



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(2), 908 – 933. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1353394>



Okul Öncesi Din Eğitiminde Alternatif Eğitim Yaklaşımlarından Yararlanma İmkânı

The Possibility of Utilising Alternative Education Approaches in Preschool Religious Education

Gülsüm PEHLİVAN AĞIRAKÇA¹ 

Geliş Tarihi (Received): 31.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Birçok ülkede okul öncesi din eğitimi, genel din eğitim politikası ile ilişkili olarak yürütülmekte, bir kısmında ise alternatif din eğitimi modelleri uygulanmaktadır. Türkiye’de de benzer şekilde okul öncesi din eğitimi gerek politik gerek pedagojik sebeplerle, aktüel bir mesele olarak gündemde yerini almaktadır. Bir taraftan da eğitim kurumlarının, daha çok eklektik olmakla birlikte okul öncesi din eğitimi için model ve program arayışında oldukları görülmektedir. Araştırmanın amacı, öne çıkan eğitim yaklaşımlarından olan ve Türkiye’de uygulama alanı bulan Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia gibi eğitimlerin karakteristik özelliklerini ortaya koymak ve din eğitimi veren resmi veya özel okul öncesi kurumların yararlanmasını kolaylaştırıcı bir çerçeve sunmaktır. Çalışma, nitel bir araştırma olup doküman incelemesi yöntemi kullanılmış, elde edilen bilgiler betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonunda, alternatif eğitim kabul edilen yaklaşımların öğrenci, öğretmen, veli, sınıf ortamı, yöntem ve materyal, ölçme ve değerlendirme ile ilgili ilkelerinin ülkemiz din eğitimine katkısı ve okul öncesi din eğitimi veren kurumların uygulamalarında kullanılma imkânı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, 4-6 yaş, Eğitim yaklaşımları, Dini gelişim, Din eğitimi

&

Abstract: In many countries, preschool religious education is conducted in relation to the general religious education policy, while in some, alternative religious education models are implemented. Similarly, in Turkey, preschool religious education is currently a significant issue on the agenda due to both political and pedagogical reasons. On the other hand, educational institutions are actively seeking models and programs for preschool religious education, often displaying an eclectic approach. The aim of the research is to highlight the characteristic features of prominent educational approaches such as Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia – which have found application in Turkey – and to provide a facilitating framework for public or private preschool institutions that offer religious education. The study is a qualitative research that utilizes document analysis as the method. The gathered information has been subjected to descriptive analysis. At the end of the research, the contribution of the principles of alternative education approaches related to students, teachers, parents, classroom environment, methods and materials, measurement and evaluation to religious education in our country and the possibility of using them in the practices of preschool religious education institutions were tried to be revealed.

Key Words: Preschool, Ages 4-6, Education Approaches, Religious Development, Religious Education

Atıf/Cite as: Pehlivan Ağırakça, G. (2024). Okul öncesi din eğitiminde alternatif eğitim yaklaşımlarından yararlanma imkânı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 908-933. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1353394>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Dr. Gülsüm Pehlivan Ağırakça, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, gpagirakca@29mayis.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1307-6349

1. GİRİŞ

19. yüzyılda Avrupa ülkelerinde “Kinder Garten”, “Casa de Bambini” gibi farklı isimler ile kurumsal olarak ortaya çıkan okul öncesi eğitimi, Osmanlı Devleti’nde de ilk olarak II. Meşrutiyet döneminde “Yeni Mektep” ve “Çocuk Bahçesi” şeklinde açılmıştır (Bardak, 2010; Başal, 1998; Hardley, 1959). Kuruluşundan itibaren Osmanlı Devleti’nde çocuklar için var olan eğitim kurumu sıbyan mektepleridir. Selçuklular’dan miras alınan eğitim kurumlarından biri olan bu mektepler, çocuklara dini eğitim veren, okuma yazma ve temel bilgiler öğreten mekânlar olup ilkökul özelliği taşımaktadır. Bu kurumlar, çocukların okula 4-5 yaşlarında başlamaları sebebiyle okul öncesi okullara da benzetilmekle birlikte, amaç ve program bakımından daha çok ilkökul olarak değerlendirilmektedir. Okul öncesi kurumlar, Batılılaşma çabasının bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. II. Meşrutiyet döneminde yurt dışına çıkan Osmanlı aydınlarının, Avrupa’da gördükleri çocuk bahçesi mekteplerini örnek alarak okul öncesi kurumlar açmaları ile bu süreç başlamış; resmi anaokulların açılması ise ancak Balkan Savaşlarından sonra mümkün olmuştur (Kansu, 1930; Akyüz, 1999).

Batı’da Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Robert Owen (1771-1858), Fredrich Froebel (1782-1852) ve Maria Montessori (1870-1952) gibi isimlerin öncülük ettiği okul öncesi eğitim kurumları, kurucularının çocukluk ve eğitim felsefesinden bağımsız değildir. Dolayısıyla Osmanlı okul öncesi mekteplerin esin kaynağı da öncelikle idealist felsefenin temsilcilerinden olan Froebel olmuştur. Forebel, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) ve Pestalozzi’nin eğitim anlayışından etkilenmiş, oyunu, çocuk eğitiminin merkezine almış bir eğitimcidir (Ummanel, 2017). Kazım Nami Duru (1875-1967) ve Mustafa Satı Bey (1880-1969) gibi isimler, bu kurumların açılmasına öncülük etmiş, aynı zamanda eğitim programı hazırlamışlardır. Her iki eğitimci de Froebel’in eğitim yaklaşımından ve materyallerinden etkilenmişler, Osmanlı’nın ilk anaokullarında bu doğrultuda bir program hazırlamaya çalışmışlardır (Akyüz, 1999; Duru, 1339; Froebel, 1340).

Osmanlı’da okul öncesi eğitim, geleneksel eğitim anlayışından ve kurumlarından bağımsız bir şekilde ortaya çıkmıştır. Dönem itibarıyla de eğitim meselesinin farklı mecralarda tartışıldığı ve yeni eğitim kurumlarının açıldığı, büyük oranda deneme yanılma yolu ile değişim çabalarının hâkim olduğu yıllara denk gelmiştir. Henüz genel eğitim politikası oluşturma noktasında bocalamanın olması, felsefi bir zeminin inşa edilememiş olması, okul öncesi çocukların eğitiminde de yerli olmayan kaynakların kullanımını beraberinde getirmiştir. Oysaki okul öncesi eğitim, çocuğa dair bir felsefenin varlığını gerektirmektedir. Osmanlı’da çocuğun yeri ve önemi, çocuğa dair beklentiler göz ardı edilmemiş olsa da Batı’nın çocukluk tarihi miras alınarak bir çocuk eğitimi anlayışının oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir. Diğer taraftan 1913 yılında okul öncesi eğitim ile ilgili bazı yasal düzenlemeler yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. İlköğretim Geçici Kanunu olarak bilinen Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu-ı Muvakkatı (1913), ile okullar için nizamname hazırlanması ve anaokullarının açılması öngörülmüştür. 1915 yılında da, 15 maddelik “Ana Mektepler Nizamnamesi” hazırlanmıştır. Burada, anaokulu açabilmenin şartları, öğrenci kabulüne ilişkin esaslar ve öğretmen yeterlilikleri ele alınmıştır (Akyüz, 1999; Sakaoğlu, 2003). Yapılan düzenlemeler dikkate alındığında, nizamnamenin etkisinin günümüze kadar devam ettiği söylenebilir.

Alt yapı ile ilgili yetersizlikler, yetişmiş liyakatli anaokulu öğretmenlerinin olmayışı, I. Dünya Savaşı gibi olumsuzluklar sebebiyle okul öncesi eğitim kurumları Cumhuriyet döneminde nihayete ermiştir (Ergin, 1997). Böylece okul öncesi ile ilgili önemli bir teşebbüs, önde gelen eğitimcilerin çabalarına rağmen son bulmuştur. 1949 yılında Milli Eğitim Şurası’nda tekrar gündeme gelinceye kadar uzun bir süre, resmi okul öncesi eğitim kurumları kesintiye uğramış; somut bir adım ise ancak 1962 yılında atılabilmektedir (Oktay, 2000; MEB, 27 Ağustos 2023). II. Beş Yıllık Kalkınma Planı’ndan (1968-1972) itibaren okul öncesi eğitim meselesine bütün kalkınma planlarında yer verilmiş, böylelikle eğitimin ilk kademesinde bir standarda ulaşılmaya çalışılmış, aynı zamanda bu kurumların yaygınlaştırılması için çaba sarf edilmiştir (SBB, 28 Ağustos 2023).

Bugün resm okul öncesi kurumların yanı sıra çok sayıda özel kreş, yuva ve anaokulu bulunmaktadır. Bu kademedeki okullaşma oranının da %99'lara ulaştığı ifade edilmektedir (MEB, 28 AĞustos 2023). Dolayısıyla nicelik olarak doyuma ulaşıldığı, nitelik bakımından daha fazla araştırma ve uygulama yapılması gerektiği söylenbilir. Bu noktada özel okul öncesi kurumlarının daha nitelikli bir eğitim için dünyada yaygınlık kazanmış olan alternatif eğitim yaklaşımlarına yöneldikleri görülmektedir. Çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimi için erken yaşlarda verilen eğitimin önemi ve gerekliliği üzerine yapılmış çok sayıda çalışma da bu kurumların sınıf, program, yöntem, materyal ve Ğretmen yeterliliği bakımından niteliksel gelişme göstermesini zorunlu hale getirmiştir.

Devlet okullarının bünyesinde yer alan anaokulları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının yanında 2013 yılından itibaren Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 4-6 yaş Kur'an Kursları faaliyet göstermeye başlamıştır. Kursların varlığı ve işleyişi halen tartişma konusu olmakla birlikte toplumun önemli bir kesiminin, din eğitimi ihtiyacı sebebiyle bu kurumlara rağbet gösterdiği görülmektedir. Nitel ve nicel birçok araştırmanın konusu haline gelmiş olan bu kursların, DİB tarafından özellikle Ğretmen ve program bakımından iyileştirilmeye çalışıldığı bilinmektedir. Aynı zamanda, henüz farklı standartlarda eğitim Ğretim faaliyetinin yürütüldüğü kurslarda daha çok görevli eğitimcilerin girişimleri ile alternatif eğitim yaklaşımlarından yararlanılmaya çalışıldığı dikkat çekmektedir. Özellikle Montessori eğitiminin din eğitimine entegre edilerek uygulanmaya başladığı fark edilmektedir. Bu bağlamda başta 4-6 yaş Kur'an Kursları olmak üzere din eğitimi veren özel okul öncesi eğitim kurumlarında, alternatif eğitim yaklaşımlarının din eğitiminde kullanılabilme imknına dair çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Dünyada birçok ülkede kabul görmüş ve yaygınlık kazanmış olan alternatif eğitim yaklaşımları hakkında çok sayıda araştırma ve uygulama yapılmaktadır. Ancak bu yaklaşımların, din ve ahlak eğitimi alanındaki ilke ve yöntemleri üzerinde çok durulmamaktadır. Bu da din eğitimi veren okul öncesi kurumların birçoğunun, daha statik ve sürdürülebilir olmayan metotlar kullanmalarının sebeplerinden biri haline gelmektedir. Hatta alternatif eğitimlerden birini veya birkaçını benimseyerek uygulayan kurumlardan bir kısmının aynı perspektifi din eğitimine taşımakta zorlandıkları görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkiye'de en fazla karşılık bulmuş olan sırayla Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia eğitim yaklaşımlarının temel özelliklerini, ortak noktalarını, din ve ahlak eğitimine yaklaşımlarını ortaya koymak ve din eğitimi veren kurumlara birtakım ilkeler sunmaktır. Her bir yaklaşımla ilgili yeterli düzeyde çalışmanın olması sebebiyle bu eğitim yaklaşımları hakkında detaylı bilgi vermek araştırmanın amacı dışında tutulmuştur.

1.2. Araştırmanın nemi

Alternatif eğitim ve okullardaki uygulamalarla ilgili çeşitli makale, yüksek lisans ve doktora tezleri hazırlanmış olmakla birlikte konuyu din ve ahlak eğitimi boyutu ile ele alan çalışmaların sayısı henüz aynı düzeyde değildir. Okul ncesi din eğitimi meselesini, pedagojik olarak ele almanın gerekliliği de ortadadır. Mevcut uygulamaların iyileştirilmesi ve din eğitiminin erken çocukluktan itibaren daha sağlıklı verilebilmesi için konunun akademik zeminde tartişılması, sorun ve çözümlere yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın, programında din eğitimine yer veren veya dini merkeze alarak okulöncesi eğitim veren kurumlara, öğretmenlere ve erken çocukluk dönemi araştırmacılarına bir perspektif sunacağı varsayılmıştır.

1.3. Araştırmanın yöntemi

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Belgesel tarama olarak da bilinen doküman incelemesi, konu ile ilgili kaynakların toplanması ve analize tabi tutulması olarak tanımlanabilecek bilimsel bir araştırma yöntemidir. Genel olarak diğer araştırma yöntemlerini tamamlayıcı bir niteliği olmakla birlikte tek başına da bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bu yöntem ile araştırılan konu hakkında bilgi sağlayan birincil ve ikincil kaynaklara ulaşılmaya çalışılır. Toplanan belgelerin güvenirliği kontrol edildikten sonra sistematik bir plan doğrultusunda veri analizi

yapılır. Ulaşılan sonuçlar bilimsel kriterler çerçevesinde yorumlanarak yayımlanır (Kıral, 2020; Çelebi, 2022).

