



ALTERNATİF EĞİTİM YAKLAŞIMLARINDA DEĞERLER EĞİTİMİ

Values Education In Alternative Education Approaches

Burcu CANDEMİR¹, Yunus TUNÇ², Davut AÇAR³ ve Mehmet SAĞLAM⁴

¹Öğr. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi, Muş, b.kinik@alparslan.edu.tr, orcid.org/ 0000-0002-5687-0756

²Öğr. Gör., Iğdır Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi, Iğdır, yunustunc_49@hotmail.com, orcid.org/ 0000-0003-0762-9728

³Öğr. Gör., Hakkari Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi, Hakkari, davudacarr@gmail.com, orcid.org/ 0000-0003-4877-9036

⁴Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi, Malatya, mehmet.saglam@inonu.edu.tr, orcid.org/ 0000-0003-1784-4472

Derleme Makalesi/Review Article

Makale Bilgisi

Geliş/Received:

17.04.2022

Kabul/Accepted:

02.09.2022

DOI:

10.18069/firatsbed.1103296

Anahtar Kelimeler

Değerler eğitimi, Alternatif eğitim yaklaşımları, Montessori, Reggio, Waldorf

Keywords

Values Education, Alternative educational approaches, Montessori, Reggio, Waldorf

ÖZ

Erken çocukluk dönemi çocuklar için kritik gelişmelerin tamamlandığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuk fiziksel, bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve öz bakım becerileri alanlarında gelişmektedir. Bu dönemde çocuk sosyal çevre ile etkileşim kurdukça değer kavramının toplumsal yansımalarıyla karşılaşmaktadır. Değer, insana yüklenen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Saygı, sevgi, yardımseverlik, paylaşma, bu değerlerden yalnızca birkaç tanesidir. Çocuk, ilk sosyal çevresi olan ailesinden başlamak üzere toplumda bu değerlerle temas etmekte ve benimsemektedir. Erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitim ortamları çocuğa zengin uyarıcı bir çevre sunmaktadır. Değerler okul öncesi eğitim ortamlarında eğitim programına “değerler eğitimi” olarak eklenmekte ve programın içerisinde harmanlanmış şekilde işlenmektedir. Ancak değerler eğitimi yalnızca okul öncesi eğitim programında değil alternatif eğitim yaklaşımlarında da farklı bakış açılarıyla ele alınmaktadır. Bu alternatif eğitim yaklaşımları; Montessori, Reggio Emilia, Waldorf eğitim yaklaşımları başta olmak üzere Açık Eğitim, Bank Street (Gelişimsel Etkileşim), Çocuktan Çocuğa, Head Start, High Scope ve Proje yaklaşımı olarak sıralanabilir. Bu araştırma, literatürde alternatif eğitim yaklaşımlarında değerler eğitimi uygulamalarına yönelik bilgi vermeyi amaçlamaktadır.

ABSTRACT

Early childhood is a period in which critical developments are completed for children. During this period, the child develops in the areas of physical, cognitive, lingual, social-emotional and self-care skills. In this period, as the child interacts with the social environment, he encounters the social reflection of the concept of value. Value appears as a concept that is imposed on people. Respect, love, helpfulness, sharing are just a few of these values. The child comes into contact with and adopts these values in society, starting with his family, which is his first social environment. In the early childhood period, preschool education environments offer a rich stimulating environment to the child. Values are added to the education program as "values education" in pre-school education environments and are processed in a blended manner within the program. However, values education is handled from different perspectives not only in preschool education program but also in alternative education approaches. These alternative education approaches can be listed as Montessori, Reggio Emilia, Waldorf education approaches, Open Education, Bank Street (Developmental Interaction), Child to Child, Head Start, High Scope and Project approaches. This research aims to provide information on values education practices in alternative education approaches in the literature.

Atf/Citation: Candemir, B., Tunç, Y., Açar, D. ve Sağlam, M. (2022). Alternatif Eğitim Yaklaşımlarında Değerler Eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 3(951-966).

Sorumlu yazar/Corresponding author: Yunus TUNÇ, yunustunc_49@hotmail.com

1. Giriş

Değer kavramı, sosyolojik, psikolojik, ekonomik, felsefe vb. daha birçok farklı alanlarla ilişkilidir. Bu alanlarla ilişkisi toplumda bireyin davranışlarını düzenlemede “iyi” ve “kötü” kavramlarını ortaya çıkarırken; olaylar ve durumlar karşısında davranışlarını belirlemesini sağlayarak bireyin tercih yapmasını kolaylaştırmaktadır (Mitcham, 2005).

Değerlerin ortak özellikleri, kavramı evrensellemektedir. Değerlerin evrensel olarak kabul edilmesi; farklı kültürlerde, inanışlarda, toplumlarda önem taşıması; değerlerin bireylere nasıl öğretileceği sorusunu da beraberinde getirmektedir. Değerler sosyal-duygusal tecrübeler sonucu oluşurlar (Aral, 2012). Diğer bir deyişle değerler, bireyin yaşadığı toplumda önem verilen yaşantılar, sosyal ilişkiler ve ortamlar sonucunda oluşur; aile, okul ve toplumda karşılaşılan yaşantılar doğrultusunda benimsenirler. Bireylere değer kavramını öğretmek sadece ailenin görevi değildir. Öncelikle ailede karşılaşılan değer kavramı, okulun başlamasıyla birlikte öğretmen, akran ilişkisi ve eğitim programlarında da ön plana çıkmaktadır. Özellikle günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi, çok fazla olumlu-olumsuz uyaran olması, sosyal ortamlarda yaşanan problemlerin artması, şiddetin artması ülkelerin eğitim programlarında değer kavramına yer verme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Değerler eğitimi ile ilgili birçok tanım olmasına rağmen en kapsamlı olarak, değerlerin öğretimi ile ilgilenen çalışma olarak tanımlanabilir. Değerler eğitimi, bireyin ailesinde var olan ve benimsediği değerleri pekiştirmek, okul/eğitim sistemi tarafından kabul edilen değerlerin farkına varmak, bazı durumlarla karşılaştığında kendisinde var olan değerler doğrultusunda karar verme becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Yiğittir, 2009). Değerler eğitimi, bireyin kendini tanıması, düşünce sistemlerinde karar verebilme yetisi kazanması için bilinçli ve planlı şekilde bir öğrenme ortamının oluşturulmasıdır (Akbaş, 2008).

Bebeklik döneminin sona ermesiyle çocuk, içinde yaşadığı dünyayı, kişileri ve daha birçok şeyi anlamlandırmaya başlar. Yeni keşfettikleri deneyimler yalnızca fiziksel dünyaya ait değildir. Çocukluk döneminin başlamasıyla birlikte fiziksel dünyanın yanında yaşadıkları dünyanın kurallarını, normlarını ve değerlerini de öğrenmeye başlar (Ömeroğlu & Sapsağlam, 2016). Karakter gelişiminin büyük oranda okul öncesi dönemde tamamlanıyor olması (Yeşil & Aydın, 2007) bu dönemde verilecek değerler eğitiminin önemini artırmaktadır (Ömeroğlu & Sapsağlam, 2016; Ülavare & Veisson, 2015). Okul öncesi dönem değer kavramının temelini oluşturduğu ilk dönemdir (Greenberg et al, 2003). Okul öncesi dönemde öğretilen değerler çocuğun özgüveninin geliştirir, bireysel olarak karar verebilme becerisi geliştirebilir, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilir ve daha mutlu bireyler olurlar (Mencious, 1997). Öztürk Samur ve Deniz (2014) çalışmalarında, değerleri eğitiminin çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin yanı sıra duygu düzenleme, sosyal güven, okul hazırbulunuşluğu, aileye aidiyet duygusu gibi alanlarda da geliştirdiğini ortaya koymuştur. Kapkın (2018) çalışmasında etkinlik temelli değerler eğitiminin okul öncesi çocukları üzerine etkisini incelemiş ve bu eğitim programının çocukların sosyal becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bozkurt Polat (2021) ise çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarına sosyal değerler eğitimi programı uygulamış ve etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda, sosyal değerler eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve sosyal becerilerinin geliştiği; problem davranış görülme sıklığının ise azaldığı belirlenmiştir. Güneş (2018) ise çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarında değerleri eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarında değerler eğitimi alan çocukların değer algılarının almayanlara göre pozitif yönde farklı olduğu ve sosyal becerilerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmalar ışığında okul öncesi dönemde verilen değerler eğitimi ailede başlayıp, okul öncesi kurumunda devam etmektedir. Çocuklara kazandırılması gereken değerler eğitim programında olması gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

- Değerler evrensel bir bakış açısı kazandırılmalıdır.
- Değerler farklı kategorilerde ele alınabilir. Bu nedenle değerler farklı öğretim yöntemleri (hikaye, drama, tartışma, vb.) yoluyla öğretilmeye çalışılmalıdır.
- Yaratıcılık ve sözlü anlatım değerleri anlatmada önemli bir rol üstlenmektedir.
- Değerler eğlenceli aktivite, şarkı, dans ve hareket etkinlikleri aracılığıyla anlatılmalıdır.
- Barış, sevgi, saygı gibi evrensel değerler anlatılırken çocuğu düşünme becerilerini aktif hale getirecek etkinlikler yapılmalıdır.

- Değerler, psiko-sosyal becerileri öğrenme yoluyla öğrenilir ve öğretilen bu değerler akranlar ve yetişkinler ile paylaşarak kalıcı hale getirilmelidir (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2002).

