

T.C
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**MONTESORİ MODELİ İLE DİN VE DEĞERLER EĞİTİMİ
(İSTANBUL ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Nurşen OLCAYTUBERDİ

İstanbul, 2019

T.C
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**MONTESORİ MODELİ İLE DİN VE DEĞERLER EĞİTİMİ
(İSTANBUL ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Nurşen OLCAYTUBERDİ

Danışman: Doç. Dr. Banu GÜRER

İstanbul, 2019



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ ONAY BELGESİ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ Anabilim Dalı DİN EĞİTİMİ Bilim Dalı TEZLİ
YÜKSEK LİSANS öğrencisi NURŞEN OLCAYTUBERDİ'nin MONTESSORİ MODELİ
İLE DİN VE DEĞERLER EĞİTİMİ (İSTANBUL ÖRNEĞİ) adlı tez çalışması, Enstitümüz
Yönetim Kurulunun 8.08.2019 tarih ve 2019-25/6 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oy
birliği / oy çokluğu ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi 14 / 11 / 2019

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

			İmzası
1.	Tez Danışmanı	Doç. Dr. BANU GÜRER	
2.	Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi EMİNE KESKİNER	
3.	Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Z.ŞEYMA ALTIN	

GENEL BİLGİLER

İsim ve Soyadı: Nurşen OLCAYTUBERDİ
Anabilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Program: Din Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Banu GÜRER
Tez Türü ve Tarihi: Yüksek Lisans – Kasım 2019
Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Değerler Eğitimi, Montessori

ÖZET

MONTESORİ MODELİ İLE DİN VE DEĞERLER EĞİTİMİ (İSTANBUL ÖRNEĞİ)

Alternatif eğitim modellerinden Montessori modelini din eğitimi açısından incelediğimiz araştırmamızın temel problemi, bu modelin din ve değerler eğitiminde uygulanmasının imkanıdır. Bu kapsamda çalışmamızda Montessori modelinin ne olduğu, çocuğa ve eğitmeniye yaklaşımı, Montessori modelinin Türkiye’deki durumu, din ve değerler eğitime bakışının nasıl olduğu gibi hususlar incelenmiştir. Bu inceleme sonucu Montessori modelinde öne çıkan insanın doğası, özgürlük ve tecrübe kavramları din eğitimi açısından ele alınmıştır.

İstanbul’da bulunan dört Montessori okulunun müdürü, din ve değerler eğitimi öğretmenleri ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Mülakat verileri doğrultusunda Montessori modeli ile din ve değerler eğitiminin imkanı değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Montessori

GENERAL KNOWLEDGE

Name and Surname: Nürşen OLCAYTUBERDİ
Field: Philosophy and Religion Major Discipline
Programme: Religion Discipline
Supervisor: Doç. Dr. Banu Gürer
Degree Awarded and Date: Master – November 2019
Keywords: Religion Education, Montessori

ABSTRACT

RELIGIOUS AND VALUES EDUCATION WITH MONTESSORI MODEL

(CASE OF İSTANBUL)

The main aim of our research is to discuss that if Montessori model could be an alternative model for religious education or not and the possibility of applying this model in the education of religion and values in terms of Islam. In this context, firstly we want to examine Montessori model, its approach of children and educators.

As second part of the study, as important subjects of the model, the nature of human being, concepts of freedom and experience are discussed in terms of religious education.

In the third chapter, we discussed results of interviews with the heads of four Montessori schools in Istanbul, teachers of religion and values education. Considering the data of the interviews, the possibility of religious and values education with the model in terms of Islam is examined.

Keywords: Religion Education, Montessori

ÖNSÖZ

Din eğitimi faaliyetlerini iyileştirme amacına yönelik olarak incelediğimiz alternatif eğitim modellerinden Montessori modeli genel felsefesi ve uygulama boyutundaki birçok özelliği ile İslam din eğitimi ve değerler eğitiminde bir yol olarak kullanılabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda Montessori modelinde öne çıkan insanın doğası, özgürlük ve tecrübe kavramları din eğitimi alanında da anlamlı kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamsal ilişkinin mülakat görüşmelerinden elde edilen verilerle de kuvvetlendiği görülmüştür ve bu modelin İslam eğitiminde birçok farklı ülkede uygulandığı gibi ülkemizde de tercih edildiği/edilebileceği tespit edilmiştir. Tezimin Din Eğitimi alanına katkı sağlamasını temenni ediyorum.

Çalışmamın her aşamasında desteğiyle ve sonsuz sabrıyla daima yanımda olan, değerli vakitlerini benim için ayıran tez danışmanım Doç. Dr. Banu Gürer Hocam'a hassaten teşekkürlerimi sunuyorum. Tez jürimde yer alan Dr. Öğr. Üyesi Şeyma Arslan Altın ve Dr. Öğr. Üyesi Emine Keskiner hocalarıma katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Araştırmamı devam ettirebilmem için her zaman bana destek olan, beni yüreklendiren annem Nuran Polat'a ve babam Sabit Polat'a, bu süreçte gösterdikleri fedakarlık ve hoşgörü sebebiyle eşim Ersan Olcaytuberdi'ye, oğlum Akif'e ve Bilge Kızım'a teşekkür ediyorum.

İstanbul, 2019

Nurşen OLCAYTUBERDİ

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLO LİSTESİ	vi
KISALTMALAR	vii

GİRİŞ	1
1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE KONUNUN ÖNEMİ	3
2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	4
3. SINIRLILIKLAR	5
4. İLGİLİ LİTERATÜR	6

BİRİNCİ BÖLÜM MONTESSORİ MODELİ

1. MARIA MONTESSORİ’NİN HAYATI VE ESERLERİ.....	9
2. MONTESSORİ MODELİ NEDİR?.....	12
2.1. <i>Montessori Modelinde Çocuğa Bakış</i>	18
2.2. <i>Montessori Modelinde Öğretmen</i>	21
3. MONTESSORİ’NİN ETKİLENDİĞİ DÜŞÜNCE AKIMLARI.....	22
4. TÜRKİYE’DE MONTESSORİ MODELİ.....	23
5. MONTESSORİ MODELİNDE DİN VE DEĞERLER EĞİTİMİNE BAKIŞ.....	25

İKİNCİ BÖLÜM MONTESSORİ MODELİNİN DİN VE DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

1. MONTESSORİ MODELİ VE DİN VE DEĞERLER EĞİTİMİ	29
1.1. <i>İnsanın Doğası</i>	33
1.2. <i>Özgürlük</i>	37
1.3. <i>Tecrübe</i>	42
2. MONTESSORİ MODELİ İLE DİN EĞİTİMİ VE DEĞERLER EĞİTİMİNİN İMKÂNI	45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE MONTESSORİ MODELİ İLE EĞİTİM VEREN OKULLARDA DİN VE DEĞERLER EĞİTİMİ

1. OKULLARIN MONTESSORİ MODELİNİ BENİMSEME SEBEPLERİ.....	49
2. OKULLARIN DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI	56
3. OKULLARIN UYGULADIKLARI DİN VE DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMLARI.....	61
3.1. <i>Hedefler ve Kazanımlar</i>	61
3.2. <i>İçerik</i>	65
3.3. <i>Öğretme-Öğrenme Süreci</i>	67
3.4. <i>Ölçme Değerlendirme</i>	73
4. OKULLARIN DİN VE DEĞERLER EĞİTİMİNDE YAŞADIĞI GÜÇLÜKLER	75
SONUÇ	79
KAYNAKÇA	84

TABLO LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1:	Montessori'ye göre çocuğun gelişim dönemleri.	19
-----------------	--	----



KISALTMALAR

AMS	: American Montessori Society
bk.	: Bakınız
C.	: Cilt
ev.	: Çeviren
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
Ed.	: Editör
İME	: İstanbul Montessori Enstitüsü
MACTE	: Montessori Accreditation Council for Teacher Education
ME	: Montessori Europe
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
t.y.	: Tarih yok
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfa Sayısı

GİRİŞ

İnsan, varlıklar aleminde maddi ve manevi ihtiyaçları olan bir canlıdır. Manevi ihtiyaçlarının başında bilme, öğrenme, anlama ve varoluşunu anlamlandırma yer alır. Bu anlamda insanın kendini gerçekleştirmesi için bu ihtiyaçlarının karşılanmasında en önemli aktörlerden birisinin eğitim olduğunu söyleyebiliriz.

Eğitimin nasıl olması gerektiği ile ilgili birçok araştırma/tartışma yapılmıştır ve yapılmaya da devam etmektedir. Yapılan araştırma ve tartışmalar sonucunda kendi döneminin felsefi, psikolojik ve siyasi gelişmelerinin de tesiriyle pek çok eğitim modeli doğmuştur. Denenmiş, başarılı olamamış, kısa bir zaman diliminde etkisini koruyabilmiş, sadece bölgesel bir etki elde edebilmiş eğitim modelleri yanında; uygulamada başarılı olan, uluslararası etkiye sahip, uzun yıllar uygulanarak varlığını devam ettiren eğitim modelleri de olmuştur.

Sanayi sonrası postmodernizm ile teknolojik gelişmelerin hızlandığı bir dönem başlamıştır. Teknolojideki bu gelişmelerin, eğitim alanına etkisinin yetersiz olduğu söylenebilir. Eğitim, öğretim, öğrenme, öğretme, okul, öğretmen, öğrenci kavramlarına yüklenen anlamların değişimine karşı; dünyadaki bazı ülkeler gibi ülkemizdeki okullarda da öğrenme ortamlarında büyük oranda bir değişim yaşanmamıştır. Buna göre istisnalar olmakla birlikte, genel olarak bir tahta önünde dizilmiş öğrencilere ve çoğunlukla da onların ilgi duymadıkları, merak etmedikleri konular hakkında sürekli bir şeyler anlatılmaya çalışılmaktadır.¹ Geleneksel okullara yöneltilen eleştiriler, ailelerin eğitimden beklentilerinin değişmesi gibi nedenler eğitimcileri yeni arayışlara yönlendirmiştir.² Bu arayışların bir sonucu olarak da alternatif eğitim modelleri ortaya çıkmıştır.

Alternatif eğitim bazı özellikleriyle geleneksel eğitim anlayışlarından ayrılır. Alternatif eğitim anlayışları öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır, eğitim

¹ İsmet Şahin, “Postmodern Çağ & Humanist Eğitim”, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, Malatya: 6-9 Temmuz 2004, <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/63.pdf> (05 Mayıs 2019), s.1.

² İneyet Aydın, **Alternatif Okullar**, 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 2015, s.27.

sürecinde öğretmene de öğrenciye de demokratik bir ortam sunar. Yine alternatif eğitim modellerinde eğitim gruplarının kalabalık olmadığı, geniş bir zaman dilimini kapsayan programların bulunduğu söylenebilir. Alternatif eğitimde öğrenmek için birden fazla iyi yol olabileceği anlayışı benimsenir.³

Maria Montessori, yeni eğitim anlayışına katkıda bulunan bir isim olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaptığı çalışmalarla, metotlarla ve evrensel geçerliliğe sahip eğitim ilkeleri ile yeni eğitim içinde yerini sağlamlaştırmış, uluslararası bir etki yapmıştır.⁴ İnsanın özgürlüğüne yaptığı vurgu ile Montessori okulları; öğretmenin rolü, bilginin aktarılış şekli, öğretim için tasarlanmış ortam gibi özellikleriyle geleneksel eğitimden farklılık göstermektedir.⁵

Doktor Maria Montessori'nin geliştirdiği eğitim modeli, yüz yılı aşkın süredir dünyanın farklı kültürlerle sahip birçok ülkesinde uygulanan başarılı eğitim modellerinden biridir. Maria Montessori çocuğu merkeze alan, eğitimciye rehber rol tayin eden, eğitim çevresinin çocuğa göre düzenlendiği bir anlayış benimsemiştir.

Montessori Modeli İle Din ve Değerler Eğitimi (İstanbul Örneği) adlı tezimizin temel problemi; Montessori eğitim modelinin din eğitimi alanında uygulanmasının imkânıdır.

Çalışmamızın birinci bölümünde Montessori modeli ile ilgili olarak; Maria Montessori'nin hayatı ve eserleri, Montessori modelinin ne olduğu, bu modelin çocuğu/insanı ve eğitimciyi nasıl ele aldığı, Montessori'yi etkileyen felsefi temelleri, Montessori modelinin ülkemizdeki durumunu ve Montessori'nin din eğitimi/değerler eğitimine dair görüşleri gibi hususlar incelenecektir.

İkinci bölümde Montessori modelini din eğitimi perspektifinden inceleyerek; bu iki alan arasındaki ilişkiyi, benzerlik olduğunu düşündüğümüz hususları bazı kavramlar üzerinden inceleyeceğiz. Bu bağlamda tecrübe, özgürlük ve insanın doğası

³ Eylem Korkmaz, “Montessori Metodu ve Montessori Okulları: Türkiye'de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi EBE, 2005), s.16.

⁴ Korkmaz, s.21.

⁵ Abdullah Durakoğlu, “Maria Montessori'ye Göre Çocuğun Doğası ve Eğitimi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi EBE, 2010), s.25.

kavramlarını inceleyerek “İslam eğitimi için Montessori modeli tercih edilebilir mi?” sorusunun cevabını aramaya çalışacağız. Montessori eğitim modeli ile din eğitiminin ilişkilendirilebilir yönlerini tespit etmeye çalışarak, belirlediğimiz kavramlarla bu hususları vurgulamayı hedefliyoruz. Bu bağlamda ayrıca Montessori modeli ile din eğitiminin imkânı tartışılacaktır.

Üçüncü bölümde, Montessori modelini tercih eden okullardan seçtiğimiz dört okulun, müdürleri ve bu okullarda eğitim veren din ve değerler eğitimi öğretmenleriyle gerçekleştirilen mülakatlara yer verilecektir. Yapılan mülakat görüşmelerinin, tezimizin birinci ve ikinci bölümündeki verilerden hareketle değerlendirmesi yapılacaktır. Değerlendirmeler mülakatlardan yapılan doğrudan alıntılarla çerçevesinde gerçekleştirilecektir.

1. Araştırmanın Amacı ve Konunun Önemi

Bir araştırma yaptığımızda özgün bir çalışma meydana getirmek, alandaki bir eksikliği gidermek gibi amaçlar hedefleriz. “Montessori Modeli İle Din ve Değerler Eğitimi (İstanbul Örneği)” adlı tezimizin de ilk amacı Montessori modelinin din eğitimi alanında uygulanabilme imkânını tartışmak ve bu minvalde konuyla ilgili az sayıda çalışma mevcut olan din eğitimi alanına katkı sağlamaktır.

Erken çocukluk dönemi, çocuğun merak duygusunun ve öğrenme isteğinin tam anlamıyla karşılanması çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirmesinde kritik bir süreçtir. Bu bağlamda yüz yılı aşkın bir süredir var olan, özellikle okulöncesi çocuk eğitimine farklı bir anlayış getiren Maria Montessori’ nin geliştirdiği eğitim modelinin çocuğun eğitilmesinde seçeneklerden biri olarak yararlı olacağı düşünülebilir.⁶

Bu noktadan hareketle çalışmamızı gerçekleştirmeye bizi sevk eden husus, bu modelin din eğitimi için bir imkân olabileceği öngörümüzdür. Zira Montessori eğitim modeli, insana ve çocuğa yaklaşımı, kendini anlamlandırmaya, evreni ve yaratıcı gücü anlamaya yönelik kozmik eğitim gibi özellikleriyle İslam eğitimi için yararlanılacak bir model olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla çalışmamızın temel amaçlarından biri

⁶ Şahin Danişman, “Montessori Yaklaşımına Genel Bir Bakış ve Eğitim Ortamının Düzenlenmesi”, **Eğitimde Politika Analizi Dergisi**, Cilt. 1, Sayı. 2, (Aralık 2012), s.87.

de İslam düşünce geleneğinin perspektifiyle Montessori modelini incelemek ve bu alternatif eğitim modelinin temelini oluşturan kavram ve kavrayışları düşünce geleneğimizin birikimiyle ilişkilendirmektir.

2. Araştırmanın Yöntemi

“Montessori Modeli İle Din ve Değerler Eğitimi (İstanbul Örneği)” adlı tezimiz nitel araştırma yöntemi ile ele alınmıştır. Araştırma konumuz için gerekli veriler mülakat (görüşme) tekniği ile elde edilmiştir. Yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşme, insanların farklı konularda düşünce, bilgi ve tutumlarına dair veri elde etmede tercih edilen bilimsel araştırma tekniklerindendir.⁷ Mülakatlar yüz yüze ve e-mail yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak mülakat soruları kullanılmıştır. Mülakatta toplam 19 soruya yer verilmiştir. Bu sorulardan 10 tanesi okul müdürlerine; 9 tanesi ise öğretmenlere yöneltilmiştir. Mülakat sorularına verilen cevaplar, raporlama yöntemlerinden doğrudan alıntılama ile düzenlenmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Ayrıca birinci ve ikinci bölüm bilgileri ile mülakat verileri yorumlanmıştır.

Araştırmamızın evreni İstanbul şehri Anadolu yakasıdır. Amaçlı örneklem seçimi yoluyla seçilmiş örneklemimiz, İstanbul Anadolu yakasında bulunan dört Montessori okulunun müdür ve din eğitimi/değerler eğitimi öğretmenleridir. Mülakat gerçekleştirilen okullardan Montessori eğitim modelini benimseyen ve din eğitimi verdiği tespit edilen iki okul öncelikli tutularak değerler eğitimine programlarında yer veren diğer iki okul ulaşılabilirlik durumlarına göre rastgele seçilmiştir. Çalışmamızda yer alan okulların isimleri gizli tutularak; okullar A, B, C, D olarak kodlanmıştır. Okul müdürleri okul kodlarına nispetle MA, MB, MC, MD; değerler eğitimi ve din eğitimi öğretmenleri de AÖ1, AÖ2, BÖ1, BÖ2, CÖ1, DÖ1 olarak isimlendirilmiştir. Mülakatlar Ekim 2018 ve Temmuz 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

⁷ Niyazi Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, İkinci Yazım, 34. Basım, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019, s.210.

Tezimizin kavramsal çerçevesine yönelik olarak literatür taraması yapılmış; Maria Montessori'nin eserleri, Montessori modeli ile ilgili yapılmış yüksek lisans ve doktora çalışmaları, konu ile ilgili kitaplar, makaleler ve internet kaynakları taranmıştır. Din eğitimi alanında da literatür taraması yapılmış, düşünce geleneğimizde, tarafımızdan model ile ilişkili görülen bazı kavramlar araştırılmıştır. Ayrıca zaman zaman Montessori modelinin düşünsel alt yapısı ile düşünce geleneğimiz arasında karşılaştırma yönteminden faydalanılarak iki alan arasındaki benzerlik ve farklılıklar da ortaya konmaya çalışılmıştır.

3. Sınırlılıklar

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları mülakat soruları ile sınırlıdır. Mülakat yapmak üzere seçilen okullar Anadolu yakası ile sınırlı tutulmuştur. Mülakatlardan elde edilen veriler dört okul müdürü ve altı öğretmenle yapılan görüşmelerle sınırlıdır. İstanbul Anadolu yakasında iki okul dışında Montessori modeli ile din eğitimi veren başka bir okul tespit edilememiştir. Değerler eğitimi veren Montessori okulları arasında ise mülakat talebini olumlu karşılayan başka bir okul olmamıştır.

Mülakat gerçekleştirilen okulların eğitim kademesi okulöncesi ile sınırlıdır. Bunun sebebi Türkiye’de Montessori modeli ile diğer eğitim kademelerinde eğitim veren okulların sayısının azlığıdır.

Mülakat verileri Ekim 2018 ve Temmuz 2019 tarihleri arasında elde edilen verilerle sınırlıdır.

Birinci bölümde, Maria Montessori'nin Türkçeye tercüme edilen *Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler*, *Çocuğun Keşfi*, *Çocukluğun Sırrı*, *Emici Zihin* eserlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca Maria Montessori'nin “*Çocuğun Eğitimi Montessori Metodu*” (1975) ve “*Çocukluğun Sırrı*” (2016) isimleriyle Türkçeye tercüme edilen “*The Montessori Method*” adlı eserinden alıntılama yapılırken her iki tercümeden de yararlanılmıştır.

Çalışmamızda Montessori felsefesinin din eğitiminin felsefi alt yapısı ile ilişkilendirilebilecek yönleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu yüzden alternatif eğitim modellerinden olan Montessori modelinin sınıf içi uygulamaları, materyal kullanımı gibi pratik boyutu araştırmamızın doğrudan kapsamı içinde yer almamaktadır ama gerekli yerlerde bu hususlara da kısaca değinilmiştir. Zira tezimiz doğrudan Montessori modelini incelemeyi hedeflememekte; Montessori modelinin din eğitiminde uygulanabilir alternatif bir model olup olamayacağını anlamaya çalışmaktır.

4. İlgili Literatür

Montessori eğitim modeli ile ilgili olarak birçok tez çalışması yapılmış; makale ve kitap yayımlanmıştır. Din eğitimi alanında ise bu konuyu ele alan akademik çalışma sayısı oldukça azdır. Ancak ülkemizde özellikle son beş yılda bu çalışmaların sayısının arttığı görülmektedir. Burada Montessori eğitim modelini genel olarak ele alan çalışmalara yer vermekten ziyade değerler eğitimi, din ve ahlak eğitimi boyutlarıyla ele alan çalışmalara kısaca değinmek istiyoruz.

Özgür Erakkuş'un "Alternatif Okul Yaklaşımlarında Din ve Değerler Eğitimi" (2015) adlı doktora tezinde, alternatif eğitim modellerinden Reggio Emilia, Uluslararası Bakalorya ve Montessori okul yöneticileri ve öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirmiş; bu okullardaki din ve değerler eğitimi incelemiştir. Görüşmeler, Türkiye ve diğer ülkelerdeki okullarla yapılmıştır. Montessori okullarında din ve değerler eğitimine kültür uygulamaları ve kozmik eğitim kapsamında yer verildiği tespit edilmiştir. Bu çalışma Montessori modelini müstakil olarak ele almamış diğer alternatif eğitim modelleriyle birlikte incelemiştir. Erakkuş'un "Farklı Okul Modellerinde Din ve Değerler Eğitimi" (2014) adlı makalesi de bulunmaktadır.

Özgür Erakkuş ve Mehmet Şanver, "Montessori Okullarında Temel Eğitimde Din ve Değerler Eğitimiyle İlgili Dersler" (2016) makalesinde Amerika, Avustralya ve Türkiye'deki bazı okullarla yapılan görüşmelere yer vermişlerdir. Bu görüşmeler ile Montessori okullarında din ve değerler eğitimiyle ilgili hangi derslerin bulunduğu ve bu derslerin muhtevası ile ilgili veri elde edilmiştir.

Ayhan Yurdagül ve Mehmet Şanver'in, "İslâm Din Eğitiminde Montessori Modelinin Uygulanabilirliği Üzerine" (2019) adlı makalelerinde Montessori eğitim modelinin İslam din eğitiminde uygulanıp uygulanamayacağı, uygulanabilirse bunun nasıl mümkün olacağı incelenmiş; İslam eğitim geleneğinde mevcut olan teorik ve pratik uygulamalarla Montessori eğitim modeli karşılaştırılmıştır. Araştırmamızın konusu ile benzerlikleri bulunsa da bu çalışmada yöntem olarak literatür taraması ve karşılaştırma yönteminden yararlanılmıştır. Alan araştırmasına yer verilmemiştir.

Mehmet Şanver, Berrin Sarıtuğ, Özgür Erakkuş, Lamiya Mustafayeva "Din, Ahlâk Ve Değerler Eğitimi Açısından Türk Kültüründeki Eğitim Anlayışlarıyla Farklı/Alternatif Eğitim Anlayışları Arasında Bir Mukayese"(2017) adlı makalede Türk kültüründeki eğitim anlayışı ile alternatif eğitim modellerinden Human Scale Education, Uluslararası Bakalorya ve Montessori okullarının benimsediği eğitim anlayışları mukayese edilmiştir. Bu çalışmada Montessori modeli ile ilgili bölümler incelendiğinde ağırlıklı olarak Türk kültürü eğitim anlayışı bağlamında konunun ele alındığı görülmektedir.

Lamiya Mustafayeva' nın yaptığı "Montessori Eğitim Sistemi ve İslam Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması" (2016) adlı yüksek lisans tezinde İslam eğitim sistemi ile Montessori eğitim sistemi karşılaştırılmıştır. Konu araştırılırken literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma neticesinde Montessori eğitim modeli ile İslam eğitim sisteminin metot ve ilkeler gibi hususlarda benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Mualla Erden'in "Okul Öncesi Eğitime Temel Yaklaşımlar ve Din Eğitimi" (2016) isimli yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi dönemde din eğitimi ele alınmış; Reggio Emilia, High Scope, Waldorf alternatif eğitim modelleri ile birlikte Montessori modeli de incelenmiştir. Bu çalışma ile okul öncesi eğitimde din eğitiminin yeri, boyutu ve değeri, alternatif eğitim modellerindeki kabullerden yola çıkılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Kübra Cevherli tarafından "Okul Öncesinde Değerler Eğitimi: Boğaziçi Eğitim Modeli" (2014) adlı yüksek lisans tezi çalışması ile Boğaziçi Eğitim Sistemi çerçevesinde okul öncesinde değerler eğitimi ele alınmıştır. Bu araştırmada Montessori

eğitim modeli ile birlikte diğer alternatif eğitim modellerini de incelenmiştir. Bu anlamda Montessori modeli ile ilgili kapsamlı veri sunmamaktadır.

Ayrıca Klinik Psikoloji alanında Beyza Bayram'ın “Değerler Eğitiminde Montessori Yöntemi” (2014) adlı yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Bu tezde Montessori modelinin değerler eğitimindeki etkisi literatür taraması yapılarak incelenmiştir. Araştırmada Montessori modelinin değerleri kazandırmada başarılı bir model olduğu sonucuna varılmıştır.

Din Sosyolojisi alanında Hatice Tül Kübra Eser tarafından yapılan “Din Ve Ahlak Eğitimi Bağlamında Montessori Yönteminin Çocukların Sosyal Yaşamındaki Tezahürleri (Palet İlkokulu Örneği)” (2019) adlı yüksek lisans tezinde alan araştırması yapılmıştır. Çalışmada Montessori modelinin din ve ahlak eğitimine katkılarından bahsedilmiştir. Bu bağlamda Montessori yöntemi ile verilen din ve ahlak eğitiminin öğrencilerin sosyal yaşamındaki tezahürlerini tespit edebilmek amacıyla öğrenci velilerine anket uygulanmıştır.

1. BÖLÜM

MONTESSORİ MODELİ

Montessori modeli, Maria Montessori'nin ortaya koyduğu ve kendi adıyla anılan alternatif bir eğitim modelidir. Okul öncesi kademesinden başlayarak lise son sınıf kademesine kadar uygulanabilmektedir. Bu eğitim modeli fikrinin nasıl doğduğunu daha iyi anlamak gayesiyle öncelikle Maria Montessori'nin hayatına kısaca temas etmek yerinde olacaktır.

1. Maria Montessori'nin Hayatı ve Eserleri

Maria Montessori 1870 yılında İtalya'nın Ancone şehrinde dünyaya gelmiştir.⁸ Tıp eğitimi alarak İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olmuştur. Roma üniversitesinin psikiyatri bölümüne atanmış burada zihinsel engelli çocukların eğitim sorunlarıyla ilgilenmiştir.⁹ 1899' da zihinsel engelli çocukların eğitimi hakkında halka konferanslar vermiştir.¹⁰ Montessori, Londra ve Paris'e giderek psikiyatri alanında çalışmalarda bulunan Jean Itard ve Edouard Seguin'ini takip etmiştir. Bu seyahat sonrası kendisine İtalya Eğitim Bakanı tarafından Roma'da öğretmenlere seminer vermesi teklif edilmiştir.¹¹ 1900'den 1907'ye kadar Roma Üniversitesi'nde pedagoji dersleri veren Montessori, 1904'ten 1908'e kadar antropoloji bilim dalında başkanlık yapmıştır.¹²

Maria Montessori, 1899-1901 yılları arasında Roma Devlet Ortofren Okulu'nda müdür olarak görev yapmış ve burada yöntemleri çok başarılı olmuştur.¹³ Maria Montessori, geliştirdiği okuma yazma tekniğiyle zihinsel engelli çocukları eğitmiş ve normal zekâ seviyesine sahip çocuklarla eğittiği bu çocukların aynı sınava girdiklerinde,

⁸ Hermann Röhrs, "Maria Montessori", *International Bureau of Education*, 1994, Vol. XXIV, No. 1/2, <http://ge.o.free.fr/pedagogieFreinet/mariamontessori.pdf> (08 Ocak 2019), s. 2.

⁹ *Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi*, Cilt. 16, "Montessori Maria", İstanbul: Ana Yayıncılık, 1993, s. 210.

