

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



MONTESORI'DE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ
DİN EĞİTİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Recep UÇAR

Hazırlayan
Şeyma SEZGİN

MALATYA 2021

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

MONTESORİ'DE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ DİN EĞİTİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Şeyma SEZGİN

Danışman

Doç. Dr. Recep UÇAR

MALATYA 2021

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Recep UÇAR danışmanlığında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığım “**MONTESORI’DE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ DİN EĞİTİMİ**” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını ve tezimde yararlandığım kaynakların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterildiğini belirtirim.

Şeyma SEZGİN

MALATYA 2021



ÖNSÖZ

‘En büyük cehalet; istiridyedeki inciye, dağdaki altını, yeryüzünün derinliklerindeki kömürü bulmayı amaçlayarak tinsel mücevherden olan ve insanlığı yenilemek için dünyaya gelirken içinde yaratıcılık ruhu taşıyan çocuğu görmezden gelmektir’ (Montessori, 1949, 179).

Çalışmamızda din eğitimi açısından Montessori’de erken çocukluk dönemi din eğitimi incelenecektir. Literatür tarama yöntemi ile verileri toplanan bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın problemi, konusu, amacı, önemi, yöntemi ve konu ile ilgili önceki çalışmalara yer verilmiştir. Birinci bölümde Montessori öncesi İtalyan toplumunun genel yapısı ve politikasıyla beraber Montessori’nin kendi eğitimi ve kariyeri ele alınmaktadır. İkinci bölümde Montessori’nin eserlerine ve din eğitimi alanında kaleme aldığı yapıtlara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde Montessori’nin etkilendiği düşünürlerin kısaca hayatları, din ve eğitim hakkındaki görüşleri ve Montessori’yi hangi yönden etkiledikleri anlatılmıştır. Dördüncü bölümde Montessori felsefesi ve eğitim anlayışının unsurları özet başlıklar halinde açıklanmıştır. Çalışmamızın beşinci bölümünde Montessori’de erken çocukluk dönemi din eğitimi anlayışına yer verilerek daha sonraki dönemlerde Montessori sistemini oluşturan ve yeni din eğitimi yaklaşımları ortaya koyan bazı yorumcularının anlayışları açıklanmış ve özetlenmiştir. Ayrıca bu yaklaşımlara yakın din eğitimi veren ve müfredatı din eğitimi ağırlıklı olan bazı Montessori Okulları örnek olarak gösterilmiştir. Çalışmamızın son bölümünde ise Montessori’ye yapılan olumlu ve olumsuz tüm eleştirilere yer verilmiştir.

Çalışmamın hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen, önerileri ve eleştirileri ile rehber olan danışman hocam Doç. Dr. Recep UÇAR’a, araştırma sürecinde gerekli kaynaklara ulaşabilmek için beni yönlendiren ve tavsiyelerde bulunan hocam Prof. Dr. Cemil ORUÇ’a ve diğer tüm hocalarıma ve de çalışma boyunca manevi desteklerini hissettiğim sevgili ailem ve eşime ve de biricik dostlarıma teşekkür ederim.

Şeyma SEZGİN

Malatya-2021

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Montessori'nin erken çocukluk dönemi din eğitimi anlayışını incelemektir. Montessori eğitim metodu eğitim bilimleri çalışmalarında etkili bir şekilde kullanılmış, hem teori hem de uygulamalı araştırmalara konu olmuştur. Çalışmamız Montessori'nin erken çocukluk dönemi din eğitimi metodunu doğrudan kendi eserlerinden ve bazı yorumcularının eserlerinden hareketle teorik olarak ele almaktır. Çalışmada birincil kaynaklara ulaşılmaya gayret edilmiş daha sonra ilgili kitap, makale ve bildiriler incelenmiştir. Montessori'nin erken çocukluk dönemi din eğitimi anlayışı içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir. Sonuç olarak Montessori'de erken çocukluk dönemi din eğitimi anlayışının Montessori eğitimi metodunun bir parçası olduğu, çağdaş eğitim sistemlerinde kullanıldığı ve çeşitli din eğitimi yaklaşımlarına konu olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Din Eğitimi, Erken Çocukluk Dönemi, Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi, Maria Montessori, Montessori Din Eğitimi

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the understanding of Montessori religious education for the child in early childhood. The Montessori education method has been used effectively in educational sciences studies and has been the subject of both theory and applied research. Our study is to theoretically deal with Montessori's early childhood religious education method directly from her own works and the works of some of her commentators. In the study, efforts were made to reach primary sources and then related books, articles and notifications were examined. Montessori's understanding of early childhood religious education has been examined through content analysis. As a result, it has been seen that the understanding of early childhood religious education in Montessori is a part of the Montessori education method, it is used in contemporary education systems and is the subject of various religious education approaches.

Key Words: Religious Education, Early Childhood, Religious Education in Early Childhood, Maria Montessori, Montessorian Religious Education

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
GİRİŞ.....	1
1.Araştırmanın Konusu ve Problemleri	1
2.Araştırmanın Amacı ve Önemi	1
3.Araştırmanın Yöntemi	2
4.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	2
5.Konuyla İlgili Önceki Çalışmalar	3
1. BÖLÜM.....	6
1.1. MARIA MONTESSORİ ve HAYATI.....	6
1.1.1. Montessori Öncesi İtalyan Toplumunun Genel Yapısı ve Eğitim Politikası.....	6
1.1. 2. Montessori'nin Eğitimi ve Kariyeri	7
1.2. MONTESSORİ'NİN ESERLERİ.....	12
1.2.1. Eğitim ve Diğer Alanlara Ait Eserleri	12
1.2.2. Din Eğitimine Ait Eserleri	15
1.3. MONTESSORİ'NİN ETKİLENDİĞİ DÜŞÜNÜRLER.....	17
1.3.1. John Locke (1632-1704)	17
1.3.2. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)	18
1.3.3. Jacob Rodrigue Péreire (1715-1780).....	22
1.3.4. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).....	24
1.3.5. Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838)	29
1.3.6. Friedrich Wilhelm Fröbel (1783-1852)	32
1.3.7. Édouard Séguin (1812-1880).....	40
1.4. MONTESSORİ'NİN FELSEFESİ VE EĞİTİM ANLAYIŞI	44
1.4.1. Bireyin Gelişimi ve Eğitimi	46
1.4.2. Hazırlanmış Çevre (Atrium).....	51
1.4.3. Öğretim Materyalleri	53

1.4.4. Öğretmenin Görevleri	56
1.5. MONTESSORİ'YE YAPILAN ELEŞTİRİLER	58
2.BÖLÜM.....	61
2.1. MONTESSORİ'DE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ DİN EĞİTİMİ ANLAYIŞI	61
2.1.1. Erken Çocukluk Dönemi Manevi ve Ahlaki Gelişim	64
2.1.2. Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi ve Dini Materyaller	72
2.1.3. Hazırlanmış Dini Çevre.....	79
2.1.4. Montessori Din Eğitimi'nde Ebeveynler ve Öğretmenler.....	83
2.2. MONTESSORİ DİN EĞİTİMİNİ SİSTEMLEŞTİREN BAZI YAKLAŞIMLAR ..	86
2.2.1. Good Shepherd Yaklaşımı	86
2.2.2. Godly Play Yaklaşımı.....	89
2.2.3. Avrupa ve Amerika'da Din Eğitimi Veren Günümüz Bazı Montessori Okulları	92
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	94
KAYNAKÇA	99
İnternet Kaynakları.....	113
EKLER.....	115
Ek 1: Montessori Din Eğitimi Uygulamaları	115
Ek 2: Montessori Din Eğitiminde Ayin ve Öğretim Materyalleri.....	116
Ek 3: Yaşa Uygun Montessori Mass Kartları.....	119
Ek 4: Çocukların Oluşturdukları Etkinlik Çalışmaları.....	121
Ek 5: Montessori Çocuk Kiliseleri ve Şapelleri	122
Ek 6: Kilise Ziyaretleri.....	123

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusu, problemleri, amacı, önemi, yöntemi ve araştırmayı diğer çalışmalardan ayıran özellikler ele alınacaktır.