“Okul Öncesi Din Eğitiminde Alternatif Eğitim Yaklaşımlarından Yararlanma İmkânı” konusunun ele alındığı araştırmada, Türkiye’de tanınırlıkları ve uygulama alanları olduğu için Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımları tercih edilmiştir. Öncelikle bu üç yaklaşım ile ilgili kitap, makale ve tezler incelenmiş, araştırma için belirlenen “öğrenci, öğretmen ve veli, sınıf ortamı, program, yöntem, materyal, aile katılımı, din ve ahlak eğitimi” şeklindeki temalar çerçevesinde bilgi toplanmıştır. Ulaşılan bilgiler, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve DİB 4-6 Yaş Kur’an Kursları Eğitim Programı ilkeleri ile çocukluk dönemi din eğitimi ilkeleri dikkate alınarak incelenmiş ve okulöncesi din eğitimine ışık tutmak amacıyla bir perspektif sunulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırma için Etik Kurul İzni gerekmektedir. Ancak bu çalışma, doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiş olması sebebiyle Etik Kurul İzni gerektirmemektedir.

2. Türkiye’de Uygulanan Alternatif Eğitim Yaklaşımları: Montessori, Waldorf, Reggio Emilia

Nitelikli bir erken çocukluk eğitimini amaç edinen birçok yaklaşım ve model bulunmaktadır. Program ve materyalleri ile birlikte yapılandırılmış olan uygulamalar “model” olarak ifade edilmekte; daha az yapılandırılmış olup eğitimcilere birtakım ilkeler sunan uygulamalar ise “yaklaşım” olarak kabul edilmektedir. Farklı kullanımlar olmakla birlikte Montessori, yaklaşımdan ziyade modele daha yakın bir yapıya sahiptir, Waldorf ve Reggio Emilia ise yaklaşım olma özelliği taşımaktadırlar. Gelişim kuramlarına ve araştırmalara dayanılarak geliştirilmiş olan bu yaklaşımların, ortak noktaları olmakla birlikte temelde farklılıkları, çocukların öncelikle neyi/neleri ve nasıl öğrenmeleri gerektiği ile ilgilidir. Bu da öğretmenin rolünü, sınıf ortamının düzenini ve eğitim programını etkilemektedir (Temel – İmir, ty). Bununla birlikte öğretmenlere sundukları özgürlük açısından da farklılıklara sahiptirler. Bazı yaklaşımlar, öğretmene alan açmakta, sadece rehber olacak ilke ve yöntemler sunmaktadır. Bazıları ise net sınırlar belirleyerek öğretmenin programa ve materyallere bağlı kalmasını beklemektedir. Model ve yaklaşım ayrımı, burada kendini göstermektedir. Nitekim bir model olarak Montessori eğitiminde materyaller özel tasarlanmış ve yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin, bu materyalleri değiştirme veya farklı kullanma imkânı söz konusu değildir. Reggio Emilia ve Waldorf’ta ise materyallerin “gerçek, doğal, uyarlanabilir ve esnek” olması gibi birtakım prensipler bulunmakta, ancak materyal tercihi ve kullanımını öğretmene bırakılmaktadır (Temel – İmir, ty.). Model ve yaklaşım arasında belirgin bir fark olmakla birlikte araştırmada, metin bütünlüğü ve anlaşılabilirliği sağlamak adına “yaklaşım” kavramının kullanımı tercih edilmiştir. Eğitim yaklaşımlarını tematik olarak ele almadan önce her birini giriş mahiyetinde genel olarak tanıtmakta fayda görülmüştür.

Türkiye’de en çok tanınan ve birçok kurum tarafından uygulanan Montessori eğitimi, İtalya’nın ilk kadın doktorlarından biri olan Maria Montessori’nin, zihinsel engelli çocuklarla yaptığı çalışmalar neticesinde ortaya çıkmıştır. Daha sonra Montessori, 1907’de 4-7 yaş çocuklar için Casa Dei Bambini (Çocuk Evi)’yi açmıştır (Seldin, 2008). Uyguladığı farklı ve etkin eğitim-öğretim yöntemleri ile dikkat çekmiş ve 1950’li yıllarda Avrupa, Amerika ve Hindistan başta olmak üzere birçok ülkede Montessori metodu olarak okul öncesinde karşılık bulmuştur. Montessori’nin yaklaşımı üzerinde Rousseau, Pestalozzi, Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) ve Edouard Seguin (1812-1880) gibi bilim adamlarının etkisinin olduğu bilinmektedir (Korkmaz, 2006; Lillard, 2017).

Montessori'den sonra Türkiye'de en fazla uygulama alanı bulmuş olan Waldorf, ilk defa Almanya'da Waldorf-Astoria sigara fabrikasında çalışan ailelerin çocukları için tasarlanan bir eğitim yaklaşımı olup 20. yüzyılın başlarında birçok ülkeye yayılmıştır. İlk bağımsız Waldorf okulunu 1919 yılında Rudof Steiner (1861-1925) açtığı ve onun felsefi düşünceleri esas alındığı için bu okullara Steiner okulları adı verilmiştir (Morrison, 2021; Temel – İmir, ty.).

Araştırmanın konusu olan diğer bir eğitim yaklaşımı Reggio Emilia ise II. Dünya Savaşı sonrasında İtalya'da, bölge halkının savaş sonrası oluşan yaraları sarma çabalarının bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Gelecek nesillere yönelik bir yatırım ve umut olma özelliği taşıyan bu yaklaşımın uluslararası alanda kabul görmesinden sonra Avrupa ve Amerika'da Reggio okulları açılmaya başlamıştır. İtalyan kültürünün etkisinin hâkim olduğu bu yaklaşımın asıl tanınırlığının, "The Hundred Languages of Children" (ocuğun Yüz Dili) adlı kitabın 1993'te İngilizce olarak basılması ile gerçekleştiği bilinmektedir. Reggio eğitim yaklaşımının felsefi temelleri, John Dewey (1859-1952), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Urie Bronfenbrenner (1917-2005), Jerome Bruner (1915-2016) ve Howard Gardner (d.1943) gibi isimlerin gelişim ve eğitim anlayışlarına dayanmaktadır. Ayrıca Reggio okullarının öncüsü olan Loris Malaguzzi (1920-1994) tarafından Montessori, "Reggio Emilia yaklaşımının annesi" olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşım, birçok kuramdan etkilenmekle birlikte zaman içerisinde kendi özgün yapısını ortaya koyabilmiştir.

Türkiye'de, alternatif eğitim yaklaşımlarının uygulanmaya başladığı, özellikle de okul öncesi kurumlarda yaygınlaştığı bilinmektedir. Bunlardan en eski tarihe sahip olan Montessori eğitim yaklaşımı olup ilk uygulamaların 1990'lı yıllarda gerçekleştiği ifade edilmektedir (Korkmaz, 2012). Bugün Montessori eğitimi uyguladığını ifade eden kurumlara bakıldığında bunların ağırlıklı olarak İstanbul ve Ankara'da yoğunlaştığı, Bursa, İzmir, Antalya, Konya, Kocaeli, Adana, Nevşehir, Samsun ve Tekirdağ illerinde de Montessori okullarının var olduğu görülmektedir (Alternatif Okullar, 26 AĞustos 2023). Waldorf okulları ise Montessori kadar yaygınlık kazanmamakla birlikte bu yaklaşımdan esinlenerek açılmış bazı kurumlar bulunmaktadır. Uluslararası Waldorf Kurumlarının Türkiye'de tek muhatap aldığı kuruluş olarak bilinen EĞitim Sanatı Dostları Derneği (ESDD), web sayfasında Waldorf eğitimi veren okulların adını vermektedir. Buna göre en fazla İstanbul'da bulunan bu okullar, az sayıda olmakla birlikte Ankara, Muğla, Antalya ve Eskişehir illerinde de açılmıştır (EĞitim Sanatı Dostları Derneği, 26 AĞustos 2023). Diğer taraftan Montessori ve Waldorf'a göre daha az sayıda eğitim kurumuna sahip olan Reggio Emilia eğitim yaklaşımı, Türkiye'de en fazla İstanbul'da uygulanmakta; Ankara, Adana ve Kocaeli illerinde de bu yaklaşımı benimsemiş okullar bulunmaktadır (Alternatif Okullar, 26 AĞustos 2023).

EĞitim yaklaşım ve modellerinin felsefelerini, program ve yöntemlerini bütüncül bir şekilde anlayabilmek için öğrenmeye ve öğretmeye nasıl bir anlam yükledikleri, sınıftan ne anladıkları ve hangi yöntemi benimsedikleri, materyal anlayışları, lme ve değerlendirmeyi nasıl yaptıkları ve eğitim sürecinde aileyi/veliyi nasıl konumlandırıdıkları büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia'nın eğitim anlayışları "Ğrenci, Ğretmen ve veli, sınıf, yöntem ve materyal, lme ve değerlendirme, aile katılımı" bağlamında ele alınacaktır. Araştırmanın konusu gereği bu yaklaşımların din ve ahlak eğitimine dair fikir ve uygulamaları hakkında da ayrı bir başlık altında bilgi verilecektir.

2.1. ÖĞrenci / Ğrenen ocuk

EĞitim yaklaşımlarının Ğrenci olarak çocuğu nasıl konumlandırıdıklarını anlayabilmek için "ocuk ve çocukluk" ile ilgili bakış açılarını ortaya koymak gerekmektedir. Zira eğitim yaklaşım ve modellerinin her birinin "ocuk" ile ilgili bir felsefesi bulunmaktadır. Sahip oldukları çocukluk felsefesi, bu yaklaşımların öğrenme ve öğrenciye bakışını etkilediği gibi öğretmenin rolü, sınıf ortamı, eğitim yöntem ve materyalleri üzerinde de belirleyici bir rol üstlenmekte; bütün eğitim-Ğretim faaliyetlerine zemin oluşurmaktadır.

Montessori eğitim modelinde her şeyden önce çocuğun saygınlığı ön plandadır. Birey olarak saygı duyulması gereken bir varlık olarak konumlandırılan ocuk, aynı zamanda doğuştan bir zekâya sahip akıllı, muhakeme yapabilen, içsel motivasyonu olan, kendi gelişim hızında hayatı deneyimleyerek öğrenen etkin bir öğrencidir. Çocuğa seçim hakkı verildiğinde o, kendisi için gerekli olan bilgi ve beceriyi elde

edecektir. Bu, çocuğun “olumlu benlik algısı” edinmesine de katkı sağlayacaktır (Temel – İmir, ty.). Montessori, 20. yüzyılın başlarında tartışılan çocukların, “boş levha/yazı tahtası” gibi olduğuna dair fikirlere, eğitim anlayışı ile karşı çıkmıştır. Ona göre çocuk zaten bir oluşum içerisindedir, bu sebeple amaç ona şekil vermek, onu biçimlendirmeye çalışmak değil, oluşuma destek vermek şeklinde olmalıdır (Montessori, 2016). Dolayısıyla öncelikle çocuk özgürleştirilmeli ve eğitimde, çocuk merkezde olmalıdır. Montessori, gelişimi üç evreye ayırmaktadır: İlk evre 0-6 yaş (0-3, 3-6 şeklinde ikiye ayrılır), ikinci evre 6-12 yaş, üçüncü evre de 12-18 yaşdır. 0-6 yaş, gelişimin en dinamik olduğu evredir ve diğer dönemler için bir ön basamak niteliğindedir (Montessori, 2015; Temel – İmir, ty.).

Montessori’de öğrenci olarak çocuk ise öncelikle kendinin birinci öğretmenidir. İçsel bir motivasyonla dış dünyaya ve çevreye karşı çok duyarlıdır. Hayatının ilk yıllarında (0-3) sosyal ve fiziksel dünyanın uyarılarına tepkiler vererek zihnini biçimlendirmektedir. Çocuk bu dönemde Montessori’nin ifadesi ile “emici zihin” yeteneği ile çevreden gelen bilgileri adeta emmekte ve bu yeteneği kazandıktan sonra 3-6 yaşlarını kapsayan kasıtlı öğrenme sürecine girmektedir. Bilinçli bir şekilde çevreyi keşfetmeye ve öğrendiklerini organize etmeye çalışan çocuk, çeşitli şemalar oluşturmaktadır. Piaget’in bilişsel kuramının temel kavramlarından biri olan “şema”, öğrenmenin temel yapısıdır ve belirli bilişsel, davranışsal kalıplardır. Öğrenilen her bilginin veya edinilen her tecrübenin yerleştirildiği çerçeveler olup zamanla gelişip çoğalmaktadır. Şemaların artması, olgunlaşma ve tecrübe ile mümkündür (Selçuk, 2018; Yıldırım, 2016). Çocuklar, yetişkinler ile temas halinde öğrenen, kendini kontrol eden ve kendi kendine öğrenen bir öğrenci modeli oluşturmaktadır. Bir öğrencinin gerçek potansiyeline ulaşabilmesi için özgürce seçimler yapması gerekmektedir. Zira her çocuk, gelecekte olacağı kişiyi potansiyel olarak içinde taşımaktadır, onu ortaya çıkarabilmesi ancak özgür bir ortamda mümkün olur. Montessori, çocukların öğrenmek için içsel motivasyonları olduğunu düşünmektedir. Bu sebeple ona göre dışsal ödüller zarar verici ve iç motivasyonu engelleyici özelliğe sahiptir. Bir anlamda ödülün, çocuğun doğal gelişimini ve öğrenme sürecini bozduğunu ifade etmektedir. Zira Montessori öğrencisi, kendi kendine öğrenme potansiyeline sahiptir ve etkinlikler vasıtasıyla bireysel olarak kendi hızında öğrenir ve zaman içerisinde beceri kazanır ve ustalaşır (Korkmaz, 2012).

