

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**GELENEKSEL İSLAM ANLAYIŞI VE MODERN
PERSPEKTİFLER İŞİĞİNDA ERKEN
ÇOCUKLUKTA DİN EĞİTİMİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Cemil ORUÇ
II. Danışman
Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet Su

Hazırlayan
Sümeyya BERK

Malatya -2025

T. C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(DİN EĞİTİMİ)

GELENEKSEL İSLAM ANLAYIŞI VE MODERN PERSPEKTİFLER
İŞİĞINDA ERKEN ÇOCUKLUKTA DİN EĞİTİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sümeyya BERK

Danışman: Prof. Dr. Cemil ORUÇ
II. Danışman: Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet Su

Malatya -2025

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Cemil ORUÇ ve Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet Su'nun danışmanlığında Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “Geleneksel İslam Anlayışı ve Modern Perspektifler Işığında Erken Çocuklukta Din Eğitimi” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

25/06/ 2025

Sümeyya Berk



TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında öneri, yardım, engin bilgi ve tecrübeleriyle desteğini esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Cemil Oruç'a ve Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet Su'ya teşekkürü bir borç bildiğimi belirtmek isterim. Hayatımın her aşamasında olduğu gibi tez çalışmam sürecinde de yanımda olup yükümü hafifleten anne-babama, tez yazım aşamasında beni yüreklendiren kıymetli ablama, yüksek lisansım boyunca yanımda olup desteğini esirgemeyen sevgili eşim Dr. Öğrt. Üyesi Erhan BERK'e, yaşam kaynaklarım olan evlatlarım M. Eymen, A. Eren, A. Erdem ve Z. Ecem'e çok teşekkür ederim.



ÖZET

GELENEKSEL İSLAM ANLAYIŞI VE MODERN PERSPEKTİFLER IŞIĞINDA ERKEN ÇOCUKLUKTA DİN EĞİTİMİ

Erken çocukluk döneminde din ve ahlak eğitiminin çocuklara hangi yöntemler kullanılarak verilmesi gerektiği uzun yıllardır tartışılmaktadır. Bu çalışma İslam tarihinde ve çağdaş dönemde erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımlarını teorik ve uygulama yönleri ile incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada literatür taraması yöntemi kullanılmış olup, İslam din eğitimi açısından erken çocukluk döneminde din eğitimi ile modern eğitim sisteminde erken çocukluk döneminde din eğitimi yaklaşımları incelenmiştir. Yapılan karşılaştırmalı analiz sonucunda, İslam dininde erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımları ile modern eğitim sistemi yaklaşımları arasında benzerlikler bulunduğu gibi önemli farklılıkların da olduğu görülmüştür. Çocukların öğrenme sürecinde özgür ve bağımsız olmalarına vurgu yapılması, barış ve evrensellik ilkelerinin esas alınması, ahlak olgusu ve ahlaki gelişimin önemine vurgu yapılması ortak yönler olarak görülmektedir. İslam kültüründe erken çocukluk dönemi eğitimi, dini ve ahlaki değerlere dayanırken, modern eğitim sistemleri bilimsel temellere ve psikolojik teorilere odaklanmaktadır. İslam kültüründe eğitimin amacı, çocukların dini ve ahlaki sorumluluklarını öğrenmelerini sağlamak ve manevi gelişimlerini desteklemektir. Bu bağlamda, Kur'an eğitimi ve dini bilgiler ön plandadır. Modern eğitim sistemlerinde ise çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine önem verilir. Bu sistemde, yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. İslam kültüründe toplumsal ve dini normlarla uyumlu bireyler yetiştirme öne çıkarken, modern sistem bireysel özgürlük ve kişisel gelişimi önceliklendirir. İki yaklaşım arasındaki temel farklılıklar, felsefi temeller ve eğitimin öncelikleri üzerinden şekillenmektedir.

Anahtar Kelimeler: İslam Din Eğitimi, Erken Çocukluk Dönemi, Modern Din Eğitim Sistemleri

ABSTRACT

RELIGIOUS EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD IN THE LIGHT OF TRADITIONAL ISLAMIC UNDERSTANDING AND MODERN PERSPECTIVES

The methods of religious and moral education in early childhood have been discussed for many years. This study aims to examine the theoretical and practical aspects of early childhood religious education approaches in Islamic history and modern period. In the study, the literature review method was used and the approaches to early childhood religious education in terms of Islamic religious education and early childhood religious education in the modern education system were analyzed. As a result of the comparative analysis, it has been seen that there are similarities as well as significant differences between the approaches of early childhood religious education in Islam and the approaches of modern education system. Emphasizing children's freedom and independence in the learning process, taking the principles of peace and universality as a basis, and emphasizing the importance of the phenomenon of morality and moral development are seen as common aspects. Early childhood education in Islamic culture is based on religious and moral values, while modern education systems focus on scientific foundations and psychological theories. The aim of education in Islamic culture is to enable children to learn their religious and moral responsibilities and to support their spiritual development. In this context, Qur'anic education and religious knowledge are at the forefront. Modern education systems, on the other hand, emphasize the cognitive, social and emotional development of children. In this system, it is aimed to develop creative thinking, problem solving and communication skills. While Islamic culture emphasizes raising individuals who are compatible with social and religious norms, the modern system prioritizes individual freedom and personal development. The main differences between the two approaches are shaped by philosophical foundations and educational priorities.

Keywords: Islamic Religious Education, Early Childhood, Modern Religious Education Systems

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	2
1.3. Araştırmanın Yöntemi.....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
1.5. Konuyla İlgili Önceki Çalışmalar.....	4
1.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	4
1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çocuk.....	13
2.2. Erken Çocukluk Dönemi.....	14
2.3. Erken Çocukluk Döneminde Eğitim.....	15
2.4. Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitimi.....	17

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İSLAM EĞİTİM GELENEĞİNDE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ EĞİTİMİ

3.1. İslam Eğitim Teorisi ve Düşünsel Gelenek.....	20
3.1.1. Kur'an ve Sünnet Işığında Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi.....	21
3.1.2. İslam Düşünürleri Gözüyle Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi.....	22
3.1.2.1. İhvan-ı Safa	22
3.1.2.2. İbn Miskeveyh (940-1030)	23
3.1.2.3. İbn-i Sina(980-1037)	24
3.1.2.4. Gazalî (1058-1111)	25
3.1.2.5. İbn Rüşd (1126-1198).....	27
3.1.2.6. İbn Haldun (1332-1406).....	28
3.1.2.7. Kınalızade Ali Efendi.....	30
3.2. İslam Eğitim Geleneğinde Erken Çocukluk Dönemi Eğitim	
Uygulamaları.....	33
3.2.1. Suffa	33
3.2.2. Küttab	34
3.2.3. Sıbyan Mektepleri.....	35

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

MODERN EĞİTİM SİSTEMLERİNDE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ EĞİTİMİ

4.1. Piaget, Vygotsky ve Montessori'nin Yaklaşımları ve Erken Çocukluk	
Dönemi Eğitimindeki Yeri	40
4.1.1. Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminde Gelişimsel Yaklaşımlar	44
4.2. Modern Eğitim Sistemlerinde Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminin	
Rolü	45
4.2.1. Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminin Eğitim Sistemlerindeki Yeri.....	46
4.2.2. Uluslararası Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Modelleri	48
4.2.2.1. Montessori Yöntemi.....	48
4.2.2.2. Reggio Emilia Yaklaşımı	49

4.2.2.3. Waldorf Eğitim Modeli	50
4.2.3. Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminin Eğitim Politikalarındaki Etkisi ...	50
4.3. Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminde Öğrenme ve Gelişim Teorileri (Bilişsel, Sosyal ve Duygusal Gelişim)	51
4.4. Erken Çocukluk Döneminde Eğitsel Oyun ve Etkinlikler	54
4.5. Erken Çocukluk Döneminde Çocuk Merkezli ve Yetişkin Merkezli Yaklaşımlar	56

BEŞİNCİ BÖLÜM

MODERN EĞİTİM SİSTEMLERİNDE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİDİN EĞİTİM UYGULAMALARI

5.1. Uluslararası Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programlarının Uygulamaları (Montessori, Reggio Emilia, Waldorf)	58
5.1.1. Montessori Eğitimi Uygulamaları	58
5.1.2. Reggio Emilia Eğitimi Uygulamaları	63
5.1.3. Waldorf Eğitimi Uygulamaları	65
5.2. Yerel ve Ulusal Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Müfredatları	68
5.3. Çocuk Merkezli Yaklaşımlar	73
5.4. Oyun Temelli Eğitim ve Aktiviteler	74
5.5. Proje Temelli Öğrenme Yöntemleri	76
5.6. Eğitim Teknolojileri ve Dijital Araçlar	79
5.7. Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminde Bireyselleştirilmiş Öğrenme Eğitim Planları ve Stratejiler	82
5.8. Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminde Gelişimsel Değerlendirme Yöntemleri	84

ALTINCI BÖLÜM

İSLAM DİN EĞİTİMİ AÇISINDAN ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ EĞİTİMİ

6.1. Amaçlar	89
6.1.1. Çocuğun Manevi Bilinç Kazanması	89
6.1.2. İyi İnsan Yetiştirmek: Ahlak ve Değerler Eğitiminin Geliştirilmesi	90

6.1.3. İbadet Bilincinin Kazandırılması:	90
6.1.4. Ailede Dinî ve Toplumsal Değerlerin Kazandırılması.....	91
6.1.5. Yaşam Merkezli Bir Din Eğitiminin Uygulanması.....	91
6.2. Yöntemler: Din Eğitiminde Modern Eğitim Yaklaşımlarının Kullanılması	91
6.2.1. Montessori Yöntemi.....	91
6.2.2. Godly Play Yaklaşımı	92
6.2.3. Good Shepherd Yöntemi	92
6.2.4. Reggio Emilia Yaklaşımı	93
6.2.5. Waldorf Yöntemi	94
6.2.6. Gift to the Child Yöntemi.....	95

YEDİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

7.1. Tartışma	96
7.2. Öneriler	100
7.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	100
7.2.2. Ailelere Yönelik Öneriler	102
7.2.3. Eğitim Politikaları ve Program Geliştirme Açısından Öneriler.....	103
7.2.4. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler	103
KAYNAKÇA.....	106

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Piaget, Vygotsky ve Montessori'nin Erken Çocuk Eğitimindeki Yeri.....	43
Tablo 4.2. Öğrenme ve Gelişim Teorileri	52
Tablo 5.1. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'nda Yer Alan Örnek Gelişim Özellikleri	70
Tablo 5.2. 2024 Yılında Güncellenen MEB Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Örnek Gelişim Özellikleri	71



KISALTMALAR

APA	: Amerikan Psikoloji Derneği
ASQC	: Amerikan Kalite Kontrol Derneği
EOQ	: Avrupa Kalite Örgütü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MIAS	: Montessori Institute of Advanced Studies (Montessori İleri Araştırmalar Enstitüsü)
NECTAC	:The National Early Childhood Technical Assistance Center
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OMEP	: Dünya Okul Öncesi Eğitim Örgütü
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu dönem erken çocukluk dönemidir. Bu dönemde çocuk temel birçok kazanımı edinir. Elde ettiği bu kazanımlar sayesinde ise bilgileri gruplandırıp organize edebilmeyi öğrenir. Bundan dolayı erken çocukluk döneminde din ve ahlak eğitiminin nasıl, hangi yöntemlerle ve hangi içerikler dâhilinde verilmesi gerektiğine ilişkin birçok görüş geliştirilmiştir (Tosun ve Yıldız, 2019, s. 6). Son yıllarda, ülkemizde faaliyet gösteren okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitiminin müfredata dâhil edilmiş olması ve din eğitimi verilen kurumların sayısının artması konuyu ülkemiz için daha da önemli hale getirmiştir.

Erken çocukluk dönemi din eğitiminin hangi yaklaşımlar kullanılarak, hangi uygulamalar ile verilmesi gerektiğine yönelik araştırmaların özellikle bazı ülkelerde uzun yıllardır yapıldığı ve bu alanda oldukça önemli bir mesafe alındığı görülmektedir. Günümüz modern eğitim sistemlerindeki ve Batıdaki erken çocukluk dönemi eğitimi metot ve uygulamalarına bakıldığında gelişimin bu en hızlı dönemine büyük önem atfedildiği görülmektedir. Örneğin İngiltere’de 1988 yılında okullarda verilen din eğitimi uygulamalarında zorunlu eğitim dönemini de kapsayan bazı düzenlemeler, eğitim yasası ile yürürlüğe konulmuştur (Oruç, 2013c, s. 3). Ancak Türkiye özelinde bakıldığında, din eğitimi veren kurumlarda ön çalışma, yöntem, strateji ve yaklaşım belirleme süreçlerinden geçmeden, kendi iç dinamikleri ve karar mekanizmaları doğrultusunda oluşturdukları yöntemlerin ve stratejilerin kullanıldığı görülmektedir (Tosun ve Yıldız, 2019, s. 6).

Hız. Muhammed döneminden itibaren günümüze kadar İslam kültüründeki erken çocukluk dönemi eğitimi hem teorik açıdan hem de uygulama açısından oldukça önemli bir konu olarak görülmüştür. İslam eğitim geleneğinde erken çocukluk dönemine yönelik uygulamalar ve bu döneme ilişkin temel yaklaşımlar hakkında yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Çocukların temel kavramları kazandığı en önemli dönemlerden biri olan erken çocukluk dönemi eğitiminin daha etkili ve verimli olmasını sağlayabilmek için İslam din eğitimi ile modern eğitimin teori ve uygulamalarını inceleyip analiz etmenin gerekliliği yadsınamaz. Bu çalışma, söz konusu alandaki bu

eksikliği gidermeye yönelik bir amaç ile hazırlanmıştır. Bu bağlamda, cevabı aranan temel sorular şu şekilde sıralanabilir:

1. Erken çocukluk döneminde İslam eğitim geleneği hangi ilkelere dayanır?
2. Erken yaşlarda ahlâkî ve manevî eğitime nasıl bir vurgu yapılmıştır?
3. Farklı coğrafya ve dönemlerde İslam eğitim geleneğinde erken çocukluk dönemi eğitimi nasıl farklılık göstermiştir?
4. Modern eğitim yaklaşımlarında erken çocukluk dönemi dinî ve manevî eğitim yöntemleri ve uygulamaları nelerdir?
5. Modern yaklaşımlar ile İslam eğitim geleneği arasında erken çocukluk dönemi eğitimi yönünden nasıl bir ilişki kurulabilir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Erken çocukluk dönemi eğitimi, hem ülkemizde hem de dünya genelinde giderek artan bir öneme sahip olmaya devam etmektedir. Önceki yüzyılda bu alanda yapılan çalışmalar neticesinde erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitimi yeniden gözden geçirilmiştir. Gelişim dönemleri arasında eğitim yönünden göz ardı edilen dönemin erken çocukluk dönemi olduğu anlaşılmıştır. Bundan dolayı okul öncesi eğitimin önemini fark eden ülkeler bu eğitime ilgiyi artırmışlar ve erken çocukluk dönemindeki çalışmalara ağırlık vermişlerdir (Sağlam, 2019, s. 18).

Erken çocukluk döneminde verilecek eğitimlerin çocuğun bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimlerine uygun yöntemler kullanarak verilmesi gerektirdiği gerçeğinden hareketle, bu çalışmanın amacı İslam eğitim geleneğinde ve modern eğitim yaklaşımlarında erken çocukluk dönemi din eğitim yaklaşımlarını teorik ve uygulama biçimleri açısından ayrı ayrı incelemektir. Bu inceleme sonucunda da verimli olacağı düşünülen yöntemlerin bizim okullarımıza ve kurslarımıza nasıl entegre edileceğini araştırmaktır.

Araştırma sonuçlarının, ülkemizde faaliyet gösteren okul öncesi eğitim kurumları ve din eğitimi veren kuruluşlar için, çocukların gelişimlerine uygun tekniklerin kullanılmasıyla eğitimlerin etkinlik ve verimliliğini artırmanın yanı sıra, çocukların bilişsel, duygusal ve manevi gelişimlerine de olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu bulgular eğitim politikalarının geliştirilmesine rehberlik edebilir buna ilave olarak öğretmenlerin meslekî yeterliliklerini artırma ve ebeveynlere rehberlik sunma noktasında da önemli bir rol oynayabilir.

1.3. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada ele alınan konularla ilgili yazılı materyallerin incelenmesini temel alan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 189). Kullanılan bu yöntem, araştırma konusu ile ilgili literatürün ayrıntılı olarak incelenip değerlendirilmesini ve bunun sonucunda farklı bakış açılarını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Yapılan araştırmada geleneksel İslam din eğitimi ve modern eğitim anlayışlarına dayalı olan eğitime dair kitaplar, akademik çalışmalar, makaleler taranıp ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Ayrıca erken çocukluk dönemi din eğitimi ile ilgili olan yaklaşımlar ve pedagojik modeller araştırılmış ve tarihsel süreç içerisindeki değişimler de incelenmiştir. Bu incelenen yaklaşımların erken çocukluk dönemi din eğitimi nasıl entegre edileceği de açıklanmaya çalışılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma, geleneksel İslam anlayışı ve modern perspektifler ışığında erken çocukluk dönemi din eğitimi konusunun teorik ve uygulamalı yönlerini ele almaktadır. Ancak çalışmanın kapsamı belirli sınırlar çerçevesinde şekillendirilmiştir. Öncelikle yapılan araştırma erken çocukluk dönemi olan 0-6 yaş aralığına odaklanmaktadır. Yani ilköğretim ve sonraki dönemlerdeki din eğitim uygulamaları çalışmanın kapsamına dâhil edilmemiştir. Bundan dolayı erken çocukluk dönemi din eğitiminin hem teorik yönü hem de uygulamalarına yoğunlaşmaya imkân vermiş fakat eğitim sürecinin ilerleyen dönemlerdeki etkiler ile ilgili sınırlı bilgi sunulmuştur. Yapılan araştırmada İslam'ın geleneksel yaklaşımı incelenirken Sünnî bakış açısı esas alınmış diğer mezheplere (Şîî, Alevî, İbadî vb.) dair detaylı incelemeler yapılmamıştır. Yani diğer mezheplerin erken çocukluk dönemi din eğitimi ile ilgili yorumları ve uygulamaları çalışmanın dışında tutulmuştur. Bu durum da geleneksel İslâm eğitimi ile ilgili detaylı bilgi ve belirli bir çerçeve sunmakla birlikte farklı anlayışlar noktasında ise bir sınırlılık oluşturmuştur.

Modern perspektifler çerçevesinde yapılan araştırmalarda özellikle batı pedagojisi ve eğitim modelleri merkeze alınmıştır. Diğer yaklaşımlar, mesela doğu felsefesi gibi farklı kültürlerin eğitim modelleri çalışmanın kapsamına dâhil edilmemiştir. Bu durum modern eğitim sistemlerinin erken çocukluk dönemi din eğitimi nasıl uygulanacağını göstermeyi hedeflerken farklı kültürlerin duruma bakış açısının izahını sınırlamaktadır.

1.5. Konuyla İlgili Önceki Çalışmalar

Erken çocukluk dönemi, bireylerin gelişiminde kritik bir aşamadır ve bu dönemde verilen eğitim ve destekler, çocukların gelecekteki başarı ve refahı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Erken çocukluk dönemi eğitiminin etkili uygulamaları, çocukların gelişim süreçlerinde önemli rol oynar. Bu tartışma, erken çocukluk dönemi eğitiminin çeşitli boyutlarını ve bu alandaki mevcut literatürü ele alarak, çocuk gelişimi ve eğitiminde dikkate alınması gereken faktörleri incelemektedir. Okul öncesi dönem veya erken çocukluk dönemi din eğitimi ile ilgili çalışmalar denilince o dönemdeki çocukların din eğitimi, ahlak eğitimi, değerler eğitimi, okullardaki eğitim programlarındaki din eğitiminin yeri, dinî gelişimleri gibi konuları içeren araştırmalar anlaşılmaktadır.

1.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yavuz (1983), erken çocukluk döneminin çocukların ahlaki ve sosyal gelişiminde kritik bir öneme sahip olduğunu belirterek, bu dönemde dinî gelişim konusunu Türkiye'de ele alan öncü araştırmacılardan biridir. “Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi” adlı eserinde, çocukların yedi yaşına kadar kendine özgü bir inanç geliştirdiğini, bu inancın büyük ölçüde yaşa bağlı olarak şekillendiğini ve ilerleyen yaşlarda daha bilinçli bir inanç yapısına dönüştüğünü savunmaktadır. Yavuz, öncelikle dinî duygu ve dinî inanç kavramlarını detaylı bir şekilde ele almış ve çocuklarda görülen dinî duygu, dinî inanç ve dinî ilgiyi istatistiksel verilerle açıklamıştır. Ayrıca dinî istekler, dinî hazırlık ve yetenekleri ayrı başlıklar altında incelemiştir. Çocukların dinî arayışlarını, inanma ihtiyaçlarını ve bu inancın alışkanlığa dönüşme sürecini açıklamış; bu süreçte çocukların davranışlarını ve kişilik gelişimlerini etkileyen dinî öğretmenlerin hayati bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Eserinde, dinî tasavvurlar ile dinî düşünce türlerini de ayrıntılı bir şekilde analiz ederek, bu kavramların çocukların gelişim sürecindeki rollerini kapsamlı bir bakış açısıyla değerlendirmiştir.

Oruç (2011), ülkemizde erken çocukluk döneminde ahlâk gelişimi ve değerler eğitimi konularında çalışmalar yapan önemli isimlerdendir. “Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi” isimli kitabında; çocukların yaklaşık yedi yaşlarına kadar geçen süreçte bedensel, zihinsel, ahlâkî, sosyal ve dinî birçok alanda gelişimlerinin önemli bir kısmını tamamladığı, kritik bir dönem olduğuna dikkat çekmiştir. Yapılan araştırmaların bu dönemde elde edilen kazanımların hayatın ilerleyen aşamalarında iyi veya kötü

yönde gelişerek köklü alışkanlıklara dönüştüğünü belirtmiştir. Eserde ilk bölüm olan okul öncesi dönem eğitiminin tarihsel gelişimi bölümü; bu dönem eğitiminin tanımı, önemi, amacının izah edilmesiyle başlamaktadır. Klasik dönem İslam eğitim tarihinde, Osmanlı döneminde, Cumhuriyet döneminde ve Avrupa’da okul öncesi dönem eğitiminin nasıl olduğu detaylı olarak açıklanmıştır. İkinci bölümünde bu dönemde gelişim ve temel dinî kavramları detaylandırmış son bölümde ise okul öncesi dönem din eğitiminin ilkelerini ve temel konularını izah etmiştir. Din eğitiminin doğum ile birlikte başlaması gerektiğini ve bu eğitimde gelişimsel özelliklerin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Çocuğa iyi örnek olup sevgi ve güvene dayanan bir din eğitimi verilmesinin lüzumlu olduğuna dikkat çekmiştir. İnanç eğitimi, ibadet ve dua eğitimi başlıklarında çocuklara verilecek din eğitiminin konuları da açıklanmıştır

Oruç (2013a), erken çocukluk dönemi dinî eğitimi dinî gelişim teorileri kapsamında ayrıntılı olarak ele alıp incelemiştir. Çalışmasında Oruç, dinin veya kutsalın kaynağı ve gelişiminin son yarım asırlık süreçte üzerinde birçok araştırmanın yapıldığı bir konu olduğuna dikkat çekerek erken çocukluk döneminin de incelenmeyi bekleyen önemli bir gelişim alanı olduğuna işaret etmiştir. Bu alandaki çalışmaları üç grupta incelemiştir. Birinci grup Freud, Piaget, Erikson, Jung gibi psikanalitik ve bilişsel psikolojinin önde gelen isimlerinin çalışmalarından etkilenen dinî gelişim çalışmalarıdır. İkinci grup Kohlberg’in geliştirdiği ahlâkî gelişim teorisinden etkilenen dinî gelişim çalışmalarıdır. Üçüncü grup ise geçtiğimiz son yirmi yılda kültürel antropolojiden etkilenen dinî gelişim çalışmalarıdır. Yapılan bu çalışmalar tüm gelişim alanlarında olduğu gibi dinî gelişim alanında da erken çocukluk döneminin önemli ve kritik bir dönem olduğu saptanmıştır. Bundan dolayı erken çocukluk döneminin ayrıntılı olarak incelenmesinin kaçınılmaz olduğu vurgulanmıştır.

Oruç (2013b), 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde İngiltere’deki bir devlet okulunu örnek alarak erken çocukluk döneminde din eğitimi incelemiştir. Araştırmada, din eğitiminin erken çocukluk döneminden itibaren Hristiyanlık esas alınarak fenomenolojik bir yaklaşımla uygulandığı tespit edilmiştir. Bu eğitim programı, dinî eğitim, vatandaşlık eğitimi ve değerler eğitiminin bir arada ele alındığı bir yapıya sahiptir. Program kapsamında Hristiyanlığın yanı sıra diğer dinlere de yer verilmiştir. Bununla birlikte, araştırma sonuçları söz konusu eğitimin etkili bir şekilde uygulanamadığını ortaya koymaktadır. Mezun öğrencilerin durumları ve din eğitimi

veren öğretmenlerin yetersizliği ile ilgisizliği bu durumu destekleyen bulgular arasında yer almaktadır. Bu bulgular, din eğitiminin hedeflenen sonuçlara ulaşma konusundaki başarısızlığına işaret etmektedir.

Oruç (2013c), çalışmasında İngiltere’de erken çocukluk dönemi eğitimi ve ilkökul dönemi eğitimi için yeni geliştirilen ‘Gift to child’ modelini konu edinmiştir. Bu yaklaşım, dinî ve kültürel çoğulculuğun üst düzeyde olduğu ülkede erken çocukluk dönemindeki veya ilkökul dönemindeki bir sınıf ortamında çocukları dinî konularla buluşturarak onların dinî ve manevî gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Eğitimin içeriği ile ilintili eğitim metotları önerilerek din eğitim derslerinde çocukların ilgi ve motivasyonunu artıracak ve konuyu anlamalarını sağlayacak materyaller tasarlanmıştır. Bu materyaller sayesinde öğrenciye yönlendirme yapılmadan kendi çıkarımlarıyla konuyu anlaması hedeflenmiştir. Böylece öğrenci kendisinde oluşan kutsallık hissiyatı ile bazı kazanımlar elde eder.

Oruç (2014), bir diğer çalışmasında erken çocukluk döneminde din eğitiminin teorik çerçevesini açıklamakta ve bu kapsamda uygulama örnekleri sunmaktadır. Araştırmasında, erken çocukluk dönemi din eğitiminin tarih boyunca sürekli tartışılan bir konu olduğunu vurgulayan Oruç, hem İslam tarihi süresince hem de sonraki dönemlerde gerçekleştirilen araştırmalarda insanın din ile ilişkisinin önemli bir boyut teşkil ettiğini belirtmektedir. Oruç, bireyin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak, içinde bulunduğu döneme uygun şekilde dinî eğitimin verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Hem İslam kültüründe hem de Avrupa’da erken çocukluk dönemi din eğitiminin öneminin göz ardı edilmediğini ifade etmektedir. Avrupa’da geliştirilen Gift to the Child ve Godly Play gibi erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımlarını inceleyen Oruç, bu yaklaşımları İngiltere ve Almanya’daki uygulama örnekleri üzerinden değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, erken çocukluk dönemi din eğitiminin gerekliliği sonucuna ulaşan Oruç, bu eğitimin, çocuktaki "kutsallık hissiyatını" uyandırmaya ve "dinî ilgiyi geliştirme" hedefine paralel olması gerektiğini vurgulamaktadır. Aksi takdirde, çocuktaki dinî eğitimin başlamadan sona erebileceği konusunda uyarıda bulunmaktadır.

Oruç ve Köylü (2017), “Çocukluk Dönemi Din Eğitimi” adlı eserlerinde, çocuğun psikolojik, biyolojik ve sosyal gelişimi ile dinî eğitiminin önemine dikkat çekmektedir. Yazarlar, erken çocukluk döneminin bu gelişim süreçleri açısından kritik bir dönem

olduğunu vurgulamakta ve bu süreçte dinî eğitimin belirli ilke ve yöntemler çerçevesinde verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Eserin ilk bölümünde, çocukluk döneminin gelişim özellikleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu bölümde biyolojik gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, psiko-sosyal gelişim ve ahlâkî gelişim ayrı başlıklar altında kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. İkinci bölümde ise çocukluk dönemine özgü dinî gelişim süreçleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Son bölümde, bu dönemdeki dinî eğitim; ailede dinî eğitim, okulda dinî eğitim ve medyada dinî eğitim başlıkları altında yapılandırılarak tartışılmıştır. Eserde, dinî eğitimin çocuğun genel gelişim süreci ile uyumlu bir şekilde ele alınmasının gerekliliği ortaya konulmuştur.

Oruç (2019) Montessori eğitim yaklaşımının din eğitimine uygulanması başlığı altında ‘Godly Play’ örneğini incelemiştir. Maria Montessori’nin çocuk eğitimi konusunda birçok çalışmasının olduğunu ve bu çalışmalar incelendiğinde çok özgün girişimlerde bulunduğu dikkat çekmiştir. Montessori’den sonra temsilcilerinden olan Jerome W. Berryman’ın geliştirmiş olduğu Godly Play yaklaşımı, doğrudan Hristiyanlığı benimsetmeyi hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır. Sınıfta yapılan tüm uygulamalar ve eğitimin her aşamasında Hristiyanlıktan izler taşımaktadır. İncil’deki bir kıssa materyaller aracılığıyla okulun bu eğitim yaklaşımı için özel olarak hazırlanan bir sınıfında çocuklara sunulur. Bu yaklaşım; yeterli sürenin olmaması, öğrenci merkezli olması, hedeflenen bazı kazanımlarda başarısız olması yönleriyle eleştirilmiş olsa da dinî eğitim için başarılı bir eğitim uygulaması olarak görülmektedir. Godly Play yaklaşımı için Oruç, seçilen kıssaların içeriği, materyallerin seçimi, eğitimin yapılacağı sınıfın düzeni, eğitimi verecek öğretmenin tutumu gibi ilkelere dikkat edilir ve uyarlanırsa diğer dinler için de uygulanabileceğinin altını çizmektedir.

Bilici’nin (2014), “0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dinî Gelişim Süreci ve Din Eğitimi” isimli doktora tez çalışması üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde ilk çocukluk döneminde gelişim süreci ayrıntılı olarak incelenmiş ve bu gelişim dinî gelişim ile ilişkilendirilmiştir. İkinci bölümde ilk çocukluk döneminde öğrenme ve kavramlar olgusu anlatılmıştır. Üçüncü ve son bölümde ise ilk çocukluk döneminde imaj, tasavvur, şema kavramları izah edilmiş buna bağlı olarak davranış geliştirme süreçleri anlatılarak bu dönemde din eğitimi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Fakat İslam kültürü ve modern eğitim sistemleri ayrı olarak incelenmemiştir.

Mustafayeva (2016), “Montessori Eğitim Sistemi ve İslam Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması” isimli yüksek lisans tez çalışması giriş ve iki bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın giriş kısmında araştırmanın problemi, amacı ve önemi, hipotezleri ve yöntem ve sınırlılığı incelenmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde Montessori eğitim sistemi ele alınmış, ikinci bölümde ise İslam eğitim sistemi hakkında bilgilere yer verilerek, Montessori ve İslam eğitim sisteminin karşılaştırılması yapılmıştır. Ancak okul öncesi eğitim ve modern eğitim sistemlerindeki diğer görüşlere yer verilmemiştir.

Uzun’un (2016), “Okul Öncesi Dönem Din Eğitimi (İslam Dini) Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi: Türkiye ve Amerika Örnekleri” isimli yüksek lisans tez çalışması; birinci bölümü literatür bilgisini, ikinci bölümü problem ve yöntemi, üçüncü bölüm ise bulgular ve yorumu içeren üç bölümden oluşmaktadır. Bulgular ve yorum bölümünde genelde Türkiye ve Amerika eğitim sistemlerini özelde ise Türkiye ve Amerika’daki okul öncesi eğitim sistemi ve okul öncesi İslam din eğitimi örneklerle incelenmiştir. Değerlendirme bölümünde ise Türkiye ve Amerika’da belirlenen okul öncesi din eğitimi (İslam dini) programları arasında değerlendirme sistemleri yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” sorusu cevaplandırılmış mukayeseli olarak açıklanmıştır. Fakat erken çocukluk dönemi eğitiminde İslam ve modern eğitim sistemleri incelenmemiştir.

Sezgin (2021), iki bölümden oluşan “Montessori’de Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi” isimli yüksek lisans tez çalışmasının ilk bölümü; Maria Montessori’nin hayatı, eserleri, etkilendiği düşünürler, eğitim anlayışı ve kendisine yapılan eleştirileri içermektedir. İkinci bölümde ise Montessori’nin din eğitimi anlayışı ve Montessori din eğitimi sistemleştiren bazı yaklaşımlar açıklanmıştır. Sonuç ve öneriler kısmında ise Montessori’nin erken çocukluk din eğitimi yaklaşımlarının günümüz okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanabilirliği izah edilmiştir. Ancak modern eğitim yaklaşımlarından biri olan Montessori yöntemi, İslam kültüründe erken çocukluk dönemi eğitim ile birlikte ele alınmamıştır.

Güzel’in (2024) hazırlamış olduğu “Okul Öncesi Kurumlarda Din ve Değer Eğitimi” isimli doktora tezi giriş, teorik çerçeve, yöntem, bulgular ve yorumlar olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Dinî düşüncelerin oluşmasında etkili olan durumlar, okul öncesi kurumlarında din ve değer eğitiminin gerekliliği, Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı olan 4-6 yaş Kur’an Kurslarının değerlendirilmesi, 4-6 yaş Kur’an

Kurslarındaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi, öğrencilerde davranışa dönüşen değerler incelenmiştir. Ancak okul öncesi din ve değer eğitiminde İslam kültürü ve modern eğitim sistemlerinin incelenmesi yapılmamıştır.

1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Harms (1944), "The Development of Religious Experience in Children" isimli çalışmasında çocuklarda dinî deneyimin gelişimini konu almıştır. Dinî deneyimin sözel ifadelerinin çocuklarda dinî yaşam ile ilgili yeterli bilgi veremediğini bildiren araştırmacı, çocukların dinî yaşamlarını sözcüklerden ziyade biçimsel ifadeler ve hayaller üzerinden anlamlandırdıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, çocukların hayal dünyasının incelenmesinde, yaptıkları çizimlerin ve resimlerin önemli bir araç olduğu ifade edilmiştir. Çocukların çizimleri analiz edildiğinde, din ve Tanrı hakkındaki düşüncelerine ilişkin oldukça dikkat çekici sonuçlar elde edilmiştir. Bu incelemeler sonucunda, çocuklarda dinî deneyimlerin üç aşamada gerçekleştiği, bu aşamaların ise "masalsı", "gerçekçi" ve "bireysel" aşamalar olarak adlandırılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.

Clark (1980), "The Religion of Childhood" isimli makalesinde erken çocukluk döneminde çocuğun dine bakış açısı ve bu anlamlandırmanın kişinin ilerleyen hayatındaki etkisini açıklarken benliğimizin en içten mertebesine çocukluk dönemindeki maneviyatımız ile ulaşabileceğimizi vurgulamıştır. Çocuğa dinî duyguların nereden geldiğini ve bahsedilen dinî duyguların nasıl geliştiğini açıklayan araştırmacı, anne ve babaya bu konuda önemli görevler düştüğünü ifade etmiştir. Ayrıca bilinç konusunun önemini izah ederek çocukta dinî gelişimi anlayabilmemiz için "çocukta bilinç" konusunu araştırmamız gerektiğini belirtmiştir.

Cavaletti (1992), "The Religious Potential of the Child" isimli eserinde çocukların ruhsal ve dinî potansiyelini keşfetme ve geliştirme amacına yönelik bilgiler sunmuştur. Çocukların kendi deneyimlerini ve düşüncelerini temel alarak dini eğitim sürecine katılmasını sağlamayı hedeflemiştir. Eserde yirmi yıllık bir gözlem ve deneyim sürecinin sonuçlarını paylaşmıştır. Çocuklarla birebir yapılan gözlemler, sorular ve materyal sunumları ile çocukların dini içeriklere verdikleri tepkiler analiz edilmiştir. Çocuklara özel hazırlanan materyallerin tekrarlı kullanımıyla onların hangi konulara ilgi duyduğu anlaşılmıştır. Basit ama temel dini mesajlara daha yoğun ilgi gösterdikleri, özellikle Hristiyanlık'ta sıkça kullanılan metaforların (örneğin, "İyi Çoban") çocuklarda

güçlü bir yankı uyandırdığı belirtilmiştir. Dinî tecrübeler, çocukların içsel ihtiyaçlarına cevap veren önemli bir araçtır ve bu tecrübeler onların gelişimine pozitif katkı sağlar. Özellikle 3-6 yaş arası çocukların soyut dini kavramlara dair güçlü bir anlama kapasitesine sahip olduğu gözlenmiştir.

Araştırmacı sonuç olarak; çocukların din eğitimi, onların ruhsal gelişimlerine katkı sağlayan uzun vadeli bir süreç olduğunu ve bu süreçte çocukların sorularına açık bir yaklaşım benimsenmesi ve onlara kendi deneyimlerinden yola çıkarak cevaplar bulma fırsatı sunulmasını tavsiye etmiştir. Ayrıca bu çalışma, çocukların ruhsal dünyalarını anlamak ve onların potansiyelini ortaya çıkarmak adına daha fazla araştırma yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Berryman, (2002), “The Complete Guide to Godly Play” isimli çalışmasında Montessori yaklaşımından hareketle kendisinin uyarladığı Godly Play isimli dinî eğitim yaklaşımını ayrıntılı olarak açıklamıştır. Eserinin başlangıç kısmında bu yaklaşımın herkesin yapabileceği veya yapması gereken bir şey olmadığını ifade etmiştir. Çalışma, yedi bölüm ve sonrasında bir hikâyeden oluşmaktadır. Birinci bölümde, Godly Play ile neyi kastettiğini açıklamıştır. Öğretmenlerin, çocukların ve kiliselerin bu yaklaşımdan nasıl faydalanacaklarına inandığını anlatmıştır. Godly Play yaklaşımını uygulayabilmek için hangi kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu da eklemiştir. İkinci bölümde, yaklaşım uygulanırken hikâyenin nasıl anlatılacağını izah etmiştir. Ayrıca bununla ilgili bir hikâye anlatma egzersizi sunmuştur. Üçüncü bölümde, bu uygulamayı deneyimlemeye davet etmiştir. Uygulamanın özelliklerini ve getirilerini bazı din eğitimlerinde kullanılan diğer uygulamalarla birlikte ele almıştır. Dördüncü bölümde, Godly Play yaklaşımının öğretici ayrıntılarını anlatmış ve uygulama sırasında zaman, mekân gibi durumları nasıl kullanılması gerektiğini de açıklamıştır. Buna ilaveten yaklaşımın uygulanmasındaki tüm detayları da izah etmiştir. Beşinci bölümde, Godly Play yaklaşımının başka ortamlarda nasıl uygulanabileceğinin bilgisini vermiştir. Ayrıca başka ortamlarda bu uygulamanın kullanılmasının faydaları üzerinde de durmuştur. Altıncı bölümde, Montessori ve devamında gelen ilk, ikinci, üçüncü ve kendisinin de dâhil olduğu dördüncü nesli detaylı olarak açıklamıştır. Yedinci yani son bölümde, yetişkinlere yönelik bir çocukluk teolojisini incelemiştir. Teolojide ve toplumda çocuklara dair tarihsel bakış açısına bakmış sonra bu görüşleri İsa’nın çocuklara dair

bakış açısı ile karşılaştırmıştır. Eserin sonunda da “Unstable Nativity” isimli bir hikâyeye yer vermiştir.