1.Araştırmanın Konusu ve Problemleri

İnsanın gelişim sürecinin bazı dönemlerinde öğrenmenin oldukça yoğun gerçekleştiği ve bu sebeple de diğer gelişim dönemlerden farklı uygulamaların gerektiği görülmüştür. Eğitim literatüründe bu dönemlere ‘kritik dönem’ denilmektedir (Selçuk,2003,18). Montessori’nin de ifade ettiği gibi ebeveyn ve eğitimciler bu kritik dönemleri önyargılar olmadan doğru okumalıdır (Montessori,1997,9). Bundan dolayı söz konusu dönemlerde özellikle de çocuklarda eğitimin diğer gelişim dönemlerinden farklı olması gerekmektedir. Çocukta dini potansiyelin, maneviyatın ve inanca eğilimin varolduğundan söz eden birçok araştırmacı, inancın bastırılabilir fakat yok edilemez bir olgu olduğunu belirtmektedir. Çocuğun din eğitimi yaklaşımlarıyla inancını geliştirebileceği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (Berryman,1995,16). Özellikle Montessori’ye dayanan, Cavalletti ve Berryman’la başta Avrupa ülkeleri olmak üzere Amerika’da erken çocukluk dönemiyle ilgili çeşitli din eğitimi yaklaşımlarının geliştirildiği görülmektedir (Hyde,2013,5). Bunlar içerisinde en fazla kullanılan yaklaşım Montessori’nin eğitim metodunu din eğitimine uyarlayan erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımlarıdır. Montessori farklı dönemlerde kendi açtığı okullarda din eğitimi ile ilgili birçok uygulama gerçekleştirmiştir.

Çalışmamız temelde iki problemi açığa çıkarmayı amaçlamıştır:

-Montessori’de erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımı nedir?

-Montessori’nin eğitim anlayışı, erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımıyla nasıl bir ilişkiye sahiptir?

2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışmamızın amacı, Montessori metodunun din eğitimine uygulanma şeklini açığa çıkarmaktır. Bugün Türkiye’de Türkçe’ye kazandırılan Montessori eserlerinin yalnızca bir kaçında Montessori’nin din eğitimi anlayışından söz edilmiştir fakat

Montessori din eğitimi anlayışını anlatan yeterince çalışma yapılmamıştır. Yapılan akademik çalışmalarda da Montessori eğitimi birçok yönüyle incelenmesine karşın Montessori'nin din eğitimi anlayışından çok az söz edilmektedir. Bu çalışma ise bir nebze olsun Montessori'nin ve onun din eğitimine verdiği kıymetin ortaya koyması açısından önemlidir.

Bu çalışmayı aynı konuyla ilgili diğer çalışmalardan ayıran en önemli özellik, Montessori din eğitiminin tez çalışması olarak detaylı bir şekilde incelenmemiş oluşunu açığa çıkararak kendinden sonra gelen araştırmacıların sistemleştirmiş oldukları din eğitiminin bireye kazandırdıklarını ortaya koymasıdır. Bununla birlikte teolojik, psikolojik ve pedagojik alandaki eksikliği giderebilmesi düşünülmektedir.

3.Araştırmanın Yöntemi

Literatür taramasına dayanan ve betimsel analiz kullanılarak hazırlanan bu çalışmada erken çocukluk dönemi eğitimi, Montessori'de erken çocukluk dönemi din eğitimi kavramları üzerinde ana hatlarıyla durulmuştur. Montessori'de erken çocukluk dönemi kendi eserlerinden yola çıkarak açıkça ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada belli başlı temel eserlere ulaşılmaya çalışılmış ve eserler içerik analizine tabi tutulmuştur. Yabancı kaynakların elde edilmesi için bazı veri tabanlarında taramalar yapılmış ve bu eserler çeşitli şekillerde temin edilmiştir. Çalışmada Montessori'yi etkileyen eğitimcilere, filozoflara ve bilim insanlarına yer verilmiş, doğrudan Montessori'de erken çocukluk dönemi din eğitimi detaylıca açıklanmıştır. Montessori sonrası metodunu sistematikleştiren üçüncü ve dördüncü nesil araştırmacılara ve onların birincil kaynaklarına yer verilmeye çalışılmıştır. Konu ile ilgili önceki çalışmalar bölümde yayınlanma izni olmayan tezlerin basılı kopyalarına Üniversite Kütüphanesi aracılığıyla TÜBESS üzerinden erişilmiştir.

4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Montessori'nin geç çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemi din eğitimi anlayışına yer verilmemiştir. Montessori'nin erken çocukluk dönemi için yazmış olduğu *Dio e il Bambino (Tanrı ve Çocuk)* adlı eserinin İtalyanca olması sebebiyle çalışmada kaynak olarak yer verilememiştir. Montessori'den etkilenen sonraki nesil araştırmacı ve yazarların görüşlerinde ise Montessori merkezli eserleri ve yorumları üzerinde

durulmuştur. Bu yazar ve araştırmacılar özel başlıklar altında alınarak fikirlerine yer verilmiştir. Ayıca tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 sebebiyle çalışmayı daha da genişletecek ve yardımcı kaynak olarak gösterilebilecek olan *Nurturing Your Child's Spirit: A Montessorian Approach* adlı esere ulaşamamıştır.

5.Konuyla İlgili Önceki Çalışmalar

Literatür alanı ‘Montessori’, ‘Maria Montessori’, ‘Montessori Yaklaşımı’, ‘Montessori Yöntemi’ ve ‘Montessori Eğitimi’ anahtar kelimeleriyle aratılmıştır. 2000 ve 2016 yılları arasında konuyla ilgili 14 yüksek lisans ve 3 doktora tezine ulaşılmıştır (Kayılı,2016,1345). Yapılan çalışmaların yalnızca birinin din eğitimi alanına ait olduğu gözlenmiştir. Eğitim alanında yapılan bir çalışmada değerler eğitimi üzerinde durulmuştur. Sırasıyla 2017 yılında eğitim alanında konuyla ilgili 2 adet yüksek lisans tezi mevcuttur. 2018 yılında güzel sanatlar ve eğitim alanında toplamda 10 adet yüksek lisans ve 1 doktora tezi bulunmaktadır. 2019 yılında tamamı 15 adet olmak üzere eğitim alanında 8 yüksek lisans ve 1 doktora, din eğitimi ve din sosyolojisi alanlarında birer, mimarlık ve psikoloji alanlarında ikişer yüksek lisans tezi yer almaktadır. 2020 yılında psikoloji, mimarlık ve 3 tanesi de eğitim alanında yüksek lisans tezleri sunulmuştur. 2021 yılında da 4 tanesi eğitim alanında, 1 tanesi mimarlık alanında yüksek lisans tezleri bulunmaktadır.

