

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**OKUL ÖNCESİNDE DEĞERLER EĞİTİMİ:  
BOĞAZIÇI EĞİTİM MODELİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Kübra CEVHERLİ**

**Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri  
Enstitü Bilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN**

**TEMMUZ - 2014**

T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİNDE DEĞERLER EĞİTİMİ:  
BOĞAZIÇI EĞİTİM MODELİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Kübra CEVHERLİ

Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri  
Enstitü Bilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri

Bu tez 11/07/2014 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oy birliği ile kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Prof. Dr. Recep KAUMMAÇAN	Başarılı	R. Kaummaçan
Doc. Dr. Ahmet ESKİCUMALI	Başarılı	A. ESKİCUMALI
Yrd. Doç. Dr. Tamer YILDIZ	Başarılı	T. Yıldız

## **BEYAN**

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

**Kübra CEVHERLİ**

**11.07.2014**

## ÖNSÖZ

Değerler eğitimi, günümüzde giderek daha fazla önem kazanan bir eğitim haline gelmiştir. Değerler eğitiminin önem kazanmasında birçok neden etkili olmaktadır. Değerlerin önem kazanması, eğitim kurumları olan okulların değerler eğitiminde yeniden yapılanmasını beraberinde getirmiştir. Okullar, değerler eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü okullar, bireyleri topluma katılım becerilerine sahip olarak yetiştirir ve yetiştirdikleri bireylere toplumun devamını sağlayan değerleri kazandırır.

Çocuklar, değerlerle ilk olarak ailede sonrasında ise okul öncesi kurumlarda karşılaşır ve değerleri yaşadıkça içselleştirirler. Bu doğrultuda eğitim, değerlerden bağımsız olarak gerçekleştirilemez.

Okul öncesi değerler eğitimi konu alan bu çalışma, teorik ve alan araştırması olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Giriş bölümünde, öncelikle çalışmanın konusu, problemleri, amacı, önemi, sınırlılıklarına değinilmekte ve devamında araştırmanın yöntemi ele alınmaktadır. Birinci bölümde okul öncesi eğitimin öneminden, amacından, temel ilkelerinden ve tarihçesinden bahsedilmiş, ardından dünyada mevcut olan okul öncesi eğitim yaklaşımlarından yalnızca kurumda değerler eğitimine uyarlanan yaklaşımlar ele alınmıştır. Bunların yanı sıra okul öncesi çocuğun temel gelişim özellikleri üzerinde durulmuş ve çalışmamızın konusunu oluşturan okul öncesi dönem çocukların din eğitimi, ahlak eğitimi, değerler eğitimi ile din, ahlak ve değerler eğitimi uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlara yer verilmiştir. İlk bölümde son olarak okul öncesi dönem çocuklarındaki temel dini kavramlardan Allah, dua ve ibadet kavramlarından söz edilmiştir. İkinci bölümde ise okul öncesinde değerler eğitimi uygulayan Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'ndeki alan araştırması sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmalar esnasında, katılımlı gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış; materyaller dokümantasyon yöntemiyle incelenmiştir. Sonuç kısmında ise çalışmaya ait genel değerlendirmeler yapılarak önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmam esnasında ve alana ilk adım attığım andan itibaren, desteği ve değerli fikirleriyle yol gösterici olan danışman hocam Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın başlangıcından itibaren tüm aşamalarında fikir ve yönlendirmeleriyle her zaman yanımda olan Arş. Gör. Ayşe ŞENTEPE'ye ve

çalışmamın hazırlanmasında önemli katkılarda bulunan Arş. Gör. Adnan TELLİ'ye teşekkür ederim.

Ayrıca motive edici desteklerini ve yardımlarını her zaman yanımda hissettiğim kıymetli mesai arkadaşlarıma; son olarak da hayatımın her döneminde ilgi ve desteğini üzerimden esirgemeyen, varlıklarıyla azmimi sürekli kılan, emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim sevgili aileme en derin teşekkürü bir borç bilirim.

**Kübra CEVHERLİ**

**11.07.2014**

# İÇİNDEKİLER

<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>iv</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>vi</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>vii</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>BÖLÜM 1: TEORİK ÇERÇEVE</b> .....	<b>5</b>
1.1. Okul Öncesi Eğitim.....	5
1.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi .....	7
1.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları .....	9
1.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri .....	10
1.1.4. Okul Öncesi Eğitimin Tarihi Gelişimi .....	14
1.1.5. Okul Öncesinde Uygulanan Eğitim Modelleri .....	19
1.1.5.1. Montessori Yaklaşımı .....	19
1.1.5.2. Reggio Emilia Yaklaşımı.....	24
1.1.5.3. High Scope Yaklaşımı .....	27
1.1.5.4. Waldorf Yaklaşımı.....	30
1.2. Okul Öncesi Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi .....	33
1.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri .....	33
1.2.1.1. Bilişsel Gelişim.....	33
1.2.1.1.1. Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı .....	33
1.2.1.1.2. Vygotsky ve Sosyo-Kültürel Kuram.....	35
1.2.1.2. Psikomotor Gelişim .....	36
1.2.1.3. Dil Gelişimi .....	38
1.2.1.4. Duygu Gelişimi.....	39
1.2.1.5. Dini Gelişim.....	41
1.2.1.6. Ahlaki Gelişim.....	47
1.2.2. Okul Öncesi Din, Ahlak ve Değerler Eğitiminin Temel İlkeleri .....	52
1.2.2.1. Din Eğitimi .....	52
1.2.2.2. Ahlak Eğitimi.....	60

1.2.2.3. Değerler Eğitimi .....	68
1.2.2.4. Din, Ahlak ve Değerler Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar .....	68
1.3. Okul Öncesi Dönemde Temel Dini Kavramlar.....	74
1.3.1. Allah .....	74
1.3.2. Dua.....	83
1.3.3. İbadet .....	88
<b>BÖLÜM 2: BULGULAR VE YORUMLAMALAR.....</b>	<b>94</b>
2.1. Kurum Tanıtımı .....	94
2.2. Değerler Eğitimi Programı.....	96
2.3. Gözlemlerden Elde Edilen Sonuçlar .....	96
2.4. Mülakat Bulgu ve Yorumlamaları .....	100
2.4.1. Okul Öncesi Değerler Eğitiminin Önemine Dair Görüşler .....	100
2.4.2. Boğaziçi Eğitim Hizmetlerini Farklı Kılan Özellikler.....	103
2.4.3. Okul Öncesi Din, Ahlak ve Değerler Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar .....	108
2.4.4. Okul Öncesi Değerler Eğitiminde Ailenin Aktif Katılımı.....	114
2.4.4.1. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumunun Değerler Eğitimine Etkisi	118
2.4.4.2. Annenin Değerler Eğitimindeki Rolü.....	119
2.4.5. Değerler Eğitiminde Geribildirim Alma.....	120
2.4.6. Etkinliklere Olan İlgi Farkı.....	125
2.5. Materyal İnceleme.....	130
2.5.1. Adım Adım Kendim Yapabilirim Seti.....	130
2.5.1.1. Kapı Açıyorum.....	132
2.5.1.2. Çiçek Yetiştiriyorum.....	133
2.5.2. Hayvanlar ve Bitkiler Seti .....	134
2.5.2.1. Deve .....	135
2.5.2.2. Çilek.....	136
2.5.3. Multi-Bem Öğrenci Günlüğü.....	137
2.5.4. Gülevim Oyunu .....	137
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>139</b>

<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>146</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>155</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>164</b>



## KISALTMALAR

<b>AKT.</b>	: Aktaran
<b>ARGE</b>	: Araştırma Geliştirme
<b>BEM</b>	: Boğaziçi Eğitim Modeli
<b>BKZ.</b>	: Bakınız
<b>C.</b>	: Cilt
<b>ÇEV.</b>	: Çeviren
<b>DEM</b>	: Değerler Eğitimi Merkezi
<b>DİA</b>	: Diyanet İşlam Ansiklopedisi
<b>DİĞ.</b>	: Diğerleri
<b>ED.</b>	: Editör
<b>HZ.</b>	: Hazreti
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MEGEP</b>	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
<b>MULTİ-BEM</b>	: Çoklu Boğaziçi Eğitim Modeli
<b>Ö</b>	: Öğretmen
<b>S.</b>	: Sayfa
<b>VB.</b>	: Ve Benzeri

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> Okul Öncesi Değerler Eğitiminin Önemli Olmasının Nedeni.....	101
<b>Tablo 2:</b> Boğaziçi Eğitim Hizmetlerini Farklı Kılan Özellikler.....	105
<b>Tablo 3:</b> Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uygulama Sürecinde Dikkat Edilen Hususlar .....	111
<b>Tablo 4:</b> Ailenin Aktif Katılımının Değerler Eğitimindeki Yeri .....	115
<b>Tablo 5:</b> Değerler Eğitiminde Geribildirim Alma.....	121
<b>Tablo 6:</b> Etkinliklere Olan İlgi Farkı.....	126

**Tezin Başlığı:** Okul Öncesinde Değerler Eğitimi: Boğaziçi Eğitim Modeli

**Tezin Yazarı:** Kübra CEVHERLİ **Danışman:** Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN

**Kabul Tarihi:** 11.07.2014 **Sayfa Sayısı:** vii(önkısım) +154(tez) + 9(ek)

**Anabilim Dalı:** Felsefe ve Din Bil. **Bilim Dalı:** Din Eğitimi

Çocukların bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal, ahlaki gibi birçok gelişimini büyük ölçüde tamamladıkları, dini duygunun gelişiminin ve dini konulara merakın en yoğun olduğu okul öncesi dönem, çocukların gelecekteki kişilik yapılarını, duygu ve düşüncelerini doğrudan etkileyen dönem olması sebebiyle oldukça önemli bir dönemdir. Bu dönemde yaşananlar ve kazanılan davranış biçimleri bütün hayat boyunca devam etmektedir.

Son yıllarda dünya genelinde ahlak ve değerler eğitimine verilen önemin artmasıyla; dini çevreler bu gelişmelere dini bir yorum katarak ahlak eğitiminin yanında din eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek farklı uygulama denemelerine başlamıştır. Okul öncesi dönemdeki din ve ahlak eğitimi de Türkiye’de bu gelişmeler sonucu üzerinde önemle durulan bir mesele haline gelmiştir. Okul öncesi din ve ahlak eğitimi alanının önemi fark edildikçe, bir kısım okul öncesi eğitim kurumları; taleplere cevap verebilme maksadıyla programlarında din ve ahlak eğitimine farklı şekillerde yer vermeye çalışmıştır.

Bu çalışma, Türkiye’de, Montessori, Regio Emilia, High Scope, Waldorf yaklaşımlarının ve çoklu zeka gibi bazı metotların hassasiyetleri doğrultusunda okul öncesi eğitimi ve özelden okul öncesi din ve ahlak eğitimi programları uygulayan “Boğaziçi Eğitim Hizmetleri” örneği üzerinden ortaya konulmuştur. Araştırmanın teorik kısmı; dokümantasyon, literatür tarama, sınıflama ve yorumlama gibi araştırma tekniklerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Uygulama kısmı ise katılımlı gözlem, gözlemci katılım ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Boğaziçi Eğitim Hizmetleri’nde görev yapan 13 değerler eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda, okul öncesi dönem eğitim kurumlarında din ve ahlak eğitiminin eğitim alanı olarak belirlenmesi gerektiği ve alanın uzmanları tarafından yaşlara uygun programlar hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Boğaziçi Eğitim Hizmetleri’nin kendi bünyesindeki uygulamalar, okul öncesi din ve ahlak eğitiminin sistemli ve sağlıklı bir şekilde verilmesi adına yürütülen önemli gayretlerdir. Sadece bunlarla yetinmeyip, okul öncesi için farklı ve yeni bir din ve ahlak eğitimi programı oluşturulması, din ve ahlak eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğiyle alakalı kafa karışıklığını ortadan kaldıracaktır. Ortaya koyulan yaklaşımın görsel, işitsel ve teknolojik materyallerle zenginleştirilmesi de eğitimin kalitesini arttıracaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi, din eğitimi, ahlak eğitimi, değerler eğitimi.

**Title of the Thesis:** Values Education in Pre-School: The Model of Boğaziçi Education

**Author:** Kübra CEVHERLİ      **Supervisor:** Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN

**Date:** 11.07.2014      **Nu. of pages:** vii(pretext)+154(mainbody)+9(app)

**Department:** Phil. and Rel. Sci.      **Subfield:** Religious Education

Pre-school education which children's cognitive, affective, psychomotor, social, moral as well as many development largely completed and development of their religious feelings and their curiosity about religious issues is the most intense, is a very important stage in the sense of directly affecting children's future personality traits, corresponding feelings and thoughts. Types of behavior experienced and gained in this stage, last lifelong.

In recent years, the world wide increase in the importance given to values education has brought correspondingly increasing in the importance given to moral education. Religious environments begin the different practical application commented by adding to this developments and religious interpretation. Pre-school religious and moral education, which is the main subject of the work, has recently been become an under consideration issue by some pre-school education centres in Turkey.

This study was introduced example of Boğaziçi Education Systems which applies religious and moral education program in the direction of moral education program in the direction of some methods such Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Waldorf and multiple intelligences.

Moreover, this research includes some basic approaches of this institution and its manner of application towards religious and moral education.

This research consists of two parts. The first part is theoretical part, the second part is practical part. The theoretical part of the study was prepared making use of research techniques such as documentation, literature, classification and interpretation. Practical part was carried out participant observation, participation of observers and semi-structured interviews. The sample group of study constitutes 13 values teachers who work in "Boğaziçi Education Systems".

This study shows that pre-school religious and moral education is very important for children. So, pre-school religious and moral education should be included in pre-school education programs. This program should be age-appropriate. Applications of Boğaziçi Education Systems are significant efforts in this area. But, we shouldn't be content whit them and we should develop new and systematic pre-school religious and moral programs. If, this program enrich with technological materials, the quality of education improves.

**Keywords:** Pre-school education, religious education, moral education, values education.

# GİRİŞ

## **Araştırmanın Konusu**

Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim programı amaç ve kazanımlarında din ve ahlak eğitimine ait herhangi bir amaç ve kazanım bulunmamaktadır. Amaç ve kazanım bulunmaması, okul öncesi eğitim kurumlarında din ve ahlak eğitimi uygulanmadığı anlamına gelmektedir. Müfredatta ahlak eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek ve çocuğun sosyal gelişimini destekler nitelikte sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk gibi bazı davranış kalıplarının öğretimi amaçlanmaktadır. Fakat din eğitimine hiç yer verilmemektedir. Bu durum, okul öncesi eğitim kurumlarını kendi bünyelerinde alternatif programlar aramaya sevk etmiştir. Ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarının bir kısmında din ve ahlak eğitimine hiç yer verilmezken, diğer bir kısmında ise kendilerinin belirlediği programlarla yer verildiği görülmektedir. Bu faaliyetler değerler eğitimi adı altında yürütülmektedir.

Özellikle son yıllarda dünya genelinde değerler eğitimine verilen önemin artması; ahlak eğitimine verilen önemin de artmasını beraberinde getirmiştir. Dini çevreler, bu gelişmelere dini bir yorum katarak ahlak eğitiminin yanında din eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek farklı uygulama denemelerine de başlamıştır. Okul öncesi dönemdeki din ve ahlak eğitimi de Türkiye'de bu gelişmeler sonucu üzerinde önemle durulan bir mesele haline gelmiştir. Okul öncesi din, ahlak ve değerler eğitimi alanının önemi fark edildikçe, bir kısım okul öncesi eğitim kurumları, taleplere cevap verebilmek maksadıyla programlarında din, ahlak ve değerler eğitimine farklı şekillerde yer vermeye çalışmıştır.

Çalışmamızda Türkiye'de değerler eğitimine yeni bir bakış açısı kazandırdığı düşünülen Boğaziçi Eğitim Hizmetleri kapsamında yürütülen okul öncesi değerler eğitimi faaliyetlerine ve bunların değerlendirmelerine yer verilecektir.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Okul öncesi dönem, dini konulara merakın en yoğun olduğu evre olması ve dini duygu gelişimi, ahlak gelişimi ile diğer gelişim alanlarının büyük ölçüde tamamlandığı dönem olması sebebiyle oldukça önemli bir dönemdir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocuğa uygulanan eğitimde din, ahlak ve değerler eğitimi önem kazanmaktadır.

Araştırmalarımız, okul öncesi dönem din, ahlak ve değerler eğitimi konusunda ülkemizde yapılan çalışmaların sınırlı olduğunu göstermiş ve bu noktadan hareketle okul öncesi dönem değerler eğitimi konusunda çalışma yapılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın amacı nitel araştırma yöntemlerinden görüşme, katılımlı gözlem ve doküman incelemesi yöntemlerini kullanarak İstanbul'da Boğaziçi Eğitim Hizmetleri kapsamında yürütölen okul öncesi değerler eğitimi çalışmaları ile ilgili durum tespiti yaparak değerlendirmelerde bulunmaktır.

### **Araştırmanın Problemleri**

Toplum olmadan eğitim, eğitim olmadan da toplumun varlığını sürdürmesi mümkün değildir. Eğitim kurumu, toplumun hem bugününe hem de yarınını şekillendiren bir mekanizmadır. Eğitim, bir toplumun belirlediği hedeflere varması için elinde kaynak olarak bulunan insanı en verimli bir şekilde değerlendirmek zorundadır. Bir toplumdaki olumlu gelişmelerin sürdürölmesi ve yaygınlaştırılmasının, olumsuz gelişmelerin ise olumluya dönüştürölmesinin ve ortadan kaldırılmasının tek yolu eğitimden ve özellikle de değerler eğitiminden geçer. Çocukların, bilgili, ağdaş, donanımlı insanlar olarak yetiştirilmelerinin yanı sıra, milli, ahlaki, kültürel ve evrensel değerlere bağlı, bu değerleri davranış biçimine dönüştüren erdemli insanlar olarak toplumda yer almaları büyük önem arz etmektedir. Burada da değerler eğitiminin yürütücöleri olarak önce ailelere sonra da okul öncesi eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir.

Bu noktadan hareketle okul öncesi dönemde değerler eğitimi uygulamalarında bulunan Boğaziçi Eğitim Hizmetleri kurumları araştırma alanı olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda cevaplanmaya çalışılacak bazı araştırma soruları şunlardır:

- Eğitimcilerin genel olarak okul öncesi değerler eğitimine bakışları nedir?
- Değerler eğitimi sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar nelerdir?
- Boğaziçi Eğitim Hizmetlerini diğer okul öncesi kurumlarından ayıran özellikler nelerdir?
- Ailenin aktif katılımının okul öncesi dönem değerler eğitimi sürecindeki yeri nedir?

## **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırmanın teorik kısmı; literatür tarama, sınıflama ve yorumlama gibi araştırma tekniklerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Literatür taraması, belli bir konuda daha önceden yapılmış olan araştırmaların bilimsel bir özetidir (Smith ve diğerleri, 2003: 22). Uygulama kısmı ise katılımlı gözlem, gözlemci katılım, yarı yapılandırılmış görüşme ve dokümantasyon teknikleriyle gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme önceden belirlenmiş birtakım soruların görüşülen kişiye sistematik bir biçimde uygulanması şeklinde gerçekleşir. Fakat görüşmeci aldığı cevaplara bağlı olarak önceden belirlenen sorular dışında sorular sorabilir (Berg ve Lune, 2012). Yarı yapılandırılmış görüşme, hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeye imkan sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Çalışmamızda görüşme verilerini desteklemek için kullandığımız doküman incelemesi yöntemi ise araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilerek araştırma sorularının cevaplanmasına yönelik sonuçlara ulaşma çalışmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:187).

Araştırmanın evrenini 2013-2014 yılında İstanbul'da görev yapan değerler eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmamızda nitel araştırma örneklem seçimi tekniklerinden amaçlı örneklem seçimi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nde görev yapan 13 değerler eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel verilerin elde edildiği gözlemler 2013-2014 eğitim-öğretim yılında farklı tarihlerde Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'ne bağlı dört ayrı erken çocukluk eğitimi kurumunda değerler derslerinin yoğunlukta olduğu saatlere katılımcı gözlemci ve zaman zaman da gözlemci katılımcı olarak katılmak suretiyle gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar ise 31.10.2013-25.03.2014 tarihleri arasında Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'ne bağlı dört ayrı okul öncesi eğitim kurumundaki 13 değerler eğitimi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Veriler yazıya dökülerek incelenmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır. İnsan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkan tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 240). Çalışma gurubumuzda yer alan eğitimcilerin tümü kadındır. Eğitimcilerin kodlamaları görüşmede bulunma sırasına göre Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12 ve Ö13 şeklinde yapılmıştır.

## **Sınırlılıklar**

Bu araştırma İstanbul'da Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'ne bağlı dört okul öncesi eğitim kurumunun okul öncesi değerler eğitimi etkinlikleri ile sınırlıdır.

Bu araştırma, Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nde görev yapan okul öncesi değerler eğitimi öğretmenleri ile sınırlıdır.

Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.



# BÖLÜM 1: TEORİK ÇERÇEVE

## 1.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, çocuğun bireysel özellikleri ve gelişimsel düzeyleri göz önünde bulundurularak doğumundan ilkokulun başlangıcına kadar olan yılları kapsayan, çocukları birçok yönden en iyi şekilde yönlendirmeyi hedefleyen bir eğitim sürecidir. Okul öncesi eğitim, pek çok şekilde tanımlanmıştır. Bunlardan birinde okul öncesi eğitim “Doğumdan ilkokula kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, ailelerde ve kurumlarda verilen bir eğitim süreci” olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan ve Oral, 1993; Aral, Kandır ve Yaşar, 2002: 14). 14. Milli Eğitim Şurası’nda (MEB, 1993) ise okul öncesi eğitim için şu tanım bulunmaktadır: “Okul öncesi eğitim, 0-72 ay çocukların; tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir.”

Türkiye’de okul öncesi kavramıyla eş anlamlı tutulan “erken çocukluk” kavramı, başka ülkelerde farklı yaş gruplarını kapsayan biçimde tanımlanmasına rağmen ülkemizde 0-72 aylık çocukların eğitimlerini kapsamaktadır (Güven ve Efe Azkeskin, 2010: 2). 2-6 yaş arasında yer alan bu evreye “oyun çağı” adı da verilmektedir (Öcal,1991:63).

Çalışmamızda “okul öncesi” ile “erken çocukluk” kavramı birbirinin yerine kullanılacaktır.

İlkokuldan önce eğitim kademesinin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim insan hayatında kritik bir öneme sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumları da hizmet verdikleri yaş gruplarına göre farklı şekillerde isimlendirilir.

Çalışan annelerin 0-2 yaşları arasındaki bebeklerinin bakımına yardımcı olmak amacıyla kurulan kurumlara kreş denir. Kreşler genellikle Sosyal Hizmetler ve Çocuk

Esirgeme Kurumuna bağılı olarak hizmet verir\* ve hizmet verdiği bebekler yaş itibariyle kritik bir dönemde olduklarından yalnızca bakım yerleri olarak değil; bakım ve eğitimin bir arada yapıldığı kurumlar olarak değerlendirilmelidir (Özeri, 2004: 120).

2-4 yaş arası çocukların bakım ve eğitiminden sorumlu kurumlara yuva denir. Ülkemizde yuva adı altında çalışan bazı kurumların kreş ve anaokulu çağı çocuklarını da kapsamlarına aldıkları görölmektedir. Bu kurumlar sağlıklı fiziksel koşullar ve zengin eğitsel yaşantılar içinde çocukların gelişmelerini olumlu yönde etkilemek, sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmek üzere planlanır ve yönetilirler (Özeri, 2004: 120).

4-6 yaş arası çocuk gruplarına hizmet veren eğitim kurumlarına da anaokulu denir. Bu kurumlarda öğretici çevre uyarılarının zengin bir biçimde yer aldığı etkinlikler aracılığıyla, çocuğun, çevresinin beklentilerine cevap verebilecek yetkinlikte olması ve öğrenme becerisi elde etmesi beklenir (Özeri, 2004: 120).

5-6 yaşındaki çocukları ilkokula hazırlamak için belli bir plan programa bağılı kalarak sürdürölen eğitim faaliyeti de ana sınıfı olarak adlandırılır. †

“Çocuğun okul öncesi dönemdeki çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmek, bugünkü bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sağladığı imkanlarla artık yalnız başına ailenin başatabileceği bir konu olmaktan çıkmış durumdadır. Çocuğun devamlı sağlık kontrolleri için çocuk doktoruna, fiziksel gelişimi ile birlikte ruhsal gelişimini ne oranda gerçekteşirdiğini belirlemek açasından ruh hekimi, psikolog vb. uzmanlara, evde ailenin kendisine sağlayamadığı eğitim imkanlarını vermek ve düzenli bir öğretim programına başarı ile katılmaya hazırlanmak için annenin dışında eğitimcilere de ihtiyacı vardır. İşte okul öncesi eğitim kurumları, günümüzde ailelere gerekli eğitim desteğini sağlayan, yol gösteren, sorumluluklarını belirli bir ölçüde azaltabilecek temel kuruluşlar olarak çok önemli bir işlevi yerine getirmektedirler.

---

\*<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspix?MevzuatKod=7.5.4428&sourceXmlSearch=&MevzuatIliski=0> Erişim Tarihi :01.05.2014.

† Bu yaş aralığı 15.Milli Eğitim şurası'nda okul öncesi eğitim ile ilgili olarak belirlenmiş yaş aralığıdır. Konuyla ilgili 15.madde şu şekildedir: “Aynı yaş grubuna hizmet veren Okul Öncesi Eğitimi kurumlarından; anaokulu, "36-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan, Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Özel ve Resmî Okul Öncesi Eğitimi kurumu"; ana sınıfı, "60-72 aylık çocukların, resmî ve özel anaokullarının, ilkokulların ve ilköğretim okullarının bünyesinde açılan Okul Öncesi Eğitimi Kurumudur"; şeklinde tanımlanacaktır.”

Bugün çeşitli ülkelerde geçen yüzyıllardan beri işlev görmeye başlayan okul öncesi eğitim kurumları giderek gelişmekte; çocuğun sağlıklı bakımı, beslenmesi, kendine güven kazanması, kişiliğinin gelişmesi, iyi alışkanlıklar kazanabilmesi, sosyal gelişimini gerçekleştirecek bir arkadaş ortamının oluşturulmasının yanı sıra, onun fiziksel olarak gelişebilmesi için gerekli hareket ve oyun ortamını sağlayan, aileye çocuğun bakımı ve eğitimi konusunda destek olan kurumlar olarak varlığını sürdürmektedir.” (Oktay 2007: 186).

### **1.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi**

En temel insan haklarından biri olan eğitim, günümüzde hayat boyu devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Eğitimin beşikten mezara kadar sürdürülmesi gereken bir faaliyet olduğu anlayışı, okul öncesi dönemde de eğitimin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 7. maddesinde “Çocuk eğitimle aynı amaçlara yönelik oyun ve eğlenme konusunda tüm olanaklarla donatılır, toplum ve kamu mekânları çocuğun bu haktan yararlanma olanaklarını arttırmaya çaba gösterir.” ibaresi yer almaktadır. Bu ibareyle, çocukların okul öncesi eğitim haklarının olduğunu anlaşılmaktadır. Fakat çocuklar bunu kendi kendilerine elde edemeyeceklerinden bu konuda anne-babalarına bağımlıdır. Ve onlara okul öncesi eğitimi aldırarak anne-babanın tercihlerine bağlıdır.

Okul öncesi dönem, insan yaşamının temelini oluşturur. Çocukların zihinsel, duygusal, sosyal, bedensel ve ahlak gelişiminin büyük bir kısmı 0-6 yaş arasında tamamlanmaktadır. Bu dönem, çocuğun öğrenmesinin en yoğun olduğu, zihinsel faaliyetlerin en hızlı gerçekleştiği dönemdir. Bu dönemde yaşananlar ve kazanılan davranış biçimleri bütün hayat boyunca devam eder. Bu sebeplerden ötürü okul öncesi dönem ve okul öncesi dönemde alınan eğitim çok önemlidir.

Bilimsel araştırmalar ve eğitim alanındaki gelişmeler, çocukların ilerideki hayatlarına hazırlanması için sahip olduğu gizli yeteneklerin gelişip yüzeye çıkarılmasında okul öncesi eğitimin ne kadar gerekli ve önemli olduğunu açıkça göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun sağlıklı gelişimi için gerekli olan fiziki ve sosyal çevreyi çocuğa sunar. Burada çocuklar akran grupları içerisinde kendini tanımasını, kendini etrafına kabul ettirecek güç ve becerilerini geliştirmesini, birlikte yaşama

kurallarını ve topluma uyum sağlamayı öğrenir. Grup, çocuğun yaşantısını doldurur, doyumunu sağlar. Bu durumlar çocuğun bedenini kullanma, oyun oynama, merakını giderme, hayalini açığa vurma ve bağımsızlığını kazanma gibi temel gereksinmelerini de karşılar. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların, etmeyen çocuklardan zihin, psikomotor ve sosyal yönden daha gelişmiş oldukları, öğrenim hayatında daha başarılı ve faal oldukları tespit edilmiştir (Özeri 2004: 88-89).

Okul öncesi eğitim, bilişsel ve sosyo-kültürel gelişimi desteklediği gibi fiziksel sağlığı da iyi yönde geliştirir. Bu da, kişilerin yetişkinlik döneminde de kişilerin daha üretici ve verimli olmasına yardımcı olur. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim insan gelişiminin en hızlı geçen dönemini oluşturur.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2011 yılında hazırlanmış modülde okul öncesi eğitiminin önemi şu şekilde belirtilmiştir:

Okul öncesi eğitim,

-Çocuğun tüm gelişimlerinin olumlu seyretmesini sağlar.

-Çocuğu ilköğretime hazırlar.

-Erken çocukluk eğitimi alan çocuklar, sonraki eğitim kademelerinde ve hayatta, erken çocukluk eğitimi almayan çocuklara göre daha başarılı olur.

-Suç işleme oranları erken çocukluk eğitimi almayanlara göre daha düşüktür.

-Çocuklar, temel hak ve kavramları, temel davranışları erken yaşta çok daha iyi algılayabilmektedir.

-Erken çocukluk eğitimi alan çocukların ana dilini ve ikinci bir yabancı dili öğrenme düzeyleri, okul öncesi eğitim almayanlara göre daha yüksektir.

-Erken çocukluk eğitimi alan çocuk kendisine verilen olanakları en iyi şekilde kullanarak karşılaştığı sorunları daha pratik bir şekilde çözer.

-Erken çocukluk eğitimi alan çocuk, almayanlara göre anne babası dışındaki kişilerle daha iyi diyalog kurar.

-Kendi yetenek ve becerilerinin farkında olarak yetişen çocuklar insanlarla uyumlu, sorumluluk ve iş birliği içinde toplumdaki yerlerini alırlar.

-Diş bakımı, beden sağlığı ve diğer tüm öz bakım becerileri ve sağlıklı beslenme bilinci erken çocukluk eğitimiyle çocuklara kazandırılır.

-Okul öncesi eğitimi alan çocuk, duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade eder, çocuğun anlama ve anlatma becerisi gelişir ([http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/modul\\_pdf/141EO0039.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modul_pdf/141EO0039.pdf)).

### 1.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları Mialeret<sup>‡</sup> tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- Toplumsal Amaçlar

-Çalışan kadınların çocuklarına bakmak

-Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak

-Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine çok önemli katkıda bulunmak

- Eğitici Amaçlar

-Çocuğun duyu organlarını eğitmek, çevreye olan duyarlılığını arttırmak(rengi, sese, estetiğe...)

- Gelişimsel Amaçlar

-Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermek

- Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları

Okul öncesi eğitimin amaçları, Milli Eğitim’in genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle özetlenebilir:

-Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak (gelişimsel amaçlar)

---

<sup>‡</sup>Mialaret, OMEP (Dünya Uluslararası Okul öncesi Eğitimi Örgütü)’in uzun süre başkanlığını yapan eğitimcidir.

- Her fırsattan faydalanarak çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığının gelişmesine yardımcı olmak (eğitici ve toplumsal amaçlar)
- Atatürk, millet, vatan ve bayrak sevgisini kazandırmak (toplumsal amaçlar)
- Çocuğun benlik kavramının gelişmesine, kendini ifade etmesine, bağımsızlığını kazanmasına ve özdenetimini sağlamasına imkan tanımak (gelişimsel ve eğitici amaçlar)
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak (eğitici ve toplumsal amaçlar)
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak (eğitici amaçlar)
- Çocukların sorumluluk yüklenmelerini, dürüst, saygılı ve nazik olmalarını sağlamak (eğitici amaçlar) (Oktay 2007:187,189).

### **1.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri**

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü programında okul öncesi eğitimin temel ilkeleri şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2006):

- Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitim çocuğun motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.

-Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir.

-Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.

-Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.

-Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.

-Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.

- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.

-Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.

-Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.

-Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.

-Okul öncesi eğitim süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.

-Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve erken çocukluk eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

-Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

Oktay, bu ilkelere ek olarak okul öncesi eğitimin dünyadaki öncüleri tarafından dile getirilmiş temel ilkelerini kendi ülkemiz şartlarını da göz önünde bulundurarak okul öncesi eğitimin şu ilkeler doğrultusunda yapılması gerektiğini söylemiştir (Oktay, 2007: 132-142):

### 1. Hayatın Temeli Olan Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönem gençlik ve olgunluğa hazırlık dönemine sağladığı katkıların yanı sıra kendi başına da önemlidir. İnsan hayatının her döneminde olduğu gibi okul öncesi dönemi de en iyi şekilde ve uygun yaşantılarla geçirmelidir. Çocuğun bu dönemi hangi şartlarda geçireceği hiç şüphesiz yetişkinin sahip olduğu imkanlara bağlıdır.

### 2. Özel Alıcı Dönemler ve Çocuğu Tanıma

Çocuklar davranış biçimleri, öğrenme hızları, öğrenme yöntemleri açısından birbirlerinden farklı olabilirler. Bazı şeyleri öğrenmeleri arasındaki hız farkları onların o bilgiye hazır oldukları zamanın farklılığının göstergesidir. Yani çocuklar farklı zamanlarda ve farklı oranlarda gelişirler ve bu gelişme onların öğrenmelerini etkiler. Bu hususu dikkate almak son derece önemlidir.

### 3. Çocuğun İhtiyaçlarına Duyarlılık

Doğumdan itibaren insanın beslenme, uyku, temizlik ve sevgi gibi birçok şeye ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaçlarının karşılanması kendini gerçekleştirme noktasında son derece önemlidir. Burada önemli olan bir diğer husus da çocuğun ihtiyaçlarının karşılanma noktasında yetişkinin tavrıdır. Yetişkinin kendine olan tavrı ne kadar iyiye çocuğun davranışları ve hayata bakışı o derece sağlam olur.

### 4. Çocuğun Bütünlüğünü Dikkate Alma

Çocuğa verilecek eğitimde sağlık, fiziksel, zihinsel gelişmenin yanı sıra duygu, düşünce ve manevi gelişime önem vermek gerekir. Çocuk gelişiminin birbiriyle ilişkili ve çok yönlü olan bu özellikleri programlar düzenlenirken göz ardı edilmemelidir.

### 5. Aktif Katılım ve İlgi

Çocukların aktif katılım ve merak isteğini giderecek faaliyetlere imkan verme okul öncesi eğitimde oldukça önemlidir. Bu sayede çocuk olayların nedenini kavrar ve kendi gücünün de farkına varır. Yetişkinlere burada da çok önemli görevler düşmektedir. Yetişkinler, çocuğun özgüvenini pekiştirmek için kendini geliştirmesine fırsat vermelidir. Motivasyon sağlama hususunda yardımcı olmalıdır.

### 6. Yeteneklerin Desteklenmesi

Her çocuğun yeteneği birbirinden farklı olabilir. Bazı çocuklar resim yapmaya kabiliyetliken bazılarının ezber yeteneği çok gelişmiş olabilir. Bu sebeple her çocuk



kendi özelliklerine uygun olarak ve kendi hızlarına göre muamele görmelidir ve desteklenmelidir.

#### 7. Her Şeyden Öğrenme

Çocuğun bir şeyi öğrenmesi için özel bir yaşantıya gerek yoktur, çocuk etrafındaki her şeyden öğrenme özelliğine sahiptir. Ama çocuğa sağlanabilecek zengin yaşantılar onun gelişmesini olumlu yönde etkiler. Geziler, hikayeler, masallar, yetişkinler, oyun arkadaşları vs. çocuğun gelişimi için oldukça önemlidir.

#### 8. Öğrenmeler Arasında İlişki Kurma

Her öğrenme faaliyeti birbiriyle ilişkili olduğu için öğretmeye çocuğun bildiği şeylerden başlamak daha yararlıdır. Bu sayede çocuk yeni öğrendiklerini eski öğrendikleri üzerine bina eder ve eski bilgileriyle yeni bilgileri arasında bağlantı kurmayı öğrenir. Bu, öğrenmenin daha anlamlı ve kalıcı olmasını sağlar.

#### 9. Duyular Yoluyla Öğrenme

Küçük çocuklar öğrenme süreçlerinde bütün duyularını kullanarak öğrenme gerçekleştirirler. Yalnızca sözlü açıklama yoluyla öğrenme, çocuklar için öğrenmeyi kolaylaştıran bir faaliyet değildir. Etrafındaki insanların davranışları ve olaylar karşısındaki tutumları çocukların kendi davranışlarını yönlendirmesinde ilk etkindir. Bu yüzden yetişkinlerin davranışlarına dikkat etmesi ve çocuklarla iyi ilişkilerde bulunması çocukların doğru davranış geliştirmesinde çok önemlidir.

#### 10. Yeterli Zaman ve Uygun Mekan Sağlama

Okul öncesi eğitimde çocukların rahatça hareket edebileceği, oynayabileceği, keşfedebileceği malzemelerle donatılmış ve yeri gelince dağıtabileceği güvenli ortama ihtiyaçları vardır. Evde bu özelliklerin tümünü sağlayacak bir bölüm ayırmak kolay değildir. Okul, bu ihtiyaçlarını giderebileceği bir mekandır. Çocuklara bu ortamı sağladıktan sonra da, çocukların her hareketlerine müdahale etmekten kaçınmak gerekir. İhtiyaç duydukları zaman onlara yardımcı olmak yeterlidir.

#### 11. Oyun ve İyi Düzenlenmiş Bir Oyun Ortamı

Bir önceki maddeyle bağlantılı olarak uygun mekan sağlandıktan sonra çocukların oyun ihtiyaçlarını giderebilmeleri için de olanak sağlamak son derece önemlidir. Bu evredeki çocukların uğraştıkları en önemli iş oyundur. Çocuk oyun vasıtası ile hayal dünyası ile

gerçek dünya arasında anlamlı bir bağ kurar. Çocuk bu evrede, çok ciddi iş yapan bir kimsenin tavırları içerisine girerek, kendi varlığını ortaya koymaya çalışır (Ayhan, 1995: 85-86). Oyuncaklarla oynarken zihinsel gelişme faaliyeti içinde olan çocuk, oyuncuğu arkadaşıyla paylaştığında hem zihinsel-dilsel, hem sosyal hem de duygusal deneyimler yaşamış olur. Oyun oynadığı kişiler ya da oyuncaklar vasıtasıyla çeşitli duygular yaşar. Bütün bunlar çocuk için davranışlarını düzenleme noktasında iyi tecrübelerdir ve çocuğun pek çok temel yaşantı kazanmasına yardımcı olur.

## 12. Diğer İnsanlarla Etkileşim

Çocuğu sosyal çevresiyle bir bütün olarak görmek gerekir. Bu dönemde çocuk bir önceki dönemde bağımlı olduğu anne-babasından bağımlılığını giderek azaltır ve çevresindeki diğer insanları keşfetmeye başlar. Çocuğun çevresindeki kişilerle kurduğu ilişkiler, gelişiminde son derece önemlidir.

## 13. Aile-Okul-Toplum Üçgeni

Okul öncesi dönem eğitiminden temelde aile sorumludur. Ailenin tutumları, değer yargıları ve anlayışları okul öncesi eğitimde oldukça önemlidir. Bunların yanı sıra elbette okuldaki eğitim programı ve öğretmenin tutumları da okul öncesi eğitimi etkiler. Toplum da kitle iletişim araçları ve bunun gibi yollarla çocuğun hayatına girerek olumlu ya da olumsuz etkiler bırakır. Sağlıklı bir eğitim ortamının oluşmasında aile-okul-toplum üçgeni uyum içinde olmalıdır.

### 1.1.4. Okul Öncesi Eğitimin Tarihi Gelişimi

Eğitimle alakalı ilk teorik görüşler ilkçağda ortaya çıkmıştır. Platon ve Aristo eğitim teorisinin en önde gelen iki ismidir. Platon, eğitimin olabildiğince erken, evin dışında, bireysel özellikler dikkate alınarak, devlet okullarında ve devletin çıkarlarını gözetecek insanlar yetiştirecek şekilde verilmesini önerirken; Aristo, çocuğun üzerinde ailenin önemine dikkat çekmiş, çocuğun 7 yaşına kadar ailenin yanında eğitilmesinin ve Platon gibi eğitimde bireysel özelliklerin dikkate alınmasının gerekliliği üzerinde durmuştur (Oktay, 2007: 42).

İlkçağda eğitim görüşleriyle öne çıkan diğer düşünürler ise Cicero ve Quintilianus'tur. Cicero, eğitimin ilk çocukluk evresinde başlaması gerektiğini ve bu süreçte oyunun kullanılması gerektiğini savunur. Quintilianus da eğitimin çocuğun dünyaya gelişiyle

başladığını savunmakla birlikte herkesin yeteneklerine ve kavrayış gücüne uygun olarak verilmesinin önemi üzerinde durur (Oktay, 2009: 42).

Farabi, Türk eğitim tarihinde doğrudan eğitimle ilgili görüşler ortaya koyan ilk düşünürdür. Farabi, çocukta zihnin deneyler yoluyla gelişeceğini, eğitimin kolaydan zora gidilerek yapılması gerektiğini ve eğitimde beş duyunun çok önemli olduğunu savunmuştur. Eğitim konusundaki düşüncelerinde bireysel farklılıklara dikkat çekmiş; eğitim ve öğretimi birbirinden ayırmıştır. Farabi'ye göre eğitimin amacı, mutluluğu bulmak ve bireyi topluma yararlı hale getirmektir (Akyüz, 2013: 24,25).

Ünlü Türk filozofu İbn-i Sina, çocuk eğitimine erken yaşlarda başlanmasını ve çocuğun anne sütü ile beslenmesini bir gereklilik olarak görmüş; çevre şartlarının eğitimde son derece etkili olduğunu belirtmiştir. Çocuğun okul ortamında eğitilmesinin ve oyunun çocuk için çok önemli olduğunu, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak eğitim yapılması gerektiğini savunmuştur (Akyüz, 2013: 25-31). İbn-i Sina'ya göre çocuğun ilk eğitimi ahlak eğitimidir ve bütün dikkatin çocuğun ahlakını korumaya verilmesi gerekir. Bu da çocuğun istediği şeyi göz önünde bulundurup onu yapmasını sağlamak ve hoşlanmadığı şeylerden de onu uzak tutmakla mümkün olur. Güzel ahlakla sağlam bir bünye, kötü ahlakla da bozuk karakter arasında sıkı bir bağlantı vardır. Güzel ahlak, ruh ve bedenin sıhhatini koruyan şeydir (Çelebi, 1998: 237).

Gazali, eğitimle uğraşarak bu alanda yöntemler geliştiren bir diğer İslam bilginidir. Çocuğun gördüğü ve duyduğu her şeyi almaya kabiliyetli olduğunu söyler. İyiliğe alıştırılırsa çocuğun dünyada ve ahirette mutluluğa ulaşacağını, kötülüğe alıştırılırsa helak olacağını ifade eder ve bunun vebalini de velisine yükler. Çünkü ona göre çocuğun velisi, çocuğu terbiye etmekle ve ahlakın güzelliklerini öğretmekle sorumludur. Bunların yanı sıra, oyunun çocuk eğitiminde önemli bir yeri olduğunu savunmuştur (Çelebi, 1998: 237).

Çağdaş eğitim düşüncesinin temelleri 16.yüzyılda ortaya çıkmış ve 20. yüzyıla kadar gelişerek devam etmiştir. Avrupa'da 16.yy; sosyal, dini ve ekonomik değişmelerin, kısmen Rönesans, kısmen de reform nedeniyle meydana çıktığı bir dönemdir. Çocuklara okuma-yazma işinde düzenli okullaşmanın üzerinde ilk duran kişi reformasyonun öncüsü Martin Luther'dir. İnsanların kendi dillerinde okuma-yazma öğrenmesini gerekli

gören ve ailenin eğitiminde en önemli kurum olduğuna inanmıştır (Morrison., 1988). Luther'den sonra 17. ve 18. yüzyıllarda Comenius, Locke, Rousseau ve diğerleri çocuk eğitiminde bugün hakim olan anlayışının öncüleri sayılırlar (Oktay,2007:45).

Comenius, 17. yüzyılın en önemli temsilcilerinden biridir. Ona göre “insan kendi içinde tanrısal özellikler taşır ve iyi olarak dünyaya gelir. Eğitimin görevi insandaki bu tanrısal iyi özellikleri geliştirmektir. Eğitim, özgürlük, neşe ve zevk içeren pozitif öğrenme tecrübelerinden oluşmalıdır.”(Morrison, 1988). Comenius, erken çocuklukta duyu yoluyla eğitimin önemini vurgulamış, bunun da bireysel farklılıklar dikkate alınarak yapılmasının gerekliliği üzerinde durmuştur (Gürol, 2010, s. 87). Ayrıca, altı yaşından küçük çocukların evde anneleriyle bulunmalarının ve ailenin çocuk eğitimindeki rolünün önemi üzerinde durmuş ve çocuğa somut bir öğretim yapılmasını önermiştir. Bunların yanı sıra çocuğun ihtiyaçlarının tam bir hürlük içinde gidererek büyümesinin gerekliliği üzerinde de durmuştur. Comenius tüm çocukların, sosyo-ekonomik durum ve cinsiyet ayrımı yapılmaksızın okula gönderilmelerinin ve yaşadıkları medeniyeti anlayıp kabul etmeleri için aynı eğitime tabi tutulmalarının gerektiğine inanmıştır ([http://tr.wikipedia.org/wiki/Jan\\_Amos\\_Comenius](http://tr.wikipedia.org/wiki/Jan_Amos_Comenius) Erişim Tarihi: 10.04.2013).

John Locke,“tabularasa (boş levha)” tanımlamasını erken çocukluk eğitimine dair ileri sürerek bireyin doğasına ve öğrenmesine ilişkin olarak doğuştan gelen hiçbir bilginin olmadığını, doğumda insan beyninin boş, beyaz bir sayfa gibi olduğunu düşünmüştür. Bu boş levha gibi olan zihin, çocukluk yıllarında çevreden edinilen deneyimlerle şekillenmektedir. Locke'a göre eğitimin amacı çocuğa iyi bir çevre hazırlamak ve onun iyi tecrübeler edinmesini sağlamaktır. En iyi öğrenme de duyuşsal öğrenmedir çünkü çocuğun çevreyi ve tecrübeleri algılaması ancak duyuşlarla mümkün olur (Oktay, 2007: 47). Bu fikirleriyle Locke davranışçı yaklaşımın alt yapısını oluşturmuş ve onun fikirleri eğitimde büyük etkiler yapmıştır (Erdiller, 2010: 57). Locke eğitimin çocuklara oyun şeklinde verilmesini ve eğitimin entelektüel yanları kadar fiziksel ve ahlaki yanlarının da üzerinde durulması gerektiğini düşünmüştür. Eğitici ile çocuk arasında karşılıklı güven duygusunun önemi üzerinde duran Locke, oyunun eğitimde kullanılmasına karşı çıkmıştır (Poyraz ve Dere, 2011: 2).

Jean Jacques Rousseau, 18.yüzyıl Aydınlanma Çağının en önemli temsilcilerinden biri olup Emile adlı eserin yazarıdır. Ona göre “Tanrı var olan her şeyi iyi olarak yaratır;

insanoğlu burnunu sokar ve kötüleştirir.” (Rousseau, 1933 akt. Erdiller, 2010: 57). Rousseau, eğitimle ilgili görüşlerini Emile adlı kitabında belirtmiş, yaşamın ilk birkaç yılını bireyin gelişimine etki eden önemli kritik bir dönem olarak görmüştür (zeri, 2004: 92).

Rousseau, küçük çocukların doğuştan saf ve soylu olduklarına ve toplumun kötü etkilerinden korunmaları gerektiğine inanır. Bu doğrultuda doğaya dönüşün savunucusu olmuş ve çocukları doğalcılık (naturalism) adı verilen bir yaklaşımla eğitmek gerektiğini ileri sürmüştür (Erdiller, 2010: 58). Bunun yanı sıra okul öncesi eğitimde kabul gören çocuğun ihtiyaçlarına uygun ocuk merkezli eğitim yaklaşımının da öncülerinden biri olmuştur (Oktay, 2007: 47).

Rousseau’ya göre eğitimle sosyal hayatı ve duygusal tecrübelerimizden gelen özelliklerimizi kontrol etme imkanımız olduğu halde doğal gelişmeyi kontrol imkanımız yoktur. Bu nedenle yapılması gereken şey, çocuğun gelişimine uygun zamanlarda gerekli yardımı sağlamaktır (Oktay, 2007: 48). Fiziksel etkinliklerde özgürlük, çeşitli araç ve gereçlerle yaparak öğrenme yöntemi Rousseau tarafından eğitimin temel fonksiyonu olarak ileri sürülmüştür. Onun fikirleri kendisinden sonra gelen düşünürler ve eğitimciler için yönlendirici olmuştur (zeri 2004: 92).

Johann Heinrick Pestalozzi, Rousseau’dan en çok etkilenen eğitimcilerin başında gelmektedir. Hatta kendi oğlunu Rousseau’nun öğretileri doğrultusunda yetiştirmeye çabalamıştır (Morrison, 2007). Pestalozzi her türlü eğitimin duyusal izlenimlere dayandığını ve bunlar yardımıyla çocuğun potansiyel özelliklerinin gelişeceğini ifade etmiştir. Birçok kavramı öğrenmede en iyi yolun sayma, lme, hissetme ve dokunma için kullanılacak olan manipülatifler olduğunu söylemiştir demiştir. Karma yaş grubu da onun savunduğu yaklaşımlardan bir tanesidir (Erdiller, 2010: 59).

Reform hareketleri boyunca Batı’da halkın toplu eğitimlerine çok önem vermiştir. ğrenme ve yetenek gelişiminin birbirinden ayrılmaması gerektiğini uygulamalı olarak göstererek ve okul ortamını hayatın düzenli bir parçası haline getirerek, Rousseau’nun düşüncelerini uygulamaya koymuş, kendisinden sonra ise Dewey’in pragmatizmine öncülük etmiştir (Oruç, 2011: 55). Ona göre en iyi eğitimciler annelerdir. Anne ve ocuk arasında sevgiye dayalı olarak kurulan ilişkide çocuğu eğiten anne, aynı zamanda

çocukla kurduğu etkileşim sonucunda kendini de eğitmektedir (Rusk, 1965). Çocuk eğitiminde “basamaklama ilkesi” olarak bilinen kolaydan zora, basitten karmaşığa, doğaldan yapaya diye özetlenebilecek olan ilkeyi kazandırmıştır (Gürol, 2010: 88). Pestalozzi’nin çocukların bilgiye yetişkinlerin birbirleriyle olan iletişimlerini ve sosyal durumlarını gözlemleyerek ve yorumlayarak vardıkları ve kendi davranış örüntülerini oluşturdukları görüşü yıllar sonra Vygotsky’da da görülmüştür (Erdiller, 2010: 59).

Pestalozzi insan eğitiminde ailenin ve çevre şartlarının çok önemli rolü olduğunu, ahlaki ve manevi özelliklerin güçlenmesinin ekonomik şartlara bağlı olduğunu, okulun meslek kazandırmada çocuklara fayda sağladığını ama tek başına okul eğitiminin amaçlara ulaşmada yeterli olmadığını savunmuştur (Oruç, 2011:56).

Friedrich Froebel, Pestalozzi’nin öğrencisidir ve ondan büyük ölçüde etkilenmiştir. Çocuk gelişimi hakkındaki görüşleri ile bir teori ortaya atan, bunun okul öncesi dönemdeki çocuğa nasıl uygulanabileceğini belirleyen, okul öncesi eğitimin gerekliliğine inanarak ilk anaokulunu açan kişidir (Oktay, 2007: 49). Okul öncesi alanındaki ilk bilimsel çalışmalar 1837 yılında Almanya’da Froebel tarafından başlatılmıştır. Froebel’in eğitime en büyük katkısı öğrenme, eğitim programı, yöntem ve öğretmen eğitimi alanlarında olmuştur. Onun kurduğu ve “kindergarten” adını verdiği okullarda çocuğun kendi kendine oynadığı oyun ve etkinliklere önem verilmiş, çocukların ilgisini çekmek için şarkılı oyunlara da yer verilerek eğitime canlılık kazandırılmıştır (Tos, 2001: 15).

Froebel, Pestalozzi ilkelerine bağlıdır. Eğitim anlayışında serbestliğe çok önem vermiştir. Gelişimin bir süreç olduğunu, bu süreçlerin de her gelişim kademesinin sıhhatli sağlam olmasının bir önceki kademenin durumuna bağlı olduğunu söylemiştir. Çocuk için bireysel farkların da önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Oyun, Froebel’e göre en önemli eğitim aracıdır. Oyunun önemine vurgu yapan ilk pedagog Froebel’dir (Poyraz ve Dere, 2011: 5). Froebel’in diğer görüşlerini de şu şekilde özetlemek mümkündür:

Froebel’e göre, birey olarak çocuğun ihtiyaçlarına ve haklarına saygı gösterilmelidir, çocuklara farklı yaş gruplarına göre farklı materyaller verilmelidir, çevre ile eğitimleri

bütünleştirmeli ve doğadaki güzellikler çocuklara tanıtılmalıdır, çocuğun eğitiminde oyunun yanında müzikten de faydalanılmalıdır (Aytaç, 1998).

John Dewey, psikoloji, felsefe, eğitim ve politika alanında görüşleri olan Amerikalı düşünürdür. Eğitim alanındaki görüşleri sadece Amerikan eğitim sistemini etkilememiş, tüm dünyada kabul görmüş ve günümüzdeki eğitim anlayışına ulaşılmasına büyük etki etmiştir. Dewey, Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülkeyi ziyaret etmiş ve eğitim politikaları düzenlenirken önerilerde bulunarak eğitim politikalarının şekillenmelerinde etkin bir rol oynamıştır (Erdiller, 2010: 64).

Dewey'e göre okul, toplumsal değişimi sağlayacak şekilde düzenlenmelidir ve okul, toplumun küçük bir kesitidir. Bu ortamda bir lider olmalıdır ve bu da öğretmendir. İlerlemecilik (progressivizm) diye adlandırılan, konu merkezli olmaktan ziyade çocuk merkezli eğitim programını benimseyen Dewey, lider olan öğretmenin çocukları araştırma ve analiz etmeye yönlendirmesi ve doğal girişimlerini engellememesi gerektiğini düşünmektedir. Dewey için eğitim çocuğun içinde bulunduğu toplumsal şartlara uyum sağlamaya yarayan bir süreçtir. Yöntem olarak da yaparak, yaşayarak öğrenme prensibini benimsemiştir. Çocukların fiziksel faaliyetlerle eşyaların kullanımını öğrenmesi, zihinsel ve sosyal etkileşimde bulunması gerektiğini düşünmüştür (Morrison , 2007).

### **1.1.5. Okul Öncesinde Uygulanan Eğitim Modelleri**

#### **1.1.5.1. Montessori Yaklaşımı**

Bu yaklaşımın kurucusu olan Maria Montessori İtalya'nın ilk kadın tıp doktorudur ve hayatını çocuklar için eğitim sistemi geliştirmeye adanmış bir eğitimcidir. Eğitim felsefesinin temelinde Rousseau, Pestalozzi ve Froebel'in görüşleri vardır. Her üç düşünür de çocuğun iç potansiyeli ile özgür ve sevgi dolu bir ortamda gelişme yeteneği üzerinde durmuştur (Oktay, 2007: 51). Montessori yaklaşımının kurucusu Maria Montessori'nin gelişime ait fikirleri Piaget ve Vygotsky gibi yapılandırmacılığa ve etkin doğal öğrenmeye dayanmaktadır (Kaya, 2012: 30).

