerini geliştirecektir. Sadece öğretmenlerin değil ebeveynlerin de çocuğa yapabileceği görevler vermesi ilerde sorumluluk sahibi bireyler olmaları bakımından önem taşımaktadır. Büyük grup zamanında ise iş birliği yapabilmeyi öğreneceklerdir.

Ayrıca bu yaklaşımda övgü kullanımının çocukları, dış ödülleri gerçekleştirmek için öğrenmeye yönlendirdiği düşünüldüğü için; çocuklara övgü yerine geri bildirim verme ve onları cesaretlendirme tercih edilmektedir (Wiltshire, 2012: 114-115). Ahlak eğitimi bağlamında düşünüldüğünde çocuğun güzel davranışları çevresindekiler onaylıyor diye değil doğru olduğu için yapmasını sağlamak çocuğu dışa bağımlı olmaktan kurtaracaktır. Böylece çevresindekilerin onayı değil davranışın kendisi değerli olacaktır. Bu yöntem din eğitiminde, yapılan iyilik ve ibadetlerde başkalarının onayının beklenmemesini sağlama konusunda takip edilebilir.

#### **4. Waldorf Yaklaşımı ve Din Eğitimi**

Günümüzde Waldorf okullarının din temelli olup olmadığına dair iki görüş vardır. Bir görüşe göre Waldorf okulları Hristiyanlık temellidir ve Hristiyan kültürüne göre eğitim vermektedir. Diğer bir görüşe göre ise Hristiyanlıkla ya da herhangi bir dinle ilgisi olmayıp sadece manevi eğitime önem vermektedir. Bu okulların dini eğitim verip vermediği konusu maneviyat ve din arasındaki anlam ilişkisi ele alınarak değerlendirilmekte birlikte antroposofi geleneği ve okulların eğitiminde yer alan festival, hikâye, aziz menkıbeleri, eski ahit hikâyeleri üzerinden de tartışılmaktadır.

Waldorf okullarında din eğitimi yapılmadığını düşünenler maneviyat ile dini inanç ve ritüeller arasında ince bir fark olduğunu söylemektedir. Bütüncül eğitimi ele alan kaynaklar

da sık sık metafiziğin mutlaka herhangi bir dini gelenek ya da uygulamayı onayladığı anlamına gelmediğini vurgulamaktadır (Miller, 2006: 7). Oberski'ye göre Waldorf okulları açık bir şekilde insan ruhunun tanınması üzerine temellendirilmiştir. Her ne kadar Hristiyan Alman toplumunda kurulsada mezhepsel bir yaklaşıma sahip değildir. Waldorf yaklaşımı neredeyse 90 yıldır ne dar bir enstrümantalizm ne de dini doktrinleştirme olmadan manevi gelişimi güçlendirmeyi hedeflemiştir. Bunu sezgiden kaynaklanan bilgi üzerine temellenmiş bir bütüncül eğitim yoluyla yapmıştır (Oberski, 2011: 7, 15).

Diğer görüşte olanlar ise, tarihsel olarak manevi deneyimi ve keşfi ifade etmek için dini geleneklerin birincil yol olduğu ve kültürde kökleşmiş olan dini tören, terim ya da heykeller olmadan manevi gerçekleri ifade etmenin zor olduğunu ileri sürerler. Nitekim California'da Waldorf Okulu ilk defa devlete bağlı olarak açılacağı zaman, devlet dini tanıtmaya çalışıyor diye düşünüldüğü için bir dirençle karşılaşmıştır. Din kastedilmiyorsa niye manevi terimi kullanılıyor denilerek itiraz edilmiştir (Miller, 2006: 7).

Steiner dünyanın materyalist biçimde algılanarak tek yönlü yaşanması sonucunda insanın tinsel doğasından uzaklaşarak her bağlamda katılaştığını fiziksel ve ruhsal sağlığının bozulduğunu belirtmiştir (Kurtulmuş, 2013: 81). Steiner'ın insanın beden, ruh ve tinden oluştuğu düşüncesine dayanan antroposofi anlayışı insanın bir bütün olarak ele alınmasını gerektirir. Waldorf eğitimi ise Steiner'ın antroposofi anlayışı üzerine bina edilmiştir. Antroposofi araştırıldığında kökleri Hristiyanlığa dayanır ve antroposofi öğrencilerine Mesih'in kahramanlıkları ve öğretileri aracılığıyla dini rehberlik ve maneviyat eğitimi yapılır. Antroposofi Hristiyanlığın belli bir mezhebini değil temel inançlarını ele alır (Ward, 2012). İki görüş arasındaki fark bu gerçekliğin farklı yorumlanmasından ortaya çıkmaktadır.

Hristiyanlık temelli olmadığını düşünenler, dinler arasında farklılıklar olmasına rağmen vahiy almış bütün dinlerin temelde insanın manevi rehberliğine hizmet ettiğini düşünmektedir. Bu sebeple de Waldorf eğitiminin Hristiyanlığa değil ilahi dinlerin özüne göre yapılandırıldığını söylemektedirler (Ward, 2012).

Din temelli olmadığını düşünenler ise antroposofiyi aile, çocuk ya da okula karıştırmanın Waldorf okullarının felsefesine ters olduğunu savunmaktadır. Antroposofi ile ilgili bilgi edinmek isteyen aileler kendi gayretleriyle öğrenmek zorundadır (Ward, 2012). Waldorf

eğitiminin köklerinin Hristiyanlığa dayanıyor olmasının Hristiyan inancının öğretildiği anlamına gelmediği iddia edilmektedir. Din temelli olduğunu düşünenler ise Waldorf okullarının temellendirildiği antroposofi felsefesinin çok güçlü dini elementler içerdiğini (Wardle, 2009: 323) ve Waldorf okullarında maneviyat ve ritüellerin okul kültürünün bütün alanlarına yayıldığını söylemektedir. Eğitim konularının dini ve ahlaki yapı üzerine kurulduğunu düşünmektedirler (Ulrich, 2008: 110). Waldorf yaklaşımının temel öğelerinden biri de ruhi eğitimidir. Waldorf okulları dini okullar değilken de antroposofi, Hristiyan prensipleri, ölümden önce ve sonra hayatın olduğu inancı ve tamamen manevi varlıklar olduğumuz varsayımı üzerine temellendirilmiştir (Souza, 2012: 56).

Festivaller konusu da yine benzer şekilde ele alınmıştır. Waldorf Okulları'nda yer verilen festivaller sebebiyle Hristiyan eğitimi veriliyor gibi anlaşıldığı ancak Waldorf öğretmenlerinin kişisel bilgileriyle sınırlı olmasına rağmen, olabildiğince saygıyla ve derinliğiyle, Budizm'i, Eski Ahit ve Yahudiliği, İslam'ı, Konfüçyüs ve Zerdüşt'ün öğretilerini, Mısır, Yunan ve İskandinav mitolojilerini de öğrettiği belirtilmektedir. Ayrıca Waldorf okullarında diğer dinlere ait birçok dini törene de yer verilmektedir (Ward, 2012).

Öğretmenler Hristiyan kültüründe var olan festivalleri kutladıkları gibi öğrenci grubuna uygun görüyorlarsa farklı dinlere ait festivalleri de kutlayabilir. Bununla birlikte Hristiyanlığa ait festivalleri de farklı isimlendirebilirler. Örneğin "Advent Garden (İsa'nın görüldüğü bahçe)" diye isimlendirmek yerine "Midwinter Garden (Karakış Bahçesi)" da diyebilirler. Festivallerde amaç bir saygı duygusu yaratarak daha sonra ailelerin dini ya da kültürü ne olursa olsun bu duygunun kendi kutlamalarına taşınmasını sağlamaktır. Bazen festival isimleri Hristiyanlığı çağırırsa da gerçek festival gelenekleri evrenseldir. Bu sebeple isimlerle engel oluşturulmamalıdır (Foster, 2004: 12).

Bu okulların dini okul olup olmadığı konusu festivallerle birlikte, hikâyeler, aziz menkıbeleri, eski ahit hikâyeleriyle de gündeme gelmektedir. Örneğin öğretmenler tarafından sergilenen "The Shepherd's Play (İsa'nın Oyunu)" oyunu Waldorf okullarının yapısına derince yerleşmiş geleneksel bir oyundur. Noel ile ilgili olan bu oyun daha geniş anlamda, kışın derinliklerinde ışığın yenilenmesi, dünyanın aydınlanması ve çocuğun içindeki manevi ışık ile ilgilidir. İnsanlığın evrensel ruhu çerçevesinde oyun, her yeni doğan çocuğun "Kutsal Çocuk" olduğu gerçeğini sunar. Waldorf Okulu'nda öğretmenlik yapan

Ward, bu oyunu izlemeden önce çocukları hazırlamak için İsa'nın doğumunun Hristiyanlıkta, oyundaki gibi olup diğer dinlerde de benzer şekilde olduğunu ifade ettiğini söylemektedir. Yahudilerin inancına göre peygamberler tarafından Mesih olarak isimlendirilen kişi gelecekte tekrar doğup, barış zamanı son kez dünyaya gelecektir. Müslümanlara göre ise İsa Allah'ın emirlerine uyan bir peygamberdir. Kutsal Kur'an'da Allah'ın emirlerine uymamızı öğreten son peygamber Hz. Muhammed'e kadar gönderilen peygamberlerden biridir. Budizm'de Buda tüm varlıklar için sonsuz şefkati öğretmiştir; Mesih de herkese sevgi ve şefkat göstermiştir. Her çocuk, her insan içinde ışık ve sevgi hediyesi taşımaktadır. Yılın en karanlık zamanında bu mucize kutlanmaktadır (Ward, 2012). Bu şekilde Ward, diğer dinler hakkında da bilgi verdiğini düşünmektedir.

Kitab-ı Mukaddes'te geçen Michael (Mikail) ve dragon arasındaki savaş da dramatik oyun şeklinde çocuklara sunulmaktadır. Bu savaş Kitab-ı Mukaddes'te Michael (Mikail) ve melekleri ile dragon ve melekelerinin savaşıp dragon yenildikten sonra artık gökte dragona yer kalmadığı ve dünyaya atıldığı şeklinde geçmektedir. Ayette dragon'un iblis, şeytan ve tüm dünyayı saptıran eski yılan diye nitelendirildiği görülmektedir (Kitab-ı Mukaddes, 12: 7-9). Bu savaşın sergilendiği dramatik oyunda da sadece Hristiyanlığın anlatılmadığı, tüm ilahi dinlere değinildiği belirtilmektedir. Ward'a göre Aziz Michael (Mikail) Hristiyan, İslam ve Musevi geleneğinde baş melek olarak bilinir; dragon ise insanın dünyadaki düşmanı ve daha aşağı doğası (nefsi emmare)'nın temsilcisi olarak bilinir. Tipik dragona boyun eğdirme simgesi, hayal gücünün güçlenmesini sağlar. Festivalin amacı insan doğası, yaşamı ve deneyimleri hakkındaki ilk örneklerin hayal edilmesini sağlamaktır; Hristiyan dogmasını desteklemek ya da birisinin dinini değiştirmek değildir (Ward, 2012).

Diğer görüşe göre ise Paskalya 'da Aziz John Günü, Aziz Michael Günü ve Noel'de Kutsal Kitap'a ve efsanelere göre hazırlanmış dramatik oyunlar sunulması (Ullrich, 2008: 113-114); Hristiyanlığa dair "Advent Garden (İsa'nın görüldüğü bahçe)", Aziz Nicholas'ı ziyaret etme, Aziz Martin ve Aziz Michael Festivali (Ward, 2012) gibi festivallere yoğunluklu yer verilmesi dini temelli olduğunun ve Hristiyan eğitimi verildiğinin delillerini göstermektedir.

Waldorf Okulları'nın din temelli olmadığını savunanlara göre, bu okullar pozitif insani değerler olan sevgi, yaşama sevgisi, iş birliği, doğayı sevmeye, dünyaya saygı ve ilgi ile birlikte

kavram gelişimi, sanat ve pratik yetenek gelişimi gibi insanî ve sosyal alanları geliştirmeyi hedefler. Bu sebeple Waldorf okulları yanlışlıkla dini ya da daha özelde Hristiyan okulları olarak algılanmaktadır. Nitekim farklı dini ve felsefi görüşe sahip aileler (Hristiyan, Müslüman, Budist, Protestan, Sofî, Agnostik) de Waldorf okullarını tercih etmektedir. Bu aileler, Waldorf eğitiminin dünyanın ve insanın manevi yönünü temel aldığını; ancak okullarda Hristiyanlık da dahil olmak üzere hiçbir dinin anlatılmadığını bilerek çocuklarını bu okullara göndermektedir. Çocuklarını Waldorf okullarına göndermelerinin bir başka sebebi ise dünyadaki bütün dinler ve felsefelerin, materyalizm üzerine bina edilmiş çağdaş kültürel akımın karşısında olmaları bakımından birlik içinde olmalarıdır. Reklamlar vasıtasıyla insanlıkla ilgili indirgemeci bir yaklaşım yayılmakta ve bu da çocukların benlik algısının yanı sıra insan doğasının temeli hakkındaki düşüncelerini güçlü bir şekilde etkilemektedir. Evrim teorisi gibi insan gelişimiyle ilgili ortaya atılan gelişim teorileri de farklı dinlere mensup ebeveynlerin Waldorf okulunu seçmesinde etkili olmaktadır (Ward, 2012).

Waldorf eğitiminin dini ya da daha özelde Hristiyan temelli olup olmadığına dair açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda Steiner'ın antroposofi anlayışının temelinin Hristiyanlık olduğu açıktır. Her ne kadar diğer dinlere de yer verilebileceği söylene de genel olarak Hristiyanlığa ait festival, dini tören ya da dramatik oyunlara yer verilmektedir. Diğer dinlere ait bilgilerin (Ward, 2012) Hristiyanlığı doğrulayıcı şekilde verildiği görülmektedir. Program Hristiyan kültürü üzerine bina edilmekle birlikte diğer dinlere ait festivallerin kutlanması öğretmenin tercihine bırakılmıştır. Bu uygulama Steiner'ın vefatından sonra ortaya çıkmıştır. Steiner ise Antroposofi din dersinin bütün çocuklara hitap ettiğini düşünmektedir.

Ayrıca Steiner Antroposofi hareketinin Hristiyan toplumundan kaynaklandığını söyleyerek ikisi arasında bir çelişkinin olamayacağını dile getirmiştir. Anaokulları Steiner vefat ettikten sonra açılmış olsa da Waldorf okullarının diğer sınıflarında din dersleri okulun açıldığı yıl programa konulmuştur (Steiner, 2014: 152, 179-183).

#### 4.1. Steiner'a Göre Din ve Ahlak Eğitimi

Steiner'a göre eğitim, bütün öğretim teknik ve yöntemlerini çocuğun üzerindeki dini ahlaki atmosfere yaymalıdır. Böylece derin ahlaki dürtülerden geldiği için eğitimin etkileri dini ahlaki etkiler olarak ortaya çıkacaktır (Steiner, 2014: 28).

Bilimsel düşüncenin egemenliği akımı, dini ve manevi deneyimlerin çalışılması konusunda olumsuz etki yapmaktadır. Bazı dini deneyimler ve bunlara sebep olan faktörler psikoloji, beyin anatomisi, elektro-kimya vs. ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Steiner bu durumun, ruhun doğasıyla ilgili temel bir yanlış anlamadan kaynaklandığını ve Modern bilimin henüz insanın bütünüyle tanışmadığını düşünmektedir (Oberski, 2011: 8; Steiner, 2007: 47).

Sadece zihin gelişimini hedefleyen ve bilgi aktarımı üzerinde yoğunlaşan yaklaşımlar kesinlikle manevi ihtiyaçlarımıza cevap veremeyecektir. İnsanoğlu bugün fiziksel gelişim yeteneğini 27-28 yaşına kadar sürdürebilmektedir. Ancak sonraki yaşlarda, daha ileri gelişim ancak manevi kaynaklardan sağlanabilir. Öncelikle insanın maddi yönü yanı sıra manevi yanını da içeren gerçek bütünlüğünün ne olduğunun bilinmesine ihtiyaç vardır. İnsanlar, insan doğasının bütününe göremediği için çocuğun büyümesinin mantıksal sırayla yapılan öğretimle olacağını düşünmektedir (Steiner, 2014: 10). Steiner'ın burada insanın manevi yönünün göz ardı edilmemesi gerektiği düşüncesi, bedeninin olduğu gibi ruhunun da ihtiyaçlarının bulunduğu İslam anlayışına da benzemektedir.

Waldorf Okulları 14-15 yaşındaki çocukların kendi ayakları üzerinde durmayı öğrenmelerini hedeflemektedir. Eğer eğitim tamamen insani ve doğru olursa çocuk 14-15 yaşına geldiğinde kendini *tam anlamıyla insan* hissedecektir. Nasıl bir organını kaybeden kişide maddi olarak bir eksiklik varsa dini duygular ve ahlaki yargıların içine işlemediği çocukta da manevi eksiklik olacaktır. Din yoluyla şekillendirilmiş ahlak içine işlemediyse kendini tamamen insan gibi hissedemeyecektir (Steiner, 2014: 27).

Steiner, 4-5 yaşından önce çocuğun zihinsel yeteneklerinin geliştirilmesinin materyalist olmasına sebep olacağını düşünmektedir. Beyin erkenden zihinsel olarak çalıştırılırsa ruhsal gelişim beklemeye alınır. Zihinsel süreç çok erken yerini aldığı için, çocukta her şeyin sadece maddi olduğu görüşü hâkim olur. Çocuğa bu şekilde müdahale edilirse ruhunda kalıcı hasar meydana gelebilir. Sevgisizce ve zorlayarak yürümeyi ya da konuşmayı öğretmek gibi



çocuğun bedenine yapılan her hangi bir müdahale de ruhuna zarar verir. Çünkü çocuk beden ruh ve tinin birleşiminden oluşmaktadır. Eğitimde ilk yapılması gereken şey bu şekilde çocuğu cezalandırmaktan vaz geçmektir (Steiner, 1975: 11-12). Eğer çocuğun duygu yaşamı desteklenir, kendi başına deneyimleyerek öğrenmesi sağlanır ve vaktinden önce dini ve ahlaki entelektüel bilgi verilmezse eğitim doğru yapılmış demektir. Entelektüel bilgi 12-14 yaşından önce verilirse çocuğun septik olmasına sebep olunacaktır. Çocuk önce düşüncede septik sonra duyguda septik olacaktır. Daha sonra ahlaki hataya sebebiyet veren iradede septik olması sonucuna ulaşılabilecektir. Ancak doğru yaşta çocuğun duyguları dini ve ahlaki anlamda uyandırılabilirse kendini tam bir insan gibi hissedecektir. Böylece kendi yaşamını nasıl yönlendireceğini bilen insani duyguları ortaya çıkacaktır (Steiner, 2014: 27-28).