Konuyla ilgili din eğitimi alanındaki çalışmalar kronolojik sırasıyla ele alınırsa, Bayram (2014)’ın *Değerler Eğitiminde Montessori Yöntemi* adlı yüksek lisans tezi Montessori metodunu çocuğun gelişim evrelerine ayırarak, metodun temel kavramlarını ve geleneksel eğitim sisteminden farklarını vermeye çalışarak ve Montessori’yi normal eğitiminde verdiği değerlerden yola çıkarak inceleyen araştırmacı teorik bir çalışma sunmuştur. Mustafayeva (2016)’nın *Montessori Eğitim Sistemi ve İslam Din Eğitimi Karşılaştırması* adlı yüksek lisans tezi doğrudan din eğitimi alanında yazılmıştır. Çalışmada Montessori normal eğitimi İslam eğitim sistemiyle karşılaştırılması yapılmıştır. Yine Erden (2016)’ın *Okul Öncesi Eğitime Temel Yaklaşımlar ve Din Eğitimi* adlı çalışmasında Osmanlı Dönemi’nden günümüze kadar din eğitimi tarihsel bir şekilde ele alındıktan sonra özellikle okulöncesi çocukları için geçerli kabul edilen belirli yaklaşımlara örnekler verilmiştir. İçerisinde Montessori’ye de yer veren araştırmacı, Montessori’nin din eğitimi anlayışını öncelikle Montessori’nin ‘Çocuğun

Keşfi’ adlı eserine çokça atıf yaparak ve belirli internet kaynakları kullanarak anlatmıştır. Montessori geleneğini devam ettiren yöntemlere de yer verirken birkaç internet kaynağından ve Hyde (2011)’ın kaleme aldığı eserden yararlanmıştır. Yine din eğitimi alanından Nurşen Olcaytüberdi (2019)’nin *Montessori Modeli ile Din ve Değerler Eğitimi (İstanbul Örneği)* adlı yüksek lisans çalışmasıyla Montessori’yi din ve değerler bağlamında ele alınarak Türkiye’deki Montessori modeli ile eğitim veren okullarda mülakat yapılarak uygulamalı bir araştırma oluşturulmuştur. Yine din sosyolojisi alanında Eser (2019)’in *Din ve Ahlak Eğitimi Bağlamında Montessori Yönteminin Çocukların Sosyal Yaşamındaki Tezahürleri (Palet İlkokulu Örneği)* adlı yüksek lisans çalışmasında din ve ahlak eğitimi boyutunun çocukların sosyal hayatına nasıl nüfus ettiğini görmek amacıyla velilerle anket araştırması yapılarak uygulama çalışması ortaya konmuştur. Erden (2016)’in çalışması hariç diğer tüm çalışmalarda Montessori ve din eğitimi anlatılırken temel kaynak olarak yalnızca Montessori’nin ‘Çocuğun Keşfi’ adlı kitabından faydalanılmıştır.

Ayrıca Oruç (2014), Yeni Türkiye Dergisi’de *Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi: Teorik Çerçeve, Yaklaşımlar ve Uygulama Örnekleri* adlı makalesinde erken çocukluk din eğitiminin teorilerini açıkladıktan sonra erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımlarına örnekler vermektedir. Bu bağlamda Godly Play yaklaşımına değinerek yaklaşımın Avrupa yansımalarını sunmaktadır. Yine Oruç (2019), Değerler Eğitimi Dergisi’de *Montessori Eğitim Yaklaşımının Din Eğitimine Uygulanması: Godly Play Örneği* adlı makalesinde doğrudan Montessori ve din eğitimi açıklamış, Berryman’ın Godly Play yaklaşımının temellerinden, amaçlarından ve uygulama süreçlerinden söz ederek değerlendirmelerde bulunmuştur. Kızılabdullah (2021)’in *Okulöncesi Din, Değer ve Ahlak Eğitiminde Montessori Metodu (Indiana Örneği)* adlı makalesinde nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenolojik yaklaşım benimsenerek gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yapılmıştır. Çokkültürlülük bağlamında sözü edilen bölgedeki okullarda din, ahlak ve değerler eğitimi verildiği gözlenmiştir.

Yöktez’de din eğitimi alanında Montessori din eğitimi ve yönteminin tam anlamıyla gözden geçirilmediği ve alandaki bu boşluğun henüz tam anlamıyla giderilemediği gözlenmiştir. Bu sebeple din eğitimi alanındaki bu eksiklik tespit edilerek birincil kaynaklara yönelinmiş ve sözü edilen kaynaklar araştırmaya dâhil

edilmiştir. Ayrıca kaynakçada yer alan Montessori eserlerini Türkçeye kazandıran kitapların tamamı Montessori'nin orijinal eserleriyle karşılaştırılarak okunmuştur. Uluslararası Montessori Derneği (AMI) onaylı Kaknüs yayınlarının Montessori din eğitimi anlayışından söz eden bölümleri eksiksiz bir şekilde çeviriye tabi tutarak okuyucuya sunduğu gözlenmiştir. Sözü edilen bölümler daha dikkatli incelenerek araştırmaya katkıları sağlanmıştır.



1. BÖLÜM

1.1. MARİA MONTESSORİ ve HAYATI

1.1.1. Montessori Öncesi İtalyan Toplumunun Genel Yapısı ve Eğitim Politikası

1870’li yıllar İtalya, Victor II. Emmanuel monarşi meşruiyetiyle beraber Batı Avrupa’nın ilgisizliğine terk edilerek çeşitli krallık, eyalet ve birliklerden olan insanların açlık, sefalet ve cehaletle baş ettiği döneme denk gelmektedir (Fynne,1924,213). Bu durum Portekiz’e kadar devam etmektedir. Bürokrasi bürokratik kurallara aykırı davranmakta, bireysel özgürlük yok sayılmakta ve nüfusun çok az bir kısmı eğitim görmektedir. Halkın çoğu batıl inançlarla kandırılıp açlıkla mücadele eden köylülerden oluşmaktadır. İtalya’nın sosyo-ekonomik ve siyasal geçmişine bakıldığında tüm dünyada olduğu gibi onlarda da ulus devleti fikri gelişmeye başlamıştır. 1760 yılında sanayi devrimiyle birlikte makineleşme hız kazanmış ve ülkeler artık varlıklarını yeni yerler keşfetmekten değil, var olan birliklerini korumaktan geçtiğine inanmışlardır. Muhafazakâr monarşi güç kazanınca, birleşme fikri toplumda derin sınıf ayrılıklarını da beraberinde getirmiştir. Umulanın aksine bu fikir sosyal reform ve politik demokrasi getirmemiştir. Ateist liberaller ve Katolikler sonraki nesilleri yetiştirmeye yeni fikir tohumları ekmeyi sağlayacak eğitim anlayışı için birbirleriyle savaşmışlardır. Aydınlar ve girişimciler Katolik kilisesi gücünü azaltarak kendi ülkelerini modern medeniyetler seviyesine taşıyacak bir reform hareketi talep etmişlerdir (Kramer,1976,19).