Onun çalışmaları zihinsel geriliği bulunan çocuklara özel öğretim yöntemleri uygulayarak hastanede iyileşmekten ziyade okulda tedavi edilebileceği görüşünden hareketle başlamıştır (Öztürk Samur, 2012).

Maria Montessori, bu yöntemlerin normal çocuklarda da uygulanması halinde iyi sonuçlar alınacağını düşünmüş ve bunun için Roma’da “Çocuk Evi” açmıştır. Ona göre “Yeni eğitimin ilk amacı, çocuğun keşfedilmesi ve özgürleştirilmesidir. Karşılaştığı ilk sorun doğrudan doğruya çocuğun varlığı ile ilgilenmek, ikincisi de olgunluğa doğru ilerlerken, ona gerekli yardımı sağlamaktır. Çocuğun gelişimi için uygun ortam hazırlanmalı, engeller en aza indirilmeli ve çocuğun enerjisini geliştirecek faaliyetler için gerekli ortam sağlanmalı anlamına gelmektedir. Yetişkinler de çocuğun çevresinin bir parçası olduğuna göre, onlar da kendilerini çocuğun ihtiyaçlarına göre ayarlamalıdır. Çocuğun bağımsız faaliyetini köstekleyici hiçbir engel olmamalıdır. Yetişkinler çocuğun olgunlaşmasına yardımcı olacak faaliyetleri onun adına yürütmeye kalkmamalıdır. Eğitim sistemimizin en karakteristik yönü çevreye verdiği önemdir.” (Montessori, 1975).

Montessori çocuk gelişiminde 3 temel gelişim alanının önemli olduğunu söylemiştir: Hareket gelişimi, duyu gelişimi ve dil gelişimi. Montessori’ye göre hareket, çocuğun diğer etkinliklerinden ayrı bir şey değildir. Eğitim programlarında çocuğun hareket etmesine olanak sağlayan etkinliklere yer verilmelidir. Duyuların eğitimi için de üç süreç hedeflemiştir:

- Benzerlikleri fark etme ve bunları eşleştirme yeteneği
- Bir dizi nesne arasındaki zıtlıkları ve aşırılıkları ayırt etme yeteneği
- Birbirine şekil, renk, doku, ağırlık vb. oldukça benzeyen nesnelere arasında ayırtlaştırma yapabilme yeteneği

Montessori, bu iki gelişim alanı dışında çocuğun ana dil gelişiminin de üzerinde dikkatle durulması gerektiğini düşünmüştür. Ana dilin geliştirilmesi için duyu eğitimiyle ilişkili araştırmalar yapılırken ve bunlara ait talimatlar verilirken, her çocuğun gelişim düzeyine uygun dilin kullanılması oldukça önemlidir (Oktay, 2007: 51-53).

Çocukluk dönemini gelişimsel açıdan en dinamik dönem olarak tanımlayan Montessori’ye göre gelişim doğumdan başlayıp olgunlaşmayla devam eden doğrusal bir süreç değildir. Eğitim, birbiriyle bağlantılı ilerleyen ve gelişimde hassas dönemler adını verdiği süreçleri de kapsayan dört süreçtir: Bebeklik, çocukluk, ergenlik ve olgunluk. O, her süreçte belli özellikler kazanılacağından eğitimin dönemlere uygun olarak hazırlanması gerektiğini savunmuştur (Şahin D. , 2010: 94-106).



Montessori yaklaşımı, eğitimin doğal bir süreç olduğunu vurgulayan, çocukları kendi başlarına faaliyet yapmaya ve yeteneklerini geliştirmeye cesaretlendiren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre çocuklar yetişkinlerden tamamen farklı bir şekilde öğrenir, düşünür ve algırlar. Yetişkinin çocuğun gelişim sürecinde yapabileceği tek şey çocuğun önündeki engelleri kaldırmak ve onun ihtiyaçlarını karşılamaktır (Dere, 2011: 151).

Montessori yaklaşımının merkezinde çocuk bulunmaktadır. Çocuk, öğrenme etkinliklerinin merkezindedir ve bütün etkinliklere kendi seçerek ve yaparak katılmalıdır. Bütün etkinlikler çocukların öğrenme evreleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir. Çocuklar, bir sonraki öğrenme evresine geçme açısından tamamen serbest bırakılmalıdır (Oktay, , 2007: 51).

Sınıf düzeni, Montessori eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Sınıf ortamı, çocukların beden yapılarına uygun ve estetik olarak tasarlanmış; çocuklara araştırma, deneme, hata yapma, kendilerini rahatça ifade edebilmelerine imkan sunan özgür bir ortamdır. Bu sınıflarda pratik yaşam ve motor eğitimi, duyu eğitimi ve akademik eğitim için çocuğun gerçekle yüz yüze gelmesini kolaylaştırmak amacıyla gerçek yaşamda kullanılan araçlar kullanılmaktadır. Montessori sınıflarında her araçtan bir tane vardır ve böylece çocuk o aracı kullanmak istediğinde başkalarının işinin bitmesini beklemek durumundadır. Bu şekilde çocuk günlük yaşamdaki gibi başkalarının işlerine saygı duymak zorunda kalır. Ayrıca, sınıflarda çocukların boylarına uygun, hareket ettirebilecekleri hafif mobilyalar, elini uzatıp yetişebileceği dolaplar, kolay açılıp kapanabilen çekmeceler ve kapılar, kolaylıkla kullanabileceği kilitler, duvarda kolay yetişebileceği kıyafet askıları ve bunun gibi malzemeler bulunmaktadır (Poyraz ve Dere, 2011: 145-151).

Bunların yanı sıra, sınıf içerisinde çocuklara araştırma, deneme, hata yapma ve gerektiğinde hatalarını düzeltmeleri için Montessori tarafından tasarlanan ve çocukların bağımsız bir şekilde kullanabildikleri öğrenme materyalleri bulunmaktadır. Bu materyallerin kendilerine has belirli özellikleri bulunmaktadır ve materyaller basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir sonraki aşamada çocuğun öğrenme sürecine ışık tutacak şekilde düzenlenmiştir. Bireysel gelişimi sağlayan bu materyaller, çocuklar arasında grup gelişimi ve işbirliğini de desteklemekte; birlik ruhunu oluşturmaya katkı

sağlamaktadır. Ancak materyalleri kullanacak olan çocukların bazı kuralları bilmesi gerekmektedir (Özge, 2012).

Montessori sınıflarında farklı gelişim düzeyi, yaş ve kültürel özelliğe sahip çocuklar bir arada bulunmaktadır. Çocuk, farklı yaş grubunu içeren sınıfta geniş öğrenme olanaklarının sağlandığı bir ortam bulur. Okula başladığında kendisinden yaşça büyük ve deneyimli olan çocuklardan bilgi edindiği gibi; sonrasında kendisinden daha az deneyimli olan çocuklara yardımcı olmaya başlar. Böylece çocuk aynı zamanda çok sayıda değişik kişiliklerle sosyal yönden ilişki kurmayı öğrenir. Değişik yaş gruplarındaki çocukların birlikte olmaları Montessori için onların toplumsal gelişmelerine de yardımcı olabilir. Özellikle büyük çocukların küçük çocuklara örnek olması ve ihtiyaç duyduklarında yardımda bulunması, büyükler ve küçükler için olumlu bir yaklaşımdır. Büyük çocukların küçük çocuklara yardım etmesi, yetişkinlerin yardım etmesinden farklıdır. Büyük çocuklar küçük bir çocuğun gerçek manada ne zaman yardıma ihtiyacı olduğunu yetişkinlerden daha iyi anlar. Çünkü yetişkinlerde aşırı koruyucu bir tutum bulunmaktadır (Şener, 2012: 110).

Montessori'ye göre doğa, çocuk gelişimi için oldukça önemlidir. Çocuklar doğanın düzenini, uyumunu anlamalı ve bundan mutluluk duymalıdır. Doğa, çocuk gelişimi için oldukça önemlidir. Doğanın kanunları, bilimin ve sanat dallarının temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple doğa kanunlarını anlamak, bilimin temelidir. Sınıflar, doğayla bağlantılı olarak dizayn edilmiştir. Çocukların doğaya yakın tutulması onların ruhsal gelişimlerine faydalı olacağından, çocukların doğayla iç içe olmasına dikkat edilmektedir. Montessori çevresinde bir doğa ya da teşhir masası bulunmaktadır. Sınıfta çiçekler, yetiştirilecek tohumlar, bazı hayvanlar, bu hayvan ve bitkilerin yetiştirilebileceği boş alanlar vardır (Poyraz ve Dere, 2011: 146).

Montessori yaklaşımında öğretmenin görevi çocuğa öğrenme merkezi yapmaktır. Öğretmen, yönetici ve liderdir. Öğretmen, konuşmak yerine, çocuklar için hazırlanmış özel ortamda kültürel etkinliklerle çocuğu güdülemeli ve hazırlamalıdır. Böyle yaparak öğretmen, çocuklara özgürce hareket edebilecekleri ortam sağlamış ve çocukları öğrenme için cesaretlendirmiş olur. Montessori okullarında öğretmen, her çocuğun davranışlarının ve gelişiminin bir gözleyicisi ve kayıt tutucusu olarak hareket eder. Sınıflarda birden fazla öğretmen bulunmaktadır. Çocuklar ders esnasında farklı

öğrenme işleriyle ilgilenebilirler. Öğretmeni bir köşede bir çocuğa ders verirken, yardımcısını da masasında başka bir işle meşgulken görmek mümkündür. Montessori yönetiminde öğretmen, insan gelişimi ve büyümesi hakkında yeterli bilgiye, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını materyal ve etkinliklerle karşılayabilmesi için gözleme dayalı becerilere sahip kişidir. Montessori öğretmeni olabilmek için birçok eğitimden geçip sertifika sahibi olmak gerekmektedir (Poyraz ve Dere, 2011: 150).

Bu yaklaşımın uygulandığı sınıflarda yapılan çalışmalarda rekabetten çok işbirliği önemsenmektedir. Çocuklar, grupla birlikte yürütülen etkinlikler sırasında akranlarla yaşanan etkileşimlerde kendinden deneyimli bir akran çocuğun doğru cevaplara ulaşabilmesine yardımcı olabilmektedir veya bunu işbirliği halinde birlikte yapabilmektedirler. Bu durum geleneksel test yöntemini azaltmakta ve portfolyo kullanımına da imkan vermektedir. Değerlendirmelerin önemli bir kısmı da öğretmenlerin gözlemleriyle yapılmaktadır. Ayrıca portfolyolar da değerlendirme amaçlı kullanılabilir (Kaya, 2012: 37; Şahin D. , 2010: 100).

Montessori eğitiminin temel eğitim ilkeleri şunlardır: hareket ve kavrama, özgür seçim ilkesi, ilgi ilkesi, dış ödüllerden kaçınma, alıştırmaların tekrarı ilkesi, dikkatin polarizasyonu ilkesi, normalleştirme, yetkilendirme, akranlarla ve onlardan öğrenme ilkesi, bağlam içerisinde öğrenme, çevre ve akılda düzen ilkesi (Öztürk Samur, 2012: 36-46). Bunların yanı sıra ise 3 temel amacı vardır: Öğrenme arzusuna sahip olma, doğal öğrenme amaçlarını güçlendirme ve hayat boyu öğrenmeyi sürdürme. Bu ilkelere hareketle Montessori yönteminin insanın normalleşmesine yönelik bir program olduğu söylenebilir.

Özetle Montessori yaklaşımı için, doğuştan itibaren çocuğa saygı ilkesini esas alan ve önceden hazırlanmış bir çevrede çocuğa kendi kendini geliştirebileceği şekilde hareket ve faaliyet özgürlüğü vermeyi amaçlayan, kendi kendine oluşan ve gelişen bir eğitim sistemidir denilebilir.

### 1.1.5.2. Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımı, çocukları bilgiyi araştırmaya, üretmeye ve sentezlemeye yönlendirmesi, çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek ortamlar sağlaması ve öğretmenleri etkin birer eğitimci olmaya özendirilmesi nedenleriyle bugün dünya çapında kabul gören bir eğitim yaklaşımıdır (Aslan, 2005). Reggio yaklaşımının kurucusu olan Malaguzzi görüşünü; Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner gibi düşünürlerin görüşlerinden etkilenerek oluşturmuştur ve çocuğun gelişimine yapılandırmacı yaklaşım ile bakmaktadır. “Doğumdan itibaren sosyal olan, zeka dolu ve meraklı bir çocuk” imgesi çizmektedir. Malaguzzi'nin ilişkisel temelli eğitim fikri, her çocuğun diğer çocuklarla ilişkide olması ve çocukların diğer çocuklar, aile, öğretmen, toplum ve çevre ile karşılıklı ilişkilerini harekete geçirip desteklemesi üzerine odaklanmaktadır (Sadioğlu ve diğerleri, 2010: 105).

Reggio Emilia yaklaşımının iki temel özelliği bulunmaktadır. Birincisi, bu yaklaşıma göre çocuk, büyüme sürecinde gelişimini engelleyen bir duvar ile karşı karşıyadır. Bu duvar, eskimiş ve kalıplaşmış katı kurallar, yetişkinler tarafından benimsenmiş ancak çocuklar tarafından anlaşılması oldukça güç olan ve geçerliliğini yitirmiş davranış kalıpları ve geleneksel eğitim metotlarından meydana gelmektedir. Çocuk bu duvarı, dışarıdan destek alarak yaşadığı toplumdaki yeni kültürel değerleri ve rolleri öğrenme vasıtasıyla aşabilir. Reggio Emilia yaklaşımının ikinci temel özelliği ise çocuklara somut yaşantılar sunarak yeni keşifler yapmalarına, problem çözmelerine ve yaratıcı düşünmelerine imkan sağlamasıdır. Bu yaklaşımda çocuk, teoriler geliştiren, araştıran, üreten, verileri elde etmede ve hipotez geliştirmede kendi yolları olan bireydir. Bunun yanı sıra, bilgiyi üretme ve yaratmada kapasiteye sahip olan, sosyal, duygusal ve zihinsel yönden birçok farklı kaynağa da sahiptir (Sadioğlu ve diğerleri, 2010: 106; Yayla, 2009).

Reggio Emilia yaklaşımının felsefesi şu ilkeleri içerir (Acer, 2010: 389):

- Okullar, çocukların kendilerini iyi hissetmelerini sağlayan ilişkiler sistemidir. Bu ilişkiler sistemi de, ailelerin ve öğretmenlerin iyi oluşların bağlıdır.
- Çocuklar, her birine saygı duyulması ve beslenmesi gereken sayısız yaratıcı ve entelektüel becerilere sahiptirler.

- Eğitim mekanları, mekanı kullanan tüm insanların ihtiyaçlarına yanıt vermelidir.

Reggio Emilia yaklaşımının en çarpıcı iki özelliği eğitim programının yapısı ve çevrenin rolüdür. Her iki özelliği tamamlayan ve programın başarısını arttıran en önemli unsur da aile ve ailenin katılımının sağlanmasıdır. Çevreden kasıt basitçe fiziksel bir ortam değildir. Sosyal çevre de oldukça önemlidir. Okullarda eğitim ortamları, toplumla bütünleşmeyi sağlamak amaçlı bütün bölümleri görebilecek şekilde tasarlanmıştır. Çocuğun yaşantıları, ailesi, gelenekleri, kültürü bir bütün olarak çocuğa zengin bir çevre sunmaktadır. Bununla birlikte estetik olarak hazırlanan fiziksel ortamlar da oldukça önemlidir. Reggio Emilia yaklaşımını esas alan okullarda girişten itibaren sanki çocukların evleriymiş gibi doğal bir hava verilmeye çalışılmıştır. Okul çocuk için bir ev olarak kabul edilmektedir. Okulun her köşesi, çocuğun iletişim kurmasına imkan sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Her okulda çeşitli miktarda gerçek bitkiler ve çiçekler, kiler, mutfak, yemek odası, tuvaletler ve bahçe bulunmaktadır. Eğitim, çocukların gerçek hayatlarıyla doğrudan bir ilişki içindedir (Sadioğlu ve diğerleri, 2010: 108; Poyraz ve Dere, 2011).

Bu yaklaşımda ortam, öğrenmenin kendisi olarak tanımlanır. Reggio Emilia okullarında yetişkinler ve çocuklar arasındaki sosyal alışverişi kolaylaştırmak amacıyla bütün çocukların ve öğretmenlerin bir arada bulunabilecekleri büyükçe bir alan (piazza) bulunmaktadır. Sınıflar bu alanın etrafında konumlandırılmıştır. Sınıf yeteri kadar geniş alanların ve büyük pencerelerin bulunduğu ve alanların düzenlenmesinde öğretmenin çocuklarla birlikte karar verebildiği bir ortamdır. Duvarlar, çocukların ayrıntılı resimleriyle ve yaptıkları çalışmalarla doludur. Çocukların yaptığı çalışmalar, ortaya çıkan ürünleri göstermek amacıyla değil; çocukların nasıl bir öğrenme sürecinden geçtiklerini anlatmak ve paylaşmak amacıyla sergilenmektedir. Çizgi film kahramanı gibi amaca yönelik olmayan hiçbir resim duvarlarda yer almamaktadır (Gürsoy ve Yıldız Bıçakçı, 2011: 161-162; Şahin D. , 2010: 109).

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenler çocukların potansiyel olarak büyümeye ve öğrenmeye istekli, meraklı, etrafını önemseyen, etkileşime açık ve hevesli olduklarına inanmaktadırlar. Öğretmen, öğrenen ve araştırmacı olarak görülür. Öğretmenin en önemli görevlerinden biri gözlem yapmaktır. Aynı zamanda öğretmen, çocukların daha önceki konuşmalarını ve eylemlerini hatırlayabilmelerine yardımcı olmak ve öğrenmeyi

gözlemlenebilir hale getirmek amacıyla kaydedici rolündedir. Bu şekilde çocuğun öğrenmesini kolaylaştırır. Okul içerisinde sınıflar tek bir öğretmene ait değildir, eğitim kadrosu birlikte plan yapmakta ve birlikte çalışmaktadır. Her sınıfta her yaş grubu için iki öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenler çocukların çalışmalarını sürekli olarak değerlendirir ve çalışmalarında onları cesaretlendirir. Genelde çocukların ve öğretmenlerin bir arada etkinlikleri üzerine odaklanan proje tarzındaki çalışmalar tercih edilmektedir. Eğitim programının önemli bir kısmını oluşturan bu projelerde özellikle yaratıcı ifadeler ve estetik kaygılar önem taşımaktadır. (Sadioğlu ve diğerleri, 2010: 112; Şahin D. , 2010: 110).

Bunun yanı sıra öğretmenler, günlük planlarda oldukça esneklerdir. Planlamalar daha çok kaynaklar, yöntemler, materyaller ve eğitim ortamı üzerine odaklanmıştır. Programlar önceden belirlenmemekte, projenin ve etkinliğin akışı sırasında ortaya çıkmakta ve istenildiğinde değişiklikler yapılmaktadır. Eğitim programının temelini farklı stratejilerin kullanıldığı proje tarzındaki çalışmalar oluşturmaktadır. Projelerin asıl amacı, öğrenci veya öğretmen tarafından ortaya atılan sorulara öğrencilerin cevap bulmasını ya da bunun için çalışmasını sağlamaktır. Projelerin hem önemli bir tamamlayıcısı hem de farklı fikirlerin paylaşımı ve etkileşimi olması sebebiyle önemli bir değerlendirme aracı olarak görülen dokümantasyon da bu yaklaşımın vazgeçilmez unsurlarından biridir. Dokümantasyon hem bir süreç hem de bir ürün olarak görülmektedir (Sadioğlu ve diğerleri, 2010: 116; Dere, 2011: 156-158).

Çocuklara yaptıkları işlerden dolayı ödül verilmemektedir, tatmin ve beğeni duygusu yeterli olmaktadır. Bu yaklaşımda geleneksel testler ve notlar, çocukları değerlendirmek için kullanılmaz. Bunun yerine, dokümantasyon yöntemi yoluyla ailelere çocukların günlük gelişimleri ve performansları hakkında geniş bilgiler verilmektedir ve çocukların bireysel ya da grup olarak yaptıkları çalışmalar belirli aralıklara evlere gönderilerek velilere gösterilmektedir. Bu şekilde ailelerin çocukların iç dünyasını yakından tanımaları hedeflenmiştir (Sadioğlu ve diğerleri, 2010: 116-117).

Yeni bir konuya başlanırken genellikle çember zamanı ile başlanmaktadır. O konu, çember etrafında çocuklar ve öğretmen arasında tartışılmakta, bu şekilde çocukların bilgilerini diğer kişilerle paylaşma becerisinin gelişmesi sağlanmaktadır. Müzik, dans ve sanat etkinliklerine önem verilmektedir. Haftalık konu belirlendikten sonra, her türlü

faaliyet bu konu etrafında planlanmaktadır ve çocukların o konuyu farklı açılardan öğrenmeleri hedeflenmektedir (Sadioğlu ve diğerleri, 2010: 117).

Dersler esnasında su ve kum oyunlarına sık sık yer verilmektedir. Bu sayede hem sayılar hem de boş-dolu gibi kavramlar öğrenilir. Bunun yanı sıra sık sık yemek yapma projeleri de düzenlenmektedir. Yemek yapma, çocukların temel yaşam becerilerini ve ince motor kaslarını geliştirmekte, matematik bilgilerini pekiştirmektedir. Yapbozlar ve çocuklara verilen günlük görevler de okullarda öğrenme için çeşitli olanaklar sağlamaktadır. Reggio Emilia okullarında teknolojinin kullanımı da oldukça yaygındır. Çocuklar yaptıkları projelerde öğretmenlerinin yardımıyla teknoloji kullanımını öğrenmektedirler (Sadioğlu ve diğerleri, 2010: 117-118).

Özetleyecek olursak bu yaklaşım, çocukların kendi bilgilerini oluşturacağı ve geliştireceği güçte olduğuna inanan bir felsefeye dayanmaktadır. Bu felsefeye göre çocukların birbirleriyle ve yetişkinlerle iletişim içinde olmaları hem bir ihtiyaç hem de bir hak olarak görülmektedir (Sadioğlu ve diğerleri, 2010: 119).

### **1.1.5.3. High Scope Yaklaşımı**

Etkin öğrenmeyi temel alan High Scope yaklaşımı, Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış ve çocukların doğal gelişimsel özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. High Scope sözcüğü, “yüksek hedefler ve uzaklara uzanan görev” anlamına gelmektedir. Bu yaklaşımın kurucusu olan David Weikart'tır. Weikart, fikirlerini oluştururken Piaget'in gelişim teorisinden etkilenmiştir (Kaya, 2012: 38).

Bu yaklaşımda çocuk, aktif öğrenici olarak görülür. Yetişkin ile çocuk aynı konumdadır. Yetişkin, çocukları arkadaş olarak görmektedir. Bu da çocukların kendilerine ve başkalarına saygı duymasını sağlar, çocukta problem çözme yeteneğinin geliştirir. Yetişkin desteği, çocukların kendilerine olan güvenini; yeni şeyler denemesi için istek ve arzusunu arttırmaktadır (Poyraz ve Dere, 2011: 103).

High Scope yaklaşımın temel amaçları şu şekildedir (Poyraz ve Dere, 2011: 104-105):

Çocukların kendi enerjilerini gerektiği gibi kullanarak neyi nasıl yapacaklarına ilişkin tercih yapma ve karar alma yeteneklerini geliştirmelerine; çocukların diğer çocuklar ve yetişkinlerle grup çalışmaları planlama, ortak çaba gösterme ve önderliği paylaşma

yeteneklerini geliştirmelerine; çocukların nesnelere ilgili bilgilerini, sanat ve hareket etme becerilerini geliştirmelerine; çocukların düşünceleri ve duygularını çeşitli yollarla (çizgiler, oyun, söz) ifade etme ve başkalarına iletme yeteneklerini geliştirmelerine; çocukların, başkalarının çeşitli yollarla (söz, yazı, oyun, çizgi) anlatmaya çalıştıklarını kavrama yeteneklerini geliştirmelerine; çocukların mantık yürütme yeteneklerini değişik durumlara uygulayarak gelişmeleri için yardımcı olmak.

High Scope yaklaşımında temel deneyimler önemli yer tutmaktadır. Temel deneyimler, küçük çocukların neler yaptıklarını, yaşadıkları dünyayı nasıl algıladıklarını ve gelişimleri için önemli olan deneyimleri ifade etmektedir. Temel deneyimler; sosyal-duygusal gelişim, dil ve okuryazarlık, yaratıcı temsil, sınıflandırma, sıralama, sayı, mekansal ilişkiler, zaman, müzik ve hareket alanlarını içermektedir. Temel deneyimler, yetişkinlerin sınıf programını yürütmelerine rehberlik etmekte, çocukların gelişimlerine uygun öğrenme olanakları sağlamakta ve çocukların seçtikleri etkinlikleri gerçekleştirmelerine fırsat tanımaktadır (Gürsoy ve Yıldız Bıçakçı, , 2011: 163).

High Scope yaklaşımı, çocukların kendi kişisel ilgi ve amaçlarını gerçekleştirdiklerinde en iyi şekilde öğrendiklerinden hareket ederek, çocuğun gelişim sürecinde doğal ilgi, eğilim ve amaçlarındaki yapıcı güçten yararlanmasını hedeflemektedir. Bu yaklaşımla yetişen çocuklar, kendi seçtikleri çalışmaları planlayıp başlatabilen ve çalışması hakkında düşünebilen, diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkili bir şekilde çalışabilen, gelecekteki eğitimsel deneyimlerinde başarılı, problem çözmede ve karar vermede etkin bireyler olmaları için cesaretlendirilmektedirler (Taner Derman ve diğerleri, 2010: 28).

High Scope yaklaşımı “etkin öğrenme” ilkesine dayanır. Etkin öğrenme, çocukların günlük hayatlarındaki zihinsel, sosyal ve fiziksel problemleri nasıl çözeceklerini öğrenmelerine imkan vermektedir. Etkin öğrenme; olumlu yetişkin çocuk etkileşimleri, çocuklara yönelik hoşgörölü bir öğrenme ortamı, tutarlı bir günlük akış ve çocukların günlük değerlendirmelerinin bir ekip tarafından yapılması ilkelerinden oluşmaktadır. Programda bu tür bir öğrenmenin kalıcı ve gerçek bir öğrenme olduğuna inanılmaktadır. Etkin öğrenmenin seçim, malzeme, kullanma, dil ve destek olmak üzere beş temel uygulama unsuru bulunmaktadır (Poyraz ve Dere, 2011: 105; Taner Derman ve diğerleri, 2010: 29-30).



High Scope programlarında çevre düzenlemesi önemli bir yere sahiptir. Çünkü çevre düzenlemesi, çocukların seçimini, planlamalarını, malzemeleri kullanmalarını ve başkalarıyla olan iletişimlerini etkilemektedir. Yer bulma, odanın bölünmesi, malzemeleri seçme, yerleştirme ve etiketleme, çocukların sınıfı öğrenmesi ve son olarak da sınıf malzemelerinin değerlendirilmesi olmak üzere toplam beş aşamada çevre düzenlenmektedir. High Scope yaklaşımında sınıf düzeni ve materyaller etkin öğrenmeye teşvik edecek biçimde düzenlenmiştir. Sınıf ortamı, kitap, sanat, evcilik gibi etkinlik köşelerine bölünmüştür. Köşelerde eğitici oyuncaklar, dil gelişimin destekleyen çalışma yaprakları, yaratıcı etkinlikleri destekleyen materyaller çocukların kolayca ulaşabileceği şekilde sunulmaktadır. Her köşedeki malzemeler belirli bir mantık içinde yerleştirilmiştir. Malzemeler mantıklı bir şekilde yerleştirildiği için çocuklar bağımsız olarak hareket edebilmekte ve alana hakim olabilmektedirler. Ayrıca, her türlü doğal materyal (taş, yaprak, kabuk vb.), ev işlerinde kullanılan malzemeler, kullanılmayan araç-gereçler (eski bir telefon, radyo vb.) etkinlik köşelerinde yer alabilmektedir (Kaya, 2012: 39).

Malzemeler depolanırken küçük nesnelere saydam plastik kutulara, kitaplar ise kapakları görünecek biçimde raflara yerleştirilmektedir. High Scope yaklaşımının uygulandığı sınıflarda kutular, raflar, çekmeceler çocukların istedikleri malzemelere kolayca bulabilmeleri ve kullandıktan sonra yerine kaldırabilmeleri için etiketlenmektedir (Kaya, 2012: 39).

High Scope yaklaşımında günlük plan “planla-yap-değerlendir” olarak tanımlanan ve çocuğun hem bireysel hem de grupta birlikte yürütebildiği faaliyetleri kapsayan bir çalışma düzeni içinde ilerlemektedir. Günlük program, planlama zamanı, çalışma zamanı, toplanma zamanı, hatırlama zamanı, küçük grup zamanı, büyük grup zamanı ve bahçe zamanı gibi çeşitli etkinliklerden oluşmaktadır (Şahin D. , 2010: 112).

Her sınıfta iki öğretmen çocuklarla birlikte çalışmaktadır. Öğretmenler, çocuklarla birlikte çalışarak onların başta bilişsel gelişimleri olmak üzere tüm gelişimlerini desteklemektedirler. Bu eğitim programının en önemli yanlarından biri, öğretmenlerin de etkin öğrenme sürecinin içinde yer alarak çocukla kurduğu iletişim şeklidir. Öğretmenler çalışma sürecinde çocukları dinlemekte, etkin öğrenme ortamı sağlamakta

ve çocuklara eylemleri hakkında düşünmelerine yardım etmektedir (Poyraz ve Dere, 2011: 108).

Aile katılımı, bu yaklaşımın temel taşlarından biridir. High Scope programında öğretmen ve aile birlikte çalışmaktadır. Öğretmen, aile ve çocuk üçlüsü arasında sürekli bir iletişim bulunmaktadır. Öğretmenler, çocukların zihinsel dünyayı nasıl yapılandırdıklarını ve bu zihinsel yapıların çocuğun gelişim süreci içinde nasıl değiştiğini anlamaya çalışmaktadır. Öğretmenler, çocukla ilgili olarak en az ayda bir kez olmak üzere aileyi bilgilendirmektedir. Ulaşılamayan velilere ise düzenli olarak ev ziyareti yapılmaktadır (Taner Derman ve diğerleri, 2010: 37).

High Scope yaklaşımında programın ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme süreci, ekip çalışması, günlük olayları not alma, günlük planlama ve çocukların gelişimini izleme şeklinde olmaktadır. Öğretmenler çocuklardaki gelişimi değerlendirmek üzere çocuk gözlem kaydı (the pre school child observation record-COR) kullanmaktadırlar. High Scope çocuk gözlem kaydı çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel gelişimi ve yeteneklerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş ve öğretmenlerin gözlemlerine dayanarak doldurdukları formlardır (Taner Derman ve diğerleri, 2010: 43-44).

Özet olarak High Scope yaklaşımı için, Piaget'in çocuk gelişim teorilerine dayalı olarak; çocukları, kendilerinin planladığı ve uyguladığı etkinliklerden en iyi öğrenen etkin öğrenciler olarak gördüğü ve çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçladığı söylenebilir (Acer, 2010: 388).

#### **1.1.5.4. Waldorf Yaklaşımı**

Yaklaşımın kurucusu Rudolf Steiner, çocuk ruhunun düşünme, hissetme ve istekli olma yapısının gelişmesini sağlayarak, çocuğun yaşam hakkında bilgi sahibi olmasına ve sağlıklı, yapıcı bir yolla yaşamda aktif bir rol almasına yardımcı olabilmek amacıyla Waldorf programını geliştirmiştir. İlk Waldorf okulu 1919 yılında Almanya'nın Stuttgart kentinde kurulmuştur. Bu hareket hızla büyümüş ve çok geçmeden İsviçre, Hollanda ve İngiltere'de de Waldorf okulları kurulmuştur (Şahin Zeteroğlu ve Bağçeli Kahraman, 2010:121). Waldorf okullarının temel prensipleri arasında çocuğun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek, çocukların bireysel, sosyal ve ahlaki gelişimini desteklemek, bütünsel yaklaşımla öğrenmelerini sağlamak, öğrenmeyi yaratıcı

oyunlarla teşvik etmek, fiziksel gelişimi desteklemek, çocukların dünyayı tanımalarını ve sevmelerini teşvik etmek bulunmaktadır (Gürsoy ve Yıldız Bıçakçı, 2011: 166). Steiner, evrenin canlı olduğuna ve evrenin enerjisiyle mekanik olarak değil hayati olarak birbirimizi etkilediğimize inanmıştır. Ona göre, evrenin bütünlüğü herkesi içine almakta ve herkes bir bütünün parçası olmaktadır. Waldorf okulları yaşama bir dokunuş ruhu ile doğmuştur. Waldorf eğitiminde hangi sosyal sınıfta olursa olsun her çocuğun eğitilmesi öngörülmektedir (Şahin Zeteroğlu ve Bağçeli Kahraman, 2010:123).

Waldorf okullarında özellikle okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel özelliklerinden yola çıkarak bazı gelişimsel konuların üzerinde durulmaktadır. Bu konular şu şekilde belirtilmiştir (Gürsoy ve Yıldız Bıçakçı, 2011: 166):

**Şükran duygusu:** Çocuğa çevresinden edindiklerine karşı şükran duygusuna sahip olmasına yardımcı olarak hayat boyu doğru ahlaki değer ve tutumları edinmesi sağlanır. Şükran duygusu çocuğun doğumundan ilk altı yaşına kadar gelişmesi gereken en temel erdem olarak görülür.

**Taklit:** Steiner, küçük çocukların temel olarak taklitle öğrenmesinden yola çıkarak çocuğun çevresinin taklit etmesi istenilen modellerle donatılması gerektiğini düşünmüştür. Bunun yanı sıra çocukların yetişkinlerin yaptığı her şeyi algıladığını ve zihinlerinde bir yere kaydettiğini savunmaktadır. Bu nedenle eğitimcilerin, öğretmenlerin sadece öğretmen olmak yerine sürekli kendilerini geliştiren ve eğiten insan olmalarını önermektedir.

**Ritm:** Waldorf çocuk yuvalarında ritm çok önemli bir eğitim prensibi olarak görülmektedir. Steiner, çocukların günde, haftada ve bir yılda düzenli yapılan etkinliklerle devamlılık duygusunu yaşama ihtiyacında olduğunu savunmuştur.

Waldorf okullarında kuruluşundan itibaren belli etkinlikler belli bir düzende yer almaktadır. Bu etkinlikler çocukların eşyalarını, odalarını ve oyuncaklarını düzeltmeleriyle başlar. Düzeltme işleminden sonra çocuklar şarkı söylemek, ritimsel mısraları seslendirmek ve canlandırmak üzere bir araya gelirler. Daha sonra çocuklar tuvalete gider, ellerini yıkar ve kahvaltılarını yaparlar. Kahvaltıdan sonra bazı çocuklar masayı toplarken bazıları da serbest oyunlara geçer. Daha sonra çocuklar bir koltuk etrafında veya hikaye köşesinde bir araya gelerek öğretmenin masal anlatmasıyla

sabahki etkinlikler sonlanır. Yarım günlük Waldorf kurumlarında etkinlikler bu şekilde sürdürülür. Fakat bazı okullar öğleden sonra da eğitim vermektedir. Böyle bir durumda öğle yemeği yenir, dinlenilir ve diğer öğünlere geçilir (Gürsoy ve Yıldız Bıçakçı, 2011: 167).

Waldorf okulları, ebeveyn, öğretmen ve öğrencinin birlikte çalışmasıyla oluşmuşlardır. Devletin bir kurumu değil, insanların oluşturduğu özgür kuruluşlardır. Waldorf okullarında aile katılımı önemlidir. Sınıfta kalma ve not verme yoktur. Yönetimi öğretmenler oluşturur ve yönetim kendi kendini gerçekleştiren bir yapıdadır. Müdür ve hiyerarşik farka sistemde yer verilmez. Hümanistik bir felsefeyle sınıf mevcutları düşük tutulmuştur. Öğretmenlere hizmet içi eğitim yapılmaktadır. Anaokulu ev ortamına benzemektedir. Sınıflarda kesinlikle plastik malzeme kullanılmaz. Etkinlikler doğal malzemelerle gerçekleştirilir (Şahin Zeteroğlu ve Bağçeli Kahraman, 2010:123,124).

Waldorf okullarının ortak bir eğitim felsefesi bulunmaktadır. Fakat her okulun bulunduğu coğrafi konuma, insanların kültürlerine ve dinlerine bağlı olarak kendilerine özgü karakterleri vardır. Bu okulları ilginç yapan bireyselliğin ve yöreselliğin harmanıdır. Waldorf felsefesinin temeli çocuğun üç temel parçası olan beden, zihin ve ruhtan oluşan karmaşık bir çocuk imajıdır. Bu üç boyuttan her biri dört duyuyla bağlantılıdır. Ve böylelikle bildiğimiz beş temel insan duyusu on ikiye çıkmaktadır (Şahin Zeteroğlu ve Bağçeli Kahraman, 2010:125).

Waldorf eğitiminde altı temel unsur vardır. Bunlar: çocuk gelişim kuramı, öğretmenin kendi kendini geliştirme kuramı, sanatsal ve akademik çalışmaları bütünleştiren ortak müfredat programı, çocuğun gelişen kapasitelerinin ritmiyle öğretim yöntemleriyle uyumunu sağlayan öğretim sanatı, öğretim ile yönetimin bütünleştirilmesi, öğretmenleri, öğrencileri ve aileleri destekleme amaçlı Waldorf okulunu ve topluluğunu kurmak (Şahin Zeteroğlu ve Bağçeli Kahraman, 2010:125).

Waldorf eğitimi sırasında sembollerin, törenlerin ve dini ayinlerin önem ve anlamı öğrenilmektedir. Waldorf eğitimcileri gelişimin her basamağında sanat dallarının önemine vurgu yapmaktadırlar. Waldorf okulları, çocukları makineler olarak gören bilimsel akılcılık ve hayatı makineleştirmeye tehdit eden teknolojik ilerlemelere rağmen, çocukların mükemmel bir insan olması için çabalamaktadır. Waldorf, bilgi

yollarımızın içine hayal gücü, ilham ve sezgiyi kaynaştıran yeni bir düşünüş planlamak için temel oluşturmaya çalışmaktadır. Özetle Waldorf modeli tüm okullar ve eğitimcilerin mevcut teorilerine ve uygulamalarına tekrar değerlendirmeleri için önemli bir temel sağlamaktadır denilebilir (Şahin Zeteroğlu ve Bağçeli Kahraman, 2010:133-135).

## **1.2. Okul Öncesi Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi**

### **1.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri**

#### **1.2.1.1. Bilişsel Gelişim**

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri onun bilişsel gücüdür (Köylü ve diğerleri, 2010: 17). Biliş, geniş kapsamlı bir kavram olmakla birlikte “içsel zihin süreci” olarak ifade edilmektedir. Bilişsel güç insanın düşünmesini, algılamasını, yorumlamasını, yargılamasını, sebep-sonuç ilişkisi kurmasını, iyiyi kötüden doğruyu yanlıştan ayırt etmesini, hayatın anlamını kavramasını sağlamaktadır. (Gürsoy, 2011).

Bilişsel gelişim ise bilişin yukarıda zikredilen faaliyetleri gerçekleştirebilmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişim olarak tanımlanabilir. Başka bir ifade ile bilişsel gelişimi, olgunlaşma ve yaşantı kazanma süreçleri arasındaki sürekli etkileşimlerin bir ürünü olarak ifade etmek mümkündür.

Bilişsel gelişim, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi kalıtım ve çevrenin etkisiyle gerçekleşir. Yani kişi, genleriyle getirdiği potansiyel bilişsel gücünü öğrenme yaşantılarıyla en üst sınıra kadar geliştirebilir (Köylü ve diğerleri, 2010: 17).

Bilişsel gelişimin önemini anlayabilmek için bilişsel gelişim kuramlarını incelemek gerekmektedir. Bilişsel gelişim kuramlarından Piaget ve Vygotsky’ın kuramları bu konuda en çok öne çıkmaları sebebiyle burada ele alınacaktır.

#### **1.2.1.1.1. Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı**

Erken çocukluk eğitimi şekillendiren kuramlardan ilk akla gelen Piaget’in bilişsel gelişim kuramıdır. Bilişsel gelişim kuramında Piaget, çocukların zeka gelişimi ve bu konuda çocukların yetişkinlerden çok farklı olduğu üzerinde durmuştur. Belirli bir

eğitim uygulaması önermese de, eğitimciler çoğu eğitim programını Őekillendirirken Piaget'in uygulamasını hayata geğirmeye çalışmışlardır.

Piaget, bilişsel gelişimi biyolojik evrelerle açıklamaya çalışmıştır. Gelişimi, kalıtım ve çevrenin etkileşimiyle gerçekteşen bir süreç olarak tanımlamıştır. Dinamiklerini tanımlamak için de Őema, uyum sağlama, özümleme, uyma ve dengeleme kavramlarını kullanmıştır. Őema, çevredeki bir nesne, durum ya da problemi temsil eden zihinsel yapı ve düşünme örüntüsüdür. Uyum sağlama, çocukların kavrayışlarını değiştiren yeni bir bilgiyi alabilmek için kendi düşünce yapılarını ona uygun hale getirmeleri sürecidir. Piaget çocukların birbirini takip eden iki yolla uyum sağladıklarını söylemiştir: özümleme ve uyma. Özümleme, yeni bir bilgiyi var olan Őemaları kullanarak algılama ya da bu Őemalar içine yerleştirme anlamına gelmektedir. Uyma, eski Őemalar işe yaramadığında yeni Őemalar yaratarak yeni bilgilere uyum sağlamayı içermektedir. Dengeleme ise Őemalar ve uyma arasında bir dengeye ulaşma anlamına gelmektedir. Çocukların gerçekte ve onu algılayışları arasında bir çatışma olduğunda bir başka ifadeyle özümleme işe yaramayıp uyma gerekli hale geldiğinde dengesizlik ortaya çıkmaktadır. Çocuklar bu çatışmayı yeni düşünce yolları kazanarak çözmektedirler (Yazgan İnanç; Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2012: 50).

Piaget, farklı yaşlardaki çocukların dört bilişsel gelişim aşamasının olduğunu söylemiştir. Bunlar, duyumsal-devinimsel dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemidir.

Duyumsal-devinimsel dönem, duyular yoluyla dış dünyanın algılandığı, reflekslerin olduğu ve zamanla reflekslerin amaçlı hareketlere dönüştüğu, nesne korunumu diye adlandırılan nesnelerin görünmediği zamanlarda da var olduğunun farkına varıldığı dönemdir (Karaca, 2007: 31). İşlem öncesi dönem, kavramların biçimlendiği, zihinsel akıl yürütmenin olduğu, benmerkezciliğin güçlü olarak başladığı ve sonra zayıfladığı, inançların yapılandırıldığı bir dönemdir. Bu evrede çocuk henüz işlemsel olarak düşünememektedir. Bu dönem sembolik ve sezgisel olmak üzere ikiye ayrılır (Ülke Kürçüoğlu, 2010: 145). Somut işlemler döneminde çocuklar, mantıksal kuralları ve sınıflandırmaları kullanabilmekte, ama bunları sadece somut olay ve objelere uygulayabilmektedir. Daha önceki evrelerde kazanamadığı nesnenin korunumu kavramını kazanan çocuklar, somut olaylarla ilgili tam mantıksal muhakemeler

yapabilmekte, anolojileri anlayabilmekte ve tersine çevirme gibi matematiksel dönüşümleri kavrayabilmektedir (Karaca, 2007: 33). Soyut işlemler döneminde ise artık soyut düşünme başlamakta ve bir problemin çözümü, yalnızca somut yollarla sınırlanmamaktadır. Ergenlik döneminin başlangıcından itibaren soyut işlemler döneminde olan birey, problemde bulunan değişkenler arası ilişkileri bulup olası denenceleri geliştirdikten sonra bu denenceleri sırasıyla test etmektedir. Bu dönemde çözüme sistemli bir şekilde ulaşan bireyde tümevarım ve tümdengelim yoluyla akıl yürütme gözlenmektedir (Senemoğlu, 2009: 49).

#### **1.2.1.1.2. Vygotsky ve Sosyo-Kültürel Kuram**

Piaget gibi Vygotsky de çocukların bilgiyi aktif olarak aradığına ve yapılandırdığına inanır. Bu ve benzeri birçok konuda hemfikir olsalar da Piaget ve Vygotsky arasında bazı temel farklılıklar vardır. Vygotsky, Piaget'in bilişsel gelişim kuramını ilk eleştirenlerden biridir. Ona göre bilgi, bireysel olarak değil insanlarla etkileşime girdikçe oluşur. Çocuğun bilişsel gelişimi, çevresiyle ve öğrendiği dille yakından ilişkilidir. Bu gelişimde yetişkinlerin ve diğer çocukların etkisi de oldukça fazladır. Bebeklerde, doğuştan diğer hayvanlarda da olan yaşamın ilk iki yılında çevreyle doğrudan temas ile geliştirdikleri, temel algı, dikkat ve hafıza kapasitesi vardır (Berk ve Winsler, 1995).

Vygotsky'in sosyo-kültürel kuramının temel ilkeleri şöyledir (Ülke Kürkcüoğlu, 2010: 151):

- Çocukların bilişsel becerileri yalnızca gelişimsel olarak analiz edildiğinde ve yorumlandığında anlaşılabilir.
- Bilişsel becerilere kelimeler, dil ve konuşma biçimleri aracılık etmektedir.
- Bilişsel beceriler sosyal ilişki kökenine sahiptir ve sosyo-kültürel geçmişe gömülebilir.

Vygotsky, öğrenmeyi bilginin sosyal bir ortamda inşa edilmesi, çocuğun doğup büyüdüğü sosyal çevreden ayrı düşünülememesi, öğrenmenin deneyimler vasıtasıyla gerçekleşmesi gibi faktörlerle kültürün gelişimdeki rolüne dikkat çekmiştir. Ayrıca, dilin düşünmeyi mümkün kılması ve ilerletmesi, bilinçlilik için esas teşkil etmesi, benmerkezci, sosyal ve içsel konuşma gibi farklı amaçlara sahip olması, toplumsal

iletişimin sağlanmasında araç olması bakımından dilin önemine de vurgu yapmıştır. Bunların yanı sıra Vygotsky'e göre, yakın gelişim alanı diye adlandırılan, çocuğun problemleri bağımsız olarak çözmesiyle belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile bir yetişkinin rehberliği altında ya da daha yeterli yaşlılarla işbirliği içinde problemleri çözmesi aracılığıyla belirlenen gelişim düzeyi arasındaki fark kavramı, çocukların tek başlarına yapabilmeleri çok zor olan becerileri, yetişkinlerin ya da etrafındaki daha becerikli çocukların yardımıyla ya da rehberliğiyle öğrenilmesi için kullanılan kavramdır ve öğrenmenin gerçekleşmesinde çok önemlidir.

### **1.2.1.2. Psikomotor Gelişim**

Psikomotor gelişim, yaşam boyunca devam eden motor becerilerde ortaya çıkan davranışların kontrol altına alınması sürecidir. Ayrıca fiziksel büyüme ile merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanması olarak da tanımlanmaktadır (Şahin S. , 2010: 172).

Çocukların gelişme, olgunlaşma ve hareketlerinin en önemli organları kaslardır. Bu kaslar, omuz, diz ve kalça kasları olmak üzere büyük kaslar; bilek ve parmak kasları olmak üzere küçük kaslar ve eklemlerden oluşmaktadır. Bu yaş çocuklarında önce büyük kaslarla ilgili hareketler kazanılmakta, sonrasında ise küçük kaslar harekete geçmektedir. Daha sonra da bir takım el becerileri edinilmeye başlanmaktadır (Tos, 2001, s. 87). Bu dönemde çocukların görme duyuları tam olarak gelişmemiş olduğundan büyük puntolu kitapları inceleyebilirler. Görme organı ve küçük kasların tam olarak olgunlaşmaması nedeniyle bazı etkinlikleri yapamazlar ya da uzun zamanda yaparlar. İğne deliğinden iplik geçirme, ipe boncuk dizme vb. etkinliklerinde büyük fırçalara, pastel boyalara, kalın kurşun ve boya kalemlerine, büyük boncuklara ihtiyaç duyarlar (Senemoğlu, 2009).

Psikomotor davranışlar yaşam boyu devam eder. Çocuğun yürümeye başlamasından sonraki dönem yani 2-6 yaş arasına tekabül eden dönem, yoğun bir motor gelişim evresidir. Bu dönemdeki çocuk, bedeninin farklı yerlerini kullanarak ve bunlar arasında koordinasyon sağlayarak yeni ve değişik beceriler kazanır.

2-3 yaş çocuğu yavaş ve ağır hareketlerle yürür, tek ayak üzerinde 1-2 saniye kalabilir, kitap sayfalarını tek tek çevirebilir, tüm kol hareketleriyle boyama yapar, basamaktan



atlar, tırmanma yapar, kapı kulbunu açabilir, yardım alarak topa tekme atabilir, topu omzundan yukarı atabilir ve kendisine atılan büyük topu kollarının üzerinde ya da arasında yakalayabilir (Başar Şenyılmaz, 2011: 134; Şahin S. , 2010: 180).

3-4 yaş arasındaki çocuk, 2 yaşa nazaran daha uzun ve normal adımlar atar ve parmak uçlarında da yürümeyi başarabilir. Ani dönüş ve duruşları becerebildiğinden koşmadaki başarısı artar. Merdiven çıkma becerisinde de artış görülür, merdivenleri koşarak inip çıkabilir. Ayak değiştirerek ve yardım alarak birkaç basamak çıkabilir. Bu yaşta ayrıca üç tekerlekli bisiklete binme, top oyunlarında ustalaşma, kalemi yetişkinler gibi tutma, kendi başına giyinip soyunabilme, makas kullanma ve öne takla atma da görülür (Yavuzer, 2012: 89; Başar Şenyılmaz, 2011: 135).

4-5 yaş arasında çocuk, uzun adımlarla ve ayağını yetişkinler gibi basarak yürür. 3 yaşa göre beden kısımlarının hareketi çok daha uyumlu ve düzgündür. 4 yaş çocuğu oldukça enerjiktir. Atlama, şıçrama, tırmanma, bisiklet pedallarını hızlıca çevirme ve takla atma gibi tüm bedensel etkinlikleri sever (Yavuzer, 2012). Yorulduğunun ve yorgunluğunun farkına varmaz. Yorgunluğu bir huzursuzluk hali olarak ortaya çıkar (Tos, 2001: 88). Parmak uçlarında oldukça dengeli olan 4 yaş çocuğu, merdivenleri tek başına ve ayak değiştirerek tırmanabilir. Yardım alarak da uzun bir merdivenden ayak değiştirerek inebilir. 4-5 yaş arası çocuğa ayaklarını birleştirerek zıplama, bir ayağından ötekine hoplayarak geçme, ip atlama, duruş değiştirme (oturma, çömelme), düz yürüme, içi suyla dolu olan bir kabı taşıma, düğme ilikleme ve top atıp tutma öğretilir. Öğretildiği takdirde bu yaştaki çocuk, basit müzik enstrümanları da çalmaya başlayabilir (Yavuzer, 2012: 90). Yüksek basamaktan iki ayağı ile atlama ve farklı yönlere koşabilme bu yaşta görülen diğer motor gelişimlerdir.

5-6 yaş arasında hareketlerin koordinasyonu düzgündür. Çocuk daha çok duvar ya da tahta üzerinde yürümek, iki tekerlekli bisiklete binmek gibi denge etkinliklerine meraklıdır (Yavuzer, 2012, s. 90). Bunların yanı sıra 5-6 yaş çocuğu, tek ayak üzerinde 10 saniye durabilir, makasla çizgi üzerinde kesme yapabilir, ayakkabılarını bağlayabilir, yemekte bıçak kullanabilir, topukları üzerinde geri yürüyebilir, daire, üçgen ve kare çizimler yapabilir.

6 yaşına kadar artmakta olan hareketle ilgili gelişim 6 yaşından sonra iyice yavaşlar ve azalır (Yavuzer, 2012: 90).

### **1.2.1.3. Dil Gelişimi**

İnsan gelişiminin en önemli yapı taşlarından biri de dil gelişimidir. Kelimelerin, sembollerin öğrenilmesi ve dilin kurallarına uygun kullanılmasının gelişimi olarak tanımlan dil gelişimi, diğer gelişim alanlarıyla paralel bir yol izlemektedir (Ülke Kürkçüoğlu, 2010: 153).

Çocuklarda dil ve konuşma gelişimi doğar doğmaz başlamakta ve özellikle yaşamın ilk üç yılında beynin gelişmesi ve olgunlaşmasına paralel olarak hızlı bir ilerleme göstermektedir. Yaşamın ilk üç yılı boyunca bebekler neredeyse tamamen refleksif tepkilerden, yetişkininkine benzer konuşmaya doğru bir gelişme göstermektedir. İletişim açısından zengin, çevresindeki bireylerin ses ve konuşmalarıyla beslenen, kendi konuşma çabasına yanıt alabildiği bir ortamda yetişen bir çocuk, bu süreçte dil ve konuşma açısından çok büyük bir yol kat etmektedir (Yılmaz, 2011: 67).

Dil ve konuşma, insanoğlunda var olan yeteneğin doğal iletişim ortamlarında modelleri dinleme, taklit, paylaşım ve geri bildirimle pekiştirilmesi sonucunda kazanılır. Dil ve konuşma gelişiminde birbiriyle ilişkili 3 alandan söz etmek mümkündür. Bunlar, alıcı dil, ifade edici dil ve sosyal etkileşim alanındaki gelişmelerdir. Çocuk, başkalarının kendisiyle kurduğu iletişimi anlamaya başlarken diğer taraftan bu iletişime sözel veya sözel olmayan dil araçlarıyla yanıt vermeye başlar, yani kendini ifade etmeyi öğrenir. Alıcı ve ifade edici dil alanındaki gelişmeleri tetikleyen ise çocuğu iletişim kurmaya yönlendiren sosyal etkileşim isteğinin gelişmesidir. Normal ve sağlıklı bir dil ve konuşma gelişiminden bahsedebilmek için çocuğun bu alanların üçünde de yaşının gerektirdiği temel becerileri göstermesi gerekir (Yılmaz, 2011: 67).

2-3 yaş çocuğunun konuşmasının %50-75'i anlaşılır. Bu yaş çocuğu, iki kısımdan oluşan emirleri, "biri" ve "hepsi" ifadelerini anlar. 2-4 kelimelik ifadeler kullanabilir, alıcı dili 500-900, ifade edici dili 50-250 kelime dağarcığına ulaşır. Ses perdesi aralığı genişler. Konuşmaya başlarken tekrarlamalar yapabilir ve gramer hataları yaptığı gözlenir (Yılmaz, 2011: 69).

3-4 yaş çocuğu nesnelere işlevlerini ve zıt ifadeleri anlar. Dili duygu ifade etmek için de kullanabilir. Geçmiş ve gelecek ifadelerini anlar. Konuşma hızında artış görülür. İki olayı oluş sırasına göre anlatabilir. Gramer hataları azalır, git gide daha karmaşık cümleler kurabilir (Yılmaz, 2011: 69).

4-6 yaş çocuğu ise kısa hikayeleri dinler, hikayeye ilgili soruları yanıtlayabilir. Konuşması gramer açısından yetişkin konuşmasına yaklaşır. Bazı artikülasyon (sesletim) hataları olsa da konuşması yabancılar tarafından genellikle anlaşılır. Nesnelere işlevlerine dair sorulara cevap verebilir. 4-8 kelimededen oluşan daha uzun cümleler kurar. "Nasıl?" sorusuna cevap verebilir. Bağlaçlar kullanarak cümleleri birbirine ekleyebilir. Kendisine anlatılan bir hikayeyi başkalarına doğru bir şekilde aktarabilir (Yılmaz, 2011: 69).

