



Waldorf Yaklaşımına Göre Erken Çocukluk Döneminde Spiritüel Eğitim ve Uygulamalar

Spiritual Education and Practices in Early Childhood According to Waldorf Approach

Arş. Gör. Dr. Kübra YILDIZ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
kyildiz@ogu.edu.tr
 0000-0002-6828-2214

Doç. Dr. Aybiçe TOSUN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
atosun@ogu.edu.tr
 0000-0002-6555-419X

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received

01 Haziran / June 2023

Kabul Tarihi / Accepted

06 Eylül / September 2023

Yayın Tarihi / Published

15 Eylül / September 2023

Atıf Bilgisi / Cite as:

Yıldız, Kübra - Tosun, Aybiçe. "Waldorf Yaklaşımına Göre Erken Çocukluk Döneminde Spiritüel Eğitim ve Uygulamalar", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10/2 (Eylül 2023), 710-736.
<http://doi.org/1051702/esoguifd.1308375>.

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by least two referees and scanned via a plagiarism software.

Copyright © Published by Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi /Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Theology Bütün hakları saklıdır. / All right reserved. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esoguifd>
CC BY-NC 4.0 This paper is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial License

Etik Beyanı / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu, yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği ve bu araştırmanın desteklenmesi için herhangi bir dış fon almadıkları yazar tarafından beyan olunur / It is declared by the author that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study; that all the sources used have been properly cited; that no external funding was received in support of the research.

Waldorf Yaklaşımına Göre Erken Çocukluk Döneminde Spiritüel Eğitim ve Uygulamalar*

Öz ► Waldorf yaklaşımı çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal ve spiritüel gelişimini destekleme konusunda bütüncül bir perspektifi vurgulamaktadır. Spiritüel eğitim ve uygulamalar, çocukların iç dünyalarını keşfetmelerine, doğa ile bağlantı kurmalarına ve hayal güçlerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Belirli din veya inanç sistemlerine odaklanmak yerine, bu yaklaşım evren ve yaşam hakkında derin bir farkındalık duygusu oluşturmaya odaklanmaktadır. Bu makale, Waldorf yaklaşımına göre erken çocukluk döneminde spiritüel eğitim ve uygulamalara ilişkin genel bir bakış sunmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma metodolojilerinden fenomenolojik yöntemin tercih edildiği araştırmada doküman analizi ve görüşme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Waldorf erken çocukluk eğitimini tamamlamış dokuz eğitimci ile yapılan görüşmeler derlenerek tematik şekilde analiz edilmiş ve ilgili literatür kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre Waldorf yaklaşımında erken çocukluk dönemi spiritüel gelişimini desteklemeye büyük önem verilmektedir. Doğal malzemelerle oyuncak yapma, doğa yürüyüşlerine çıkma ve mevsimsel etkinlikleri kutlama gibi etkinliklerin çocukların duygusal deneyimlerini zenginleştirdiği ve yaratıcılıklarını uyardığı düşüncesiyle hareket edilmektedir. Çocukların doğa ile bağlantı kurabilecekleri, iç dünyalarını keşfedebilecekleri, hayranlık ve saygı duyguları geliştirebilecekleri bir besleyici ortam sağlamaya özen gösterilmektedir. Bu yaklaşım, erken çocukluk döneminde spiritüel iyi oluşu ve bütüncül gelişimi teşvik etmek isteyen eğitimciler, ebeveynler ve araştırmacılar için değerli öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Erken Çocukluk, Waldorf Yaklaşımı, Spiritüellik, Spiritüel Eğitim.

Spiritual Education and Practices in Early Childhood According to Waldorf Approach

Abstract ► The Waldorf approach emphasizes a holistic perspective on supporting the child's physical, cognitive, emotional, social, and spiritual development. Spiritual education and practices enable children to explore their inner worlds, establish a connection with nature, and enhance their imaginative abilities. Instead of focusing on specific religions or belief systems, this approach aims to cultivate a deep sense of awareness about the universe and life. This article aims to provide a general overview of spiritual education and practices in early childhood according to the Waldorf approach. The research, which preferred a qualitative research methodology, utilized document analysis and interview methods. Interviews conducted with nine early childhood educators who have completed Waldorf early childhood teacher training were compiled and thematically analyzed. The research findings indicate that the Waldorf approach places great importance on supporting spiritual development in early childhood. Activities such as making toys with natural materials, going on nature walks, and celebrating seasonal events are believed to enrich children's sensory experiences and stimulate their creativity. Efforts are made to provide a nurturing environment where children can establish a connection with nature, explore their inner worlds, and develop feelings of wonder and respect. This approach offers valuable insights for educators, parents, and researchers who seek to promote spiritual well-being and holistic development in early childhood.

Keywords: Religious Education, Early Childhood, Waldorf Approach, Spirituality, Spiritual Education.

* Bu çalışma Doç. Dr. Aybiçe TOSUN danışmanlığında 21/06/2023 tarihinde tamamlanan "Erken Çocukluk Döneminde Spiritüel Eğitim: Waldorf Yaklaşımı Örneği" başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır. This study is based on under the supervision Assoc. Prof. Dr. Aybiçe TOSUN's PhD thesis entitled "Spiritual Education in Early Childhood: The Case of Waldorf Approach" doctoral thesis.

Giriş

İlk olarak 1919 yılında uygulanmaya başlanan ve günümüzde pek çok ülkede etkinliğini sürdüren Waldorf eğitimi '*gelişmekte olan, canlı bir şekilde uygulanan bir eğitim sanatı*' olarak nitelendirilmektedir (IASWECE, 2022). Pedagojik yaklaşımlar ağırlıklı olarak doğrudan kavranabilir çeşitli dünya görüşlerine, siyasi veya bilimsel paradigmalara dayanmakta iken Waldorf eğitiminin temelinde Rudolf Steiner'in epistemolojisi ve görüşleri yatmaktadır. Eğitimin temel amacı kendi yaşamlarına amaç ve yön verebilen özgür insanlar yetiştirmektir. Özgürlükten kasıt ise kendini bilme, özgünlük ve özdenetim ile ilgilidir. Waldorf eğitimi, popüler olarak alışılmadık bir eğitim özgürlüğü, sınırsız yaratıcılık ve 'çocuğun mevcut gelişim aşamasına' odaklanan bir alan olarak kavramsallaştırılmaktadır. Waldorf uygulayıcıları, popüler özgürlük ve çocuk merkezlilik kavramını, çocukların dar akademik öğrenme yerine 'kafa, kalp ve eller' yoluyla bütüncül olarak gelişmelerine, oyun yoluyla ve doğal ve ruhani dünyalarla bağlantı kurarak öğrenmelerine ve öğrencilerin yetişkinler olarak yaşam boyunca kendi bireysel yollarını seçmelerine ve özgürlük içinde gerçekleştirmelerine izin vermek olarak çerçeveye yerleştirilmiştir (Fillion-Wilson, 2014, s. 211). Waldorf öğrenme teorisi ve pratiğinin temelinde, ruhsal olanı fiziksel olandan ayırmayan, ancak bunları insanın içine gömülü olduğu bir süreklilik olarak gören tekçi, kapsayıcı bir epistemoloji bulunmaktadır. Öğrenme sürecinin yapılandırılması bu epistemolojiyi dikkate almakta ve tüm kişiyi, bedeni, ruhu ve nefsi kapsamaktadır. Öğrenme yolculuğu fenomenolojik olarak olgunun deneyimlenmesiyle başlamakta ve ardından anlamının hermenötik olarak anlaşılmasına doğru ilerlemektedir. Öğrenme aşamaları doğrudan ya da hayal gücü aracılığıyla olguları fark etmeyi, onlara katılmayı ve deneyimlemeyi, anlatı ile teşvik edilmeyi, ilişkilendirmeyi, paylaşmayı, kendine özgü bir deneyime ulaşmayı, başkalarıyla diyalog içinde bir anlam oluşturmayı ve daha sonra öğrenilenleri pratik yoluyla uygulamayı içerir. Bu süreç boyunca doğuştan gelen potansiyeller, özneyi büyüten, dönüştüren, öğrenme ve gelişimi yönlendirmek için yeni fırsatlar açan beceriler, eğilimler ve yetenekler haline gelmektedir (Rawson, 2021, s. 26-28).

Geçmişten günümüze belirli dini inançlar veya spiritüel değerler eğitim aracılığıyla teşvik edilmektedir. Dolayısıyla spiritüellik ile eğitim arasındaki ilişkiden bahsetmek olağandışı bir konu değildir. Spiritüel eğitimin kavramsal olarak ne şekilde tanımlandığı, neleri kapsadığı ve nasıl uygulandığı hususlarına açıklık getirilmesi gerekmektedir. Spiritüel eğitim "*İnsan doğasının rasyonel olmayan, fiziksel olmayan kısmına özen gösteren eğitim. Spiritüel eğitim, geleneksel olarak mezhepsel dinler tarafından ele alınan bazı kaygıları mezhepsel olmayan bir şekilde ele alma girişimidir* (Nieman, 2011, s. 439)." şeklinde tanımlanmaktadır. Bir başka ifade ile spiritüel eğitim "*...geleneksel görüşümüzü aşan bir bakış açısıyla yürütülen eğitimidir, spiritüel bileşenlerin eğitim sistemine dahil edilmesidir* (Shi, 2020, s. 93)." Böyle bir

tanımlamadan hareketle spiritüel eğitimin öğrencilerde kendi benliklerinin farkındalığını sağlamak ve içsel hakikat arayışını teşvik edecek spiritüel değerleri uyandırmak gibi amaçları olduğu çıkarımı yapılabilir. Spiritüel eğitim konusu ile değerlendirmelere bakıldığında aslında özel bir eğitim alanını gerektirmediği görülmektedir. Anlam ve hakikate yönelik bir düşünceyi tetikleyen, bireyin öteki ile ilişki kurma ihtiyacını ortaya çıkaran her türlü eğitim faaliyeti eğitimin de spiritüel hale gelmesine vesile olmaktadır.