Dönemin üçüncü çeyreğinde nüfusun çoğu eğitimden yoksun okuma yazma bilmeyenlerden oluşmaktadır. Bununla beraber aileler çocuklarının iş gücü olarak tarım bölgelerinde çalışmalarını tercih etmişlerdir. Birincil ihtiyaçları neticesinde açlık ve sefalet yüzünden eğitim ihtiyacı karşılanmamıştır. Dönemin eğitim anlayışına göz atıldığında geleneksel öğretim yöntemleri ve ezbercilik tekniği çok yaygındır. Okullarda İtalyanca, temel okuma-yazma, biraz aritmetik ve sınırlı fen bilimleri dersleri yer almaktadır. Eğitim çalışanları arasında da cinsel ayrımcılık mevcuttur ve karma eğitim yasaktır. Normal çocuklar bu tarz eğitim eksiklikleriyle karşı karşıyayken engelliler için de durum daha kötüdür. Roma’da bile gençlerin zihinlerini geliştirecek ve onlara yaratıcılık kazandıracak bir okul bulunmamaktadır. Geleneksel sistem okullarında yaş

gruplarına göre klasik edebiyat okutulmaktadır. Teknik okullar da Fransızca, aritmetik, muhasebe, cebir, geometri, tarih, coğrafya ve bilim içeren yedi yıllık modern müfredata tabidir. Müfredatın devamında dört yıllık Fransızca, Almanca ve İngilizce eğitimi verilmektedir. Botanik dersleri gözlem yapılarak değil, yalnızca kitaplardan öğretilmektedir (Kramer,1976,73). Dönemin yükseköğretimdeki öğrenci modelleri bütün bireysel güçlerini yitiren, çağının toplumsal eşitsizliklerinden ve politik sorunlarından uzak durarak yalnızca bölüm derslerine yoğunlaşan bir yapı izlemektedir (Montessori,1949,9). Aynı dönemin ortalarına gelindiğinde papalık gücü sekülerizme karşı dirense de bu harekete galip gelememiş ve reformistler yeni değişimin eğitim yoluyla olacağını göstermişlerdir. Başbakan Cavour kilise değil, devlet merkezli okullar kurmaya karar vermiştir. 1877 yılında kız ve erkek çocukları için zorunlu ilköğretim yasası çıkarılmıştır. Yeni eğitim sisteminde ilkokul beş yıl, ortaokul beş yıl lise üç yıl olarak düzenlenmiştir ve diğer alternatif klasik eğitimin aksine bilimsel ve modern teknik eğitim olarak kararlaştırılmıştır. Ancak toplumda cinsiyet eşitsizliğinin önüne geçilememiştir (Polland,1996,15). Kadınların eğitimi özel olarak, aile tarafından ya da kiliseler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Kız çocuklarının çoğu Katolik okullarda eğitim görmektedir. Kramer' e göre 1860 ve 1900 yılları arasında otuz üç eğitim bakanının hepsi de kendi politikalarını uygulamışlardır. Ancak devletin yeterli yatırımı olmadığı için eğitimdeki problemler aşılamamıştır (Kramer,1976,26).

1.1.2. Montessori'nin Eğitimi ve Kariyeri

Babası tipik İtalyan, muhafazakâr ve geleneksel bir askeriye personeli Alessandro Montessori, Bologna'nın soylu ailelerindendir. Annesi ise Renilde Stoppani, Montessori'nin dik duruşunda ve kimlik kazanmasında önemli yere sahip Milan Üniversitesi felsefe bilimi profesörü ve aynı zamanda bir papaz olan Antonio Stoppani'nin kız kardeşidir (Standing,1959,3). Renilde, dine bağlı kalarak da papaz sınıfına karşı çıkmayı savunan inançlı bir kişiliğe sahiptir. 1866 yılında anne ve babası evlenmişlerdir. Maria Montessori 31 Ağustos 1870 yılında İtalya'da bulunan Ancona şehrinin Chiaravalle kasabasında dünyaya gelmiştir. Ailesi Montessori üç yaşına gelince, Floransa'ya taşınmışlardır. Montessori beş yaşına gelince, bölgedeki eğitimin Montessori için yeterli olmayacağını düşünen ailesi bu kez Roma'ya taşınmışlardır. Altı yaşına geldiğinde *Viadi San Nicola Da Tolentino* devlet okuluna kaydolmuştur. On dört

yaşına geldiğinde matematikle ilgilenmeye başlamış ve kendisinde mühendis olma fikri gelişmiştir. Erkek çocukları için açılmış olan teknik okullara katılmıştır. Ancak bir müddet sonra ilgisi değişmeye başlamıştır. Biyolojiden büyük keyif alan ve tıp üzerine çalışmak istediğine karar veren Montessori'nin eğitimde geleneksel engellerin dışına çıktığı göze çarpmaktadır (Kramer,1976,20-26). Kızını her bakımdan destekleyen annenin yanı sıra babası istemeyerek de olsa 1883 yılında *Regia Scuola Tecnica Michalangelo Buonarroti* teknik okuluna başlatmıştır (Gutek-Gutek,2016,31). 1886 yılına gelindiğinde yüksek bir dereceyle mezun olmuştur. Çalışmaları ona tıp alanına yönelmesi için ilham verirken 1890 yılında İtalyan toplumunun ve babasının aksine XIII. Papa Leo'dan tıp okuyabileceğine dair izinle (Kramer,1976,35) Roma Üniversitesinde tıp eğitimi almak için eğitime başlamıştır (Polland,1996,62). Bu eğitimle birlikte yaşadığı zorlukları her defasında anlatan Montessori arkadaşı Clara'ya yazdığı mektupta, ' *yeteneğim ve zekâmla değil, her şeye karşı farklılığım ve dik duruşumla meşhur oldum. Biri bunu istiyorsa başarabilir ancak bu çok çaba gerektirir.*' ifadelerini kullanmıştır. Anatomi, patoloji ve klinik çalışmalarına yoğunlaşarak 10 Temmuz 1896 tarihinde '*Eziyet Sancıları Üzerine Klinik Çalışmalar*' adlı tezini tamamlamıştır ve İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru unvanını kazanmıştır (Kramer,1976,48-49).

1898 ve 1899 yılları arasında Montessori bir meslektaşıyla beraber hem engelli çocuklar hem de bu alandaki öğretmenler için hizmet veren ve Roma'da bulunan *Scuola Magistrale Ortofrenica* adlı kurumu açmıştır ve asistan doktor olarak işe başlamıştır (Fenge-Subaşıoğlu,2020,362). Engelli çocuklar için oluşturulmuş barınakları incelemiş, gayri insani şartlar içinde hayatta kalmaya çalışan bu çocukların aslında tıbbi yardıma değil pedagojik yardıma ihtiyaçları olduğunu gözlemlemiştir (Topbaş,2013,25). Bu çocuklar için özel eğitim uygulamaları geliştirmek isteyerek Itard ve Seguin'in çalışmalarına yönelmiştir. Gerekli gözlemlerde bulunarak, notlar oluşturup karşılaştırmalar ve analizler yaparak yeni materyaller geliştirmiştir. Yine aynı sene içerisinde oğlu Mario Montessori'yi dünyaya getirmiştir. Ancak çalışmalarına vakit ayırabilmek için oğlunun bakımını başka bir aileye vermiştir. Zihinsel engelli çocuklar hakkında Turin'deki Uluslararası Konferansa katılmış, zihinsel engelli çocukların eğitimi için ulusal cemiyetlere üye olmuştur. Yeniden düzenlediği materyallerle engelli çocukların birçok tecrübeye başarılı olup gerekli kazanımları elde ederek kendilerine

daha fazla yetebilen bireylere dönüştüklerini gözlemlemiştir (Standing,1959,12). 1900 yılında Londra’da katıldığı konferansta çocuk işçiliği ve yasal olmayışı hakkında konuşmalar düzenleyerek toplumsal olaylardan da uzak kalmamıştır. 1901 yılında tıp ve eğitim destekli enstitüyü kurarak deneysel psikoloji, eğitim psikolojisi ve antropoloji dersleri almıştır. 1902 yılına gelindiğinde ‘*özel ahlaki eğitim referansı ile engellileri sınıflandırmak için kurallar*’ adlı raporunda engelli çocukların gizil karakterlerinin varlığından söz etmiştir. 1904 yılında pedagojik antropolojinin temellerini atmıştır (Wilbrandt,2015,160). Ayrıca feminizm hareketini destekleyerek ‘*Yeni Kadın ve Çağdaş Yardım*’ konulu konferanslar vermiştir (Kramer,1976,95).