İnsanın hayatı gözlemlendiğinde, çocukluğunun daha ileriki yaşlarına etkisi olduğu görülmektedir. Steiner'a göre doğru terbiye verilen bir çocuk büyürken, çocuğun saygı duygusu da gelişir. Bu çocuk ileriki yaşlarında da gözlemlense çocukluktaki saygı ve adanmışlık duygularının yavaş yavaş yıllar boyunca dönüştüğü ve daha yaşlı zamanlarına yol gösterdiği görülür. Çocukken saygı göstermenin ve ibadet etmenin doğru bir şekilde öğrenilmesi önemlidir. Küçük yaşlarda elini saygıyla kaldırıp dua etmeyen bir çocuk, daha ileriki yaşlarında bunu yapmayacaktır. Ölümün eşiğinde duran birçok yaşlı insanın hem söz hem de tüm mimikleriyle teşekkür ettiği görülür. Bu kişisel özellikler, çocukluklarında doğal olarak geliştirdikleri kendini adama ya da saygıdan kaynaklanmaktadır (Steiner, 2014: 10, 38).

Steiner'ın din eğitimi yaklaşımı, çalışmanın ikinci bölümünde bahsedilen, 0-7 yaş arası fiziksel beden dönemi, 7-14 yaş arası çocuğun fiziksel aktiviteden ziyade ruh ve kalp odaklı bir algıya sahip olduğu eterik beden dönemi ve 14-21 yaş arası astral beden dönemi olarak sınıflandırdığı çocuk gelişimi teorisine göre şekillenmiştir.

Steiner'a göre dış değişimine kadar çocuk "bedensel din (bodily-religious)" anlayışına sahiptir. 0-7 yaş arasında çocuğun fiziksel çevreye adanmış bir ruhi yaşamı vardır. Bu ilişki dini olanlardan sadece biri olarak tanımlanabilir. Bu dini ilişki onun doğasından gelir ve dış dünyaya taşınır. Bu terimlerden ne anladığımız önemlidir. Yetişkinler için "dini ilişki" denildiğinde kendini adayarak kutsal olana teşekkür için dua ya da ibadet eden anlaşılır. Çocuk için düşünüldüğünde ise kendini çevreye adayan ve saygıyla dış dünyada yaşayan

anlaşılmalıdır. Çocuk, doğumdan dış değişimine kadar fiziki vücudu ile inanmış olduğu dini alanı geliştirir (Steiner, 2014: 20, 34-36).

Çocuğun ileriki hayatında dini ritüellere katılması ya da kendini dine adanması gibi durumlar, onun bütünüyle çocukluk dönemindeki duyarlı-fiziksel davranışlarının bir sonucu olarak ortaya çıkar. Ruhun bu davranışı çocukluk dönemi boyunca kuvvetlidir. Dini adanmışlık, yeni doğan çocuğun fiziksel bedeninde, içsel bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Sonraki hayatında ortaya çıkan sevgi duygusu ise bu dini adanmışlık halinin sonucudur (Steiner, 2014: 19).

Steiner'a göre okul öncesi dönemde çocuk çevresini taklit eder. Eğer sadece dış dünyaya açılırsa bu dünya içinde kaybolur. Bazı zihinsel simgelerin yavaş yavaş rüyaların dışında ortaya çıkmasıyla, çocukta iç dünya belirmeye başlar. Çocuktaki bu ruh hali dindar bir ruh halidir. Çocuğun duyu dünyası ile bağlılığı dini bir durumdur. Dışlerin değişmesinden önce bu ruh hali kaybolmaya başlar, dışlerin değişmesiyle de tamamen kaybolur. Bunun sebebi, dış değişimiyle birlikte gelen duylara bağlılığın ortadan kalkmasıdır (Steiner, 2007: 43).

Eğitimcilerin en önemli görevi 9-10 yaşlarında başlar. Çocuklar bu yaşa kadar kendilerini çevrelerinden ayırt edemez. Kendilerine “ben” diyebildikleri zaman bu ayırt etme gerçekleşir. Aynı zamanda bu dönemde çocuk otoriteyi kabul eder ve ona güvenir. Otorite olan kişiyle çocuklar kendi gelişimlerini güçlendirir. Otorite olarak gördüğü kişinin iyi, güzel ya da kötü olarak nitelendirmesinin kaynağını anlamaya çalışmaya başlar. Bunun sebebi dış değişimiyle kaybolan “duyu (fiziksel) dindarlığı (sensually-pious)’nın yeniden ortaya çıkmaya başlamasıdır. Dışlerin değişmesine kadar fiziksel olan ve sonraki dini duyguların çekirdeğini oluşturan dindarlık, 9-10 yaşlarında “psikolojik dindarlık” olarak ortaya çıkar. Bu durum ruh (soul) ve tin (spirit)’in daha çok özgürleşmesinden kaynaklanmaktadır. Böylece çocuk doğal dinden ruhun dinine yükselmiş olur (Steiner, 2007: 40, 43-44).

7-14 yaş din derslerinde bunu yap, bunu yapma demek yerine, Steiner sempati ve antipati duygusunun geliştirilmesini önermektedir. Resimli materyaller kullanarak, çocukların neşeli ve dini anlamda sempati duygularıyla dolu olmaları sağlanabilir. Eğitimde dogmaları, teorileri ya da yönergeleri tanıtmaktan geri durmak gerektiği fark edildiği sürece, öğrenciler için dini ve ahlaki olarak sağlam temel atmış olunacaktır (Steiner, 2014: 156, 13-14).

12 yaş civarında ise bir tarafta ilahi dünyaya rehberlik eden duygular diğer tarafta ise ahlaki ya da manevi güçlerle alakası olmayan doğal olaylar hakkında öğrendiği şeyler arasında çatışma yaşar. Steiner'a göre bu durum doğal olaylar üzerindeki ahlaki ilkelerin etkilerinin açıklanmaması ve özünde var olan ilahi yapının algılanmamasından kaynaklanır. Bu da çatışmaya sebep olur. Çocukların doğa ve ilahi-manevi "Kozmik Varlık" (Cosmic Being) arasındaki uyumu bulmalarına yardımcı olunmalıdır (Steiner, 2007: 44-45).

Steiner' a göre *dinin bilgisi*, din değildir. Dini ve ahlaki unsurlar doğru bir şekilde duygu dünyasında yaşar. 14 yaşına kadar dini ve ahlaki ilmi hal kuralları ezberletilmemelidir. Çocukların iyilik karşısında sevinmeyi ve kötülükten nefret etmeyi öğrenmesi yeterlidir. Eğer çocuk sevgiyle eğitilirse, otorite duygusuyla desteklenirse ve kendi hislerinin ve iradesinin yetişkin rehberliğinde geliştiğini öğrenirse, daha sonra doğru zamanda (ergenlikte) kendi bağımsız duygu ve iradesi ortaya çıkar. Sadece ergenlikte, kişinin ruhi ve manevi yaşamı fiziksel bedenden yeterince özgürdür. Ergenlikte kendi ahlaki yargılarını oluşturması için çocuğa izin vermek gerekir. Çocukların bağımsızlıklarının gelişimine erkenden izin verilirse ve özellikle iradenin gizli fonksiyonlarına çok erken müdahale edilirse çocuğun hayatının geri kalanına zarar verilir. Eğer çocuklar bireysel değerlendirmelerine göre dini ve ahlaki konulardaki dürtülere çok erken teşvik edilirse, iradeleriyle vakitsiz ince bir bağ kuracaklardır (Steiner, 2014: 11, 26).

Ergenlikten sonra 15-16 yaşlarına ulaştığında artık bağımsız yargı geliştirme ve kavrama ona yol göstermeye başlar. Steiner en çok bu konuda, eğitim ve öğretime dikkat edilmesi gerektiğini söylemektedir. Eğer ergenlikten önce çocuğun ilahi olsun ya da olmasın iyiye ve kötüye karşı duyguları uyandırılmadıysa, bu duygular artık kendi iç yaşamından kaynaklanarak şekillenmeyecektir. Zihin, sezgi ve yargı gücü dış etkenler tarafından biçimlendirilecektir (Steiner, 2014: 26).

Eğitmciler beden zamanını (time-body) beklemelidir. Zamanından önce çocuğu dini anlamda yetiştirmek için çalışmamalı, sadece uygun zamana hazırlık yapmalıdır. Çocuğa erkenden vermek istediğimiz her şey dışta kalacak ve otoriteden alınmış olacaktır. Fakat 9-10 yaşlarında çocukta ruhtan kaynaklanan dini duygu ortaya çıkar. Eğer bu duyguya rehberlik edilirse, çocuk dini gerçek bir kişilik olur. Çocuğun içindeki manevi tohum 17-18 yaşlarında ahlaki isteklilik olarak ortaya çıkar. Daha sonra ergenlik döneminde ise dindarlık,

tin (spirit)'in tamamen özgürleşmesi ile “ruh eğilimi” şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde iradenin ortaya çıkması ile birlikte ergenler dini ideallerini kurarlar (Steiner, 2007: 40, 43-45).

Öğretmenler kabul ettikleri dogmaları ya da etik ve dini bilgisindeki karışık formülleri çocuklara söylememelidir. Ancak insan ruhunda yaşayan manevi ve kutsal elementleri terbiye etmeyi öğretmelidir. O zaman çocuğun iç özgürlüğüne zarar vermeden, kendi dini mezhebinin muhtemel seçimine doğru, çocuğa rehberlik edilebilir. Öğrencilerin dinin gerçek özüne sahip olmaları sağlanmalıdır. Aynı şekilde ruhun üç alanı olan “şükran (gratitude), sevgi (love) ve sorumluluk (duty)” un beslenmesi yoluyla, ahlakın çocuğun ruhunda özgürce gelişmesine izin verilmelidir (Steiner, 2014: 13).

Steiner'a göre din eğitimi ile ahlak eğitimi bir bütündür. Ahlaklı insana dini değerler nüfuz etmiştir ve ahlaklı olarak yaşamak istemeyen kişinin tam anlamıyla insan olması mümkün değildir. Eğer insan doğru eğitilirse ahlaka uygun hareket etmediğinde, kendi insanlığından çaldığını hissedecektir. Bu da doğru din ve ahlak eğitimi almış olduğunu gösterecektir. Eğitim, ahlak ve din eğitimiyle zirveye ulaşacaktır (Steiner, 2007: 47).

İnsan, kendi ruhi bilgisini içeren bir “time-body (beden zamanı)” taşımaktadır. Bu sebeple insan gelişimi, eğitim sürecinde devamlı gözlemlenip tüm ayrıntıları anlaşılmalı çalışılmalıdır. Çünkü dini ve ahlaki eğitimin verimliliği, ruh ve tin tarafından yönlendirilen fiziksel davranışta belirgin hale gelir. Steiner'a göre dini ve ahlaki eğitimi geliştirmek isteyen biri, ruh (soul) ve tin (spirit) kendini bedende gösterdiği için, fiziksel eğitimi ihmal etmemelidir (Steiner, 2007: 47).

Çocuk öncelikle ellerini ve kollarını uyumlu bir şekilde kullanmayı öğrenir. Daha sonra yürümeyi ve en son konuşmayı öğrenir. Düşünme ise konuşma ile ortaya çıkar. Steiner'a göre çocuk yürüme, konuşma ve düşünmeyi sırasına göre öğrenirse sağlıklı düşünme gerçekleşebilir. Çocuk hem kendi varlığında hem de dış dünyada olanları düşünür. Bu düşüncelerin bir kısmı bilinç alanının bir parçası olan manevi güç sisteminden gelir (Steiner, 1975: 7-10).

Steiner ahlaki duygunun geliştiğinden emin olmak için bütün eğitim ve öğretime rehberlik edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Küçük çocuğun eğitimi dış değişiminden çok önce

olmalıdır. İnsanlar teşekkür etmeyi çok küçümseseler de çocuğun hayattan aldığı her şey için şükran duyması sağlanırsa, onun dünyayla ve çevresindekilerle bağlantı kurmasına ve dünyanın bir parçası olduğunu hissetmesine yardım edilecektir. Eğer çocuk küçük şeyler için bile teşekkür ederse egoizm içinde kaybolmayacak ve oldukça fedakar ve çevresindekilerle irtibat içinde bir birey olacaktır. Okul yaşına geldiğinde ise öğretmenine ve ebeveynine saygı duyan çocuk daha sonra bu saygının rehberliğinde dünyanın ilahi kural koyucusuna karşı coşkunu bir şükran duygusu kazanabilecektir. Bu şükran duygusu bilgiden daha kıymetlidir, çünkü ne kadar mantıklı ve tutarlı olursa olsun şükran hissine götürmeyen her hangi bir bilgi gelişimi, ruh ve tin gelişiminin önünde bir engel olur (Steiner, 2007: 45). Ahlak eğitiminde şükran duygusundan yola çıkılarak sevgi ve sorumluluk duygularının kapasiteleri geliştirilebilir. Bu yolla ahlak dine götürür (Steiner, 2014: 152).

Eğer şükran duygusu çocuğun ruhuna yerleştirilmişse etik eğitime başlanabilir. Şükran ve minnet duygusu bilgiyle uyumlu olacak şekilde geliştirilirse, o zaman çocuğun duyguları kolayca tüm canlılar ve tüm insanlar için evrensel bir sevgi seline döner. Böylece insan gerçekten ahlaki yaşamla tanışabilir (Steiner, 2007: 46).

Çocuğun okulda “kendini bil” sözünün anlamını idrak etmesi sağlanmalıdır. Kendini bilmek “beden, ruh ve tin”den meydana geldiğini bilmektir. Kendini bilme görevi ilim ve hikmetin her zamankinden daha yüksek bir seviyeye çıkmasını sağlar. Çünkü bu bilgi insanlık ve iyilik arasında doğru bir bağlantı sağlar. Bununla birlikte eğitimcilerin de, çocukta ruh, beden ve tin’in birlik içinde bulunmasına dikkat etmesi gerekir. Sadece doğru eğitimciler bu bütünlüğü nasıl eğiteceklerini bilenlerdir (Steiner, 2007: 46, 48).

Çocuk bilinçsizce de olsa ahlaki unsurları görür. Çocuğun bulunduğu ortamda sergilenen davranışlar sadece taklit etmesini değil bu davranışın arkasında yatan düşüncelerin çocukların ruhlarına girmesini de sağlar. Fiziksel davranışların arkasındaki ahlaki nitelikler görülmediği için çocuğun ruh dünyasına ne kadar tesir ettiği de fark edilememektedir (Steiner, 2014: 40).

Steiner ahlak eğitimini, özgürlük (freedom), merak (interest) ve sanat faaliyetleri (artistic attitude) üzerine bina eder. Steiner’a göre özgürlük, kutsallığın, insanın ruhunda yaşadığı düşüncesinden ortaya çıkar. Ahlak kuralları gibi emirler dıştan gelir ve onlara boyun eğmek

kişisel derin ahlaki dürtüleri yaratamaz. Ergenlik döneminde kendi ahlak kurallarını oluşturmaları için, erken çocukluk döneminde çocukların ahlaki dürtülerinin gelişmesine imkân tanınmalıdır. Öğretmenler bu temel ahlaki dürtüleri çocuğun doğasını koruyarak, merak duygusunu ve sanat çalışmalarını kullanarak yapabilirler (Armon, 1997: 5).

Steiner'a göre merak, çevremizle ilişki kurmamızı sağladığı için ahlaki anlamda önemlidir. Merak anlamaya katkı sunan ve şefkatin ortaya çıkmasına aracı olan bir özelliktir. Doğru anlayış ve doğru merak, ruhtan doğru ahlaki davranışın çıkmasını sağlar. Öğretmenler, çocukların ahlakını, merak duygusunu kullanarak doğal sanat çalışmaları ile uyandırabilir. Waldorf okullarında sanat yaklaşımı çocukları “ruhun daha yüksek seviyesi” ne uyandırmak için kullanılan yöntemlerden biridir (Armon, 1997: 6, 20).

Dünya ile ahlaki ilişki, çocuklara ahlaki prensipler ya da yönergeler vererek sağlanmaz; bunun yerine çocukların hayal gücüne hitap eden resimler vasıtasıyla ahlaki örnekler kullanılmalıdır. Steiner'in mantığının temelinde ahlaki ideallerin kişisel ahlaki tasavvurdan doğması vardır. Zengin ahlaki tasavvur, iradeye yol gösteren sezgileri canlandırır. Bu şekilde bir kişi ahlaki idealleri ahlaki eylemlere dönüştürebilir (Armon, 1997: 7).

Steiner örgün eğitimde ahlak eğitiminin derslerde uygulamaya konulmak zorunda olduğunu düşünmektedir. Antroposofi, öğrencinin ihtiyaçları, ders programı ve öğretmenin kendi çalışmaları olmak üzere dört boyut ahlak eğitimine katkıda bulunur. Bu dört boyut arasındaki etkileşim ahlak eğitiminin bütünsel bir yapıda olmasını sağlar (Armon, 1997: 3, 7).

Steiner ders programını çocuğun ihtiyaçlarının yönlendirmesi gerektiğini düşünür. Ahlaki eğitim için çocuğun ihtiyaçları, ders programı ve öğretmenin çalışmaları fiziksel alanda etkileşimde olmalıdır. Antroposofi ise rehberlik eden manevi prensipleri belirlemekle birlikte çocuğun fiziksel ve manevi yönlerini güçlendirmek için uygulamalı çalışmaları ve sanat etkinliklerini önermektedir (Armon, 1997: 8).

Waldorf ders programı antroposofi temelli olması, sanat eğitiminde öğretmenlerin kullanmasını cesaretlendirdiği özgürlük anlayışı, çocukların kavram gelişimine göre her bir seviye için önerdiği tematik yapı ve dönem planlaması bakımından kendine özgü bir yapıdadır. Ders programı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değiştirilebilmektedir. Bununla birlikte Steiner anaokulundan 12. Sınıfa kadar tematik ders programını önermektedir.