Erken çocukluk eğitimi politika ve uygulamaları incelendiğinde merkezde çocuğun bütüncül olarak gelişiminin yer aldığı görülmektedir. Çocukların gelişimine dair bütüncül bir anlayış spiritüel boyutun da tanınmasını gerekli kılmaktadır. Pek çok uygulamada spiritüellik ifadesine açıkça yer verilmemekte kavram çocukların sağlığı ve refahı, kişisel sosyal ve duygusal gelişimi, yaratıcılık, oyun ve öğrenme ile ilişkilendirilmektedir. Bunun nedeni olarak da politik alanda spiritüelliğin nitelediği gelişim, eğitim gibi unsurların tanımlanmasında karşılaşılabilecek sorunlar öne sürülmektedir. Bu nedenle spiritüel gelişimi teşvik etme gerekliliğinden tam olarak ne kastedildiğinin metinlerde açıkça ifade edilmesi önem arz etmektedir. Çocukların spiritüel gelişim haklarına odaklanan, onların farkındalığını arttıran, aynı zamanda spiritüel çeşitliliğe ve kapsayıcılığa saygı duyan bir erken çocukluk eğitim ortamı hazırlanması gerekmektedir (Goodliff, 2016; Hudson, 2018).

Erken çocukluk eğitimi politikalarında spiritüel eğitim ifadesine rastlanmamakla birlikte gelişimsel açıdan spiritüelliği dikkate alan metinler bulunmaktadır. İngiltere gibi Hristiyanlık sonrası bir toplumda çocuğun spiritüel yönünün desteklenmesi İngiliz bakım ve eğitim mevzuatında yer almıştır. Ayrıca Eğitim Reformu Yasası (1988)'nda çocukların ahlaki, kültürel, zihinsel ve fiziksel gelişimlerinin yanı sıra spiritüel gelişimlerini de sağlamaları gerektiği ifade edilmektedir. Bu durum başta Birleşik Krallık'taki İngiltere, Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda ulusları için geçerli olsa da zamanla eğitim politikalarında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna karşın spiritüellik, Aotearoa Yeni Zelanda (2017) ve Avustralya (2008) erken çocukluk eğitimi müfredatlarına açıkça dahil edilmiş ve tanımlanmıştır.

1. Waldorf Yaklaşımında Spiritüellik

Waldorf eğitiminde spiritüellik düşüncesi önemli bir yer tutmakta ve çocukların spiritüel yönden gelişimine özen gösterilmektedir. Bireyin ve dünyanın ancak spiritüel gelişim ve 'spiritüel duyu organları' yaratarak gerçekten kavranabileceği iddia edilmektedir (Goldshmidt, 2017, s. 349). Waldorf perspektifine göre spiritüellik merak, anlam arayışı ve daha büyük bir bağlama ait olma deneyimleri aracılığıyla anlamlı hale gelmektedir. Çocuklar spiritüel deneyimler edinerek ve içgörülerini eyleme dönüştürerek spiritüelliklerini

keşfetmektedirler. Özellikle sanatsal faaliyetler aracılığıyla desteklenen yaratıcılık potansiyeli Waldorf eğitimi açısından spiritüel bireyselliğin güçlendirildiği ve geliştirildiği bir hammadde olarak görülmektedir (Nordlund, 2013, s. 15). Bu durum onların merak duygularını beslemekte, anlam arayışını teşvik etmekte ve daha büyük bir bağlama ait olma hissini deneyimleme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca spiritüel bir deneyim olarak içsel güdülerini, yaratıcılıklarını ve bağlantılarını besleyen bir eğitim anlayışı aracılığıyla çocukların kendi varlıklarını ve dünyayı keşfetmeleri desteklenmektedir (Rawson, 2021, s. 28).

Waldorf eğitimindeki öğrenme yaklaşımı olguları fark etme ve onlara katılma, anlamlandırma yoluyla kişisel bir ilişki kurma ve kendine özgü deneyimlere ulaşmada öz-etkinliği vurgulamaktadır. Bu, çocuğu ve genci önceden paketlenmiş bilgiyi edinmeye ve özümsemeye yönelik diğer yaklaşımların yapmadığı şekilde olası spiritüel deneyimlere karşı duyarlı hale getirmektedir. Steiner düşüncesinde çocukların okulun ilk yıllarından itibaren dünyayı sevmeyi, hayata ve onun getirdiklerine karşı minnettarlık duymayı öğrenmeleri önem arz etmekte öğretmenlerin icraatleri ise bir tür *Gottesdienst* (Tanrı Hizmeti) olarak nitelendirilmektedir. Waldorf yaklaşımında insanı bir bütün olarak eğitmek amaç edinildiğinden aynı zamanda çocuğun 'dini olarak derinleştirilmesi'ne de vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte Waldorf okullarının *Weltanschauungsschule* (dünya görüşü okulu) olmadığı ve olmaması gerektiğine Steiner ve eğitimcilerin çalışmalarında sıklıkla yer verilmektedir. Çünkü Steiner düşüncesinde din ve dindarlık fikri herhangi bir dini geleneğe bağlı olmayan daha ziyade spiritüel anlamda dünya sevgisi ve yaşama minnettarlık değerlerini kapsamaktadır (Dahlin, 2017, s. 138-139).

Marian de Souza (2012, s. 56) araştırmasında Waldorf okullarında çocukların spiritüelliğinin çok farklı etkinliklerle desteklendiğini ve bu süreçte her insan, hayvan veya nesneye ayrı bir değer atfedildiğini ifade etmektedir. Her okul gününe yaratıcı hayat enerjisine teşekkür edilerek başladığını, gün sonunda yine kendisine şükredildiğini, yemekten önce ve sonra da besleyici yiyecekler için dua edildiğini dile getirmektedir. Çocukların spiritüelliğinin güneş, yağmur, okyanus gibi doğal unsurların zenginliği ve güzelliğine yönelik takdir, bağlılık ve saygı duyguları teşvik edilerek beslendiğini vurgulamaktadır. Özellikle doğa hakkında ve doğa içerisinde yapılan etkinliklerin yaşamla bağlılık kurma noktasında dikkate değer olduğunu belirtmektedir.

Woods vd. (2005)'nin yaptığı çalışmada Waldorf okullarında spiritüel eğitim alanında iyi uygulamalar olabileceği ve genel okulların bu uygulamalardan bir şeyler öğrenebileceğini vurgulamaktadır. Bu amaç doğrultusunda spiritüel eğitimin nasıl anlaşıldığı ve uygulandığı, spiritüel eğitim uygulamalarının genel okullardaki spiritüel eğitim amaçlarıyla uygun olup

olmadığı araştırılmıştır. Waldorf yaklaşımının okulda spiritüelliğe giden tek yol olmadığı ancak açık bir metodolojisi ve epistemolojisi olan ve Müslüman, Budist, Konfüçyüsçü, Hristiyan, Yahudi ve çok kültürlü, seküler topluluklarda Waldorf okulları bulunan birçok farklı kültürel bağlamda seküler yollarla gerçekleştirilebilen tutarlı bir yaklaşım olarak değerlendirilmiştir. Waldorf okulları gibi okulların eğitim ortamlarında spiritüelliğe yer açmanın mümkün olduğuna ve bunun bir eklenti olarak değil öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınabileceğine örnek teşkil ettiği sonucuna varılmıştır.

Yukarıda kısaca bahsedilen açıklamalar temele alınarak çalışmada Waldorf eğitim modelinde erken çocukluk dönemi spiritüel gelişiminin nasıl ele alındığı ve uygulamalar aracılığıyla çocuğun spiritüel gelişiminin nasıl desteklediği problemi temel alınmaktadır. Bu doğrultuda ifade edilen durumun uygulamada nasıl yürütüldüğünün fenomenolojik araştırma yöntemiyle ortaya koyulması hedeflenmektedir. Çalışma erken çocukluk döneminde Waldorf yaklaşımını spiritüel eğitim yönüyle değerlendiren Türkçe alanyazında ilk alan araştırması niteliğini taşımaktadır.

2. Yöntem

Araştırma Waldorf yaklaşımını erken çocukluk döneminde spiritüel eğitimin imkanı açısından değerlendirme amacıyla doküman analizi ve görüşme yöntemlerine dayalı olarak yürütülmüş nitel bir çalışmadır. Araştırmada geleceğe yönelik tahminler yerine günümüzde süregelen bir eğitim anlayışına ilişkin niteliklerin ortaya koyulması ve yorumlanması amacıyla nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan fenomenolojik araştırma (Ersoy, 2019) tercih edilmiştir. Bu noktada Waldorf eğitiminin uygulamadaki durumunu anlamak ve ortaya koyabilmek adına eğitimci görüşleri ve araştırmacı gözlemlerinden edinilen öznel deneyimlerin değerlendirilmesi için yorumlayıcı fenomenolojik yaklaşım araştırmanın merkezini oluşturmaktadır.