1906 yılında da yaptığı konuşmada okul fonksiyonlarının nasıl olması gerektiğine ve doğru zihinsel etkinliğin gerçekleştirme yollarına değinmiştir (Standing,1959,15). Uyguladığı yöntemleri normal çocuklarda denenirse nasıl sonuçlar vereceğine ilişkin düşüncesi oluşunca 6 Ocak 1907 tarihinde San Loranzo kentinde *Casa dei Bambini*(Çocuk Evi) okulunu açmıştır (Montessori,1912,39). Okul yönetimi yetkilisi olan Montessori açılıшта San Loranzo’nun geçmişinden, yıkık binalardan, yoksul halktan ve yoksulluğun getirdiği ahlaki yozlaşmadan söz etmiştir. Halkın zengin kesiminin tartışma konularının ve sefalet içinde olan kısmının problemlerinin aynı olmadığına ve yoksulların karşılaştığı talihsizliklere vurgu yapmıştır. İlk açılan çocuk evi ile ilgili sosyolojik olarak ortam ve çevre düzeninin önemini açıkladıktan sonra, çocuk evinin çocukları kucaklayacağı, gelişimlerine uygun bir şekilde eğitim sağlanacağını anlatmıştır. Bilimsel eğitimle çocuğun toplumsallaştırılması ve hayata hazırlanmasına olanakları açıklamıştır. Ayrıca kadının iş hayatına atılması ile birlikte çocukların bakımları için çocuk evinin uygunluğundan söz etmiştir (Montessori,2016,373-382). Okulun inşasında yer alan mühendis Signor Talamo planında değişikliğe giderek oda sayılarını arttırıp koridorları çoğaltarak on altı çocuk evi daha yapmak istemiştir. Okulun ikincisi yine aynı sene aynı kentte açılmıştır (Montessori,1912,44: Gutek-Gutek,2016,36). 1908 yılına gelindiğinde bu okulların üçüncüsü Roma, dördüncüsü Milano’da açılmıştır. Kurumun başına ise Anna Maccheroni getirilmiştir. Milano’daki sosyal hizmetler kurumu bu okullar için materyaller üretme görevini üstlenmiştir (Polland,1996,33). 1909 yılında İsviçre çocuk evini kendisine transfer etmiştir. Çok geçmeden 1911 yılında İtalya ve İsviçre’de Montessori eğitimi resmi eğitim sistemi kabul edilmiştir. 1912 yılında annesi Renilde’yi

kaybeden Montessori başka ülkelere daha kolay seyahat edebilmiştir. 1913 yılında *Montessori Eğitim Cemiyeti*'ni kurmuştur. Bu cemiyetin başkanı Graham Bell olmuştur (Wilbrandt,2015,67; Gutek-Gutek,2016,54). Amerika'da da Montessori ve materyalleri popüler olmaya başlamıştır ancak Montessori yanlış anlaşılmanın önüne geçebilmek için Amerika'ya seyahat etmeye karar vermiştir (Polland,1996,44). 6 Aralık 1913 tarihinde Amerika'da John Dewey başkanlığında bir konferans oluşturulmuştur. Bu konferansta konuşmacı olan Montessori için Dewey '*Tarihin en büyük kadın eğitimcisi*dir.' ifadesini kullanmıştır (Kramer,1976,194). Ancak Montessori McClure'la yaşadığı güvensizlikler sebebiyle Amerika'ya bir daha dönmek üzere orayı terk etmiştir (Wilbrandt,2015,68; Gutek-Gutek,2016,151). Fakat bu olay Amerika'dan bütün ülkelere yayılan Montessori okul zincirlerine engel oluşturmamıştır. Hatta Rusya'da bile Tolstoy'un kızı Tatiana Tolstoy Roma'ya bu okulları görmeye gelerek Montessori sistemini desteklemiştir. Çabaları neticesinde Rusya'da Montessori sınıfları oluşturulmuştur (Standing,1959,37).

1914 yılında ileride de Montessori okullarının merkezi gösterilecek yer olan Hollanda'da çocuk evi açılmıştır. 1917 yılında Montessori ilk dört ay kendisinin başkanlığında olmak üzere kreş ve anasınıfları için iki yıllık eğitimler düzenlemiştir. Bu eğitimlere Erik Erikson'da katılanlar arasında sayılmaktadır (Kramer,1976,289). 1918 yılında Londra Konsili Eğitim Komitesi İtalya'daki bu yeni eğitim akımından övgüyle bahsetmiştir. Aynı yıl Sigmund Freud'da Montessori'ye pedagojisini destekleyen bir mektup yazmıştır (Kramer,1976,320). Bu eğitimci ve psikologların dışında Bertrand Russell'da *Education and the Good Life* adlı eserinde Montessori okul disiplininin söz etmiş (Russell,1926,256) ve kendi oğlunu Montessori okuluna gönderdiğini söyleyerek desteklediğini açıklamıştır (Kramer,1976,299). Sevenleri ve takipçileri ona sevgili anne anlamına gelen *Mammolina* ismini takmışlardır (Polland,1996,50).

1922 yılına gelindiğinde Musollini hükümeti Montessori eğitimini kendi ideolojisi için bir güç olarak kullanmak istemiş ancak Montessori kendi eğitimini bu faşist ideolojiye kurban etmek istememiştir. Bunun üzerine Montessori okulları kapatılmaya zorlanmış ve Berlin meydanında kitapları ateşe verilmiştir. Montessori buradan önce İspanya'ya daha sonra Amsterdam'a kaçmıştır. 1926 yılında Milan'da altı aylık öğretmen yetiştirme kursları vermiştir. 1929 yılında oğlu Mario, başkanı

Montessori olan ‘*Association Montessori Internationale*’(AMI) (Uluslararası Montessori Derneği) eğitim kurumunu oluşturmuştur. 1930 yılında AMI’nin İngiltere kolu oluşturulmuştur. 1934 yılında yapılan Montessori kongresine Jean Piaget de katılmıştır. İsviçre’ye dönünce oğlu Mario, Montessori hareketinin başına geçmiştir (Wilbrandt,2015,90). Merkezi Berlin olan AMI kuruluşu 1935 yılında Amsterdam’a taşınmıştır. II. Dünya savaşının başlamasıyla Theosofia¹ cemaatinin ısrarı üzerine Montessori, Amsterdam’dan Hindistan’a göç etmiştir (Polland,1996,54). 1939 yılında Madras’ta yetiştirme kursları vermiştir. Bu kurslara Hindistan’ın her yerinden birçok öğrenci ve öğretmenler katılmıştır. Yedi yıl boyunca burada kalan Montessori tüm bu çalışmalarıyla beraber Mahatma Gandhi ve Rabindranat Tagore ile tanışmış ve desteklerini almıştır. 1940 yılında İngiliz hükümeti tarafından düşman kabul edilince Montessori ev hapsine mahkûm edilmiş, oğlu ise toplama kampına götürülmüştür. Savaş bitince yetmiş altıncı doğum günü hediyesi olarak oğlunu serbest bırakmışlardır. 1947 yılında Berlin’de profesörlük teklifi almıştır. Ancak Hindistan’daki işini bitirmeyi amaçladığı için bu teklifi reddetmiştir. Aynı yıl UNESCO tarafından düzenlenen konferansta ‘*Eğitim ve Barış*’ konulu yazısını açıklamıştır. 1949 yılında Pakistan’da ilk kurslarını vermiştir. Aynı yıl 8. Uluslararası Montessori Kongresinde ‘*The Absorbent Mind*’ adlı eseriyle ilk kez, 1950 yılına gelindiğinde Floransa’da Birleşmiş Milletler Eğitim Konferansında ‘*Çocuğun Uluslararası Yılı*’ adlı yazısıyla ikinci kez, Avusturya’da düzenlediği eğitim kursları sayesinde de üçüncü kez Nobel Barış Ödül’üne aday gösterilmiştir (Valsiner,2013,19). 6 Mayıs 1952 tarihinde Holanda’nın Noorwijk şehrinde beyin kanaması geçirerek hayatını kaybetmiş ve aynı şehirde bulunan küçük bir Katolik kilisesi mezarlığına gömülmüştür (Standing,1959,48). Ölümünün ardından işlerinin başına oğlu Mario geçmiştir. Annesinin geleneğini devam ettirmenin yanı sıra öğretim yöntemlerini ortaokul çocuklarına uygulamak için bazı girişimlerde bulunmuştur. 2005 yılına kadar AMI’ e Mario’nun kızı Renilde Maria Montessori yöneticilik yapmıştır.