Okul öncesi dönemde çocuklara ‘değerler eğitimi’ verilmesi ve çocuklara kazandırılmak istenen hedef değerleri kazandırmak amacıyla birçok ülke farklı değerler eğitim programı uygulamaktadır (Ömeroğlu & Sapsağlam, 2016). Koçyiğit ve Kayılı (2008), Montessori eğitimi alan çocukların almayan çocuklara göre sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alanlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. Lillard ve Quest (2006)’de Montessori eğitimi alan çocukların almayan çocuklara göre daha etkin, sosyal ve akademik becerilere sahip oldukları belirlenmiştir. Rule ve Welch (2008), Montessori eğitimi alan çocukların düşünme ve iletişim becerilerinin almayan çocuklara göre daha iyi geliştiğini belirlenmiştir. Bower (2006) ise Montessori eğitimi alan çocukların sosyal problem çözme, işbirlikçi oyun ve yaratıcılık alanlarında daha iyi gelişim gösterdiğini belirlemiştir. Kuşçu, Bozdaş ve Yıldırım Doğru (2014) çalışmalarında Montessori eğitimi alan ve almayan çocukların sınıf ortamında farklılıklarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda Montessori eğitimi alan çocukların sıra bekleme, sorumluluk alma, başladığı işi bitirme davranışlarının almayanlara oranla daha iyi geliştiği gözlenmiştir. Yavaş (2020) ise Montessori eğitimi alan çocuklar ile geleneksel eğitim yöntemi ile eğitim alan çocukları gelişimsel açıdan kıyaslamıştır. Araştırma sonucunda Montessori eğitimi alan çocukların almayanlara göre sosyal yetkinlik, değer düzeylerinin daha iyi geliştiği belirlenmiştir. Bununla birlikte değerler eğitimi, bazen eğitim müfredatına harmanlanarak öğretilmeye çalışılsa bile bazı alternatif eğitim yaklaşımları uygulamaları içerisinde de yer verilmektedir. Regio Emilia, Montessori, Waldorf, vb. alternatif eğitim yaklaşımlarında değerler eğitimi çocuğun gelişimi açısından çok önemlidir.

Çocuk değerler eğitimi ile aile, toplum, kültür, inanç ve birçok yönden gelişim göstererek en önemli yıllarında kişiliğinin temellerini oluşturur. Bu eğitim yaklaşımları uygulamada birbirinden birçok yönden ayrılırken; değerler eğitimine eğitim programında yer verme uygulamaları da farklılık göstermektedir.

Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı, erken çocukluk eğitiminde kullanılan farklı yaklaşımlarda değerler eğitiminin nasıl ele alındığını ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda Montessori yaklaşımında değerler eğitimi, Reggio emilia yaklaşımında değerler eğitimi, Waldorf yaklaşımında değerler eğitimi ve diğer farklı yaklaşımlarda değerler eğitimi konusunun nasıl ele alındığı incelenmiştir.

2. Montessori eğitim yaklaşımında değerler eğitimi

Montessori eğitimi çocuğun bilişsel, sosyal duygusal gelişimlerinin yanında duyuşsal gelişimini de önemseyen ve ilgi alanlarına yönelik çalışmasına olanak tanıyan bir eğitim yaklaşımıdır (Lillard, 2013; Oğuz & Köksal Akyol, 2006; Kayılı, 2010). Sınıfta herhangi bir otoriteye ihtiyaç duyulmayan ve kuralların belli olduğu bir sınıf ortamı vardır. Bu sınıf ortamında hijyenin önemi ön plandadır (Çakıroğlu Wilbrant, 2009; Kınık, 2018; Şahintürk, 2012; Yücesan, 2017). Sınıf ortamında bulunan her materyali çocuk kullanımını öğrenmekte ve kendi başına kullanmaktadır. Yani bir Montessori sınıfında çocuğun tek öğretmeni kendisidir. Öğretmen sınıf ortamında yalnızca rehberlik etmektedir (Montessori, 2016; Kınık, 2018; Şahintürk, 2012).

Montessori eğitiminde çevre, çocuk ve öğretmen üçgeninin oluşturduğu üç temel faktör bulunmaktadır (Kayılı, 2010; Özerem & Kavaz, 2013). Bunlar; yaklaşımda çocuğun bireyselliğine saygı duyulması, eğitim ortamındaki zengin uyarıcı çevre ve eğitimcinin öğretici rolünün geri planda kaldığı rehberlik yönü olarak ayrıntılandırılabilir (Güral, 2015; Kınık, 2018; Montessori, 2016; Olcaytuberli, 2019). Montessori eğitimi bu üç temel faktörü sekiz ana ilke olarak açıklamaktadır. Maria Montessori bu ilkeleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Çocuğun kendi benliğinin farkına varabileceği özgür bir ortam sağlamak,
- Kendisini ifade edebileceği ilgi ve ihtiyaçlarını belirtebilmesini sağlamak,
- İlgisine yönelik farklı materyallerle çalışmasına olanak vermek,
- Çocuğun oynadığı materyallerden yeni ürünler oluşturmasına rehberlik etmek ve yaratıcı süreçlerini desteklemek,
- Çocuğun kendi kendine öğrenebildiğini fark ettirmek,
- Çocuğun ilgisini çeken materyallerin yanı sıra farklı materyallere de ilgisini artırmak,
- Çocuğu sınıf ortamında aktif katılımcı sağlamak,
- Çocuğun kendi kendine yapabilmesine fırsat vermek ve desteklemek,

- Çocuğun bireyselliğini fark ettirerek bağımsızlaşmasını sağlamak (Eratay, 2011; Korkmaz, 2005; Montessori, 2016; Olcaytuberli, 2019).

Maria Montessori çocuğun gelişim basamaklarını 0-6, 6-12 ve 12-18 yaş olmak üzere üçe ayırmaktadır. 0-6 yaş dönemi çocuğun okul öncesi döneminin de kapsamı sebebiyle dikkat çekerken, Montessori bu evreyi çocuğun gelişimini 'emici zihin' ve 'ruhsal embriyo' kavramları ile açıklamaktadır (Beken, 2009; Durakoğlu, 2011; Gutek, 2004; Keçecioğlu, 2015; Kınık, 2018; Montessori, 2015; Olcaytuberli, 2019; Selçuk, 2016; Şahintürk, 2012; Yiğit, 2008). Montessori 0-6 yaş dönemini 0-3 yaş ve 3-6 yaş dönemi olarak iki basamakta incelemektedir. Buna göre 0-3 yaş döneminde çocuk bilinçsiz bir emici zihin yapısına sahiptir ve bu dönemde fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve dil gelişimi alanlarında hızlı bir gelişim göstermektedir (Montessori, 2015; Yiğit, 2008; Selçuk, 2016). Yürümeye başlamasıyla birlikte bilinçsiz emici zihin bilinçli keşfetmeye dönüşen çocuk için 3-6 yaş dönemine geçişte çevresini anlamlandırmak ve sosyalleşmek önem kazanmaktadır (Aydın, 2015; Selçuk, 2016). Bununla birlikte çocuk önceki bilgilerini de kullanmaya başlamaktadır (Arslan, 2008). Montessori bu gelişimi çocuğun duyarlılık dönemleri ile açıklamaya çalışmıştır.

Montessori, duyarlılık dönemlerini şu şekilde tanımlamaktadır:

- Doğumdan üç yaşına kadar duygusal deneyimler.
- 1,5 yaşından 3 yaşına kadar dil gelişimi.
- 2 yaşından 4 yaşına kadar psiko-motor becerilerde ve kas gelişimi, gerçeğe ilgi, zamanda birbirini izleyen şeylerin algılanması.
- 3 yaşından 6 yaşına kadar duygusal becerilerin etkinleşmesi ve büyüklerin etkisine karşı duyarlılık.
- 3,5 yaşından 4 yaşına kadar duyarlılık.
- 4 yaşından 4,5 yaşına kadar dokunma duyusu.
- 4,5 yaşından 5,5 yaşına kadar okuma (Montessori, 2015; Akt. Kınık, 2018).

Rousseau çocuklarda ahlaki ve değerler eğitiminin, çocuğun yetişkinler tarafından istenilen şekilde yönlendirilmesi ile değil aksine kendi kendine deneyimleyerek ve muhakeme ederek öğrenmesi gerektiğini vurgulamıştır (Tüfenkçi & Çetin, 2017). Maria Montessori'nin eğitim yaklaşımının felsefesini oluştururken Rousseau'dan etkilendiği düşünüldüğünde Montessori yaklaşımının temel felsefesinin de benzer inançları taşıdığı görülmektedir (Çakıroğlu Wilbrant, 2009). Maria Montessori çocuğun biri tarafından eğitilebileceğine inanmaz aksine bir çocuk ancak kendi kendini eğitebilir düşüncesini eğitim yaklaşımının temel felsefesi olarak kabul etmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğun değerleri öğrenmesi ve içselleştirmesi, 'çocuğun ne yapacağı söylenerek (dışsal bir kontrol mekanizması) değil, içsel bir muhakeme yaparak kavraması sağlanmalıdır' düşüncesini benimsemektedir. Bu nedenle Montessori eğitim yaklaşımı çocuklara değerler eğitiminin kazandırılmasında tercih edilebilecek yaklaşımlardan biri olma özelliği taşımaktadır (Bayram, 2014).

Montessori yaklaşımının kendine özgü uygulamaları ve temel ilkeleri değerler eğitimine doğrudan etki etmektedir. Bunlar; çocuğu bir birey olarak kabul etmesi, çocuğun arkadaşlarını bir birey olarak kabul etmesi, sınıf ortamında saygı kavramının varlığı, çocuğun sınıf ortamında özgür hareket etmesi, öğretmenin sınıf ortamında çocuğa rehber konumunda olması, çocuğun kendi kendisine karar verebilme hakkının olması, çocuğun yapmak istediği şeyleri belirlerken içsel muhakeme yapması, sınıf ortamında sorumluluk alma, sıra bekleme, birbirine saygılı olma, görev bilinci, zerafet ve nezaket kurallarına uyma, yardımsever olma vb. paylaşımların uygulanması olarak belirtilebilir (Durakoğlu, 2011; Oğuz & Köksal Akyol, 2006; Kuşçu vd, 2014).