Waldorf eğitim yaklaşımında da Montessori’de olduğu gibi çocuğun gelişimine ve gelişim hızına saygı esastır. Çocukların sınıfta her şeyden önce çocuk olması beklenir. Çocukların özgürleştirilmesi, ruhsal potansiyellerini ortaya çıkarabilmek ve sorumluluk alabilmelerini sağlamak adına gerekli görülmektedir (Montessori, 1992). Bu yaklaşıma göre her çocuk, doğuştan yetenek sahibidir. Eğitimcilerin amacı, bu yetenekleri ortaya çıkarmak olmalıdır. Çocukların gözlemleyerek, taklit ederek ve deneyimleyerek öğrendikleri ve rekabetçi olmadıkları savunulmaktadır. Waldorf’a göre çocuğun eğitimi bütüncül olmalıdır. Zira insan, beden, ruh ve tinden oluşmaktadır. İnsan doğasında, varoluşu anlama iç görüşü mevcuttur, bu potansiyeli de ancak özgür olduğu zaman kullanabilir ve netice itibarıyla kendini gerçekleştirebilir (Özdoğan, 2020). Hayatın ilk 7 yılında insanın bu yönlerinin gelişmesi için ortam ve imkân sunulmalıdır. Sağlıklı bir gelişim için çocuklar 7 yaşına kadar akademik bir bilgi ve sürece tabi tutulmamalı ve öğrenmeye zorlanmamalıdır. Bunun yerine rahat bir ortamda özgür ve mutlu bir şekilde günlük yaşamsal becerileri tecrübe etmelidirler (Morrison, 2021; Temel – İmir, ty.).

Her iki eğitim yaklaşımında olduğu gibi Reggio Emilia’de de çocuk, doğuştan bir gelişim ve eğitim potansiyeline sahiptir ve doldurulması gereken boş bir kap değildir. Her çocuğun bir gerçekliği ve güçlü yanları vardır. Aynı zamanda çocuklar meraklı ve yeteneklidirler (İnan, 2012). Reggio Emilia çocuk anlayışında öne çıkan fikir “çocuğun yüz dili” olarak ifade edilmektedir. Buna göre “Bir çocuğun 100 lisanı, 100 eli, 100 fikri, 100 düşünme şekli, oynama şekli ve konuşma şekli” vardır, ancak okul ve kültür bunların 99’unu çalmaktadır (Edwards, 1998). Aynı zamanda Reggio’da çocuklar, zayıf yönleri ile değil güçlü tarafları ile tasvir edilmektedir. Reggio Emilia yaklaşımı çocukları, kendi öğrenme süreçlerinin liderleri olarak görmektedir. Çocukların bilgiyi, tek başlarına yapılandırmadıklarını, işbirliği ve etkileşim ile bilgi elde ettiklerini öne sürmektedir. Piaget’in, bilgiyi bireyin tek başına yapılandığı anlayışını kabul

etmeyerek yetişkin desteğinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak Reggio Emilia eğitim felsefesinin, Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim yaklaşımlarının ortalaması olduğu söylenebilir. Zira çocuğun potansiyelini fark edip onu bir adım öteye taşıyacak olan yetişkinlerdir. Ancak bilgiyi yapılandıracak, üretecek olan da çocuğun kendisidir. Öğrenme, önceden hazırlanan bir bilginin öğrencilere sunulması veya ezberletilmesi ile gerçekleşmemektedir. Deneyim ve aktif katılım çocuklar için çok önemlidir, dolayısıyla çocukların pasif olduğu bir ortamda sağlıklı bir bilişsel gelişimin olması pek mümkün değildir (AÇEV, 28 Ağustos 2023; Temel – İmir, ty.).

2.2. Öğretmen / Eğitimci

Alternatif eğitim yaklaşımlarında öğretmenin sınıftaki rolü, genel kabulden oldukça farklıdır. Genel olarak okulöncesi öğretmenin, “bilgi aktaran” olma konumundan uzaklaştırıldığı, çocuk merkezli hareket eden, öğrenmeye açık, öğrenci ile işbirliği yapan “rehber ve rol model” olarak konumlandırıldığı görülmektedir.

Montessori, çocuk anlayışından hareketle eğitimciye, geleneksel anlayıştan farklı olarak “gözlemci, kolaylaştırıcı, düzenleyici, ortam hazırlayıcı ve kayıt tutucu” gibi roller yüklemektedir. Öğretmen, öğrenciyi eğiten değil, onun çevresi ile bağlantı kurmasını sağlayan, doğru zamanda çocuğa destek olan iyi bir gözlemcidir. Gerektiğinde çocuğun öğrenme alanına dâhil olan ve onunla birlikte öğrenendir. Öğretmenin rolü, sınıfı düzenlemek ve sürdürülebilir öğrenme alanları oluşturmak, aynı zamanda öğrenciye rehberlik etmek, zaman zaman da arka planda kalarak gözlem yapmak şeklindedir. Öğretmen doğrudan öğretmez, rehberlik yapar ve model olur. Çocuklar, sınırlar içerisinde özgürlüğe sahip olmalıdır. Bu sebeple öğretmenler, kuralları ve onlardan ne beklediklerini açık bir şekilde belirtmeli, çocuklara sınırlarını öğretmelidir. Bu sınırlar içerisinde çocukların özgür bir şekilde seçim yapmasını sağlamalıdır (Korkmaz, 2006; Lillard, 2017; Montessori, 2019). Montessori öğretmeni olmak kişisel yetkinlik ile birlikte özel bir eğitim almayı gerektirmektedir. Bu sebeple ulusal veya uluslararası kuruluşlar tarafından verilen kuramsal ve uygulamalı eğitimleri almış olan sertifikalı öğretmenler Montessori okullarında görev alabilmektedir (Temel – İmir, ty.).

Waldorf eğitim yaklaşımının mimarı kabul edilen Steiner'e göre ise öğretmen olmayı tercih eden bir kimse, öncelikle kendini bu mesleğe adanmalı ve görevini hevesle yerine getirmelidir. Çocuğa saygı ile yaklaşmalı ve gelişimin hızından ziyade kalitesinin daha önemli olduğunu bilerek hareket etmelidir. Bu sebeple herkes öğretmen olmamalı, öğretmenlik rolü üstlenenler sabırlı, sıcak, rahatlatıcı ve dingin olmalı; çocukların duygusal, sosyal, fiziksel ve psikolojik sağlığını korumalıdır. Çocuklara stresten uzak, onların gelişim alanlarının hepsine hitap eden bir ortam hazırlamalıdır (AÇEV, 28 Ağustos 2023). Waldorf öğretmenleri sınıfta grup lideri olarak etkinlikleri planlama sorumluluğunu üstlenmekte, çocuklar ile birlikte problem çözmekte ve keşifler yapmaktadır. Etkinliklerde özne çocuklardır, öğretmenler ise rehber konumundadır (Kotaman, 2009; Steiner Waldorf Education, 2020). Waldorf okulöncesi öğretmeni olabilmek için IASWECE (Uluslararası Steiner/Waldorf Erken Çocukluk Eğitimi Derneği) veya derneği temsilen ulusal kuruluşlar tarafından verilen eğitimleri almak ve sertifika sahibi olmak gerekmektedir.

Reggio Emilia öğretmenleri de Waldorf öğretmenlerine benzer şekilde öğrenci ile birlikte öğrenmeye açık olmalıdır. Nitekim bu yaklaşımda, öğretmen ve öğrenciler sınıf içerisinde birlikte araştırma yaparlar, birbirlerinden öğrenirler ve beraber gelişim gösterirler. Bu sebeple iyi eğitimci yoktur, gelişime açık eğitimci vardır. Çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlamak, potansiyellerini ortaya çıkaracak yöntemler kullanmak ve materyaller sunmak öğretmenlerin sorumluluğundadır. Ayrıca öğretmen, her çocuğu ve sınıfı iyi tanıyarak hareket etmeli, bu doğrultuda çalışma yapmalıdır. Reggio öğretmeni, öğrenci ile birlikte öğrenen olduğu gibi gerektiğinde sorular sorarak çocukların merak duygularını harekete geçiren bir yönlendirici ve rehberdir. Çocukların sorun çözme becerilerini geliştirmek için bazen onları provoke eder bazen de arabuluculuk görevi üstlenir. Reggio okullarında “atelierista” adı verilen uzman sanat öğretmenleri de bulunmaktadır. Çocukların kendilerini resim, müzik ve dans gibi etkinliklerle ifade ettikleri “atelier” denilen atölyelerde onlara eşlik etmektedirler. Nihai olarak öğretmenler, gözlemlerini birbirleri ile paylaşmaktadırlar (Cadwell, 2020; Coşkun, 2022).

2.3. Sınıf / Öğrenme ortamı

Eğitim öğretimin en önemli unsurlarından biri olan sınıf ortamı, okul öncesi kurumlarda hem öğrenci hem de öğretmen açısından büyük önem arz etmektedir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda fiziksel mekânın eğitimdeki önemi; "Bir okul öncesi eğitimi kurumunun, çocukların eğitim gereksinimlerini karşılar nitelikte tasarlanmış olması önemlidir. İyi tasarlanmış eğitim ortamları çocukların etkin öğrenmelerini destekler ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirir..." şeklinde ifade edilmekte ve eğitim programının planlanıp uygulanabilmesi için de sınıfların "öğrenme merkezlerini" içerecek şekilde düzenlenmesi öngörülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması önerilen merkezler; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezleri şeklindedir. Bu merkezler, "ilgi köşeleri" olup öğretmen, gerektiğinde sınıfın fiziksel yapısına göre yeni merkezler de oluşturabilecektir (MEB, 2013).

Alternatif eğitim yaklaşımlarında da sınıf düzeni ve ortamı ile ilgili kendilerine özgü bir model söz konusudur. Montessori için sınıf, öğrenmenin en önemli parçası olup düzenli, estetik, anlamlı ve ilginç olmalıdır. Çocuklar, anlamlı bir çevre için programlanmışlardır ve gelişim özelliklerine uygun iyi hazırlanmış bir sınıf ortamı doğal öğrenmeyi sağlar. Sınıf ortamında mevcut olan her şey çocuklara hitap etmeli ve öğrenmenin bir parçası olmalıdır. Gereksiz, dikkat dağıtıcı eşya kullanılmamalı, bütün eşyaların düzenli ve güzel olmasına dikkat edilmelidir. Sınıfta, çocuğun kendisini özgür hissettiği ancak sınırsız bir bağımsızlığın da olmadığı bir düzenleme yapılmalıdır (Morrison, 2021; Temel – İmir, ty.).

Waldorf okul öncesi sınıfları ise âdeta bir ev ortamının uzantısı gibi görünmektedir. Düzen ve estetik konusunda Montessori ile örtüşmekle birlikte ortamın düzenlenme biçimi ve kullanılan materyaller bakımından farklılık göstermektedir. Waldorf'a göre çocuklar, çevrelerine karşı çok duyarlı olup çevre ile etkileşimleri vasıtasıyla bilgi edinebilirler. Bu sebeple sınıf ortamı çocuğun bütün duyu organlarını kullanabileceği bir şekilde düzenlenir. Sınıfta sağlam, kullanışlı, sade ve açık renkli, doğal malzemelerden üretilmiş eşya ve mobilyalar kullanılır. Duvarlarda ve eşyalarda renk seçimi önemli olup fotoğraf, poster, yazı vs. bulunmamaktadır. Göz yormayan, açık renkler tercih edilmektedir. Genel olarak plastikten ziyade ahşap malzemeler ile sınıf döşenmektedir (Kurtulmuş, 2019). Bir Waldorf anaokulu, çocuk için bir "ev ortamı" görünümünde olup çocuğun kendini rahat, özgür hissedeceği bir düzene sahiptir. Önemli olan çevreyle etkileşim halinde olan çocuğun, içsel gücünü harekete geçirecek bir ortam oluşturmak ve onu aşırı uyaranlardan korumaktır. Bu sebeple sınıf ortamında elektronik bir materyal, yüksek ses ve gürültüye sebep olabilecek hiçbir eşya bulundurulmamaktadır. Steiner, öğretmenin en önemli görevlerinden birinin çocuk için bu ortamı hazırlamak olduğunu savunur (Nicol – Taplin, 2018; Waldorf School, 29 Ağustos 2023)

Montessori'den oldukça fazla etkilenen Reggio Emilia'de okulun kendisi yani fiziki ortamı üçüncü öğretmen görevi görmektedir. Öğrencinin bizzat kendisi birinci öğretmen, yetişkin ikinci öğretmen, sınıf da üçüncü öğretmen olarak konumlandırılmaktadır (Temel, 2005; Öztürk 2006). Amaç, çocuğa bir şeyler öğretmek değil, çocuğun yetişkin desteği ve uygun bir ortam vasıtasıyla kendi öğrenme sürecinin liderliğini yapabilmesini sağlamaktır. Bu bağlamda fiziki çevre kadar okulun sosyal çevresi de önem arz etmektedir. Çocukların gerçek hayatta karşılaşabileceği ev bölümlerinin okulda da olması, doğal yaşamın bir parçası olarak meyve ağaçları ve çiçeklerin olduğu bir bahçenin bulunması, öğrenme açısından gerekli görülmektedir. Sosyal etkileşimin olabilmesi için de okullarda ortak alanlar düzenlenmekte, çocukların birbirleri ile iletişim kurmaları sağlanmaktadır. Ayrıca diğer eğitim yaklaşımlarından farklı olarak Reggio okullarında farklı özelliklerde aynalar bulundurulmaktadır. Yerde ve tavanda kullanılan çeşitli ayna türleri ile çocukların, kendilerini farklı açılardan görmeleri amaçlanmaktadır. Böylelikle çocukların kimlik oluşum sürecine katkı sağlanmaktadır. Reggio sınıflarında sanat, matematik, blok, dramatik oyunlar, okuma yazma, bilim, el becerisi gibi merkezler vardır. Diğer eğitim yaklaşımlarından farklı olarak sınıflar daha kalabalık görünümündedir ve duvarlar poster ve tablolarla doludur (Bennet, 2001; Temel, 2005; Şahin, 2019).