¹ Theosofia: teo-sofia kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır. Amaçları evrensel birlik amacıyla dil, din ve ırk ayrımı yapılmaksızın din kuralları, felsefe ve bilimin ötesinde çalışabilmektir. Doğa ve insanın bilinmeyen yönünü keşfetmeyi hedef edinir.

1.2. MONTESSORI'NİN ESERLERİ

1.2.1. Eğitim ve Diğer Alanlara Ait Eserleri

Kariyeri boyunca elli yılı aşkın süre yaptığı çalışmalar neticesinde birçok esere imza atmıştır. Yalnızca pedagoji eserleri değil, aynı zamanda antropoloji, psikoloji ve hatta aritmetikle ilgili eserler de vermiştir. Eserlerinin çoğunda gözlenen yalnız bir alana bağlı kalmadan çalıştığı tüm alanları birleştiren ekümenik ve bütüncül bir bakış açısı hâkimdir. Tıp doktoru olduğundan eserlerinin neredeyse tümünde biyoloji ve fizyolojiyle ilgili tıbbi terimlere yer vermektedir. Fransızca ve İtalyanca'yı hem konuşup hem yazabilen Montessori, bu dillerde çeviriler de yapmıştır (Kramer,1976,357). Ancak İngilizce'yi bildiği halde dile hâkim olmadığı gerekçesiyle konuşmamıştır (Wilbrandt,2015,67).

1897-1898 yıllarında Montessori, eğitim üzerine yoğunlaşarak eğitim teorileri ve pedagojik yöntemler üzerine temel eserleri araştırmıştır. Eğitim ve pedagojiye yöneldiğinde kariyerinin başlarında- tahminen yirmili ve otuzlu yaşlarında- ilkökul ve ortaokul çocuğunun eğitimiyle ilgiliyken, daha sonraki dönemlerde bebeklik çağında derinleşmiş ve bu alanlarda eserler yazmıştır (Wilbrandt,2015,95). Çalıştığı yılların birikimi olarak bu teorilerin ve yöntemlerin kendi yöntemini oluşturmada önemli rolü olduğu düşünülmektedir (Kramer,1976,61).

Eğitim araştırmaları ve yöntemlerini oluştururken Montessori'nin aklında bir yöntem kitabı yazma fikri bulunmamaktadır. Ancak Baron Franchetti'nin ısrarı üzerine 1909 yılında *II Metodo della Pedagogia Scientifica Applicato All'educazione Infantile Nelle Case dei Bambini* adlı kitabını kaleme almıştır. Eser, 1911 yılında Harvard Üniversitesi Eğitim Fakültesi Profesörü Henry W. Holmes tarafından İngilizce çeviri yapılması önerilerek, 1912 yılında *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Infant Education in the Children's Houses (Montessori Metodu: Çocuk Evi'nde Çocuk Eğitimi İçin Uygulanan Bilimsel Pedagoji)* adıyla yayımlanmıştır. Eser, yirmi farklı dile çevrilerek dünyanın her köşesinde yankı uyandırmıştır (Standing,1959,39). Kitapta dogmatik pedagojik anlayıştan bilimsel pedagojiye geçilmesinin gerekliliği, etkilendiği düşünürler, yönteminin nasıl uygulandığıyla ilgili adımlar, geliştirdiği materyallerin kullanımı ve Çocuk Evi'nin taslağı anlatılmaktadır.

Bununla birlikte kendiliğinden öz gelişim, duyarlılık dönemleri, kendi başına öğrenme, cinsiyet rollerinin geliştirilmesi gibi kavramlara yer verilmiştir (Kramer,1976,137-143). Ayrıca Montessori bu eserinde, zihinsel eksikliğin tıbbi olmaktan çok, pedagojik ve psikolojik eksiklik olduğunu göstermek istemiştir (Montessori,1912,31-39).

1904 yılında Montessori, Roma Üniversitesi'nde dört yıl Antropoloji Bölüm Başkanlığı yapmıştır. O dönemde en temel eseri İtalyanca olarak *Antropologia Pedagogica* adıyla yayımlanmıştır.1913 yılında eser İngilizceye *Pedagogical Antropology* ismi ile çevrilmiştir (Standing,1959,15). Pedagojiyi antropoloji bilimiyle birleştirerek sentez bir eser ortaya koymaktadır. 1914 yılında *Dr. Montessori's Own Handbook* kitabı İtalyanca *Manuale Di Pedagogia Scientifica* adıyla 1921 yılında yayınlanmıştır. Kitapta Çocuk Evi'nin özellikleri, aritmetik, yazma ve duyuların eğitimi için öğretici materyaller örneklendirilmiştir. Ayrıca müzik eğitimi ve ahlak faktörüne de yer verilmiştir. 1916 yılında *L'autoeducazione Nelle Scuole Elementari* isimli eseri genişletilerek 1917 yılında *Spontaneous Activity in Education* ve *Montessori Elementary Material* iki cilt olacak şekilde *The Advanced Montessori Method* adıyla yayınlanmıştır (Kramer,1976,356). Bu kitabın birinci cildinde özgürlük, irade, dikkat, zekâ, çalışma, itaat, çevre, din ve ahlak kavramlarını felsefi olarak tartışılmıştır. Çocuğun dini duygusu, ahlak ve din eğitimi, ahlak eğitiminin temeli gibi konulara da yer verilmiştir. 1920 yılı öncesinde eserlerinin büyük çoğunluğu eğitim anlayışının temelini oluşturmaktadır (Kramer,1976,356).

1923 yılında Almanca *Das Kind in der Familie*, aynı eser 1929 yılında İngilizce olarak *The Child in the Family*, 1936 yılında İtalyanca olarak *Il Bambino In Famiglia* adıyla yayımlanmıştır. 1934 yılında *Psico Geométria* ve *Psico Aritmética* eserleri İspanyolca olarak yayımlanırken ilk eser 2011 yılında *Psychogeometry* adıyla İngilizceye, ikinci eser 1971 yılında *Psicoaritmetica* adıyla İtalyancaya çevrilmiştir. Ayrıca 1929-1936 yılları arasında *Psychogrammer* ve *The Apparatus Book* kitapları da bahsedilen yıllar arasında kaleme alınmıştır (Montessori,1948,401). Sözü edilen kitaplar çocuğun geometri, hesap yapabilme ve gramer konuları hakkında yaşadıkları sorunları giderme amacı güden ve belirli materyaller geliştirmeyi esas alan eserler kategorisinde yer almaktadır.