Bu nitel çalışma kapsamında veri toplama aşamasında Waldorf eğitimcileri/uzmanları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde kullanılacak soruların etkililiğini değerlendirmek, veri toplama sürecini test etmek ve araştırma sürecinde ortaya çıkabilecek sorunları tespit etmek amacıyla öncelikle bir eğitmen ile pilot görüşme yapılmıştır. Görüşme sonrasında soruların anlaşılabilirlikleri, amaca yönelik olmaları ve uygunlukları test edilmiş ve hiçbir değişiklik yapılmadan veri toplama sürecine geçilmiştir. Görüşme soruları eğitimcilerin Waldorf yaklaşımı teorik hedeflerinin uygulamada gözlemlediği sonuçlarına ve spiritüel gelişim konusunda Waldorf eğitiminin etkilerine odaklanmaktadır. Çalışma grubu Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunan Waldorf yuvalarında görev yapmakta olan 9

eğitmeden oluşmaktadır. Katılımcılara ulaşmada kartopu örneklemeden yararlanılmış; görüşme yapılan eğitmenen başka bir eğitmenin bilgisi alınarak bağlantı kurulmuştur. Katılımcılara ilişkin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve Waldorf erken çocukluk eğitimi veren kurumlarda edindikleri mesleki tecrübe süreleri gibi sosyodemografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: Waldorf Erken Çocukluk Eğitmenlerine İlişkin Sosyodemografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Tecrübe
K1	K	33	Lisans – Okul Öncesi	7
K2	K	42	Lisans – İngilizce Öğretmenliği	7
K3	K	54	Lisans – Çocuk Gelişimi	7
K4	K	37	Lisans – Okul Öncesi	5
K5	K	45	Lisans – Çocuk Gelişimi	10
K6	K	34	Lisans - Ergoterapi	2
K7	K	41	Lisans – Matematik	4
K8	K	27	Lisans – Okul Öncesi	2
K9	K	43	Lisans - Aktüelya	4

Görüşmeler sonucunda elde edilen tüm veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Yazılı veya sözlü metinlerdeki içeriği anlamak, yorumlamak ve anlamlandırmak için kullanılan yöntem araştırmacının metinleri sistematik bir şekilde incelemesine ve anlamlı veriler çıkarmasına imkan tanımaktadır (Miles-Huberman, 2019; Saldana, 2019). Düzenlenen ve gözden geçirilen verileri daha anlamlı ve işlenebilir hale getirebilmek için belirlenen temalar veya kategorilerle ilişkilendirilen kodlar veya etiketler belirlenmektedir (Bilgin, 2014). Kodlama işlemi temel yöntemler arasında zikredilen yapısal kodlama ile yapılmıştır. Kodlama sürecinin tutarlılığına ilişkin Miles ve Huberman (2019) tarafından önerilen nitel veri analizinde güvenilirlik hesaplama yönteminden faydalanılmıştır. Tutarlılığın ölçülmesinde aşağıdaki formülden yararlanılmıştır:

$$\text{Güvenirlilik} = \text{Görüş Birliği} * 100 / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Araştırmacı tarafından analiz edilen ve kodlanan veri setinde belirlenen ana ve alt temalar uzman bir araştırmacının sonuçları ile kıyaslanmıştır. Yukarıdaki formüle göre yapılan hesaplamaların sonucunda % 93.33 güvenirlilik ortalamasına ulaşılmıştır.

3. Bulgular ve Tartışma

Bu kısımda araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile ortaya çıkan temalar ve tartışmaya yer verilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin spiritüellik kavramını tanımlarken, Waldorf yaklaşımındaki yerinden bahsederken ya da Waldorf uygulamalarında örnekler verirken kendi dünya görüşleri ve algılama biçimlerine göre yorumladıkları görülmüştür.

Tablo 2: Spiritüellik Tanımında Öne Çıkan Kavramlar

Doğa
Uygulamalarda Spiritüellik
Çocukta Spiritüel Deneyim

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere konu ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin üç temel alanda toplandığı gözlemlenmiştir; spiritüelliği doğa ile ilişkilendirerek açıklama, Waldorf uygulamalarından yola çıkarak spiritüelliği anlama ve son olarak çocukların deneyimleri ile spiritüelliği açıklama. Bu tanımlama ve açıklamaların tamamı alanyazınla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

3.1. Doğa

Çocuğun spiritüel gelişiminin beslenmesinde doğa en önemli araçlardan biri olarak görülmektedir. Güneş, yağmur, okyanus, bitkiler gibi doğal unsurların zenginliği ve güzelliğine yönelik bir bağlılık, takdir, karşılıklı bağımlılık ve saygı duygusu teşvik edilmektedir. Eğitimciler çocuklarla dışarıda pek çok çalışma yapar, doğa hakkında hikayeler anlatır, doğanın güzelliğine hitap eden şiirler okur ve çocuklara refahımız ve hayatta kalmamız için doğaya nasıl bağımlı olduğumuzu gösterir (de Souza, 2012, s. 56). Katılımcılardan bazıları da spiritüellik kavramını

insanın doğa ve öteki ile ilişkisi bağlamında yorumlamışlardır. K1 doğanın aracı olduğu spiritüellik anlayışını “...doğaya saygı gösterme var. İşte hayvanlara dikkat etme, onları sevmeye, birbirine saygı gösterme, yardımlaşma, paylaşma. Spiritüel olarak yani böyle çok indirgediğimde sanırım biraz böyle şeyler var.” sözleriyle yorumlamaktadır.

K5 Waldorf yaklaşımında spiritüelliğin doğa ile bütünleşmek şeklinde anlaşıldığını “Bizim tamamıyla inancımız doğayla bütünleşmek, doğayı asla unutmadan çocuklara bunu görsel olarak, gerçekten yaşamsal olarak bunları anlatabilmek.” sözleriyle ifade etmektedir. Doğa ile bütünleşmek ifadesi K2'nin şu sözlerinde de geçmektedir;

“...dört element bizim her şeyimizin içinde var, masallarımızda da, çemberlerimizde de, mevsim köşemizde de dört element mutlaka bulunur. Ama bu dört elemente bi tapınmak var, bi de gerçekten neden var'ı anlamak var. Neden var bence? Çünkü ben de dört elementten oluşuyorum. Yani benim şu fiziksel bedenimin içinde de ateş, toprak, su, hava var. O zaman bütünleşmek istiyorsam dışarıyla, o dışardaki her şeyi kendimle buluşturuyorum olmam lazım her an her yerde. Zihnime de masalla, işte şarkıyla, gözüme de aynı zamanda gördüğüm mevsim köşesiyle ve doğayla dokunduğuma da bütün bu dört elemente temas ediyor olmalıyım ki her duyumla onu içime alayım ve bende olan dört elementle buluşturayım. O zaman aslında o evrensel zerre ve bütün, bütünleşmesine biraz daha yaklaşmış olabilirim. Yani bunun gibi aslında çokça örnek var Waldorfun içinde.”

Buna göre eğitimcilerin spiritüellik kavramından anladıkları insanın aslına dönük var olabilmesi ve doğa ile benzer unsurları taşıdığından ona yabancılaşmadan, onunla yaşamını idame ettirebilmesidir. İnsan ancak bu şekilde tamam olabilecektir.

3.2. Uygulamalarda Spiritüellik

Çocukların gündelik yaşam deneyimlerinin spiritüel bir yön barındırdığını öne süren bir araştırmada (Bone, 2007) özellikle ekmek yapma, yiyecek hazırlama gibi birlikte yapılan ve evi temsil eden etkinliklerin bu durumu onadığı düşünülmektedir (s. 134). Ellerle ekmek yapma, çocukların birbirlerine yiyecek hazırlama, şekillendirme, kesme, yayma ve servis etme becerilerini geliştirmenin yanı sıra bu tür etkinliklerin gıdada somutlaşan yaşam kıvılcımını simgelediği çıkarımı yapılmaktadır (Bone, 2005). Benzer bir bakış açısına K5'in “...tamamıyla anlamlı olan, doğal olan, siz yetişkinlerin, ebeveynlerin evde yaptığınız her şeyi biz yuvada bunun devamını getiriyoruz. Herhangi bir şey empoze etmiyoruz.” ifadesinde rastlanılmaktadır. Bununla birlikte K3, uygulamada bir inanca ya da spiritüel anlayışa yönelik pratiklerde farklılıklar olsa da Waldorf kurumları olarak ortak bir amaç güttüklerini;

*“Biz dua ederken şöyle dua ederiz. Sofraya otururken çocuklar; tohumu eken çiftçiye, bağrına basan toprağa, olgunlaştıran güneşe yağmura, hasat yapan çiftçiye şükürler olsun. Ve bunların hepsini bir Yaratan olduğunu biliyoruz. Ve hepsinin onlara bir şeyler sunduğunu biliyoruz. Ve onların oraya gelmesi de durup dururken değil, şükrediyoruz. Sofradan kalktığımızda, yemeklerimizi pişirenlere şükrediyoruz, teşekkür ediyoruz. Soframıza getirenlere ellerine sağlık diyoruz. Takdirlerimizi sunuyoruz. Hepsine şükrediyoruz.”*sözleriyle belirtmektedir.

Waldorf yaklaşımında esas olan çocukların besinler ve onları hazırlayan kişiler için minnettar olmaları gerektiğini öğrenmeleridir (Baldwin Dancy, 2016, s. 159-160). Bone (2007)'un çalışmasına göre Waldorf yuvasında yemek vakitlerine bir anlamda kutsallık atfedilmekte ve bir ritüel olarak topluluk halinde gerçekleştirilmektedir. Yemek konusunda öğrencilere seçim hakkı tanınması, herhangi bir zorlama yapılmaması yazarın yaklaşımı ile bir tür kutsallık olarak değerlendirilmektedir. Spiritüelliği yaşamla, öteki ile ilişki kurma ve bir bağlılık oluşturma şeklinde algıladığımızda çıkarımın doğru olduğu sonucuna varılabilir. Ancak dua kısmı haricindeki olgular çocuğun topluluk bilincine sahip olması ve toplum içerisinde yaşamının gerekliliklerine uyum sağlaması açısından kazanım olarak da değerlendirilebilir.