Montessori eğitim yaklaşımı, çocuğun bireyselliğini kabul ederek, çocuğun hem kendine hem de çevresine karşı saygı çerçevesinde hareket ettiği hazırlanmış bir sınıf ortamı sunmaktadır. Çocuk bu ortamda kendisini değerli hisseder. Kendisine saygı duyar ve saygı duyulacak biri olduğunun farkında varır. Ayrıca çocuğun benlik kavramı geliştikçe çevresindeki insanların da saygın birer birey olduğunun farkına varır ve davranışlarını bu yönde düzenleme çabası içerisinde olur (Bayram, 2014; Gutek, 2004; Kınık, 2018; Korkmaz, 2005; Montessori, 2016; Mutlu, Ergişi, Bütün Ayhan & Aral, 2012; Oruç, 2019; Schafer, 2006; Schmid, 1970; Temel, 2005;).

Çocuk, sınıf ortamında özgür hareket etmektedir. Maria Montessori çocuğun sınıf ortamındaki özgürlüğünün sınırsız bir özgürlük olmadığını belirtmektedir. Çocuk çalışmak istediği materyalleri ve birlikte çalışmak istediği arkadaşlarını kendi seçme hakkına sahiptir. Bu durum çocuğun seçim yapabilme yeteneğinin gelişmesini sağlar (Erakkuş & Şanver, 2016; Kartal, 2011; Montessori, 2015; Schafer, 2006). Çocuğun sınıf

ortamında özgür olması arkadaşlarının alanlarına müdahale etmeden, sessiz ve kendi istediği gibi çalışma imkanı bulması olarak belirtilebilir. Bu özgürlük anlayışı çocuğun toplum içerisinde başkalarının var olduğunu kabul etmesini ve toplumsal kuralları benimsemesini kolaylaştırır (Bayram, 2014; Berryman, 2002; Durakoğlu, 2010; Oruç, 2019).

Montessori sınıfında ırk, dil, din gibi bireylerin ayrışmasına sebep olan kültürel değerler ele alınmaz. Bunun yerine insanlığın yararına olacak evrensel değerlere yer verilmektedir (Durakoğlu, 2011). Ayrıca Maria Montessori dünya üzerinde barışın yalnızca eğitimle mümkün olacağını savunmaktadır (Bayram, 2014; Montessori & Jr., 1970). Bu evrensel değerlerin çocuğa kazandırılmasında kozmik eğitim materyalleri kullanılmaktadır. Montessori yaklaşımında kozmik eğitim materyalleri, çocuğun evreni, yaşadığı dünyayı, diğer canlıları gözlemleyerek her canlının bu dünyada bir görevi olduğunu anlamasını sağlamaktadır. Her canlının üzerine düşen görevi yerine getirdiğini keşfeden çocuk, kendisinin de bir görevi olduğunu fark etmektedir. Çocuk özgürce gözlem yaptığında evrende canlı-cansız tüm nesnelerin görevlerini yaparken birbirlerine saygılı olduğu anlar ve bu durum çocukta hayranlık duygusu uyandırır. Kozmik eğitimde çocuk, insanlığın barış ve eşitlik kavramı etrafında birleştiğini fark etmektedir. Bunun sonucunda çocukta evreni/evrendeki tüm canlıların korunması gerektiği ve değerlerin insanlık için önemli olduğu bilincini geliştirmektedir. Ayrıca evrende var olan her şey için minnettarlık duygusu açığa çıkmaktadır (Bayram, 2014; Büyüктаşkapu, 2012; Çakıroğlu Wilbrant, 2009; Oruç, 2019; Rose Hill & Montessori, 2014; Toran, 2011).

Montessori çocuklarda soyut düşünme becerisinin 6-12 yaşları arasında geliştiğini belirtmektedir (Montessori, 1973). Dünyayı duyuşsal olarak keşfetme dönemini geride bırakan çocuk için artık yeni bir dönem başlamıştır. Bu dönemde çocuklar söylenen bir şeyi hemen kabul etmezler. Aksine yeni keşfettikleri düşünme becerilerini aktif olarak kullanarak iyi-kötü muhakemesi yapmaya başlarlar ve neden, nasıl sorularına cevap bulmaya çalışırlar. Düşünce süreçlerindeki değişim çocuğun hayatında ilgi duyduğu konularda farklılıklar meydana getirmektedir. Bu farklılıklardan biri de çocuğun ahlaki konulara ilgi duymaya başlaması olarak belirtilebilir (Bayram, 2014; Lillard, 2014; Montessori, 1948). Montessori son çocukluğu kapsayan bu dönemde çocuk, uygun ortam bulursa ve doğru yönlendirilirse keşfedeceği değerlerin sınırı olmayacağını belirtmektedir (Korkmaz, 2013).

Maria Montessori çocukların ahlaki gelişimini üç dönemde ele almaktadır. Bunlar;

- *Birinci ahlaki gelişim dönemi*; çocuğun 0-3 yaş dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde ahlaki gelişimin temelini sıcak ve güvenilir aile ortamı oluşturmaktadır. Her ne kadar çocuğun düşünme becerileri ahlaki boyutta olmasa da gelecek dönemlere temel oluşturmaktadır (Dewey, 1966). Çocuğun Montessori yöntemi ile sınıf ortamında çalışması ahlaki gelişimi açısından öz farkındalık, zihinsel denge, çalışma disiplini, kendine ve çevresine saygı, özgürce seçim yapabilme ile kuralların varlığını kabul etme ve bu kurallara uyma isteği vb. kişilik özellikleri geliştirmesini sağlamaktadır.
- *İkinci ahlaki gelişim dönemi*; bu dönemde çocuk 6-12 yaşlarındadır. Maria Montessori'ye göre çocukta soyut düşünme becerileri gelişmiştir. Çocuk kendisinin, çevresindeki canlı-cansız nesnelerin ve evrenin farkına varmaya başlamaktadır. Evrenin neden var olduğunu sorgularken bir yandan da var olan bu mükemmel düzeni nasıl koruyabileceğini düşünmektedir. Bu sorgulama çocukta kişinin eylemleri ile başkalarının ihtiyaçları arasında nasıl bir ilişki olduğunu anlamasını sağlamaktadır. Böylece çocukta adalet kavramı gelişmektedir (Bayram, 2014; Haines et al, 2000; Montessori, 2016).
- *Üçüncü dönem ahlaki gelişim dönemi*; bu dönem çocuğun ergenlik dönemini kapsamaktadır. Ergenlik dönemi, çocuğun birey olma sürecindeki bir yolculuk olmanın yanı sıra yalnızca fiziksel olarak değil aynı zamanda ruhsal olgunluğa eriştiği bir dönem olarak belirtilmektedir (Candemir & Candemir, 2021). Artık bir çocuk değil bir yetişkin bakış açısıyla dünyayı algılan bireyin ahlaki gelişimi; başkalarına saygı gösterme, çalışmanın kişinin asaletini ortaya koyduğunu kabul etme, bilim ve etik konularında duyarsız kalmama, bir gruba katkı sağladığında duyulan bireysel hazzın farkında olma ve insanlığın yararına yönelik evrensel bakış açısıyla hareket etme olarak belirtilebilir (Bayram, 2014; Büyüктаşkapu, 2012; Haines et al, 2000; Montessori, 2016).

Montessori eğitiminin çocuğun bilişsel, duyuşsal ve birçok alanda gelişimini desteklemesinin yanı sıra çocuğa değerler eğitimi perspektifinden bakması önemlidir. Çocuğun değerler eğitimi kazanma sürecinde kendini fark etmesinin önemli olduğuna vurgu yapan ve deneyimleyerek öğrenmesine katkı sağlayacak hazır bir ortam sunan Montessori eğitimi okul öncesi dönemde değerler eğitimi açısından tercih edilen bir eğitim yaklaşımıdır.

3. Reggio emilia yaklaşımında değerler eğitimi

Reggio Emilia Yaklaşımı, çocuk merkezli alternatif eğitim yaklaşımlarından biri olarak, ilk olarak İtalya’ da ortaya çıkan bir uygulamadır. İtalya’da 1970 yılında eğitim kurumlarında reform yapmak amacıyla belediyelere okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma ve destekleme görevi verilmiş ve Reggio Emilia kasabası belediyesi Malaguzzi tarafından geliştirilen eğitim kurumlarına destek vermiştir. Malaguzzi’ nin yaklaşımında Vygotsky, Piaget, Bruner ve diğer kuramcıların sosyal yapılandırmacılığa ilişkin görüşlerinden etkilendiği görülmektedir (Edwards, 2002).

Reggio Emilia okullarının genel olarak toplumsallık, adalet, katılımcılık, iş birliği gibi kavramlar üzerine inşa edildiği söylenebilir (Thornton & Brunton, 2015). Malaguzzi’ye göre çocuklar bilgiyi elde ederken, yalnız başlarına değil, iş birliği ile yapılandırılır (Cancemi, 2009). Malaguzzi’ nin çocuklara bu bakış açısı, Akbaş (2004) tarafından çocuklara eğitim sayesinde benimsetilecek olan demokratik değerlerle tutarlıdır.

Reggio Emilia yaklaşımı daha çok çocukların nasıl öğrendiği ile ilgilendiği için, eğitim sürecinde çocukları aktif kılan bir yaklaşımdır. Çocukların eğitimlerinde, çocukların kendi merakı ve ilgilerinin başlangıç noktası kabul edilip onlarla kurulan ilişkilerin demokratikliğine değinilmesi; değerlerin özelliklerinden olan, bireylerin kişiliklerine göre değişiklik göstermesi ve önem sırasının kişiye göre değişebilmesi (Feather, 1995) anlayışına uygun olduğu görülmektedir.