2.4. Program, yöntem ve materyal

Alternatif eğitim yaklaşımlarının çocuk, öğretmen ve sınıf tasavvurlarında benzerlikler olmakla birlikte program içerikleri ve yöntemleri oldukça farklıdır. Kullanılan materyallerin malzemeleri konusunda aynı ilkeyi benimsemişlerdir ancak Montessori yapılandırılmış öğretim materyalleri kullanırken Waldorf ve Reggio'da, yapılandırılmamış materyaller tercih edilmektedir. Bu bağlamda eğitim yaklaşımlarının program içeriklerini, yöntem ve materyal kullanımı ile birlikte değerlendirmek daha anlaşılır olacaktır.

Montessori sınıflarında 3-6 yaş grubu çocuklar karma bir şekilde eğitim görmektedir. Akran öğrenmesine önem verildiği gibi farklı yaş gruplarının birbirlerinden çok şey öğrendikleri düşünülmekte ve yaş grupları sınıflara ayrılmamaktadır. Eğitim programında hedef ve amaçların ne olduğu net bir şekilde görülmektedir. Öğrenme çoğunlukla bireysel bir şekilde ilerlemektedir, bu sebeple bazı çocuklar okula başlamadan önce okuma yazma becerisi kazanmış olmaktadır. Eğitim programında; günlük hayat, duyu alan, matematik, dil, bilim, coğrafya, sanat ve müzik şeklinde farklı etkinlik alanları ve materyalleri bulunmaktadır (Korkmaz, 2006; Morrison, 2021). Montessori'nin materyalleri standart olup düzenli ve estetikdir. Çocuklara belirli bilgi ve becerileri kazandırmak üzere tasarlanmıştır. Materyaller tamamen öğrenme amaçlıdır ve ahşap malzemelerden oluşmaktadır. Montessori'de plastik, yapay malzemeler mümkün mertebe kullanılmamakta; materyallerin doğal ve dayanıklı olmasına özen gösterilmektedir (Çakıroğlu Wilbrant, 2009; Temel – İmir, ty.).

Genel olarak Montessori eğitiminde dört tür materyal bulunmaktadır. Bunlar; günlük hayata alıştırmaya materyalleri, duyu materyalleri, didaktik materyaller ve kozmik materyaller şeklindedir. Montessori eğitiminde günlük hayata alıştırmaya materyalleri; cam bardaklar, seramik kaplar, gerçek çatal, bıçak, ütü ve süpürge gibi nesnelere oluşmaktadır. Çocuklar, günlük hayata kendi boylarına uygun olan bu nesnelere kullanarak gerçek etkinlikler ile hazırlanmaktadır. Dolayısıyla bir evde gerekli olan bütün işleri, çocuklar sınıf ortamında doğal bir şekilde tecrübe etmektedir. Montessori eğitiminde çocukların gerçek olmayan nesnelere ile meşgul edilmesi uygun görülmemekte, bunların çocuğu tatmin etmediği ve bencilleştirildiği düşünülmektedir (Morrison, 2021).

Duyu materyalleri, beş duyuya hitap eden fiziksel özelliklere sahip olup renk, boyut, ses, ağırlık, ısı ve doku gibi farklılıkları dikkate alınarak gruplandırılmıştır. Ayrıca materyaller, çocukların dikkatini çekecek ve onu etkin kılacak mahiyettedir. Gruplandırılan materyaller, belirli bir amaca uygun olarak tasarlanmış olup çocukların, etkinlik sırasında hata kontrolü yapmalarına imkân sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Montessori programında dil gelişimi ve erken okuryazarlık için geliştirilmiş materyaller de bulunmaktadır. Bunlar didaktik materyaller olup çocukların okuma yazma öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Materyal ve etkinlikler kalem becerisi kazandıracak mahiyettedir ancak her çocuk kendi bireysel özellik ve hızına göre okuma yazma öğrendiği için sıralama da farklılaşabilmektedir (Wardle, 2009). Montessori programında yer alan bir diğer didaktik materyal grubu da matematik ile ilgilidir. Soyut kavramlar çocuklara fiziksel olarak sunulmakta, kademeli ve doğal bir matematik öğrenimine imkân verilmektedir. Her aşamada bazı güçlüklerle baş etmek durumunda kalan çocuk böylelikle problem çözme becerisi kazanmakta, soyut düşünme biçimine doğru gelişim göstermektedir. Montessori'de, çocukların evreni tanımasını ve parçası oldukları bütünü fark etmeleri için biyoloji, fizik ve kimya ile ilgili bilim etkinlikleri bulunmakta; coğrafya materyalleri kullanılmaktadır (Morrison, 2021; Fulya – İmir, ty.).

Montessori eğitimi, sanat ve müziği de önemsemekte; çocukların kendilerini ifade etme biçimi olarak bu iki alanı destekleyen materyaller ve etkinlikler sunmaktadır. Bütün öğrenme alanlarını, hayatın doğal bir parçası olarak gören bu yaklaşım, renkli boya kalemleri, farklı dokuya sahip kâğıt ve kumaş parçaları gibi materyalleri sanatsal gelişim için ortamda bulundurmakta; çeşitli çalgı aletleri ve hareketleri de müziğin keşfi için kullanılmaktadır (Wardle, 2009).

Waldorf eğitim yaklaşımına bakıldığında, çocuğun ilk yedi yılda herhangi bir bilgiye veya akademik uyarılara maruz bırakılmasının gelişimi olumsuz etkileyeceği anlayışı ile karşılaşılmaktadır. Montessori'den temel farklılığın bu noktada olduğu söylenebilir. Zira Montessori eğitimindeki materyal ve etkinlikler çoğunlukla akademik öğrenmeye hazırlık veya başlangıç olarak kabul edilebilir. Waldorf'ta

ise herhangi bir öğretim materyali kullanılmamaktadır. Zengin uyarıların olduğu bir sınıf ortamının öğrenmeyi destekleyeceği ve doğal yollarla çocukların beceri kazanacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle çocukların dil gelişimi hikâye, şiir ve şarkılar ile beslenmekte; oyunlar ve aktivitelerle fen ve matematik alanı geliştirilmeye çalışılmaktadır. Aynı zamanda sanat ve müzik etkinliklerine de programda yer verilmektedir. Öğretmenden öğrenciye giden bir bilgi aktarımından ziyade oyun ve etkinlikler vasıtasıyla doğal ve kendiliğinden öğrenme gerçekleştirilmektedir. Waldorf'ta hayali oyuna, matematik becerisini geliştirdiği düşüncesi ile önem verilmektedir. Bu noktada Montessori ile Waldorf eğitimleri birbirinden ayrılmaktadır. Zira Montessori yaklaşımında çocukları bencilleştirmediği, öğrenme alanından ve gerçek dünyadan uzaklaştırdığı gerekçesi ile hayali oyuna sıcak bakılmamaktadır.

Waldorf eğitiminde kullanılan temel yöntemler; oyun, hikâye anlatımı ve öritmi şeklindedir (Kotaman, 2009). Çocukların, on iki yaşına kadar sanatsal ve yaratıcı bir bilince sahip olduğu, bu yaşa kadar mitolojik hikâyeler, peri masalları ve fabllar ile hayal güçlerinin geliştirilmesi gerektiği düşüncesi hâkimdir. Waldorf'un iki önemli ilkesinden biri olan öritmi ise bir hareket ve performans sanatıdır, tedavi amaçlı da kullanılmaktadır. Konuşmanın ve müziğin beden hareketleri ile ifade edilme biçimidir, denilebilir (Bayhan ve Bencik, 2008; Temel – İmir, ty.).

Waldorf okulöncesi kurumlarında dış mekân da eğitim amaçlı kullanılmakta ve çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Bu şekilde çocuğun, doğada kendisini keşfetmesi ve doğanın bir parçası olduğunu fark etmesi için imkân sunulmaktadır (Toran, 2015). Sınıf içinde kullanılan materyallerin büyük bir kısmı da, sukabağı, kozalak, ağaç dalları, çakıl taşları gibi doğaya ait doğal malzemelerden oluşmaktadır. Çocukların doğayı tanıması ve doğayla birlikte olması için sınıfta bulundurulmuş bu materyallerin yanı sıra yün iplik, yumak, el yapımı bebek gibi oyun malzemelerine de yer verilmektedir. Çocuklar, yapay olmayan ve hayal güçleri ile oyunlar tasarlayabilecekleri uyarıcı malzemeler ile baş başa bırakılmaktadır. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan Waldorf'ta, diğer eğitim yaklaşımlarında olduğu gibi çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesine önem verilmekte, bunun için ortam hazırlanmaktadır (Toran, 2015).

Reggio Emilia yaklaşımında ise herhangi bir resmi, yapılandırılmış program veya müfredat bulunmamaktadır. Çocukların soruları ve fikirleri doğrultusunda öğretmenlerin deneyimlerini kullanarak yürüttükleri bir süreç söz konusudur. Öğretmenlerin, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme yaptığı esnek bir program yapısı vardır. Reggio, proje temelli bir eğitim yaklaşımıdır. Öğrencilerin ilgileri doğrultusunda matematik, fen, yazı, müzik ve sosyal gibi alanlarda proje seçimi yapılmaktadır. Çocuklar, bilgiyi doğrudan edinmek yerine projeler aracılığı ile deneyimleyerek öğrenmektedir (İnan, 2012; Şahin, 2019).

Reggio Emilia okullarında Waldorf eğitim yaklaşımında olduğu gibi kullanılan eşya ve materyaller doğal malzemeden yapılmıştır ve birçoğu cam boncuk, pipet, seramik parçaları gibi dönüştürülebilir özelliktedir. Sınıflarda plastik ürünler tercih edilmemektedir. Eğitimin önemli bir parçası olan okul bahçesinde veya parkında da bu prensip devam etmekte, çocukların oyun oynadıkları yerlerde ahşap malzemeler kullanılmaktadır. Sınıflarda aileler tarafından yapılmış el kuklaları, kukla sahneleri, gölge oyunları için hazırlanmış perde ile duvara resim ve renk yansıtılabilmek için tepegöz bulunmaktadır. Nitekim sınıf içerisinde konulara göre farklılaşan çok sayıda resim ve şekil vardır. Materyallerin hepsi çocukların rahatlıkla ulaşabilecekleri boyutlarda yapılmış olan raflara, açık ve görünür bir şekilde konulmaktadır (Edwards, 1998; Temel vd., 2017).

2.5. Ölçme ve değerlendirme

Eğitimde, öğrenmenin ne oranda gerçekleştiğini veya öğrencinin, programın kazanımlarını elde edip etmediğini tespit etmek amacıyla birçok ölçme ve değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır. Tercih edilen yöntem ile program çıktılarının ve ölçülen kazanımın uyumlu olması, sonucun güvenilirliğini etkilemektedir. Bugün klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanı sıra alternatif ya da tamamlayıcı yöntem ve teknikler de kullanılmaya başlanmıştır (Elibol, 2014; Mcafee & Leong, 2020). Öğrencilerin

gelişimini çok yönlü değerlendirme imkânı sunan bu yöntem ve tekniklerin, alternatif eğitim yaklaşımlarında daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımların öğrenci ve öğrenmeye yükledikleri anlam ile ölçme araçları örtüşmektedir. Nitekim bu yaklaşımlarda, temel eğitimde uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden farklı olarak bireysel değerlendirmeler yapılmaktadır. Böylelikle çocuklar sınıf arkadaşları ile kıyaslanmadan kendi hızlarında ilerleme gösterme imkânı bulmaktadır.