Steiner'in ilk 8 sınıfta ahlak eğitimi için önerdiği tematik başlıklar şu şekildedir (Armon, 1997: 15):

Tablo 4. Waldorf Yaklaşımı'nda ahlak eğitimi için kullanılan kaynaklar

1. Sınıf	Peri hikâyeleri (Fairy Tales)
2. Sınıf	Fabllarla hayvan hikâyeleri (Animal Stories in Fables)
3. Sınıf	Eski Ahit hikâyeleri (Old Testament Stories)
4. Sınıf	Eski Çağ Tarihinden sahneler (Scenes from Ancient History)
5. Sınıf	Ortaçağ Tarihinden sahneler (Scenes from Medieval History)
6. Sınıf	Modern Tarihten sahneler (Scenes from Modern History)
7. Sınıf	Çeşitli ırklar ve kabilelerin hikâyeleri (Stories of Various Races and Tribes)
8. Sınıf	Irkların bilgileri (Knowledge of the Races)

Waldorf eğitiminde öğretmen çalışmaları ve ahlak eğitiminin bütüncül yapısına öğrencilerle karşılıklı ilişkiler yönünden katkı sağlar. Öğretmenler çocukların ahlak eğitimine katkı sağlayan diğer unsurları çocukların ihtiyaçlarına göre yorumlayıp antroposofi düşüncesiyle birleştirirler. Bu konu öğretmenlerin kendi iç çalışmaları (inner work) ve dış çalışmaları (outer work) olarak ikiye ayrılır. Kendilerini genellikle meditasyon yoluyla geliştirirler. Kendi gelişimleri ve yaşamın derin sorularını araştırmaları, antroposofi eserlerinde, çalışma gruplarında ve öğretmenler arasındaki tartışmalarda kasıtlı olarak yer almaktadır. Steiner, öğretmenlerin çocukların eğitimine başlamadan önce, antroposofi yoluyla kendi karakterlerinin güçlü ve zayıf yönlerini tanımaları üzerinde durmaktadır. Ahlak eğitiminin dayanak noktası, kendi iç çalışmalarından yayılarak iyilik örnekleri sunmaya çaba gösteren öğretmendir. Çünkü çocuklar iyi, doğru ve güzeli zihni yollarla değil, öğretmenlerin tutumlarından öğrenirler. Bununla birlikte Steiner ders kitaplarının dünya hakkında yetişkinlere bilgi vermek için faydalı olduğunu söylemekte fakat bunların okulda kullanılmasının çocukların şahsiyetini mahvedeceği konusunda da uyarıda bulunmaktadır (Armon, 1997: 18-19).

Öğretmenlerin dış çalışmaları, antroposofinin ve Steiner'in ders programı kuralları ve öğrencilerin gelişim ihtiyaçları ışığında kendi bilgilerine dayanan sanatsal bir yaklaşımdan oluşmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilerle formal ya da informal ilişkileri de önemlidir (Armon, 1997: 19).

Waldorf eğitimcileri çocukların ahlaki tasavvurunun hikâye, şarkı, dans, boyama, doğrama, örgü ya da dokuma gibi sanatsal faaliyetlerle oluştuğuna inanmaktadır. Çocukların ahlaki tasavvur gelişimi seviyelere göredir. Dış değişiminden önce, yetişkinler çocukları ahlaki olarak *huşu* dini davranışına olanak vererek, çevresindeki iyilikleri taklit etmesine yönelik eğitmelidir. 7-14 yaş arasında öğretmenler çocukların ahlaki gelişimlerini hikâye ve iyi ya da kötü insanların biyografilerini anlatarak çocukların iyiliğin resmini çizmelerini sağlamak suretiyle geliştirmelidir. Ahlaki kural ve yönergelerin aksine, sanat faaliyetleriyle iyiliğe karşı memnuniyet algısı oluşur; böylece ruhta iyiliğe karşı doğal memnuniyet gelişir, kötülüğe karşı da memnuniyetsizlik oluşur. Ergenlikten sonra ise öğretmenler çocukların entelektüel güçlerinin gelişimine müracaat etmeye başlarlar. Bununla birlikte lise öğretmenleri de şiir, resim ve boyama yöntemini kullanabilirler (Armon, 1997: 20).

Waldorf okullarındaki ahlak ve din eğitimindeki bütünsel yaklaşım öğrencilerin daha duyarlı ve bilinçli yetişkin olmaları için öğrencileri hayata hazırlamayı hedeflemektedir. (Armon, 1997: 22).

#### **4.2. Waldorf Okulları ve Din Dersleri**

Steiner başlangıçta okul bünyesi içinde ayrıca bir din dersi düşünmemektedir. Çünkü insan ruhuna odaklanmış Waldorf eğitim anlayışına göre her derste dine yer verilmelidir (Hahn, 2014: 42). Din derslerinin başlamasından sonra da bu uygulama devam etmiştir. Dini unsurların tarih, coğrafya, fizik ve mineralbilim (mineralogy) gibi derslerde nasıl bir rol oynayacağı, nerede yer alması gerektiği, tüm resme nasıl uygulanması gerektiği ve duygusal dünyaya nasıl taşınacağı önemsenmiştir. Hem din dersinde hem de ana derste kullanılan İncil hikâyeleri arasındaki tek fark nasıl ele alındığı ile ilgilidir. Steiner ana derste hikâyeleri kullanırken tamamen evrensel insan karakteri gibi davranılması gerektiğini; böylece dini bir renk vermeden çocukların İncil'in içeriğinden haberdar edileceğini söylemektedir. İncil'in klasik edebiyat içinde önemli bir yere sahip olması bakımından bu hikâyeler seküler bir konu gibi ele alınmalıdır. Din dersinde ise dini bir bakış açısıyla ele alınmalıdır (Steiner, 2014: 111, 145).

Protestan ve Katolik velilerin ders programı dışında kendi inançlarına göre din dersi olmasını istemeleri üzerine 1919'da her sınıfa iki saat din dersi konulmuştur. Dini eğitimin Waldorf



Okulu'nun kendi öğretmenleri tarafından değil, bağlı olduğu kilise kurallarına uyan din öğretmenleri tarafından verilmesine karar verilmiştir. Bu dersler için okulun sınıf ayarlamak dışında bir sorumluluğu olmadığı gibi herhangi bir şekilde müdahalesi de söz konusu değildir. Ruh ile ilgili okulun kendi yükümlülükleri ise diğer derslerde devam edecektir. Amaçlarını, insanın doğasından gelen kendi ruhi bilimleri yönlendirecektir. İnsanın nasıl bildiğini dikkate alan, kapasitesini geliştiren ve doğrudan insanın iradesine çıkan yollara dikkat edilecektir. Kendi görevlerini ise okulda nasıl davranılacağına, nasıl öğretim yapılacağına, dersin ve amaçlarının nasıl planlanacağına, hangi öğretim metotlarının kullanılacağına, bilgi ve felsefelerinin öğretmenin yetenek ve kapasitesini nasıl etkilediğinin bilinmesi olarak ifade etmiştir (Steiner, 2014: 143).

Başlangıçta din eğitiminin kendi görevleri olmadığını düşünen Steiner, daha sonra bazı ebeveynlerin okul yönetimi ile görüşüp kendilerinin bir kiliseye bağlı olmamaları sebebiyle çocuklarının mezhebe bağlı din derslerine katılmalarını istemediklerini ve Waldorf Okulu'nun kendi öğretmenleriyle din dersi vermemeleri halinde çocuklarını herhangi bir din dersine göndermeyeceklerini söylemeleri üzerine antroposofi merkezli “bağımsız din dersi (independent religion lesson)” uygulamasına başlamıştır. Zira, Steiner'in eğitim anlayışı, bazı dini bilgilerin bütün öğrencilere verilmesini gerektirdiği için (Steiner, 2014: 152,164), öğrencilerin her hangi bir din dersine katılmamaları söz konusu değildir. Sonuç olarak 1919 yılının sonbaharında “bağımsız din dersleri” Stuttgart Waldorf Okulu'nda resmi olarak başlamıştır. Bu derse yer verilmesindeki temel amaç, çocukların gelecekte hayatın zorlukları ile baş etmelerinde dinin manevi desteğinden yararlanmalarını sağlamaktır (Hahn, 2014: 42-43).

Böylece Protestan ve Katolik mezheplerini esas alan din dersleri yanında ayrıca Antroposofi anlayışına dayalı olarak verilen üç tür din dersi çocukların isteklerine göre verilmeye başlanmıştır. Din dersleri dini kurumlar tarafından, bağımsız din dersi ise antroposofi derneği tarafından organize edilmiştir. Bu kurumların din dersleriyle ilişkisi aynı düzeydedir; antroposofi derneğine ayrıcalık tanınmamıştır. Bağımsız din dersleri ile okulların genel eğitim anlayışı bir bütün olarak aynı çizgide olsa da, diğer din derslerinden farklı bir statüye konulmamıştır (Steiner, 2014: 162). İki derse de katılmak isteyenler, antroposofi dersleriyle Protestan veya Katolik derslerinin karışmaması gerektiği düşünüldüğü için, mezhebe göre yapılan din derslerine yönlendirilmiştir. Herhangi bir din dersine katılmayan çocuklara ise

baskı yapılmamış ama katılmak istememelerinin sebebi de öğrenilmeye çalışılmıştır (Steiner, 2014: 71).

Sadece ailesi izin veren çocukların antroposofi din dersine katılmalarına izin verilmiştir. Steiner'a göre çocuklarının hem Hristiyanlığa hem de Waldorf yöntemine göre ders almasını isteyen ebeveynler çocuklarını bu okullara göndermektedir. Burada eğitim bütünüyle Hristiyan'dır ve bunun etkisi okulda Hristiyan atmosferin derin bir şekilde yayılması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Çocukların Hristiyanlığın büyük Noel ve Paskalya Bayramını ve diğer dini tören ve kutlamalarının hepsinin önemini fark etmeleri sağlanır (Steiner, 2014: 162).

Velilerin Pazar Ayini yapılmasını istemeleri üzerine ise Waldorf Okullarında yeni bir uygulama başlatılmıştır. Steiner ayin için neler yapılacağını yazılı bir şekilde öğretmenlere vermiş ve ritüelin yapılacağı yerin nasıl düzenleneceğini de açıklamıştır (Hahn, 2014: 45-47). Pazar Ayini ile başlayan bu uygulama daha sonra Noel Ayini (Christmas Service), Gençlik Ayini (Youth Service) ve Bağış Ayini (Offering Service)' ile devam etmiştir. Steiner, din dersi ile birlikte yapılacak olan dört ritüel ayini (ritual services) ile ilgili öğretmenlere kısa birer metin vermiştir (Von Kügelgen & Von Eiff, 2014: 63).

Antroposofi din dersine gelmeleri için öğrenciler mecbur tutulmamıştır. Ancak diğer din derslerine giden öğrenciler de antroposofi dersine katılmaya başlayınca, çocukların yanlış yönlendirildiği ve Katolik ve Protestan din derslerinden vaz geçirilmeye çalışıldığına dair söylentiler çıkmıştır. Buna karşılık Steiner din dersi öğretmenini zor bulduklarını bu sebeple böyle bir yönlendirme yapmadıklarını ifade etmiştir. Hatta en büyük sıkıntılarının antroposofi din derslerine ilginin artması olduğunu söylemiştir (Steiner, 2014: 154). Bu durumun kendileri için dış dünya ile bağlantıları adına tehlikeli bir durum olduğunu düşünmektedir. Diğer taraftan da Katolik ve Protestan din dersleri hiçbir öğrenci gitmediği için sona ermiştir. Steiner, çağdaş dünyada homojen bir eğitim şekli geliştirmenin ancak bağımsız manevi hayatın fonksiyonuna izin veren üç katlı sosyal düzen ile gerçekleştirilebileceğini düşündüğü için manevi bilim yoluyla eğitimi geliştirmeye çalışmaktadır (Steiner, 2014: 146). Steiner'a göre öğrencilerin mezhebe bağlı din derslerini terk etmesinin sebebi, din dersi öğretmenlerinin Waldorf metodunu kullanmamalarıdır. Burada doğru metodun kullanılması belirleyici faktör olmuştur (Steiner, 2014: 159).

Steiner, hem din derslerinin çocuklar tarafından okul dersleri gibi algılanmasını hem de din derslerinde diğer derslerde olduğu gibi öğretim yapılmasını istememektedir. Din öğretmeni ile öğrenciler arasında ayınlar yoluyla bir diyalog kurulmalıdır. Din dersi farklı bir ortam oluşturmalıdır. Sanat tarihinde her şey sanata ait unsurların anlaşılması şeklinde yönlendirilebilir. Fakat din derslerinde *dini bir ruh hali* yaratmak amaçlanmalıdır. Dindeki entelektüel unsurlara değil; en küçük sınıftan en büyük sınıfa kadar her derste dini bir ruh hali oluşturmaya önem verilmelidir. Çocukların ibadet ederken oluşan ruh halini bilmeleri için de kiliseye götürülmesi gerekmektedir (Steiner, 2014: 93-94, 130, 137). Çünkü din dersinde Tanrıyı ne kadar övsek de bir kulağından girip ötekinden çıkacaktır. Bu sözler onların duygularına ulaşamayacaktır (Steiner, 2000: 160).

Steiner, din eğitimi yapılırken özellikle dikkat edilmesi gereken iki meseleden bahsetmiştir. Bunlardan birincisi fayda ya da menfaate dayanan yüzeysel anlatımlardan kaçınılması gerektiğidir. Örneğin Tanrı ağaçları şampanya şişesine tıkaç yapabilelim diye mantar yapımına uygun yaratmıştır diye açıklama yapılmamalıdır. İkinci olarak ruhla irtibata geçmek yerine bizi yapay mucizelere inanmaya yönlendiren “bilinmezlik ruhun kanıtıdır” gibi düşüncelerden de kaçınılmalıdır (Schiller, 2014: 122). Ayrıca Steiner kendi zamanında insanların dinden uzaklaşmasını kilisenin tutumuna bağlamaktadır. Kilisede devamlı Tanrı ve İsa’nın adının geçtiği dini metinler okunmakta, ağlanmakta ve hataların kişilere getirileri üzerine konuşulmaktadır. Bir anlamda din eğitiminden fedakarlık yapmak anlamına gelse de dini anlatırken diğer konularla desteklemenin yerinde olacağını düşünmektedir (Steiner, 2000: 159-160).

Steiner, Antroposofi din derslerinde eğitimi yapılacak dinin Hristiyanlığın tahrif edilmemiş hali olduğunu vurgulamaktadır. Hristiyanlıkta mezheplerin tahrif sonucu ortaya çıktığını düşünen Steiner, asırlar geçse de değişmeyen dini gelenekleri derslerde konu edineceğini belirtmektedir. Steiner’ a göre din dersleri mezhebe dayanmak yerine duygu derinliğiyle birlikte verilmelidir. Dini öğretilerin kendisi, ortaya çıkmasını sağladığı dini duygudan daha önemli değildir. Baba, oğul ve kutsal ruha karşı insanların ne hissettikleri önemlidir (Steiner, 2014: 82, 144). Steiner mezhebe bağlı din derslerinde ilmihal öğretimi yapıldığını, kendi döneminde din eğitiminin ilmihal merkezli bir anlayışı olduğunu söyleyerek bu ilmihal eğitime karşı çıkmakta, dini bilgi aktarımı yerine dini yaşamaya önem vermektedir.

Antroposofi derslerinde kullanılacak metot ise sadece antroposofiden yola çıkarak oluşturulmuştur. (Steiner, 2014: 147). Bu anlayışa göre insan ruh, beden ve tinden oluşmaktadır. Bu sebeple eğitimde çocuğun bütünlüğü dikkate alınmalıdır (Steiner, 2007, s. 48). Din eğitimini, eğitimin diğer parçalarından ayrı düşünmemiş, bütünsel gelişimi hedeflemiştir.

Bu derste dine yönlendiren sembol ve kıssalar doğadan bulunmaya çalışılır. İncil, çocuklara dini manevi yönüyle idrak etmelerini sağlayacak şekilde tanıtılır. Hedef ideoloji öğretmek değildir; antroposofi bilgisi yoluyla elde edilen görüşlerin eğitime taşınmasıdır (Steiner, 2014: 147-149,152).

Yaklaşık altı yıl Steiner öğretmenlerle birlikte Waldorf okullarını ilerletmek ve şekillendirmek için çalışmıştır. 1919, 1920 ve en son 1924 yılında din dersi programının seviyelerinin belirlenmesi için toplantılar yapmıştır (Schiller, 2014: 119-120). 1919'da 1-8. Sınıflar için yapılan din dersleri iki seviyeye ayrılmışken daha sonra 1-12 sınıflar için 1-4, 5-8, 9-12 olmak üzere üç seviye planlanmıştır. Son olarak 1924 yılında ise 9 seviyeden oluşan bir din dersine karar verilmiştir. Buna göre seviyeler (Steiner, 2014: 120-121):

1. Seviye: 1 ve 2. sınıflar
2. Seviye: 3 ve 4. sınıflar
3. Seviye: 5. sınıf
4. Seviye: 6. sınıf
5. Seviye: 7. sınıf
6. Seviye: 8.sınıf
7. Seviye: 9. sınıf
8. Seviye: 10. sınıf
9. Seviye: 11 ve 12. sınıflar şeklindedir.

Din derslerinde çocuklara İsa'nın resmi *yaşıyor* gibi sunulmaya dikkat edilmelidir. Her seviyede İsa'nın dünyevi yaşantısına bir bütün olarak yer verilmelidir. Küçük sınıflarda ise İsa ile kişisel bağ önemsenmelidir. Sembol ve resimler kullanılarak bu kişisel bağın daha kuvvetli olması sağlanabilir (Steiner, 2014: 85-86). İsa ile çocuğun kişisel ilişkisini korumak ise din derslerinin görevi olmalıdır (Schiller, 2014: 123).

Din dersinde okutulacak metinlere, çocuğun yeterliliğine göre karar verilmektedir. Bu derslere bütün olarak bakıldığında önce doğa fenomeninden başlayarak İncil’de yer alan hikâyelerle devam ettikten sonra İncil’den bölümlere geçildiği görülür. Daha sonra ise Eski Ahit (Old Testament) ve Yeni Ahit (New Testament)’e yer verilir (Steiner, 2014: 84, 89). Steiner, doğal din yoluyla erken yaşlarda başlayan din eğitiminin, çocukların ileriki sınıflarda İsa’nın gizemini anlamalarına yardımcı olduğunu düşünmektedir (Steiner, 2014: 175).

İlk üç sınıfta yapılabilecek tek şey hikâye anlatmaktır. Bu hikâyeler çocuklara yaşıyor gibi anlatılmalıdır (Hoyer, 2014: 112). Anlattığımız hikâyelerde taş, bitki gibi maddelerle, çocukların her şeyde ilahi bir boyut olduğunu algılamaları sağlanmaya çalışılmalıdır. Böylece çocuklara uygun formatta doğal bir din ile başlangıç yapılmış olur. Steiner 3. sınıfta okunması için İncil hikâyelerinden oluşan kitaplar da önermiştir. Steiner’in genel eğitim yaklaşımında olduğu gibi kitaplar sadece hatırlatıcı olarak kullanılır. Kitaptaki hikâyeleri öğretmenler kendi yöntemleriyle anlatırlar (Steiner, 2014: 110-112). Bu sınıflarda zaman zaman Steiner’in kendi kitabı olan “Calender of the Soul (Ruhun Takvimi)” ve The Lords Prayer (Tanrı’nın Duası) kitapları da kullanılır (Schiller, 2014: 121).