¹⁰ Eriman Topbaş, *Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi*, 4. Baskı, Ankara: Panama Yayıncılık, 2016, s. 25.

¹¹ Paula Polk Lillard, *Montessori Modern Bir Yaklaşım*, Okhan Gündüz (çev.), İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2013, s. 28.

¹² *Maria Montessori*, (t.y.) <https://www.britannica.com/biography/Maria-Montessori> (10 Eylül 2018).

¹³ *Maria Montessori*, (t.y.) <https://www.britannica.com/biography/Maria-Montessori> (10 Eylül 2018).

her iki grubun da başarılı olduğunu görmüştür. Bu sonuç yöntemlerini normal çocuklar üzerinde de uygulayabileceği fikrini doğurmuştur.¹⁴

Maria Montessori'nin eğitim modelini uygulayabileceği okullaşma faaliyeti ise 1906'da Roma'nın gecekondu bölgesi San Lorenzo bölgesinde bir binada, yoksul aileler için tasarlanan bir konut projesinde, toplumsal bir gereklilik olarak eğitime ihtiyacı duyulan çocukların eğitimi teklifini kabul etmesiyle başlamıştır. Montessori, bu okula Casa dei Bambini (çocuklar evi) adını vermiştir ve bu okul için materyaller toplamıştır. Okul 1907'de açılmış ve okulda yaklaşık 50 çocuğa eğitim verilmiştir. Toplumsal hayatta problem yaşayan bu çocuklar daha az denetlendiklerini hissettikleri bu okuldaki eğitim faaliyetlerine istekle katılmışlardır. Kısa bir süre içinde San Lorenzo'da ikinci bir okul açılmıştır. İsviçre'nin İtalyanca konuşulan Ticino kantonu halk okullarını çocuk evleri olarak belirlemiş, Viyana ve Cenevre'de de benzer okullar kurulmuş, Montessori yöntemleri takip edilmiştir.¹⁵ Montessori'nin başarıları diğer Montessori okullarının açılmasını sağlamıştır. Montessori, kırk yıl boyunca Avrupa, Hindistan ve Amerika Birleşik Devletleri'nde ders vermiş, kitaplar yazmış ve öğretmen yetiştirme programları kurmuştur.¹⁶

1909 yılında yayımlanan Montessori Metodu adlı eseri birçok dile çevrilmiştir.¹⁷ 1912 yılında ABD'yi ziyaret etmiş ve ilk uluslararası konferansını vermiştir. Bu ziyaretinde Amerikan Montessori Derneği kurulmuştur.¹⁸

Dönemin siyasi gelişmelerinin Maria Montessori'nin eğitim faaliyetlerini olumsuz etkilediğini söyleyebiliriz. 1934 yılında Montessori'nin siyasi yönetim ile problemler yaşaması, birçok çocuklar evinin İtalyan hükümeti tarafından kapatılmıştır. Yeni okulların açılması ise II. Dünya Savaşı'nın bitiminden sonra 1947'de gerçekleşebilmiştir.¹⁹ Avrupa'daki milliyetçiliğin yükselişinin engel olduğu Montessori faaliyetleri, 1933'te Almanya'daki bütün Montessori okullarının kapatılması, Berlin'de

¹⁴ Topbaş, s. 25-26.

¹⁵ Casa Dei Bambini, (t.y.) <https://www.britannica.com/topic/childrens-house> (10 Eylül 2018).

¹⁶ Maria Montessori, (t.y.) <https://www.britannica.com/biography/Maria-Montessori> (10 Eylül 2018).

¹⁷ Maria Montessori, **Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler**, Zekiye Baykul (çev.), İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2016, s. 11.

¹⁸ Lillard, s. 37.

¹⁹ Casa Dei Bambini, (t.y.) <https://www.britannica.com/topic/childrens-house> (10 Eylül 2018).

kitaplarının yakılması, İspanya'daki iç savaşın çıkması, Barselona'daki çocuk evlerinden vazgeçmeye zorlanması gibi nedenlerle kesintiye uğramıştır. Maria Montessori, 1936'da İngiltere'ye; İngiltere'den de Hollanda'ya göç etmiştir.²⁰

1939'da Maria Montessori, Madras'ta üç aylık bir kursa katılmış ve ardından bir konferans turu yapmış ve Hindistan'a bir yolculuğa çıkmıştır. Siyasi bazı sebeplerle İtalyan vatandaşı olan oğlu Mario hapse atılmış ve Maria Montessori de ev hapsinde tutulmuştur.²¹ Sürgünde olduğu yıllarda kendi yöntemiyle öğretmen yetiştirme fırsatı bulmuştur.²² Bu süreçte Montessori “yaşamının sonuna kadar geliştireceği ve kozmik eğitim olarak bilinen bir tema olan tüm canlılar arasındaki ilişkilerin doğasına yönelik düşüncesini” geliştirme imkânı bulmuştur.²³ Maria Montessori'nin, savaş ve politik kargaşanın olduğu yıllarda yaşaması, Montessori müfredatına “barış eğitimi” eklemesi hususunda da ona ilham vermiştir.²⁴ 1949-1950-1951 yıllarında Montessori, barış adına yaptığı çalışmalar nedeniyle Nobel Barış Ödülü'ne aday gösterilmiştir.²⁵

Maria Montessori, siyasi gelişmelerin de etkisiyle geçirdiği sürgün yıllarının ardından Avrupa'ya dönmüş ve son yıllarını Amsterdam'da geçirmiştir. 6 Mayıs 1952'de hayatını kaybetmiştir.²⁶ Mezar taşındaki yazı dikkat çekicidir: “Lütfen her şeyi yapabilen sevgili çocukları dünyada ve insanlar arasında barış ve huzurun sağlanması için benimle birlikte eğitin.”²⁷

Maria Montessori'nin başlıca bazı eserleri şunlardır:

II Metodo della Pedagogia Scientifica applicata all educazione infantile (Bilimsel Eğitim Yöntemlerinin Çocuk Eğitimine Uygulanması), 1909.

²⁰ *Biography of Dr Maria Montessori*. (t.y.) <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/biography-dr-maria-montessori> (28 Eylül 2018).

²¹ *Biography of Dr Maria Montessori*. (t.y.) <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/biography-dr-maria-montessori> (28 Eylül 2018).

²² *Biography of Maria Montessori*, (t.y.) <https://amshq.org/Montessori-Education/History-of-Montessori-Education/Biography-of-Maria-Montessori&xid> (28 Eylül 2018).

²³ *Biography of Dr Maria Montessori*, (t.y.) <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/biography-dr-maria-montessori> (28 Eylül 2018).

²⁴ *Biography of Maria Montessori*, (t.y.) <https://amshq.org/Montessori-Education/History-of-Montessori-Education/Biography-of-Maria-Montessori&xid> (28 Eylül 2018).

²⁵ <http://www.montessoridunyasi.com/maria-montessorinin-hayati-2/> 01.09.2018

²⁶ *Biography of Maria Montessori*, (t.y.) <https://amshq.org/Montessori-Education/History-of-Montessori-Education/Biography-of-Maria-Montessori&xid> (28 Eylül 2018).

²⁷ Claudia Schafer, *Ömür Törpüsü Mü? Bal Küpü Mü?*, Ceyda Aydın (çev.), İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2006, s. 154.

L'Auteducazione nelle Scuole Elementari, (İlkokullarda Özeğitim), 1916.

Segretto dell'infanzia (Çocuk Eğitimi), 1930.

İl bambino in famiglia (Ailede Çocuk), 1936.

Formazione dell'uomo (İnsanın Yetiştirilmesi), 1949.

La mente del bambino (Çocuğun Zihin Yapısı), 1952.²⁸

Montessori'nin ölümünden sonra basılan bazı eserleri de şunlardır:

Bambini viventi nella Chiesa (Kilisede Yaşayan Çocuklar), 1970.

Il Segreto dell'infanzia. (Çocukluğun Sırrı), 1970.

Educazione e pace (Eğitim ve Barış), 1970.

Formazione dell'uomo (İnsanın Eğitimi), 1972.

La Mente del bambino (Çocuğun Düşüncesi), 1975.

La Scoperta del bambino (Çocuğun Keşfedilmesi), 1980.

Educazione all libertà (Özgürlük Eğitimi), 1986.²⁹

2. Montessori Modeli Nedir?

Yeni bir eğitim modelinin ortaya çıkmasında dönemin siyasi olaylarının, sosyal yapının, dini etkenlerin hatta halihazırda var olan diğer eğitim modellerinin etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Sosyal ve siyasi olayların tetikleyici rolü, uygulamada olan eğitim modellerinde yanlış ya da eksik görülen yönlerin yeni eğitim modeli ile giderilme arzusu ve eğitim modelini geliştirecek olanın fikri ve felsefi alt yapısı ortaya konulacak eğitim modeli üzerinde temel belirleyicilerdir.

Bir eğitim modeli geliştirmek için Montessori'yi harekete geçiren; insanın, teknolojinin gelişme hızına yeteri kadar ayak uyduramadığını düşünmesidir. Bu

²⁸ Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi, “ Maria Montessori”, C. 16, İstanbul: İnterpress Basın ve Yayıncılık, 1986, s. 8288.

²⁹ Röhrs, s. 11.

düşünce geleneksel eğitim metotlarından farklı özellikler gösteren bir eğitim modeli geliştirmesine etki etmiştir.³⁰

Maria Montessori eğitimin biyolojik ve toplumsal yaşamdan ayrı bir şey olarak görülmemesi gerektiğini “doğumdan itibaren yaşam için eğitim” ifadesiyle vurgular.³¹ Eğitimin fonksiyonunu ise “gelişim sürecindeki zihne yardım etmek, enerjisine destek olmak ve güçlerini daha da güçlendirmek” şeklinde ifade eder.³²

Montessori eğitim modelinin ruhsal gelişmecilik modelinde yer aldığını söyleyebiliriz. Ancak alternatif okulları sınıflandırırken birbirinden kesin çizgilerle ayırmak her zaman mümkün değildir. Bir eğitim modeli diğer eğitim modellerinin özelliklerini de taşıyabilmektedir. Bu anlamda Montessori modelinin, holistik modele de yakın olduğu söylenebilir.³³

Montessori modelini 1900’lü yıllardaki mevcut eğitim anlayışlarından farklı kılan yönlerinin; zihinsel ve bilişsel gelişimin, duysal eğitimin, duyarlı evrelerin ve çocuğun öğrenmeye duyduğu kendi ilgisinin olduğu söylenebilir.³⁴

Montessori eğitim modeli şu üç temel ilke üzerine kurulmuştur: Çocuğa saygı, eğitimin gerçekleşeceği çevre, eğitimcinin üstlendiği pasif rol.³⁵ Bu anlayış ile eğitimde çocuğa ve eğitmeniye yüklenen sorumluluk ve rolün farklı bir bakış açısıyla ele alındığını söylemek mümkündür.

Maria Montessori eğitim modelini açıklarken; çocukların karşılaştığı gelişim engellerinin kaldırıldığı, çocuklara kullanabilecekleri ve çocukların fiziksel özelliklerine uygun eşyalarla donatılmış bir çevre sağlandığı ve çocuklara materyaller arasında seçme özgürlüğüne sahip olduğu bir ortam sunma çabasıyla başladığını izah eder.³⁶ Montessori

³⁰ Durakoğlu, s. 28.

³¹ Maria Montessori, **Emici Zihin**, Okhan Gündüz (çev.), İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2015, s. 17.

³² Montessori, **Emici Zihin**, s. 38.

³³ Korkmaz, s. 19.

³⁴ Lillard, s. 50.

³⁵ Maria Montessori, **Çocukluğun Sırrı**, Senem Bilgin (çev.), İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2016, s. 119.

³⁶ Montessori, **Emici Zihin**, s.188.

eğitim sisteminde yapı ve düzenin önemszenmesi, mekân tasarımını doğrudan etkilemektedir.³⁷ Montessori okullarında sınıf ortamında şu özellikler dikkat çeker:³⁸

- “1. Çocuğun bağımsızlığı
2. Düzenli bir ortam (her nesne için bir yer)
3. Doğadan unsurlar (hayvanlar, yapraklar, bahçe)
4. Çevrenin güzelliği
5. Maria Montessori tarafından incelenmiş ve geliştirilmiş eğitsel materyal
6. Sosyal hayatın öğretimi”

Montessori modelinin belirgin özelliği olan eğitimde çocuğa sağlanan uygun çevre ile çocuğun erişimine uygun boyutlarda eşyalar ve öğrenmeye yardımcı materyaller ile eğitim ortamı düzenlenir. Modern okul çevrelerinde çocuk boyutuna uygun eşyalar, didaktik materyaller, bireyselleştirilen öğrenim ve okuma programları, el becerisiyle öğrenim, birleştirilmiş yaş gruplarından oluşan sınıflar, takım eğitimi ve açık sınıflar gibi birçok farklılığa ilk olarak Maria Montessori tarafından geliştirilen eğitim modelinde yer verilmiştir.³⁹

“Montessori eğitiminin amacı, sadece çocuğa bilgi aktarmak değil, çocuğun araştırma ve öğrenme isteğini uyandırmaktır.”⁴⁰ Çocuğun kendi potansiyelinin farkına varması ve kendini meydana getirmesi gerekir. Bu bağlamda sınıf içinde çocuk öğrenme isteğiyle, iç motivasyonla harekete geçer.

Montessori modelinin kendine özgü yanlarından biri de çocuğa uygun bir çevrede bağımsız olma imkanı sunarak çocukların toplumsal ve duysal gelişimlerini

³⁷ Didem Erten Bilgic ve Amrela Sany Surur, “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Sistemlerinin Mekân Biçimlenişine Etkisi ve Reggio Emilia Eğitim Sisteminin Mekân Tasarımı Üzerine Denemeler”, *Megaron*, 2016, Cilt. 11, Sayı. 1, <http://www.megaronjournal.com/tr/jvi.aspx?pdire=megaron&plng=tur&volume=11&issue=1> (5 Haziran 2019), s. 164.

³⁸ Topbaş, s. 59-60.

³⁹ Korkmaz, s. 44.

⁴⁰ Burcu Mutlu ve Diğerleri, “Okul Öncesi Dönemde Montessori Eğitimi”, *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, Cilt. 1, Sayı. 3, (2012), s. 115.

desteklemek, çevrelerine, kendilerine saygı duyan, sorumluluk sahibi, toplumla uyumlu bireyler olmalarına katkı sağlamaktır.⁴¹

Montessori modelinde dikkat çekici iki kavram vardır: “Emici zihin” ve “duyarlı dönemler”. Emici zihin ile hem çocukların öğrenme şekillerinin hem de potansiyellerinin ifade edildiği söylenebilir. Bir başka ifadeyle “Çevresindeki dünyada bulunan materyali emen, bunları gelecekteki insana dönüştüren çocuğun kendisidir.”⁴² Montessori yetişkin ile çocuğu karşılaştırarak emici zihni şöyle açıklar:

“Bilgileri zihnimizi kullanarak edindiğimiz söylenebilir. Ancak çocuk bilgileri doğrudan tinsel yaşamına emer. Çocuk yalnızca yaşamayı sürdürerek ana dilini konuşmayı öğrenir. Çocuğun içinde bir çeşit zihinsel kimya olayı gerçekleşir. Bizse alıcıyız. İmgeler bize gelir ve biz onları zihnimize yerleştiririz ama kendimiz onlardan ayrı kalırız, tıpkı bir vazonun, içindeki sudan ayrı olması gibi. Çocuksa bir dönüşümden geçer. İmgeler sadece zihnine girmekle kalmaz, zihnini oluşturur da. Onun içinde kendilerine yeniden beden bulurlar. Çocuk kendi “zihin kaslarını” yaratır ve bunun için de çevresindeki dünyada bulduklarını kullanır. Bu zihin tipine Emici Zihin adını veriyoruz.”⁴³

Montessori modelinde, doğumdan itibaren çocuğun “duyarlı dönemler”e sahip olduğu, bu dönemlerin eğitimin planlanmasında göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilir. Bu dönemler şu şekilde sınıflandırılmıştır⁴⁴:

Birinci Duyarlı Dönem: Düzen. Yaşamın ilk iki yılında ortaya çıkan çocuğun düzen sevgisini, belirlenmiş çevreye duyduğu yaşamsal gereksinimi ifade eder.

İkinci Duyarlı Dönem: Duyusal dönem. Çocuğun tat alma ve dokunma ile nesnelerin özelliklerini anlamasını ifade eder. Montessori dil ve elleri insan zekasının araçları olarak adlandırır.

⁴¹ Mutlu ve Diğerleri s. 116.

⁴² Montessori, **Emici zihin**, s. 23.

⁴³ Montessori, **Emici Zihin**, s. 35.

⁴⁴ Lillard, s. 70-73.

Üçüncü Duyarlı Dönem: Yürüme. Çocuğun etkin varlığa dönüştüğü dönemi ifade eder.

Dördüncü Duyarlı Dönem: Küçük nesnelere ilgi. Çocukların ufak ayrıntılara, canlılara ilgi duyduğu dönemi ifade eder.

Beşinci Duyarlı Dönem: Yaşamın toplumsal yönlerine ilgi. Çocuğun kendi dışındakilerle daha aktif etkileşime geçtiği, toplumsal kurallara ilgi duyduğu dönemi ifade eder.

Maria Montessori, çocuğun özelliklerine uygun olarak bazı yöntem ve materyaller geliştirmiştir. Bu yöntem ve materyallerle eğitim sürecinde çocukların duyular, matematik, dil, coğrafya, tarih ve kültür, beslenme ve pişirme, resim, müzik, bilim ve doğa, nezaket ve davranış, spor, iletişim alanlarında gelişmelerini hedeflemiştir.⁴⁵

Montessori modelinde “kozmetik eğitim” olarak isimlendirilen çocuğun fiziksel dünyayı, diğer canlıları ve kendisini keşfetmesini sağlayan bir eğitim mevcuttur. Çocuğa tüm varlıkların evrende bir rolünün olduğu düşündüren bu eğitimle çocuk kendisinin de bir sorumluluğu olduğunu düşünür ve kozmik eğitim sayesinde çocuk, evreni keşfetmekten mutluluk duyar, farklı insanlara, kültürlere ve inançlara karşı da farkındalık kazanır.⁴⁶ Maria Montessori, kozmik eğitim kavramını hayatının geç dönemlerinde dile getirmiştir. Barış eğitimi ile ilgili çalışmalarının ardından İkinci Dünya Savaşı’nın sürdüğü yıllarda, kozmik eğitim temasına eğitim sistemi içinde yer vermiştir.⁴⁷ Kozmik eğitimle çocuğa doğru bir şekilde anlatılan evrenin, çocuğun ilgisini çekeceği ve çocuğun bütünden hareketle kendisini evren içinde nerede konumlandıracağı üzerine düşünmesinin sağlanacağı savunulur.⁴⁸

⁴⁵ Vuslat Oğuz ve Aysel Köksal Akyol, “Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı”, **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt. 15, Sayı. 1, 2006, s. 248.

⁴⁶ Beyza Bayram, “Değerler Eğitiminde Montessori Yöntemi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi SBE, 2014), s. 48.

⁴⁷ Emel Çakıroğlu Wilbrant, **Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı Eğitimciler ve Ebeveynler İçin El Kitabı**, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2009, s. 346.

⁴⁸ Çakıroğlu Wilbrant, s.347.

Kozmik eğitim kapsamında çocukların Dünya'nın gerçekliğini kavraması, başka kültürleri tanınması için coğrafya faaliyetleri, bir bitkiyi gözlemleme gibi doğa ile ilgili faaliyetler yapılabilmektedir.⁴⁹ Kısacası kozmik eğitim ile çocuğun kendi dışındakileri fark etmesi ve onlara karşı duyarlı davranması beklenmektedir.

Montessori sınıfları, farklı yaş gruplarından oluşur. Böylece çocuklar farklı öğrenme olanakları bularak, hem akran eğitimi, hem sosyal ilişki kurabilme imkanı bulabilmektedir.⁵⁰ Çocukların gelişim dönemlerini üç yıllık periyotlarla ifade eden Maria Montessori, farklı yaş gruplarından oluşan sınıfların öğrencilerinin üç yıllık eğitim sürecini aynı öğretmenle tamamlamasını planlamaktadır.⁵¹

Montessori modelinde eğitim kademeleri belirlenirken çocuğun gelişim dönemleri dikkate alınmıştır. 0-14 ay bebek sınıfları *infant*; 14-36 ay çocuk sınıfları *toddler* olarak isimlendirilmiştir. 6-12 yaş grubu ilkokuldur ve iki kademelidir. Ortaokul ve lise eğitimleri üç yıl süreli ve tek kademeli olarak planlanmıştır.⁵²

Montessori eğitimi, kimi zaman Maria Montessori'nin doğrudan oluşturduğu model üzerinden kimi zaman da günümüzde mevcut Montessori uygulamaları üzerinden eleştirilebilmektedir. Farklı yaş gruplarının birararada olması, oyun alanının sınırlı olması ve oyuncaklara yer vermemesi, çocukları erken yaşta bilişsel öğrenime yönelttiği için çocukların çocukluklarını yaşayamaması, dindar bir anlayışa sahip olduğu, maddi kaygılarla tercih edildiği, sadece okul öncesi dönemde uygulanabilirliği, çocukların oturarak yaptığı etkinliklerin fazla olması, günlük yaşam becerilerine ağırlık vermesi gibi yönleriyle eleştirilmektedir.⁵³

Özetle Montessori modelinin çocuğun öğrenmesi için duyarlı dönemlerinin dikkate alındığı, uygun çevre (sınıf, eşya, materyal) sağlandıktan sonra çocuğun özgür bırakıldığı, çocuğa düzen duygusu kazandırmayı amaçlayan bir eğitim modeli olduğu ifade edilebilir.

⁴⁹ Çakıroğlu Wilbrant, s.349-350.

⁵⁰ Terry Mallory, **Montessori ve Çocuğunuz Anababa'nın Elkitabı**, Füsün Öztaş ve Cihan Gülten (çev.), Ankara: Hatiboğlu Yayınevi, 1989, s. 66.

⁵¹ İnayet Aydın, s. 63.

⁵² Korkmaz, s. 75.

⁵³ Korkmaz, s. 65-72.

2.1. Montessori Modelinde Çocuğa Bakış

19. yüzyılın sonlarından itibaren toplumsal gelişmelere bağılı olarak çocuklarla ilgili sorunlar toplumda giderek artmaya başlamıştır. Çalışan ebeveynlerin çocukları için zaman ayırmada zorlanmaları, çocukların aile üyeleri dışında kimseler tarafından bakılmaları, çocukların sosyal hayatta özgürce hareket edebileceğı alanların eksikliği gibi sorunların ortaya çıkması ve bilimdeki bazı ilerlemeler çocuğa yaklaşımda yeni anlayışlar doğurmuştur. 20. Yüzyılın başlarından itibaren “çocuğun hayatı” hakkında çeşitli görüşler ortaya konulmuş, okullarda çağdaş yöntemler denenmeye başlanmış, yeni ilkeler belirlenerek çocuğa bakış bambaşka bir boyut kazanmıştır.⁵⁴

Montessori anlayışına göre şekillenen yeni eğitim, geleneksel eğitimden farklı hedefler koyarak çocuğun da farklı ele alınmasını sağlamış ve “yeni çocuk” kabulünü doğurmuştur. Bu “yeni çocuk”, uygun çevre ve materyal ile uygun eğitim sağlandığında yeni eğitim felsefesiyle sahip olması düşünülen nitelikleri kazanmış çocuk olacaktır.⁵⁵

“Çocuklarla ilgili bilinçli ve olumlu bütün çabalarımız, insanlığın sırlarını keşfetmemize yardımcı olacaktır.”⁵⁶ diyen Montessori, çocuğu tanımanın önemine dikkat çeker. Bu sebeple Montessori modelini daha iyi anlamak için Maria Montessori’nin “çocuğu” nasıl ele aldığını anlamak gerekmektedir. Ona göre çocuk; “özgürlüğe kavuşturulması gereken saklı bir insan”⁵⁷ dır. Özgürlüğe kavuşma ise bilginin keşfedilmesiyle mümkündür.⁵⁸

Çocuk, içten gelen bir duyguyla öğrenmeye isteklidir, dış motivasyona ihtiyacı yoktur ve yetişkinlerden farklı öğrenme özelliklerine sahiptir. Çocuğun öğrenmesi duygusaldır. Bu yüzden öğrenme ortamı çocuğa göre düzenlenmeli, çocuğa öğrenme sürecinde seçme hakkı tanınmalı ve çocuk özgür bırakılmalıdır.⁵⁹

⁵⁴ Maria Montessori, **Çocuğun Eğitimi Montessori Metodu**, Güler Yücel (çev.), İstanbul: Özgür Yayınları, 1975, s.11-13.

⁵⁵ Korkmaz, s. 33-35.

⁵⁶ Montessori, **Çocuğun Eğitimi Montessori Metodu**, s.14.

⁵⁷ Montessori, **Çocukluğun Sırrı**, s. 110.

⁵⁸ Montessori, **Çocukluğun Sırrı**, s. 110.

⁵⁹ Topbaş, s. 35-37.

“İnsanlığın nesilden nesile geçen iç kuvvetlerinin aktarılmasındaki yegâne aktör çocuktur.”⁶⁰ Bu sebeple; “Çocuğun medeniyetin kadim yürüyüşüne liderlik edebilmesi için önce onun sahip olduğu iç kuvvetleri tam olarak geliştirerek kullanabilmesine rehberlik etmeliyiz.”⁶¹ Çocuğun yaratıcı potansiyeline, öğrenme isteğine inanmalı; kişiliğine saygı göstermeli, öğrenmesi için ona uygun materyal ve ortam sunmalı, yardımcı olmalıyız.

“Çocuk bir muammadır. ... Nasıl bir insan olacağını bilemeyiz. Ancak kendi isteminin yardımıyla bir biçim alacaktır” ⁶² Bu biçim çevresiyle kurduğu ilişki neticesinde kendi isteminden faydalanarak yeteneklerini geliştirmek ile ortaya çıkacak ve çocuk kendi kendini meydana getirecektir.⁶³ Her yeni doğan çocuk kendinden önce yaşamışların hatalarını düzeltecek, dünyayı değiştirecek bir potansiyele sahiptir.⁶⁴

Çocukluğun ilk iki buçuk yılı temel gelişim dönemidir ve çocuk dört buçuk yaşına kadar kendini inşa eder.⁶⁵ Bu sebeple özellikle erken çocukluk döneminin anlaşılmasının ve özelliklerinin bilinmesinin çok önemli olduğu söylenebilir. Montessori çocukluk dönemini, yaş periyodlarını ve bu yaş periyodlarına bağlı olarak çocuğun yapabileceklerini dikkate alarak, bazı evrelere ayırır:

Dönemler	Özellikleri
0-3 yaş	Çocuk içgüdüsel büyüme ve “içselleştirme” yoluyla kendisini inşa eder.
3-6 yaş	Çocuk kademeli olarak bilinçsiz bilgidan bilinçli bilgiye geçer.
6 yaşına doğru	Çocuk itaat ve gerçeklik ilkesini kazanır. Hayal etme ve yaratma gayretlerini bu ilke üzerine bina eder.
6-9 yaş	Çocuk sanatsal ve akademik yeteneklerde beceriler kazanabilir. Bu beceri kendi kültürünü geliştirmesini sağlar.

⁶⁰ Montessori, **Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler**, s.76.

⁶¹ Montessori, **Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler**, s. 77.

⁶² Montessori, **Çocuğun Eğitimi Montessori Metodu**, s. 41.

⁶³ Montessori, **Çocuğun Eğitimi Montessori Metodu**, s. 42.

⁶⁴ Montessori, **Çocuğun Eğitimi Montessori Metodu**, s. 12.

⁶⁵ Montessori, **Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler**, s. 60.

9-12 yaş	Çocuk evrenle ilgili bilgiyi almaya hazırdır. Çocuk bu dönemde entelektüel merakını tatmin edecek çabalar içerisine girer. Bu dönem ömür boyu sürer.
----------	--

Tablo 1: Montessori'ye göre çocuğun gelişim dönemleri.⁶⁶

Montessori eğitim modeli, öğrenme ortamında çocuğa kendi kendine tecrübe etme fırsatları sunarak çocuğun özgür seçimler yapmasını sağlar. Böylece çocuk, kendi ilgi duyduğu alanları da keşfetme imkanı bulur. Çocuk hangi materyalle, hangi arkadaşıyla, ne kadar süre çalışacağına karar verir. Seçimlerinin kendisine ait olması yaptığı çalışmalarda çocuğa iç motivasyon sağlar. Tüm bunlar çocuğun özgüvenini ve bağımsızlık duygusunu besler, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini ve öz disipline sahip olmasını sağlar.⁶⁷

Maria Montessori, yetişkinin çocuğa bakış açısını eleştirmektedir. Buna göre yetişkinlerin çocuklarla ilişkilerinde ben-merkezci olduğunu, çocuğu kendi isteklerine göre dolduracakları boş bir şey olarak gördüklerini, kendilerini çocuk için yanılmaz tek örnek model olarak gördüklerini ifade eder.⁶⁸ Ayrıca “çocuğun hassas belirtileri fark edilmeden geçilen ve yetişkinin bilmeyerek örüntüsünü bozduğu ya da gelişimini engellediği psişik bir yaşamının olduğu şaşırtıcı gerçeğiyle yüzleşmeliyiz.”⁶⁹ diyerek yetişkinin çocuğun hayatı üzerindeki olumsuz etkilerine de dikkat çeker.