1936 yılında *L'Enfant* Fransızca olarak basılmış, aynı yıl İngilizce olarak *The Secret of Childhood* adıyla, iki yıl sonra ise İtalyanca olarak *Il Segreto Dell'infanzia* ismiyle yayımlanmıştır. Son kitabı olarak bilinen bu eser önceki eserlerinde bahsedilen konulardan farklı bir şey anlatmadığı için çok eleştirilmiştir (Wilbrandt,2015,92). Çocuğu ruhani embriyo olarak tanımlamaktan başlayıp gelişim evreleri, kritik dönem ve çocuğun toplumla olan ilişkisiyle beraber yeni eğitimin oluşturulmasının gerekliliğini anlatan gözlemlere dayanan bir eserdir. Çocuk eğitiminde çokça doğru bilinen yanlışlara değinilmiştir. 1939 yılında *Erdkinder, The Reform of Education During and After Adolecence, Functions of The University* eserlerini Hollanda, İtalya ve İngiltere’de verdiği dersleri birleştirerek yayımlamıştır. Daha sonra bu eser, 1948 yılı Fransızca çevirisinden yararlanılarak *From Childhood to Adolecence* adıyla 1973 yılında yayımlanmıştır (Kramer,1976,357). Bu eserinde çocuğun kaybolmadığı yetişkin olmaya adım atarak dönüşüm geçirdiğini ve bu dönüşümün varlığından bir şey kaybettirmediğini anlatmaktadır. Doğadaki belli elementler ve aralarındaki bağları örnek göstererek dönüşümü ifade etmektedir.

Hindistan’da 1940 yılından sonra Montessori ismi altında çokça çalışmaları yayımlanmıştır. 1941-1942 yıllarında *The Child and Reconstruction in Education*, 1946 yılında Kalakshetra tarafından Kodiakanal’daki öğretmen yetiştirme kurslarında verdiği bilgileri içeren *Education For A New World* adlı eseri 1970 yılınca İtalyanca olarak *Educazione Per Un Mondo Nuovo* adıyla basılmıştır. Bu eser, Montessori sisteminin gelişimi ve keşifleri, emici zihnin doğası, doğumdan itibaren eğitimi, dil oluşum gizemi, üç yaş çocuğunun gelişimsel özellikleri, gözlemleme, disiplin oluşturma ve Montessori öğretmenin ihtiyacı olan her şey anlatılmaktadır. 1947 yılında Ceyllon Colombo’da düzenlenen *Child Training* konferansında oluşturduğu notlardan *What You Should Know About Your Child* ve *To Educate The Human Potantial* adlı eserleri Adyar’da yayımlanmıştır. Adı geçen birinci eserde bilimsel eğitim, çocuğun bağımsızlığı, gelişimin doğa kanunu oluşu, gelişim evreleri, ilk üç yaş çocuk ile yetişkin ve başarmanın ardındaki mutluluk konu edilmiştir. İkinci eserde, 1970 yılında *Come Educare il Potenziale Umano* adıyla çevrilmiştir. 1948 yılında *Discovery of Child*, 1950 yılında İtalyanca olarak *La Scoperta del Bambino* adıyla basılmıştır. Kitabın giriş bölümünde Montessori’nin kendisini destekleyen profesörlerin sözleri verilerek metodun amacının ne olduğu, neler gözlemlendiği ve ne kadar yayıldığı anlatılmıştır.

Aynı kitabında bütün felsefesini ve öğretim yöntemlerini tanımları ile beraber kısaca özetlemiştir. 1949'da *The Absorbent Mind* adlı eseri yayımlanmıştır (Kramer,1976,356). Bu kitabın İtalyancası *A Mente del Bambino: Mente Assorbente* adıyla 1952 yılında yayımlanmıştır. Bu eserde, psiko-embriyonun -çocuğun- yaratılış mucizesi, gelişim dönemleri, evrenselliği, bağımsızlığını kazanma mücadeleleri, bu yolda karşılaştığı engeller, sosyal hayata katkısı ve normalleşme süreci, itaatin üç derecesi, çocuğun hayal gücü, hayal gücü gelişimi ve aşkın sevgi konularına yer verilmiştir. 1949 yılında *Educazione e Pace* ve *Formazione Dell'uomo* eserleri aynı yıl İngilizce olarak *Peace and Education* ve *The Formation of Man* isimleriyle basılmıştır. *The Formation of Man* adlı kitabında da savaş, barbarlık ve insanlığın yok oluşunu ele almıştır (Montessori,2017,108).

Çalışmaları ve çevirileri hayatta olduğu süre boyunca dikkatle gözden geçirilmiştir. Genellikle başlarda İtalyanca ve Fransızca ağırlıklı kitaplar kaleme alırken, sonraki dönemlerde Amerika'ya gittiği ve hayatının büyük bölümünü Hindistan'da geçirdiği için eserlerini İngilizce çeviri şeklinde yayımlamıştır. Eser çevirilerinde ve basımlarında nüans farkı gözlenmiştir (Kramer,1976,358). Yazılarının büyük çoğunluğu uygulama ve deneylerinin anlatıldığı yazılardan oluşmaktadır (Wilbrandt,2015,98). İngilizce çevirilerini Anne George yapmıştır. Montessori ile ortak dilleri Fransızcadır. Bu sebeple Anne George'nin çevirileri fazla mistik ve romantik görülmüştür (Semantic Scholar,2007). Doroty Cornish onun hem öğrencisi hem de İngilizce sesi olarak tanımladığı tercümanıdır ancak daha sonra verdiği eserlerde Montessori'yi tam olarak Montessori felsefesinden anlatmadığı gözlenmiştir (Kramer,1976,174). Amerika'da Dr. Merill, Avustralya'da Lily Peler Roubekczek, İngiltere'de Berton Hawker ve Anne George tercümanlık yapmışlardır (Wilbrandt,2015,83).

1.2.2. Din Eğitime Ait Eserleri

Dr. Montessori Roma katolikliğini benimsemiş ve elinden geldiğince çocuklara özellikle erken çocukluktaki bireylere din eğitimi vermeyi amaçlamıştır. Barselona'da 1922 yılında *I. Bambini Viventi Nella Chiesa* kitabını kaleme almıştır (Kramer,1976,328). Eserde Montessori, çocuklar için şapeller yaptırmış, erken çocukluk dönemindeki bireyler için prensiplerini din eğitime uygulamış ve faydalı tecrübelerle

denetlemiştir. 1929 yılında ise aynı eser İngilizce olarak *The Child in the Church* adıyla yayınlanmıştır (Standing,1959,46). Eserde çocuğun eğitim merkezine alınarak Hristiyan ayinleri ve ritüellerinin öğretilmesi vurgulanmıştır.

Ayrıca Barselona’da *The Life of Christ, The Mass Explained to The Children, The Opened Book* eserleri daha büyük yaştaki çocuklar için dua ve ritüel kavramlarını içermektedir. Eser 1931 yılında İngiltere’de yayımlanmıştır. Çocuklar için dua kitapları oluşturmaya çalışmıştır. Ancak bazı teknik aksaklıklardan dolayı basıma hazırlanamamıştır. 1932 yılında Amerika’da *The Mass Explained to Boys and Girls, The Opened Book* adıyla tekrar yayımlanmıştır (Kramer,1976,329). *Catholic Montessori Guild* (Katolik Montessori Cemiyeti) ölümünden hemen sonra, bu yöndeki çalışmalarını düzene sokmaya çalışmıştır (Standing,1959,50).