Reggio Emilia yaklaşımının temel ilkelerinden biri olarak kabul görülen ve çocuğun; iş birlikçi, lider ve iletişimci olması durumu (Cadwell, 2003) ile çocuğun açık fikirli olup yeniliğe açık, kendi değerlerini oluşturabilen ve saygı duyulmayı bekleyen bir birey (Thornton & Brunton, 2015) olduğunun belirtildiği ilkeler, UNESCO (2002) tarafından belirlenen çocuklar için değerler eğitimi temalarına uymaktadır. Ayrıca Rokeach (1973) tarafından oluşturulan değerler sınıflamasındaki amaç değerlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Yaklaşımın çocuklardan bekledikleri, Schawartz’ın değerler sınıflamasındaki öz yönelim değer tiplerinden olan değerler içeriğine de uygundur (Schawartz, 1992).

Reggio Emilia yaklaşımında bulunan ‘duvar’ kavramı, eski ve katı kuralları, toplumun ya da çevrenin anlaşılması güç tutumlarını simgelemektedir. Bu noktada yaklaşımı benimseyen çocukların, gelişmelerinin olumsuz etkileyen bu ‘duvar’ları kendi kendilerinin aşmaları ve gerektiğinde bu süreçte çocukların desteklenmesi gerektiği inancı hakimdir. Bu da değerler eğitiminin özgür ortamda verilmesi ile kimlik oluşturma sürecinde kendisine yer edinebileceğini gösterir (Çağlar, 2005). Gürsoy (2002)’un ifade ettiği gibi değerler sisteminin temelinde özgürlük oturtulmalı ki özgürlüğün kendisi ana değer haline gelebilsin.

Reggio Emilia okullarının kuruluş sürecinden itibaren aileler, aktif rol almışlardır. Yaklaşımında aileler, ev sahibi ve paydaş olarak görülmektedir. Öğretmenler ailelerle sürekli iş birliği içerisinde ve etkileşim halindedir (Spaggiari, 1998). Bu bağlamda değer eğitiminde önemli paydaşlardan olan ailenin, yaklaşımda dışarda tutulmaması ve etkin olarak yaklaşımda yer alması, çocuklarda değerler öğretimi konusunda önemli bir husustur. Okul öncesi yıllarda çocukların sorumluluğunun daha çok ailede olması, onların da değerleri kazandırmadaki rolünü artırmaktadır (Doğanay, 2009).

Reggio Emilia yaklaşımının kurucusu Malaguzzi, çevresel düzenleme ve donanımı ikinci öğretmen olarak nitelendirmektedir. Ayrıca yaklaşımda ortam, öğrenmenin kendisi olarak vurgulanmaktadır (New, 1989). Bu bakımdan bu yaklaşım, Kirschenbaum’ın da belirttiği gibi değer ve tutumların eğitim ortamında hem form bulup hem de aktarılmasındaki önemine dikkat çeker (Kirschenbaum, 1995).

Yaklaşımda okullar, şehirler sistemine benzetilmiş ve okullarda şehirdeki meydanlara benzeyen ‘Piazza’ adı verilen alanlara yer verilmiştir. Bu alanlar çocuk ve yetişkin arasındaki sosyal alışverişi kolaylaştıran, bir arada bulunmalarını sağlayan önemli etkenlerdendir (Temel & Dere Çiftçi, 2001). Yaklaşımda farklı materyal ve ortamların olması ve çocukların farklı gelişim alanlarına hitap edilmeye çalışılması, değerlerin kazandırılmasında çocukların farklı gelişim alanlarına ve gelişim düzeylerine dikkat edilmesi gerektiği (Cevherli, 2018) anlayışına uygundur.

Reggio Emilia yaklaşımında okullarda, çocuklara evlerindeymiş hissi verebilmek için okulların girişinden itibaren doğal ev ortamı havası hakimdir. Yaklaşımda okullar ev olarak ve çocuklarda bu evin bir üyesi olarak betimlenmektedir (Özütürk, 2006). Okulların mimari yapılarında ahşap veya cam döşemeler, mat renkler kullanılmıştır ayrıca yüksek tavan ile alçak düzeyde olan pencereler kullanılarak ortamın ferah olması sağlanmaya çalışılır (Cadwell, 2011). Yaklaşımın bu estetik özelliğinin epistemik bilinçaltında yatan amaç; sevgi, ilgi, güven dolu ortamda büyüyen çocukların gelecekte sorumluluk taşıyabilecek kişiliğe sahip olmanın

temellerinin atıldığı (Arıkan, 2011) ve bunun da çocuğa sorumluluk değerinin kazandırılması adına önemli olduğunun görülmesidir.

Değer öğretiminde, öğretim programlarının uygulayıcısı olan ve çocuklarla fazlasıyla etkileşimde bulunan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Şen, 2007). Değerler eğitiminde, model olmanın önemi literatürde sıkça vurgulanan bir husustur (Sarı, 2015). Bu bağlamda Reggio Emilia yaklaşımında öğretmene, değerlerin öğretiminde ve rol model olmada önem verildiği görülmektedir.

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlere, öğrenci ile birlikte öğrenen ve araştıran olarak bakılır (New, 1993). Öğretmenler çocuklarla birlikte öğrenme macerasına aktif katılan bir ‘pusula’ olarak nitelendirilir (Temel & Dere Çiftçi, 2001). Başka bir ifadeyle öğretmenler eğitim sürecinde çocukları yakından gözlemleme, onları dinleme, onlara sorular yönelterek onların hipotezlerini ve fikirlerini ortaya çıkararak keşfeder (Temel, 1997). Yaklaşımın bu noktasında, çocuğa özgüven değerinin verilmeye çalışıldığı fark edilebilir. Özgüven değeri, bireyin kendisini önemli hissetmesi ve her şeyin en iyisini hak ettiğine dair düşüncesidir (Cüceloğlu, 1995). Bu bakımdan Reggio Emilia okullarında çocukların özgüvenleri teşvik edilmekte ve öğretmenler tarafından desteklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu görevi, Superka (1976) tarafından belirlen ve değer öğretiminde kullanılabilecek yöntemlerden olan model olma, olumlu destek, yönlendirme vb. metotların uygun olduğu görülmektedir.

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlerin çocukları derinlemesine gözlemlemesi ve bu süreçte gözlemlediklerini kaydetmesi, gerektiğinde diğer meslektaşlarıyla paylaşması beklenir. (Öztürk, 2006). Yaklaşımında öğretmen – çocuk arasında sohbet ve dinleme temelinde diyaloglar hâkimdir, bu da çocukların yetişkinlere, yetişkinlerin de çocuklara değer verip bir şeyler anlatmasını sağlamıştır. Karşılıklı sohbet ve dinlemenin olduğu bu süreçte yaklaşımda öğretmenden beklenen, çocuğu dinlemesi ve çocuğa değer vermesidir (Filipini, 2012). Çocuğun anlatımı aktif dil kullanımının yanında yaptığı her şeydir. Bu durum, çocukların değerleri edinmesinde bilişsel gelişimin dışında dil ve iletişimin de önemli olduğu (Dinç, 2011) gerçeğiyle örtüşmektedir.

4. Waldorf yaklaşımında değerler eğitimi

Waldorf yaklaşımı Rudolf Steiner tarafından 1919 yılında Almanya’da ortaya çıkmıştır. Waldorf yaklaşımında çocuğu olabildiğince bütünüyle eğitmek temel amaçtır. Yaklaşımın felsefesinde “Beyin, kalp ve eller” kavramları yer almaktadır. Waldorf yaklaşımını benimseyen okullar, programını bu anlayış temelinde inşa etmiştir (Astley & Jackson, 2000).

Waldorf yaklaşımı özünü, Rudolf Steiner’in felsefesinden almaktadır. Steiner eğitimde ruhsal boyutun önemi ile ilgili pek çok fikir öne sürmektedir ve öğrenmenin yaparak aktif katılımı ile olabileceğini, ayrıca rekabetçi ortamda öğrenmenin olamayacağını öne sürmektedir (Morrison, 2007). Bu okullarda öğrenci gruplamaları, sınıf geçmek, sınıfta kalmak, sınavlar, onur listeleri vb. bulunmaz (Morrison, 2007).

Yaklaşımın felsefesine göre çocukların yaşamlarının ilk yedi yılındaki en iyi öğrenme yolu “taklitçi bir tavır” takımlarıdır (Astley & Jackson, 2000; Driscoll, 1999). Çocuklar eğitimleri sürecinde öğrendikleri ile tecrübe ettikleri arasında bağlantı kurdukça, öğrenme sürecine daha ilgili olmaktadır (McDermott, 1992). Bu bağlamda çocuğun bütün yeteneklerinin geliştirilmesi ve en iyi seviyeye getirilmesi amaçlanmaktadır (Hutchingson & Hutchingson, 1993; Harrington, 1993). Aydın (2010), değerler eğitiminin amacını; çocuğun doğuştan getirdiği iyi taraflarını ortaya koymak, bütünsel olarak kişiliğinin gelişmesine yardımcı olmak şeklinde ifade etmektedir. Değerler eğitiminin yaşantı yoluyla kazandırılması daha etkili olabilmektedir (Çağlar, 2005).

Yaklaşımında sanata ayrı bir önem verilmekte ve sanatın; ahlaki, toplumsal, zihinsel, duygusal, iradi gelişim için gerekli olan güç kaynağı olup benlik-saygısının gelişimine yardımcı olacağı öngörülmektedir (Hutchingson & Hutchingson, 1993). Waldorf okulları her türlü ekonomik ve politik kontrolden tamamen bağımsız olmalıdır (Barnes, 1980). Yaklaşımın bu temelleri; Spranger (1928) tarafından oluşturulan değer sınıflamasındaki estetik değer, sosyal değer ve bilimsel değere önem verildiğini göstermektedir. Ayrıca yaklaşımın kuramsal temeller olarak UNESCO (2002) tarafından 7 temada toplanan değerlerle yakınlık göstermektedir.