Montessori modeli ile çocuğa eğitim sürecinde aktif bir rol verildiğini, eylemlerini kendi kendine yapması için uygun koşulların sağlanarak çocuğun özgür bırakıldığını ve çocuğun tüm öğrenme faaliyetlerinde iç motivasyonla harekete geçmesinin önemsendiğini ifade edebiliriz.

⁶⁶ Topbaş, s. 34.

⁶⁷ Özden Kuşçu ve Diğerleri, “Montessori Eğitiminin Çocuklarda Sorumluluk Alma, Sırasını Bekleme, Başladığı İş Bitirme Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt.12, Sayı. 27, (Haziran 2014), s. 309.

⁶⁸ Montessori, **Çocuğun Eğitimi Montessori Metodu**, s. 26.

⁶⁹ Montessori, **Çocukluğun Sırrı**, s. 109.

2.2. Montessori Modelinde Öğretmen

Montessori “öğretmen” yerine “direktör” kavramını kullanır. İtalyancadan yapılan bu tercümenin, Montessori modelinde öğretmene yüklenen sorumluluğu tam karşılayamadığı söylenebilir. Çünkü Montessori modelinde öğretmen doğrudan değil dolaylı olarak müdahale edendir. Bunun sebebi de çocuğun kendi potansiyelini ortaya çıkarabilmesidir.⁷⁰

Montessori öğretmeni, geleneksel eğitim anlayışından farklı yorumlamakta ve öğretmene alışılmışın dışında bir sorumluluk yüklemektedir. Bu anlayışa göre “Eğitim, öğretmenin gerçekleştirdiği bir şey değil, insanda kendiliğinden gelişen doğal bir süreç”tir.⁷¹ “Eski usul eğitim öğretmenin öğretmesine ve öğrencinin öğrenmesine dayanıyordu. Montessori modeli ise çocuğun kendi yaptığı gözlem ve keşiflere önem verir. Çeşitli çalışma fırsatlarının oluşturulmasına ve sorumlu yetişkinin çocuğu koruyup kollamasına öncelik verir.”⁷²

Geleneksel eğitimden farklı olarak Montessori eğitim modelinde, eğitim sürecinin merkezinde öğrenci vardır. Öğretmen, öğrenci gereksinim duyduğunda ona destek olmaktadır.⁷³

Montessori öğretmeni, öğrenme ortamında dikkat çekici özel bir konumda yer almaz. Öğretmen masası gibi özel bir alana sahip değildir. Öğrencilerin çalışmalarına onların masalarında veya halı üzerinde eşlik eder. Bu gibi özellikler Montessori öğretmenini geleneksel öğretmen anlayışından ayırmaktadır.⁷⁴

Öğretmen, çocuğu sürekli olarak gözlemlemeli, kendi kendine çalışma fırsatı sunarak onu özgürleştirmelidir. Çünkü çocuk, kendi deneyimlemeleri ile ilerleme kaydedecektir. Ayrıca öğretmenin çocuğa olumlu etki edecek, fayda sağlayacak

⁷⁰ Bayram, s. 38.

⁷¹ Montessori, **Emici Zihin**, s. 14.

⁷² Montessori, **Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler**, s. 141.

⁷³ Danişman, s. 105.

⁷⁴ Mallory, s. 65..

çalışmalarla; çocuğun bilişsel gelişimine fayda sağlamayan çalışmaları ayırt edebilecek donanıma sahip olması beklenir.⁷⁵

Öğretmenin sözcüklere, enerjiye, şiddete ihtiyacı yoktur; sağduyulu gözlemler yapmalı, çocuğun ihtiyaçlarına göre ona yaklaşmalı ya da ondan uzaklaşmalı, onunla konuşmalı ya da sessiz kalmalıdır.⁷⁶ Montessori modeline göre eğitimci birçok görevini çocuğa devretmiş; böylece çocuk öğretim sürecinde izleyen konumdan izlenen bir konuma geçmiştir.⁷⁷ Yine Montessori'ye göre eğitimci üstün ahlakî değerlere sahip olmalı; kendisini içsel olarak hazırlamalı; öfke, kibir, tembellik şehvet, oburluk, kıskançlık gibi günahlardan kaçınmalıdır.⁷⁸

3. Montessori'nin Etkilendiği Düşünce Akımları

Geleneksel eğitim felsefelerinden farklı olarak Montessori, çocukluk dönemini yetişkinlik öncesi geçilen bir adımdan daha fazlası olarak görmektedir ve çocuğun potansiyeline, gelişme yeteneğine vurgu yapmaktadır.⁷⁹ Montessori'nin çocuklar üzerindeki derin gözlemleriyle geliştirdiği eğitim felsefesi; Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi ve Friedrich Froebel' in görüşlerinden etkilenmiştir.⁸⁰ Ayrıca Maria Montessori eğitim programını geliştirirken Sequin, Itard, Locke, ve Dewey'in felsefe ve yöntemlerinden de istifade etmiştir.⁸¹

Bu isimlerden Pestalozzi pedagojisinin sosyal karakterli olduğu, Montessori'den farklı olarak bireyi değil sosyal yapının en küçük parçası olan aileyi ön plana aldığı söylenebilir. Nitekim Pestalozzi eğitim anlayışıyla sosyal eğitimci olarak adlandırılmaktadır.⁸²

Montessori'nin görüşlerinden ilham aldığı bir diğer eğitimci Froebel, insanın doğuştan getirdiği potansiyelinin bilinmesi ve insanda varolan bu yaratılış donanımına

⁷⁵ Çakıroğlu Wilbrant, s. 132.

⁷⁶ Maria Montessori, **Çocuğun Keşfi**, Okhan Gündüz (çev.), İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2016, s. 178.

⁷⁷ Topbaş, s. 44.

⁷⁸ Montessori, **Çocukluğun Sırrı**, s. 111-113.

⁷⁹ Lillard, s. 65.

⁸⁰ Lillard, s. 65.

⁸¹ Maria Montessori'nin Etkilendiği Düşünürler, 2016, <http://www.montessoridunyasi.com/maria-montessorinin-etkilendigi-dusunurler/> (01 Eylül 2018).

⁸² Durakoğlu, s. 36.

uygun hareket edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Montessori'nin fikirleri ile Frobel'in fikirlerinin paralel olmasında Montessori'nin Katolik inançlarının ve çocuklar üzerinde yaptığı gözlemlerin etkisi olduğu söylenebilir.⁸³

Montessori John Dewey, William Heard Kilpatrick, Jean Ovide Decroly ve Adolphe Ferrière gibi *yeni eğitim* grubundaki birçok düşünürle tanıştığı halde, tam bir işbirliğine girmemiştir. Yeni Eğitim Derneğinin İngiltere Şubesinin başkanı Percy Nunn'dan ve Washburn Nunn'un emici zihin kavramından esinlenerek eğitim anlayışına katkı sağladığını söylemek mümkündür.⁸⁴

Montessori metodunun felsefesinin ağırlıklı olarak Rousseau'dan etkilendiği söylenebilir.⁸⁵ Zira Rousseau öğrenilenden çok öğrenme sürecini vurgulayan, öğretmenin görevinin çocuğa öğrenme sürecinde yardımcı olmak olarak tanımlayan, çocuğun doğasının anlamaya önem veren bir eğitim anlayışına sahiptir. Ayrıca doğal ve gerçek bir eğitim ortamının var olması gerektiğini; çocuğun kendi deneyimleriyle ve özgür tercihleriyle öğrenmesi gerektiğini belirtir.⁸⁶

4. Türkiye'de Montessori Modeli

Alternatif eğitim modellerinden Montessori modelinin dünyada uzun yıllardır; ülkemizde genel olarak son on beş yıldır eğitim sistemleri içinde kendisine yer bulduğunu, özellikle son yıllarda bu eğitim modelinin giderek yaygınlaştığını söylemek mümkündür. Bilhassa özel anaokullarının bazılarının kısmi bazılarının ise tüm eğitim sistemini şekillendirecek oranda Montessori modelinin benimsendiği söylenebilir.

Dünya genelinde 110 ülkede 22.000'den fazla Montessori okulu bulunmaktadır.⁸⁷ Bu okulların Montessori eğitim modeline uygunluk dereceleri birbirinden farklılık gösterebilmektedir.

⁸³ Korkmaz, s. 42.

⁸⁴ Korkmaz, s. 41-42.

⁸⁵ Korkmaz, s. 43.

⁸⁶ Çakıroğlu Wilbrant, s. 107.

⁸⁷ *Biography of Maria Montessori*, (t.y.) <https://amshq.org/Montessori-Education/History-of-Montessori-Education/Biography-of-Maria-Montessori&xid> (28 Eylül 2018).

Montessori eğitim felsefesinin ülkemizde çok uzun süredir bilinmesine rağmen eğitim sistemimizde yeterince yer bulamadığını söyleyebiliriz. Cumhuriyetin kuruluşunda Atatürk'ün Montessori modeli ile yakından ilgilendiği ve bu modelin öğretmenlerimiz tarafından öğrenilmesini önemseydiği bilinmektedir.⁸⁸

Türkiye'de özel ve resmi tüm okul öncesi eğitim kurumları MEB okul öncesi müfredatını uygulamak durumundadır. Mevcut eğitim sistemi ile Montessori eğitim sistemi arasında amaçlar ve uygulamalar gibi hususlarda farklılık olduğu, bu durumun da Montessori eğitim modelinin Türkiye'deki resmi eğitim kurumlarında uygulanmasını güçleştirdiği düşünülmektedir.⁸⁹

Montessori modelinin Türkiye'deki okullarda ne derece uygulanabildiği konusunda bir belirsizlik söz konusudur. Çünkü Türkiye'deki Montessori okullarından bazıları Montessori yaklaşımını tam olarak kullandıklarını ifade ederken bazı okullar bu yaklaşımdan ilham aldıklarını belirtmektedir. Bu durum Montessori isminin bazı okullarda ekonomik sebeplerle kullanıldığını düşündürmektedir.⁹⁰

Almanya'da çeşitli eğitim kurslarına katılan, AMI diploması olan Montessori eğitimcisi Emel Çakıroğlu Wilbrandt, 1995 yılında İstanbul'da Binbirçiçek Zihinsel Engelli Çocuklar Vakfı için kaynaştırma anaokulu ve rehabilitasyon merkezinin kurulmasını sağlamıştır. Selçuk Üniversitesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulunda, öğretim görevlisi, öğretmen ve okul öncesi bölümü öğrencilerine eğitim vererek burada Montessori modelinin uygulanmaya başlamasını sağlamıştır. Ayrıca Wilbrandt, 2007 yılında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde ve Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Uygulama Anaokulu'nda Montessori uygulamalarını başlatmıştır.⁹¹

Selçuk Üniversitesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu 2007–2008 eğitim öğretim yılında, 3-6 yaş dönemi eğitim programında çocuklarımıza alternatif bir eğitim

⁸⁸ Atatürk ve Montessori, (t.y.) <http://www.montessori.org.tr/montessori/ataturk-ve-montessori/> (27 Ocak 2019).

⁸⁹ Durakoğlu, s. 163.

⁹⁰ Özgür Erakkuş “Alternatif Okul Yaklaşımlarında Din Ve Değerler Eğitimi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi SBE, 2015), s. 28.

⁹¹ Çakıroğlu Wilbrandt, s. 13-14.

modeli olarak “Montessori Eğitim Modelini” uygulamaya başlamıştır. Çeşitli seminer ve toplantılarla ana ve babalara bu eğitim modeli hakkında bilgi verilmiştir.⁹²

2018 yılında Üsküdar İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün çalışmasıyla okul öncesi öğretmenlerine, çocuk gelişimi ve sınıf öğretmenlerine 120 saatlik uygulamalı Montessori eğitici eğitimi kursu verilmeye başlanmıştır.⁹³

İbni Haldun Üniversitesi bünyesinde bulunan İHSEM (İbni Haldun Üniversitesi Sürekli Eğitim ve Araştırma Merkezi)’de halihazırda Montessori eğitmen eğitimleri yapılmaktadır.⁹⁴

Yukarıda ülkemizde yapılan bazı Montessori faaliyetlerinden söz edilmiştir. Bu faaliyetlerin yanında İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa başta olmak üzere birçok şehrimizde Montessori okulu olduğunu ifade eden okullar bulunmaktadır.

5. Montessori Modelinde Din ve Değerler Eğitime Bakış

Montessori eğitim modelinde din ve değerler eğitime ne oranda yer verilmektedir? Montessori eğitiminde din ve değerler eğitimi bağımsız bir ders olarak bulunmakta mıdır? Montessori okulları dindar bir çocuk yetiştirme amacı taşır mı?

Yukarıdaki sorulara cevap verebilmek öncelikle Maria Montessori’nin dine bakış açısını ve dinle ilişkisini ortaya koymakla mümkün olacaktır. Doğadaki işleyişin ve çocuğun gelişim planının Tanrı tarafından belirli yasalarla yaratıldığını kabul eden Montessori, Tanrının çocuğa tüm hayatı boyunca gerekli olacak “muhteşem bir güç” verdiği düşüncesini savunur. Katolik ilkelerine derinden bağlılık gösteren Montessori, çocuğun öğrenme sürecinde var olan kendi kendine yapabilme potansiyelini de bu tanrısal güce bağlar.⁹⁵

⁹² *Uygulama Anaokulumuzdaki Eğitim Modeli*, (t.y.) <http://anaokulu.selcuk.edu.tr/egitimmodel.html> (18 Mart 2019).

⁹³ *Dört Dörtlük Bir Atölye*, 2018, <https://istanbul.meb.gov.tr/www/dort-dortluk-bir-atolye/icerik/2095> (20 Haziran 2019).

⁹⁴ bk. <http://ihsem.ihu.edu.tr/> (20 Nisan 2019).

⁹⁵ Mehmet Arslan, “Günümüzde Montessori Pedagojisi”, *Millî Eğitim Dergisi*, Yıl.16, Sayı. 177, (Kış 2008), s. 70.

Montessori, din ve değerler eğitimini gözardı etmeyen bir anlayışla çocukların gelişim sürecini ele almış ve çocukların evrensel değerleri benimseyen bireyler olmasını hedeflemiştir.⁹⁶ Din eğitiminin Montessori okulları içerisinde yer alışı da “çocuğun dış dünyanın gerçekleri ile teması ve doğaüstü yaşamın gerçekleri ile ilişkisi arasındaki gerekli bağlantıyı kurmak”⁹⁷ olarak izah edilmektedir.

Maria Montessori, din eğitimini eğitim anlayışının geneline hakim olan bir bakış açısıyla ele alırken,⁹⁸ din eğitimi için; din duygusunun gelişimi, kalp eğitimi, dini anlama ve dinin eyleme yansıyan bölümleri için farklı çevresel hazırlıklara ihtiyaç duyulduğunu da belirtmiştir.⁹⁹

Ahlak ve değerler eğitiminin önemsendiği Montessori okullarında, derslerin varlığı ve uygulanışıyla ilgi farklılıklar mevcuttur. Dinle ilgili dersler bazı okulların müfredatında bağımsız bir ders olarak yer almaz. Bunun yanı sıra Montessori modelinde yer alan kozmik eğitim uygulamalarının dinsel bir karakter taşıdığı söylenebilir. Ayrıca karakter eğitimi, değerler eğitimi, ahlak eğitimi de Montessori pedagojisi müfredatlarında bulunmaktadır.¹⁰⁰

Katolik inanç sistemi için hazırlanan Barcelona’daki bir pilot okulda din eğitimi denemelerinde bulunan Montessori, bu denemesini “dinin çocuğun yaşamına neşe ve esin kaynağı olarak nasıl pratik bir şekilde sokulabileceği”¹⁰¹ ni gösteren bir deneyim olarak açıklamaktadır.

Montessori’nin eserlerinde çokça dine vurgu yaptığı söylenebilir ancak bu durumun Montessori okullarının “dindar okullar” olması gibi bir zorunluluk doğurduğunu söylemek doğru olmayacaktır.¹⁰² Çünkü Maria Montessori çocukta dini duygunun oluşmasını gerekli görürken bunu herhangi bir dinin diğerine üstünlüğü algısı ile gerçekleştirmeyi hedeflemez. Bu da belli bir dinin eğitimini yapan bir Montessori

⁹⁶ Özgür Erakkuş ve Mehmet Şanver, “Montessori Okullarında Temel Eğitimde Din ve Değerler Eğitimiyle İlgili Dersler”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt. 29, Sayı. 2, (2016), s. 442.

⁹⁷ Montessori, *Çocuğun Keşfi*, s. 337.

⁹⁸ Montessori, *Çocuğun Keşfi*, s. 337.

⁹⁹ Montessori, *Çocuğun Keşfi*, s. 337.

¹⁰⁰ Erakkuş ve Şanver, s. 434.

¹⁰¹ Montessori, *Çocuğun Keşfi*, s. 344.

¹⁰² Korkmaz, s. 67.

okulunun mevcudiyetini, evrensel eğitim iddiasında olan Montessori anlayışı açısından tartışmaya açık bir hale getirmektedir.¹⁰³

Çokkültürlü toplum yapılarına uygun olduğunu ifade edebileceğimiz Montessori pedagojisi, birçok dinin ve etnik grubun öğretileri ve değerleriyle çelişmeden varlığını sürdürmektedir. Bu durum, ABD ve Avustralya gibi çokkültürlü toplumlarda Montessori okullarının yaygın olarak tercih edilmesini de açıklamaktadır.¹⁰⁴

Çocuğun kendi kültürünü ve diğer kültürleri tanıma amacı Montessori modelinde mevcut hedeflerdendir. Böylece çocuklar kendi ülkeleri dışındaki ülkelerin dillerini, coğrafi ve kültürel özelliklerini tanır. Bu da çocuklarda farklılıklara karşı hoşgörünün gelişimine katkı sağlar.¹⁰⁵

Montessori pedagojisi ile eğitim veren okulların programlarında din ve değerler eğitimi ister doğrudan bir ders olarak yer alsın isterse bazı ders uygulamaları içinde yer alsın eğitim sürecinin büyük bir bölümünde dinsel bir iz olduğunu söylemek mümkündür. Kendini gerçekleştirme sürecinde ahlaki olarak çocuktan beklenen eylemlerin ilahi dinlerin ahlak öğretileriyle paralellik göstermesinin de bu sebeple olduğu söylenebilir.

¹⁰³ Korkmaz, s. 68.

¹⁰⁴ Erakkuş ve Şanver, s. 436.

¹⁰⁵ İnayet Aydın, s. 71.

2. BÖLÜM

MONTESORİ MODELİNİN DİN VE DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bilginin sürekli genişlediği, dönüşen, hızlı teknolojik gelişmelerin yaşandığı dünyamızda eğitim alanında da bir değişime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaca karşılık olarak da alternatif eğitim anlayışları doğmaktadır. Kimi zaman geleneksel eğitim anlayışında değişiklikler yapılarak, kimi zamanda kendi eğitim sisteminin felsefi alt yapısını oluşturup özgün eğitim modelleri ortaya konularak eğitim alanındaki talepler karşılanmaya çalışılmaktadır.

Alternatif eğitim modellerinden Montessori modeli, çocuğun ruhsal ve fiziksel gelişimini önemsemektedir. Bu doğrultuda da çocuğun, sosyal hayata katılımını destekleyen ve farklı alanlardaki ihtiyaçlarına uygun olarak ilerleyişini sağlamayı amaçlayan bir yaklaşım olarak dikkati çekmektedir.¹⁰⁶

Din eğitiminin de insanın doğuştan itibaren kendini gerçekleştirme, yaratıcı gücü hissetme, anlam dünyasını zenginleştirme yolculuğu olduğunu söyleyebiliriz. Bu yolculukta insan, kutsalı hissederek, kutsala yönelerek, çeşitli ritüellere katılarak hakikati tecrübe etmeye çalışır. Ve insan, yaratılışa dayanan, tecrübelerle şekillenen tüm bu faaliyetlerini özgür seçimleri ile gerçekleştirir.

Çalışmamızda Montessori Modeli ile İslam din eğitiminin imkânını sorgularken insanın doğası, özgürlük ve tecrübe kavramlarını inceleme ihtiyacı belirmektedir. Bu noktadan hareketle, araştırmamızın teorik çerçevesi kapsamında, mülakat verilerini yorumlamamıza da zemin teşkil etmesi bakımından, Montessori modeli ile din eğitimi, İslam din eğitimi perspektifi ile Montessori modelinin uyumunun söz konusu olup olmaması açısından kısaca değerlendirmenin yerinde olacağı kanaatindeyiz.

¹⁰⁶ Oğuz ve Akyol, s. 253.

1. Montessori Modeli ve Din ve Değerler Eğitimi

İnsanın kendisini ve evrenin varoluşunu sorgulama dürtüsü, inanma ve aşkın varlığa sığınma ihtiyacı, ölüm sonrası varlığını anlamlandırma isteği gibi sebeplerle din, insanın hayatında daima yer bulmuştur. Din, insanlık tarihi boyunca kimi zaman ilahi kaynaklı kimi zaman da insani kaynaklı olarak toplumsal yapının etkin bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanın inanma ve bağlanma gereksinimi göz önünde bulundurulduğunda dinin insandan beklentisini, insanın düşünüp sorgulaması, aşkın varlığa ulaşma ve iyi insan olma çabası olarak ifade edebiliriz. Eğitimin, insanın bu gereksinimlerini gidermesi ve dinin insandan ulaşmasını beklediği hedefleri gerçekleştirmesi için bir imkân olduğu söylenebilir.¹⁰⁷

Din eğitiminin "insandan yola çıkarak kutsalla kurulan ilginin eğitimsel yönü" ile ilgilendiğini söyleyebiliriz.¹⁰⁸ Ayrıca din eğitiminin sorumluluk alanından söz ederken; din eğitiminin insan olma sürecine katkı sağlamak üzere yapılan her türlü faaliyeti kapsadığı söylenebilir. Bu tespit doğrultusunda da din eğitiminin genel eğitim sahasında kendisine yer bulmasının gerekliliği kendini hissettirmektedir.¹⁰⁹

Din eğitimi alanı içinde önemli olan bir kavram olarak değer kavramı, sosyoloji, psikoloji gibi birçok bilim alanında incelenmektedir. Değerler, kültüre, topluma anlam ve önem katan ölçütlerdir. Yani bireyin ya da toplumun, sosyokültürel her türlü olay ve nesnenin önemliliğine dair değerlendirmelerini kapsar.¹¹⁰ Değerler bize doğru-yanlış, iyi- kötü, güzel-çirkin, adil-adaletsiz gibi yargılara varma olanağı sunarlar. “Neyin doğru, neyin yanlış, neyin iyi, neyin kötü, neyin güzel, neyin çirkin, neyin adil olduğu konusunda genel yargılara varma olanağı tanırırlar. Birey için sosyal hayattaki her şey de bu değerlere göre algılanır, anlam kazanır.”¹¹¹ Bu anlamda

¹⁰⁷ Recai Doğan ve Remziye Ege (Ed), **Din Eğitimi**, Ankara: Grafiker Yayınları, 2015, s. 53-54.

¹⁰⁸ Nebahat Göçeri, “Dini Eğitim İle Din Eğitimi Kavramları Üzerine Bir Analiz Denemesi”, **Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt 2, Sayı 1, (Ocak-Haziran 2002), s.51.

¹⁰⁹ Beyza Bilgin, “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt. 24, Sayı.1, (1981), s. 476.

¹¹⁰ Joseph Fichter, **Sosyoloji Nedir**, Nilgün Çelebi (çev.), 7. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık, 2004, s. 166-167.

¹¹¹ Sami Güven, **Toplumbilim**, Bursa: Ezgi Kitabevi, 1999, s.163.

insanların sahip oldukları toplumsal ve siyasal uzlaşım için ortak olarak paylaşılan bu değerler kümesine ihtiyaç duyulmaktadır.¹¹²

Eğitimde her geçen gün değerler eğitime verilen önem artmakta, buna yönelik programlar hazırlanmaktadır. Çocukların erken yaşlarda temel değerleri tanınması için farklı etkinlikler kullanılarak çocukların değerler üzerine düşünmesi arzulanmaktadır. Değerler eğitimi söz konusu olduğunda çocuğun bilişsel öğrenmelerini yaşantı yoluyla zenginleştirmesi sağlanmalı ve sosyal ortamlarda yapacağı gözlemler ile değerlere dair öğrendikleri desteklenmelidir.¹¹³ Kültürel olarak ve dini olarak toplumların sahip olduğu ve sonraki nesillere de aktarmayı hedeflediği bazı değerleri olduğunu söyleyebiliriz. Bu değerlerden bazıları evrensel özellik gösterir bazıları da içinde yaşanılan topluma özgü değerlerdir.

İlk çocukluk yılları din eğitimi açısından önemli bir dönem olmakla birlikte; bu dönemin din eğitim ve öğretimi için en uygun dönem olmadığı da aşıkardır. Sadece bu dönemin dini gelişim için bir hazırlık dönemi olduğu, ilk dini tecrübelerin kazanıldığı yıllar olduğu unutulmamalıdır ve okul öncesi çocuğunun din eğitiminin hassas bir konu olduğu göz ardı edilmemelidir. Çocuğun söylenenleri kolay kabul ediyor olması, söylenenlere kolay inanması aileleri ve eğitimcileri, çocuğun zihnine her türlü dini bilgiyi depolama yanılıısına düşürmemelidir. Çünkü bu durum çocuğun zihninde karışıklıklara sebep olabilir, çocukta var olan “tabii dindarlığı” zedeleyebilir.¹¹⁴

Çocukluk döneminde gerçekleştirilecek doğru bir eğitimle çocukta din duygusunun sağlıklı gelişimi sağlanabilir. Çünkü çocukluk dönemi, birçok konuda olduğu gibi din eğitimi hususunda da olumlu- olumsuz tutum kazanılacak kritik bir dönem özelliği taşımaktadır.¹¹⁵ Freud, Piaget, Erikson ve Kohlberg gibi düşünürlerin ortaya koydukları gelişim teorilerini de dikkate alarak yapılan çalışmalar dini gelişimin

¹¹² Gordon Marshall, **Sosyoloji Sözlüğü**, Osman Akınhay ve Derya Kömürcü (çev.), 2. Basım, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2005, s.134.

¹¹³ Mehmet Zeki Aydın, “Okulda Değerler Eğitimi”, **Eğitime Bakış**, Yıl. 6, Sayı. 18, (Ekim 2010), s. 4.

¹¹⁴ Mualla Selçuk, **Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler**, 2. Baskı, Ankara: TDV Yayınları, 1991, s.75-76.

¹¹⁵ Mustafa Köylü, “Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt. 45, Sayı. 2, (2004), s. 137.

bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişim alanlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.¹¹⁶ Genel bir eğitim prensibi olarak çocuğun öğreneceği her şeyde bedensel ve ruhsal olarak hazırbulunuşluğun öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli olduğu unutulmamalıdır. Çocuğun yeterli hazırbulunuşluğa sahip olmadığı durumlarda yeterli öğrenme de gerçekleşemez.¹¹⁷ Dini öğrenmelerde de aynı durum söz konusudur. Çocuk, ancak belirli bir gelişim düzeyine ulaştığında dini öğretileri anlayabilir.¹¹⁸

Okulöncesi dönem çocuğunun, bu dönemde edindiklerinin sonraki yıllarda gerçekleşecek olan dinî öğrenmelerine zemin hazırlayacağı fikrinden hareketle; sevgi temasının eğitim sürecinde ağır basması gerekir. Ayrıca çocuğun zihinsel faaliyetlerinin farklı yollarla, sanatsal aktivitelerle desteklenmesinin ve çocuktaki merak duygusunun canlı tutulmasının dini öğrenmenin gerçekleşmesine olumlu katkı sağlayacaktır.¹¹⁹

Çocukların dini duygu ve düşünce gelişimlerine katkıda bulunan faktörler aile, sosyal çevre ve kitle iletişim araçları olarak sıralanabilir. Çocuklarda dini duygu kendiliğinden ortaya çıkabileceği gibi aile ve sosyal çevre çocukta dini duygu ve düşüncenin gelişiminin erken veya geç başlamasına; çocuğun dine uzak ya da yakın olmasına etki edebilmektedir.¹²⁰ Bu sebeple çocuğun dine dair ilk öğrenmeleri ve tecrübeleri hususunda dikkatli olunmalıdır.