Montessori modelinde, okul öncesi çocuklar için gözlem metoduna önem verilmekte ve öğretmenler gözlem raporları tutmaktadır. Çocuklar ile ilgili değerlendirmeler gözlem raporları üzerinden yapılmaktadır. Her çocuk kendi bireysel hızında bir öğrenme gerçekleştirdiği için gelişim ve öğrenme ile ilgili değerlendirmeler kişiye göre yapılmakta ve sürece yapılmaktadır (Korkmaz, 2006; Wardle, 2009).

Waldorf yaklaşımında da çocukların kendi öğrenme hızları ön planda tutulmakta ve onları yarıya sürükleyecek herhangi bir değerlendirme yapılmamaktadır. Steiner, çocukları bilgi ve becerilerine göre etiketlemeye, gruplandırmaya yönelik yöntemlere karşı çıkmış, sadece okulöncesinde değil sonraki eğitim basamaklarında da aynı felsefe ile hareket edilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Dolayısıyla Waldorf okullarında sınav, sınıf geçme, ödüllendirme ve ceza verme gibi uygulamaların hiçbirine yer verilmemektedir (Nicol – Taplin, 2018).

Reggio Emilia eğitim yaklaşımında değerlendirme için geleneksel testler ve notlar yerine dokümantasyon kullanılmaktadır. Dokümantasyon, öğrencilerin ne öğrendiklerini tespit eden bir uygulama değildir. Daha çok çocukların, projeyi nasıl yürüttüklerine dair bir rapor mahiyetinde olup amaç onların, duygu ve düşüncelerini fark etmek, kabiliyetlerini ortaya çıkarmaktır. Fotoğraf, ses ve video kaydı gibi ürünlerin toplanması ile gerçekleşen dokümantasyon, çocukların öğrenme süreçlerini görünür hale getirmektedir. Yeni proje konularının ortaya çıkmasını, öğretmenlerin ve ebeveynlerin, çocukları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Bu uygulama ile çocuklar da kendi çabalarını görme imkânı bulmaktadır (Edwards, 1998; İnan, 2012).

2. 6. Aile/Veli katılımı

Aile katılımı, okulöncesi dönemde çocukların sosyal, bilişsel, duygusal ve ahlaki olarak sağlıklı gelişim gösterebilmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkili ve sürdürülebilir olması için okul ve aile bireylerinin işbirliği yapması anlamına gelmektedir. Amaç, okul ile ev arasında koordinasyon sağlamak, sosyal ve kültürel dezavantajları en aza indirmek, çocukla birlikte ailenin de gelişimine destek sağlamaktır (Çamlıbel Çakmak, 2010). Türkiye’de ilk resmi okulöncesi eğitim programı, MEB tarafından 1994 yılında hazırlanmış; 2002 ve 2006 yıllarında program yeniden düzenlenmiştir. 2006 yılında hazırlanan programda, aile katılımının çocuklar üzerindeki olumlu etkisine vurgu yapılmış ve okul öncesi eğitimde en iyi yaklaşımın, çocuğu tek başına birey olarak değil, ailesi ile birlikte ele alan yaklaşım olduğu belirtilmiştir (MEB, 2006). 2013 yılında yapılan düzenleme ile de öğretim programında, “Aile eğitimi ve katılımı, okul ve ev arasındaki devamlılığı destekleyerek kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığını sağlar” ifadesine yer verilmiş; okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasına “Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır” şeklinde bir madde konulmuştur (MEB, 2013). Bu doğrultuda okul öncesi kurumlar, ailelerin eğitim sürecine dâhil olabilmesi için çeşitli etkinlikler düzenlemek durumundadır.

Alternatif eğitim yaklaşımlarında ailenin konumuna, eğitim sürecine katılımına bakıldığında araştırmaya dâhil ettiğimiz üç eğitim programının da faaliyetlerini aile ile işbirliği yaparak sürdürdüklerini görmek mümkündür. Ancak her birinin, aileyi eğitim sürecine katmaları aynı şekilde gerçekleşmemektedir. Montessori ve Waldorf yaklaşımlarının her ikisinde de aile desteğine büyük önem verilmekte; okuldaki eğitimin başarısı için ailenin, yaklaşımı bilmesi ve benimsemesi gerektiği düşünülmektedir. Montessori eğitim metodunda aile, sürecin önemli bir parçasıdır, bu sebeple aile eğitimleri ihmal edilmemelidir (Yıldız, 2019).

Waldorf okullarında ebeveyn ve öğretmen işbirliği çok önemlidir. Bu amaçla aileler, eğitim felsefesi ve programı hakkında bilgilendirilir, gerektiğinde aile eğitimleri düzenlenir. Okulun yaklaşım şeklinin evde de sürdürülmesi beklenir. Zira bu eğitim yaklaşımları resmi eğitim programından veya genel kabul

görmüş eğitim anlayışından farklı bir perspektif sunmakta ve çocuğun bireysel hızı doğrultusunda hareket etmektedir. Bu noktada ailelerin eğitim yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olması ve okul ile işbirliği yapması büyük önem arz etmektedir. Öğretmenler, ev ziyaretleri yapar ve çocukların evde ne kadar süre ile televizyon seyrettiklerini takip ederler (Gürkan - Ültanır, 1994; Kaya ve Gündüz, 2015; Toran, 2015).

Reggio Emilia okullarında ise aile, daha etkin bir konumdadır. Kurumun yönetiminde velilerden oluşan bir danışma kurulu yer almaktadır. Aynı zamanda veliler, eğitim programının düzenlenmesinde yetki alabilmektedir. Reggio okullarını farklı kılan özelliklerden biri de ailelerin, karar mekanizmasında yer almalarıdır (Coşkun – Durakoğlu, 2015). Bu anlamda ailelerin, eğitim yaklaşımının önemli bir bileşeni olduğu söylenebilir.

3. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarında Din ve Ahlak Eğitimi

Din psikolojisinin temel araştırma konularından biri olan dini gelişim, gelişim psikolojisinde ayrı bir alan olarak ele alınmamış, zaman zaman sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim içerisinde değerlendirilmiştir. Dini gelişimin ayrı bir gelişim alanı olarak inceleme konusu olması daha çok son yüzyılda kendini göstermiş ve bu duygunun kaynağı ve nasıl geliştiği üzerine teoriler ileri sürülmüştür (Karaca, 2007). Öncelikle din duygusunun ne zaman ortaya çıktığı, doğuştan gelen bir ihtiyaç olup olmadığı ve çevrenin rolü tartışılmıştır. İnsanın doğuştan sahip olduğu bütün diğer potansiyeller gibi bu gücün de sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarılıp geliştirilebilmesi için eğitimin rolünün ne olması gerektiği meselesi gündeme gelmiştir. Dini, fitri bir yetenek veya ihtiyaç olarak kabul eden görüşler, erken yaşlardan itibaren bu duyguyu geliştirecek ortamlara ihtiyaç olduğunu savunmuşlardır (Ratcliff, 1988).

Dini gelişim teorileri içerisinde en fazla karşılık bulmuş olan görüşler, evre teorisyenlerine aittir. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi din duygusunun da evrelere ayrıldığını ve bütün gelişim alanları ile ilişkili olduğunu iddia eden teorisyenler, bu alanı Piaget'in bilişsel gelişim evreleri ile temellendirerek açıklamaya çalışmışlardır. Dolayısıyla bu teorilerin temelinde dinin, bir dizi bilişsel ihtiyacın giderilmesine yönelik bir gelişim süreci olduğu yaygınlık kazanmıştır. Ernest Harms (1895-1974) okul öncesini "peri masalı dönemi" olarak adlandırmaktadır. Çocuk, hayal ile gerçeği karıştırabilmekte; kendisine fantastik bir dünya oluşturabilmektedir. Dolayısıyla inanç dünyasını da gerçeklerden bağımsız daha masalımsı olarak deneyimlediği söylenebilir. Çocuğun bu yönde beslenmesi, ondaki gizil güçlerin ortaya çıkması açısından önemli görülmektedir. İlk Piaget'ci dini gelişim kuramcılarında olan David Elkind (d. 1931)'e göre 2-7 yaş döneminde bilişsel ihtiyaçlardan "temsil arayışı" ön plandadır. Çocuk, inancı temsil eden sembollere ihtiyaç duyar, oyun, nesne ve kelimeler olarak ifade edilebilecek semboller ile kutsallık duygusunu tecrübe eder (Karaca, 2007; Oruç, 2013). Dini gelişim sürecinin bilişsel gelişim evreleri ile paralel olduğunu iddia eden Ronald Goldman (d. 1939) ise okul öncesi dönemi "sezgisel dini düşünce" dönemi olarak isimlendirmiştir. Hayat merkezli bir din eğitiminin önemi üzerinde durmuş; çocukların, hayatın diğer alanları ile birlikte dini tecrübe ederek öğrenmesini tavsiye etmiştir (Goldman, 1965).

Çocukluk dönemi dini gelişim ile ilgili öne çıkan teori ve yaklaşımlar, okul öncesi din eğitiminin gerekliliğini ortaya koyduğu gibi mahiyetini de etkilemiştir. Erken çocukluk dönemi din eğitiminde ne/neler anlatılması ve hangi yöntemlerin kullanılması gerektiği noktasında bir bakış açısı kazandırmıştır. Diğer taraftan alternatif eğitim yaklaşımlarının uygulandığı kurumlarda din eğitimi, benimsenen yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda şekillendirilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de uygulanan Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarını din eğitimi bağlamında incelemekte yarar vardır.

Montessori, dini gelişime yönelik özel, yapılandırılmış bir materyal kullanmamış olmakla birlikte çocuklar için şapeller yaptırmış ve rahipler görevlendirmiştir. Burada Montessori'nin, ibadethanelerdeki eşya ve sembolleri doğal materyal olarak görmesi de etkili olmuştur diyebiliriz. Montessori programı, çocukları hayata hazırlamak amacıyla gerçek deneyimlere dayandığı için din eğitiminde de yaparak yaşayarak öğrenme, prensip olarak daha önde tutulmuştur. Aşırı bilgi yüklemenin fanatizme, bilgi eksikliğinin de iç huzursuzluğuna ve düşmanlığa sebep olabileceği öngörülmektedir. Diğer öğrenme alanlarında olduğu

gibi din eğitiminde de çocuğa çok müdahale edilmemesi, iyi hazırlanmış bir çevrede özgür iradesi ile öğrenim sağlaması amaçlanmaktadır. Nitekim Montessori programında Tanrı algısı, çocuğun ruhsal gelişimi için gerekli görülmekte, din eğitiminin, anlam arayışına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Montessori modelini, programında din eğitimine yer vermeyen kurumlar uyguladığı gibi dini eğitim veren okullar da kolaylıkla uygulayabilmektedir. Örneğin The Good Shepherd (Katolik) ve Godly Play (Protestan), kiliseye bağlı okullarda verilen dini eğitim programları olup her ikisi de Montessori modelini esas almaktadır (Tosun – Yıldız, 2019). Dini bir atmosferde, çocuğun Tanrı ile doğal bir bağlantı kurmasını ve manevi bir kimlik kazanmasını amaçlayan bu iki program, Montessori'ye göre düzenlenmiş sınıflarda uygulanmakta, dini etkinlikler de Montessori ilkeleri doğrultusunda hazırlanmaktadır. Sınıflarda Montessori materyalleri kullanılmakta ve çocukların dini materyaller ile karşılaşması, kutsal ile bağlantı kurabilmeleri amacıyla gerekli görülmektedir (Cavaletti, 1992).

Montessori, ruhun, aklın ve bedeninin birlikte eğitileceği “holistik” yani bütüncül bir eğitimi savunmaktadır. Bu eğitim, ahlak ve karakter eğitimi, ruh ve maneviyat gelişimini de içine almaktadır. Montessori, kritik dönemlerde alınamayan din eğitiminin, ileriki yaşlarda dine karşı sığ bir algı oluşturacağını; bu sebeple çocuktaki dini duyguların görmezden gelinmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bebeklerdeki “emici zihin” yapısına vurgu yapan Montessori, bu özelliğin, dini atmosferde de harekete geçtiğini ve insan ruhunda derin izler bıraktığını düşünmektedir. Montessori'nin çocuğun manevi dünyası ile ilgili olarak dile getirdiği şu ifadeler, onun yetişkinlere büyük sorumluluk yüklediğini göstermektedir (Montessori, 2017):

“Tanrı'nın bizzat bizden talep ettiği çocuğun doğasına saygı bizi, çocukların kendilerini Tanrı'ya en kolay şekilde bırakabilecekleri koşulları en dikkatli şekilde aramaya zorlar. Üstelik çocuk, aynı aydınlatıcı ve zorlayıcı lütfun etkisiyle, Allah'a nasıl yaklaştığını da belli anlarda bize açıklayacaktır. Bu keşif bizim için büyük bir mutluluk olacaktır ve bu ihtiyaçlar bize açıklandıktan sonra onların tatminine uygun koşulları yaratmak için mümkün olan her türlü çabayı göstermeliyiz. O zaman muhtemelen tamamen farklı bir ortam yaratmak ve çocuğa karşı kişisel tavrımızı da önemli ölçüde değiştirmek zorunda kalacağız.”