Çocuğun bütünsel olarak gelişmesinin gerekli olduğunu savunan yaklaşımda; bilginin kazanılması, yaratıcılığın güçlendirilmesi, anlama ve empati duygularının beslenmesi, sosyal sorumluluğun önemi ve ahlaki ilkeler gibi alanlara eşit önem verilir (Nicholson, 2000). Sorumluluk, diğer değerlerin de gelişimine yardım eden temel değerlerdendir ve çocuğun sorumluluk, görev ve yükümlülüklerinin farkında olması durumudur (Akto & Akto, 2020). Ahlaki ilkelere önem verilmesi, ahlaki gelişim yaklaşımının amaçlarından olan tüm

öğretmenlerin öğrencilere kendi ahlaki ilkelerini geliştirmelerine rehberlik etmesi (Akbaş, 2006) durumuna uygundur. Yaklaşımında Rokeach (1973) tarafından yapılan değerler sınıflamasındaki araç değerlere de vurgu yapıldığı ve Schwartz (1992) tarafından yapılan değerler sınıflamasındaki öz yönelim değerleriyle de örtüştüğü görülmektedir.

Waldorf yaklaşımında çocuk, doğanın bir parçası olarak görülmektedir ve çocuğun kişiliğinin bütünlüğünün sağlanması açısından doğa ile iç içe olması önemlidir. Sınıf ortamı doğal varlıklarla doludur. Sınıflarda doğa masası yer alır ve bu masa sayesinde çocuk doğanın güzelliğinden ve ritminden haberdar edilir. Çocuklar sınıfta yer alan bu masaya, kendi kültürlerini geleneklerini yansıtan eserler ile katkı sağlayabilirler. Ayrıca okullarda etkinlikler arası geçişlerde müzik kullanılması bu yaklaşımın estetik özelliğine de vurgu yapmaktadır (Hutchingson & Hutchingson, 1993; Easton, 1997). Bu bakımdan, yaklaşımda çocukların kendi kültürlerini sınıfa yansıtılabilmeleri, demokratik değerlere ve UNESCO (2002) tarafından çok kültürlülüğe verilen önemi göstermektedir. Waldorf yaklaşımındaki eğitim ortamının Rokeach değerler sınıflamasında (Aslan, 2011) amaç değerlerden olan barış içinde bir dünya, eşitlik, özgürlük, sosyal kabul, mutluluk vb. ile örtüştüğü görülmektedir. Çocuklara verilen bu özgürlüğün, Schwartz (1992) değerler sınıflamasındaki değer tiplerinden, öz yönelim ve gelenekselcilik değer tiplerine uygunluğu yadsınamaz. Ayrıca değerlerin eğitimsel özelliği bireyin öz benliğini kendisi olarak tanıması, kendisiyle barışık olması ve pratiklikte tutarlılık içinde olmasını gerektirir. Bu da yönetsel olarak eğitim ortamının uygun olması ile kendisini gösterir (Akto & Akto, 2020). Bu bakımdan da Waldorf yaklaşımının değerler eğitimine uygun ortam hazırladığı söylenebilir.

Waldorf yaklaşımında öğretmen, okulda çocuğun ebeveyni rolünü almaktadır ve sınıf çocuk için aile ortamı olmaktadır. Öğretmen ve çocuklar birbirlerini iyi tanımakta ve ana ders öğretmeni çocukluktan ergenliğe kadar değişmemektedir. Bu durumda öğretmen çocuğu derinlemesine tanıma imkânı bulmakta ve öğreteceği konuyu çocuğun gelişimsel düzeyi ile daha iyi ilişkilendirebilmektedir (Harrington, 1993). Öğretmenlerin çocuklarla derinlemesine ilişki kurması Waldorf okullarının değerlerini çocuklara kavratmada rol model olmalarını kolaylaştırmaktadır. Öğretmen çocukların yaşamlarının ilk yedi yılında öğrenme sürecine hakim olan tutumun taklit olduğunu ve bu doğrultuda çocuğa doğru model olması gerektiğini bilmelidir (Steiner & Bowen – Wedgwood, 1985). McCrary, göre “Sınıf öğretmeni okul kapısına doğru yürümeye başladığı andan itibaren istese de istemese de değerleri öğretmeye başlamıştır” (McCrary, 1999). Değer ediniminin en etkin yollarından olan, eğitimcilerin rol model ve özdeşlik süreçlerini çocuklarla geçirmesi önemlidir (Hökelekli, 2013).

Waldorf yaklaşımına göre öğretmenlerin asıl amaçlarından biri “her çocuğun içinde bulunan gerçek öğrenme sevgisini” ortaya çıkarmaktır. Öğretmenler, çocukların zayıf yönlerinde odaklanmaktan çok güçlü yönlerine odaklanmayı tercih etmelidir. Waldorf yaklaşımında öğretmenlere; düşünür, sanatçı, çevreci, bilim insanı ve şair olarak bakılmaktadır (Astley & Jacson, 2000). Öğretmenlerin bu tutumu çocukların özgüven değerini kazanmasına da yardımcı olabilir.

Waldorf öğretmeni, çocuğu bütün olarak kavramaya çalışır. Waldorf yaklaşımı öğretmenleri; insanların sadece beyinden oluşmadıklarını, bunun yanında duyguların ve iradenin de insan yaşamını etkilemekte olduğunu bilirler (Barnes, 1991). Değerler eğitiminin kapsamı ahlaki, toplumsal ve bireysel değerleri içermelidir ve çocukların gelişim düzeylerine uygun olmalıdır. Bu şekilde çocukların evrensel değerleri kavramasına yardımcı olunabilir, kendisini ve içinde bulunduğu toplumu anlama kapasitesini geliştirmesi desteklenebilir (Arıkan, 2011). Bu bakımdan Waldorf öğretmenlerinin çocuğu bütünüyle derinlemesine tanımaya çalışması, değerler eğitimi için önem teşkil etmektedir.

5. Diğer Eğitim Yaklaşımlarında Değerler Eğitimi

5.1. Açık eğitim yaklaşımı

Açık eğitim yaklaşımı Amerika’da 1960’ların sonlarında ortaya çıkmıştır. O dönemde öğretmenlerin bir tanrı gibi görüldüğü ve öğrencilerin öğrenmede arka plana atıldığı, öğrenme isteği ve zevkinden ve çocuğun kendini yönetmesinden yoksun bırakıldığı baskıcı bir okul ortamına alternatif olarak ortaya çıkmış bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda çocuğun özgürlüğü, bireyselliği ve kişisel gelişimi ön planda tutulmuştur (Morrison, 1976; Akt. Koçer, 2012). Bu temel hedefe bakıldığında, çocuğun kişisel değerlerine önem verildiği, çocuğa saygı duyulduğu ve çocuğun özgür bir şekilde seçim yapmasına olanak sağladığı görülmektedir. Bu temel değerlerin eğitim ortamına yansıtılması çocuğun doğal bir öğrenme ortamında gerçek dünyayla ilişkisini de olumlu etkileyecektir. Bununla birlikte bu yaklaşımda etkili işbirlikli grup çalışmalarının olması, çocuklar arasında

işbirliğini güçlendirmekte ve farklı yaş gruplarından oluşan bu çalışma gruplarında yardımseverlik, paylaşma, dayanışma ve sorumluluk alma gibi değerler de ön plana çıkarılmaktadır. Sonuç olarak, bu yaklaşımın temel ilkesi mutlu bir çocuk yaratmak (Stephens, 1974; Akt. Koçer, 2012) ve temel amaç doğrultusunda çocuğun özgürlüğü, sorumluluğu, kendini gerçekleştirebileceği, inanç ve değerlerini oluşturabileceği bir ortamın yaratılmasıdır. Bu bakımdan değerler sisteminin oluşmasında bu yaklaşımın önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

5.2. Bank street (gelişimsel etkileşim) yaklaşımı

21. yüzyılda geleneksel eğitim yaklaşımlarına alternatif olarak ele alınan bir diğer yaklaşım Bank Street yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, Mitchell tarafından geliştirilmiş ve daha iyi bir toplum yaratmak isteyen bilim insanlarının görüş ve uygulamalarına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda çocukların sosyal ve fiziksel çevreleri ile etkileşime girmesi, hem bilişsel hem de duygusal gelişimlerine katkıda bulunacaktır. Ayrıca çocukların yeterliliklerinin farkında olmasını, bağımsızlığını, sosyal ilgisini ve kendine ait kişisel değerlerin oluşmasını da sağlamaktadır (Seçer, 2012).

Bununla birlikte, diğer bireylere karşı saygılı olma, onlarla dayanışma içerisinde olma ve öz denetim sağlama gibi değerleri de öğrenmesi için fırsat olacaktır. Bu yaklaşımda etkin öğrenme ve oyun yoluyla öğrenme öne çıkmaktadır. Her iki yöntemde de çocukların bağımsızlıkları, benlik algıları ve kendi kendine öğrenmeleri desteklenmektedir (Nance, 2009; Shapiro & Nager, 1999; Akt. Seçer, 2012).

Özellikle oyunlar yoluyla, çocuklara işbirliği yapma, saygı, sevgi, yardımseverlik, paylaşma, adalet, eşitlik ve öz denetim gibi değerlerin kazanılması sağlanmaktadır. Bank Street yaklaşımında aile, toplum ve kültür kavramları önemli görülmektedir. Bu doğrultuda çocukların yaşayacağı deneyimler toplumsal ve kültürel değerlerin kazandırılmasına da katkıda bulunacaktır. Bununla birlikte demokratik toplumun inşası için eğitim ortamları, çocukların etkileşim içerisinde, işbirliği, farklı olana saygı gösterme gibi değerlerin bir yaşam tarzı haline getirmesi için fırsatlar sunması gerektiği inancı vardır. Bunu değerlerin kazandırılmasında, sosyal çalışmalar adlı etkinlikler etkili olmaktadır. Bu etkinlikler, bir alan gezisi ya da bir ev ziyareti olabilir. Bu yolla, çocukların bir araya gelmesi sağlanmakta ve birbirlerini tanımalarına fırsat verilmektedir. Örneğin bir ev ziyareti gerçekleştirildiğinde, çocuk farklı bir kültüre sahip bir aile gördüğünde ona saygılı olmayı ve kültürel farklılıkların demokratik bir toplumun oluşması için önemli olduğunu öğrenebilir (Seçer, 2012).