Snow & Van Hemel (2008), erken çocukluk değerlendirmeleri ve eğitim stratejilerinin etkilerini değerlendirir. Bu değerlendirmeyi toplumsal hedefler ve politika yönelimleri şeklinde ele almıştır. Araştırmacı eserinde şu konular üzerinde durmuştur: Toplumlar, çocuklarının sağlıklı, mutlu, güvenilir, yetenekli ve topluma katkı sağlayan bireyler olmalarını ister. Politika yönelimlerine bakacak olursak; çocuk gelişimi politikaları çoğunlukla akademik başarı ve fiziksel sağlığa yönelik olup, "mutluluk" ya da "ahlaki gelişim" gibi hedeflere sınırlı odaklanır. Ölçüm yöntemleri, genellikle kolayca değerlendirilebilir becerilere (örneğin kelime dağarcığı) yoğunlaşır. Değerlendirme sonuçlarının bağlama dayalı olarak ele alınması gerektiği vurgulanır. Çocuğun yaşadığı çevre, dil ortamı ve değerlendirme sırasında hissettikleri sonuçları etkiler. Hesap verebilirlik değerlendirmelerinde, yalnızca çocuk performansına dayalı kararlar almanın riskli olduğu belirtilir. Değerlendirme sistemlerinin bir amaç doğrultusunda tasarlanması, seçilen araçların bu amaca uygun olması ve sonuçların doğru şekilde yorumlanması önemlidir. Çocukların gelişimini destekleyen bütüncül sistemler oluşturulmalı, bu sistemler hem aileleri hem de eğitimcileri kapsamalıdır. Olumlu yönlerini göz önüne alırsak araştırmacının bahsettiği kaynaklar çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, eğitim stratejilerinin nasıl uyarlanması gerektiğini ortaya koyar.

Braten (2009), “A comparative study of religious education in state schools in England and Norway” isimli doktora tezinde, İngiltere ve Norveç'teki devlet okullarında din eğitimi sistematik olarak karşılaştırıp incelemiştir.

Hyde (2010), Berryman tarafından erken çocukluk döneminde din eğitimi için geliştirilen Godly Play yaklaşımını anlatan bu makalede, Godly Play uygulamasına katılan çocukların maneviyatlarının nasıl beslenip olumlu anlamda etkileneceğini açıklamaya çalışmıştır.

Sonuç olarak, erken çocukluk dönemindeki eğitimin, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve dini gelişimlerini desteklemek için çok boyutlu bir yaklaşım gerektirdiği görülmektedir. Yaptığımız bu çalışmada özellikle okul öncesi eğitimin İslam kültürü ve modern eğitim sistemlerindeki yeri incelenip ilgili dönemdeki çocukların eğitime katkıda bulunacağı düşünülmüştür. Eğitimcilerin ve ailelerin

alışmaları inceleyerek erken çocukluk dönemindeki çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak stratejiler geliştirmelerine, çocukların sağlıklı ve dengeli bir şekilde gelişimlerini sürdürmelerine katkıda bulunacaktır.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çocuk

Çocuk kavramının ve çocukluk olgusunun kültürel bir yönü bulunması nedeniyle, sosyal yaşamda bireylerin birbirlerine karşı tutum ve davranışlarındaki farklılıklar göz önüne alındığında, çocuk kavramı için genel bir tanım yapılamayacağı değerlendirilmektedir (Sağlam & Aral, 2016, s. 43). Bununla birlikte genel olarak çocuğu bedensel, ruhsal, sosyal açıdan olgunluğa erişememiş birey olarak tanımlamak mümkündür. 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilmiş olan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin ilk maddesinde; bireyin erken bir sürede reşitliği söz konusu değilse, on sekiz yaşına kadar her şahıs çocuk, on sekiz yaşını doldurup on dokuz yaşından gün almaya başlamış olan kişiler ise yetişkin kabul edilmektedir. Tarihten bugüne tüm toplumlarda çocuk, geleceğin yetişkini olarak itina ile yetiştirilen ve mümkün olduğunca tüm ihtiyaçları yerine getirilmeye çalışılan birey olmuştur. Ayrıca, her çocuk kendine özgüdür ve bireysel farklılıklar taşır. Genel olarak dinî terminoloji açısından değerlendirildiğinde, tüm inanç sistemlerinde ergenlik çağına ulaşmış birey, reşit kabul edilir ve dinî ile sosyal yükümlülükler üstlenebilir. Bu doğrultuda, çocukluk döneminden çıkmış sayılır. Ergenlik döneminden önceki dönem çocukluk dönemi olarak isimlendirilmiş ve bu dönemdeki bireyler de çocuk diye tanımlanmıştır (Karadoğan, 2019, s. 3).

Arapça'daki çocuk kavramının karşılığı Kur'an-ı Kerimde tıfl ve sabi olarak birkaç ayette geçmektedir. Fakat çocuk ile ilgili anlatılmak istenen durumlar “çocuk” anlamında kullanılmış başka birçok farklı kelime ile ayrıntılı olarak izah edilmiştir. Bu kelimeler gulâm, ibn, sagîr, veled (çoğulu evlâd), hafade, zürriyet, yetîm, ehl, âl, rebâib gibi terimlerdir. Bu terimlerle genellikle henüz ergenlik dönemine gelmemiş olan insan kastedilmiştir (Hökelekli, 1993, s. 355-359).

Hız. Muhammed'in çocuk kavramı ile ilgili bakış açısını inceleyecek olursak; hadislerinde detaylı bir yaş aralığı bildirilmese de on beş yaş ve altını çocuk saymakta ve bu yaşa kadar olan aralığı ayrı bir dönem olarak kabul etmektedir. Hem sözleriyle hem de uygulamalarıyla çocuğun yedi yaşından itibaren temyiz yaşına ulaştığı yani iyiyi ve kötüyü ayırt edebildiğini on yaşından itibaren sorumluluk alabileceğini fakat asıl

sorumluluğun buluğ çağı ile başlayacağını göstermektedir (Yıldırım & Öz, 2021, s. 885).

Modern eğitim sistemlerinde çocukluk kavramının doğumdan sekiz yaşına kadar olan süreci ifade ettiği ve bilişsel ve fiziksel gelişimin en hızlı olduğu dönemi kapsadığı görülmektedir. Bu dönemde çocuklar yetişkin yaşamının karmaşasına hazırlanır ve toplum içinde bağımsızca yer almayı öğrenir. Ancak, bu dönemde onların sadece yetişkinliğe hazırlanmadıklarının, bu dönemde çocuk olma ile ilgili bazı haklarının olduğunun farkında olunması gerekir. Bu bağlamda eğitim, çocuğu yetişkinliğe hazırlarken aynı zamanda şimdiki var olma durumuna odaklanmalarına da yardımcı olmaktadır (Wood, 2005; Dinç, 2015, s. 2). Çocuklar çevrelerindeki yetişkinler ve diğer çocuklar ile etkileşime girmek, akranları ile oyun oynamak sureti ile bir birey olmaya başlar. Bu süreçte çocuk, kurallara uyan, paylaşma ve iş birliği yapabilme yeteneği gelişmiş, sorumluluk alabilen bir vatandaş olma yolunda ilerlemektedir. Diğer çocuklar ve yetişkinler ile girmiş olduğu etkileşim sayesinde kendi hakkını korumayı ve başkalarının hakkında saygı duymayı öğrenir (Başal, 2007, s. 245). Ancak, çocuklar aynı gelişim döneminde ve aynı çevrede yetişmiş olsalar da birbirlerinden farklı davranışlara, becerilere, bilgi ve anlayışa sahiptirler. Çocuğun bu süreçteki ihtiyaçlarının karşılanması, ilgi alanlarına, isteklerine ve gelişim özelliklerine uygun ortamın sağlanması ilk olarak ailenin sorumluluğunda olup, ilerleyen dönemlerde ise bu sorumluluk okul öncesi eğitim kurumları ile paylaşılmaktadır (Dinç, 2015, s. 10).

2.2. Erken Çocukluk Dönemi

Erken çocukluk dönemi genellikle 0-6 yaş dönemini kapsamakla birlikte literatürde farklı kategoriler altında incelenmiştir. Bunlar erken çocukluk dönemini içerik, önem, amaç ve ilkeler kapsamında ele almaktadır (Doğan, 2008, s. 235). Bu bağlamda, erken çocukluk dönemi, çocukları gelişimsel düzey, bireysel özellikler, çevre etkisi, duygusal, sosyal, zihinsel ve bedensel yönden gelişmişliklerini dikkate alan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Artut ve Tarım, 2004, s. 1). Arı ve ark. (2006, s. 35) tarafından yapılan farklı bir tanımlamada ise, zorunlu örgün eğitimin başlamasına kadar geçen dönemde çocuğun duygusal, fiziksel, sosyal, zihinsel ve bedensel açıdan gelişmesini bir yöntem dâhilinde anlamayı sağlayan bir dönem şeklinde ifade edilmektedir. Bu kapsamda, erken çocukluk döneminin tüm gelişim alanlarını kapsayan, kültürel ve ahlaki değerlerin algılandığı, kendini ifade edebilme ve yaratıcılık gibi

yeteneklerin kazanıldığı bir dönem olarak değerlendirmek gerekmektedir (Gözütok, 2014, s. 206). Nihai hedef, çocukları gerçek yaşama hazırlamak ve iyi bir birey olmanın gerektirdiği davranışsal donanımı kazandırmaktır. Bu nedenle, bu dönemde çocuklar dikkatle gözlemlenmelidir. Karakter ediniminin sağlanabilmesi adına toplumsal değerler çocuğa aktarılmalıdır (Akto ve Akto, 2020, s. 328).

Akademik çalışmalar incelendiğinde, çocukların zihinsel gelişimlerinin %50'sinin dört yaşına kadar, %30'unun ise 4-8 yaş aralığında olduğu görülmektedir (Bloom, 2004, s. 87). Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde öğrenme ve gelişim hızının yüksek olması ve bu dönemdeki kazanımların hayatın ilerleyen dönemlerini de etkilemesi nedeni ile erken çocukluk döneminin oldukça bilinçli bir şekilde değerlendirilmesi önem arz etmektedir (Dinç, 2002, s. 2).

Sonuç olarak, yaşamın ilk yıllarını kapsayan, hayatın en kritik dönemini oluşturan ve diğer dönemlerin de temelini teşkil eden ayrıca gelişimin en hızlı olduğu zaman aralığı erken çocukluk dönemidir. Bu dönem kişinin karakterini kazanma sürecinde önemli dönemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca büyüme ve gelişmenin de oldukça yoğun olduğu dönem olarak tanımlanmaktadır (Bulguroğlu, 2023, s. 16). Bu dönemde çocukların sorumlulukları genellikle aileye ve çocuğa zaman ayıran akrabalara veya bakıcılara aittir. Yetişkinler tarafından gerçek ihtiyaçları dikkate alınmadan bilinçsiz bir şekilde çocuğa dikte edilen şeylerin çocuğun sonraki dönem yaşantısını da olumsuz etkileyeceği göz önüne alınmalıdır. Ayrıca, bakımından sorumlu kişiler tarafından çocuğun dinamik olduğu, özgün bir varlık olduğu; hem bir önceki hem de bir sonraki evreden etkilendikleri hususu unutulmamalı ve çocuğun gelişimi değerlendirilmelidir (Yavuzer, 2011, s. 67-68).

2.3. Erken Çocukluk Döneminde Eğitim

Eğitim, belirlenmiş hedeflere ulaşabilmek için bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmıştır (Kaya ve Demirel, 2017, s. 5). Eğitim, kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme süreci veya farklı bir ifade ile davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilir (Ertürk, 1972, s. 12). Bu bağlamda, eğitim sürecinin çocukların gelişim özelliklerine uygun şekilde belirlenmesi, yaklaşımların gelişim özelliklerine göre seçilmesi ve çeşitlendirilmesi gerekir. Bu değerlendirmelerin doğru şekilde yapılabilmesi için eğitimciler ve ebeveynler tarafından çocuğun gelişimsel özelliklerinin

bilinmesi gerekir. Çocuğun gelişiminin izlenmesi, kolaylaştırılması, eksik hususların tespit edilmesi ve müdahale edilmesi ancak gelişimin doğasının tanınması ile mümkün olabilmektedir (Oruç, 2015, s. 5). Gelişim insanın doğumu ile başlayıp yaşamının sonuna kadar devam eden aktif bir süreçtir. Bu süreç içerisinde farklı zaman dilimlerinde farklı özellikler ön plana çıkmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, bu dönemler ile ilgili olarak farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Genel itibari ile doğumdan sonraki iki yıllık süreç bebeklik dönemi, üç ve altı yaş aralığındaki dönem ilk çocukluk dönemi, ilkokul yılları kapsayan dönem ikinci çocukluk dönemi ve son olarak on iki ile on sekiz yaş arasını kapsayan dönem ergenlik dönemi olarak ifade edilmektedir. Bu araştırma erken çocukluk dönemini kapsadığından, bu bölümde bebeklik dönemi ile ilk çocukluk dönemi detaylı olarak verilmiştir.

Bebeklik Dönemi (0-2 Yaş)

Dünyaya gözünü açan bebeğin hayata uyum sağlaması açısından ilk gereksinimleri olan sevgi, beslenme, uyku ve ilgi gibi ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Bu dönem, bireyin en hızlı büyüdüğü ve geliştiği dönemdir. Doğduğu andan itibaren sadece bakışları ile iletişim kurabilen bebekler ilk iki yıl içinde dil gelişimi açısından üç kelimelik cümleler kurmaya başlar. Bu dönemde dil gelişimine paralel olarak motor yetenekleri de gelişmeye başlar ve çocuk bağımsızlaşıp sosyal tepkiler geliştirmeye başlar. Bu süreçte ebeveynlerin bebek ile iletişim kurması, onun sosyal gelişimini olduğu kadar, zihinsel gelişimini de destekler (Arslan, 2022, s.2).

Bu süreçte hızlı zihinsel gelişim sosyal etkileşim ile birlikte birbirini takip etmekte ve çocuğu eğitmektedir. Eğitim, doğum ile başlamakta, anne tarafından gösterilen ilgi, oyuncaklar, yaşanan çevredeki uyarıcılar tarafından da desteklenmektedir. Bu bağlamda, çocuk bakımı ile sorumlu olan kişilere önemli görevler düşmektedir. Çocuğun bu dönemde almış olduğu olumlu ve zengin uyarılar onun ilerleyen dönemde çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilmesi açısından son derece önemlidir (Kandır, 2003, s. 51).

İlk Çocukluk Dönemi (3-6 Yaş)

İlk çocukluk döneminde çocuk aktif olarak dış çevreye yönelik ve dış çevresindeki uyarıcılar vasıtası ile keşfetmeye çalışır. Bu süreçte yaşamının temel becerilerini geliştirmeye başlamakla birlikte bedensel gelişim bebeklik dönemi ile karşılaştırıldığında biraz daha yavaşlamaya başlar. Ayrıca fiziksel gelişime paralel

olarak çocuklar motor becerilerini geliştirmektedir. Beyin, omurilik ve sinir sisteminin gelişimi ile sıçrama, koşma, yakalama, fırlatma ve koşma gibi becerilerini geliştirir (Kandır, 2003, s. 24-25). İlk çocukluk döneminde yaşanan sosyalleşme ve arkadaş grubuna yönelme önemlidir. Bu yaş grubundaki çocuklar yaşlıları ile iletişim kurma konusunda zorlanmaz ancak ilişkinin sürdürülmesi açısından başarısız olabilmektedir. Ancak dört-beş yaşlarında kuralları ve bu kurallara uymayı öğrenir. Beş- altı yaş döneminde ise kuralları olan oyunlara ve oyun gruplarına yönelir, arkadaşları ile duygularını paylaşmayı ve onlar ile birlikte gülüp eğlenmeyi öğrenir (Kandır, 2003, s. 83-84). İlk çocukluk döneminin sonlarında, yani 6 yaş civarında çocuğun dikkat süresi önemli oranda genişler. Kelime dağarcığı, özellikle somut kelime sayısı artar. Bu süreçte anlama yeteneği konuşma yeteneği ile karşılaştırıldığında daha ileri seviyededir. Sürekli olarak yeni şeyler keşfetmekten dolayı çok fazla heyecan duyar. Buna bağlı olarak merakını, “neden” sorusunu çok sık sormak sureti ile dile getirir (Özkan, 2007, s. 31). Bu dönemde çocuk için en önemli etkinlik oyundur. Daha çok hayal gücüne dayalı oyunların oynandığı bu süreçte çocuk zamanının önemli bölümünü oyun oynayarak geçirir. Kendi cinsiyetinden olan ebeveyni ile özdeşim kuran çocuk, kurduğu oyunlarda ebeveyninin davranışlarını taklit eder. Kişiliklerini kazandıkları bu dönemdeki çocuklar için, okul öncesi eğitim kurumlarında yeni bir arkadaş çevresi ve zengin oyun ortamı sağlanarak farklı deneyimler kazanmaları hedeflenir. Evde sağlanamayan bazı imkânların bu eğitim kurumlarında sunulması çocukların gelişimi açısından önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, uygun ortamın sağlandığı anaokullarında çocuğun bağımsızlık kazanması, sosyal ve zihinsel gelişiminin sağlanması ve psikomotor gelişiminin desteklenmesi sağlanmaktadır (Erden ve Akman, 2006, s.80).

2.4. Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitimi

Çocuğun dinî gelişimi öncelikle ailede başlamaktadır. Bu süreçte, çocuğun manevi gelişimini desteklemek için nitelikli bir aile çevresi ve rol model olabilecek ebeveynler, temel ve vazgeçilmez unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Bilici, 2014, s. 9). Çocukluk dönemi sonrasında dahi yetişkinlerin çoğu için çocukluk döneminde kazanılan inançların etkisinin devam ettiği görülmektedir (Clark, 2004, s. 61-65). Çünkü din eğitimi, bireysel ve sosyal karmaşaya neden olan ölçsüzlük ve dengesizliklerin giderilmesi, insan deformasyonu ve sosyal ve dini gelişime ilişkin dinamiklerin bozulmasının engellenmesi ve düzenlenmesi açısından önemli bir rol

oynamaktadır (Başkurt, 2001, s. 201). İlave olarak, çocuklarda meydana gelebilecek ruhsal sıkıntıları önleyebileceği gibi, onların toplumsal yapıya daha fazla ayak uydurabilmesine destek olacaktır. Çocuklar bu sayede eğitim ve öğretim ile hedeflenen amaçlara daha da yaklaşabilecektir (Ayhan, 1985, s. 68-69). Diğer taraftan, din eğitimi çocuklara diğerlerini sevmeyi, onlara güvenmeyi, en yüce varlık olan Allah'a güvenmeyi, onu sevmeyi ve ona bağlanmayı öğretmekte ve eğitimin bu kapsamda sürdürülebilir olmasına katkı yapmaktadır. Bu bağlamda, din eğitimi çocukların sevgi, güvenme ve bağlanma duygularının geliştirilmesine olanak verirken, aynı zamanda saldırganlık, korku ve endişe gibi duygularında engellenmesine destek olmaktadır (Bilici, 2014, s. 11). Dolayısı ile din eğitiminden uzak tutulan çocuklar davranış kontrolünde sıkıntı yaşamakta, aşırılıklara ve anti sosyal davranışlara daha fazla eğilimli olmaktadır. Bu durum aileyi olduğu gibi toplumu da olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır (Çamdibi, 1989, s. 43).

Erken çocukluk döneminde eğitim, din eğitimi ile tamamlanmaktadır. Çünkü din eğitimi çocuğun gelişimi açısından eğitim müfredatına önemli katkılarda bulunmaktadır. Bu katkılar arasında, özgüven, saygı, mizaç ve tutumlar, bireyler arası ilişkiler, öz kontrol ve toplum duygusu sayılabilmektedir (Bilici, 2014, s. 12). Erken çocukluk döneminde eğitime ilişkin araştırmalar incelendiğinde, genel itibari ile Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını veya Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramını esas aldıkları görülmektedir. Bir kısmının ise Kohlberg tarafından literatüre kazandırılan ahlaki gelişim kuramından da etkilendiği görülmektedir (Oruç, 2014a, s. 102; 2015, s. 2-3).

Harms dini gelişimin üç aşamalı olarak gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu evrelerin ilki peri masalı evresi olarak nitelendirilen 3-6 yaş arası dönemi, ikincisi gerçekçi evre olarak nitelendirilen 7-10 yaş arası dönemi, üçüncüsü ise bireysel evre olarak nitelendirilen 11-18 yaş arasındaki dönemi kapsamaktadır (Harms, 1944, s. 116). Elkind tarafından ise din mensubiyeti fark etmeksizin çocukların benzer bilişsel ve duygusal gelişim aşamaları sergilediği ifade edilmektedir. Yazara göre çocuklar 0-2 yaş döneminde Allah'ın varlığını nesnelerin sürekliliği ilkesi sayesinde, 2-7 yaş arası dönemde ise temsil arayışı ile anlamlandırabilmektedir (Tosun ve Yıldız, 2019, s. 128). Bu bağlamda, çocuğun zihnindeki Allah kavramı içinde bulunduğu topluma göre şekillenmektedir (Oruç, 2014a, s. 106).

Goldman’a göre ise dini gelişim açısından ilk evreyi oluşturan 0-7 yaş arası dönem sezgisel dini düşünce dönemidir. Bu dönemde çocukta dini yaşam konusunda herhangi bir fikir veya düşünce gelişmemiştir. Bu bağlamda, çocuğun dini eğitim ihtiyaçlarının onun benmerkezci yapısına yönelik ihtiyaçlarını giderecek şekilde verilmesi gerekir (Goldman, 1964, s. 3).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İSLAM EĞİTİM GELENEĞİNDE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ EĞİTİMİ

İslam eğitim geleneğinde eğitim ve öğretim her dönem önem verilen konuların başında gelmiştir. Ancak erken çocukluk dönemi eğitimi diye tanımlanan bir eğitim konusu ele alınmamakla birlikte gerek Hz. Muhammed dönemi gerekse sonraki süreçte bu dönemin eğitimi ile ilgili uygulamalar olmuştur. İlerleyen dönemde eğitim sistemleri geliştirilmiş, bu dönemi de içine alan çalışmalar yapılmıştır. Başta Gazali olmak üzere Farabi, İbn Sina, İbn Haldun gibi düşünürlerin bu çalışmalarda önemli katkıları olmuştur (Oruç, 2011, s. 24).

3.1. İslam Eğitim Teorisi ve Düşünsel Gelenek

Erken çocukluk döneminde din ve ahlak eğitiminin içerik ve uygulamalarına ilişkin araştırmaların uzun süredir eğitim bilimleri alanında çalışan araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olduğu görülmektedir (Oruç, 2013a, s. 3). Erken çocukluk döneminde din ve ahlak eğitime ilişkin uygulamalara ülkemizde rastlanmakla birlikte, eğitimin ve yaklaşımın uygulanabilirliği veya toplumumuzun ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi konusunda detaylı bir çalışma yapılmamış olduğu görülmektedir (Tosun ve Yıldız, 2019, s. 6). Konuya ilişkin uluslararası literatür incelendiğinde, bazı toplumlarda erken çocukluk döneminde din eğitimi çerçevesinde geliştirilmiş yaklaşım ve uygulamalar olduğu görülmektedir. Bu uygulamalar, toplumun ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş olup, sürekli olarak değişme ve gelişme göstermektedir (Braten, 2009; Freathy, 2008; Hyde, 2010). Her ne kadar son yüzyılda, İslam dini açısından erken çocukluk döneminde din eğitime ilişkin çalışmaların sayısı sınırlı olsa da İslam eğitim tarihine bakıldığında, konunun ileri seviyede tartışıldığı ve teolojik temellerinin atıldığı görülmektedir (Oruç, 2014, s. 3). İslam dininde küçük çocukların din eğitimi konusunda İbn Sina (980-1036), Gazali (1058-1111), İbn Haldun (1332-1406) gibi düşünür, filozof ve eğitimciler tarafından önemli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Hz. Peygamber döneminde ve sonrasında çocukluk döneminde İslam eğitime önem verilmiş olup, bu durum Hz. Ali ve Hz. Hasan tarafından “Küçük yaşta öğrenmek taş nakış yapmak gibidir” sözleri ile vurgulanmıştır (Dündar, 2011, s. 30). Bu bölümde İslam kültüründe erken çocuk din eğitimi konusunu öncelikle Kuran ve sünnet bağlamında daha sonra İslam düşünürleri bağlamında inceleyeceğiz.

3.1.1. Kur'an ve Sünnet Işığında Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi

İnsan hayatı, doğumla başlayıp bebeklik döneminden geçerek çeşitli bilgi ve davranışların öğrenildiği çocukluk dönemine uzanır. Hayatın her aşaması, kendine özgü özellikleri ve kritik dönemleriyle dikkat çeker. Yaşanan her evre bir sonraki aşama için temel teşkil etse de insan yaşamında çocukluk dönemi ve bu dönemin eğitimi hayatın tamamı için oldukça önemlidir (Oflaz, 2017, s.292). İslam dininin ana kaynakları Kur'an ve Sünnet olması sebebiyle; Müslümanlar için Kur'an'daki hükümler ve Hz. Peygamberin söz ve uygulamaları tüm alanlarda birincil öneme sahiptir. Bu bağlamda İslam dininin ana kaynakları olan Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberin sünnetinde de çocuk terbiyesinin vazgeçilmez olduğunu görmekteyiz. Nitekim Kur'an-ı Kerim'de "Ey insanlar! Kendinizi ve aile fertlerinizi yakıtı insanlar ve taşlar olan cehennemden (ateşten) koruyunuz." (Tahrim, 66:6) buyrulmaktadır. İslam âlimleri bu ayetin yorumunda cehennemden korunmanın ancak iyi bir eğitim ile olabileceğini ifade etmişlerdir (Sağlam, 2002). Kur'an-ı Kerim'de "Yavrucuğum! Yaptığın iş (iyilik veya kötülük), bir hardal tanesi ağırlığında bile olsa ve bu, bir kayanın içinde veya göklerde yahut yerin derinliklerinde bulunsa, yine de Allah onu (senin karşına) getirir. Doğrusu Allah, en ince işleri görüp bilmektedir ve her şeyden haberdardır. Yavrucuğum! Namazı kıl, iyiliği emret, kötülükten vazgeçirmeye çalış, başına gelenlere sabret. Doğrusu bunlar, azmedilmeye değer işlerdir. Küçümseyerek surat asıp insanlardan yüz çevirme ve yeryüzünde böbürlenerek yürüme! Çünkü Allah, hiçbir kibirleneni, övüngeyi sevmez. Yürüyüşünde tabî ol. Sesini alçalt. Çünkü seslerin en çirkini, şüphesiz eşeklerin sesidir!" (Lokman, 31:13-19) ayetleri baba-oğul ilişkisini ve çocuk eğitimi izah eden örneklerdendir.

Tüm insanlığa rehber olarak gönderilen Hz. Muhammed (sav), hayatın her alanında örnek olduğu gibi hiç şüphesiz çocuk eğitimi konusunda da bizlere yol göstermiştir. Hayatı boyunca her alanda eğitim ile meşgul olduğunu "Ben öğretmen olarak gönderildim." (Müslim, Talak,4) hadisinden anlamaktayız. Hem İslam dininin tebliği ile ilgilenirken diğer yandan inanan insanların eğitimi ve toplumun yarını, geleceği olan çocukların eğitimi ile yakından alakalıydı (Sağlam, 2002, s. 2). Hz. Peygamber'in (sav) sözlerindeki ve uygulamalarındaki erken çocukluk dönemi eğitim anlayışı da Kur'an-ı Kerim'de geçen eğitim anlayışı ile uyumludur. Kendisi çocukları eğitme noktasında hem lafzen hem fiilen örnek olmuştur. Ayrıca ümmetine de kendi

çocuklarını eğitmeleri için tavsiyelerde bulunmuştur. Çocuk eğitimi ile ilgili pek çok hadis-i şerif mevcuttur. “Kişinin çocuğuna terbiye vermesi bir sa’ (ölçek) sadaka vermesinden daha hayırlıdır.” (Tirmizi, el-birr ve’s-Sıla,33), “Hiçbir baba, çocuğa iyi bir terbiyeden daha üstün bir bağışta bulunmamıştır.” (Tirmizi, el-birr, 33), “Çocuklarınıza ikram edin ve terbiyelerini güzel yapın” (İbn Mace, Sünen-Edep, 3), “Çocuğun babası üzerindeki hakları ismini ve edebini güzel yapmasıdır.” (Süyûtî, 2005, c. 2, s. 538), “Hepiniz çobansınız ve güttüğünüzden sorumlusunuz.” (Müslim, İmare,20) buyurarak çocuk eğitiminin önemini dile getirmiştir (Kalyon, 2020, s. 24). Her alanda yaparak, yaşayarak bizlere rol model olmaya çalışan Hz. Peygamber’in (sav) genelde eğitimde, özelde ise erken çocuk eğitiminde bireyde kalıcı izli davranış değişikliğini hedeflediğini ve bunda da oldukça başarı elde ettiğini görmekteyiz. Peygamberimizin (sav) etkili ve başarılı bir eğitimci olmasının arka planında O’nun müşfik, adil ve örnek bir karaktere sahip olması, şiddetli cezalara başvurmaması, hilm sahibi olması ve hikâyelerden faydalanması gibi özellikleri sıralayabiliriz (Oflaz, 2017, s. 295).

3.1.2. İslam Düşünürleri Gözüyle Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi

İslam literatüründe küçük çocukların din eğitimine ilişkin önemli çalışmalar bulunmaktadır. İlgili literatüre en önemli katkı İbn Miskeveyh ve İbn Sina gibi İslam düşünürleri tarafından yapılmış olup, bebeklik döneminden itibaren çocuk bakımı ve eğitimi ile ilgili ayrıntılı bilgiler sunulmuştur. Hatta bebeği tabiat ananın ürünü olarak değil, ilahi iradenin bir meyvesi olarak nitelendirildiği İslam dininde eğitimin doğum öncesinden başlayacak şekilde ele alındığı görülmektedir (Oruç, 2014, s. 624).

Nitekim Kur’an-ı Kerim’de yer alan “Rahimlerde sizi dilediği gibi şekillendiren Allah’dır...” (Ali-İmran, 3:6) ayeti ile bebeğin anne karnında sadece fiziksel olarak değil, psikolojik olarak da şekillendiğine işaret edilmektedir. Doğum sonrası dönemde gerçekleşen psikolojik ve fiziksel gelişim hızının farkında olan İslam alimleri, din eğitiminin erken çocukluk döneminde başlaması gerektiğini vurgulamışlardır.

3.1.2.1. İhvan-ı Safa

Miladî 10.yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıktığı bilinen ve “İslam Ansiklopedistleri” olarak tanınan gizli bir topluluktur (Köylü ve Koç, 2016, s. 91). 4.Yüzyılda Mısır, Bağdat ve Basra’da faaliyet gösteren Safalı Kardeşler denilen bu topluluğun kurucularından beş kişinin ismi şöyledir: Ebu Süleyman Muhammed b.

Ma'sher al-Bustî, Ebu'l-Hasan Ali b.Harun az-Zencanî, Ebu Ahmed al-Mihrecanî, Ebu'l-Hasan al-Avfî, Zeyd b.Rifaa (Çubukçu, 1996, s. 82). İhvan-ı Safa topluluğu ve bu topluluğun eseri “İhvan-ı Safa Risaleleri” ile ilgili Müslüman ve batılı araştırmacılar çalışmalar yapmışlardır (Koç, 1999, s. 16-50) Bu risaleler yazıldıkları döneme ait eğitim düşüncelerini açıklayan oldukça önemli kaynaklardır. İhvan-ı Safa'ya göre dünyaya gelen birey yaşamını devam ettirebilecek güç ve beceriye sahip değildir. Bu gücü ve beceriyi kazanabilmek için yeni bilgiler öğrenmeye, dolayısıyla yardıma ihtiyacı vardır (Köylü ve Koç, 2016, s. 112).İhvan-ı Safa'ya göre, yaşamın ilk dört yılı süt döneminin bitip konuşma ve anlamanın başladığı dönemdir. Bu evreyi “sinûnu't-terbiye” terimi ile adlandırırlar ve çocuğun bu dönemdeki eğitiminin sorumlusunun aile olduğunu ifade ederler. Dört yaşını dolduran çocuğun okuldaki eğitime hazır hale geldiğini ve öğretmeni rehberliğinde eğitime başlayabileceğini savunurlar. Kaleme alınan risalelerde bu dönem için “mektep, muallim, sabıyy” terimleri geçmektedir (Köylü ve Koç,2016, s. 113). Bu bağlamda İhvan-ı Safa'nın hem genel eğitim anlayışında hem de erken çocuk eğitim anlayışında geleneksel İslam eğitim anlayışının hâkim olduğunu görmekteyiz.

3.1.2.2. İbn Miskeveyh (940-1030)

Birçok tarihçinin altın çağ olarak nitelendirdiği miladî onuncu yüzyılda yaşayan İbn Miskeveyh, akla ve felsefeye Aristo gibi çok önem verdiğiinden “el-Muallim es-Salis” ismiyle tanınır (Çubukçu, 1994, s. 88). İbn Miskeveyh, eğitim ve özellikle ahlak eğitim anlayışını “Tehzibu'l Ahlak” isimli eseriyle ortaya koymuştur. Bu eseri incelendiğinde İbn Miskeveyh'in yaşamının iki ayrı dönemden oluştuğu görülmektedir. Kendisinde görülen bu farklılığı izah ederken eğitim ile ilgili düşüncesini de anlamak mümkündür. Eserinde yaşamının ilk dönemini anlatırken çocukluk evresinde bir kişinin tamamen haz ve malayani şeylerin peşinde koşması sonucunda hakiki mutluluğa erişemeyeceğini ve bedbaht olacağını ifade eder (Köylü ve Koç, 2016, s. 169). İbn Miskeveyh'in yaşamın ilk çağı olan çocukluk dönemi ahlakî eğitiminin önemini bizzat yaşayarak izah ettiğini görmekteyiz. İbn Miskeveyh çocukta öncelikle beslenmeye karşı ilginin oluştuğunu daha sonra hareket kabiliyeti geliştiğinden bu tür işlere yöneldiğini sonrasında ise duygusal yönünün gelişmeye başladığını belirtir. Ayırt etme kabiliyetinin gelişmesiyle birlikte utanma duygusu hâsıl olur. Çocuğun ailesi veya öğretmeni bu utanma duygusunu geliştirmeye çalışmalıdır. Çünkü terbiyenin temeli utanma duygusuna dayanmaktadır. İşte bu bilgiler çerçevesinde İbn Miskeveyh, çocuğun

gelişimindeki seyrin olumlu anlamda değişmesi için buna paralel bir eğitime tabi tutulması gerektiğini savunur. (İbn Miskeveyh, 2013, s. 35, 65, 79).

3.1.2.3. İbn-i Sina(980-1037)

İbn-i Sina'nın eğitim görüşünü izah etmeden önce kendisinin bilgi hakkındaki düşüncelerini incelemek gerekir. Ona göre bilgi, irade ve eylemin temelini teşkil etmektedir. Amelî akıl ve nazarî akıldan bahseden İbn-i Sina; ilkinin faaliyet alanını ahlaka, diğerini ise metafiziğe dayandırır. Ferdi farklılıkları göz önünde bulundurarak eğitimin verilmesini savunan İbn-i Sina, bu farklılıkları adaletsizlik olarak görmemekte bilakis toplum için lüzumlu görmektedir. Ona göre eğitim, bireyin tabiatında potansiyel olarak bulunan eğilimleri eyleme dönüştürmektir (Köylü ve Koç, 2016, s. 213). İbn-i Sina, bireyin sorumlu olmasının gerekçesi olarak bir eylemi yapmakta hür olmasını öne sürmektedir. Yani insan bu özgürlüğü ile iyiyi veya kötüyü seçebilmektedir. Ancak iyiyi seçmek insana mutluluk vereceğini düşünmektedir (Çubukçu, 1994, s. 98).Avrupa'da Avicenna ismi ile tanınan İslam filozofu İbn-i Sina, çocukluk dönemi eğitime de önem vererek bu eğitimi yaş gruplarına göre 0-2 yaş dönemi çocukların eğitimi ve 2-6 yaş dönemi çocukların eğitimi şeklinde ikiye ayırarak incelemiştir. İbn-i Sina 0-2 yaş dönemi çocukların eğitiminde beden sağlığı konusuna önem vermiş, dengeyi (itidal) tespit edip bunu insanlara öğretmenin lüzumundan bahsetmiştir. Çocuğun ana rahminde aldığı besine en yakın olan anne sütünün bebeğe en uyumlu gıda olduğunu ifade ederek doğumdan sonra da anne sütüyle beslenmesinin faydalı olacağını belirtmiştir. Ayrıca banyo, jimnastik, masaj ve oyunun çocuğun gelişiminde önemli rol aldığını düşünmektedir (Dağ,1984, s. 389).

2-6 yaş dönemi çocukların eğitimini ise çocuğun serbest yürümesi ve süten kesilmesi ile başladığını savunmaktadır. Yani bu evre eğitsel faaliyetlerin başladığı dönemdir. Çocuğun ruh ve beden gelişimi açısından istekleri, arzuları göz önünde bulundurulmalı ve istemediği şeyler çocuktan uzak tutulmalıdır. Ayrıca İbn-i Sina'nın bu dönemde önemli gördüğü husus çocuğun oyun ihtiyacının yeterince karşılanmasıdır. Çocuk, uykudan uyanıp banyosu yaptırdıktan sonra bir süre oyuncaklarıyla vakit geçirmelidir. Ona göre oyun, çocuğun kabiliyetlerini ortaya çıkaran bir araçtır. Jimnastik ve beden eğitimi de bu filozofun eğitim görüşlerinin önemli bir parçasını teşkil etmektedir (Köylü ve Koç, 2016, s. 198). İbn-i Sina'ya göre ahlakî ilkeler çocuklara örnekler verilerek izah edilmelidir. Çocuk eğilirken bulunduğu çevrede

toplumla yüz yüze gelmektedir (Çubukçu, 1994, s. 98).Çocuğun eğitimine okuma yazmakla başlanması gerektiğini savunan İbn-i Sina, bu çalışmayı Kuranla yapılması gerektiğini düşünür. Bu filozofa göre verilecek ilk eğitim dini bilgiler eğitimi olmalı hatta dinin felsefi tarafı da anlatılmalıdır.

3.1.2.4. Gazâlî (1058-1111)

Selçuklular zamanında yaşayan Gazâlî; Müslüman kelimci, mutasavvıf ve fakih olmakla birlikte kendisinin eğitimci yönü de vardır. Öyle ki eserleri hala hem İslam dünyasında hem de batıda etkilidir (Çelikel, 2006, s. 5). Gazâlî'nin eserleri ayrıntılı incelendiğinde, eğitimle ilgili hem bilişsel alanı hem de duyuşsal alanı göz önüne aldığını görmekteyiz. Bilişsel alanla ilgili mevzularda ta'lim, teallüm, tahsil, tefekkür terimlerini kullanırken duyuşsal alanla ilgili konularda ise edeb, tezkiye, ıslah ve tezhib kavramlarını tercih etmiştir. Gazâlî'nin teorisi, edeb kavramını çok iyi yansıtmaktadır. (Köylü ve Koç, 2016, s. 290). Gazâlî öğrenmeyi kaynağı açısından; duyular ve akıl yoluyla öğrenme ve Cenab-ı Allah'ın akıl ve duyular devreye girmeden doğrudan bireyin zihninde bilgiyi oluşturması şeklinde iki gruba ayırmıştır. İkinci grubun bir tür vahiy yoluyla öğrenme şekline girdiği ve peygamberlik sona erdiği için bu yolla öğrenmenin de tamamen ortadan kalktığını ifade etmiştir (Çelikel, 2006, s. 30). Gazâlî'nin izahatına bakıldığında taallüm (öğrenme); ruhun kendi aslî cevherine yönelmesi, kemale erip saadete ulaşmak için kendisinde kuvve halinde bulunan şeyleri fiiliyata dökmeye çalışmasıdır. Bir benzetmesinde âlim çiftçi, öğrenci toprak, ilim ise her an büyüyecek olan tohum veya fidan gibidir diye tanımlamıştır. Ayrıca çocuğun dil öğreniminden bahsederken bir kelimeyi tahkikat yapmadan kendiliğinden duyarak öğrendiğini, ilim kapağını kendisinin açtığını ve böylece ilmi çocuğun kendisinin keşfettiğini ifade etmiştir (Gazâlî, 1972, s. 44).