Katılımcılardan bazılarının Waldorf yaklaşımı genelinde belirli bir spiritüel anlayışı benimsemediklerini ve özel bir uygulamaları yapmadıklarını vurguladıkları görülmüştür. K7 *“Burda biz bir ekolü de benimsemiyoruz. İnsana hizmet edecek ne varsa bunun üzerine gidiyoruz.”* şeklinde açıklamaktadır. K1 de belirli bir spiritüel anlayışa yönelik eğitim vermediklerini *“...okul öncesi dönemde böyle bir şeyi dayatma yani empoze etme herhangi bir şeye çalışmıyorum.”* diyerek, *“...manevi olarak ya da dini olarak herhangi bir şey vermiyorum.”* sözleriyle de belirli bir inançtan etkilenmediklerine dikkat çekmektedir. K5 Waldorf yuvalarındaki spiritüel yaklaşıma ilişkin *“...böyle çok uçuşan bir spiritüellik durumu yok. Biz evde neye inaniyorsak, nasıl davraniyorsak bir hayvana olsun, bir çiçeğe evde baktığımız aynı şekilde çevremize de o şekilde.”* sözleriyle çocuğun ruhsal yönden gelişimini insan doğasının gerektirdiği şekilde ele aldıklarına dikkat çekmektedir. Katılımcıların ifadeleri Steiner Okulu'nda spiritüellik üzerine yapılan bir araştırmadaki verilerle de benzerlik göstermektedir. Çalışmada öğretmenler çocukları belirli bir doktrine dayalı olarak eğitmenin, onları bir kalıba sokmanın bir anlamda kader sürecine müdahale etmek olduğunu ve bunun da *ruhsal hırsızlık* anlamına geldiğini ifade etmişlerdir (Bone, 2007, s. 164).

Waldorf okulları farklı sosyal, dini ve kültürel geçmişe sahip çocukları kapsayıcı mahiyettedir (Wylie-Hagan, 2003, s. 156). K5 bu durumu;

“Ama farklı inanışlar var. Bu kültürel değişiklikler var. Çift uyruklu aileler var. Farklı kültürden gelen birçok insan var. Özellikle Bodrum gibi bir yerde yaşıyorsak bunu çok dışarıda da gözlemliyoruz, kendi yuvamızda da görebiliyoruz. Hepsine saygı duyarak, herkesin inanışına da saygı duyarak ama hiçbir şeyi de çocuklara empoze etmiyoruz...”

sözleriyle örneklemede ve özellikle çokkültürlü ortamlarda bir anlayışı benimsemenin doğru bir yaklaşım olmayacağına işaret etmektedir. Benzer bir şekilde K2 *“...çocuğa bi seçim şansı bırakmak istiyoruz. Hani ilerisi için neye inanmak isterse ona inanır. Onun tercihi. Biz yönlendirme yapmak istemiyoruz. Ama temeldeki doğru cevabı da vermeye çalışıyoruz.”* sözleriyle herhangi bir inanç sisteminin dayatılmadığını ve bu sayede ilerisi için çocuklara seçme şansı tanıdıklarını vurgulamaktadır.

Yukarıdaki yaklaşımdan farklı olarak bu durumun kurumlar arasında değişiklik gösterdiği ve bu sebeple bazı pratiklerin de değişebileceği K2'nin;

“Her yuvanın ayrı bir algılayış şekli vardır elbette. Okul özelinde değişen bişey. Bunu yapan okullar var. İstanbul'da da var. İşte denir ki mesela kök çocuklar deriz biz mesela, masalın içinde. Kök Çocuklar masalıdır bizimki. O da kök çocuklar aslında işte tohumlardan filizlenen bitkileri anlatır, o kök halini anlatır masalda. Ama başka bir okul ona kök cüceler der. Yani o değişir.”

sözlerinden anlaşılmaktadır. K5'in *“Farklı dini yaklaşımların Waldorf eğitimi ile verilmesi de bir alternatif, bu da bir seçim, bir tercih meselesi aslında”* ifadesinden de benzer çıkarım yapılmaktadır.

K3, Waldorf okul öncesi kurumlarında erken çocukluk eğitiminin farklı inanışlara göre şekillendirilmeye müsait olduğunu, Türkiye'de de bu durumun İslam inancına uyarlanarak yürütülebileceğini;

“...eğer ortak kararlar biz hiçbir inanışa göre davranmayacağız dediğimizde, bunun adına işte Nüve Allah emrettiği için hayvanlara zarar veremeyiz der, biz de deriz ki bu da bir canlı, onun da bir canı var, ona zarar vermeyelim. İki ayrı dille bir canlıyı korumayı anlattım. Öbürü der ki İsa'nın emri, Peygamber efendimizin sünneti de diyebilirim suyu üç keredede içmeye. Suyu bir defada içmek gerçekten sağlığımız için zararlı da diyebilirim.” sözleriyle açıklamaktadır.

Bu süreçte yalnızca uygulamada kavram ve etkinliklerin farklılaştığı, Waldorf pedagojisine uygun olarak hareket edildiği ve herhangi bir dini öğretimin yapılmadığı K7'nin şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

“Kur’an eğitimi vermiyoruz. Bir anlamı yok ki Kur’an’ın çocuk için. Allah’ı biliyor mu? Onun için Allah çok bir şey değil yani, bilmiyor çünkü, onun için gördüğü var, o kadar Allah’la ki aslında onun kendinden ayrı bir varlık olduğunu düşünmüyor bir çocuk olarak, ne zaman dişlerini döker, hazırbulunuşluğu olur o zaman sorgulamaya başlar. Çocuklara asla soyut kavramları kullanmıyoruz. Mesela sofraya duamız şöyle, ya da hikayelerin içinde Allah geçiyor ama 5 yaşında bir çocuk Allah nasıl diye sorduğunda sence nasıl diyoruz, çünkü onun idrak etmesi lazım aslında kendi bildiğimi anlatırsam benim kopyamı yapmış olurum.”

Burada farklı dünya görüşlerine sahip Waldorf okullarında spiritüelliğin de farklı yorumlandığı gözlemlenebilir.

Waldorf yaklaşımında törenlere, festivallere ve anlamlı günlere büyük önem verilmektedir. Mevsimsel festivaller Hıristiyanlıktaki önemli tarihlere ve pagan dönemlerinde oluşturulmuş astrolojik dönüm noktalarına göre ayarlanmaktadır. Waldorf eğitimcileri bunu aynı evrende yaşayan ve doğal olarak aynı doğa yasasına tabi bir topluluğun amacını ve misyonunu pekiştirmenin bir aracı olarak değerlendirmektedir. Festivallerin dini ritüeller gibi ortak değerleri pekiştirdiği, topluluk duygusunu güçlendirdiği belirtilmektedir (Clouder-Rawson, 1998, s. 16). Stehlik (2019, s. 142-143) bu tür ritüellerin yaşamın bir parçası ve evrensel bir hürmet algısı yaratma aracı oldukları, yetişkin ve çocuklar için her gün bir miktar öngörülebilirlik ve zaman içinde bir süreklilik duygusu sağladıkları şeklinde bir açıklama getirmektedir.

K6 erken çocukluk döneminde yaptıkları çeşitli etkinlikler vasıtasıyla spiritüel alanda deneyimler sunduklarını şu sözleriyle açıklamaktadır;

“...dönemsel kutlamalar mesela işte yılın en uzun gecesinin kutlanması işte 21 Ekim’de fener alayının yapılması mesela bunların aslında bir arada olma birlik olma zemininde bir sürü anlamı var. Ya da işte kışın gelişinin narın çıkmasıyla kutlanması, işte festivallerin yapılması gibi aslında böyle rutin ve kutlamalarla da belki o spiritüellik o türlü işleniyor. Çünkü biz o fener festivalinde oturuyoruz, birlikte fenerler yapıyoruz, akşam saatlerinde tüm veliler geliyor. Çocuklarla birlikte Kuzguncuk’tan Bostan’a doğru yürüyüş yapıyoruz ellerinde fenerler. İşte o anki havayı hissetmeleri, sonrasında o fenerleri topluca koyuyoruz ve büyük bir ateş oluyor aslında. Onun etrafında toplanıp işte şarkıların söylenmesi, o an işte bir masalın anlatılması aslında bunların hepsi spiritüel zeminde işlenen şeyler erken çocukluk döneminde. Neden, çünkü baktığımızda işte bu kadar çocuğun, işte mumun yandığı, masalın anlatıldığı bir yerde heralde çocuğun çok daha aktif şekilde durmadan hareket etmesini bekliyoruz ama burda o o kadar oturmuş oluyor ki çocuklar oturuyor,

dinliyor, öğretmen soruyor kim söndürmek ister mumu diyor ve biri söndürüyor. Ve bu sistem böyle işliyor yani o ruh oturmamış olsa eminim ki çok çok daha zor olur.”

Örneklerden de anlaşılacağı üzere evren ve ona dair önemli olan ne varsa çocuğun doğal akış içerisinde bunları bir bayram niteliğinde yaşaması sağlanmaktadır. Bununla birlikte, yılın döngülerini kutlamak ve hem yetişkinler hem de çocuklar için doğaya ve mevsimin niteliğine duyulan saygıyı sürdürmek amacıyla tüm okul topluluğunu bir araya getirmek, "sadece yılın değişen dış mevsimlerini işaretlemek değil, aynı zamanda ruhani takvimin iç ruh halini ifade etmek" açısından da önemlidir (Clouder-Rawson, 1998, s. 15).