Doğru bir Allah inancı, bazı dini kavramların öğretimi yanında değerlerin öğretimi için de okul öncesi dönemin büyük önemi vardır. Değerlerin öğretiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Aile içinde oyunla ya da sezdirme yoluyla değerlerin kazandırılması çocukta kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için etkili olabilir. Yine tarihi mekan ziyaretleri, kültürümüzde önemli kabul edilen bazı şahsiyetlerin yaşadığı yerlerin ziyaret edilmesi değerlerin öğretiminde etkili yollardan olabilir.¹²¹ Çocuklara Allah inancı hususu aktarılırken takip edilmesi gereken ana tema sevgi olmalıdır. Çocukların

¹¹⁶ Cemil Oruç, “Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlamında Din Eğitimi”, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2013, Vol. 8/8, http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/1913085817_057Oru%C3%A7%20Cemil-971-987.pdf (10 Mart 2019), s. 973.

¹¹⁷ Selçuk, s. 39.

¹¹⁸ Selçuk, s. 42.

¹¹⁹ Selçuk, s. 93.

¹²⁰ Mustafa Öcal, **Din Eğitimi Ve Öğretiminde Metodlar**, 3. Basım, Ankara: TDV Yayınları, 1999, s.51-53.

¹²¹ Mehmet Zeki Aydın, s.2.

tıpkı ebeveynleri gibi onlardan da fazla, Allah tarafından sevildiğini ve korunduğunu bilmesi gerekir.¹²² Tam tersi bir yol tercih edilerek çocuğa korkutan, ceza veren bir Allah anlatımının çocukta olumsuz etkiler yaratacağını söyleyebiliriz.

Çocukların din eğitimi ve değerler eğitimi sürecinde yetişkinleri taklit etmesi önemli olsa da; özellikle çocuğun kendi dini tecrübeleri ve yaşantıları yoluyla edindiği kazanımlar çok daha kıymetlidir.¹²³ Çocuğun, dini öğrenmelerini bir otorite aracılığıyla edinmesi yerine; onun yaratıcılık ve hayal gücü gibi yeteneklerine uygun olarak organize edilmiş bir eğitim ortamında öğrenmeyi gerçekleştirmesi, tecrübe etmesi kalıcı bir öğrenme meydana getirecektir.¹²⁴ Ayrıca henüz okuma yazma bilmeyen bir yaş grubu söz konusu olduğundan çocukların gelişimleri göz önünde bulundurularak geliştirilecek materyaller de etkili öğrenmelere yardımcı olabilir.

“Ağaç yaş iken eğilir” prensibinden hareketle çocuğun dine, değerlere, yaşadığı toplumun kültürüne karşı olumlu bir tutum kazanması için aile ortamından başlayarak eğitime ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Bu eğitim çocuğun aile bireyleriyle özdeşim kurabileceği, onları taklit edebileceği doğal yaşantı ortamlarında gerçekleştirilebileceği gibi okul öncesi dönemi eğitimiyle, etkinliklerle, akran eğitimi ile zenginleştirilmiş bir ortamla da desteklenebilir. Bu anlamda okul öncesi din eğitimi alanı için çeşitli öğretim yöntemleri, teknikleri, materyalleri ve etkinlikleri geliştirmeye ihtiyaç duyulduğunu söyleyebiliriz. Bu ihtiyacı karşılayacak eğitim modellerinin felsefi alt yapılarının incelenmesi ve hangi dinin eğitimi için ele alınıyorsa o dinin temel prensipleri açısından uygunluğunun değerlendirilmesi de önem arz etmektedir.

Bahsi geçen hususlardan hareketle alternatif eğitim modellerinden Montessori modelinde öne çıkan, Montessori modelinin temel prensipleri diyebileceğimiz insanın doğası, özgürlük ve tecrübe kavramlarının İslam din eğitimindeki varlığı ve anlamı açısından incelenmesi faydalı olacaktır.

¹²² Köylü, s.152.

¹²³ Köylü, s.140.

¹²⁴ Köylü, s.153.

1.1. İnsanın Doğası

Varlıklar âleminde herhangi bir canlı ile ilgili bir eylem gerçekleştirileceği zaman o canlının özellikleri göz önünde bulundurulur. Söz konusu insan olunca da bu özelliklerin, maddi özelliklerden çok daha fazlasının dikkate alınması gerekliliği doğar. İnsanın iyi tanınması, anlaşılması hususu oldukça güçtür. Bu sebeple insanın yaratılış özellikleri büyük bir titizlikle incelenmelidir.

İnsan, maddi ve manevi yönüyle karmaşık bir varlıktır. İnsanın henüz -bilimsel olarak- maddi yönünün dahi tam anlamadığı düşünüldüğünde manevi tarafının her yönüyle keşfedildiğini söylemek de iddialı olacaktır. İnsanın maddi ve manevi yönü itibarıyla varoluşundan itibaren sahip olduğu ve keşfedilmeye konu olan bu özellikler karşımıza fıtrat kavramını çıkarmaktadır.

Fıtrat kelimesi "yarmak, yaratmak" manalarına gelen fatr kökünden türemiş olup, " din veya Allah tarafından ilham edilen dini mizaç" anlamına gelmektedir.¹²⁵ Fıtrat kavramı, "yaratılış, belli yetenek ve yatkınlığa sahip oluş"¹²⁶, insanın doğuştan getirdiği "dini istidat ve kabiliyet" olarak da izah edilmektedir.¹²⁷ Başka bir ifade ile fıtrat, "insanların yaratıldığı ilk hale veya eğitim sonucu elde ettikleri halin başlangıçtaki kuvve durumuna" demektir.¹²⁸

Fıtrat, düşünce geleneğimizde, insanın özyapısıyla ilgili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.¹²⁹ Bu kavram, Allah'ın yarattığı her şeyde olduğu gibi insanın da yaratılışında insana yüklediği, iyiye yönelen bir donanım olarak da ifade edilebilir.¹³⁰ Bu donanımı kapsayıcı bir ifade ile "gerçeklik" olarak da nitelendirebiliriz. İnsanın aslına uygun bir gerçeklikle dünyaya geldiğini ancak her insanın bu gerçekliği farklı

¹²⁵ John Penrice, **Kur'an Sözlüğü**, Ömer Aydın (çev.), İstanbul: İşaret Yayınları, 2010, s. 233.

¹²⁶ Hayati Hökelekli, "Fıtrat", **İslam Ansiklopedisi**, Cilt. XIII, İstanbul: TDV Yayınları, 1996, s. 47-48.

¹²⁷ Kerim Yavuz, **Çocukta Dini Duygu Ve Düşüncenin Gelişmesi**, 3. Baskı, İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 2012, s.77.

¹²⁸ Abdurrahman Dodurgalı, **Ailede Din Eğitimi**, 3. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları, 2010, s. 38.

¹²⁹ Z. Şeyma Arslan, "Fıtrat Kavramı Çerçevesinde Eğitimde 'İnsanın Neliği' Sorusu", (**Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Marmara Üniversitesi SBE, 2006), s. 21.

¹³⁰ Z. Şeyma Arslan, s. 43.

sebeplerle koruyamadığını söyleyebiliriz. İslami bakış açısıyla bu gerçekliğin korunmasının koşulu ancak yaratıcıya bağlılıktır.¹³¹

Bazı araştırmacılar fitratın, dinî inanma duygusu değil; yaratıcının varlığını kabul etmeye yatkınlık olduğunu öne sürerler. Bu görüşe göre doğaüstü bir varlığın kabullenilmesi kabiliyeti olmayan bir insanın yaratıcı varlığa bilişsel olarak inanması ve bu varlıkla duygusal ilişki kurması da mümkün değildir.¹³²

Fıtrat kavramı incelenirken çeşitli boyutlarda ele alınmaktadır. Bu boyutlar: “İnsanın varlık türü anlamında fitrat, İnsan türünün genel özellikleri anlamında fitrat, İnsanlar arasında ferdi farklar anlamında bireysel fitrat” olarak sıralanabilir. İnsanın varlık türü anlamında fitrat ile diğer varlıklar arasında insanın ne olduğu; insan türünün genel özellikleri anlamında fitrat ile insanın yapısal özellikleri ve tezahürleri, bireysel fitrat ile de insanın türünün bir üyesi olmasının yanında kendisi olması kastedilmektedir.¹³³ Bu çalışmamızda fitrat kavramını daha çok insan olmaktan dolayı tüm insanlarda ortak olarak bulunan bir donanım olması boyutuyla ele alacağız.¹³⁴

Kuran’da fatr kökünden türeyen kelimeler birçok yerde¹³⁵ geçse de fitrat kavramı bir kez¹³⁶ kullanılmıştır. Rum suresi 30. ayette “ *Hakka yönelen bir kimse olarak yüzünü dine çevir. Allah’ın insanları üzerinde yarattığı fitrata sımsıkı tutun. Allah’ın yaratmasında hiçbir değiştirme yoktur...* ” buyrulmuştur. Yine peygamberimizin bir hadisinde fitrat kavramı şu şekilde yer almıştır: “ *Her doğan fitrat üzere doğar ...* ”¹³⁷ Fıtrat hadisi olarak bilinen bu hadiste peygamberimiz, insanın bir yaradılış doğası olduğuna vurgu yapmaktadır.

Din ve eğitimde temel olarak iki husus söz konusudur: yaradılış ve edinme (kesb).¹³⁸ Dinin ve eğitimin arzuladığı insana ulaşabilmek için yaratılışın doğru

¹³¹ İbrahim Yenen, “Sosyal Kuram ve Din Bağlamında İslam’a Göre İnsanın Temel Özellikleri”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Cilt. 8, Sayı. 37, (Nisan 2015), s. 657.

¹³² Ali Kuşat, “Bilişsel Gelişim Açısından Din- Fıtrat İlişkisi”, **Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt. 2, Sayı.15, (2012), s.40.

¹³³ Z. Şeyma Arslan, s. 46-48.

¹³⁴ Beyza Bilgin, **İslam ve Çocuk**, 2. Baskı, Ankara: DİB Yayınları, 1991, s.17.

¹³⁵ bk. Mülk Suresi, Ayet 3; infitar Suresi, Ayet 1; Enbiya Suresi, Ayet 30 vd.

¹³⁶ **Kuran**, Rum Suresi, Ayet 30.

¹³⁷ Buhari, Cenaiz 80, 93.

¹³⁸ Bilgin, **İslam ve Çocuk**, s.25.

anlaşılması gerekir ki; yaratılışa uyumlu bir eğitim faaliyeti geliştirilebilsin. Kuranî ifadeye göre kendisinin yaratması münasebetiyle insanı en iyi Allah tanımaktadır. Yarattığı insanı eğitmeye uygun olarak yaratan da yine Allah'tır. Dolayısıyla insanın eğitimi söz konusu olduğunda onun fitratını en iyi tanıyan Allah'ın, insanın eğitiminin nasıl olacağı konusunda din aracılığıyla bizlere ilettiği prensipler dikkate alınmalıdır.¹³⁹ Bu da Kuran'da insanın yaratılışının ilk aşamasından¹⁴⁰ başlayarak insanı anlatan, onun maddi ve manevi yönünü¹⁴¹ izah eden ayetlerin titizlikle incelenmesi ile mümkün olacaktır.

Çocuğun, doğuştan getirdiği dine/ inanmaya olan yatkınlığın ve çevresinin çocuğun dini gelişimine etki eden en önemli faktörler olduğu söylenebilir.¹⁴² Bu sebeple yaradılıştaki var olan inanma duygusunu eğitim ortamı ve aile ile desteklemek gerekmektedir. Ancak değişen sosyal koşullar göz önünde bulundurulduğunda çocuğun eğitim kurumlarında geçirdiği sürenin hiç azımsanmayacak miktarda olduğu ailede alınan dini eğitim kadar eğitim hayatının da çocuğun dini öğrenmelerinde etkili olduğu görülecektir.

Fıtrat kavramının doğru anlaşılması, eğitimin nasıl olacağı sorusunun cevaplanmasına da imkân sunacaktır. Rousseau, "Her şey yaratıcının elinden çıktığında iyidir; insanoğlunun elinde bozulur."¹⁴³ ifadesi ile yaratılıştaki öze, eğitim ve toplumsal boyutta dikkat edilmemesine bir eleştiri getirmektedir. Çünkü insanın doğal durumuna yakın kaldığı oranda sahip olduğu donanım ve istekleri arasındaki farkın azalacağını ve mutlu olacağını savunmaktadır.¹⁴⁴

Montessori, insanın yaratılışından gelen ruhsal karakteristik özellikleri olduğunu ancak bu özelliklerin hayvanlardan farklı olarak içgüdüsel değil; gelişmeye açık özellikler olduğunu söyler.¹⁴⁵ Yani varolan potansiyelin gelişimle bir anlam kazandığını savunur. İnsanın yaratılışından gelen yeteneklerinin faaliyete geçmesinin

¹³⁹ Bayraktar Bayraklı, **İslam'da Eğitim**, 7. Baskı, İstanbul: Seçil Ofset, 2002, s. 111.

¹⁴⁰ bk. Kuran, Alak Suresi, Ayet 2, Nisa Suresi, Ayet 1 vd.

¹⁴¹ bk. Kuran, En'am Suresi Ayet 165, Enbiya Suresi, Ayet 37, İbrahim Suresi, Ayet 34, Beled Suresi, Ayet 4 vd.

¹⁴² Yavuz, s. 75.

¹⁴³ Jean Jacques Rousseau, **Emile**, Yaşar Avunç (çev.), İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları, 2017, s. 5.

¹⁴⁴ Rousseau, s. 71.

¹⁴⁵ Durakoğlu, s. 67.

tecrübe ve edinmelere bağlı olduğunu öne sürer. Örneğin Montessori felsefesinde yer verilen emici zihin kavramının ancak desteklenmiş bir çevrede edinilecek deneyimlerle aktif olabileceğini söyler.¹⁴⁶

Montessori modelinde çocuğun biyolojik ve ruhsal gelişimi göz önünde bulundurulur. İnsanın yaratılıştan getirdiği potansiyeli kendisinin keşfetmesine olanaklar sunan bu eğitim modelinde insanın doğasında var olan öze yönelme vurgusu vardır. Bu sebeple de Montessori modeline göre düzenlenen eğitim ortamı çocuğun doğasına göre organize edilmeli, fiziksel ve ruhsal yaratılışı/gelişimi göz ardı edilmemelidir. Başka bir ifade ile Montessori'nin “normalleştirme” olarak ifade ettiği “bireyi kendi doğasına uygun hale getirme” bu eğitim modelinde önemli bir prensiptir.¹⁴⁷

Montessori eğitim modelinde öğrenmenin doğal bir süreç olduğu kabulü vardır. Böylece çocukların öğrenmeyi ya da herhangi bir dersle ilgili çalışmayı dış kaynaklı bir yönlendirmeye gerek kalmaksızın kendi istekleri ile yapmaları dikkat çekicidir. Çocukların bunu yapmalarına sebep olan eğitimciden korkmaları, cezadan kaçınma ya da ödül alma fikri değildir. Montessori eğitim modelinde insanın yaratılışında bulunan merak, bilme ve öğrenme gibi isteklerin çocuklar için doğal bir motivasyon kaynağı olarak kullanmasındandır.¹⁴⁸

Montessori modelinde bulunan önemli bir unsur olarak “*kozmetik eğitim*” anlayışı da çocuğun yaratılış özellikleri ile ilişkilendirilmektedir. Bu anlayışa göre çocuğa gözlem yapması fırsatı verilirse, çocuğun yaratılışında bulunan anlama arzusuyla çevresindeki varlıklara yöneleceği ve kendi dışındaki varlıklara ilgi duyarak onları anlamlandıracağı vurgulanır. Ayrıca çocuğun içsel olarak doğaya merak duyması ve yönelim göstermesi için eğitim ortamlarında doğaya ait unsurlar bulundurulur. Doğayı gözlemlemenin çocuğun yaratıcı fikrine ulaşmasını ve dünyadaki diğer varlıklar arasında kendini konumlandırmasını sağladığı düşünülmektedir.

¹⁴⁶ Durakoğlu, s. 84. 1

¹⁴⁷ Durakoğlu, s. 70.

¹⁴⁸ Çakıroğlu Wilbrandt, s. 175.

Netice itibariyle Montessori modelinde çocuğun yaratılış özelliklerinin dikkate alındığı ve buna uygun bir eğitim süreci planlandığı söylenebilir. Fakat düşünce geleneğimizde fitratta inanma duygusu bulunduğu anlayışı ve çocuğun dini duygu ve düşünce gelişiminin desteklenmesi gerektiği savı Montessori felsefesinde yer almamaktadır. Genel eğitim sistemi ile yaratılıştaki özü destekleyen bu modelin doğrudan din duygusunu desteklemeyi hedeflemediği de aşikardır.

1.2. Özgürlük

Özgürlük, anlamsal derinliği olan, birçok sosyal bilim dalında ele alınan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde özgürlüğü kavramsal olarak açıklamayı ve din eğitimi alanında ne anlam ifade ettiğini açıklamayı hedeflemekteyiz. Bir diğer hedefimiz, Montessori eğitim modelinde temel prensip olarak kabul edilen özgürlüğün eğitim sürecine etkisini incelemektir. Ayrıca özgürlük kavramını din eğitimi ve eğitim açısından incelerken; sorumluluk, irade, disiplin gibi kavramlarla da ilişkilendirmenin yerinde olacağı kanaatindeyiz.

Özgürlük; “Bağlı olmama; dışarıdan etkilenmemiş olma; engellenmemiş olma; zorlanmamış olma. İnsanın kendi istemesi, kendi istenci ile eylemde bulunabilme olanağı; insanın dıştan engellenmeden etki yapabilmesi.”¹⁴⁹ anlamlarına gelmektedir.

Özgürlük, kişinin her istediğini yapması demek değildir; tercihin kişinin kendisi ve çevresindekiler için iyi kabul edilenden yana kullanılmasının arzulandığı bir karar anlamına gelir.¹⁵⁰ İnsanın fiziksel yetenekleri göz önünde bulundurulduğunda her istediğini yapması zaten imkân dâhilinde değildir. Bu sebeple “özgürlüğü, doğal ve fiziksel bir olgu olarak değil, sosyal bir olgu olarak kabul etmek ve bu şekilde ele almak daha doğrudur.”¹⁵¹ İnsanın her istediğini yapabileceği mutlak bir özgürlük için; hiçbir baskıya maruz kalmaması, kendi dışındakilerin özgürlük alanlarından etkilenmemiş

¹⁴⁹ Bedia Akarsu, **Felsefe Terimleri Sözlüğü**, TDK Yayınları, Ankara, 1975, s.138.

¹⁵⁰ Çakıroğlu Wilbrant, s.130.

¹⁵¹ Coşkun Can Aktan, “Özgürlük Felsefesi Üzerine”, *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2015, Cilt. 7, Sayı. 2, http://www.sobiad.org/eJOURNALS/dergi_SBD/arsiv_2015.html, (10 Haziran 2019), s. 56-57.

olması, istediği eylemde bulunması beklenir ki; sosyal bir yaşam süren insan için bu tür bir özgürlük çok mümkün görünmemektedir.¹⁵²

İslam dini perspektifinden baktığımızda özgürlüğün, yaratılış prensiplerimizden biri olarak planlandığını düşünmekteyiz. “İnsan şahsiyetindeki tohumların yeşermesi için özgürlüğe muhtaçtır. İlahi kanun budur.”¹⁵³ şeklindeki ifade, özgürlüğün insanın doğuştan getirdiği donanımını kullanmasının, yeryüzünde bilinçli bir yaşam sürmesinin ve ilahi mesaja muhatap alınmasının ön koşullarından biri olduğunu düşündürmektedir.

Kuran’da birçok ayette irade sahibi bir varlık olarak insanın özgürlüğüne vurgu yapılır. Bu minvalde “*Şüphesiz biz onu yola koyduk. O bu yolu ya şükrederek ya da nankörlük ederek kat eder.*”¹⁵⁴ buyurularak insanın özgürlüğü ifade edilir. Yine başka bir ayette insanın seçim aşamasındaki özgürlüğünden söz edilirken; “*Dinde zorlama yoktur. Çünkü doğruluk sapıklıktan iyice ayrılmıştır. O halde kim tağutu tanımayıp Allah’a inanırsa, kopmak bilmeyen sapasağlam bir kulpa yapışmıştır. Allah hakkıyla işitendir, hakkıyla bilendir.*”¹⁵⁵ denilmektedir.

İslam’da insanın özgürce düşünmesi önemsenmektedir. Kuran’da insanı düşünmeye akletmeye davet eden ayetlerin olması, insana özgür olabileceği bir alan tanındığını ifade etmektedir.¹⁵⁶ “*Hiç düşünmüyor musunuz?*”¹⁵⁷, “*İşte Allah düşünesiniz diye size böylece delillerini açıklıyor.*”¹⁵⁸, “*...De ki: Kör ile gören hiç bir olur mu? Hâlâ düşünmüyor musunuz?*”¹⁵⁹ ayetleriyle insanın düşünmeye davet edilmesi onun özgür bırakıldığı bir alan olduğunu ifade etmektedir.

Yine Kuran’da “*Öğüt ver, çünkü sen ancak öğüt verensin. Onların üzerinde zorlayıcı değilsin.*”¹⁶⁰ ayetiyle peygamberimizin İslam’ı anlatırken insanların özgür

¹⁵² Aktan, s.56.

¹⁵³ Bayraklı, s.149.

¹⁵⁴ **Kuran**, İnsan Suresi, Ayet 3.

¹⁵⁵ **Kuran**, Bakara Suresi, Ayet 256.

¹⁵⁶ Bayraklı, s.151.

¹⁵⁷ **Kuran**, Saffat Suresi, Ayet 155.

¹⁵⁸ **Kuran**, Bakara Suresi, Ayet 266.

¹⁵⁹ **Kuran**, En’âm Suresi, Ayet 50.

¹⁶⁰ **Kuran**, Gâşîye Suresi, Ayet 21-22.

oldukları hususuna dikkat etmesi istenmiştir. Bu ayetten yola çıkarak insanların özgürlüğünün din eğitiminde dikkat edilmesi gereken bir ilke olduğunu söyleyebiliriz.

İslam dininde irade- sorumluluk- özgürlük kavramları arasındaki ilişki, birbiri içine geçmiş zincir halkaları gibidir. İrade sahibi, akıllı insan iradesini kullanabilmek için özgür olmalıdır. Özgür iradesi ile seçimlerinin sonuçlarının sorumluluğu da yine kişinin kendisine aittir. Yani insanın ilahi alanda sorumlu olmasının ön koşulu özgür olmasına bağlıdır. İnanmayı ya da inanmamayı tercih eden, iyi ya da kötü eylemler arasında seçimler yapabilen insan, dini olarak sorumlu kabul edilir.

Postmodern toplumların insanların özgür olduğu, demokratik bir yaşam alanı beklentisi içinde olduğunu ifade etmek mümkündür. Eğitimde de bu beklentiye paralel olarak öğrencilerin de özgür olmaları, söz haklarının olması beklenir. Sağlanan demokratik ve özgürlükçü ortamda öğrencilerin yaşamsal deneyimler elde etmeleri söz konusu olacaktır.¹⁶¹ Bu anlamda okulların da tecrübeyi esas alan, yaratıcı düşünmenin desteklendiği, öğrencilerde “özmotivasyon, özdenetim ve özdisiplin”in geliştirildiği yerler olması sağlanmalıdır. Bunun olabilmesi için de çocuklara seçimlerini yapabilme özgürlüğü tanınmalı ve seçimlerinin sorumluluğunu üstlenebilmelerine müsaade edilmelidir.¹⁶²

Montessori’ye göre özgürlük, insana hazır olarak verilmiş bir güdü değil; insanın yapısına uygun olarak gerçekleştirdiği gelişim sürecinde elde ettiği bir kazanımdır. İnsanın özgürlüğü elde ederek doğa insanı haline geldiğini ifade eden Montessori, insanın doğuştan özgürlüğü elde etme yetisiyle dünyaya geldiğini ifade eder. Özgürlüğe meyilli olarak yaratılan insanın bu yetiyi aktifleştirmesi kişinin kendi elindedir.¹⁶³

Özgürlük, Montessori eğitim modelinin temel prensiplerinden biri olarak kabul edilir. Bunun birinci nedeni çocuğun ancak özgür bir ortamda kendini gizlemeyeceği ve

¹⁶¹ Şahin, s. 5.

¹⁶² Şahin, s. 5.

¹⁶³ Durakoğlu, s. 74.-75.

böylece öğretmenin de onu rahatça gözlemleyebileceğidir. İkinci nedeni ise; çocuğun kendi gelişim örüntüsüne kendisinin sahip olmasının önemsenmesidir.¹⁶⁴

Montessori felsefesinde çocuğun doğuştan getirdiği fiziksel, zihinsel ve ruhsal potansiyelini geliştirebilmesi için, çocuğun özgür olması zorunluluk olarak görülür.¹⁶⁵ Çocuklar keşfetmek, kendi kendine öğrenmek için özgürlük isterler ve özgürce hareket edebilecekleri bir alana ihtiyaç duyarlar.¹⁶⁶

Montessori modelinin temelinde özgürlük vardır. Çocuklar çalışacakları yer, materyaller, kişiler, süre konusunda özgürdürler.¹⁶⁷ Sınıf içi uygulamalarda çocuk, hangi etkinliği yapacağı, ne zaman yapacağı gibi hususlarda seçim yapma hakkına sahiptir. Öğretmen doğrudan müdahalede bulunmaz fakat çocuğa yönlendirmelerde bulunabilir.

Çocukların bir donanımla yaratıldığını savunan Montessori, öğrenim sürecinde çocukların gelişimlerini destekleyici, düzenlenmiş bir ortam sunarak onları özgür bırakır, çocuklara müdahale etmez. Böylece özgür bırakılan çocuklar içlerindeki potansiyeli açığa çıkarabilirler.¹⁶⁸

Montessori modelinde yer alan kozmik eğitimin de özgürlük ile ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Çocuğun öğrenmesini özgür olmasına bağlayan Montessori, çocuğun evreni gözlemlemek için de özgür olması gerektiğini savunur. Özgürce düşünme ve gözlemleme imkânı bulan çocuk, kendi dışındaki varlıkları ve bu varlıklar arasındaki ilişkiyi fark eder. Böylece evrendeki varlıkların düzenle işleyişi ve her bir varlığın ayrı bir görevi olduğu çocuk tarafından anlaşılır.¹⁶⁹

Çocuğun özgür seçimler yapmasına müsaade eden bu eğitim modelinde, çocuğun seçimlerine saygı duyulduğunu hissetmesi sağlanır. Böylece çocuk kendi yaptığı seçimlerin önemsendiğini hissederken; başkalarının seçimlerine saygı duyması

¹⁶⁴ Lillard, s. 95.

¹⁶⁵ İnayet Aydın, s. 61.

¹⁶⁶ Mallory, s. 30-31.

¹⁶⁷ Çakıroğlu Wilbrant, s.130.

¹⁶⁸ Schafer, s. 30.

¹⁶⁹ Bayram, s.77.

gerektiğini de kavrar.¹⁷⁰ Çocuğun özgürlüğe dair bu kavramasının değerler eğitimi açısından önemli bir kazanım olduğu söylenebilir.

İnsanın kendini gerçekleştirme için yaşamı boyunca bazı seçimler yapması gerekmektedir. İnsan bu seçimleri yapabilmek için de özgür olmalıdır. Bu yüzden irade-sorumluluk- özgürlük kavramları döngüsel bir etki alanı içindedir. İrade sahibi insan, bu donanımı kullanmak için özgür olmalıdır, özgür olarak kullandığı iradesi ile tercihlerinin sorumluluğu da yine kişinin kendisine aittir.

Özgürlük ve sorumluluk kavramları arasında sıkı bir anlamsal ilgi söz konusudur. Çünkü kişiye tanınan özgürlük, sorumluluğu üstlenmeyi de beraberinde getirir. İrade ve özgürlük arasında da bir ilişki söz konusudur. Kişinin bir şeyi yapmak istemesi veya istememesi durumunda iradesini kullanabilmesi özgürce karar verebilmesine bağlıdır. Bu karar verebilme hali Montessori'ye göre özgürlüğün içselleştirilmesidir.¹⁷¹

Özgürlüğün içselleştirilmesi ile çocuk, kendi yaptığı çalışmalarla özgürlük duygusunu deneyimler, bundan mutluluk duyar ve motive olur. Mutlu olmasının, motivasyonunun sebebi ise seçimlerinin başkasına değil kendisine ait olmasıdır.¹⁷²

Montessori eğitimcileri, çocuğun öz disiplin kazanarak ve düzen duygusunu geliştirerek özgürlüğü elde ettiğini ifade ederler. Başlangıçta karmaşık olarak algıladığı dış dünyada zamanla düzen kurmayı öğrenen çocuk, kendisinin ve çevresini kontrol etmeyi de başarmış olur.¹⁷³ Diğer yandan “özgürlük” ve “disiplin” kavramları birbirlerini dengeler ve destekler. Bu sebeple disiplin dışsal olmamalıdır. “Disiplin, bir anlamda, daha çok özgürlüğü hak etmenin ön koşuludur.”¹⁷⁴ Başka bir ifadeyle Montessori modelinde özgürlük ve disiplin ayrı şeyler olarak değerlendirilmez.¹⁷⁵

Özgürlük kavramını din eğitimi ve Montessori modeli açısından incelerken; insanın varoluş serüveninin gerçekleşebilmesi için özgürlüğün bir ön şart ve iç

¹⁷⁰ Bayram, s. 70.