Dil gelişimi ile motor gelişim ve bilişsel gelişim arasında paralellik vardır. İlk kelimelerle yardımsız oturmaya başlama aynı zamana rastlamaktadır. Çocukların kelimeleri söylerken yaptıkları yanlışların büyükleri tarafından düzeltilmesi ve çocuğun her bir kelimeyi doğru öğrenmesi gerekmektedir. Çünkü yapılan birçok araştırmaya göre yanlış kullanılan kelimeler, düzeltilmediği takdirde olduğu gibi kalmaktadır (Poyraz ve Dere, 2001: 39).

Yavuzer (2012) dil gelişimini etkileyen diğer faktörleri ise şu şekilde sıralamıştır: Sağlık, zeka, sosyo-ekonomik koşullar, cinsiyet, aile ilişkileri ve konuşmaya teşvik.

#### **1.2.1.4. Duygu Gelişimi**

Duygular, birey olmanın en önemli unsurudur. Bütün insanların, yeni doğmuş bebeklerin bile duyguları vardır. Sosyalleşmenin olabilmesi için duygular temel rolü üstlenir. Bu yüzden duygular için yaşama uyum sağlama fonksiyonlarıdır denilebilir. Duygular, hem doğuştan sahip olunan hem de öğrenilen davranışlardır. İnsanların tutum ve davranışlarını etkileyen duygular, zihin hayatından çok önce başlar ve insanın esas varlığına ait ruhsal hallerdir. (Fersahoğlu ve Demir, 2012: 44).

Duygusal gelişim, insanın duygularında ve duygusal ilişkilerinde, nesnelere, olaylara ve kişilere karşı yaşına, yerine ve zamanına uygun duygular üretecek olgunluğa erişme sürecidir (Sağlık, 2003: 31).

Doğduğu andan itibaren çocukta duygu örülmeye başlamakta ve çocuk, sevdiği ya da sevmediği şeyleri çeşitli şekillerde ifade etmektedir. Bunun yanı sıra kendine elem veren şeylerden uzaklaşmak; haz verenlere de yakınlaşmak istemektedir. Çocuk büyüdükçe, duygusal olan bazı davranışları ve onların nedenleri kendini daha fazla belli etmektedir. 1,5 yaşından sonra çocuğu öfkeliendiren durumlar giderek artmaktadır. İki yaşın sonuna doğru, çocuk kendine elem veren durumlar karşısında öfkelenmeye başlamaktadır. Elinden oyuncağı alınan çocuğun ağlaması veya tepinmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. 2-6 yaş döneminde çocukta engellemeler karşısında öfkenin ortaya çıktığı görülmektedir. Fakat bu öfke, genellikle kısa sürelidir. Öfke ile istediklerini elde etmeyi başaran çocukta, bu durumu fark etmesi halinde istediği veya istemediği her şeyde öfkeyi harekete geçirme söz konusu olabilir. Öfkenin dışında korku, kıskançlık, sevgi, güven ve endişe gibi duygular da ilk çocukluk dönemindeki çocuklarda görülen duygulardandır (Sağlık, 2003: 31-37).

Duygusal gelişim yönünden en verimli basamak okul öncesi dönemdir. Bu basamakta çocuğu saldırgan, savunucu, kaçırıcı davranışlara yönelten tüm duygular ve coşkular doğmakta ve yerleşmeye başlamaktadır. Yine bu basamakta çocuk, tüm sevindiren duyguların da tadını almaktadır.

Okul öncesi döneme tekabül eden bu gelişim dönemlerinde, çocuğun ruhsal ve bedensel yapısı oluşurken duygu ve heyecan hayatı da buna paralel olarak gelişebilmektedir. Ancak bunun için iyi bir duygu eğitimi gerekmektedir. Duygu eğitiminin amacı çocukta istenmeyen duygularla başa çıkılmasını sağlamaktır. Duygu eğitimi, çocukta, iyi duyguların uyandırılması, geliştirilmesi ve yaşatılması; kötü duyguların ıslahı, kontrol altına alınması ve yok edilmesi; duyguların yönlendirilmesi; duyguların dengelenmesi ile gerçekleştirilebilmektedir (Sağlık, 2003: 37-38).

İnsan hayatının gelişimsel bakımdan en yoğun ve en önemli olan okul öncesi dönem, dini duygunun oluşumu ve gelişimi açısından da bir o kadar önemlidir. Dini duygunun bu dönemdeki gelişimi ile ilgilenen din psikolojisi çalışmaları, geç dönemlerde incelenmiş olsa da, dini duygu ile diğer duygular arasında kilit bir ilişkinin olduğunu gözler önüne sermiştir. Hatta bazı araştırmacılar bazen sevgi, bazen korku, bazen güven, bazen de bağlılık gibi duyguları dini duygunun kaynağı olarak görmüşler ve dini yaşantının sadece bir yönüyle sınırlı açıklamalara girişmişlerdir. Karmaşık ve yoğun

yapısıyla dini duygu, hiçbir zaman tek bir duygu formuna indirgenemeyecek niteliktedir. Bahsedilen bütün duygularla ilişkili ama kendisine mahsus ayırıcı özellikleri olan dini duygu bu duygulardan beslenen ve onların gücüyle güç kazanan özgün bir duygu alanı olarak görülebilir (Oruç, 2010: 93).

#### **1.2.1.5. Dini Gelişim**

İnsan davranışlarının kaynağının, insanda var olan duygular olduğu söylenmektedir. Bu noktadan hareketle dini gelişimin kaynağının da duygu olduğu söylenebilir. İnsanda mevcut tüm duygular, onda dini bilincin doğması ve gelişmesinde ayrı ayrı rol oynamaktadır. Özellikle başkasının himayesine, sevgi ve şefkatine muhtaç olma duygusu, insanların dinsel yaşantılarında çok önemli bir yer tutmaktadır (Clark, 1961: 180).

Dinle ilgilenmek insan için bir gelişme basamağı olup kendiliğinden meydana gelmektedir. İnsan çocukluk döneminde de olsa nereden geldiğini, kime ait olduğunu düşünmekte ve sorgulamaktadır. Bunu bilmek onun için dayanılmaz ve vazgeçilmez bir duygudur. Küçük yaşlardan itibaren kendisi, çevresi ve var olan her şeyin nereden geldiği, niçin var olduğu tarzında sorular soran çocuk, bu soruların cevaplarını ve çözümünü dinde bulmaktadır (Fersahoğlu ve Demir, 2012: 48).

Din duygusu, din kültürüne bağlı olarak sadece insanda meydana gelen duygu sentezlerinden biridir. İnsanın herhangi bir etki ve tesir karşısında duygulanması ve duyarlılık göstermesi fitri bir eğilim ve kabiliyettir. Dini duygunun da tıpkı bunun gibi fitri olduğu kabul edilmektedir. Din duygusunun diğer duygular gibi doğal, şuur dışı olduğunu, insan organizmasının yapısına bağlı bulunduğunu ifade eden pek çok otorite, dini duygunun fitri olduğunu kabul etmektedir. Bunu, içgüdü, eğilim ve tabiatüstü varlığa inanma gibi sebeplere bağlı olarak açıklamaktadır (Fersahoğlu ve Demir, 2012: 49; Konuk, 1994: 11).

Dinin şahsiyet üzerindeki etkisi, dini şuurun oluşmasıyla bağlantılı olarak insan davranışlarında kendini göstermektedir. Din duygusu, öğrenme yoluyla gelişmektedir. Çocuğun dil ve öz bilinç gibi birçok şeyi dinden önce öğrenmesi lazımdır. Bunun yanı sıra fizyolojik ve psikik fonksiyonların olgunlaşması, dini duygunun gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Çocukta dini duygunun gelişimi, dini anlayışın da gelişmesini

sağlar. Çocuğun bedensel, duygusal, dil, sosyal ve özellikle de bilişsel gelişimleri çocuktaki dini duygu ve anlayışın gelişiminde etkili olmaktadır. Doğuşta var olan Allah'a inanma fikri, insan zekasının gelişmesiyle bilinçli bir hal alır (Fersahoğlu ve Demir, 2012: 49-50).

Çocuğun bebeklik döneminde dini tezahürler söz konusu değildir. Yani çocuk doğduğu zaman dini duygulara sahip değildir. En basit davranışları bile yavaş yavaş yapmaya başlarken; insanın son derece karışık ve anlaşılması zor ruhsal yetilerinden biri olan dini, daha doğar doğmaz yaşaması beklenemez. Din, diğer ruhsal fonksiyonlarla iç içe olmasına rağmen gelişmesi onlardan ayrı olarak tamamlanmaktadır. Çocuk, üç yaşından itibaren farklı bir hayat yaşamaya başlarken; dinle ilgili ilk sorular 3 yaş civarında başlamaktadır. Bu dönemde çocuk, sürekli sorular soran, etrafındaki her şeyi algılamak isteyen ve öğrenme arzusu gösteren bir varlıktır. Sorular sorması, çocuğun büyüklere duyduğu güveni göstermektedir. Burada önemli olan nokta, çocukların sorularının karşılıksız bırakılmaması ve cevapların çocuğun yaşına ve kapasitesine uygun olmasına dikkat edilmesidir (Fersahoğlu ve Demir, 2012: 56-58).

Okul öncesi dönemde dini inancın gittikçe canlılık kazandığı göze çarpmaktadır. Çocuk çevresinde gördüğü her türlü davranışı bilinçli veya bilinçsiz taklit etmeye başlar. İnsanlarda var olduğu kesin olan din duygusu, çocukluk döneminde, çocuğun sorduğu soruların yanında dini konulara ilgi duymasıyla da kendisini göstermektedir. Dini duygu ve düşüncenin iyi bir şekilde işlenmesi ve bu konudaki ihtiyaçların karşılanması gerekli olduğu en kritik dönem; dini duygunun uyandığını gösteren soruların yöneltmeye başlandığı ilk çocukluk dönemi olarak da adlandırılan okul öncesi dönemdir. Bu dönem, din eğitim ve öğretimi açısından da çocuklarda eğitim rehberliğine şiddetle ihtiyaç duyulan bir gelişim aşamasıdır. Bu yaşlarda dini duygu yani Allah'a inanma ve bu inancın göstergesi olan ibadet etme duygusu yalnızca bir çekirdek halinde bulunmaktadır ve sevgi, korku, bağlanma, kaygı, güven gibi ana duygular üzerine temellenen kompleks bir duygudur (Özeri, 2004: 63; Mehmedoğlu A. U., 2004: 88 ).

Bu konudaki en temel problem, çocuklarda din duygusunun ne zaman başladığıyla ilgilidir. Din duygusunun çocuklarda erken yaşlarda (0-6) başladığını ileri süren bilim çevreleri olduğu gibi, bu duygunun geç yaşlarda (12-15) başladığını öne sürenler de

olmuştur. Batı Eğitim Dünyasında W.James, Erasmus, Spencer, Fröbel.; İslam Dünyasında Farabi, İbn Sina, İmam Şafii, Gazali ve Mevlana gibi düşünürler din duygusunun çocuklarda erken dönemlerde başladığını ileri sürerken; H.Lisager ve J.J.Rousseau gibi düşünürler de dini duygunun geç yaşlarda başladığını öne sürmüşlerdir. Bu iki görüşü keskin çizgilerle ifade etmek yerine, dini uyanmanın gerçekleşmesinde ve din duygusunun hareketlenmesinde bireyin yetiştiği ailedeki kültürel ortam ile çevresi, belirleyici rol oynamaktadır demek daha doğru olacaktır (Tavukçuoğlu, 2002: 52). Araştırmalara göre aileyle birlikte çocukta dini bilincin uyanmasında ve gelişmesinde rol oynayan diğer etkenler çocuğun doğal gelişimi ve dini konuların doğrudan doğruya öğretilmesidir (Özeri, 2004: 65).

Bütün gözlemler, dini tavrın oluşmasında yakınlarının tesirinin en belirgin faktör olduğunu ve bunun öncelikli olarak aile olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü bireyin ilk yılları aile ortamında geçmektedir. Aile ortamı gerek formel ve gerekse informel yönüyle çocuğun dünyasındaki ilk eğitim kurumudur. Ailenin etkisi yalnız bir çeşit erken öğrenme ile sınırlanmaz. Aile ile din arasındaki sıkı bağı birçok yazar önemle belirtmiştir. Bu noktada din duygusunun gelişmesinde çocuğun ailesindeki yetişkinlerin rolü yadsınamaz. Vergote, bazı yetişkinlerin çocukların hayat görüşü seçebilmesinde çocuğun tamamen serbest bırakılarak, sosyolojik baskıdan ve eğitsel şartlardan değil de şahsi bir teşebbüsten ortaya çıkacak dini tavır elde etmeleri için buluş çağından önce bütün dini eğitimlerden uzak tutulması düşüncesini doğru bulmaz ve şunları söyler: “Bu görüş, şüphesiz iyi niyetten doğmuştur. Bu görüş, yetişkinlerdeki sosyal ağırlıktan arınmış orijinal dini bir yaşantının hasretini ifade eder. Fakat bununla birlikte bu görüş yalnız akılcılığın ağına düşmektedir. Bu görüş, kültürel değerler bir değerler dünyasında kendi kendini gerçekleştirmeye mecbur olduğu zaman üstüne alması gereken beşeri imkanlar uygun kültürel bir eğitimle geliştirilmiş olsa bile hakikatte beşeri hürriyet kazanılamaz. Serbest dini taraftarlık, dini değerlerden kazanılmış bir tecrübeye dayanmalıdır.” (Vergote, 1966: 316-317).

Özellikle soru yöneltmede psikologlara göre altın çağını yaşayan 4-6 yaşlardaki çocuklarda kendiliğinden oluşan duygular arasında din duygusu da bulunabilmektedir. Bu duygu diğer duygular gibi çocuğun fitratında potansiyel olarak vardır, uygun ortamlarda kendini gösterebilmektedir. Din duygusunun uyanışı ve hareketliliği,

çocuğun zihni ve ruhi gelişimi ile aynı dönemlere denk geldiğine işaret edenler de bulunmaktadır(Yavuz, 1983: 41-53).

Çocuğun dini inancının doğması ve oluşmasının dikkate değer yönleri ise şu şekilde özetlenebilir(Yavuz, 1983: 47-48):

1. *Çocuk inancının belirmesini ilk teşvik eden ve uyanmasını destekleyen unsurların başında aile gelmektedir. Onun ilk dini tecrübeyi de burada edindiği bir gerçektir. Çocuğun dini uyanışına tesir eden aile etkeninden sonra, diğer birçok kültürel etkenler gelmektedir. Fakat çocuk üzerinde bunların etki derecesini ölçmek oldukça zordur.*
2. *Dua ve ibadetlerin çocukla birlikte yapılmasının onun üzerinde önemli bir etkisi vardır.*
3. *Ebeveyn tarafından açıklanmak üzere çocuğun sorduğu dini sorulara verilen doyurucu cevaplar, çocukta dini yaşayışın uyanışına yardımcı olur. Ayrıca çocuğun dini yaşayışta kendini harekete geçirici görünen sorular ve onların çözülmesiyle kazanılan şahsi tecrübeler, onu, dini yaşayışın derinleşmesine doğru götürür.*
4. *Çocukta dünya görüşünün gelişmesi ve değişmelere uğraması, onda ferdi dini inançla ilgili yeni soruların ortaya çıkmasına neden olur. Bu sorular genellikle ibadetlere ait sorular, çocukta yeni beliren ve onların çözülmesiyle ilgili sorular ve çocuğun kendi dünya görüşünden ileri gelen sorular olmak üzere üç kökenden kaynaklanır.*
5. *Çocuğun sorduğu dini sorular, onunla ilgili eğitim ve öğretimi geliştirir.*
6. *Bu dönemdeki öğretim, çocuğu anne babanın inancını ve dini yaşayışını kabul etmeye teşvik eder. Anne ve baba da sorumluluk duygusuna sahip kişiler olarak bunları çocuğa aktarırlarsa böylece onun da dini dünyaya katılması kolaylaşmış olur.*

Çocukluk döneminin en önemli özelliklerinden birisi, çocuğun “kolay inanırlık” özelliğine sahip olmasıdır (Köylü, 2004: 138). Çocuk dine karşı oldukça hazır ve kabiliyetli bir durumdadır. Esasen çocuk düşünmeden, şüphelenmeden ve itiraz etmeden inanmaya hazır olduğundan, söylenenlere içtenlikle inanır. Çocuk sadece dış yönüyle değil ruhsal olarak da samimi bir şekilde inanır. Çünkü çocuk, inanmakla



kendisini güçlenmiş ve Allah'a yakın hissetmiş kabul eder. Böylece o, inandıklarıyla kendi kişisel dünyasını kurmaya ve onu geliştirmeye çalışır. Böylece çocuk, hayatı, iyi, güzel ve yaşamaya değer bulacak ve o ölçüde yaşama gücü artacaktır. Bu durumdaki çocuk, inancının nedenini araştırmaya yatkın değildir, inancı üzerinde analiz yapamadığı gibi bilinçli anlama ve fikir yürütmede de bulunamaz. Ama din duygu geliştikçe ona paralel olarak rasyonelleşme de gelişir. Bunun gibi, çocukta yeni değişimler oluştuğunda kanılarında ve dini inançlarında bu gelişmeler görülecektir. Bundan dolayı çocuk dininin karakteristik özelliklerinden birisinin de dini gelişmenin henüz tam biçimlenmemiş ve belli prensiplere ulaşmamış olması olduğunu söylemek mümkündür (Yavuz, 2013: 32-33).

Çocukluk dönemi dininin ikinci belirgin özelliği, benmerkezciliktir. Çocukluk dönemindeki bu ben merkezci yaklaşım dini inancında da kendisini göstermektedir. Bu özelliğin bir sonucu olarak, Allah çocuğun yaratıcısıdır, ona anne, baba ve kardeş vermiştir. Sonra yararlanması ve yaşaması için yiyecekler, içecekler, giyecekler vs. vermiştir. Kısacası O, kendisine gerekli olan her şeyi verdiği ve vereceği gibi, isteklerini ve dilediklerini geri çevirmemiş ve çevirmez de, yani Allah, çocukla birlikte. Çocuk, Allah'ı kendisinden uzaklaştırmaz, Allah daima onun yanındadır. Çocukların bu özelliği onların dua anlayışına da yansımaktadır. Genellikle çocukların duaları da hep bu "ben merkezci" duygu ve düşüncelerle doludur. Dolayısıyla bu dönemde çocuklardan herhangi bir özgeci davranışın beklenmesi gereksizdir (Yavuz, 1983: 174; Köylü, 2004: 138).

Çocukluk dönemi dininin üçüncü özelliği, antropomorfik bir özellik taşımasıdır. Çocukluk dönemi dini inançlarına ilişkin yapılan araştırmalarda, çocukların genellikle somut bir Allah tasavvuruna sahip oldukları görülmektedir. Buna göre Allah, yaşlı, olgun ve erkek, yani insani özellikler taşıyan bir varlık olarak tasavvur edilmektedir. Allah tasavvurunun böyle özellikler göstermesi, çocukların yaşları küçüldükçe daha belirgin bir nitelik kazanmaktadır. Hangi yaşta olursa olsun çocukların dini düşüncelerinin merkezini Allah kavramı oluşturur. Allah kavramı, insan gelişiminin çeşitli dönemlerinde farklı özellikler ve motifler ihtiva eden tasavvurlara konu olur. Okul öncesi dönem çocuklarında antropomorfizm hakimdir. Çocuk beşeri faaliyetler tarzı üzerinde davranışını tasarladığı Allah'ı beşeri çizgiler içinde göz önüne getirir.

Allah gördükleri ve tanıdıkları insanlardan çok daha büyük kocaman bir insandır. Öyle ki, 5–6 yaşlarındaki çocuklara göre Allah babasından da, gördüğü dağlardan da büyüktür. Hatta ayağı ile bassa bütün mahalleyi kaplayabilir. Yahut da denize bassa onun derinliği ayağının topuklarına bile çıkamaz (Öcal, 1991: 73). Çocuk Allah'ı beşeri bir modele göre tahayyül eder ve Allah'ı bir insan kadar gerçek olarak tasavvur eder fakat aynı zamanda o, Allah'ı daha başka bir âlemde teşekkül ettirmek için insandan tefrik eder. Bu dönemde çocuk Allah'ı “Süpermen” gibi algılamaktadır (Özeri, 2004: 67; Köylü, 2004: 139).

Çocukluk dönemi dininin dördüncü temel özelliği, tecrübe, teşebbüs ve kendiliğinden ortaya çıkan spontane bir dini tecrübeye dayalı olmasıdır. Çocuğun dünyası hızla genişledikçe, ailesinin dışında yeni insanlarla tanışır ve sosyal çevre oluşturur. Bu yüzden çocukluk döneminde dört, beş ve altı yaşlar son derece önemlidir. Anaokulları veya kreşler de kişilik gelişimleriyle ilgili onlar için yeni bir dünya oluşturur. Yine bu dönemde çocuğun sadece çevresi genişlemez, kendisi de deneme ve yanılma yoluyla pek çok şeyi tecrübe eder ve öğrenir (Köylü, 2004: 140).

Özetle, dini gelişim açısından çocukluk dönemi dinamik bir zaman dilimidir. Çocukların inanılmaz derecede yetişkinleri taklit etme kabiliyetleri vardır ve bu açıdan başta ebeveyn ve diğer aile büyükleri olmak üzere, dini kurumlar taklit için uygun modeller oluşturabilir. Fakat taklitten daha da önemlisi, çocuğun kendi dini tecrübe ve yaşantısıdır (Köylü, 2004: 140).

Sonuç olarak bazı psikologlar, insan hayatının şekillenmesinde çocuğun dünyaya gelirken beraberinde getirdiği istidat ve kabiliyetler, bazıları ise bunun aksine dışarıdan gelen etkenler çok daha ağır basar demişlerdir. Yapılan araştırmalar ferdin yalnız başına ne doğuştan gelen yeteneklerinin ürünü ne de yakın çevresinin ve toplumun ürünü olduğunu göstermiştir. Çocuğun şahsiyet ve karakterinin oluşmasında çocuğun ruhsal güçleri denilen istidat ve kabiliyetleri kadar kültürel çevresinden gelen dış etkenlerin de önemi inkar edilemez. Yani, çocuktaki inanma gücü kendisini gösterebilmesi için dış etkenlerle beslenmelidir (Yavuz, 2013: 129).

Burada İslamiyet'in istidat ve kabiliyet konusundaki görüşünü belirtmek yerinde olacaktır. Bu konuda Hz. Muhammed'in açık bir tavır takındığını görülmektedir. O,

“Hiçbir doğan çocuk yoktur ki; fitrat üzere doğmuş olmasın! Sonra annesi ve babası onu Yahudileştirir, Hristiyanlaştırır veya müşrikleştirirler.”<sup>§</sup> diyerek iç ve dış faktörlerin her ikisine birden işaret etmiştir(Yavuz,1983: 76).

#### 1.2.1.6. Ahlaki Gelişim

Bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri olarak tanımlanan ahlakın (*TDK*) temel işlevi, insan ilişkilerinin karşılıklı etkileşimlerini düzenlenmesidir (Oruç,2011: 125). Ahlak gelişimi; bireyin toplumun değer yargılarını kazanarak içinde bulunduğu çevreye uyumunu, kendi ilke ve değer yargılarını oluşturmasını amaçlar. Yani, ahlak gelişimi, toplumun tüm değerlerine olduğu gibi uyma değil, topluma etkin bir uyum sağlamak için kendi değerler sistemini oluşturma sürecidir.

Çocuklarda ahlaki gelişim terimiyle, çocukların sosyal dünyaya ayak uydurabilmeleri için gerekli kuralları öğrenmelerini kastedilmektedir (Özeri, 2004: 76).

Çocukların sosyal-duygusal gelişiminde ahlak gelişiminin önemli rolü bulunmaktadır. Çocuk toplumda kurallara uymaya çalışırken, toplumsal düzeyde onay görüp görmeyeceğini bilmek istemektedir. Doğru ve yanlış davranışlar karşısında duygusal olarak farklı bir yol izlemektedir. Birlikte yaşadığımız insanlara karşı görevlerimizi, sorumluluklarımızı öğrenmek ahlaki gelişimin bir parçasıdır. Ahlak gelişiminin birincil hedefi, bireyin evrensel ilkeler, yanlış-doğru, hak ve adalet kavramları doğrultusunda kendi doğrularını ve ilkelerini geliştirmesidir (MEGEP, 2007).

Bireyin ahlaki gelişimini bilmek, ahlak eğitimi açısından oldukça önemlidir. Ahlak eğitimi ailede başlar, okulda devam eder, hayat boyunca da bireyin çabalarıyla ve çevrenin etkisiyle oluşur. Ahlak eğitiminin amacı, okuldaki tüm eğitim etkinliklerini tamamlamak, bağlamak, yüceltmek ve asilleştirmektir. Öğretmenlerin davranışları ahlak eğitimi konusunda çok etkilidir (Aydın, 2003: 41).

Din duygusunun ne zaman ortaya çıktığına dair karşımıza çıkan fikir ayrılığı ahlak duygusunun ne zaman ortaya çıktığı noktasında karşımıza çıkmamaktadır. Ahlak gelişimi, çocuğun çevresiyle etkileşimleri sonucu çok erken yaşlarda başlar ve üç

---

<sup>§</sup> Müslim, Kader, 6, Hadis no: 23, s.6585.

yaşından itibaren dil kullanımıyla pekişir. Birçok psikoloğa göre, ahlak gelişimi kişilik gelişiminin bir parçasıdır ve çocukluk dönemi ve çocuğun içinde yetiştiği çevre, çocuğun ahlak anlayışının gelişmesinde önemli yer tutar (Aydın, 2003: 41).

Ahlak gelişimiyle ilgili çalışmalara bakıldığında, bu konunun tarihsel gelişim içinde daha çok filozof ve din adamlarının ilgisini çektiği görülmektedir. Psikolojinin gelişmesiyle ahlak, bir öğrenme ve gelişme konusu haline gelmiştir. Ahlak konusunda ilk bilimsel çalışmalar Freud ve Piaget tarafından geliştirilmiştir. Sosyal öğrenme ve davranışçı psikoloji kuramları da zaman içerisinde ahlak gelişimi üzerinde durmuştur (Şahin S. , 2010: 193).

Ahlaki gelişimle ilgili olarak ortaya konan ilk yaklaşım Freud'un psikanalitik yaklaşımıdır. Psikanalitik yaklaşımda ahlak, id, ego ve süper egonun ilişkileriyle açıklanır. İd, kişiliğin en ilkel bölümüdür. Yeni doğan bebeklerde vardır; yeme-içme, artıkları atma, acıdan kaçınma ve cinsel haz alma gibi temel biyolojik itkilerden ibarettir. Kısaca, doğuştan gelen içgüdüler ve psikolojik gizil güçlerin tümü diye ifade edilebilir. Ego ve süper ego iden çıkarak gelişir (Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson, & Loftus, 2003: 460). Freud id için gerçek ruhsal varlık demiştir. Ego, çocuk gerçekliğin gereklerini düşünmeyi öğrendikçe gelişir. Ego, kişiliğin yürütme organı gibidir. İd ile süper ego arasında uzlaşma yolu bulmak durumundadır (Erdiller, 2010: 67). Yani dış dünyanın gerçeklikleri ve iç dünyadaki arayışlar arasında dengeyi sağlar. Dini ihtiyaçların karşılanması için ortamın uygun olup olmadığına karar veren safhadır (Arslan Parlak, 2011: 21). Süper ego, kişiliğin en son gelişen kısmıdır. "Toplumun değerlerinin ve ahlaki yargılarının içselleştirilmiş temsilidir. Kişinin ahlaki olarak ideal kişi imgesinin yanı sıra vicdanını da oluşturur. Süper ego, ana-babanın ödüllendirme ve cezalandırmasına tepki olarak oluşur.". Süper egonun başlıca görevi iden gelen dürtüleri bastırma ve ketleme; egoyu gerçekçi amaçlar yerine ahlaki amaçlara yönlendirmektir. Bu açıdan bakıldığında Freud'a göre süper egonun gelişmesiyle ahlaki gelişimin de başladığı söylenebilir. Kişiliğin bu üç bileşeni çoğu kez birbiriyle çatışır. Ego idin hemen istediği hazzı erteler, süper ego ise hem id hem de süper ego ile savaşır, çünkü davranış genellikle temsil ettiği ahlaki kuralın gerisinde kalır. Bu üç süreç olağan koşullarda egonun önderliğinde bir ekip halinde çalışır, id, kişiliğin biyolojik, ego

psikolojik, süper ego da toplumsal yönlerini oluşturur (Smith ve diğerleri, 2003: 460; Erdiller, 2010: 66-68).

Psikanalitik yaklaşıma göre çocuk ahlaki değerlerini anne ya da baba ile özdeşleşerek kazanır. Ödüllendirilen davranışları doğru, cezalandırılan ya da yasaklanan davranışları yanlış olarak algılar (Atli: 4). Psikanalitik yaklaşımın temsilcisi Freud ahlaki gelişimi oral dönem, anal dönem, fallik dönem, gizil dönem ve genital dönem olmak üzere beş basamakta incelemiştir.

Piaget; ahlaki yargıda bulunma ile yaklaşımların en etkilisini ortaya koymuştur. Ahlaki yargı kavramı, Piaget için ahlaki gelişimde odak noktasıdır. Ona göre bilişsel bir yetenek olan ahlak, bireyin kendisinin tayin ettiği yani her bireyin kendisine özgü olan ve aynı zamanda evrensel ilkelerle örtüşebilecek düzeydeki ilkelere göre yargıda bulunma, kararlar alma ve bu doğrultuda düşünebilme kabiliyetidir (Oruç, 2011: 21).Piaget, ahlak gelişiminin, bilişsel gelişime paralel olarak geliştiğini ve belli bir sıra izleyen dönemler içinde ortaya çıktığını söylemektedir. Biyolojik olgunlaşma ve öğrenme yaşantılar, bilişsel gelişimde ulaşabilecek düzey üzerinde belirleyici olmaktadır. Aynı durum ahlak gelişimi için de söz konusudur. Piaget'e göre çocukların doğru ve yanlışla ilişkin yargıları ve kuralları yorumlama biçimleri, yaşlara göre değişiklikler göstermektedir. Bunların yanında çevre de çocuğun ahlak gelişiminde büyük rol oynar. Piaget yaptığı çalışmalarında çocuklara, oynadıkları oyunların kurallarının nasıl oluştuğu, bunların değişip değişmeyeceğiyle ilgili sorular sorar. Bunun yanında çocuklara ahlaki ikilem içeren hikayeler anlatır ve sonuçta verilen kararların nedenini sorar. Başlangıçta, çocuklarda büyüklerin etkisi altında olan bir özellik görür. Burada çocuklar, yetişkinlerin kurallarını, yasaklamalarını, cezalandırmalarını ve ödülleri ahlaki bir kesinlik olarak benimserler. Bu arada kuralların anlamını, niyetinden ziyade sonuçsal görünümünü ahlaki davranış olarak algırlar. Çocuklar, bu seviyeyi biraz geçtikten ve bilişsel olarak geliştikten sonra bir işbirliği ahlaki geliştirmektedirler. Bu anlayış daha çok arkadaş grubu içerisinde bazı şeyleri paylaşma, alıp-verme, işbirliği ve tartışma ile oluşmaktadır. Özetle, Piaget, ahlak evrelerini görev ahlakı ve hayır ahlakı olarak ikiye ayırır. Birincisi çocuğun yetişkine itaat etmesine dayanır, ikincisi ise kişiyi özgürlüğe, kendi kendine idareye götürür. Okul öncesi dönem çocuğunda görev ahlakı görülür (Özeri, 2004: 80; Kuşat, 2006: 9).

Ahlak gelişimiyle alakalı en sistemli ve geniş çalışma, ahlaki gelişimin bilişsel gelişime paralel olduğunu iddia eden Kohlberg'e aittir. Kohlberg, Piaget'in ahlak gelişim kuramını yeniden incelemiş ve anlamlandırmıştır. Piaget gibi Kohlberg de ahlaki gelişimin bilişsel gelişim ve sosyo-kültürel çevrenin etkisiyle gerçekleştiğini söylemiştir. Fakat ona göre çocuğun ahlaki çevresiyle sürekli bir etkileşim içinde olmasına rağmen çevre, Piaget'in iddia ettiği gibi bu gelişimde büyük bir rol oynamaz. Kohlberg, ahlakın gelişiminde toplumun öneminin inkar edilemeyeceği ama bunun o kadar önemsenecek bir husus olmadığı görüşündedir. Farklı kültürler üzerinde yaptığı araştırmalarla, çocuklarda ahlaki kavramların gelişiminin benzer şekilde meydana geldiği sonucuna ulaşan Kohlberg'e göre ahlaki gelişim, çocuğun çevresiyle sürekli etkileşim ve uyumlu olma çabası içerisinde bulunması sonucu ortaya çıkan kavrama sürecine dayanır. Yani ahlaki gelişim, bireyin dışındaki kişilerle olan etkileşimi sonucu bireyin içinde meydana gelen değişimdir (Kuşat, 2006: 9; Şahin S. , 2010: 196). Kohlberg'e göre ahlaki yargı ise, kişinin kendi haklarına karşı başkalarının haklarını tartmasıdır ve bu yüzden bir başka kimseye kendisi gibi tepki göstermek ve kendi davranışlarına da bir başkası gibi tepki verebilmek ahlaki yargının gelişiminde dönüm noktasıdır. Kohlberg'in ahlaki yargı gelişimiyle ilgili oluşturduğu basamaklar ona göre değiştirilemez, evrensel nitelikte ve kültürler üstüdür. Bu ahlaki yargı basamakları gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek ötesi olmak üzere 3 düzeydir ve gelenek öncesi düzeyde ceza ve itaat eğilimi ve yararcı ilişki eğilimi; geleneksel düzeyde kişiler arası uyum ve kanun ve düzen eğilimi; gelenek ötesi düzeyde de sosyal sözleşme eğilimi ve evrensel ahlak ilkeleri eğilimi olmak üzere toplam 6 basamakta incelenmiştir (Oruç,2011: 129; Arslan Parlak, 2011: 29). Kohlberg araştırmasını çocuklara ahlaki ikilemler vererek ve onlara bu durumlarda nasıl tepkide bulunacaklarını sorarak yapmıştır. Bu sayede çocuk ve yetişkinlerin belirli durumlarda davranışlarını yöneten kuralları nasıl yorumladıklarını incelemiştir.

Sosyal öğrenme kuramcıları ahlaki davranışlar ve ahlaki değerlerin, "model alma", "taklit etme" ve "gözlem" gibi öğrenme yöntemleriyle kazanıldığını ileri sürer. Bu kurama göre çocuk model alma yoluyla sadece davranışları değil, karakter ve kişilik yapılarını da örnek alır. Kuramın ahlaki gelişim açısından önemi de burada ortaya çıkar. Çocuk, ahlaki davranışlarını, model alma, pekiştirme, ceza ve izin vericilik gibi toplumsal etkenlerle kazanır. Sosyal öğrenme kuramı açısından ahlak, öğrenilmiş

alışkanlıklar, tutumlar ve değerlerden oluşan bir sistemdir. Bu yüzden ahlaki davranışlar kültürüne göre farklılık gösterebilir (Arslan Parlak, 2011: 33-34). Davranışçılar, çocuğun ahlak gelişimini, bebeklik yıllarından itibaren onaylanmayan davranışın azarlanma gibi şartsız uyarıcılarla karşılaşması sonucu şartlı tepkiye dönüşmesi ve bu tür tepki geliştirmeye yatkın başka uyaranlara karşı da genelleme yoluyla kaçınma davranışlarının öğrenilmesi süreciyle açıklamaktadırlar (Atli: 4-6). Çocuğun iyi bir ahlak yapısının oluşması için iyi bir modelle karşılaşması gerekir. Çocuklar için en iyi model anne-babadır. Ahlaki davranışlar ebeveynlerden gözlem ve taklit yoluyla kazanılır. Bu kurama göre öğrenilen bu davranışlar uygulamaya geçmeyebilir fakat uygulamaya geçmese de içselleştirilerek kazanılmış olur (Arslan Parlak, 2011: 34).

Ahlak gelişiminin bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç farklı boyutu bulunmaktadır. Bilişsel boyut, insanların etik kurallarla ilgili bilgileri çeşitli eylemlerin iyiliğine ya da kötülüğüne ilişkin yargıları içermektedir. İnsanlar bir durumda yapılması veya yapılmaması doğru olan şey hakkında düşünürler. Kavramları, akıl yürütmesi, tutumları ve değerleri ile ahlakın bu boyutunun temeli bilişsel gelişimdedir. Duygusal boyutta, insanların neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair duyguları vardır ve bu duygular da düşüncelerine ve davranışların uygun düşebilir ya da düşmeyebilir. Ahlak gelişiminin duygusal boyutuyla ilgili çalışmalarda suçluluk duyguları gibi olumsuz ya da empati gibi olumlu duygulara yer verilmiştir. Davranışsal boyut ise etik ilkelerin göz önüne alınmasını gerektiren gerçek davranışlarla ilgilidir. İnsanlar kendi ahlaki akıl yürütmeleriyle tutarlı olabilen ya da olmayan şekillerde davranabilirler. Bu bilgilerden hareketle, ahlakın bilgi boyutu, toplumun benimsediği ahlaki ilkeleri bilme; duygu boyutu insanın bu tür uygulamalardan sevinç ve mutluluk duyması; davranış boyutu ise bu bilinen konuların uygulanması şeklinde açıklanabilir (Oruç, 2011: 126; Salı ve Köksal Aksoy, 2011: 84).

Ahlak gelişiminin duygusal, davranışsal ve bilişsel boyutlarında uygun davranışlar sergileyen bireyler yetiştirmede gelişimciler ve eğitimciler için önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu açıdan bakıldığında çocuklarla çalışan bireylerin ahlak gelişimiyle ilgili gerekli donanıma sahip olmaları ve çocukların ahlak gelişimini destekleyici tutum içinde bulunmaları gerekmektedir (Salı ve Köksal Aksoy, 2011: 85).

Çocuk gelişiminde okul öncesi dönemle ilgili olarak iki ahlaki gelişim evresinin olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki 0-3 yaş arası kapsayan ahlak dışı davranışlar basamağı olarak kabul edilir. Başka bir deyişle iyi ve kötü davranışlarına ilişkin değerler alanı bu yaş döneminde henüz oluşmamıştır. Çocuk, 3 yaşına doğru bazı davranışların iyi, bazılarının da kötü olduğunu öğrenmeye başlar. Ama davranışlarının neden iyi neden kötü olduğunu anlayacak düzeyde değildir. Bu çağda çocuk anne-babasına bağımlıdır. Bazı davranışların onlar istiyor diye yapılması, bazı davranışların da onlar istemiyor diye yapılmaması gerektiğini düşünür. Büyüklerinin takdirini kazanmak için iyi olan davranışları yapmaya, kötü olan davranışlardan da sakınmaya gayret gösterir. 3-6 yaş arasındaki dönem ise “bencil” davranışlar basamağı olarak kabul edilir. Bu dönemde, çocukta benmerkezcilik baskın davranıştır. Çocuk, ahlaki durumu, başkalarını hiç dikkate almadan yalnız kendi açısından değerlendirir. Çocuğun kendi çıkarlarına uygun değerleri onun için hep iyi olma niteliği gösterir. Ahlak kurallarının değerini toplumsal bir baskı olarak anlar ama buna uymaz. 3-4 yaşları, çocuğun olumsuz davranışlarının en yoğun olduğu dönemdir. Bu dönemde inatçı olan çocuk, inatçılığı ve ahlak dışı davranışları arasında ilişki kurmaya çalışır (Oruç, 2011: 130-131).

Çocuğu ahlaki bakımdan geliştirirken sürekli alıştırma, iyi örnekler görme, çocuğu güven içinde bulundurma ve cezaya başvurma, bilgiye ve akıl yürütmeye önem verme yöntemleri uygulanabilir.

## **1.2.2. Okul Öncesi Din, Ahlak ve Değerler Eğitiminin Temel İlkeleri**

### **1.2.2.1. Din Eğitimi**

Günümüzde çocuğun din eğitimi ve öğretimi ile ilgili “Çocuklara erken yaşta din hakkında bilgi verilemez gerekçesiyle din öğretiminin ileriki yaşlara tehir edilmesi doğru değildir. Din, farklı motiflerine ayrılmalı, din öğretimi öğrencilerin kavrayışını göz önünde bulundurarak, yıllara göre programlanmalıdır. Böylece öğrenciler her geçen yıl, dinin bütünü hakkında biraz daha doğru bilgi sahibi olacaklardır.” fikri üzerinden teoriler geliştirilmektedir (Selçuk, 1991: 33).

Bireyin yaşamın sihirli yılları olarak adlandırılan çocukluk döneminde aldığı dini bilgilerin ve dini telkinlerin hayat boyunca etkisinde olduğu bilinen bir gerçektir. Son yıllarda çocuk psikolojisi üzerinde yapılan araştırmalar, bireyin kişiliğinin temel



özelliklerinin yaşamının ilk yıllarında ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bireyin hayatının diğer yıllarını da önemli ölçüde etkileyen bu özellikler sebebiyle günümüzde eğitimciler ilgilerini okul öncesi döneme yöneltmişlerdir. Çünkü çocuğun karakterinin tohumları ilk çocukluk yıllarında atılmakta, sonraki yıllarda da bu tohumların üzerinden gelişmeye başlamaktadır. İlk çocukluk yılları din eğitimi ve öğretimi açısından da oldukça önemli yıllardır (Ay, 2011).

Selçuk'a göre ilk çocukluk yılları, doğrudan doğruya din eğitimi ve öğretimi için en uygun yıllar olmaktan ziyade, ileride elde edilecek dini anlayışa hazırlık dönemi olmasından dolayı önem teşkil etmektedir. Çünkü ilk yaştaki tecrübeler ileriki yıllardaki tecrübelere temel oluşturmaktadır (Selçuk, 1991: 43).

Dini gelişim ancak eğitimle mümkündür. Çocukların aldıkları sağlıklı din eğitimi onlar üzerinde olumlu etkiler bırakmakta ve çocuğu disiplinli, düzenli bir hayata yönlendirmektedir. Çocuğa verilecek din eğitiminin yönteminin belirlenmesi de oldukça önemlidir. Dini bilgilerin gelişip çoğalmasında ilk ve en çok izlenen metot bu bilgilerin derinine nüfuz etmeden olduğu gibi öğretilmesidir. Oldukça yaygın olan bu yöntemde, din eğitimi yapılacak kimseye önce bir takım dualar ve ibadet şekilleri tekrar tekrar gösterilerek zihnine yerleştirilir. Bu metot, doğal olarak dinin ibtidai prensiplerini öğretmekte işe yarar (Clark, 1961: 182).

İlk çocukluk dönemi din ve din eğitimiyle tanışma dönemidir. Çocuğun din eğitiminde en önemli kurum ailedir. Aile, dini değerlerin ve ilgilerin bir modelidir. Aile içindeki din eğitimi, çocuğu derin bir şekilde etkiliyorsa bu, ailenin dini değerlerin ve dini ilişkilerin modeli olmasından ileri gelmektedir. Çocuk, üç yaşından itibaren dini nitelikte bir korku ve saygıyla kutsala ilgi göstermeye başlar (Vergote, 1969: 316). Kutsala olan ilgisi çocuğu dini inançlarla ve dini nitelikli davranışlarla ilgilenmeye sevk eder ve bu şekilde dini inanç gittikçe canlılık kazanmaya başlar. Bu dönemde çocuğun en belirgin öğrenme yollarından biri taklit etme ve benzemeye çalışmadır. Çocuğun taklit etmeye ve benzemeye çalıştığı kişiler kendisine en yakın, ihtiyaçlarını karşılayan, kendisini seven, çocuğun kendileriyle duygu yüklü bağlar kurduğu kimselerdir. Bu yüzden, yakınlarının özellikle de anne babasının dini davranışları, tutumları, değerleri ve sözleri çocuk için çok önemli bilgi kaynaklarıdır ve çocukta derin etkiler yapar. Çocuğun aile içinde gördüğü dini tavırlar önce davranışların taklit edilmesini sağlar,

sonra ise çocukta dini konulara yönelik merak ve soruların ortaya çıkmasına neden olur. Çocukta din duygusunun işlenmesi ve din ihtiyacının karşılanması bakımından çağlar arasında en önemlisi ve en zoru duygunun uyandığını gösteren ilk soruların gelmeye başladığı çağdır (Tavukçuoğlu, 2002: 54-56; Özeri, 2004: 181).

Okul öncesi dönemde çocuk her şeyi istekle kabul etme, her söylenene inanma, her şeyi kolay algılama özelliğinde olduğu için din eğitim ve öğretiminde dikkatli olmak gerekmektedir. Çocuğun zihnine fazla yüklenmek tehlikeli sonuçlar doğurabilir. Çocuk, dini metinleri lafzen algıladığı için zihninde bazı karışıklıklar meydana gelebilir ve onun tabi inanırlığı kolayca tahrip edilebilir. Yetişkinler, bunu dikkate alarak çocuğun dini gelişimine yardımcı olabilmelidir (Selçuk, 1991: 43).

Okul öncesi dönemde çocuğa verilecek din eğitiminde onun bireysel farklılığı ve psikolojik yapısı dikkate alınarak duygularına hitap edilmeli, dini unsurlar oyunlara katılarak verilmelidir. Yani doğrudan din eğitimi- öğretimi yapmak yerine dolaylı eğitim ve öğretim tercih edilmelidir (Tavukçuoğlu, 2002: 59).

Din eğitiminde ve öğretiminde çocuğun gelişim özelliklerine uyulmalıdır. Bilgilerin çocuğa uygun olması psikolojik olduğu kadar aynı zamanda dini bir sorumluluktur. Hayatın ilk yıllarındaki din eğitimi ve öğretimi dini bilgileri bütünüyle çocuğa aktarmak demek değildir, onu, ruh ve zihin kabiliyetlerini düzgün şekillendirerek vahyi anlamaya hazırlamaktır (Selçuk, 1991: 36). Bunun için yetişkinlerin de bazı ön hazırlıklara ihtiyaçları vardır. Bu ön hazırlıklar, çocuklarda hangi soruların hangi dönemlerde uyanabildiğini yani onların dini kavramlarla ne zaman, nasıl karşılaştıklarını, gözlemlerle ve alan araştırmalarıyla belirlenmesidir. Sonrasında İslam dininin öğretilerinin çocukların gelişme basamaklarına uygun şekilde nasıl öğretilebileceğini araştırmaktır. Son olarak da geliştirilen teorilerin ve tavsiyelerin ailelere, öğretmenlere ve bütün çocuk yetiştirenlere ulaştırılmasıdır (Bilgin, 1986-1987: 25).

Çocuklarda din ile ilgili kavramlar dil öğrenmeye, zihinsel ve duygusal gelişime paralel olarak gelişmektedir. Dil öğrenmeye ilişkin, çocuklar doğdukları andan itibaren içerisinde “Allah” lafzı geçen temennilerle, ninnilerle, dualarla iç içedirler. Bu çocukların Allah’ı var saymaktan başka bir seçenekleri yoktur. Çocuk için soru çağında öğrenmiş olduğu her kelime hakkında bilgi toplamaya çalışırken O’nu ayrıntılı olarak

öğrenmek istemesine kadar, annesi ne kadar gerçekse Allah da o kadar gerçektir. Yetişkin açısından burada güçlük ortaya çıkar. Çocukların sorularına cevap verilirken son derece dikkatli olunmalıdır (Bilgin, 1986-1987: 25).

Sağlıklı çocuklar, gördükleri her şeyle ilgilenir ve soru sorarlar. Tecrübeleri genişledikçe, onları hayrete düşüren, şaşırtan nesnelere ve peygamber, melek, cennet, cehennem, ölüm vb. kavramlarla ilgili soruları da artar. Soru sorma, ilk çocukluk döneminin en belirgin özelliklerinden biridir. Ailenin yaşantı şekli, çevredeki dini yapı, yapılan dualar ve benzeri hususlar çocuğun dini tecrübelerini çoğaltarak, soru sormasını kolaylaştırır. Bu dönemde çocuk sorgu çağının en yüksek düzeye ulaştığı dönemi yaşamaktadır. Bu nedenle yetişkinler çocukların sorularına ciddi ve doğru cevaplar vermeli, onların özgüvenlerini hiçbir şekilde sarsmamalıdır (Şimşek, 2004: 217).

Çocukların sorularında dini bir derinlik olmasa da anne, din eğitimi açısından anne, baba ve eğitimciler için pek çok fırsatlar vardır. Çocukların sorularına verilen cevaplar, çocukları yeni kelimelerle ve konularla karşılaştırdığından aynı zamanda onları eğitmektedir. Çocukların sorularını cevaplandırırken dikkat edilecek nokta daha sonraki sorular için açık bir kapı bırakabilmek bu suretle çocuğun düşüncesini köreltmemektir. Verilen cevaplar, çocuğun bir üst gelişim basamağına geçişini kolaylaştırabilmelidir. Çocuklarla konuşmak, onları dinlemek, sorularına cevap vermek çocuk eğitiminin önemli parçalarıdır. Fakat soruların tek bir doğru ve uygun cevabı olmadığını da burada belirtmek gerekmektedir. Çünkü her çocuk farklı bir şahsiyettir ve sorunun yöneltildiği şartlar farklıdır (Selçuk, 1991: 44-45).

Çocukların sorularını cevaplandırırken dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da cevapların geciktirilmemesi ve soruların cevapsız bırakılmamasıdır. Sorularına cevap verilmezse çocukların öğrenme isteği körelmiş olur. Çocuğa cevap verirken samimi olunmalıdır. Bunun yanında cevap verilirken çocuğun o anda neyi öğrenmek istediği ve neyle ilgilendiği göz önünde bulundurulmalıdır (Özeri, 2004: 182). Cevabı bilinmeyen sorularda da dürüst olarak cevabın bilinmediği söylenmeli, çocukla birlikte cevabı bulmaya gayret edilmelidir.

Belki de en doğru yaklaşım, çocukluk dininin, ailelerin ve öğretmenlerin davranışları ve sözlerinin çocuk tarafından bilinçsiz bir şekilde gözlemlenmesi ve taklit edilmesidir.

Onun için yapılan hatim törenlerine, mevlitlere, bayramlara ve benzeri dini merasimlere çocuklar da götürülmelidir. Ayrıca kutsal gecelerde namaza ve cemaatle ibadete teşvik edilmelidir. Bu dönemde üzerinde durulması gereken bir diğer husus da ibadetlerle ilgili bilgilendirme hususudur (Şimşek, 2004). Bu konunun ayrıntılarına çalışmamızın temel dini kavramlardan ibadet başlığında yer verilecektir.

Çocuklarda din ile ilgili kavramlar yukarıda ifade ettiğimiz gibi dil öğrenmenin yanında zihinsel ve duygusal gelişmeye de paralel olarak gelişmektedir. Herşeyin nasıl olduğunu nereden geldiğinin merak edildiği çağda sorular, ilk insanın, ilk hayvanın, ilk bitkinin, güneşin, ayın ve dünyanın yaratılışına kadar gider. Günlük hayattaki ölüm, kazalar, felaketler gibi ciddi olaylar karşısında büyüklerin çaresizliği çocukların bu hayattan sonrası hakkında da sorular sormasına sebep olur. Bu bakımdan ahiret çok önemli bir kavramdır (Bilgin, 1986-1987: 25). Çocuğun din ile ilgili sorular sorması onun dine saygı duyduğunun en önemli göstergesidir. Çocuk bu soruları kendi en güvendiği ve saygı duyduğu kimselere yöneltir. Çocuk sorduğu sorulara açık ve net cevaplar istemenin yanında dini ilgi ve tecrübesinden yetişkinlerin de haberdar olmasını ister. Kendi bilgi ve düşüncesini sorularla ifade etme imkanı bulmuş olur. Bunun için yetişkinler çocukların soru sormasını engellememeli, onlara soru sorma fırsatı hazırlamalı ve onları teşvik etmelidir (Kılavuz, 1998: 382).

Bilgin, ülkemizde çocukların dini kavramlarla nasıl karşılaştıkları, dini kavramlar hakkında hangi soruları sordukları ve sorulara hangi cevapları aldıklarıyla ilgili bir denemeyi Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi birinci sınıf öğrencileriyle yapmıştır. Öğrencilerin Türkiye'nin farklı yerlerinden gelmeleri sebebiyle geçerli fikir verecekleri düşüncesinden hareketle, onlardan kendi okul öncesi çağlarını hatırlamalarını, bu çağda Allah'ın kendilerine nasıl öğretildiğini, kendilerinin hangi soruları sorduklarını, aldıkları cevapların kendilerine yetip yetmediğini sorarak yazmalarını isteyen Bilgin, sonuçların Türkiye'deki informal din eğitimi hakkında da önemli ipuçları verdiğini ifade etmiştir. Bu sonuçları verilen bazı cevaplarla şu şekilde özetleyebiliriz (Bilgin, 1986-1987: 25-29):

1. Çocuklara dinin çok erken çağlarda cevabı içinde sorularla öğretilmekte olduğu sonucu çıkmıştır. Yani çocuklar henüz ilgili kelimeleri öğrenmeden onlara bazı hazır

bilgiler ezberletilerek din eğitimi verilmektedir. Cevapları veren gençler, bu yöntemin faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

*“Dedem bizleri (kardeşlerimi ve kuzenlerimi) yanına alır, Allah kaç diye sorardı? Bizler hep bir ağızdan “Bir!” diye cevap verirdik, dedem devam ederek “Kimin kulusun?” diye sorardı biz Allah’ın derdik. “Kimin ümmetisin?” “Peygamberin” “Allahnerede?”, “Ne yerde ne gökte andığın her yerededir.”, “Seni, anneni, babanı kim yarattı?”, “Allah”. Öğrenimimiz böyle toplu olurdu. Şimdi de henüz 3,5 yaşında olan kardeşime böyle öğretiyoruz.”*

2. Bu şekilde ezberletilmenin yapılmadığı ailelerde dini gelişim diğer gelişimlerin bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır. Gerekli kelime birikimi, yaşantı zenginliği ve zihin olgunluğu oluştuktan sonra çocuklar duydukları her kelimeyi olduğu gibi dini kelimeleri de soru yapmaktadır. Mesela yaramazlık yaptıklarında Allah seni görür, cehenneme atar dediğinde çocuklar böyle bir Allah’ı merak etmekte, O’nunla ilgili sorular sormaktadır. Helal, haram gibi kavramlar da bu gruba girmektedir. Bunlar mana isimleridir ve çocuklar bunlardan çok etkilenmektedir.

*“Küçüklüğümde Allah’a karşı gerçekten büyük bir sevgim, büyük bir inancım vardı. Ondan çok korkar, cezalandırılacağımı ya da mükafatlandırılacağımı bilirdim. Şöyle ki, ablamın ya da ağabeyimin bir şeyini habersiz aldığımda, haram olsun dediler mi, tamam, artık işim bitti. O şeyi hemen iade eder “Ne olur haram etme!” derdim. Helal olsun dedirtene kadar akla karayı seçerdim.”*

3. Allah ve Allah ile ilgili kavramlarla çocuklar yalnızca yaramazlık sebebiyle karşılaşmamaktadırlar. Yaşanan günlük olaylar ve onlarla ilgili konuşma, mevlit, doğum, ölüm, felaketler vb. dini kavramları kendiliğinden getirmektedir.