K4 diğer soyut kavramlar gibi dini bayram ve festivallerin de erken çocukluk döneminde idrak edilemeyeceğini yalnızca bir deneyim olarak tecrübe edebileceğini şu sözlerle dile getirmektedir;

“Çocuk için din kültürel bir yaşantı aslında. Ramazan Bayramı mesela kutlanması kültürelidir. Evinde neler yapılıyor. Ramazan’ın ya da ev hayatında yaşanıyor olması, Ramazan’ın geçiriliyor olması gelenekler ve kültür aslında. Çocuk tarafından baktığımızda, biz yetişkinler olarak çok daha farklı bakıyoruz. Neden oruç tutulur diye bunun anlamını bilip buna göre hareket ediyoruz mesela. Çocuklar tarafından baktığımızda bunlar bence içinde yaşadığı toplumun gelenekleri. Evinde Ramazan, ailesi mesela oruç tutuyorsa gece sahura kalktıklarını biliyor, iftar olduğu zaman mesela bizim ailemizde incir dolması geleneği vardır mesela iftarda yapılır. Bunu bir ritüel olarak yaşıyor bence çocuklar. Biz Waldorf yuvalarında da mesela bu tür kültürel parçaların çocukların yaşadığı toplumla bir bütün olduğu için, ev hayatı ya da yuva hayatı bir bütün olarak yaşanması gerektiği için içinde yaşanan toplumda ne varsa o geleneği de bir nebze yuvaya taşıyarak onu devam ettiriyoruz.”

Waldorf öğrenme ortamında yaşamla ilgili her türlü unsura yer verilmesine özen gösterildiğinden yuva içerisinde de bu tür etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Bu durumu K9 şu şekilde izah etmektedir:

“Waldorf felsefesi istiyor ki her kültürün kendisine ait olan, her ülkenin kendisine ait kültürünün yaşanmasını istiyor aslında kurum içerisinde. Yani evinde bizim için Ramazan Bayramı, Kurban Bayramı, kandiller kıymetlidir, biz bunları evlerimizde kutlarız. Biz bunu yaşıyoruz. Yuvada da bunu yaşıyoruz aslında. Burada bir şey öğretilmiyor. Çocuklara hadi bugün özel bir gün gibi açıklamalar yok, didaktik bir yaklaşım yok.”

Çocuğun kendi kültüründe var olan öğelerin ayrıca bir öğreti gerektirmeden yalnızca deneyim olarak kendisine yaşatıldığı anlaşılmaktadır. K8 de;

“...senin yaşadığın kültüre ve senin değerlerine göre şekillenen bir sistem olduğundan mesela işte Laterna diyorlar fener alayı, o yurtdışında da yapılan bir etkinlik, onu mesela biz Ramazan alayı şeklinde ki Ramazan alayı da Osmanlı zamanında yapılan, çocuklarla birlikte fenerlerle yürünen bir gelenek. Biz de onu Ramazan’a uyarlayarak fener alayı yapıp yine fenerlerle sokakta Ramazan’ın daha ilk günü gelmeden yürüyüp böyle çember olmuştuk velilerle birlikte ilahiler söyleyerek o günü anmıştık işte şerbetçi gelmişti, Ramazan davulcusu gelmişti. Bu tarz çocuklarla birlikte hani karşılamamız olmuştuk. Mesela o günü çocuklar gerçekten unutamadı hani. Ondan sonra da Ramazanla ilgili konuşmalar kendi aralarında çok oldu. Bayağı etkisinde kalmışlardı. Hem kandil günü onlar için çok anlamlı oluyor, bu Ramazan karşılaması ve bayramlarda da biz böyle şey yapıyoruz işte herkes diziliyor, kucaklaşıp hediyeler oluyor. Mesela geçen yıl mendil içine hani böyle şey konur ya şekerdi, balondu o tarz basit şeyler. O şekilde hediyeleşmemiz olmuştuk. İşte çocuklar büyüklerin böyle ellerini öpüyor falan o şekilde ilerliyor tamamen kendi kültürüne ve inancına göre şekilleniyor. Ve bu da çocuğun zihnine işliyor hani evet o çocuk şu an farkında olmuyor belki şu an dini bir ritüelin içindeyim diye bir algı oluşmuyor. Ama bunu anda kalarak yaşadığı zaman sonrasında çok etki ediyor hani bunu anlatıyor herkese sürekli o hafızasında kaldığından dolayı. Paylaşmak istiyor insanlarla.”

sözleriyle eğitim sürecinde yer verilen dini ritüellerin bir inanç öğretisi şeklinde değil çocukta bir anı olarak kalması amacıyla uygulandığını vurgulamaktadır. Bastide (2007, s. 102)’e göre erken çocukluk dönemi din eğitiminde dini festival ve ritüellerin çocuklara bir kutlama niteliğinde yaşatılması, duygusal anlamda kendilerini özel bir günün içerisinde hissetmelerinin sağlanması önem arz etmektedir.

Waldorf erken çocukluk eğitiminde bir inanca dayalı yaklaşım tercih edildiğinde yalnızca kültürel yönü ile değerlendirildiği K8’in ifadesinden anlaşılmaktadır:

“Waldorf yaklaşımının çocukların spiritüel yönlerine katkı sağladığını düşünüyorum. Biz mesela kandilde birlikte kandil simidi yaptık salavatlarla yine birlikte. Çocuklar da orda hani o salavatı kapıyor. O titreşimlerin ve enerjinin çocuğa gerçekten işlediğine inanıyorum. Şu an hani spiritüel, ruhsal bir şey yapıyorum gibi bir anlam katmıyor sadece o anı yaşıyor. ...Ama çocuk o an hani evet manevi bir hatıra biriktiriyorum gibi bunun bilincinde olarak değil ama anı yaşayarak bunu elde etmiş oluyor.”

K7 belli bir inanca ait unsurları etkinliklerinde kullansalar da yuva içerisinde hiçbir şekilde dini eğitim verilmediğini, bir bilgi aktarımı yapılmadığını ve dini kavramlar yerine çocuğun anlayabileceği ifadeler tercih edildiğini şu sözlerle açıklamaktadır:

“Bu tür rutinleri biz kendimiz oluşturduk. Mesela kandilde öd ağacı yakıyoruz, güzel bir koku oluşuyor ve kandil günlerinde biz simit yapıyoruz hep beraber. O simit yapılırken

salavatlar var, ama biz bugün şu kandili diye demiyoruz, yalnızca mevlid kandiline peygamber efendimizin doğum günü diyoruz. Çünkü çocuklar aslında anı biriktiren varlıklar, anıları hatırlarlar, asla ayağına giydiği ayakkabının markasını hatırlamaz, asla o bilgileri çok hatırlamaz, anıları biriktirir ve biz de koku yoluyla, emeğiyle vücuduna aldığı bir şey yediriyoruz ve bu onun için çok özel bir şey olarak kalıyor yani. Bizim görevimiz bu yani bu kadar, bu kadarının yeterli olduğunu düşünüyoruz.”

Bu tür etkinlikler sırasında çocukta uyandırılması istenen hürmet, hayranlık ve salt bireyden daha büyük ve mistik bir şeyin var olduğu hissi beslenmektedir. Steiner'a göre bu duygular çocuğun gelişimini destekleyen olumlu güçlerdir. Hayranlık, saygı ve hürmeti öğrenen bir çocuk güçlü ve bağımsız bir kişiliğin temelini atmış olacaktır. Çocuğa olgunlaşana kadar dini öğretinin verilmemesi yalnızca dini duygularının geliştirilmesi noktasında Steiner'ın öğretmenleri teşvik ettiği öne sürülmektedir (Goldshmidt, 2017, s. 359).

Waldorf yaklaşımının spiritüel bir niteliğe sahip olması konusunda eğitimci görüşleri, uygulama süreci ve literatürde yer verilen bilgiler arasında bir çelişki var gibi görünmektedir. Ancak burada söz konusu tezatlık eğitimcilerin spiritüellik kavramını anlamlandırmalarından kaynaklanmaktadır. Alanyazında Waldorf'a yönelik eleştirilerin bilincinde olan eğitimcilerin bu durumu reddetmek adına hiçbir spiritüel yön bulunmadığına ilişkin açıklama yapmış olabilecekleri de değerlendirilmelidir. Ayrıca benzer şekilde yaklaşımın bir mezhebe dayalı olmadığını vurgulamak adına spiritüel vasıfları farklı şekilde yorumlamaları da mümkündür. Türk toplumu içerisinde spiritüel kavramının net bir karşılığının olmaması da sebepler arasında sayılabilir.

3.3. Çocukta Spiritüel Deneyim

Katılımcıların çocukların soyut kavram veya olayları anlamlandırmaları ile ilgili durumlarını açıklarken çoğunlukla çocukların bireysel deneyimleri üzerinden yanıt verdikleri görülmüştür. Spiritüellik ile ilişkili olarak en fazla ölüm kavramının öne çıktığı görülmektedir. K1 yakın çevresinde ölüm deneyimi yaşayan bir çocukla ilgili örnek vererek, çocuğun olayın ardından yuva içerisinde bunu nasıl yansıttığını şu sözleriyle açıklamaktadır:

“Mesela bir tane çocuk vardı işte. Yakın zamanda hem dedesi vefat etti hem işte babasının bir arkadaşı vefat etti. İki cenaze falan gördü mesela. O da ondan sonra öldürüp işte hayvanlara bakıyor, böceğe, şeye. Ben de şey diyorum hani merak ettin sanırım diyorum işte böceği alıyorum. Onu şimdi toprağa gömelim diyorum. Toprağa gömüyoruz, toprağa vitamin olsun ya da doğaya karışsın gibi böyle çok daha basit şeylerle söylüyoruz hani böyle işte cennet, cehennem kavramlarını falan hiç kullanmıyoruz. Dedesi vefat eden çocuk şey yapıyordu bazen. Mesela kendi kendilerine sohbet ediyorlar. Bize sorusu gelmediği sürece

bir şey söylemedim. Onlar kendi kendilerine sohbet ediyorlar işte ölümle ilgili ama tam ne söylediklerini hatırlamıyorum. Ama oyunlarında görüyorum. Oyunlarında mesela şey yapıyorlar. Kum havuzunda o hafta mesela gömülmek istedi o çocuk. Hep onun üzerine kum örttüler. Üstüne çiçek koydular falan. Tamam dedi artık ben yaşamak istiyorum alın bunları, kalktı falan, “aaa yaşamak ne güzelmiş” dedi ve devam etti.”