Çocuk gelişimi ve eğitimi mevzusuna ilk dönem İslam düşünürleri içinde Gazâlî oldukça önem vermiştir. İhyâ'u Ulumûi'd-Din isimli eserinde çocuk eğitimi konusunda bir başlık açıp oldukça ayrıntılı değerlendirmeler yapması kendisine özgünlük katmıştır. Gazâlî, bireyin gelişim dönemleri için bir sistematik vermemiştir. Ancak kaleme aldığı İhya, Mearicu'l-Kuds, Tehafüt, Kıstasu'l Mustekim eserlerinin ilgili bölümleri incelendiğinde; doğum öncesi dönem (Cenin), 0-2 yaş dönemi (Tufulet), 3-7 yaş dönemi (Sabavet), 7-15 yaş dönemi (Sabavet, Mümeyyiz), 15-40 yaş dönemi (Ömrü'l-Vasat) ve 40 yaş ve sonrası dönemlerinden bahsetmiştir (Oruç, 2009, s. 123). Bireyin

eğitiminde ilk yılların önemine dikkat çeken Gazâlî, bu önemli dönemlerin yapılandırılmasının önemini izah etmiştir. Çünkü bu önemli yıllarda ihmal edilen insanın genellikle kötü ahlaklı bir kişi halini alacağını muhtemel olarak görmüştür. Verimli ve başarılı bir eğitim programı bireyin bu yönünü dikkate almak durumundadır (Gazâlî, 2006, III, s. 89).

Gazâlî, eğitimdeki öğrenme kapasitesi yönüyle gelişim sınıflandırmasını yapmıştır. Öğrenme yönüyle bu sınıflandırmada özellikle çocukluk dönemine önem vermiştir. Çocukluk dönemindeki ilk izlenim ve öğrenmeler hayatın ilerleyen süreci için belirleyici etkiye sahip olduğunu savunmuştur. Gazâlî'ye göre eğitim doğumdan önce başlamaktadır. Bundan dolayı doğum öncesi yani çocuğun anne karnında olduğu dönemden itibaren ebeveynlerin başta helal beslenme olmak üzere hayat düzenlerinin tamamına dikkat etmelerini tavsiye etmiştir. Birçok yeteneğin bebekken potansiyel olarak bulunduğunu ortaya çıkması için uygun koşullar oluşmasının gerektiğini savunmuştur. Çocuğun sevginin hâkim olduğu doğal ortamda oyun aracılığıyla yaparak yaşayarak öğrendiğine dikkat çekmiştir (Oruç, 2022a, s. 184). Gazâlî yedi yaşından sonra çocukta birçok yeteneğin ortaya çıktığını, bu yaştan itibaren dinî ve ahlâkî sistematik eğitimin başlaması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca 14-15 yaşlarını sorumluluk almanın yaşı olarak görüp bedensel büyümenin yavaşlayarak zihinsel gelişimin hızlandığını dile getirmiştir. Gazâlî'nin sınıflandırması Piaget'in bilişsel gelişim sınıflandırmasına benzemektedir. Gazâlî; doğum öncesi dönem (Cenin), 0-2 yaş dönemi (Tufulet), 3-7 yaş dönemi (Sabavet), 7-15 yaş dönemi (Sabavet, Mümeyyiz), 15-40 yaş dönemi (Ömrü'l-Vasat) ve 40 yaş ve sonrası dönemlerinden bahsederken Piaget ise duyu-hareket dönemi (0-2), işlem-öncesi dönem (2-7), somut işlemler dönemi (7-11) ve soyut işlemler dönemi (11 +) şeklinde benzer olarak sınıflandırma yapmıştır. Yani hem Gazâlî hem de Piaget gelişimi basamaklar halinde sınıflandırarak incelemiştir. Bu durum Gazâlî'nin bu tasnifi dinî literatüre dayanmadan aklî ve felsefî bilgilere dayanarak detaylandığını ortaya koymaktadır (Oruç, 2022a, s. 186).

İmam Gazali'nin düşüncelerine Gelişim Psikolojisi açısından bakacak olursak; 2-7 yaş arası dönemi belirli kavramların kazandırılması süreci olarak değerlendirmiştir. Çocuğun ilk etapta nesnelerden haberdar olması, ikinci aşamada bunlara inanması ve son aşamada bunları doğrulamasının elzem olduğunu düşünmüştür. Eserlerinde bu mevzuyu örneklendirerek üç yaşından başlayarak çocuklara dinî değerlerin yaşlarına

uygun şekilde öğretilmesinin gerekliliğinden bahsetmiştir. Ancak bu uygulamalar çocuğun gelişim özellikleri göz önüne alınarak aşamalı olarak sunulması gerektiğini dile getirmiştir. Gazali ilerleyen yaşlarında tasavvufa yönelmiştir. Yaşamının kalan kısmını bu tarzda tamamladığını ve tasavvufa yönelmesinde çocuk yaşlarda aldığı tasavvufî eğitimin etkili olduğunu söyleyebiliriz. Gazali'nin kendi hayatında da gördüğümüz gerçek çocukluk çağında alınan eğitim kişinin gelecek hayatına da yön vermektedir. Kendisi bu çağlardaki çocuğu yazı yazma ile birikimi olan ancak henüz yazmayı bilmeyen insanın haline benzettir. Yani Gazali, erken çocukluk dönemini temel eğitime hazırlık aşaması olarak görür ve üç yaşlarından itibaren çocuktaki dini yönü harekete geçirilmesini önemle vurgular (Oruç, 2009, s. 134).

3.1.2.5. İbn Rüşd (1126-1198)

Endülüste 12.yüzyılda yaşayan ünlü düşünür İbn Rüşd, insanı yaratılan varlıkların en önemlisi olarak kabul eder. İnsan haricinde yaratılan tüm varlıkların insanın varlığından dolayı var olduklarını ve Yaratıcının bu varlıkları insanların hizmetine sunduğunu düşünür (İbn Rüşd,1994, s. 124). İbn Rüşd, insanın yaratılışının manasız ve boş olmadığını söyler. Buna gerekçe olarak insana musahhar kılınan her şeyi göstererek bunların amaçsız yaratılmadığını ifade eder. Bu düşüncelerini Kur'an-ı Kerim'den ayetlerle açıklayıp önce yaratılan hiçbir şeyin boş ve amaçsız olmadığını ifade eden ayetleri verir. Böylelikle insanla birlikte yaratılan tüm varlıkların bir gaye için yaratıldığını ispatlar. İbn Rüşd'e göre insan, Rabbini bilip tanıyıp inanarak ve Ona hakkıyla kulluk vazifesini yaparak yaratılış gayesini ortaya koyar. O halde insanın aldığı eğitim de ona Allah'ı tanıtmalı, yaratılış gayesini öğretmeli ve sonuçta kemale ulaştırmalıdır. Bu nedenle İbn Rüşd'e göre eğitim sisteminin temel amacı, bireye sağlam Allah inancını vermektir (Köylü ve Koç, 2016, s. 358).Asırlar önce yaşayan İbn Rüşd, hem eğitimin önemini hem de okul öncesi eğitimin önemini kavramış ve okul öncesi eğitimi veren kurumların işlevsel yönüne dikkat çekmiştir. Çocuğun anne ve babasının en önemli vazifesinin okula gitmeden önce okul ortamına hazırlamak olduğunu düşünen İbn Rüşd, ebeveynin çocuğa okulda neler ile karşılaşacağını izah edip, çocuğun okulda neler yapması gerektiğini öğretmesinin önemi üzerinde durmuştur (Jusufi, 2002, s. 147). Düşünürümüz daha önceden tecrübesi olan yani erken çocukluk dönemi eğitimi alan çocukların okul ortamında daha çabuk öğreneceklerini ve daha başarılı olacaklarını ifade eder. Ayrıca bu ön bilgi, tecrübenin sadece okul hayatı için

değil meslek ve sanat için de geçerli olduğunu düşünür. Yani bir mesleğe veya sanat dalına başlayıp erken çocukluk döneminde bu ortamla tanıştırılıp ön bilgi alan çocuklar diğerlerine göre daha kolay ve çabuk yol aldığını belirtir. İbn Rüşd erken çocukluk eğitimini izah ederken sosyalleştirme, cesaretlendirme, hazırlama ve yabancılaşmayı ortadan kaldırma kavramlarını kullanır. Okul öncesi çocuğun sosyalleşmesini sağlayan en iyi çağın erken çocukluk dönemi olduğunu ifade ederek normal okul çağı eğitimine hazırlama aşamasının da, okul dönemi çalışmalarına cesaretle karşılanmasının sağlanması da, okul dönemi eğitime karşı yabancı kalmanın ortadan kaldırılmasının da erken çocukluk dönemi eğitimi ile sağlanacağını savunur. Yani İbn Rüşd, günümüzde önemi daha iyi anlaşılmış olan okul öncesi eğitiminin elzem oluşunu asırlar öncesinden ifade etmiştir (Jusufo, 2002, s. 149).

3.1.2.6. İbn Haldun (1332-1406)

İslam medeniyetinin zirveye ulaştığı bir dönemde yaşamış olan İbn Haldun, fikirleriyle çağlarını aşan bir İslam düşünürü ve eğitimcisidir. İbn Haldun, araştırmalarını ve çalışmalarını sistematik yöntemlerle incelemiş ve bu yaklaşımlarını Mukaddime adlı eserinde detaylı bir şekilde ortaya koymuştur (Oruç, 2022b, s.249) Eğitim ile ilgili mevzulara bir teolog, hukukçu, filozof, ahlakçı olarak yaklaşmamış bir tarihçi veya sosyolog olarak yaklaşmıştır. İbn Haldun bu eserinde eğitim, öğretim ve ahlâkî mevzuları incelemiş fakat son iki bölümde bilim ve sanattan bahsetmiştir. Aynı eserin birinci kitabının altıncı bölümünü ise eğitim ve öğretime ayırmıştır (Köylü ve Koç, 2016, s. 520). Birçok konuda araştırma yapan ünlü düşünür, eğitim konusunda da çalışmalar yapmış ancak bu konu ile ilgili herhangi bir eser neşretmemiştir. Eğitim hakkındaki görüşleri; eserleri ve hayatı incelenerek anlaşılmıştır (Oruç, 2022b, s. 249).

Ünlü düşünür, eğitim ve öğretimi bir sanat veya meslek olarak değerlendirmiş ve bu yaklaşımını, bilginin evrensel bir nitelik taşımasına rağmen, bilgiyi aktaran öğreticinin yöntemlerinin farklılık gösterebilmesiyle açıklamıştır. İbn Haldun, eğitim ve öğretim konusundaki görüşlerini açıklarken önceliği çocuk eğitime vermiş ve özellikle çocuklara Kur'an öğretiminin önemini vurgulamıştır (İbn Haldun, 2013, s.701). Mukaddime isimli eserinde çocuklara Kur'an öğretmenin onların kalplerine iman ve inancı yerleştirme ile eş değer olduğunu belirtmiş, bundan dolayı Müslümanların her yerde çocuklarına Kur'an ve hadisle eğitim almalarını kendilerine vazife kabul ettiklerini söylemiştir. Küçük yaşta öğretilen bu bilgilerin ilerleyen

yıllardaki eğitimlerine temel oluşturacağını ve bu yaşta öğrenilen bu bilgilerin yüreklerine yerleşeceğini ifade etmiştir (Köylü ve Koç, 2016, s. 528).

İbn Haldun eğitimde, sosyal gelişmede kültür ve çevrenin etkisini ön plânda tutmuştur. Eğitimi talebe ve hoca arasında cereyan eden bir iletişim olarak ele almaktan ziyade eğitim sürecine etkili olan birçok etkeni ortaya çıkarmıştır. Bireyin eğitim sonucunda meleke kazanmasını bu kazandığı melekeyi geliştirip aktarmasını önemsemiştir. İbn Haldun'un eğitim anlayışında hem Aristoteles'in realizmi hem de Dewey'in pragmatizmi hissedilmektedir. Ancak kendisi eğitimde bu sınırlandırmaların yapılmasını doğru bulmamıştır. Onun eğitim anlayışı; insanın kendi gelişimini tamamlaması ve analitik düşünmesi, olaylara farklı açılardan bakıp yorumlayabilmesi olarak açıklanabilmektedir (Oruç, 2022b, s. 253). İbn Haldun, doğuştan herhangi bir bilgi sahibi olmayan insanın eğitim ve çevresel gelişim ile kendisini geliştirerek medeniyetin gelişimine de katkıda bulunacağını ifade etmiştir. Eğitimde öncelikli olarak toplumsallaşmayı önemseyen İbn Haldun'a göre bu fikir, hem aidiyet düşüncesini hem de birlikte yaşama bilincini ortaya çıkarmıştır. Eğitimin medeniyetin temelini oluşturan; bireyin ve toplumun düşüncesini geliştirmek, toplum halinde yaşayarak sosyalleşmek ve ahlâken gelişmek şeklindeki hedeflerine dikkat çekmiştir. Bu hedeflere ulaşmada eğitimin öneminden ve eğitimin düşünce gücünü geliştirmeye verdiği önemden bahsederek bu gelişme sürecinde dil eğitiminin aktif rol aldığını belirtmiştir. İbn Haldun'un eğitim sisteminde eğitimin temelini oluşturan Kur'an öğretimi, dil, matematik gibi dersler anlayıp yorumlama, analiz ve sentez yeteneğinin gelişmesini sağlamaktadır. Temel eğitimde kazanılan melekelerin değişmeyeceğini ve insanın hayatı boyunca etkili olacağını düşünmüştür. Bu eğitimin ve genel eğitimden sonra aklî ve naklî ilimlerin öğretimi son olarak da felsefe eğitimi ile tamamlanacağını savunmuştur. Bu eğitim sürecinde tartışma ve ilim yolculukları olmak üzere iki önemli yöntemin kullanılacağını öne sürmüştür (Oruç, 2022b, s. 254).

İbn Haldun, eğitimde çevreci görüşe yakın durarak insanın doğuştan belirli bir bilgiye sahip olmadığını, ancak büyük bir zihinsel potansiyele sahip olarak dünyaya geldiğini savunur. Eğitim, bu potansiyeli harekete geçirme ve kullanmaya bağlı olarak şekillenir. Ona göre insan yalnızca ruh ve beden değil, aynı zamanda akıl ve düşünme yeteneği ile farklılaşan bir varlıktır. Eğitimin, bireyin gelişimi ve medeniyete katkısı açısından kritik bir rol oynadığını vurgular (İbn Haldun, 2001, s. 509).

Buraya kadar aktardığımız bilgilere göre İbn Haldun'un eğitimle ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

- İbn Haldun'un en önemli görüşlerinden biri, ilim ve medeniyetin gelişiminin ülkelerin ekonomik durumu ile devlet başkanlarının ilme verdiği önem arasında doğrudan bir paralellik göstermesidir.
- Eğitimdeki disiplin anlayışı ile ilgili olan görüşü de dikkat çekicidir. Ona göre aşırı disiplin anlayışı ve fizikî ceza, talebenin hem öğrenme isteğini ortadan kaldırır hem de öğrencileri yalancılığa ve hilekârlığa sürüklediği için kötü karakterli bireyler olmalarına sebep olur.
- Eğitimde kullanılan yanlış yöntemlere dikkat çekmiş bunu Tunus ve Mağrip medreseleri ile örneklendirmiştir. İbn Haldun, Tunus medreselerinin beş yıl süren eğitim sürecine rağmen, kullandıkları yöntem ve teknikler sayesinde, eğitim süresi on altı yıl olan Mağrip medreselerinden daha işlevsel ve kaliteli bir eğitim sunduğunu ifade etmiştir.
- İbn Haldun, zekâ ve anlayış anlamında ırksal bir üstünlüğün olmadığını dile getirmiştir. İnsanların zekâ durumları onların hangi bölgede yaşadıkları ile ilgili olmayıp tamamen bulundukları toplumun gelişmişlik düzeyi ile alakalı olduğunu ifade etmiştir. Çünkü o zamanlarda doğu bölgesinin eğitim ve refah seviyesi Batıya nazaran çok daha öndeydi. Günümüzde ise bu durum tam tersidir.

İbn Haldun, günümüzde de hala geçerliliğini koruyan bazı eğitim ilkeleri ortaya koymuştur. Bunları; öğretimde tedricilik yöntemi, verilen bilginin melekeye dönüştürülmesi, talebenin çok fazla bilgi ile yüklenmemesi, fizikî cezalara başvurulmaması, verilen bilgilerin bol bol tekrar edilmesi, eğitim süresinin öneminden ziyade eğitimin işlevi ve kalitesinin ön planda olması, öğretimde gezi ve gözlemlerin yapılması şeklinde sıralayabiliriz (Köylü ve Koç, 2016, s. 539).

3.1.2.7. Kınalızade Ali Efendi

Kınalızade Ali Efendi, 16. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nun önemli bilim insanlarından ve ahlak eğitimcilerinden biridir. Osmanlı ilim ve kültür tarihindeki yeri hem dönemin eğitim anlayışını hem de İslam düşüncesinin gelişimini yansıtmaları açısından oldukça önemlidir. Ali Efendi, özellikle felsefi ve tasavvufi eserleri ile tanınmıştır (Şahin, 2012).

Kınalızade Ali Efendi, Ahlak-ı Alâî adlı eserinde çocuk eğitiminin üzerinde durmuştur. Türkçeyle yazmış olduğu bu eserin bir bölümünü aile yaşamı ve çocuk terbiyesine ayırmıştır. Eserindeki çocuk eğitimi kısmını; doğum öncesi, sonrası, çocukluk ve gençlik dönemi şeklinde bölümlere ayırmıştır (Kınalızade, 2017, s. 327). Kınalızade, çocuk eğitiminin çocuk doğmadan eş seçimiyle başladığını belirtmiştir. Neslin devamı ve çocuğun doğru şekilde eğitilmesini özellikle iyi bir evliliğe bağlayarak evlenilecek kadının hür, asil ve soylu biri olması gerektiğini ifade etmiştir. Çocuğun ana rahmine düşmesinden itibaren annenin helal ve sıhhatli beslenmesinin çocuk terbiyesi üzerindeki etkisinden bahsetmektedir. Çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte anne ve baba çocuğa çağa uygun, güzel anlam taşıyan bir isim vermelidir. Kınalızade, çocuk dünyaya geldikten sonra çocuğa iyi bir süt anne tutulmasını tavsiye etmektedir. Çocuk için belirlenen süt annenin huy ve karakterinin süt vasıtasıyla çocuğa geçtiğine inandığını hatta bu değişimin fiziksel göz renginde bile mümkün olacağını belirtmiştir. Bu sebeple seçilen süt annenin iyi huylu ve güzel ahlaklı olması üzerinde durmuştur (Kınalızade, 2020, s. 321)

Kınalızade'ye göre süt emme döneminden sonra çocuğun ahlak eğitimi başlamaktadır. Telkin metoduyla çocuğa iyi ve güzel eylemleri tavsiye edip örnek olup yanlış ve ayıp eylemleri de uyarılıp kınanmalıdır (Kınalızade, 2020, s. 321).

Kınalızade, çocuğun terbiyesinde anne baba ile birlikte çevrenin etkisinin önemini vurgulayarak çocuğun başıboş bırakılmaması gerektiği üzerinde önemle durmaktadır. Çocuğun fitrat üzere doğduğu hadisini kendisine kaynak alan Kınalızade, eğitim ve telkinlerle çocuğun huylarının olumlu anlamda değişebileceğini savunmaktadır. “Tabiat özellikle çocuk yaşta hırsızdır.” düşüncesini savunan Kınalızade, çocuğun ahlaken iyi olmayan ve erdemsiz kişilerle beraber olmasının çocuğun karakter inşasındaki meydana getireceği olumsuz etkiye dikkat çekmektedir (Kınalızade, 2020, s. 321). Kınalızade'ye göre çocuk oyun çağındayken belli bir süre oynamasına izin verilmelidir. Yani oyun çocuğun hakkıdır. Fakat oyunun içeriğine ve süresine dikkat edilmelidir. Oyunların içeriği kaba ve edepsiz olmamalıdır. Çocuk, oyun süresini uzatıp yorgun düşmesiyle birlikte algısı zayıflar ve bu durum eğitim-öğretime zarar verir. Bu hususa da dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Kınalızade,2007, s. 367). Kınalızade'ye göre çocuk cömertliğe alıştırılmalı, iyilik yapması için örnek olarak telkinler verilmelidir. Çocuğa bu duygular yaparak yaşayarak öğretilmelidir (Kınalızade,2007, s. 367). Kınalızade Ali

Efendi, anne ve babanın çocuğuna gösterdiği sevgiyi ölçülü olmasını önermektedir. Sevginin fazla verilmesi çocuğun eğitim terbiyesine yönelik sorumlulukları ihmal etmesine sebep olmaktadır. Kınalızade, Çocuğun alacağı terbiye ve eğitim içinde din eğitimini de belirtmektedir. Özellikle eğitimin içeriğine dair bilgiler üzerinde durmaktadır. Çocuk eğitim çağına geldiği zaman anne ve babası tarafından farz, vacip, sünnetler başta olmak üzere temel dinî bilgilerin öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu konuda Hz. Muhammed'in yaşantısından örnekler vererek açıklamaktadır. Bunlara ek olarak telkin yöntemiyle çocukların yanında inançlı insanların övülmesini, kötü insanların da eleştirilmesini tavsiye etmektedir. Bu şekilde çocuk dinin emirlerini öğrenerek uymaya çalışacaktır (Kınalızade, 2007, s. 364).

Kınalızade muallimin yani öğretmenin hakkını ana baba hakkı ile eşit tutmaktadır. Çocuğun öğretmenine, ustasına saygısızlık yapmaması ve sevgi göstermesinden bahsetmektedir. Günümüzde oldukça popüler olan çocukların yeteneklerini keşfedip ona uygun olarak çocuğu yönlendirme hususunu Kınalızade eserinde izah etmektedir. Ona göre; her insanın yaratılış gereği bir fenne ya da sanata hazır olduğunu bunun keşfedilip ona göre çocuğun yönlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Kınalızade, 2007, s. 368). Kınalızade, verimliliği önemseyerek çocuğun mutluluğunun yapacağı işi sevmesine bağlamaktadır. Ayrıca sosyal çevrenin çocuk üzerindeki etkisine dikkat çekerek çocuğun katıldığı ortamların niteliğine dikkat edilmesi hususunda ebeveynleri uyarmaktadır.

Kınalızade Ali Efendi, çocukların eğitimi ve yetiştirilmesi konusunda Ahlak-ı Alâî isimli eserinde; adâb, terbiye, te'dib, tehzib, ta'lim gibi kavramları eğitimin yerine kullanmıştır. Erkek çocuklar için yapılacak eğitimleri kız çocukları için de uygun hale getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Kınalızade, 2007, s. 372).

16. yüzyılda yaşamış Kınalızade'ye sadece müellif denilmesi eksik kalmaktadır. Eserinde belirttiği her hususu neden sonuç ilişkisinde yansıtması bilim adamı niteliği taşıdığını göstermektedir. Günümüzün modern eğitim sisteminde bahsettiğimiz hususları kaç yüzyıl önce Kınalızade'nin belirtip üstünde durması büyük önem arz etmektedir. Toplumlara var eden bireyin doğum öncesi ve çocukluk eğitiminin çocuğun gelecek yaşamını şekillendirdiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

3.2. İslam Eğitim Geleneğinde Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Uygulamaları

İslam kültüründe özellikle küçük çocukların eğitimi ile ilgili kurumsal bir yapılanmanın ilk dönemlerden itibaren geliştiği görülmüştür. Hz. Peygamber'in hayatında kısa sürede böyle bir kurumsal yapılanmaya gidilmiş ve eğitim konusu kurumsal bir kimliğe kavuşmuştur. Mescid-i Nebevi'nin bir bölümü çocukların eğitimine ayrılmıştır.

3.2.1. Suffa

Suffe kelimesi sözlükte gölgelik, çardak anlamına gelmektedir. Terim olarak ise Mescid-i Nebevî'nin girişinde evleri olmayan kimsesiz sahabîlerin kalmaları için yapılan mekânın ismi olarak tanımlanmaktadır. Çoğunluğu muhacirlerden oluşan burada barınan sahabîler ise ashâb-ı suffe diye isimlendirilmiştir (Baktır, 2009, s. 469).

Hicretin hemen akabinde eğitim konusu temel öncelikli alanlardan biri olmuştur. Hz. Peygamber'in isteği üzerine Mescid-i Nebevi'nin bir bölümünde çocukların da dâhil edildiği insanların eğitimi amacıyla özel bir yer ayrılmıştır. Gündüzleri eğitim faaliyeti gerçekleştirilen bu özel mekânda akşamları, kimsesiz çocukların barınması sağlanmıştır. Bu düzenleme aynı zamanda İslam'ın ilk temel eğitim kurumunun gelişimini de etkilemiştir. İşte Suffa adı verilen kurumsal bir yapı böyle ortaya çıkmıştır (Hamidullah, 1997, s. 237). Suffa, hicretin ilk zamanlarında evi olmayan yoksul Müslümanları barındırma amacı ile oluşturulmuş ilerleyen zamanlarda ise burada kalanlara eğitim verme özelliğini de kazanmıştır. Bu kurum; özellikle okuma yazma, bazı dini bilgilerin öğretimi ve her şeyden daha önemlisi dini bir kültür aktarımı konusunda önemli bir rol üstlenmiştir.

Çocuk eğitimine duyulan ihtiyaç Mekke döneminde ortaya çıkmıştır. İslamiyeti kabul edenler öncelikle kendilerinin eğitimi daha sonra özellikle Medine döneminde ailelerinin, çocuklarının eğitimine önem vermişlerdir. Sahabeden okuma yazma bilenlerin sayısı oldukça az olduğundan bu konuda müşriklerden faydalanılmıştır. Bedir savaşındaki esirlerinden on Müslüman çocuğa okuma yazma öğretmenlerin bunun karşılığında serbest bırakılması çocuk eğitime verilen önemi ortaya koymaktadır (Hamidullah, 1997, s. 210). Hz Muhammed; ashabını çocuklara Kur'an, okuma yazma, hesap, ok atma, yüzme öğretilmesi konularında yönlendirmesi de buna işarettir (Kalyon, 2020, s.33). Sahabe de bu öğütleri dinlemiş çocukları titizlikle yetiştirmeye çalışmışlardır. Bu dönemde ashabın çocukları Suffa'ya gönderilmiş, çocukların Hz.

Peygamberden ve önde gelen diğer sahabeden ders almaları sağlanmıştır. İbn Mes'ud, İbn Ömer, Ebu Said el-Hudri gibi sahabenin Suffa'da eğitim aldıkları bilinmektedir (Cebeci, 2017, s. 110). Suffa, daha sonraki dönemlerde başka kurumsal yapılara öncülük etmiştir.

3.2.2. Küttab

Küttab kelimesi mektep sözcüğü ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Osmanlılarda sıbyân mektebi, mektephâne olarak isimlendirilirken Batılı yazarlar ise Kur'an okulu adını kullanmışlardır (Landau, 2003, s. 3). Küttablar, Mezopotamya'dan itibaren var olmuş eski eğitim kurumlarıdır. Sümer ve Akkadlarda "edubba" olarak bilinen bu mektepler, din adamları tarafından yönetilmiştir. İslam öncesi Arap Yarımadası'nda da küttabların bulunduğu belirtilirken, İslam döneminde Hz. Peygamber zamanında bu kurumların faaliyet gösterdiği aktarılmaktadır. Bedir Savaşı sonrası esirlerin okuma yazma öğretmesi karşılığında serbest bırakılması, bu eğitim geleneğinin bir parçası olmuştur (Yıldırım, 2009, s. 128).

Küttablar, İslam ile birlikte başka bir kimliğe bürünen önemli eğitim kurumlarından birisidir. İslam öncesi dönemde bazı bölgelerde okuma yazma bilmeyenlere okuma yazma öğretilen bir kurum olarak faaliyet gösteren Küttab, daha çok küçük çocukların eğitim gördüğü kurumlardır. Bu kurumlarda okuma yazma, günlük hayata yetecek matematik bilgisi, görgü kuralları, şiir gibi konularda eğitim verilirdi. Hatta "İlim öğrenmek kadın-erkek her Müslümana farzdır" (İbn Mace, Mukaddime, 17)hadisi İslam kültüründe bu tür temel bilgilerin öğrenilmesi anlamında yorumlanmıştır. Bu anlamda küttab daha önceki fonksiyonları korunmakla birlikte Kur'an'ın, temel dini bilgilerin ve Hz. Peygamber'in hayatının öğretildiği kurumlara dönüşmüştür (Çelebi, 2013, s. 25). Çocuklara ata binmeyi, şiiri, yazı ve atasözlerinin öğretilmesi kısa sürede bir gereklilik olarak uygulanmış ve yaygınlaşmıştır. Hatta Hz. Ömer valilere gönderdiği bir fermanda bunu açıkça tavsiye etmiştir. Bu çalışmalar dört halife döneminde devam etmiş olup, İslam dininin yayıldığı her yerde Kur'an öğretmenleri görevlendirilmiştir. İlave olarak İslam'ın kabul edildiği yerlerde görevli yönetici ve valiler de bu tür eğitici faaliyetlerde aktif olarak rol almıştır. Öğretmen ve yöneticiler tarafından koordine edilen eğitim faaliyetlerinde, kadın-erkek, yaşlı-genç, zengin-fakir, yetişkin-çocuk ayrımı yapılmadan eğitimin yaygınlaşmasına önem verilmiştir (Çelebi, 2013, s. 32).

Küttablar, aileden sonra temel eğitim veren kurumlar olarak çocukların eğitimiyle ilgilenmiştir. Öğrenciler burada Kur'an ve temel bilgileri öğrendikten sonra cami eğitimine geçerek gramer, şiir, mantık, cebir, biyoloji, tarih, hukuk ve teoloji gibi dersler almıştır. Bunu İmam Şafii'nin önce küttaba gidip Kur'an-ı Kerim'i öğrenip daha sonra camiye gittiğini ifade ettiği sözlerinden de anlamaktayız. Özetle küttablar, çocukları toplumsal yaşam için gerekli olan çeşitli alanlarda eğiterek kapsamlı bir öğrenim sunmuştur (Eroğlu, 2022, s. 34).

3.2.3. Sıbyan Mektepleri

Osmanlı fetihlerle sınırlarına kattıkları topraklarda yaşayan halkın dinî gereksinimleri için padişahlar ve hayırseverler ile birlikte cami, medrese, eğitim kurumları yaptırmaya özen göstermişlerdir. Osmanlılardan önce küttâb diye adlandırılan eğitim kurumları Karahanlı, Selçuklu ve Osmanlı devletlerinde sıbyan mektebi şeklinde isimlendirilmiştir. Giderleri hayırseverler ve talebelerden alınan haftalıklarla karşılanan sıbyan mektepleri, ekseriyetle cami veya mescidlerin yanında konumlandırılmıştır (Gökdemir, 2017, s. 53).

Sıbyan kelimesi Arapça'da çocuk manasına gelen "sabi" kelimesinin çoğul şeklidir (Özön, 1959, s. 642). Mektep sözcüğü ise, "ketebe" kelimesinden üretilmiş olup "yazı yazılan yer" anlamına gelmektedir. Bu iki tanıma göre sıbyan mektepleri, 5-6 yaşlarındaki çocuklara 3-4 yıl eğitim veren kurum olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2009, s. 7). Sıbyan mekteplerinin ne zaman faaliyete geçmiş olduğu tam olarak bilinmemekle birlikte Sakaoğlu (1991) tarafından bu mekteplerin bilinen en yaygın ve en eski eğitim kurumları olduğu savunulmaktadır. Anadolu'da özellikle Konya, Sivas ve Erzurum gibi kadim şehirlerde çok sayıda sıbyan mektebi bulunduğu görülmektedir. Sıbyan mekteplerinin bu kadar yaygın olması İslam dininin eğitime vermiş olduğu öneminaçık bir göstergesi olarak ön plana çıkmaktadır. Sıbyan mekteplerinin devlet denetimine tabi olmaması her isteyen istediği mahallede bir mektep açabiliyor olması nedeni ile bu okullara halk arasında "mahalle mektebi" dendiği de görülmektedir (Yılmaz, 2009, s. 10). Mahalle mekteplerinde okutulan dersler; mektebin şehirde, kasabada veya köyde oluşuna göre farklılaşmakla birlikte şartlara, dönemlere ve hocalara da göre değişmekteydi. Ancak genel bir değerlendirme yapılacak olursa namaz dualarını ve surelerini düzgün okuyacak şekilde Kur'an okuma ve tecvid bilgisi, ilmi hal bilgisi, namazların kılınması ile ilgili uygulama, tekbir ve salavat başta olmak üzere dini

musiki ve bazı kayıtlara göre kısas-ı enbiya şeklinde olan “ilm-i edyan” dersleri okutulmaktaydı. Ayrıca ilk sıbyan mektebinin Fatih tarafından Daru’t-talim ismiyle Fatih külliyesinin içinde açıldığı kayıtlarda geçmektedir (Kara ve Birinci, 2016, s. 16).

Fatih Sultan Mehmet döneminde bu konuda önemli bazı girişimlerin olduğu görülür. Özellikle de hem okutulacak dersler hem de dersi verecek hocalarda bazı yeterlilikler aranmaya başlanmıştır. Daha doğrusu Ayasofya ve Eyüp medreselerinde sıbyan mektebinde muallim olacaklar için farklı bir program planlamıştır. Bu programda okutulacak dersler arasına *Adab-ı Mubahase ve Usul-i Tedris* isimli derse yer verilip Fıkıh dersine yer verilmemesi oldukça önemlidir. *Adab-ı Mubahase ve Usul-i Tedris* dersi konuşma ve tartışma kuralları ve öğretim ilke ve yöntemleri şeklinde anlaşılabilir. Bu dersi önemseyip dâhil etmesiyle Fatih, kendisinin öğretmen yetiştirme programını alanın özelliklerine göre planlayan bir program yapıcı olduğunu da göstermiştir. Ancak ne yazık ki bu oldukça pedagojik uygulama sürdürülemedi. Fatih döneminden sonra bu sistem ne yazık ki bozulmuştur. Böyle bir pedagojik bakış açısından sonra medreseye bir süre gidip okuma yazma bilen kişilerin sıbyan mekteplerine muallim olmaları eğitim tarihimiz açısından olumsuz sonuçlar doğurmuştur (Akyüz, 2011, s. 93).

İslam eğitim tarihinde eğitim büyük oranda vakıf sistemi üzerinden sürdürülmüştür. Vakfiyelerde bu kurumlarda görev yapacak kişilerin özellikleri ayrıntılı bir şekilde anlatılır. Fatih Sultan Mehmet tarafından çıkarılan vakfiyede bu kişilerde bulunması gereken özellikler şu şekilde ifade edilmiştir (Yılmaz, 2009, s. 15).

*“Nefs-i enfes sahibi ve rıza-yı hak talibi olup eftali talime ikdam eylemeli ve kalfanın da muallimi evvelinde talim eylediğini eftalekekrir ve affı ile ifade eylemeli”.*¹

Kısaca Osmanlı devletinde küçük çocukların eğitimi konusuna ayrı bir önem verilmiş ancak bazı oldukça ileri sayılabilecek uygulamalar süreklilik göstermemiştir. Eğitimde söz konusu süreklilik sağlanmadığı vakit, ileri değil geriye bir gidiş yaşanır. Özellikle de Fatih döneminde gerçekleştirilen birçok iyi ve yerinde uygulamanın sürdürülememesi eğitim tarihimiz açısından bir talihsizliktir.

¹ Metin günümüz Türkçesi ile şöylece ifade edilebilir: Öğretmen çok iyi bir mizaca sahip olacak, Allah’ı hoşnut etmek amacı ile davranacak, çocukları eğitmek için gayret gösterecek, yardımcısı da onun öğrettiklerini tekrar ve müzakere ettirecek, görevini ağır bulup sevmemezlik etmeyecek ve çocuklara bilmedikleri konuları güzellik ve yumuşaklıkla anlatacak.”

Araştırmacı olarak karşılaştığımız bir diğer problem öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili bir standardın geliştirilememesidir. Bu durum beraberinde başka bir problemi getirmektedir. Eğitim müfredatının nasıl geliştirildiği ve bunların nasıl kazanımlara dönüştüğü konusu daha çok öğretmenin kişisel yeteneğine kalmıştır. Bu ise bir uygulama birliğinin oluşmaması ile sonuçlanmış ve dönemsel hatta aynı dönemde bile birçok farklı uygulamaya yol açmıştır. Bu konuda Osmanlı'nın son dönemini görmüş bu eğitim kurumlarına devam etmiş ve aynı zamanda Cumhuriyetin kuruluşunda aktif rol almış birçok bürokrat, yazar ve entelektüelin anılarını bir araya getiren önemli bir çalışma yayınlanmıştır (Kara ve Birinci, 2016). Bu eserin tamamında geçen hatıralar, yorumlar, tetkikler okunup incelendiğinde aşağıdaki tespitleri yapabiliriz:

1. Uygulamada birliğin olmaması: Mahalle mekteplerinde okutulan dersler mektebin bulunduğu yerin şehir, kasaba veya köy olması durumuna göre farklılaştığı gibi, dönemlere ve hocalara göre de farklılaşmaktaydı. Ancak Kur'an okuma ve tevid bilgisi, ilmiyal öğretimi ve dinî musiki gibi konular genelde bütün mekteplerde aynı olmuştur (Gözütok, 2012, s. 145-146).

2. Müfredat ve kazanım merkezli değil öğretici ve metin merkezli bir anlayışın gelişmesi: Genel olarak eğitim faaliyetleri, öğreticinin inisiyatifinde gerçekleşir ve dersler sınıf geçme esasına göre değil, kitap veya konu bitirme esasına göre ilerler idi. Her öğrenci ayrı ayrı önce kıdemli bir öğrenciye dersini dinletir ardından da öğretici dersi dinlerdi. Hatasız bir şekilde dersini veren öğrenci bir sonraki konuya geçerdi. Bu durum bilişsel yönü ön planda olan bir eğitim yaklaşımının uygulandığını göstermektedir.

3. Pedagojik yöntemlerin uygulanamaması: Birçok mektep sadece bir öğretici tarafından yönetilmekte olup mektebin her türlü faaliyet ve ihtiyaçları öğretici tarafından karşılanmıştır. Öğreticiler bazen 30 hatta daha fazla öğrenci ile yalnız başına ilgilenmek durumunda kalmıştır. Bu tür durumlarda velilerden veya cami cemaatinden yardım alınmıştır. Bazı merkezi mekteplerde medrese mezunları öğreticilik yaparken, çoğu mektebde ileri düzeyde eğitim almamış cami imamaları görev yapmıştır. Bu durum beraberinde hem çok fazla öğrenci ile bir öğreticinin ilgilenmesini hem de eğitimcilik anlamında yeterli donanıma sahip olmayan kişilerin öğrenciler ile ilgilenmesini gerektirmiştir.

4. Ağır fiziksel disiplin süreçlerinin işletilmesi: Mekteplerde eğitim faaliyetleri güneşin doğuşu ile başlayıp gün boyu devam ederdi. Öğrencilerin devam-devamsızlık durumları da hocanın yanında bulunan “geldi-gitti tahtasına” işlenmek sureti ile kontrol edilirdi. Hemen hemen bütün mekteplerde öğreticinin yanında arka sıralara kadar uzanan uzunca bir sopa bulunurdu. Ayrıca bir de falaka bulunurdu. Öğreticilerin kullandıkları disiplin yöntemi daha ziyade fiziki cezalar şeklinde idi. Sopa ile vurmak, kulak çekmek, tokat atmak veya tek ayak üstünde bekletmek sıklıkla uygulanan cezalar idi. Bunlar içerisinde en ağır ceza falaka cezası kabul edilir.

5. Uygulamadan ziyade teorik bir anlayışın geliştirilmesi: Bu mekteplerde genel olarak İslam dininin adabı ile Kur'an okuma, yazı yazma, namaz kılma ve ilmiyal bilgileri öğretilmekteydi. Ayrıca bu eğitimler esnasında genellikle ezbere ve tekrara dayalı şifahi öğretimin ağırlıklı olduğu görülür. Uygulamalı eğitim çok sınırlı kalmıştır.

6. Öğretmenin sorgulanamayan otoritesi: Bu mekteplerde mektebin hocası tarafından verilen disiplin eğitimi ile cezalandırmalar için belirli bir sınırlama getirilmemiş olup, tamamen hocanın anlayış ve insafına bırakılmıştır. Daha önce belirtildiği gibi mektepte tek hoca yetkili olup her şey onun tarafından yapılmaktaydı.