Montessori, erken yaşlarda dini duygu gelişimini önemsemekle birlikte Montessori eğitim kurumlarını, herhangi bir dinin eğitimi veren kurumlar olarak görmek mümkün değildir. Eğitim programında manevi temalar bulunmakta ve farklılıklara saygılı olmayı esas alan bir yaklaşım sergilenmektedir. Bu bakımdan okul öncesi din eğitimi veren kurumların Montessori programından yararlanması mümkündür. Nitekim Montessori'nin, din eğitimi konusundaki tutumu tartışmalı olsa da çocukların, kilise ritüellerine götürülmelerini ve dini sembollerle tanıştırılmalarını önemseydiği ve çocuk boylarına uygun ibadet yerleri tasarladığı bilinmektedir (Kramer, 1988). Ayrıca Montessori metodunun din eğitimi yorumu, kendisinden sonra gelen bilim adamları tarafından benimsenmiş ve daha önce ifade edildiği gibi “The Godly Play ve The Good Shepherd” şeklinde iki din eğitimi programı ortaya çıkmıştır (Oruç, 2019; Tosun, 2019).

Montessori'nin din eğitimi ile ilgili görüşleri genel eğitim yaklaşımı ile aynı çizgidedir. Hazırlanmış bir çevre, yetişkin davranışlarının etkisi, duyarlı dönemler, emici zihin ve günlük hayat pratikleri gibi temel kavramlar din eğitimi için de geçerlilik göstermektedir. Buradan yola çıkarak Montessori'nin, “Gelişim bir bütündür ve gelişim alanları birbirleri ile bağlantılıdır” ilkeleri (İnanç, 2021) doğrultusunda dini gelişimi, diğer gelişim alanlarından ayrı tutmadığını söylemek mümkündür. Ona göre din eğitimi pratik hayatla ilgili ve zihin gelişimine uygun olmalıdır. Ayrıca okullarda nasıl müzik, spor gibi alanlar için ayrı odalar bulunuyorsa din eğitimi için de materyaller ile donatılmış ayrı bir mekânın tahsis edilmesi faydalı olur (Montessori, 1972). Bu görüşün, bazı okul öncesi eğitim kurumlarında, din dersi için ayrı bir çalışma alanı oluşturmak şeklinde uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Okul bünyesinde ayrı bir odayı çocuk boyutlarına uygun tasarımlardan oluşan bir ibadet mekânı olarak kullananlar da bulunmaktadır. Montessori yaklaşımı din eğitimi dolaylı ve hayat merkezli bir anlayışla benimsemiştir. Kendi açtığı okulda çocuklar için bir şapel açmış olması, buranın dekorasyonu için iyi bir mimarı görevlendirmesi, çocukların burada gönüllü olarak dua etmeleri, bazı ayin ve ritüellerin görevlendirilen genç bir rahip

eşliğinde yaptırılması başlı başına din eğitimi uygulamalarıdır (Oruç, 2019). Ancak bu uygulamalar sistematik doğrudan bir dini sunum değil, dolaylı bir din eğitimi örneğidir. Kısaca Montessori çocukların bilişsel, sosyal, duygusal gelişimleri için hazırladığı ortamın daha iyisini dini gelişim ve din eğitimi için de hazırlamıştır. Bu onun bütüncül insan geliştirme amacının da bir gereği olarak görülebilir.

Türkiye’de Montessori yaklaşımını tercih eden eğitim kurumları, genel olarak standartlara uygun bir şekilde Montessori materyallerini kullanmakta, din eğitimine yönelik kendi materyallerini üretmektedirler. Ancak Montessori eğitim felsefesine uygun olarak hazırlanmaya çalışılan bu din eğitimi materyallerinde henüz ortak bir çalışmanın olmadığı ve bir standarda ulaşamadığı söylenebilir. Dolayısıyla Montessori din eğitimi uygulamalarında, hazırlanan materyallerin henüz kurumlarla sınırlı kaldığı görülmektedir.

Waldorf eğitim yaklaşımı da herhangi bir din eğitim modeli öngörmemektedir. Ancak çocukların, fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve ahlaki açılardan dengeli bir biçimde gelişebilmeleri için baş, kalp ve ellerin eğitimini kapsayan bütüncül bir program uygulamaktadır. Ortaya koyduğu birtakım ilkeler ile çocuğun ruhsal boyutunu beslemeyi ve geliştirmeyi amaç edinmektedir. Eğitimin en temel ilkesi, Steiner tarafından üretilen ve insan bilgeliliğini ifade eden “antroposofi” kavramıdır. Bu yaklaşıma göre her birey, kendi ruhsal boyutuna temas edebilme yetisine sahiptir, dolayısıyla eğitimcinin sorumluluğu çocuğun, bu boyutu fark etmesini sağlamak ve iç âleme yönelik bir ruhsal çalışma yapmaktır. Zira insanın kendi öz benliğini bilmesi, tinsel ve ruhsal boyutunu fark etmesi aşkın olan varlıkla bağlantı kurabilmesi için gereklidir (Zeteroğlu - Kahraman, 2010).

Waldorf okullarında belli bir dinin eğitimi yapılmamakta ancak bütün öğrencilerin faydalanabilmesi için herhangi bir dini öğretinin olmadığı sadece insanın ontolojik yönünün ele alındığı ders içerikleri bulunmaktadır. Bu durum, Waldorf sınıflarının çok kültürlü yapıya sahip olması ile de alakalıdır (Sözen - Şimşek, 2018). Waldorf uygulamaları özel ve kamu okullarında farklı inanç biçimlerinden öğrencilerin bir arada olduğu ortamlarda uygulanmak üzere geliştirilmiştir ve kilise uygulamalarına dönük bir amacı ya da içeriği bulunmamaktadır. Ancak Waldorf yaklaşımı, insanı bütüncül olarak ele almakta ve insan ruhunun tanınması üzerine “manevi” ya da “spiritüel” olarak ifade edilen bir eğitim yapmaktadır. Steiner, manevi eğitimin ihmal edilmesi sonucunda insanın fiziksel ve ruhsal sağlığının bozulacağını düşünmektedir (Kurtulmuş, 2013). Burada, Waldorf’un maneviyat eğitimini, Hristiyan teolojisinden bağımsız düşünmemek gerektiğini belirtmekte yarar vardır. Nitekim Waldorf programının içeriğinde de Hristiyan inancının etkisini görmek mümkündür. Ancak materyalizm karşıtı bir eğitim felsefesine sahip olması ve belirli bir dinin öğretilerinden ziyade dinlerin evrensel manevi boyutunu dikkate alarak eğitim yapması gibi sebeplerle Hristiyan olmayan aileler de çocuklarını bu okullara rahatlıkla göndermektedirler (Waldorf Education, 30 Ağustos 2023).

Steiner’e göre çocuk, çevresini taklit ederek öğrenir. İyi ve güzel olan şeyleri, öğretmenlerinin davranışlarına bakarak anlayabilir. Bilgi aktarımı ile çocukların şahsiyetleri geliştirilemez. Okul öncesi çocuğa, vaktinden önce verilmiş dini bilginin içselleşmesi mümkün değildir. Steiner, dinin anlatılmasından ziyade yaşanmasının daha öğretici olduğunu ifade etmekte, ilmiyal merkezli bir din (Hristiyanlık) anlatımına, başka bir ifade ile “hafıza eğitimine” karşı çıkmaktadır. Ona göre dinin ruhani boyutu ön planda olmalıdır. Çocuklara verilecek din eğitimi, bilgi aktarımından ziyade onları uygun zamana hazırlayıcı, ruhlarındaki hissiyatı harekete geçirici nitelikte olmalıdır. Ayrıca çocuklar erken yaşlarda dua ve ibadet etmeyi doğru bir şekilde öğrenmelidir (Erden, 2016).

Steiner’e göre din ve ahlak eğitimi bir bütündür. Ahlaklı olarak yaşamak, insan olmakla eşdeğerdir. Bu sebeple Waldorf yaklaşımı ve uygulamaları, bir ahlak eğitim programı mahiyetindedir. Okul öncesi dönemde öğretmenler, çocukların ahlaki hissiyatlarının gelişmesi yönünde çaba sarf etmelidirler. Bunun için ruhta yüksek duyguların ortaya çıkmasını tetikleyen sanatsal çalışmalardan faydalanabilirler. Hikâye, şarkı, örgü, dokuma, boyama gibi sanat çalışmaları, çocukların ahlaki gelişiminde önemli görülmektedir

(Armon, 1997). Hikâye anlatımında fantastik kurgular, peri masalları tercih edilmektedir. Destekleyici mahiyette hayali oyunlara da teşvik olduğu görülmektedir. Sınıflarda yapılandırılmamış oyuncuların bulunmamasının temel sebebi de hayal gücünü geliştirmektir (Kotaman, 2009).

Waldorf okullarında gelişimsel bütünlük için spiritüel anlamda çocukların öncelikle dünyayı sevmeleri, hayata karşı minnettar olmaları öğretilmektedir. Özellikle ruhun özgürce gelişebilmesi için şükran, sevgi ve sorumluluk duygularının beslenmesine özen gösterilmektedir. Bunun için çocuğun doğayı tanıması ve sevmesi, doğa ile bağ kurması önemsenmekte; sınıf uygulamalarında farklı etkinlikler ile bu durum pekiştirilmektedir (Tosun & Yıldız, 2023). Böylece çocuk kâinatla sağlıklı bağlantılar kurabilir ve çevresindekilere şükranla yaklaşabilir. Bu bağlamda Waldorf okullarında, günün sonunda Tanrı'ya şükran ifadeleri sunulmaktadır (Erden, 2016). Ayrıca öğretmenlerin çalışma ve hizmetleri de bir tür Gottesdienst (Tanrı Hizmeti) olarak değerlendirilmektedir (Dahlin, 2017).

Reggio Emilia yaklaşımının din eğitimi boyutu, Montessori ve Waldorf kadar netlik taşımamaktadır. Bu durum, yaklaşıma öncülük eden Loris Malaguzzi'nin görüşleri ile Reggio okullarının zaman içerisinde farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. İkinci Dünya Savaşı sonrasında Katolik Kilise'nin etkisi altında faaliyet sürdürmüş olan bu kurumlar, devlet bünyesinde resmi okullar olarak açılmaya başladıktan sonra din eğitimi faaliyeti sona ermiştir. Reggio yaklaşımını din eğitimine uyarlayan kurumların varlığı da bilinmemektedir. Diğer taraftan doğrudan olmamakla birlikte okulların genel havası içerisinde ahlak eğitiminin olduğunu söylemek mümkündür. Reggio ahlak eğitiminde, etkileşim ve dinleme öne çıkan iki husustur. Okulda herkesin birbirini saygılı bir şekilde dinlemesi, karşılıklı fikir alışverişinde bulunması beklenmektedir. Sevgi, saygı, dostluk gibi değerler, sosyal ilişkiler vasıtasıyla tecrübe edilerek kazanılmaktadır. Proje temelli bir program olması sebebiyle Reggio Emilia, daha çok entelektüel ve sosyal beceriler kazandırmaya yönelik bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edilebilir (Rinaldi, 2005).

Sonuç olarak Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarının ortak bir özellik olarak ahlak gelişimine önem verdikleri, çocuğun bedenen, zihnen ve ruhen sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi ve dengeli bir şahsiyet kazanabilmesi için bütüncül bir yaklaşım benimsedikleri görülmektedir. Fikri temelleri itibarıyla da Montessori ve Waldorf eğitimlerinin din eğitimi uygulamalarına daha uygun yapıda olduğu söylenebilir. Reggio Emilia ise bilişsel, sosyal ve ahlaki kazanımlar noktasında yol gösterici olup din eğitimi ile entegre edilmesi daha zor bir program olabilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada, alternatif eğitim yaklaşımlarından Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia, "öğrenci, öğretmen, sınıf ortamı, ölçme ve değerlendirme ile aile katılımı" başlıkları altında ele alınmış, okul öncesi eğitim uygulamalarında öne çıkan özellikleri karşılaştırmalı olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha sonra araştırmanın amacı doğrultusunda bu üç yaklaşım, din ve ahlak eğitimi bağlamında incelenmiştir. Programların farklılıklarından ziyade genel olarak ortak noktaları ele alınmaya çalışılmıştır. Yaklaşımların, çocuk merkezli, saygı esaslı, bütüncül ve özgürlükçü bir eğitim felsefesine sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, başta genel eğitim sistemi içinde yer alan okul öncesi eğitim kurumları olmak üzere programında din eğitimi olan veya din eğitimi merkezli bir okul öncesi programı uygulayan bütün okullara yönelik olarak bazı önemli ilkeler tespit edilmiştir. Öncelikle "çocuk" ile ilgili olarak öne çıkan hususlar şu şekilde verilebilir:

- Her çocuğun açığa çıkmayı bekleyen farklı potansiyel ve kabiliyetleri vardır.
- Çocuklar sahip oldukları özellikler doğrultusunda bir oluşum içerisinde.
- Her çocuk, kendi öğrenme sürecinin lideridir.
- Çocuklar, bilgiyi kendileri yapılandırır ancak bunu bir yetişkinin yardımı ile gerçekleştirebilirler.
- Çocuklar, iyi hazırlanmış, ilgi çekici bir çevreye karşı çok duyarlıdır.
- Çocukluk döneminde öğrenme; iletişim, etkileşim ve deneyim ile mümkün olur.