Örnekten de anlaşılacağı üzere çocuk somut olarak kavrayamadığı ölüm olgusunu hayvanlar üzerinden deneyimlemeye çalışarak ve cenaze ritüelini de bir tür oyuna dönüştürerek akran görüşleri çerçevesinde anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu süreçte de eğitmenin nasıl hareket ettiği, ne gibi etkinlikler aracılığıyla durumu çocuk nezdinde anlattığı K1'in şu sözlerinden çıkarılmaktadır:

“...işte toprağa vitamin oluyoruz diyorum ben de doğaya karışıyoruz. Ama sonra ne oluyor ben de bilmiyorum çünkü bilmiyorum yani. Bildiğim bir şey olsa söylerim belki ama. Kelebek örneğini veriyorlardı bildiğim kadarıyla ama ben hiç gerek duymadım. İşte kelebek koza örüyor sonra çıkıp kelebek oluyor falan gibi. Böyle masal anlatılıyor daha doğrusu direkt böyle anlatılmıyor da işte o masaldan kendi içsel olarak içinde bir şeyler yaşıyor olabilir gibi bir durum vardı öneri daha doğrusu. Kendisinin masaldan çıkarım yapması bekleniyor.”

K2 yuva içerisinde ölüm olgusu ile karşılaştıkları zaman çocuğa nasıl yansıttıklarına ilişkin şöyle bir örnek vermektedir:

“Bahçede diyelim ki ölmüş bir kuş buluyoruz. Çokça dışardayız, çokça rastlıyoruz aslında bunlara ve diyoruz ki gel onu gömelim, doğaya karışsın. İşte bi' toprak kazıyoruz. Bi'şey mırıldanıyoruz, bi' şarkımız yoksa bile. Saygı duyuyoruz yani. Sonra işte onu yavaşça, söylüyoruz, çok yavaşça koyalım huzurla dinlensin. Sonra üstünü kapatıyoruz. Çocuk da bunu seyrediyor. Yine şarkımıza devam ediyoruz. Elimize üstüne koyuyoruz. Ona veda ediyoruz. Çiçek toplayıp geliyorlar, üstüne koyuyorlar ve aslında görüyorlar ve soruyorlar. Nereye gitti? Doğaya karıştı diyoruz. Şimdi doğaya karıştı, her şeye yetiyor.”

Bu tür etkinliklerle soyut bir kavram ile doğa arasında ilişki kurularak çocukların kavrayabilmesi kolaylaştırılmaktadır.

K6 şu sözleriyle yuva içerisinde yaşadıkları ölümle ilgili bir deneyimi anlatarak, bu durumu nasıl doğa ile ilişkilendirdiklerini anlatmaktadır:

“Geçenlerde bahçede bir kuş yaralanmıştı. Biz onu bir kutuya kaldırmıştık. Ertesi gün geldiğimizde kedi kutudan çıkarmış, kuşu parçalamış işte bahçede bunu gördüler. Bazı çocuklar işte öldü falan gibi bilen çocuklar bunu söyledi. Biz orda şunu söyledik yani kuşun

yaşam süresi doldu. Şimdi bunu hadi birlikte kaldıralım buradan, toprağa koyalım, üzerini kapatalım. İşte kapattık, şarkılar söyledik. Onunla bir vedalaşma yapıldı. Hani böyle yaklaşıyoruz. Hani net kavramları kullanmıyoruz, öldü, o oldu, bu oldu gibi değil. İşte yaşam süresi doldu. Sonra bu konu aynı şekilde çemberde de işleniyor. İşte burada olan şey mevsim geçişleri, ağaçlar yapraklarını döküyorlar. Mevsim geçiyor sonra tekrar yeşilleniyorlar, yeniden canlanıyorlar gibi hani. Geçişlerin de işlendiği konuya dönüştürülüyor. Bir de konunun temasıyla ilgili muhakkak bir masal anlatılıyor.”

Ölümlerle ilgili olarak eğitimcinin yaklaşımını K3 şu sözlerle dile getirmektedir:

“Ölümlerle ilgili hikayelerimiz var. Bir yaprak bahar geldiğinde taze açar. Sonra o zamanla çiçeğe döner. Çiçek meyveye döner. Meyvenin de bir yaşama zamanı vardır. Bu zamanı dolduğunda eğer yersek, beslenirsek bize şifa olur, yaşar bizim içimizde. Ama eğer yemediysek o tekrar yeniden bir meyve olabilmek için toprağa döner. Ya da meyve olamazsa bile yeniden toprağa dönüp işte gübre olabilir. Mantarlara besin olabilir. Yani yeniden oraya döner. İnsanların da böyledir diye anlatırız. Hepimizin yaşayacağı bir zamanı var. Sadece şunu söyleriz orda, tüm sevdiğimizle bir gün buluşacağız. Bizi bi’ yerlerde bekliyorlar ama yukarıda değil, aşağıda değil bi’ yerlerde bekliyorlar.”

Çocuğun anlamakta zorlanacağı bir konu hikayeleştirme yoluyla somut hale getirilerek kendisine sunulmaktadır. Hikayelerde yer verilen olguların doğa döngüsü içerisinde var olan, çocukların gözlemleyebileceği türden olmasına özen gösterildiği anlaşılmaktadır. Anlatılan hikayelerin çocuğun kavrayabileceği şekilde tasarlandığını K4 *“Ölümlerle ilgili daha çok mesela bunu hikayeleştirip anlatırız. Yani mesela işte basit olabilecek ama biraz da hani o varlığın aslında bizimle olmadığını vurgulayacak çok basit hikayeler olabilir.”* sözleriyle ifade etmektedir.

K5 kayıp deneyimi yaşayan bir çocuk olduğu takdirde çocuğun mizacına göre yuva içerisinde bu süreci atlatmasını sağlayacaklarını *“...biz yuvada o çocuğun o sürecini grubun dinamiği ile destekleyebiliriz. Her çocuk farklı olduğu için de ona da çok net bir yanıt vermiyem.”* sözleriyle dile getirmektedir. Burada çocuğun ölüm kavramını anlaması, ölüme dair bilgi edinmesi değil böyle bir süreci herhangi bir problem yaşamadan atlatabilmesi önemsenmektedir.

“Ama ölümler kendi içlerinde şöyle yaşıyorlar mesela şu anda sonbahar giriyor, yaprakların döküldüğünü gözlemliyorlar. Hatta bugün bile buna şahit oldular. O yapraklar, kendi aralarındaki konuşmayı duydum, yapraklar aşağıda toprakla birlikte bütünleşiyor ama daha sonra yukarıdan yeşerecek ve yeniden doğacaklar. Onlar için bu kadar rahat ve basit bir şey. Bizim gibi çok böyle şey yapmıyorlar, travma haline getirmiyorlar aslında bu ölüm olayını.”

sözleriyle K5 çocuğun doğal olanı gözlemleyip, doğayı takip edebilme fırsatı bulduğunda yaşam döngüsünün gerekliliğini yetişkinlerden daha kolay bir şekilde kabulleneceklerini belirtmektedir. Aynı şekilde K7 çocukların ölümle ilgili sorgulamalarının olayın mahiyetini çözmek amaçlı değil de kendi ile ilgili bir kabullenilme sürecini temsil ettiğini şu sözlerle dile getirmektedir:

“Ya da işte ölüm nasıl, en sorguladıkları şeyler, ölüm ne, ölünce ne oluyor, bilmem ne oluyor, sence ne oluyor. Mesela geçen de olmuştu, dedim ki çocuğa kelebek oluyoruz dedim yani, Waldorf'ta da bu vardır hani kozaya girip alem değiştirmek. Çocuk için yeterli. Çocuklar aslında bizden şey istemiyorlar, açıklama istemiyorlar. Çocuklar aslında şunu istiyorlar, sen beni ben olarak kabul ediyor musun, benim varlığımı kabul ediyor musun, beni ben olarak burda kabul ediyor musun? Kabul edildiğini hissettiğinde özgüven geliyor.”

K3 soyut kavramlarla ilgili çocukların sorularına ilişkin bir başka örnekleme de melek kavramı üzerinden şu şekilde açıklamaktadır:

“Kimi zaman meleği sorar mesela melek sorduğunda eğer cevabını bilmediğim bir soruysa ben meleklerin nerde olduğunu bilmiyorum. Hemen şunu yapmaya gayret ederim. Acaba nerde? Sence nerde olabilir? Bu sefer biraz oyuna çeviririz onu. Acaba geceleri yastığımızın yanında mı? Acaba başucumuzda bizim güzel güzel mışıl mışıl uyumamızı mı bekliyor? Yoksa dışarıda yıldızlardan birinde bizi mi seyrediyor? Önemli olan ne söylediğiniz değil, nasıl söylediğiniz.”