İslam eğitim tarihinde yaşça küçük çocukların eğitimi konusunda önemli bir teşvikin olduğu görülmektedir. Ancak bu eğitim süreçlerinin ortak bir yöntem ile gerçekleştirildiğini söylemek de güçtür. Söz konusu eğitimler büyük oranda öğreticilerin inisiyatifinde gerçekleşmiş ve uygulamalar da kurumdan kuruma farklılık göstermiştir. Osmanlı devletinin son dönemlerinde ise bu kurumlar sorgulanmaya başlanmış ve özellikle Batı kaynaklı birçok yeni yaklaşımın uygulanmaya çalışıldığı görülmüştür.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

MODERN EĞİTİM SİSTEMLERİNDE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ EĞİTİMİ

Erken çocukluk dönemi, insan hayatının 0-8 yaş arasını kapsayan ve çocuğun kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal, motor, zihinsel ve dil gelişimi hızla ilerler ve kişiliği şekillenmeye başlar (Tunçeli-Zembat, 2017). Bilişsel gelişimin çok hızlı olduğu erken çocukluk döneminde alınan eğitimin ve bu eğitimin niteliğinin kişinin gelecekteki akademik başarısını şekillendiren en önemli faktör olduğu bildirilmektedir. Bireyin ilk 18 yıldıki akademik başarısının %33'ü 0-6 yaş aralığında aldığı eğitimle ortaya çıkarken bilişsel gelişiminin %50'si 4 yaşında, %30'u ise 4-8 yaş aralığında ortaya çıkmaktadır. Bu verilerden de erken çocukluk dönemindeki eğitimin önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Ramazan ve Demir, 2011, s. 84). Bundan dolayı erken çocukluk dönemi eğitimi lüzumlu sayılmakta buna bağlı olarak da bu dönemde verilen eğitimin kalitesinin ve niteliğinin artırılmasının elzem olduğu belirtilmektedir. Bahsi geçen bu ilk yıllar kişinin her yönden gelişiminin temellerinin oluşturulduğu dönem olduğu için bu dönemdeki eğitim oldukça önemli ve kalıcıdır (Argon ve Akkaya, 2008, s. 414). Çünkü erken çocukluk dönemi eğitimi, kişinin öğrenme kapasitesi, bilişsel ve sosyal gelişimi açısından kalıcı izler bırakmaktadır. Bundan dolayı eğitim programlarının bu dönemin ihtiyaçlarına paralel olarak hazırlanması ve bilimsel gelişmelere uygun olarak güncellenmesi çok önemlidir (Gedik, 2024, s. 23).

Eğitim programlarının çocukların gelişim yönlerinin tamamına yönelik olması, yaşları ve gelişim düzeyleri ile uyumlu olan bilgileri içermesi bu dönemdeki çocuklarda kalıcı öğrenme sağlayarak programın hedeflerine ulaştıracaktır. Genelde programlar bir kuramsal yaklaşımı esas alarak hazırlanmaktadır. Sadece sosyal gelişimi esas alan programlar olduğu gibi sadece bilişsel gelişimi esas alan programlar da olabilmektedir. Verimli olan programlar ise çocukların gelişim yönlerinin tamamını göz önüne alarak bu gelişim alanlarının desteklenmesini sağlamaktadır (Ramazan ve Demir, 2011, s. 85).

Erken çocukluk dönemi eğitimi, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Çocukların öğrenme süreçlerini ve bu çok

yönlü gelişim alanlarını anlamak ve desteklemek için oluşturulmuş çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır.

4.1. Piaget, Vygotsky ve Montessori'nin Yaklaşımları ve Erken Çocukluk Dönemi Eğitimindeki Yeri

Jean Piaget, Lev Vygotsky ve Maria Montessori, erken çocukluk dönemi eğitimi alanında önemli teoriler geliştirmiştir ve her biri çocukların öğrenme süreçlerine farklı açılardan katkıda bulunmuştur.

Jean Piaget'in bilişsel gelişim teorisi, erken çocukluk dönemi eğitiminin temel taşlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Piaget, bu kuram için çalışırken gözlem ve bilimsel araştırmaların yanı sıra günlük hayatta karşılaştığı durumlardan da faydalanmıştır. Diğer çocuklara ilaveten kendisinin üç çocuğunun bilişsel gelişimini gözlemlemesi en önemli kaynağını oluşturmuştur. Çocukların kendilerine özgü bakış açılarının olduğunu savunan Piaget, bu bilişsel gelişim sürecinin çocuğun dünyayı anlayıp anlamlandırmasında önemli olduğunu altını çizmektedir. Piaget geleneksel zeka anlayışına karşı çıkıp zekanın çevreye uyum sağlayabilme yeteneği olduğunu savunarak çocukların zihin yapısının ilkel olmadığını da vurgulamıştır (Erden ve Akman, 1998, s. 52; Morgan, 1995 s. 53; Selçuk, 2007, s. 83).

Piaget, çocukların bilişsel gelişimlerinin belirli evrelerden geçtiğini öne sürmüştür. Bu evreler, çocukların çevrelerini nasıl anladıkları ve bilgiye nasıl yaklaştıkları hakkında bilgi vermektedir. Piaget'in teorisine göre, erken çocukluk döneminde çocuklar, nesnelerin kalıcılığı ve neden-sonuç ilişkileri gibi temel bilişsel becerileri geliştirirler. Bu anlayış, öğretim stratejilerini çocuğun gelişim aşamasına göre uyarlamayı önemsemektedir (Erden ve Akman, 1998, s. 54).

Piaget'in bilişsel gelişim teorisi, çocukların zihinsel süreçlerini ve bilişsel gelişimlerini aşamalı olarak ele almıştır. Piaget, çocukların çevrelerinden aktif olarak bilgi topladıklarını ve bu bilgileri belirli gelişim aşamalarında yapılandırdıklarını öne sürmüştür. Erken çocukluk döneminde çocuklar, nesnelerin kalıcılığı, sınıflama ve neden-sonuç ilişkileri gibi temel bilişsel becerileri geliştirirler. Piaget'in bu yaklaşımları, erken çocuk eğitiminde öğretim stratejilerinin çocukların bilişsel gelişim evrelerine uygun şekilde tasarlanmasını sağlamıştır (Erden-Akman, 1998, s. 54-55).

Lev Vygotsky'nin sosyal gelişim teorisi, erken çocukluk dönemi eğitiminde etkileşimlerin ve sosyal bağlamların önemini vurgulamıştır. Vygotsky, çocukların

öğrenme süreçlerinin sosyal etkileşimler ve kültürel araçlarla şekillendiğini belirtmiştir. "Yakınsal gelişim alanı" kavramı, öğretim stratejilerinin çocukların mevcut beceri seviyelerini göz önünde bulundurarak, onların daha ileri becerilere ulaşmalarını nasıl desteklemesi gerektiğini açıklamıştır. Bu teori, öğretmenlerin çocuklarla etkileşim kurarken rehberlik ve destek sunmalarının önemini ön plana çıkarmaktadır (Aktay, 2015, s. 38-40). Çocukların etraflarındaki kişilerin yardımı ve desteği ile yapabilecekleri görevleri ifade etmek için bu ifadeyi kullanmıştır. Çocuğun tek başına sorun çözerken elde ettiği gelişim seviyesi ile kendisine göre daha iyi durumda olan akranları ile işbirliği veya büyüklerinin yardımları ile elde ettiği gelişim seviyesi arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (Eroğlu, 2023, s. 73).

Erken çocukluk dönemi eğitiminde Maria Montessori'nin yaklaşımı da önemli bir yer tutmaktadır. Montessori, çocukların kendi hızlarında ve ilgi alanlarına göre öğrenmelerine olanak tanıyan bir öğretim metodolojisi geliştirmiştir. Montessori yöntemi, çocukların bağımsız öğrenmelerini destekleyen, çevre düzenlemeleri ve materyallerin belirli bir düzen içinde sunulması üzerine odaklanmıştır. Bu yaklaşım, çocukların kendi keşif süreçlerini ve doğal öğrenme eğilimlerini teşvik ederken, eğitim ortamının düzenli ve yapılandırılmış olmasını sağlamaktadır (Topbaş, 2014, s. 35).

Piaget, Vygotsky ve Montessori'nin yaklaşımları arasındaki en büyük fark, öğrenme ve gelişim süreçlerine yaklaşımlarıdır. Piaget'in teorisi, çocukların bilişsel gelişim evrelerini ele alırken, Vygotsky'nin teorisi sosyal etkileşimlerin ve kültürel bağlamların rolünü vurgulamaktadır. Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları mukayese edildiğinde, Piaget'in yapısal yönü ile incelediği kavram gelişimini Vygotsky işlevsel yönü ile ele almıştır. Piaget gelişimde biyolojik yöne ağırlık verirken Vygotsky ise toplumsal yönü göz önüne almıştır. Yani Vygotsky; çocuğun etrafındaki öğretmenlerin rehberliklerinin, içinde bulunduğu kültürün, sosyal ortamını oluşturan öğelerin, çocuğa sundukları farklı deneyimlerin çocuğun bilişsel gelişiminin olumlu yönde ilerlemesinde etkisini ortaya koymuştur. Piaget ise bilişsel gelişimde biyolojik olgunlaşma ve deneyimin çok önemli olduğunu savunmuştur. Bilişsel gelişimde birbirini takip eden evrelerden bahsedip gelişimin de bu evrelere bağlı olarak ilerlediğini vurgulamıştır. Vygotsky ise bu evrelerden bahsetmeden gelişimde süreksizliği iddia etmiştir. Ayrıca Piaget, herkesin evrensel ve hiyerarşik olarak bilişsel gelişimin dört evre şeklinde ilerlediğini öne sürmüştür. Vygotsky ise bireyin öğrenme

halindeki ihtiyaçları işbirliği halinde oldukları öğretmenleri ile ilişkili olduğunu ve bireyin beceri yönü ve kültürel değerler göz önüne alınırsa bireysel farklılıkların açık Şekilde görüleceğini savunmuştur. Piaget'in yaklaşımında çocuğun öğrenme hayatı anlama ve kavramada esas olan şemalarken Vygotsky'nin yaklaşımı ise bireyin kendi hayatını esas almaktadır (Eroğlu, 2023, s. 74).

Montessori'nin yöntemi ise çocukların bireysel öğrenme süreçlerini destekleyen bir evre düzenlemesi sunmaktadır. Montessori eğitimi, çocuğun tabiatında var olan öğrenme isteğini ortaya çıkarıp gerçekleştirmeye yönelik bir eğitim yöntemidir. Bu eğitim ve bu eğitime ait olan materyaller çocuğun gelişimine olumlu yönde katkılar sağlamaktadır. Eğitim verilirken kullanılan materyaller eğitimin hedeflerine, çocuğun ilgisine yönelik seçildiğinde gelişim ve öğrenmesine faydası olmaktadır. Sadece ocuklara değil eğitimcilere de deneyimler sunan Montessori yönteminde ğretmen rehber pozisyonundadır. Bu yöntem eğitimcilere; araştırma yapmak, öğrenilenleri günlük yaşantılarına aktarıp çocuklara uyarlamak gibi yönlerden faydaları sıralanmaktadır (Mutlu vd, 2012, s. 124). Her üç teori de çocukların erken gelişim dönemlerinde öğrenme süreçlerini desteklemek için farklı ancak tamamlayıcı yaklaşımlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak, Piaget, Vygotsky ve Montessori'nin teorileri erken çocukluk dönemi eğitiminde önemli bir yere sahiptir ve her biri çocukların öğrenme süreçlerine farklı açılardan katkıda bulunmuştur. Bu teoriler, erken çocukluk dönemi eğitiminin çeşitli yönlerini aydınlatırken, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak ve etkili ğretim stratejileri geliştirmek için güçlü bir temel sağlamaktadır. Eğitimciler, bunları uygulayarak çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini en iyi Şekilde desteklemek için çeşitli stratejiler geliştirebilirler. Bu teorilerin birleşimi, çocukların bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak etkili ve kapsamlı bir eğitim yaklaşımı sağlamaktadır. Ayrıca bunların ışığında çocukların bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, onların öğrenme süreçlerini en iyi Şekilde desteklemeye çalışılmalıdır.

Aşağıda sunulan tablo, literatürdeki mevcut çalışmaların incelenmesi ve sentezlenmesi yoluyla tarafımca hazırlanmıştır.

Tablo 4.1. Piaget, Vygotsky ve Montessori'nin Erken Çocuk Eğitimindeki Yeri

Özellikler	Jean Piaget	Lev Vygotsky	Maria Montessori
Teorik Yaklaşım	Bilişsel Gelişim Teorisi	Sosyal-Kültürel Teori	Montessori Eğitim Metodu
Temel Görüş	Çocuklar aktif olarak bilgi inşa ederler.	Bilgi, sosyal etkileşim ve kültürel araçlar yoluyla gelişir.	Çocuklar doğal bir öğrenme süreci içinde, özgürce keşfederler.
Gelişim Aşamaları	1. Duyu-Motor (0-2 yaş)	Gelişim, sosyal ve kültürel etkileşimlerle şekillenir.	Gelişim belirli yaşa bağlı aşamalardan ziyade bireysel hızda gerçekleşir.
	2. İşlem Öncesi (2-7 yaş)		
	3. Somut İşlemler (7-11 yaş)		
	4. Soyut İşlemler (12 yaş ve üzeri)		
Eğitimdeki Rolü	Çocukların gelişimsel seviyelerine uygun etkinlikler ve materyaller sunmak.	Öğrenme sosyal etkileşim ve diyalogla desteklenir.	Çocuklara bağımsızlık ve kendi hızlarında öğrenme fırsatları sağlamak.
Öğrenme Yaklaşımı	Bilişsel çatışma yoluyla öğrenme.	Sosyal etkileşim ve öğretici destek ile öğrenme.	Çocuk merkezli, bağımsız keşif ve yapılandırılmış çevre.
Öğretim Stratejileri	Etkin öğrenme materyalleri, yaşa uygun görevler.	ZPD (Yakınsal Gelişim Alanı) ve scaffolding (destek).	Çocukların kendi kendine öğrenmesini teşvik eden materyaller ve aktiviteler.
Öğrenme Ortamı	Çocuk merkezli, keşfetmeye ve deneyimlemeye dayalı.	Sosyal ve kültürel bağlamda öğrenme fırsatları sunan ortamlar.	Doğal, düzenli ve çocukların bağımsız hareket edebileceği alanlar.
Çocukların Rolü	Aktif bilgi yapılandırıcılarıdır.	Sosyal etkileşimlere aktif katılım sağlarlar.	Keşfetme ve kendi hızlarında öğrenme fırsatlarına sahiptirler.
Eğitmenin Rolü	Çocuğun mevcut gelişim düzeyine uygun materyaller sunar.	Öğrencinin ZPD'sinde rehberlik eder, destek sağlar.	Öğrenme materyalleri hazırlar, ancak çocukların bağımsızlığını teşvik eder.
Değerlendirme Yöntemleri	Gelişimsel aşamalara uygunluk, çocuğun problem çözme becerileri.	Sosyal etkileşimler, ZPD'ye uygun gelişim.	Çocuğun bağımsızlığı, kendi öğrenme hızını takip etme.
Kritik Bakış Açısı	Piaget'in teorileri, çocukların bilişsel gelişimini aşamalı olarak açıklar.	Vygotsky'nin teorileri, sosyal ve kültürel etkileşimin öğrenme üzerindeki etkilerini vurgular.	Montessori yöntemi, çocukların bireysel öğrenme süreçlerine odaklanır ve yapılandırılmış bir çevre sunar.

4.1.1. Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminde Gelişimsel Yaklaşımlar

Günümüzde erken çocukluk dönemi eğitiminde gelişimsel özellikleri destekleyen yaklaşımlar giderek daha yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlar, çocukların büyüme ve öğrenme süreçlerini desteklemek için çeşitli teorik temellere dayanmaktadır. Ayrıca çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini desteklemeyi amaçlamıştır ve eğitim stratejileri, çocukların bireysel ihtiyaçlarına ve gelişim aşamalarına göre düzenlenmiştir. Erken çocukluk dönemi eğitiminde kullanılan başlıca gelişimsel yaklaşımlar arasında Piaget, Vygotsky ve Montessori'nin teorileri yer almaktadır. Ayrıca, bu yaklaşımların yanı sıra başka önemli gelişimsel perspektifler de bulunmaktadır (Diken, 2010, s. 94).

Jean Piaget'in bilişsel gelişim teorisi, çocukların zihinsel süreçlerinin ve düşünme yeteneklerinin nasıl geliştiğini anlamaya yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Piaget, çocukların bilişsel gelişimlerinin belirli evreler boyunca ilerlediğini öne sürmüştür: duyuşsal motor (sensomotor), işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler. Bu evreler, çocukların nesnelerin kalıcılığı, sınıflama ve mantıksal düşünme gibi bilişsel becerileri nasıl kazandıklarını açıklamıştır. Erken çocukluk dönemi eğitiminde Piaget'in yaklaşımı, çocukların öğrenme süreçlerini yaşlarına ve gelişim seviyelerine uygun şekilde yönlendirmeyi hedeflemektedir. Eğitim programları, çocukların bilişsel becerilerini doğal bir şekilde geliştirmelerine olanak tanıyacak şekilde tasarlanmaktadır (Erden & Akman, 1998, s. 54-60).

Lev Vygotsky'nin sosyal gelişim teorisi, çocukların öğrenme süreçlerinde sosyal etkileşimlerin ve kültürel araçların önemini vurgulamaktadır. Vygotsky, "yakınsal gelişim alanı" (ZPD) kavramını geliştirerek, çocukların mevcut bilgi seviyelerinin üzerine çıkabilecekleri, ancak bireysel olarak tek başına başaramayacakları görevlerde, bir yetişkin veya daha yetenekli bir bireyin rehberliğinin önemini belirtmiştir. Bu yaklaşım, erken çocukluk dönemi eğitiminde öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklara aktif destek ve rehberlik sunmasını teşvik etmektedir. Eğitimciler, çocukların sosyal etkileşimler yoluyla öğrenmelerini ve gelişmelerini destekleyen stratejiler geliştirmektedir (Ürünibrahimoğlu, 2022, s. 29-31).

Maria Montessori'nin yaklaşımı, çocukların kendi hızlarında ve ilgi alanlarına göre öğrenmelerini destekleyen bir pedagojik model sunmaktadır. Montessori, çocukların bağımsız öğrenmelerini teşvik eden özel materyaller ve çevre düzenlemeleri

ile tanınmıştır. Montessori sınıflarında çocuklar, bağımsız çalışabilmeleri için çeşitli yaş seviyelerine uygun materyallerle donatılmıştır. Eğitim ortamı, çocukların doğal meraklarını ve keşfetme isteğini teşvik edecek şekilde düzenlenmektedir. Montessori yaklaşımı, çocukların kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine ve bağımsız olarak problem çözmelerine olanak tanımaktadır (Temel ve İmir, 2019, s. 61).

Erik Erikson'un psikososyal gelişim teorisi, erken çocukluk dönemi eğitiminin psikolojik ve sosyal yönlerini ele almıştır. Erikson, çocukların belirli yaş dönemlerinde karşılaştıkları psikososyal krizlerin, kişilik gelişiminde önemli rol oynadığını savunmuştur. Erken çocukluk döneminde güven-güvensizlik gibi temel krizlerin çözülmesi, çocukların sağlıklı bir kişilik gelişimi için kritik öneme sahiptir. Bu teori, eğitimcilerin çocukların duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olmalarını ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmalarını teşvik etmiştir (Gürses ve Kılavuz; 2011, s. 155). Bu teori, bireylerin yaşamları boyunca çeşitli evrelerde karşılaştıkları psikososyal çatışmaları ve bu çatışmaların nasıl çözüldüğünü incelemektedir. Erken çocukluk dönemi, temel güven ve güvensizlik, bağımsızlık ve bağımlılık gibi kritik psikososyal görevlerle tanımlanmıştır. Erikson'un teorisi, erken çocukluk dönemi eğitiminde çocukların psikososyal gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Eğitim programları, çocukların güven duygularını güçlendirmeyi ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarını teşvik etmektedir (Kunduracı, 2022, s. 370).

Sonuç olarak, erken çocukluk eğitiminde gelişimsel yaklaşımlar, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen çeşitli teorik ve uygulamalı çerçeveler sunmaktadır. Piaget, Vygotsky ve Montessori gibi teoriler, eğitimcilerin çocukların bireysel ihtiyaçlarını ve gelişim seviyelerini dikkate alarak etkili eğitim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Her yaklaşım, çocukların öğrenme süreçlerine farklı açılardan katkıda bulunarak eğitim programlarının çocukların tüm yönlerini kapsayacak şekilde tasarlanmasını sağlamaktadır.

4.2. Modern Eğitim Sistemlerinde Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminin Rolü

Çocuklar değişim ve yenileşmeye son derece açık oldukları için erken çocukluk döneminde uyarıcılarla karşılaşarak iyi bir eğitim ortamında kaliteli bir eğitim almalarının önemi büyüktür. Bireyin ilk 18 yıldaki akademik başarısının %33'ü 0-6 yaş aralığında aldığı eğitimle ortaya çıkarken bilişsel gelişiminin %50'si 4 yaşında, %30'u ise 4-8 yaş

aralığında ortaya çıktığını daha önce dile getirmiştik. Ayrıca bu verilerden de erken çocukluk dönemindeki eğitimin öneminin daha iyi anlaşıldığını görmekteyiz (Ramazan ve Demir, 2011, s. 84). Günümüzde erken çocukluk dönemindeki çocukların çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmek, bugünkü bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sağladığı imkânlarla artık sadece ailenin başarabileceği bir konu olmaktan çıkmış durumdadır. Modern eğitim sisteminde okul öncesi eğitim kurumları, günümüzde ailelere gerekli eğitim desteğini sağlayan, yol gösteren, sorumluluklarını belirli ölçüde azaltabilecek temel kuruluşlar olarak görev yapmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki eğitimin kalitesinin çocukların dil gelişimi, bilişsel gelişimi ve sosyal gelişimi gibi birçok gelişim alanına ve ilerideki okul öğrenmeleri ve başarısına önemli derecede etkisi olduğu görülmektedir.

4.2.1. Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminin Eğitim Sistemlerindeki Yeri

Öğrenmenin en etkili olduğu yaşları içeren ve çocukta yaşadığı çevrenin etkisi ile temel alışkanlıkların kazanıldığı dönem erken çocukluk dönemi olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde yaşananlar fizyolojik olarak beynin hızlı gelişimi ile bireyin öğrenme ile ilgili durumlarını, davranışlarını, sağlığını kısacası hayatının tamamını etkilemektedir. Erken çocukluk dönemi eğitimi, eğitim sistemlerinde kritik bir rol oynamaktadır ve çocukların gelecekteki akademik ve sosyal başarıları üzerinde uzun vadeli etkiler sağlamaktadır. Eğitim sistemlerinin temel taşlarından olan çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini destekleyen eğitimin kritik dönem diye adlandırılan erken çocukluk döneminde verilmesi önem arz etmektedir (Babaroğlu, 2018, s. 1313). Erken çocukluk dönemi eğitimi, eğitim sistemlerinin temeli olarak kabul edilmiştir. Çünkü bu dönemde çocuklar, öğrenme süreçlerine ve sosyal etkileşimlere başlamaktadır. Erken yaşta sağlanan kaliteli eğitim, çocukların akademik becerilerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemektedir. Eğitim sistemlerinde erken çocukluk dönemi eğitiminin ön planda tutulması, çocukların ilkokul ve sonrasındaki eğitim yıllarında daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Erken yaşta kazanılan temel beceriler, çocukların öğrenme motivasyonlarını artırıp sonraki eğitim aşamalarında daha iyi performans göstermelerini sağlamaktadır (Diken, 2024, s. 2). Erken çocukluk dönemi eğitimi, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Bu dönemde çocuklar, sosyal beceriler, öz disiplin ve kendini ifade etme gibi temel yetenekleri geliştirmektedirler. Eğitim sistemlerinde erken çocukluk

dönemi eğitiminin ön planda olması, çocukların sosyal ilişkiler kurma, empati geliştirme ve duygusal olarak sağlıklı bireyler olma süreçlerine önemli katkılar sunmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımlar, çocukların okulda ve toplumsal yaşamda daha başarılı olmalarını da sağlamaktadır. Erken çocukluk dönemi eğitimi, çocukların ileri dönemdeki akademik başarısı için önemsenmektedir. Bu dönemde yapılan eğitim, çocukların okuma, yazma ve matematik gibi temel akademik becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Eğitim sistemlerinde erken çocukluk dönemi eğitiminin kapsamlı bir şekilde ele alınması, çocukların ilerleyen yıllarda daha iyi akademik performans göstereceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, erken yaşta sağlanan eğitim, çocukların öğrenmeye olan ilgilerini artırarak eğitim sürecine daha iyi uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Tümekaya ve Gülaçtı, 2010, s.3).

Erken çocukluk dönemi eğitimi, eğitim sistemlerinde fırsat eşitliğini sağlamak için önemli olduğu görülmektedir. Sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerden gelen çocuklar için erken yaşta kaliteli eğitim fırsatları sunmak, eğitimde eşitlik sağlanmasına katkıda bulunmaktadır. Eğitim sistemleri, tüm çocuklara erişilebilir ve kaliteli erken eğitim sunarak, sosyal ve ekonomik arka plan farklarını azaltmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım, çocukların gelecekteki başarıları üzerinde olumlu etkiler yaratarak toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasına yardımcı olmaktadır (Tümekaya ve Gülaçtı, 2010, s.28).

Erken çocukluk dönemi eğitimi, ailelerin ve toplumun eğitim sürecine aktif katılımını teşvik etmektedir. Eğitim sistemlerinde ailelerin erken çocukluk dönemi eğitimi süreçlerine dâhil edilmesi, çocukların gelişimlerine olumlu katkıda bulunmaktadır. Aileler, çocuklarının eğitim süreçlerine aktif olarak katılmaları durumunda, çocukların öğrenme deneyimleri desteklenmektedir. Ayrıca, toplumun erken çocukluk dönemi eğitimi konusundaki farkındalığının artırılması, toplumsal destek ve kaynakların eğitim sürecine entegrasyonunu sağlamaktadır. Bu katılım, çocukların eğitim ortamında daha etkili bir şekilde gelişmelerine olanak tanımaktadır (Babaroğlu, 2019, s.270).

Sonuç olarak, erken çocukluk dönemi eğitimi, eğitim sistemlerinde merkezi bir rol oynamaktadır ve çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen temel bir bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sistemlerinde erken çocukluk dönemi eğitiminin öneminin anlaşılması, çocukların gelecekteki başarılarını ve toplumların genel refahını artırma potansiyeline sahiptir. Erken çocukluk dönemi

eğitimi ile sağlanan kaliteli destek ve eğitim, çocukların yaşamlarının her aşamasında başarılı ve sağlıklı bireyler olmalarını sağlamaktadır.

4.2.2. Uluslararası Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Modelleri

Uluslararası erken çocukluk dönemi eğitim modelleri, çocukların gelişimini destekleyen çeşitli yaklaşımlar sunmaktadır. Bu yaklaşımlar, farklı kültürel ve felsefi arka planlardan beslenerek çocuklara öğrenme ortamları hazırlamaktadır. Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf gibi modeller, erken çocukluk dönemi eğitiminde benzersiz özellikleri ve uygulamalarıyla dikkat çekmektedir (Uysal, 2006, s. 49):

4.2.2.1. Montessori Yöntemi

Montessori yöntemi, Maria Montessori tarafından geliştirilen bir eğitim yaklaşımıdır. Günümüzde kullanılan erken çocukluk dönemi ilkelerinin anlaşılmasında büyük katkıları olan Maria Montessori, erken çocukluk dönemi eğitiminin önde gelen isimlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. 1870 yılında İtalya’da doğan Montessori, annesinin desteği ile 1890 yılında Roma Üniversitesinde tıp eğitimi almaya başlayıp 1896 yılında onur derecesi ile mezun olmuştur (Karademir ve Ertör, 2022, s. 6-7).

Maria Montessori, erken çocukluk dönemi eğitimi konusunda hem teorik hem de uygulamalı birçok çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmalarında erken çocukluk dönemi uygulamalarına geniş yer veren Montessori, meslek hayatına hekim olarak başlamıştır. İlerleyen zamanlarda akıl sağlığı anlamında rahatsız olan ve klinik rahatsızlıkları olan çocuklar üzerinde çeşitli çalışmalar yapmıştır. Çocukların rahatsızlıklarının biyolojik anlamda olmadığını esas sorunun pedagojik yönüyle olduğunu farkına varan Maria Montessori, bu sorunların aşılabilmesi için şahsına ait olan metodu geliştirmiştir. Ayrıca bu çocukları sıradan çocukların girdiği sınavlarda başarılı olmalarını sağlarken eğitim sistemindeki eksikliklerin farkına varıp daha iyi eğitim alabilmeleri için yine kendine ait olan metodunu ortaya koymuştur (Uçar ve Sezgin, 2023, s. 238). Montessori yöntemi, çocukların ilgilerine paralel gelişimlerinin desteklenmesini sağlayan çocukların bağımsız düşünmesini ön plâna alıp kendilerinin güçlü yönlerini tanıyıp keşfetmesini sağlayan erken çocukluk dönemi eğitim modelidir. Bu model, çocukların doğal merakını ve öğrenme yeteneğini desteklemeyi amaçlamaktadır. Montessori sınıflarında çocuklar, kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanıyan, yaşlarına uygun eğitim

materyalleri ile donatılmıştır. Öğrenciler, bağımsız olarak çalışabilir ve öğretmenler, rehber olarak görev alır. Montessori yöntemi, çocukların öz-disiplin, özgürlük ve sorumluluk duygularını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, bireysel öğrenme farklılıklarına saygı göstermektedir ve çocukların kendi ilgi alanlarına yönelik derinlemesine öğrenmelerine fırsat tanımaktadır (Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 44).

Çocukların yetişkinler tarafından doldurulacak boş bir kâse olmadığını savunan Montessori felsefesinde “çocuğun bireyselliği” çok önemlidir. Her çocuğun biricik olduğunu savunan bu eğitim metoduna göre çocuk yaptıklarından dolayı eleştirilemez ve yargılamaz. Bilakis Montessori metodu, çocuğun olumlu kazanımlarının sürekliliği için desteklenmeleri gerektiğini savunmaktadır. Gerçek materyallerle çalışmanın önemsendiği Montessori sınıflarında sınıfın genel düzeni ve kullanılan malzemelerin muhafazası da çocukların görevleri arasındadır. Çocuğun uygulamalar yaparak en kolay şekilde öğrenmesini sağlayan bu eğitim aracılığıyla çocuk gerçek dünya ile tanışarak bağımsızlaşır. Montessori eğitim metodunda kullanılan materyaller günlük hayata yönelik becerilerin kazanılması, dil gelişimi, matematiksel beceriler yönünden de oldukça önemlidir (Mutlu vd., 2012, s. 116).

Montessori çocuklara verdiği eğitimler sırasında din eğitimini de göz önüne almıştır. Bu çalışmalarında da kendi metoduna uygun din eğitim ve öğretimi gerçekleştirmeye çalışmıştır (Uçar ve Sezgin, 2023, s. 238). Yani Montessori’nin çalışmaları ayrıntılı olarak incelendiğinde gerek erken çocukluk dönemi eğitiminde gerekse yine aynı dönemin din eğitiminde özgün girişimlerde bulunduğu görülmektedir (Oruç, 2019, s. 237). Montessori din eğitimi ve ahlakî eğitim konularındaki bu özgün girişimlerin sistemleşmesi kendisinden sonra ortaya çıkan Good Shepherd ve Godly Play gibi uygulamalı yaklaşımlarla olmuştur (Sezgin, 2021, s. 86).

4.2.2.2. Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımı, İtalya’nın Reggio Emilia kentinde ortaya çıkmış ve Loris Malaguzzi tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, eğitim ve sosyal alandaki özgürleşme, okul öncesi eğitimin yerel yönetimler aracılığıyla desteklenmesi ve kadın emeğinin eğitim içerisinde yer bulması olmak üzere üç temel üzerine inşa edilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımı, çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme kabiliyetlerini geliştirerek onları öğrenmenin aktif bir parçası olmalarını hedeflemiştir. Bu yaklaşımda projeler aracılığıyla öğrenme gerçekleşir. Ayrıca öğrenme süreci çocukların soru

sormaları ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeleri üzerine odaklanmıştır. Eğitim sürecinde aileler de aktif olarak rol alıp öğrenme ortamının zenginleşmesine katkıda bulunmaktadır (Temel, Kurtulmuş ve Dereli, 2018, s. 108).

4.2.2.3. Waldorf Eğitim Modeli

Rudolf Steiner, Almanya’da 1900’lü yıllarda felsefe çalışmaları yaparken özellikle eğitim felsefesi alanına yönelmiştir. Yaptığı çalışmalarında eğitim sistemlerinin çocuğu merkeze almadığına bunun da toplumsal anlamda bir gerilemeye yol açtığına işaret etmiştir. Bundan dolayı çocuğu merkeze alan bir eğitim programı için çalışmalarını yoğunlaştırarak bunu “Waldorf Okulları” diye isimlendirerek bir eğitim anlayışı geliştirmiştir (Toran, 2018, s. 18). Waldorf yaklaşımı, çocukların duygusal, sosyal ve entelektüel gelişimlerini destekleyen bütünsel bir yaklaşımdır. Eğitim, çocukların yaşlarına uygun olarak öyküler, sanat aktiviteleri ve doğa ile etkileşim yoluyla sunulmaktadır. Waldorf okulları, öğrenmenin deneyim yoluyla gerçekleştiğine inanmıştır ve çocukların yaratıcı düşünme ve el becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Eğitim süreci, ritim, tekrar ve süreklilik temel alınarak yapılandırılır ve çocukların doğal tempolarına göre uyarlanmaktadır. Waldorf modelinde, öğretmenler genellikle uzun süre aynı sınıfta kalır, bu da çocuklarla derin bir ilişki kurulmasına olanak tanımaktadır (Altay, 2023, s. 46).

Özetleyecek olursak bu üç uluslararası erken çocukluk dönemi eğitim modeli, çocukların çeşitli yönlerini destekleyen ve öğrenme süreçlerini zenginleştiren yaklaşımlar sunmuştur. Montessori yöntemi, bireysel öğrenme ve bağımsızlık üzerinde dururken, Reggio Emilia yaklaşımı yaratıcı ve toplumsal etkileşimli bir öğrenme süreci sunmaktadır. Waldorf eğitimi ise bütünsel bir gelişim anlayışını benimsemektedir ve çocukların yaratıcı ve duygusal gelişimlerini teşvik etmektedir. Her üç model de çocukların doğal öğrenme süreçlerini destekleyen ve onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan farklı ama tamamlayıcı yaklaşımlar olarak eğitim dünyasında önemli bir yer tutmaktadır.

4.2.3. Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminin Eğitim Politikalarındaki Etkisi

Eğitim sistemine yönelik belirlenmiş olan ilke ve yasalara eğitim politikaları denmektedir. Eğitim politikaları, eğitimle veya eğitimin uygulanmasıyla alakalı yasal düzenlemeleri ve eğitim hizmetlerinin insanlara sunulmasıyla ilgili düzenlemeleri

içermektedir (Şişman, 2016, s. 110). Erken çocukluk dönemi eğitiminin eğitim politikalarındaki etkisi, toplumsal gelişim ve bireysel başarı açısından kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim politikaları, erken çocukluk dönemi eğitiminin kalitesini ve erişilebilirliğini belirleyen temel çerçeveleri oluşturmaktadır. Bu politikalar, çocukların eğitim hayatına sağlam bir temel oluşturarak, uzun vadede akademik başarı ve toplumsal uyumlarını artırmayı hedeflemektedir. Erken yaşta eğitim yatırımları, toplumların genel eğitim standartlarını yükseltirken, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak tanımaktadır (Kılıçgün, 2023, s. 5).

Erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin ailelerin ve toplumun refahı üzerinde olumlu etkileri her dönemde görülmektedir. Bu bağlamda kaliteli ve çok yönlü verilen erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri ile güçlü bir beşerî sermayeye erişilebileceği ile ilgili deliller artmaktadır. Meselâ etkili eğitim politikaları ile etkili, verimli ve sürekli meslekî eğitimler, aile katılımlarıyla hem bir sonraki eğitim seviyelerinde başarı artmakta hem çocukların okula karşı tutumları iyileşmekte hem de ilerleyen yıllarında bireylerin üretkenlikleri artmaktadır. Ayrıca eğitim veren öğretmenlerin de verimliliği artarak işten ayrılma oranları da düşmektedir. Erken çocukluk dönemi eğitim politikaları, eğitim sistemlerinde eşitlik sağlamak için önemli bir araç olmaktadır. Politikalarındaki düzenlemeler, düşük gelirli ailelerin çocuklarına kaliteli eğitim hizmetlerine erişim imkânı tanımıştır. Böylece eğitimde fırsat eşitliğini desteklemektedir. Bu tür politikalar özellikle sosyal açıdan dezavantajlı bölgelerde çocukların eğitimle buluşmalarını kolaylaştırarak toplumsal adaleti ve sosyal hareketliliği teşvik etmektedir (Kılıçgün, 2023, s. 6).

4.3. Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminde Öğrenme ve Gelişim Teorileri

Öğrenme ve gelişim teorileri, çocukların ve bireylerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim süreçlerini anlamak için önemli bir temel oluşturmaktadır. Bu teoriler, çeşitli yaş gruplarında öğrenmenin ve gelişmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayarak eğitim stratejilerinin ve müdahalelerin etkili bir şekilde uygulanmasına yardımcı olmaktadır. Bilişsel gelişim, sosyal etkileşim ve duygusal gelişim arasındaki etkileşimler, çocukların genel öğrenme ve büyüme süreçlerinin anlaşılması için kritik öneme sahiptir (Diken, 2010, s. 136).

Aşağıda sunulan tablo, literatürdeki mevcut çalışmaların incelenmesi ve sentezlenmesi yoluyla tarafımda hazırlanmıştır.

Tablo 4.2. Öğrenme ve Gelişim Teorileri

Özellikler	Bilişsel Gelişim	Sosyal Gelişim	Duygusal Gelişim
Teorisyenler	Jean Piaget, Lev Vygotsky	Lev Vygotsky, Albert Bandura	Erik Erikson, John Bowlby, Daniel Goleman
Ana Kavramlar	- Bilişsel aşamalar (Piaget)	- Sosyal öğrenme (Bandura)	- Bağlanma teorisi (Bowlby)
	- Yakınsal Gelişim Alanı (Vygotsky)	- Sosyal etkileşim ve modelleme (Vygotsky)	- Duygusal zekâ (Goleman)
Gelişim Aşamaları	- Duyu-Motor, İşlem Öncesi, Somut İşlemler,	- Sosyal etkileşim ile öğrenme	- Bağlanma aşamaları (güvenli, kaygılı vb.)
	Soyut İşlemler (Piaget)		- Kimlik ve rol karmaşası (Erikson)
Öğrenme Süreci	- Bilişsel çatışma ve keşfetme	- Gözlem ve modelleme	- Duygusal tepkiler ve bağlanma
Eğitimdeki Rolü	- Uygun materyaller ve aktiviteler	- Sosyal beceriler ve etkileşim fırsatları	- Duygusal destek ve güven oluşturma
Öğretim Stratejileri	- Aktif öğrenme ve keşif	- İşbirlikçi öğrenme ve sosyal etkileşim	- Empati geliştirme ve güvenli bağlanma

Bilişsel gelişim teorileri, bireylerin bilgi işleme ve öğrenme süreçlerini inceleyerek, zihinsel gelişim aşamalarını açıklamaktadır. Jean Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi, çocukların belirli yaşlarda belirli bilişsel becerileri nasıl geliştirdiklerini ve düşündüklerini anlamaya yönelik önemli bir çerçeve sunmaktadır. Piaget, bilişsel gelişim teorisi ile ilgili çalışmalarına 1920 yıllarında İsviçre'de başlayarak çocukların düşünme biçimleri ve çevrelerini nasıl algıladıklarına dair çalışmalar yapıp kendisinden sonra gelen araştırmacıları da etkisi altına almıştır. Bu çalışmaları yaparken üç çocuğu üzerinde yaptığı gözlemler etkili olmuştur. Daha sonra 1920 yıllarının sonlarından itibaren İsviçre'nin Cenevre şehrinde bulunan araştırma ekibinin çocuklarını da dahil ederek çalışmasını genişletmiştir. Piaget yaptığı bu çalışmada aynı yaş dönemindeki

çocukların bilişsel anlamda hatalarının da birbirine yakın olduğunu ve yine aynı dönemdeki bu çocukların çevrelerini yorumlarken benzer kavramları kullandıklarını gözlemlemiştir. Bundan dolayı Piaget, çocukların bilişsel gelişimlerini duyuşsal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler olmak üzere dört temel aşamada ele almıştır. Bu dört temel dönem çocuğun olgunluğu ve deneyimleri ile gelişmektedir. Yaş aralığı belirlense de her bireyin bu dönemlerden geçme hızı değişmektedir. Fakat evrelerin sırası asla değişmemektedir. Bu teoriler, eğitimcilerin ve ebeveynlerin çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyecek uygun stratejileri belirlemelerine yardımcı olmaktadır (Kurupınar, 2022, s. 245-246).