9 yaşına geldiğinde renkli resimler çocuklara olması gereken derinlikte sunulmalıdır. Eğer öğretmenle öğrenciler arasında manevi bir etkileşim olursa, sözle ifade edilemeyen ama çocukların içlerine yerleşen bir durum ortaya çıkacaktır. Bu durum sadece çocukların kulaklarıyla duyduklarının bir sonucu değildir. Çocuk bir bütün halinde duyu organı gibidir ve henüz bütün organlar birbirinden farklılaşmadığı için etkiler tüm vücut tarafından deneyimlenmektedir (Hoyer, 2014: 113).

İbadete gelince çocukta *dindar ruh hali* oluşturmak her zaman önemlidir. İbadet etmeyi öğretmek din derslerinin en önemli görevlerinden biridir. 1-4. sınıflarda din dersinin görevlerinden biri de Tanrı’nın “Baba” olduğu düşüncesidir. Buna uygun olarak Eski Ahit’ten örnekler diğer unsurlarla birlikte ele alınmaktadır. Bazı ilahiler ve İncil’in eski Katolik baskılarında yer alan hikâyeler konu tekrarlanırken kullanılmaktadır (Schiller, 2014: 121, 123).

9-11 yaşlarında İncil'e 12-13 yaşlarında ise Eski Ahit'e devam edilir. Eski Ahit'ten belli başlı yerler okunduktan sonra Yeni Ahit'e geçilir (Steiner, 2014: 81-82, 112).

Hristiyanlığın doğru anlamını öğretmek isteyen bir öğretmen, çocukların 9-10 yaşından önce İsa'nın çarmıha gerildiği yer olan Golgotha'nın gizemini anlamasının mümkün olmadığını fark etmelidir. Bu yaştan önce evrensel dinin prensipleri yanlış anlatılırsa çocuk büyük bir tehlike ile karşı karşıya kalacaktır (Steiner, 2014: 104).

5-8. sınıflarda ilk ve son karma arasındaki farklılıklar yavaş yavaş anlatılmaya başlanmalıdır. Daha küçük sınıflarda reenkarnasyon ve karmadan bahsedilmemelidir (Steiner, 2014: 72). 7,8, 9. sınıflarda Goethe ve Jean Paul'den uygun örneklerle doğum öncesi ve ölüm sonrası hayatın ve Golgotha (İsa'nın çarmıha gerildiği yer)'nin gizemi anlatılmalıdır. Bu yaşlarda tarihi dinlere de yer verilmelidir (Schiller, 2014: 125). Bu sınıflarda din dersinde teorik açıklamalar yapılabilir. Kelebeğin kozadan çıkışı gibi, ölümden sonra ölümsüz ruhun fiziksel bedenden ayrılacağı örneği verilerek ruhun ölümsüzlüğü anlatılabilir (Steiner, 2014: 90). Luka (Luke)'un İncil'ine ek olarak havarilerin yaşantıları da okunmaktadır. İncil'den bölümler uyumlu bir şekilde anlatılmalıdır (Steiner, 2014: 110, 127).

10. sınıfta Hristiyanlığın kendisi anlatılmalıdır. Yuhanna (John) ve Markos (Mark) İncilleri ve Augustino'nun günah çıkarmasından bölümler okunmaktadır. 11. sınıfta günah ve İsa'nın günahları ödemesi bağlamında kader ve teslis (Baba-Oğul-Kutsal Ruh) anlatılmalıdır (Schiller, 2014: 127). 12. sınıfta dinler tarihi anlatılmalı ve insanlığın dini gelişimi genel bir bakışla ele alınmalıdır. Etnik dinlerden başlayıp sonra milli dinler ve en son evrensel dinler hakkında bilgi verilmelidir. Yöresel Tanrıları olan Mısırlıların ya da Yunanlıların dinleri gibi tamamen etnik yapıya sahip dinlerle başlanmalıdır. Sonra göçebelerin çadırlarında doğmuş, ritüeller ve kutsal yerlerin taşınabildiği milli dinlere geçilebilir. En son ise evrensel dinler olan Budizm ve Hristiyanlık anlatılabilir. Steiner'a göre başka evrensel olarak tanımlanacak din bulunmamaktadır. Zerdüşt'ün öğretileri gibi tarihi gerçekler ise birbirleri ile ilişkilerine değinerek anlatılabilir (Steiner, 2014: 82, 104).

Steiner, 12. sınıfta sınavlara hazırlanmaları için bazı derslerin çıkarılmasını önerirken din dersinin süresinin de bir saate düşürülebileceğini ancak öğleden sonraya konulmaması gerektiğini ifade etmiştir (Steiner, 2014: 131).

Din derslerinin yanı sıra Waldorf Okulları'nda dini Ayinler (Ritüel Services) de düzenlenmektedir. Steiner ayinleri din dersinin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir. (Hahn, 2014: 48). Bu ayinlerin yapıldığı yerin doğru bir atmosfere sahip olması da önemsendiği için ayrı bir oda hazırlanmaktadır. Steiner din derslerinin sadece din dersinde öğretilenlerden oluşmadığını; ortamın atmosferi ve ayinler yoluyla, din dersi öğretmeni ile öğrenciler arasındaki kurulan ilişkinin daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayinlerin dini duyguların derinleştirilmesine katkı sağladığı ve çocukların kalplerinde mükemmel bir sadakati ortaya çıkardığı düşünülmektedir. İstenilen bu ruh halinin oluşması için ise Ayinler baskıcı olmadan, ciddi davranışa götüren samimiyet ve sıcaklıkla düzenlenmelidir (Steiner, 2014: 172-177).

1-7. sınıflar için Pazar Ayini düzenlenmektedir. Pazar Ayininde öncelikle belirli bir ritüel düzenlenir. Daha sonra Aşai Rabbani Ayini (Mass) yapılır. Ancak bu gerçek Aşai Rabbani Ayini değildir; çocukların yaşına göre uyarlanarak benzer bir şekilde organize edilir. 8. sınıflar için ise Gençlik Ayini (Youth Service) Paskalya bayramında tertip edilmelidir. Çocuklar hazır olduğunda ve gerekli olgunluğa ulaştığında bu ayine katılmalıdır. Bu öğretilen bir olgunluk olmadığı gibi sadece eğitimle de ilgili değildir. Tüm şartların oluşması gerekmektedir. 9, 10, 11. sınıflar için Bağış Ayini (Offering Service) düzenlenmektedir (Steiner, 2014: 173, 179-185). Bu ayin kilisede bağış toplama, töz değişimi gibi Aşai Rabbani Ayini'nde yapılanların ana fikrine sahiptir (Hahn, 2014: 52).

Bu ayinlerde çocuklara dünyanın yaratılışı, insanın dünyadaki önemi, insanın diğer varlıklarla ilişkisi anlatılmakta; insanın hırs ve eksikliklerinden arınıp ilahi kökeniyle birliğe nasıl ulaşabileceği üzerinde de durulmaktadır (Hahn, 2014: 51-52).

Genel olarak din eğitimi yaklaşımları belli bir mezhebe ya da dine dayalı (confessional) ve mezhepler ya da dinler üstü (non-confessional) olmak üzere ikiye ayrıldığında, Steiner'in din eğitimi programının belirli bir dine dayalı (confessional) olduğu görülmektedir. Steiner mezheplerin çeşitli dünya görüşlerinin dinleri etkilemeleri sonucu ortaya çıktığını düşündüğü için mezhep temelli olmayan ancak din temelli olan bir yaklaşım benimsemiştir. Steiner'in temel aldığı din ise, asırlar geçtiği halde değişmeyen bir dindir. Steiner'in buradaki dinden kastı Hristiyanlığın tahrife uğramamış halidir. Buradan anlaşıldığı gibi Waldorf Okulları Hristiyan din eğitimi yapan kurumlardır. Steiner'in mezhep temelli din

eğitimi yapmayacaklarını vurgulamasının sebebi o dönemde din eğitimi yapan kiliselerin yöntemini uygulamayacağındandır. Program içerik olarak incelendiğinde eğitimde kullanılan İncil, havarilerin hikâyeleri ve dini törenlerin tamamen Hristiyan dinine özgü olduğu görölmektedir. Ayrıca Hinduizm'den etkilenmiş; reenkarnasyon ve karmayı da din eğitimine dâhil etmiştir. Bu anlamda mezhep ya da din temelli yaklaşımdan farklı içerik olarak değil yöntem olaraktır. Kendi döneminde yapılan din eğitiminin ilmiyal öğretimi ile sınırlı olduğunu ve sadece entelektüel bilgi içerdiğini ayrıca dini ruh hali bulunmadığını belirtmiştir. Antroposofi din dersinde ise bilginin değil duygunun önemseneceği üzerinde durmuştur.

Din ya da mezhep temelli yaklaşımda amaç öğrencilerin belli bir dine inanması, sevmesi; o dinin kurallarına uyması ve yaşamasıdır. Yukarıda da bahsedildiği üzere Steiner'ın eleştirdiği nokta ilmiyal öğretiminin dini yaşamaya ve dini ruh hali oluşmasına imkân sunmamasıdır. Steiner'ın da din eğitiminde amacı öğrencilerin dini yaşaması olarak görölmektedir. Ancak Steiner dinin öğretilerine uyup uymamayı öğrencilerin tercihine bırakmıştır.

Ayrıca Steiner başlangıçta Antroposofi din derslerini, bağımsız din dersleri olarak tanımlamıştır ve bir dine inanan ya da inanmayan herkese hitap edeceğini düşünmektedir. Yapılan ayinlerde ve din derslerinde hedefin saygı duygusu oluşturma ve çocukların ilerde kendi dinlerini kendilerinin seçmelerine imkân sağlayacak şekilde eğitim yapılması olduğu belirtilmektedir. Bu yaklaşımla Steiner'ın din eğitimi anlayışı, fenomenolojik din eğitimini<sup>26</sup> anımsatmaktadır. Ancak fenomenolojik yaklaşımda belli bir dinin eğitimi yapılmamakta bütün dinlere eşit mesafede durulmaktadır. Bu anlamda amaç olarak benzer olsa da uygulama olarak fenomenolojik yaklaşımdan farklılaşmaktadır. Fenomenolojik yaklaşımın bir diğer özelliği eğitimin sadece bilgi vermek üzerine bina edilmemesidir. Steiner da bu konuda aynı hedefi benimsemiştir. Fenomenolojik yaklaşımda bütün dinler doktrin, mitolojik, ahlak, ibadet, tecrübe, sosyal ve maddi boyutlarıyla (Kaymakcan, 2004:

---

<sup>26</sup>Dinler arası din eğitimi modelleri arasında sayılabilecek Fenomenolojik din eğitimi yaklaşımda, kişinin kendi inanç ve ön yargılarını paranteze alarak diğer inançları doğru ve tarafsız biçimde anlayabilmesi hedeflenmektedir. Bu yaklaşıma göre din eğitiminin amacı bir dinin mensubu yapmak için faaliyette bulunmak ya da dini görüşleri öğrencilere benimsetmeye çalışmak değildir. Bu sebeple bilgi verici eğitim yöntemi benimsenmemektedir. Amaç din hakkında anlama ve düşünme kapasitesini genişletmektir (Kaymakcan, 2004: 86-88).



90-91) incelenir. Antroposofi derslerinde ise bu boyutlar sadece Hristiyanlık için söz konusudur.

Waldorf Okullarında uygulanan programın yanı sıra bu programı uygulayacak öğretmenin özellikleri de önemsenmiştir. Steiner derslerden ve ayinlerden istenen verimin alınabilmesi için öğretmen seçimine dikkat etmiştir. Steiner'a göre bağımsız din dersi çocukların kendi sınıf öğretmenleri ya da dışardan gelen herhangi biri tarafından verilmemelidir. Yıllar önce dini görev yapmış olsa dahi düşünce formları değişmeyeceği için uzmanlık alanı din olan birisi tarafından da verilmemelidir. Ancak belli bir süre Waldorf Okullarında eğitim alan biri din dersi öğretmeni olabilmelidir. Din dersi öğretmenliği yapmaya gönüllü olanların teklifini de kabul etmeyen Steiner, bir öğretmene 5 yıl sıkı çalışırsa din dersi öğretmeni olabileceğini söylemiştir. Ayrıca din dersi öğretmenlerinin dini yaşamlarının canlı olması gerektiğini düşünmektedir (Steiner, 2014: 132-135).

Antroposofi dersinin öğretmeni devlet tarafından yapılan sınavla atanmamaktadır. Steiner devletin yaptığı sınavda başarılı olan kişilerin Waldorf okullarında öğretmen olabilmek için gerekli kalitede olduklarına inanmamaktadır. Bir öğretmen ancak manen dini ve sanatsal bir insan olursa, o zaman gençlerin doğru öğretmeni olabilecektir (Steiner, 2014: 25, 164). Ancak bu şartlar devletin yaptığı sınavla ölçülememektedir.

Antroposofi anlayışı, din dersi öğretmenin kendi yaşantısında yer almalı ve dersler samimiyetle dolu olmalıdır. Bu samimiyet ve sıcaklık öğretmenin kendi dini yaşantısından kaynaklanmalıdır. Steiner bu konuda herkesin ses tonunun uygun olmadığını, kişinin konuşma şeklinin samimiyeti koruması gerektiğini ifade etmektedir (Von Kügelgen E. , 2014: 139). Ayrıca çocuğun nasıl yönlendirileceğinden ziyade eğitimcilerin kendini nasıl yöneteceği üzerinde durmuş ve kalpleriyle öğretmen olmaları gerektiğini önermiştir (Steiner, 1975: 9).

Steiner sadece çocukların değil öğretmenlerin bireysel gelişimini de önemsemektedir. Öğretmenlerin kendi kapasitelerini geliştirirken eğitimle ilgili kurallara ihtiyacı yoktur. Onların, hayatın kendisine götüreceği ve bütün insanlığı göz önünde bulunduracak, insanlıkla ilgili bilgiye ihtiyacı vardır. Bu meslek devamlı gelişmeyi gerektirir, fakat bunu nerede arayacağını bilmek önemlidir. Steiner öğretmenlere öğrencilerinin gelişimini desteklemeleri

için İncil'den yararlanabileceklerini söylemiştir. Öğrencilerine gerekli idealizmi yerleştirmek istiyorlarsa, John'un İncil'ini tekrar tekrar okuyarak ilham alabileceklerini; öğrencilerinin korkak yetişmeyip coşkulu bir enerjiyle hayatın sorumluluklarının üstesinden gelen insanlar olmalarını isterlerse Mark'ın İncil'ini ve anlayışlı olarak yetişmelerini istiyorlarsa Matta (Matthew) in İncil'ini okumalarını tavsiye etmiştir (Steiner, 2014: 41, 103).

Steiner öğretmenlerle yaptığı toplantılarda onların deneyimlerini ve farklı yaptıkları uygulamaları sormuştur. Çünkü okullarda öğretilen konuya önem verdiği gibi öğretmenlerin katkılarına da değer vermektedir. Bununla birlikte toplanan materyal ve metotlar sistematize edilmemiştir (Hahn, 2014: 48).

### **4.3. Waldorf Yaklaşımı'nda Okul Öncesi Din Eğitimi**

1919-1925 yılları arasında öğretmenlerle toplantılar yapan Steiner birçok defa anaokulunun önemi üzerinde durmuş ancak çok istemesine rağmen maddi imkânsızlıkların da etkisiyle anaokulu açamamıştır. Ancak okul öncesi eğitim için program içeriği oluşturmaya dair hazırlık yapmaktan da geri durmamıştır. Steiner bir süre birlikte çalıştığı Elizabeth von Grunelius'dan okul öncesi eğitimin nasıl olması gerektiğine dair bir öneri yazmasını istemiştir. Elizabeth bir öneri hazırlamış ancak önce deneyim kazanması gerektiğini, masaya oturup her şeyi görmenin mümkün olmadığını söylemiştir. Daha sonra Steiner 1920 yılında Elizabeth'den bir grup anaokulu yaşındaki çocuğa öğretmenlik yapmasını istemiş; Mart ve Eylül ayları arasında bu öğrencilere eğitim veren Elizabeth, burada çocuklara balmumu boyası ve sulu boya resimleri yaptırmış; kil kullanmış; peri hikâyeleri anlatmış ve *eurythmy* kullanmıştır. Elizabeth burada Steiner'in rehberliğinde eğitim vermiştir. Ancak Steiner'in anaokulları için belirlediği bir program bulunmamaktadır (Howard, 2005: 21-22).

İlk resmi Waldorf Okulu 1926'da Steiner'in vefatından sonra açılmıştır. Steiner tarafından oluşturulan bir program olmaması sebebiyle okulda nasıl bir program takip edilmesine dair görüşler onun genel yaklaşımından yola çıkarak öğrencileri tarafından hazırlanmıştır. Elizabeth Grunelius ve Klara Hatterman'ın ilk anaokulları açan kişiler olarak programın oluşturulmasında oldukça fazla etkileri olmuştur. Bununla birlikte ilk açılan okulda çocukların çoğunun 6 yaşında olması (Steiner, 2014: 141) sebebiyle Steiner'in 1. sınıflar için

söyledikleri de okul öncesi din eğitimi dersinde neler yapılabileceğine dair fikir verebilmektedir. Steiner bu yaştaki çocuklar için ayrıca bir anaokulu sınıfı (Howard, s. 21) açılmasını tavsiye etmiş ancak gerçekleştirilememiştir.

Steiner, Waldorf pedagojisinin din derslerinde nasıl uygulanacağını anlatmıştır. İlk gelişim döneminde çocuk ve çevre arasında Steiner'in "bodily-religious (bedensel din)" diye ifade ettiği fiziki-dini bir ilişki vardır. Eğitimin çocuğun doğal gelişimi ile uyumlu olması, sonrasında ortaya çıkması istenilen ruh hali için hazırlıkların küçük yaşlar boyunca yapılmasını gerektirir. Dış değişimine kadar eğitim yoluyla çocuğun fiziksel yapısı etkilenir. Zihinsel tasvir gücü ise yavaş yavaş olgunlaşır. Bunu sağlamak için çocuğu yönlendirmede resim kullanılmaktadır (Steiner, 2014: 155).

Steiner'a göre 7 yaşına kadar çocuk doğuştan gelen dini davranışa sahiptir. Bu yaşlarda din ruhunun derinliklerindedir, ergenliğe ulaştığında düşünce formlarında gün yüzüne çıkacaktır. Her insanda dine karşı kişisel bir eğilim bulunur; doğru bir zemin bulursa vakti gelince ortaya çıkar. Bu sebeple Waldorf Okullarında bu yaşta din derslerine diğer konulardaki dersler gibi davranılmaktadır. Bütün dersler çocuğun ruhunu, imgelemlerin gücü yoluyla yükseltmeye çalışmalı; çocuğun duygularını teşvik etmelidir. Dini bir unsur matematik bile olsa her ders konusunda tanıtmak da mümkündür (Steiner, 2014: 157).