*“Okul öncesi çocukluğumu pek hatırlamıyorum. Yalnız sanırım 3 yaşında annemi kaybettiğim zaman, onun nereye gittiğini sorduğumda bana, cennet, cehennem ve Allah gibi bazı şeyler söylemişlerdi. İlk defa Allah’ı o zaman duydum ve düşündüm. O zamanlar Allah’ı annemle birlikte düşünürdüm. Herhalde annemin Allah’ın yanına gittiğini söylemişlerdi bana.”*

4. Büyüklerde çocukların günahsız ve Allah’a daha yakın, daha sevgili olduğu vardır ve bunu çocuklara hissettirirler.

*“Annem bana küçüklüğümde derdi ki : “-Bak yavrum sen küçüksün, Allah senin duanı kabul eder. Bu yüzden bol bol –Allah’ım sen bizi koru, bize sağlık ver, babama bol para kazandır! diye dua et”... Bir kadın doğum mu yapacak küçük çocuklara sorarlardı: “-Söyle bakalım kız mı olacak oğlan mı? Sen küçüksün, küçüklerin sözü doğru çıkar...” Niçin çocuklara bu kadar güveniyorlardı? Allah neden çocuklara ileride ne olacağını ilham ediyor? diye bir soru hiç gelmezdi aklıma.”*

5. Çocuklar günlük hayatta dini kavramlarla bu kadar iç içe olduklarından onlara bu konuda bilgi verilmesi gayet doğaldır. Fakat çocuğa Allah’ı anlatmak kolay değildir. Çünkü çocuklar her açıklamayı kelimelerin maddi anlamına bağlı olarak algırlar.

*“Allah çok büyüktür, derlerdi. Ben Karadeniz’in kıyısında büyüdüm. Sordum: -Ne kadar büyüktür, şu denizin ortasında dursa başı göğe değer mi? Büyüklerim bana o kadar kızdılar ki hiç unutmuyorum.”*

6. Çocuğa okul öncesinde verilmesi uygun olan din bilgisi, diğer konulardaki gibi hazırlık mahiyetinde olmak durumundadır. Bu çağda boyama, kesme, katlama, yapıştırma gibi el faaliyetleriyle okumaya hazırlık yapılıyorsa bu faaliyetlere dini uyanmaya uygun elemanlar yerleştirilebilir. Doğruluk, af, sevgi, merhamet, arkadaşlık, yardımlaşma gibi kavramlar yaşanan olaylarla bağlantılı olarak bu dönemde çocuğa verilmezse, ileride Allah’ın iyiliği, affı, merhameti, lütfu, cezası tam olarak anlatılamaz. Doğru verilmeyen kavramlar, daha sonra duygu sapmalarına, yanlışlıklara sebep olabilmektedir. Sürekli Allah’ın kendisini yakmakla ya da cezalandırmasıyla tehdit edilen çocuğun en çok kimi seviyorsun sorusuna peygamberimizi diye cevap vermesi ve neden olarak Allah’ın kendisini yakacağını ama peygamberin ise kurtaracağını söylemesi dikkate değerdir.

*“Bazen kendimi Allah olarak düşünür, insanlara karşı bir şiddet göstermeyi, kötülük etmeyi düşler, hayallere daldım. Hatırladığım kadarıyla Allah’ın ve bazı şahsiyetlerin daha bilincindeydim. Bunlar arasındaki farkı düşünüp düşünemediğimi hatırlamıyorum. Yalnız hatırladığım, ilk sıralar insan olmasından dolayı Peygamberi Allah’tan daha çok sevdiğimdir. Peygambere olan sevgim, daha sonra zannederim bencillik duygusunun gelişimi ile, kıskançlığa ve nefrete dönüşmüştü.”*

7. Din eğitiminde ya da ibadetlere alışkanlığın sağlanması için Allah korkusunun aşırı olarak verilmesi, çocukların gelişiminde ve Allah tasavvurlarında olumsuz etkiler yapabilmektedir.

*“Bir gün arkadaşlarla oturuyorduk. Hırsızlardan, dilencilerden bahsederken ben söze karıştım. Allah hırsızları cehenneme atacak dedim. Sonra konu dağıldı, namazdan konuşmaya başladık. Bir arkadaşım dedi ki eğer namaz kılmazsak Allah cehenneme atacak, orada çok sıcak sulara kaynatacak, en sevmediğimiz hayvanlar bizi yiyecek. Ben o kadar etkilenmişim ki o gece annemle yatmak için ısrar ettim. Yatakta anneme öyle sıkı sarılıyordum ki ölürsem annemle beraber gömülürüm, yalnız kalmam diye düşünüyordum. Sonra annem dayanamayıp sordu. Ben ağlayarak olayları anlattım. Annem, -Allah herkesi sever, kimseyi cehenneme atmaz. Hem sen daha çok küçüksün, senin günahın olmaz, diye beni yatıştırdı.”*

8. Çocuklar ancak okul çağına geldiklerinde, öğrendiklerini akıl ile düşünmeye, doğruluk derecesini araştırmaya başlamaktadırlar. Çünkü o zaman artık, birçok şeyin sırf kendilerini korkutmak amacıyla söylenmiş olduğunu fark etmektedirler ve doğruluğunu araştırmaya çalışmaktadırlar.

*“Ben küçükken Allah bana kendisinden her zaman korkman gereken bir şey olarak tanıtıldı. “-Allah senin yaptıklarını görüyor, eğer yalan söylersen, ağlarsan seni çarpar.” Gibi sözler söylendi. Ben de daha çok bu tip sözleri duya duya, Allah'ın sadece azap verici olduğunu zannedirdim. Daha sonraları öyle olmadığını öğrendim ve büyüklerimin yalnızca susmam için ya da kendilerini rahatsız etmemem için öyle söylemiş olduklarını anladım.”*

Bu ve benzeri hususların din eğitimi açısından dikkatten kaçırılmaması gerekmektedir. Çocukların okul dönemi geldiğinde, ailede duygusal olarak öğretilmiş bütün bilgiler akıl süzgecinden geçecektir. Yani okul öncesi çağda verilenlerin okul çağında aklileştirileceği unutulmamalıdır. Çocukların ilk çocukluk döneminde aldığı bilgilerin kalıcı olması isteniyorsa bu dönem eğitime önem verilmelidir ve yukarıda zikredilen hatalardan uzak durulmalıdır (Bilgin, 1986-1987: 29).

### 1.2.2.2. Ahlak Eğitimi

Ahlak, Arapça'da huy, seciye, karakter, yaratılış, mizaç gibi anlamlara gelen hulk kelimesinin çoğuludur. Ancak ahlak kelimesi terim olarak daima tekil bir kelime gibi kullanılmaktadır.

Ahlak kavramı, çok yönlü bir anlam içermekle birlikte ahlak tanımlarından bazıları şöyledir:

- “Mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü.” (Cevizci, 2003, s. 5).
- “Bir kimsenin iyi niteliklerini ya da kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü, huy.” (Cevizci, 2003, s. 5).
- “İnsanın iyi veya kötü olarak vasıflandırılmasına yol açan manevi nitelikleri, huyları ve bunların etkisiyle ortaya koyduğu iradeli davranışların bütünü.” (Vural, 2011, s. 17)
- “İnsanın yaratılıştan sahip olduğu veya terbiye yoluyla kazandığı nitelikler.” (Akay, 1991, s. 18)

Ahlak için, “insanın kendisi dahil tüm varlıklara karşı görevlerini yerine getirmesi için sahip olması gereken olumlu özellikler” de denilmiştir. Ahlak, özelde insan davranışlarının ve insanlar arasındaki ilişkilerinin, genelde ise toplumun oluşturduğu bir takım kuralların iyi veya kötü olarak nitelendirilmesidir (Aydın, 2003: 16).

Ahlakın konusu, insanın iradeli, bilinçli, iyi veya kötü olarak nitelendirilebilecek, toplum içinde uyması gereken kurallara uygun davranışlarıdır. Çünkü insan, yaratıkların en seçkini olarak yaratılmış, akıl ve irade ile bütün canlıların en mükemmeli ve üstünü olma niteliğini kazanmıştır. İnsanların davranışlarının birçoğunu yapan hayvanlarda akıl ve irade olmadığından ahlak da yoktur. İnsan, yaptığı işlerin amacını bilen, iyiyi kötüyü ayırt edebilen, hangi hareketlerin beğenilebileceğini hangilerininin beğenilmeyeceğini seçebilen bir varlık olduğundan İslam alimleri ahlaki dinin ayrılmaz bir parçası saymışlardır (Pazarlı, 1993: 15-16).



Ahlakın gerekliliği ve önemi konusunda çok şey söylenmiştir. En basit tabirle ahlak olmazsa toplumun da olmayacağı, insanların ahlak kuralları olmadan bir arada yaşayamayacağı söylenebilir (Aydın, 2003: 17). Ahlaki değerlerin göz ardı edilmesi, en başta toplumu ortadan kaldırır. Toplum ortadan kalktığında ise hiçbir değer sisteminin varlığını sürdürmesi mümkün değildir (Çengelci, 2012: 53).

Ahlakın değişip değişemeyeceği konusuna geldiğimizde bu noktada bir takım görüş ayrılıklarının bulunduğunu söyleyebiliriz. Ahlakçılar insan ahlakının değişmesi konusunda üç görüş ortaya koymuşlardır (Aydın, 2003: 20). İlk görüş, “kötümser”, yani ahlak değişmez diyenlerin görüşüdür. Bunun temsilcileri, huyu, bütün insan fiillerinin kaynağı saymışlar ve doğal bir şey olan huyun dış etkenlerden etkilenmeyeceğinden hareketle huyun değişmesinin mümkün olmadığını savunmuşlardır. Bu anlayışa göre insan, iyi ve kötü ahlaklarıyla birlikte doğmaktadır. İnsanlar bunların iyilerinden faydalanmakta, kötülerini de hayat boyu sırtlarında taşımaktadırlar. Bu nedenle insan doğası değişmez ve sonradan meydana gelen şeylerden etkilenmez. Yani insan iyi ahlaklıysa onun bozulması mümkün değildir, kötü ahlaklıysa da onun da düzeltilmesi mümkün değildir (Pazarlı, 1993: 70-71). Bunlara göre, eğitim geçici bir zaman için insanlara yaldızlı bir elbise giydirir. Fakat elbisenin içindeki insanın niteliği değişmez. Eğitim, karakterin yönünü hiçbir zaman değiştiremez, sadece konu hakkında bilgi verir. Bu bağlamda, kötü ve bencil insan eğitimle ancak bencilliğini ve kötülüğünü daha iyi anlar. Doğuştan iyi olan bir insan da kötü örneklerle ve eğitimle bozulmaz (Aydın, 2003: 21).

İkinci görüş, doğal ahlakın değişmeyeceğini, ancak kazanılmış ahlakın değişebileceğini savunanların görüşüdür. Bunlar, ahlakın sonradan ve alışkanlıklarla meydana geldiğini düşünür. Bu sebeple, huyların eğitim ve çevresel etkenlerden dolayı değişmesi mümkündür. Bu görüşün temsilcileri ahlakın kısmen değişip kısmen değişemeyeceğini söylemektedir. Buna göre herkeste potansiyel olarak bulunan ve eğilimler şeklinde doğuştan gelen bir takım huylar vardır. Doğuştan var kabul edilen bu huylar eğitim ve çevrenin etkisiyle geliştirilebilir (Aydın, 2003: 21).

Üçüncü görüş hiçbir huyun yaratılıştan olmayıp, dış etkiler sonucu olduğunu, bundan dolayı da bütün huyların mutlak şekilde değişebileceğini ileri sürenlerin görüşüdür. Bunlara göre, insan duygu, düşünce ve huydan bağımsız fakat her çeşit huyu edinmeye

müsait bir tarzda yaratılır. Huylar da düşünce ve duygular gibi çevreden elde edilir. İnsan, içinde yaşadığı çevre ve şartlara göre bir ruh dünyası geliştirir. Bu gelişme süreci devamlı olarak değişmeye müsaittir. Çünkü huyların hiçbiri yaratılışa bağlı değildir, hepsi dış sebep ve etkenlerden meydana gelir (Aydın, 2003: 21).

Yukarıda zikrettiğimiz farklı görüşlere baktığımızda, görüş ayrılıklarının asıl sebebinin Pazarlı'nın da dediği gibi huy, karakter ve ahlak kelimelerinin birbirleriyle karıştırılması olduğu söylenilebilir (Pazarlı, 1993: 70). O halde burada huy, karakter ve ahlakın tanımlarını yapmak uygun olacaktır. Huy yani mizaç, kişinin doğuştan getirdiği, büyük ölçüde fitri ve doğal kaynaklı, gene o kişiye özgü psikik faaliyet ve davranışsal tepki verme tarzıdır. Karakter ise hususiyet, özellik demektir ve kişiliği meydana getiren, doğuştan getirilen mizaç özelliklerinin zemininde sonradan yaşantılar yoluyla kazanılmış ama değişmeye de oldukça dirençli çeşitli davranışsal özellikleri ifade eder (Doksat, 2003: 9-10). Ahlak da, iradeli ve özgür bir insanın iyilik ve fayda amacıyla bilerek ve seçerek yaptığı fiiller olup, mizaç ve karakter ile aklın ve toplumun etkilerinin meydana getirdikleri bir sentezdir (Aydın, 2003: 20). Karakter değişime müsaittir ama huy yani mizaç için aynı durum söz konusu değildir. Huy ve karakter kişiliği oluşturur. Kişilik, fiziksel özellikler, kalıtım ile belirlenen duygusal özellikleri ifade eden mizaç ve ahlaki yönü ifade eden karakterin toplamıdır. İnsanın sahip olduğu fiziksel yapı, ilgi, tutum, yetenek, duygu, istek, alışkanlık vb. (bedensel ve ruhsal) tüm davranış özelliklerinin tamamına kişilik denir (Aydın, 2005: 16-17). Karakter ve mizaç için; karakter eğitimle değişmeye müsait olduğundan ahlak eğitimiyle yakından ilgilidir. Ama buna karşılık huy daha az ilgilidir denilebilir.

Ahlak, bütün toplumu ayakta tutan temel değerler sistemi olarak görülmektedir. Bu bağlamda ahlak kavramı tüm toplumlar için "istenen ve istenmeyen" şeklinde ayrılan davranışlar ve tutumlar biçiminde tanımlanabilir. Değerler de genel anlamda ahlaki ve ahlaki olmayan değerler olmak üzere ikiye ayrılır. Ahlaki olmayan değerler yükümlülük gerektirmez. Bireyin neyi isteyip neyi istemediğini açıklar Ahlaki değerler ise bireylere yükümlülük getirir, ne yapılması gerektiğini söyler ve insanlar istemese de onlara uymak zorundadır. Ahlaki değerler evrensel ve evrensel olmayan değerler olmak üzere iki kategoride incelenebilir. Evrensel değerler insana adilce davranma, özgürlük, eşitlik gibi temel insanlık değerlerini temsil ederken; evrensel olmayan değerler kişinin dini

görevleri gibi bireysel yükümlülük hissi oluştururlar. Evrensel ahlaki değerlere uygun davranışları istemek tüm insanların görevi ve hakkıdır. Evrensel olmayan değerler için ise böyle bir yükümlülük söz konusu değildir (Lickona, 1991).

Ahlak ve eğitimin ilişkisine geldiğimizde bu iki konunun birbiriyle iç içe olduğunu söyleyebiliriz. Ahlak ve eğitim arasında sıkı bir ilişki vardır. İkisinin de ortak noktası, insanın duygu, düşünce ve davranışlarıdır. Ahlak, insana iyiyi ve kötüyü gösterirken; eğitim iyi ve kötü olanı öğretmeye çalışır. Ahlak, hayatla doğrudan ilgili olduğu için, eğitimin amacı ve konusu olmuştur. Eğitimde kişinin davranışlarını, istenen, beğenilen, toplumsal açıdan değer taşıyan yöne doğru yöneltme ve böylece onu bedensel, zihinsel, duygusal, ahlaki vb. yönlerden geliştirme etkinliklerinin tümüdür. Eğitim, çocuğun yetişkinin sahip olduğu toplumsal davranışlara ve ahlak kurallarına sahip olmasını sağlar. Bu nedenle ahlakın eğitim süreci içerisinde her şekilde var olduğunu söylemek mümkündür (Aydın, 2005: 21).

Ahlak eğitimi, bireyin ahlaki davranışlarında değişiklik oluşturma sürecidir. Bu bakımdan çocuğun davranışları, önce aile, sonra okul, sonra da diğer kurumlar ve toplum içinde değişir (Aydın, 2003: 50). Ahlak eğitiminin amacı olgun davranışlar konusunda alışkanlık sağlayıp, üstün ahlaki gerçekleştirmektir. Bir ahlaki davranış, kalıcı bir davranış ve köklü bir ahlak kuralı oluncaya kadar, istikrarlı bir şekilde tekrarlanmalıdır. Şuurlu ve iradeli olmayıp devamlılık göstermeyen fiil, iyi bir fiil de olsa ahlaki bir fiil olmaz. Çünkü ahlaki fiil, devamlılık gösterip karakter haline gelmelidir. Ahlaki fiilin önemli bir şartı da iyiliğin adet olarak yapılması değil; o iyiliğin vicdani rahatlığının gönülde hissedilmesiyle ortaya çıkmış olmasıdır. Davranışların da karakter haline gelmesi, insanın eğitimiyle mümkün olabilir. Bu eğitimde eksiklik olursa ahlaki karakter ortaya çıkmaz, istikrar oluşmaz. İstikrarın gerçekleşmesi de eğitimle yakından ilgilidir (Draz, 1997).

Ahlak eğitimi, hem bireysel hem de toplumsal yönü olan bir konudur. Buna göre ahlak eğitiminin amacı, insanı kendisinin ve başkalarının mutluluğuna ve mükemmelliğine yardımcı olacak şekilde hareket eder hale getirmektir. Ayrıca ahlak eğitimi, kişiden kişiye farklılık gösterebilen mizaçların uygun bir şekilde iyiye yöneltmesi ve böylece insanlarda güzel huyların meydana gelmesi için çalışır.

Bu eğitimin, sağlıklı düşünen, hisseden ve davranan bireylerin yetiştirilmesi için çok gerekli ve vazgeçilmez bir eğitim olduğu söylenebilir. Sağlıklı bir toplumun oluşumu, bireylerin sağlıklı olmasına bağlıdır (Aydın, 2003: 51).

Ahlak eğitimi geleceğini garanti altına almak isteyen toplumlar için oldukça önemlidir. Bu tür toplumlar, eğitime önem vermişler ve ahlaklı bir nesil yetiştirmek için gayret göstermişlerdir. Her medeniyet, bir kültür birikimine dayanmaktadır. Kültür ise, eğitim ve ahlak ile yakın ilişki içindedir. Bu yapının felsefi boyutunu inceleyenler, eğitim ve ahlak arasındaki ilişkiyle ilgili olarak birçok yaklaşımda bulunmuşlardır (Draz, 1997: 113).

Ahlak eğitiminin bireysel ve toplumsal olmak üzere iki temel boyutu vardır. İlki, kişinin kendisi ve başkalarıyla olan ilişkisini doğru bir şekilde yönlendiren deneyimler; ikincisi ise insanın evren ile ilgili doğru bir bakış açısı oluşturmaya yarayan deneyimlerdir (Arslan Parlak, 2011: 43).

Ahlak eğitiminin amacının, bireyin ahlaki bir kişilik geliştirmesini sağlamak olduğu söylenebilir. Bireyin eğitilmesi, bireyin içinde yer aldığı diğer ortamlarda yani aile, okul, toplum, devlet, iş alanlarında ahlakın hakim olmasını sağlayacaktır. Ayrıca bu alanların da kendine özgü ahlak hedefleri olup bu hedefler de bireyi ahlak eğitiminin sağlanmasına yöneliktir. Bireysel ve sosyal yönü olan birey, tüm bu alanlarda ahlaklı olmayı, yine bu alanların verdiği ahlak eğitimi sayesinde gerçekleştirecek, aynı zamanda kendisi de onları etkileyecek ve şekillendirecektir (Aydın, 2013: 26).

Okullarda, ahlak programlarının uygulanması son yıllarda dikkatle üzerinde durulan konular arasındadır. Ahlak eğitiminin okulun özgün eğitim programından farklı bir şekilde sunulmaya çalışılması bu tür programlarla ilgili öne çıkan sorunlardan biridir. Bu hususta uygulanabilecek en iyi çözüm yollarından biri, ahlak eğitimi eğitimin ahlaki bir boyutu olarak algılamak ve eğitim uygulamalarında ahlak konularına da yer vermektir. Yani ahlak eğitimi genel eğitim etkinlikleriyle bütünleştirilmelidir. 1970'lerden itibaren ahlak eğitimi, dini değerlerin eğitiminden bağımsız bir yaklaşım olarak şekillenmeye başlamıştır. Bu konuda yapılan çalışmaların birçoğu ahlaki kararlarda bireysel seçimin geliştirilmesini vurgulamıştır (Çengelci, 2012: 56).

Ahlakla ilgili konuların öğretilmesine gelindiğinde ahlak öğretiminin iki yönlü amacı olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki öğrencilere güzel ahlak ve temel davranış biçimleriyle ilgili bilgiler vermek, ikincisi de onlarda bu bilgilere uygun davranışları geliştirmektir (Bilgin, 1988-1989: 20).

Ahlak eğitiminin dört basamağı vardır. Bunlar sınır belirleme, değerlerin belirginleştirilmesi, karakter oluşturma ve ahlaki kavrayıştır. Sınır belirleme, ahlaki davranış ve fiilleri belirleyen kurallara işaret etmektedir. Sınır belirleme uygulaması sınıfta hemen her gün gerçekleşmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler kurallar koyar, uygular ve uymayanlara yaptırım uygularlar. Değerlerin belirginleştirilmesi, öğrenciler için önemli olanın ne olduğunu ve bunun ahlaki seçimler açısından sonuçlarını belirleme etkinlikleri üzerinde durmaktadır. Bu şekilde öğrenciler, kendi değerlerinin nedenlerini açıklama ve ahlaki seçimlerdeki önceliklerinin mantıksal sonuçları üzerinde düşünmeye yönlendirilmektedir. Karakter oluşturma, bireylerin belirli durumlarda yaptıkları ahlaki seçimlerle değil, iyi insan olma yönündeki gelişimleriyle ilgilidir. Ahlaki kavrayış ise, ahlak kavramı sosyal ve kültürel açıdan oluşturulmuş bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle ahlaki kavrayış, bireysel ahlaki gelişim ve davranışların üzerinde değil sınıftaki ahlaki ilişkilerin üzerinde durmaktadır (Afdal, 2007; Akbaş, 2008).

Öğrencilere değerleri kazandırmak isteyen eğitimcilerin, ahlak eğitimiyle birlikte karakter eğitimi konusunda da kuram ve uygulamaya dönük bilgilerden yararlanması etkili bir eğitim süreci düzenlenmesi için oldukça önemlidir. Karakter eğitimi, genç bireylere sorumlu ve duyarlı vatandaşlar olmalarına yardım etmek için, amaçlı olarak düzenlenen eğitimsel yaklaşımlardır. Karakter eğitiminde de ahlak eğitiminden söz edildiği ve bireylere ahlaki özelliklerin kazandırılmasının vurgulandığı görülmektedir. Fakat karakter eğitimiyle ahlak eğitimi arasında bazı farklar mevcuttur. Bu farklar şöyle açıklanabilir (Althof ve Berkowitz, 2006):

- Ahlak eğitimi felsefi temelli olup daha çok ahlaki sorgulama gelişiminde bilişsel yapı modellerinden etkilenmektedir. Karakter eğitimi, kuramdan çok uygulamaya dönüktür.
- Ahlak eğitimi, karakter gelişiminde ahlaki boyuta odaklanmaktadır. Ahlak eğitimi, adaletin sorgulanması, diğer insanları önemseme gibi konularla ilgilenirken;

karakter eğitimi ahlaki ve ahlaki olmayan fakat birbiriyle ilişkili kavramlar üzerinde durmaktadır.

- Karakter eğitimi bütüncül ve kapsamlı bir yaklaşımı benimsemektedir, ahlak eğitimiyle ilgili bazı öğeleri bütünleştirir, ahlak eğitimi uygulamalarından da faydalanır.

Ahlak, temellerini o ülkenin normlarından veya dinî öğelerinden alan bir üst yapıdır. Ahlak kuralları çok defa uluslararası kurallarla benzeştiği gibi, aynı zamanda üç büyük dinin içerisindeki öğelerle birleştiği için çok defa din kuralları ile ahlak kuralları birbiriyle paralel olarak devam eder. Bu açıdan bakıldığında bir çocuğun ahlak eğitimi denilen şey aslında bir bakıma o toplumda kabul edilmiş olan normlara katkı eğitimidir denilebilir (Güneş, 2012). Bu açıdan ahlak eğitiminin toplumsal değerler doğrultusunda ilerlediğini söylemek mümkündür.

Toplumsal değerler, eğitimde ahlaki değerlerle aynı derecede önemlidir. Ahlaki değerler özünde toplumsal değerleri de kapsamakla birlikte inceleme konusu açısından ikisi arasında farklılıklar vardır. Ahlaki değerlerde ahlak felsefesinden beslenen soyut kavramlar ve buna bağlı olarak bireylerin ahlaki yargıları incelenmekteyken, toplumsal değerlerde ise bireylerin hızla değişen toplumla ilişkisi ve bu ilişkinin içerdiği değerler incelenmektedir (Arıkan, 2012: 19).

Çocuğun ahlak gelişimi açısından en etkili çevre, aile çevresidir. Zira insan, birey olarak çeşitli davranışlarını, örneğin yemeyi, içmeyi, sevgiyi, saygıyı, cesareti, paylaşmayı, diğer pek çok görgü kuralını ve alışkanlıklarının çok büyük bir kısmını çocukken aile ortamında öğrenir. Bu bakımdan çocukluğun ilk yılları (0-3 yaş devresi), genellikle çocuğun alması gereken ve ömür boyu etkisi altında kalacağı davranış ve alışkanlıklarının büyük kısmını kazandığı bir devredir. Bazı psikologlar bu devrede kazanılan davranış kalıplarının, ömür boyu kazanılan davranışların % 30'unu, bazıları ise % 90'ını oluşturduğunu söylerler. Buradan hareketle, insan hayatında ilk çocukluk döneminin son derece önemli olduğu söylenmektedir. Genellikle tüm kültürlerde 2-6 yaşlar arası, sosyal ve ahlak gelişimin en hızlı olduğu dönem olarak kabul edilmektedir (Köylü, 2009: 388).

### 1.2.2.3. Değerler Eğitimi

Okul öncesi dönem, çocuklarda değerlerin temellerinin atıldığı ilk dönemdir. Değerlere ilişkin kazanılan bilgiler tüm yaşam boyunca etkisini sürdürür. İlk bilgilerin kazanılması erken dönemde başlar ve ergenliğin sonuna kadar devam eder. Bu dönemden sonra da değerlere ilişkin değişimler mümkündür fakat temel değerler oluşmuştur (Dinç, 2012: 76). Okul öncesi dönemde çocuklar, birey olarak kabul edilmek, saygı duyulmak, mutlu olmak, öğrenmek ve araştırmak, özgürlük ve güvenli ilişkilere sahip olmak isterler. Değerler eğitimi, çocukların bu ihtiyaç noktalarından temellendirilirse işlevsel olabilir (Çağlar, 2005).

Değerler eğitimi farklı yaşlarda farklı şekillerde gerçekleştirilmektedir. Erken yaşlardaki değerler eğitimi, yetişkinler ve çevredeki diğer uyarıcılarla etkileşimin doğal bir sonucu olarak meydana gelmektedir. Okulöncesi dönemde, çocuğun benlik algısı, duygularını ve davranışlarını kontrol etme, paylaşım gibi sosyal duygusal öğrenme öğeleri ve bunların desteklediği değerlerin geliştirilmesi önemli bir yer tutarken, ortaöğretime doğru dini değerlerin, toplumsal değerlerin, siyasal değerlerin çocukların yaşamında öne çıkmaya başladığı görülmektedir (Arıkan, 2012: 10).

Değerlerin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç yönü vardır. Çocukların değerleri içselleştirmesi ve geliştirmesinde bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişime bağlı olarak gerçekleşmektedir. Her gelişim alanı kendi içinde diğer gelişim alanlarıyla ilişkilidir. Bu sebeple, çocuklara değerlerin kazandırılmasında çocukların farklı gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır. Çocukların değerleri yaşantılar yoluyla anlayıp kabul edebilmesi için, öncelikle yeterli bilişsel olgunluğa erişmesi gerekmektedir. Aynı şekilde çocuğun kendini tanıması, kabul etmesi, duygularını uygun yollarla belli edebilmesi gibi sosyal ve duygusal beceriler de değerlerin kazanılmasında oldukça etkilidir (Dinç, 2012: 76).

Okul öncesi dönem değerler eğitiminin kapsamı, ahlaki, toplumsal ve bireysel değerleri bütünüyle içermeli ve çocukların gelişimine uygun olmalıdır. Bu şekilde çocuğun evrensel değerleri anlamasına katkı sağlanmakta ve kendisini ve yaşadığı toplumu anlama becerisini geliştirmesine imkan sağlanmaktadır (Arıkan, 2012: 10).

Günümüzde, değerlerin nasıl öğrenildiği ve öğrenme sürecinin hangi şekillerde kolaylaşacağına ilişkin bilgiler yeterli değildir. Okullarda yapılan değerler eğitiminde, tarafsız, faydalı, evrensel olarak üzerinde uzlaşılan ve çoğulcu toplumun ihtiyacı olan değerler verilmelidir. Bunun yanı sıra, okullar, değerleri açığa çıkarmakla birlikte çocukların değerleri anlamalarına, içselleştirmelerine ve belli değerlere göre davranmalarına yardım etmelidir. Okullarda uygulanmakta olan değerler eğitiminin programlarında genellikle sorumluluk, işbirliği, saygı, merhamet, özdenetim, özveri, hoşgörü, cesaret, dürüstlük, adalet gibi ortak değerlere yer verilmektedir (Dinç, 2012: 79).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim programında, bu dönemde verilen eğitimle sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma, paylaşma duygularının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır (MEB, 2012: 11).

#### **1.2.2.4. Din, Ahlak ve Değerler Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar**

Çocuğun din ve ahlak eğitiminde en etkin role sahip kurum ailedir. Aile, eğitimin en iyi gerçekleştirileceği yerdir (Aydın, 2013: 29). Aile, topluma ait değer yargılarını, hayat görüşlerini, örfleri ve adetleri çocuğa aktarır. Çocuklar, anne ve babasında görüp beğendiği davranışları tekrarlayarak kendileri de onlar gibi davranmaya başlar. Önce yüzeysel olarak başlayan taklit, giderek çocukların anne-babasının özelliklerini kendi kişiliğine sindirmesi şeklinde devam eder. Birey, dini ve ahlaki ilk bilgi ve tutumlarını ailesinden öğrenir (Özbek, 1983: 59,64). Bu açıdan aile bireyleri çocuğun ilk öğretmenleridir denilebilir. Çocukların okula başlamasıyla öğretmenler de çocukların eğitim sürecine dahil olurlar ve çocuklara bilgi, tutum ve davranışlarının kazandırılmasında aileyle birlikte etkin rol oynarlar (Akman, 2012: 158).

Bu eğitim süreci içerisinde ailede başlayan ahlak eğitiminin okul öncesi eğitim kurumlarında müfredata bağlı olarak çocukların sosyal gelişimini sağlamaya yönelik davranış kalıplarını öğretme şeklinde devam ettiğini söylemek mümkündür. Müfredatta, din eğitimine yer verilmemektedir ve bu sebeple din eğitime ait herhangi bir amaç ve kazanım bulunmamaktadır. Bu durum, okul öncesi eğitim kurumlarından bir kısmını kendi bünyelerinde alternatif programlar aramaya sevk etmiştir. Özellikle son yıllarda



dünya genelinde değerler eğitimine verilen önemin artması; ahlak eğitimine verilen önemin de artmasını beraberinde getirmiştir. Dini çevreler, bu gelişmelere dini bir yorum katarak ahlak eğitiminin yanında din eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek farklı uygulama denemelerine de başlamıştır. Okul öncesi dönemdeki din ve ahlak eğitimi de Türkiye’de bu gelişmeler sonucu üzerinde önemle durulan bir mesele haline gelmiştir. Okul öncesi din ve ahlak eğitimi alanının önemi fark edildikçe, bir kısım okul öncesi eğitim kurumları, taleplere cevap verebilmek maksadıyla programlarında din ve ahlak eğitimine farklı şekillerde yer vermeye çalışmıştır. Bunun yanı sıra Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2013 yılında 4-6 yaş grubu “Kur’an Kursları Öğretim Programı” hazırlamıştır. Okul öncesi dönem din eğitimiyle ilgili bahsedilen programda şu ifadeler yer almaktadır (DİB, 2013):

*“Ülkemizde, zorunlu eğitim yaşı 66 aya (beş buçuk yaş) indirilmiştir. Yaygın din eğitiminde her hangi bir yaş sınırlandırılması bulunmamaktadır. Din eğitimi ailede başlayan kapsamlı bir eğitim sürecidir. Anne karnundayken bebeğe Kur’an-ı Kerim ve ezan dinletilmesi doğum öncesinde yapılabilecek eğitim kapsamındadır. Çocuk dünyaya geldiğinde, kulağına ezan-kâmet okumak ve güzel bir isim vermek suretiyle din eğitimi devam eder. Örgün din eğitimi okullarda zorunlu eğitimin 4. sınıfından itibaren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 5. sınıftan itibaren seçmeli Kur’an-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler derslerinde verilmektedir. Yaygın din eğitimi ise Diyanet İşleri Başkanlığımız tarafından Kur’an kursları ve camilerde yürütülmektedir. Bu durum okul öncesi dönem din eğitimi hususunda Başkanlığa sorumluluk yüklemekte ve Kur’an kurslarında bu döneme ilişkin programlı öğretim etkinliklerini önemli kılmaktadır. Bu bağlamda “Kur’an Kursları Öğretim Programı (04-06 Yaş Grubu)” geliştirme komisyonu oluşturulmuştur. Komisyonun oluşturulmasında Diyanet İşleri Başkanlığı merkez teşkilatındaki ilgili görevliler, Kur’an kursu öğretmenleri, çocuk yayıncıları, okul öncesi öğretmenleri, ilgili bölümlerin akademisyen ve pedagoglarına kadar çoklu katılım esas alınmış, böylece programların geliştirilmesi sürecinde tüm paydaşlardan yararlanılmıştır.”*

Yine aynı öğretim programında okul öncesi dönemdeki çocuklara din eğitimi verilmesinin gerekçesi şu şekilde açıklanmıştır:

*“Başkanlığımız, Kur’an kurslarında yürütülen yaygın din eğitimi hizmetinden toplumun tüm kesimlerinin etkin ve verimli bir şekilde yararlanabilmesini hedeflemektedir. Kur’an kurslarına devam ve Kur’an okumayı öğrenmede yaş sınırlamasının kaldırılmasıyla birlikte, 04-06 yaş grubu çocuk sahibi vatandaşlarımız, yıl boyu cami ve Kur’an kurslarında çocuklarına din eğitimi verilmesini talep etmektedirler.*

*Bu itibarla;*

*1. Her yaştan öğrencinin cami ve Kur’an kurslarına gelebilmesi,*

*2. Kurslarımıza devam eden öğrencilerin % 66’sını 23 ve üzeri yaş grubu yetişkin ev hanımlarının teşkil etmesi ve bu ev hanımlarının önemli bir kısmının 04-06 yaş arası çocuk sahibi olması,*

*3. Vatandaşlarımızın çocuklarının 04-06 yaş grubu din eğitimi ihtiyacının karşılanmasına yönelik müftülüklerimize ve Başkanlığımıza müracaat etmeleri,*

*4. 04-06 yaş öğrenci grubuna yönelik bir program ve ders materyalinin bulunmayışı*

*gerekçelerinden hareketle Başkanlığımız bir dizi çalışma başlatmıştır. Bu çalışmalar yapılırken muhatap kitlenin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bu program hazırlanmıştır.”*

Çocukların bu dönemde din eğitimine ihtiyacı olduğu gerekçesiyle Diyanet İşleri Başkanlığı yaygın eğitim kapsamında çocukların bu ihtiyacını gidermeyi hedeflemektedir. Biz de yaygın eğitimle kalınmayıp örgün eğitim içerisinde de çocukların bu ihtiyacının giderilmesi adına okul öncesi eğitim müfredatlarında din ve ahlak eğitimine yer verilmesinin uygun olacağı kanaatindeyiz.

Okul öncesi dönemde oldukça önemli olan bu din ve ahlak eğitimi sürecinde hiç şüphesiz bu eğitimi gerçekleştirecek olan ailelerin ve öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken bazı hususlar vardır.

İlk olarak çocukların gelişim seviyesine uygun, onlara hitap eden bir eğitim verilmelidir. Çocukların gelişim çağlarını ve özelliklerini bilmek, her eğitim için olduğu gibi din ve ahlak eğitimi için de oldukça önemlidir. Bu eğitimin okul öncesi kurumlarda

yürütülebilmesi için de çocuklarla bütünleşen programlar yapılmalı ve eğitimde bu programlar takip edilmelidir. Çocuğun din eğitiminde kolaydan zora giden bir yöntem izlenmeli ve din eğitimi, dil gelişimi ve zihinsel gelişim gibi diğer gelişim alanlarına paralel olarak yapılmalıdır (Bilgin, 1986-1987). Bu dönemdeki din eğitiminin ve öğretiminin, dini bilgileri bütünü ile çocuğa aktarmak demek değil de; ruh ve zihin kabiliyetlerini geliştirerek onu vahyi anlamaya hazırlamak olduğu unutulmamalıdır. Çocuğun kabiliyetleri erken yaşlarda geliştirilirse, ileride bir yetişkin olarak kendisi için gerekli olan öğretimi devam ettirebilir ve Müslüman olmanın ne demek olduğunu daha iyi anlayabilir (Selçuk, 1991). Çocuğun okul öncesi eğitim kurumlarında aldığı bilgiler daha sonraki yıllarda alacağı bilgilere zemin olacaktır. Bu yüzden bu dönemde aldığı bilgilerle din ve ahlak eğitimi için uygun seviyeye gelmiş olur.

Din eğitimi genel eğitimden ayrı düşünülmemeli, günlük hayat içinde din eğitimi de yerini mutlaka almalıdır. Günlük hayatta dini kavramlarla iç içe olduğundan dini konularda bilgi vermek kaçınılmazdır. Bu noktada dolaylı bir din eğitiminin gerekliliğinden de bahsetmek yerinde olacaktır. Çocuk doğrudan doğruya din eğitimi hayatının ilerleyen yıllarında alacaktır fakat bu dönemde hayattan seçilmiş konular içinde dini bilgiler alması oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar için de yıllık ders müfredatına paralel olarak din eğitimi verilebilir. Eğitim esnasında hikayelerden, oyunlardan, tekerlemelerden ve basit dualardan yararlanmak çocukların duygusal yönde etkilenmesini ve dini yönde gelişmesini sağlayacak ve de çocukların ilgisini çekecektir. Bu sebeple bu dönemde okunan hikayeler vs. din ve ahlak eğitimi için oldukça önemlidir (Özeri, 2004: 187).

Bu dönem çocuklarının en belirgin özelliklerinden olan soru sorma, din ve ahlakla ilgili konularda da kendini gösterir. Çocukların dini konularda sordukları sorulara özenle ve açıklayıcı bir şekilde cevap verilmeli, çocuğun anlayış seviyesinin üzerinde cevaplardan kaçınılmalıdır (Özeri, 2004: 183). Çocuklar her ne tür soru sorarlarsa sorsunlar, onlara hoşgörü ve müsamaha gösterilmelidir. Hiddetle ve öfkeyle muamelede bulunulmamalıdır.

Bir diğer husus da çocuğun sağlıklı bir dini gelişim için aile ortamında sevgi ve güvenin tesis edilmesi gerektiğidir (Heller, 1988: 141). Sevgi, normal konularda da inanç konularında da çocuk ve ebeveyn ilişkisinin özünü oluşturmaktadır. Aile ortamında

manevi bir atmosfer oluşturmak isteniyorsa o ortamda sevgi unsurunu oluşturmak yapılacak ilk iştir. Bu dönemde verilmeye başlayan din eğitiminde de Allah sevgisinin esas alınması gerekmektedir. Henüz suç, günah vb. soyut kavramları tam olarak kavrayamayan çocuğun hayatında korku duygusu önemli rol oynar. Bu korku duygusunun Allah korkusu haline dönüştürülmesi yanlış bir davranıştır (Ay, 2011: 145). Çocuklara küçük yaşlarda verilen Allah korkusunun hiçbir faydası olmayacağı gibi çocuklarda zararlı sonuçlara sebep olacağı da unutulmamalıdır. Çalışmamızın din eğitimi başlığında, çocuklara yerli yersiz verilen Allah korkusunun çocuklarda ne gibi duygulara sebep olduğuyla ilgili yaşanmışlıklara kişilerin kendi anlatımlarıyla temas edilmiştir.

Sadece Allah ile ilgili olan konular değil, diğer tüm konular hakkındaki bilgiler çocuğa uygun bir dille tutarlı, doğru ve yararlı bir şekilde verilmelidir. Yetişkinler, çocukların seviyelerine inerek onları eğitmelidirler. Bu konuyla ilgili dini tavsiye şu şekildedir: “İnsanlara bilgi seviyelerine göre konuş!”\*\* Eğitim esnasında sadece sözlü direktifler verilmemeli; ahlaki olarak iyi bir model olmaya gayret gösterilmelidir. İyi model olmanın yanında ahlaken iyi örnek olabilecek model şahsiyetlerden de bahsedilmelidir (Aydın, 2003: 55; Özbek, 1983: 60). Çocuğun ahlaki davranışları içselleştirmesi sağlanmalıdır. Din ve ahlak eğitimi duyuşsal yönü ağır basan bir eğitimidir. Bu sebeple yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmayan duygu aktarımına yönelik bir eğitim verilmeye dikkat edilmelidir.

Dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da ailelerin ve okulda öğretmenlerin eğitim sürecinde disiplini uygun olarak ayarlamasıdır. Aşırı katılıktan uzak durulması gerektiği gibi çocuğu şımartacak aşırı müsamahakar davranışlardan da uzak durulmalıdır. Disiplinin amacının çocuğa rehberlik etmek, uygun sınırlar içinde daha geniş özgürlük vermek, çocuğun benlik saygısını zedelemekten kendi kendini denetleme yeteneği olduğu unutulmamalıdır (Aydın, 2013: 141).

Eğitimin genel ilkelerinden bireysel farklılıklara önem verilmesi, din ve ahlak eğitimi için de olmazsa olmaz şartlardandır. Yukarıda ifade edildiği gibi din eğitimi duyuşsal yönü ağır basan bir eğitim olduğundan ve her çocuğun birbirinden farklı özellikleri

---

\*\* Buhari, Kitâb'ul-İlim, Bab:49, İstanbul, 1315.

bulduğundan çocuk psikolojisi iyi bilinmeli, eğitimin seyri çocuğa göre şekillendirilmelidir. Bazı çocuklar aşırı meraklı olabilirken bazıları çok duygusal olabilir. Çocukların karakteristik özelliklerini bilmek ve din ve ahlak eğitimi esnasında bunları göz önünde bulundurmamak oldukça önemlidir.

Okul öncesinde dini günler din eğitimi açısından değerlendirilecek günlerdir. Bu nedenle programda bu günlere yer ayrılmalıdır. Çocukların Müslümanların önemli günlerine ve bayramlarına verdikleri önemin anlaşılması açısından bu günlerin kavranmasını sağlayacak faaliyetler düzenlenmelidir. Buna yönelik olarak bayramlarda özel kutlamalar hazırlanabilir, hediyeleşmeler yapılabilir (Özeri, 2004: 188). Bayramlarda toplanan harçlıkların bayram sonrasında maddi durumu iyi olmayan kimselerle paylaşılması ve yetişkinler tarafından paylaşmaya teşvik edilmesi de bu kapsamda değerlendirilebilir.

Kutsal mekanların ziyaret edilmesi de din eğitimi açısından son derece önemlidir. Dini açıdan kutsal olan mekanların ziyaret edilmesi çocukların ilgisini çekmekte ve kutsal mekanların tanınmasını sağlamaktadır (Watson, 1987: 200 akt. Özeri, 2004: 188). Kutsal mekanlarda bulunan birçok dini figür ve çocukların tanıklık ettiği manevi atmosfer onların dini duygularının gelişiminde oldukça önemli etkenlerdir.

Yukarıda saydığımız hususlar aile ve öğretmenlerin müşterek dikkat etmesi gereken hususlardı. Meseleye öğretmenler bazında bakacak olursak okulda öğretmenlerin şu hususlara dikkat etmesi gerektiğini söylemek mümkündür:

Öğretmende öğrenciye örnek olabilecek, öğrencilerle iyi diyalog kurabilecek, notu koz olarak kullanmayacak ve meslek şuuruna sahip olan sağlam bir kişilik ve karakter bulunmalıdır. Kendi branşında iyi yetişmiş olması da öğretmenin sahip olması gereken özelliklerdendir. Öğretmen, okul içerisinde din ve ahlak eğitimini yeterli sosyal-kültürel faaliyetlerle desteklemeye dikkat etmelidir. İdare ve velilerle yeteri kadar işbirliği içerisinde olmak da öğretmenin ideal bir din ve ahlak eğitimi gerçekleştirmesi için oldukça önemlidir (Ay, 2009). Çocuk okulda, anne babasının desteğinin ve ilgisinin üzerinde olduğunu hissedince kendini güvende hissedecek ve eğitimden istenilen sonuç çok daha kolay elde edilecektir.

### 1.3. Okul Öncesi Dönemde Temel Dini Kavramlar

#### 1.3.1. Allah

Araştırmalar çocukların bilişsel, psikolojik ve duyuşsal olarak gelişirken aynı anda manevi olarak da geliştiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra, çocukların Allah kavramıyla karşılaşmalar da karşılaşmalar da 6 yaşlarına kadar Allah'ın zihinsel temsillerini oluşturdukları ve çocukların Allah'ın var olduğuna inanmak zorunda olmasalar da Allah fikrini oluşturabildikleri de araştırmaların ortaya koyduğu diğer sonuçlardır (Slater, 2004: 1-9).<sup>††</sup>

Birçok insan, çocukların ahlaki ve dini temelde gelişmeler de genç ve yetişkin dindarların iç dünyasındaki aynı manevi şeyler hakkında konuşabilecekleri yönünde hemfikirdirler. Dindar yetişkinler çocukların Allah'ı nasıl algıladıklarını ve bu algılarını nasıl oluşturduklarını anladıkları takdirde ilahi gerçeklerin bu çocuklara nasıl iletilebileceğini daha iyi anlarlar. Böylece bu yetişkinler bu çocukların kendilerini nasıl dindar bireyler olarak yetiştirebilecekleri hususunu en iyi şekilde bilmiş olurlar. (Heller, 1986:9; Slater, 2004 :9 ).

Çocukların hangi yaşta Allah kavramını kazandığı sorusu cevaplandırması güç bir sorudur. Genellikle üç dört yaşından itibaren kendi varlığını ve dünyayı soru alanı yapan çocuğun dini fikirlerle ve dolayısıyla dini kavramlarla etkileşime geçtiği söylenmektedir (Selçuk, 1991: 37).

Çocuğun Allah kavramıyla karşılaşması bir takım faktörlere bağlıdır. Dil gelişimine, zihinsel ve duygusal gelişmeye paralel olarak gelişen dini gelişimle birlikte çocuğun Allah kavramıyla karşılaşması başlamaktadır. Bunun yanında yaş, olgunlaşma, çevresel faktörler ve öğretim konusu yapılan din, çocuğun Allah kavramının oluşmasında oldukça etkilidir. Dini uyanışın gerçekleşmesi de çocuğu ister istemez var olan bir Allah'a götürür. Dini uyanış, dini törenler ve dini mekanlarda daha etkin ve erken olarak meydana gelir (Selçuk, 1991: 37).

Özellikle okul öncesi çocukların dini kavramları nasıl anladıkları konusunda Batı ülkelerinde araştırmalar yapılmıştır. Bazı pedagoglar çocukların Allah anlayışlarını

---

<sup>††</sup>Batı'da yaratıcı olan aşkın varlık, çocukların zihninde Tanrı kelimesiyle karşılık bulmaktadır. Fakat kültürümüzde bu aşkın varlığa Allah denildiği için, bölüm boyunca yaratıcı aşkın varlık Allah olarak ifade edilecektir.

sorularla ortaya koymak istemişlerdir. Bu konuda en eski araştırma Barnes tarafından yapılan araştırmadır. Barnes öğretmen ve annelerin çocuklara “Allah nerede?”, “O ne yapıyor?”, “Neden O’nu göremiyoruz?” sorularını sormalarını istemiştir. 27 çocuğun cevapları incelendiğinde çocukların büyük bir kısmının Allah’ı büyük ve çok iyi bir insan olarak tasavvur ettikleri görülmüştür. Bazı çocuklar Allah’ı beyaz elbise giyen ak sakallı bir ihtiyar olarak tasvir etmişlerdir (Selçuk, 1991: 38).

Çocukta Allah kavramının gelişimini araştıran bir başka araştırma Harms’a aittir.<sup>††</sup> Harms’a göre dini kavramların daha öncekilerin yaptığı gibi sadece kelimelerle ifadesi yeterli değildir. Bu yüzden o deneklerinden Allah’ı nasıl tasavvur ettiklerini sözlü ifadelerin yanında resim de çizerek ifade etmelerini istemiştir (Ladd, McIntosh ve Spilka, 1998: 49). Denekler farklı okullardan, farklı sınıflardan ve farklı yaş gruplarından. Yaşları da 3-18 arasında değişmektedir. “Allah’ı zihninde nasıl canlandırırınız?” konusu üzerinde düşünceleri istenen deneklerden yaşça büyük öğrenciler Allah’ın resmini çizmeyi reddedince onlara dinin en anlamı yönünü ifade eden bir resim çizmeleri söylenmiştir. Harms bulgularını deneklerin yaşları ve dini tecrübenin aşamalarıyla ilgili üç grupta toplamıştır. Konumuz olan okul öncesi dönem Harms’a göre Allah’ın bulutların üzerinde altın sarayda yaşayan bir kişi olarak tasvir edildiği, duygu ve hayallerin yoğun olduğu “peri masalları dönemi”dir. Diğer dönemler ise 7-12 yaş arasına tekabül eden “gerçekçi dönem” ve 12 yaş üstüne denk gelen “bireyci dönem”dir (Harms, 1944).

Okul öncesi çocukla ilgili bu araştırmalar çocuktaki Allah anlayışının antropomorfist olduğunu göstermiştir. Çocukların Allah tasavvurunun antropomorfik niteliğine vurgu yapan geleneksel ve eski araştırmaların aksine son dönem çalışmalar, çocukların Allah için, tam anlamıyla insani olmayan nitelikleri de şaşkıncı bir şekilde akıllarında bulduklarını göstermektedir. Çocukların Allah’ı gökyüzünde yaşayan bir insan olarak algılayan kavramı ifade eden popüler görüşün yanında; son dönem çalışmalar 3-6 yaşlarındaki çocukların Allah’ı alim, habir, kozmik yaratıcı hatta belki de ölümsüz olarak tasavvur ettiklerini ve bunun kavramsal zorunluluğundan keyif aldıklarını göstermektedir (Encyclopedia of Religious, Esoteric and Spiritual Development, 2009).

---

<sup>††</sup> Detaylı bilgi için bkz. Harms, E. The Development of Religious Experience in Children, American Journal of Sociology, 1944.

Ülkemizde de çocukluk dini ve Allah tasavvurları ile çocukların Allah ve ibadet kavramlarını algılama çeşitleriyle ilgili deneysel araştırmalar yapılmıştır (Mehmedoğlu A. U., 2011: 118). Bu araştırmaların amacı çocuklardaki Allah kavramının gelişimini ortaya koymaktır.

Ülkemizde gençler üzerinde yapılan bir araştırmada Allah tasavvurlarıyla ilgili şu ifadeler yer almaktadır: “Çocukluğumda Allah’ı, görebildiğim ufuklardan ötede bir sandalyede oturan, bir ihtiyar dede gibi algılıyordum.”, “Allah çok büyüktür, yeryüzündeki her şeyi kuşatır denince ben, maddi olarak, herhalde Allah’ın bizimkinin yüz katı kolu olsa, yine de bizim mahalleyi kuşatamaz diyor daha büyük olması gerektiğini de düşünüyordum.” (Bilgin, 1986-1987: 27). İfadelerden çocukların Allah’ı insana ait özellikler içinde tasvir ettiği anlaşılmaktadır. Bu tür düşünce biçimi ilk çocuklukta görülebilir. Çocukta Allah kavramının şekillenmesinde yaş, aile fertlerinin ve yakınların ilahi varlık karşısındaki tutum ve davranışları, okul, öğretmen, okunan kitaplar ve çocuğun gelişen çevresi oldukça önemlidir (Selçuk, 1991: 40).

Okul öncesi çocukların Allah’ı insan gibi düşünmeleri antropomorfist bir anlayışın yanında çocukların çok zengin bir hayal güçlerine de sahip olduklarını da göstermektedir (Vergote, 1966: 319).

Okul öncesi dönem çocuğu işlem öncesi dönemde olduğundan bilgileri daha çok deneme, görüp izleme ya da bizzat tecrübeyle edinmektedir. Çünkü zihin olgunluğu ancak buna elverişlidir. Allah’ın birliğini, eşi benzeri olmadığını ve O’nu bir yere bağlı olmadan düşünmek gerektiğini çocuğa sözle anlatmak bu yaşlarda kolay değildir. Bu yüzden zihne yüklenmek yerine, duygularına hitap etmek daha uygun bir yaklaşım olarak görülmektedir (Selçuk, 1991: 41). Aslında şöyle bir şey söylemek de mümkündür. Çocuğa yetişkinler tarafından verilen Allah’ın eşi benzeri olmadığı vs. ön bilgiler, çocuğun Allah tasavvurunda hayal gücünü geliştirmesine yardımcı olur. Çünkü tasavvurun dille yakından ilişkisi vardır. Çocuk, bildiği kelimeler oranınca tasavvur yapabilir (Yavuz, 1994: 93).

Allah’ın varlığının kolay kavranması için çocuğa mümkün olduğu kadar hayattan alınmış örnekler ve konular sunulmalıdır. Çocuğa kendi varlığını ve dünyayı düşündürmek, ona soru sormasını, inceleme ve araştırma yaparak sonuçları



değerlendirmesini öğretmek Allah tasavvurların güçlenmesine yardım eder. Çocuğun Allah hakkında sorduğu sorulara doğru ve kalıcı bilgiler verilmeli, soru sorma aşamasında taklit yoluyla başlayan Allah'ı arama faaliyetleri eğitim yoluyla inanca dönüştürülmelidir (Şimşek, 2004: 217).

Çocuğun dini düşünce ve Allah tasavvurunun oluşmasındaki en önemli faktörlerin başında yaş faktörü gelir. Küçük çocuklar yetiştiği çevreye bağlı olarak bir Allah tasavvuru ve dini inanç şekli geliştirebilirler. Fakat onların, sahip oldukları dini inanç hakkında çok detaylı bilgileri yoktur. Küçük çocukların olumlu ve ılımlı bir Allah anlayışına sahip oldukları söylenebilir (Konuk, 1994: 76-77). Çocuklar, genellikle eğlence ve oyunla ilişkilendirilecek bir Allah anlayışı sergilerler. Allah basit ve maddi zevklerle ilintili olup, genellikle çocukların hayallerine cevap veren bir varlık olarak kabul edilir (Köylü, 2004: 141). Zamanla, çocuğun kafasında güçlü ve büyük sıfatlarla özdeşleştirdiği ve çevresinde bu sıfatları taşıyan kişilerle somutlaştırdığı bir Allah tasavvuru oluşur (Şimşek, 2004: 215).

Üç yaşından itibaren çocuk, dini nitelikte bir korku ve saygıyla kutsal olan şeye ilgi gösterir. Bu korkuyla birlikte ortaya çıkan saygı duygusu, ebeveynin, özellikle de babanın imajı arkasında akseden Allah imajı gerçeği ile kuvvetlenir. Bir çocuk dört yaşında, dini dünyaya ilgisinin en yoğun olduğu dönemindedir. Bu dönemde Allah tasviri hayali ve hissidir. Peri masallarındaki bir şahsiyet gibidir. Ailenin dindar olması, hislerin ebeveyninden Allah'a doğru yönelmesini sağlamaktadır. Bu yaş döneminde çocuklarda aile ve Allah imajı birbirine karışıyor gibi görünmektedir. Çocuklara göre bütün kudreti ve imajı ile her şeye hakim olan Allah, ebeveyn gibi çocuğun hizmetini gören bir koruyucu gibi algılanır (Fersahoğlu ve Demir, 2012: 57).