¹⁷¹ Çakıroğlu Wilbrant, s.130.

¹⁷² Mallory, s. 62.

¹⁷³ İnayet Aydın, s. 61-62.

¹⁷⁴ Topbaş, s. 63.

¹⁷⁵ Çakıroğlu Wilbrant, s. 130.

motivasyon olarak kabul gördüğünü söyleyebiliriz. Dinin ve eğitimin beklentisi olan iyi, ahlaklı insana ulaşabilmek için kişinin kendisinin başarmasına imkân sağlamak ve onu özgür bırakmak, insanın yaratılış potansiyelini açığa çıkarmasına da yardımcı olacaktır.

1.3. Tecrübe

İnsan kendini, çevresindeki olay ve olguları anlama gayretinde olan bir varlıktır. Çok yönlü bir ilişki ağı içinde olan insan, bu ilişkiler sürecinde elde ettiği tecrübelerini anlam dünyasına katabilir, var olan anlamalarını yenilerine dönüştürebilir, yeni yönelimlere doğru harekete geçebilir. İnsanın anlam dünyasına eklediği, deneyimlediği her yeni tecrübe insanın kendini bulmasını ve anlamlandırmasını sağlayabilir.

Tecrübe, denemek, sınamak, yaşantı, bilginin bir gelişme sürecine koşul olarak birikmesi ya da genişlemesi durumu; olaylarla, duygularla, tutkularla pratik yaşama, anlayış, kavrayış ve sahip olunan bilgiyi arttırıcı nitelikteki olgularla çokça karşılaşmış olma durumu olarak tanımlanmaktadır.¹⁷⁶

Tecrübe kavramının felsefedeki kullanımlarına baktığımızda tecrübenin farklı anlamlarda kullanıldığını görebiliriz. Empiristler, tecrübeyi tüm bilgilerimizin kaynağı olarak görürler. Tecrübenin, felsefedeki kullanımlarından bir diğeri bilgi görgü ve ustalığın artması veya genişlemesi anlamında, bilim alanında gerçekleştirilen bilinçli gözlem anlamında, varsayımlarımızın doğruluğu ya da yanlışlığını belirlemek için bağımsız bir hakem olarak kendisine başvurduğumuz nesnel bir gerçeklik olarak dış dünya ve doğa şeklindeki kullanımdır. Felsefedeki bir başka kullanımında ise tecrübe, canlı organizma ile çevresi arasındaki ilişki ya da karşılıklı etkileşim anlamında gelir ki bu anlam buraya kadar ifade ettiğimiz diğer tanımları kapsar ve her türlü bilinci içine alan bir yapıya sahiptir.¹⁷⁷

Dewey, tecrübenin eğitimle ilişkisini ortaya koyarken; yaşanan her tecrübenin yaşayanı değiştirme özelliği olduğuna değinir. Bu değişimin, yaşanan tecrübeden sonraki tecrübeleri de etkilediğini, çünkü gelecek tecrübelerle kişinin değişmiş olarak

¹⁷⁶ Ahmet Cevizci, **Felsefe Sözlüğü**, İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999, s. 833.

¹⁷⁷ Abdullatif Tüzer, **Dinî Tecrübe ve Mistisizm**, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2006, s.18-19.

iştirak edeceğini ifade eder. Bu durumu tecrübelerin devamlılığı olarak adlandırır. Yani her bir tecrübe gelecekteki tecrübelerin objektif koşullarına etki eder.¹⁷⁸

Oluşturduğu eğitim sisteminde tecrübeye büyük önem veren Maria Montessori'nin, eğitim sürecinin tamamını çocuğun kendi gelişimi için deneyimler edinmesine imkân veren bir biçimde tasarlamış olduğunu söyleyebiliriz. Montessori'ye göre çocuk kendisi için düzenlenmiş eğitim ortamında, yaşamının ilk yıllarında konuşma ve yürümeyi öğrendiği gibi doğal bir ilerleyişle okumayı, yazmayı ve matematiği de öğrenebilir.¹⁷⁹ Yani çocuğa tecrübe etme fırsatı sunulduğunda çocuk doğal bir süreç sonucunda öğrenecektir.

Montessori modelinde çocuk tamamıyla bağımsız olmasa da belirlenmiş genel bir çerçeve içinde etkinlik seçimi, ders seçimi gibi hususlara kendisi yönelim gösterir. Böylece kendi ilgisi ile harekete geçen çocuk, öğrenmeye de kendisi güdülenmiş olur, dış bir desteğe ihtiyaç duymaz. Eğitim sürecinde sözü edilen yönelimi; öğrenilecek şey duyulan merak ya da öğrenme isteği olarak da ifade edebiliriz. Kendi yönelimleri ile tercihlerde bulunan çocuğun öğrenmeye dair tecrübeleri de daha etkili olacaktır.

Montessori modelinde çocuk hem akranlarıyla hem de farklı yaş gruplarıyla aynı ortamı paylaşır. Onlarla ilişki kurar ve farklı deneyimler yaşar. Bunun yanında Montessori modelinde bireysel ilerlemenin kabul edilmesi, her bir çocuğun gelişiminin birbirinden bağımsız takip edilmesi söz konusudur. Gelişim, öğrenme hızı kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Dolayısıyla her bir çocuk kendi öğrenmeleriyle ilerlemeli, öğretmenin gözlemleriyle takip edilmelidir.

Montessori modelinde sanatsal tecrübeye yer verilir. Çocuk, sanat faaliyetleri ile ortaya bir şeyler koyuyor olmaktan mutluluk duyar. Böylece kendini ifade etme fırsatı bulan çocuk, özgürce hayaller kurar.¹⁸⁰ Yani Montessori yaklaşımında sanat faaliyetleri, çocuğun kendini gerçekleştirme yollarından biri olarak görülmektedir.

¹⁷⁸ John Dewey, **Tecrübe ve Eğitim**, Fatma Başaran ve Fatma Varış (çev.), 1966, s. 23-25.

¹⁷⁹ Bayram, s. 37.

¹⁸⁰ İnayet Aydın, s. 71.

Tecrübe, din eğitiminde birey için etkisi güçlü bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Hayatın içinde insanlarla ve manevi varlıklarla ilişki halinde olan ve onları tecrübe eden insan, kaçınılmaz bir eylem olarak kendini ve karşı karşıya olduğu olay ve olguları anlamlandırma çabasını ortaya koyar. İnsanın kendini anlamlandırma yollarından biri olan tecrübenin insanın gelişimi için önemli olduğunu söyleyebiliriz. Sanat tecrübesi, dinî ve tarihsel tecrübe gibi insanı besleyen, duygularını ve fikirlerini zenginleştiren alanlarda edindiği deneyimlerle insan kendini geliştirme süreci yaşar.

Din eğitimi açısından bireyin dinî yaşantılarının, öğrenmelerinin tümünü birey için birer tecrübe olarak değerlendirmek mümkündür. Yaşanılan her deneyim, gerçekleştirilen her dinî ritüel, bireyde bırakacağı etki ile daha sonraki öğrenmelerine zemin oluşturur. Bu nedenle din eğitimi için tecrübenin aynı zamanda öğrenme anlamına da geldiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla çocuğa deneyimleme fırsatlarının sunulması, kendisini gerçekleştirmesine yardımcı olacak her türlü tecrübe imkânı, onun hayat yolculuğundaki ilerleyişine katkı sunmaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu ortam materyallerle ve gerçek yaşantı unsurlarıyla ne kadar dolu olursa; çocuk da o oranda olumlu bir gelişim gösterecektir.

Din ve değerler eğitiminde çocuk için tecrübe edilebilir alanlar oluşturulması gerekebilir. Örneğin bir ibadeti gözlemlemek, ihtiyacı olan birine yardım ederek yardımseverlik duygusunu tatmak, cami ziyaret etmek çocuğun dinî yaşantılarını zenginleştirir. Dinî yaşantıları çoğalan çocuğun bazı kavramları ve uygulamaları kalıcı olarak öğrenmesi kolaylaşır.

Çocuğun dinî kutlamalara ve bayramlara katılımı dine karşı olumlu tutum edinmesini sağlar. Dini törenlere katılan çocuk manevi ortamın bir parçası olduğunu hisseder.¹⁸¹ Böylece çocuğun deneyimlediği manevi ortam çocukta derin izler bırakabilmektedir. Ayrıca okul öncesi çocukları için drama, tiyatro ve oyunlar gibi

¹⁸¹ M. Akif Kılavuz ve Hüseyin Yılmaz, “Örgün ve Yaygın Eğitimde Öğrenenlerin İhtiyaçları Doğrultusunda Din Eğitimi ve Öğretimi”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt. 18, Sayı. 2, (2009), s. 128-129.

öğretim metotları kullanılarak din ve değerler eğitimi için gerçek yaşantı ortamları oluşturulabilir.¹⁸²

Montessori modelinin temel prensiplerinden olan tecrübe ile çocuğa sunulan deneyimleme imkânları, gerçek yaşantı alanına ait eşyalar, materyaller din eğitimi ve değerler eğitimi için de kullanılabilir. Tecrübelerimizin yüksek bir etki gücüne sahip olduğu düşünüldüğünde eğitim sürecinde çocuğun deneyimleyeceği her anın doğru planlanması gerekmektedir. Zira eğitim ortamının, ölçme ve değerlendirilmenin doğru planlandığı, materyalin doğru tasarlandığı ve seçildiği, eğitimcinin gerekli donanıma sahip olduğu bir süreçte çocuğun gelişiminin desteklenmesi söz konusu olacaktır.

2. Montessori Modeli İle Din Eğitimi ve Değerler Eğitiminin İmkânı

İslam eğitiminin gayesi insandır ve onun ahiret ve dünya mutluluğu için ihtiyaç duyduğu şahsiyeti ona kazandırmayı hedefler.¹⁸³ Bu hedef doğrultusunda din eğitimcileri geleneksel yöntemler yanında modern bazı yöntem ve tekniklerden faydalanabilir, alternatif eğitim modelleri deneyebilirler.

Din eğitiminde alternatif eğitim modellerinden Montessori modeli de İslam'ın gerçekleştirmek istediği şahsiyeti inşa etmede seçeneklerden biri olarak düşünülebilir. Montessori modelinin birçok ilkesi ile din eğitiminin amaçları arasında benzerlik olduğu söylenebilir. Montessori modeli ile İslam'ın öğretilerini karşılaştıran bir çalışmada tespit edilen bazı benzerlikler şöyledir:

İnsan doğasının dikkate alınması ve insanın üstün varlık olarak kabul edilmesi,¹⁸⁴ insanı bir bütün olarak ele almaları,¹⁸⁵ İslam'da ve Montessori eğitim modelinde çocuğun özel kabul edilmesi ve insanlığın inşa edicisi olarak görülmesi,¹⁸⁶ kişinin özgür kabul edilmesi ve özgürlüğünün sonucu olarak sorumluluk alabilecek nitelikte eğitilmesinin gerekliliği,¹⁸⁷ insanların eşit kabul edilmesinin vurgulanması,

¹⁸² Kılavuz ve Yılmaz, s.129.

¹⁸³ Bayraklı, s. 306.

¹⁸⁴ Lamiya Mustafayeva, “Montessori Eğitim Sistemi Ve İslam Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi SBE, 2016), s.55.

¹⁸⁵ Mustafayeva, s.66.

¹⁸⁶ Mustafayeva, 61.

¹⁸⁷ Mustafayeva, s.65.

kimsenin üstün kabul edilmemesi,¹⁸⁸çocukluk dönemi ihtiyaçlarının doğru bir şekilde karşılanmasının sonraki gelişim dönemleri için önemli olduğu özellikle de ahlak ve karakter eğitiminin temellerinin çocukluk döneminde atılmasının önemli görülmesi¹⁸⁹ tecrübe edilebilir bilginin önemli görülmesi,¹⁹⁰ çocuklara kendi kendilerine yapabilmeleri fırsatının uygun ortamlarda sunulması¹⁹¹ fitrata uygun eğitimi zorunlu görmeleri.¹⁹²

Elde ettiğimiz verilerden yola çıkarak Montessori modelinin din eğitimi için bir alternatif bir yol olabileceği fikrini doğuran, İslam eğitimi ve Montessori eğitim modeli arasındaki benzerlikleri şöyle sıralayabiliriz:

- Montessori felsefesindeki sade eğitim ortamı ile İslam'da bulunan gösteriştan uzak olma anlayışının uyumluluğu,
- Çocuğun kendini inşa etmesi fikri ile düşünce geleneğimizdeki tekamül anlayışı benzerliği,
- Çocuğun yaratılış özelliklerinin göz önünde bulundurulması ve çocuktaki özü koruma fikri ile fitrat kavramının benzerliği,
- Çocuğun öğrenmelerinde kendi deneyimlerinin ön planda olması, düşünce geleneğimizde de tecrübenin insanın kendini gerçekleştirme için gerekli görülmesi,
- Nezaket, zarafet, saygı gibi ahlaki değerlerin dinimizde de önemsenmesi,
- Başkasının hakkına saygı duymanın önemsenmesi ile kul hakkı kavramlarının benzerliği,
- Kozmik eğitimle çocukların doğayı gözlemlemesi, doğa üzerine düşünmesi; Kuran'da birçok ayetin evren üzerine düşünmemizi istemesi,
- Doğadaki tüm canlıları gözleme ve onlara saygı duyma sorumluluğu ile Kuran ve hadislerde bu konudan sıkça bahsedilmesinin benzerliği.

¹⁸⁸ Mustafayeva, s.72.

¹⁸⁹ Mustafayeva, s.74.

¹⁹⁰ Mustafayeva, s.79.

¹⁹¹ Mustafayeva, s.83.

¹⁹² Mustafayeva, s.82

Tüm bu benzer yönler çocuğun kendi gelişimini gerçekleştirmesi fikrine dayanan, bu anlamda çocuğu özgürleştirmeyi ilke edinen, tecrübeye dayanan fıtrata uygun bu modelin din eğitiminde kullanılmasının başarılı sonuçlar doğurabileceğini düşündürmektedir. Ancak başka bir kültürün içinde doğmuş, her ne kadar tüm dinlere eşit uzaklıkta olsa da başka bir dinin mensubunca tasarlanmış bir eğitim modelini olduğu gibi kabul etmenin bazı güçlükler doğurabileceğini de unutmamak gerekir.

Montessori modelinin birçok yönden din eğitimi için uygun bir eğitim modeli olduğunu belirttik ancak Montessori modelinde belirli bir dinin öğretiminin olmaması, evrensel ahlak anlayışının benimsenmesi çocuğun kendi dinini, öz kavramları ile öğrenmesi önünde bir engel olarak görülebilir. Yapılan bilimsel çalışmalar çocukların bazı dini kavramları tam manasıyla anlayamamaları da dinle ve yetişkinlerin dini faaliyetleri ile yakından ilgilendiklerini ortaya koymaktadır. Bu sebeple çocuktaki bu ilginin ve beraberindeki merak duygusunun yetişkinler tarafından doğru bir şekilde karşılanması gerekmektedir.¹⁹³ Montessori eğitim felsefesinde doğrudan belirli bir dinin anlatımının olmaması, dinler-üstü bir ahlak eğitiminin olması çocuğun kendi dinine dair tecrübelerinin eksik kalması anlamına gelebilir. Çünkü çocuğun dini duygusunun uyanması ve dini öğrenmelerinde, içinde bulunduğu ortam özellikle de eğitim ortamının etkisi büyüktür. Çünkü çocuğun eğitim ortamında kendi dininin kavramlarını duyma, tecrübelerini yaşama imkânı bulması onun dine dair duygularını büyük oranda etkilemektedir.¹⁹⁴

¹⁹³ Yavuz, s. 53.

¹⁹⁴ Yavuz, s. 33-34.

3. BÖLÜM

TÜRKİYE’DE MONTESSORİ MODELİ İLE EĞİTİM VEREN OKULLARDA DİN VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Araştırmamızda Montessori eğitim modeli ile eğitim veren okul müdürleriyle ve din/değerler eğitimi ile ilgili derslerin öğretmenleriyle mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda İstanbul Anadolu yakasında dört okulun müdür ve öğretmenleriyle görüşülmüştür. Okullar seçilirken Montessori modeli ile eğitim vermeleri, din ve/veya değerler eğitimine okul programlarında yer vermeleri ve İstanbul Anadolu yakasında bulunmaları kriterleri göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışmamızda yer alan okulların isimleri gizli tutularak; okullar A, B, C, D olarak kodlanmıştır. Bu okulların tamamı okul öncesi kademesinde eğitim hizmeti sunmaktadır. A ve B okullarında din eğitimi, değerler eğitimi ve Kuran dersleri bulunurken; C okulunda sadece değerler eğitimi dersi bulunmaktadır. D okulunda ise değerler eğitimi, Montessori felsefesi ile uyumlu olarak tüm eğitim faaliyetlerine dağıtılmış, müstakil olarak din eğitimi/değerler eğitimi derslerine yer verilmemiştir. Okul müdürleri okul kodlarına nispetle MA, MB, MC, MD olarak isimlendirilmiştir. Değerler eğitimi ve din eğitimi dersleri öğretmenleri de AÖ1, AÖ2, BÖ1, BÖ2, CÖ1, DÖ1 adlandırmasıyla çalışmamızda yer almışlardır.

Mülakatta toplam 19 soru yer almaktadır. Bu sorulardan 10 tanesi okul müdürlerine; 9 tanesi ise öğretmenlere yönlendirilmiştir. Okul müdürlerine yönlendirilen soruların cevapları “Okulların Montessori Modelini Benimseme Sebepleri” ve “Okulların Din Eğitimi Yaklaşımları” başlıkları ile kategorize edilmiştir. Öğretmenlere yönlendirilen soruların yanıtları ise “Okulların Uyguladıkları Din ve Değerler Eğitimi Programları” üst başlığı altında “Hedef ve Kazanımlar” “İçerik”, “Öğretme-Öğrenme Süreci”, “Ölçme ve Değerlendirme” kategorilerinde incelenmiştir. Son olarak “Okulların Din ve Değerler Eğitiminde Yaşadığı Güçlükler” başlığı ile söz konusu model ile gerçekleştirilen din ve değerler eğitimi uygulamalarında karşılaşılan zorluklar değerlendirilecektir.

“Okulların Montessori Modelini Benimseme Sebepleri” başlığı altında okul müdürlerine okullarının kaç yıldır eğitim hizmeti sunduğu, Montessori dernekleriyle akreditasyonu olup olmadığı, Montessori felsefesi ile uyumlu olduğu yönlerinin neler olduğu ve okullarındaki öğretmenlerin Montessori ile ilgili aldığı eğitimlerin neler olduğu sorularına verdiği cevaplar sıralanmıştır.

“Okulların Din Eğitimi Yaklaşımları” başlığı altında okul müdürlerinin okullarında din eğitimi/değerler eğitimi derslerine yer verilip verilmediği, eğer din eğitimi/değerler eğitimi ile ilgili bir derse okul programlarında yer veriliyorsa hangi derslere yer verildiği, bu derslerin bağımsız bir ders olarak mı yer aldığı, kim tarafından öğretiminin sağlandığı sorularına verdikleri cevaplar incelenmiştir. Ayrıca okul müdürlerine okullarında din eğitimi/ değerler eğitimi ile ilgili öğretim programlarının mevcudiyeti, din eğitimine özel bir sınıf düzenlemelerinin olup olmadığı soruları sorulmuş, alınan cevaplar çalışmamızda değerlendirilmiştir.

Mülakatların öğretmenlerle gerçekleştirilen bölümünde, “Okulların Uyguladıkları Din ve Değerler Eğitimi Programları” incelenmek üzere din eğitimi/değerler eğitimi öğretmenlerine “Hedef ve Kazanımlar” ile ilgili olarak eğitim-öğretim faaliyetleri için belirlenmiş hedef, kazanım, günlük/yıllık/haftalık planlarının olup olmadığı sorulmuştur. “İçerik” kategorisinde öğretmenlere din eğitimi kapsamı içinde değerlendirilecek derslerin konularının neler olduğu, bu konuları yeterli ve hayata görelilik ilkesine uygun bulup bulmadıkları sorulmuştur. “Öğretme- Öğrenme Süreci” başlığı altında materyal ve öğretim metotlarına dair sorulara yer verilmiştir. “Ölçme Değerlendirme” kısmında ise eğitim sürecinde ölçme yapılıyor mu, yapılıyorsa nasıl yapılıyor sorularının yanıtları değerlendirilmiştir. Son olarak “Okulların Din ve Değerler Eğitiminde Yaşadığı Güçlükler” başlığı altında öğretmenlerden Montessori modeli ile gerçekleştirilen eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri ifade etmeleri istenmiştir.

1. Okulların Montessori Modelini Benimseme Sebepleri

Mülakat gerçekleştirilen okulların Montessori felsefesini neden tercih ettiklerinin anlaşılması amacıyla okul müdürlerine, “*Okulunuz kaç yıldır eğitim*

hizmeti sunmaktadır? Kuruluş felsefesi hakkında kısaca bilgi verebilir misiniz?”
sorusu yöneltilmiştir.

MA yukarıdaki soruya şöyle yanıt vermiştir:

“2011 yılından itibaren Çengelköy şubemizde anaokulu seviyesinde; 2013 yılından itibaren de ilkokul düzeyinde eğitim verilmektedir.

Montessori yöntemi, çocuğun bir birey olarak tüm özelliklerini mümkün olabilecek en ileri seviyede geliştirmesini hedefler ve üreten, mutlu insanlar yetiştiren bir hayat eğitimidir. Montessori eğitimi ile çocukların keşif ve merak duygularını destekleyerek, onları kendi kararlarını verebilen, sorumluluk alabilen ve öğrenmekten zevk alan genç bireyler olarak hayata hazırlamak ilk hedefimiz. Montessori standartlarına ve en önemlisi çocukların doğasına uygun bir eğitim gerçekleştirmeyi hedefliyoruz.”

Birinci soruya MA’nın verdiği yukarıdaki cevapta “*çocukların doğasına uygun bir eğitim*” gerçekleştirilmek istendiği söylenmiştir. Çocuğun doğasının göz önünde bulundurularak gerçekleştirilecek eğitim faaliyetlerinin Montessori modeline uygun olduğunu söyleyebiliriz. Zira Montessori modelinde çocuğun hem fiziksel hem de ruhsal gelişimi göz önünde bulundurularak onun doğasına/yaratılışına uygun bir eğitim ortamı düzenlenmektedir. Böylece çocuğun yaratılıştan getirdiği potansiyelini ortaya çıkarma imkanı bulabileceği savunulmaktadır. Ayrıca “*çocuğun doğası*” ifadesi İslam’daki fitrat kavramını akla getirmektedir. İnsanın/çocuğun yaratılış özelliklerinin eğitim sürecinde dikkate alınması, çocuğun potansiyelinin bilinmesi çocuğun kendini gerçekleştirmesine yardımcı olacaktır ki; bu da Montessori modelinin fitratı dikkate alan bir eğitim modeli olduğunu düşündürmektedir.

Aynı soruya MB şöyle cevap vermiştir:

“Başakşehir kampüsümüzde 5 yıl, Sancaktepe kampüsümüzde 3 yıldır eğitim sunmaktayız.

Eğitim felsefemiz; insan, bilgi ve toplumu geliştirmeyi amaçlayan bütünsel bir anlayış üzerine kuruludur. İnsan yaşamının kendisinin bütün olarak bir eğitim süreci

olduğunu değerlendirdiğimizde, insan eğitiminin kuşatıcı bir anlayış ve tım boyutları ele alan yaklaşımla kurgulanması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Öğrencilerimizin “merak”, “düşünme” ve “iletişim” becerilerini geliştirerek; onların öğrenmeyi öğrenen ve potansiyelini keşfeden insanlar olmaları için çalışıyoruz.

Okullarımızda; öğrencilerimizin, inançlarını en doğru şekilde öğrenmeleri adına özel bir program izliyoruz. Başta kutsal kitabımız Kur’an-ı Kerim olmak üzere siyer ve temel ilmiyal bilgilerinden oluşan programla çocuklarımızda güçlü ve gerçeķi bir din kùltürü oluşması için çalışıyoruz. Değerlerimizi; öğretim programımızda ustaca yerleştirilmiş kavramlarla, iğeride okul kùltürü, dışarıda sosyal sorumluluk projeleri ile öğrencinin yaşayarak kazanmasını esas alıyoruz.”

MB’nin birinci soruya verdiği cevap incelendiğinde, “öğrenmeyi öğrenen” ifadesi dikkat çekmektedir. Montessori felsefesinde eğitim sürecine yönelik olarak özdenetim, öz motivasyon kavramları önemslenmektedir. Ayrıca B okulunun din eğitimini okul programlarında özel olarak konumlandırdıkları, kuruluş felsefelerinde de bu durumu benimsedikleri ve Montessori modelini din eğitimi için uygun bir model olarak kabul ettikleri anlaşılmaktadır.

B okulunda değerler eğitimi ile ilgili öğrenmeler için öğretim programının tamamına yayılmış bir anlayış benimsenmesi Montessori felsefesindeki değerler öğretilimi anlayışıyla uyumludur. Doğrudan anlatım yerine sezdirme ve yaşayarak öğrenme metodları tercih edilmektedir. Tecrübe ederek öğrenme, değerler eğitiminde kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır.

MC, bu soruyu şu şekilde cevaplandırmıştır:

“2018 Haziran ayından beri eğitim hizmeti sunmaktayız. Kuruluş felsefemizin temelinde çocuklara faydalı olma fikri yatar. Bunu Montessori eğitim modeliyle gerçeķleřtirmeyi tercih ettik. Bulunduğumuz çevrede Montessori okulu bulunmamaktaydı, bu konuda bir ihtiyaç vardı.”

C okulunda Montessori modelinin tercih edilmesinde çevresel faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

MD, aynı soruyu şöyle cevaplamıştır:

“Okulumuz 2012 yılında Montessori Enstitüsü olarak kurulmuştur. Bu süreçte eğitmen eğitici programı hizmeti sunulmuştur. 2015 yılında ise Montessori Anaokulu olarak çocuklara eğitim verilmeye başlanmıştır.

Okulumuzda Montessori felsefesine göre hazırladığımız programımız ve eğitim metodomuzla amacımız öğrencilerimizin geleceği için akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek ve onları çevrelerini keşfedip öğrenmenin zevkine varan, hayat boyu öğrenme arzusuna sahip, mutlu, paylaşmayı bilen, kendi kültür ve değerlerini bilen, merhametli, saygı, sevgi, zerafet, nezaket sahibi, sorumluluk ve özgüven sahibi kişiler olarak yetişmelerine destek olmaktır. ”

D okulunun enstitü olarak kurulmasının ardından okul hizmeti sunmaya başlamasının, Montessori modelini uygulama hususunda düşünsel altyapı için gerekli donanımına sahip olduğunu söylemek mümkündür.

MA, MB ve MD'nin kuruluş felsefelerine dair verdikleri cevaplara bakıldığında okullarının Montessori eğitim anlayışını doğrudan benimsedikleri; MC'nin yanıtına bakıldığında okulunun mutlu çocuğa ulaşmak için bir yol olarak Montessori modelini tercih ettiği, çevresel faktörlerin de bu tercihte etkili olduğu anlaşılmaktadır.

İkinci olarak okul müdürlerine yöneltilen; **“Okulunuzun uluslararası Montessori dernekleriyle akreditasyonu var mı?”** sorusu aşağıdaki gibi cevaplanmıştır:

MA: *“Okulumuzun kuruluşundan itibaren AMS ile akreditasyonu var.”*

MB: *“Okulumuzun AMS ile akreditasyonu var.”*

MC: *“Hayır herhangi bir Montessori derneği ile akreditasyonumuz yok.”*

C okulunun uluslararası Montessori kuruluşlarından herhangi biriyle akreditasyonunun olmaması Montessori standartlarına uygunluğunun değerlendirilmesine ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir.

MD: *“AMS'ye üye bir okuluz.”*

MA, MB ve MD'nin okullarının akredite olduğunu belirttikleri American Montessori Society (AMS) 1960 yılında kurulmuş, 1.300'den fazla üye okulu, 13.000'den fazla bireysel üye ve 100 AMS'ye bağlı eğitimci eğitimi programına sahip dünyanın en büyük Montessori kuruluşudur.¹⁹⁵ Yukarıda belirtilen üç okulun uluslararası bir Montessori derneğiyle akredite olması bu okulların Montessori eğitim modelini uygulamada belirli bir standarta sahip olduklarını ve denetlendiklerini göstermektedir.