5.3. Çocuktan çocuğa eğitim yaklaşımı

Toplumun sorunlarını belirleyerek, bu sorunların çözümüne çocukları katan çocuktan çocuğa yaklaşım modeli, çocukların toplumla ilgili olan bu sorunlar konusunda aileleriyle, akranlarıyla ve toplumundaki diğer kişilerle birlikte çalıştıkları ve merkezinde yine çocukların yer aldığı bir model olarak ortaya çıkmıştır (Fazlıoğlu, 2012). Bu yaklaşımda sağlık eğitimi önemli yer tutmaktadır. Çünkü çocuklar sağlıklı olduğunda daha mutludurlar ve daha iyi öğrenirler. Öğrendiklerini de çevrelere iletebilirler. Bunun sonucunda, empati kurma, işbirliği yapma, yardımlaşma, dayanışma, paylaşma ve öz denetime sahip olma gibi değerlerin kazanılması sağlanmaktadır. Çocuktan çocuğa eğitim yaklaşımında, çok kültürcü öğrenme modeli, akran eğitim modeli ve işbirliğine dayalı eğitim modeli değerlerin oluşmasında önemli yer tutmaktadır. Çok kültürcü öğrenme modelinde, çocuklar farklı olana saygı göstermeyi, kültürel çeşitliliği benimseyip demokratik bir tutum sergilemeyi ve toplum ile bağlarını sağlam tutmayı öğrenmektedir. Akran ve işbirlikçi eğitim modellerinde ise akranlarıyla işbirliği içinde yardımlaşma, paylaşma ve saygı gibi değerleri kazanmaktadır. Bu yaklaşım modelinde daha önce söylendiği gibi çocuklar toplumsal sorunların çözümünde aktif rol alırlar. Bu aktif rol çocuklara sorumluluk bilinci, yardımseverlik ve dayanışma gibi değerlerin kazanılmasında da etkili olmaktadır (Pridmore & Stephens, 2000).

5.4. Head start eğitim yaklaşımı

Head Start yaklaşımı ABD’de düşük gelirli ailelerin çocuklarının sosyal, duygusal, sağlık, beslenme, psikolojik ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için hazırlanmıştır. Bu doğrultuda özellikle ailelerin eğitime etkin bir şekilde katılmaları önemsenmektedir. Bu etkin katılım, bir alan gezisi ya da sınıf içi bir etkinlik olabilir. Buradaki amaç ailelerin birbirleriyle etkileşimlerini sağlamak ve çocuklarının akademik başarılarına katkıda bulunmaktır (Yılmaz, 2012). Yapılan bu etkinlikler aileler arasında yardımlaşma, paylaşma, dayanışma ve empati gibi

değerlerin oluşmasında da etkili olmaktadır. Ayrıca yaklaşımın özünde dezavantajlı grupların olması, farklı olana saygıyı da pekiştirmektedir.

Head Start programı çocuğun iç denetimini, özgüvenini, doğallığını, merakını, bedensel ve sağlıklı ilgili becerilerini geliştirmeyi teşvik eder. Çocukların anne babasıyla ya da diğer kişilerle kuracağı ilişkilerde sosyal beceriler kazanmasında ve aile ya da bulunduğu toplum içerisinde değerli ve saygıdeğer olduklarını hissettirmek bu programın temel amaçlarından (Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes. 2011). Ayrıca programda her çocuğun bireysel olarak ilgisi, karakteri, dili, kültürel geçmişi ve öğrenme stillerinin farklı olduğu kabul edilir ve dolayısıyla çocuklara saygı ön plandadır (Yalçın ve Aktan Acar, 2021).

5.5. High scope yaklaşımı

1970'li yıllarda ABD'de dezavantajlı ailelerin çocuklarına yönelik geliştirilen bir program modeli olarak ortaya çıkmıştır (Hohmann & Weikart, 2000; Akt. Arıkan, 2012). Çocuğu merkeze alan ve Piaget'in bilişsel gelişim kuramında etkilenecek ilk yıllarda bilişsel gelişimi desteklemek üzerine odaklanmıştır. Ancak daha sonra hedeflerini genişleterek diğer gelişim alanlarına da yoğunlaşmıştır. Bu yaklaşımda etkin öğrenme çok önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk etkin öğrenme ile ilgilerine yönelik eğitimi planlayıp uygulama özgürlüğüne sahiptir. Çocuğun etkin öğrenmesi, çocuklarda bireysel ve sosyal sorumluluk duygularını, özerklik ve amaçlı bir yaşam seçmelerini destekleyecektir. Bunun sonucunda çocukların kişisel değerlerini oluşturmalarına, adaletli ve yasalara uyan bir vatandaş olmalarına katkıda bulunacaktır. Buna ek olarak etkin öğrenme ile çocuklar, öz denetime sahip olma ve akranlarıyla dayanışma ve paylaşma içerisinde olma gibi değerleri de öğrenmektedirler. High Scope yaklaşımında temel deneyimler önemli bir yer tutar (Arıkan, 2012). Bu temel deneyimler içerisinde benlik algısı ve sosyal ilişkiler değerler sisteminin oluşmasında etkili iki alandır. Bu iki deneyim yoluyla, çocuklar kendini diğerlerinden ayırt etmeyi ve farklı olduğunu gördükten sonra diğerlerine saygı duymayı ve sosyal ilişkiler yoluyla da paylaşma, yardımlaşma ve işbirliğini öğrenmektedirler. Son olarak öğrenme merkezleri bu yaklaşımda önemsenmekte ve eğitim ortamlarında aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Öğrenme merkezleri, çocukların özgürce hareket etmesini, seçim yapmasını, karar vermesini ve paylaşmasını desteklemektedir.

5.6. Proje yaklaşımı

Proje yaklaşımının genel amacı, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek, bilgi ve becerilerini geliştirmek ve estetik duyarlılık kazandırarak bilişsel gelişimlerini zenginleştirmektir (Temel vd., 2005). Bununla birlikte Katz ve Chard (2000) tarafından aşağıda verilen altı amacın değerler eğitimi açısından önemli bir yeri vardır;

1. Zihinsel gelişimi desteklemek
2. Etkinlikler arasında denge oluşturmak
3. Okul ile yaşamı bütünleştirmek
4. Grup içerisinde topluluk ruhunu geliştirmek
5. Eğitimde zorluklarla baş edebilmek
6. Demokrasi bilincini aşılama

Proje yaklaşımı çocukların dikkatine, ilgisine ve zamanına uygun bir konunun derinlemesine incelenmesi şeklinde tanımlanmıştır. Proje yaklaşımında proje, çocuğun günlük hayat içerisinde karşılaştığı ya da karşılaşması muhtemel olan sorunlar içerisinde seçilir. Bu bağlamdan proje yaklaşımında proje konusu, hayatın içerisinde yer alan ve eksikliklerinin bir problem olarak görüldüğü konular olan paylaşma, merhamet, şefkat, fedakârlık, dürüstlük, doğruluk, hoşgörü, saygı, sevgi, sorumluluk ve adalet gibi konular olabilir (Dahlberg & Moss, 2010; Helm & Katz, 2001; Yeşilyurt, 2019). Seçilen konu üzerinde yapılacak projeler esnasında çocuklar, işbirliği yapma, paylaşma, farklı fikirlere saygı duyma, empati kurma ve sorumluluk gibi değerleri kazanmaktadır. Sonuç olarak bu yaklaşım, özellikle proje konusunun belirlenmesinde ve projenin uygulanması aşamalarında çocukların aktif rol almaları, çocuklarda özgüven, özdenetim ve sorumluluk gibi kişisel değerlerin oluşmasına da katkıda bulunacaktır.

6. Sonuç ve Öneriler

Çocuğun yaşamının ilk yılları, beyin ve sinir sisteminin hızlı geliştiği ve bu sebeple de öğrenme kapasitesinin arttığı dönemdir (Öztürk vd. , 2010). Çocuğun öğrenme kapasitesinin artmasının ve doğumdan sonra gelişiminin hızlanmasının okul öncesi eğitimin önemini de artırdığını söyleyebiliriz (Gülay, 2009). Bu nedenle çocukların tek yönlü değil, tüm gelişim alanlarına yönelik olacak şekilde, meraklarını cezbedici, problem çözüme, yaratıcılık gibi becerilerini destekleyen öğrenme ortamlarının sunulması gerekmektedir. Çocuklara bu fırsatların verilmesi için geçmişten günümüze farklı okul öncesi yaklaşımların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yaklaşımların tarihsel süreçte, öğretmen merkezli olmaktan çocuk merkezli yaklaşımlara doğru geçiş gösterdiği görülmektedir (Oğuz & Köksal-Akyol, 2006).

Bireyin kişilik temellerinin atıldığı çocukluk döneminde, değerlere ilişkin olarak çocuğun yaşantısal bilgileri, hayatı boyunca taşıyacağı erdemler olarak karşımıza çıkmaktadır (Yuvacı, 2013). Bu da öğrenmenin hızlı gerçekleştiği ilk çocukluk yıllarında değerler eğitiminin verilmesinin önemini vurgulamaktadır. Eğitim kurumları sevgi, dürüstlük, eşitlik, adalet, bilimsel tutum, kardeşlik, iş birliği gibi temel değerler konusunda çocukları desteklemektedir (Dinç, 2011).