Steiner bir dine inanan kişilerin onu deneyimlemesi gerektiğini düşünmektedir. Yaptıkları din eğitiminin kendi öğrenciliği zamanında yapılan gibi olmadığını, o dönemde uygulananın ise din eğitimi değil bir tür hafıza eğitimi olduğunu ifade etmiştir. 6-7 yaşındaki çocuklar için dinin bir kısmında rol oynayan kavramlar hakkında konuşmanın, henüz kesinlikle anlamayacakları için gereksiz olduğunu, bu yaşlarda ancak hikâyelerle çocuklara din eğitimi verilebileceğini düşünmektedir (Steiner, 2014: 141).

Günümüzde Waldorf Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında din eğitimi, hikâyeye okuma, kendi yaşlarına uygun dini törenler düzenleme, İncil hikâyelerinden dramatik oyun hazırlama ve din eğitimine diğer eğitim alanlarında da yer verme şeklinde yapılmaktadır.

Waldorf Anaokullarında güne başlarken ve günü bitirirken kendilerine yaşam enerjisi verdiği için Tanrı'ya teşekkür ifade eden bir şiir okunmaktadır. Her yemekten önce ise kendilerini besleyen yemekler için "mother nature (doğa ana)" şarkısı ya da İncil'den ayetler

okunmaktadır. Çocuklara çevrelerindeki insan, hayvan ya da kutsal bir obje olan her şeye ve herkese iyi davranmaları öğretilmektedir. Dayanışma, doğaya saygı; güneş, yağmur, deniz vs. gibi doğal unsurların güzelliği ve zenginliği ve takdir etmenin anlamı desteklenerek manevi gelişimin güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Manevi gelişimi için Waldorf eğitimcilerinin yaptıklarından biri de farkındalığı desteklemek ve her konuda yapabileceğimizin en iyisini yapma alışkanlığı kazandırmaktır. Çocuklara her şeyi küçük ayrıntılara dikkat ederek yapmaları öğretilmektedir. Ayrıca çocukların kendi manevi benliklerini beslemek için, üreten ve yaşama anlam veren her şeye saygı duymaları güçlendirilmektedir (Souza, 2012: 56).

Şarkılar, özdeyişler ve ibadetler dini eğitimin ikinci önemli bileşeni olan peri hikâyeleriyle birlikte yer alır. Waldorf eğitimcilerine göre okul öncesi yaşlarda çocuklar, gizemli kültler yoluyla duyu dışı varlıklarla daha yakından ilişki kurarlar. Peri masalları ile her şeyin arkasındaki iyi veya kötünün gücünü ve manevi dünya görüşünü deneyimlerler. Peri masallarında bir kişi çile, tecrübe, sihir, dönüşüm ve kurtarıma süreçlerinden geçer. Henüz kendi orijinal inancına sahip olan çocuk için peri masalları hem zengin bir fantastik dünya sunar hem de sorularının cevaplanmasını sağlar (Ullrich, 2008: 113-114).

Çocukların duyu deneyimlerinden başlayarak sembolik rol oyunları ve yapılandırılmış oyunlara doğru gelişen ve değişen farklı oyun çeşitleri, adım adım gelişen ruh gücünün bedenle daha sıkı birleşmesini sağlar. Gelişime uygun oyuncaklar yoluyla oyun oynamaya teşvik etmek çocuğun manevi varlığı için önemli bir örnek olur. Çünkü çocuğun içindeki manevi güçler önce baş, sonra kalp ve en son elden geçer. Oyuncakların şekilleri çocuğun iç gelişim sürecine fayda sağlamalıdır. Hayal oyununu cesaretlendirmek için mümkün olduğunca az yapılandırılmış oyuncakların seçilmesi önemlidir (Ullrich, 2008: 114). Bununla birlikte lego, bilgisayar oyunları gibi mekanik, teknik ya da elektronik oyuncaklar okul öncesi dönemde kullanılmamalıdır. Çünkü bunlar hayal kurmayı ve çocuğun ruhi gelişimini engellemektedir. Eğer beş yaşındaki bir çocuğa lego verilirse hayal gücünü olumsuz etkiler ve önyargı ortaya çıkarır. Televizyon da çocukların çevreleriyle ilgilenmesini ve hayal gücü gelişimlerini olumsuz etkiler (Ullrich, 2008: 115).

Waldorf anaokullarında düzenlenen Kutsal Kitap ve efsanelere göre hazırlanmış dramatik oyunlar farklılık göstermektedir. Ancak “The Shepherd’s Play (İsa’nın Oyunu)” birçok

okulda düzenlenen, Waldorf Okullarının geleneksel bir oyunudur. Noel zamanı öğretmenler tarafından sergilenen oyunun içeriği, Mary (Meryem) ve Joseph (Yusuf)'in Bethlehem (Beytüllahim)'e yolculuğu ve bir melek tarafından getirilen bir çocuğun onlara katılması etrafında dönmektedir (Ward, 2012).

Waldorf Eğitim Programında yer alan yıllık kutlamalar çocuğun doğanın ritminden haberdar olmasını sağlamakla birlikte İncil bölümleri ve aziz hikâyeleri de Hristiyan dinini tanıtmış olacaktır. Böylece çocuklar onları, kendi deneyim ve hareketleriyle tanıyacaklardır (Ullrich, 2008: 113-114). Festival gelenekleri okuldan okula değişmekle birlikte, Harvest (Hasat) zamanında Michaelmas Festivali, Noel'de Advent, ilkbaharda Easter (Paskalya) ve yaz ortasında Hamsin Yortusu (Whitsun) ve Aziz John'un Günü yaygın olarak kutlanır. Bunun dışında Lantern Walk, Halloween (Cadılar Bayramı), May Day ve doğum günleri de kutlanmaktadır (Foster, 2010: VI). Birçok nesille ilgili olan bu dini törenler çocuğun çevresindeki sosyal yaşama ait olduğunu fark etmesine de yardım eder (Foster, 2004: 10-12). Burada önemli olan festivallerin çocukların gelişimlerine göre uyarlanarak kutlanmasıdır. Bu da öğretmenlerin iç ve dış çalışmalarının sonucunda gerçekleştirilebilir (Foster, 2010: VI). Bu festivaller sırasında hikâye, şiir, müzik, eurythmy, dans ve dramatik oyun etkinlikleri de kullanılmaktadır (Thatcher, 2010: 3).

Festivallere doğru şekilde katılmasının, her çocuk için neşeli bir deneyim olmasını sağlayacağı düşünülür. Çocuklar hasat zamanını tecrübe ettikten sonra öncelikle doğanın köreldiğini fark eder. Bu dönemde Michaelmas Festivali kutlanır. Baş melek Michael (Mikail) ile dünyadaki düşmanı Dragon'un savaş hikâyesi anlatılır (Ward, 2012) ve bu savaş çocukların da yer aldığı dramatik oyun ile canlandırılır. Bu festival cesaretin festivali olarak tanımlanır ve çocuklardaki cesaret duygusunu güçlendirmek (Festivals, 2016), engelleri aşma, üzerine düşen görevleri yerine getirme, gerçek ve iyi olanın savunucusu olma fikrini kazanmayı hedeflemektedir. Festivalde anaokulundaki yaşça daha büyük çocuklar kendilerini korumak için kılıç yapabilirler ve bu konu okulda bir hafta işlenebilir (Thatcher, 2010: 4). Daha küçük çocuklar için ise basitçe elma parlatma, keserek içindeki yıldızı ortaya çıkarma ve çocuğun eve götürmesi için paketlenmesi etrafında gerçekleşir. Çocuklar için elma toplama ve parlatma yaşadığı çevreye ait olduğunu hissettirir. Michael (Mikail) için cesaret edip ağaca tırmanma ve elmayı ortadan ikiye keserek yıldızın ortaya çıkarılması da ilahi alanı temsil eder (Foster, 2004: 10-12).

Michaelmas Festivalinden sonra Noel kutlanır. Hristiyanlıkta Noel den önceki 4 Pazar günlük süreye Advent denilir. Advent Sonbahar festivallerindedir. Bu dönem İsa'nın gelişine hazırlık yaparak geçirilir. Advent özel bir Pazar günüdür ve bu günde Advent Garden töreni düzenlenir. Bu kutlamayı çocuklarla birlikte yaparken zeminin üstüne çam dallarıyla, kristallerle ve son bahar yapraklarıyla süslenmiş spiral bir yol oluşturulur. Bu yolun ortasında mavi örtülü bir masanın üzerinde yanan bir mum bulunur. Çocuklarda elmanın içine yerleştirilmiş yanmayan bir mumla spiral yolda yürürler. Yolun ortasına geldiklerinde ellerindeki mumu yanan diğer mumla tutuşturarak yakarlar ve spiral yoldan geri dönerken yerleştirilmiş yıldızların üzerine mumları bırakırlar. Başlangıçta karanlık olan ortam bu mumlarla aydınlanmış olur. Waldorf okullarında kutlanan bu bayramın amacı çocukların ruhlarını iyileştiren güçleri uyandırmak ve kalplerini dünyadaki iyiliklere açmaktır. Onlar ışığın merkezine doğru asaletle yürürken, her çocukta derin insanlık ve dürüstlük hediyeleri ortaya çıkar. Ortama ışığın getirilmesine yardım ederek, şükranlarını belli ederler ve onların iradeleri dünyanın yükseltilmesine katkı sağlamış olur. Çocuğun ruhu derinden memnundur ve gelecek için umutla doludur (Woods & Woods). Ayrıca bu dönemde ekmek ve hediye yapımı da düzenlenen aktivitelerdendir (Thatcher, 2010: 4).

Advent'ten sonra Paskalya daha sonra ise yazın ortasında St. John Festivali kutlanır. Bu dönemde piknikler ve sınıf dışı aktiviteler yapılır. St. John Festivali ateş yakılarak kutlanır. Yetişkinlerin memnuniyetsizliklerini ve çocukların somurtkanlıklarını bu ateşte yaktıkları düşünülür (Thatcher, 2010: 4).

30 yıldan fazla süredir Waldorf anaokullarında öğretmenlik yapan Nancy Foster, festivalleri kutlarken bazı dikkat edilmesi gereken durumlar olduğunu vurgulamaktadır. Öncelikle festivaller öğretmenin manevi yaşamından ortaya çıktığı için, öğretmenin kendisinin kutlamadığı festival, çocuklarda beklenen duyguyu ortaya çıkaramaz. Bu festivallerin yüzeysel kalmaması için öğretmenin diğer öğretmenlerin yaptığını taklit etmek yerine kendi kutladığı festivalleri çocuklarla kutlaması daha doğru olacaktır. Diğer taraftan festivaller dünya ile cennet arasındaki bağlantıyı canlandırmalıdır. "Hakkında öğrenme" çocuğun gelişiminde daha sonra meydana geldiği için bilgi vermek yerine çocuğun bütünüyle deneyimleyeceği şekilde sunulmalıdır. Küçük çocuklar için hazırlanan festival basit olmalıdır. Sadelikle birlikte sevinç festivali karakterize etmelidir. Sakinlik ise yapılan şeyin arkasındaki farkındalığı ortaya çıkarır. Çocukların taklit edebilmeleri için yetişkinlerin

entelektüel bir karakter olmak yerine manevi olarak aktif olmaları ve deneyimin içinde olmaları önemlidir. Festivalin amacına ulaşp ulaşmaması ise çocuktaki sevinç ve memnuniyetin ortaya çıkıp çıkmamasıyla kendini gösterecektir. Çocuktaki sevinç ve memnuniyet adanmışlığın ve saygının ifadesidir (Foster, 2004: 10-12).

Festivallerde, çocuğun bedensel olarak dini yaşadığı aktiviteler önemlidir. Bu festivallerde gerçek aktivitelerle çocukların başkalarına yardım etmesi ve dünyanın iyiliği için çalışması sağlanır. Bir festivalde diğerlerine yardım eden çocuk bunu dünyanın iyiliği için yapar. Bu katılımcı bir deneyimden ziyade irade ve istek içerdiği için önemlidir (Foster, 2010: 11, 23). İradenin dahil olduğu bir eylem sadece fiziksel değildir. Beden ve ruhun düşünce ve duygu ile bağlantılı olması anlamına gelmektedir (Glöckler, s. 11).

Okul öncesi dönemde yapılan festivallerin daha verimli olabilmesi için ailelerle iş birliği yapılmaktadır. Çocuklarla herhangi bir festivali kutlamadan önce ebeveynlere beklentiler söylenir ve açıklamalar yapılır. Ebeveynler kendi manevi hayatlarının beslenmesi ve gelenekleri körü körüne takip etmemeleri için bilgilendirilir. Festivallerin doğruluğunu ve sağlamlığını ifade etmek için ebeveynlerin *saygılı olmaları* istenir. Bazen velilerle toplantı yaparak bazen de yazılı bir metin vererek bu beklentiler velilere iletilmektedir. Bazen ebeveynler de çocuklarla birlikte festivallere katılabilir. Bu durumda festivallere riayet etmenin arkasındaki anlamın açıklandığı ve çocuklara göre nasıl uyarlandığına dair yazılı bir metnin önceden verilmesi gerekir. Özellikle çocuklara gösterilen resimlerin ne olduğunu bilmelerine imkân sağlanmalıdır. Ailelerle iletişim kurmakla ilgili öğretmenler farklı yöntemler izleyebilir. Bir öğretmen ailelerin kendi geleneklerini oluşturmaları için, ailelerle festival öncesi buluşarak evlerinde neler yaptıklarını birbirleriyle paylaşmalarını sağlarken; başka bir öğretmen ise ailelerle yaptığı toplantıda çocuklara nasıl bir ortam hazırladığını gösterebilir ve anlatacağı hikâyeyi onlara da anlatabilir. Böylece aileler festivale geldiğinde ne ile karşılaşacağını bilir (Foster, 2004: 12-13).

## **5. Değerlendirme**

Bu çalışmada incelenen dört yaklaşım göz önünde bulundurulduğunda Montessori ve Reggio Emilia anaokullarının kilise okulu şeklinde eğitime başladığı, Waldorf Okulları'nın ise kiliseye bağlı olmasa da dini eğitim veren okullar olarak açıldığı görülmektedir.

Günümüzde bu yaklaşımların dini yönünün tartışılmasının sebebinin devlet okullarında din derslerinin statüsü ile ilgili olduğu söylenebilir. Nitekim 18. yy'da İtalya'nın Katolik yoğunluklu bir ülke olması ve eğitim sisteminin genel anlamda kilise tarafından yürütülmesi de yaklaşımların dini içeriğine imkân vermiştir. Günümüzde ise küreselleşme ile birlikte farklı dinlere mensup ailelerin çocuklarının aynı okullarda okumasının sonucu olarak din eğitiminde çoğulcu yaklaşım benimsenmiştir. Bu sebeple bu yaklaşımlara göre eğitim yapan özel okullar dini eğitim vermeye devam etse de devlete bağlı okullarda uygulama ülkelerin genel din eğitimi uygulamalarına göre değişmektedir.

Montessori ve Waldorf yaklaşımlarının dini gelişim ve din eğitimi ile ilgili görüşlerine ulaşabilmek mümkün olsa da 20 yıldan uzun süre din eğitimi veren kurumlar olmalarına rağmen Reggio Emilia Yaklaşımı'nı benimseyen okullar için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. 1945 yılında II. Dünya Savaşı sonrasında açılan bütün okullar 1967-1973 yılları arasında peyderpey devlete bağlanmış ve bunun sonucunda seküler okullar haline gelmiştir. Bu durumun Reggio Emilia Okulları'nda din eğitiminin sürdürülmesi ve geliştirilmesini olumsuz etkilediği söylenebilir. Devlete bağlı okulların sekülerleşmesi ise ülkenin kuzeyinden ve güneyinden gelen göçlerle toplumun dini çeşitliliğe sahip olması ve Katolik inancını benimsemeyen çalışan annelerin okul öncesi kurumlara ihtiyaç duymaları sonucunda gerçekleşmiştir. Günümüzde Reggio Emilia Yaklaşımını benimseyen dini okullar olsa da din eğitiminde izledikleri yöntemlerin, Malaguzzi ile birlikte halkın hazırladığı okulun yöntemine ne kadar benzediğine dair bir fikir elde etmek mümkün görünmemektedir.

Reggio Emilia okullarında din eğitimi yapılmamasının sebebi çocukların gelişimine uygun olmaması değil bölgenin dini yapısının bölgeye yapılan göçler sonucunda çoğulcu hale gelmesidir. Rinaldi'nin okulun seküler olmasına dair söyledikleri de bunu desteklemektedir. Ayrıca bu yaklaşım toplum temellidir ve eğitimin her kültürde kendine has olması gerektiğini savunur. Kültürleri birbirinden farklılaştıran özelliklerden biri de dindir. Eğitim kültüre göre şekillenecekse buradaki farklılıklardan biri de dini inanç olacaktır. Dolayısıyla seküler toplumlarda din eğitimi konuşulmazken, belli bir dinin inançlarının bulunduğu bir toplumda din eğitimi de mevzu bahis olabilecektir. Reggio Emilia kasabası da Katolik yoğunluğun bulunduğu bir yer olması sebebiyle bu okullar başlangıçta kiliseye bağlı okullar olarak açılmıştır.



High Scope yaklaşımı ise Reggio Emilia Yaklaşımı'nın seküler olmaya başladığı yıllarda henüz başlayan bir projedir ve Amerika'da erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılarak bütün çocukların bu eğitimden yararlanmasını hedef almaktadır. Bu özelliği bu yaklaşımda dine dair bir atıf bulunmamasının sebebi olarak gösterilebilir. Diğer yaklaşımların şekillenmesinde rol alan Montessori, Malaguzzi ve Steiner'in Katolik olması da din eğitimine yer vermelerinde etkili olmuştur denilebilir. Zira din eğitimi uygulamaları incelendiğinde Katolik eğitimi yapıldığı açıkça görülmektedir.

Bahsedilen özelliklerinden dolayı bu araştırmada din eğitimi konusunda yaklaşımlar arasında değerlendirme yapılırken Montessori ve Waldorf yaklaşımları ele alınacaktır.

Öncelikle Montessori ve Steiner'in yöntemlerini bir grup öğrenci üzerinde deneyimleyerek ve gözlemleyerek geliştirdikleri belirtilmektedir. Steiner bu süreçte öğretmenlerle sürekli toplantılar yapmış, ayrıca velilerden gelen teklifleri de değerlendirmiştir. Örneğin başlangıçta Pazar Ayini uygulama teklifi velilerden gelmişse de, uygulamaya başladıktan kısa bir süre sonra Steiner, bu ayinlerin din eğitiminde vaz geçilmez olduğunu hatta din dersi öğretmenlerinin Pazar Ayinini düzenlemede yeteneği olan kişiler arasından seçilmesi gerektiğini söylemiştir.

Steiner ve Montessori bütünsel gelişimi ve eğitimi amaçlamaktadır. Bu sebeple din eğitimi diğer eğitim alanlarıyla iç içe girmiş şekildedir. Kilisede mumları yakarken sayı saymayı öğreten Montessori, ekmek şarap ayini için gerekli olan ekmek ve üzüm üretimini de çocuklarla birlikte yapmaktadır. Waldorf okullarında da ilkokuldan itibaren bütün derslerin içinde dini bir yön bulunmakla birlikte anaokullarında, Michael festivalinde, çocukların psikomotor gelişimini de destekleyen elma toplama, parlatma gibi aktiviteler-yapılmaktadır.