Yapılan mülakatlarda üçüncü soru olarak okul müdürlerine ***“Okulunuzun Montessori felsefesiyle uyumlu olduğu hususları belirtebilir misiniz?”*** sorusu sorulmuştur. Bu soru ile A,B,C,D okullarının Montessori modeli ile uyum düzeylerinin değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

MA bu soruyu, *“Okul binası, sınıf ortamı, materyaller, öğretmenler gibi tüm eğitim bileşenlerimizin Montessori felsefesiyle uyumlu olduğunu ifade edebilirim.”* diyerek cevaplamıştır.

Aynı soru MB tarafından şöyle cevaplanmıştır: *“Sınıf ortamındaki mobilyalar, materyaller, öğretmenin sınıf içindeki rolü gibi özelliklerimizle uyumlu. Ayrıca AMS akreditasyonu dolayısıyla gerçekleştirilen değerlendirmelerle yıl içinde Montessori felsefesiyle tam uyum sürekli gözetiliyor ve uyumluluğun devamlılığı korunuyor.”*

MC bu soruya, *“Okul binası, sınıf ortamı, materyal, öğretmenler gibi özelliklerimizle Montessori modeline uyumluyuz.”* diyerek cevap vermiştir.

MD bu soruyu, *“Okuldaki materyallerin tamamı, çocuğun farklı alanlarda gelişimi için gerekli tüm öğrenme ortamlarımız Montessori felsefesine uygun olarak planlanmıştır. Okulumuzda öğrenme sürecinde çocuklar için varolan tüm çalışmalarımız da Montessori felsefesine uygundur. Ayrıca Montessori eğitim modelinde doğal yaşam içeren alanlar ve unsurlar önemsendiği için bahçemizde tavuk kümesi bulunmaktadır.”* diyerek cevaplamıştır.

¹⁹⁵ History of the American Montessori Society, (t.y.) <https://amshq.org/Montessori-Education/History-of-Montessori-Education/AMS-and-the-Montessori-Movement> (24 Ocak 2019).

Mülakat gerçekleştirilen okul müdürlerinin tümü okullarının, özellikle okul ortamının düzenlenmesi yönüyle, Montessori felsefesiyle uyumlu olduğunu belirtmiştir. Bir eğitim ortamının Montessori modeline uygun olması, çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak düzenlenmiş öğretim materyali, farklı yaşlarda çocuklardan oluşan bir grup çocuk ve Montessori felsefesine uygun bir öğretmen ile mümkündür.¹⁹⁶ Yani çocuğun uygun materyallerle buluşacağı, öğretmen takibinde olacağı bir eğitim ortamı beklenmektedir. Montessori öğrenme ortamlarında sınıf eşyaları, materyaller, Montessori modeline uygun donanımlı eğitimciler gibi nitelikler bulunması gerekmektedir.

Montessori sınıflarında çocukların boylarına uyumlu mobilyalar bulunması, materyallerin ulaşılabilir olması çocuklara kendi kendine öğrenme ve günlük işlerini deneyimleme imkanı tanır. Montessori modeline uygun bir eğitim ortamı düzenlenmesi, çocuğa tecrübe etme fırsatı sunması sebebiyle önemlidir.

Bir eğitim modeli olarak Montessori modelinin, farklı düşünsel alt yapısı, özel metotları, materyalleri ve sınıf düzenlemeleri vardır. Bu özelliklerin bir gereği olarak bu eğitim modelini uygulayacak öğretmenlerin de gerekli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin Montessori modeline yönelik donanımları ve yeterlilikleri hakkında veri elde edebilmek gayesiyle okul müdürlerine, **“Okulunuzda görev yapan öğretmenlerin Montessori felsefesine yönelik herhangi bir eğitimleri söz konusu mu? Varsa hangi kurumlardan bu eğitimi alıyorlar?”** sorusu sorulmuştur.

MA bu soruya,

“Öğretmenlerimiz Amerika’da bulunan AMS’den eğitim alıyorlar. Ayrıca iki eğitim döneminde de tüm sene boyunca kullanacakları seminer ve eğitimler veriliyor. Bu eğitimlerin bazılarını öğretmenler dışında diğer okul çalışanları (güvenlik, servis şoförü, okul içi personel vb.) da katılıyor. Her yıl Avrupa Montessori Kongrelerine belli sayıda öğretmen katılımı gerçekleştiriliyor. Buradaki kazanımlar diğer öğretmenlerle paylaşıyor. İbni Haldun Üniversitesi ortaklığıyla da eğitimler gerçekleştiriyor.” cevabını vermiştir.

¹⁹⁶ Bayram, s. 37.

Öğretmenler dışındaki okul görevlilerinin de bazı eğitim ve seminerlere katılması Montessori felsefesinin tam anlamıyla uygulanmasına katkı sağlayabilir. Çünkü Montessori felsefesinde çocuğun edinmesi beklenen kazanımlar belli bir alanla sınırlandırılmaz, yaşamın tamamına yayılması beklenir. Okulun tamamında Montessori felsefesinin benimsenmesi bu anlamda büyük önem taşımaktadır.

A okulunun kongrelerine katılım gerçekleştirdiği Montessori Europe (ME); 2003 yılında kurulmuş, Avrupa’da Montessori ile ilgili ağ oluşturma ve işbirliği sağlamayı hedefleyen bir oluşumdur. Bu kapsamda kongreler düzenlemektedir. 2017 yılında Lahey’de, 2018 yılında Sofya’da kongreler gerçekleştirmişlerdir. 2019 yılı kongresinin ise Dublin’de yapılacağı duyurulmuştur.¹⁹⁷

MB aynı soruyu, “Öğretmenlerimizin İME ortaklığıyla AMS’den sertifikaları mevcut” şeklinde cevaplamıştır.

İstanbul Montessori Enstitüsü (İME); yetişkin ve çocuklara yönelik olarak Montessori felsefesi ve eğitimini uygulama amacıyla 2012 yılında İstanbul’da kurulmuştur. Eğitim programları AMS ve MACTE (Montessori Accreditation Council for Teacher Education) standartlarına uygun niteliktedir.¹⁹⁸

MC bu soruyu, “Evet. Selçuklu Üniversitesi Montessori Eğitimci Eğitimi sertifikaları var.” diyerek yanıtlamıştır.

MD bu soruya, “Okulumuzda eğitim veren öğretmenlerimiz, enstitümüzün kurucusu Raife Cebeci¹⁹⁹ tarafından yaz döneminde 8 haftalık bir eğitim almışlardır.” cevabını vermiştir.

A, B, C, D okullarında görev yapan öğretmenlerin tamamının Montessori modeli ile ilgili eğitimleri olduğu tespit edilmiştir.

¹⁹⁷ bk. <https://montessori-europe.net> (24 Ocak 2019).

¹⁹⁸ bk. <http://www.istanbulmontessori.com/hakkimizda> (24. Ocak 2019).

¹⁹⁹ Raife Cebeci, 1955 yılında Amerika’da Eğitim Psikolojisi ve İlkokul Öncesi Çocuk Eğitimi alanında yüksek lisans yapmıştır. 1997’de New York’ta, 1998’de Philadelphia’da Montessori okulları açmıştır. 2004’te American Montessori Society sertifikası almıştır. 2004- 2012 yılları arasında International Montessori Schools adıyla altı okulun daha açılışını gerçekleştirmiştir. 2012 yılında İstanbul Montessori Enstitüsü’nü kurarak Türkiye’de eğitimci programlarına başlamıştır. 2015 yılında ise Özel İME Pembe Kule Montessori Anaokulu’nu açmıştır.

2. Okulların Din Eğitimi Yaklaşımları

Yapılan bir araştırmada Avustralya ve ABD'deki bazı Montessori okullarıyla görüşülmüştür. Bu okullar, Montessori modelini din eğitimi için uygun bir model olarak kabul ederek; değerler eğitimi, Arapça, Kuran, İslam ahlakı ve değerleri, İslam eğitimi gibi derslere programlarında yer vermişlerdir.²⁰⁰ Ülkemizdeki Montessori okullarının birçoğunda ise din eğitimi verilmediği bu mevzuyla mesafeli yaklaşıldığı söylenebilir. Bu durumun çevresel faktörler, talep edilmeme gibi birçok farklı nedeni olabilir.

Okulların din ve değerler eğitimine yaklaşımları hususunu tespit etmek üzere 5, 6 ve 7. sorularda okul müdürlerine, ***“Okul programınızda din eğitimi/ değerler eğitimi/ ahlak eğitimine yer veriyor musunuz? (Hangisine yer veriyorsunuz?)”, “Okul programınızda din eğitimi dersi bağımsız bir ders olarak mı yer alıyor yoksa herhangi bir dersin içinde mi yer alıyor?”, “Okulunuzda din eğitimi ile ilgili hangi dersler bulunmaktadır?”*** soruları sorulduğunda;

MA: *“Değerler eğitimi ve din eğitimine yer veriyoruz.” “Değerler eğitimi ve Kuran dersi bağımsız bir ders olarak var. Ayrıca ahlaki eğitim, müstakil bir ders olmanın ötesinde tüm eğitim faaliyetlerinde yer alıyor, tüm okul alanını kapsıyor. “Değerler eğitimi, din eğitimi ve Kuran dersi bulunmaktadır.”*

MB: *“Din eğitimi ve değerler eğitimine yer veriyoruz.” “Bağımsız bir ders olarak yer alıyor.” “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve Kuran dersi var. Ayrıca değerler eğitimi de bulunmaktadır.”*

MC: *“Değerler eğitimi var.” “Değerler eğitimi bağımsız bir ders olarak var.” “Değerler eğitimi dışında dinle ilgili başka bir ders yok cevaplarını vermişlerdir.*

MD: *“Din eğitimi ve değerler eğitimi dersi verilmemektedir. Ancak Montessori felsefesine uygun olarak zarafet, nezaket kuralları, birbirinin hakkına saygı gösterme gibi değerlerin tüm eğitim sistemimizde verilmesi amaçlanmaktadır.”*

Araştırmamıza konu olan okullardan edinilen yukarıdaki cevaplara göre A ve B okullarında din eğitimi, Kuran eğitimi ve değerler eğitimine; C ve D okullarında sadece

²⁰⁰ Erakkuş, s. 68-71.

değerler eğitimine yer verildiği görülmektedir. C okulunda değerler eğitiminin bağımsız bir ders olarak, D okulunda ise değerler eğitiminin -Montessori felsefesiyle de uyumlu olarak- tüm eğitim sistemini kapsayacak şekilde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Değerler eğitimine tüm okullarda yer verilmesi, saygı, nezaket, zarafet gibi değerlerin kazandırılmasının Montessori modelinin temel hedeflerinden biri olması ile açıklanabilir.

“Okulunuzda din eğitimi ile ilgili dersler hangi branş öğretmenleri tarafından verilmektedir?” sorusuna,

MA: *“Din eğitimiyle ilgili dersler ilahiyat eğitimi almış öğretmenler tarafından verilmektedir.”*

MB: *“Din eğitimi dersleri ilahiyat eğitimi almış öğretmenler tarafından verilmektedir. Öğretmenler sınıf öğretmeniyle birlikte sınıf içinde bulunuyor. Özellikle okulun ilk üç haftası öğrenci ile oryantasyon için sınıfta daha uzun süre bulunuyor. Kahvaltı öğle yemeği gibi zamanlarda da öğretmenimiz çocuklarla birlikte bulunuyor. Günlük hayatın olağan akışında çocuğun öğretmeni rol model alabilmesi için birlikte geçirdikleri alanları ve paylaşımları çoğaltmaya çalışıyoruz.”*

MC: *“Değerler eğitimi dersleri her sınıfın kendi öğretmeni tarafından verilmektedir.”*

MD: *“Değerler eğitimi dersi bağımsız bir ders olmadığı için değerlerin kazandırılmasına yönelik kazanımlar da her sınıfın kendi öğretmeni tarafından verilmektedir.”* cevabını vermiştir.

A ve B okullarında din eğitimi/ değerler eğitimi dersleri ilahiyat mezunu olup, Montessori eğitimi almış öğretmenler tarafından verilirken; C ve D okullarında bu dersler okul öncesi öğretmenleri tarafından verilmektedir. C ve D okullarındaki bu durumun programlarında din eğitimi derslerinin bulunmaması, sadece değerler eğitimi derslerine yer verilmesi ya da genel eğitim sistemleri ile değerlerin kazandırılmasının hedeflenmesi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

MB, okullarında din eğitimi veren öğretmenlerin mümkün olduğunca okul öncesi öğretmeni ile beraber sınıfta bulunduğu ifade etmiştir. Böylece din eğitimi veren öğretmenlerin sınıf içinde geçirdikleri süre artmaktadır. Bu uygulamanın Montessori uygulamalarına uygun olduğu söylenebilir. Çünkü Montessori modelinde ders seçimi ve hangi dersin etkinliğine ne zaman geçileceği konusunda çocuğun seçim yapabiliyor olması gerekmektedir. Çocuğun hangi etkinliği yapacağı, ne zaman yapacağı, hangi materyalle çalışmak istediği gibi hususlarda özgür olması Montessori felsefesiyle uyumludur. Böylece çocuk özgürce seçtiği etkinliği sürdürmeye, öğrenmeye karşı motive olmakta zorlanmamaktadır. İslam din eğitiminde de bireyin seçimlerinde özgür olması, ritüelleri yapmaya kendi arzusu ile katılımı önemsenmektedir.

Ayrıca din eğitimi öğretmenin sınıf içinde sürekli bulunmasının bir diğer olumlu yanı, “*Günlük hayatın olağan akışında çocuğun öğretmeni rol model alabilmesi için birlikte geçirdikleri alanları ve paylaşımları çoğaltmaya çalışıyoruz.*” ifadesi ile de belirtildiği üzere çocuğa öğretmenin gözlemlene imkanı sunmaktadır. Çünkü çocuğun dinî gelişiminde etkili olan hususlardan biri taklittir. Çocuk taklit yoluyla dini tecrübelerini zenginleştirme fırsatı bulabilmektedir.²⁰¹

Mülakatlarda, okul müdürlerine “***Din eğitimi için öğretim programınız mevcut mu? Mevcutsa bu program kim tarafından düzenleniyor? Mevcut değilse dersin içeriği nasıl belirleniyor?***” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar aşağıdaki gibidir:

MA: “*Öğretim programı mevcut. Öğretim programı, okul idaresinin kontrolünde, değerler eğitimi zümresi tarafından hazırlanıyor. MEB kazanımlarını Montessori felsefesiyle aktarabileceğimiz bir program tasarlanıyor.*”

MB: “*Öğretim programımız mevcut. Öğretim programımız genel merkezimizde bulunan program ve yayın geliştirme birimi tarafından yapılıyor.*”

MC: “*Değerler eğitimi için öğretmen ve idareciler tarafından haftalık program hazırlanıyor.*”

²⁰¹ Yavuz, s. 103.

MD: “Değerler eğitimi için müstakil bir öğretim programımız bulunmamaktadır. Çünkü Montessori felsefesine uygun olarak öğrencilerimize kazandırmak istediğimiz değerler, var olan tüm eğitim sürecini ve tüm derslerimizi kapsamaktadır.”

A ve C okullarında din eğitimi/değerler eğitimi öğretim programları öğretmen ve idareciler tarafından hazırlanırken; B okulunda öğretim programı genel merkezlerinde bulunan program ve yayın geliştirme birimi tarafından hazırlanmaktadır. D okulunda ise değerler eğitimi için müstakil bir öğretim programı olmayışı, değerlerin tüm eğitim sürecini kapsayan bir özellikte olması ile açıklanmıştır.

Montessori sınıflarında kullanılan renklerin uyumlu ve sade olması, sınıf atmosferinin çocuğu rahatlatan özellikte olması önemsenir. Sınıflarda bulunan eşyalar doğal malzemelerden çoğunlukla da ahşap malzemelerden yapılır. Sınıfta bulunan mobilyalar çocukların kolaylıkla ulaşabileceği büyüklüktedir.²⁰² Genel özelliklerinin yanında bir Montessori sınıfında yapılacak ders ve etkinliğe göre farklı düzenlemeler yapılabilmektedir. Bu minvalde okul müdürlerine, “**Din eğitimi için özel bir sınıf düzenlemeniz var mı? Varsa niteliklerinden kısaca bahseder misiniz?**” sorusu sorulmuştur. Soruya verilen cevaplar aşağıdaki gibidir.

MA: “Değerler eğitimi ile ilgili etkinlikler olduğunda gerekli sınıf düzenlemeleri yapılıyor. Etkinlikler olduğunda sınıf düzenlemeleri yapılabilmekte ancak sürekli var olan bir sınıf düzenlemesi yok. Minyatür cami bölümümüz var. Minyatür cami içinde minber, mihrap gibi bölümler yer alıyor. Cuma günleri burada etkinlikler gerçekleştiriyoruz.”

A okulunda din eğitimi için etkinlik günleri dışında özel bir sınıf düzenlemesi olmadığı ancak minyatür bir cami bulunduğu ifade edilmiştir. Bu minyatür caminin olması çocukların camide gerçekleşen faaliyetleri tecrübe etmesini sağlayabilmektedir. Çocuğun kendi deneyimleri ile öğrendiklerinin çocukta kalıcı bir etki bıraktığı

²⁰² Gökhan Kayılı, “Sosyal Beceri Eğitimi Programı İle Desteklenmiş Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Duyguları Anlama Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi SBE, 2015), s.65.

söylenebilir. Bu sebeple gerçek yaşantı alanları sunulması, çocuğun dinle ilgili tecrübelerini zenginleştirecektir.

MB: “*Sınıf içinde din eğitimi için ayrılmış bir bölüm var. Bu bölümde bulunan raflarda kitaplarımız ve materyallerimiz bulunuyor.*”

B okulunda Montessori eğitim modeli sınıf düzenlemelerinde olması gerektiği gibi din eğitimi ile ilgili materyaller için raflar bulunmaktadır. Bu düzenleme çocuğun din eğitimi ve Kuran derslerine çalışma isteği duyduğunda, kendi zamanlaması ile rafların olduğu bölüme giderek özgürce seçim yapmasına olanak sunmaktadır. Böylece iç motivasyonla hareket eden çocuk, öğrenmiş olmaktan zevk alarak yeni öğrenmeler için motive olacaktır.

MC: “*Değerler eğitimi ile ilgili etkinlikler olduğunda gerekli sınıf düzenlemeleri yapılıyor. Sürekli var olan bir sınıf düzenlemesi yok.*”

MD: “*Değerler eğitimi ile ilgili özel bir sınıf düzenlememiz bulunmamaktadır.*”

C ve D okullarında değerler eğitimine yönelik bir sınıf düzenlemesi olmadığı ifade edilmiştir.

Montessori’nin temel prensiplerinden biri çocukların kendilerine ve başkalarına zarar vermeden özgürce hareket edebileceği bir sınıf ortamında bulunmalarıdır.²⁰³ Montessori’nin bir diğer karakteristik özelliği de sınıfların düzenli, sade ve renkleri uyumlu eşyaların bulunduğu bir tasarıma sahip olmasıdır. Çünkü Montessori’ye göre gerçek güzellik basitliktir. Bu sebeple çocukların zihnini yoracak aşırı süslü karmaşık eşyalar Montessori sınıflarında yer bulmaz.²⁰⁴ Bu sınıf düzeni anlayışının Montessori okullarında din eğitimi/değerler eğitimi dersleri yer almasa dahi dinimizdeki gösteriştan uzak olma, israftan kaçınma gibi değerlerimizin kazandırılmasına katkı sağlayacaktır.

²⁰³ Fulya Temel, “Montessori’nin Görüşleri ve Eğitime Yaklaşımı”, **Okul Öncesi Eğitimi**, Sayı. 47, (Mart 1994), s.18.

²⁰⁴ Oğuz ve Akyol, s.245.

3. Okulların Uyguladıkları Din ve Değerler Eğitimi Programları

3.1. Hedefler ve Kazanımlar

Eğitimde hedef, *neden eğitiyoruz* sorusuna cevap vermemizi sağlayan bir unsurdur. Bu bağlamda, **“Din eğitimi/ değerler eğitimi/ ahlak eğitimi derslerinde tespit edilmiş hedef davranışlar var mı? Varsa neler? Örnek verebilir misiniz?”** sorusu öğretmenlere yönlendirilmiştir. Cevapları şöyledir:

AÖ1: *“Değerler eğitiminde yıllık planımızı hazırlarken hedef davranışlar belirliyoruz. Evrensel ahlaki değerleri İslam perspektifi ile öğrencilere kazandırmayı hedefliyoruz.”*

AÖ2: *“Din Eğitimi derslerinde; öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumun dini, ahlaki ve kültürel yönlerini tanımalarına yardımcı olarak, çocukların sosyal hayatlarında güzel davranışlarda bulunmasına katkı sağlamayı amaçlıyoruz.”*

BÖ1: *“Değerler eğitiminde, Kuran dersinde ve din dersinde programlar yapılırken hedef davranışlar belirleniyor. 3 yaş ve 6 yaş gruplarına göre ayrı hedef davranışlar belirleniyor. Örnek: Liderlik özelliklerini geliştirir.”*

BÖ2: *“Din eğitiminde belirlediğimiz hedef davranışlar aslında çocukların ahlaki olarak bir Müslümana yakışır davranışları sergilemeleridir. Örneğin çocuklara yalan söylemenin yanlış bir davranış olduğunu anlatıp çocuklara yalan söylememe konusunda örnek davranışlar gösteriliyor ve çocuklarında her durumda dürüst olmaları ve yalandan kaçınmaları hedefleniyor.”*

CÖ1: *“Değerler eğitiminde haftalık programlar yapılırken hedef davranışlar belirleniyor. Küçüklere karşı sevgi dolu olur, büyüklerine saygı duyar gibi”*

DÖ1: *“Montessori modelinin hedeflerini gerçekleştirmeye çalışıyoruz, müstakil olarak değerler eğitimi için belirlemiş hedefler bulunmamakta.”*

Hedeflerin davranışlara dönüştürülmesini ifade eden kazanımlar, eğitimdeki önemli unsurlardandır. Montessori modelinde din ve değerler eğitimine yönelik kazanımları incelemek üzere **“Din eğitimi/ değerler eğitimi/ ahlak eğitimi derslerinde**

tespit edilmiş kazanımlar var mı? Varsa neler? Örnek verebilir misiniz?” sorusu öğretmenlere yönlendirilmiştir. Cevapları aşağıdaki gibidir:

AÖ1: “Kazanımları belirlerken sayıca fazlalıktan ziyade gerçekleştirebileceğimiz, daha genel ifadelerle kazanımların çerçevesini belirliyoruz. Örnek: Sabırlı olmaya istek duyar. Sabırlı olma davranışları gerçekleştirir.”

AÖ2: “Montessori yöntemiyle verilen dersin amacı sadece bilgi aktarımı olarak görülmemekte, öğrencilere dini ve ahlaki değerlerin kazandırılması hedeflenmektedir. Çocuklara değerlerin etkili bir şekilde kazandırılması için muhteva da bu doğrultuda hazırlanmaktadır.

Sabır, iç disiplin, sevgi, dostluk, kardeşlik, saygı, özgüven, merhamet, problem çözme beceresi, empati, iş birliği, yardımseverlik, sorumluluk, çevre bilinci, hoşgörü, adalet, gibi kazandırılması gereken pek çok değer okul ortamında yaşanmaya çalışılmaktadır.

Öğrencilerin değerleri tanıyıp içselleştirmelerine yönelik çalışmalar yapılmakta, öğretmenler öğrencilere hayata dair yaşantılar kazandırmayı çalışmaktadır.”

BÖ1: “Belirlenmiş kazanımlar var. Örnek: Tuvalet adabına dikkat eder. Her işe besmeleyle başlamaya özen gösterir. Allah’ın Halik ismine çevresinden örnekler verir. Beden temizliğine dikkat eder. Abdestin alınışını taklit eder.”

BÖ2: “Din eğitiminde de her ders için belirlediğimiz kazanımlar elbette ki var. Örneğin; Anasınıfı Montessori sınıflarında sorumluluk konusunu ele aldık. Dersimizin sonunda belirlediğimiz kazanımlar çocuklarda çevrelerine karşı sorumluluk bilinci oluşturmak. Çevrelerinde yaşayan insan, hayvan hatta bitkilere karşı sorumlulukları olduğunu fark ettirmek.”

CÖ1: “Evet var. Kıskançlık duygusunu kontrol eder.”

DÖ1: “Montessori modelinin kazanımlarını gerçekleştirmeye çalışıyoruz, müstakil olarak değerler eğitimi için belirlemiş kazanımlar bulunmamakta.”

Öğretmenlerin hedef ve kazanımlara yönelik sorulan sorulara verdiği cevaplarda Montessori felsefesinin genel prensiplerine göre, yaş gruplarını dikkate alarak hedef ve kazanımlar belirledikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca müstakil bir ders olarak din eğitimi ve değerler eğitimi dersi vermeyen D okulunun Montessori felsefesinin genel hedeflerine ve kazanımlarına göre hareket ettiği ifade edilmiştir. Örnek kazanımlar incelendiğinde çoğunlukla çocuğun okul içinde de eyleme dönüştürebileceği, tecrübe edebileceği davranışları kapsadığı görülmektedir. Sabır, çevresindekilere saygılı olma gibi değerlerin, okul ortamında, yaşantı yoluyla çocukların öğrenmelerinin sağlandığı ifade edilmiştir. Ayrıca yukarıdaki yanıtlardan hedeflenen kazanımlar için uygun öğrenme ortamları, uygulama imkanlarının sunulmasının önemsendiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerden, **“Din eğitimi derslerinde günlük plan/ yıllık plan/ ünite planı kullanılıyor mu?”** sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenlerin cevapları şöyledir:

AÖ1: *“Yıllık plan ve haftalık plan yapıyoruz. Kazanım ve hedeflerimiz doğrultusunda konularımıza uygun etkinlik planlamalarına da bu planlarda yer veriyoruz.”*

AÖ2: *“MEB müfredatını da dikkate alarak hazırladığımız yıllık planımız var. Aylık olarak ünitelerimizin uzunluğunu dikkate alarak ne anlatacağımıza yönelik ayrıca bir plan hazırlıyoruz. Hafta başlarında ise örtük olarak öğrencilerimize kazandırmak istediğimiz konuları öğretmenlerimiz ile paylaşıyoruz.”*

BÖ1: *“Öğretmenler ile program geliştirme ekibi arasında ayda bir toplantı yapılıyor ve din dersleri için aylık plan yapıyoruz.”*

BÖ2: *“Diğer derslerde olduğu gibi din eğitimi dersinde de belirli bir plan programız mevcut. Aylık plan yapıyoruz. Belirli bir program çerçevesinde yürütülen dersler daha verimli ve daha düzenli şekilde ilerleyeceği düşüncesindeyiz.”*

CÖ1: *“Tüm dersler için haftalık plan yapıyoruz. Değerler eğitimine de bu haftalık plan içinde yer veriyoruz.”*

DÖ1: “Değerler eğitimi için plan kullanılmamakta.”

Montessori felsefesine göre düzenlenen okullarda öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına sahip olduğu düşüncesi hâkimdir. Bu anlamda Montessori okullarında detayların bulunduğu günlük, haftalık bir programdan söz edilemez, sistemli bir şekilde kazanım ve beceriler gösterilemez.²⁰⁵ Çünkü Montessori anlayışına göre her çocuğun fitratına uygun olarak ilgi duyduğu alanlar ve öğrenme alışkanlıkları farklılık gösterebilmektedir. Bununla birlikte, genel hatlarıyla günlük planlar da mevcuttur.

Türkiye’deki bir Montessori okulunun okul sitesinde yayınlanan günlük plan aşağıdaki gibidir:

Gün Akışı

09:00 Tam Gün ve Sabah Grubunun Okula Varışı ve Karşılansması

09:00- 09:30 Sabah Kahvaltısı

09:30- 11:30 Bağımsız Çalışma Zamanı

Çember zamanı, bireysel dersler, müzik ve hikaye saati gibi faaliyetleri kapsar.

11:00- 12:00 Bahçe Zamanı

Okul hayvanlarımızın bakımı, bahçecilik, doğadaki değişimlerin gözlemlenmesi gibi çalışmaları kapsar. Çocuklar, kış ayları dahil olmak üzere her gün temiz hava almaları ve kaba motor becerilerini geliştirmeleri için bahçeye çıkarlar.

12:00 Öğlen Grubunun Okula Varışı ve Karşılansması

12:00- 12:30 Öğle Yemeği

13:00 Sabah Grubunun Çıkış Saati

13:00- 15:00 Bağımsız Çalışma/ Dinlenme Zamanı

Bireysel dersler, müzik ve hikaye saati gibi faaliyetleri kapsar. 5 yaşından küçük olan çocuklar 30- 40 dakika dinlendikten sonra hala uyanıklarsa bağımsız çalışma yapmak için sınıflarına dönerler.