Sosyal öğrenme teorileri ise bireylerin sosyal çevrelerinden nasıl etkilendiklerini ve sosyal becerilerini nasıl geliştirdiklerini incelemiştir. Albert Bandura, gelişimin çevreden etkilendiğini savunan sosyal öğrenme teorisini geliştirmiştir. Bandura, savunduğu bu kuramda gözlem ve taklit yoluyla öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Yani bireylerin etrafındaki kişilerin davranışlarını gözlemleyerek ve model alarak öğrendiklerini ve onları taklit ettiğini savunmuştur. Bu teori, sosyal etkileşimlerin ve çevresel faktörlerin öğrenme sürecindeki rolünü anlamada kritik bir bakış açısı sunmaktadır. Eğitimde sosyal öğrenme, işbirlikçi öğrenme ve modelleme gibi stratejilerle desteklenebilir (Kunduracı, 2022, s. 361).

Duygusal gelişim teorileri, bireylerin duygusal becerilerini ve düzenleme stratejilerini nasıl geliştirdiklerini açıklamaktadır. Erik Erikson'un psikososyal gelişim teorisi, bireylerin yaşamları boyunca çeşitli duygusal ve sosyal krizleri nasıl çözmeleri gerektiğini ve bu süreçlerin gelişim üzerindeki etkilerini tartışmıştır (Aydın, 2022, s. 460). Erikson, sosyal dönemler içinde gelişimini sürdüren bireyin kişilik özelliklerinin sadece hayatının ilk yıllarına bağlı olmadığını ileri sürmüştür. Yani ona göre bireysel gelişim tüm hayatı boyunca devam etmektedir. Ayrıca bireyin gelişiminde hem kendisinin sosyal çevresi hem de doğuştan getirdiği özellikleri önemlidir. Erikson'a göre, birey hayatı boyunca her birinin kendine özgü gelişim hedefleri olan sekiz gelişim evresinden geçmektedir. Bununla birlikte her bir gelişme döneminde birbirinden farklı karmaşa ile karşılaşır. Bireyin bu gelişim evrelerindeki hedeflerine ulaşabilmesi için ilgili olan evredeki çatışmalarla başa çıkabilmesi gerekmektedir. Erik Erikson, bireyin bu karmaşaların üstesinden gelebildiği düzeyde sağlıklı bir kişilik geliştirebileceğini savunmuştur. Bu şekilde kişi bir sonraki evrelerde karşısına çıkacak çatışmaların

üstesinden gelebilmek için gerekli olan donanımı da kazanmış olmaktadır. Fakat Erikson, bir dönemdeki karmaşalardaki başarısızlığın ilerleyen evrelerde telafi edilebileceğini öne sürmektedir. Yani yaşanan çatışmalarla başa çıkabilmek için uygun şartlar sağlandığında önceki başarısızlıkların gelişim üzerindeki olumsuz etkileri silinebilecektir.(Erikson, 1984, s. 39). Erikson'un insan gelişimi ile ilgili geliştirdiği bu sekiz evre şunlardır; temel güvene karşı güvensizlik (0-1/1,5 yaş), özerkliğe karşı kuşku ve utanç duygusu (1/1,5-3 yaş), girişimciliğe karşı suçluluk duygusu (3-6 yaş), başarıya karşı aşağılık duygusu (6-12 Yaş), kimlik kazanımına karşı rol karmaşası (12-18 yaş), yakınlığa karşı yalıtılmışlık (19-40 yaş), üretkenliğe karşı durgunluk (40-65 Yaş), benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (65 yaş ve üstü).Erikson, her yaş grubunda karşılaşılan psikososyal krizlerin çözülmesinin bireylerin genel gelişimi üzerinde belirleyici olduğunu belirtmiştir. Duygusal gelişim teorileri, duygusal zekânın eğitimde nasıl geliştirilebileceği konusunda önemli bilgiler sağlamaktadır (Aydın, 2022, s. 461-462).

Bu teoriler arasındaki etkileşimler, çocukların ve bireylerin öğrenme süreçlerini daha kapsamlı bir şekilde anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim arasındaki dinamikler, eğitim stratejilerinin ve müdahalelerinin nasıl yapılandırılacağına dair önemli bilgiler sunmaktadır. Eğitimciler ve psikologlar, bu teorileri uygulayarak, bireylerin farklı gelişim alanlarındaki ihtiyaçlarını karşılayabilir ve onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için etkili yöntemler geliştirebilirler. Öğrenme ve gelişim teorileri, çocukların ve bireylerin bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda nasıl geliştiğini anlamak için kritik bir temel sağlamaktadır. Bu teoriler, eğitim politikalarının ve uygulamalarının şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır ve bireylerin sağlıklı bir şekilde gelişmelerini desteklemektedir. Bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim arasındaki dengeyi sağlamak, eğitim süreçlerinin etkinliğini artırarak, bireylerin genel yaşam kalitelerini yükseltmek mümkün olabilir.

4.4. Erken Çocukluk Döneminde Eğitsel Oyun ve Etkinlikler

Birçok bilim adamının hayatın en önemli hatta sihirli yılları olarak isimlendirdiği erken çocukluk dönemi, diğer dönemlere göre ihmal edilmemesi gereken bir evredir. Doğum öncesinden sonra gelişimin en hızlı olduğu bu evredeki sıkıntılar yaşama yön veren izler bırakabilmektedir. Gelişim Psikolojisi, Eğitim Psikolojisi ve Öğrenme Psikolojisi açısından bakıldığında erken çocukluk döneminde en temel öğrenme

aracının oyun olduğu gör÷lmektedir. Ancak öğrenme aracı olan oyunun günümüzde tam anlamıyla istenilen önem düzeyine ulaşamadığı eğitim ortamlarında da hak ettiği pozisyona gelememiş ifade edilmektedir. Eğitsel oyun ve etkinlikler, çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek ve geliştirmek için etkili araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntemler, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini teşvik ederken aynı zamanda onların eğlenmelerini sağlamaktadır. Eğitsel oyunlar ve etkinlikler, çocuklara öğrenme materyallerini eğlenceli ve etkileşimli bir şekilde sunarak, öğrenme motivasyonunu artırıp ve kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, s. 325). Oyunun gelişim alanlarının tamamına hitap etmesi çocuğun gelişiminin bütün olarak devam etmesi yönünden oldukça önemlidir. Bilişsel gelişimi destekleyen oyunlar, çocukların problem çözme becerilerini, mantıksal düşünme yetilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Matematik ve dil becerilerini güçlendiren oyunlar, çocukların sayı sayma, şekil tanıma ve dilsel ifadeleri öğrenmelerini eğlenceli bir şekilde sağlamaktadır. Örneğin, yapbozlar, hafıza oyunları ve strateji oyunları, çocukların analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Sosyal gelişimi teşvik eden etkinlikler ise çocukların iş birliği yapma, iletişim kurma ve grup dinamiklerini anlama becerilerini geliştirmektedir. Grup oyunları ve takım etkinlikleri, çocukların sosyal beceriler kazanmalarını ve empati yetilerini güçlendirmelerini sağlamaktadır. Bu tür etkinlikler, çocuklara başkalarıyla etkileşim kurma fırsatı vererek, paylaşım, liderlik ve takım çalışması gibi önemli sosyal becerileri öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Duygusal gelişim üzerinde etkili olan oyunlar, çocukların duygularını ifade etmelerini ve yönetmelerini desteklemektedir. Rol yapma oyunları ve duygusal hikâye anlatımı gibi etkinlikler, çocuklara duygusal durumlarını keşfetme ve başkalarının duygularını anlama fırsatı sunmaktadır. Bu oyunlar, çocukların duygusal zekalarını geliştirmelerine ve empati becerilerini artırmalarına yardımcı olmaktadır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, s. 335).

Eğitsel oyun ve etkinlikler, çocukların çeşitli gelişim alanlarını destekleyen çok yönlü araçlar olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına katkıda bulunan bu oyunlar, çocukların öğrenme süreçlerini zenginleştirirken, aynı zamanda eğlenceli ve motive edici bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Eğitimciler, bu yöntemleri etkin bir şekilde kullanarak, çocukların potansiyellerini en üst düzeye

çıkarmak ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek için stratejiler geliştirebilirler.

4.5. Erken Çocukluk Döneminde Çocuk Merkezli ve Yetişkin Merkezli Yaklaşımlar

Çocuk merkezli ve yetişkin merkezli yaklaşımlar, eğitimde farklı felsefi ve pedagojik temellere dayanmaktadır ve her biri çocuğun öğrenme deneyimlerini şekillendirmek için farklı stratejiler kullanmaktadır. Çocuk merkezli yaklaşımlar, çocuğun bireysel ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve gelişimsel düzeyine odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda, çocukların öğrenme süreçleri kendi hızlarında ve doğal meraklarına göre yönlendirilmektedir. Eğitimciler, çocukların kendi keşiflerini yapmalarına ve aktif olarak katılmalarına olanak tanır, bu da öğrenmenin daha anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktadır (Diken, 2010, s. 388).

Montessori yaklaşımı çocuk merkezli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Montessori eğitimi, çocukların bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır ve onları kendi seçimlerini yapmaya teşvik etmektedir. Bu sistemde, sınıflar çeşitli materyallerle donatılmıştır ve çocuklar kendi ilgi alanlarına göre bu materyallerle çalışmalar yapmaktadırlar. Çocuk kendisinin kurduğu etkileşimler sayesinde öğrenme sürecinde aktif olarak rol almaktadır. Eğitimci, bir rehber olarak çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre destek sağlayıp çocukların kendi öğrenme süreçlerinde bağımsız olmalarına izin verir (Diken, 2010, s. 126).

Yetişkin merkezli yaklaşımlar ise genellikle öğretmenin rolünü ön planda tutup öğrenme sürecini öğretmenin belirlediği hedefler ve içerik doğrultusunda yönlendirmektedir. Bu yöntemlerde, öğretmen bilgiyi aktarıp çocukların bu bilgiyi edinmelerini sağlamak için çeşitli öğretim stratejileri uygulamaktadır. Öğrenciler genellikle daha pasif bir rol oynar ve öğrenme süreci daha çok yetişkinin yönlendirmesi ile oluşmaktadır. Yetişkin merkezli yaklaşımlar, genellikle belirli müfredat hedeflerine ulaşmak için yapılandırılmış bir program sunmaktadır (Say ve Özdemir, 2024, s. 22)

Geleneksel sınıf öğretimine bakacak olursak; öğretmen dersin planını yapar, içeriği sunar ve öğrencilere belirli görevler verir. Öğretilmek istenilen konunun önemli olduğu bu yaklaşımda çocukların sürekli verilen talimatlara uyulması beklenmektedir. Bu tür bir yaklaşım, belirli akademik hedeflere ulaşmayı amaçlamaktadır. Ancak

öğrencilerin kendi ilgi alanlarına veya bireysel ihtiyaçlarına göre esneklik sunmayabilir (Yiğit, 2008, s. 27).



BEŞİNCİ BÖLÜM

MODERN EĞİTİM SİSTEMLERİNDE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİDİN

EĞİTİM UYGULAMALARI

5.1. Uluslararası Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programlarının Uygulamaları (Montessori, Reggio Emilia, Waldorf)

Uluslararası erken çocukluk dönemi eğitim programları, farklı kültürel ve pedagojik yaklaşımlar sunarak çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik çeşitli çözümler üretmektedir. Bu başlıkta dördüncü bölümde bahsettiğimiz Montessori, Reggio Emilia, Waldorf uluslararası erken çocukluk dönemi eğitim programlarının uygulamaları incelenmiştir.

5.1.1. Montessori Eğitimi Uygulamaları

Montessori programı, Maria Montessori'nin geliştirdiği bir yaklaşımdır ve çocuk merkezli bir eğitim modeline dayanmaktadır. Bu sistemde, çocukların doğal merakları ve bireysel öğrenme hızları dikkate alınmaktadır. Montessori sınıfları, çocukların kendi kendine öğrenmelerini teşvik eden özel materyaller ve özgür bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Eğitim süreci, çocukların kendi seçimlerini yapabilmelerine ve kendi öğrenme yollarını keşfetmelerine olanak tanımaktadır. Bu yaklaşım, çocukların bağımsızlık, öz disiplin ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca öğrenme sürecinde etkili olan disiplin öğretmenin otoritesi değil öğrencinin kendi öz denetimidir. Montessori programında çocuk pasif alıcı değil bilakis hedefe yönelik hareket ederek öğrenme sürecinde aktif olarak yer almaktadır. Bundan dolayı öğrenme ortamları daha önceden planlanarak öğrenme amaçlarına uygun ayrıca görsel ve estetik açıdan da uyumlu bir düzen içerisinde olmalıdır (Şahin, 2010, s. 95-96).

Montessori çocuğun gelişiminin ilk aşaması olan süreye (0-6 yıl) emici zihin ismini vermiştir. Bu altı yıllık süreçte çocuk etrafından gelen uyarıları kolaylıkla emerek sentezlemektedir. İlk üç yılında bilinçsizce karşılaştığı her şeyi aldığı için bu sürece bilinçsiz emici zihin şeklinde isimlendirmiştir. Sonraki üç yılı yani 3-6 yaş arasını ise çocuk ilgilendiği şeylere yönelip hafızasına aldığı için bu döneme ise bilinçli emici zihin olarak tanımlamıştır. Ayrıca emici zihin aşamasındaki çocuğun düzene, harekete, küçük nesnelere ve dile duyarlılık, duyuların iyileştirilmesi ve sosyal

davranışlara duyarlılık şeklinde hassas dönemleri olduğunu ifade etmiştir (Karademir ve Ertör, 2022, s. 13-14).

Montessori eğitiminin temeli bireysel eğitime dayanmaktadır. Bu eğitimin amacı bağımsız olarak çocuğun gelişimini her yönüyle destekleyen ve her şeyi bulabilmesine imkân veren çevreyi oluşturmaktır. Çocuğa sağlanan çevre aracılığıyla aktif katılım söz konusu olacağından çocuklar gerek materyal seçimi, gerekse diğer durumlarda kararları kendileri vererek problem çözme ve iletişim ile ilgili kazanımlar elde etmektedirler. Yani Montessori eğitimin gayesi çocuğa bilgi aktarmak değil çocuğun çaba göstererek öğrenme isteğini ortaya çıkarmaktır. Maria Montessori metodunu öncelikle açılan Çocuklar Evi aracılığıyla uygulamıştır. İlk zamanlarda sadece okul öncesi dönemindeki çocuklar için kullanılan metot ilerleyen dönemlerde diğer eğitim kademelerinde de uygulanmaya başlamış ve dünyada Montessori metodunun uygulandığı okulların sayısı binleri bulmuştur. Eğitiminde zorlama olmayan Montessori metodunda çocuğun doğa ile kaynaşarak mutlulukla bağımsız ve başkalarına karşı saygı duyarak eğitilmesi esastır. Montessori okulunda Montessori materyalleri ile öğrenme sürecini geçiren çocuğa gelişimini destekleyip en uygun çevreyi hazırlayarak ilerleyen süreçte herkese ve kendisine saygı duyan sorumluluğunu bilen bireyler olmalarını sağlamak bu eğitim felsefesinin amacı olarak karşımıza çıkmaktadır (Mutlu vd., 2012, s. 115-116).

Montessori eğitim metodu seküler bir yaklaşım diye bilinse de kitaplarında değerler eğitimi, din, Tanrı sevgisi, doğaüstü gibi kavramlar yer almaktadır. Maria Montessori, 'Çocuklar Evi'nde üzerinde durulan konuların din eğitimi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Montessori 'Çocuğun Keşfi' isimli eserinde 'Din Eğitimi' başlığını kullanarak ayrı bir bölüm yazıp Barselona'daki Katolik Montessori okulunun hizmete başlama sürecini ve orada verilen eğitimi detaylı olarak açıklamıştır. Bundan da kendisinin din eğitimine verdiği önem anlaşılmaktadır. Montessori okulunda tüm koşullar kuramın uygulanması gereği çocuklara göre düzenlenmiştir (Yurdagül ve Şanver, 2019, s. 29-30). Maria Montessori, dinî eğitim ile ilgili ayrı bir materyal kullanmamış kendisinin ibadethanelerdeki eşyaları doğal materyal görmesinin sonucu olarak çocuklar için şapeller yaptırıp rahipler görevlendirmiştir. Montessori programının uygulanmasında çocukları hayata hazırlamak esas gayelerden biri olması nedeniyle din eğitiminde de yaparak yaşayarak öğrenme önemli görülerek kullanılmıştır. Programın uygulandığı tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi din eğitimi alanında da çocuğa çok

müdahale edilmeden özgür bir ortamda kendi iradesi ile öğrenimin gerçekleşmesi temel amaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Montessori programının uygulanmasında Tanrı algısı çocuğun gelişimi açısından lüzumlu görülmektedir. Ayrıca din eğitiminin çocuğun anlam arayışı açısından faydası olacağı ifade edilmektedir. Bundan dolayı Montessori yöntemi, din eğitimi uygulamayan okullarda olduğu gibi din eğitimi esas alan okullarda da rahatlıkla uygulanmaktadır (Ağırakça, 2024, s. 919).

Montessori uyguladığı programında hem ruh ve maneviyat gelişimini hem de ahlâk ve karakter eğitimi kapsayan ‘holistik’ terimi ile isimlendirilen bütüncül bir eğitim şeklini esas almaktadır. Ayrıca bireyin kritik dönemi diye tanımlanan çocukluk döneminde alınamayan din ve maneviyat eğitiminin ilerleyen süreçte toparlanamayacağını ileri sürmektedir. Bundan dolayı çocukluk dönemindeki dinî eğilimlerin önemsenmesi gerektiğini savunmaktadır. Daha önce bahsettiğimiz “emici zihin” kavramının din eğitiminde de çok önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Montessori metodunun uygulamasını erken çocukluk döneminde dinî eğitim verilirken belirli bir dinin eğitimi veren bir yaklaşım olarak değerlendirmemek gerekmektedir. Çünkü Montessori eğitim programı dinî ve manevî temalar içermekle birlikte farklılıklara saygı göstermeyi esas almaktadır. Montessori metodunun eğitim anlayışı din ve manevî eğitim ile ilgili görüş ve uygulamaları ile paralel olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımda kullanılan önceden plânlanmış çevre, uygulamadaki yetişkinlerin tepkileri, emici zihin, duyarlı evreler günlük yaşamdaki uygulamalar din eğitimi açısından da geçerli olduğu görülmektedir. Maria Montessori’ye göre diğer eğitimlerde olduğu gibi din eğitimi de günlük hayatla ilintili ve zihinsel gelişime de uygun olmalıdır. Bununla birlikte eğitim veren okullarda spor, müzik, fen gibi dersler için ayrı ortamlar bulunuyorsa din eğitimi için de gerekli malzemelerle tefrişatı yapılmış ayrı bir alanın olması önemli görülmektedir. Yani Montessori’nin bütüncül insan geliştirebilme gayesinden dolayı çocukların eğitimlerinde gelişimin her yönüne hitap eden ortamları dinî gelişimleri için de düşündüğünü görmekteyiz. Ülkemizde bu yaklaşımı esas alan eğitim kurumları kullandıkları materyalleri Montessori’nin genel standartlarına uygun olarak geliştirip din eğitimi ile ilgili materyallerini de bu şekilde oluşturmaktadır. Fakat Montessori metoduna uygun olarak geliştirilen din eğitimi materyallerinde bir standarda ulaşamadığı ve bu materyallerin kullanan kurumlarla sınırlı kaldığını söyleyebiliriz (Ağırakça, 2024, s. 921).

Montessori din eğitimi ve ahlakî eğitim konularında fikirlerini yukarıda anlattığımız şekilde ortaya koymuştur. Ancak bunun sistemleşmesi kendisinden sonra ortaya konan yaklaşımlarla olmuştur (Sezgin, 2021, s. 86).

Montessori din eğitimini sistemleştiren uygulamalı yaklaşımlar şunlardır;

✓ **Good Shepherd Yaklaşımı**

Bu yaklaşımın kurucusu, erken çocukluk dönemini esas alan Cavaletti, Montessori'den etkilenerek çocuğun manevi yönünden dolayı din eğitimini gerekli görmüştür. Manevi yönü güçlü olan çocukların olumsuz ortamlarda olsalar dahi yetişkinlere göre daha az etkileneceklerini belirtmiştir (Cavalletti, 1992, s. 32). Ayrıca Cavaletti, yetişkinlere göre dinlerini daha samimi yaşayan çocukların kesin gerçeklikle karşılaştırılması gerektiğini düşünmüştür (Cavalletti, 1992, s. 47-49). Çocuğa verilmesi gereken mesaj iletilirken indirgenerek anlaşılır hale getirilmesini önemli görmüştür. Cavaletti'ye göre; mesajın çok yönlü olduğu göz önünde bulundurularak çocuğa sınırlama getirilmeden çocuğun kaynaklara ulaşabilmesi sağlanmalıdır. Böylece Tanrıyla ilişkisinin çocuğun kendisinin sağlaması çalışılmalıdır (Cavalletti, 1992, s. 53-54). Yaklaşımın uygulamalarına bakılacak olunursa Hristiyanlığa ait kıssalar materyaller aracılığıyla anlatılmaya çalışılmaktadır.² Kıssalarda verilmesi gereken mesajlar eksiksiz olarak çocuklara iletebilirse sadece fiziksel ihtiyaçları önemsemeyen manevi yönleri de kuvvetli olan metafiziksel bireyler yetişmiş olacaktır. Bu yönüyle eğitimi veren öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir (Cavalletti, 1992, s. 45).

Good Shepherd Yaklaşımı, Cavaletti din eğitimi müfredatının oluşturulmasında oldukça önemlidir. Zamanla bu yaklaşım, uluslararası programlar aracılığıyla teolojik anlamda sistematik bir yapıya kavuşmuştur. (Oruç, 2014, s. 243).

✓ **Godly Play Yaklaşımı**

Maria Montessori Barselona'da kurduğu okulda uygulamalı din eğitimine önem vermiştir. Çocukların gelişim düzeylerine göre uygun bir okul ortamında tecrübeli eğitimcilerle maneviyat eğitiminin olabileceğini uygulamalı bir şekilde açıklamıştır. Godly Play yaklaşımı; Montessori'nin din eğitimi konusundaki uygulamalarını farklı yönleri ile inceleyerek, Jerome W. Berryman'ın geliştirdiği yaklaşımdır. Bazı yönleriyle Montessori'den farklı olmakla birlikte erken çocukluk dönemi din eğitimini daha sistematik hale getirip bu eğitime Protestan yorumunu getirmiştir. İncil'de geçen

² Uygulamaların görselleri için <https://www.youtube.com/user/oneofhisheep/videos>

kıssalar sınıf ortamında konuya ilişkin materyallerle anlatılarak çocuklara din ve manevi eğitim verileceği savunulmuştur. Bunun için de çocukların kendi anlam ve anlamlandırmalarını çıkaracağı Montessori sınıf ortamları oluşturulmuştur (Oruç, 2019, s. 254). Çocukluk çağlarında hafızalarda kalan anılar, eşyalar, kişiler olduğu gibi bazı dinî sembollerin de unutulmadığını iddia etmiştir (Berryman, 2013, s. 92).

Godly Play yaklaşımının uygulanmasına³ bakacak olursak; bu yaklaşım birçok Hristiyan uygulamasını temsilciler vasıtasıyla öğrencilere sunmaktadır. Bir eğitim kurumunda (kreş, anaokulu veya ilkokul) bir sınıf Montessori veya Berryman'ın söylediği şekilde döşenir. Zemini halı ile kaplanan sınıf sadece Godly Play yaklaşımının uygulanması için kullanılır. Bu sınıfta çocuklar ayakkabılarını çıkarıp daire şeklinde otururlar. Hristiyanlığa ait semboller sınıftaki raflara dizilmiştir. Sınıfta eğitime dair kalemler, oyun hamurları gibi araç gereçler bulunmaktadır. Bu sınıfa 5-10 öğrenci beraber alınır ve her öğrenci haftada en az bir kez burada eğitim alır. Godly Play yaklaşımını temsil eden sınıfların öğretmen ve yardımcı öğretmen olmak üzere iki temel unsuru vardır. Yardımcı öğretmen, çocukları kapıda karşılayıp etkinliğe hazırlar. Ders sonunda çocukların serbest çalışma zamanında rehberlik edip çocuklara ikramlarda yardımcı olur. Dersin sonunda sınıf içerisindeki çocukları isimleriyle çağırıp velilere teslim ederken yapılan çalışmalar hakkında detaylı bilgi verir. Öğretmen ise anlaşılması istenen konu için materyalleri hazırlar ve kontrol eder. Öğrencilerle daire oluşturarak gelen öğrencileri bu gruba dâhil edip dersin anlatılmasını gerçekleştirir. Çocukların ders sunumu sonrasındaki serbest saatlerinde çalışmalarını gözlemleyip ikramlardan sonra çocuklara model olup şükran ifadelerinin öğretiminde rehberlik yapar. Ders sonunda ise çocuklara tek tek zaman ayırıp iyi insanlar olmaları için onlarla konuşup onları uğurlar. Çocuklardan sonra da kıssa ile ilgili materyalleri kontrol eder (Oruç, 2019, s. 251-252).

Godly Play yaklaşımının temel hedeflerini sıralayacak olursak çocukların merak duygusunu uyandırmak, Tanrıyı tecrübe etmesi için destek olmak, çocuğun kendi çalışmalarıyla sosyal ortamda bulunmasını sağlamaktır. Çocuk bu yaklaşım sayesinde dünyadaki her şeyin kutsalın bir tezahürü olduğunu fark edip ve oyun ile ahlakî kazanımlar elde etmektedir. Bu ahlakî kazanımı 5-10 kişilik gruplarla elde edindiğinden çocuğun karşısındaki insanlara saygı duymayı da öğrenmesini sağlamaktadır (Sezgin, 2021, s. 91).

³Uygulamaların görselleri için <https://www.youtube.com/user/GodlyPlayFndn/videos>

5.1.2. Reggio Emilia Eğitimi Uygulamaları

İtalyan yaklaşımı olarak bilinen Reggio Emilia Yaklaşımı, II. Dünya Savaşı'nın ardından, İtalya'nın kuzeyinde yer alan Emiliana Romana bölgesindeki Reggio Emilia kasabasına bağlı Vila Cella köyünde ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım, savaş sonrası dönemde çocuklarının eğitim alabileceği bir okul oluşturmayı hedefleyen anne ve babaların gönüllülük esasına dayalı toplumsal bir girişimi olarak başlamış ve zamanla dünya çapında eğitim alanında örnek bir model haline gelmiştir (Öztürk & Aynal, 2020, s.1). Bu yaklaşımın öncüsü Loris Malaguzzi (1920-1994) olmakla birlikte zamanla bu okul sistemi "Reggio Emilia" ismiyle tüm dünyaya yayılarak tanınmıştır (Erakkuş, 2015, s.44). Eğitimci olan Loris Malaguzzi'nin gayretleri ve çalışmalarıyla Reggio Emilia yaklaşımı teorik ve uygulama anlamında şekillenmiştir. Alışılmış standartlardan çok farklı olan eğitimci Malaguzzi sayesinde bu yaklaşım kendine özgü ilkelere sahip olmuştur. Bu yaklaşım başlıca bilişsel gelişim kuramcıları olan Piaget ve Vygotsky 'nin ve Dewey'in kuramlarından etkilenip hepsinden istifade ederek yaklaşımların temel görüşlerini daha da geliştirmiştir. Böylelikle Reggio Emilia yaklaşımına ait olan;

- ✓ Olumlu ve güçlü çocuk imajı,
- ✓ Partner, besleyici, araştırmacı ve rehber olarak öğretmen,
- ✓ Üçüncü öğretmen olarak çevre
- ✓ Araştırma odaklı projeler ve öğrenme davetleri:
- ✓ Çocuğun yüz dili
- ✓ İletişim aracı olarak dokümantasyon
- ✓ Partner olarak aile
- ✓ Her şeyin temelinde organizasyon diye isimlendirilen ilkeler ortaya çıkmıştır (Temel ve İmir, s.254-256).

Çocukların kendi bilgilerini oluşturup geliştirecekleri güçte olduklarına inanan bir felsefeye dayanan Reggio Emilia yaklaşımında programlar ileri seviyede yapılandırılmamakla birlikte çocukların ilgilerine göre ders programları yapılmaktadır. Öğrencilerine birer kaynak, rehber olan öğretmenler işbirliği içerisinde takım halinde çalışmaktadırlar. Reggio Emilia yaklaşımı, çocukların doğal merakını ve yaratıcı yeteneklerini ön planda tutmaktadır. Bu model çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımını ve iş birliği içinde öğrenmeyi teşvik etmektedir. Reggio Emilia okullarında, çocukların deneyimlerine dayalı projeler ve araştırmalar ön planda görülmektedir.

Eğitimciler, çocukların fikirlerini ve ilgi alanlarını dikkate alarak, çevresel materyalleri ve sanatsal ifadeleri kullanarak öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklerken, toplumsal bağlarını güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Hayatın anlamlandırma noktasında cevaplar arayan çocuklara cevap verebilmek için asla acele etmemek gerektiğini savunan Reggio Emilia yaklaşımında çocukların bu cevapları kendilerinin bulmaları için yol göstermek gerektiğini de savunmaktadır. Yani eğitimde asıl yapılması gerekenin çocukları destekleyerek ilerlemelerine olanak sağlayacak ortamları oluşturmak ve kendilerine ait olan fikirlerin oluşup gelişmesine de yardımcı olmaktır. Bunun için çocuklara somut yaşantılar sunularak deneyim kazanmaları için fırsat tanınmaktadır (Erakkuş, 2014, s. 151). Yani bu yaklaşımda öğrenme sürecinde çocuklar bağımsız olarak hareket ederek sürece aktif olarak katılım sağlamaktadır. Süreci yönlendirme izni verilen çocuklar dinleyici konumunda olmayıp istediklerini yapma özgürlüğüne sahiptirler. Reggio Emilia yaklaşımının uygulamalarıyla eğitim alan çocuklar karşılaştıkları problem durumlarına çevresindeki arkadaşlarıyla dayanışma içinde çözüm yolları üreterek özgüvenleri gelişmektedir. Sürecin önemli olmayıp ortaya çıkacak ürünün niteliğinin önemli olduğu bu yaklaşımda çocukların nasıl öğrendiği birinci öncelik olduğu için onların mevcut potansiyelleri üst seviyelere çıkmaktadır (Pekdoğan, 2012, s. 244). Reggio Emilia yaklaşımında her gün yapılan “çember saati” sırasında çocukların öğrenmek istedikleri konularla ilgili sorular öğrenme sürecini başlatmaktadır. Ayrıca üzerinde yoğunlaşılan konu da proje için seçilmektedir. Öğretmenin çocukları, çocukların da öğretmeni etkin dinleyip gözlediği bu yaklaşımda önceden alınmış olan kararlar değişebileceğinden öğretmenlerin esnek olması gerekmektedir. Bu etkileşimlerin sonrasında belirlenmiş olan proje konusu ile ilgili olarak yapılacak olan etkinlikler planlanmaktadır (Ok, 2022, s. 25).

Yapılan araştırmalar neticesinde bireyin yaşadığı fizikî ortamın davranışları üzerinde etkileri olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Reggio Emilia yaklaşımında çocuklara eğitimin verildiği eğitim ortamlarının da rolünün büyük olduğu görülmektedir. Çocukların günlük hayatlarında günün önemli bir süresini okulda geçirdiklerinden dolayı onların mevcut enerjilerini harcayabilecekleri hareket ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri etkinlikleri okulda yapmaları gerekmektedir. Bundan dolayı Reggio Emilia yaklaşımında çocukların sosyal hayata uyum sağlamaları günlük

hareket ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri yönüyle “Piazza” diye isimlendirilen alanları eğitim ortamları için çok önem arz etmektedir (Pekdoğın, 2012, s.244).

Loris Malaguzzi’nin fikirleri ve Reggio Emilia yaklaşımına ait olan okulların zamanla farklılaşmasından dolayı bu yaklaşımın din eğitim yönünün netliğı Montessori ve Waldorf yaklaşımı gibi değildir. Katolik Kilise’nin gölgesinde çalışmalar yapan bu kurumların İkinci Dünya Savaşından sonra resmi okulların açılmasıyla din eğitimi çalışmaları sonlandırılmıştır. Din eğitimi yönüyle Reggio Emilia yaklaşımını uygulayan kurumların varlığı noktasında kesin bilgi de bulunmamaktadır. Ancak yaklaşımın uygulamasının yapıldığı kurumlarda ahlâk eğitiminin varlığından söz edilmektedir. Bu ahlâk eğitiminde etkin dinleme ve etkileşim yani herkesin birbirini saygı çerçevesinde dinlemesi öne çıkmaktadır. Özetle Reggio Emilia yaklaşımı, proje temelli bir uygulamalı metot olduğundan dolayı sosyal beceriler kazandırma noktasında etkili bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Ağırakça, 2024, s. 922).

5.1.3. Waldorf Eğitimi Uygulamaları

Waldorf eğitimi, Rudolf Steiner tarafından geliştirilen bir modeldir ve çocukların yaratıcı düşünme ve bütünsel gelişimlerine odaklanmıştır. 1861 yılında Avusturya’da doğan Rudolf Steiner, ilgilendiğı felsefi, teknik ve mistik fikirlere paralel antroposofy (insanın bilgeliliğı) ismindeki geliştirdiğı inanç sistemi ile sadece akklı ön plana alıp insanın duygusal yanını göz ardı eden tüm düşüncelere karşı çıktı. Batıda da yapılan bu hata nedeniyle toplumsal anlamda kopukluklar meydana gelmişti. Rudolf Steiner bunun akabinde ciddi yıkımlar olabileceğini öne sürerken muhtemel yıkımın birinci dünya savaşı olduğunu savunmuştur. Waldorf Astoria sigara fabrikasının sahibi aynı zamanda Stener’in arkadaşı olan Emil Molt bu sancılı sürecin toparlanabilmesi ve tekrarlanmaması için insanların yeni bir eğitim anlayışı ile eğitilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bu hedefe ulaşabilmek için Molt, Steiner’i işçilerine konferans vermesi için fabrikaya davet eder. Konferansın bitiminde Rudolf Steiner’den çocuklara eğitim vermesi hususunda ricada bulunurlar (Kotaman, 2009, s. 175). Yapılacak olan eğitimin ve daha sonrasında kurulan Waldorf okullarının da temelini teşkil edecek eğitimin ilkelerini oluşturabilmek amacıyla Steiner, Emil Molt, Karl Stockmeyer ve Herberth Hanh çeşitli toplantılar yaparak Waldorf eğitim programını ortaya çıkardılar (Uyar, 2024, s. 17). Çocuklara verilecek olan bu eğitim meslekî kabiliyetler kazandırmaktan ziyade bilinci geliştirip bireyin benliğini özgürleştirmeye yönelik olacaktır. 1919 yılının

Eylül ayında Rudolf Steiner'in ilkelerini esas alarak 253 öğrenci ile açılan okuldaki öğrenci sayısı 1925 yılında Steiner öldüğünde 800'e ulaştı. Günümüzde ise dünya üzerinde 5 kıtada 900 e varan Waldorf Okulu bulunmaktadır (Kotaman, 2009, s.176).

Rudolf Steiner'in öncülüğünde Waldorf okullarında yapılacak eğitimin temelini teşkil eden ilkeler şu şekilde tespit edilmiştir:

- ✓ Dini, ırkı, sosyo-ekonomik durumu ne olursa olsun isteyen tüm çocuklar okula kayıt yaptırabilecekler.
- ✓ Okula başlayacak olan öğrenciler on iki yıl kesintisiz eğitim alacaklar ancak doğru kararlar verebilme düzeyine eriştikleri zaman istedikleri yönde ilerlemesine fırsat verilecektir.
- ✓ Çocukların bireysel özelliklerinin farklılığı ve yetenekleri göz önünde bulundurularak eğitim planlanması yapılacaktır.
- ✓ Eğitim verilirken bir alanda yeterli düzeye gelindikten sonra bir sonraki aşamaya geçilecektir.
- ✓ Eğitim verilen okul devletten bağımsız ve demokratik olmalıdır. Bu özellik de Waldorf eğitiminin uygulamasındaki özgürlük anlayışının temelini teşkil etmektedir. Ayrıca çocukların öğrenilecek konuları yaşamlarıyla ilişkilendirebilmeleri için topluma göre müfredat belirlenmesi yapılmalıdır.
- ✓ Öğretmenler tarafından yönetilen ve yönetimde hiyerarşi olmayan okulun düzen ve işleyişini öğretmenler Steiner'in ilkelerini göz önüne alarak organize ederler.
- ✓ Eğitimin ilk sekiz yılı aynı sınıf ve öğretmenle yapılmalıdır.
- ✓ Değerlendirme sistemi de farklı olan Waldorf eğitiminde değerlendirmenin amacı çocuğu iyi tanıyıp gelişimini takip edebilmektir. Bunun için çocukların gelişimini içeren raporlar hazırlanır ve küçük sınıflarda not veya karne verilmez.
- ✓ Waldorf eğitiminin uygulanmasında çocuğun gelişimi bütünsel olmalıdır (Kotaman, 2009, s. 176-177).

Waldorf okullarında, öğretim süreci, sanat, el işleri, müzik ve hareketle entegre edilmiştir. Bu modelde, çocukların doğal gelişim aşamalarına uygun olarak eğitim verilir ve çocukların her yönüyle gelişimleri desteklenmektedir. Waldorf eğitimi, çocukların hayal gücünü ve özgünlüğünü teşvik ederken, aynı zamanda onları doğa ile

bağ kurmaya ve toplumsal değerleri öğrenmeye yönlendirmektedir. Özetle Waldorf yaklaşımının uygulanmasındaki amaç, hedefleri doğrultusunda ilerleyebilen özgür bireyler yetiştirebilmektir. Ancak daha öncede bahsedildiği üzere özgür bireylerin yetiştirilmesi bütüncül bir eğitimle gerçekleşmektedir. Bu özgür çocukların geliştirilmesi evrensel olan iyilik, güzellik gibi ideallere paralel hareket ederek vücut sağlığı, tinsel gelişim, kişisel sorumluluklar ve entelektüel başarı arasında denge oluşturmak suretiyle mümkün olmaktadır (Kozankurt, 2019, s. 22).