Okul öncesi döneme tekabül eden 4-6 yaş arası çocukların Allah anlayışının açık bir şekilde bireysel ilgi üzerine oturtulduğu görülmektedir. Küçük çocuklar için farklı Allah tasavvurları vardır ve hepsi de çocuğun iyiliği ve istekleri için çalışmaktadır. Örneğin beş yaşındaki bir çocuğa Allah'ın varlığına dair delil konusunda ne düşündüğü sorulduğunda cevabı "Allah beni yarattı." olacaktır. Cevaba bakıldığında çocuğun çocukluk döneminin ben-merkezci bir anlayışa sahip olmasından dolayı kendisini fazla önemseyen bir cevap verdiği görülmektedir (Heller, 1988: 39-44).

Allah tasavvurunu etkileyen bir başka faktör de cinsiyet faktörüdür. Kız ve erkeklerin Allah tasavvurlarında farklılıklar söz konusudur. Araştırmalara göre erkek çocukların Allah anlayışları daha rasyonel bir özellik göstermektedir. Erkek çocuklar, Allah'ın insan hayatında sürekli olarak aktif olmasını isterler. Erkek çocukların nazarında istenilen bir hedefe ulaşmada Allah'ın planı ve onayı gereklidir. Allah'ın belli bir yerde oturması veya pasif bir konumda olması yerine O, sürekli bir şeyler yapmaktadır. Bundan dolayı Allah'ın gücü insanların gücünü aşmaktadır (Heller, 1988: 59).

Erkek çocuklarının inandığı Allah'ın bir başka özelliği de O'nun oldukça uzak bir yerde olduğu şeklindedir. Örneğin altı yaşındaki bir erkek çocuk Allah'ın insanlardan uzak bir çölde yaşadığını hayal etmektedir. Heller'in araştırmasına göre Allah, sadece coğrafi olarak uzak olmayıp aynı zamanda duygusal ve hissi olarak da uzaktır fakat çocuğun günlük yaşamına müdahale eder. Bu müdahale, Allah'ın duygusal ve hissi olarak uzak olduğu gerçeğini değiştirmez (Heller, 1988: 65).

Erkek çocukların Allah hakkındaki düşüncelerinde bir başka husus da Allah'ın kadın olması hakkında bir endişe taşıdıklarıdır. Yaşları ne olursa olsun tüm erkek çocuklar Allah'ın kadın değil erkek olması gerektiğini ve hatta erkek olduğunu düşünmektedirler (Heller, 1988: 65).

Kız çocuklarının Allah tasavvurlarına geldiğimizde; kızların Allah'ı erkeklerden biraz daha değişik şekilde tasavvur ettikleri görülmektedir. Kız çocuklar Allah'ı daha estetik bir dünyaya müdahil olan bir varlık olarak görmektedirler. Kızlara göre Allah sese, renge ve tabiat olgularına daha yakınken; teknik ve bilimsel yapılardan daha uzaktır. Kızlara göre Allah, erkeklerin algıladığı gibi çok fazla somut gerçeklerle ve olaylarla ilişkilendirilerek algılanmaz. Kız çocukların estetik ve cinsel niteliklerini Allah anlayışlarına da yansıttıkları görülmektedir (Yavuz, 1981: 97).

Kız çocukların Allah ile ilgili olarak başka bir düşünceleri de Allah'ın daha pasif ya da insanların Allah'la olan ilişkilerinin sıradan olduğuna yöneliktir. Allah'ın aktifliği onların temel ilgi alanında değildir. Kızlara göre Allah daha az agresif, hal ve hareketlerde daha aşıkardır. Ama bunlar olaylara daha az müdahalede bulunduğu anlamına gelmemektedir (Heller, 1988: 65).

Allah tasavvuruyla ilgili kız çocuklarının bir başka özelliği de Allah'ın mesafe olarak daha yakın bir yerde olduğu şeklindedir. Bunun yanı sıra Allah'a erkeklerle kıyasladığımızda duygusal olarak bir yakınlık duyarlar. Bazen Allah ile fiziki bir yakınlığa temas etseler bile genel olarak Allah'la insanlar arasında duygusal yakınlığı ve duygu değişimini tercih ederler. Kız çocukların Allah'ı gülen ve sempatik bir varlık olarak tasvir ettiği görölmektedir. Bu durum sözel olarak Allah'ı resmetmeleri istendiğinde de değişmemiştir (Heller, 1988: 70).

Yaş ve cinsiyet kadar çocukların kişilik yapıları da Allah tasavvurlarını etkilemektedir. Bunun aile ve anne-baba davranışlarıyla birebir ilişkili olduğu bilinmektedir. Heller, çocukların yetiştikleri aile ortamına bağlı olarak altı farklı Allah inancına sahip olduklarını belirtmektedir. Bunları kısaca şu şekilde söylemek mümkündür (Heller, 1988: 76-93):

1. Arkadaş canlısı bir hayalet olarak Allah: Bu tasvirde Allah, çocukların bir arkadaşı, yaşıtı ve oyunlarında, etkinliklerinde bir arkadaş olarak rol oynar. Allah çocuk için hayali bir oyun arkadaşı gibidir ve çocukla Allah arasında hoşnutluk verici ve duygusal bir ilişki vardır. Bu dost canlısı Allah, rahattır hatta nüktelidir. İlişkisinde zaman zaman özünden ve derinliğinden yoksundur. Allah'ı dost canlısı olan çocukların tarihsel olaylara ve dünya olaylarına karşı az ilgi gösterdiği görölmüştür. Bu çocuklar negatif ve şüpheli durumları da müspet hale getirme eğilimi içerisindedirler.
2. Kızgın ve zalim bir Allah: İlk şeklin tam aksine çocukların önemli bir kısmı Allah'ı kızgın ve acımasız olarak tasvir etmişlerdir. Çocukların tasvirine göre kızdığı zaman kendini kontrol edemeyen Allah, günlük yaşamı tayin eden yaratıcıdan çok daha büyüktür. Genelde fiillerinde sevgiden ve şefkatten uzak, keyfi hareket eder. Bazı zamanlarda ise sadist bir şekilde davranır. Bu inanca sahip çocuklar böyle bir Allah'tan ya korkarlar ya da O'na alışarak büyümek isterler. Bu görüşlerden hareketle böyle bir çocuk mantıksal olarak Allah'a antipati duyabilir. Çocukların bu Allah tasavvurundan, kendi yaşamlarındaki zorba bir aile tasviri imasında buldukları anlaşılmalıdır. Zorba Allah düşüncesi, kötülüğün bedenleşmiş hali, otoriterlik ve öfkenin bir karışımı olarak görölmektedir. Bu çocukların tamamen olumsuz bir Allah anlayışları vardır.

Genellikle Allah düşüncesi, diğer Allah türleriyle ortak karakteristik özelliklere sahipken bu kızgın Allah versiyonunun diğerlerinden farklı olarak agresif bir yapıyla örneklendirilmektedir. Kızgın Allah kavramının ben-merkezci bir yapıda olup, sadece kendi güvenliği ve gelişimi arayışı içerisinde bulunduğunu söylemek mümkündür.

3. Gökyüzünde uzak bir şey olarak Allah: Üçüncü tip olan bu Allah anlayışı, O'nun gökyüzünde uzak bir yerde olduğu şeklindedir. Böyle bir Allah tasavvuruna sahip olan çocuklara göre Allah müphem bir varlıktır. Kalabalıklardan uzaktır ve çocuğun ihtiyaçlarını da karşılamaktan oldukça uzaktır. Bu uzaklık Allah için zorunlu bir şeydir. Çocuklar bazı zamanlarda bu Allah'a ulaşmak isterler fakat O'na ulaşmanın mümkün olmadığını düşünerek bundan vazgeçerler. Bu düşüncedeki çocuklar için Allah, gökyüzü, uzay ve sema ile özdeşleştirilmektedir.
4. Cennetteki bir sevgili olarak Allah: Çocuklardan bazıları Allah hakkında romantik bir fikre sahiptirler. Allah, tutkulu bir aşkın partneri olarak görülmektedir. Bu yaklaşım özellikle kızlar arasında yaygındır fakat bazı erkek çocuklarda da bu tasavvurun hakim olduğu söylenebilir. :Allah, erkek ya da kadın eş türü olarak algılanmaktadır. Ezeli bir gelin ya da damat olarak bu Allah, çocuklar tarafından büyük ölçüde erotikleştirilmekte, cinselleştirilmekte ve daima heyecan verici bir eş olarak tasavvur edilmektedir. Allah, özlem duyulan bir kaynaktır fakat O'nun cinsel unsur olarak görülmesi endişe ve tereddüte sebep olmaktadır.
5. Tutarsız bir Allah: Çocukların önemli bir kısmı çift yönlü ve hayali bir Allah tasavvuruna sahiptirler. Çocuklar, bazı durumlarda olumlu bir Allah imajına sahipken bazı durumlarda da büyük çelişkilere sebep olabilecek bir Allah anlayışına sahip olabilmektedirler. Bunun sebebi olarak çocukların gözünde iyinin ve kötünün olaylara bağlı olarak yer değiştirmesi ve çocuğun hayatın tutarsızlıklarını kavramada zorlanması görülmektedir. Bu duruma da büyük ölçüde çocukların aileleri neden olmaktadır. Bu inanca sahip olan çocukların ebeveynlerinin de tutarlı olmadığı mülakat esansında gözlemlenmiştir.

6. Geçmişte ve gelecekte Kral olarak Allah: Bazı çocuklara göre Allah, alemi yöneten bir kral olarak tasavvur edilmektedir. Bu roldeki Allah yeryüzündeki insanlar için genel kanunlar koyar ve onlara adalet dağıtır. Bu çocuklar Allah'ın sınırsız bir güce sahip olmakla birlikte gücünü, düşünceli ve merhametli olarak kullanacağını düşünürler. Benzer olmayan bu sorumlulukların bir sonucu olarak Allah, bu çocuklara göre “süper büyük adam” niteliğindedir. Fakat sadece bir kahraman olmakla kalmaz, evrensel gücü merhametle ve şefkatle kullanan bir Allah olarak tasavvur edilir. Allah ne tümüyle sevecen bir karaktere ne de tamamen öç alıcı kindar karaktere sahiptir. O, tartışmasız olarak hakimiyet sahibi olup genel olarak erkek şeklinde tasvir edilmektedir. Dünya işlerine de müdahildir.
7. Terapist (Doktor) bir Allah: Bazı çocuklar için Allah adeta bir terapist niteliğindedir. Bu tasavvura sahip olan çocuklar için Allah, tedavi edici bir rol oynamakta, tüm yiyecek ve içecekleri vermektedir. Allah, ailenin ve dünyanın bütün yanlışlarını düzelter, besleyici ve sevgi dolu bir fikir olarak tasavvur edilmektedir. Allah, çocuklar için her şeyi olur kılar ve bazen bunu mucize vasıtasıyla gerçekleştirmektedir. Böyle bir Allah tasavvurunun karakteristik özelliği çocuğun hayatı, ailevi ilişkileri ve uluslararası devlet ilişkilerini düzenleme yetisine sahip olmasıdır. Ayrıca, çocuklara göre tüm fiziksel ve duygusal hastalıkları ve yaralanmaları tedavi eden Allah'tır.

Tüm bu Allah tasavvurlarına bakıldığında bunların sadece çocukluk dönemiyle sınırlı olmadığını ve insan yaşamının daha sonraki dönemlerinde de kendisini hissettirdiği söylenmektedir (Fowler, 1981).

Allah inancı dini inanç ve uygulamaların temelini oluşturduğundan çocuklara öğretilen en temel ve en önemli şey olarak görülmektedir (Köylü, 2004: 147). Burada önemli olan Allah kavramının nasıl öğretilmesi gerektiğidir. Çocuklarla Allah hakkında konuşmak ve onların Allah hakkında sorduğu soruları cevaplandırmak kolay bir iş değildir. Çünkü Allah soyut bir kavramdır, çocukların günlük yaşamlarında karşılaştığı somut bir varlık değildir. Günlük hayatında Allah ile ilgili bir şeyler duyan çocuklar, “Her çocuğun annesi ve babası olduğuna göre Allah'ın da annesi babası var mıdır? Varsa onlar kimdir? Çocukları var mıdır? Bizi Allah yarattıysa onu kim yarattı? Allah

nasıl oldu? O erkek mi yoksa kadın mıdır? Allah nerede yaşamaktadır? O'nun evi nerededir? Allah nasıl her zaman yanımızda oluyor? Allah'a ulaşmak için ne kadar uzunlukta bir merdivene ihtiyaç vardır? Yağmur ve kar nasıl yağmaktadır? Allah benim sevdiğim kedimi o kazada neden öldürdü? Allah günahı olanı cehenneme atar ve cezalandırır. Kafama takılan şu: Allah acımasız mı? İnsanlar Allah'a inanmasa ne olur? İnsanlar Allah'a dua ettiklerinde Allah onların duasını işitir mi? Eğer Allah her şeyi görebiliyorsa biz neden O'nu göremiyoruz? Eğer O her şeyi yapabiliyorsa bana neden bu kötü şeyi yaptırdı? Allah niçin savaş ve çatışmaların çıkmasına izin verdi?" gibi çok zor ve karmaşık sorular sorarlar (Selçuk, 1990: 77).

Allah kavramının çocuklara öğretilmesinin zor olmasının nedenlerinden bir diğeri de değişen toplum yapısıdır. Geçmişte Allah kavramı oldukça canlı ve somut bir şekilde insanların düşünce ve inanç dünyasına aktarılmaktaydı. Tabii olaylar dahil meydana gelen her şey Allah'ın bir eylemi olarak ifade edilmekteydi. Çocuğun, etrafındaki varlıklardaki farklı özelliklerden ve güzelliklerden haberdar olması ve bunları fark edebilmesi Allah'ı tanıma ve inanma yolunda güçlü adımlardır. Eskiden çocukların olayları anlayabilmeleri için Allah'ın güçlerini bilmeleri gerekmekteydi. Allah'a inanç dünyada yaşamak zorunda kalanlar için bir güç ve dayanak olarak görülürdü. Genelde Allah korkusu teşvik edilir ve çocukların davranışları bu sayede kontrol altına alınmaya çalışılırdı. Günümüzde de çocukları bu tarz inançla ikna etmeye çalışanlar vardır fakat günümüzde bunu yapmak gerçekten zordur. Çünkü her şeyin Allah'ın iradesi ve istemesiyle oluşur şeklindeki algı yerini bilimsel izahlara ve modern yorumlamalara bırakmıştır. Bu bilimsel anlamdaki izahların çocuklarda hatta yetişkinlerde bile tabiatüstü bir varlığa olan gerçek bir bağlılığı azalttığı düşünülmektedir (Köylü, 2004: 149). Böyle bir durum söz konusu olunca da çocukların sordukları sorulara yeterli cevaplar verilememektedir.

Çocuklara doğru bir Allah kavramını öğretmeden diğer dini konularda bir şeyler öğretmeye çalışmak mümkün değildir. Çocukların dini inanç ve öğretimine etki eden pek çok faktör olmasına rağmen en önemli faktörün yaş faktörü olduğu düşünülmekte ve bu sebeple yaşlarına uygun öğretim teknikleri uygulanması gerekmektedir. Okul öncesi döneme tekabül eden 4-6 yaş arası çocuğun özelliklerine bakılacak olursa bazı psikologlara göre 4 yaş çocukların dini alandaki ilgilerinin altın çağıdır (Köylü, 2004:

149). Çocuklar okul öncesi dönemde Allah hakkında düşünüp onun hakkında konuşabilir ve bir yaratıcıyla hayat olayları arasında ilişkiler kurabilirler. Sorduğu sorular neticesinde dünyanın nasıl yaratıldığı ve Allah'ın dünyaya ve dünya olaylarına etkisini ve rolünü tartışmak isteyebilirler (Heller, 1988: 49).

Allah inancı konusunda çocuklara verilecek ilk şey sevgi olmalıdır. Anne babanın çocuklarını her şeyden çok sevip onlar için birçok zorluğa ve sıkıntılara katlanmasından hareketle Allah'ın da anne babadan kat kat daha fazla kendilerini sevdiğini bu sebeple de insanlara çeşitli nimetler verdiğini, insanları hastalıklardan ve kötülüklerden koruduğunu bildirmek gerekmektedir. Birçok anne baba çocuklarına Allah hakkında bir şeyler vermek isterler fakat bunun nasıl olacağı konusunda fazla bir şey bilmezler. Çocukların Allah hakkında sordukları soruları gereksiz ve dini inançlara ters düşüyor diye çocukları azarlar ya da çocuğun gelişim seviyesini dikkate almadan geniş geniş açıklamaya çalışırlar. Her ikisi de doğru bir yöntem değildir. Psikologlara göre çocuklarla Allah ve din hakkında konuşmanın en uygun yaşı 4 ve 5 yaşlarıdır. Bu konuşmalar çocuk tarafından ilgi ve merak duyulduğu zaman yapılmalıdır. Çocuk bazen Allah hakkında konuşmaktan çekinebilir çünkü Allah soyut bir kavramdır ve hakkında konuşmak oldukça zordur. Yetişkinlerin yapması gereken çocukları bu tür konulara teşvik etmektir (Heller, 1988: 47). Bu noktada çocuklara bu konunun neden önemli olduğu anlatılmalıdır. Çocuğa Allah'ı neden sevmesi gerektiği, Allah'ın kendimiz, ailemiz ve tüm insanlık için ne kadar önemli olduğu anlatılabilir. Bunun yanında caminin ve cemaatin önemi, Allah'a yaptığımız ibadetlerin yaşamamızdaki yeri öğretilir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da dini inanç konularının çocukların hayal gücünden ve yaratıcılığundan yararlanılarak öğretilmeye çalışılmasıdır (Ay, 1994: 109-132).

### **1.3.2. Dua**

Dua, içinde bulunduğumuz durumu sınırsız güç ve kudret sahibi olduğuna inanılan yüce ve kutsal varlığa iletme. Dua, inanılan kutsal varlıkla bir tür iletişim sürecidir. Dua davranışında, birey inandığı varlığa yönelerek onunla iletişime girmektedir. Yapılan dua, yalnızca şekli bir durum olmayıp; inanan bireyin doğrudan Allah ile yaptığı kapsamlı bir iletişim şeklidir (Köylü, 2003:103). Dua, inanan kişinin Allah'a yalvarışı, yakarışı ve Allah'la ilişki kurma ve ondan yardım dileme hali olarak da tanımlanmıştır

(Peker, 2003:123). Birey, dua esnasında içinde bulunduğu şartların etkisiyle herhangi bir şey için veya sırf Allah için Allah'a yönelir (Parladır, 1994: 531).

Duanın mutlak bir şekli olması gerekmez. Dua, sesli ya da sessiz, belli bir formüle göre ya da o anki durumun gerektirdiği yerde serbest ve sade ifadelerle yapılabilir. Belirlenmiş formüllerden uzak, en basit kelimelerle ifade edilmiş olsa bile, içten geldiği şekilde, Allah'a samimi inanç ve saf bir niyetle yapılan dua dinin objektif açısına uygun bir davranıştır. Bununla birlikte, bir takım insanlar kendi istek ve ihtiyaçlarını tam olarak ifade edecek dil ve elverişliliğe sahip değildir. Bu durumda, önceden belirlenmiş formüllere göre dua yapıldığı görülmektedir (Hökelekli, 2010: 214).

Dua, sevgi ve yakınlık üreterek ve bir güven kaynağı olarak insana kutsal varlığa olan inancını sürekli geliştirme ve iç dünyasını zenginleştirme imkanı verir. Bu, duanın sosyal açıdan bireye sağladığı faydalardandır. Böylece dua, insanı ve özellikle de çocuğu, sevmeyi ve saygı göstermeyi öğrenmesinin yanında uyumlu, yapıcı bir kimse olarak topluma kazandırır. Hele insanların sadece kendileri için değil, başkaları için de dua etmeleri sevgi ve yakınlığın temellerini oluşturur. Günlük hayatımızda sevgi ve yakınlığın göstergesi olarak "Allah korusun", "Allah bağışlasın", "Allah yolunu açık etsin", "Allah kavuştursun", "Allah razı olsun", "Allah acil şifalar versin" gibi dua içerikli ifadeleri sık sık kullanırız (Hökelekli, 2010: 213).

Dini davranışın en tipik özelliğini duada görmek mümkündür. Dua eden insan, bir taraftan Allah'a olan bağlılığını itiraf ederken aynı zamanda onun yüce kudretine duyduğu çok derin bir itimat ve güven içindedir. Böylece Allah ile insan arasında din yoluyla kurulan ilişkinin özetini, duada görmek mümkündür (Hökelekli, 2010: 214).

Dua konusunda ülkemizde yapılan araştırmalardan bir kısmında, Allah'a, dine ve duanın gerçekliliğine inanmayan ya da bunların gerçekliği konusunda şüpheli olduklarını söyleyen bazı kimselerin bile zaman zaman dua ettikleri tespit edilmiştir. Bulgular, dua etme davranışının, sadece inanan bireyler açısından değil, inanmadığını söyleyen pek çok kimse açısından da belli bir anlamı, belli bir psikolojik işlevi olduğunu göstermektedir (Karacoşkun, 2005: 103).

Duanın, insanın umutsuzluk, karamsarlık ve yalnızlık duygularını aşmasında önemli katkısı olduğu söylenmektedir. Dua eden birey, umut ediyor demektir. Bu umut, insana



yaşama sevinci vermekte ve karamsarlığı gidermektedir. Nitekim duayla insanın tehlike karşısında yaşadığı güvensizlik duygusu da aşılabilmektedir. Dua eden insan, güven kaynağına olan ihtiyacı ve onun kendisine olan desteğini hissetmiş olacaktır. Hatta bireyin sadece kendisi için değil başkaları için yaptığı dualar bile, dua eden kişiye sabır, huzur verebilmektedir. Çünkü, paylaşım duygusu ile insan kendi sorunlarına daha farklı gözle bakabilecek, daha sağlıklı yaklaşma imkanı bulabilecektir (Karacoşkun, 2005: 103).

Dua etmeye okul öncesi dönem çocukları açısından bakıldığında taklit yoluyla dini davranışların görülmeye başlandığı iki yaşından itibaren çocukların dua ettiği görülebilir. Çünkü bu dönem, taklit dönemi olup çocukların tam bir bilinç olmaksızın yakınlarının her türlü hareketini taklit ettiği dönemdir (Peker, 2003: 167).

Ergenlik döneminin sonuna kadar devam edecek olan bu model alma süreci çocuğun kişilik gelişiminde önemli bir yer tutar. Çocuğun gelecekteki kişilik yapısını, duygu ve düşüncelerini doğrudan etkiler. Aile, aile fertlerinin dine olan ilgileri, aile içindeki dini hayatın mahiyeti ve içeriği ile din eğitiminde izlenen yöntem ve alışkanlıklar bu dönem çocuğunun dini gelişiminde farklı sonuçlar görülmesine sebep olmaktadır. Bu sebeple aile, çocuğun dini gelişimi açısından son derece önemlidir. Çeşitli dini davranışların belirgin bir şekilde yapılması ve özellikle topluca yapılan dualar ya da ibadetler çocuğun iç dünyasında derin haz duyguları oluşturabilmektedir. Bu durumlar çocuğun Allah'la doğrudan ilişki kurması sebebiyle birey olmasına ve çevreyle birlikteliğini gerçekleştirme sebebiyle sosyalleşme sürecine katkı sağlayacaktır. Dua etme birey olma ve sosyalleşme sürecinde diğer ibadetlere nazaran daha etkilidir. Çünkü diğer tüm ibadetlerin yanında dua, daha özel ve yalnızca inanan kimse ile inandığı kutsal ve yüce varlık arasındadır (Karacoşkun, 2005: 105; Hökelekli, 2010: 212).

Temelinde taklit ve tekrar olmakla birlikte, dua etme davranışı çocukta içsel bir karşılık bulduğu takdirde onun kendini gerçekleştirme katkısı sağlayabilecektir. Dua, doğrudan Allah ile ilişkili bir ibadet olarak insanın kendini aşmasının başlangıcı olarak kabul edilir. Duaların çocuğa başlangıçta kalıp sözlerle dize ezberletmekte, öğretmenin bir sakıncası yoktur. Bunun yanında mümkün olduğu kadar erken bir şekilde serbest duaya geçilmelidir. Çocuğa kendi kelimeleriyle istediği gibi dua etmesi için izin

verilmeli, denemeler yaptırılmalıdır. Böylece her iki konuşma biçimi birbirini tamamlar ve çocuk bu sayede kelime dağarcığını genişletmiş olur. (Bilgin, 1986: 36).

Dua, okul öncesi çocuğun eğitiminde önemli bir yer tutar. Okul öncesi dönemde çocuğa küçük dualar, şükür cümleleri, ilahiler yavaş yavaş ezberletilebilir. Ezberletilen bu dualar çocuğun Allah'a yaklaşmasını sağlayacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, beddua olan kelime ve sözlerin çocuklara öğretilmemesi ve büyüklerin, çocukların yanında bunları söylememeye özen göstermesi gerektiğidir (Selçuk, 1991: 50). Çocuğa öğretilen dua etme biçimleri onun Allah'ı algılamasında da oldukça etkilidir.

Batıda yapılan araştırmalar sonucunda araştırmacılar, çocukların okul öncesi dönemdeki dua anlayışını “müphem ve belirsiz anlayış basamağı” olarak okumuşlardır. Okul öncesi çocuklar dua kavramının mahiyetini tam anlayamamış olsalar bile dua ve ibadetlere karşı çok ilgilidirler. Araştırmacılar sağlıklı bir din öğretimi ile dua kavramının gelişimi arasında olumlu ilişki olduğuna dikkat çekmişlerdir. Araştırmalara göre okul öncesi çocuğun duaları sade ve tabii dualardır. Çocuklar kendi kelimeleri ile dua ettiklerinde sanki çok iyi tanıdıkları bir varlıkla konuşuyor gibidirler ve onunla çok samimidirler (Selçuk, 1991: 42).

Çocuklar kendi sınırlılıklarını fark edip gerçekleştiremedikleri isteklerinin yerine gelmesi için Allah'a dua etmeyi kolaylıkla kabul ederler. Çocuğa gerçekleşmemiş istekleri için dua etmesi gerektiği fikrini aşılama, yetişkinlerin tercih ettiği bir yoldur. Dua söz konusu olduğunda “Allah'tan iste, sana verir” fikri üzerinde ısrarla durmak doğru değildir. Çünkü okul öncesi çocuğu henüz gerçek ile hayal alemini yeterince ayırt edememektedir (Selçuk, 1991: 50). Doğru olan, duanın doğal ihtiyaç ve ilgiler bağlamında yapılmasına ve yaşanan iyi ve güzel şeyleri hatırlayıp bunların mutluluğunu hissederek bir çeşit Allah'a teşekkür etme davranışı olarak algılanmasının sağlanmasına çalışmaktır (Karacoşkun, 2005: 124).

Bu dönem çocuklarının hayatında duanın önemli bir yeri olduğunu ve ailenin bu konuda sorumluluk sahibi olması gerektiği söylenmektedir. Çocukların dua ederken kendileriyle ilgili isteklerinde kendi kişisel ihtiyaç ve arzularının etkili olması dini gelişimlerinde bir problem olduğunu göstermez. Bu durum onların zihinsel ve ahlaki

gelişim düzeyine uygun bir dini gelişim özelliğidir (Karacoşkun, 2005: 123). Okul öncesi dönem çocuğunda dua, benmerkezci bir yapıda şekillenir. Elkind ve arkadaşları yaptığı araştırmalar sonucunda dua gelişiminde üç farklı dönemin bulunduğunu ortaya koymuşlardır. İlk aşama beş-yedi yaş arasında görülen aşamadır. Bu dönemde çocukların müphem bir dua anlayışları vardır. Çocukların duaları belli belirsiz ve yüzeyseldir. Dualar çocuk tarafından Allah'a atfedilmektedir. Fakat çoğunlukla, kavramı gerçek bir şekilde anlamaksızın formüller olarak okunur (Özeri, 2004: 72).

Okul öncesi dönemde çocuklar duaların Allah ile bağlantılı olduğunun farkındadırlar fakat duaların anlamlarının anlamamaktadırlar. Dua, çocuklar için neden yapıldığı bilinmeyen ama her zaman yapılan bir eylemdir. Onlar için yatmadan önce, ibadet yerlerinde, yemekten önce veya sonra dua yapılır. Bu yaşlardaki çocuklar itaatkâr olarak çok fazla hissetmeden dua ederler (Özeri, 2004: 73).

Okul öncesi dönemde çocuklarının duaları her zaman aynı şekilde yapıldığından dini adetlerin unsurlarını içermektedir. Goldman yaptığı araştırmada altı yaşındaki çocukların bütün dualarının gerçekleşeceğine inandığını ve eğer gerçekleşmezse bunun çocuğun suçu olduğunu düşündüklerini belirtir. Duası gerçekleşmeyen çocuk ya sessiz dua etmiştir ya da yaramazlık yapmıştır. Duaların gerçekleşeceğine olan güven, dört-altı yaş arasında azalır ve bu gerileme okul yıllarına kadar devam eder. Diğer yandan Allah'ın duaları işittiğine dair çocuğun güveni devam etmektedir (Özeri, 2004: 73).

Bu dönemde çocuklar, duayı kişisel kanaatlerin, heyecanların, beklentilerin, isteklerin ve şikayetlerin Allah'a sunulması olarak algıladıkları gibi bir korunma ve savunma aracı olarak da algırlar. Dua, Allah'a yönelerek yapılan bir yakarış ya da isteme faaliyeti olarak anlaşılmaktadır. Bu isteklerin yalnızca belli süre veya duaları okumakla gerçekleşeceği düşüncesi baskındır. Allah'a dua etmek, ondan maddi dünya ile ilgili yemek, para, ev, oyuncak ve hediyeler vermesini istemektir. Ayrıca, çocukların hafife alınmayacak kadar zihinsel ve duygusal sınırlamalar içerisinde olmalarına rağmen yaratıcı ve üstün güçle irtibat içinde oldukları da görülmektedir (Konuk, 1994: 83-85). “Ben senden çok çikolata istiyorum.”, “Ben kocaman bir otomobil istiyorum, bir uçak sonra bir polis arabası istiyorum.”, “Ben sıra arkadaşımın cezalandırılmasını istiyorum. O çok yaramaz.”, “Ben küçük kardeşimin ölmesini istiyorum. Küçük kardeşim bütün gece ağlıyor, annem ve babam uyuyamıyorlar.” gibi dualar, okul öncesi dönem

çocuklarının sade ve doğal bir şekilde çok iyi tanıdıkları bir varlıkla konuşuyormuş gibi dua ettiklerinin örnekleridir (Selçuk, 1991: 42).

Duaların, çocukların ruhunda başkalarının teşvikine gerek kalmadan kendiliğinden yapılması istenen bir ibadet olduğu anlaşılmaktadır. Bu istek, günümüz eğitim ilkeleri içinde fırsat eğitimi olarak isimlendirilen metot ile iyi değerlendirilmelidir. Bu noktada, çocuğu yetiştirenlerin iki hususa dikkat etmesi gerekmektedir. İlki, çocukların bu yaşlarda maddi isteklerini hemen gönderecek bir Allah'a inanmaları durumunda isteklerinden bazılarının yerine gelemeyebileceğinin altının çizilmesi gerektiğidir. Fakat bu, çocukların çocukça isteklerinin komik bulunup alay edilmesi manasına gelmemelidir. Çocuklara, Allah'ın isteyene istediği kadar verdiğini, vermese bile kendilerinin dua etmesinin Allah'ın hoşuna gittiğın vurgulanması gerekmektedir. Dua, çocuğun Allah ile vasıtasız olarak kurduğu bir bağ olduğundan bireyin kendini gerçekleştirmesinde çok önemli fonksiyonu icra etmektedir. Çünkü dua eden çocuk, özlemini, dileğini, sevgisini ya da sevgisizliğini yalnızca kendisinin duyduğu bir mekanda yine kendisine aktarmış olmakla birlikte problemi çözmenin ilk adımını atmış olur. İkincisi de, çocuklara konuşma dilinde standart duaların yanında çocuğun ruh alemine uygun ölçülerde içinden geldiği şekliyle gönlünce dua etmesi tavsiye edilmelidir. Günlük hayatta sık sık kullanılan besmele ve elhamdülillah kelimelerinin anlamları da öğretilmelidir (Konuk, 1994: 85-86).

### **1.3.3. İbadet**

İbadet, genel anlamda bireyin inanç, düşünce ve duygu dünyasında kendisini hissettiren sübjektif olgular, diğer bir deyimle kalplerin derinliklerindeki dinî yaşanış ve tecrübelerin, davranış halinde dışa aksetmesinden ibarettir. İbadet kelimesi günlük dilde, şekli belirlenmiş, yapılması gereken belli dinî görevler olarak kullanılmaktadır. Örneğin, namaz kılmak, oruç tutmak, hacca gitmek gibi. Ancak, Allah'ın buyruğuna uygun davranmak, O'nu hatırlayıp anmak ve O'na bağlılığı ifade etmek için yapılan her davranış ibadet tanımı içerisinde değerlendirilir. Her dinde ibadet olarak belirlenen bazı özel davranışlar vardır ki bunlar belli aralıklarla tekrarlanır. Örneğin, İslam dinindeki namaz ibadetinin günde beş vakte bölünmek suretiyle yapılması dini bilinci ve duyarlılığı canlı tutmada önemli etkilere sahiptir (Peker, 2010: 199).

İbadette Allah'a karşı sorumluluk bilinci ve görev duygusu ön plana çıkar. İbadet, bütün bilince hâkim olan ciddi bir tutumdur. Aynı zamanda ibadet, bütün duygu kapasitelerini harekete geçirir; korkuyla beraber sevgi ve saygı duygusu ibadette etkin bir şekilde yer alır. İnanan insan bir taraftan Allah'ı sever, Allah istediği için, O'na karşı duyduğu sevgi ve saygının bir belirtisi olarak ibadet eder; diğer taraftan Allah'tan korkar, ona sığınır, dua ve yakarıшта bulunur. İbadet etmenin gönül rahatlığını, etmemenin de üzüntü ve korkusunu yaşar (Peker, 2010: 200).

İnsanın dini inanç, duygu, düşünce ve ibadetleri birbiriyle ilişkilidir ve bir bütünlük arz eder. Bu nedenle kişide objektif olarak ortaya çıkan hareketler, ibadetler bulunmazsa, onun dini hayatının, sübjektif dini duygu ve düşüncelerden ibaret kalacağını ve bu kalan kısmın artık din olarak nitelendirilemeyeceğini ifade edenler olmuştur. Kendisini dindar olarak nitelendirmekle birlikte hiç ibadete başvurmeyen bir insanın dindarlığının farazi ve hayali olacağını, çünkü dinin ancak, kişinin dini duygu ve bilincinin etkilediği davranışlarla var olabildiğini (Armaner, 1980: 120) belirtmek gerekir (Peker, 2010: 200).

İbadetlerin insanın ruh ve beden sağlığı, düşünce, duygu, davranış, kişilik, benlik ve iradi yönü üzerinde etkisi vardır. Kuşkusuz ibadetlerin psikolojik etkileri, ibadetteki niyete, samimiyete, dini bilgi ve algılayışa bağlı olarak ortaya çıkar (Peker, 2010: 200). İbadet insana, Allah katında değerli olduğu algısını kazandırır. Çünkü Allah katında değer, sahip olunan maddi şeylerle değil, O'na kullukla, O'nun emirlerine karşı gösterilen duyarlılıkla kazanılır. Varlıklar arasında en üstün olan insanın bir insan olarak Allah'ın katında kendine değer verildiği, diğer insanlarla arasında bir fark olmadığı, Allah'a olan inancının samimiliği ve güçlülüğü oranında Allah katında daha değerli, daha önde yer alacağı bilinciyle kendine olan güveni, karşılaştığı engelleri aşma gücü artar. Kendine karşı olumlu duygular besler. Benlik saygısı güçlenir. İbadet eden insanın her zaman, özellikle güç durumlarda Allah'ı yanında hissetmesi, O'nun kendisine yardım edeceğine inanması öz güvenini artırır ve gücüne güç katar (Peker, 2010: 205).

Bilgin'e göre, din yalnızca inançtan ibaret olup ibadet soyutlanırsa, kişi ve toplum onun çok az bir bölümünden yararlanmış olacaktır. İman, Allah ile insan arasındadır ama tamamen görünmez de değildir. Yapılan bütün işlerde O'nun izlerini görmek

mümkündür. Allah'ı her yerde mevcut görerek, saygı ve sevgi ile yapılan tüm işler şüphesiz ki ibadet kabilindedir ve bu duygunun kazanılmış ve kazandırılmış olması, din eğitiminin amacına ulaşmış olması anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra şekilleri, yerleri ve zamanları belli ibadetler de vardır ki bunlar dinin bağlılarının fark edilmesini sağlar, cemaati oluşturur. Dinde cemaatin, birlik ve beraberliğin önemi büyüktür. Çocukluk çağında, çocukların camilere alıştırılması gerekmektedir. Bu çağda camiye hiç ayak basmamış bir gencin ya da yetişkin daha sonra buraya girmeye hiç gerek görmeyebilir, girmekten çekinebilir ya da girdiği zaman orada var olan şeyleri görmeyebilir. Burada dikkat edilecek husus, ailelerin ibadetler konusunda çocukları bunaltmadan, sevgi temelli ve özendirerek motivasyon sağlaması gerektiğidir (Bilgin, 1985-1986: 37).

Okul öncesi dönemde çocuk bazı dini faaliyetleri yaşama imkanı bulabilmelidir. Çocuklar camide ya da evde büyüklerin hareketlerini gözlerken, onların yüzlerindeki saygıyı, başkalığı ve ciddiyeti fark edeceklerdir. Çocuklar, bu faaliyetlerin yetişkinler için ne anlama geldiğini tam olarak anlayamasalar da büyükleriyle beraber olmaktan hoşnut olurlar. Yaşadıkları, hayata ait tecrübeler olarak zihinlerinde kalacaktır. Erken çocukluk dönemine ait davranışlar, ileriki yaşlarda dahi unutulmaz. Çocuk, ibadet yerlerini merak edebilir, onların ne işe yaradıkları ve buralarda ne yapıldığı hakkında sorular sorabilir. Bu soruların hassasiyetle cevaplandırılması gerekmektedir. Çocukları etkilemek için çok bilgi vermek yanlışına düşülmemelidir (Selçuk, 1991: 49).

İbadetlerin neler olduğunu ve nasıl yapıldığını öğrenmek ibadetin bilgi boyutunu, öğrenilen bu ibadetleri içtenlikle yerine getirmek ve ibadetlerini yerine getiren bir insan olmak da, ibadetin davranış boyutunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla ibadetin hem bilgi hem de davranış boyutu vardır denilebilir (Sağlam, 2002: 173).

Çocuklarda ibadetlere olan ilgi çok erken dönemlerden itibaren başlamaktadır. Çünkü çocukların somut konuları anlaması ve yerine getirmesi iman esaslarını öğrenmelerinden daha erken yaşlarda ortaya çıkar (Ayhan, 2010: 171). Bunun sebebi çocuğun çevresinde bir şekilde namaz kılan, Kur'an okuyan, dua eden insanlar ve dini içerikli konuşmaların bulunmasıdır. Ayrıca kutsal yerlere ziyaret gibi ibadet ve davranışlar da çocuğun ilgi ve merakını çekerek düşünce dünyasını geliştirir. Bu sebeple de çocuk bu davranışların içeriğini ve neden yapıldığını öğrenmek ister. Böyle

bir ortamda yetişen çocuk, büyüklerinin davranışlarını en güzel şekilde taklit etmek ister. Taklit etme arzusundan başka bir anlamı olmayan bu davranışla, çok güzel ve doğru bir alışkanlığın oluşmasına yol açılabilir. Büyüklerin her işe başlarken besmele çekiyor oluşu, abdest alışı, namaz kılışı, Kur'an okuyuşu, camiye gidiş ve gelişi, iftar ve sahur yemekleri çocukların dikkatle izlediği ritüellerdendir. Çocuk biran önce büyüyerek bu ritüellere katılma isteğindedir. Büyüklerinin yanında namaz kılmak, onlarla birlikte camiye gitmek, kandil ve bayram ziyaretlerinde bulunmak çocukların zevk duyarak katıldığı faaliyetlerdendir. Yetişkinlerle bu gibi ibadet ortamlarında birlikte olmak, çocuklar için dini yaşayışı tanıyıp öğrenmede ve kalıcı alışkanlıklar kazanmada önemli etkenlerdir (Ayhan, 2010: 171-172).

Çocuğun ilgilerinin sağlıklı ve dengeli bir şekilde beslenmesi gerekmektedir. Sağlam bir ibadet eğitimi, ileride gireceği şüphe döneminin daha kolay bir şekilde atlatılmasına yardımcı olur. İbadet hayatının ergenlik çağında çocuklukta taklitçi unsurlardan arınmış olarak zengin bir içerikle varlığını sürdürmesi beklenir (Ayhan, 2010: 172-173).

Dini pratikleri yerine getiren ailelerin çocuklarında dini temayüllerin ve tutumların erken zamanlarda ortaya çıktığı belirlenmiştir. Araştırmalar sonucunda ibadetleri yerine getirme konusunda gevşeklik gösteren ebeveynlerin çocuklarını ya ibadete teşvik etmediği ya da çocukların bu çabaya olumlu bir şekilde karşılık vermediği görülmüştür (Ay, 1994: 164,169).

Din eğitiminin başarılı olmasında ilk dönemlerde sadece taklide dayalı bir şekilde olsa da çocuğun ibadetlere ve ibadet ortamlarına doğrudan katılımı çok önemlidir. Çünkü bu dönemde elde edilen tecrübeler, yetişkinlerin onayıyla gerçekleştirilen dini pratiklere dönüşür (Oruç, 2011: 203). Bu dönemde camii, mescit gibi ibadet yerlerinin gezilip görülmesinin büyük katkısı olacağı muhakkaktır (Selçuk, 1991: 49).

Çocukların ruh ve beden bakımından yeterli olgunluğa erişmeden dinen sorumlu olmadığını bilerek eğitime tabi tutulması gerekmektedir. Çocuk namaz, oruç ve bunun gibi ibadetlerle ergenlik çağına gelince mükellef olacaktır. Fakat bu yaşlara gelmeden önce namaz eğitimi yapılabilir. Burada önemli olan çocuğun bunu severek yapmasıdır. İbadet eğitimindeki en önemli husus budur. Yani çocuğun yetişkin olduğunda günün beş vaktinde namazı severek, anlamına ulaşarak, ruhsal ve bedensel bakımdan tatmin

olarak kılabilmesidir. Çocukluk çağında çocuğun ibadetlerden sıkılmaması, zamanla vazgeçmemesi ya da sadece şekil ve taklitle kalmaması için çocuğa verilecek eğitimde son derece dikkatli olunmalıdır. Eğitim verilirken yapılacak hatalar istenmeyen şekilde sonuçlanabilir. Çocuk henüz mükellef olmadan sürekli olarak namaza zorlanırsa sevdiği bir oyun ve eğlenceden alınarak namaza götürülürse, uzun kılınan namazlarda camiye götürülerek namaz kılınması istenirse olumlu sonuçlara ulaşamayabilir (Ayhan, 2010: 173).

Çocuğu özellikle evde, namaz ibadetine alıştırmak için çeşitli şeyler yapılabilir. Örneğin, çocuklar namaz kılınan odaya serbestçe girebilmelidir, bu sayede büyüklerin nasıl bir vecd içinde ibadet ettiklerini görebilir. Bunun yanı sıra mümkün olduğu ortamlarda evlerde cemaatle namaz kılınmalı, çocukların da cemaatte yer alması için gerekli ortam hazırlanmalıdır. Çocuk istemiyorsa zorlanmamalı, sebepleri araştırılmalıdır. Çocuğun namaz gibi ibadetleri öğrenebileceği kişi, ailesindeki yetişkinlerdir. Eğer ailesinde bilenler yoksa çocuk için en yakın ve çocuk psikolojisini bilen bir hoca tarafından öğretilmelidir (Ayhan, 2010: 174-175).

Okul öncesi dönemde çocukların, manasını önem ve ciddiyetini kavramadan yaptıkları namaz hareketleri sempati ve teşvikle karşılanmalıdır. Yedi yaşından sonra bazı vakitlerde namazın tam olarak nasıl kılınacağı gösterilmeli ancak bu yaşlarda da çocuğun mükellef olmadığı unutulmamalıdır (Ayhan, 2010: 176).

Çocuklar bedensel bakımdan yeterince gelişmişse mükellef olmadan önce oruca alıştırmalıdır. Bu ibadeti yerine getirirken, manasına ulaşmaya çalışmak, insan ruhunda yapacağı tesirlere hazırlanmak yerinde olacaktır. İftar sofrasının, sahur yemeklerinin manevi zevklerinden faydalandırılarak türlü nimetleri tadarken bunları verene şükretmesi de öğretilmelidir. Çocukların aç kaldıktan sonra akşam iftarda güzel yiyeceklerle ezanın okunmasını beklemesi, onlara büyük manevi zevk verecektir. Ramazan ayında oruçla birlikte pek çok ibadet daha yapılır. Teravih namazı kılınır, Kuran okunur, eşe dosta iftarlar verilir. Tüm bunlar dini ve toplumsal görevlerle yetişmekte olan çocukların manevi aleminde derin izler bırakır. Bu çocuklar dini telkine daha açık olurlar, din eğitimin için en uygun ortam bu gibi zamanlardır (Ayhan, 2010: 184).



Hac ve zekat çocukların doğrudan yaparak öğrendikleri bir ibadet olmaktan çok, aile büyüklerinin yaptıklarını görerek kendi harçlıklarından ayıracağı paralardan bir kısmını sadaka ve yardım olarak bir şahsa ya da bir kuruma vermek suretiyle öğrenebilecekleri bir ibadet şeklidir. Bu sırada çocuklara, insanlara ilgi ve sevgiyi koruyarak yardım yapmanın gerektiği gösterilmelidir. Hacla ilgili olarak ise filmler, resimler, hacdan gelen büyükleri ziyaret, onların oradan getireceği hediyeler çocuklarda kalıcı izler bırakacaktır. İbadetlerin birey ve topluma kazandıracığı huzur ve mutluluğu yaşayabilmek için çocukların gelişimi dikkate alınmalıdır (Ayhan, 2010: 186).

Çocukluk döneminde din, Allah, inanç, dua, ibadet gibi dini kavramların henüz yeterince bilinçlenmediği, daha çok kaygan, duygusal ve yüzeysel bir zeminde olduğu söylenmektedir. Çocukluğun başlarında dini konular daha çok fanteziler ve hayallerle örülüdür. Aslında dinle ilgili çocuk ifadelerinin hangi ölçüde geçerli anlam yüklediği sorusu üzerinde durmak gerekmektedir. Çünkü çocukların duygusal ve zihinsel etkilenmeleri bir takım yanılgıları da beraberinde getirebilir. Bu sebeple, çocukluk yıllarının dini inançları, çeşitli sebeplerden dolayı çok farklı anlaşılmalara neden olabilir. Fakat bu dönemde çocukların dine, Allah'a, dinsel geleneklere istekli oldukları belirlenmiştir. Eğer çocukta oluşan dini inancın gelişmesi için dışarıdan destek verilirse onun geliştiği görülecektir. Araştırmalar çocukların ifadelerine dayanarak bunların çok canlı bir şekilde belirlenebileceğini göstermektedir (Yavuz, 2013: 143).

Burada Hz. Peygamber'in çocuk eğitiminde hangi hususları öne çıkardığından da bahsetmek yerinde olacaktır. Hz. Muhammed, iman esaslarının öğretimi, ibadet eğitim-öğretimi, Kur'an-ı Kerim öğretimi, temel alışkanlıkları kazandırma, temel gelişimlerini dikkate alma noktalarının önemle üzerinde durmuştur.

## **BÖLÜM 2: BULGULAR VE YORUMLAMALAR**

Bu bölümde ilk olarak konuyla ilgili araştırmaların yapıldığı Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nin tanıtımı yapılacak, daha sonra 2013-2014 eğitim-öğretim yılında kurumda gerçekleştirilen katılımlı gözlem sonuçlarına ve 31.10.2013-25.03.2014 tarihleri arasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına yer verilecektir. Son olarak ise kurumun değerler eğitiminde kullandığı materyallerden birkaçının dokümantasyon yöntemiyle incelemesi yapılacaktır.

Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'ni mevcut okul öncesi kurumlarından ayıran en önemli özellik değerler eğitimine verdikleri önem ve eğitim esnasında uyguladıkları modeldir. Değerler eğitimini sistemli ve planlı bir şekilde yürütme gayretleri, bu gayretlerin MEB'e bağılı diğer okul öncesi kurumlarında olmayışı ile Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'ne bağılı dört ayrı okul öncesi eğitim kurumunun ve çok sayıda sınıfının bulunuşu sebebiyle Boğaziçi Eğitim Hizmetleri, araştırmamıza alan olarak seçilmiştir. Boğaziçi Eğitim Hizmetleri Kurumları'nda din ve ahlak dersleri, değerler dersleri olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmada da değerler eğitimi kavramı din ve ahlak eğitiminin ikisini de kapsayacak şekilde kullanılacaktır.

### **2.1. Kurum Tanıtımı**

Kendi ifadelerine göre, Boğaziçi Eğitim Hizmetleri 1996 yılında erken çocukluk eğitimi alanında hizmet vermek üzere çalışmalarına başlamıştır. 1996-2003 yılları arasında Boğaziçi Eğitim Hizmetleri bünyesinde yapılan çalışmalar sonucunda okul öncesi eğitime dair yeniliklere ihtiyaç duyulması üzerine program geliştirme çalışmaları başlamıştır.

Çalışmalar kapsamında ilk olarak okul öncesi eğitimcileri, psikologlar, psikolojik danışman ve rehberlik uzmanları, pedagoji ve çocuk gelişimi mezunlarından bir Araştırma Geliştirme (ARGE) ekibi oluşturulmuştur. Boğaziçi Eğitim Hizmetleri, eğitim-öğretimde, araştırma geliştirme proje ekibi tarafından hazırlanan “multi-bem” (Çoklu Boğaziçi Eğitim Modeli) ismini verdikleri modeli uygulamaktadırlar. Bu yöntem, dünyada uygulanmakta olan okul öncesi eğitim modellerinin uygun yönlerinin alınıp değerler eğitiminde uygulandığı bir yöntemdir. Montessori, High Scope, Regio Emilia ve Waldorf gibi eğitim yaklaşımlarının çeşitli yönleri, ARGE ekibi tarafından

alınarak okul öncesi değerler eğitimi için yeni bir metot geliştirilmiştir. Çocuk merkezli bir eğitim metodundan yola çıkan multi-bem modeli, Montessori yaklaşımında olduğu gibi çocuğa zengin materyal çeşitleri sunarak kendi ilgi alan ve eğilimlerini keşfetmesine müdahale etmeden yardımcı olmayı hedeflemektedir. Multi-bem, aynı zamanda çoklu zeka ve High-Scope metotlarının hassasiyetleri doğrultusunda çocuklara gelişim programları uygulamayı amaç edinmiştir. Çocukların yaşadıkları çevreyle uyumlu olmaları için proje tabanlı eğitim de kurumun ilkeleri arasındadır. Bunların yanı sıra kurumda, çocukların daha başarılı ve mutlu bireyler olmaları, toplum içinde güzel ahlaklı bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yer alabilmeleri amacıyla karakter eğitimi çalışmaları yapılmaktadır. Multi-bem eğitim programının pilot uygulamaları, çeşitli eğitim materyalleri oluşturularak 2012 yılında Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'ne bağlı erken çocukluk eğitimi kurumlarında 3-5 yaş çocuklarına uygulanmaya başlamıştır. Yıl sonunda eğitimciler ve ARGE ekibi tarafından gerekli görülen düzenlemeler yapılarak 2013-2014 eğitim öğretim yılında multi-bem programı güncellenmiştir. Türkiye'nin değişik bölgelerinde yer alan ve Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nden danışmanlık alan okul öncesi eğitim kurumlarında program yaygınlaştırma çalışmaları başlamıştır. Halen Türkiye genelinde 50'den fazla kurumda, multi-bem eğitim programı, programa özgü geliştirilen pek çok eğitim malzemesi ve materyali alanda çalışan uygulamacılar tarafından kullanılmaktadır.<sup>§§</sup>

Boğaziçi Eğitim Hizmetleri, yaptığı çalışmalar sonucunda eğitimde önceliklerini şu şekilde belirtmektedirler:

- Her çocuğun farklı yetenekleri vardır.
- Eğitim sadece kağıt kalem işi değildir.
- Eğitim çocuklara iyi değerleri kazandırır.
- Eğitimi bireyselleştirmek kaliteyi yükseltir.
- Çocuklar özgürce seçim yapabilir.
- Bireysel çalışmalar da grup çalışmaları kadar önemlidir.
- Beş duyu etkin bir şekilde kullanılır.
- Multi-bem çocuk merkezlidir.

---

<sup>§§</sup> Bu başlık altında, Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nin tanıtımı, kurumun kendilerini tanıtmak için hazırlamış olduğu metinler ve kurum çalışanlarıyla yapılan görüşmeler kaynak alınarak yapılmıştır.

- Eğitim konuları çocukların kendilerini gerçekleştirmesini sağlar.
- Programda çocuk oyunla öğrenir.
- Her çocuğun ilgisi ve fikri önemlidir.
- Doğal malzemeler eğitim materyalleridir.
- Sınıf ortamı dışında her yer eğitim amaçlı kullanılır.
- Program öğretmene esneklik tanır.
- Program çocukların keşifler yapmasına fırsat verir.

## **2.2. Değerler Eğitimi Programı**

Programda değerler eğitimi konuları başlıklar altında ele alınmaktadır. Bu başlıklar birbiri ile bağlantılandırılacak şekilde seçilmekte ve alt başlıkları buna göre değerlendirilerek bir müfredat içeriği hazırlanması amaçlanmaktadır. Örneğin; 1. Sınıfta sorumluluk konusu işlenmişse bu konu sadece sorumlulukla sınırlı tutulmayıp öz denetim, vefa, temizlik, israf konularıyla birlikte üst sınıflarda da devam ettirilmesi hedeflenmektedir. Seçilen konu başlıkları öğrenci ihtiyaçları, öğrencilerin öğreneceği peygamberler ve diğer konular da dikkate alınarak belirlenmektedir. Böylece seçilen değerlerin öğrenciyi tam anlamıyla kuşatması hedeflenmektedir. Buna göre sınıf seviyelerinde konular şu şekilde ayarlanmıştır:

1. Sınıf: Temizlik, Sorumluluk, İsrif, Paylaşma
2. Sınıf: Temizlik, Sorumluluk, Şükür, Sabır ve Sevgi
3. Sınıf: Temizlik, Yardımlaşma, Öz Denetim, Adalet
4. Sınıf: Temizlik, Öz Denetim, Merhamet, Vefa, Affetmek, Cömertlik

## **2.3. Gözlemlerden Elde Edilen Sonuçlar**

Çalışmamızın bu bölümünde, Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nin dört ayrı kurumunda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında yapılan katılımlı gözlem sonuçlarına yer verilecektir. Gözlemler, eğitim-öğretim yılının farklı tarihlerinde zaman zaman kurum önceden haberdar edilerek, zaman zaman da önceden haberdar edilmeden yapılmıştır. Kurumun dünyadaki mevcut okul öncesi eğitim yaklaşımlarını okul öncesi değerler eğitimine

hangi şekilde uyguladıkları, yaptığımız gözlemler sonucunda elde edilen bazı örnekler üzerinden ele alınacaktır.

High Scope yaklaşımında aile katılımı, yaklaşımın temel taşlarından biridir. High Scope programında öğretmen ve aile birlikte çalışmakta; öğretmen, aile ve çocuk üçlüsü arasında sürekli bir iletişim bulunmaktadır. Boğaziçi Eğitim Hizmetleri de okul öncesi eğitimin anne, baba, okul ve çevrenin ortak etkisiyle gerçekleştiği anlayışıyla düşünmektedir. Bunun gereği olarak da okul ve veliler arasında sürekli bir iletişim söz konusudur. High Scope yaklaşımının velileri okul ortamına dahil etmedeki hassasiyetinin bu kurumda da görüldüğünü söylemek mümkündür.