²⁰⁵ Sevcin Bayrak, “Okul Öncesi Eğitim Müfredatıyla Montessori Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 2018, No. 73, <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7790> (9 Haziran 2019), s.428.

15:00- 15:45 Değerler eğitimi, el sanatları ve müzik gibi seçmeli ders zamanı

15:45- 16:00 Tam Gün Programı ve Öğlen Grubunun Eve Dönüş Hazırlıkları

16:00- 17:00 Okul Sonrası Bakım

*Çocuklar gelişim seviyeleri ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel yardım ve destek görürler. Çocuklar, Montessori materyalleri ile çalışabilecekleri gibi serbest çalışmalar da yapabilirler.*²⁰⁶

3.2. İçerik

Montessori modeli ile din ve değerler eğitiminde derslerin içeriğini tespit edebilmek amacıyla sorulan **“Din eğitimi dersinin içeriğinde yer alan konulardan örnek verebilir misiniz? Konuları yeterli buluyor musunuz?”** sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

AÖ1: *“Değerler eğitimi konularıyla ilmiyal konularını iç içe geçirerek öğrencilere eğitim veriyoruz. Her ayın belirlenmiş değeri üzerinden din eğitimi konularını ilişkilendiriyoruz. Örneğin saygı konusu anlatılırken namaz, cami, cemaat konularıyla birlikte sunuyoruz. Yardımlaşma konusundan söz ederken zekât konusuyla birlikte sunuluyor. Anaokulu seviyesinde İslami adabı kazandırmayı hedeflediğimiz için bu doğrultuda belirlediğimiz konuları yeterli buluyoruz. Anaokulu seviyesinde asıl hedefimiz dine dair olumlu bir tutum kazandırmak.”*

AÖ2: *“Bizler MEB müfredatında olan konuların yanı sıra kendi yazmış olduğumuz müfredata yönelik derslerimizi anlatıyoruz. Örneğin “İslam dininin temizliğe verdiği öneme örnekler verir.” kazanımına uygun olarak ibadet temizlik ilişkisine ve abdestin alınışına değiniyoruz. Ahlaki güzellik ile manevi temizlik arasında ilişki kurmalarını sağlıyoruz.”*

AÖ1 ve AÖ2’nin konu seçiminde okul öncesi çocuğa din eğitimi verilirken dikkat edilmesi gereken hususları dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca dinle ilgili çocukların kendi tecrübelerini yaşamalarına olanak sunacak öğrenme ortamları oluşturulduğunu ifade etmişlerdir.

²⁰⁶ <http://www.pembekulemontessori.com/program/gunluk-program/> (21 Mart 2019).

BÖ1: *“Konuları yeterli buluyoruz. Sevgi ve merhamet, Allah’ın isimleri, temizlik gibi konularımız var.”*

BÖ2: *“Okulöncesi Montessori sınıflarımızda din eğitiminde daha çok ahlaki değerler konularını ele alıyoruz. Dini değerler olarak; sevgi, merhamet, saygı, yardımseverlik, doğruluk-dürüstlük vb. değerlerini ele alıyoruz. Bu konuları yeterli buluyorum çünkü değerlerimizi verirken konularımızı genişleterek günlük hayata uyarlayarak ve çocuklara somutlaştırarak vermeye çalışıyoruz.”*

BÖ2’nin programlarında ağırlıklı olarak değerler eğitime yönelik konulara yer vermelerini okul öncesi eğitim kademesine yönelik eğitim verilmesiyle izah etmektedir. Bununla birlikte değerlerin kazanılmasında günlük hayatla ilişkilendirilebilir olması önemsenmektedir. Bu husus Montessori modelindeki anlayışıyla ve İslam eğitim sistemindeki tecrübe anlayışıyla uyumludur.

CÖ1: *“Büyüklerle saygı, küçüklerle sevgi, toplum kuralları, sorulan soruya cevap verme adabı, toplu taşıma araçlarında adab vb. Evet konularımızı yeterli buluyorum.”*

DÖ1: *“İnsanî değerler, doğruyu söylemek, dürüst olmak, canlılara ve çevreye saygılı olmak, temiz olmak, kişisel bakıma dikkat etmek gibi konuları üzerine çocuklarla konuşuyoruz. Soyut kavramlara çok fazla değinmeden işlenen bu konuları yeterli buluyorum.”*

Yukarıdaki cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin tamamı konuların yeterli bulunduğunu, ağırlıklı olarak değerler eğitimi konularına yer verildiğini söylemiştir. Montessori modelinde nefsine hâkim olma, irade eğitimi çocuğun edinmesi beklenen temel kazanımlardandır. Maria Montessori bu özellikleri kazanmayı kendi hayatında merkeze koymuş ve eğitim modelinde de bu özelliklere yer vermiştir.²⁰⁷

“Konuları güncel ve hayata görelilik ilkesine uygun buluyor musunuz?”
sorusuna öğretmenler şöyle yanıt vermiştir:

²⁰⁷ Çakıroğlu Wilbrandt, s. 175.

AÖ1: “Biz konularımızı seçerken hayata geçirilebilir olmasını çok önemsiyoruz. Örneğin öğrendiğimiz bir yemek duası için okul içerisinde uygulanabilir ortamlar oluşturuyoruz eğitim sürecinde öğrendiklerimizin tecrübe edilebileceği fırsatlar yaratıyoruz.”

AÖ2: “Evet. Montessori yöntemi ile din eğitimi verirken çocukların seviyelerini dikkate alarak hayatın içinden bir din anlayışını kazandırmak için gayret gösteriyoruz. Okul ortamında sınıf öğretmenleri ve diğer branş dersi öğretmenleri ile birlikte örtük olarak öğrenmelerini hedefliyoruz.”

BÖ1: “Konuları güncel ve hayata görelilik ilkesine uygun buluyoruz. Zaten Montessori felsefesinin temelinde hayata görelilik, gerçeklikle uyumluluk mevcuttur. O yüzden konularımızı belirlerken bu ilkeye dikkat ediyoruz.”

BÖ2: “Din eğitiminde konuları belirlerken çocukların hem günlük olarak kullanabilecekleri hem de ahlaki olarak onlara etki edecek konuları tercih ediyoruz.”

CÖ1: “Evet hayata görelilik ilkesine uygun buluyorum.”

DÖ1: “Çocukların yaş grubu özelliklerini düşünerek; soyut konulara fazla değinmeden verdiğimiz eğitimde, konuları güncel, hayatın içinden ve gerekli buluyorum.”

Konuların tüm öğretmenler tarafından güncel ve hayata görelilik ilkesine uygun bulunduğunu ifade edebiliriz. Çocukların öğrenmelerini yaşantıya dönüştürebilme imkânı tanındığını, ahlaki değerleri tecrübe ederek bu değerleri içselleştirmelerinin amaçlandığını söyleyebiliriz. Bu durum Montessori modelinde tecrübenin önemli bir yeri olduğunun göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir.

3.3. Öğretme-Öğrenme Süreci

Montessori modelinde materyaller çok önemlidir. Materyaller ile çocuğun tecrübe ederek öğrenmesi, yeni bilgileri keşfetmesi sağlanır. Bu amaçla materyal tasarımı yapılırken çocukların fiziksel özellikleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca materyaller gerçekçi özelliklere göre hazırlanmalıdır. Materyaller bu özellikleri nedeniyle

günümüzde oldukça yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Bu materyaller hatanın kontrolünü içerir ve bu oto kontrol eğitime yol açar. Montessori materyalleri bu nedenle Montessori metodunun en önemli unsurlarından birisidir.²⁰⁸

Montessori modeli ile din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin nasıl gerçekleştirildiğini, öğretme öğrenme sürecinin hangi materyal ve metotlarla desteklendiğini anlama gayesi ile öğretmenlere aşağıdaki sorular sorulmuştur.

“Din eğitimi ve değerler eğitimi derslerinde materyal kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız bu materyalleri nereden temin ediyorsunuz? Kendiniz materyal hazırlıyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?” sorusu öğretmenler tarafından şu şekilde yanıtlandırılmıştır:

AÖ1: *“Değerler eğitimi, din eğitimi ve Kuran dersi için materyallerimiz mevcut. Zümre olarak özellikle seminer dönemlerinde materyal tasarımına zaman ayırıyoruz. Ağırlıklı olarak materyalleri değerler eğitimi zümresi olarak kendimiz hazırlıyoruz.*

Dua çarkı materyalimizle dualar ve hangi durumlarda bu duaların yapıldığını eşleştirerek etkinliğimizi gerçekleştiriyoruz. Cami bölümlerini gösteren materyalimizle; caminin bölümlerini öğrencilerimiz doğru yerlerine yerleştirebiliyor. Materyal tasarımında çizim yerine fotoğraflar kullanmaya özen gösteriyoruz. Çünkü Montessori felsefesinde materyallerin gerçek hayattan parçalar olması önemsenir. ”

AÖ2: *“Evet. M. Montessori “çocuğun eline koyamadığınız şeyi aklına koyamazsınız.” demektedir. Bizde bu felsefeden hareketle pek çok farklı materyal geliştirerek öğrencilerimizin anlattığımız şeyleri somut olarak görmelerini ve bireysel olarak sonrasında çalışmalarını sağlamaktayız. Bazı materyalleri satın alıyoruz ancak genel olarak kendimiz hazırlıyoruz. Örneğin, dua çarkı hazırladık. Günlük kullanılan kısa duaları çarkın üzerine yazdık ve ilgili fotoğraflar ile eşleştirerek öğrenmelerini sağladık.”*

²⁰⁸Yavuz Erişen ve Figen Güleş, “Montessori Materyallerinin Tasarım Kalitesi Özelliklerinin Değerlendirilmesi”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı.18, (Ekim 2007), s.289.

BÖ1: “ *Din dersi için ve Kuran dersi için materyal kullanıyoruz. “Çocuğun eline koyamadığınızı aklına koyamazsınız” ilkesinden hareket ediyoruz. Materyallerin büyük çoğunluğu genel merkez tarafından tasarlanıyor. Bir kısmı da temin ediliyor. Kuran dersinde kullandığımız eşleştirme kartları, boyama materyalleri, zımparalı harfler (ahşap malzemeden) gibi materyallerimiz mevcut”*

Montessori okullarında, okuma yazma öğretiminde kullanılan zımparalı harf materyali, sesli harfler kırmızı kartonlara (ahşap da olabilir), sessiz harfler mavi kartonlara ve her bir kartona tek bir harf gelecek şekilde tasarlanır. Öğretmen tarafından çocuğa önce harflerin sesleri verilir. Daha sonra zımpara kabartması ile çocuğun harflere dokunarak şekilleri hissetmesi sağlanır. Bu materyallerle yapılan farklı etkinliklerle ve eklenen diğer materyallerle de çocuğun okuma-yazma öğrenmesi desteklenir.²⁰⁹ Çocukların Kuran okumayı öğrenmesi için uyarlanan zımparalı Kuran harfleri materyalinin, Montessori Modeli ile uyumlu bir tasarım olduğu söylenebilir.

BÖ2: “*Din eğitiminde materyal kullanıyorum. Kur’an eğitiminde okulumuz tarafından hazırlanan Montessori sistemine uygun hazırlanan materyaller kullanıyorum. Değerler eğitimi ile ilgili internetten araştırmalar yapıp bulduğum çalışmaları sınıflarım için hazırlıyorum. Örneğin: yeme-içme adabı ile ilgili kartlar hazırlayıp sınıflara yerleştirdim.”*

CÖ1: “*Değerler eğitimine özgü materyal mevcut değil. Drama gibi etkinlikler yapılırken gerekli materyaller kullanılıyor.”*

DÖ1: “*Din eğitimi dersi adı altında kullanılmasa da çocuklarla özel günleri konuşurken (kandil, bayram vb.) bu kavramları daha somut hale getirmek için bazı materyaller kullanıyoruz. Örneğin çocuklarla kandili konuşurken birlikte kandil yapıyoruz ve bu güne neden bu isim verildiğini konuşuyoruz. İnsan hakları gibi temel ihtiyaçları konuşurken (din eğitimi içinde düşünülürse) kartlar hazırlayıp gruplama çalışması yapıyoruz. Ya da iyi insan olmak, dürüst olmak gibi konularda kitap okuyup, drama yapabiliyoruz.”*

²⁰⁹ Lillard, s.190-192.

A ve B okullarının öğretmenleri din eğitimi için materyallerinin bulunduğunu belirtirken C ve D okullarının öğretmenleri din eğitimi için özel bir materyal tasarımlarının olmadığını, yapılan bazı etkinlikler için materyal temin ettiklerini ifade etmiştir.

Montessori eğitim modelinin önemli bir parçası olan materyaller, eğitim ortamlarında çocukların boylarına uygun raflarda konumlandırılmalı ve çocukların ilgisini çekecek biçimde görünür olmalıdır. Ayrıca her öğrenci çalışmak istediği materyali kendisi seçebilmelidir, çalışmasını tamamladığında ise materyali yerine koymalıdır.²¹⁰ Çocuğa istediği materyali alma özgürlüğü tanınması onun çalışmaya iç motivasyonu ile başlamasını ve devam etmesini sağlamaktadır. Ayrıca görünür durumda olan materyallerle çocuk hangi materyalle ne zaman çalışmak istediğine özgürce karar verebilmektedir. Söz konusu din eğitimi olduğunda ise bu özgür seçim uygulamasının işlevinin daha da önemli olduğunu söylemek mümkündür. Çocuğun bir baskı ve zorlama olmaksızın, özgür seçimlerle edindiği dini öğrenmeler gelecekte dinle ilgili olumlu tutum kazanmasını sağlayabilir.

Montessori sınıflarında materyallerden birer tane bulunmaktadır. Bu durum çocuğun sıra bekleme, başkasının hakkına saygı duyma, sabır gibi kazanımlar edinmesini sağlar.²¹¹ Düşünce geleneğimizde de bu kazanımlar önemsenmektedir. Bununla beraber gerçekliğin önemli olduğu Montessori eğitiminde, çocuğun doğadaki gerçek nesnelerle temas etmesi istenir. Bu sebeple Montessori eğitim ortamında oyuncaklar değil gerçek nesneler (telefon, süpürge, buzdolabı vb.) mevcuttur.²¹² Bu da çocuğun gerçek hayata dair tecrübelerinin zenginleşmesini sağlamaktadır.

Materyallerin Montessori eğitim felsefesinde önemli bir yeri vardır. Yapılan mülakatlarda din eğitimi veren az sayıdaki okulda materyal sıkıntısı yaşandığı gözlemlenmiştir. Montessori modeli ile din eğitimi verilmek isteniyorsa materyal konusunda çalışılmasına ve Montessori felsefesine uyumlu materyaller tasarlanmasına ihtiyaç duyulduğu aşikârdır.

²¹⁰ İnayet Aydın, s. 63.

²¹¹ Kuşçu, s. 309.

²¹² Oğuz ve Akyol, s. 245.

Materyal kullanımının önemli olduğu Montessori modelinde eğitim sürecinde kullanılan metotlar da oldukça önemlidir. Bu kapsamda öğretmenlere **“Montessori modeli kapsamında verdiğiniz din eğitimi sürecinde kullandığınız metotlar nelerdir? Bu metotların din eğitiminde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?”** soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları şöyledir:

AÖ1: “ Halka saati uygulamasında toplu halde ders anlatıyoruz. Öğretmen konuya ve kendi tercihine göre farklı metotlar deneyebilmektedir. Hikâye yöntemi kullanılıyor, tahta üzerinden sunum yapılıyor, okuma etkinliği yapılıyor. Kuran dersinde toplu olarak ve öğrencilerimizle birebir çalışmalar yapıyoruz. Bireysel çalışmalarda harf sunumu/ tanıtımı etkinlikler yapıyoruz. Etkili olduğunu öğrencilerimiz üzerinde yaptığımız gözlemlerden anlayabiliyoruz.”

AÖ2: “Çocukların bilişsel düzeylerine uygun olarak eğitim vermeye özen gösteriyoruz. Halka saatlerinde toplu olarak interaktif şekilde yaptığımız dersler oluyor, bunun yanı sıra genellikle öğrencilerimiz ile birebir derslerimizi yapıyoruz. Etkili oluyor çünkü çocuklar sormak istedikleri, öğrenmek istedikleri soruları rahat bir şekilde sorup, öğreniyorlar.”

BÖ1: “ Montessori felsefesinden hareketle bazı metotlar kullanıyoruz. Sadelik ilkesine uygun, yaparak yaşayarak öğreneceği ortamlar sunuyoruz, oyun, drama, hafıza oyunu, akran eğitimi gibi metotlar, yöntem ve teknikler uyguluyoruz. Ayrıca ağırlıklı olarak öğrenci ile bireysel çalışılıyor. Çalışma zamanı çoğunlukla çocuk tarafından; bazen de öğretmen tarafından yönlendirmelerle belirleniyor. Toplu olarak öğrencilere sunum yapılan çember saati uygulaması da mevcut.

Kuran okuma eğitimini materyal eşliğinde gerçekleştiriyoruz. Montessori’de renk kodu çok önemlidir. Zımparalı harf kartlarını ses yakınlıklarına göre gruplara ayırarak değişik renklerde kutulara koyuyoruz (kırmızı kutu, sarı kutu vb.) ve üç aşamalı sunum metodu uyguluyoruz. Örneğin birinci aşamada; kırmızı kutudaki zımparalı harflerden e, m, n ‘yi elimize alıyoruz ve teker teker ses olarak çocuğa tanıtıyoruz, çocuğun da tekrar etmesini bekliyoruz. İkinci aşamada e’yi masanın altına koy, n’yi bana ver gibi komutlarla harflerin öğrenci tarafından tanındığından emin

oluyoruz. Üçüncü aşamada zımpara harf kartlarını göstererek harfin ne olduğunu söylemesini istiyoruz. Çocuk bu üç aşamayı da başarılı bir şekilde geçtiğinde sunum tamamlanmış oluyor. Sonraki aşamada kum tepsisinde harflerin yazılışları çalışılıyor.

Zorluğun izolesi ilkesine ve sadelik ilkesine dikkat ediyoruz. Örneğin Kuran eğitiminde kırmızı kutu harf grubu tanıtılırken sadece harflerin seslerini öğreniyoruz. Harfleri birleştirme aşamasına geçmiyoruz. Her bir öğrenme aşamasında tek bir şey öğreniyoruz.

Sınıflarımızda hayvan (balık) ve bitki bulunduruyoruz. Hayvan bitkilerin bakımı çocuklar arasında görev dağılımı yapılarak sağlanıyor. Değerler eğitimi kapsamında bizim dışımızdaki canlılara karşı görev ve sorumluluklarımız hususunda çocuklara, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatını günlük hayatın olağan akışı içinde kazandırmayı hedefliyoruz. Öğretmen sınıf içinde abdest alabiliyor, namaz kılalabiliyor. Çocuklara gözlem yapma ve örnek alma imkânı sunuluyor.”

Montessori okullarında doğa ile ilgili etkinliklere ve bahçeye yer verilir. Doğa ile ilgili çalışmalar kapsamında bitki ekimi-hasadı, hayvanların beslenmesi gibi etkinlikler bulunur. Bu etkinliklerle çocukların doğayı keşfetmeleri, duyu egzersizleri yapmaları, hareket güçlerini geliştirmeleri sağlanır.²¹³ Böylece çocuğun “ekolojik sorumluluğa sahip” bir birey olması da gerçekleştirilmiş olur.²¹⁴

Çocuğa kendisi dışındakilere karşı sorumluluğu olduğu bilinci kazandırılmasını savunan Montessori kozmik eğitim, barış eğitimi ve çevre eğitimi ile birlikte yaşama kültürünün oluşturulabileceğini belirtir.²¹⁵ İnsanı evrende merkezde bir varlık kabul eden bu anlayışın insanın kendisini ve kendisi dışındakileri keşfetme tecrübesi sunduğu söylenebilir.

BÖ2: “Genel olarak dersimle ilgili çalışmaları öğrencilere sunuyorum ve onların daha sonra o çalışmaya ilgilerini artırmaya gayret ediyorum. Montessori sürecinde Kuran eğitiminde her öğrenci ile bireysel olarak çalışıyorum. Kuran

²¹³ Montessori, **Çocuğun Keşfi**, s. 90-94.

²¹⁴ Lillard, s. 208.

²¹⁵ Mustafayeva, s.137.

eğitiminde bireysel olarak her çocukla ilgilenmek öğretmen ve öğrenci açısından faydalı oluyor böylece her öğrenciyi bireysel olarak yakından tanıma fırsatı elde ediyor. Fakat bunun yanında her öğrenci ile tek tek ilgilenmek zaman açısından bazen sıkıntı yaratabiliyor.”

CÖ1: *“Drama, hikayeleştirme gibi metotlar kullanıyoruz. Etkili olduğunu düşünüyorum çünkü çocuklar yaparak yaşayarak kendilerini olayın içinde hissederek öğreniyorlar.”*

DÖ1: *“Montessori sisteminin temelinde somut örnekler, beş duyuya hitap etme ve çocuğu destekleme vardır. Bu felsefeyi göz önünde bulundurarak değerler eğitimini de somut şekilde çocuklara vermeye çalışıyoruz. Çünkü Montessori sisteminin aslına uygun olarak somut örnek ve yaşantı bu değerleri vermenin daha uygun olduğunu düşünmekteyim.”*

“Çocuklar söylemiş olduklarını ve kendilerine söylenmiş olanları kolayca unuturlar, ama yapmış olduklarını ve kendilerine yaptırılmış olanları unutmazlar.”²¹⁶ Bu sebeple din ve değerler eğitiminde özellikle çocuğun tecrübe etmesine olanak sağlayacak metotlar kullanılması çocukta anlamlı öğrenmeler sağlayabilir. Montessori felsefesinin de özünde bulunan tecrübe etme din eğitimi ve değerler eğitiminde zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarıyla (materyal, etkinlik vb.) başarılı sonuçlar doğurabilir.

3.4. Ölçme Değerlendirme

Eğitim sürecinin önemli bir aşaması olan ölçme ve değerlendirmeye Montessori modelinde yer verilip verilmediğini anlamak üzere; ***“Din eğitimi ile ilgili derslerde ölçme ve değerlendirme yapılmakta mı? Yapılıyorsa nasıl yapılmaktadır? (Ölçme araçları, gözlem raporları, ölçütler, değerlendirme kriterleri)”*** sorusu öğretmenlere yönlendirildiğinde şu cevaplar verilmiştir:

AÖ1: *“ Anasınıfı düzeyinde doğrudan bir ölçme değerlendirme sistemimiz bulunmamaktadır. Çünkü doğrudan hedefimiz öğretmenin ötesinde dine karşı olumlu*

²¹⁶ Rousseau, s.104.

tutum kazandırmak. Altı yaş üzeri grupta öğrenciden öğrenmelerine dair dönütler (sure takibi gibi) alabiliyoruz. Montessori karneleriyle de öğrencilerin dönem içinde yaptığımız gözlemler sonucunda hedeflediğimiz kazanımları ne kadar gerçekleştirip gerçekleştirmediğini takip ediyoruz. Ayrıca Montessori modelinde eğitim gören öğrenciler kendi iç denetimlerini sağladıkları için öğrenmeleri kendileri için en büyük motivasyon kaynağı oluyor, sorumluluk bilinci kazanmış oluyorlar. ”

Yukarıdaki ifadeler Montessori modelinin temel kavramlarından olan “*kendi kendine öğrenme*” prensibi ile açıklanabilir. Kendi kendine öğrenmeye, materyale yönelen çocuk öğrenme faaliyetinin sonucunu da yine kendisi değerlendirmektedir. Çocuğun bu özgür tavrı onun başıboş olduğu anlamına gelmez, çocuk daima öğretmen tarafından gözlemlenmektedir.

İslam düşünce geleneğinde ceza ödül beklentisi olmaksızın inanmaya, ibadetleri yapmaya, iyi insan olmaya çalışılması önemsenir. Yani İslam’da kişinin yapacaklarını kendi gelişimi ve Allah’ın rızasını kazanmak için yapması anlayışı mevcuttur.

AÖ2: “*Montessori yönteminde gözlem çok önemli bir nokta. Öğrencilerimizi gözlemliyoruz ve rapor tutuyoruz. Bunun yanı sıra MEB kazanımlarını öğrenmelerini amaçlıyoruz ayrıca kendi hazırladığımız müfredatında var olan konulara yönelik Montessori kazanımlarımız var. Öğrencilerimizin öğrenmiş oldukları bilgileri dönem sonunda bu kazanımlara yönelik olarak değerlendiriyoruz.*”

Montessori sınıflarında öğretmenlerin gözlemci olarak bulunduklarını daha önceki bölümlerde ifade etmiştik. Bu gözlem süreci aynı zamanda bir ölçme aracı olarak da kullanılmaktadır.

BÖ1: “*Gözlem yapılıyor. SAP sistemi üzerinden velilerimize bilgilendirme yapıyoruz. Öğretmen gün içindeki sunumlarını yaptıktan sonra öğrencinin gerçekleştirdiği öğrenmelerle ilgili SAP sistemine veri girişi yapıyor. Bu sistemde sunuldu, üzerinde çalışılıyor, uzmanlaştı olmak üzere üç ayrı bölüm var. Öğretmen bu bölümlerde gerekli işaretlemeleri yapıyor. Dönem sonunda sosyal, duyuşal gelişiminin,*

dil becerilerinin değerlendirildiği, gelişim raporları doğrultusunda hazırlanan dönem karneleri var.”

BÖ2: *“Anasınıfı Montessori sınıflarımızda çocuklarımız bireysel olarak kendi hızlarında ilerliyorlar. Her çocuğu kendi hızına göre değerlendiriyoruz. Çocuklara sunulan çalışmalarda sunuldu, üzerinde çalışılıyor, uzmanlaştı şeklinde bir ölçek kullanıyoruz. Materyal sunulan çocuk kendisi o çalışma ile yardım almadan çalışıp uzmanlaşana kadar üzerinde çalışmaya devam ediyor. Ayrıca dönem sonunda her çocuk için gelişim raporları hazırlıyoruz. Çocukların bireysel olarak durumuna göre sunuldu, ilerleme gösteriyor, uzmanlaştı yahut çalışmamız henüz öğrencimize sunulmadı ise materyal sunulmadı şeklinde gelişim raporlarımızı dolduruyoruz.”*

CÖ1: *“Gözlem ve veli dönüşleri şeklinde bir değerlendirme yapıyoruz.”*

DÖ1: *“Gözlem dışında herhangi bir ölçme değerlendirme yapılmamakta.”*

Okul öncesi dönemde ölçme ve değerlendirme yollarının sınırlı olduğu söylenebilir. Okuma yazma bilmeyen öğrencilere, eğitim sistemimizde yer alan ölçme değerlendirme yollarından olan yazılı sınav doğal olarak uygulanamamaktadır. Montessori modelinde ölçme değerlendirme öğrenciler arası rekabeti kışkırtan bir özellik taşımaz, her öğrencinin bireysel gelişimi önemsenir. Bununla birlikte Montessori okullarında, değişik öğretim kademeleri için farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri (öz değerlendirme raporları, öğrenci portföyleri, öyküsel ilerleme raporları, standart testler gibi) kullanılabilmektedir. Okul öncesi kademesi için kullanılan en önemli ölçme değerlendirme yöntemi ise gözlemdir.²¹⁷

4. Okulların Din ve Değerler Eğitiminde Yaşadığı Güçlükler

Alternatif bir eğitim modelini uygularken bazı güçlüklerle karşılaşılabilir. ***“Montessori modeli kapsamında verdiğiniz din ve değerler eğitimi sürecinde karşılaştığınız güçlükler var mı? Varsa bunlar nelerdir?”*** sorusu öğretmenlere sorulmuş ve şu cevaplar alınmıştır:

²¹⁷ Korkmaz, s. 129-132.

AÖ1: “Genel olarak karşılaşmıyoruz. Ancak geleneksel eğitim sisteminde öğrenim görmüş biri olarak ödül ve ceza uygulamasının olmayışının, ödülün motive edici yönünü kullanamamanın bizi bazen zorladığını söyleyebiliriz. Tabi bu bizim açımızdan böyle. Çünkü Montessori modelinde eğitim gören öğrencilerimiz ödül beklentisi taşıyorlar. Zaman zaman velilerimizin de ödül konusunda eğitim sistemimizle uyum göstermemesinden dolayı sıkıntı yaşayabiliyoruz. Örneğin biz Kuran okumaya başlayan bir öğrenci için sade bir merasim düzenlerken ailesi abartılı bir kutlama töreni ve ödüllendirme yapıyor. Bu nedenle velilerin de Montessori felsefesi konusunda bilgilendirilmelerini önemsiyoruz.”

Ödül ve cezanın olmadığı Montessori modelinde çocuğun edinmesi beklenen kazanımlar, düzenlenen çalışmalar aracılığıyla çocuğa günlük yaşantısı içinde sunulur. Böylece çocuğun bu doğal süreç içinde gerekli gelişimi içselleştirerek benimsemesi sağlanmış olur.²¹⁸ Çocuk için öğrenmenin, yapmanın kendisi ödül olmuş olur.