Eğitim yaklaşımlarında çocukların gelişimi ve öğrenme süreci ile ilgili ortak görülen prensipler de, okul öncesi eğitime ışık tutması amacıyla şu şekilde sıralanabilir:

- Çocukların eğitimi, bütüncül olarak programlanmalıdır.
- Okul öncesi öğretmeni, çocuklar ile birlikte öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açık olmalıdır.
- Öğretmen, sabırlı ve sakin biri olmalı, çok iyi gözlem yapabilmelidir.
- Okul öncesi için hazırlanmış bir sınıf, düzenli, estetik ve öğrenmeyi tetikleyici olmalıdır.
- Sınıf ortamı, çocuğun kendini güvende ve özgür hissedebileceği bir şekilde düzenlenmelidir.
- Çocuklar, sınıfta günlük hayat becerilerini tecrübe etmelidir.
- Sınıfta kullanılan materyaller sade, doğal ve yapılandırmaya uygun olmalıdır.
- Çocuklarda rekabet duygusu oluşturacak etkinlik ve uygulamalardan kaçınılmalıdır.
- Öğretmen, her çocuğu, gözlem raporları hazırlayarak takip etmelidir.
- Aile ile işbirliği yapılmalı, okul ve ev bütünlüğü sağlanmalıdır.

Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia eğitim uygulamalarından hareketle belirlenen bu ilkeler, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan 18 maddelik "Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri" ile genel olarak örtüşmektedir (MEB, 2013). Ancak MEB ilkeleri arasında "Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır" şeklinde bir madde yer almaktadır. Alternatif eğitim yaklaşımlarından Montessori hariç diğer ikisinde "okula hazırlık" çalışmaları yapılmamaktadır. Montessori'de de bu konuda özel bir çaba olmamakla birlikte programın yapısı, çocuğu okula hazırlayacak niteliktedir. Ayrıca "... Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir" ilkesi de üç yaklaşımın tamamı için geçerli değildir. Bu ilkenin daha çok Waldorf eğitim yaklaşımı ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia eğitim yaklaşımları, din ve ahlak eğitimi açısından da incelenmiş, genel eğitim anlayışları ile bağlantılı bir değer eğitimi benimsedikleri fark edilmiştir. Bu durum, gelişimi bir bütün olarak ele almaları ile ilgili olup eğitim programlarının çok yönlü olmasını sağlamıştır. Steiner ve Montessori, çocuğun ruhsal veya manevi bir boyutu olduğu kabulü ile hareket etmekte; bu tarafın ihmal edilmesini bir kayıp olarak değerlendirmektedir. Bu sebeple programlarında din eğitimi, diğer eğitim alanları ile iç içe geçmiştir. Başlangıçta bir kilise okulu olan Reggio eğitim yaklaşımında ise çocuğun ruhsal boyutu ihmal edilmemekle birlikte, bu amaca yönelik olarak daha çok sanat çalışmaları tercih edilmektedir. Üç eğitim yaklaşımını din ve ahlak eğitimi bağlamında değerlendirdiğimizde öne çıkan bazı noktalar olduğu görülmektedir. Bunları ilke olarak şu şekilde verebiliriz:

- Dini gelişim, bütün gelişim alanları ile ilişkilidir.
- Çocuklar dini, tecrübe ederek öğrenirler.
- Dine ait uygulama ve merasimler çocukların ruhunda kalıcı iz bırakır.
- Okul öncesi din eğitiminde bilgi aktarmak yerine ortam oluşturmak ve yaşantı sağlamak daha önemlidir.
- Din eğitiminde gerçek ve doğal tecrübeler yer verilmelidir.
- Din eğitiminde mekânın sade, rahat, huzurlu ve doğal olması gerekir.
- Din eğitimi veren okul öncesi kurumda, inancı temsil eden sembol ve materyaller bulunmalıdır.
- Din eğitimi öğretmeni, sakin, sabırlı ve sevecen olmalıdır.

- Çocukluk döneminde, ruhsal gelişim ihmal edilmemelidir.
- Din eğitimi verilirken çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişimleri ihmal edilmemelidir.
- Din eğitimi, didaktik bir öğretime dönüşmemelidir.
- Yarışa dönüşecek din eğitimi uygulamaları tercih edilmemelidir.

Yukarıda verilen maddeler, eğitim yaklaşımlarından hareketle belirlenmiş ilkelerdir. Bunlar, çocuğun din eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmalarda, “dini gelişim / din eğitimi ilkeleri” bağlamında öne çıkarılan hususlar ile mukayese edildiğinde birçok benzerlik olduğu görülecektir. Örneğin Köylü ve Oruç (2017), çocukluk dönemi dini gelişim ilkeleri olarak şu maddeleri sıralamaktadır:

- ⊙ Dini gelişimin kendine mahsus bir sıra ve düzeni vardır.
- ⊙ Dini gelişim, diğer gelişim alanları ile bir bütünlük içerisinde gerçekleşir.
- ⊙ Dini gelişimde erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir.
- ⊙ Dini gelişimde çocukların ilgi ve merakları esastır.
- ⊙ Dini gelişim, doğal bir dini ortamda gerçekleşir.
- ⊙ Dini gelişimde duygular ve hayal gücü önemli bir yere sahiptir.
- ⊙ Dini gelişimde din dilinin kazanılması esastır.

Eğitim yaklaşımlarının ilkeleri ile din eğitiminin ilkeleri karşılaştırıldığında, genel olarak çocukluk dönemi din eğitimi konusunda “gelişimde bütünlük”, “kritik/duyarlı dönem”, “sosyal/etkileşimle öğrenme”, “doğal ve gerçek dini tecrübe” ile “uygun, hazırlanmış bir mekân” konularında ortak görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Montessori ve Waldorf programları, uygulama noktasında farklılık taşısalar da okul öncesi din eğitimine yönelik birçok ortak prensibe sahiptirler. Örneğin Montessori ve Steiner, çocuğun doğuştan dini yönelimi olduğunu düşünmektedir. Uygun zaman için Montessori, “duyarlı dönemler”, Steiner ise “beden zamanı” kavramını kullanmıştır. Başka bir ifade ile din eğitimi için “kritik zaman” vurgusu yaptıkları söylenebilir. Montessori, din eğitiminde hazırlanmış çevreye dikkat çekmekle birlikte en iyi materyallerin kilisede olduğunu düşünmekte, ancak çocukları kiliseye götürmek yerine okulda, çocukların boyuna uygun eşyaların yer aldığı bir ortam hazırlamayı daha uygun bulmaktadır. Steiner ise çocukların kiliseye götürülmelerini ve oradaki dini atmosferi teneffüs etmelerini önemli bulmakta, ayrıca okulda kiliseden esinlenilerek ayrı bir oda hazırlanması konusunda Montessori ile benzeşmektedir. Aynı zamanda her iki yaklaşım da din eğitiminin, ayrı din dersleri şeklinde değil günlük hayatın bir parçası olarak verilmesi gerektiğini ileri sürmektedirler (Sezgin, 2021; Sözen, 2018).

Okul öncesi din eğitimi uygulamalarına ışık tutması için belirlenmiş olan yukarıdaki ilkeler, DİB tarafından hazırlanmış 4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğretim Programı’nda yer alan “Programın Temel İlkeleri” ile birlikte değerlendirildiğinde, şu hususlarda benzerlik taşıdıkları görülmektedir:

- Bireysel farklılıklara dikkat etmek,
- Deneyimle öğrenme imkânı sunmak,
- Sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma, paylaşma gibi değerlerin gelişmesini sağlamak,
- Çocuğa sevgi ve saygı ile muamelede bulunmak,
- Çocuğun kendisini ifade etmesine fırsat vermek,
- Dini bilgi aktarmaktan ziyade çocukta dini duygunun gelişmesine katkı sağlamak,
- Çocukların oyun ve etkinliklerine katılmak,

- Sonuç yerine sürece odaklanmak,
- Aile katılımı sağlamak.

İfade edilen bu noktalar dışında programda, Kur'an öğretimi ve diğer dini bilgiler ile ilgili maddeler de yer almaktadır. 23 madde şeklinde hazırlanan program ilkeleri, MEB okul öncesi program ilkeleri ile uyum göstermektedir. Buradan hareketle okul öncesi din eğitimi veren DİB kurumlarının, genel eğitim ilkelerini temel alan bir programa sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda her iki programın da ilke olarak alternatif eğitim yaklaşımlarının hareket noktaları ile örtüşen tarafları bulunmaktadır. Dolayısıyla uygulamada ortaya çıkan farklılıkların daha çok eğitim anlayışı, öğretmen yeterlilikleri, kullanılan yöntemler, materyal seçimi ve aile katılımı ile ilgili olduğu düşünülebilir. Resmi okul öncesi kurumların, belirlenmiş olan program dışında bir uygulama yapma imkânları olmadığından alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitimcilere çocuk, öğrenme, program, öğretmen, sınıf ve materyal konularında bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir. Özellikle okul öncesi din eğitimi faaliyetlerinin, genel eğitimle uyumlu ve daha nitelikli hale gelmesi için bu yaklaşımların ayrıntılı bir şekilde bilinmesi ve atölye çalışmaları ile öğretmenlere farkındalık kazandırılması faydalı olacaktır.

Kaynakça/Reference

- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Alternatif Okullar. Montessori okulları. 26 AĞustos 2023 tarihinde <http://alternatifokullar.com> adresinden erişildi.
- Alternatif Okullar. Reggio E. anaokulları. 26 AĞustos 2023 tarihinde <http://alternatifokullar.com> adresinden erişildi.
- Armon, J. (1997 March 24-28). The Waldorf curriculum as a framework for moral education: one dimension of a fourfold system. *American Educational Research Association Conference*. Chicago.
- Aytaç, K. (1999). *Avrupa eğitim tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Başal, H. A. (1998). *Okul ncesi eğitime giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Bayhan, P. & Bencik Kangal, S. (2008). Erken ocukluk dönemi eğitim programlarından waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu EĞitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15-25.
- Becoming a waldorf teacher. Center for Anthroposophy. 28 AĞustos 2023 tarihinde <https://centerforanthroposophy.org/about/becoming-a-waldorf-teacher/> adresinden erişildi.
- Bennet, T. (2001). Reactions to visiting the infant-toddler and preschool centers in Reggio Emilia. *Early Research and Practice*, 3/1, 2-9.
- Cadwell, L. B. (2020). *EĞitimciler ve anne babalar için Reggio Emilia yntemiyle harika ocuk yetiştirmek*. (ev. Aslıhan Akman & Hande Yavuz Topa). İstanbul: Kakns Yayınları.
- Coşkun, H. & Durakoğlu, A. (2015). A project-based approach in child education: reggio emilia. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve EĞitim Dergisi*, 1/2, 141-153.
- Coşkun, L. (2022). The Reggio Emilia approach in early childhood education. *Muallim Rifat EĞitim Fakültesi Dergisi (MREFD)*, 4/1, 74-86.
- akıroğlu Wilbrant, E. (2009). *Maria montessori yöntemiyle ocuk eğitimi sanatı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çamlıbel akmak, . (2010). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10/1, 1-18.
- Çelebi, M. (2022). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- iydem, E. & Ahi, B. (Mart 2019). II. Meşrutiyet dönemi okul öncesi eğitim alanında pedagojik yaklaşım ve etkilenmeler. *Cumhuriyet Uluslararası EĞitim Dergisi*, 8/1, 24-43. <https://doi.org/10.30703/cije.444887>
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education*. Springer International Publishing.
- Deretarla Gl, E. (2008). Meşrutiyet'ten günümüze okul öncesi eğitim. *. . Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17/1, 269-278.
- Duru, K. N. (1339). *ocuk bahçesi rehberi*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.) (1998). *The hundred languages of children the Reggio Emilia approach advanced reflections*. (2. edition).
- Elements of a waldorf early childhood classroom. Charlottesville Waldorf School. 29 AĞustos 2023 tarihinde <https://www.cwaldorf.org/programs/early-childhood/elements-of-a-waldorf-early-childhood-classroom/> adresinden erişildi.
- Elibol, F. (2014). Alternatif değerlendirme. P. Bayhan, (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim: Okul öncesinde alternatif değerlendirme içinde* (ss. 365- 375). Ankara: Hedef CS.