Din eğitimi açısından Waldorf eğitim yaklaşımını değerlendirecek olursak herhangi bir din eğitim modeli benimsenmemiştir. Fakat daha öncede belirtildiği üzere çocukların zihinsel, sosyal, fiziksel, ahlakî ve duygusal yönleri ile dengeli şekilde gelişmeleri esas alınarak kalp, baş ve ellerin eğitimini de içine alan bütüncül program kullanılmaktadır. Çocuğun ruhsal yönünü geliştirmeyi hedefleyen eğitimin en önemli ilkesi, Steiner'in ürettiği ve insan bilgeliği anlamında kullandığı “antroposofi” kavramıdır. Bu yaklaşıma göre eğitim alsın veya almasın her çocuk kendi ruhsal yönüne temas edebilme becerisine sahiptir. Burada eğitimcinin görevi çocuğun bu yönünü görebilmesini sağlamaktır. Çünkü insanın kendine ait olan benliğini her yönüyle bilmesi ruhsal ve tinsel yönünü de bilmesi aşkın olan varlığa bağlanabilmesi için önemlidir. Waldorf okullarının sınıfları çok kültürlü bir yapıya sahip olduğu için belli bir dinin eğitimi yapılmamakta fakat öğrencilerin tamamının istifade edebilmeleri açısından insanın ontolojik yönünün konu edildiği dersler bulunmaktadır. Kilise uygulamalarına yönelik herhangi bir amacı olmayan Waldorf uygulamaları farklı inançlara sahip öğrencilerin bulunduğu kamu okulları ve özel okullarda uygulanmaktadır. İnsanı bütüncül olarak düşünen Waldorf yaklaşımının kurucusu Steiner, manevi eğitimin ihmali ile bireyin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığının bozulacağını düşündüğü için çocuğun ruhunu tanıdıktan sonra “manevi” veya “spiritüel” olarak isimlendirilen bir eğitim uygulamaktadır (Ağırakça, 2024, s. 921). Çocuğun çevresini taklit ederek öğrenmeyi gerçekleştirdiğini savunan Steiner’e göre dinin anlatılarak değil yaşanmasının daha etkili ve öğretici olduğuna işaret ederek dinin ruhani boyutunun ön planda olması gerektiğini düşünmektedir. Yani Steiner, çocuklara verilecek dinî eğitim ruhlarındaki maneviyatı ön plana çıkaracak şekilde olması gerektiğini ve çocuklara erken yaşlarda ibadet ve dua edebilmeyi öğretmenin çok önemli olduğunu savunmuştur (Erden, 2016, s.131-132). Ayrıca din ve ahlâk eğitimi bir bütün olarak gören Steiner,

ahlaklı olarak hayatını sürdürmeyi insan olmakla eşit olarak gördüğünü ifade etmiştir. Bundan dolayı Waldorf yaklaşımının uygulamaları ahlak eğitimi niteliğindedir. Erken çocukluk döneminde öğretmenlerin çocukların ahlâkî yönlerinin gelişmesi için çalışmaları gerektiğinin altını çizen Steiner, bunun için sanatsal çalışmaları kullanabileceklerini belirtmektedir. Çocukların ahlakî gelişimi için boyama, hikâye, dokuma, örgü gibi sanatsal faaliyetlerin çok önemli olduğu ifade edilmektedir (Kotaman, 2009, s. 182-183). Waldorf yaklaşımının uygulamasında çocukların ruhlarının özgür bir şekilde gelişebilmesi için sevgi, saygı, şükran ve sorumluluk duygularının beslenmesine dikkat etmek gerekmektedir. Bu duyguların gelişimi için çocuğun doğayı sevip onunla olumlu bir bağ kurması elzemdir. Gün sonunda Waldorf okulundaki çocuklar Tanrı'ya şükranlarını iletmektedir. Buna ilave olarak bu okullarda görev yapan öğretmenlerin yaptıkları hizmetler Gottesdienst (Tanrı Hizmeti) terimi ile ifade edilmektedir (Ağırakça, 2024, s. 922).

Bu üç program, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak için farklı yöntemler sunar ve her biri kendi içinde güçlü yönlere sahiptir. Montessori, bireysel öğrenme hızına saygı gösterirken, Reggio Emilia, çocukların yaratıcılığını ve iş birliği becerilerini ön planda tutmaktadır. Waldorf ise sanatsal ve bütünsel bir yaklaşım sergilemektedir. Her bir program, çocukların farklı öğrenme tarzlarını ve gelişimsel aşamalarını destekleyerek, erken çocukluk dönemi eğitimine katkıda bulunmaktadır.

5.2. Yerel ve Ulusal Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Müfredatları

Hem erken çocukluk dönemi eğitimi hem de her dönemin eğitimi için müfredat tanımını eğitim alan çocukların öğrenmelerinin hedeflendiği bilgilerin tamamını kapsayan içerik şeklinde yapmak mümkündür. Yani bu içerik sayesinde çocukların hangi konuları ve ne şekilde öğrenecekleri tespit edilmektedir. Müfredatlarda genel olarak amaç ve hedefler, yapılması öngörülen etkinliklerle ilgili bilgilendirme, ekipman, kaynak liste ve materyal bulunmaktadır. Ayrıca bazılarında ise değerlendirme araçları ve stratejiler de yer almaktadır. Müfredat planları yıllık, aylık veya haftalık şeklinde olmaktadır. Her müfredatın dayandığı inançlardan doğan bir felsefesi bulunmaktadır. Çocuklara dair fikirler, onların büyüüp öğrenmeleri için gerekli şeylerle ilgili düşünceler müfredat felsefesini etkilemektedir. Ayrıca yerel ve ulusal erken çocukluk dönemi eğitim müfredatları, çocukların erken yaşlarda gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan temel eğitim programlarını oluşturmaktadır. Bu müfredatlar, çocukların

bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerine yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır ve genellikle ülkenin kültürel, sosyoekonomik ve eğitimsel ihtiyaçlarına göre şekillendirilmektedir. Her iki düzeydeki müfredatlar da çocukların öğrenme süreçlerini yönlendiren önemli araçlar olarak işlev görmektedir (Temel ve İmir, s. 22).

Yerel erken çocukluk dönemi eğitim müfredatları, belirli bir bölge veya topluluğun ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun olarak geliştirilmektedir. Bu müfredatlar, yerel kültürel değerler, gelenekler ve toplumsal normlara uygun içerikler sunmaktadır. Yerel müfredatlar, genellikle bölgesel özellikleri göz önünde bulundurarak çocuklara ait sosyal ve çevresel faktörleri dikkate almaktadır. Bu bağlamda ülkemizde erken çocukluk dönemi eğitime hitap eden okulların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan programını inceleyecek olursak; 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan ve hala devam eden okul öncesi eğitim programını göz önüne almak gerekecektir. Bu programın müfredatına göre çocuklara kazandırılması hedeflenen gelişim özellikleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.1. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)’nda Yer Alan Örnek Gelişim Özellikleri

	36-48 Aylık Çocuklar için Örnek Gelişim Özellikleri	48-60 Aylık Çocuklar için Örnek Gelişim Özellikleri	60-72 Aylık Çocuklar için Örnek Gelişim Özellikleri
1.Bilişsel Gelişim	- Renkleri tanıır ve eşleştirir. - Kendisine söylenen vücut bölümlerini gösterir. - Cinsiyetini söyler. -Modele bakarak iki nesneden oluşan örüntüyü devam ettirir. - Üç küple köprü yapar	- Verilen iki yarımı birleştirerek bütün oluşturur. - Nesneler ve rakamlar arasında ilişki kurar. - Farklı dokulardaki nesneleri ayırt eder. - Gösterilen resimlerden öykü oluşturur. - Nesneleri çeşitli özelliklerine göre karşılaştırır.	-Geometrik şekilleri birleştirerek yeni şekiller oluşturur. -Eşleştirme, ilişki kurma, gruplandırma ve sıralamayı nasıl yaptığını açıklar. -1’den 10’a kadar olan nesneleri kullanarak toplama/ çıkarma yapar. -Günün farklı zaman dilimlerinin isimlerini söyler. -Somut nesneleri kullanarak grafik oluşturur.
2.Dil Gelişimi	- Neden, nasıl, kim gibi sorular sorar. - Nesnelerin işlevlerini anlar. - İfadelerinin çoğu anlaşılır. - Yaptığı günlük işlerle ilgili olarak sorulan sorulara cevap verir. - İki olayı oluş sırasına göre anlatır.	- Sesin özelliğini söyler. - Birleşik cümleler kurar. - Konuşmalarında edatları/ bağlaçları kullanır. - Neden, nasıl, kim gibi sorulara yanıt verir. - Görüş alanı dışındaki nesnelerle ilgili yönergeleri yerine getirir	-Sesinin tonunu, hızını, şiddetini ayarlar. -Dil bilgisi kurallarını çoğunlukla doğru kullanır. -Eş sesli sözcüklerin anlamlarını söyler. -Yetişkinlere duygu ve düşüncelerini anlatır. -Konuşmalarında mizahı kullanır.
3.Sosyal ve Duygusal Gelişim	-Yetişkin denetiminde kurallara uyar. - Basit sorumlulukları yerine getirir. - Kendine ait nesneleri paylaşır. - Gerekli durumlarda izin ister/izin alır. - Sıraya girer/Sırasını bekler.	-Duygularını jest ve mimiklerle ifade der. - Başkalarının duygu durumlarına uygun tepkiler verir. - Sosyal problemlerini çözme konusunda çaba gösterir. - Bir sorunu olduğu zaman yardım ister. - Gerektiği durumlarda bağımsız davranır.	- Ebeveyninin telefon numarasını söyler. - Başkalarının duygularını açıklar. - Gerekli durumlarda kuralları başkalarına açıklar. - Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar. - Amaçları doğrultusunda davranır.
4.Motor Gelişimi	-Durduğu noktadan çift ayak öne doğru atlar. - Topu iki eliyle hedefe atar. - Atılan topu bütün vücuduyla tutar. - Tek ayak üzerinde 4-5 saniye durur. - Denge tahtasında kısa mesafe yürür.	- Koşarken komutla yön değiştirir. - Engelin üzerinden çift ayak atlar. - Galop hareketini yapar. - Bisikletle köşeleri döner. - Örneğe bakarak gösterilen modeli çizer.	-Ritme uygun olarak sekme hareketi yapar. - Topu tek elle omuz üstünden atar. - İp atlar. - Yatay, dikey, eğri ve eğik çizgiler çizer ve bu çizgilerden yeni bir şekil oluşturur. - Tek ayak üzerinde 9-10 saniye durur.

5.Öz Bakım Becerileri	-Düğmesiz ve bağısız giysileri yardımsız çıkarır. - Ellerini ve yüzünü yardımla yıkar, kurular. - Dişlerini yardımla fırçalar. - Tuvalet gereksinimini yardımla karşılar. - Kendine ait eşyaları toplar	-Giysilerindeki büyük düğmeleri ilikler, çözer. - Ellerini ve yüzünü yardımsız yıkar. - Sofra kurallarına uygun davranır. - Yemekle ilgili araç gereçleri doğru kullanır. - Tuvalet gereksinimini kendi başına karşılar.	-Günlük işlerde sorumluluk alır ve yerine getirir. - Hava şartlarına uygun giysiler seçer. - Yemek araç gereçlerini veya servis tepsisini taşır. - Giysilerini kendi kendine çıkarır, giyer. - Temizlikle ilgili malzemeleri doğru kullanır.
-----------------------	---	--	--

Tablo 5.2. 2024 Yılında Güncellenen MEB Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Örnek Gelişim Özellikleri

Gelişim Alanı	36-48 Aylık Çocuklar İçin	48-60 Aylık Çocuklar İçin	60-72 Aylık Çocuklar İçin
1.Bilişsel Gelişim	-Renkleri tanıır ve eşleştirir. -Modele bakarak iki nesneden oluşan örüntüyü devam ettirir. -Kendisine söylenen vücut bölümlerini gösterir. - Cinsiyetini söyler. -Üç küple köprü yapar.	-Nesneler ve rakamlar arasında ilişki kurar. - Farklı dokulardaki nesneleri ayırt eder. - Gösterilen resimlerden öykü oluşturur. - Nesneleri çeşitli özelliklerine göre karşılaştırır. - Verilen iki yarımı birleştirerek bütün oluşturur.	-Geometrik şekilleri birleştirerek yeni şekiller oluşturur. - Eşleştirme, ilişki kurma, gruplandırma ve sıralamayı nasıl yaptığını açıklar. - 1’den 10’a kadar olan nesneleri kullanarak toplama/çıkarma yapar. - Günün farklı zaman dilimlerinin isimlerini söyler. - Somut nesneleri kullanarak grafik oluşturur.
2.Dil Gelişimi	-Neden, nasıl, kim gibi sorular sorar. -Nesnelerin işlevlerini anlar. -İfadelerinin çoğu anlaşılır. -Yaptığı günlük işlerle ilgili olarak sorulan sorulara cevap verir. - İki olayı oluş sırasına göre anlatır.	- Sesin özelliğini söyler. - Birleşik cümleler kurar. - Konuşmalarında edatları/bağlaçları kullanır. - Neden, nasıl, kim gibi sorulara yanıt verir. - Görüş alanı dışındaki nesnelerle ilgili yönergeleri yerine getirir.	- Sesinin tonunu, hızını, şiddetini ayarlar. - Dil bilgisi kurallarını çoğunlukla doğru kullanır. - Eş sesli sözcüklerin anlamlarını söyler. - Yetişkinlere duygu ve düşüncelerini anlatır. - Konuşmalarında mizahı kullanır.

3.Sosyal ve Duygusal Gelişim	-Yetişkin denetiminde kurallara uyar. -Basit sorumlulukları yerine getirir. -Kendine ait nesneleri paylaşır. - Gerekli durumlarda izin ister/izin alır. - Sıraya girer/sırasını bekler.	- Duygularını jest ve mimiklerle ifade eder. - Başkalarının duygu durumlarına uygun tepkiler verir. - Sosyal problemlerini çözme konusunda çaba gösterir. - Bir sorunu olduğu zaman yardım ister. - Gerekli durumlarda bağımsız davranır.	- Ebeveyninin telefon numarasını söyler. - Başkalarının duygularını açıklar. - Gerekli durumlarda kuralları başkalarına açıklar. - Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar. - Amaçları doğrultusunda davranır.
4.Motor Gelişim	- Durduğu noktadan çift ayak öne doğru atlar. - Topu iki eliyle hedefe atar. - Atılan topu bütün vücuduyla tutar. - Tek ayak üzerinde 4-5 saniye durur. - Denge tahtasında kısa mesafe yürür.	- Koşarken komutla yön değiştirir. - Engelin üzerinden çift ayak atlar. - Galop hareketini yapar. - Bisikletle köşeleri döner. - Örneğe bakarak gösterilen modeli çizer.	- Ritme uygun olarak sekme hareketi yapar. - Topu tek elle omuz üstünden atar. - İp atlar. - Yatay, dikey, eğri ve eğik çizgiler çizer ve bu çizgilerden yeni bir şekil oluşturur. - Tek ayak üzerinde 9-10 saniye durur.
5.Öz Bakım Becerileri	- Düğmesiz ve bağımsız giysileri yardımsız çıkarır. - Ellerini ve yüzünü yardımla yıkar, kurular. - Dişlerini yardımla fırçalar. - Tuvalet gereksinimini yardımla karşılar. - Kendine ait eşyaları toplar.	- Giysilerindeki büyük düğmeleri ilikler, çözer. - Ellerini ve yüzünü yardımsız yıkar. - Sofra kurallarına uygun davranır. - Yemekle ilgili araç gereçleri doğru kullanır. - Tuvalet gereksinimini kendi başına karşılar.	- Günlük işlerde sorumluluk alır ve yerine getirir. - Hava şartlarına uygun giysiler seçer. - Yemek araç gereçlerini veya servis tepsisini taşır. - Giysilerini kendi kendine çıkarır, giyer. - Temizlikle ilgili malzemeleri doğru kullanır.

Ulusal erken çocukluk dönemi eğitim müfredatları ise,bir ülkedeki erken çocukluk dönemi öğrencileri için standart olarak belirlenmiş bir eğitim programıdır. Bu program, eğitimde eşitliği sağlamak, temel bilgi ve becerileri öğretmek ve öğrenme çıktılarını düzenlemek amacıyla oluşturulur. Genellikle bir ülkenin eğitim otoriteleri tarafından geliştirilir ve uygulanır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2025).

Yerel ve ulusal müfredatlar arasında bir denge kurmak, her iki düzeydeki eğitim programlarının etkinliğini artırabilir. Uygulanacak program ne olursa olsun iyi bir erken çocukluk dönemi eğitimi müfredatının verimli olabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir:

- ✓ Eğitimi alan çocukların hem erken çocukluk dönemi hem de ilerleyen süreçte aktif olmaları önemlidir.
- ✓ Eğitim programının hedefleri açık bir şekilde belirtilmiştir. Ayrıca programdaki etkinlikler ve kullanılacak yöntemler belirlenen hedeflere paralel olarak belirlenmektedir.
- ✓ Eğitim programı, hitap edilen çocukların yetiştikleri ortamları, gelişimleri ve kültürleri gibi bilinen yönlerine göre düzenlenmektedir.
- ✓ Programdaki konular keşif, planlanmış öğretimler ve oyun metoduyla ele alınmaktadır. Bu eğitim sürecinde kullanılacak olan stratejileri de çocukların kültürleri, geçmişteki eğitimleri, yaşları, gelişimsel anlamdaki yetenekleri belirlemektedir.
- ✓ Eğitim programı çocuğun daha önceden öğrendikleri teorik bilgiler ve yaşadıkları deneyimler üzerine yapılandırılmaktadır.
- ✓ Uygulanacak olan program gelişimin kritik yönleri olan sosyal ve duygusal gelişim, dil gelişimi, fiziksel ve motor gelişim, bilişsel gelişim ve genel bilgi düzeyi gibi alanları kapsamaktadır.
- ✓ Programda konu odaklı bir müfredatın uygulanması halinde amaçların ve içeriğin profesyonel standartlara uyumlu olması gerekmektedir.
- ✓ Eğitim programı doğru şekilde uygulandığında çocuklar için faydalı olacağı görülmektedir (Temel ve İmir, s. 25).

Sonuç olarak, yerel ve ulusal erken çocuk eğitim müfredatları, çocukların erken yaşlarda sağlıklı bir gelişim göstermeleri için kritik öneme sahiptir. Bu müfredatlar, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini destekleyen, kültürel ve ulusal standartlarla uyumlu bir eğitim sunmaktadır. Eğitimciler, aileler ve politika yapıcılar, bu müfredatların her iki düzeyde de etkili ve uyumlu bir şekilde uygulanmasını sağlamak için iş birliği yaparak, çocukların en iyi şekilde gelişimlerini desteklemelidir.

5.3. Çocuk Merkezli Yaklaşımlar

Çocuk merkezli yaklaşımlar, eğitimde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve gelişim düzeylerini ön planda tutarak eğitim sürecini yapılandıran pedagojik stratejiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuğu merkeze alan yaklaşımlarda her çocuğun bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini göz önünde bulundurulmaktadır.

Çünkü çocukların her birinin farklı öğrenme tarzlarının olduğunun farkında olmak bu eğitim yaklaşımlarının da bireyselleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Ayrıca eğitimde öğrencilerin katılımını sağlayan, onların problem çözme kabiliyetlerini geliştiren, eleştirel düşünme yönlerini kuvvetlendiren bir ortam oluşturulması kalıcı öğrenmenin sağlanması yönünden oldukça önemlidir. Yani çocuğu merkeze alan eğitim yaklaşımları onların var olan potansiyellerini artırıp en üst seviyelere ulaştırmayı amaçlamaktadır (PsikolojiPark, 2025).Çocuk merkezli yaklaşımlar, bireysel farklılıkları destekleyerek her çocuğun benzersiz öğrenme gereksinimlerine uygun eğitim stratejileri sunmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların kendi hızlarında ilerlemelerine izin vererek zayıf olduğu alanlarda ek destek sağlamaktadır. Ayrıca, öğrenme sürecinde çocukların kendi hedeflerini belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmak için kendi yollarını bulmalarına olanak tanımaktadır. Bu öz-yönetim becerileri, çocukların öz güvenlerini artırarak bağımsız öğrenmeyi teşvik etmektedir (Ekici, 2015, s. 193).

Çocuk merkezli yaklaşımda eğitimi planlayıp verecek olan öğretmenlerin de bazı önemli özelliklerinin bulunması lüzumludur. Bu yaklaşımların etkinliği, öğretmenlerin esneklik ve yaratıcılıkla hareket etmelerini gerektirmektedir. Öğretmenler, çocukların ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre çeşitli öğretim yöntemleri ve materyalleri kullanarak öğrenme sürecini desteklemektedirler. Aynı zamanda, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini de göz önünde bulundurarak sınıf içi etkileşimleri yönetmektedirler. Bunları yapabilmesi için öğretmenlerin çocuk gelişimi ile ilgili yeterli donanıma sahip ve çok iyi bir gözlemci olması gerekmektedir. Çocuk merkezli eğitim ortamlarında, öğretmenler çocuklarla bireysel olarak ilgilenip onların öğrenme süreçlerine rehberlik etmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin zaman yönetimi ile ilgili yönlerinin de gelişmiş olmaları önemlidir.

Maria Montessori, Jean Piaget, Rousseau, Dewey, Lev Semonvich Vygotsky ve Howard Gardner çocuk merkezli eğitimde önemli bilim insanları olarak karşımıza çıkmaktadır (Ekici, 2015, s. 194).

5.4. Oyun Temelli Eğitim ve Aktiviteler

Bireyin doğumuyla başlayan, hayatı boyunca devam eden, kendisine has bir yapıya sahip, gelişim alanlarının tamamını (bilişsel, psiko-motor, dil, bedensel, sosyo-duygusal) destekleyen, kurallı veya kuralsız biçimde olabilen, belirli zaman ve mekânda gerçekleştirilen, fikirlerin özgürce dile getirilebildiği, gönüllülük esasına dayanan,

katılımcıları ve seyredenleri tamamen etkisi altına alan, ırka ya da yaşa ayrıcalık tanımayan, sonucunda maddi çıkarı olmayan, kültürel değerlerin sonraki nesillere aktarmada önemli role sahip hem eğlendiren hem de öğreten etkinlikler olarak tanımlanabilmektedir (Türkoğlu, 2016, s. 15). Oyunun hayvanları da içine alması yani sadece insanla sınırlandırmanın mümkün olmadığı, muhteva anlamıyla kendisini sürekli yenilemesi anlam yönüyle zengin olduğunun işaretidir (Uslu, 2022, s. 817). Çocukluğun her aşamasında bulunan aile ve yakın çevreyle başlayan oyun; eğitim hayatı ile birlikte arkadaşlarla okul ortamında yapılan faaliyetlere dönüşür. Çocuklar kendi iradeleri ile oyunu oynarken eğitimciler ise öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlayabilmek için derslerinin içeriğine katarlar. Burada çocukların gelişimlerine uygun ve derste kazandırılması hedeflenen davranışlara paralel olan oyunları eğitim sırasında kullanan öğretmenler, öğrencilere verilmesi gereken eğitimi onları eğlendirerek tamamlamış olur. Çocuğun hem sosyalleşip hem aktif katılım sağlayıp hem de eğlenerek öğrenmiş olduğu oyunlarla eğitim yapılması oyun temelli öğrenme yöntemini önemini artırmıştır. Erken çocukluk dönemindeki çocuğun okul yıllarının tamamında oyunların kullanılarak yapıldığı öğretim yöntemleriyle eğitim alması kaçınılmazdır (Mete, 2021, s. 108).

Oyun temelli eğitim, çocukların öğrenme süreçlerini oyun ve eğlenceli aktiviteler aracılığıyla destekleyen bir pedagojik yaklaşımdır. Bu yaklaşım, çocukların doğal meraklarını ve yaratıcı yeteneklerini teşvik ederek öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirir. Oyun, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyen güçlü bir araçtır. Oyun temelli eğitimde, çocuklar kendi hızlarında öğrenir, problem çözme becerilerini geliştirir ve iş birliği içinde çalışmayı öğrenirler. Bu yöntem, öğrenmeyi eğlenceli ve çekici hale getirir, böylece çocukların öğrenme motivasyonunu artırır (Temel ve Çağlar, 2021, s. 759).

Oyun temelli eğitim, çocukların sosyal etkileşimlerini ve iş birliği becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Grup oyunları ve ortak projeler, çocukların paylaşma, sırayla bekleme ve takım çalışması gibi sosyal becerileri öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Bu tür etkileşimler, çocukların empati geliştirmelerine ve sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, grup oyunları çocuklara liderlik, müzakere ve çatışma çözme gibi önemli sosyal becerileri kazandırmaktadır (Mete, 2021, s. 109).

Özetleyecek olursak; günümüzdeki eğitim sistemi öğrencilerin istek, ilgi ve ihtiyaçlarına göre bir eğitim-öğretim ortamı gerektirmektedir. Bununla birlikte merkezde öğrencinin olduğu ve tamamen öğrenmeye yönelik bir şekle bürünmüştür. Bireyin doğumundan itibaren bebeklik, ilk çocukluk ve devamındaki süreçte gelişiminin her yönünü destekleyip geliştirdiği bilinen oyun aracılığıyla çocuk, hayal dünyası ile gerçekteki durumlar arasında bağlantı kurarak tecrübe kazanmaktadır. Bu bağlamda çocuğun aktif katılımı ile eğlenerek öğrenme sürecini geçirip deneyim kazandığı yöntemle oyun temelli öğrenme denilmektedir. Oyun temelli öğrenme sürecinde çocuk toplumdaki sosyal kuralları öğrenip buna bağlı sosyal davranışları yapma kabiliyetini kazanır. Bu eğitim, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrenme motivasyonlarını artırmak için etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Oyunlar ve aktiviteler, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerini eğlenceli bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Eğitimciler ve ebeveynler, oyun temelli yaklaşımları kullanarak çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir ve onların genel gelişimini destekleyebilmektedir. Bu yöntem, çocukların öğrenme sürecini hem keyifli hem de öğretici hale getirecektir (Coşanay ve Ulutaş, 2019, s. 132).

5.5.Proje Temelli Öğrenme Yöntemleri

Sonunda bir ürün elde edilen başlangıç ve bitiş zamanı olan bu süreçte birbiriyle bağlantısı bulunan genellikle bir kez için yapılan faaliyetler Proje olarak tanımlanmaktadır. Daha detaylı tanımlamak gerekirse proje, doğal süreç içerisinde bir ürün elde edebilmek için bir mevzuyu ya da problemi ayrıntılı olarak incelemek, araştırmak yapmak ve sonucunda elde edilen bilgilerden faydalanarak rapor düzenlemektir. Özde bireyin genelde toplumun ihtiyaçlarını yerine getirmek için kullanılan proje yöntemi, çocuğun etkinliklere olan ilgisi ve çocuğun faaliyet sırasındaki amacı doğrultusunda kurulmuştur (Vatansever ve Bayraktar, 2015, s. 710).

Toplumların tamamında 18. Yüzyılın sonlarına doğru kitlesel eğitimin başlamasıyla okulun rolü, eğitim ve öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler, eğitim ve okul anlayışı yönleriyle gelişme çok az olmuştur (Korkmaz, 2002, s. 42). Bilişsellik ön planda olmaya başladığında çocukların bilişsel öğrenme süreçlerinde bulunmalarını sağlayan teknikler geliştirilip eğitim alanlarında kullanılmıştır. Zamanla eğitimde oluşan gelişmeler ile çocukların eğitim hayatlarında kendi ilgi alanlarına ve farklı öğrenme yöntemlerine yönelik verimli öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlayacak eğitici

değişimler oluşmaya başlamıştır. Bireylerde potansiyel olarak var olan yeteneklerin ortaya çıkması ve geliştirilmesi için farklı öğrenme yöntemlerine cevap verebilecek özellikteki öğrenme ortamlarının olması oldukça önemlidir. Bu bağlamda proje temelli öğrenme de farklı öğrenme stillerine sahip çocuklara verimli ve nitelikli öğrenme imkânı sunan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Ünlü, 2022, s. 34).

Öğretim kademelerinin tamamında uygulanabilen proje temelli öğrenme yöntemi, sistematik öğretimi tamamlayıcı olarak öğretim şekillerini bulmalarını sağlayarak bireylere farklı ve yeni kabiliyetler kazanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğretim sırasında kullanılan proje çalışmaları bireylerin kazandığı kabiliyetleri anlamlı hale getirerek üretkenliği ortaya çıkarıp teşvik etmektedir (Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın, 2013, s. 101). Proje çalışmalarında tasarlanma aşamasından ortaya koyulmasına kadar geçen zaman, bilimsel kabiliyetleri destekleyip gelişmesini sağlamaktadır. Bundan dolayı proje çalışmalarında süreci ele alan yönergeler, projenin uygulanma süreci ve sonucunda elde edilen ürünlerin değerlendirilmesi amacıyla puanlama standartları gerekmektedir. Proje konuları ise sadece öğretmenler tarafından tespit edilebileceği gibi ilgi ve yeteneklerine göre öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin bireysel veya grup olarak tespit edilebilmesi mümkündür. Ayrıca öğrencilerin ilgilerine ve düzeylerine uygun olarak seçilebilecek tek alanla alakalı veya disiplinler arası da olabilmektedir (Akgül, 2011, s. 30). Öğrencilerin araştırmaları, çalışmaları ve etkinlikleri ile orijinal ürünler ortaya çıkarmaya yönlendiren bir yaklaşım olduğu da söylenilmektedir (Ünlü, 2022, s. 39).

Öğrencilerin motivasyonunu artıran, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alan ve bu süreci kolaylaştıran proje tabanlı öğrenme yaklaşımı; gerçek hayatta karşılaşılabileceğimiz konuları içeren bir yaklaşımdır. Ayrıca öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözme kabiliyetlerini geliştirdiğinden dolayı uygulama, analiz ve sentez seviyesindeki amaçlara ulaşmada çok fazla kullanılmaktadır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrenciler grup çalışmalarına ilave olarak bağımsız çalışmalar da yürütebilmektedirler. Bu yaklaşımın değerlendirme kısmında sadece yapılan etkinliklerle ortaya çıkan ürünler değil ürünlerle beraber ürünün oluşturulma sürecinin değerlendirilmesi de oldukça önemli görülmektedir. Yani değerlendirme hem ürünün hem de sürecin birlikte ele alınması demektir (Vatansever ve Bayraktar, 2015, s. 709).

Öğrenciye kılavuzluk etmenin önemli olduğu proje tabanlı öğrenme, projeyi alt yapı unsuru şeklinde gören bir yaklaşımdır. Proje kavramı, hayal etme, düşünme, kurgulama anlamlarına gelmektedir. Hayal etme, düşünme veya kurgulama ile yapılan bir öğrenme yaklaşımı, öğrenmesinin sorumluluğunun farkında olan üretken bireyler yetiştirmeyi ve bunun oluşmasını sağlayacak bir öğrenme sürecini öngörmektedir. Bu bağlamda projeye dayalı öğrenme, proje geliştirme, hayal edip planlama ve kurgulama esaslı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Buradan anlaşılmaktadır ki projeye dayalı öğrenme üründen ziyade süreci biçimlemeye yönelmektedir. Projeye dayalı öğrenme anlayışındaki “dayalı (tabanlı)” teriminden de asıl hedefin proje değil süreci biçimlendirmek olduğu anlaşılmaktadır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002, s.3-4).

Proje temelli öğrenme (PTÖ), öğrencilerin gerçek dünya problemlerini çözmeye yönelik projeler üzerinde çalışarak öğrenmelerini sağlayan bir eğitim yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek hayattaki uygulamalara dönüştürmelerine olanak tanımaktadır. Proje temelli öğrenme, öğrencilerin derinlemesine düşünmelerini, problem çözme becerilerini geliştirmelerini ve iş birliği yapmalarını teşvik etmektedir. Öğrenciler, projeler üzerinde çalışıp bilgi ve becerileri uygulama fırsatı bularak öğrenme sürecinde aktif bir rol alabilmektedirler. Bu yöntem, öğrencilerin öğretim sürecine daha fazla katılımını sağlayıp öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmektedir. Projeler genellikle gerçek dünya sorunlarını ele alarak öğrencilerin bu sorunlara yaratıcı çözümler geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu süreçte öğrenciler, kendi araştırmalarını yapar, verileri toplar ve analiz edebilmektedirler. Bu yaklaşımda gerekli olan bilgileri aktif katılım ile öğrenen bireyler yaşamlarına yön vermektedirler. Bu süreçte birey; okuyup yazan, tartışıp geçmiş hayatı ile bağ kurarak elde ettiği bilgiyi günlük hayatında kullanarak sorunlara çözüm üretmelidir. Yani öğrendiği bilgileri veya ileride öğreneceklerini araştırıp sorgulamalıdır (Ünlü, 2022, s. 47).

Proje temelli öğrenme, öğrencileri gerçek dünya problemleriyle karşı karşıya getirerek onları bu problemleri çözmeye yönelik araştırma yapmaya teşvik etmektedir. Öğrenciler, projeler aracılığıyla toplumda karşılaşılan gerçek sorunlara çözüm arayıp öğrenme sürecini gerçek dünya ile ilişkilendirmektedirler. Bu yöntem, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Proje seçimi genellikle öğrencilerin ilgi alanlarına ve toplumsal ihtiyaçlara dayalı olarak

belirlenmektedir. Proje temelli öğrenme genellikle grup çalışması gerektirmektedir ve bu da işbirlikçi öğrenmeyi teşvik etmektedir. Öğrenciler, projeleri tamamlamak için birlikte çalışıp fikirlerini paylaşarak ve birbirlerinden öğrenmektedirler. Grup çalışması, öğrencilerin iletişim becerilerini, liderlik özelliklerini ve takım çalışması yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. İş birliği, öğrencilerin projeyi daha etkili bir şekilde tamamlamalarını sağlayıp sosyal beceriler kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Proje temelli öğrenme, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini teşvik etmektedir. Öğrenciler, projelerde karşılaştıkları sorunlara yenilikçi çözümler bulmaya çalışıp bu süreçte çeşitli fikirleri değerlendirmektedirler. Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı perspektifleri değerlendirmelerine ve çeşitli çözüm yollarını keşfetmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bağımsız düşünme ve karar verme becerilerini de geliştirmektedir. Proje temelli öğrenme, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmeyi ve geri bildirim almayı içermektedir. Projeler genellikle belirli bir süre boyunca tamamlanıp sonunda değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme süreci, öğrencilerin projeleri nasıl tamamladıkları, hangi becerileri geliştirdikleri ve hangi alanlarda iyileştirmeler yapabilecekleri hakkında bilgi vermektedir. Öğrenciler, projelerini sunup bu sunumlar aracılığıyla öğretmenlerden ve akranlardan geri bildirim almaktadırlar. Bu geri bildirim, öğrencilerin öğrenme sürecini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Şahin, Güven, Yurdatapan, 2011, s. 157-160)

Bu yaklaşımı özetleyecek olursak; proje temelli öğrenme yöntemleri, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmelerini, gerçek dünya problemleriyle başa çıkmalarını ve iş birliği yaparak yaratıcı çözümler geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin derinlemesine düşünmelerini, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini ve sosyal beceriler kazanmalarını desteklemektedir. Proje temelli öğrenme, eğitimde anlamlı ve uygulamalı bir öğrenme deneyimi sunarak öğrencilerin genel gelişimini artırmaktadır.

5.6. Eğitim Teknolojileri ve Dijital Araçlar

Eğitimin etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için teknolojinin kullanımı, günümüz şartlarında kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir. Araştırmalar, teknolojik araçların eğitime uyarlanması, geleneksel yöntemlere kıyasla öğrenme üzerinde daha kalıcı etkiler yarattığını ve öğrencilerin derslere ilgisini artırdığını göstermektedir. Bu durum, eğitim ile teknolojiyi bütünleştirmenin ve teknolojik araç-gereçlerin kullanımını

artırmanın önemini ortaya koymaktadır. Teknolojinin işlevsel bir şekilde kullanımı, eğitimdeki başarı seviyesini de aynı ölçüde artıracaktır(Kenar, 2012, s. 132-133).

Teknolojinin gelişimi eğitim teknolojilerinin de aynı doğrultuda ilerlemesini sağlamaktadır. Eğitim teknolojisi eğitim kurallarının yalnızca teorik düzlemde kalmaması, sistematik, bütüncül, işlevsel ve maksimum verimliliği sağlayacak şekilde hayata geçirilmesi için kullanılan araç gereç ve modelleri ifade eder. Bu kavram, bireylerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına öğrenme ve iletişim üzerine yapılan akademik araştırmaların insan kaynakları (öğretmenler, uzmanlar) ile fiziksel teknolojik kaynaklar (bilgisayarlar, akıllı tahtalar, yazılımlar) bir araya getirilerek kullanılmasını da kapsar. Eğitim teknolojisi, yalnızca araç gereçlerden ibaret değildir. Bu kavram, öğrenme öğretme sürecindeki tasarım geliştirme uygulama yönetim ve değerlendirme aşamalarının her birine katkıda bulunur. Burada amaç, eğitimin her aşamasında daha verimli ve etkili hale getirmektir. Eğitim teknolojileri, belirlenmiş eğitimsel hedeflere ulaşmayı sağlamak için bir araç olarak görülmektedir. Bu araçlar yalnızca öğrenme materyallerini değil aynı zamanda öğretme süreçlerinin yöntemlerini de içerir. Öğretim teknolojisi ise eğitim sürecinde yer alan tasarım geliştirme uygulama ve değerlendirme aşamalarında kullanılmaktadır. Burada öğrenme kaynakları ve materyallerinin sadece teknik olarak değil aynı zamanda pedagojik olarak da nasıl daha iyi kullanılabileceği teorik ve pratik bir yaklaşımla ele alınır. Örneğin bir dersin öğretim tasarımı yapılırken hem öğretmen hem de öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak erişilebilir ve etkili araçlar seçilir. Aynı zamanda bu süreçler değerlendirilerek sürekli iyileştirme sağlanır. Özetle eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi eğitimin daha etkili ve verimli bir şekilde sunulması amacıyla birbiriyle bağlantılı kavramlardır. Teknoloji yalnızca bir destek aracı değil aynı zamanda eğitimin her aşamasına sistematik bir şekilde entegre edilmesi gereken bir bileşendir (Yıldız, 2022, s. 10).

Eğitim teknolojileri ve dijital araçlar yani dijitalle güçlendirilmiş öğretim, eğitim süreçlerine dijital teknolojilerin entegre edilerek öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu öğretim modeli, geleneksel eğitim yöntemlerini dijital araçlarla destekleyerek öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun içeriklere erişmesini sağlar. Öğrenme ortamlarını daha etkileşimli hale getiren bu yöntem, eğitimcilerin dijital kaynakları etkin bir şekilde kullanmasına olanak tanır. Ayrıca, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak öğrencilerin ilgisini artırır ve

bilgiye daha kolay erişim sağlar. Dijital teknolojilerin eğitimde uygulanması, öğretim sürecinin verimliliğini ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Eğitim teknolojileri ve dijital araçlar, modern eğitim süreçlerinde devrim yaratan önemli unsurlardır. Bu araçlar, öğretim yöntemlerini ve öğrenme deneyimlerini önemli ölçüde dönüştürerek öğrenci başarısını artırabilmektedir. Eğitim teknolojileri, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim ortamındaki etkileşimlerini geliştirirken, aynı zamanda öğrenmenin daha kişiselleştirilmiş ve erişilebilir hale gelmesini sağlamaktadır. Dijital araçlar, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini mümkün kılmaktadır. Eğitim teknolojileri, öğrenci performansını takip edebilen ve bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanabilen yazılımlar sunmaktadır. Öğrenciler, kendi hızlarında ve seviyelerinde öğrenme materyallerine erişerek öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirmektedir. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, onlara özel destek sunmak, akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olmaktadır (Demir ve Yılmaz, 2021).

Eğitim teknolojisi materyalleri, öğrencilerin başarılarını artırmak, öğrenmeyi kalıcı hale getirmek ve daha verimli çalışma ortamı sunmak amacıyla kullanılan araç-gereçlerdir. Bu materyallerin hem öğretmenlere hem de öğrencilere sağladığı çeşitli yararlar bulunmaktadır.

Öğretmenlere sağladığı yararları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- ✓ Eğitim teknolojisi öğretmenlere kısa vadede ders taslakları hazırlama da uzun vade ise öğretim programlarını sistematik hale getirme değerlendirme ve geliştirme konusunda yardımcı olur.
- ✓ Öğretmenler teknolojik araç-gereçlerden yararlanarak öğrencilerinin başarılarını artırır ve eksik kalan noktaları elektronik materyallerle tamamlar. Ayrıca rehberlik ederek öğrencilerin gelişimine katkıda bulunur.
- ✓ Öğretme ve öğrenme süreçlerinin sağlam temellere oturması için eğitim kuramlarının doğru şekilde hazırlanması geliştirilmesi ve izlenmesi gereklidir. Eğitim materyalleri bu kuramları sistematik bir şekilde tasarlayıp uygulanabilir kılar.

Öğrencilere sağladığı yararlar ise şu şekildedir:

- ✓ Eğitim faaliyetlerinin bireysel özellikleri ve düzenlenmesi öğrencilerin öğrenme kabiliyetlerini artırır ve öğrenmeyi kalıcı hale getirir.

- ✓ Bilgisayar destekli programlar öğrencinin bilgi düzeylerine daha adil bir şekilde ölçmeyi sağlar.
- ✓ Öğrenme süresinin esnek olması ve bilgileri her yerden erişim imkânı öğrencinin motivasyonunu ve başarısını artırır.
- ✓ Teknolojik materyaller kullanılarak öğrencinin dersi aktif katılımı sağlanır ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi ile bilgiler kalıcı hale gelir.
- ✓ Uzaktan eğitim hizmetleri, öğrenim faaliyetlerini destekler ve pekiştirir.
- ✓ Teknoloji ve küresel şartlara uyum sağlamak için teknolojik araç gereçler önemlidir. Yaşam boyu eğitim felsefesi de bu materyallerle öğrencileri kazandırılabilir (Elvan ve Mutlubaş, 2020, s. 105-106).