Yaklaşımların çevre, çocuk, öğretmen hakkındaki genel fikirleri din eğitiminde de kendini göstermektedir. Montessori çocuğun gelişiminde emici zihin kavramı üzerinde dururken Steiner taklit kavramını ele almaktadır. Her iki yaklaşımda da çocuğun 0-7 yaş arasında fiziksel çevreden öğrendiği düşünüldüğü için çocuğun öğrenebileceği bir ortamın hazırlanması önemsenmiştir. Montessori hazırlanmış çevre olarak ifade ettiği ve özel materyaller tasarladığı yaklaşımında din eğitimi için farklı bir materyale gerek olmadığını; en iyi materyallerin kilisede olduğunu düşünmektedir. Ancak Montessori çocukları erken

çocukluk döneminde kiliseye götürmeyi uygun görmemekte okulda ortam hazırlamayı benimsemektedir. Böylece Montessori okulun bir odasını çocukların boyuna uygun eşyaların yer aldığı bir kilise şeklinde döşemiştir. Steiner ise çocukların kiliseye götürülmesine karşı çıkmamakta, kilisedeki dini ruh halini görmelerini istemektedir. Ayrıca din derslerinin bir parçası olan ayinleri gerçekleştirmek için tam olarak kiliseye benzemese de kiliseden esinlenilerek oluşturulmuş bir oda da ayırmıştır.

Montessori okul öncesi dönemde çocuğun duyuşal-motor uğraşlar aracılığıyla dini duyguya hazırlanacağını ifade ederken; Steiner aynı konuyu bodily-religious (bedensel din) kavramıyla ifade etmiştir. Bu konuda çocuklara 0-7 yaş arasında ilmişal bilgilerinin ezberletilmemesi ve deneyimleyerek öğrenmesi gerektiği konusunda benzer düşünelere sahiptirler. Montessori kilisede mumları yakan çocuğun ileriki yaşlarda ibadet etmeden önce muşakkak mumları yaktığını gözlemlemiştir. Steiner da çocuğun ilerde dini ritüellere katılmasının çocukluk dönemindeki duyarlı-fiziksel davranışlarının bir sonucu olarak ortaya çıkacağını düşünmüştür. Okul öncesi dönemde deneyimleyerek öğrenen çocuk ilerde bu tecrübelerinin dini boyutunu anlayarak yaşayacaktır.

Montessori ve Steiner çocuğun doğuştan getirdiği dini yönelimi vurgulamışlardır. Ancak neyi ne zaman, nasıl öğretecekleri konusunda uygun yaşın beklenmesi gerektiğini, Steiner beden zamanı (time-body), Montessori ise özel duyarlı dönemler kavramlarıyla açıklamışlardır. Montessori özel duyarlı dönemler boyunca, ruhi gelişim için çocuğun özel bir duyarlılığı olduğunu savunur. Steiner da birçok konferansında diş değişimine kadar çocukta manevi temeller atılmazsa ileriki hayatında eksiklikler yaşayacağını dile getirir. 0-7 yaş arasının dini gelişim için önemli olduğunu bu şekilde vurgulayan yaklaşımlar 6-7 yaşlarında çocuğa Tanrı-baba inancının öğretilmesi konusunda da hem fikirdir. Bu da Katolik inancının bir özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Montessori dinin en temel işlevinin ölüm, yalnızlık, özgürlük gibi hayatta karşılaşılabilecek sorunlarla başa çıkmaya olanak sağlayacağını düşünmektedir. Steiner da din eğitiminin çocuğun ileride karşılaşacağı zorluklara yardımcı olması amacını taşıdığını belirtmiştir.

Montessori hayal gücü ve yaratıcılığın toplumun kutsal yaşamını dile getirmek için bir araç olduğunu ve toplumlara sanat, sembol, ritüel ve hikâye üretmek için olanak sağladığını

düşünmektedir. Diğer bir deyişle hayal gücünü dinin vazgeçilmez bir ögesi olarak kabul etmektedir. Steiner da çocuğun hayal gücünün gelişmesi için 0-7 yaş arasında peri hikâyeleri anlatılmasını savunmuştur. İki yaklaşımda da çocuğun din eğitiminde hayal gücüne vurgu yapılmıştır.

Waldorf Yaklaşımı'nda dini, günlük yaşamın bir parçası olarak sunmaya özen gösterilmektedir. Montessori'de din eğitiminin sadece haftada birkaç kere verilen bir ders konusu olarak değil, yaşanan bir hayat olarak düşünülmesi gerektiğini söylemiştir.

Bu yaklaşımlarda bir öğretmende bulunması gereken genel özellikler dışında din eğitimi yapan kişinin manevi yaşantısı da önemsenmiştir. Montessori, öğretmenin bilimi ve İsa'nın havarilerinin sevgisini birleştirmesi gerektiğini düşünmektedir. Steiner'a göre ise çocuklarla öğretmen arasında öğretmenin dini yaşantısından kaynaklanan samimiyet ve sıcaklık oluşmalıdır. Öğretmenin manevi yaşantısı aynı zamanda ayinler esnasında dini bir ruh hali oluşmasına da katkı sağlayacaktır. Ayrıca Montessori din eğitiminde papazlardan yardım alırken, Steiner antroposofi din dersini verecek kişilerin öncesinde bu alanda uzman kişiler olmaması gerektiğini savunmuştur.

Waldorf ve Montessori yaklaşımlarının bu ortak noktaları dışında eleştiriye açık boyutları da vardır. Waldorf yaklaşımında program Hristiyan kültürü üzerine bina edilmekle birlikte diğer dinlere ait festivallerin kutlanması öğretmenin tercihinin bırakılmıştır. Bu durum Steiner'ın vefatından sonra dini etkileşimin çoğaldığı, birçok dine inananların birlikte yaşadığı bir dünya oluşmasıyla ortaya çıkmış bir durumdur. Öğretmenler grupta bulunan öğrencilerin dini inançlarına göre programa yön vereceklerdir. Ancak bunun bir sınırı olup olmadığı açık değildir. Steiner ise antroposofi derslerinin bütün çocuklar için genel olması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmeden öğretmene değişebilen yapılarda standart çıktı olamayacaktır. Öğretmenin tercihinin bırakmak bir çözüm olarak düşünülse de programın nitelik ve güvenilirliğini sarsmaktadır.

Dini entelektüel bilginin 12-14 yaşından önce verilmesinin çocuğun septik olmasına sebep olacağını düşünen Steiner, çocuğun sırayla düşüncede, duyguda ve son olarak ahlaki hataya sebebiyet veren iradede septik olacağını düşünmektedir. Steiner'ın bu sözleri çok yönlü ve çok uluslu araştırma sonuçları olmadan kabul edilebilecek gibi değildir. Aynı zamanda

gelişen teknoloji ile birlikte birçok bilgiye erken ulaşabilen bir nesil yetişmektedir. Entelektüel bilgi edinmek için öğretmene her zaman ihtiyaç duyulmamaktadır. Steiner'ın yaşadığı dönemde doğru olabilecek olsa bile bu günün şartlarında tekrar değerlendirilmelidir. Ayrıca Steiner ders kitaplarının okulda kullanılmasının çocukların şahsiyetini mahvedeceği düşünmektedir. Steiner'ın bu düşüncesi oldukça iddialı görünmektedir. Çocukların şahsiyetini ne anlamda mahvedeceği açık değildir. Ayrıca Steiner'ın bahsettiği ders kitaplarının içeriği değerlendirilerek ne demek istediği daha iyi anlaşılabilir. Bu haliyle kabul edilebilir görünmemektedir.



## SONUÇ

Ülkemizde anaokulları ve ana sınıfları Osmanlı Devleti'nde II. Meşrutiyet döneminde açılmaya başlamıştır. O zamana kadar ise 5-6 yaşlarından itibaren çocuklar sıbyan mekteplerine gitmektedir.

Tanzimat'la birlikte başlayan eğitimde modernleşme hareketleri başta ilköğretim olmak üzere anaokullarının kurulmasında ve yapılandırılmasında etkili olmuştur. Resmi anaokulları açılmadan önce Avrupa'dan getirilen kitaplar ve yönetmelikler Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu dönemde çeviriler Avrupa'da etkili olan Pestalozzi, Froebel ve Montessori'nin kitapları üzerine yapılmıştır. Ülke savaş içinde olmasına rağmen anaokulları açılmadan önce ön hazırlık yapılmaya çalışılmıştır. Bu dönemde en büyük sıkıntı yetişmiş öğretmen olmamasının yanı sıra öğretmen yetiştirecek bilgide hocaların da bulunmamasıdır. Bu sorunun aşılması için ise ana muallimi yetiştiren bir mektep açılmıştır.

Almanya'da Froebel 1837'de ve İtalya'da Montessori 1907'de anaokulu açmaya başlamışlardır. Avrupa'da bu gelişmeler yaşanırken 1900'lerin başında Osmanlı topraklarında da anaokulları açılmaya başlanmıştır. Avrupa ile eş zamanlı gelişmeye başlayan okul öncesi eğitim, savaşlar sebebiyle sekteye uğramıştır. Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise ülkenin hem savaştan çıkması hem de harf inkılabı sebebiyle ilköğretime ve yetişkinlerin okuma yazma öğrenimine önem verilmesi, uzun süre anaokulları ile ilgili bir adım atılmasına engel olmuştur. 1960'lardan itibaren tekrar gelişmeye başlayan okul öncesi eğitimde ise çocuğu merkeze alan modern eğitim yaklaşımları etkili olmuştur.

Bu araştırmada Montessori, Reggio Emilia, High Scope ve Waldorf Yaklaşımları incelenmiştir. Bu yaklaşımların ortak noktası çocuğu merkeze almaları ve bütünsel yaklaşımı benimsemeleridir. Çocuğun özgürlüğü ve hakları önemsenmiş, bilginin pasif alıcıları olarak değil öğrenmede aktif oldukları düşüncesi benimsenmiştir. Çocukla ilgili bu fikirleri ise eğitim programlarının içeriği ve uygulamalarına yön vermiştir. Çocuğun eğitim göreceği çevrenin düzenlenmesi, öğretmenin özellikleri ve değerlendirme yöntemleri buna

göre şekillenmiştir. Bütünsel gelişimi benimsemeleri sadece bilişsel olarak değil çocuğun her türlü gelişimini sağlayacak şekilde çevre ve öğretmen özelliklerinin belirlenmesini sağlamış ve değerlendirme de bütün gelişim alanlarına göre yapılmıştır.

Bu yaklaşımların çevre anlayışları kullanılan materyal, sınıfın düzenlenmesi ve okul binalarında yer alması gereken bölümleri ifade etmektedir. Çocukların duyu yoluyla öğrendikleri düşünüldüğü için duylara hitap edecek farklı özellikte çevreler oluşturmuşlardır. Bununla birlikte önemsedikleri konulara göre her birinde farklı özellikler ön plana çıkmıştır. Montessori'de hazırlanmış çevre vurgusu yapılmış ve çocuğun ihtiyaçlarını karşılayan ve tüm duyularına hitap eden özel materyaller geliştirilmiştir. Reggio Emilia'da ise her çocuğun kendini farklı şekillerde ifade ettiğini belirten çocuğun yüz dili anlayışı ön plana çıkmış ve bunun sonucunda çocukların farklı etkinlikler yapabildikleri Atelier adı verilen ayrı sınıflar oluşturulmuştur. Böylece sadece kelimelerle değil hareket, çizim, heykel yapımı, kolaj çalışmaları, drama oyunları, ve müzikle çocukların kendilerini ifade edebilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca Montessori'de çocuğun bireysel öğrenmesi ön plandayken Reggio Emilia'da sosyal çevre de önemsenmektedir. Reggio Emilia'da sosyal çevre vurgusu karşılıklı ilişkiler kavramı ile belirginleşmektedir. Bu kavram ile çocukların öğretmenlerle ve tüm personelin birbirleriyle ve ailelerle iletişimi vurgulanmıştır. High Scope Yaklaşımı da sosyal çevreyi önemsemiş bunun için grup etkinliklerine yer vermiştir. Bununla birlikte öğrenme alanları ve materyaller vurgulanmış ancak özel tasarlanmış materyaller yerine doğal materyaller tercih edilmiştir. Waldorf Yaklaşımı'nda ise çocukların taklit edebilecekleri çevre üzerinde durulmuştur. Bu çevrede ise örgü örme, dikiş, yemek pişirme ve bahçe işleri gibi pratik becerilere yer verilmiştir.

Yaklaşımlarda belirlenen öğretmen özelliklerinde ise ortak nokta öğretmenin iyi bir gözlemci olması her çocuğu tek tek takip etmesi ve değerlendirmesidir. Öğretmen çocuğu gözlemlerken not almalı ve sonra analiz etmelidir. Yaklaşımların çocuğun özgürlüğünü benimsemeleri öğretmenlerin çocuklar üzerindeki müdahalesini sınırlandırmaktadır. Montessori'de öğretmen, çocuğun kendi kendine materyalleri kullanarak öğrenmesi için pasif bir role bürünür. Öğretmen materyal kullanımını gösterdikten sonra çocuğa müdahale etmez ve hata yaparsa düzeltmez. Çocuğun kendi kendine hatasını fark etmesi önemsenir. Hatasını fark etmeyen çocuk bu konuda yeterince gelişmemiş olarak düşünülür. Reggio Emilia'da ise öğretmen bazen çocukla birlikte işbirliği yapar, bazen arkasından bazen de

önünden giderek çocuğa rehberlik eder. Reggio Emilia’da öne çıkan özelliklerden biri de öğretmenlerin yanı sıra ayrıca atelierista ve pedagogistanın da bulunmasıdır. High Scope yaklaşımında kontrolü çocukla paylaşan öğretmen, çocukların oyunlarını desteklemeli ve çocuğu teşvik etmelidir. Waldorf öğretmeni ise yönerge vermeden, sadece çocuğun taklit etmesine degecek şekilde davranarak çocuğun bir şeyi yapmaya kendisinin karar vermesini hedefler. Bununla birlikte Waldorf yaklaşımında öğretmenin sezgilerini takip etmesi ve kendini geliştirmesi de beklenmektedir.

Yaklaşımların çocuğun gelişimini değerlendirme yöntemleri ise bahsedilen çocuk, öğretmen ve çevre ile ilgili düşüncelerinin bir sonucu olarak özel yöntemlere başvurmalarını gerektirmiştir. Bütün yaklaşımlarda ortak nokta her bir çocuğun ayrı ayrı gözlemlenip; bu gözlemlerin not edilmesidir. Montessori’de gözlem yapmanın öğretmenin çocuğun bir sonraki adımında hangi materyali öğreneceğini belirlemede yardımcı olacağı düşünülmektedir. Değerlendirme, Reggio Emilia’da dokümantasyon diye ifade edilen yöntem, çocukların çalışmalarının sonucunda ortaya çıkan ürünlerin biriktirilmesi ve incelenmesi olarak ortaya çıkmaktadır. High Scope yaklaşımında bu gözlemler biraz daha sistematikleştirilmiş ve 0-3 ve 3-5 yaşlar için ayrı ayrı gözlem formları oluşturulmuştur. Waldorf yaklaşımında ise çocuğun değerlendirilmesi öğretmenlerin yaptıkları gözlemler, aile ziyaretleri, çocuk hakkında fotoğraf, kayıt ve çocuğun çalışmalarının yer aldığı her çocuk için ayrı bir dosya oluşturulması şeklinde yapılmaktadır.

Bu çalışmada incelenen dört yaklaşım göz önünde bulundurulduğunda High Scope Yaklaşımı’nda din eğitime yer verilmemekle birlikte Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf Okulları’nın din eğitimi veren okullar olduğu görülmektedir.

Yaklaşımların bahsedilen eğitim anlayışları din eğitimi uygulamalarına da aynı şekilde yansımıştır. Çocuğu merkeze almaları ve bütünsel gelişimi hedeflemeleriyle birlikte çevre öğretmen ve değerlendirme anlayışları din eğitimi uygulamalarında da benzer şekildedir. Yaklaşımların din eğitimi ile ilgili ortak vurgusu ise bu yaşlarda ilmihal öğretiminin yanlışlığıdır.

Gelişimin bir bütün olarak ele alınması eğitimin de bu bütünlüğü yansıtacak şekilde düzenlenmesini sağlamıştır. Dini ve ahlaki gelişim de diğer gelişim alanları ile birlikte değerlendirilmiş; yapılan etkinliklerde bu gelişim alanları birlikte ele alınmıştır.

Steiner ve Montessori insanın bedeni ile birlikte ruhunun da dikkate alınması gerektiğini düşünmektedir. Steiner insanın beden, ruh ve tinden oluştuğunu vurgulayarak doğru eğitimin bunların dikkate alınması ile olabileceğini söylemiştir. Steiner'ın bu insan anlayışı din eğitimine yer vermesini kaçınılmaz hale getirmiştir. Montessori ve Steiner'ın, bilim ve dinin birbirinden ayrı olmadığı ve ikisinin birleştirilmesi gerektiği düşünceleri de din eğitimine yer vermelerinin sebebi olarak düşünülebilir.

Montessori ve Steiner'ın hem genel eğitim hem de din eğitimi anlayışlarını şekillendiren gelişim teorileridir. Bu teorilerden yola çıkarak yaşlara göre konuların nasıl öğretileceğini ve kullanılacak materyalleri belirlemişlerdir. Waldorf Okullarında, kutlanacak festivallerde çocuklarda nasıl bir duygu hali oluşacağı; başka bir ifade ile festivallerin kazanımları açıkça belirtilmiştir.

Din eğitimi yaklaşımları genel olarak mezhep ya da din temelli (confessional) ve mezhep ya da dinler üstü (non-confessional) yaklaşım olarak ikiye ayrılmaktadır (Aşlamacı, 2008: 59). Din eğitimine yer veren okul öncesi eğitim yaklaşımları, sözünü ettiğimiz din eğitimi yaklaşımları üzerinden değerlendirildiğinde din ya da mezhep temelli yaklaşıma (confessional) çok daha yakın oldukları görülmektedir. Bu durum Steiner ve Montessori'nin anaokullarında kiliseye benzer şekilde döşenmiş ayrı bir sınıfa yer vermeleri ile kendini göstermektedir.