Bu bağlamda çalışmada, erken çocukluk yılları alternatif eğitim yaklaşımlarında değerler olgusu incelenmiştir. Buna göre;

- Alternatif eğitim yaklaşımlarının UNESCO (2002) tarafından çocuklara kazandırılması gereken değerler eğitim programlarıyla örtüştüğü söylenebilir.
- Alternatif yaklaşımlarda, ailenin çocuklara değerleri kazandırılmasındaki önemimin göz önünde bulundurulduğu ve programa dahil edildikleri görülmektedir.
- Alternatif yaklaşımların çocuk merkezli olmasının, çocukların değerleri kazanmasında ve içselleştirmesinde önemli olduğu görülmüştür.
- Çocuğa sınıf veya okul ortamında olabildiğince özgür ortam sunulmaya çalışılması, çocuğun kendi dışında da başka bireylerin var olduğunu kabul etmesini, toplumsal kuralları kazanmasını kolaylaştırdığı ve özgür ortamda verilen eğitimin çocukların kimlik oluşturma sürecinde katkı sağlayabileceği belirtilmiştir.
- Çocukların eğitimleri sürecinde kendi meraklarının ve ilgilerine göre yol haritası çizilmesinin, demokratik tutum geliştirmelerine uygun olduğu görülmektedir,
- Çocukların eğitim sürecinde en önemli paydaşlarından olan öğretmenlere rehber olma, rol model olma vb. görevler yüklenmesi, değer eğitiminde öğretmene verilen önemi göstermektedir.
- Çocukların değerleri edinme sürecinde doğrudan veya dolaylı olarak sürece dahil edildikleri görülmektedir.
- Çocukların değerleri kazanma sürecinde sadece bilişsel gelişiminin değil, dil ve iletişim gelişiminin de sürece dahil edildiği söylenebilir.

Spranger (1968) tarafından oluşturulan değer sınıflamasındaki estetik, sosyal ve bilimsel değerlere uygun olduğu söylenebilir.

Çocukların çok kültürlü olarak farklılıklara saygı göstermesine ve kültürel çeşitliliği benimsemesinin önemine değinildiği görülmüştür. Bu bağlamda alternatif yaklaşımlarda değerler eğitiminin incelendiği bu çalışmada çeşitli önerilerde bulunulabilir. Bunlar arasında değerler eğitimi ile ilgili Türkiye'deki çalışmalar artırılabilir ve yaygınlaştırılabilir. Türkiye'de Cumhuriyet Tarihi sürecinde uygulanan okul öncesi eğitim programları değerler açısından ele alınabilir. Okul öncesi dönem çocuklarına ve ailelerine yönelik değerler eğitimi içerikli çalışmalar yapılabilir. Boylamsal çalışmalar yapılarak değerler eğitiminin önemine ilişkin çalışmalara öncelik verilebilir.

Kaynaklar

- Allport, G., Vernon, P. ve Lindzey, G. (1960). *Study of values*. Houghton Mifflin.
- Akbas, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.
- Akbaş, O. (2006). *Yeni ilköğretim programlarının değer eğitimi boyutunun incelenmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde Sunulmuş Bildiri.

- Akto, A. & Akto, S. (2020). Erken çocukluk ve değerler eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (74).
- Aral, V. (2012). Eğitimin temeli olarak özgür irade. *Düşün ve Ötesi Dergisi*, 2. <http://www.dusunuyorumdergisi.com/> adresinden 12 Aralık 2021 tarihinde erişildi.
- Arıkan, A. (2011). Değerler eğitiminin tanımı, önemi ve kapsamı. *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi*, 1-26.
- Arıkan, A. (2016). High/scope programı. (Ed. Z. F. Temel), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. Vize Yayıncılık.
- Arslan, M. (2008). Günümüzde Montessori pedagojisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36 (177), 65-79.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Astley, K., & Jackson, P. (2000). Doubts on spirituality: Interpreting Waldorf ritual. *International journal of children's spirituality*, 5(2), 221-227.
- Aydın, İ. (2015). Alternatif Okullar. (5 th ed.) Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, M. (2009). *Sorun Çözme Becerisi ile Yaratıcılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. Z. & Gürlü, A. Ş. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış- Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(18), 16-19.
- Arıkan, A. (2011). Değerler eğitiminin tanımı, önemi ve kapsamı (Ed. Arzu Arıkan). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisi.
- Barnes, H. (1980). An introduction to Waldorf education. *Teachers college record*, 81(3), 323-36.
- Barnes, H. (1991). Learning that grows with the learner: an introduction to waldorf education. *Educational Leadership*, 49(2), 52-54.
- Bayram, B. (2014). *Değerler eğitiminde Montessori yöntemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beken, S. (2009). *Montessori yönteminin etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berryman, J. W. (2002). *The Complete guide to godly play (1)-An imaginative method for presenting scripture stories to children*. USA: The National Council of Churches of Christ.
- Bower, B. (2006). Montessori learning aid. *Science News*, 170(14). 26-29.
- Bozkurt Polat, E. (2021). Okul öncesinde sosyal değerler eğitimi programının öz düzenleme, sosyal beceri ve problem davranışlar üzerindeki etkisi, *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 18, 287-316.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Montessori yaklaşımı ve okul öncesinde fen eğitimi. *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı Tübbilim Dergisi*, 5 (3), 19-25.
- Cadwell, L. B. (2003). *The Reggio Approach to early childhood education: Bringing learning to life*. Teachers College Columbia University.
- Cadwell, L. B. (2011). *Eğitimciler ve anne babalar için: Reggio Emilia Yöntemiyle Harika Çocuk Yetiştirmek*. Kaknüs Yayınları.
- Cancemi, J. (2009). *The meaning of assessment with and through young children: A socio-cultural perspective* [Doctoral dissertation], University of Bath.
- Candemir, B. & Candemir, M. L. (2021). Dezavantajlı/risk altındaki gruplar: ergenler (Ed. Doğan, H.), Sosyal hizmette dezavantajlı risk altındaki gruplar 11. Nika Yayınevi.
- Cevherli, K. (2018). Okul öncesi değerler eğitiminde yeni bir model anlayışı: Boğaziçi eğitim modeli. *Journal of International Social Research*, 11 (61).
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. Sistem Yayıncılık.
- Çağlar, A. (2005). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları.
- Çakıroğlu Wilbrant, E., Aydoğan, Y. & Kılınç, F. E. (2008). *Montessori yöntemiyle kaynaştırma eğitimi*. Poyraz Ofset.
- Çakıroğlu Wilbrant, E. (2009). *Maria Montessori yöntemiyle çocuk eğitimi sanatı eğitimciler ve Ebeveynler İçin El Kitabı*. Sistem Yayıncılık.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2010). Introduction: our Reggio Emilia (s.1-22). In C, Rinaldi. (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Dewey, J. (1966). *Tecrübe ve Eğitim*. F. Başaran & F. Varış (Çev.).
- Dinç, B. (2011). *Okulöncesi dönemde değerler eğitiminin yeri ve önemi* A. Arıkan (Ed.). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisi, 149-164.
- Doğanay, A. (2009). *Değerler eğitimi*. (Ed. Cemil Öztürk). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Pegem Yayıncılık.