- Erakkuş, Ö. (2015). Alternatif okul yaklaşımlarında din ve değerler eğitimi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Erden, M. (2016). Okul öncesi eğitime temel yaklaşımlar ve din eğitimi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara..
- Garcin, F. (1340). *Frobel usulüyle küçük çocukların terbiyesi*. (Çev. Kâzım Nami Duru). İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Geçmişten günümüze millî eğitim şûraları. (05.11.2018). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). 27 Ağustos 2023 tarihinde <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden erişildi.
- Goldman, R. (1965). *Readiness for religion-a basis for developmental religious education.*'dan aktaran Oruç, C. (2013). Erken çocukluk dönemi dini gelişim teorileri bağlamında din eğitimi. *Türk Araştırmaları Dergisi*, 8/8, 971-987. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4804>
- Gurbetoğlu, A. & Sibel A. (Nisan 2014). Kazım Nami Duru'nun okul öncesi eğitime katkıları ve "Çocuk Bahçesi Rehberi" adlı eserinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15/1, 225-243.
- Gürkan, T. & Ültanır, G. (1994). Rudolf Steiner'in eğitim felsefesi ve Waldorf okullarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27/2, 509-528. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000373
- Hadley, N. E. (1959). *Education in the kindergarden*'dan aktaran Türk, İ. C. (2011). Osmanlı Devletinde okulöncesi eğitim. *Milli Eğitim*, 92, 160-173.
- İnan, H. Z. (2012). *Okul öncesi eğitiminde çağdaş yaklaşımlar Reggio Emilia yaklaşımı ve proje yaklaşımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kalkınma planları. SBB, T.C Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. 28 Ağustos 2023 tarihinde <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> adresinden erişildi.
- Kansu, N. A. (1930). *Türkiye maarif tarihi*. I. Kitap. İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitaphânesi.
- Karaca, F. (2007). *Dini gelişim teorileri*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Karadoğan, U. C. (2019/1). Çocuk ve çocukluk kavramının tarihsel süreçte değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 4/7, 195-226.
- Kaya, D. & Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: Waldorf okulları örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 205, 5-25.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *SUSBİD, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 170-189.
- Korkmaz, E. (2006). *Montessori metodu: Eğitimde bir alternatif*. İstanbul: Algı Yayınları.
- Korkmaz, E. (2012). *Montessori metodu: Özgür çocuklar için eğitim*. İstanbul: Algı Yayınları.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6/1, 174-194.
- Köylü, M. & Oruç, C. (2017). *Çocukluk dönemi din eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kramer, R. (1988). *Maria Montessori: A biography*. Da Capo Press.
- Kurtulmuş, Z. (2019). Waldorf yaklaşımı ve Steiner pedagojisi. Fulya Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar içinde* (ss. 79-98). Ankara: Vize Basın Yayın.

- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: Science behind the genius*. Oxford: Oxford University Press.
- Lillard, P. P. (2014). *Sınıfta Montessori*. (ev. Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Lillard, P. P. (2021). *Montessori modern yaklaşımlar*. (ev. Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Mason, R. (11 Aralık 1997). Mideast: a waldorf education in İsrail. *Jewish Journal*. 8 Kasım 2023 tarihinde https://jewishjournal.com/old_stories/606/ adresinden erişildi.
- Mcafee, O. & Leong, D. J. (2020). *Erken ocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi* (ev. B. Ekinci). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mehmet Sami Bey. (2020). *Frbel ve Pestalozzi usullerinde terbiye ve talim dersleri*. (1330). (Haz. H. Yavuz Yaşar ve M. Emin Ünal). İstanbul: Yeni İnsan Kitapevi. (1330).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Montessori, M. (1992). *ocuk eğitimi*. (3. Bs.). Özgür Yayıncılık.
- Montessori, M. (2015). *Emici zihin*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Montessori, M. (2016). *ocukluğun sırrı*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Montessori, M. (2019). *ocuğun keşfi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Montessori, M. and Others. (2017). *The child in the church*. E. M. Standing (Ed.). Hillside Education.
- Morrison, G. S. (2021). *Günümüzde erken çocukluk eğitimi*. (ev. Aysun Turupu Doğan vd.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mustafayeva, L. (2020). *Montessori eğitim sistemi ve İslam eğitim sisteminin karşılaştırılması*. Ankara: Akademisyen Kitapevi.
- Nicol, J. & Taplin, J. (2018). *Understanding the Seteiner Waldorf approach*. David Fulton Book.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Onur, B. (1994). *Toplumsal tarihte ocuk sempozyumu (23-24 Nisan 1993)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Oruç, C. (2019). Montessori eğitim yaklaşımının din eğitimine uygulanması: Godly Play örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17/38, 235-266. <https://doi.org/10.34234/ded.552117>
- zdoğan, M. (2020). Rudolf Steiner'in düşünce dünyası ve alışmaları. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3/2, 665-683.
- Ratcliff, D. (1988). *Handbook of preschool religious education*. Religious Education Press'ten aktaran Oruç, C. (2013). Erken ocukluk dönemi dini gelişim teorileri bağlamında din eğitimi. *Türk Araştırmaları Dergisi*, 8/8, 971-987.
- Reggio emilia yaklaşımı. Anne ocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). 28 Ağustos 2023 tarihinde <https://www.acevokuloncesi.org/egitim-program/farkli-program-ve-yaklasimlar/reggio-emilia-yaklasimi/> adresinden erişildi.
- Rinaldi, C. (2005). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. Routledge.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Selçuk, Z. (2018). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Seldin, T. (2008). *Montessori yöntemiyle harika ocuk nasıl yetiştirilir?*. Ankara: Kaknüs Yayınları.

- Sezgin, Ş. (2021). *Montessori'de erken çocukluk dönemi din eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya. 15 Ağustos 2023 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Sözen, H. & Şimşek, V. (2018). Waldorf okullarında din eğitimi yaklaşımı ve uygulamaları. Serkan Dinçer (Ed.), *Değişen Dünyada Eğitim* içinde (ss. 290-296). Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052412480.20>
- Steiner Waldorf Education. (July 2020). National Steiner Waldorf teachers' standards. *Steiner Waldorf Schools Fellowship*. 10 Ağustos 2023 tarihinde <https://waldorfeducation.uk/careers/waldorf-teacher> adresinden erişildi.
- Şahin Zeteroğlu, E. & Bağçeli Kahraman, P. (2010). Waldorf Okulları ve Steiner Yaklaşımı. H. A. Başal (Ed.), *Okul Öncesi Eğitiminde Uygulanan Farklı Modeller* içinde (ss. 121-136). İstanbul: Dora Basım Yayın.
- Şahin, F. (2019). Reggio Emilia yaklaşımı. Z. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* içinde. Ankara: Vize Yayınları.
- Temel, Z. F. & İmir, H. M. (ty). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Temel, Z. F. (2017). Reggio Emilia yaklaşımı ve uygulamalar. Z. F. Temel (Ed.). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar*. Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Toran, M. (2012). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. *Okul öncesi eğitime giriş*. N. Avcı & M. Toran (Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Toran, M. (2015). Steiner pedagojisi ve Waldorf okulları. Z. F. Temel (Ed.). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Tosun, A & Yıldız, K. (1 Haziran 2023). Waldorf yaklaşımına göre erken çocukluk döneminde spiritüel eğitim ve uygulamalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10/2, 709-736.
- Tosun, A. & Yıldız, K. (Haziran 2019). Erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımları üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *Amasya İlahiyat Dergisi*, 12, 121-151. <https://doi.org/10.18498/amailad.539556>.
- Türkiye'de Waldorf pedagojisinden esinlenen kuruluşlar. Eğitim Sanatı Dostları Derneği. Waldorf Girişimi İstanbul. 26 Ağustos 2023 tarihinde <https://egitimsanatidostlari.org/turkiyede-waldorf-pedagojisinden-esinlenen-kuruluslar/> adresinden erişildi.
- Ummanel, A. (2017). Okul öncesi eğitimin felsefi temelleri. *Okulöncesi eğitime giriş*. Z. Seçer (Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Waldorf Early Childhood Education. What is waldorf early childhood education?. IASWECE International Association for Steiner. 27 Ağustos 2023 tarihinde <https://iaswece.org/waldorf-education/what-is-waldorf-education/> adresinden erişildi.
- Waldorf Education. Are Waldorf schools religious?. 30 Ağustos 2023 tarihinde <https://waldorfy.com/are-waldorf-schools-religious/> adresinden erişildi.
- Waldorf Shefa Amr Okulu. Tamrat El Zeitoun. 8 Kasım 2023 tarihinde <https://www.tamratelzeitoun.org/new-index> adresinden erişildi.
- Waldorf yaklaşımı - Öğretmenin rolü. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). 28 Ağustos 2023 tarihinde https://www.acevokuloncesi.org/egitim-program/farkli-program-ve-yaklasimlar/waldorf-yaklasimi/2/#split_content adresinden erişildi.

- Waldorf yaklaşımı. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). 27 Ağustos 2023 tarihinde <https://www.acevokuloncesi.org/egitim-program/farkli-program-ve-yaklasimlar/waldorf-yaklasimi/> adresinden erişildi.
- Wardle, F. (2009). *Approaches to early childhood and elementary education*. Nova Science Publishers.
- What is Waldorf education?. Rudolf Steiner School New York City. 27 Ağustos 2023 tarihinde <https://www.steiner.edu/early-childhood/> adresinden erişildi.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. & Kılıç Atıcı, M. (2021). *Gelişim psikolojisi* .(17. Bs.). Ankara: Pegem Akademi. (17. baskı).
- Yıldız, F. . (2019). Geçmişten günümüze Montessori eğitiminde aile katılımı ve aile eğitimi çalışmalarına rnekler. M. Uslu, S. Çiftçi, C. Arslan & E. Hamarta (Ed.), *İnsan ve Medeniyet Araştırmaları* (1. bs.) içinde (ss. 67-76). 1. Baskı. İstanbul: izgi Kitapevi.
- Yıldız, K. & Tosun, A. (Eylül 2023). Waldorf yaklaşımına göre erken çocukluk döneminde spiritüel eğitim ve uygulamalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10/2, 710-736. <https://doi.org/10.51702/esoguifd.1308375>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In the history of the humanity, the issue of preschool education in the institutional sense first emerged in the 19th century. Its philosophical foundations were initially based on the ideas of pioneers such as Forebel, Rousseau and Pestalozzi in the West. It is recorded that in the Ottoman Empire, during the period of the Second Constitutional Monarchy, pre-school educational institutions in today's sense started to be established, either publicly or privately, and they were modelled based on Western educational institutions. From the past to the present, preschool education has been influenced by the history of childhood and the concept of the child. Therefore, as being seen as a part of the formal education system on the one hand, independent, original educational models based on different perspectives about the child and the childhood learning process have been carried out the other hand. Of these, Montessori, Reggio Emilia and Waldorf are the most prominent educational approaches due to their prevalence. Today, these models are either being implemented directly in Turkey or new models which are inspired by these models are being revealed.

As a controversial topic in Turkey, the religious education is either conducted in formal education system or being applied in private pre-school education institutions and 4-6 age courses which are affiliated to the Presidency of the Religious Affairs. At the same time, it is observed that many educational institutions are searching for models and programs for preschool religious education. Some of them provide religious education in an eclectic model based on educational approaches such as Montessori, Waldorf and Reggio Emilia, while others prefer to apply traditional teaching methods. There is a need for a common and widespread perspective on this issue based on main principles.

The aim of the research is to provide information on the general characteristics of prominent educational approaches such as Montessori, Waldorf and Reggio Emilia. These approaches are considered as universally valid and they are being applied in many countries around the world. Also, this research aims to introduce these models' approaches to religion and moral education and identify some principles that facilitate the use of public or private pre-school institutions offering religious education. In order to improve current practices and enhance religious education from early childhood, this issue needs to be discussed academically. Additionally, new research studies should be conducted on problems and solutions.

2. METHOD

As a qualitative study, document analysis method was utilized for the research. Descriptive analysis was used to describe the data. Firstly, books, articles and theses on Montessori, Waldorf and Reggio Emilia approaches applied in preschools in Turkey were examined to collect the data. Then, the information within the framework of the determined themes as "student, teacher and parent, classroom environment, program, method, material, family participation, religion and moral education" were gathered together. Finally, the obtained information was examined by taking into account the principles of the MoNE Preschool Education Program, the DİB 4-6 Year Old Qur'an Courses Education Program and the principles of childhood religious education. Thus, an attempt was made to provide a perspective on preschool religious education practices.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the study, Montessori, Waldorf and Reggio Emilia were examined under the headings of "student, teacher, classroom environment, assessment and evaluation, and family involvement". These educational approaches were also examined in terms of religious and moral education. Consequently, it was realized that they embrace a value education in connection with their general understanding of education. This is

related to their approach to development as a whole and has made their education programs multifaceted. It is seen that these approaches have a child-centered, respect-based, holistic and libertarian educational philosophy. When the principles of educational approaches are compared with the principles of religious education, it is found that they have a common view on "integrity in development", "critical/sensitive period", "social/interactive learning", "natural and real religious experience" and "a suitable and prepared place". Therefore, in order to make preschool religious education activities more qualified and integrated with formal education, it would be helpful to comprehend these approaches in more detail with the dimensions of religious and moral education and organize workshops for teachers. It is expected that alternative educational approaches will provide educators a broader perspective on children, learning, curriculum, teacher, classroom, and materials, and offer and insight into religious education studies in terms of methods and materials.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar, insan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması, insanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar, hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar, kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar için Etik Kurul İzni gerekmektedir. Ancak “Okul Öncesi Din Eğitiminde Alternatif Eğitim Yaklaşımlarından Yararlanma İmkânı” adlı bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden, konu ile ilgili kaynakların toplanması ve analize tabi tutulması olarak tanımlanabilecek bilimsel bir araştırma yöntemi olan doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple araştırma için Etik Kurul İzni alınmamıştır.