Çocuğun soyut olana ilişkin herhangi bir teorik bilgi edinmesinden ziyade kendisinde güzel bir etki bırakacak bir etkinliğe dönüştürmeye çabaladıkları görülmektedir. K3 benzer şekilde Yaratıcı kavramı ile ilgili;

“Yaratıcıdan sordukları da oluyor tabii. Evet, her şeyi yarattı. Ne kadar büyük bir bilgisi var. Ne kadar güçlü. Her şeyi biliyor, onun bilmediği hiçbir şey yok. Peki nerde? Her şeyde olabilir. İşte bir, yine meyvelerden yola çıkacağım, bir kirazda hafif mayhoş bir tadı olur, bir ağaçta kocaman gücünü gösterir. Bir havada rüzgar esintisini hisseder. Bazen rüzgar çok sert eser, üfler çok. Hadi bir kağıda üfleyelim bak şimdi bütün gücünle üfle. Biraz onu okşar gibi üfler misin. Her şeyde olabilir, her yerde olabilir. O bizim içimizde. O bizi seviyor. O bizi sevdiği için bize yemekler var. Yaşam şartlarımızı kolaylaştıran her şey var.”

örneğiyle yaşamın içinden deneyimlerle soyut olanı somut şekilde anlamlandırabilmesini sağladıklarını göstermektedir.

K3 Waldorf yaklaşımında soyut kavramlara ilişkin eğitimci yaklaşımının yalnızca dini terimlerden ibaret olmadığını şu şekilde vurgulamaktadır:

“İşte canavar, olabiliyor, hepsi olabiliyor. Birbirlerini korkutabiliyorlar, işte canavar var tuvalete girme, öyle mi canavar mı var burda, nerde hadi gel bakalım birlikte beraber arayalım, kapının altında mı, burda bir şey yokmuş, burda mı burda mı ay nereye saklanmış acaba, bence o bacadan uçmuş gitmiştir. Bence şimdi başka bir yerde olabilir. Belki de bir daha hiç dönmeye karar vermiştir. Bitti konu artık. Ama onu nasıl karşıladım? O bilinmeyen soyut şeyleri benim nasıl karşıladığım önemli. O soyut şeyi merak etmiyor. O korkulacak bir şey mi? Tehlikeli bir şey mi? Benim için ne o? Bana onu göster diyor. Siz nasıl karşılıyorsanız o da onu öyle karşılayacak.”

Çocukların soyut kavramlarla ilişkisinin bilinmez olana karşı bir tedirginlik, korku besleme şeklinde ortaya çıkacağı ve kendisine güvenli bir deneyim yaşatılmasıyla da merakının giderilebileceği anlaşılmaktadır. K8 ise bu tür kavramlarla ilgili herhangi bir soruyla karşılaşmadığını belirtmiştir.

Sonuç

Araştırmada Waldorf erken çocukluk eğitim sürecinde spiritüel gelişimin nasıl desteklendiği ve uygulamada ne gibi sonuçlarla karşılaşıldığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu hedef doğrultusunda öğretmenlerle görüşme yapılarak teorideki hedeflerine ilişkin bilgi alınmıştır. Sonuç olarak spiritüelliğin Waldorf pedagojisinde diğer gelişim yönlerinden ayrı tutulmadığı ve çocuğun bütünsel anlamda eğitimi odak noktası olduğundan spiritüel eğitime yönelik ayrı uygulamalar bulunmadığı çıkarımı yapılmıştır. Ancak pek çok uygulama içerisinde çocuğun spiritüel gelişimine olumlu yönde etki edecek spiritüel olgulara rastlamak mümkündür. Etkinliklerin ritüel halinde bir hürmet içerisinde gerçekleştirilmesi, yalnızca canlılara değil eşyalara karşı da saygılı bir tutum geliştirilmesi, şükür ve minnettarlık duygusunun desteklenmesi, festival ve bayramların kutlanmasına program içerisinde yer verilmesi, hikaye ve masalarda spiritüel olgulara yer verilmesi ve çocukların iç huzurlarını bulmasına yönelik sessizlik ortamların meditatif bir yaklaşımla değerlendirilmesi bu tür olgulara örnek olarak gösterilebilir. Waldorf uygulayıcılarının spiritüelliği kendi dünya görüşlerine göre yorumladıkları ve eğitim uygulamaları esnasında bunlara uygun örnekler verip açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Bu durum Waldorf yaklaşımının farklı inanç biçimlerine göre yorumlanıp uyarlanabileceği ile ilgili güçlü bir argüman sunmaktadır.

Çalışmada Waldorf erken çocukluk eğitimini spiritüel eğitim yaklaşımı olarak değerlendirmenin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Spiritüel eğitim kavramı “*İnsan doğasının rasyonel olmayan, fiziksel olmayan kısmına özen gösteren eğitim; geleneksel olarak*

mezhepsel dinler tarafından ele alınan bazı kaygıları mezhepsel olmayan bir şekilde ele alma girişimi (Nieman, 2011, s. 439)” olarak tanımlandığında Waldorf yaklaşımının da spiritüel bir eğitim olarak kabul edilebileceği öngörülmektedir. Çocuğun spiritüel gelişimini dogmatik olmayan bir bakış açısıyla besleme ve anlamlandırma çabası güdülmesinin ifade edilen tanımlamaya uygun düştüğü görülmektedir. Herhangi bir dini inanç veya dogma yerine evrensel değerlere ve çeşitli kültürel ve dini geçmişlere saygı duyan bir yaklaşım benimsenerek çocukların kendi spiritüel arayış ve farkındalıklarını keşfetmeleri teşvik ettiği iddia edilebilir.

Çalışmada varılan sonuçlardan biri de çocuğun gelişimini bütüncül olarak ele alan Waldorf yaklaşımının spiritüel yönü göz ardı etmediği hatta beslenmesi için desteklediğidir. Çocuğun doğa ile derin bir bağ kurmasının teşvik edilmesi, doğadaki güzellik ve döngüleri anlaması için doğa etkinliklerine yer verilmesi ve çocuğun doğa içerisinde kendi başına pek çok deneyim yaşama fırsatı bulması dikkate değerdir. Ayrıca ritim ve denge unsurlarının günlük rutin, mevsimsel kutlamalar ve ritüeller ile sağlanması çocuğun içsel dengesinin oluşmasında en önemli araçlar olarak kıymetli oldukları düşünülmektedir. Yalnızca insana değil her türlü varlığa karşı empati, saygı ve sevgi oluşturulmaya çalışılması evrensel değerlerin kazanılması açısından doğal bir öğreti sağlamaktadır. Çocukların yaratıcılık ve hayal güçlerinin tahrip edilmemesine özen gösterilmesi ve geliştirilmeleri için sıklıkla sanatsal faaliyetlere yer verilmesi de spiritüel yönden önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Australian Government Department of Education and Training, for the Council of Australian Governments. (2008). *Belonging, Being & Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*. https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2018-02/belonging_being_and_becoming_the_early_years_learning_framework_for_australia.pdf
- Adams, K. (2017). The concept of the child through a spiritual lens: Implications for interdisciplinary approaches and Religious Education. *Journal of Religious Education*, 65, 81-93.
- Adams, K., Bull, R., & Maynes, M. L. (2016). Early childhood spirituality in education: Towards an understanding of the distinctive features of young children's spirituality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 760-774.
- Adams, K., Hyde, B., & Woolley, R. (2008). *The Spiritual Dimension of Childhood*. London: Jessica Kingsley.
- Anandarajah, G. (2008). The 3H and BMSEST models for spirituality in multicultural whole-person medicine. *The Annals of Family Medicine*, 6(5), 448-458.
- Baldwin Dancy, R. (2016). *Çocuğunuzun İlk Öğretmeni Sizsiniz: Waldorf Yöntemiyle Çocuğunuzun Doğal Gelişimini Destekleyin*. (Z. B. Kahraman, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Barz, H., & Randoll, D. (2007). *Absolventen von Waldorfschulen: Eine Empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung [Alumni/Graduates from Waldorf Schools: An Empirical Study of Education and Life Stories]*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bastide, D. (2007). *Teaching Religious Education 4-11*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Bigger, S. (2003). Spirituality as a process within the school curriculum. *Prospero: A Journal of New Thinking for Education*, 9(1), 12-18.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bone, J. (2005). Breaking bread: Spirituality, food and early childhood education. *International Journal of Children's Spirituality*, 10(3), 307-317.

- Bone, J. (2007). *Everyday spirituality: Supporting the spiritual experience of young children in three early childhood educational settings*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Palmerston North: Massey University.
- Clouder, C., & Rawson, M. (1998). *Waldorf Education*. Edinburgh: Floris Books.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri*. (H. Özcan, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry Research Design: Choosing Among Approaches*. California: SAGE Publications.
- Dahlin, B. (2007). *The Waldorf School-Cultivating Humanity?: A Report from an Evaluation of Waldorf Schools in Sweden*. Faculty of Arts and Education. Karlstad University Studies.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education*. London: Springer International Publishing.
- de Souza, D. L. (2012). Learning and human development in Waldorf pedagogy and curriculum. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 25(4), 50-62.
- Demir, O. Ö. (2017). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. K. Böke içinde, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Dugan, D., & Daar, J. (1994). Are Rudolf Steiner's Waldorf schools 'nprn-secterian'? *Free Inquiry*, 14(2), 1-7.
- Ersoy, F. (2019). *Fenomenoloji*. A. Saban, & A. Ersoy içinde, *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fillion-Wilson, M. A. (2014). Constructing childhood and teacher authority in a Waldorf daycare. *Critical Discourse Studies*, 11(2), 211-229.
- Fisher, J. (2011). The four domains model: Connecting spirituality, health and well-being. *Religions*, 2(1), 17-28.
- Gidley, J. M. (2016). *Postformal Education: A Philosophy for Complex Futures*. Basel: Springer International.
- Goldshmidt, G. (2017). Waldorf education as spiritual education. *Religion & Education*, 44(3), 346-363. doi:10.1080/15507394.2017.1294400
- Goodliff, G. (2016). *Spirituality and Early Childhood Education and Care*. M. de Souza, J. Bone, & J. Watson içinde, *Spirituality Across Disciplines: Research and Practice* (s. 67-80). Switzerland: Springer Publishing.