Değerler eğitiminden din eğitime geçiş planı, kurumun hassasiyetle üzerinde durduğu bir konudur. Değerler derslerinde bu hassasiyetlere dikkat ederek hareket edilmektedir. Örneğin derste “saygı” değerinden; Allah’a saygı, Peygamber’e saygı ve kainata saygı konularıyla din eğitime geçiş yapılmaktadır. Başka bir değer olan “mutluluk değeri” yardımlaşma, hediyeleşme gibi sevap niteliği olan fiillerin işlenmesiyle değerler eğitiminden din eğitime bağlanmaktadır.

Montessori metodunun bireyseliğine uygun olarak bu kurumlarda “özgün çocuk” kavramı üzerinde durulmakta ve çocuğun kabiliyetine uygun olarak dersler verilmektedir. Örneğin sınıftaki öğrencilerin hepsinin aynı kazanımlara sahip olması beklenmez. Ortada bir sofradır ve o sofradan herkes yiyebileceği kadar yemek yemektedir.

Reggio’nun su ve kum oyunlarına verdiği önemi; Montessori’nin de aynı şekilde kum etkinliklerine ve duyu organlarıyla yapılan etkinliklere verdiği önemi Boğaziçi Eğitim Hizmetleri çeşitli değerler eğitimi etkinliklerinde kullanmaktadır.

Yine Montessori yönteminden esinlenilerek Boğaziçi Eğitim Hizmetleri’nde farklı yaş gruplarından öğrencilerin aynı sınıflarda okutulması uygulaması denenmiştir. Karma yaş uygulamasının değerler eğitime uygun olup olmadığı konusunda yapılan değerlendirmeler sonucunda, karma yaş uygulanmasına devam edilmemektedir.

Değerler eğitimi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde özellikle son birkaç yıldır kurumun tefekkür saatine ayrı bir önem verdiği öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Tefekkür, var olan bir şeyin manasını anlamaya çalışma ve eşyanın bilgisini zihinde toplayabilmek için aklın hareket halinde olması ve derin derin düşünmesi anlamına gelmektedir (Serinsu ve diğerleri, 2009: 356). Montessori yaklaşımında doğaya verilen önem, bu kurumda tefekkür saatlerinde doğanın tefekkürüyle karşımıza çıkmaktadır. Doğayı keşfederken Rabbe uzanan yol şeklinde bir hedeften hareketle, kurumun etkinlik takviminde tefekküre çok fazla yer verilmektedir. Tefekkür saatiyle ilgili bir deneyim öğretmenlerden biri tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

*“O haftanın konusu ayvayı tefekkür etmektir. Sınıfa bir ayva getirdik, ayvayı 2’ye böldük, sınıftaki herkes sırayla kestiğimiz ayvayı kokladı. Ayvanın kokusu çocukların çok hoşuna gitti. Sonra ayvayı daha küçük parçalara böldük, çekirdeklerini çıkardık ve çekirdeklerden ağaç yetiştirmeyi öğrendik. Sonra hep birlikte sınıfımızda mevcut olan saksıya ayvanın tohumlarını ekedik. Tohumu ekedikten sonra öğrencilere bu tohumun büyümesi için neler gerektiğini sordum. Biri parmak kaldırdı ve “Sulamak gerekir öğretmenim.” dedi. O esnada başka bir öğrenci canla başla parmak kaldırıyor ve aynı zamanda “Ama benimki çok önemli öğretmenim” diyordu. Ona söz hakkı verdim ve “Sabra ihtiyacımız var öğretmenim.” dedi. O esnada başka bir öğrenci : “Öğretmenim, Allah’ın isimlerinden biri de “Sabır” değil mi?” dedi. Öğrenciye bunu nerden biliyorsun diye sorduğumda aldığım cevap tefekkür saatlerimizin karşılığını almama fazlasıyla yetti. “Tahmin ettim, çünkü Allah sabırlıdır.”*

Yukarıdaki olaydan hareketle, sınıflarda her zaman mevcut duran bir saksının varlığıyla Reggio Emilia yaklaşımında olduğu gibi doğal ortamın sınıf içerisinde korunmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Sınıf içindeki bu tarz materyallerin, değerler dersinde sık sık kullanılmakta olduğu görüşme yaptığımız öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Reggio Emilia yaklaşımının temel becerileri geliştirme düşüncesiyle yemek yapmaya önem vermesi, kurumda farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Tefekkür saatinin o haftaki konusu olan bitkiyle haftanın sonunda mutfakta yiyecekler hazırlanmaktadır. Örneğin tefekkür edilen meyve çilekse reçel; havuçsa havuçlu kek; erikse meyve salatası yapılan yemeklerden bazılarıdır.

Yine Reggio Emilia yaklaşımının okullarda teknolojiyi fazlaca kullanması, günümüzde ilerleyen teknolojinin de etkileriyle bu kurumda da ileri düzeyde uygulanmaya

çalışılmaktadır. Örneğin sınıflarda akıllı tahtalar ve bilgisayarlar bulunmakta, özellikle değerler dersinde bunlardan fazlaca yararlanılmaktadır.

Değerler derslerinde kullanılan ders kitabı niteliğindeki dokümanlar, Montessori yöntemindeki gibi basitten karmaşığa, kolaydan zora şeklinde tasarlanmıştır. Tıpkı Montessori öğretmenlerinin sahip olması gereken özel eğitim sertifikası gibi, kurumda çalışan öğretmenler kurum bazında ya da kurumun uygun gördüğü başka yerlerde verilen eğitim programlarına katılmış olmak zorundadırlar.

High Scope yaklaşımında kullanılmayan eşyaların sınıf içerisinde bir köşede durmasından esinlenilerek kurumda kullanılmayan eşyaların bahçede Pazar kurularak takas usulüyle öğrenciler tarafından değiş tokuş edilmesi paylaşma değerine yönelik oldukça önemli bir faaliyettir. Öğretmenler dahil bütün herkes kullanmadığı bir ya da daha fazla eşyasını getirerek bahçede açılan sergi üzerinden, başkasına ait olan istediği bir eşya ile (o eşyanın sahibi olan kişinin de rızasını alarak) değiştirebilmektedir. Özellikle sosyoekonomik durumu yüksek olan şubede bu uygulamanın sıklıkla yapıldığı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Sınıflarda Montessori, Reggio Emilia ve High Scope yaklaşımlarındaki gibi iki öğretmen aynı anda bulunmaktadır. Biri sınıf öğretmeni, diğeri de değerler öğretmenidir. Sınıf öğretmeni bir öğrenciye matematik alıştırması yaptırırken yan taraftaki bir masada değerler öğretmeni değerlerle ilgili bilgiler vermektedir. Bu esnada diğer öğrenciler bireysel ya da grup olarak sınıf içerisinde oyunlar oynamaktadır. Değerler etkinliklerinin diğer derslerle eş zamanlı olarak ve aynı mekanda verilmesi Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nin farklı uygulamalarından biridir. Öğretmenler, bu uygulamanın farklı olması sebebiyle ilk zamanlarında zorlandıklarını, fakat zaman geçtikçe zorlukları aştıklarını ve bunu çok yararlı bir uygulama olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Reggio Emilia yaklaşımının çember etkinliklerine verdiği önemi Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nde de görmek mümkündür. Derslerin bazılarında çember saati yapılarak bazı konular konuşulmaktadır. Bunun yanı sıra sabah saatlerinde olan değerler dersine de çember şeklinde başlanılmaktadır.

Çocukların gün içerisinde yaptığı faaliyetler High Scope ve Reggio Emilia yaklaşımındaki gibi kayıt altına alınmakta ve çocukların evlerine gönderilmektedir. Böylelikle ailelerin de eğitim sürecinde etkin rol oynamaları sağlanmaya çalışılmaktadır.

Waldorf yaklaşımının temel prensiplerinden çocuğun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek, çocukların bireysel, sosyal ve ahlaki gelişimini desteklemek, bütünsel yaklaşımla öğrenmelerini sağlamak, öğrenmeyi yaratıcı oyunlarla teşvik etmek, fiziksel gelişimi desteklemek, çocukların dünyayı tanımalarını ve sevmelerini teşvik etmek değerler eğitiminde birebir uygulanmaya çalışılmıştır. Waldorf'ta çocukların doğayla iç içe olmalarından Allah'a ulaşmalarını sağlamaya çalışma gayesi; Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nde de doğayı tefekkürden Allah'a ulaşma gayesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda tefekkür saatlerine oldukça önem verdiklerini ve bu hususta başarılı olduklarını söylemekte yarar vardır. Fakat tefekkür saatlerinde Waldorf yaklaşımının aşırı mistik yapısının izlerine rastlanmamıştır. Waldorf'un aşırı mistik yapısı, okullarda aşırı derecede sessiz olunmasını gerektirmekte ve bu da çocukların okulda ve evde birbirinden farklı yaşam sürmelerine yol açmaktadır. Olumsuz olarak nitelendirilebilecek bu özelliğin Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nde görülmediğini de belirtmek yerinde olacaktır.

#### **2.4. Mülakat Bulgu ve Yorumlamaları**

Çalışmamızın bu bölümünde Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nde görev yapan 13 değerler eğitimi öğretmeniyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakat bulgularına ve yorumlarına yer verilecektir. Mülakatlar, 31.10.2013-25.03.2014 tarihleri arasında İstanbul'da Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'ne bağlı olarak faaliyet gösteren dört ayrı erken çocukluk eğitimi kurumlarında gerçekleştirilmiştir.

##### **2.4.1. Okul Öncesi Değerler Eğitiminin Önemine Dair Görüşler**

Çocukların, okulla ilgili ilk deneyimlerini yaşadıkları yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim kurumları, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyerek, çocukların sağlıklı kişilik geliştirmelerini, sosyalleşmelerini, kültürel değerleri özümsemelerini, yetişkinlik döneminde de kişilerin daha üretici ve verimli olmalarını sağlamakta ve sahip oldukları potansiyeli tam olarak kullanmalarına yardımcı



olmaktadır ([http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/63/11/973893/dosyalar/2012\\_12/18084007\\_nedenokulncesieitim.pdf/10.04.2014](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/63/11/973893/dosyalar/2012_12/18084007_nedenokulncesieitim.pdf/10.04.2014)).

Okul öncesi eğitim kurumlarının işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi için, programlarında değerler eğitime yer vermeleri gerekmektedir. Okul öncesi dönem, çocuklarda değerlerin temellerinin atıldığı ilk dönemdir. Değerlere ilişkin kazanılan bilgiler yaşam boyunca etkisini sürdürür. İlk bilgilerin kazanılması erken dönemde başlar ve ergenliğin sonuna kadar sürer. Bu dönemden sonra da değerlere ilişkin değişimler mümkündür fakat temel değerler genel anlamıyla erken çocukluk döneminde oluşmaktadır (Dinç, 2012: 75-76).

Katılımcıların okul öncesi dönemde değerler eğitiminin önemine dair görüşlerini kavrama adına onlara “Okul öncesi dönemde değerler eğitimi neden olmalıdır?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Boğaziçi Eğitim Hizmetleri’nin erken çocukluk eğitimi kurumlarındaki değerler eğitimi öğretmenleri, okul öncesi dönemde değerler eğitiminin önemine dair farklı gerekçeler sunmuşlardır. Katılımcılardan alınan cevaplar Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1**  
**Okul Öncesi Değerler Eğitiminin Önemli Olmasının Nedeni**

	Frekans	Yüzde
Karakter eğitiminin bu dönemde tamamlanması	4	31
Her şeyin temelini bu dönemde atılması	3	23
Kabullenmenin bu dönemde kolay olması	3	23
Bilinçaltının bu dönemde çok önemli olması	2	15
Fitri din ihtiyacının karşılanması gerekliliği	1	8
TOPLAM	13	100

Tablo 1’de katılımcıların görüşleri incelendiğinde, katılımcıların %31’inin okul öncesi dönemde karakter inşasının tamamlandığına yönelik yorumlamalarda bulunduğunu söylemek mümkündür. Katılımcıların %23’ü okul öncesi dönemin her şeyin temeli olduğunu söylemiş; karakter inşası da bunun içine gireceğinden toplamda %54’lük bir oranın bu dönemde karakter inşasının tamamlanması gerekçesiyle, bu dönemdeki değerler eğitiminin önemli olduğunu vurgulamışlardır denilebilir. Görüşmede bulunan %23’lük bir kısım, bu dönem çocuklarının kolay kabullenebilir özellikte olmasının

değerler eğitimi için avantaja çevrilebileceğinden bahsederken; katılımcıların %15'lik bir kısmının çocukların bilinçaltına vurgu yapması kayda değerdir. %8 oranında da bu dönemdeki fitri din ihtiyacının karşılanması için din ve ahlak eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır sonucu çıkmıştır. Bilindiği gibi Freud kişilik ve ahlak gelişiminin ana hatlarının ilk beş yılda tamamlandığını ve altı yaşından sonra kuramsal bakımdan önemli başka bir gelişmenin olmadığını ileri sürmüştür(Kağıtçıbaşı, 1999). Freud'un çocukluk döneminin insan yaşamındaki vurgusunu, katılımcıların bir kısmının görüşlerinde de görmenin mümkün olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda katılımcıların görüşlerinin bir kısmı şöyledir:

*“Bilinçaltı dönemi olduğu için çocuk ne duyduysa, ne öğrendiyse onu örnek alıyor. Çocuğa ne kadar çok şey öğretilirse o kadar sonuç alırız.” (Ö1)*

*“...bütün her şeyin temeli okul öncesinde atılır. Bir çocuğun yetişmesinde okul öncesinin dini açıdan önemli olduğunu düşünüyorum. Bu dönemde eğer bir şeyleri verebilirsek daha sonrası için sağlıklı adımlar atabiliriz...” (Ö2)*

*“...Değerler eğitimini 1 yaşından 7 yaşına kadar verdiniz verdiniz, veremediniz bir daha ömür boyu verilmez diye düşünüyorum. Verdiğiniz bu değerler eğitimini ahlak eğitimi olsun, Allah sevgisi, peygamber sevgisi olsun, haram-helal konusundaki hassasiyetleriniz olsun, çocuğunuzu dünyanın öbür ucuna da gönderseniz, 7 yaşına kadar aldığı bu eğitimden dolayı ömür boyu rahat edeceği ve Allah'ın izniyle hiçbir zaman yanlışa gitmeyeceği kanaatindeyim. Etrafımda gördüğüm örnekler de böyle.” (Ö4)*

*“...Bu dönemde çocuk neyi alırsa, bu ömür boyu gidebiliyor. Yani buradan çıktıktan sonra çok farklı yönere kayabilir çocuk, farklı şeylerle karşılaşabilir ama ben atılan o sağlam zemini, hayatın her aşamasında çocuğun karşısına çıkarabileceğini ve çocuğun aklının ve yüreğinin unutmayacağından eminim... yeni bir bilgiye açıklar, din ve ahlak olarak benden duyduklarını çok rahat kabullenebiliyorlar. Çünkü neden? Zaten bir şeyler almışlar...yani 6 yaşına kadar çocuk ne alırsa ilerleyen yaşında bu ortaya çıkıyor.” (Ö5)*

“...Çocuklarla bu yaşta bir şeyler verilip oturursa...daha verimli olacağını düşünüyorum. Çünkü ağaç yaşken eğilir demiş atalarımız ben de bunun kanaatindeyim...” (Ö6)

“...İnsanda din duygusu ihtiyacı doğuştan geliyor zaten. Bu duygunun bir şekilde tatmin edilmesi gerekiyor, olumluya kanalize edilmezse çok farklı sonuçları olabiliyor. Dolayısıyla ihtiyaç olduğu için. Nasıl bedenimizin belli gıdalara ihtiyacı varsa ruhun da belli gıdalara ihtiyacı var. Bunu çocuk doğduğu andan itibaren ihtiyaç hissetmeye başlıyor. Benim gördüğüm kadarıyla zaten bu yönde çok farklı bir eğilim var. Toplumda çocuk sadece somut şeyleri algılar diye bir algı var ama ben buna katılmıyorum; soyuta ilgi daha fazla bence. Objektif bir gözle bakılacak olsa bu gayet rahat fark edilebilir. Mesela çocuklar çizgi filmlerde soyut olan şeyleri daha çok seviyorlar. Bunu ben siyer anlatırken de gözlemliyorum, Peygamberimizin hayatından çok daha rahat görebiliyorum. Görmedikleri duymadıkları bir şeye daha farklı ilgileri oluyor, o kadar farklı sevebiliyorlar ki. Onlar sizin anlattığınızın çok çok üzerinde sevebiliyorlar. Din duygusunun bu yaşta başlaması o ihtiyacın giderilmesi açısından bence çok önemli...” (Ö8)

“...Çocuk küçük yaşta aldığı zaman sorgulamadan her şeyi kabul ediyor. Üç çocuğum var yaşlar büyüyünce vermeye başladığınızda acabalarla dinlemeye başlıyorlar. İstemiyor, işine gelmeyebiliyor. Bu dönemde verdiğiniz şeyi hiç itirazsız kabul ediyor.” (Ö10)

“Okul öncesi dönem çok önemli. 0-6 yaşta karakter tam olarak oturduğu için bu yaşta değerler eğitimi çok önemli...” (Ö11)

“Çocukların temelden eğitim alması ve özellikle de bu eğitimin ahlak kısmı çok önemli. Farklı öğrenmeleri çok önemli olmayabilir ama ahlakın temellerinin bu yaşta atılması gerekiyor.” (Ö13)

#### **2.4.2. Boğaziçi Eğitim Hizmetlerini Farklı Kılan Özellikler**

Okul, farklı çevrelerden gelen farklı niteliklere sahip öğrencilere ortak bazı değerler kazandırma amacıyla oluşturulan bir çevredir. Toplumsal yaşamın bir bütün olarak anlaşılıp kavranması için okulların çalışmalarında değerlere ve bu değerlerle ilişkili

olgulara yer vermesi gereklidir. Çünkü toplumsal değerler ve buna bağlı olgular, insan ilişkilerini düzenlemede ve toplumsal yapıyı belirlemede oldukça önemlidir (Şen, 2012: 140).

Çocuklar değerlerle okul öncesi eğitim kurumlarında tanışır ve değerleri yaşadıkça içselleştirir. Toplumda iyi vatandaş yetiştirme üzerine odaklanmış olan değerlerin (dürüstlük, saygı, hoşgörü, sorumluluk, yardımseverlik, ahlaki değerler vb.) kazandırılmasında okulların etkin rolü vardır. Okul, temelde sosyal kültürün üretildiği ve aktarıldığı bir kurumdur. Çocukların sağlıklı ve bilinçli vatandaş olarak yetişmesinde okul, sorumluluğu aile ile paylaşmaktadır (Şen, 2012: 140).

Okulun bir başka fonksiyonu, bireylerin değer algılarının gelişmesinde aile, yaşlılarla ilişkiler, kitle iletişim araçları, sosyal çevrenin olduğu gibi oldukça önemli rol oynamasıdır. Okulların bir sosyal topluluk olarak değerler eğitimindeki rolü büyüktür. Okulda öğrenciler sosyal etkileşim ve söylemler yoluyla toplumun kültürel birikimlerini elde ederler. Böylece okul, hem topluma katılım becerisine sahip bireyler yetiştirir hem de toplumun devamını sağlayan değerler kazandırır (Ersoy, 2012: 45). Bunun yanında okulun yöneticilerinin rolünden de bahsetmek yerinde olacaktır. Okul yöneticileri, okul kültürü oluşturmaktan ve kurumların eğitim anlayışından sorumludur. Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticiler yönetim anlayışlarında hem bireysel hem de örgütsel değerleri dikkate almalıdır. Değerler, yöneticilerin eylem ve kararlarının en önemli belirleyicilerinden biridir (Şen, 2012: 140). Bu bağlamda Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nin genel değerler eğitimi politikasının belirlenmesinde yöneticilerinin rolü göz ardı edilemez.

İnsanların eğitimin ve okulun işlevlerine ilişkin beklentileri farklı olabilir. Bazı insanlar, eğitimin ekonomik ve teknik işlevlerine önem verirken, bazıları politik işlevlerine, bazıları bireysel işlevlerine, bazıları ise ulusal ve toplumsal işlevlerine önem verebilir (Şişman, 2011: 35). Son yıllarda dünya genelinde değerler eğitimine verilen önemin artmasıyla birlikte eğitim kurumları değerler eğitimi alanında farklı uygulama denemelerine başlamıştır. Okul öncesi dönemdeki değerler eğitimi de Türkiye'de bu gelişmeler sonucu üzerinde önemle durulan bir mesele haline gelmiştir. Okul öncesi değerler eğitimi alanının önemi fark edildikçe, bir kısım okul öncesi eğitim kurumları;

taleplere cevap verebilme maksadıyla programlarında değerler eğitimine farklı şekillerde yer vermeye çalışmıştır.

Bu kurumlardan biri olan Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nde görev yapan öğretmenlere "Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'ni diğer okul öncesi eğitim kurumlarından ayıran özellikler nelerdir?" diye sorulmuştur. Verilen cevaplar Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**  
**Boğaziçi Eğitim Hizmetlerini Farklı Kılan Özellikler**

	Frekans	Yüzde
Metot	9	69
Sosyal İmkanlar	3	23
Personel	1	8
TOPLAM	13	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların %69'u Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'ni uyguladığı metot yönüyle diğer kurumlardan farklı olarak görmüşlerdir. Boğaziçi Eğitim Hizmetleri ARGE ekibinin çalışmaları neticesinde okul öncesi eğitimini desteklemek üzere BEM (Boğaziçi Eğitim Modeli) okul öncesi eğitim programının temeli atılmıştır. Alternatif eğitim modelleri üzerine uluslararası alanda uygulamalı çalışmalarda bulunan ARGE ekibi tarafından, Reggio Emilia, Montessori, Waldorf ve pek çok farklı eğitim yaklaşımını da dikkate alarak okul öncesi eğitime farklı bir bakış açısı getirmek üzere "multi-bem" (Çoklu Boğaziçi Eğitim Modeli) kurumlarda daha önceden uygulanmakta olan Boğaziçi Eğitim Modelinden güncellenerek geliştirilmiştir.

Tablo 2'de katılımcıların %23'ünün Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'ni sosyal imkanlar yönüyle diğer kurumlardan ayırdığı görülmektedir. Katılımcıların değerlendirmelerine bakıldığında Boğaziçi Eğitim Hizmetleri Kurumları'nın kendi bünyesinde çalışan öğretmenleri belli periyotlarla seminer, konferans vb. şekillerde eğitime tabi tutarak donanımlı hale getirmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır. Özellikle değerler eğitimine yönelik sosyal faaliyetler üzerinde duran kurumda, alanında uzman kişiler Boğaziçi Eğitim Hizmetleri bünyesinde çalışan öğretmenlere sık sık seminer vermektedir. Bir eğitim kurumu için öğretmenlerini de dinamik olarak öğrenen konumunda tutmak bir ayrıcalık olarak nitelendirilebilir. Öğretmenlerin ifadelerinden bu uygulamadan oldukça

memnun oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların geriye kalan %8'lik kısmı ise Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'ni personel yönüyle farklı gördüklerini ifade etmiştir. Kurumun personelinin bir ekip olarak sistemli çalışması ve beyin fırtınaları gerçekleştirmesi katılımcılar tarafından kurumu farklı kılan özellik olarak görülmüştür.

Bu genellemenin haricinde, yenilikçi olması, değerler derslerine verdikleri önem, değerler dersleri ile normal müfredat derslerinin harmanlanarak yeni bir müfredat oluşturulması, derslerde “multi-bem” modeliyle isimlendirdikleri modelin uygulanıyor olması, değerler etkinlikleri ile sınıf içi etkinliklerin aynı sınıfta aynı anda yapılması, alanında uzman kişiler tarafından oluşturulmuş bir ekip olarak yıl içerisinde de beyin fırtınalarıyla yeniliğe ve üretime devam ediyor olmaları, öğrencilere bakış açısı kazandırması katılımcılar Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'ni diğer okul öncesi eğitim kurumlarından farklı kılan yönler olarak zikredilmiştir. Önceden farklı kurumlarda çalışan öğretmenlerin Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'ni daha sistemli, disiplinli ve otokontrol sistemi gelişmiş olarak görmesi de dikkate değerdir.

Sorulan soruyla ilgili katılımcılardan alınan cevapların bir kısmı şu şekildedir:

*“Hem öğretmen eğiten bir kurum, hem de çocuk için her çocuğun özel olduğunu hissettiren bir kurum bence.” (Ö1)*

*“Yenilikçi olduklarını düşünüyorum, daha sistemli, planlı ve programlı görüyorum.” (Ö2)*

*“Bence Boğaziçi Eğitim Hizmetleri çok disiplinli çalışması, her konuda öğretmenlerini eğitmesi ve öğretmen seminerleriyle çok farklı. Hem sene başında hem de 2 haftada bir bütün okuldaki öğretmenleri kapsayan eğitim seminerlerimiz oluyor.” (Ö3)*

*“Değerler eğitiminin çok yüksek seviyede olması, hatta diğer derslerden bir adım daha önde değerler eğitimi olması. (Ö4)*

*“...Benim en beğendiğim yanı öğretmeni çalışmaya başladıktan sonra buyur çalış dememesi ve yıl içinde öğretmeni de eğitmesi ve donanımlı hale getirmesi. Benim kafamdaki en belirgin yanı burası.” (Ö5)*

*“Çok şey var... Eski çalıştığım yerde... sınıf öğretmeni değerler eğitimi öğretmeni ayrımı yoktu, ikisi bir öğretmen oluyordu. Sınıf öğretmeni ikisini de idare ediyordu. Burası daha farklı...” (Ö6)*

*“Yenilikçi olması, değerlerinin olması ve değerler eğitiminin kendi başına bir eğitim olması, bir de değerler eğitiminin de diğer derslere yedirilmiş olması onun farkı bence. Yani diğer derslerde de değerlerle paralel şeyler yapılıyor.” (Ö7)*

*“Buranın felsefesi belli, değerler eğitimine yaklaşımı belli. Okul öncesinde 0-6 yaş arasında kişiliğin temelleri atılıyor. Çocuk bu yaşta öğrendiklerini hiç unutmuyor, temeli bu yaşta atıp üzerine de eklenince karakterli çocuklar oluşuyor düşüncesinin üzerine oturmuş Boğaziçi eğitim felsefesi zaten... biz davranış bazlı bir eğitim veriyoruz her ay bir davranışa yöneliyoruz... Onu kazandırabilmek amaçlı çalışmalar yapıyoruz. Mesela merhamet, merhameti her açıdan ele alıyoruz. Hayvanlarda merhamet, insanlardaki merhamet, bitkiler birbirine merhamet eder mi? Bu tarz sorularla her ay bir davranışı göstermeye çalışıyoruz... Onun dünyasından alabileceğimizi sorular... Biraz düşünmeye yönelik bir eğitim sistemi uygulamaya çalışıyoruz, ezberci sistemin dışında.” (Ö8)*

*“Pek çok okulda değer eğitimi var ama burada okul öncesi müfredat ile değer eğitimi harmanlanmış durumda. Eğer çocuklar sayı çalışması yapıyorsa yardımlaşma değerini de bunlarla iç içe veriyoruz.” (Ö9)*

*“Boğaziçi'nin amacı... davranışlarda ve ahlakta örnek olarak eksiklerin tamamlanması... Burada sevgi kazandırmak esas. Boğaziçi Eğitim Hizmetleri çocuklara bakış açısı kazandırıyor. Bir veli çocuğum buraya başladıktan sonra çiçek koparmaz oldu dedi.”(Ö10)*

*“...burada multi-bem ile çalıştık ve çocukların ufkunun daha çok açıldığını gördük. Normal klasik sistemde değerler eğitimi için ayrı bir oda var burada sınıf içinde sınıftan çıkmadan bir köşe oluşturuyoruz ve çalışmalarını orada yapıyoruz... Eski çalıştığım yerde de değerler etkinlikleri çok yoğundu ama burada çocuk aynı sınıf ortamında bulunuyor. Aynı sınıf*

*içinde olmanın artıları olduğu gibi eksileri de var... Genel olarak aynı sınıfta olması daha iyi.” (Ö11)*

*“Multi-bem sistemi. Ben bundan önce başka kolejlere bağlı okullarda çalıştım... burada genel manada ahlak üzerinde duruluyor.” (Ö12)*

*“...Boğaziçi Eğitim Hizmetleri’ni diğer kurumlardan ayıran bence bir ekip olarak çalışılması. Her şey bir merkezde toplanıyor ve beyin fırtınası ile yapılıyor. Kendi müfredatlarını ve kendi eğitim sistemlerini kendilerinin oluşturmuş olması çok büyük bir ayrıcalık. Bir kitap araştırdığım zaman kendi çıkarttıkları kitapları bulabiliyorum. Bu kitaplar çocuklara çok iyi şekilde hitap eden kitaplar.” (Ö13)*

#### **2.4.3. Okul Öncesi Din, Ahlak ve Değerler Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar**

Temelinde sevgi olmayan hiçbir eğitim başarıya ulaşamaz. Eğitimin dayandığı temel ve vazgeçilmez ilke sevgidir. Sevgi, çocuklara, insanlara ve tüm yaratıklara karşı ilgi ve şefkatle davranmayı gerektirir. Bu sevgi, ana-babanın ve öğretici durumundaki insanların temel kişilik özelliğidir (Çamdibi, 2003: 15). Sevgi ortamında ana babasını örnek alarak bir çocuğun kişilik kazanması ve manevi değerler edinmesi kolaylaşır. Böyle bir ortamda büyümeyen bir çocuğa manevi değerler kazandırmak ve ruh sağlığını gerçekleştirmek mümkün değildir (Yörükoğlu, 1981: 213). Ev ortamından çıkıp okul ortamına giren bir çocuk için de durum bundan farklı değildir. Her türlü eğitim gibi din ve ahlak eğitimi de baskısız ve hoşgörü ortamında uygulandığında kişinin mutluluğunu arttırabilir. Bu nedenle evde de okulda da din ve ahlak eğitimi baskı ve disiplin aracı olarak kullanılmamalıdır. Değerler eğitiminde evde anne baba, okulda ise öğretmen bu noktaya dikkat etmelidir.

Öğretmen, insan davranışı oluşturma ya da değiştirme sürecinde işi güç ve karmaşık olan bir ögedir. Öğrenciler doğal çevresinden de öğrenebilirler, ancak, bu doğal çevrenin öğrenmeyi kolaylaştıracak ve mümkün kılacak şekilde planlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir. Bunu yapabilecek temel kişi de öğretmendir. Öğretmen düzenleyeceği öğrenme-öğretme ortamı ile yavaş kazanılacak bir davranış örtüsünü



hızlandırma ya da hiç oluşmayacak davranış değişikliğinin oluşmasını sağlama gibi önemli bir görevi yerine getirmektedir (Ayar, 2009: 14). Öğretmen ve öğretmenin belirlediği eğitim yaklaşımı, değerlerin kazandırılmasında aile ve çevreden sonra belirleyici olan bir diğer unsurdur (Şen, 2012: 133).

Etkili bir okul öncesi öğretmeni, sınıfındaki çocuklara değerleri kazandırmada pek çok ögeyi dikkate alır. Öğretmen, öncelikle çocuklar ve veliler için öğretmen olmanın dışında ne anlam taşıdığına bilincinde olmak durumundadır. Bu bilinçle sınıftaki etkileşim ve iletişimini yönlendirir. Öğretmen, değerler eğitimi sürecinde yalnızca değerlerin sınıfta ve okulda aktarımından sorumlu değildir; değerlerin yapılandırılmasında da en önemli göreve sahip olan kişidir (Şen, 2012: 134).

Değerler eğitimi sürecinde öğretmenlerin yaklaşımları, planlı ya da örtük program kapsamında günlük yaşam tecrübeleriyle bütünleştirerek çocukların değerler eğitiminden en üst düzeyde faydalanmasını sağlayacaktır. Öğretmen değerler eğitiminde değerlerin aktarımından çok çocuklarla birlikte değerlere ait düşüncelerini paylaşma, tartışma, değerlendirme ve ortak kararlar oluşturma aşamalarını izlemeyi kendine ilke edinmelidir. Öğretmenin adil, saygılı, hoşgörülü, dürüst, işbirlikçi, sorumluluk sahibi ve değerleri benimsemiş davranışlarıyla öğrencilere model olması da değerler eğitimi için oldukça önemlidir (Şen, 2012: 143).

Okul öncesi dönem çocuklarının model olarak öğrendikleri göz önünde bulundurulduğunda, çocuğun öncelikle öğretmenin değerlere ilişkin anlayış, tutum ve davranışa sahip olduğunu görmesi, değerlerin hayattaki önemini benimsemiş olması gereklidir. Bu durum öğretmeni değerler eğitiminde model olma rolünde bir adım daha ön plana çıkarmaktadır (Şen, 2012: 135). Zaten değerler eğitimi, öncelikle çocuğun içinde bulunduğu ortamda ortaya konulmuş olan davranışların kazandırılması anlamına gelmektedir. Yani, ortamda ve yetişkinler tarafından davranışlarda ortaya konmayan değerlerin çocuklar tarafından kazanılma olasılığı da yoktur (Yaman, 2012: 17).

Model olmanın yanında, çocukların davranışa dönüştürmesini istediği değerleri edinmeleri için farklı etkinlik türlerini kullanma, sınıf ortamını çocukların etkileşimine uygun şekilde düzenleme, değerler eğitimi yazılı-planlı eğitim etkinlikleri içinde gerçekleştirme, sınıftaki çocukların ve velilerin temel değerler çerçevesinde yaşamı

şekillendirmeleri için rehberlik etme gibi sorumlulukları yerine getirme okul öncesi öğretmeninin değerler eğitimindeki diğer rolleridir. Okul öncesi dönemde öğretmen aracılığıyla çocukların hayatlarıyla olabildiğince bütünleştirilecek olan değerler eğitimi tüm hayat boyunca temel değerlerin hayata geçirilmesinde kritik bir öneme sahiptir (Şen, 2012: 134-136).

Okul öncesi değerler eğitimi, öncelikle çocukların gelişim seviyesine uygun, onlara hitap eden bir eğitim olmalıdır. Bu eğitimin okul öncesi kurumlarda yürütülebilmesi için de çocuklarla bütünleşen programlar yapılmalı ve eğitimde bu programlar takip edilmelidir. Çocuğun değerler eğitiminin bir parçası olan din eğitiminde kolaydan zora giden bir yöntem izlenmeli ve din eğitimi, dil gelişimi ve zihinsel gelişim gibi diğer gelişim alanlarına paralel olarak yapılmalıdır (Bilgin, 1986-1987). Okul öncesi eğitim kurumlarında aldığı bilgiler daha sonraki yıllarda alacağı bilgilere zemin olacaktır. Bu yüzden bu dönemde aldığı bilgilerle çocuk, ileriki dönemde alacağı din ve ahlak eğitimi için uygun seviyeye gelmiş olur. Din eğitimi genel eğitimden ayrı düşünülmemeli, günlük hayat içinde din eğitimi de yerini mutlaka almalıdır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar için de yıllık ders müfredatına paralel olarak din eğitimi verilebilir. Çocukların dini konularda sordukları sorulara özenle ve açıklayıcı bir şekilde cevap verilmeli, çocuğun anlayış seviyesinin üzerinde cevaplardan kaçınılmalıdır (Özeri, 2004: 183,187).

Okul öncesi değerler eğitimiyle ilgili bir başka husus da okul öncesinde daha sonraki dönemlerde doğrudan doğruya uygulanacak din eğitimi yerine dolaylı din eğitimi uygulamasının tercih edilen bir uygulama olmasıdır. Bu yaş grubundaki çocukların gelişimi, doğrudan eğitimi uygulamaya yeterli değildir. Bu yaştaki çocuklara direkt olarak dini açıklamalar yapılırsa onlar için bu bir şey ifade etmeyecektir. Bunun yerine çocukların seviyelerine uygun olarak seçilecek dini hikaye ve metinlerin okunması, hem çocuğun dini yönden düşünmesini hem de duygusal yönden gelişmesini sağlayacak ve çocukların ilgisini çekecektir. Bu sebeple bu dönemde okunan hikayeler vs. din ve ahlak eğitimi için oldukça önemlidir (Özeri, 2004: 188).

Çocuklara soyut kavramları anlayacak yaşa gelinceye kadar, din ile ilgili inançlar duygu boyutlarıyla sunulmalıdır. Diğer duygu ve düşüncelerin eğitiminde olduğu gibi dini duygu ve düşüncelerin eğitiminde de çocukları yetiştiren anne-baba-öğretmen vb.

kişilerin yaklaşım ve tutumları oldukça önemlidir. Bu noktada anne-baba ve öğretmenlerin her konuda çocuklara sevgi ve hoşgörüle yaklaşımları, örnek yaşantılarla çocuklara rol model olmaları gerekmektedir. Çocukların duygularına hitap edecek din öğretimi yapılmalı ve sevgi esas alınmalıdır (Şimşek, 2004: 220). Zaten hayatın ilk yıllarındaki din eğitim ve öğretimi, dini bilgileri bütünü ile çocuğa aktarmak demek değildir; ruh ve zihin kabiliyetlerini geliştirerek onu vahyi anlamaya hazırlamaktır. Çocuğun kabiliyetleri erken yaşlarda geliştirilirse ileride bir yetişkin olarak o, kendisi için gerekli olan öğretimi devam ettirebilir ve Müslüman olmanın ne demek olduğunu daha iyi anlayabilir (Selçuk, 1991: 36).

Katılımcılara değerler eğitimi öğretmeni olarak “Okul öncesi din ve ahlak eğitimi uygulama sürecinde hangi hususlara dikkat ediyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3**

**Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uygulama Sürecinde Dikkat Edilen Hususlar**

	Frekans	Yüzde
Çocuğun gelişim özelliklerine uygun olması	4	31
Olumlu tutum ve davranış geliştirme	4	31
Kendi söz ve davranışlarıyla model olma	3	23
Olumlu rol model sunma	2	15
TOPLAM	13	100

Tablo 3’de görüldüğü üzere, görüşmeye katılan öğretmenlerin düşüncelerini analiz edecek olursak, değerler eğitiminde öncelikli olarak dikkat edilmesi gereken hususun ne olduğuna dair sorulan soruda %31 oranında çocuğun gelişim özelliklerine uygun bir eğitim verilmesi ve yine %31 oranında çocuklarda olumlu tutum ve davranış geliştirilmesi sonuçlarının çıktığı söylenebilir. Olumlu tutum ve davranış geliştirme, çocuğun ileriki yaşlarında veya yaşamının diğer safhalarında değerlere karşı olumlu tutum geliştirebilmesi olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcıların %23’ü kendi söz ve davranışlarıyla rol model olmaya dikkat ettiğini söylerken %15’i de örnek şahsiyetlerin hayatlarından örnekler vererek olumlu rol model sunma hususuna dikkat ettiklerini dile getirmişlerdir.

Katılımcılar açıklamalarında değerler eğitimi etkinliklerinin çocuklara sevdirmesi gerektiğine, çocuklara bilgi aktarımından çok davranış kazandırılmasının hedeflenmesine, öğretmenlerin model olarak görülmesinden ötürü öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında davranışlarında son derece dikkatli olması gerektiğine, etkili bir eğitimin gerçekleşmesi için çocukların çok iyi tanınmasının şart olduğuna, özellikle küçük yaşlardaki çocukların dikkatlerinin kolay dağılması sebebiyle onların dikkatlerini çekecek ve onları sıkmadan canlı tutacak faaliyetlerin yapılmasına özen gösterilmesine ve anlatımların hikayelendirilmesinin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir.

Bu doğrultuda katılımcıların cevaplardan yapılan alıntılarının bir kısmı şöyledir:

*“Davranış kazandırmak... Elimizi yıkamak, Peygamberimizin sofradan kalktığı gibi kalkmak, kırıntılarımızı dökmeden tabağımızı tamamen temizleyerek yemek, sofradan elhamdülillah diyerek kalkmak, besmele ile başlamak. Bunlar davranışlar olarak söyleyebileceklerim... Yaş itibariyle sadece bunlar.” (Ö1)*

*“Dikkatlerinin çekilmesi ve pekiştirme uygulanması gerektiğini, tekrarların önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö2)*

*“Sevmek.” (Ö3)*

*“Kullandığımız cümlelere arkadaşıyla konuşurken dahi sınıf içerisinde çok dikkat ediyorum, çünkü onlar için en büyük öğrenme metodunun kendi gözlemleri olduğunu düşünüyorum. İlk önce model olarak bizi gördükleri için ilk olarak kendime çeki düzen veriyorum... Kaba konuştuklarını gördüğümde “Daha mı düzgün konuşsak, daha mı güzel söylesek?” diye cümleler kuruyorum... Çocukların dilinde konuştuğunuzda daha iyi anlıyorlar. Beğenmediğim bir davranış olunca da kukla ile beğenmediğimiz davranışı anlatmaya çalışıyorum. İşte Ayşe ve Hasan kuklamız var mesela Ayşe bugün çok kırılmış çünkü arkadaşı onu itmiş gibi.” (Ö4)*

*“Kesinlikle çocuğun sevmesi, istemesi... Sevdirmeye çalışıyorum, en önemlisi bu.” (Ö5)*

“Yüksek sesle konuşmamaya dikkat ediyorum, sınıf öğretmeni ve değerler eğitimi öğretmeni ikimiz de dikkat etmeye çalışıyoruz. Bir şeyler olunca hemen Allah ve Peygamberle bağdaştırmaya çalışıyorum... Konuşma ve hareketlerim sürekli denetim altında. Su içerken oturuyorum besmele çekiyorum...Uygulayarak yapıyorum, ilgi çekerek, su içerken Rezzak(rızık veren) diyerek hatırlatıyorum mesela.”(Ö6)

“Peygamberleri anlatırken biraz daha süzerek anlatıyoruz. Zaten hocam kurumumuz kitapları kendisi oluşturduğu için ve bu alanda da hakikaten iyi öğretmenlerle çalıştığı için kitapları oluştururken onlar zaten süzülmüş olarak geliyor... Yaş grubu biraz küçük olduğundan biraz daha hikayelendirmek gerekiyor.”(Ö7)

“Öncelikli husus bizim için çocuğun sevmesi, önce sevmesi gerekiyor. Bir de öğretmenin çocuğu çok iyi tanması, onunla bir bağ kurması gerekiyor. Öyle olunca her şeyi verebilirsiniz. Ama önce tanınmalısınız. Çocuğun sizi tanması, sizin de çocuğu çok iyi tanımanız gerekiyor. Ne sevdiğinden tutun, hoşlandığı renge, tuttuğu takıma kadar bunların hepsi çok önemli. Onları bildikten sonra çocuk sizi kabulleniyor siz de çocuğun ne sevdiğini neleri sevmediğini bildiğiniz zaman ona göre eğitim sistemi uyguluyorsunuz.”(Ö8)

“Özellikle model alma bu dönemde bariz bir şekilde mevcut. Suyu oturarak için diyorsak, kendimizin de suyu oturarak içmesi gerekiyor. Yoksa boşa gider. Bir de sevgi esaslı olması çok önemli. Bazı problemleri olan öğrenci oluyor yanıma çağırıp sevgi ile yaklaşınca güzel geri bildirim ile karşılaşabiliyorsunuz. Arkadaşlarına ve öğretmenlerine davranışta baş edilmesi çok zor çocuklar olabiliyor. Yanlış davranışlarda bulunuyor, zarar veriyorlar. Önce toplu ders olarak bunları iyiye yöneltmeye çalışıyoruz, sonuç alamayınca özel olarak değerlendirebiliyoruz.” (Ö9)

“Çocukların iyi tanınması çok önemli. Mesela bir çocuk paylaşmayı bilmiyor... Biz anlatacağımız konuyu anlatıyoruz ve içinde bu noktalara temas ediyoruz.” (Ö10)

*“En önemlisi çocuğun sevmesi, konuların çocuğun yaşına indirilmesi.”(Ö12)*

*“Benim çocuklarımın dikkatleri çok kolay dağılıyor 3 yaş için konuşuyorum ben, onları bir arada tutmak sıkıntılı olabiliyor, bir arada tutmak için farklı şeyler yapmak zorunda kalabiliyorsunuz. Onun haricinde değerleri yoğun olarak verdiğimiz zaman çocuklar için ağır olabiliyor...” (Ö13)*

#### **2.4.4. Okul Öncesi Değerler Eğitiminde Ailenin Aktif Katılımı**

Aile, çocuğun sosyalleşme sürecinde ilk ve en önemli görevleri yerine getirir. Aile bireyleriyle yaşanan ilk deneyimler, çocuğun merakı ve kendine güveni, bağlanma ve güven duygusu ile ailede sağlanan sosyal-duygusal destek çocukların ilişkilerinde özgüven duymalarına ve sosyalleşmelerine katkı sağlamaktadır. Yaşamın ilk yıllarında aile çocuğun en yakın sosyal, duygusal ve kültürel çevresini oluşturmaktadır. Şöyle ki toplumda hakim olan iyi, kötü, doğru, yanlış anlayışları aile süzgecinden geçerek çocuğa aktarılır. Bu sebeple çocuğun topluma uyumu, ahlaki gelişimi ve değerleri öğrenmesinde ailenin olumlu desteği ve model olması, çocuğa değerleri doğrudan ya da dolaylı olarak sunması oldukça önemlidir. Çocuğun sosyal, duygusal ve ahlaki açıdan sağlıklı gelişimi ancak çocuk için doğru rol modellerin ve iyi bir iletişimin olduğu sağlıklı bir aile ortamında elde edilebilir (Akman, 2012: 160; Özbek, 1983: 59). Aile, gözlem, model alma, taklit ve özdeşleşme yoluyla ahlaki değer ve tutumların kazanılmasında önemli bir faktördür.

Okul öncesi dönemde çocuk aile bireylerini örnek alarak onlarla özdeşleşmeye çalışır, aile bireyleri çocuk okula başlayana kadar çocukların ilk ve en önemli öğretmenidir. Çocuklar okula başladıkları zaman öğretmenlerini de model olarak görmeye başlar. Yani çocukların okula başlamalarıyla birlikte öğretmenler, çocukların düşüncelerinin, davranışlarının ve tutumlarının şekillenmesinde aile ile paydaş olurlar. Değerler eğitiminde aile katılımının önemi çok açıktır. Değerler eğitimi programına ailelerin katılımının sağlanması, çocukların okul başarıları ve sınıftaki davranışları üzerinde daha olumlu sonuçlar yaratır (Barannon, 2008 akt. Akman, 2012: 158). Bu nedenle okul-aile arasında sağlanan işbirliği çerçevesinde aile katılımının sağlanması önemlidir.

Çocukların eğitim yaşamları boyunca ahlaki gelişiminin desteklenebilmesi için de okul-aile işbirliği önemlidir. Eğer okul ve aile birbirini desteklerse, çocuk ailesinden öğrendiği değerleri içselleştirerek öğretmeniyle tartışarak dünya içinde önemli olan evrensel değerler olduğu sonucuna ulaşır (Akman, 2012: 159).

Ailenin değerler eğitimine katılımı çeşitli şekillerde desteklenebilir (Akman, 2012: 159). Bunlar, ailelerin, çocuklarıyla okulda ve evde öğrendiklerini düzenli olarak tartışabilmesi, sınıf kurallarını ve çocukların kuralları ihlal ettiği zamanlarda karşılaşılabilecek sonuçlar hakkında bilgiler vermesi, ailelerin okula davet edilerek sınıf etkinliklerine gönüllü olarak katılmalarının sağlanması, bilgilendirme notları veya mektuplarla ailenin okulda yapılan çalışmalarından haberdar edilmesi ve böylece okulda öğrenilenlerin evde desteklenerek pekiştirilmesinin sağlanmasıdır.

Bu bilgiler doğrultusunda katılımcılara “Ailenin aktif katılımının okul öncesi değerler eğitimi sürecindeki yerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Katılımcıların aile desteğinin değerler eğitimindeki yerine dair görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4**  
**Ailenin Aktif Katılımının Değerler Eğitimindeki Yeri**

	Frekans	Yüzde
Ailenin aktif katılımı olmadan değerler eğitimi olmaz	6	46
Ailenin olumsuz katkısı olmadığında okul değerler eğitimi verebilir	5	39
Ailenin katkısı olmadan da değerler eğitiminin yapılabilir	2	15
TOPLAM	13	100

Tablo 4’te görüldüğü üzere katılımcıların toplamda %83’ü ailenin katkısı olmadan değerler eğitiminin yapılamayacağını düşünmektedirler. %46’sı ailenin aktif katılımını değerler eğitimi için olmazsa olmaz bir şart olarak görürken, %39’u ailenin olumsuz etkisi olmadığında okulun değerler eğitimi verme noktasında başarılı olabileceğini söylemişlerdir. %15’lik bir kısım ise aile katkı yapsın yapmasın, okulun değerler eğitimi verebileceğini düşünmektedir. %15’i oluşturan katılımcıların, okul öncesi dönemde değerler eğitiminde ailenin desteklemesi durumunda daha iyi sonuç alınabileceği kanaatini taşımakla birlikte bunun olmaması halinde de olumlu sonuçlar

elde ettiklerini, yani okulun evden daha önemli olduğunu ifade ettiklerini söylemekte yarar vardır. Aile desteği, katılımcıların hepsi tarafından değerler eğitiminin verilmesini ve çocukların değerleri içselleştirmesini kolaylaştırıcı bir faktör olarak görülmektedir.

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, velilerin okulda verilen eğitimi destekledikleri ve eğitime yardımcı oldukları takdirde, çocukların değerler etkinliklerine olan dikkatlerinin daha yoğun olduğu, çocukların sadece değerler çalışmalarında değil her konuda aktif olabildikleri, evde uygulama imkanı bulduklarında daha hızlı yol aldıkları, aile katılımının başarıyı %80-%90 oranında arttırdığı, aile katılımı olmadan öğrenmenin bir tarafının yarım kaldığı noktaları ailenin aktif katılımının önemini göstermek adına katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Burada, gözlemlerimizde Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nin aileyi okulda yapılan her faaliyetten haberdar etme hususuna yeterince önem verdiğini tespit ettiğimizi zikretmek yerinde olacaktır. Yaptığımız gözlemler ve mülakatlar neticesinde kurumun multi-bem öğrenci günlüklerine yazdıkları notlarla, internet ortamından kurulan platformlarda yaptıkları günlük fotoğraf paylaşımlarıyla, çocukların fotoğraflarından oluşan aylık bilgilendirme bültenlerinin ailelere gönderilmesiyle, aileyi okula davet edip yaşananlara bizzat şahitlik etmelerinin sağlanmasıyla, çocukların etkinliklerinden oluşan dönemlik filmlerin yapılması ve ailelere izlettirilmesiyle, okul-aile iletişimini canlı tutmaya çalıştıkları bilgilerine ulaşılmıştır.

Katılımcıların soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

*“Aile çok önemli... biz oyun oynarken bile sürekli öğrendiklerimizi tekrar ediyoruz, aile olmasa bile ben doldurduğumu düşünüyorum, kalıcı oluyor, unutmuyorlar...benim burada amacım çocuklara dini sevdirmek...” (Ö1)*

*“Ailenin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuk aile ile okulu kıyaslıyor, aynı şeyi evde de görmediği sürece öğrendiklerinin gerekliliğini yeteri kadar anlamıyor, çok gerekli görmeyebiliyor, bir yere kadar yapıyor. Ya da burada öğrendiklerini hayatına geçirmek yerine sadece okuldaki faaliyet gibi okulda kalacağını düşünebiliyor.”(Ö2)*



“...Bizim sınıfımızda 2 kişinin ailesi hiç desteklemiyor. Ben o çocukların hiçbir yönde ilerleyebildiklerini düşünmüyorum. Hani benim için aslında şu önemli değil, illa şunu öğrensin, bunu öğrensin. Ben çocukları sıkmak istemiyorum. Çünkü benim için önemli olan sevmek...(Ö3)

“Ailenin aktif olarak katılması gerekiyor ama her ders için değil, mesela ailenin öğretmenle bilgisi, düşüncesi vs. birebirse... Bu bizim için bir avantaj, ama değilse çocuk bir ikileme düşebilir. Burada başka orada başka olunca çocuk bocalıyor, aile önemli ama birebir gittiği durumunda o bizim için faydalı, ilerlemesi açısından tabii ki daha çabuk ilerliyor.”(Ö5)

“Bizim öğrettiğimiz şeyleri veli destekliyorsa çok verimli oluyor. Bazı veliler... Ne kadar zor bir şey olduğunu bilmiyorlar sadece öğrensin diyorlar; ama bazı velilerimiz de var ki bu işin gerçekten çok zor olduğunu, çocuklar üzerinde etkisinin büyük olduğunu biliyorlar... Artık onlar beni gördükleri anda beni değerlerle birleştiriyorlar. Ya da bir karıncayı tutarlarken ezilince öğretmenim şimdi ne hissediyordur diyorlar. Onların temasını direk kurabiliyorlar.”(Ö6)

“Ailenin aktif katılımı olduğunda çocuğun o derse dikkati daha da yoğun oluyor. Peygamberimizi eğer biraz ailesinden bilen çocuklarda çok daha iyi yol aldığımızı düşünüyorum ben, özellikle Peygamberin davranışlarını uygulama noktasında... hakikaten ailenin desteği çok önemli...” (Ö7)

“Yüzde seksen doksan başarıyı arttırıyor ailenin katılımı.”(Ö8)

“...Etkinlikleri burada yaptıktan sonra aileleri ile uygularlarsa daha iyi geri dönüşüm oluyor. Geçen ay sevgi battaniyesi yaptık, herkes battaniyeyi eve götürdü kumaş eklediler. Öyle olunca çocuklar her gün battaniyeyi sorar oldu. Okulda yapılan faaliyete tabi destek oluyor aile ama okul daha önemli.”(Ö9)

“...Bu işin üstesinden aile desteği olmadan gelebilmek mümkün değil. Aile işin içinde olursa çok daha verimli olacak, biz çok memnunuz şu an, iyi,

*güzel ama bunun haricinde veli katılımını göremedik. Aile çok önemli ama acaba veliye bizim telkin mi etmemiz lazım diye düşünüyorum...” (Ö10)*

*“Velilerin desteğinin olumlu etkileri çok oluyor. Çocukların kendileri her konuda daha aktif oluyorlar, bir şeyi başardıklarını gördüğünde çok mutlu oluyorlar. Ailesi destekleyen ve desteklemeyen çocuk arasında çok fark var.”(Ö11)*

*“Yaş ufak olduğu için genel anlamda ailenin katılımı çok olmuyor, katılanlarda da çalışan velilere göre ev hanımı daha önemli rol oynuyor... Aile katılımı çok önemli.”(Ö12)*

#### **2.4.4.1. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumunun Değerler Eğitime Etkisi**

Farklı sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik özellikleri olan ailelerde farklı değerler, tutumlar ve baskılar mevcuttur (Akman, 2011: 153). Bu doğrultuda, görüşme yaptığımız öğretmenlerin bazılarında, çocukların değerleri içselleştirmede ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin oldukça etkili olduğuna dair bir kanaatin var olduğu tespit edilmiştir. Yapılan gözlemler neticesinde elde edilen bilgiler de öğretmenlerin bu yorumunu destekler nitelikte olmuştur. Gözlem yapılan dört ayrı kurumda, ekonomik gelirleri birbirinden farklı öğrencilerin belirli faktörlerin dışında özellikle sosyo-ekonomik durumlarından kaynaklanan sebeple değerleri farklı şekilde anlamlandırdıkları ve uyguladıkları görülmüştür.