5.7. Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminde Bireyselleştirilmiş Öğrenme Eğitim Planları ve Stratejiler

İnsanlar, farklılıkları ve bu farklılıkların farkındalığı ile gelişen varlıklardır. Bu farklılıklar kültürel, milli, inanç, düşünce, yaş, cinsiyet gibi alanlarda olduğu gibi, bireylerin gelişimsel özelliklerinde de görülebilir. Örneğin, tek yumurta ikizlerinin bile fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişiminde farklılıklar gözlemlenebilir. Bu sebeple, bireylerin farklı gelişim özelliklerini kabul etmek ve ihtiyaçlarını karşılamak önemlidir. Eğitim sistemlerinde grup eğitimi olsa dahi öğrenmenin bireysel bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilerin öğrenme hızları, düzeyleri ve algıları gibi bireysel farklılıklar, eğitim ortamlarının bireyselleştirilmesini gerektirir. Bu farklılıklar, tipik gelişim gösteren bireyler arasında olduğu kadar, tipik gelişim göstermeyen bireyler arasında da mevcuttur. Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış özel eğitim ortamlarının hazırlanması, bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması açısından büyük bir önem taşır. Özel eğitim, bireysel gelişim özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla hazırlanmış eğitim programlarını kapsar. Bir bireyin özel gereksinimli tanısı alabilmesi için öncelikle tıbbi bir tanılama yapılması gereklidir. Ardından, bireyin uygun bir eğitim ortamına yerleştirilmesi için eğitsel bir değerlendirme yapılır. Özel gereksinimli bireyler, bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim açısından akranlarından farklılık gösterir ve bu farklılıklarına uygun bir eğitim almalıdır. Bu bireyler için eğitimin bireyselleştirilmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) aracılığıyla sağlanır. BEP, özel gereksinimli bireylerin özel eğitsel ihtiyaçlarını

karşlamak amacıyla aile, öğretmen ve uzmanların iş birliği ile hazırlanır ve bireyin eğitim faaliyetlerine yön verir. Ayrıca, bireyin ilerlemesinin izlenmesini ve değerlendirilmesini sağlayan bir rapor niteliği taşır. BEP hazırlama süreci, okul bünyesinde bir BEP geliştirme biriminin kurulmasını gerektirir (Şahin ve Akdağ, 2023, s. 161).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), özel gereksinimli bireylerin eğitimini planlamak için kullanılan yazılı bir dokümandır. Bu program, bireyin akademik, sosyal ve iletişim ihtiyaçlarına yönelik çözümler sunmayı amaçlar. Öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyen BEP, özel olarak tasarlanmış yöntemler, araçlar ve programlarla bireyin performansını destekler. Ayrıca BEP, esnek bir yapıya sahip olduğu için bireyin değişen ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenebilir.

BEP hazırlanırken aşağıdaki hususlara dikkat etmek gerekir:

- ✓ Öğrencinin mevcut performans düzeyi detaylı bir şekilde analiz edilir bu analiz hedeflerin belirlenmesi açısından çok önemlidir.
- ✓ Öğrencinin gereksinimlerine uygun eğitim ortamı sağlanır eğitim sürecinde kullanacak materyaller ve araç-gereçler özenle seçilir.
- ✓ Eğitim sürecinde tıbbi, psikoloji danışmanlık veya diğer profesyonel destek hizmetleri sağlanır.
- ✓ Aileler BEP sürecine aktif bir şekilde katılır evde sağladıkları destekler ve toplantılarda sundukları öneriler programın başarısı açısından kritik bir öneme sahiptir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı “BEP Tüm Öğretmenler İçin Yol Haritası” kaynağına göre, BEP hazırlama sürecindeki bireylerin görevleri net bir şekilde tanımlanmıştır. Buna göre:

- ✓ Öğrenci; BEP sürecine aktif olarak katılmasa da kararlar öğrencinin ihtiyaçlarına göre alınır öğrencinin bağımsız bir yaşam sürdürebilmesi için bep oldukça önemlidir.
- ✓ Aileler BEP geliştirme sürecine katılarak çocuklarının özel ihtiyaçlarını toplantı üyeleri ile paylaşır hedeflerin belirlenmesine katkıda bulunur ve kararları onaylar.
- ✓ Okul yönetimini oluşturan okul müdürü veya müdür yardımcısı BEP geliştirme biriminin başkanı olarak süreci koordine eder.

- ✓ Rehber öğretmen veya psikolojik danışman öğrencinin gelişimini takip eder ve gerektiğinde sürece bilgi sağlar.

BEP, öğrencilerin becerilerini kazanacağı yöntemleri, süreyi ve eğitim ortamını detaylı bir şekilde planlar. Bu hedefler arasında öğrenciyi olduğu gibi kabul etme, ona değerli hissettirme ve toplumsal yaşama uyum sürecini destekleme yer alır. Ayrıca, öğrencinin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmek, akranlarıyla arasındaki farkı en aza indirmek de amaçlanır.

BEP sürecinin aşamalarını sıralayacak olursak;

- ✓ BEP geliştirme birimi üyelerinin belirlenerek bir ekip oluşturulması.
- ✓ Öğrencinin mevcut performans düzeyinin değerlendirilmesi.
- ✓ Eğitim ve destek ortamlarının düzenlenmesi.
- ✓ Özel gereksinimli bireye özgü BEP'in hazırlanması.
- ✓ Hazırlanan BEP'in uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi.

BEP, öğrencinin yaşam standartlarını yükseltmeyi hedefleyen bütüncül bir yaklaşımı benimsemektedir. Özel gereksinimli bireyi merkeze alan bu program, bireyin eğitim sistemine uyum sağlamasını değil, eğitim sisteminin bireye uygun hale getirilmesini amaçlamaktadır (Dağdögen, 2024, s. 18-20).

5.8. Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminde Gelişimsel Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirme, çocukların öğrenme ve gelişimine ilişkin sürekli veri toplayıp, bu verileri düzenleyerek öğretime dair doğru kararlar verme süreci olarak tanımlanır. Son yıllarda erken çocukluk döneminin öneminin artmasıyla birlikte, çocukların eğitim ortamlarının ve programlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yoğunlaşmıştır. Bu çalışmaların temel amacı, dezavantajlı çocukların eksikliklerini gidererek akranlarıyla eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamaktır. Ayrıca, tüm çocukların ve eğitim sürecindeki paydaşların değerlendirilmesi sonucunda gerekli düzenleme ve müdahalelerin yapılması hedeflenmektedir (Tunçeli ve Zembat, 2017, s. 3).

Bireyler, doğum öncesinden itibaren yaşamlarının çeşitli dönemlerinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinden geçmektedir. Erken çocukluk dönemi, çocukların gelişimlerinin desteklenmesi açısından kritik bir dönemdir. Bu dönemde yapılan ölçme ve değerlendirme, çocukların tüm gelişim alanları hakkında bilgi sahibi olmayı, özel gereksinimli çocukları belirlemeyi ve çocukların eğitim sürecindeki ilerlemelerini takip etmeyi hedeflemektedir. Erken çocukluk dönemi eğitiminde, diğer eğitim

kademelerinden farklı olarak informal, formal, alternatif ve performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kullanılır. Çoklu veri toplama yöntemleri, çocukların gerçek gelişim süreçlerini anlamak açısından önemlidir. Ancak bu kavramlar genellikle yabancı alan yazından çeviri yoluyla Türkçeye kazandırıldığından, kavramsal karışıklıklar ortaya çıkmaktadır. Örneğin, alternatif değerlendirme kavramı bazı kaynaklarda standart testlerle ilişkilendirilmiştir, bu da kavramın tam olarak anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Erken çocukluk döneminde ölçme ve değerlendirme, “gelişimsel değerlendirme” kavramıyla ilişkilendirilir. Ölçme, objelerin özelliklerini gözlemleyip sonuçları semboller veya sayılarla ifade etmek olarak tanımlansa da bu, erken çocukluk dönemi eğitimindeki ölçme ve değerlendirme süreçlerini açıklamada yeterli değildir. Erken çocukluk döneminde ölçme, çocuğun gelişimine dair bilgi toplamak ve bu gelişimi anlamlandırmak için kullanılır. Ortak kavramsal bir altyapı oluşturmak, alan yazındaki tutarsızlıkları gidermek ve değerlendirme süreçlerini daha etkili hale getirmek açısından önemlidir (Işıkoğlu Erdoğan, Canbeldek, 2017, s.1307).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların değerlendirilmesi, gelişimsel süreçlerini anlamak, eğitim hedeflerine ulaşma düzeyini ölçmek, eğitim programlarını ihtiyaçlara göre düzenlemek ve çocukların ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamları oluşturmak amacıyla yapılır. Çocuklar motor, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil alanlarında bireysel farklılıklar gösterir, bu yüzden “tek tip” değerlendirme yetersizdir. Değerlendirme, çocukların doğrudan deneyimleri ve etkileşimlerine dayalı olmalı; oyun, hikâye, görseller ve hareket gibi yöntemler kullanılmalıdır. Erken çocukluk döneminde birebir değerlendirme doğru sonuçlar verir, ancak kısa ilgi süresi nedeniyle oturumların kısa tutulması veya zamana yayılması gerekmektedir. Bu durum, zaman yönetimi açısından zorluk yaratabilir (Tunçeli ve Zembat, 2017, s. 4).

Çocukların değerlendirilmesinde bazı önemli ilkeler dikkate alınmalıdır. Değerlendirme belirli bir amaç doğrultusunda yapılmalı, yöntemi ve araçları bu amaca uygun olarak seçilmeli, teorik altyapı sağlamalı ve çocuğun yararına, yasal ve etik normlara uygun olmalıdır. Çocuğun yaşına, bireysel farklılıklarına, kültürüne ve diline uygun yöntemler kullanılmalı ve aile sürece dâhil edilmelidir. Erken çocukluk döneminde çoklu yöntem ve otantik yöntem değerlendirme için önemlidir. Çoklu yöntemde çeşitli araçlar birlikte kullanılarak çocuğun ihtiyaçları ve gelişim alanları daha detaylı analiz edilir. Otantik yöntem ise çocuğun doğal ortamında, oyun ve

aktiviteler sırasında gözlem yapmayı içerir. Değerlendirmeler şekillendirici ve düzey belirleyici türde olabilir. Şekillendirici değerlendirme, çocuğun öğrenim sürecine yön vermeyi amaçlar, düzey belirleyici değerlendirme ise öğrenim sonucu elde edilen etkileri analiz eder. İnformal ve formal değerlendirme türleri de kullanılabilir; formal değerlendirmeler daha yapılandırılmış testler ve araçlarla gerçekleştirilir. Çocuğun gelişimini değerlendirmek için etik, yansız ve uygun yöntemler benimsenmeli; eksiklikler ve problemlerin erken dönemde belirlenmesi sağlanmalıdır. Böylece çocukların sağlıklı ve verimli bir gelişim süreci geçirmesi desteklenir (Tunçeli ve Zembat, 2017, s. 6).

Formal değerlendirme, çocuğun gelişimini önceden belirlenmiş, standartlaştırılmış araçlarla değerlendirme sürecidir. Bu değerlendirme genellikle standart testler aracılığıyla yapılır ve araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Formal değerlendirme araçları, gelişimsel tarama testleri, tanılayıcı testler, hazır bulunuşluk testleri, başarı testleri ve yetenek testleri olmak üzere beş grupta toplanır:

- ✓ Gelişimsel tarama testleri; çocukların gelişim özelliklerini ve potansiyel öğrenme problemlerini belirlemek için kullanılır. Örneğin; Ankara gelişim tarama envanteri, Marmara gelişim ölçeği
- ✓ Tanımlayıcı testler; çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek müdahale planları oluşturmak için yapılır. Örneğin; Peabody Resim Kelime Testi, Bayley Testi.
- ✓ Hazırbulunuşluk testleri; çocukların okul hazırlık seviyesini belirler. Örneğin; Metropolitan Okul Olgunluğu Testi.
- ✓ Başarı testleri çocukların öğrenim seviyelerini ölçer. Örneğin; Stanford Erken Okul Başarı Testi.
- ✓ Yetenek testleri; çocuğun gelecekteki performansını ve başarı potansiyelini tahmin etmek için geliştirilmiştir. Örneğin; McCarthy Çocuk Yetenekleri Ölçeği.

Bu testler, belirli yaş grupları ve gelişim seviyeleri için tasarlanmış olup çocukların bilişsel, dilsel, motor ve sosyal becerilerini ölçmektedir. Standart testler, çocukların gelişimsel normlara göre ne kadar ilerlediklerini belirlemede yardımcı olarak belirli gelişimsel güçlüklerin veya gecikmelerin tespit edilmesine olanak tanımaktadır. Genellikle, çocukların çeşitli becerilerini objektif bir şekilde değerlendirmek ve

standartlara göre karşılaştırmak için kullanılmaktadır. Bu testler çocukların gelişim süreçlerini anlamak ve desteklemek için büyük önem taşır ancak uygulamalarında uzmanlık ve etik kurallara dikkat edilmelidir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017, s. 1309).

İnformel değerlendirme, çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerini değerlendirmek için kullanılan standart olmayan teknikleri kapsar. Öğretmenler, görüşme, gözlem, derecelendirme ölçekleri ve rubrikler gibi yöntemlerle çocukların gelişimini takip eder ve eğitsel kararlar alır. Formal değerlendirme araçları belirli normlara dayalı sonuçlar sunarken, informal değerlendirme çocukların bireysel süreçlerine odaklanır. Görüşme, çocuğun gelişimini anlamak amacıyla öğretmenler tarafından sıkça kullanılan bir yöntemdir. Bireysel ve grup görüşmeleri yapılabilir ve yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış şekillerde gerçekleştirilir. Görüşmeler sırasında çocuğun kendini rahat hissetmesi önemlidir ve sürecin oyunlaştırılması daha sağlıklı bilgiler elde edilmesine yardımcı olabilir. Gözlem, erken çocukluk döneminde çocukların gelişimini değerlendirmek için en yaygın kullanılan informal tekniktir. Sistematik gözlem, belirli bir plan doğrultusunda yapılırken, gelişigüzel gözlem doğal koşullar altında bilgi toplamayı amaçlar. Gözlem notlarının kaydedilmesi ve tekrarlı gözlemler sonucunda değerlendirme yapılması, daha sağlıklı kararlar alınmasını sağlar. Bu yöntemde çocukların doğal ortamlarında yani evde veya okulda gözlemlenmesi sağlanmaktadır. Bu gözlem, çocukların günlük aktivitelerindeki davranışlarını, etkileşimlerini ve becerilerini anlamak için değerli bilgiler sunmaktadır. Çocukların sosyal etkileşimleri, problem çözme yetenekleri ve motor becerileri gibi çeşitli gelişim alanlarındaki performanslarını değerlendirmede kullanılmaktadır. Ayrıca gözlemci notları ve raporlar, çocukların gelişimsel ilerlemelerini ve ihtiyaçlarını belirlemede yardımcı olmaktadır. Portfolyo değerlendirmesi, çocukların zaman içindeki gelişimlerini belgelemek ve izlemek için kullanılan bir diğer etkili yöntemdir. Portfolyolar, çocukların çeşitli çalışmalarını, projelerini ve performanslarını içeren bir dosyadır. Bu yöntem, çocukların ilerlemelerini ve başarılarını görsel ve somut bir şekilde gözler önüne sermektedir. Portfolyo değerlendirmesi, öğretmenler ve ebeveynler arasında bilgi paylaşımını teşvik ederek çocukların güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını kapsamlı bir şekilde analiz etmeyi sağlamaktadır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017, s. 1311).

Görüldüğü üzere her bir yöntem, çocukların gelişimsel süreçlerinin çeşitli yönlerini ele alır ve hem çocukların güçlü yönlerini hem de gelişim alanlarını anlamak için kapsamlı bir yaklaşım sağlamaktadır. Bu değerlendirme süreçleri, çocukların en iyi şekilde desteklenmesini ve gelişimlerinin en üst seviyeye çıkarılmasını hedeflemektedir.



ALTINCI BÖLÜM

İSLAM DİN EĞİTİMİ AÇISINDAN ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ EĞİTİMİ

İnsan hayatı, döllenmeden itibaren bireyin fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirip şekillendirdiği çeşitli evrelere bölünmüştür. Kişinin yaşamındaki farklı dönemleri ifade eden bu evreler içerisinde bebeklik ve erken çocukluk dönemi, insan gelişiminin en kritik aşamalarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönem, bireyin çevresindeki dünyayı keşfetmeye başladığı ve temel bilgi ve becerileri kazandığı bir süreç olarak büyük bir önem taşır. Erken çocukluk dönemi, çocuğun dış dünyayı algılamaya başladığı ve zihinsel süreçlerini yapılandığı bir dönemdir. Yani bu kritik dönem, bireyin ileriki yaşamını doğrudan etkileyen bir altyapının oluşturulduğu zaman dilimidir. Bu zaman diliminde yapılan doğru yönlendirmeler, çocuğun gelecekteki yaşamında sağlıklı ve başarılı bir birey olmasını sağlayabilir. Bu nedenle, titizlikle ele alınması ve çocuğun ihtiyaçlarına uygun eğitimsel fırsatlarla desteklenmesi gerekmektedir. Erken çocukluk döneminde verilecek olan din eğitimi, çocuğun hem kişilik gelişiminde hem de manevî değerler kazanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca din eğitimi, çocuğun çevresiyle olan etkileşimlerini, ahlaki değerlerini ve inanç sistemini şekillendirmeye yardımcı olmaktadır (Turan, 2024, s. 33-35).

İslam din eğitiminde; çocuğun hayatını anlamlandırma noktasında doğru bakış açısını kazanması da oldukça önemlidir. Bu bağlamda erken çocukluk dönemi eğitiminde dinî bilgilerin öğretiminin yanında çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve manevî gereksinimleri de göz önüne alınmalıdır. Değerler eğitime önem verilerek merhamet, dürüstlük, yardımseverlik, adalet gibi evrensel anlamda önemli olan erdemler kazandırılmalıdır (Doğan ve Uçak, 2022, s. 402-404). Bu bilgiler ve beş bölümde ele aldığımız konular çerçevesinde İslam din eğitimi açısından erken çocukluk dönemi eğitiminin amaçları ve yöntemlerini açıklamaya çalışacağız.

6.1. Amaçlar

6.1.1. Çocuğun Manevi Bilinç Kazanması

- ✓ Allah sevgisinin kazandırılması ve Allah tasavvurunun geliştirilmesi: Erken çocukluk döneminde çocuğun korkuya dayanmayan tamamen sevgi temelli bir dinî anlayış kazanması sağlanmalıdır. Allah'ın koruyucu, merhametli ve

adaletli bir yaratıcı olduğunu anlamalarına yardımcı olunmalıdır (Atik, 2019, s. 358).

- ✓ Şükretme alışkanlığını kazandırmak: Çocuğun etrafındaki tüm nimetleri fark etmesini sağlayarak şükretmek tecrübe edilmelidir. Ayrıca yaşamını anlamlandırma konusunda farkındalık kazanması hedeflenmelidir (Sayın, 2021, s. 97).

6.1.2. İyi İnsan Yetiştirmek: Ahlak ve Değerler Eğitiminin Geliştirilmesi

- ✓ Çocukların dürüstlük, adalet, sabır, empati ve merhamet gibi evrensel değerleri kazanması sağlanmalıdır. Ayrıca günlük yaşamlarında ahlaki ilkeleri benimsemeleri hedeflenmelidir (Sapsağlam, 2016, s. 91-101).
- ✓ Paylaşma bilinci ve sosyal sorumluluk kazandırılması: Çocuklara, erken yaşta yardımlaşma ve paylaşma gibi toplumsal sorumluluk bilinci kazandırılmalıdır. Ayrıca çevreyi koruma, ihtiyaç sahiplerine ve yetimlere yardım etme, büyüklere saygı gösterme gibi konularda da bilinçlendirilmelidir (Sapsağlam, 2016, s. 91-101).
- ✓ Hoşgörü ve empati kazandırılması: Çocukların kendisinden farklı inanç ve kültüre sahip olan bireylere karşı saygılı olması gerektiği öğretilmelidir. Ayrıca başkalarını anlamaya yönelik etkinliklerle empati duyguları güçlendirilmelidir (Sapsağlam, 2016, s. 91-101).
- ✓ Sorumluluk ve öz disiplin yönlerinin geliştirilmesi: Çocukların hem kendilerine hem de bulundukları topluma karşı sorumluluklarının olduğu bilinci kazandırılmalı yaptıkları davranışların sonuçlarını değerlendirmenin önemi kavratılmalıdır. Ayrıca aile içi görevler, toplumsal roller ve bireysel ibadetler ile öz disiplin kazanmaları hususunda yardımcı olmak gerekir (Sapsağlam, 2016, s. 91-101).

6.1.3. İbadet Bilincinin Kazandırılması:

- ✓ İbadet ve duanın öğretilmesi: Çocuklara zorunluluktan ziyade ibadet ve duanın neden yapıldığı sevgi ile anlatılmalıdır. Bu konuda rol model olmak çok önemlidir.

- ✓ Kur'an'a karşı sevgi ve ilginin kazandırılması: Çocukları Kur'an ile erken yaşlarda tanıştırmak önemlidir. Bunu sağlayabilmek için görsel ve işitsel materyallerden faydalanabilmir (Atik, 2019, s. 364-366).

6.1.4. Ailede Dinî ve Toplumsal Değerlerin Kazandırılması

- ✓ Sosyal ilişkiler ve aile ile dinî eğitimin pekiştirilmesi: Erken çocukluk döneminde çocuklar, değerler ve dinî eğitimi yalnızca eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda aile ve toplumsal çevrede de öğrenmelidir.
- ✓ Yardımlaşma ve iyilik gibi kavramların içselleştirilmesi: Çocukların yardımlaşma, paylaşma, iyilik, şefkat ve merhamet gibi değerleri uygulayarak öğrenip içselleştirmeleri sağlanmalıdır (Çelik, 2020, s. 228-231).

6.1.5. Yaşam Merkezli Bir Din Eğitiminin Uygulanması

Erken çocukluk dönemi din eğitimi açısından yaşam merkezli din eğitimi, çocukların dinî kavramları sadece ezberleyerek değil günlük hayatlarında entegre edip uygulayarak öğrenmeleri demektir. Yani dinî eğitimin teorik bilgiden ziyade çocukların deneyimlemesi, yaparak yaşayarak öğrenmesi ve bu değerleri içselleştirmelerini hedeflemektedir. Bu sayede eğitim süreci daha etkili hale gelmektedir (Tosun & Yıldız, 2019, s. 144–146)

6.2. Yöntemler: Din Eğitiminde Modern Eğitim Yaklaşımlarının Kullanılması

Erken çocukluk dönemindeki çocukların din eğitimi için geleneksel İslam kültüründe kullanılan yöntemlerle birlikte dördüncü ve beşinci bölümde bahsettiğimiz modern eğitim yaklaşımlarından nasıl faydalanacağımızı izah etmeye çalışacağız. Montessori ve sonrasında geliştirilen Godly Play, Good Shepherd başta olmak üzere Reggio Emilia, Waldorf gibi modern eğitim yaklaşımları, erken çocukluk dönemi din eğitiminin uygulanmasında oldukça zengin bir bakış açısı sunarak çocukların eğitim sürecine aktif katılmasına imkân tanıyıp değerleri içselleştirmelerini sağlayacaktır.

6.2.1. Montessori Yöntemi

Daha önceki bölümlerde izah edilen bilgilerden hareketle Montessori yöntemi ile öğrenmenin temel ilkelerinden olan özgürlük, bağımsızlık, önceden hazırlanmış çevre, öz-disiplin ve bağımsızlık gibi unsurların erken çocukluk dönemi din eğitiminde de önemli olduğunu söyleyebiliriz.

- ✓ Montessori sınıflarında din eğitiminde çocukların bağımsız öğrenmelerine olanak sağlayan materyallerden faydalanmak mümkündür. Örneğin ibadet anlatımında birçok duyuya hitap eden somut materyaller tasarlanabilir.
- ✓ Bu yaklaşımda dinî eğitim de çocukların bireysel öğrenme hızlarına uygun olarak tasarlanır.
- ✓ Montessori yaklaşımında din eğitiminde de öğrenme doğal ortamda gerçekleşmektedir. Örneğin yemek saatinin hemen ardından dua edilip şükür ritüeli yapılabilir.

Montessori yöntemiyle çocukların ibadet alışkanlıkları zorlamadan doğal ortamda kazandırılır. Ayrıca dinî değerler de zorunluluk olarak değil çocukların gelişim süreçlerine uygun olarak tanıtılır (Tosun & Yıldız, 2019, s. 144–146).

6.2.2. Godly Play Yaklaşımı

- ✓ Montessorinin yorumcularından Jerome W. Berryman'ın Godly Play yaklaşımı ile dinî eğitimi özel, sembolik figür ve materyallerle zenginleştirilmiş bir sınıf ortamında hikaye anlatımı esasına dayanmaktadır. Çocuklar anlatılan bu hikayeler vasıtasıyla dinî değerleri keşfederler. Örneğin peygamber kıssalarından erken çocukluk dönemindeki çocuklara uygun olanlar seçilip anlatılabilir.
- ✓ Çocuklar özel olarak düzenlenmiş sınıf ortamında daire şeklinde oturarak etkin dinleme ve sonrasında keşfetme sürecine dâhil olurlar.
- ✓ Çocukların etkin dinleme sürecinden sonra sorularını sorabilecekleri ve dinledikleri hikâyeyi kendileri anlamlandırarak sanatsal olarak (mesela resim yaparak) ifade edebilecekleri bir ortam sunulur.

Bu yöntemde sessiz kalarak düşünme süreci de oldukça önemli görülür. Bundan dolayı çocuklarla dua ve tefekkür saati yapılabilir (Oruç, 2019, s. 257-259).

6.2.3. Good Shepherd Yöntemi

- ✓ Montessori eğitiminden etkilenen Sofia Cavaletti tarafından geliştirilen çocuklara Allah'ı sevgi ve merhamet esaslı olarak tanıtarak onların manevi gelişimlerini destekleyen bir eğitim yöntemidir (Tosun, & Yıldız, 2019, s.135-140).

- ✓ Görsel materyaller ve hikâye anlatımı ile çocukların dinî kavramları içselleştirerek öğrenmelerini sağlar. Peygamber kıssaları ve İslam değerlerinin hikâyeler vasıtasıyla çocuklara anlatılması mümkündür.
- ✓ Birden fazla duyuya hitap eden materyaller (resimli dua ve ibadet kartları, uygun malzemeden hazırlanan cami maketleri, kabe maketi) kullanılarak öğrenme süreci zenginleştirilebilir.
- ✓ Öğretilmeye çalışılan dini bilgilerin ezberletilmesinden ziyade yaşayarak içselleştirilmeli sağlanmalıdır.
- ✓ Çocuklara özel, ilgilerini çekecek materyallerle hazırlanmış ibadet ve dua alanları düzenlenebilir.
- ✓ Godly Play yönteminde olduğu gibi özel tasarlanmış eğitim ortamı veya şapellerde dinî öğretiler çocuklara anlatılarak manevi bir bağ kurmaları amaçlanır.
- ✓ Yardımseverlik, merhamet gibi değerlerin de, dini bilgilerde olduğu gibi somutlaştırılarak ve yaparak yaşayarak kalıcı şekilde öğrenmeleri sağlanmalıdır. Örneğin çocukların iyilik yardım gibi konulardaki olumlu hareketleri için iyilik ağacı etkinliği düzenlenebilir.
- ✓ Bu eğitim sürecinde öğretmenler rehber rolü üstlenmektedir. Çocuklara zorunluluk hissi vermeden sevgiyi esas alan bir eğitim aracılığıyla çocukların kendi deneyimleri ile anlamlandırmaları sağlanır.
- ✓ Özetle, Good Shepherd modeli de Godly Play yöntemi gibi İslam din eğitimi için uyarlanabilir ve çocukların Allah sevgisini ve İslamî değerleri anlamalarına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, sevgi temelli bir öğrenme süreci ve ortam, çocukların manevi bağlarını güçlendirir ve hedeflenen değerleri içselleştirmelerine yardımcı olur (Tosun, & Yıldız, 2019, s. 143-147).

6.2.4. Reggio Emilia Yaklaşımı

- ✓ Reggio Emilia yaklaşımının öncüsü olan Malaguzzi, bu modeli 'çocukların yüz dili' olarak tanımlamaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar bunu yazma, konuşma, şarkı söyleme, hareket ve dramatizasyon gibi etkinliklerle ifade etmektedir.

- ✓ Çocukların ilgi ve merakına göre projelerin şekillendiği bu yaklaşımda dinî eğitiminde de aynı şekilde çocuk merkezli eğitim esastır. Örneğin “merhamet” konusunu içeren bir projede çocuklar öğrenmeleri gereken bu değeri grup içinde keşfedip kavrarlar. Bu konu çerçevesinde yaşlı veya hasta ziyareti etkinliği düzenlenebilir.
- ✓ Sanatsal etkinliklerin ön planda olduğu Reggio Emilia yaklaşımında din eğitiminde de hikaye yazma, resim ya da heykel gibi etkinliklerden eğitim sürecinde faydalanmak mümkündür. Örneğin iyilik konulu bir hikaye veya resim etkinliği düzenlenerek çocukların bu değeri kendilerinin keşfederek öğrenmeleri sağlanır. İyilik konusu ile ilgili olarak okul bahçesindeki ağaç veya uygun bir yere konumlandırılacak kuş yemi projesi yapılabilir.
- ✓ Bu yaklaşımda erken çocukluk dönemi eğitiminde oldukça etkili olan aile katılımı da önemlidir. Aileler çocuklarıyla beraber dinî eğitim faaliyetlerine aktif olarak katılıp çocuklarının manevî süreçlerini destekleyebilirler. Bu sayede çocukların öğrenme süreçleri de güçlenmiş olacaktır. Örneğin ailelerin katılımı ile çocuklarla Ramazan ayında çocuk iftarı programı düzenlenebilir(Tosun & Yıldız, 2019, s. 146–149).

6.2.5. Waldorf Yöntemi

- ✓ Kurucusu olan Rudolf Steiner’in antroposofik felsefesini esas alan bu yaklaşım erken çocukluk dönemindeki çocuğun fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden gelişimini sağlamayı hedeflemiştir.
- ✓ Bu yaklaşım, çocukların doğayla baş başa kalmaları, müzik ve sanat yoluyla dinî değerleri öğrenmeleri gerektiğini tavsiye etmiştir. Örneğin çocuklarla birlikte piknik veya doğa gezisi aracılığıyla şükür kavramı anlatılabilir (Kotaman, 2009, s. 180-185).
- ✓ Bütüncül eğitim anlayışını esas alan Waldorf yöntemi, çocuğun hem fizikî hem de ruhsal sağlığını geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda dinî ve manevî eğitim çocuğun hayatına aktarılacak deneyimlemesi sağlanmaktadır.
- ✓ Bu yaklaşımda çocukların ahlaki değerleri anlamaları için boyama, hikaye anlatımı, dokuma gibi sanatsal faaliyetlerden faydalanılabilir. Örneğin yardımlaşma konusu çerçevesinde yapılacak boyama, okunacak hikaye

etkinliği çocuğu sosyal olarak geliştirmeyi hedefler (Kotaman, 2009, 186-190).

6.2.6. Gift to the Child Yöntemi

- ✓ Erken çocukluk dönemindeki çocuklara dinî ve ahlâkî değerleri kazandırmayı hedefleyen bir yöntemdir. Çocukta doğuştan gelen öğrenme isteği ve merakını esas alarak öğretilmesi gereken değerlerin sevgi ve deneyim yoluyla aktarılmasını amaçlamaktadır (Oruç, 2013, s. 227).
- ✓ Bu yöntemde çocuklar oyunlar, sanatsal etkinlikler ve anlatılar aracılığıyla öğretilmesi hedeflenen kavramları içselleştirirler. Örneğin “şükür” kavramı doğada yapılan bir etkinlik ile veya bir teşekkür mektubu ile öğretilir.
- ✓ Değerlerin sadece teorik bilgiyle değil hayatın içine dahil edilerek öğretilip içselleştirilmesini hedefleyen Gift to the Child yöntemi; çocuklara manevi bağlarını kuvvetlendirecek anlamlı deneyimler sunarak öğrenmeyi daha kalıcı ve etkili hale getirmeyi amaçlamaktadır.
- ✓ Sanat, müzik ve doğa ile iç içe olan etkinlikler, erken çocukluk dönemindeki çocuklara ahlâkî değerleri kalıcı bir şekilde öğretebilir. Örneğin, sevgi ve paylaşım konuları grup oyunları ile desteklenebilir, merhamet kavramı hikâye anlatımı ile pekiştirilebilir.
- ✓ Bütüncül bir eğitim anlayışını esas alan Gift to the Child yöntemi erken çocukluk dönemindeki çocuğun fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimini bir arada ele alarak onun toplumsal ve bireysel kimliğini güçlendirmeyi hedeflemektedir (Oruç, 2013, s. 240-250).

YEDİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

7.1. Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, erken çocukluk döneminde verilen din eğitiminin İslâm pedagojisi ve modern eğitim yaklaşımlarının sentezinden doğan bir dengeyle yürütülmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Sağlıklı bir manevî gelişim için çocukların dinî bilginin yanında ahlâkî, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden de desteklenmesi gerekmektedir. Bu bölümün ilk başlıklarında sunulan amaç ve yöntemler başlığında elde edilen sonuçlar, çok boyutlu olan bu yaklaşımın uygulanabilirliğini ve etkisini vurgulamaktadır.

Geleneksel İslâm eğitiminde Allah sevgisi, ahiret inancı ve kulluk bilinci temel değerler arasında yer almaktadır (Gazali, 2010, s. 74). Bu çalışmada ele alınan dinî ve ahlâkî değerlerin, erken çocukluk dönemi gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak, korkuya dayalı bir yaklaşımdan ziyade sevgi, şefkat ve güven temelli yöntemlerle aktarılması gerektiği vurgulanmıştır. Montessori ve Good Shepherd yaklaşımlarında merkezî rol oynayan, çocuğun doğal merakına ve bireysel öğrenme ritmine dayalı öğretim süreçleri; İslam düşüncesinde insanın öğrenme ve gelişim potansiyelinin doğuştan gelen, yani fitrî bir donanım olarak kabul edilmesiyle pedagojik açıdan örtüşmektedir. Bu bağlamda, her bireyin yaratılışına uygun öğrenme yollarının desteklenmesi gerektiğine dair İslâmî görüş, modern pedagojik yaklaşımların çocuk merkezli yapılarını anlamlı bir biçimde tamamlamaktadır (Karaman, 2018, s.110). Allah sevgisini deneyimsel etkinliklerle desteklemek çocuğun ruhsal anlamda bağ kurmasını kolaylaştırmaktadır.

Dürüstlük, empati, adalet ve sabır gibi temel ahlâkî değerlerin öğretimi, klasik İslâm ahlâk literatüründe “faziletlerin kazandırılması” olarak tanımlanır. Bu bağlamda İbn Miskeveyh, bireyin ahlâken olgunluğa erişmesinde temel unsur olarak insan nefsinin üç temel gücü olan şehvet, düşünme ve öfke güçlerinin dengelenmesiyle ortaya çıkan adalet, iffet, hikmet ve cesaret erdemlerini görmektedir (İbn Miskeveyh, 2012, s. 23-25). Açıklanan bu erdemlerin kazanılması ise sadece teorik bilgiyle değil bu bilgilerin uygulanması ve sonucunda alışkanlık haline gelen davranışlarla mümkün olarak görülmektedir. Geleneksel İslâm eğitimine paralel olarak modern karakter

eğitimi yaklaşımları da değerlerin sadece bilişsel düzeyde aktarılmasının yeterli olmadığını; bu değerlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklar tarafından deneyimlenerek davranışa dönüştürülerek içselleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Yani etkili karakter eğitiminin temel ilkelerinden biri olarak “değerlerin davranışa dönüşmesini sağlayacak fırsatlar sunulmasını” vurgulamaktadır (Lickona, 1996, s. 95). Bu bağlamda yaptığımız araştırmada görüldüğü üzere; Godly Play modelinde kullanılan hik yeleştirme yöntemi, çocukların dinî ve ahlâkî değerleri semboller ve anlatılar aracılığıyla keşfetmelerine olanak tanır. Reggio Emilia yaklaşımında ise çocukların ilgi ve meraklarına dayalı projeler aracılığıyla değerleri grup içinde deneyimlemeleri teşvik edilir. Gift to the Child yöntemi ise oyun, sanat ve doğa temelli etkinliklerle çocuğun değerlerle duygusal bağ kurmasını ve bu değerleri içselleştirmesini hedefler. Örneğin, sınıf ortamında oluşturulan bir “iyilik ağacı” uygulamasıyla çocuklar, yaptıkları olumlu davranışları somut bir şekilde ifade etme ve paylaşma fırsatı bulur. Bu tür uygulamalar, hem davranışın pekişmesini sağlar hem de çocuğun değerle özdeşleşmesini destekler. Böylece değer eğitimi, soyut bir aktarım olmaktan çıkarak çocuğun günlük yaşamına entegre edilen anlamlı bir deneyime dönüşür.

Altıncı bölümde özellikle altı çizilen “ibadet bilincinin kazandırılması” hedefine paralel erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik dinî ve manevî eğitimde zorunluluk temelli yaklaşımlardan ziyade; sevgi, estetik ve ritüel bütünlüğü içeren yöntemlerin benimsenmesi gerektiği görülmektedir. Montessori yaklaşımında, çocuğun bireysel öğrenme temposuna ve duygusal gelişimine uygun olarak tasarlanan ibadet köşeleri, dua ve şükür gibi uygulamaların günlük rutinlere entegre edilmesiyle, çocukların ibadetle hem bilişsel hem de duygusal düzeyde bağ kurmaları desteklenmektedir (Yavuz, 2021, s. 28–30). Bu yaklaşım, ibadeti bir görevden ziyade anlamlı bir yaşam pratiği olarak sunmaktadır. Benzer şekilde Godly Play yaklaşımında yer alan “dua ve tefekkür saatleri”, çocukların düşünme ve içsel farkındalık yoluyla ibadetle derinlikli bir ilişki kurmalarını hedeflemektedir. Bunun için çocukların kutsal hik yeleri dinledikten sonra sessizce düşünmeleri, ardından sanatsal etkinliklerle ( rneğin resim, kil çalışması) anlamlandırdıkları değerleri ifade etmeleri için özel vakit ve mek nlar ayrıldığı belirtilmektedir (Berryman, 2009, s. 66-69). Bu süreç, ibadetin çocuğun i  dünyasında kişisel bir deneyim olarak yerleşmesini kolaylaştırmakta ve manevi gelişimi desteklemektedir.

Yapılan araştırma neticesinde Reggio Emilia yaklaşımının temel unsurlarından aile katılımı ilkesinin İslâm eğitim geleneğindeki aile merkezli öğretim anlayışıyla pedagojik yönden uyumlu olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımda çocuğun eğitim sürecinde aile aktif bir paydaş olarak rol almakta ve okul ile ev ortamı arasında sürekliliği sağlayacak güçlü bir iletişim önerilmektedir (Edwards, Gandini & Forman, 1998, s. 42). Aynı şekilde İslâmî eğitim anlayışında da aile, ilk ve en etkili eğitim ortamı olarak sayılmakta; manevî bilincin, ibadet alışkanlıklarının Ahlâkî değerlerin temelleri de ailede atılmaktadır (Altın, 2015, s. 67). İslâm eğitim geleneği ile modern eğitim anlayışındaki bu kuramsal örtüşme uygulama düzeyinde de somutlaştırılabilir. Örneğin, Ramazan ayında çocuklar ailesi ile birlikte komşularına veya yakınlarına iftarlık hazırlayabilirler. “Ailemle İyilik Projesi” başlığı altındaki bu etkinlik deneyimlerini ve sonrasında yaşadıkları duyguları sınıflarında anlatabilirler. Benzer şekilde “Çocuk İftarı” veya aileden toplanılan fotoğraf ve kartpostallarla oluşturulan “Ramazan Hatıraları Sergisi” gibi etkinliklerle hem öğrenilen bilgiler pekiştirilebilir hem de çocuğun geleneksel değerlerle duygusal bir bağ kurması sağlanabilir. Ayrıca bu sergi aracılığıyla çocukların kültürel ve manevî mirası tanınmasına olanak tanınabilir.