Steiner kendi okullarında çocukların ailelerinin tercihine göre istedikleri din dersine katılmalarına ya da hiç birine katılmamalarına imkân sağlamıştır. Waldorf Okullarında Protestan, Katolik ve Antroposofi şeklinde üç ayrı din dersine yer verilmesi ise yine din temelli yaklaşımlardan biri olan Paralel Tek Dinli Model'in benimsendiğini göstermektedir. Bu modelde herkes kendi dininin dersine katılmaktadır (Aşlamacı, 2008: 61). Ayrıca din ya da mezhep temelli yaklaşımlarda kendi bakış açılarıyla diğer dinler hakkında bilgi verilebilmektedir. Waldorf Okullarında yer verilen festivallerde diğer dinlere de atıf yapılması bu şekilde değerlendirilebilir.



Antroposofi din dersleri değerlendirildiğinde ise Steiner'in Antroposofi din derslerini, bağımsız din dersleri olarak tanımladığı ve bir dine inanan ya da inanmayan herkese hitap edeceğini düşündüğü görülmektedir. Yapılan ayinlerde ve din derslerinde hedefin, saygı duygusu oluşturma ve çocukların ilerde kendi dinlerini kendilerinin seçmelerine imkân sağlayacak şekilde eğitim yapılması olduğu belirtilmektedir. Bu yaklaşımıyla Steiner'in din eğitimi anlayışı, din ya da mezhep üstü yaklaşımlardan biri olan fenomenolojik din eğitimi anımsatmaktadır. Ancak fenomenolojik yaklaşımda belli bir dinin eğitimi yapılmamakta bütün dinlere eşit mesafede durulmaktadır. Bu sebeple din eğitiminin amacı ise bir dinin mensubu yapmak ya da dini görüşleri öğrencilere benimsetmeye çalışmak değil; din hakkında anlama ve düşünme kapasitesini genişletmektir. Bu anlamda amaç olarak benzer olsa da uygulama olarak fenomenolojik yaklaşımdan farklılaşmaktadır. Nitekim Waldorf Okullarında verilen eğitimin Hristiyanlık üzerine bina edildiği görülmektedir. Fenomenolojik yaklaşımın bir diğer özelliği eğitimin sadece bilgi vermek üzerine bina edilmemesidir. Steiner da bu konuda aynı hedefi benimsemiştir. Fenomenolojik yaklaşımda bütün dinler doktrin, mitolojik, ahlak, ibadet, tecrübe, sosyal ve maddi boyutlarıyla incelenir. Antroposofi derslerinde ise bu boyutlar sadece Hristiyanlık için söz konusudur; diğer dinlere ise Hristiyanlık bakış açısıyla yer verilmektedir.

Montessori Okulları da din ya da mezhep temelli yaklaşımın benimsendiği okullardır. Hristiyanlığa ait festivallerin kutlanması ve anaokullarında çocukların boylarına uygun şekilde kilise yapılması bunun göstergesidir. Montessori Okullarının Hindistan'da açılması ile Hinduizm ve İslam dinine de yer verildiği belirtilmektedir. Bu okullarda da eğitim yaklaşımı yine din temellidir; sadece toplumun dinine göre eğitimi yapılan din değişmiştir.

Bu anaokullarında din eğitimi Hristiyanlık üzerine bina edildiği için yapılan bazı uygulamaların İslam dininin eğitiminde uygulanması mümkün değildir. Steiner ve Montessori din eğitimi yapılacak sınıfı kiliseye benzer şekilde düzenlemiştir. Hristiyanlıkta dini ritüeller sadece kilisede yapıldığı için böyle bir uygulamaya gerek görülmüş olabilir. Ancak İslam'da ibadet sadece camide yapılmadığı için böyle bir uygulamaya gerek görülmeyebilir. Bununla birlikte din eğitiminde de çocukların boylarına uygun eşyaların kullanılması, çocuk seccadesi örneğinde olduğu gibi kültürümüzde de yer almaktadır.

Steiner'in ayinleri olduğu gibi uygulamayıp çocukların yaşlarına uyarlaması, kültürümüzde tekne orucunu hatırlatmaktadır. Benzer uyarlamalar okul öncesi yaştaki çocuklar için de düşünülebilir. Bu yaşta çocukların Kurban Bayramında kurbanı kesilirken görmesi gerekmemektedir. Bunun yerine çocuğun bayramda sıla-i rahim yapması ve yetişkinlerin önem verip saygı duyduğunu ve dua ettiğini görmesi yeterli olacaktır.

Yaklaşımların hem genel eğitim anlayışları hem de din eğitimi ele alışları dikkate alınarak din eğitimi çalışmaları planlanacak ise göz önünde bulundurulabileceği düşünülen noktalar şunlar olabilir:

1. Bu çalışmada incelenen dört yaklaşım da bir grup öğrenci üzerinde deneyimlenerek ve gözlem yapılarak süreç içerisinde geliştirilmiştir. Malaguzzi, Steiner ve Weikart bu süreçte öğretmenlerin görüşlerini de dikkate almışlardır. Din eğitimi programı hazırlık ve geliştirme süresince bir gözlem grubu oluşturma, uygulanacak programın artıları ve eksilerini gözlemleyerek fark etme ve gerekli düzenlemeleri yapma konusunda hassas olunması gerekmektedir. Program oluşturulduktan sonra aylık ve yıllık düzenli toplantılar yapılarak geliştirmeye devam edilmelidir. Burada önemli olan programı uygulayanların fikirlerine de yer verilmesidir.
2. Din eğitimi yapılan okul öncesi eğitim kurumlarında da bütünsel gelişim dikkate alınmalı, çocuğun sadece dini ve ahlaki gelişimi değil bedensel, psikomotor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimleri de birlikte düşünülmelidir.
3. Çocuğa neyin öğretildiği, ne zaman ve nasıl öğretildiğiyle birlikte değerlendirilmelidir. Çocuklar için yazılan dini hikâyelerin gelişim basamağına uygunluğu gözlem yapıldıktan, izleme değerlendirme çalışmaları sonuçlandıktan sonra genele uygulanmalıdır. Çocukların gelişim basamaklarına uygun eğitim yapılması gerektiği ve 0-7 yaş arasında çocuğun benmerkezci bir özelliğe sahip olduğu bilinmektedir. Ancak yine de çocuk kitaplarının üzerinde *Peygamberimi Seviyorum* başlığı yer almaktadır. Kendini merkeze alan çocuğa *Peygamber Seni Seviyor* denilmesi daha doğru olabilir. Kitap başlıklarına yansıyan bu yöntem, hikâye anlatımında ve Peygamber tanıtımında da kendini göstermektedir. Hâlihazırda

Allah'ın en çok Peygamberi sevdiği üzerine bina edilmiş bir Peygamber modeli çizilmektedir.

4. Waldorf'un bu yaşta sevgi, saygı ve teşekkür duyguları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Kur'an ya da ezan okunurken televizyonu kapatmak, konuşmaya ara vermek ezana saygımızı gösterme gibi düşünülebilir. Çocuğun saygıyı bizim sözlerimizden değil tavır ve davranışlarımızdan öğrendiği unutulmamalıdır. Bununla birlikte çocuğun seviyesine inmek ya da ona sevgiyle davranmak çocuğun kutsala saygı duymasını engellemek anlamına gelmemelidir. Çocuğun camiye girdiğinde koşuşturması dini anlamda bir sakınca taşımıyorsa da hangi ortamda nasıl davranacağını bilmesi bakımından önemlidir. Tabii ki burada uyarının nasıl yapıldığı önemlidir. Geçmişte yaşanan camide kızan amcalar örneği insanları tamamen serbestliğe de itmemelidir.
5. Çocuğun ibadetlerin niçin yapıldığını anlaması beklenmemelidir. Waldorf'un da vurguladığı gibi bu yaşlarda Allah'ı ve Peygamber'i sevmesi ve saygı duyması, onların da kendisini sevdiğini bilmesi yeterli olabilir.
6. Steiner'a göre çocuğun çevresindekilere teşekkür etmesini sağlamak kendisine yapılan iyiliği fark ettiğini gösterecektir. Bu yaşta Allah'a teşekkür etmeyi öğrenmesi de kendisine yapılan iyiliği fark ettiği için büyüyünce Allah'ın kendisine verdiği nimetleri fark edeceği ve Allah'a teşekkür edeceği düşünülmektedir.
7. Çocukların fiziksel çevreden faaliyet halinde öğrendiği göz önünde bulundurularak etkinlikler ve aktiviteler planlanmalıdır. Montessori ve Steiner dini tören ve festivaller üzerinde önemle durmuştur. Steiner'ın bu festivallerde amacı bir saygı duygusu yaratmaktır. Ülkemizde de çocukların Cuma ve bayram namazlarına, bayram ziyaretlerine götürülmesi yaygındır. Anaokullarında kurban ve ramazan bayramı konuları da bazı etkinliklerde yer almaktadır. Ancak hangi yaş grubunda hangi eğitsel çalışmaların yapılabileceği bilinerek davranılmalıdır. Bu durum özellikle kurban bayramı etkinliklerinde koç figürü yapma, boyama şeklinde kendini göstermektedir ve bu etkinliklerin ne kadar hedefine ulaştığı tartışmaya açıktır. Bu etkinliklerin "MEB

Okul Öncesi Eğitim Programı”nın kazanımlarıyla ilişkili olup olmadığı, bu konuların nasıl ele alınması gerektiği ve ne tür etkinlikler yapılabileceği araştırılmalıdır.

8. Kur’an’da geçen kıssalardan çocukların seviyesine uygun olanlar seçilerek din eğitiminde kullanılabilir. Ancak çocuğun hikâyeyi öğrenmesi gibi bilişsel bir hedef yerine çocukta oluşturacağı duygu ve anlam önemsenmelidir. Berryman dini hikâyeleri paylaşırken, dinleyenlerin anlayacağına dair bir garantinin olmadığını ama bu hikâyeler sevgi, saygı ve inançla dolu bir şekilde anlatılırsa, dinleyenlerin kesinlikle anlatanın sevgi ve saygısını anlayacağını düşünmektedir. Bu sebeple küçük çocukların hikâyeyi anlamasa dahi hikâyede geçen dini şahsiyetlere ya da Tanrı’ya sevgi ve saygı duyulduğunu anlamaları da önemli bir kazanç olarak düşünülebilir.
9. Kur’an kıssalarının yanı sıra yaşa uygun menkıbeler de din eğitiminde etkin bir şekilde kullanılabilir. Hurafelere karşı temkinli davranmaya çalışırken dinin ruhundan uzaklaşma tehlikesi ile karşı karşıya kalınıyor olabilir.
10. Waldorf eğitiminde olduğu gibi din, günlük yaşamın bir parçası olarak sunulmaya özen gösterilmelidir. Montessori de din eğitimini sadece haftada birkaç kere verilen bir ders konusu olarak değil, yaşanan bir hayat olarak düşünülmesi gerektiğini söylemiştir. Günümüzde de anaokullarında çocuklarla bir ritüel olarak yemekten önce dua edilmektedir. Bu etkinlikler çocukların yemeğe birlikte ve neşe içinde başlamalarını, onlara sunulan gıdalar için teşekkür etmeyi öğrenmelerini sağlayacaktır.
11. Çocuğun hem ebeveyni hem de din eğitimi verecek kişinin manevi yaşantısı Waldorf’un da belirttiği gibi bu gün fark etmiyor olsak da çocuğu etkileyecektir. Nasıl bir çocuk yetiştirilmesi isteniyorsa öyle ebeveynler ve öğretmenler olunmalıdır. Ahlak eğitiminde olduğu gibi din eğitiminde de davranışlar ön plana çıkmaktadır. Huşu ile namaz kılan ya da namazı vaktinde kılmakta hassas olan insanları görmek çocukta dini ruh hali oluşmasında etkili olabilecektir.
12. Din eğitiminin sadece dini hikâye ya da içinde peygamber, sahabe isimleri geçen menkıbeler üzerinden öğrenilmeyeceği unutulmamalıdır. Hangi hikâyeye, şarkı ve ilahinin çocukta nasıl bir duygu ve anlam oluşturduğuna göre değerlendirilmelidir.

Ahlaki değerler anlatılırken de her zaman peygamberler üzerinden değil diğer insanların örnek olduğu hikâyeler de tercih edilmelidir.

13. Yaklaşımlarda yer alan çocuğun bireysel değerlendirilmesi de dikkat edilmesi gereken hususlardandır. “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı”nda da istendiği gibi her çocuk için gelişim dosyalarının oluşturulması çocukların davranışlarının değerlendirilmesi için faydalı olabilir. Gelişim dosyaları çocuğun çalışmalarını biriktirmenin ötesine geçmeli ve gelişimdeki ilerlemeyi gösterecek şekilde düzenlenmelidir.
14. Günümüz okul öncesi eğitiminde çocuk merkezli anlayış, yetişkinlerin çocukların öğrenmesini istediği şeylerden ziyade çocuğun merak ettiği konulara programda yer verilmesini benimsemiştir. Çocuk, merak ettiği konuyu daha iyi öğrenecek ve uygulayacaktır. Din eğitiminde de çocuğun merak ettiği konulara yer verilmeli, konular ve etkinlikler çocuklara cazip gelecek şekilde sunulmalıdır.
15. High Scope Yaklaşımında öğretmenlerin çatışma anında problemi nasıl çözeceklerine dair verilen yöntem de ahlak eğitimi anlamında dikkate değer hususlardandır. Planla-yap-değerlendir etkinlikleri ve öğretmenin kontrolü çocukla paylaşması çocukların sorumluluk alma becerilerini geliştirecektir. Büyük ve küçük grup zamanlarında ise iş birliği yapabilmeyi öğreneceklerdir.
16. Steiner, din eğitimi yapılırken özellikle fayda ya da menfaate dayanan yüzeysel anlatımlardan kaçınılması gerektiğini düşünmektedir. *Tanrı ağaçları şampanya şişesine tkaç yapabilelim diye mantar yapımına uygun yaratmıştır* diye açıklama yapılmasının doğru olmadığını ifade etmektedir. Ülkemizde de böyle anlatıma sahip çocuk kitapları yer almaktadır. Bu anlatım tarzının çocuğun dini eğitiminde yeri ve etkisi araştırılması gereken bir konudur.
17. Montessori ve Steiner’ın vurguladığı, din eğitiminde hayal gücü gelişimi dikkate alınabilir. Harms’ın dini gelişim teorisine göre de bu dönem “Peri Masalı Dönemi” olarak adlandırılmaktadır ancak Steiner’ın üstünde durduğu peri hikâyelerinin dini ve kültürel yapımıza uygun şekilde yer almasına dikkat edilmelidir.

18. Steiner ilmi hal öğretimi yerine çocukta dini ruh hali oluşmasını tercih etmekte; bilişsel gelişimden ziyade duygusal gelişim üzerinde durmaktadır. Bu sebeple de dini tören ve festivalleri önemsemektedir. Steiner'ın üzerinde durduğu dini ruh halinin, din eğitiminde göz önünde bulundurulması faydalı olabilir.
19. Steiner'a göre ahlak eğitiminde çocukların iyilik karşısında sevinmeyi ve kötülükten nefret etmeyi öğrenmesi yeterlidir. Eğer çocuk sevgiyle eğitilip, otorite duygusuyla desteklenirse daha sonra doğru zamanda (ergenlikte) kendi bağımsız duygu ve iradesi ortaya çıkar. Eğer ergenlikten önce çocuğun ilahi olsun ya da olmasın iyiye ve kötüye karşı duyguları uyandırılmadıysa, bu duygular artık kendi iç yaşamından kaynaklanarak şekillenmeyecektir. Zihin, sezgi ve yargı gücü dış etkenler tarafından biçimlendirilecektir.
20. Montessori'ye göre çocuk kötü ve iyi arasındaki farkı yedi yaşında anlar. Bu sebeple günahıtan haberdar olmayan çocuğa günahı öğretmeye çalışmak yanlıştır. Ceza vermek yerine geribildirim vermek ve iyinin tatlı ve nazik bir şekilde öğretilmesi yeterli olacaktır.
21. High Scope ve Reggio Emilia yaklaşımları *dinleme* konusunu vurgulamışlardır. Bu tutum hem karşıdakine hem kendi düşüncesine saygı hem de çocuğun dürtülerini kontrol etmesini sağlama anlamında önemlidir. High Scope yaklaşımında önerilen, öğretmenin iyi bir dinleyici olması, doğru zamanda doğru sorular sorarak çocuğun yaptıklarını değerlendirmesini sağlaması din eğitiminde de dikkate alınabilir.
22. Montessori'nin emici zihin ve Steiner'ın taklit kavramından yola çıkarak çocuğun çevresindeki olumsuz örnekler olabildiğince azaltılmalı, örnek alabileceği davranışlar artırılmalıdır.
23. Montessori'ye göre çocukta din ile ilgili şeylere dair büyük bir özlem zaten bulunmaktadır. Eğitimcinin görevi bu içsel, kendiliğinden var olan alevi canlı tutmaya yardımcı olmaktır. Bu yaşlarda din eğitimine bir hazırlık yapıldığı unutulmamalı, her şeyi öğretmeye çalışılmamalıdır. Cavaletti kendini kontrol, hatırlama, tefekkür, sessizlik, zarafet, nezaket, karşılıklı yardım gibi davranışların dini eğitimin araçları ve amaçları olduğunu belirtmektedir. Bu düşünceler çocuğun bireysel gelişimini

desteklemenin din eğitime doğru bir hazırlık olacağını vurgulamaktadır. “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı”nda var olan, değerler eğitime yönelik kazanımların edinilmesini sağlayacak çeşitli etkinliklerin uygulanması da çocuğu gelecek yaşama hazır olma yolunda destekleyecektir.

24. Montessori’ye göre “öğretme zamanı” gelişim yasalarına dikkat etmeyi gerektirir. Bu da devamlı çocuğu izleme, dinleme ve çocuğun kişiliğini takip etme anlamına gelir. Waldorf da çocuğun yapısına uygun hareket etmek için çocuğun devamlı gözlemlenmesi ve değişikliklerin fark edilmesi üzerinde durmuştur. Günümüzde bir çocuğun gelişimi yıllar öncesine göre farklılaşmış olabilir bu gözlemler sonucunda çocuğun gelişimi takip edilerek çocuğun gelişimine uygun din eğitimi verilmesi sağlanabilecektir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

### ARŞİV BELGELERİ

BOA. İMMS. No: 194/ 12.

BOA, MF. MKT. No: 1204/31; 1204/ 46; 1205/55; 1226/55.

BOA. MV. No: 239/3.

BOA. ŞD. No: 231/ 5.

### KİTAP VE MAKALELER

Akyüz, Y. (1986). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1982'ye)*. Ankara : AÜSBF Basın ve Yayın Yüksek Okulu Basımevi .

Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1997'ye)*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

Arıkan, A. (2013). High Scope Programı. F. Temel (Ed.) içinde, *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar*. (s. 359-402). Ankara: Vize Yayınları.

Armon, J. (1997). The Waldorf Curriculum as a Framework for Moral Education: One Dimension of a Fourfold System. *American Educational Research Association Conference*. Chicago.

Aslan, D. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (14/1), 75-84.

Astrid, S. S. (1997). Child Development and Curriculum in Waldorf Education. ERIC 415990.