Örneğin kurumlardan birinde sosyo-ekonomik durumu oldukça yüksek ailelerin çocuklarının paylaşma problemi olduğu öğretmenleri tarafından tespit edilmiş ve bunu gidermek adına haftalık pazar kurulmakta ve çocukların kullanmadıkları eşyaları birbirleriyle takas etmesi şeklinde bir faaliyet yaptırılmaktadır. Takas etme usulünün paylaşmayla birebir örtüştüğünü söylemek mümkün değildir. Fakat çocukların bazıları, karşılığında başka bir şey alacak olduğunu bilse dahi kendisindeki eşyayı vermekten imtina etmektedir. Bunun giderilmesi adına kurumdaki öğretmenler ve idareciler, paylaşma değerini yaşatmaya ve paylaşma ile malın çoğalacağını göstermeye yönelik pazar etkinliği yaptırmayı uygun görmüşlerdir. Şunu da belirtmekte yarar vardır, pazarda çocukların birbirleri ile takas ettikleri eşyalar önceden kullanmış oldukları eski denilebilecek eşyalardan

oluşmaktadır. Pazar etkinliğine katılan öğretmenlerin çocuklara örnek olmak adına hali hazırda kullanıyor oldukları eşyaları pazara koyduğu gözlemlenmiştir. Çocukların öğretmenlerinden örnek olarak zamanla kullanıyor oldukları eşyalarını paylaşma davranışını kazanmaları ümit edilmektedir.

Bunun yanı sıra, görüşme yapılan öğretmenlerden bazılarında göre sosyo-ekonomik durumu yüksek ailelerin çocuklarında sınıf içi kurallarına uyma noktasında da sıkıntılar yaşanmaktadır. Öğretmenlerden birinin ifadesine göre, sınıfta dağılan oyuncakların toplanması hususunda yardım istenilen bir öğrenci, oyuncakları görevlinin toplaması gerektiğini söylemiştir. Öğretmenler, diğer çocuklarda da benzeri durumlara zaman zaman rastlandığı söylemektedirler. Özellikle kendisinden yardım istenilen çocuklarda evde de annelerine yardım etmediklerine, çünkü annelerinin de o işi yapmadıklarına dair geri dönüşler alındığı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Sonuç olarak ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının çocukların bedensel, bilişsel, motor, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerine etkisi olduğu gibi (Kılıçarsalan, 1997: 27-32), değerleri içselleştirme ve uygulama noktasında da etkili olduğu söylenilebilir. Çünkü sosyal sınıflar, değer sistemleri ve davranış kalıplarının farklılık göstermesinin sebeplerinden biridir (MEB, 1995).

#### **2.4.4.2. Annenin Değerler Eğitimindeki Rolü**

Temel kişilik özelliklerinin erken çocuklukta kazanıldığı ve kişiliğin yapı taşları arasında değerlerin oldukça önemli bir rolü olduğu dikkate alınırsa çocuğun değerler eğitiminde ailenin önemi anlaşılacaktır (Akman, 2012: 152). Aile içinde çocuğun eğitimini fiilen gerçekleştiren ise annedir. Bu konuda annenin yeri oldukça önemlidir. Çünkü aile içerisindeki uygulama büyük ölçüde anne tarafından yapılmaktadır (Dodurgalı, 2011: 212).

Çocuğun eğitiminde en önemli görevin anneye ait olduğuna dair Rousseau: “Birinci ve en mühim terbiyenin kadınlara ait olduğu su götürmez. Eğer tabiatın Halikı bu terbiyeyi erkeklere tahsis etseydi, onlara çocukları beslemek için süt de ihsan ederdi.” cümlelerini söylemiştir (Ay, 2009: 40).

Görüşmede bulunduğumuz öğretmenler, aile ile ilgili soruları cevaplandırırken aile olarak kastettikleri kişilerin anneler olduğunu dile getirmişlerdir. Ailenin değerler eğitimi sürecindeki yerini değerlendirirken de aile dedikleri kişilerin anne olması dikkate değerdir. Yine geri bildirim alma hususunda da, velilerden kasıt hep anneler olmuştur.

Özellikle kültürümüzde cinsiyete dayalı bir iş bölümü vardır ve evde anne-baba görevleri arasındaki ayırmda, baba daha çok ailenin geçimini sağlayan kişi olarak görülürken; anne evin idaresi, çocukların bakımı ve eğitiminden sorumlu kişi olarak görülmektedir (Oktay, 2007: 151). Günümüzde kadınların da çalışma hayatına atılmalarıyla birlikte aile dinamiklerinde değişimler meydana gelmiştir. Çalışan anne, babanın aileyi geçindirme noktasında eşiyile paydaş olmaktadır; fakat annenin evin idaresi, çocukların bakımı ve eğitimi konusundaki görevinde babayla dikkate değer bir paylaşımı söz konusu değildir.

#### **2.4.5. Değerler Eğitiminde Geribildirim Alma**

Geribildirim literatürde “Kaynak birimin gönderdiği mesaja karşılık hedef birimin gönderdiği cevap mesaj” (Cüceloğlu, 1988) olarak tanımlanmaktadır. Türkçe’de ise geri besleme, geribildirim, dönüt, aydınlatıcı yankı, sonuçların bilgisi gibi ifadelerle karşılanmaktadır (Özçelik, 1992).

Geribildirim öğretim ortamında çift yönlü bilgi sağlar. Bunlardan ilki öğreticinin öğrencinin öğrenip öğrenmediğine ilişkin bilgi alması, diğeri ise öğrencinin öğretmenden cevabının doğruluğuna ilişkin bilgi alması şeklinde gerçekleşmektedir (Ayar, 2009: 8). Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının değerler eğitimine ilişkin geribildirimleri söz konusu olduğundan birinci şekil geribildirimden bahsedilecektir. Çünkü bu dönemdeki çocuklar yaşları itibarıyla sınavla değerlendirilmezler ve değerler derslerinin içerik açısından sınava tabi tutulması da uygun değildir.

Duruma bir de din eğitimi açısından bakmak faydalı olacaktır. Ailede verilen din eğitiminin örgün eğitim faaliyetleri içinde verilen din eğitiminden daha etkili ve verimli olmasının sebeplerinden biri ailede herhangi bir zorlamanın olmamasıdır. Zorunlu devam, notla değerlendirilme gibi etkenler din eğitimi için engel teşkil etmektedir. Bu

sebeple gönüllü din eğitimi, örgün din eğitimindeki zorunlu din eğitiminden çok daha etkili ve faydalıdır (Köylü, 2004: 151).

Genel anlamda, eğitim sisteminin her basamağında geribildirim zorunlu olduğunu söylemek mümkündür. Bir eğitim durumunda, öğrencilere hedef davranışların kazandırılması sırasında, öğretmen tarafından sorulan sorulara verilen cevaplar geribildirimdir. Bunlara bakılarak öğrenciler ve eğitim durumu hakkında bir sonuca ulaşmak mümkündür (Ayar, 2009: 8).

Etkileşim sürecinde, öğretmenin öğrenciden geribildirim aldığı anda, öğrencinin de öğretmenden geribildirim alarak iletişimin sağlanıp sağlanmadığının kontrol edilmesi, öğretimin niteliğine olumlu yönde etki etmektedir (Ayar, 2009: 9). Yapılan çalışmalar da, geribildirim, eğitimde önemli bir yeri bulunduğunu ortaya koymuştur. Fakat, hangi tür geribildirim, hangi şartlarda, ne ölçüde yararlı olduğu konusu henüz yeterince açıklığa kavuşmamıştır. Bu nedenle yeni çalışmalarla bilgi birikimine katkıda bulunmakta yarar vardır (Dökmen, 1982: 71).

Geribildirim yalnızca, öğretimin başarısı hakkında bir fikir vermekle kalmaz aynı zamanda bir sonraki aşama hakkında öğretmene neler yapılabileceği veya yapması gerektiği hakkında ipuçları da verir (Ayar, 2009: 23). Bu sebeple geribildirim almak oldukça önemlidir.

Bu bağlamda kurumda katılımcılara “Verilen değerler eğitiminin sonuçlarını nasıl alıyorsunuz?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Cevaplar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5**  
**Değerler Eğitiminde Geribildirim Alma**

	Frekans	Yüzde
Hem aile hem de çocuklardaki davranış değişikliğiyle	6	46
Çocuklardaki davranış değişikliğiyle	4	31
Aile vasıtasıyla	3	23
<b>TOPLAM</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Tablo 5’e bakıldığında katılımcıların toplamda % 77’si geribildirimi çocukların davranış değişikliği göstermelerinden aldıklarını ifade etmişlerdir. Bunlardan %31’i

yalnızca çocukların davranışlarından gözlemleyerek geribildirim aldıklarını ifade ederken %46'lık kısmı ise hem çocukların davranışlarından hem de aile vasıtasıyla geri bildirim aldıklarını söylemiştir. Geriye kalan %23'lük kısım ise aile vasıtasıyla eğitimin etkilerinden haberdar olduklarını dile getirmiştir. Sonuçlara göre ailelerin geribildirim alınma konusunda eğitim sürecine katılım oranının %67 olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. İfadeler incelendiğinde geribildirimlerin ailelerin notları, telefonları vs. aracılığıyla ya da bizzat öğrencilerin davranışlarında gözlemlenerek edinildiği söylenebilir. Sosyo-ekonomik açıdan oldukça yüksek veli potansiyeli olan kurumda görev yapan katılımcılardan bir tanesi ailelerin genel anlamda yapılanlardan memnun olduklarını ama yeteri kadar geribildirimde bulunmadıklarını ifade etmiştir. Bunun altında yatan sebep, velilerin çocuklarını bu kuruma belli bir beklenti içinde göndermeleri ve beklentilerinin karşılanması durumunda ayrıca bir teşekkürle gerek duymamaları olabilir. Yine aynı öğretmenin beklentilerin karşılanmadığı durumlarda velilerin bunu ifade ettiklerini ve gerekirse duruma müdahale ettiklerini söylemesi, görüşümüzü destekler niteliktedir. Diğer bir katılımcının “...kızım önceden ne desem yapardı burada muhakemeyi mi öğreniyorlar? Ben çocuğum, benim de haklarım var diyor, güdümlerden çok ben de varım diyen çocuklar gelecek vaad eden çocuklar yetiştiriliyor burada...” cevabı da dikkate değerdir. Kurumun sadece bilgi yüklemekten ziyade bakış açısı kazandırma misyonunda olduğunu velinin bu sözlerinde görmek mümkündür. Fakat şunu da ifade etmek gerekir ki okul öncesi dönemde düşünce ve davranış bakımından bu kadar özgür yetiştirilen öğrencilerin, ilkokula başladığında zorluk çekmesi oldukça muhtemeldir. Nitekim görüşmelerde bulunduğumuz öğretmenlerden Ö8 bir başka soruya cevap verirken, çalıştığı kurumun açılışını “Biz bunun temelini atıyoruz, sonrasında aile devamını getirir, getirmez, bu aileye bağlı. Zaten bu okulun açılış amacı da o. Ana sınıfında öğreniyor çocuk, diğer yerlere gidince öğrendikleri tamamen ortadan kalkıyordu. Bu okulun amacı, anaokulunu tamamlamaktı, ana sınıfında öğrenilen şeylerin ilkokulda devam etmesini sağlamak.” şeklinde ifade etmiştir. Buradan hareketle aynı kaygının kurum tarafından da duyulduğunu söylemek mümkündür.

Bu soruya verilen cevaplardan yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“...Ben burada ders yaparken orda oyun oynayan birileri katılıyor aramıza, sesler nereden geliyor diye bakıyorum, diğerlerinin de bizi takip ettiğini anlıyorum oyun oynarken...”(Ö1)

“Ailelerden geribildirim alıyoruz, geri dönüşleri çocuklarda da görüyorum anlık davranışlarında. Ya da anlık geri dönüşler olabiliyor hiç beklemediğim bir anda beklemediğim kişilerde görebiliyorum.”(Ö2)

“Mesela ilk geldiğindeki konuşması değişiyor, daha da kibar konuşuyor. Verir misin, alır mısın, yapar mısın? Artık arkadaşlarına hitabeti daha kibar bir şekilde. Mesela bir şey yaptığımızda peygamberimizden örnekler veriyor. Ya da geçen sene başlayıp bu sene devam ettiğimiz öğrenciler, aa biz bunu görmüştük, öğrenmiştik diyorlar... Bunun dışında ailenin notlarında geribildirimler geliyor... Aile notları, telefonlar vs. şekillerde geribildirim alıyoruz.”(Ö3)

“Arkadaşları ile konuşurken birbirleriyle diyaloglarını çok iyi gözlemliyorum. Geçen bir çocuğum hamurunu açamadı, diğer arkadaşı dedi ki besmele çekmediğin için açamadın, besmele çekseydin daha çok güçlenecektin ve açacaktın dedi, çok hoşuma gitti. Bunun dışında anneleri eleştirdiği gibi hoşlarına giden iyi noktaları da söylüyorlar. Besmelesiz oturmadıklarını, başarı duasını her zaman okuduklarını vs. ailelerden geridönüş alıyorum. Davranış olarak ise sınıf içerisinde arkadaşlarıyla oynarken gözlemliyorum.” (Ö4)

“Aile tarafından çok güzel geri dönüşümler aldık, takdir alıyoruz. Çocuk üzerindeki etkisini biz de gözlemliyoruz. İşte merhamete vurgu yapıyorsak o konular gelmeden, birbirine vuran çocuğa onu veriyoruz. Mesela kurban bayramında harçlıklarını paylaşan çocuklar ilk etapta bundan çok haz etmiyorken artık Afrika'daki çocuklara seve seve paralarını gönderiyorlar. Kesinlikle şu an konular çok yeni ve az olduğu için her konuda çocuk üzerinde etkisini görüyorum ve geri dönüşünü alıyorum.” (Ö5)

“...Veliler memnunlar ama hani bunu dile getirmiyorlar...”(Ö6)

“Bu yıl bunu daha net gözlemledim. Çünkü geçen yıl Gülağacı’ndaki 6 yaş öğrencilerim burada şuan 1. Sınıfta. İlkokul birinci sınıflarda da bizim değerler eğitimimiz var ve yanında başka okuldan gelenler de var Onlara baktığımda davranışları daha farklı, peygamberimizi tanıdıkları için onun gibi davranmaya çalıştıkları için, ahlak eğitimini düzgün oturttüğümüzde o zaman hakikaten üzerine koymak daha kolay. Bir şeyleri onlarda pekiştirmek çok daha rahat oldu... İşte Peygamberimizin hadislerini öğretirken onlarda çok daha hızlı yol alabiliyorum... Anaokulunda hakikaten temeli sağlam atarsak sonraki yıllarda üzerine koymak çok daha kolay.”(Ö7)

“Öğrenci ve veli yoluyla. Mesela çocukların birkaç hafta sonra davranışlarında değişiklikler meydana geliyor. Geçen gün şöyle oldu, ben sizin dediğiniz gibi davrandım diyor çocuk. Veli de, bu akşam eve geldi şöyle dedi çok mutlu olduk diyor. Uzun bir süreç olsa da sene sonunda bakıyoruz ki baş ve son arasında çok ciddi bir değişiklik oluyor çocuklarda.” (Ö9)

“...Bazen de şöyle bir geri dönüş alıyoruz kızım önceden ne desem yapardı burada muhakemeyi mi öğreniyorlar? Ben çocuğum, benim de haklarım var diyor, güdümlerden çok ben de varım diyen çocuklar gelecek vaad eden çocuklar yetiştiriliyor burada... Geçenlerde bir veli de kızım buraya başladıktan sonra çiçek koparmaz oldu dedi.” (Ö10)

“Çocuklar kendileri davranışlarında gösteriyorlar ya da aileler arayıp söylüyorlar, bu da bizi çok mutlu ediyor, motive oluyoruz. Geçen gün bir veli, dışarı çıkarken ayakkabı giyeceğiz o esnada çocuk anne önce sağ sonra sol ayak giyiyoruz dedi diyor.” (Ö11)

“Çok güzel alıyoruz, hepsinde olmuyor ama olduğunda da güzel oluyor. Uygulandığı için güzel oluyor, geçen ayın konusunu bu ay da anlatıyoruz, geriye dönüyoruz konularda pekiştirme sağlansın diye.”(Ö12)

“Bu işte ilk senem. Ama bu iş buymuş dersiniz ya ben bu ayın geri bildirimlerinden aldım bu duyguyu. Çocukların evde yaptıklarını annenin



*gelip bize söylemesiyle bu iş beni tatmin etti... Bunları duymak insanı çok mutlu ediyor.”(Ö13)*

#### **2.4.6. Etkinliklere Olan İlgi Farkı**

Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim programında belirtildiğine göre, okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf içi etkinlikleri Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma, Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri şeklindedir. Öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış etkinlikler sınıf içinde yapılabileceği gibi açık havada da yapılabilir. Öğretmenlerin bu etkinlikleri mümkün olduğu takdirde açık havada da gerçekleştirmesi beklenmektedir.

Etkinlikler tek tek planlanıp uygulanabileceği gibi birden fazla etkinlik çeşidi bir araya getirilip bütünleştirilmiş etkinlikler de hazırlanabilir. Bunun yanı sıra etkinlikler bireysel, küçük grup veya büyük grup şeklinde de düzenlenebilir. Bireysel etkinlikler, çocukların bireysel ilgi, gereksinim ve yetenekleri ile gelişim özelliklerine uygun olarak onların potansiyel gelişimlerini desteklemek amacıyla planlanan etkinliklerdir. Küçük grup etkinlikleri, öğretmenin farklı yöntem ve teknikleri kullanarak aynı kazanım ve göstergelere yönelik etkinlikler planlamasıdır. Büyük grup etkinliği, aynı kazanımlara ulaşmayı amaçlayan, aynı yöntem, teknik ve materyaller kullanılarak sınıftaki tüm çocuklarla birlikte yapılan etkinliklerdir. Bütünleştirilmiş etkinlik ise, birden fazla etkinliğin uygun geçişlerle bir araya getirilmesinden oluşur. Etkinliklerin, bir etkinlik planının öğrenme sürecinde arka arkaya sıralanması demek bütünleştirmek demek değildir.\*\*\*

Bu etkinlikler, okul öncesi eğitim kurumları tarafından uygulanan genel etkinliklerdir. Bir de araştırmanın yapıldığı Boğaziçi Eğitim Hizmetleri gibi okul öncesi eğitim kurumları kendi bünyelerinde değerler eğitimi etkinlikleri uygulamaktadırlar.

Katılımcılara “Çocukların değerler eğitimi etkinliklerine olan ilgileriyle diğer etkinliklere olan ilgilerini karşılaştıracak olsanız neler söyleyebilirsiniz?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Verilen cevaplar Tablo 6'daki gibidir.

---

\*\*\*<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>/ Erişim Tarihi: 15.04.2014.

**Tablo 6**  
**Etkinliklere Olan İlgi Farkı**

	Frekans	Yüzde
Her ikisine olan ilgi eşit	3	30
Çocuğa göre değişiyor	3	30
Değerler etkinliklerine olan ilgi daha fazla	2	20
Ailenin değer algısına göre değişiyor	1	10
Öğretmenin ilgi çekme düzeyine göre değişiyor	1	10
TOPLAM	10	100

Tablo 6'ya göre katılımcıların %20'sinin çocukların değerler eğitimi etkinliklerine olan ilgilerinin sınıf içi etkinliklere olan ilgilerinden daha fazla olduğunu düşündüğünü söylemek mümkündür. Katılımcıların %10'u, ilginin öğretmen'in ilgi çekme düzeyine göre değiştiğini düşünürken; %10'luk bir kısım da ailenin değerler eğitimi algısına göre çocukların etkinliklere olan ilgilerinin değiştiğini söylemiştir. Katılımcıların %30'u ise ilginin çocuğun o günlük haline göre değiştiğini ifade etmiştir. Geriye kalan %30 oranında katılımcı ise her iki alana ilginin eşit olduğunu dile getirmiştir. Gerekçelerini de değerler eğitimi etkinliklerinin ve sınıf içi etkinliklerin aynı sınıf ortamında ve eş zamanlı yapılması olarak ifade etmişlerdir. Görüşme yaptığımız değerler eğitimi öğretmenleri, değerler derslerinin sınıf içi etkinliklerle aynı sınıfta ve aynı anda yapılmasının ilk zamanlarda kendilerini zorladığını, fakat sistem oturdukça ve bu sisteme alıştıkça memnun kaldıkları bir uygulama haline geldiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerine göre her iki alana ait etkinliklerin aynı anda, aynı sınıfta yapılmasının bazı zorluklarının yanında olumlu sonuçları daha fazladır. Katılımcılardan çocukların sınıf içi etkinliklere ve değerler etkinliklerine duydukları ilgiyi kıyaslamalarını istediğimizde, Ö1, Ö8, Ö11 ve Ö13 ilginin çocuktan çocuğa, dersten derse, öğretmen'in dikkat çekme düzeyine ve sınıf ortamına göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Ö2, Ö3 ve Ö4 iki derse duyulan ilginin eşit düzeyde olduğunu; Ö7 ise aile ve sınıf öğretmeni neyi önemsiyorsa çocuğun da o alana ilgisinin daha fazla olduğunu söylemiştir. Ö5, çocukların değerler dersleri ve diğer dersler dahil olmak üzere en fazla siyer derslerine ilgi gösterdiklerini şu ifadeyle dile getirmiştir: "...siyer (Peygamberimizin hayatını) anlattığımda dinledikleri halleri hiçbir derste yok, ne benim diğer derslerimde o hal var; ne de sınıf öğretmenimizin derslerinde, o başka bir

yerde yani.” Ö2, Ö3 ve Ö4 iki tür etkinliğe duyulan ilginin eşit olmasını sınıf ve değerler derslerinin aynı sınıfta yapılmasına ve bu sebeple çocukların dersler arasında bir ayırım yapmamasına bağlamışlardır.

Aşağıda sırasıyla katılımcıların etkinliklere olan ilgi farkına dair görüşleri ve sonrasında değerler etkinlikleri ile sınıf içi etkinliklerin eş zamanlı olmasına dair değerlendirmelerinden yapılan alıntılar verilecektir:

*“Değişebiliyor, bazen benim yaptığım şeylere daha çok ilgileri oluyor, bazen de diğer türlü makasla kesme faaliyetlerine ilgi duyuyorlar, belli olmuyor...” (Ö1)*

*“Eşit olduğunu düşünüyorum, ama çocukların ilgisini çekme düzeyine göre değişebilir. Çünkü pekiştireç kullandığım şeylerde ciddi derecede verim alıyorum. Sınıf etkinliğiyle eşdeğer olabiliyor ya da birebir ders için yanıma gelmekten çok keyif alıyorlar. Normalde geçen sene stajımda gözlemlediğimde çocuklar birebire gelmek istemiyordu. Ama öğretmenin ilgiyi canlı tutmasıyla alakalı olduğunu düşünüyorum. Sınıf ortamı da önemli. Sınıf ortamında sıkıntı çıkaran çocuk olduğunda dikkat dağılıyor. Bu normal sınıf etkinliğinde de böyle, değerler eğitiminde de böyle. Aslında bizde ikisi birbirini tamamlar nitelikte olduğu için, biz sınıf öğretmenimizle de hiç ayrılmıyoruz. Kapı çalma onların konusu ama ben orada değerler olarak giriyorum, adabını anlatıyorum. Biz birbirimizden ayrı olmadığımız için bunda daha ilgililer diyebileceğim bir şey yok, çift boyutlu götürüyoruz. Mesela oyuncakları toplama ile ilgili konuyu ben sınıf kuralları ile adab-ı muaşeret olarak ele aldım, bunu yapan çocuklara ellerinde görmüşsünüzdür yıldızlar verdim. Ama aynı şey, bizim sınıf kurallarımızda da var. Sınıf öğretmeni hadi 3 numaralı kurala bakıyoruz diyip dikkat çekebiliyor. İkimiz de bunu ele almış oluyoruz. Mesela “karınca” sınıf konusu. Onlar karıncayı her boyutuyla işliyorlar. Karınca ne yapar, ne eder? Ben de orada tefekkür boyutuna giriyorum, ayrılmıyoruz yani. İşte Allah bir sürü çeşitte karınca yaratmış, karıncanın çalışkanlığını biz örnek alıyoruz. Ya da bizim ekmek kırıntularımız israf olmuyor biliyor musunuz? Çünkü karıncalar onları yiyorlar ya da taşıyorlar gibi...”(Ö2)*

“Eskiden bizim değerler ve diğer dersler ayrıydı. Ama şimdi artık birlikte olduğumuz için bir ayrım yapmıyorlar... hepsini aynı derecede görüyorlar. Sadece o günkü motivasyonla alakalı olduğunu düşünüyorum yapıp yapmak istememenin. Bunu da biz zaten destekliyoruz, çocuklar da yapıyorlar. (Ö3)

“İki alana ilgisi eşit. Biz de onu sınıf öğretmenimle dün konuştuk... Ayrı ayrı saatlerimiz var, benim bir sabah ayrı saatim var bir de öğleden sonra saatim var. Ama diğer taraftan sınıf öğretmenimiz ders anlatırken ben de aradan değerleri anlatıyorum yani. Ben konu işleyecekken 10-15 dakika kendime ait ayrı ders yapıyorum.”(Ö4)

“Kendi alanımdaki derslerle ilgili siyer (Peygamberimizin hayatını) anlattığımda dinledikleri halleri hiçbir derste yok, ne benim diğer derslerimde o hal var; ne de sınıf öğretmenimizin derslerinde, o başka bir yerde yani... Biz dersler arasında bir ayrım zaten yapmıyoruz, biz yaparsak çocuk bunu fark eder ve daha bariz bir ayrıcalık gösterir bize, ama biz çok göstermediğimiz için siyer derslerindeki Peygamber Efendimiz’e hassasiyetlerini söyleyebilirim...Aile bazında baktığımızda aileler ben bu okula değerler için gönderiyorum diyor.”(Ö5)

“Ailenin ilgisi çok önemli. Aile değerler eğitimini önemsiyorsa çocuğun ilgisi daha da artıyor. Ya da sınıf öğretmeni çok önemli, o önemsiyorsa değerleri çocuk da önemsiyor. Mesela yıllar önceye baktığımızda sınıf öğretmeni değerleri önemsemediği, çok fazla dikkate almadığı zaman çocuğun ilgisi daha az oluyor. Ve o çocuklardan geri dönüşüm de daha az oluyordu... ” (Ö7)

“Bu öğretilerde biten bir şey. Öğretmeni severse diğerleri de seviyor. Soyuta eğilim fazla olduğunda öğretmen cazip hale getirince değerleri seviyor. Öğretmenle alakalı bir durum yani.” (Ö8)

“Her çocuk için değişir bu çocuk hangi köşeye giderse o hal ile halleniyor. Şöyle bir avantajımız var biz iki dersi yediriyoruz; ikisi birbirine yoğruluyor, yoğunlaşıyor.”(Ö11)

“Çocuktan çocuğa değişiyor. Sınıf etkinliklerine katılıp değerler eğitimine katılmak istemeyen çocuklar da var, mesela bal saatine çağırıyorum gelmek istemeyen ama masa başı etkinliklerine katılmayı seven de var... Bu çocuktan çocuğa değişiyor.”(Ö13)

“... Değerler etkinlikleri ve sınıf etkinlikleri birleştiğinden beri ben iki senedir şunu gördüm. Çocuk ayırım yapmıyor. Senden izin almamazlık yapmıyor. İki öğretmeni bir görüyor gerçekten. Önceden öyle değildi ama. Benden izin alıyordu sınıf öğretmeninden almıyordu, sınıf öğretmeninden alıyordu benden almıyordu. Kendi çıkarına göre çeviriyordu.”(Ö3)

“Bizim burada çocuk kendisini sınıfın dışında hissetmesin, sınıfla birebir hissetsin diye biz değerler dersini sınıfta yapıyoruz. Mesela sınıfta öğretmen aslan şarkısını söylüyor veya çizgi çalışması yapıyor ya da boyama vs. bir şey yapıyorlar. Ben o anda çocuğu o gruptan alıp aynı sınıfın içinde o müzikli gürültülü ortamda değerler etkinlikleri yaptırmaya çalışıyorum. Çocuk bir yandan okuyor, bir yandan onlara kulak veriyor, aynı havayı teneffüs ediyor. Bu beni yoruyor, çocuğun dikkatini dağıtıyor, çocuğun anlattığı şeyleri bazen ben yanlış anlayabiliyorum, çocuk bazen anlatamıyor; bir ikilemde kalıyor... Boğaziçi Eğitim Hizmetleri şöyle düşünüyor: Çocuk sınıftan çıktığı zaman kendini o sınıfa ait hissetmiyor. Ben buna katılmıyorum, çünkü zaten o sınıfın öğrencisi sadece belli bir an çıkıyor...”(Ö6)

“...Ben sınıf öğretmenin çok desteklemesi gerektiğine inanıyorum. Hatta benim şöyle bir düşüncem vardı keşke bu eğitimi sınıf öğretmeni verse. Çünkü çocuklar karıştırabiliyor bunu sınıf öğretmenine günaydın derken bize demeyebiliyor, ikimize ayrı ayrı davranabiliyor. Son 2 yıldır bunu daha da az yaşıyoruz hocam. Çünkü sınıf öğretmeniyle değerler daha da iç içeler. Ama önceki senelerde daha ayrılardı. O zaman çocuklarda şunu görmüştük, ikiyüzlülük gibi oluyordu, artık çocuklar o raddeye gelmişti. Sınıf öğretmenine günaydın diyordu, değerler öğretmenine selamunaleyküm. Çocuk bunu ayırt ediyordu O yüzden iç içe olmaları çok önemli diye düşünüyorum.”(Ö7)

“...Şöyle bir avantajımız var biz iki dersi yediyoruz ikisi birbirine yoğruluyor yoğunlaşıyor.”(Ö11)

“Birbirimizi çok destekliyoruz özellikle 3 yaşta bir sınıfta 2 tane öğretmenin bulunması gerektiğini düşünüyorum. Belki büyük yaşlarda biraz daha farklı olabilir ama 3 yaşta tek başına hakimiyet kurması çok zor. O yüzden 2 öğretmen birbirini destekleyerek birbirleriyle paslaşarak daha iyi idare ediyoruz.”(Ö13)

## **2.5. Materyal İnceleme**

Çalışmamızın bu bölümünde Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nin değerler eğitimi etkinliklerinde kullandığı materyallerden seçtiğimiz bir kısmı incelenecek ve bu materyallerin değerler eğitimiyle ilişkisi ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda materyallerin dokümantasyonu, tanıtım broşürleri, öğretmen el kitapları ve gözlemlerin yanı sıra kurum çalışanlarının açıklamalarından faydalanılarak yapılacaktır.

### **2.5.1. Adım Adım Kendim Yapabilirim Seti**

Bu set günlük yaşamda çocukların karşılaşabilecekleri 16 konudan oluşmaktadır. Her konu, çocukların hayata kolaylıkla geçirebilecekleri bilgilere dair genel bakış açısı ve tecrübe geliştirmeleri üzerine hazırlanmıştır. Setin içerisinde Ellerimi Yıkıyorum, Toz Alıyorum, Sandalye Taşıyorum, Kapı Açıyorum, Diş Fırçalıyorum, Masa Taşıyorum, Tuvalete Gidiyorum, Peçete Katlıyorum, Aktarıyorum, Ayakkabı Giyiyorum, Halı Taşıyorum, Banyo Yapıyorum, Çiçek Yetiştiriyorum, Düğme İlikliyorum, Cam Siliyorum, Makas-Bıçak Kullanıyorum çalışmaları bulunmaktadır. Ellerimi Yıkıyorum çalışmalarıyla, çocukların el yıkamanın püf noktalarını öğrenip sabun yapımında bulunmaları hedeflenmektedir. Toz alma konusunda, alerji çeşitleri ve farklı temizlik malzemeleri gündeme gelmektedir. Sandalye taşıırken belimizi incitmemenin önemli olduğu ve sandalye yapımında kullanılan malzemelerin neler olabileceği de görülmektedir. Bu konuyla birlikte kapıların sessiz açılıp sessiz kapanması gerektiği de vurgulanmaktadır. Diş fırçalıyorum konusuyla çocuklar diş bakımının ve sağlıklı beslenmenin önemini görmekte, Masa taşıyorum ile masa silerken hem kuru hem de ıslak bir beze ihtiyaç duyulabileceğini öğrenmektedirler. Tuvalete gidiyorum konusuyla çocukların, kendi öz bakımları konusunda rehber olacak adımları, peçeteleri katlamak

suretiyle ise de kıyafetlerini katlamayı öğrenmeleri hedeflenmektedir. Aktarıyorum konusuyla birlikte çocuklar sadece aşçılık mesleğini tanımakla kalmayıp yemeklere lezzet katan birçok baharatı da tatma fırsatı bulmaktadırlar. Ayakkabı giyiyorum uygulamasında ayakkabılarını kendileri giymeyi, sağ-sol kavramını, bağcık bağlamayı, farklı düğüm teknikleri ve ayakkabı izlerini eğlenerek öğrenmektedirler. Bir diğer uygulama halı taşıyorumla beraber ip yapımı, kilim ve halı dokuma tezgahlarını tanır. Banyo yapıyorum çalışmasında çocuklar banyo esnasında ve banyo sonrasında dikkat edilmesi gereken hususları öğrenirler. Çiçek yetiştiriyorum uygulamasıyla çiçeklerin bakımı konusunda ciddi bir sorumluluk gerektirdiğini de görmektedirler. Düğme ilikliyorum sayesinde çocuklar kendi kıyafetlerini giyebilmek üzere yeni tecrübeler edinirken; cam siliyorum konusuyla birlikte pencerelerin nerelerde bulunduğunu ve işlevlerini öğrenmektedirler. Makas-bıçak kullanıyorum konusuyla bunları kullanmak söz konusu olduğunda göstermeleri gereken hassasiyetleri görmektedirler (Bkz. Resim 1 ve Resim 2).

Adım adım kendim yapabilirim seti, öğretmenin kullanacağı kılavuz kitapçık, afişler, flaş kartlar ve sandıktan oluşmaktadır. Setin içerisinde 16 adet afiş, 1 öğretmen kılavuzu, 80 adet öğretmen flaş kartı ve malzeme kutusu bulunmaktadır. Bu set, çocuğun ev ortamını da desteklemeyi, aileyi eğitim sürecine dahil etmeyi, günlük yaşam konusunda ailelere tavsiyelerde bulunmayı hedeflemektedir. Bu sebeple sette çocuklar için çok amaçlı 96 adet çocuk kartı, ebeveynler için tavsiyelerde bulunan 4 adet veli afiş örneği de bulunmaktadır. Öğretmen kitapçığında çalışmanın şekli ve mekanı konusunda bilgiler bulunmaktadır. Örneğin, oyunun iç mekanda mı dış mekanda mı oynanacağı, çember şeklinde oturulup oturulmadığı vb... (Bkz. Resim 3)

Bu sette her konunun spot cümlesi bulunmaktadır. Bu spot cümleler değerler eğitimi konusunda yol gösterici nitelikte hazırlanmıştır. Konulara göre spot cümleler, “Ellerimizi ne zaman yıkıyoruz? Tozları boş veremeyiz, Tertemiz camlar bakışımızı aydınlatır, Kapılar sessiz açılır sessiz kapanır, Dişlerimiz bakım ister, Masa yardımıyla taşınır!, Ellerini yıka tuvaletten önce ve sonra, Peçeteler süslü bir başka güzel, Bol kepece afiyetle, Ayakkabılarımız özen ister, Halı ve kilim tezgahlarda dokunur, Banyo yapmak sağlıklıdır, Çiçekler özeldir, Tertemiz camlar bakışımızı aydınlatır, Bıçak-makas tehlikeli olmasın; canımız yanmasın,” şeklindedir.

Öğretmen kılavuzunda konunun anlatımının devamında tekerlemeler ve bilmeceler mevcuttur. Aynı konuyla ilgili etkinlik örnekleri, oyunlar, deneyler ve geribildirim sağlamaya yönelik neler öğrendik kısmı da bulunmaktadır. Konunun sonunda öğrencilere çocuk kartları dağıtılmaktadır. Çocuk kartlarını çocuklar eve götürmekte ve aileleriyle birlikte yapabilmektedirler. Bu sayede velilerin eğitim sürecine dahil edilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Çocuk kartlarında arkalı önlü resimler bulunmaktadır. Bu resimler birbirleriyle ilişkilidir. Ve resimlerle ilgili açıklamalar kartlarda yer almaktadır.

Setin malzeme kutusunda adım adım kendim yapabilirim dersinin uygulamalarında kullanılmak üzere hazine kutusu eklenmiştir. Kutular içerisinde konular çerçevesinde kullanılacak olan rende, fırça, saksı, fıfıs, mezura, ayna, gırgır, sulama kabı gibi ürünler bulunmaktadır. Bu kutu söz konusu malzemelerin kağıt üzerinde ve oyuncakla değil günlük hayatta kullanılan orijinal ve en gerçek haliyle çocuğa sunmaktadır. Genelde evlerinde bu aletleri kullanmayan çocukların bunları pratik edebilecek olmaları çocukları fiziksel anlamda geliştirecektir. Aletlerin nerelerde kullanıldığını görmek de çocuklarda ayrı bir bilinç oluşturacaktır. Hedef, çocukların bu kutu sayesinde öğrenmenin de eğlenmenin de yeni bir yolunu keşfetmelerini sağlamaktır.

Adım adım kendim yapabilirim seti çocukların sadece psikomotor ve bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik değildir; setin ahlak ve değerler eğitimi boyutu da bulunmaktadır. Materyali özel kılan da genel gelişim alanlarını destekleme özelliğinin yanında değerler boyutunun da olmasıdır. Konunun daha iyi anlaşılması açısından konulardan bir kaçını detaylı olarak açıklamak ve bu suretle değerler eğitimi kısmını ortaya koymak faydalı olacaktır.

Gözlem amaçlı katıldığımız derslerde adım adım kendim yapabiliyorum setinin farklı konularının işlenmesine tanıklık edilmiştir. Değerler eğitimiyle ilişkisi bakımından Kapı Açıyorum ve Çiçek Yetiştiriyorum konuları daha detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

### **2.5.1.1. Kapı Açıyorum**

Konunun spot cümlesi “Kapılar sessiz açılır sessiz kapanır.” şeklindedir. Öğretmen çemberin ortasına bir anahtar koyar ve konunun ne olabileceğini sorar. Anahtarla başlayarak kapı konusuna giriş yapılır. Kapının nasıl bulunduğu dair bilgiler verilir.



Ardından öğrencilerden kapı hakkında bildiklerini grupla paylaşmaları istenir. Çeşitli kapıların olduğuna değinilir ve çocukların bildikleri kapı çeşitleri hakkında konuşulur. Kapının işlevselliğinden, kapının bir yapı için ne anlama geldiğinden, her evin bir kapısı olduğundan bahsedilir. Dış kapının iç kapılardan; balkon kapılarının da her ikisinden farklı olduğu hakkında konuşulur. Dış kapının evin güvenliğini korumak için kilitli olarak kullanılıp anahtarla açılabileceği ama iç kapılarda genelde anahtar kullanılmadığı bilgileri verilir. Kış aylarında evlerin kapılar ve pencereler sayesinde soğuktan korunduğu öğretilir. Kapı kolu, kilit, göz deliği ve zil gibi kapının bölümlerinden bahsedilir. Anahtarımızı unuttuğumuzda yapmamız gerekenin çilingire gitmek olduğu ve zillere isim yazılması gibi konulara değinilir (Bkz. Resim 3).

Değerler eğitimiyle alakalı olarak ise kapı çalma adabı konusunda öğrencilere, kapıyı üç defa çalmamız gerektiği, izin verilirse girmemizin aksi halde dönmemizin güzel bir davranış olduğu hatırlatılır. Çaldığımız kapı açılmadığı takdirde kapıda ısrarla beklemenin hoş olmadığı hakkında konuşulur. Ayrıca kapıyı açıp kapatırken etrafımıza mümkün olduğunca rahatsızlık vermeden hareket etmemizin çok güzel bir davranış olduğu belirtilir. Konu anlatılırken verilen diğer spot cümleler de “Biz başkalarını rahatsız etmiyoruz.” ve “Biz izinsiz bir odaya girmiyoruz.” şeklinde ifade edilmektedir. Böylece ahlaki prensiplerden hareketle etrafımızdaki insanlara saygı duymamız gerektiğinin öğrenilmesi hedeflenmektedir.

Konunun devamında kapıyla ilgili etkinlikler, oyunlar, tekerlemeler ve bilmeceler bulunmaktadır. Sete öğrencilerin eve götürebilmesi için çocuk oyun kartları da ilave edilmiştir (Bkz Resim 5).

### **2.5.1.2. Çiçek Yetiştiriyorum**

Konunun spot cümlesi “Çiçekler özeldir.” şeklindedir. Öğretmen konunun afişini sınıfa asar ve çember saatini çemberin ortasına saksıda bir çiçek koyarak başlatır. Çocuklara saksıdaki çiçek hakkında sorular sorar, sorduğu sorularla konuyu açar. Bazı çiçeklerin ve bitkilerin çok sıcak ortamlarda, bazılarının da ancak bol yağışlı yerlerde yetiştiğinden bahsedilir. Kaktüs çiçeğinin susuzluğa en dayanıklı bitki olduğu ve çöllerde yaşayabildiği aktarılır. Çiçeklerle ilgili olarak bazılarının güneş istediği, bazılarının istemediği, bazılarının saksılarının çok yer değiştirmekten hoşlandığı, bazılarının ise

hoşlanmadığı belirtilir. Çiçeklerin özelliklerini öğrenmek çiçek bakımının daha doğru şekilde yapılmasını sağlayacak ve bitkinin verimini arttıracaktır. Son olarak öğretmen, çiçek bakımında kullanılan aletleri tanıtır, işlevleri ve nasıl kullanılacağı hakkında bilgiler verir (Bkz. Resim 6).

Değerler eğitimiyle alakalı olarak ise bir tohumun yetişmesinin zaman aldığı ve bu yüzden sabırlı olunması gerektiği vurgulanır. Meyvelerin çekirdeğinden bir meyve ağacı yetiştirilebildiğinden; çocuklara yedikleri meyvelerin çekirdeklerini ekmeleri tavsiye edilir. Bu suretle, çevreye katkı sağlamış ve bir canlının yetişmesine imkan vermiş olacaktırlar. Son olarak da çiçek hediye ederek sevdiklerimizi mutlu edebileceğimiz söylenir. Sevgi temelinden hediyeleşmenin ve paylaşma değerinin önemi hatırlatılır. Konu anlatılırken verilen diğer spot cümleler de “Biz evimizde çiçek yetiştiriyoruz.” ve “Biz çiçekleri koparmıyoruz.”dur. Böylece kainattaki diğer canlılara saygı duyulması ve önem verilmesi gerektiğinin öğrenilmesi hedeflenmektedir. Çiçekler konusu, insanın doğaya karşı sorumluluğunun bilincinin verilmesi açısından da önemlidir.

Konunun devamında çiçekle ilgili etkinlikler, oyunlar, tekerlemeler ve bilmeceler bulunmaktadır. Öğrencilerin eve götürebilmesi için çocuk oyun kartları da ilave edilmiştir (Bkz. Resim 7).

Konuların genel gelişim alanlarını olduğu kadar ahlaki gelişimi desteklemeyi ve ahlaki davranış kazandırmayı hedeflediğini söylemek mümkündür. Her iki konuda da genel bilgiler ahlaki bilgilerle iç içe verildiğinden değerler etkinliklerini ve sınıf içi etkinliklerini birlikte yürütmeye çalışan bu sistem için oldukça kullanışlı bir materyal olduğunu söylemek mümkündür.

### **2.5.2. Hayvanlar ve Bitkiler Seti**

Hayvanlar ve bitkiler okul öncesi seti, çocukların bir konuyu farklı perspektiflerden bakarak öğrenmelerini sağlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Setle çocukların bir bitkinin ya da bir hayvanın etrafında 360 derece dönerek her açıdan gerekli bilgiyi süzme fırsatı elde edebilmeleri hedeflenmiştir. Eğitimde düşünen, sorgulayan, oynayarak öğrenen bir çocuk ve ezbercilikten uzak, kalıcı bir eğitim-öğretim sağlanmasını hedefleyen bir settir. Konular sadece tek bir etkinlikle sınırlandırılmış olmadığından ve uzun bir sürece yayıldığından konuları yoğun bir şekilde hissetmek

mümkündür. Öğrencileri özellikle düşünmeye teşvik eden ve çocuğu merkeze alan bu uygulamada öğretmenin sadece gözlemci konumunda olması gerekmektedir. Set kapsamında her ay bir hayvanın ve bir bitkinin işlenmesi hedeflenmektedir. Setin içerisindeki bütün afişlerden maksat çocukları düşündürerek Yaratıcı'ya ulaştırmaktır.

Öğrenciyi merkeze alan ve öğretmene yalnızca gözlemci rolü veren bu uygulamanın yapılandırıcı yaklaşıma uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Set, 8 hayvan ve 8 bitkiden oluşmaktadır. Setin içerisinde bu 8 hayvan ve bitkinin öğrenciye nasıl aktarılacağını gösteren, değerlendirme ve gözlem formları ilaveli öğretmen kılavuzu, her hayvan ve bitki için ayrı ayrı açılabilen ve konuların bitiminde ailelere gönderilen katlanabilir 16 adet afiş, hayvanların yaşadıkları yerleri gösteren muşamba tarzında dünya haritası oyun halısı, bitkilerin yetiştikleri yerleri gösteren muşamba tarzında Türkiye haritası oyun halısı, incelenen her meyvenin tohumunu ve yaprağını yapıştırmak ve vitaminleri öğrenmek için hazırlanan koleksiyon defteri, 60 adet hayvan ve 70 adet bitkiden oluşan toplam 130 adet öğretmen flaş kartı bulunmaktadır. Ayrıca sette her çocuk için büyüteç, mezura ve göz bandı da mevcuttur.

Öğretmen flaş kartları 5 duyuya hitap eder niteliktedir. Flaş kartlarda bulunan hayvan ve bitki isimleri Türkçe, İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerinde yazılmıştır. Öğretmen flaş kartlarının arkasında rakamlar ve matematiksel semboller bulunmaktadır. Böylece konu etkinliği yaptırılırken bir yandan da matematik etkinliği yaptırılmış olur. Kartların arkasındaki semboller ve rakamlar, pek çok oyun türetmeye ve diğer başka konuların pekiştirilmesine imkan sağlamaktadır. Öğretmen flaş kartları set içerisinde bulunan 8 hayvan ve 8 bitkiyle sınırlı değildir. Afişli olan 8 hayvan ve bitkinin dışında bunlara benzer hayvan ve bitkiler de flaş kartlarda bulunmaktadır.

#### **2.5.2.1. Deve**

Hayvanlar setinin bir konusu olan “Deve” konusunda öncelikle devenin fiziksel özellikleri incelenmektedir. Dikenleri bile yiyebilen dişlerinin güçlü yapısı, susuzluğa uzun süre dayanabilen vücudu gibi devenin öne çıkan özellikleri ortaya konulmaktadır. Farklılıklardan hareketle Allah'ın her canlıyı çeşit çeşit yarattığı ve yarattığı tüm canlıların değişik özelliklere sahip olduğu konusuna geçilmektedir. Devenin hörgücüyle su deposu arasında benzerlikler kurularak, su deposu ve bunun işlevi öğretilmekte;

değerlerle ilgili olarak suyun israf edilmemesi gerektiğinden israf konusu işlenmektedir. Bu konu bağlamında değerler eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek bir diğer etkinlik de Salih Peygamber ile kavmi arasında geçen deve hadisesinin çocuklara hikayeler şeklinde anlatılmasıdır (Bkz. Resim 8).

### **2.5.2.2. Çilek**

Bitkiler setinin bir konusu olan “Çilek” konusunda öncelikle çileğin çocuklar tarafından tanınması gerekmektedir. Çilek aracılığıyla çocuklara sorumluluk, paylaşma, sabır, keşfetme ve şükretme değerleri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öncelikle çilek konusunun işleneceği gün çocuklardan çilek getirmeleri istenmekte ve bu şekilde çocuklara sorumluluk kazandırılması hedeflenmektedir. Çilek getiremeyen ya da getirmeyi unutan öğrencilere de diğerlerinin çilek vermesi tavsiye edilerek paylaşma değerinin edinilmesi sağlanmaktadır. Çocuklar, getirdikleri çilekleri avuçlarının içine alır, gözlerini kapatır ve çileği görmeden dokunarak her yönüyle keşfetmeye çalışırlar. Bunların yanı sıra çocuklar, çilek tohumunu öğretmenleriyle birlikte toprağa ekerler. Ekilen tohumun bakımını yaparak ne kadar zamanda çıkacağını gözlemleyen çocuklar, aşama aşama çileğin sarı halden kırmızı hale dönüşüne tanıklık etmiş olurlar. Böylelikle çocuklara sabır duygusu verilmeye çalışılmaktadır. Konunun sonunda mutfakta çilekle yemek faaliyetleri yapılmaktadır. Çilek reçeli, çilekli süt, çilekli pasta çilek kullanılarak hazırlanan yemeklerden bazılarıdır. Konuların sonunda mutfak faaliyetlerinin yaptırılması, Allah’ın verdiği nimetlerin nerelerde kullanılabileceğini göstermesi açısından oldukça önemli görülmektedir. Çilek konusuyla, değerler eğitimi etkinliklerinin yanında Türkçe ve matematik etkinlikleri de yaptırılmaya çalışılmaktadır. Okul öncesi dönemde olmaları hasebiyle okuma-yazma bilmeyen çocuklara öğretmenleri büyük bir kartona “çilek” yazarak önlerine koymaktadır. Çocuklar yazıya bakarak boyalarla, oyun hamurlarıyla, su teknelerinde ya da parmaklarıyla çilek yazmaya çalışmaktadırlar. Çilek kelimesinin 5 harfli olduğu gösterilerek ve çilek ikiye, üçe, dörde bölünerek bu konu kapsamında matematik alıştırmaları da yaptırılmaktadır (Bkz. Resim 13).

### **2.5.3. Multi-Bem Öğrenci Günlüğü**

Öğrenci günlüğü, öğretmenler ve ebeveynler arasında köprü vazifesi görmektedir. Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nin aile-okul iletişimine olan hassasiyeti neticesinde oluşturulan bu günlük, aileden gelen notlar, okuldan aileye giden notlar ve gün içerisinde öğrenilen şeylerin çocuklar tarafından resmedilmesine imkan sağlayan 1 boş sayfadan oluşmaktadır. Günün sonunda, o günle ilgili herhangi bir resmin yapılmasının istenmesindeki amaç, çocukların yakın belleklerini muhafaza etmelerine yardımcı olmaktır. Ayrıca çocukların resim yapmalarına imkan sağlamak, çocukların hayal güçlerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Resim 8, Resim 9, Resim 10).

### **2.5.4. Gül Evim Oyunu**

Gül Evim oyunu 2 setten oluşmaktadır. İlk set 5 yaş grubundaki çocuklara yöneliktir. 5 yaş grubu ilk seti bir yıl boyunca öğrenmekteyken; 6 yaş grubundaki çocuklar ilk dönemde ilk oyunu bitirip ikinci sete geçmektedirler. Gül Evim 1 oyununun içerisinde 20 hadis kartı ve 4 büyük karton bulunmaktadır. Kartların üzerinde öğretilecek hadislerin resimleri vardır. Örneğin “Tebessüm sadakadır.” hadisinin yazılı olduğu kartta gülen çocuk resmi bulunmaktadır. Çocuk küçük hadis kartındaki resmi büyük kartonda uygun yere yerleştirmeye çalışır. Oyuna geçilmeden önce hadislerin Hz. Peygamber'in sözleri ve sünnetleri olduğu açıklanmaktadır. Bazı zamanlarda oyuna hazırlık olarak oyunu oynamaya başlamadan önce çocukların ellerine gülsuyu döküldüğü de gözlemlenmiştir. Oyunun bitiminde kazanan-kaybeden bir tarafın olmadığına dikkat çekilerek amacın eğlenerek öğrenmek olduğuna sık sık vurgu yapılmaktadır. Gül Evim 2 oyununa geçilmeden önce “Afişlerle Hadis Hikayeleri” seti bitirilmektedir. Bu sette 4 adet poster şeklinde hikaye afişi bulunmaktadır. Her afişte de 5 hadis ve hadisleri pekiştiren 5 ayrı hikaye bulunmaktadır. Afiş parçadan bütüne yöntemiyle aşama aşama açılmakta ve her açıldığında yeni sayfaya geçilip yeni hadisler öğrenilmektedir. 4 afişte toplam 20 hadis bulunmaktadır. Setin farklı tarafı, afişlerin kendi içerisinde farklı konular ihtiva etmesine rağmen, açılan her sayfada bir önceki sayfa ile bağlantı kurulup hazırlanmış olmasıdır. Tüm afişler açıldığında da hepsinin konularının bağlantılı olduğu görülmektedir. Görüşme yaptığımız öğretmenler, öğrencilerin hikayelerle hadis öğrenme etkinliğini çok sevdiğini dile getirmişlerdir. Gül Evim 2 oyunu 6 yaş çocuklarına yöneliktir. Afişlerin bitirilmesinin ardından Gül Evim

2 oyununa geçen ocuklar, Gl Evim 1 oyunundan daha uzun hadisleri öğrenmeye başlamaktadırlar. Bu setin içerisinde de 20 hadis kartı ve 4 büyük karton bulunmaktadır. Diğeri sette olduğu gibi, hadis kartlarının üzerinde öğretilecek hadislerin resimleri mevcuttur. Her iki oyun da, hadislerin çocuklara oyun Şeklinde ve davranış kalıbı olarak öğretilmesini hedeflemektedir (Resim 13 ve Resim 14).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Son yıllarda dünya genelinde değerler eğitime verilen önemin artması, eğitimin tüm kademelerinde değerler eğitime yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesine zemin hazırlamıştır. Bu kademelerden biri de “okul öncesi” eğitim kademesidir. Çalışmamızda, bu gelişmeler kapsamında programlarında değerler eğitime yönelik faaliyetleri bulunan okul öncesi eğitim kurumlarından biri olan Boğaziçi Eğitim Hizmetlerinin değerler eğitimi faaliyetleri konu edinilmiştir. Çalışmanın amacı, dünyadaki mevcut okul öncesi eğitim yaklaşımlarını alıp değerler eğitime uygulamaya çalışan Boğaziçi Eğitim Hizmetleri’nde yapılan değerler eğitiminin niteliğinin ortaya konulmasıdır.

Boğaziçi Eğitim Hizmetleri din ve ahlak eğitimini değerler eğitimi olarak adlandırmaktadır. Çalışmamızda da değerler eğitimi kavramı, din ve ahlak eğitiminin her ikisini kapsayacak şekilde kullanılmıştır. Araştırmamızda Boğaziçi Eğitim Hizmetleri’nin örneklem olarak seçilmesinin sebebi kurumda değerler eğitime verilen önem ve eğitim esnasında uygulanan multi-bem modeli (Çoklu Boğaziçi Eğitim Modeli)’dir. Değerler eğitimi sistemli ve planlı bir şekilde yürütme gayretleri, bu gayretlerin MEB’e bağlı diğer okul öncesi eğitim kurumlarında olmayışı ve Boğaziçi Eğitim Hizmetleri’nin 4 ayrı kurumunun ve çok sayıda sınıfının bulunması gibi sebepler de kurumun araştırmamıza alan olarak seçilmesinin diğer sebeplerindendir.

Çalışmanın teorik çerçevesini oluşturan ilk bölümünde okul öncesi eğitimin öneminden, amacından, temel ilkelerinden ve tarihçesinden bahsedilmiş; ardından dünyada mevcut olan okul öncesi eğitim yaklaşımlarından yalnızca kurumda din ve ahlak eğitime uyarlanan yaklaşımlar ele alınmıştır. Bunların yanı sıra ilk bölümde okul öncesi çocuğun temel gelişim özellikleri üzerinde durulmuş ve çalışmamızın konusunu oluşturan okul öncesi dönem çocukların din eğitimi, ahlak eğitimi, din ve ahlak eğitimi uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlara yer verilmiştir. İlk bölümde son olarak okul öncesi dönem çocuklarındaki temel dini kavramlardan Allah, dua ve ibadet kavramlarından söz edilmiştir.