Çalışmanın altıncı bölümünde vurgulanan yaşam merkezli din eğitimi anlayışı, geleneksel İslâm eğitiminde yer alan “ilmi hayatla birleştirme” ilkesine paralel bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Gazâlî’ye göre bilgi, yalnızca zihinsel bir edinim değil; bireyin inanç ve amellerine, gündelik yaşam pratiklerine ve ahlâkî yönelişlerine yansımalıdır (Gazali, 2010, s. 25-30). İfade edilen bu bütünsel anlayış, kişinin manevî gelişiminin yaşamın doğal seyri içerisinde yaşayıp tecrübe ederek inşa etmesini esas almaktadır. Bu anlayış, Waldorf yaklaşımında karşımıza çıkan doğayla temas, ritüel estetiği ve sanat yoluyla öğrenme ilkeleri ile pedagojik açıdan örtüşmektedir. Waldorf eğitiminde değer aktarımı doğa yürüyüşleri, mevsimlik ritüeller, masal anlatımı ve sanatsal etkinliklerle gerçekleştirilmekte; böylece çocuk hem doğayla bağ kurmakta hem de manevî kavramları yaşam içinde fark etmektedir (Edwards, 2002, s. 45). Benzer biçimde, Gift to the Child yöntemi çocukların doğal merakını esas alarak dinî ve ahlâkî değerlerin sezgisel ve duygusal düzeyde deneyimlenmesini hedefler. Oyunlar, doğa temelli etkinlikler ve yaratıcı anlatılarla çocuğun duyu dünyası harekete geçirilir (Oruç, 2013, s. 246-247).

Bu bağlamda dinî eğitimin yaşamla buluşmasını sağlayabilmek için aşağıdaki uygulama örnekleri yapılabilir.

- **“Şükür Pikniği” Etkinliği:** Doğaya yapılan kısa bir gezi sırasında çocuklarla birlikte doğadaki güzellikler gözlemlenip ardından her çocuğa “bugün Allah’a ne için teşekkür edersin?” sorusu yöneltilerek duygularını resmetmeleri istenebilir. Bu etkinlik, hem çevre bilinci hem de şükretme alışkanlığı kazandırmada etkilidir.
- **“İyilik Günlüğü” Uygulaması:** Haftalık olarak verilen küçük görevlerle (örneğin: suyu israf etmemek, arkadaşına yardım etmek) çocuklar kendi iyiliklerini çizerek ya da kısa cümlelerle günlüğe kaydeder. Böylece “iyilik” kavramı teoriden pratiğe taşınır.
- **“Kavram Mandalası” Çalışması:** Sabır, empati, paylaşma gibi değerler için mandala boyama oturumları yapılır. Örneğin, “sabır” konusunu işlerken çocuklar aynı motif üzerindeki sabırlı çalışmalarını tamamlar ve ardından hissettiklerini ifade eder.
- **“Kuşlar İçin Sofra” Projesi:** Bir grup çalışmasıyla çocuklar kuş yemliğı veya küçük suluklar hazırlayıp okul bahçesine yerleştirir. Sonrasında “yardımlaşma ve merhamet” kavramları üzerine rehber eşliğinde sohbet edilir.
- **“Ramazan Takvimi Atölyesi”:** Ramazan boyunca her gün bir küçük görev ya da dua içeren bir takvim hazırlanır. Her etkinlik sonrası çocuklar aileleriyle ilgili deneyimlerini paylaşır. Böylece Ramazan hem bireysel hem kolektif düzeyde içselleştirilmiş olur.

Bu tür yaşam merkezli dinî etkinlikler çocuklarda değerlerin soyut değil somut bir gerçeklik hâline gelmesini sağlar ve manevî gelişimi destekler (Öztürk, 2019, s.58-60).

Sonuç olarak, bu araştırma, erken çocukluk döneminde din eğitiminin geleneksel İslam eğitim mirası ile çağdaş pedagojik yaklaşımların birlikte ele alındığında daha etkili, daha bütüncül ve çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde sunulabileceğini ortaya koymuştur. Geleneksel kaynaklarda yer alan değer aktarımı, ahlak eğitimi ve ibadet bilincinin geliştirilmesi gibi esasların, modern eğitim yaklaşımlarındaki çocuk merkezli, deneyim temelli ve yaşamla bütünleşik öğretim

yöntemleriyle desteklenmesi; çocuğun manevî gelişimini güçlendirmenin yanı sıra karakter eğitime de somut katkı sağlamaktadır.

Tezin altıncı bölümünde ortaya konan hedefler ve yöntemler, bu disiplinler arası bütünleşmenin örneklerini sergilemiş; özellikle Montessori, Godly Play, Reggio Emilia ve Good Shepherd gibi modern yaklaşımların, İslamî eğitim prensipleriyle çelişmek yerine onları yeni bağlamlarda yorumlamaya olanak sunduğu görülmüştür. Bu da, din eğitiminin yalnızca içerik değil, aynı zamanda pedagojik araçlar ve yöntem bakımından da günümüz çocuklarının dünyasına uygun biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini göstermektedir.

Ayrıca araştırma, din eğitiminde uygulayıcıların sadece dinî bilgiye değil, pedagojik yeterliliklere de sahip olmaları gerektiğine işaret etmekte; çocukla kurulan sevgi temelli ilişki, ritüel ve sembol kullanımı, hikâye anlatımı, oyunla öğrenme ve sanatsal etkinlikler gibi araçların sistematik biçimde dinî eğitimde kullanılmasının etkili sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda din eğitimi, çocuğun yalnızca dini bilgiyle değil; anlam, aidiyet, merhamet ve sorumluluk duygularıyla derinlemesine bağ kurabileceği bir alan hâline gelmektedir.

Sonuçların gösterdiği üzere, İslami geleneğin köklü değer sistemi ile çağdaş eğitimin bilimsel temellerinin birbirini dışlamak yerine tamamlayabileceği yönünde güçlü bir önerme sunulmaktadır. Bu da erken çocukluk döneminde yapılacak dinî eğitimin, daha anlamlı, kalıcı ve çocuğun kişisel gelişimine katkı sağlayan bir boyuta taşınabileceğini göstermektedir. Bu sentez yaklaşımı, sadece teorik katkı sunmakla kalmamakta; aynı zamanda din eğitiminin gelecekteki uygulamalarında rehberlik edecek örnekler ve stratejiler de üretmektedir.

7.2. Öneriler

7.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Erken çocukluk döneminde dinî ve manevî kavramların çocuğa öğretiminde sevgi ve güven temelli bir yaklaşım esas alınmalıdır. Bu dönemde çocukların soyut kavramları anlamlandırma kapasiteleri sınırlı olduğundan, korkuya dayalı ifadeler yerine güven inşa eden, olumlu bir dil kullanılmalıdır. Gazâlî, ilmin gayesinin bireyin iç dünyasında etkili olması ve davranışa dönüşmesi olduğunu ifade ederken (2010, s. 27), bu amacın ancak sevgi merkezli bir iletişimle sürdürülebileceği modern pedagojik

yaklaşımlarca da desteklenmektedir. Nitekim eğitimde sevgi dilinin kullanımının öğrencinin aidiyet hissini ve öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırdığı araştırmalarda da ortaya konmuştur (Topçu ve Dilci, 2019, s. 8). Uygulamada bu anlayış, “Allah bizi çok seven bir varlıktır” ifadesiyle başlayan etkinlikler eşliğinde çocuklara sevdikleri şeyleri resmettirme ve ardından “Allah’a teşekkür mektubu” yazdırma gibi duygusal bağ kurmaya dayalı örneklerle somutlaştırılabilir.

Modern pedagojik yaklaşımların, din eğitimine etkili ve deneyimsel katkılar sunduğu görülmektedir. Özellikle Montessori, Godly Play ve Reggio Emilia yaklaşımları, çocuğun doğal merakını, ritüel estetiğini ve duyu temelli öğrenmesini teşvik eder. Godly Play yaklaşımı, hikâyelerin dramatize edilmesi, sembollerle desteklenmesi ve sessiz düşünme süreçleriyle çocuğun iç dünyasına hitap eder (Berryman, 2009, s. 66–69). Bu bağlamda Hz. İbrahim’in misafirperverliğini konu alan bir Godly Play oturumunun ardından çocuklarla birlikte “misafir ağırlama” temalı rol yapma etkinliği düzenlenmesi, hem hikâyeyi içselleştirme hem de davranışa dönüştürme açısından etkili olacaktır. Benzer şekilde Montessori pedagojisinde çocuğun kendi ritmine uygun olarak düzenlenmiş materyallerle etkileşim kurması, dinî kavramların bireysel düzeyde anlamlandırılmasını destekler (Yavuz, 2021, s. 28–30).

İbadet bilincinin erken çocukluk döneminde kazandırılması, ancak gelişimsel düzeye uygun yöntemlerle mümkündür. İbadet ve dua, çocuğun günlük rutinlerine sembolik araçlarla dâhil edilerek doğal bir alışkanlık hâline getirilebilir. Örneğin, yemek sonrası hep birlikte edilen basit bir şükür duası ve ardından her öğrencinin o gün şükrettiği bir şeyi sınıfla paylaşması, ibadetle bilişsel ve duygusal bağ kurulmasını sağlayacaktır. Montessori pedagojisinde oluşturulan ibadet köşeleri de bu uygulamayı destekler niteliktedir (Yavuz, 2021, s. 29).

Sanatsal ve doğayla ilişkili etkinlikler, değer eğitimini soyut bir anlatımdan somut bir yaşantıya dönüştürme açısından önemlidir. Waldorf ve Gift to the Child yaklaşımlarında olduğu gibi, duyu temelli öğrenme, manevî kavramların kalıcı olmasını sağlar (Cavalletti, 2002, s. 63; Edwards, 2002, s. 55). Örneğin, “şükür” teması kapsamında yapılan doğa yürüyüşünün ardından çocukların topladıkları doğal materyallerle bir “şükür kolajı” hazırlamaları, hem estetik hem de manevî bir öğrenme süreci oluşturur.

Son olarak, öğrenme ortamlarının çocuklara özgü biçimde düzenlenmesi din eğitimini destekleyen bir diğer unsurdur. Ortamın fiziksel düzeni ve materyal çeşitliliği, çocuğun dini içerikle olan etkileşimini biçimlendirir. Reggio Emilia pedagojisinde “çevre, üçüncü öğretmendir” ilkesi doğrultusunda mekânsal estetik ve sembolik yapı önem taşıırken (Edwards, Gandini & Forman, 1998, s. 42), bu ilke dinî eğitimde dua köşeleri, “iyilik ağacı” panosu, minyatür seccadeler gibi materyallerle uyarlanabilir.

7.2.2. Ailelere Yönelik Öneriler

Din eğitiminin yalnızca okul ortamında değil, aile çevresinde de desteklenmesi, çocuğun manevî gelişiminin sürekliliği açısından büyük önem taşır. Reggio Emilia yaklaşımı gibi çağdaş eğitim modellerinde aile, çocuğun öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak konumlandırılır. Bu yaklaşımda aileyle kurulacak güçlü iş birliğinin hem pedagojik bütünlüğü sağlayacağı hem de çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini destekleyeceği vurgulanmıştır (Edwards, Gandini & Forman 1998, s. 42). Benzer şekilde İslamî eğitim geleneğinde de aile, çocuğun ilk öğretmeni ve ahlâkî gelişimin temel taşı olarak değerlendirilmiştir (Altın, 2015, s. 67). Bu bağlamda daha önce belirtildiği üzere çocukların aileleriyle birlikte katılacağı “Çocuk İftarı” gibi dinî ve kültürel içerikli etkinlikler, değer eğitiminin hem evde hem okulda sürekliliğini sağlayarak öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirecektir.

Ailelerin din eğitimi sürecine aktif katılım gösterebilmesi için bilgilendirme çalışmaları da büyük önem arz etmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde din eğitimi, yanlış yöntemlerle uygulandığında çocukta kaygı, soyutlama güçlüğü ve olumsuz dini algılar oluşturabilmektedir. Bu nedenle “Erken Çocuklukta Dinî Eğitimde Sık Yapılan Hatalar ve Doğru Yöntemler” temalı seminer ya da atölyeler düzenlenerek ailelerin pedagojik açıdan bilgilendirilmesi gereklidir. Bu uygulamanın öğretmen-veli etkileşiminde sevgi ve anlayış temelli iletişimin çocuğun dini motivasyonunu olumlu etkilediği belirtilmektedir (Topçu ve Dilci, 2019, s. 12).

Ortak değer temelli etkinliklerin düzenlenmesi, okul-aile bütünleşmesini güçlendiren ve değer aktarımını yaşam temelli hâle getiren bir diğer etkili yöntemdir. Örneğin “iyilik görevleri listesi” oluşturan çocuklar ve aileleri, bu görevleri bir hafta boyunca ev ortamında birlikte yerine getirip deneyimlerini sınıf ortamında paylaşabilir. Bu sayede çocuk hem aile içinde davranışsal pekiştirme yaşar hem de değerlerin toplumsal yönünü kavramaya başlar.

7.2.3. Eğitim Politikaları ve Program Geliştirme Açısından Öneriler

Erken çocukluk döneminde din eğitiminin yalnızca bilişsel kazanımlarla sınırlı kalmayıp, çocuğun duyuşsal ve davranışsal gelişimini kapsayan bütüncül bir yaklaşımla ele alınması, hem klasik İslami eğitim geleneği hem de çağdaş pedagojik modeller açısından önem arz etmektedir. Bu çerçevede, din eğitimi müfredatlarında değer, duygu ve davranışı temel alan çok boyutlu yapıların benimsenmesi gerekmektedir. Erken çocukluk dönemi din eğitiminde yaşam temelli etkinliklerin, soyut değerlerin çocuğun dünyasında somut karşılıklar bulmasına imkân tanımaktadır (Öztürk, 2019, s. 58–60). Bu yaklaşım doğrultusunda, resmî programlara “Değer Temelli Dinî Etkinlik Planlama” gibi uygulama ağırlıklı birimlerin eklenmesi, değer aktarımını daha planlı ve sistematik hâle getirecektir.

Eğitim politikalarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin pedagojik formasyonu da din eğitiminin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde görev alan öğretmenlerin gelişim psikolojisi, çocuk merkezli yaklaşımlar ve oyun temelli öğretim yöntemleri konusunda sürekli hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri gerekmektedir. MEB’in bu doğrultuda uygulayabileceği “Montessori Yaklaşımıyla Dinî Eğitim” atölyeleri gibi programlar, öğretmenlerin teorik bilgiyi pratik beceriye dönüştürmesine yardımcı olacaktır. Montessori sınıflarında dinî kavramların çocuğun doğal ritmine uygun olarak içselleştirilmesinin, daha kalıcı öğrenme sağladığı vurgulanmaktadır (Yavuz, 2021, s. 29).

Ayrıca, erken çocukluk döneminde dinî eğitimi destekleyen materyallerin nicelik ve nitelik açısından artırılması da önemli bir politika alanıdır. Çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanan görsel, işitsel ve dokunsal materyaller, öğrenme sürecini hem eğlenceli hem de etkili hâle getirmektedir. Bu materyaller, örneğin “Kur’an’da geçen kavramları tanıtan hikâye kartları” ya da “ahlaki temaları içeren kutu oyunları” biçiminde geliştirilebilir. Karakter eğitiminin etkili olabilmesi için öğrenenin aktif katılımını destekleyecek somut araçlara ve yapılandırılmış öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Lickona 1996, s. 95).

7.2.4. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Erken çocukluk döneminde din eğitimi alanında yapılan araştırmaların sayısı sınırlı olup, uygulamaya dönük bulgulara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, farklı din eğitimi yaklaşımlarının (Montessori, Godly Play, Gift to the Child, Reggio Emilia

vb.) sahada karşılaştırmalı olarak uygulanmasını içeren deneysel çalışmalar, yönetime ilişkin somut veriler sunabilir. Gazâlî’de bireysel farklılıkların eğitime etkisini vurgulanırken, bu fitrî eğilimleri esas alan yöntemlerin pedagojik olarak karşılaştırılmasının önemine dikkat çekilmektedir (Karaman, 2018, s. 110). Dolayısıyla, farklı yaklaşımların çocuğun manevi gelişimine etkilerini gözlemlemeye dönük uzunlamasına saha araştırmaları teşvik edilmelidir.

Aile katılımının din eğitimindeki işlevselliği, kültürel bağlam ve ebeveyn tutumlarına göre değişiklik gösterebileceğinden, bu konuda nitel veri temelli çalışmaların artırılması önem arz etmektedir. Özellikle dini değerlerin aile ortamında nasıl yorumlandığı ve çocuğun gelişimine nasıl yansıdığı, derinlemesine görüşme ve gözlem yöntemleriyle ele alınabilir. Modern yaklaşım olarak sunulan bazı eğitim modellerinin İslamî değerlerle olan kuramsal ilişkisi de henüz yeterince araştırılmamıştır. Reggio Emilia, Waldorf ve Godly Play gibi modellerin İslam düşüncesindeki fitrat, eğitimde hikmet anlayışı ve davranış temelli değer aktarımı gibi kavramlarla ne ölçüde örtüştüğü, klasik kaynaklar (örneğin: Tehzîbü’l-Ahlâk, İhya-u Ulûmi’d-Dîn) ışığında teori odaklı çalışmalara konu olabilir. İbn Miskeveyh’in ahlâk kuramı (2012, s. 23–25) ve Gazâlî’nin kalbin amelleri yaklaşımı, bu modellerle anlamlı şekilde karşılaştırılabilecek pedagojik zeminler sunmaktadır.

Son olarak, eğitim materyali geliştirme çalışmaları disiplinler arası iş birliği gerektirmektedir. Erken çocukluk din eğitimi için hazırlanacak görsel, işitsel ve dokunsal materyallerde; gelişim psikologları, ilahiyatçılar, tasarımcılar ve çocuk edebiyatı uzmanlarının birlikte çalıştığı projelere ihtiyaç vardır. Değerlerin kalıcı olabilmesi için etkin materyal desteğinin zorunlu olduğu vurgulanmaktadır (Lickona, 1996, s. 95). Bu bağlamda, “ahlaki temalı kutu oyunları” ya da “duyusal dua kartları” gibi özgün materyallerin geliştirilmesi, sahaya önemli katkılar sunacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırma erken çocukluk döneminde dinî eğitimin sadece bilişsel bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması, aynı zamanda çocuğun duyuşsal, davranışsal ve sosyal gelişimini de kapsayan bütüncül bir yaklaşım temelinde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymuştur. Geleneksel İslam eğitim anlayışının bireyin fitrî eğilimlerine dayanan pedagojik temelleri ile modern çocuk merkezli yaklaşımlar (Montessori, Reggio Emilia, Godly Play vb.) arasında çok katmanlı bir uyum bulunduğu görülmüştür. Sevgi temelli iletişim, ritüel estetiği, aile katılımı, doğayla

temas ve sembolik öğrenme gibi yöntemlerin din eğitimi bağlamında yeniden yapılandırılması, hem kuramsal hem de uygulamalı bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda çalışma, erken çocukluk din eğitimi alanında pedagojik yaklaşımların İslamî değerlerle nasıl bütünleştirilebileceğine dair literatüre katkı sağlamayı ve sonraki araştırmalara kuramsal zemin oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, çalışma erken çocukluk din eğitimi alanında İslamî değerlerle uyumlu, çağdaş ve bütüncül yaklaşımlara dayalı özgün bir kuramsal ve uygulamalı çerçeve sunmayı hedeflemektedir.



KAYNAKÇA

- Ağırakça, G. P. (2024). Okul öncesi din eğitiminde alternatif eğitim yaklaşımlarından yararlanma imkânı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 908–933.
- Akgül, E. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerine “açılar” konusunun öğretilmesinde proje tabanlı öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Akto, A., & Akto, S. (2020). Erken çocukluk ve değerler eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 13(74), 326–339.
- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000 – M.S. 2021* (34. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktay, E. G. (2015). İlk okuma yazma öğretiminde akran işbirliği (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Altay, S. (2023). Alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yansımaları: Çoklu durum çalışması (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.
- Altın, M. (2015). *Ailede din eğitimi*. Değer Yayınları.
- Artut, P. D., & Tarım, K. (2004). Okul öncesi kubaşık öğrenme uygulamaları: Toplama işlemine yönelik bir uygulama örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 1–10.
- Arı, R., Deniz, M., Erişen, Y., & diğerleri. (2006). *Çocukların okula hazırlanması (anne-çocuk eğitimi) temel araştırması*. Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Yayıncılık.
- Argon, T., & Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 16(2), 413–430.

- Atasever, F. (2019). İslam'ın ilk üç asrında bir eğitim kurumu olarak kütâblar (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Atik, A. (2019). Çocukluk dönemi din eğitimine bilimsel temelli bir yaklaşım denemesi. *Dini Araştırmalar*, 22(56), 353–369.
- Arslan, A. (2022). Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminin desteklenmesinde aile. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1676–1684.
- Yıldırım, Y., Kurupınar, A., Coşgun, A., & diğerleri. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ayhan, H. (1985). *Din eğitimi ve öğretimi (iman-ibadet)*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313–1330.
- Babaroğlu, A. (2020). *Erken çocukluk döneminde öğrenme yaklaşımları: Eğitim programı, öğrenme ortamı ve uygulamalar bakış açısıyla* (1. baskı). Eğiten Kitap.
- Baktır, M. (2009). Suffe. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 37, 469–470.
- Başal, H. A. (2007). *Gelişim ve psikoloji: Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?* (4. baskı). Morpa Kültür Yayınları.
- Başkurt, İ. (2001). İman, dayandığı temel ilkeler ve eğitim. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (8), 183–202.
- Berryman, J. W. (2002). *The complete guide to Godly Play: How to lead Godly Play lessons* (Vol. 1). Church Publishing Incorporated.
- Berryman, J. W. (2009). *Teaching Godly Play: How to mentor the spiritual development of children*. Church Publishing.
- Bilici, A. B. (2014). 0–6 yaş grubu çocuklarda dini gelişim süreci ve din eğitimi (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

- Bråten, O. M. H. (2009). *A comparative study of religious education in state schools in England and Norway (Unpublished doctoral dissertation)*. University of Warwick, Coventry, United Kingdom.
- Bulguroğlu, R. (2023). İslam eğitimcilerinin çocukluk dönemi eğitim anlayışları: İbn Haldun-el-Amâsî-Taşköprülüzâde örneği (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Cavalletti, S. (1992). *The religious potential of the child: Experiencing scripture and liturgy with young children* (P. M. Coulter & J. M. Coulter, Trans.). Liturgy Training Publications.
- Cavalletti, S. (2002). *The religious potential of the child*. Liturgy Training Publications.
- Cebeci, S. (2017). İslam'ın ilk devrinde kültürel dönüşümün aracı olarak eğitim. *Turkish Studies*, 12(20), 101–116.
- Clark, W. H. (1981). Çocukluk dönemi dini (N. Armaner, Trans.). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(1), 175–185.
- Coşanay, B., & Ulutaş, A. (2019). Erken çocukluk döneminde oyun temelli öğrenme. In S. Pekdoğan & Ö. G. Kahraman (Eds.), *Erken çocukluk döneminde öğrenme yaklaşımları* (pp. 123–133). Eğiten Kitap.
- Çamdibi, H. M. (1989). *Din eğitime giriş* (1. baskı). Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Çelebi, A. (2013). *İslâm'da eğitim-öğretim tarihi* (A. Yardım, Çev.). Damla Yayınevi.
- Çelenk, N., & Paker, T. (Eds.). (2016). *Erken çocukluk eğitiminde yeni yaklaşımlar ve uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Çelik, B. K. (2020). Sosyolojik bir gerçeklik olarak televizyonun değerler eğitime olumsuz etkileri: Erken çocukluk dönemi üzerine sosyolojik bir değerlendirme. In M. Bayyığıt, M. Özkan, A. A. Çanakcı, & A. H. A. Abdelghany (Eds.), *Erken çocukluk dönemi din–ahlak–değerler eğitimi ve sorunları – 2* (pp. 215–234). Palet Yayınları.
- Çelikel, B. (2006). Gazâlî'nin eğitim görüşü (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

- Dağ, M., & Öymen, H. (1974). *İslam eğitim tarihi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Çubukçu, İ. A. (1994). Ahlâk tarihinde görüşler. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Basımevi.
- Dağ, M. (1984). İbn Sînâ'nın psikolojisi. In A. Sayılı (Ed.), *İbn Sînâ: Doğumunun bininci yılı armağanı* (pp. 435–471). Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Dağdögen, M. (2024). BEP geliştirme birimi üyelerinin bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Demir, A., & Yılmaz, S. (2021). Dijitalle güçlendirilmiş öğretim. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 1–4. <https://egidek.medeniyet.edu.tr/dijitalle-guclendirilmis-ogretim/> (Erişim tarihi: 16.06.2025).
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı'da sıbyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 173–183.
- Demirtaş, H. (2014). *Erken çocukluk eğitiminde eğitim programları ve uygulamalar*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Diken, İ. H. (Ed.). (2019). *Erken çocukluk eğitimi* (9. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Dinç, B. (2002). Okul öncesi eğitimin 4–5 yaş grubu çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Dinç, B. (2015). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 7–25.
- Doğan, İ. (2008). *Toplumsal davranış kalıpları: Sosyoloji, kavramlar ve sorunlar*. Pegem Yayıncılık.
- Doğan, R., & Uçak, H. E. (2022). Erken çocukluk döneminde ailede din (ahlak ve değerler) eğitimi. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 33(2), 123–145.
- Dündar, M. (2011). *İlk dönem İslami eğitim-öğretim faaliyetleri*. İşrak Yayınları.
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections*. Ablex Publishing.

- Edwards, C. P. (2002). *An Overview of the Waldorf Approach*. Early Childhood Learning & Knowledge Center.
- Elvan, D., & Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 100–109.
- Erakkuş, Ö. (2015). Alternatif okul yaklaşımlarında din ve değerler eğitimi (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilimler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1), 2–11.
- Erden, M., & Akman, Y. (1998). *Eğitim psikolojisi: Gelişim–öğrenme–öğretme* (6. baskı). Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. (2016). Okul öncesi eğitime temel yaklaşımlar ve din eğitimi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın sekiz çağı* (T. Bedirhan Üstün & V. Şar, Çev.). Birey ve Toplum Yayınları.
- Eroğlu, M. (2023). Çocukluk döneminde bilişsel gelişim: Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramlarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 69–77.
- Eroğlu, Ş. (2022). Orta Çağ Bağdat'ında bilginin intikali (800–1258) (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme* (1. baskı). Yelkentepe Yayınları.
- Ergin, O. N. (1977). *Türkiye maarif tarihi* (Cilt 1–2). Eser Matbaası.
- Freathy, R. (2008). The triumph of religious education for citizenship in English schools, 1935–1949. *History of Education*, 37(2), 295–316.
- Gazâlî, İ. (1972). *el-İktisâd fi'l-İtikâd* (A. Çubukçu & H. Atay, Çev.). Nur Matbaası.
- Gazâlî, İ. (2006). *İhyâ-u Ulûmi'd-Dîn* (A. Yıldırım, Çev., Cilt 3). Kahraman Yayınları.

- Gazâlî, İ. (2010). *İhyâ-u Ulûmi'd-Dîn* (A. Yıldırım, Çev.). Kahraman Yayınları.
- Gedik, E. (2024). Erken çocukluk eğitiminde uygulanan program ve alternatif eğitim yaklaşımlarına göre gelişimsel plastisitenin incelenmesi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Goldman, R. (1964). *Religious thinking from childhood to adolescence*. Seabury Press.
- Gökdemir, A. (2017). Osmanlı Kur'ân eğitim merkezleri: Dârülkurrâlar ve sıbyan mektepleri. *Edebali İslamiyat Dergisi*, 1(2), 43–60.
- Gözütok, Ş. (2012). *İslam'ın altın çağında ilim*. Nesil Yayınları.
- Gürses, İ., & Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153–166.
- Güven, G., & Azkeskin, K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin düşünme stilleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 633–650.
- Güven, N. (2012). *Erken çocukluk eğitiminde eğitim psikolojisi*. Kök Yayıncılık.
- Güzel, H. (2024). Okul öncesi kurumlarda din ve değer eğitimi (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Hamidullah, M. (1997). *İslam'ın doğuşu* (M. Çiftkaya, Çev.). Beyan Yayınları.
- Harms, E. (1944). The development of religious experience in children. *American Journal of Sociology*, 50(2), 112–122.
- Hökelekli, H. (1993). Çocuk. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 8, 355–359.
- Hyde, B. (2010). Godly Play nourishing children's spirituality: A case study. *Religious Education*, 105(5), 504–518.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., & Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1200–1217.
- İbn Haldun. (2001). *Mukaddime*. Daru'l-Erkam.
- İbn Haldun. (2013). *Mukaddime* (Y. Meral, Çev.). İlgi Kültür Sanat Yayıncılık.

- İbn Miskeveyh. (2012). *Tehzîbü'l-Ahlâk* (A. Şener, İ. Kayaoğlu, & C. Tunç, Çev.). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- İbn Miskeveyh. (2013). *Tehzîbu'l-Ahlâk* (K. Kılıçer & A. K. Çüçen, Çev.). Büyüyenay Yayınevi.
- İbn Rüşd. (1993). *Telhisu'n-Nefs* (M. Mehdi, Tahkik).
- Jusufo, N. (2002). İbn Rüşd'ün eğitim felsefesi (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kalyon, R. (2020). Hadislerde 0-7 yaş dönemi çocuk eğitimi (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kandır, A. (2003). *Gelişimde 3-6 yaş: Çocuğum büyüyor*. Morpa Kültür Yayınları.
- Kara, Y. (2013). *Okul öncesi eğitimde oyun ve etkileri*. Anı Yayıncılık.
- Kara, İ., & Birinci, A. (2016). *Mahalle-sıbyan mektepleri bir eğitim tasavvuru olarak*. Dergâh Yayınevi.
- Karademir, A., & Ertör, E. (2022). Erken çocukluk eğitiminde Montessori metodu. In D. Y. Polatlar (Ed.), *Erken çocukluk döneminde alternatif eğitim modelleri ve yaklaşımları*. Efe Akademik Yayınları.
- Karadoğın, U. C. (2019). Çocuk ve çocukluk kavramının tarihsel süreçte değerlendirilmesi. *Dergi Park Akademik*, (7), 195–226.
- Karaman, İ. (2018). Gazâlî'de eğitimde bireysel farklılıklar. *İslam ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 103–118.
- Kaya, Z., & Demirel, Ö. (2017). *Eğitim bilimine giriş* (14. baskı). Pegem Akademi.
- Kılıçğün, M. Y. (2023). *Erken çocukluk eğitimi politikaları*. Lisans Yayınları.
- Kınalızade, A. (2017). *Ahlak-ı Alaî*. Fecr Yayınevi.
- Kınalızade, A. (2020). *İslam eğitim sisteminde çocuk eğitimi*. Aydın Yayınları.
- Koçyiğit, S., & diğerleri. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324–342.

- Korkmaz, H. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Korkmaz, M. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde bilişsel ve sosyal gelişim*. Lisans Yayıncılık.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf okulu. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174–194.
- Kozankurt, Z. Ş. (2019). Alternatif okulların sorunları, yöntemleri ve uygulamalarına ilişkin değerlendirmeler: Waldorf örneği (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Köylü, M., & Koç, A. (Eds.). (2016). *Klasik İslam eğitimcileri*. Rağbet Yayınları.
- Kunduracı, H. K. Ö. (2022). Sosyal gelişim. In P. Ö. Sakaryalı & Y. Yıldırım (Eds.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (pp. 87–112). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kurupınar, A. (2022). Bilişsel gelişim. In P. Ö. Sakaryalı & Y. Yıldırım (Eds.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (pp. 57–85). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Landau, J. M. (2003). Küttâb. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 27, 3–4.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93–100.
- Mert, A., & Ercan, N. (2007). Okul öncesi eğitimde eğitici oyunlar ve etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 195–214.
- Mete, G. (2021). BİLSEM Türkçe öğretmenlerinin oyun temelli öğretim yöntemine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 106–130.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025). *Öğretim programları ve müfredatlar*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 16.06.2025).
- Morgan, C. T. (2010). *Psikolojiye giriş*. Eğitim Yayınevi.

- Mustafayeva, L. (2016). Montessori eğitim sistemi ve İslam eğitim sisteminin karşılaştırılması (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Mutlu, B., & diğerleri. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori yaklaşımı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 21–34.
- Oflaz, A. (2017). Çocuk eğitimi/terbiyesi'nde nebevî metod. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 287–306.
- Ok, B. (2022). Reggio Emilia ilhamlı okullar: Eğitim sürecinin öğretmen, ebeveyn ve yönetici görüşleri doğrultusunda incelenmesi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Oruç, C. (2011). *Okul öncesi dönemde çocuğun din eğitimi*. Dem Yayınları.
- Oruç, C. (2013a). Erken çocukluk dönemi dini gelişim teorileri bağlamında din eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 2011–2022.
- Oruç, C. (2013b). İngiltere'de okul öncesi ve ilköğretim okullarında resmi din eğitimi I: Devlet okulu örneği. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13(2), 97–124.
- Oruç, C. (2013c). Erken çocukluk dönemi din eğitimine çoğulcu bir yaklaşım: 'Gift to the Child'. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 227–258.
- Oruç, C. (2014). Erken çocukluk döneminde din eğitimi: Teorik çerçeve, yaklaşımlar ve uygulama. *Yeni Türkiye - Türk Eğitimi Özel Sayısı*, 58, 621-635.
- Oruç, C. (2015). Erken çocukluk dönemi din eğitimi. In M. Köylü (Ed.), *Gelişimsel basamaklara göre din eğitimi* (pp. 1–49). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oruç, C. (2019). Montessori eğitim yaklaşımının din eğitimine uygulanması: Godly Play örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 235–266.
- Oruç, C. (2022a). Gazâlî ve eğitim. In E. Koçoğlu (Ed.), *Bilim dünyasında eğitim – I* (pp. 177–197). Pegem Akademi.
- Oruç, C. (2022b). İbn Haldun ve eğitim. In E. Koçoğlu (Ed.), *Bilim dünyasında eğitim – I* (pp. 249–271). Pegem Akademi.
- Özkan, E. (2007). *Öğrenmeyi öğret bana* (8. baskı). Bilgem Yayınları.

- Öztürk, İ. (2019). İslam düşüncesinde tefekkürün eğitsel yeri. *Maneviyat ve Eğitim Dergisi*, 5(1), 45–60.
- Öztürk-Aynal, Ş. (2020). *Erken çocuklukta Reggio Emilia yaklaşımı*. Eğiten Kitap.
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 195–204.
- PsikolojiPark. (2025). *Çocuk eğitimi ve etkili yaklaşımlar*. <https://psikolojipark.com/> (Erişim tarihi: 16.06.2025).
- Ramazan, O., & Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 83–98.
- Sağlam, İ. (2002). Hz. Peygamber'in çocuk eğitiminde öne çıkardığı hususlar. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 167–190.
- Sağlam, İ. (2019). *İslam ve Batı eğitiminde okul öncesi eğitimi*. Emin Yayınları.
- Sağlam, M., & Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(2), 43–56.
- Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi: Teoriden uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Say, A. D., & Özdemir, C. (2024). Yabancı dil öğretiminde öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşımlar: Sosyal formların etkili kullanımı. *Journal of Criminology Sociology and Law (JCSL)*, 9(9), 15–38.
- Sayın, E. (2021). Erken çocukluk döneminde tasavvufi ahlak öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(43), 85–104.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim psikolojisi* (14. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Sezgin, Ş. (2021). Montessori'de erken çocukluk dönemi din eğitimi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Snow, C. E., & Van Hemel, S. B. (Eds.). (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how*. The National Academies Press.

- Sönmez, V. (2016). *Erken çocukluk eğitiminde bilişsel gelişim teorileri*. Pegem Akademi.
- Şahin, D. (2010). Erken çocukluk dönemine yönelik eğitim programları ve yaklaşımlar. In İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (pp. 195–234). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, M. B., & Akdağ, M. (2023). Bireyselleştirilmiş eğitim planları ile ilgili yapılmış çalışmaların betimsel analizi. *Journal of International Management, Educational and Economics Perspectives*, 11(2), 160–169.
- Şişman, M. (2016). *Eğitim bilimine giriş* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Tekiner, Ö. (1996). Okul öncesi eğitimin önemi ve çocuğa kazandırdıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, (132), 14–57.
- Topbaş, E. (2014). *Montessori yöntemiyle çocuk eğitimi*. Panama Yayınları.
- Temel, Z. F., & İmir, D. (2018). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. Vize Yayıncılık.
- Temel, Z. F., & Çağlar, A. T. (2021). Anlatı oyun pedagojisi: Erken çocukluk eğitiminde oyun temelli bir yaklaşım. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 758–773.
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., & Altun, S. (2013). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilişüstü becerileri ve öz-yeterlik algıları ile proje ürünleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 97–117.
- Topçu, İ., & Dilci, M. A. (2019). Eğitimde sevgi dili kullanımının önemine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(43), 1–16.
- Toran, M. (2018). Steiner pedagojisi ve Waldorf okulları. In A. Köksal Akyol (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları* (pp. 17–42). Hedef Yayıncılık.
- Tosun, A., & Yıldız, K. (2019). Erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımları üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *Amasya İlahiyat Dergisi*, (12), 121–151.
- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1–12.

- Turan, F. (2024). Erken çocukluk döneminde nasıl bir din eğitimi? *Din ve İnsan Dergisi*, 4(7), 32–59.
- Tümekaya, S., & Gülaçtı, F. (2010). *Erken çocukluk eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Türkoğlu, B. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60–72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi (*Yayımlanmamış doktora tezi*). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Ulutaş, İ., & Tutkun, C. (2018). Montessori eğitim yöntemi ve uygulama örnekleri. In A. Köksal Akyol (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları* (pp. 43–72). Hedef CS Yayıncılık.
- Uslu, H. (2022). Oyun temelli öğrenme süreçlerinin akademik başarı üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 8(16), 816–828.
- Uyar, P. F. (2024). Waldorf anaokullarına devam eden ve etmeyen çocukların öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Uysal, F. (2006). Okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinde iç ve dış mekan analizlerinin eğitim yaklaşımları çerçevesinde incelenmesi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Uzun, S. (2016). Okul öncesi dönem din eğitimi (İslam dini) programlarının karşılaştırmalı değerlendirilmesi: Türkiye ve Amerika örnekleri (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ürünibrahimoğlu, M., & Göçer, V. (2022). Piaget, Bruner ve Vygotsky: Hayatları, eserleri ve bilişsel gelişim kuramları. *Usbilim Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 18–36.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 8(37), 1034–1042.
- Wood, L. (1998). Participation and learning in early childhood. In *Children in charge* (pp. 31–45).

- Yalçın, M., & Yavuz, S. (2018). *Erken çocukluk eğitiminde oyun ve etkinlikler*. Eğiten Kitap.
- Yaşar, M., & Yeşil Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 454–474.
- Yavuz, K. (1983). *Çocukta dini duygu ve düşüncenin gelişmesi*. DİB Yayınları.
- Yavuz, M. (2021). Erken çocuklukta dinî eğitimde Montessori yaklaşımı ve uygulama örnekleri. *Erken Çocuklukta Din Eğitimi Dergisi*, 2(1), 25–35.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk gelişimi ve eğitimi* (23. baskı). Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2011). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi* (27. baskı). Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, K. (2009). İslâm kültüründe küttâb eğitimi üzerine bir inceleme. *Diyanet İlmi Dergi*, 45(3), 125–144.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. A., & Öz, A. (2021). Hadislerde çocuk ve çocukluk. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 885–907.
- Yıldız, T. (2022). Eğitim teknolojilerine ilişkin mobil uygulamaların öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerine dönük tutum ve yeterliklerine etkisi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.
- Yılmaz, Ş. (2009). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e sıbyan mekteplerinde yenilik ve gelişmeler (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Yiğit, T. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında Montessori ve geleneksel öğretim yöntemleri alan çocukların sayı kavramını kazanma davranışlarının karşılaştırılması (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Yurdağül, A., & Şanver, M. (2019). İslâm din eğitiminde Montessori modelinin uygulanabilirliği üzerine. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 19–36.

Zengin, S. (2013). Erken çocukluk eğitiminde güncel yaklaşımlar ve uygulamalar.
Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 3(1), 33–50.