- Durmuş, Ç. (1996). *Değerlerin meslek grupları açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Driscoll, A., & Nagel, N. G. (1999). *Childhood Education. Birth-8*. Allyn and Bacon.
- Durakoğlu, A. (2010). *Maria Montessori'ye göre çocuğun doğası ve eğitimi* [Yayımlanmamış Doktora tezi], Gazi Üniversitesi.
- Durakoğlu, A. (2011). Maria Montessori'ye göre okul öncesi çocukluk döneminin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 133-145.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience. *Theory into practice*, 36(2), 87-94.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early childhood research & practice*, 4(1), 2-14.
- Erakkuş, Ö. & Şanver, M. (2016). Montessori okullarında temel eğitimde din ve değerler eğitimiyle ilgili dersler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(2), 431-444.
- Eratay, E. (2011). Montessori yönteminin etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 11-19.
- Erdoğan, Z. (1976). "Değerler, norm ve sosyal kontrol", *Sosyoloji*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Fazlıoğlu, Y. (2012). Çocuktan çocuğa yaklaşımı. (Ed. Z. F. Temel). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. Vize Yayıncılık.
- Feather, N. T. (1995). Values, valences, and choice: The influences of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of personality and social psychology*, 68(6), 1135.
- Filippini, T., & Ferrari, A. (2012). Öğrenme Mucizesi: Reggio Emilia, 6. *Ulusal Erken Çocukluk Kongresinde Sunulan Bildiriler ve Atölye Çalışmaları*. (25-26 Şubat), İzmir.
- Hacıkadıroğlu, V. (2002). *Değerlerin temellendirilmesi. Bilgi ve Değer Sempozyum bildirileri*. Ş. Yalçın (Ed.), Vadi Yayınları.
- Haines, A., Baker, K. & Kahn, D. (2000). Optimal outcomes along social, moral, cognitive, and emotional dimensions, *The NAMTA Journal*, 25(2), 27-59.
- Harrington, S. (1993) Waldorf education: an innovative tradition, *Momentum*, 24(1), 17-21.
- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi [psychology and education of values in family, school and society]*. Timaş Publication.
- Huchingson, R., & Huchingson, J. (1993). Waldorf education as a program for gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(4), 400-419.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Zins, J. E., Frederiks, L., Resnik, H., & Ellias, M. J. (2003). Enhancing school-basen prevention and YouTube development through coordinated social, emotional and academic learning, *Amerikan Psychologist*, 58(6/7), 466-474.
- Gutek, G. L. (2004). *The Montessori method, the origins of an educational innovation: including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's the montessori method*. United Stated of America: Rowman & Littlefield Publishers.
- Gülây, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Güneş, F. P. (2018). *Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocuklarının Değer Algıları ve Sosyal-Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisi* [Yüksek Lisans Tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. Ötüken Yayınları.
- Güral, M. (2015). Montessori eğitim yaklaşımında çocuğun özgürlüğü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 37, 447-457.
- Gürsoy, K. (2002). Özgürlük tek başına değer olabilir mi? (Ed: Ş. Yalçın). *Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri*. Vadi Yayınları.
- Kamakura, W.A. & Novak. T. P. (1992). Value-system segmentation: exploring the meaning of LOV. *Journal of Consumer Research*, 19, 119-132.
- Kartal, H., (2011). *Geçmişten günümüze erken çocukluk eğitimi uygulamaları*, (2. bs.). Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Kapkın, B. (2018). *Etkinlik temelli değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi], İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Katz, L. G. & Chard, S.C. (2000). *Engaging children's minds: the project approach*. (Second Edition). Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- Kayılı, G. (2010). *Montesori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Keçecioglu, Ö. (2015). *MEB okul öncesi eğitim programı ve montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililerinin araştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kınık, B. (2018). *Montessori temelli bireysel eğitim programının özel gereksinimli çocukların problem çözme becerisine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways To Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Allyn & Bacon/Simon & Schuster Educational Group, 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194-2310.
- Koçer, H. (2012). Açık eğitim. (Ed. Z. F. Temel). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. Vize Yayıncılık.
- Korkmaz, H. E. (2005). *Montessori metodu ve Montessori okulları: Türkiye’de Montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçyiğit, S., & Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 511-516.
- Kuçuradi, I. (1998). *İnsan ve değerleri*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuşçu, Özden, Yağmur Bozdaş & S. Sunay Yıldırım Doğru. Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 12(27), 307-322.
- Korkmaz, E. (2013). *Montessori metodu özgür çocuklar için eğitim*. Algi Yayın.
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). The early years: evaluating montessori. *science*, 313(5795), 1893-1894.
- Lillard, P. P. (2013). *Montessori modern bir yaklaşım*. O. Gündüz(Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Lillard, P. P. (2014). *İlk ve ortaokulda montessori eğitimi, doğumdan erişkinliğe uzanan kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı*. O. Gündüz(Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Mehmedoğlu, A. U. (2007). *Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık” Değerler Eğitimi R. Kaymakcan (Ed.). DEM/Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.*
- Mencious, L. (1997). *Moral education: A comparative study of the confucian plutonic and kohlbergian approaches*: Michigan: UMI Dissertation Services.
- Michael, S., & John, U. (1988). *Social studies for children (A guide to basic instruction)*. (9. ed.). New Jersey: Prentice hall.
- Montessori, M. (1948). *To educate the human potential thiruvanmiyr*, Kalashetra Publications.
- Montessori, M. (1973). *From childhood to adolescence*. Trans. The Montessori Educational Research Center.
- Montessori, M., Jr. (1970). *Maria Montessori's contributions to a better understanding of the human being*. In A. M. Joosten & R. K. Gupta(Eds.). *Maria Montessori's contribution to educational thought and practice*. New Delhi Society.
- Montessori, M. (2015). *Emici zihin*. O. Gündüz (Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Montessori, M. (2016a). *Çocuğunuz hakkında bilmeniz gerekenler*. Z. Baykul (Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Montessori, Maria (2016b). *Çocukluğun sırrı*. S. Bilgin (Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Mutlu, B., Ergişi, A., Bütün Ayhan, A., & Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*. 1 (3), 113-128.
- McCrary, J. H. (1999). *Children's Heroes and Heroines: Developing Values Manifested through Artwork*.
- McDermott, R. (1992). Waldorf education in America: A promise and its problems. *Questia Journal*, 15(2), 82.
- Morrison, G. S. (2007). *Early childhood education today*. Kevin M. Davis.
- New, R. S. (1993). *Reggio Emilia: Some Lessons for US Educators*. ERIC Digest.
- New, R. S. (1989). *Early Child Care and Education, Italian Style: The Reggio Emilia Daycare and Preschool Program*.
- Nicholson, D. W. (2000). Layers of experience: Forms of representation in a Waldorf school classroom. *Journal of curriculum studies*, 32(4), 575-587.
- Oğuz, V., & Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 243-256.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (2003). *Okul öncesi eğitim*. MEB Yayınlan.
- Olcaytuberli, N. (2019). *Montessori modeli ile din ve değerler eğitimi (İstanbul Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Oruç, C. (2019). Montessori eğitim yaklaşımının din eğitimine uygulanması: *Godly play örneği*. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 235-266.
- Ömeroğlu, E. & Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul öncesinde karakter ve değerler eğitimi: teoriden uygulamaya*. Pegem Yayınları.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. (5.baskı), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özerem, A., & Kavaz, R. (2013). Montessori approach in pre-school education and its effect. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3 (3), 12-25.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk Samur, A. & Deniz, M. E. (2014). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 463-481.
- Öztürk, Ş., Şahin, Ş. & Mercan, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri (Ondokuzmayıs Üniversitesi Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 175-186.
- Özütürk, Ş., (2006). Avustralya'da new south wales erken çocukluk eğitimi programı: bir reggio emilia örnekleme. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 30-38.
- Pridmore, P., & Stephens, D. (2000). *Children as partners for health*. London: Zed Books.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*, New York: Free Press.
- Rose, H., & Montessori. M. (2006). *Cosmic Education*, <http://www.rosehillmontessori.com/> adresinden 9 Aralık 2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Rule, A.C., & Welch, G. (2008). Using object boxes to teach the form, function, and vocabulary of the parts of the human eye. *Science Activities*, 145(2), 13-22.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Schafer, C. (2006). *Ömür törpüsü mü? Bal küpü mü?*. Ceyda Aydın (çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Schaefer, M.P. (2012). *Determining methods for teaching character education in elementary schools*. PhD Thesis. Northcentral University, Arizona.
- Schmid, J. (1970). *Religion, Montessori, and the home-an approach to the religious education of the young child*. New York: Benziger Inc.
- Schwartz, S. H. (1992a). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*. 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994b). Are there universal aspects in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (5), 519-520.
- Selçuk, S. (2016). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seçer, Z. (2012). Bank Street (Gelişimsel etkileşim) yaklaşımı. (Ed. Z. F. Temel), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* içinde (193-223.ss.). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Skibbe L. E., Connor C. M., Morrison F.J., & Jewkes A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers: self regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 42-49.
- Spaggiari, S. (1998). Okulların yönetiminde toplum-öğretmen ortaklığı. *Çocukların yüz dili: Erken çocukluk eğitimine Reggio Emilia yaklaşımı, ileri yansımalar*, 99-112.
- Steiner, R., & Bowen-Wedgwood, E. K. (1985). *An introduction to Waldorf education*. Anthroposophic Press.
- Superka, D. (1976). Values Education Sourcebook, *Social Sciences Consortium, Bolder, Colorado*.
- Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahintürk, Ö. (2012). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanyol, C. (1960). *Sosyal ahlak/ laik ahlaka giriş*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Temel, F., (1997). İtalya (Reggio Emilia)'dan Yeni Bir Okul Öncesi Eğitim Projesi, *Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu, Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara
- Temel, F. (2005). "Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar". *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 6 (62).
- Temel, Z., & Dere Çiftçi, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar Gazi Üniversitesi*. Anaokulu Anasınıfı Öğretmen El Kitabı.

- Temel, Z. F. , Kandır, A. , Erdemir, N. & Çiftçi, H. K. (2003). Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı ve program örnekleri. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Thornton, L., & Brunton, P. (2015). *Understanding the Reggio approach: Early years education in practice*. Routledge.
- Toran, M., (2011). *Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tüfenkçi, S., & Çetin, M. (2017). Rousseau'da insan doğası ve değerler eğitimi. *Hitit İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16 (32), 487-506.
- Unesco (2002). Framework for action on values education in early childhood. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128712> adresinden 29 Kasım 2021 tarihinde erişildi.
- Ülavare, P. & Veisson, M. (2015). Values and values education in Estonian Preschool Chilcare Instutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17 (2),108-124.
- Yalçın, F. ve Aktan Acar, E. (2021). 20. Yüzyıla yön veren erken çocukluk eğitimi müfredat modelleri. *Erken çocukluk eğitimine giriş* (s. 371) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2005). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-223.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yeşilyurt, E. (2019). Değerler eğitimine uygunluğu açısından öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi: bir derleme çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(77), 121-146.
- Yıldırım Doğru, S. (2009). Özel eğitimde kullanılan alternatif programlar (Montessori Yaklaşımı). *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi*, 2(1), 107-116.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H., 2011. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (8.bs.). Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Yılmaz, A. (2012). Head start programı. (Ed. Z. F. Temel), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. Vize Yayıncılık.
- Yiğit, T. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında Montessori ve geleneksel öğretim yöntemleri alan çocukların sayı kavramını kazanma davranışlarının karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yiğittir, S. (1960). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yuvacı, Z. (2013). *Okulöncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yücesan, Y., & Özyürek, A. (2017). Montessori eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocukların problem davranışlarının incelenmesi. *Lefke Avrupa Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 215-226.
- Unesco, (2002). Framework for Action on Values Education in Early Childhood. Reports Descriptive ,Multilingual/Bilingual Materials. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128712e.pdf>

Etik, Beyan ve Açıklamalar

1. Etik Kurul izni ile ilgili;

Bu çalışmanın yazar/yazarları, Etik Kurul İznine gerek olmadığını beyan etmektedir.

2. Bu çalışmanın yazar/yazarları, araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyduklarını kabul etmektedir.

3. Bu çalışmanın yazar/yazarları kullanmış oldukları resim, şekil, fotoğraf ve benzeri belgelerin kullanımında tüm sorumlulukları kabul etmektedir.

4. Bu çalışmanın benzerlik raporu bulunmaktadır.