- Hill, E., & Woolley, R. (2022). Religious education and its interaction with the spiritual dimension of childhood: Teachers' perceptions, understanding and aspirations. *Religions*, 13(280), 1-14.
- Hudson, J. (2018). Nurturing Young Children's Spirituality in Early Years Practice in England. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Sheffield.
- IASWECE. (2022). International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education: <https://iaswece.org/home/>
- Kim, B. Y. (2005). Teilhard de Chardin and Holistic Education. J. P. Miller, S. Karsten, D. Denton, D. Orr, & I. C. Kates içinde, *Holistic Learning and Spirituality in Education* (s. 79-85). Albany: State University of New York Press.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). Nitel Veri Analizi. (S. Akbaba Altun, & A. Ersoy, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, R. (1999). The Heart of Learning: Spirituality in Education. S. Glazer içinde, *The Heart of Learning: Spirituality in Education* (s. 189-201). New York: TarcherPerigee.
- Ministry of Education. (2017). Te Whāriki: Early Childhood Education Curriculum. <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/ELS-Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf>
- Mitchell, D., & Gerwin, D. (2007). Survey of Waldorf Graduates: Phase II. New Hampshire: Research Institute for Waldorf Education.
- Nicol, J., & Taplin, J. T. (2018). Understanding the Steiner Waldorf Approach: Early Years Education in Practice (2 b.). Oxon: Routledge Taylor & Francis Group.
- Nielsen, T. W. (2006). Towards a pedagogy of imagination: A phenomenological case study of holistic education. *Ethnography and Education*, 1(2), 247-264.
- Nieman, A. (2011). Spiritual Education. J. W. Collins, & N. P. O'Brien içinde, *The Greenwood Dictionary of Education* (s. 439). California: Greenwood.
- Nordlund, C. (2013). Waldorf education: Breathing creativity. *Art Education*, 66(2), 13-19.
- Orr, D. (2005). Minding the Soul in Education. J. P. Miller, S. Karsten, D. Denton, D. Orr, & C. Kates içinde, *Holistic Learning and Spirituality in Education* (s. 87-99). Albany: State University of New York.

- Prange, K. (2000). *Erziehung zur Anthroposophie: Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik* [Education in Anthroposophy: Portrayal and Critical Review of Waldorf Education]. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.
- Rawson, M. (2021). Spirituality and subjectivity in Waldorf (Steiner) education: A postmodern Bildung perspective. *International Journal of Children's Spirituality*, 26(1-2), 24-43. doi:10.1080/1364436X.2020.1854190
- Rinke, W. J. (1985). Holistic education: An answer? *Training and Development Journal*, 39(8), 67-68.
- Safit, I., & Gerwin, D. (2019). *Into the World: How Waldorf Graduates Fare after High School*. New York: Waldorf Publications at Research Institute for Waldorf Education.
- Saldana, J. (2019). *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı*. (A. Tüfekci Akcan, & S. Şad, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Schieren, J. (2015). Anthroposophy and Waldorf education: A dynamic relationship. *Research on Steiner Education*, 6(2), 139-149.
- Schieren, J. (2023). Anthroposophy and Waldorf Education: A Field of Tension. J. Schieren içinde, *Handbook of Research on Waldorf Education* (s. 428-436). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Schieren, J. (2023). Introduction. J. Schieren içinde, *Handbook of Research on Waldorf Education* (s. 1-12). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Schmelzer, A. (2023). The Study of Man and Educational Practice. J. Schieren içinde, *Handbook of Research on Waldorf Education* (s. 85-94). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Schreiber, D. A. (2012). On the epistemology of postmodern spirituality. *Verbum Et Ecclesia*, 33(1), 1-8.
- Shi, S.-Y. (2020). Introducing cross-cultural perspectives in spiritual education. *Journal of Life Education*, 12(2), 85-118.
- Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine Kritische Einführung* [Reform Pedagogy in Historic and Contemporary Perspective: A Critical Introduction]. Munich: Oldenburg.
- Sobo, E. J. (2014). Play's relation to health and well-being in preschool and kindergarten: a Waldorf (Steiner) education perspective. *International Journal of Play*, 3(1), 9-23.

- Stehlik, T. (2019). *Waldorf Schools and the History of Steiner Education: An International View of 100 Years*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Steiner, R. (1997a). *Discussions With Teachers*. (H. Fox, & K. E. Creeger, Çev.) New York: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2004). *The Spiritual Ground of Education: Lectures Presented in Oxford, England (August 16-29, 1922)*. Great Barrington: Anthroposophic Press.
- Tekindal, M., & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182.
- UK. (1988). Education Reform Act. Mart 27, 2023 tarihinde Legislation: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>
- Ullrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik: Eine Kritische Einführung [Waldorf Education: Introduction and Critique]*. Basel: Beltz.
- Willmann, C. (2023). Religious Education in Waldorf Schools in the Context of the Current Pedagogical Discourse. J. Schieren içinde, *Handbook of Research on Waldorf Education* (s. 475-494). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Woodard, J. (2005). Head, heart and hands: Waldorf Education. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 2(2), 84-85. doi:10.1080/15505170.2005.10411551
- Woods, P., Ashley, M., & Woods, G. (2005). *Steiner Schools in England*. Nottingham: University of West of England.
- Wylie, K., & Hagan, M. (2003). Steiner for the 21st century: The application of Waldorf principles to mainstream practice. *Irish Educational Studies*, 22(1), 153-164.

Spiritual Education and Practices in Early Childhood According to Waldorf Approach

Res. Asiss. Dr. Kübra YILDIZ - Assoc. Prof. Dr. Aybiçe TOSUN

Extended Summary

Spiritual education is an approach that supports individuals' inner journeys and personal development. This approach helps people lead more conscious, balanced, and meaningful lives while also enabling them to explore their spiritual values and universal connections. Spiritual education can be implemented in various ways across different cultures and belief systems is a deeply personal experience. In the early childhood period, spiritual education is an approach that aims to encourage children to explore their inner worlds and understand the spiritual or transcendent dimensions of life. This type of education assists children in gaining a deeper understanding of the universe, nature, human relationships, and themselves. Early childhood spiritual education encourages children to connect with nature and comprehend the natural world. This can involve activities such as nature walks, gardening, and environmental awareness initiatives. Additionally, it fosters the development of emotional awareness among children. This includes helping them understand emotional expression, learn to manage their emotions, and respect the emotional needs of others. Children begin to learn concepts of empathy and compassion from an early age. Spiritual education emphasizes these values and equips children with the skills to be understanding and compassionate towards others. In the early childhood period, spiritual education also promotes self-love, helping children feel valuable and develop self-esteem, which forms the foundation of healthy self-confidence. It encourages children to search for meaning in their lives and supports their inner growth while contributing to the development of positive behaviors, values, and relationships. This type of education can continue to support the spiritual and emotional well-being of children throughout their lives.

Waldorf Early Childhood Education is an educational model primarily defined and developed based on Rudolf Steiner's pedagogical approach. This model aims to support the cognitive, emotional, social, and physical development of children during early childhood. Waldorf education encourages children's individuality and creativity while emphasizing holistic development. Waldorf Early Childhood Education seeks to develop children not only academically but also as humanly. This model provides opportunities for children to explore their inner worlds, connect with nature, and engage in creative thinking. Waldorf education, rooted in Rudolf Steiner's pedagogical approach, is implemented in numerous schools and educational institutions worldwide. The Waldorf approach is known for its educational philosophy that takes a holistic perspective on children's physical, cognitive, emotional, social, and spiritual development. It focuses on encouraging children, especially during early childhood, to explore their inner worlds, connect with nature, and nurture their imagination. Rather than being tied to specific

religious beliefs or systems, the Waldorf approach places emphasis on fostering a deep sense of awareness regarding the universe and life itself.

This article aims to provide a general overview of how the Waldorf approach approaches spiritual education and practices in early childhood. In this context, qualitative research methodologies, particularly the phenomenological method, were preferred, and document analysis and interview methods were used. The analysis of interviews conducted with nine Waldorf early childhood educators was carried out thematically. The research findings indicate that the Waldorf approach places significant importance on supporting spiritual development during early childhood. One of the key elements of this approach is the making of toys with natural materials, aimed at enriching children's sensory experiences and stimulating their creativity. This approach seeks to create an environment where children can connect more deeply with nature and explore their inner worlds. Nature walks and seasonal activities are also integral parts of Waldorf education. These activities encourage children to establish a connection with their natural surroundings and find inner balance. Additionally, they help children develop a sense of wonder and respect towards nature. Another significant aspect of the Waldorf approach in promoting early childhood spiritual development is through rituals and ceremonies. Celebrating seasonal transitions and expressing gratitude to nature through ceremonies provide children with an opportunity to understand universal connections. Based on the results of the research, the Waldorf approach offers valuable insights for educators, parents, and researchers who aim to promote spiritual well-being and holistic development during early childhood. The profound sensory experiences, connection with nature, and the development of imagination provided by this approach can enhance the overall quality of life for children.

In conclusion, the Waldorf approach stands out with its unique and holistic perspective on early childhood spiritual development. This approach supports children's physical, emotional, cognitive, and social development while also contributing to their exploration of inner worlds, connection with nature, and development of imagination. Therefore, the importance of the Waldorf approach in early childhood education is increasingly recognized.

Keywords: Religious Education, Early Childhood, Waldorf Approach, Spirituality, Spiritual Education.