Montessori modelinde ödül ve cezanın olmayışının geleneksel eğitim sistemimizden farklı olduğu söylenebilir. Bu konuda çocuğun Montessori felsefesine uygun olarak okulda edindiği davranışların, ailesi tarafından desteklenmemesi öğrenilen davranışların devamlılığı açısından önemli bir sorun oluşturabilir.

AÖ2: “Montessori’de sabahları kesintisiz 3 saat eğitim verilmektedir. Bu nedenle branş dersleri öğleden sonra yapılmaktadır. Çocuklar öğleden sonra yoruldukları için dikkatleri daha çabuk dağılmaktadır. Ancak materyaller ve interaktif eğitim ile bu çoğu zaman güçlük olmaktan çıkmaktadır. Ayrıca genel olarak bireysel eğitim verildiği için bazen büyük gruplar halinde ders anlatmak dikkatlerini toplamayı zorlaştırmaktadır.”

BÖ1: “Genel anlamda Montessori felsefesi ile İslam dini eğitimi yaparken zorlanmıyoruz çünkü bu eğitim modeli ile İslam’ın temel ilkelerinin uyumluluk gösterdiğini düşünüyoruz. Ancak materyal temini konusunda sıkıntı yaşayabiliyoruz. Din eğitimine yönelik kendi tasarladığımız materyaller dışında Montessori modeline uygun materyal bulamıyoruz.”

²¹⁸ Çakıroğlu Wilbrant, s.134.

Türkiye’de Montessori materyallerinin temin edilmesi -özellikle de online alışveriş imkanları ile- her geçen gün kolaylaşsa da, İslam din eğitimi için tasarlanmış Montessori materyallerine ulaşamamaktadır. Bunun sebebi ülkemizde Montessori modeli ile din eğitimi veren okul sayısının azlığı olabilir. Okullar çoğunlukla kendi materyallerini kendileri tasarlayıp, imal ettirmek zorunda kalmaktadırlar.

BÖ2: *“Çocuklar ile bireysel olarak ilgilenmenin güzel sonuçlar doğurmasının yanında güçlükleri de elbette oluyor. Özellikle zamanı yetiştirme noktasında yaşadığım güçlükler oluyor.”*

CÖ1: *“Karşılaşmıyoruz çünkü Montessori modeli, öğrencilerin günlük hayata dair öğrenmelerine fırsatlar sunduğu için değerler eğitiminde de iyi bir uygulama alanı sunuyor.”*

DÖ1: *“Montessori bağlamının dışında, din eğitiminin anaokullarında verilmesinde çeşitli zorluklar olduğunu düşünmekteyim. Her ailenin dini yapısı, çocuklarına aktarmak isteyeceklerinin sınırı, çocukların soyut anlayışları, hayal dünyaları farklı olduğundan, okullarda soyut olarak dinden bahsedildiğinde bunların çocukların zihinlerinde arkadaşlarından duyduklarıyla da birleşip çok farklı haller alabildiğini, ailelerin istemeyeceği şekilde dinin zihinlerine yerleşebileceğini görüyoruz. Örneğin, kimi çocuklar okul öncesi dönemde ailelerinden duydukları ile birlikte cennet, cehennem, Allah gibi kavramları daha rahat konuşuyorlar ya da akıllarında bir tasvirleri bulunuyor. Fakat okulda bu konular konuşulmaya başlandığında, henüz bu yaşlarda çocuklarının zihinlerinde “cehennem” ya da cezalandırıcı bir Allah algısı yaratmak istemeyen ebeveynler için yanlış bir başlangıç noktası olabiliyor, çocuklar kaygılı bir şekilde dine yaklaşabiliyorlar. Bu sebeple okullarda bu dönemlerde dini eğitimin somut örnekler ve davranışlar dışında konuşulmaması gerektiğini düşünmekteyim.”*

Yukarıdaki cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin bazılarının doğrudan Montessori modeliyle din eğitimi verirken karşılaştıkları güçlüklerden söz ettiğini, bazılarının ise okul öncesi dönem çocuğuna din eğitimi vermenin güçlüğünden veya okulların zaman planlaması ile ilgili güçlüklerden söz ettiği görülmüştür.

AÖ1, Montessori modeli ile gerçekleştirilen eğitim sürecinde karşılaştığı bir zorluk olarak, geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak Montessori modelinde ceza ve ödülün kullanılmamasını bu konuda velilerle uyum konusunda sıkıntı yaşandığını ifade etmiştir. Zira geleneksel eğitim sistemimizde, özellikle okulöncesi kademesinde eğitim faaliyetleri kapsamında ödül kullanımı çok yaygındır. BÖ1 materyal temin etmede zorluk yaşandığını, din eğitimi ve değerler eğitimine yönelik Montessori materyallerini çoğunlukla kendilerinin hazırlamak durumunda kaldıklarını belirtmiştir. CÖ1 Montessori modeli ile gerçekleştirilen eğitim sürecinde, çocuğun yaşantı yoluyla öğrenme imkanı tanınması sebebiyle zorluk yaşanmadığını dile getirmiştir. DÖ1, Montessori modelinden kaynaklanan zorluklardan ziyade okul öncesi dönem çocuğuna din eğitimi verilmesinin güçlüklerini belirterek, bu dönem çocuğunun soyut kavramları anlamasının zor olduğunu söylemiştir.

SONUÇ

Montessori modelini din eğitimi açısından incelediğimiz çalışmamızda yaptığımız literatür taramaları göstermiştir ki; eğitim sistemimiz ile Montessori modelinin tanışıklığı çok eskilere dayanmaktadır. Ancak ülkemizde bu modelin uygulanmasında henüz yolun başında olduğunu da söyleyebiliriz. Bununla birlikte uluslararası akreditasyonu olan okul sayısının gittikçe arttığı, Montessori eğitimcisi yetiştirilmesi hususunda -bazı üniversitelerimizin de öncülüğüyle- oldukça yol kat edildiği, materyal temini sorununun büyük oranda çözüldüğü görülmektedir. Montessori serüvenimizde bütün bu gelişmeler yaşanırken Montessori modeliyle eğitim veren okul programlarının birçoğunda din eğitimi ve değerler eğitimine yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durumun farklı sebepleri olabilir, yeni bir araştırma konusu olarak da ele alınabilir.

Birinci bölümde ele alınan Montessori modeli ile ilgili literatür taraması yapılarak Maria Montessori'nin hayatı ve eserleri hakkında bilgi verilmiştir. Elde edilen bilgilere göre Doktor Maria Montessori, zihinsel engelli çocukları düşünerek yaptığı araştırmalardan yola çıkarak, normal zekâ seviyesine sahip çocuklar için, çocuğun biyolojik ve ruhsal gelişimini dikkate alan bir eğitim modeli geliştirmiştir. Montessori'nin geliştirdiği eğitim modeli kısa süre içinde birçok ülkede yayılmıştır. Ancak daha sonra dönemin siyasi olayları Montessori'nin hayatını ve eğitim modelinin gelişimini olumsuz yönde etkilemiştir.

Montesori modeli kendine özgü özellikleri bulunan alternatif eğitim modellerindendir. Montessori modelinin kendine özgü bu özelliklerini anlayabilmek, Montessori'nin çocuğa bakışını anlamakla mümkündür. Çocuğa saygı duyulması, çocuğun kendi kendine öğrenmesine müsaade edilmesi ve çocuğun özgür olması gerektiği Montessori modelindeki prensiplerdendir.

Montessori modelini alternatif bir eğitim modeli olarak incelerken bu modelde öne çıkan bazı hususlar tespit edilmiştir. Bunların başında düzenlenmiş çevre, materyal, pasif bir rol üstlenen öğretmen modeli gelmektedir. Montessori modelinde düzenlenmiş çevre ile öğrenmeye uygun ortam kast edilir. Sınıftaki eşyalar çocukların fiziksel

özelliklerine uygun olarak tasarlanır. Tasarımda sade ve uyumlu renkler tercih edilir. Sınıflarda doğa ile ilgili unsurlar ve mutfak gibi gerçek yaşam alanları yer alır. Montessori sınıflarında materyaller, çocukların erişimine açık olarak konumlandırılmalıdır. Montessori modelinde materyal tasarımı ve kullanımının önemli bir yeri vardır. Bir sınıfta her materyalden bir tane bulunur. Sınıf tasarımı ve materyallere verilen önemin de bir gereği olarak öğretmenin sınıf içindeki konumu geleneksel eğitim anlayışından oldukça farklıdır. Öğretmen doğrudan müdahale eden kişi olarak değil; iyi bir gözlemci ve rehber olarak sınıfta bulunur.

Birinci bölümde edindiğimiz verilerden hareketle Montessori modelinde insanın doğasına uygun bir model tasarlama kaygısı olduğu görülmüştür. Ayrıca çocuğun özgür olması, çocuğun kendi gelişimi için bir zorunluluk olarak görülmektedir. Vurgulanan diğer bir kavram da tecrübe olarak tespit edilmiştir. Tecrübeye verilen önem materyal kullanımında, sınıftaki doğaya ait unsurlarda, öğrenme ortamında bulunan gerçek yaşam alanlarında kendini hissettirmektedir. Bu özelliklerin sonucu olarak çocuk öğrendiklerini okul içinde de uygular, yaşar ve tecrübe eder.

Yukarıda Montessori modelinde öne çıktığı zikredilen insanın doğası, özgürlük ve tecrübe kavramları ikinci bölümde din eğitimi alanı ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir. Çalışmamızda İslam'ın insanın doğasını dikkate alan bir eğitim bir olmasını istediği, özgürlüğün İslam için önemsenen bir kavram olduğu ayetlerle açıklanmıştır. Özgür olmayan insanın düşünmesinin, iradesi ile yaptığı davranışlardan sorumlu olmasının mümkün olmadığı belirtilmiştir. Din eğitiminde tecrübeyi önemli kılan ise tecrübelerimizin kalıcı öğrenmeleri sağlayabilme potansiyelidir. Montessori modeli ile gerçekleştirilecek bir din ve değerler eğitimi sürecinde, çocuğa sunulacak gerçek yaşam alanlarında dine dair edindiği tecrübeler, değerler eğitiminde okul içinde uygulayarak deneyimlediği davranışlar, sınıf içinde ve okulda bulunan doğaya ait unsurlarla ilgili edinilen tecrübeler çocukta kalıcı öğrenmeler sağlayabilir.

“Montessori modeli din eğitimi için bir imkân olabilir mi?” sorusuyla harekete geçtiğimiz çalışmamızda, Montessori modelinde öne çıkan; tecrübe, özgürlük ve insanın doğası kavramları ile bu modelin din eğitimindeki imkânını değerlendirmemize katkı sunması gayesiyle inceledik. Bu eğitim modelinin yaratılış özelliklerini göz önünde

tutarak, çocuğun biyolojik ve ruhsal gelişimini dikkate aldığı, özgür seçimlerle kendi kendine öğrenme ortamları hazırladığını söylemek mümkündür. Yine çocuğa verilen tecrübe imkânları ile çocuk yaşayarak öğrenme yoluyla kalıcı kazanımlar elde edebilmektedir. Dolayısıyla Montessori modelinde öne çıkan insanın doğası, özgürlük ve tecrübe din eğitimi için de önemli kavramlardır ve din eğitimi kapsamında gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinde yer bulmalıdır.

Son bölümde Montessori modelini bir eğitim modeli olarak benimseyen okulların yönetici ve öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler incelenmiştir. Tespit edilen bulguların ilki Türkiye’de Montessori modeli ile İslam din eğitimi ve değerler eğitimi ile ilgili derslere okul programlarında yer veren okulların mevcut olduğudur.

Araştırma örneklemimizde bulunan okullar arasında A ve B okulları Montessori modelini din eğitimi gerçekleştirilmede iyi bir yol olması sebebiyle tercih ederken, diğer iki okulun programlarında sadece değerler eğitimine yer verdiği görülmüştür. Bu iki okuldaki C okulu değerler eğitimi bir ders olarak tercih ederken; D okulu eğitim sürecinin tamamına yayılmış bir değerler eğitimi tercih etmiştir.

A, B ve D okullarının AMS ile akredite olduğu C okulunun ise herhangi bir Montessori kuruluşuyla bağı olmadığı belirlenmiştir. Okulların tamamının Montessori felsefesiyle uyumlu olduğu ifade edilmiştir. Çocuğun doğasını dikkate alma, sınıf, materyal ve öğretmen unsurlarının Montessori modeli ile uyumluluğu tüm okullar tarafından belirtilirken, D okulunun bahçeleri ve hayvan besliyor olmaları yönüyle de Montessori standartlarını yerine getirdiği belirlenmiştir.

Tüm okul müdürleri, öğretmenlerinin Montessori ile ilgili bir eğitim aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin aldığı belirtilen bu eğitimler, süreleri, eğitimin alındığı kurum gibi nitelikleri ile birbirinden farklılık göstermektedir. Din ve değerler eğitimi derslerinin eğitimi, ilahiyat mezunu ve Montessori eğitimi almış öğretmenler tarafından ya da sadece Montessori eğitimi almış okul öncesi öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Görüşme gerçekleştirilen okullardan birisi dışında diğer okulların

uluslararası Montessori dernekleri ile teması bulunmaktadır. Bu da Montessori modelinin standartlarına uygun bir eğitim gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Okulların programlarında Kuran dersi, değerler eğitimi ve din eğitimine yer verdikleri belirlenmiştir. Bu derslere yönelik olarak D okulu dışındaki okulların öğretim programlarının mevcut olduğu belirlenmiştir.

Din eğitimi ve değerler eğitimine yönelik olarak A ve B okullarında sınıf düzenlemeleri yapıldığı tespit edilmiştir. Yine B okulunda din eğitimi ve Kuran öğretimi için Montessori felsefesine uygun materyaller tasarladığı görülmüştür. B okulunda din eğitimi ve değerler eğitimi için materyallerin tasarlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı okullarda materyal temini sorunu yaşandığı da tespit edilmiştir. Din eğitimi için yapılacak sınıf düzenlemesinin Montessori'ye uygun olması ve din eğitimi materyallerinin sınıfta bulunması çocuğun özgür çalışmalar gerçekleştirmesine imkân sunacaktır. İsteddiği çalışmayı istediği zaman gerçekleştiren çocuk, din eğitimi ile ilgili öz motivasyona sahip olacaktır.

Mülakat gerçekleştirilen öğretmenlere din ve değerler eğitimi konularını yeterli ve hayata görelilik ilkesine uygun bulduğu görülmüştür. Ayrıca okulların gözlem ağırlıklı bir ölçme değerlendirme yapıldığı anlaşılmıştır.

Hedef davranışlar ve kazanımlar öğretmenler tarafından örneklendirilmiştir. Hedef ve kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaşlarının ve Montessori felsefesinin etkili olduğu, somut konulara ağırlık verildiği görülmüştür. Ayrıca tecrübe edilebilir hedef ve kazanımlara özellikle yer verilmiştir.

Din eğitimi, değerler eğitimi ya da her ikisine de okul programlarında yer veren okulların müdürleri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmeler Montessori modelinin özellikle değerlerin kazandırılmasına ve Kuran öğretimine olumlu katkılar sağlamıştır. Değerler eğitiminde başarılı olunmasında Montessori felsefesinde değerlerin tüm eğitim faaliyetini kapsayan bir anlayışla ustaca yerleştirilmesinin, Kuran öğretiminde başarılı olunmasında da materyal tasarımının doğru yapılmasının önemli rolü olduğunu söylemek mümkündür.

Özetle Montessori modelinde çocuğu merkeze alan, öğretmene rehber rol veren bir anlayış vardır. Bu modelde, ahlaki değerlerin önemli bir yer tutması, çocuğa sorumluluk bilincinin kazandırılması, içten denetimli bireyler yetiştirilmesi ve doğadaki tüm canlılara saygı duyulması gibi kazanımların din eğitiminde de bireyin sahip olmasının arzulandığı hedefler olduğu söylenebilir.

Montessori modelinde çocuğa kazandırılan sorumluluk bilinci, kozmik eğitim, irade eğitimi, başkasının haklarına saygı duyma gibi değerlere yer verilmesi din eğitimi açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak bu modelin çocuğun öğrenmelerinde kendi dini kavramları üzerinden öğrenmesi, dininin bir gereği olarak yapmaya motive edilmesi noktasında eksik kaldığı söylenebilir. Bu sebeplerin dışında Montessori modelinin Milli Eğitim sistemimizle sınıf düzeni ve mevcudu, ölçme ve değerlendirme, ders sürelerinin ve programlarının belirlenmiş olması gibi hususlarda uyuşmadığını söyleyebiliriz. Bu da uygulama noktasında problem yaratmaktadır.

Sonuç olarak şunu ifade edebiliriz ki insanın varoluşunu gerçekleştirme yolculuğunda, hayatının ilk yıllarının büyük önem taşıdığı aşıkardır. Bunun için de din eğitimi/değerler eğitimi alanlarında çocuğun yaşamını destekleyici, öğrenme ortamlarını besleyici alternatif yollar aranabilir. Montessori modeli de bu modeller arasında din eğitimi için sade, fitrata uygun olanaklar sunarak din eğitimine uygun bir alan açmaktadır. Bu eğitim modeli din eğitimi için alternatif bir model olarak düşünülebilir veya bu modelden ilham alınarak, din eğitimine yönelik yeni bir eğitim modeli de oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Kitaplar

Akarsu, Bedia. **Felsefe Terimleri Sözlüğü**. TDK Yayınları, Ankara,1975.

Aydın, İnayet. **Alternatif Okullar**. 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2015.

Bayraklı, Bayraktar. **İslam'da Eğitim**. 7. Baskı. İstanbul: Seçil Ofset, 2002.

Bilgin, Beyza. **İslam ve Çocuk**. 2. Baskı. Ankara: DİB Yayınları, 1991.

Buhari, Ebu Abdullah Muhammed b. İsmail. **Câmiu's-Sahîh**. İstanbul, (t.y.).

Cevizci, Ahmet. **Felsefe Sözlüğü**. İstanbul: Paradigma Yayınları,1999.

Çakıroğlu Wilbrant, Emel. **Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı Eğitimciler ve Ebeveynler İçin El Kitabı**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2009.

Dewey, John. **Tecrübe ve Eğitim**. Fatma Başaran ve Fatma Varış (çev.). 1966.

Dodurgalı, Abdurrahman. **Ailede Din Eğitimi**. 3. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları, 2010.

Doğan, Recai ve Remziye Ege (Ed.). **Din Eğitimi**. Ankara: Grafiker Yayınları, 2015.

Güven, Sami. **Toplumbilim**. Bursa: Ezgi Kitabevi, 1999.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. İkinci Yazım, 34. Basım, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019.

Kuran

Lillard, Paula Polk. **Montessori Modern Bir Yaklaşım**. Okhan Gündüz (çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2013.

- Mallory, Terry. **Montessori ve Çocuğunuz Anababa'nın Elkitabı**. Fusun Öztaş ve Cihan Gülten (çev.). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi, 1989.
- Marshall, Gordon. **Sosyoloji Sözlüğü**. Osman Akınhay ve Derya Kömürcü (çev.). 2. Basım. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2005.
- Montessori, Maria. **Çocuğun Eğitimi Montessori Metodu**. Güler Yücel (çev.). İstanbul: Özgür Yayınları, 1975.
- Montessori, Maria. **Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler**. Zekiye Baykul (çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2016.
- Montessori, Maria. **Çocuğun Keşfi**. Okhan Gündüz (çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2016.
- Montessori, Maria. **Çocukluğun Sırrı**. Senem Bilgin (çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2016.
- Montessori, Maria. **Emici Zihin**. Okhan Gündüz (çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2015.
- Öcal, Mustafa. **Din Eğitimi Ve Öğretiminde Metodlar**. 3. Baskı. Ankara: TDV Yayınları, 1999.
- Peker, Hüseyin. **Din Psikolojisi**. 2. Basım. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2008.
- Penrice, John. **Kur'an Sözlüğü**. Ömer Aydın (çev.). İstanbul: İşaret Yayınları, 2010.
- Rousseau, Jean Jacques. **Emile**. Yaşar Avunç (çev.). 9. Basım. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları, 2017.
- Schafer, Claudia. **Ömür Törpüsü Mü? Bal Küpü Mü?**. Ceyda Aydın (çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2006.
- Selçuk, Mualla. **Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler**, 2. Baskı. Ankara: TDV Yayınları, 1991.

Topbaş, Eriman. **Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi**. 4. Baskı. Ankara: Panama Yayıncılık, 2016.

Tüzer, Abdüllatif. **Dinî Tecrübe ve Mistisizm**. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2006.

Yavuz, Kerim. **Çocukta Dini Duygu Ve Düşüncenin Gelişmesi**. 3. Baskı. İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 2012.

Sürekli Yayınlar

Aktan, Coşkun Can. “Özgürlük Felsefesi Üzerine”, *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi*. 2015, Cilt 7, Sayı 2, ss. 55-71. http://www.sobiad.org/eJOURNALS/dergi_SBD/arsiv_2015.html (10 Haziran 2019).

Arslan, Mehmet. “Günümüzde Montessori Pedagojisi”. **Milli Eğitim Dergisi**. Yıl. 16, Sayı. 177, Kış 2008, ss. 65-79.

Aydın, Mehmet Zeki. “Okulda Değerler Eğitimi”. **Eğitime Bakış**. Ekim 2010, Yıl. 6, Sayı. 18, ss. 16-19.

Bayrak, Sevcan. “Okul Öncesi Eğitim Müfredatıyla Montessori Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması”, *The Journal of Academic Social Science Studies*. 2018, No. 73, ss. 427-435. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7790> (9 Haziran 2019).

Bilgic, Didem Erten ve Amrela Sany Surur. “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Sistemlerinin Mekân Biçimlenişine Etkisi ve Reggio Emilia Eğitim Sisteminin Mekân Tasarımı Üzerine Denemeler”. *Megaron*. 2016, Cilt. 11, Sayı. 1, ss. 162-176. <http://www.megaronjournal.com/tr/jvi.aspx?pdire=megaron&plng=tur&volume=11&issue=1> (5 Haziran 2019).

Bilgin, Beyza. “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”. **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. 1981, Cilt. 24, Sayı.1, ss. 469-483.

- Danişman, şahin. “Montessori Yaklaşımına Genel Bir Bakış ve Eğitim Ortamının Dzenlenmesi”. **Eğitimde Politika Analizi Dergisi**. Aralık 2012, Cilt.1, Sayı. 2, ss. 85-113.
- Erakkuş, zgr ve Mehmet şanver. “Montessori Okullarında Temel Eğitimde Din ve Değerler Eğitimiyle İlgili Dersler”. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt. 29, Sayı. 2, 2016, ss. 431-444.
- Erişen, Yavuz ve Figen Güleş. “Montessori Materyallerinin Tasarım Kalitesi zelliklerinin Değerlendirilmesi”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı.18, Ekim 2007, ss. 287-305.
- Göçeri, Nebahat. “Dini Eğitim ile Din Eğitimi Kavramları zerine Bir Analiz Denemesi”. **Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Cilt. 2, Sayı. 1, Ocak-Haziran 2002, ss. 49-79.
- Kılavuz, M. Akif ve Hüseyin Yılmaz. “rgn ve Yaygın Eğitimde ğrenenlerin İhtiyaçları Doğrultusunda Din Eğitimi ve ğretimi”. **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Cilt. 18, Sayı. 2, 2009, ss.123-139.
- Köylü, Mustafa. “ocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi”. **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Cilt. 45, Sayı. 2, 2004, ss.137-154.
- Kuşat, Ali. “Bilişsel Gelişim Açısından Din- Fıtrat İlişkisi”. **Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Cilt. 2, Sayı. 15, 2012, ss. 35-53.
- Kuşçu, zden, Yağmur Bozdaş ve S. Sunay Yıldırım Doğru. “Montessori Eğitiminin ocuklarda Sorumluluk Alma, Sırasını Bekleme, Başladığı İçi Bitirme Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi”. **Değerler Eğitimi Dergisi**. Cilt. 12, Sayı. 27, Haziran 2014, ss. 307-322.
- Mutlu, Burcu, Arzu Ergişi, Aynur Bütün Ayhan ve Neriman Aral. “Okul ncesi Dönemde Montessori Eğitimi”, **Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi**. Cilt. 1, Sayı. 3, 2012, ss.113-128.

Oğuz, Vuslat ve Aysel Köksal Akyol. “Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı”, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt. 15, Sayı. 1, 2006, ss.243-256.

Oruç, Cemil. “Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlamında Din Eğitimi”, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 2013, Vol. 8/8, p. 971-987. http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/1913085817_057Oru%C3%A7%20Cemil-971-987.pdf (10 Mart 2019).

Röhrs, Hermann. “ Maria Montessori”, *International Bureau of Education*. 1994, Vol. XXIV, No. 1/2, p. 169-183. <http://ge.o.free.fr/pedagogieFreinet/mariamontessori.pdf> (08 Ocak 2019).

Temel, Fulya. “Montessori’nin Görüşleri ve Eğitime Yaklaşımı”. **Okul Öncesi Eğitimi**. Sayı. 47, Mart 1994, ss. 18-22.

Yenen, İbrahim. “Sosyal Kuram Ve Din Bağlamında İslam’a Göre İnsanın Temel Özellikleri”. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. Cilt.8, Sayı. 37, Nisan 2015, ss. 650-658.

Tezler

Arslan, Z. Şeyma. “Fıtrat Kavramı Çerçevesinde Eğitimde ‘İnsanın Neliği’ Sorusu” , **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Marmara Üniversitesi SBE, 2006.

Bayram, Beyza. “Değerler Eğitiminde Montessori Yöntemi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Üsküdar Üniversitesi SBE, 2014.

Durakoğlu, Abdullah. “Maria Montessori’ye Göre Çocuğun Doğası Ve Eğitimi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Gazi Üniversitesi EBE, 2010.

Erakkuş, Özgür. “Alternatif Okul Yaklaşımlarında Din Ve Değerler Eğitimi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Uludağ Üniversitesi SBE, 2015.

Kayılı, Gökhan. “Sosyal Beceri Eğitimi Programı İle Desteklenmiş Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Duyguları Anlama Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Selçuk Üniversitesi SBE, 2015.

Korkmaz, Eylem. “Montessori Metodu Ve Montessori Okulları: Türkiye’de Montessori Okullarının Yönetim Ve Finansman Bakımından İncelenmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Marmara Üniversitesi EBE, 2005.

Mustafayeva, Lamiya. “Montessori Eğitim Sistemi Ve İslam Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Uludağ Üniversitesi SBE, 2016.

Diğerleri

Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi. “Montessori Maria”, C. 16, İstanbul: Ana Yayıncılık, 1993.

Atatürk ve Montessori. (t.y.) <http://www.montessori.org.tr/montessori/ataturk-ve-montessori/> (27 Ocak 2019).

Biography of Dr Maria Montessori. (t.y.) <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/biography-dr-maria-montessori> (28 Eylül 2018).

Biography of Maria Montessori. (t.y.) <https://amshq.org/Montessori-Education/History-of-Montessori-Education/Biography-of-Maria-Montessori&xid> (28 Eylül 2018).

Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi. “Montessori”, C. 16, İstanbul: İnterpress Basın ve Yayıncılık, 1986.

Casa Dei Bambini.(t.y.) <https://www.britannica.com/topic/childrens-house> (10 Eylül 2018).

Dört Dörtlük Bir Atölye. 2018. <https://istanbul.meb.gov.tr/www/dort-dortluk-bir-atolye/icerik/2095> (20 Haziran 2019).

History of the American Montessori Society.(t.y.) <https://amshq.org/Montessori-Education/History-of-Montessori-Education/AMS-and-the-Montessori-Movement> (24 Ocak 2019).

Hökelekli, Hayati. “Fıtrat”, **İslam Ansiklopedisi**. C. XIII, İstanbul: TDV Yayınları, 1996.

Maria Montessori. (t.y.) <https://www.britannica.com/biography/Maria-Montessori> (10 Eylül 2018).

Maria Montessori'nin Etkilendiği Düşünürler. 2016. <http://www.montessoridunyasi.com/maria-montessorinin-etkilendigi-dusunurler/> (01Eylül 2018).

Maria Montessori'nin Hayatı. 2016. <http://www.montessoridunyasi.com/maria-montessorinin-hayati-2/> (01 Eylül 2018).

Şahin, İsmet. “Postmodern Çağ & Humanist Eğitim”. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz 2004, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/63.pdf> (05 Mayıs 2019).

Uygulama Anaokulumuzdaki Eğitim Modeli. (t.y.) <http://anaokulu.selcuk.edu.tr/egitimmodel.html> (18 Mart 2019).

<https://montessori-europe.net> (24 Ocak 2019).

<http://www.istanbulmontessori.com/hakkimizda> (24. Ocak 2019).

<http://ihsem.ihu.edu.tr/> (20 Nisan 2019).

<http://www.pembekulemontessori.com/program/gunluk-program/> (21 Mart 2019).