Çalışmamızın ikinci bölümü araştırma sonuçlarından oluşmaktadır. Araştırmamızın amacı doğrultusunda veriler, katılımlı gözlem ve yarı yapılandırılmış mülakat yoluyla

elde edilmiş; ulaşılan sonuçlar ve okul öncesi değerler eğitiminin geliştirilmesine yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Yaptığımız gözlemler sonucunda dünyada mevcut okul öncesi eğitim yaklaşımlarının, Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nde okul öncesi değerler eğitimine nasıl uyarlandıkları konusunda bilgi edinilmiştir. Elde edilen tespitlerden bazıları şu şekildedir:

Montessori yaklaşımının bireyseliğinden hareketle “özgün çocuk” modelinin oluşturulması; kum, hareket ve duyu etkinliklerine önem verilmesinin her faaliyette sıklıkla kullanılması, değerler dersleri de dahil olmak üzere karma yaş sınıflarının oluşturulması, doğaya verilen önemin tefekkür derslerinde uygulanması, dokümanların basitten karmaşığa, kolaydan zora şeklinde tasarlanması, sınıflarda birden fazla öğretmenin bir arada bulunması ve ders esnasında öğrencilerin istedikleri herhangi bir şeyle meşgul olabilmesi, ezan okunurken kulak, vücut, ağız gibi organların dinlenmesi vurgulanarak sessizlik saatinin uygulanması gibi özellikler Montessori yaklaşımının değerler eğitimine uyarlanmaya çalışılan kısımlarından bazılarıdır. Montessori'nin çocukların karmaşık konuları anlamasında birbirlerinden aldığı yardımın, yetişkinlerden aldığı yardımdan daha faydalı olduğu düşüncesinden hareketle oluşturulan karma yaş sınıf uygulaması, kurumda pilot olarak uygulanmaya başlamıştır. Fakat karma yaş sınıf uygulaması, değerler eğitiminde istenilen sonuca ulaşmaması neticesinde uygulamadan kaldırılmıştır.

Reggio Emilia yaklaşımındaki su ve kum oyunlarının değerler eğitimi etkinliklerinde değişik şekillerde kullanılmaya çalışıldığı; temel becerileri geliştirme düşüncesiyle yemek yapma faaliyetlerinin değerler eğitimi etkinliklerinde ve özellikle tefekkür edilen bitkilerle yemek hazırlanmasında; teknolojiye verilen önemin değerler eğitimi ve diğer sınıf içi etkinliklerinde sıklıkla kullanılmasında; sınıfta birden fazla öğretmenin bulunmasının aynı anda sınıf öğretmeni ve değerler dersi öğretmenin birlikte bulunmasında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bunların yanı sıra sınıf içinde doğal ortamın korunmaya çalışılmasının tefekkür saatlerinde tohum ekme, fidan dikme vb. faaliyetlere dönüştürülmesinde; derslere çember etkinlikleriyle başlanmasının sabahleyin kahvaltı saatlerinden sonraki değerler derslerinde çember şeklinde herkesin birbirini göreceği şekilde oturup yapılmasında; dokümantasyon yöntemiyle ailelerin çocukların iç dünyasını yakından tanımasını hedefine yönelik, çocukların gün içinde



yaptığı faaliyetlerin kayıt altına alınarak velilere gönderilmesinde değerler eğitimine uyarlanmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Bu yaklaşımda öğretmenin en önemli görevlerinden biri olan gözlem yaparak çocukların daha önceki konuşmalarını ve eylemlerini hatırlayabilmelerine yardımcı olmak ve öğrenmeyi gözlemlenebilir hale getirmek, değerler eğitimi açısından oldukça önemlidir. Bu görevi haiz olan öğretmen özellikle değerler eğitimi etkinliklerinde çocuğun öğrenmesini kolaylaştırıcı görev üstlenmektedir.

High Scope yaklaşımında velilerin okul ortamına dahil edilmesinin önemsenmesi, dini gün ve bayramların kutlanmasında aile katılımına önem verilmesi şeklinde uyarlanmaya çalışılmıştır. High Scope yaklaşımının kullanılmayan eşyaların sınıf içinde bir köşede bulunması ve öğrencilerin bunu diğer öğrencilerle paylaşması, ahlak eğitimiyle alakalı paylaşma değerinin verilmesinde oldukça etkili olmaktadır. Diğer iki yaklaşımda olduğu gibi bir sınıfta birden fazla öğretmen bulunması uygulaması da bu modelden alınıp değerler eğitimine uyarlanmaya çalışılmıştır. Bir sınıfta değerler eğitimi öğretmeni ile sınıf öğretmenin aynı anda bulunması, çocukların değerleri her an hissetmelerini sağlamaktadır. Bu uygulamayla çocukların değerler eğitimini ayrı bir branş dersi olarak görmeyerek eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görmelerinin sağlanması hedeflenmektedir.

Waldorf yaklaşımının temel prensiplerinden çocuğun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek, çocukların bireysel, sosyal ve ahlaki gelişimini desteklemek, bütünsel yaklaşımla öğrenmelerini sağlamak, öğrenmeyi yaratıcı oyunlarla teşvik etmek, fiziksel gelişimi desteklemek, çocukların dünyayı tanımalarını ve sevmelerini teşvik etmek değerler eğitiminde birebir uygulanmaya çalışılmıştır. Waldorf'ta çocukların doğayla iç içe olmalarından Allah'a ulaşmalarını sağlamaya çalışma gayesi; Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nde de doğayı tefekkürden Allah'a ulaşma gayesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda tefekkür saatlerine oldukça önem verdiklerini ve bu hususta başarılı olduklarını söylemekte yarar vardır. Fakat tefekkür saatinde Waldorf yaklaşımının aşırı mistik yapısının izlerine rastlanmamıştır. Waldorf'un aşırı mistik yapısı, okullarda aşırı derecede sessiz olunmasını gerektirmekte ve bu da çocukların okulda ve evde birbirinden farklı yaşam sürmelerine yol açmaktadır. Olumsuz olarak nitelendirilebilecek bu özelliğin Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nde görülmediğini de belirtmek yerinde olacaktır.

Genel olarak bakıldığında, çocukların mevcut okul öncesi yaklaşımların değerler eğitimine uygulanmış bu yeni, gelenekselleşmiş yapıdan farklı, öğrenciyi merkeze alan ve bireyselleşmiş bir metotla eğitime tabi tutuluyor olmaları, ilkokula başladıklarında uyum problemi yaşama ihtimallerinin olabileceğini akla getirmiştir. İhtimal dahilinde olan bu endişe, görüşme yapılan öğretmenlerle paylaşılmış ve bazılarının da bu endişeyi taşıdığı öğrenilmiştir. Hatta, bazı öğretmenlerin ifadesine göre kurum, çocukların ilkokula başladıklarında yaşayabilecekleri uyum problemlerini en aza indirmek amacıyla çocukların anaokullarından sonra ilkokula da aynı eğitim modeliyle devam edebilecekleri bir ilkokul açmıştır.

Araştırmamızın ikinci ayağını oluşturan kısımda, Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'ne bağlı dört ayrı okul öncesi eğitim kurumunda görevli 13 değerler eğitimi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmelerle, okul öncesi değerler eğitiminin önemine dair görüşler, Boğaziçi Eğitim Hizmetlerini farklı kılan özellikler, okul öncesi değerler eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar, okul öncesi değerler eğitiminde ailenin aktif katılımının gerekliliği, değerler eğitiminde geribildirim nasıl alındığı, çocukların değerler eğitimi etkinliklerine ve diğer etkinliklere olan ilgi farkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler sonucunda, okul öncesi dönemde değerler eğitiminin muhakkak verilmesi gereken bir eğitim olduğu ve bu eğitimi uygulama sürecinde Boğaziçi Eğitim Hizmetleri tarafından oluşturulan multi-bem modelinin kurumu, mevcut okul öncesi eğitim kurumlarından ayıran bir uygulama olduğu belirlenmiştir. Değerler eğitimi esnasında dikkat edilmesi gereken hususlardan model olma ve davranış değişikliğine yönelik bir eğitim uygulanması hususları dikkat çekmiştir. Ailenin değerler eğitimi sürecine aktif katılımı hususunda öğretmenlerin tamamına yakını, okul öncesi dönemde özellikle de değerler eğitimi gibi paydaşların çok olduğu bir eğitim türünde bunun olmazsa olmaz bir şart olduğunu dile getirmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda ailenin sosyo-ekonomik durumunun çocukların değerleri içselleştirmede önemli bir rol oynadığı da elde edilmiştir. Bunun yanı sıra ailede eğitime katılan aktif ferdin anne olduğu ve annenin okul öncesi dönem eğitiminde önemli bir görevi haiz olduğu tespit edilmiştir. Geribildirim alma yöntemi olarak da çocuklarda davranış değişikliği gözleme ve ailelerden bilgi alma şeklinde iki tür karşımıza çıkmıştır. Öğretmenlerden çocukların değerler eğitimi etkinliklerine olan ilgi farklarıyla diğer sınıf içi etkinliklerine olan ilgi farklarının kıyasının yapılması istendiğinde, bunun

genellikle zamana göre değiştiği ve etkinliklerin eş zamanlı yapılmasından ötürü iki alana ilginin eşit olduğu yönünde bir sonuç elde edilmiştir. Değerler eğitimi etkinliklerine ilginin daha fazla olduğunu söyleyen öğretmenlerin var olmasının yanında, diğer sınıf içi etkinliklere ilginin fazla olduğunu söyleyen tek bir kişinin bile olmaması dikkate değerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde en başarılı olarak verilen değerin sevgi değeri olduğu da elde edilen bilgiler arasındadır.

Doküman incelemesi yöntemiyle yapılan değerler eğitimi materyallerinin analizinden, değerlerin günlük hayatın içinde her yerde olduğu ve değerlerin, etkinliklerin içlerine bir şekilde konulmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Günlük hayatta yaptığımız işlerden oluşan adım adım kendim yapabiliyorum setinde ve set içerisindeki diğer konularda bir şekilde değerlerin ön plana çıkarılmaya çalışıldığı görülmüştür. İncelenen materyallerde ve genel olarak tüm zamanlarda değerler eğitiminin, spesifik bir etkinlik olmadığı; her şeyi kapsayan geniş çerçeveli bir etkinlik olduğu vurgusunun yapıldığını söylemek mümkündür. Diğer bir materyal olan hayvanlar ve bitkiler setinde de aynı şekilde tüm hayvanlar ve bitkiler değerlerle ilişkilendirilerek tanıtılmaya çalışılmıştır. Setlerde mevcut olan tüm hayvan ve bitki afişlerinde çocukları düşündürerek Yaratıcı'ya ulaştırma maksadının olduğu görülmüştür. Her varlığın, her olayın Yaratıcı'nın eseri olduğu, her olayın kontrolünün O'nda olduğu gerçeğine çocukların ihtiyacı olduğu gerekçesinden hareketle, kainatta mevcut olan her şeyden Allah'a ulaşma yoluna gidilmeye çalışılmaktadır. Bu yolculukta da beş duyunun kullanılarak derinlemesine bir ilişki kurmaya çabaladığı görülmüştür. Tanıtımı yapılan diğer materyallerde de aynı amacın olduğunu söylemek mümkündür. Multi-bem öğrenci günlüğu, aile-okul ilişkisini her zaman canlı tutmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Gül Evim Oyun setleri de, parçadan bütüne giden bir yaklaşımla hazırlanmış olup; çocuklara davranış kalıplarının oyun şeklinde öğretilmesini hedeflemektedir. Oyun esnasında, kazanan-kaybeden bir tarafın olmadığına dikkat çekilerek amacın eğlenerek öğrenmek olduğuna sık sık vurgu yapılmaktadır.

Kanaatimizce yapılan tüm uygulamalar, okul öncesi değerler eğitiminin sistemli ve sağlıklı bir şekilde verilmesi adına yürütölen önemli gayretlerdir. Sadece bu yaklaşımlarla yetinmeyip, başka yaklaşımlardan uygun yönlerin alınıp okul öncesi için farklı ve yeni bir değerler eğitimi yaklaşımı ortaya konması, değerler eğitiminin; özelde din ve ahlak eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğiyle alakalı kafa karışıklığını ortadan

kaldıracaktır. Ortaya konulan yaklaşımın görsel, işitsel ve teknolojik materyallerle zenginleştirilmesi de eğitimin kalitesini arttıracaktır.

Kendi bünyesinde okul öncesi değerler eğitimiyle Boğaziçi Eğitim Hizmetleri'nin alakalı açtığı yeni ufuk, kurumun diğer kurumlardan farklılaşmasını sağlamıştır. Bunun ötesinde okul öncesi değerler eğitimi alanında yapılacak daha sistematik ve profesyonel çalışmalara ihtiyaç vardır. Özellikle görsel ve işitsel materyallerin hazırlanıp eğitim sürecinde çocukların öğrenmelerini destekler şekilde kullanılması gerekmektedir.

Okullarda görüşme yaptığımız öğretmenler, velilerin değerler eğitimi sebebiyle çocuklarını bu kurumlara gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Devletin okul öncesi kurumlarında din ve ahlak eğitimine yer verilmiyor olması, bu anlamda eksiklik olarak nitelendirilebilir. Müfredatta doğrudan din eğitiminin yer almıyor olması, pratikte yapılmadığı anlamına gelmemektedir. Programda doğrudan yer almıyor olsa bile, soru sormanın altın çağını yaşayan okul öncesi dönem çocuklarında dini içerikli soruların ortaya çıkması, şüphesiz soru sorulan öğretmenin bu konu hakkında konuşmasını sağlayacaktır. Çocukların sorduğu sorularla ve aldığı cevaplarla dolaylı olarak da olsa, din ve ahlak eğitimine yönelik bir eğitim gerçekleştirilmiş olacaktır. Fakat durumun bununla sınırlı tutulmaması ve çocukların din eğitimi ihtiyacını karşılamaya yönelik din eğitiminin okul öncesi eğitim müfredatında yer alması gerekmektedir.

Milli eğitimin genel amaçları içinde ahlaki, insani, manevi, milli ve kültürel değerlerin aktarılması ve benimsetilmesinin mevcut olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra, din ve ahlak eğitimi de okul öncesi eğitim amaçlarından bir amaç olarak belirlenebilir. Din ve ahlak eğitiminin okul öncesi dönemde ancak hikaye, oyun, tekerleme vb. etkinlikler sayesinde eğlendirici ve ilgi çekici olduğu zaman eğitimin kalıcı hale geldiği unutulmamalıdır. Bu sebeple okul öncesi dönemde verilecek din ve ahlak eğitiminin çeşitli öğrenme kanallarıyla zenginleştirilerek eğitimin kalıcı hale getirilmesine ve hayata geçirilmesine katkı sağlamak gerekmektedir.

Müfredatta din ve ahlak eğitiminin yer alması durumunda, yapılacak programın okul öncesi dönem çocuklarının hepsini kapsayan tek bir program şeklinde yapılmaması; yaşlara göre ayrı ayrı hazırlanması yerinde olacaktır. Çünkü özellikle dini ve ahlaki konular gibi soyut konuların anlaşılmasında yaş farklılıklarının göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Okul öncesi dönemle ilgili dikkat çekilmesi gereken bir başka husus da bu dönemdeki din ve ahlak eğitiminin, ileride verilecek olan din ve ahlak eğitimine hazırlık mahiyetinde olmasıdır. Çocuğa aşırı yüklenmeden, her şeyi dozunda bir eğitimle ancak istenilen sonuçlara ulaşılabilir.

Bir başka öneri de okul öncesi eğitim kurumlarının mekanlarıyla ilgilidir. High Scope ve Waldorf okullarındaki öğrenci için tahsis edilmiş özel bölmelerden hareketle, sınıflarda değerler eğitime yönelik değerler köşesi oluşturulması yerinde olacaktır. Böylece çocuk, o köşeye giderek değerler etkinlikleriyle ilgili her hangi bir şeyi dilediğince ve kimse görmeden yapabilecektir.

Biz bu çalışmada Boğaziçi Eğitim Hizmetleri bünyesinde gerçekleştirilen okul öncesi değerler eğitimi faaliyetlerinin niteliğini, öğretmenlerin bakış açısıyla zenginleştirerek ele almaya çalıştık. Bundan sonraki çalışmalarda çocukların da işin içine dahil edildiği geniş çaplı araştırmaların yapılmasının bu sahadaki literatüre katkı sağlayacağı kanaatindeyiz.

## KAYNAKÇA

- ACER, D. (2010), Erken Çocukluk Eğitiminde Fiziksel Ortam ve Özellikleri, İ. H. Diken içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 374-400), Ankara: Pegem Akademi.
- AFDAL, G. (2007), Ahlak Eğitiminin Analizi: Bir Tipoloji, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin içinde, *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (s. 333-353), İstanbul: DEM Yayınları.
- AKAY, H. (1991), *İslamî Terimler Sözlüğü*, İstanbul: İslam Bilgi Merkezi.
- AKBAŞ, O. (2008), Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.
- AKMAN, B. (2012), Okul Öncesi Dönem Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü, A. Arıkan, A. F. Ersoy, T. Çengelci, B. Dinç, H. Z. İnan, M. Şen içinde, *Okul öncesi Dönemde Değerler Eğitimi* (s. 149-164), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- AKYÜZ, Y. (2013), *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Akademi.
- ALTHOF, W. ve BERKOWITZ, M. W. (2006), Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education, *Journal of Moral Education*, 35 (4), 495-518.
- ARAL, N., KANDIR, A. ve YAŞAR, M. (2002), *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- ARIKAN, A. (2012), Değerler Eğitiminin Tanımı, Önemi ve Kapsamı, A. Arıkan, A. F. Ersoy, T. Çengelci, B. Dinç, H. Z. İnan, M. Şen, et al. içinde, *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi* (s. 1-28), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- ARSLAN PARLAK, E. (2011), Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatında Ahlak ve Değerler Eğitimi, İstanbul.
- ASLAN, D. (2005), Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı, *Çukurova Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 75-84.
- ATLI, A. (tarih yok), *Ahlak Gelişimi*, Haziran 2013 tarihinde [http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/1154/file/5\\_%20Ahlak%20Gelisimi\\_pptx.pdf](http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/1154/file/5_%20Ahlak%20Gelisimi_pptx.pdf) adresinden alındı
- AY, M. E. (1994), Aile Ortamında Yerine Getirilen İbadetlerin Çocuk Üzerindeki Etkileri, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* (1), 163-170.
- AY, M. E. (2009), *Ailede ve Okulda İdeal Din Eğitimi*, İstanbul: Beyza Kitap.
- AY, M. E. (2011), *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım?* İstanbul: Timaş Yayınları.

- AYAR, T. (2009), Öğretme-Öğrenme Sürecinde Geribildirim: Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Sınıfta Geribildirim Kullanımının Değerlendirilmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AYDIN, M. Z. (2003), *Ahlak Eğitiminde Örnek Olay İncelemesi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- AYDIN, M. Z. (2013), *Ailede Ahlak Eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- AYDIN, M. Z. (2005), *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*, İstanbul: DEM Yayınları.
- AYHAN, H. (2010), Çocuklarda İman Öğretimi ve İbadet Eğitimi, H. Yavuzer, Ö. Köknel, A. Kulaksızoğlu, H. Ayhan, A. Dodurgalı ve H. Ekşi içinde, *Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları* (s. 127-187), İstanbul: Timaş Yayınları.
- AYHAN, H., HÖKELEKLİ, H., MEHMEDOĞLU, Y., ÖCAL, M. ve EKŞİ, H. (2004), *Din ve Ahlak Eğitim Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: DEM.
- AYTAÇ, K. (1998), *Avrupa Eğitim Tarihi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- BAŞAR ŞENYILMAZ, P. (2011), Erken Çocukluk Döneminde Motor Gelişim, Y. Fazlıoğlu içinde, *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi* (s. 119-136), İstanbul: Kriter Yayınlar.
- BERG, B. L. ve LUNE, H. (2012), *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Pearson Education.
- BERK, L. E. ve WİNSLER, A. (1995), *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- BİLGİN, B. (1985-1986), Çocuğun Manevi Eğitimi, *Din Öğretimi Dergisi* (5-7), 29-37.
- BİLGİN, B. (1988-1989), İnanç-İbadet ve Ahlak Öğretimi, İlkokullar Öğretmenleri İçin, *Din Öğretimi Dergisi* (15-18), 16-22.
- BİLGİN, B. (1997), *İslam ve Çocuk*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- BİLGİN, B. (1986-1987), Okul Öncesi Çağı Çocuğunda Dini Kavramlar, *Din Öğretimi Dergisi* (8-11), 21-29.
- BUHARİ (1315), *Sahih'ul-Buhari*, İstanbul: Mektebet'ül-İslamiyye.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2012), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.

- ÇALIŞANDEMİR, F. (2002), Burdur İli Okul Öncesi Öğretimi Öğretmenlerinin Uygulama Yeterlik Düzeyleri, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇAMDİBİ, H. M. (2003), *Din Eğitiminde İnsan ve Hayat*, İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- ÇELEBİ, A. (1998), *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi*, (A. Yardım, Çev.) İstanbul: Damla Yayınevi.
- ÇENGELCİ, T. (2012), Değerler Eğitiminde Ahlak ve Karakter Eğitiminin Yeri, A. Arıkan, A. F. Ersoy, T. Çengelci, B. Dinç, H. Z. İnan, M. Şen içinde, *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi* (s. 51-71), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- CEVİZCİ, A. (2003), *Paradigma Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma.
- CLARK, W. H., Çocukluk Dönemi Dini, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14, 175-183.
- CORMAN, L. (2000), *Psikanaliz Açısından Çocuk Eğitimi*, (H. Portakal, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.
- DAVUDOĞLU, A. (1983), Sahih-i Müslim Tercüme ve Şerhi, Kitâbü'l-kader, Bab 6, s.6585, c.10, s. 639, İstanbul: Sönmez Neşriyat
- DERE, H. (2011), Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Farklı Eğitim Modelleri, H. Poyraz ve H. Dere Çiftçi içinde, *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri* (s. 103-158), Ankara: Anı Yayıncılık.
- DİLMAÇ, B. (2012), *İnsanca Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- DİNÇ, B. (2012), Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitiminin Yeri ve Önemi, A. Arıkan, A. F. Ersoy, T. Çengelci, B. Dinç, H. Z. İnan, M. Şen içinde, *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi* (s. 73-93), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- DOKSAT, K. (2003), Mizaç, Karakter, Kimlik, Kişilik, Duygudurum ve Duygulanım Nedir?, *Birinci Basamak İçin Psikiyatri*, 2 (2), 9-15.
- DÖKMEN, Ü. (1982), "Farklı Tür Geri Bildirimlerin Öğrenmeye Etkisi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 71-79.
- DRAZ, M. A. (1997), Ahlak ile Eğitimin Alakası, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 113-117.
- ENCYCLOPEDIA OF RELIGIOUS, *Esoterical and Spiritual Development*, (2009), Nisan 1, 2014 tarihinde [http://exhumator.com/00-043-00\\_esoteric-religious-spiritual-child-god.html](http://exhumator.com/00-043-00_esoteric-religious-spiritual-child-god.html) adresinden alındı



- ERDİLLER, Z. B. (2010), Erken Çocukluk Eğitiminde Temel Kuram ve Yaklaşımlar, İ. H. Diken içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 56-92), Ankara: Pegem Akademi.
- ERSOY, A. F. (2012), Toplumsal Bağlamda Değerler Eğitimi, A. Arıkan, A. F. Ersoy, T. Çengelci, B. Dinç, H. Z. İnan, M. Şen içinde, *Okul öncesi Dönemde Değerler Eğitimi* (s. 29-50), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- FERSAHOĞLU, Y. ve DEMİR, M. A. (2012), *Din Eğitim ve Öğretiminde Duygu Eğitimi*, İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- FOWLER, J. W. (1981), *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco: Harper and Row.
- GOLDMAN, R. (1964), *Religious Thinking From Childhood to Adolescence*, New York: The Seabury Press.
- GÜNEŞ, A. (2012, Ocak 18), Çocukta Ahlak Gelişimi Ne Zaman Başlar? (E. Altıntepe, Röportajı Yapan)
- GÜROL, A. (2010), Okul Öncesi Eğitime Temel Olan Görüşler, S. Tümkaya ve F. Gülaçtı içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 85-101), Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- GÜRSOY, F. (2011), Bilişsel Gelişim, Y. Fazlıoğlu içinde, *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi* (s. 20-38), İstanbul: Kriter Yayınevi.
- GÜRSOY, F. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2011), Okul Öncesi Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar, Y. Fazlıoğlu içinde, *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi* (s. 153-171), İstanbul: Kriter Yayınevi.
- GÜVEN, G. ve Efe Azkeskin, K. (2010), Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim, İ. H. Diken içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 2-53), Eskişehir: Pegem Akademi.
- HARMS, E. (1944), The Development of Religious Experience in Children, *The American Journal of Sociology*, 50 (2), 111-122.
- HELLER, D. (1988), *The Children's God*, Chicago and London: University of Chicago Press.
- HÖKELEKLİ, H., İbadet (Psikoloji ve Sosyoloji Açısından İbadet), *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Cilt 19, s. 248-252), İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.4428&sourceXmlSearch=&MevzuatIliski=0>. (1996), *Mevzuat Bilgi Sistemi*. <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.4428&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=> adresinden alınmıştır

- HYDE, K. E. (1990), *Religion in Childhood and Adolescence*, Alabama: Religious Education Press Birmingham.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1999), *Yeni İnsan ve İnsanlar*, İstanbul: Evrim Yayınları.
- KARACA, F. (2007), *Dini Gelişim Teorileri*, İstanbul: DEM Yayınları.
- KAYA, Ö. M. (2012), Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çocuk Merkezli Yaklaşım Uygulamalarının Değerlendirilmesi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Türkiye.
- KILAVUZ, M. (1998), Çocukluk Döneminde Dini Sorular, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 379-382.
- KILIÇARSLAN, F. (1997), Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki Anaokulu Çocuklarının Okumaya Hazır Olma Durumu, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KONUK, Y. (1994), *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi*, Ankara: TDV.
- KÖYLÜ, M. (2009), Ahlak Eğitiminde Ailenin Rolü, Kolektif içinde, *Çağımızın Ahlak Bunalımları ve Çözüm Arayışları* (s. 387-410), Ensar Neşriyat.
- KÖYLÜ, M. (2004), Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (14), 137-154.
- KÖYLÜ, M., KILAVUZ, M., DAM, H. ve GÜNDÜZ, T. (2010), *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KOYUNCU, A. (2008), Okul Öncesi Çocukların Din Eğitiminde Annenin Rolü ve Karşılaştığı Güçlükler, *Yayımlanmamış tez*, Rize: Rize Üniversitesi SBE.
- KUŞAT, A. (2006), Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi, *Diyanet Aylık Dergi* , 181-186.
- LADD, K. L., MCINTOSH, D. N. ve SPILKA, B. (1998), Children's God Concepts: Influences of Denomination, Age and Gender, *The International Journal For The Psychology of Religion*, 8 (1), 49-56.
- LİCKONA, T. (1991), *Educating for Character How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York: Bentam Books.
- MALATYA, İ. (2013), *Okullarda Değerler Eğitimi*, İstanbul: Sokak Kitapları Yayıncılık.
- MARKOVA, D. ve POWEL, A. (2002), *Çocuklar Nasıl Öğrenir?* (H. Güzelküçük, Çev.) İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

- MEB. (1995), *Ankara'da Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 0-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Durumlarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2006), *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık çocuklar için)*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (1993), *On Dördüncü Milli Eğitim Şurası*, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2012), *Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara.
- MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2007), *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ahlak Gelişimi*, <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/ahlakgelisimi.pdf> (Erişim: 10 Ocak 2014).
- MEHMEDOĞLU, A. U. (2004), *Kişilik ve Din*, İstanbul: DEM.
- MEHMEDOĞLU, A. U. (2011), *Tanrı'yı Tasavvur Etmek*, İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- MEHMEDOĞLU, Y. (2005), *Ahlaki ve Dini Gelişim*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- MONTESSORI, M. (1975), *Çocuk Eğitimi*, (G. Yücel, Çev.) İstanbul: Sander Yayınları.
- MONTESSORİ, M. (1967), *The Discovery of the Child*, (M. J. Costelloe, Çev.) New York: The Random House Publishing Group.
- MONTESSORİ, M. (1964), *The Montessori Method*, New York: Schocken Books.
- MORRISON, G.S. (1988), *Early Childhood Education Today*, America: Merrill Publishing Company.
- MORRISON, G.S. (2007), *Early Childhood Education Today*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- MÜLLER, K. (2001), *Din Eğitiminin Ön Şartı Olarak Çocukta Ahlaki Kavramların Gelişmesi*, *Tabula Rasa: Felsefe Teoloji* (2), 195-201.
- ÖCAL, M. (1991), *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar*, Ankara: TDV.
- OĞUZKAN, Ş. ve ORAL, G. (1993), *Okul Öncesi Eğitimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- OKTAY, A. (2009), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Ş. Yaşar (Dü.) içinde, *Okul Öncesi Eğitimin Düşünsel Temelleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- OKTAY, A. (2007), *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, İstanbul: Epsilon.
- ORUÇ, C. (2011), *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*, İstanbul: DEM.

- ORUÇ, C. (2010), Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişimi, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10 (3), 75-96.
- ÖZBEK, A. (1983), Ahlak Eğitiminin Önemi, *Diyanet İlmî Dergi*, XIX (3), 56-64.
- ÖZERİ, Z. N. (2004), *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*, İstanbul: DEM Yayınları.
- ÖZTÜRK SAMUR, A. (2012), Maria Montessori'nin Hayatı, Montessori Yönteminin Tarihsel Gelişimi ve İlkeleri, E. Çakıroğlu Wilbrandt içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı* (s. 12-49), Ankara: Kök Yayıncılık.
- PARLADIR, S. (1994), "Dua", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 9, 530-535.
- PARLAK, E. A. (2011), Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatında Ahlak ve Değerler Eğitimi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- PAZARLI, O. (1993), *İslamda Ahlak*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- PEKER, H. (1998), *Din ve Ahlak Eğitimi*, Samsun: Aksi Seda Matbaası.
- PEKER, H. (2010), Dua, İbadet ve Dini Törenler, H. Hökelekli, H. Peker, F. Karaca, A. Bahadır ve A. U. Mehmedoğlu içinde, *Din Psikolojisi* (s. 192-212), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- PIAGET, J. (2004), *Çocukta Zihinsel Gelişim*, (H. Portakal, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.
- POYRAZ, H. ve DERE, H. (2011), *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- RUSK, R. (1965), *The doctrines of the great educators*, New York: St Martin Press.
- SADİOĞLU, Ö. ve diğerleri (2010), Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı, H. A. Başal içinde, *Okul Öncesi Eğitiminde Uygulanan Farklı Modeller* (s. 103-120), Bursa: DORA.
- SAĞLAM, İ. (2002), Hz. Peygamber'in Çocuk Eğitiminde Öne Çıkardığı Hususlar, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 167-190.
- SAĞLIK, S. S. (2003), Okul Öncesi Dönemde Duygu Eğitimi (Çocuğa Güven Duygusunun Kazandırılması), *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.
- ŞAHİN, D. (2010), Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Temel Eğitim Programları ve Yaklaşımlar, İ. H. Diken içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 94-133), Ankara: Pegem Akademi.

- ŞAHİN, S. (2010), 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Fiziksel ve Sosyal-Duygusal Gelişim, İ. H. Diken içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 170-208), Ankara: Pegem Akademi.
- SALI, G. ve KÖKSAL AKSOY, A. (2011), Ahlak Gelişimi, Y. Fazlıoğlu içinde, *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi* (s. 83-99), İstanbul: Kriter Yayınevi.
- SELÇUK, M. (1990), *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, Ankara.
- SELÇUK, M. (1991), Çocuk Eğitiminde Dini Motifler (Okul Öncesi Çağ), *Din Öğretimi Dergisi* (26-28), 32-52.
- ŞEN, M. (2012), Okul Öncesi Dönem Değerler Eğitiminde Öğretmenin ve Okulun Rolü, A. Arıkan, A. F. Ersoy, T. Çengelci, B. Dinç, H. Z. İnan, M. Şen içinde, *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi* (s. 123-147), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- SENEMOĞLU, N. (2009), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Pegem Akademi.
- ŞENER, T. (2012), Montessori Yöntemine Göre Evin ve Sınıfın Düzenlenmesi, E. Çakıroğlu Wilbrandt içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı* (s. 86-119), Ankara: KÖK Yayıncılık.
- SERİNSU, A. N. ve diğerleri, (2009), *Dini Terimler Sözlüğü*, (Düzenleyen: A. N. Serinsu) Ankara: MEB Yayınları.
- ŞİMŞEK, E. (2004), Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi IV* (1), 207-220.
- ŞİMŞEK, E. (2004), Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi IV* (1), 207-220.
- ŞİŞMAN, M. (2011), *Eğitim Bilimine Giriş*, Eskişehir: Pegem Akademi.
- SLATER, T. (2004), *The Development of Children's Concept of God*, Nisan 1, 2014 tarihinde [http://www.tedslater.com/archives/personal/papers/slater\\_children\\_god\\_concept.pdf](http://www.tedslater.com/archives/personal/papers/slater_children_god_concept.pdf) adresinden alındı
- SMITH, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. ve Loftus, G. R. (2003), *Atkinson&Hilgard's Introduction to Psychology, Fourteen Edition*, Newyork and Paris: Thomson Learning Inc.
- TANER DERMAN, M., Sadioğlu, Ö., Bağçeli Kahraman, P., Onur Sezer, G. ve Koç, N. (2010), Okul Öncesi eğitimde High/Scope Yaklaşımı, H. A. Başal içinde, *Okul Öncesi Eğitiminde Uygulanan Farklı Modeller* (s. 27-46), Bursa: DORA.
- TAVUKÇUOĞLU, M. (2002), Okul Öncesi Çocuğun Eğitiminde Din Duygusu ve Din Eğitimi, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (14),

- TOS, F. (2001), *Çocuğun Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim*, İstanbul: Kariyer Developer.
- ÜLKE KÜRKCÜOĞLU, B. (2010), 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi, İ. H. Diken içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 135-168), Ankara: Pegem Akademi.
- VURAL, M. (2011), *İslam Felsefesi Sözlüğü*, Ankara: Elis.
- YAMAN, E. (2012), *Değerler Eğitimi (Eğitimde Yeni Ufuklar)*, Ankara: Akçağ Yayım.
- YAVUZ, K. (1994), *Çocuk ve Din*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- YAVUZ, K. (1983), *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, Ankara.
- YAVUZ, K. (2013), *Günümüzde İnancın Psikolojisi*, Ankara: Boğaziçi Yayınları.
- YAVUZER, H. (2012), *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- YAYLA, Ö. (2009), *Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım: Reggio Emilia Yaklaşımı*.
- YILMAZ, Ş. (2011), Erken Çocuklukta İletişim-Dil-Konuşma, Y. Fazlıoğlu içinde, *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi* (s. 63-82), İstanbul: Kriter Yayınevi.
- YÖRÜKOĞLU, A. (1981), Ruh Sağlığı, Ahlak Değerleri ve Din Eğitimi, *Türkiye I. Din Eğitimi Semineri*, Ankara: Gelişim Matbaası.
- ZENGİN, H. K. (2008), <http://www.nevoku.com/ahlak-gelisimi-yaygin-din-ogretimi-ve-uygulama-lari/viewdeck/a5294ca1-2762-427c-b832-67b658909790>, 2013 tarihinde alındı.

# EKLER

Resim 1

İÇİNDEKİLER			
ÖNSÖZ		4	
Bu Setin İçinde Neler Var?		6	
Semboller Terminolojisi		7	
Adım Adım Kendim Yapabilirim		8	
<b>1. Afiş</b> Ellerimi Yıkıyorum	<b>Çember Saati</b>	<b>10</b>	
	Etkinlikler	12	
	Oyunlar	13	
	Deneyler	14	
	Neler Öğrendik	15	
	Çocuk Kartları	16	
<b>2. Afiş</b> Toz Alıyorum	<b>Çember Saati</b>	<b>18</b>	
	Etkinlikler	19	
	Neler Öğrendik	20	
	Çocuk Kartları	21	
<b>3. Afiş</b> Sandalye Taşıyorum	<b>Çember Saati</b>	<b>23</b>	
	Etkinlikler	25	
	Oyunlar	26	
	Neler Öğrendik	27	
	Çocuk Kartları	28	
<b>4. Afiş</b> Kapı Açıyorum	<b>Çember Saati</b>	<b>30</b>	
	Etkinlikler	32	
	Oyunlar	33	
	Neler Öğrendik	34	
	Çocuk Kartları	35	
<b>5. Afiş</b> Diş Fırçalıyorum	<b>Çember Saati</b>	<b>37</b>	
	Etkinlikler	39	
	Neler Öğrendik	40	
	Çocuk Kartları	41	
<b>6. Afiş</b> Masa Taşıyorum	<b>Çember Saati</b>	<b>43</b>	
	Etkinlikler	45	
	Neler Öğrendik	46	
	Çocuk Kartları	47	
<b>7. Afiş</b> Tuvalete Gidiyorum	<b>Çember Saati</b>	<b>49</b>	
	Etkinlikler	50	
	Neler Öğrendik	51	
	Çocuk Kartları	52	

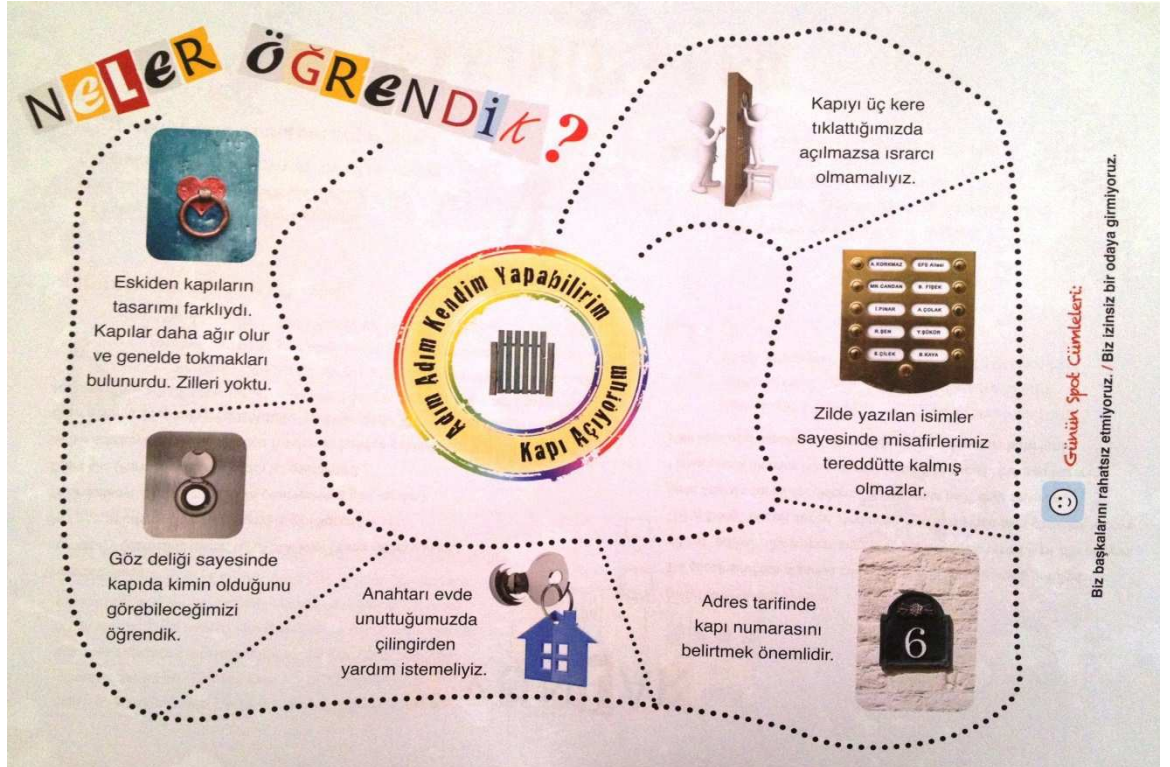
Resim 2

<b>8. Afiş</b> Peçete Katlıyorum	<b>Çember Saati</b>	<b>54</b>	
	Etkinlikler	55	
	Oyunlar	56	
	Deneyler	56	
	Neler Öğrendik	57	
	Çocuk Kartları	58	
<b>9. Afiş</b> Aktarıyorum	<b>Çember Saati</b>	<b>60</b>	
	Etkinlikler	61	
	Neler Öğrendik	62	
	Çocuk Kartları	63	
<b>10. Afiş</b> Ayakkabı Giyiyorum	<b>Çember Saati</b>	<b>65</b>	
	Etkinlikler	67	
	Oyunlar	68	
	Neler Öğrendik	69	
	Çocuk Kartları	70	
<b>11. Afiş</b> Halı Taşıyorum	<b>Çember Saati</b>	<b>72</b>	
	Etkinlikler	74	
	Oyunlar	75	
	Neler Öğrendik	76	
	Çocuk Kartları	77	
<b>12. Afiş</b> Banyo Yapıyorum	<b>Çember Saati</b>	<b>79</b>	
	Etkinlikler	80	
	Neler Öğrendik	81	
	Çocuk Kartları	82	
<b>13. Afiş</b> Çiçek Yetiştiriyorum	<b>Çember Saati</b>	<b>84</b>	
	Etkinlikler	86	
	Oyunlar	87	
	Neler Öğrendik	88	
	Çocuk Kartları	89	
<b>14. Afiş</b> Düğme İlikiyorum	<b>Çember Saati</b>	<b>91</b>	
	Etkinlikler	92	
	Neler Öğrendik	93	
	Çocuk Kartları	94	
<b>15. Afiş</b> Cam Siliyorum	<b>Çember Saati</b>	<b>96</b>	
	Etkinlikler	98	
	Oyunlar	98	
	Neler Öğrendik	99	
	Çocuk Kartları	100	
<b>16. Afiş</b> Makas ve Bıçak Kullanıyorum	<b>Çember Saati</b>	<b>103</b>	
	Etkinlikler	104	
	Neler Öğrendik	105	
	Çocuk Kartları	106	
<b>Çocuğu Sistemli Gözlemlemek Neden Önemlidir?</b>		<b>108</b>	
	Çocuklar Arası İletişim Şeması	109	
	Günlük Gözlem Raporu	111	

Resim 3

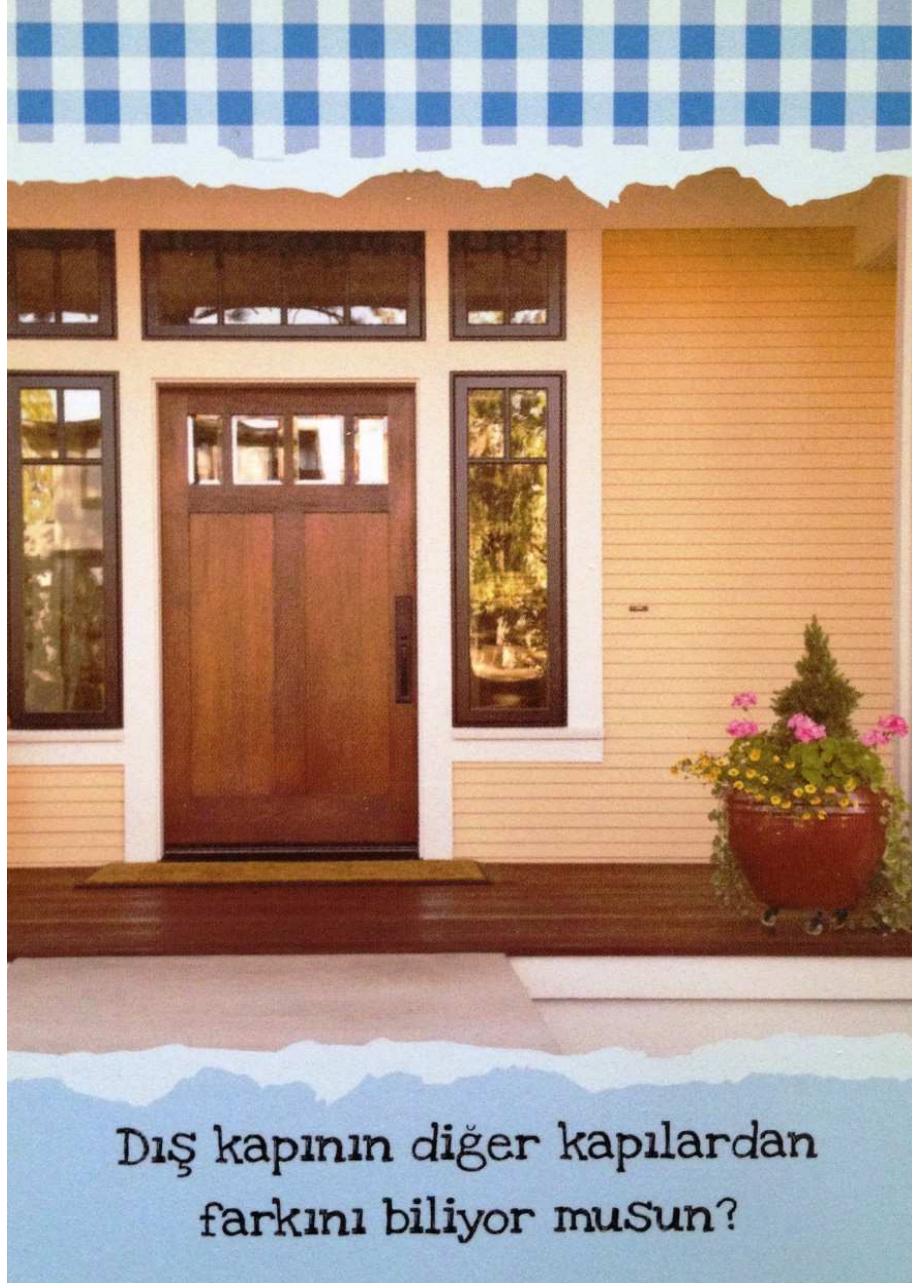


Resim 4

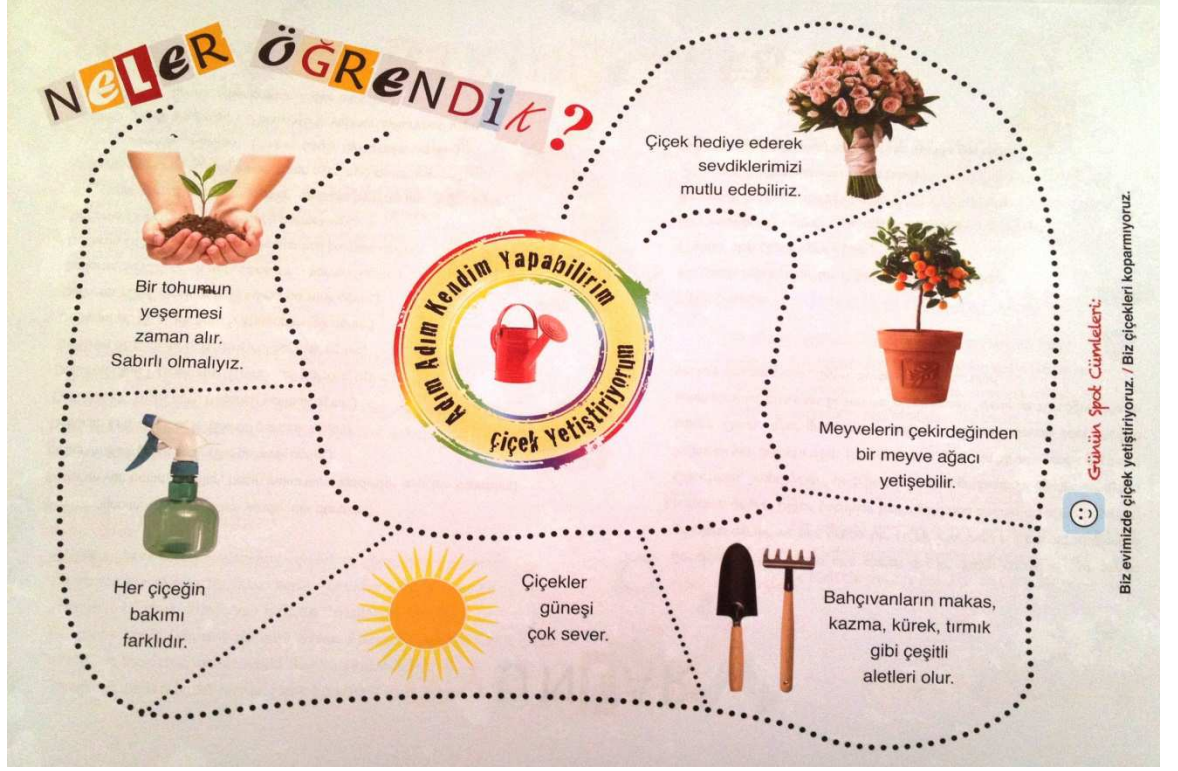




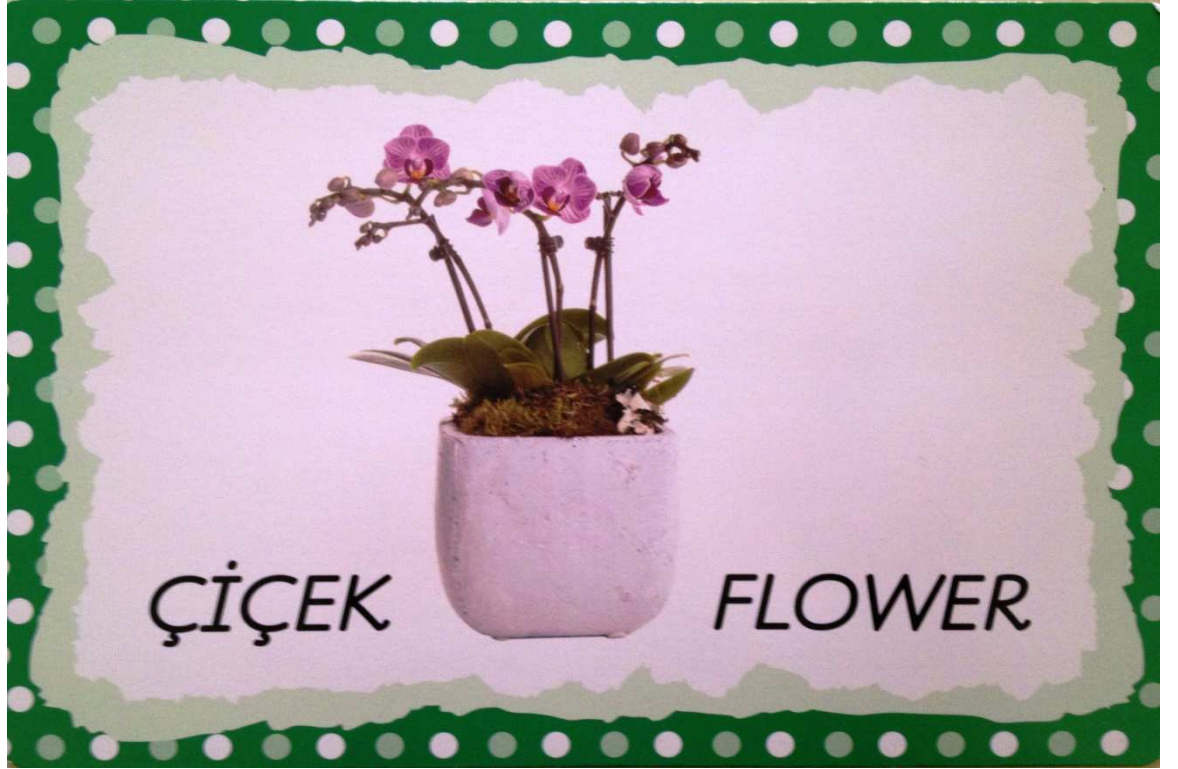
Resim 5



Resim 6



Resim 7



## Resim 8



## Resim 9



Resim 10

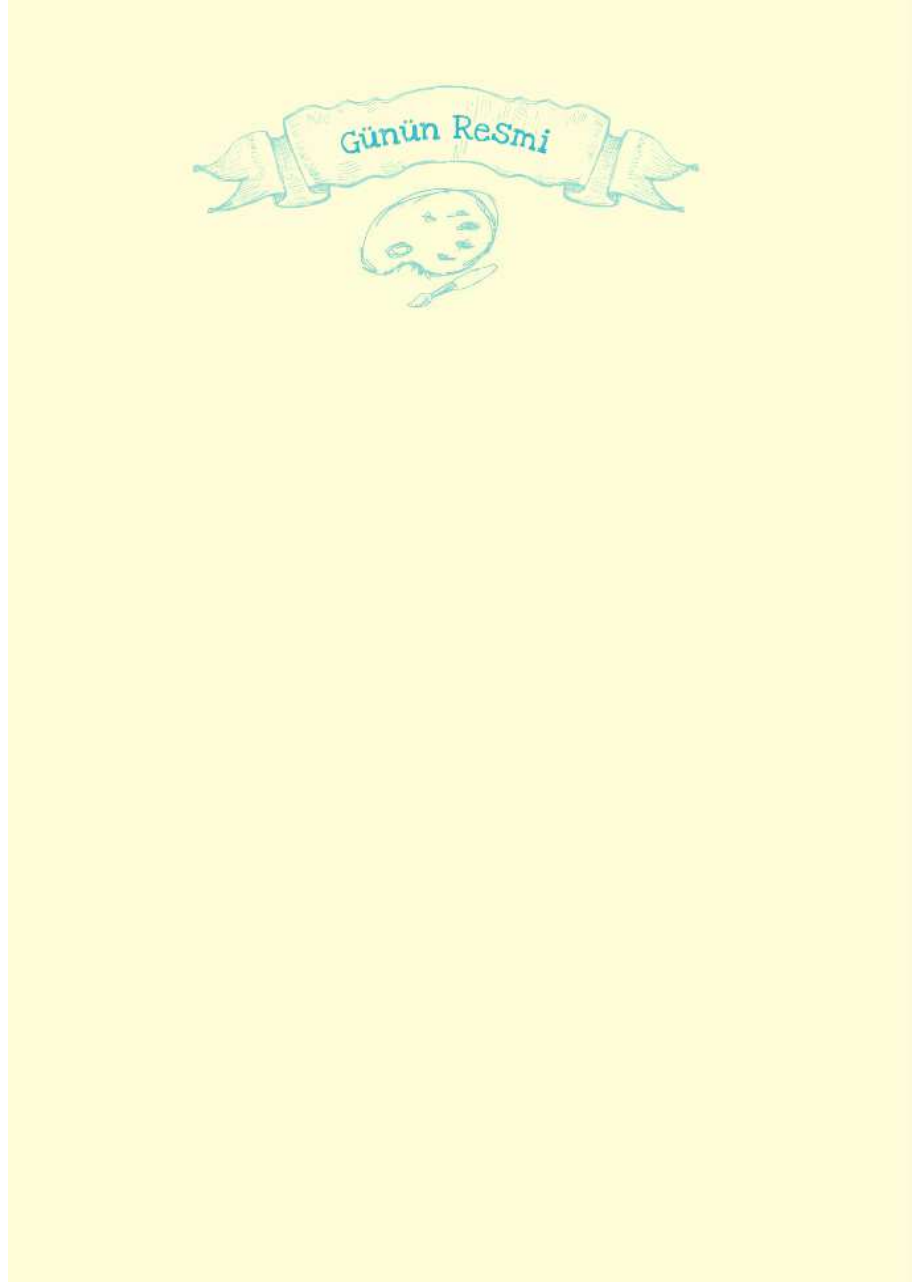


Resim 11

The image shows three identical decorative frames arranged vertically on a yellow background. Each frame consists of a rounded rectangular border with a ribbon-like header at the top. The text on the ribbons is as follows:

- Top frame: "Öğretmenin Notu" (Teacher's Note) with a score field ".... / .... / 20...." to its right.
- Middle frame: "Öğretmenin Notu" (Teacher's Note).
- Bottom frame: "Ailenin Notu" (Family's Note).

**Resim 12**



Resim 13



Resim 14



## ÖZGEÇMİŞ

1990 yılında Adapazarı'nda doğdu. İlköğretimini Adapazarı'nda tamamladı. 2007 yılında Adapazarı Anadolu İmam-Hatip Lisesi'nden mezun oldu. 2011 yılında Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden mezun oldu. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. Halen aynı görevine devam etmektedir.