Aşlamacı, İ. (2008). Çoğulculuk ve Din Eğitimi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.



- Aydın, M. Z. (2007). Okulda Din Dersi Tartışmaları (Türkiye'de Din Dersinin Tarihi, Teorik Yapısı, Bazı Ülkelerle Karşılaştırılması). *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XI(2), 7-51.
- Bennet, T. (2001). Reactions to Visiting the Infant-Toddler and Preschool Centers in Reggio Emilia, Italy. *Early Research and Practice*, 3(1), 1-8.
- Berker, A. (1945). *Türkiye'de İlköğretim I (1839-1908)*. Ankara : MEB Yayınları.
- Cadwell, L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia Home: An Innovative Approach to Early Childhood Education*. New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. New York: Routledge Falmer.
- Demiralp, S. (2014). *Montessori Metodu ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yay.
- Deretarla Gül, E. (2014). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. G. Haktanır (Ed.) içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 141-164). Ankara : Anı Yayıncılık.
- Durakoğlu, A. (2010). Maria Montessori'ye Göre Çocuğun Doğası ve Eğitimi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Duru, K. N. (1331 (1915)). *Çocuk Bahçesi Rehberi*. İstanbul: Matbaa-i Amire
- Duru, K. N. (1340/1924). *Frobel Usulüyle Küçük Çocukların Terbiyesi*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Duru, K. N. (1957). *İttihat ve Terakki Hatıralarım*. İstanbul: Sucuoğlu Matbaası.
- Düstur VII (1336/1915), Tertib-i Sâni, Dersaadet: Matbaa-i Âmire.
- Easton, F. (1997, Spring). Educating the Whole Child, "Head, Heart and Hands": Learning from the Waldorf Experience. *Theory into*, 36(2), 87-94.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). Introduction: Background and Starting Points. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.) içinde, *The Hundred Languages Of Children: The Reggio Emilia Approach To Early Childhood Education* (s. 5-25). London, England: Ablex Publishing Corporation.

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). Conclusion: Final reflections. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.) içinde, *The Hundred Languages Of Children: The Reggio Emilia Approach To Early Childhood Education* (s. 457-466). London, England: Ablex Publishing Corporation.
- Ergin, O. N. ( 1977). *Türkiye Maarif Tarihi* (Cilt V). İstanbul: Eser Matbaası .
- Filippini, T. (1998). The Role of the Pedagogista an Interview with Leila Gandini. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.) içinde, *The Hundred Languages of Children:The Reggio Emilia Approach* (s. 127-137). London, England: Ablex Publishing Corporation.
- Forman, G., & Fyfe, B. (1998). Negotiated Learning Through Design, Documentation and Discourse. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.) içinde, *The Hundred Languages of Children:The Reggio Emilia Approach* (s. 239-260). London, England: Ablex Publishing Corporation.
- Fraser, S., & Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood: Exploring Reggio Emilia in the Classroom*. Canada: Delmar Thomson Learning .
- Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.) içinde, *The Hundred Languages Of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* (s. 161-178). London, England: Ablex Publishing Corporation.
- Gandini, L. (1998). Projected Curriculum Constructed Through Documentation: Progettazione. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.) içinde, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* (s. 113-125). London: Ablex Publishing Corporation.
- Garrid, A. (2008, September). The Faith of a Child. *America Press Inc, 199* (7).
- Glöckler, M. (tarih yok). Education of the Will as the Wellspring of Morality. D. Mitchell (Ed.) içinde, *Morality and Ethics in Education* (J. Saltet, & K. Saltet, Çev., s. 10-18). Chatham: Waldorf Publications.
- Goffin, S. G., & Wilson, C. (2001). *Curriculum Models and Early Childhood Education: Appraising the Relationship*. New Jersey: Merril Prentice Hall Upper Saddle River.

- Güleş, F. (2011). Montessori Eğitiminde Program ve Planlar. E. Çakıroğlu Wilbrandt (Ed.) içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı* (s. 120-135). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Güven, G. (2015). Okul Öncesi Eğitim Programı. G. Uyanık Balat (Ed.) içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 67-113). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hall, K. (2010). *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia Experience*. London: Continuum.
- Hahn, H. (2014). Religion Lessons and the Sunday Services in Steiner Waldorf Schools. H. Von Kügelgen, & T. Von Eiff (Ed.) içinde, *Religious Education in Steiner Waldorf Schools* (s. 42-50). Great Britain: Floris Books
- Haktanır, G. (2014). Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100. Yılına Doğru Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimi. G. Haktanır (Ed.) içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 307-328). Ankara .
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2, Winter), 95-100.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2002). *Educating Young Children*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Epstein, A. S. (2008). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programmes*. Ypsilanti, Michigan: HighScope Press.
- Hoyer, M. (2014). Suggestions on Methodoloji in Religion Lessons. H. Von Kügelgen, & T. Von Eiff (Ed.) içinde, *Religious Education in Steiner Waldorf School* (s. 112-119). Great Britain: Floris Books.
- Hyde, B. (2011, September). Montessori and Jerome W. Berryman: Work, Play, Religious Education and the Art of Using The Christian Language System, Vol. 33, No. 3., *British Journal of Religious Education Aquatic Insects*, 3(33), 341–353.
- İnan, H. Z. (2012). *Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar: Reggio Emilia ve Proje Yaklaşımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kazıcı, Z. (2004). *Osmanlı'da Eğitim Öğretim*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.

- Kaymakcan, R. (2004). *Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Kim, B. S., & Darling, L. F. (2009). Monet, Malaguzzi, and the Constructive Conversations of Preschoolers in a Reggio-Inspired Classroom. *Early Childhood Education June* (37), 137–145.
- Kitabı Mukaddes Eski ve Yeni Ahit: Tevrat, Zebur (Mezmurlar) ve İncil*. (2005). İstanbul: Kitabı Mukaddes Şirketi.
- Kodaman, B. (1980). *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*. İstanbul : Ötüken Yayıncılık.
- Korkmaz, E. (2013). *Montessori Metodu: Özgür Çocuklar için Eğitim*. İstanbul: Algi Yayınları.
- Kramer, R. (1976). *Maria Montessori: A Biography*. Canada: Da Capo Press.
- Kurtulmuş, Z. (2013). Waldorf Yaklaşımı ve Steiner Pedagojisi. F. Temel içinde, *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* (s. 79-98). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Leyli ve Nehari Makriköy İnas ittihad-ı Osmanî Mektebi Tarifnamesi*. (1329).
- Lillard, P. P. (2013). *Montessori Modern Bir Yaklaşım: Anne Babalar ve Eğitimciler İçin Montessori'ye Giriş'in Klasikleşmiş Kitabı*. (O. Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Maârif-i Umûmiye Nezareti (1329 (1914)). *Mekatib-i İbtidaiye Ders Müfredatı: Bir ve İki Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsustur*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Mallory, T. (1989). *Montessori ve Çocuğunuz*. (F. Öztaş, & C. Gülten, Çev.) Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Makriköy İnas İttihad-ı Osmanî Mektebi Talimatı*. ( Teşrini Evvel 1330). İstanbul.
- Mayring, P. (Haziran 2000). Qualitative Content Analysis. Forum: Qualitative Social Research (1/2).
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. T. Gürkan, & G. Haktanır (Eds.) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Miller, R. (2006 ). Reflecting on Spirituality in Education. *ENCOUNTER: Education for Meaning and Social Justice*, 19(2), 6-9.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. New York: Frederic A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1967). *The Absorbent Mind*. New York: A Delta Book.
- Montessori, M. (1972). *The Discovery of the Child*. New York: First Ballantine Books .
- Montessori, M. (1974). *Childhood Education*. Chicago: Henry Regnery Company.
- Montessori, M. (1982). *Çocuk Eğitimi: Montessori Metodu* . (G. Yücel, Çev.) İstanbul: Özgür Yayınları.
- Nazima, A. (1306 (1890-1891)). *Çocuklar Bahçesi*. İstanbul : Kasbar Matbaası.
- Nicol, J., & Taplin, J. T. (2012). *Understanding the Steiner Waldorf Approach: Early Years Education in Practise* . Newyork: Routledge.
- Nutbrown, L., & Abbott, C. (2001). *Experiencing Reggio Emilia Implications for Preschool Provision*. Maidenhead: Open University Press.
- Oberski, I. (2011). Rudolf Steiner's Philosophy of Freedom as a Basis for Spiritual. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(1), 5–17.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1995). *Kız Sanat Okulları İçin Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Öntuğ, M. M. (2011). II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimi . S. Arıbaş, & M. Köçer içinde, *Türk Eğitim Tarihi* (s. 139-176). İstanbul: Lisans Yayınları.
- Öztürk, A. (2011). Maria Montessori'nin Hayatı, Montessori Yönteminin Tarihsel Gelişimi ve İlkeleri. E. Çakıroğlu Wilbrandt (Ed.) içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı* (s. 12-49). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pollard, M. (1996). *Maria Montessori*. (L. Onat, Çev.) Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.

- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London, New York : Routledge.
- Rousseau, J. J. (2003). *Emile ya da Çocuk Eğitim Üzerine*. (M. Baştürk, & Y. Kızılcım, Çev.) Ankara: Kilit Yayıncılık.
- Schafer, C. (2006). *Ömür Törpüsü mü? Bal Küpü mü?* (C. Aydın, Çev.) İstanbul.
- Schiller, H. (2014). Rudolf Steiner's Curriculum Suggestions for the Religion Lessons. H. Von Kügelgen, & T. Von Eiff (Ed.) içinde, *Religious Education in Steiner Waldorf School* (s. 119-128). Great Britain: Floris Books.
- Souza, D. L. (2012). Learning and Human Development in Waldorf Pedagogy and Curriculum. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 25 (4), 51-62.
- Spring, J. (1997). *Özgür Eğitim*. (A. Ekmekçi, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Standing, E. M. (1998). *Maria Montessori: Her Life and Work*. New York: A Plume Book.
- Steiner, R. (1975). *Understanding Young Children*. Stuttgart: The International Association of Waldorf Kindergartens.
- Steiner, R. (2000). *Practical Advice to Teachers*. Great Barrington: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2002). *Teozofî (Tanrısal Bilgelik): Duyuüstü Dünya Kavrayışına Giriş ve İnsanın Varoluş Nedeni*. (A. Domeniconi, Çev.) İstanbul: Say Yayıncılık.
- Steiner, R. (2014). Division of the Religion Lessons into Class Groups and Weekly Lessons. H. Von Kügelgen, & T. Von Eiff (Ed.) içinde, *Religious Education in Steiner Waldorf School* (s. 129-131). Great Britain: Floris Books.
- Steiner, R. (2014). How The Religion Lessons Relate to Denominational Lessons. H. Von Kügelgen, & T. Von Eiff (Ed.) içinde, *Religious Education in Steiner Waldorf Schools* (s. 141-164). Great Britain: Floris Books.
- Steiner, R. (2014). Religion in Education. H. Von Kügelgen, & T. Von Eiff (Ed.) içinde, *Religious Education in Steiner Waldorf Schools* (s. 9-41). Great Britain: Floris Books.

- Steiner, R. (2014). Religion İn Education. H. Von Kügelgen, & T. Von Eiff (Ed.) içinde, *Religious Education in Steiner Waldorf Schools* (J. Collis, Çev., s. 9-41). Great Britain: Floris Books.
- Steiner, R. (2014). The Curriculum and Methods for Different Ages. H. Von Kügelgen, & T. Von Eiff (Ed.) içinde, *Religious Education in Steiner Waldorf Schools* (s. 71-128). Great Britain: Floris Books.
- Steiner, R. (2014). The Sunday Sevices. H. Von Kügelgen, & T. Von Eiff (Ed.) içinde, *Religious Education in Steiner Waldorf Schools* (s. 165-175). Great Britain: Floris Books.
- Şahin, D. (2010). Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Temel Eğitim Programları ve Yaklaşımlar. İ. H. Diken (Ed.) içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 94-134). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, F. (2013). Reggio Emilia Yaklaşımı. Z. F. Temel (Ed.) içinde, *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar Ve Programlar* (s. 445-473). Ankara: Vize Yayınları.
- Şimşek, H., & Yıldırım. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taşkın, N. (2014). Okul Öncesi Eğitime Temel Olan Bazı Görüşler. G. Haktanır (Ed.) içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 25-40). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatı, Matbaa-i Amire, İstanbul 1329 (1913).
- Tedrisat-ı İptidaiye Müfettişlerinin Vazaifine Dair Talimatname, Matbaa-i Amire, İstanbul 1330 (1914-15).
- Tepeli, K. (2011). Montessori Yaklaşımında Çocuğun Gelişimi ve Eğitimi. E. Çakıroğlu Wilbrandt (Ed.) içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı* (s. 50-85). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Thatcher, M. (2010). Festivals for Young Children and the Cycle of the Year. N. Foster (Ed.) içinde, *The Seasonal Festivals in Early Childhood: Seeking the Universally Human* (s. 5-8). New York: Waldorf Early Childhood Association of North America.

- Thornton, L., & Brunton, P. (2009). *Understanding the Reggio Approach: Early Years Education in Practice*. New York: Routledge.
- Topbaş, E. (2013). *Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi*. Ankara: Panama Yayıncılık.
- Toran, M. (2011). Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları Ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Ullrich, H. (2008). *Rudolf Steiner* (Cilt 11). (J. Duke, & D. Balestrini, Çev.) Great Britain: Biddles Ltd.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara: MEB Yayınları.
- Von Kügelgen, E. (2014). Selecting Religious Teachers. H. Von Kügelgen, & T. Von Eiff (Ed.) içinde, *Religious Education in Steiner Waldorf Schools* (s. 138-140). Great Britain: Floris Books.
- Von Kügelgen, H., & Von Eiff, T. (2014). Establishment of the International Religion Teacher's Gremium. H. Von Kügelgen, & T. Von Eiff (Ed.) içinde, *Religious Education in Steiner Waldorf Schools* (s. 63-65). Great Britain: Floris Books.
- Wardle, F. (2009). *Approaches to Early Childhood and Elementary Education*. New York: Nova Science Publishers.
- Wiltshire, M. (2012). *Understanding the HighScope Approach: Early Years Education in Practice*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Zengin, Z. S. (2004). *Tanzimat Dönemi Osmanlı Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1839-1876)*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Zengin, Z. S. (2009). *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*. İstanbul : Çamlıca Yayınları.

#### İNTERNET KAYNAKLARI

- Festivals*. (2016). Mart 18, 2016 tarihinde The Waldorf School of St. Louis: <http://waldorfstl.org/festivals/> adresinden alındı.



*High Scope Inspiring Educators to Inspire Children*. Eylül 10, 2015 tarihinde High Scope Educational Research Foundation: <http://secure.highscope.org/Content.asp?ContentId=708> adresinden alındı.

*High Scope Inspiring Educators to Inspire Children*. Eylül 10, 2015 tarihinde HighScope Educational Research Foundation: <http://secure.highscope.org/Content.asp?ContentId=761> adresinden alındı.

*High Scope Inspiring Educators to Inspire Children*. Eylül 10, 2015 tarihinde High Scope Educational Research Foundation: <http://secure.highscope.org/Content.asp?ContentId=291> adresinden alındı.

Hillis, M. (2008). *Learning Through Play and Story The Montessori Way*. Temmuz 10, 2015 tarihinde Uniting Church in Australia Assembly: [https://assembly.uca.org.au/fed/resources/item/download/13\\_7d51e1d1fd472fd9b7c267ebe9d1afda](https://assembly.uca.org.au/fed/resources/item/download/13_7d51e1d1fd472fd9b7c267ebe9d1afda) adresinden alındı.

*Immaculate Conception Catholic Church*. (1999, 05). Temmuz 19, 2015 tarihinde [http://www.fas.harvard.edu/~pluralism/affiliates/ackland/immaculate\\_conception.html](http://www.fas.harvard.edu/~pluralism/affiliates/ackland/immaculate_conception.html) adresinden alındı.

Komisyon. (2014). *Materyaller*. Haziran 25, 2014 tarihinde T.C. Başbakanlık Diyanet İşleri Başkanlığı: <http://www2.diyamet.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/Sayfalar/Materyaller.aspx> adresinden alındı.

May, S. (2015). *Maria Montessori*. Temmuz 20, 2015 tarihinde Talbot School of Theology: [http://www.talbot.edu/ce20/educators/catholic/maria\\_montessori/](http://www.talbot.edu/ce20/educators/catholic/maria_montessori/) adresinden alındı.

*Milli Eğitim Şuraları*. (tarih yok). Haziran 4, 2016 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12> adresinden alındı.

Montessori Australia Foundation. Temmuz 19, 2015 tarihinde <http://montessori.org.au/questions/religion.htm> adresinden alındı.

Oberman, I. (1997). Waldorf History: Case Study of Institutional Memory. *The American Educational Research Association Annual Meeting* (s. 1-49). Chicago: ERIC No: ED409108.

Ogletree, E. J. (1997). *Waldorf Education: Theory of Child Development and Teaching Methods*. ERIC No: ED 420418.

*Milli Eğitim Şuraları*. (tarih yok). Haziran 4, 2016 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12> adresinden alındı.

Sağlam, İ. (2014). *Materyaller*. Komisyon (Ed.) Haziran 25, 2014 tarihinde T.C. Başbakanlık Diyanet İşleri Başkanlığı: <http://www2.diyamet.gov.tr/Egitim/Hizmetleri/GenelMudurlugu/Sayfalar/Materyaller.aspx> adresinden alındı.

Schubert, K. (1935, Ocak). *A Course of Lectures on "Education and the Teaching of Religion"*. Şubat 10, 2016 tarihinde The Online Waldorf Library: <http://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/courselectures.pdf> adresinden alındı.

Steiner, R. (2007). *Religious and Moral Education in the Light of Spiritual Science*. Şubat 10, 2016 tarihinde The Online Waldorf Library: <http://www.waldorflibrary.org/rudolf-steiner-resources/articles-by-rudolf-steiner/865-religious-and-moral-education-in-the-light-of-spiritual-science> adresinden alındı.

Stoops, J. A. (1987). *Maria Montessori: An Intellectual Portrait*. Ağustos 25, 2015 tarihinde ERIC No: ED289600.

The Tablet The International Catholic News Weekly (1939). Temmuz 20, 2015 tarihinde <http://archive.thetablet.co.uk/article/19th-august-1939/23/dr-montessori-on-religious-education> adresinden alındı.

Ward, W. (2012). *Is Waldorf Education Christian?* Şubat 10, 2016 tarihinde The Online WaldorfLibrary:<http://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/waldorfchristianward.pdf> adresinden alındı.

Woods, P., & Woods, H. (tarih yok). *Advent Garden*. Şubat 12, 2016 tarihinde [www.waldorflibrary.org](http://www.waldorflibrary.org): <http://www.waldorflibrary.org/articles/1172-the-advent-garden> adresinden alındı.