Çocuk Evi’ndeki din eğitimi sadece Katolik dini yorumunu esas almasına karşın yalnızca bu yoruma değil, diğer dinlerin öğretilmesinde dahi ufuk açacağı düşünülmüştür. *The Mass Explained to Child* eseri ayinlerin ve ritüellerin çocuklara açıklamasından ibarettir. *Elementary Illustration of the Liturgic Year and of The Child Calender* isimli eserde ayine ve çocuk takvimine ait yılların başlangıç seviyesinde gösterime sunulması açıklanmıştır. *Advance Material for Reading The Missal* adlı eserde dua kitabının okunması, *Manual for Preparation of The Children’s Missal* eserinde ise çocukların duaya hazırlanması konu edinilmiştir (Montessori,1948,464). 1995 yılında İtalyanca olarak yayınlanan *Dio e il Bambino* (Tanrı ve Çocuk) adlı eserinde belirli dini ritüellerin uygulanışı anlatılmış ve inanç boyutundaki soyut kavramların öğretilme güçlüğünden söz edilmiştir.

Ayrıca kendisinden sonra gelen din eğitimcilerini metotlarıyla etkileyerek din eğitime yeni öğretim yöntemi kazandırmıştır. Montessori ile tanışma şansı bulan ve biyografisini yazan E.M.Standing (Hyde,2013,40) ikinci nesil, Sofia Cavalletti üçüncü nesil, Sofia Cavelletti ile tanışan ve Montessori din eğitimi sistemleştiren J.W. Berryman ise dördüncü nesil eğitimcidir (Berryman,1995,10-11). Cavalletti geleneği bozmayıp Katolik yorumuna yakın durarak *Good Shepherd* yaklaşımını benimserken, Berryman Protestan yorumuna vurgu yaparak *Godly Play* adıyla oyun tabanlı bir yönelim izlemiştir.

1.3. MONTESSORI’NİN ETKİLENDİĞİ DÜŞÜNÜRLER

Montessori, teorilerini yapılandırmadan önce engelli çocuklar üzerine bol bol gözlem yaparak Itard ve Seguin’in çalışmalarına yoğunlaşmıştır (Kramer,1976,59). Daha sonra da Fröbel’i çalışmalarına katarak bu çocuklar için özel okullar açabileceği fikrini ortaya atmıştır (Polland,1990,20-21). Kendi teorilerini ve uygulamalarını elbette kendi eğitim felsefesi ve anlayışına yakın düşünürlerden etkilenererek açığa çıkarmıştır. Bu düşünürler sırasıyla Locke, Rousseau, Pereira, Pestalozzi, Itard, Froebel, Seguin’dir (Standing,1959,40). Ayrıca özelde Pestalozzi’nin İsviçre’deki engelli çocukların eğitimi konulu çalışmalarının ve daha özgür okul anlayışının, Fröbel’in çok küçük yaştaki çocuklara anaokulu fikrinin, Seguin ve Itard’ın engelli çocuklarla ilgili eğitim metodu çalışmalarının tümünü sentezleyerek yeni bir yöntem ortaya koymuştur (Kramer,1976,62).

1.3.1. John Locke (1632-1704)

İngiltere’nin Wrington kasabasında dünyaya gelmiştir. Orta sınıf bir Protestan ailenin çocuğu olan Locke’un on dört yaşına kadar olan hayatıyla ilgili net bilgiler yoktur. Westminster School sayesinde o yıllarda Grekçe, Latince, Arapça ve İbranice dilleri hayatına girmiştir. 1656-1658 yılları arasında Oxford’da mastır öğrenimi gördüğü bilinmektedir. Tıp bilimine olan ilgisini arttırarak, İbni Sina’nın ‘Tıp Kanunu’ okumaya başlamıştır (Çetinkaya,2015,213-214). İngiliz ampirik görüşü okulunun atası kabul edilmiştir. Aydınlanma çağı filozofu kabul edilen Locke, bütün Avrupa’yı etkilemiştir (Locke,2004,8-9).

Ayrıca Locke aldığı eğitimler sayesinde teoloji alanına yakınlaşmıştır ve bu alanda birçok eser vermiştir. *The Reasonableness of Christianity* adlı eseri ve çokça mektuplarıyla Hristiyan teolojisini akılcılığa yaklaştırmaya çalışmıştır (Çetinkaya,2015,219). Locke felsefesinde realizme ait izler taşımaktadır. Fizik âlemi hakkındaki bilgilere tecrübeler yoluyla ulaşılacağını savunurken metafizik için teolojiyi akla yaklaştırmıştır (Çetinkaya,2015,225). Sahip olduğumuz tüm fikirlerin dış duyum ve iç duyum olmak üzere iki kaynaktan yayıldığını savunmaktadır (Çetinkaya,2015,223). Ayrıca insanın sınırlı yetisiyle hiçbir zaman gerçeği tam anlamıyla bilemeyeceği bu sebeple vahye ihtiyaç duyduğunu anlatmıştır

(Çetinkaya,2015,230). Bununla birlikte Tanrı'nın aşkınlığını ve biricikliğini kabul ederek Hristiyanlığın teslis inancını reddetmiştir (Çetinkaya,2015,234-235). Çocuklara din eğitimi verilirken İncil pasajlarının okunması kayda değer olduğu kadar bu pasajları çocuğun seviyesine indirgemek ve çocukta karmaşık ve ya yanlış düşüncelere sebep olmamak da önem taşımaktadır (Locke,2004,141-142).

Eğitimle de yakından ilgilenen Locke'un 1693 yılında kaleme aldığı *Some Thoughts Concerning Education* adlı kitabı bu alana örnek gösterilebilir (Çetinkaya,2015,220). İnsan zihninin doğuştan kurgusal bilgileri taşımadığını savunarak boş bir tabloya benzetmektedir. Çocuğun edindiği tecrübeler çocuğu bilgi sahibi yapacağından çocuğun zihninin su kadar kolay şekil alacağını açıklamıştır (Locke,1999,49-50). Bu sebepten ötürü eğitimi çocuğun kazanımlarının bütünü olarak görmektedir. Bununla beraber kız ve erkek çocuklarının eğitiminin nasıl olması gerektiğini ayrı ayrı açıklamış, beden sağlığının önemine vurgu yapmış, açık havada eğitim faaliyetlerinin faydalarını sıralamış, çocukların beslenmelerinden giyimlerine kadar tüm birincil ihtiyaçlarını örneklendirmiş ve çocuklarda oluşan belirli hastalıkların sebepleri ve tedavi yollarını anlatmıştır (Locke,2004,13-24). Ceza konusunda çocuğun fiziksel şiddete maruz kalmasını kabul etmemektedir ancak ödülleri ve daha hafif cezaları desteklemektedir (Locke,2004,44-45). Çocuklara öğrenecekleri bilgiler yük olarak sunulduğu takdirde çocuğun çalışmayacağını ifade etmektedir (Locke,2004,65). Öğretmenin bilgi, hikmet ve nezaket sahibi olması gerektiğini anlatmıştır (Locke,2004,82). Öte yandan eğitim görenlerin kamuya fayda sağlayacak şekilde yetiştirilmeleri gerektiğini savunmaktadır (Cihan,2006,177).

Yukarıdaki bilgiler referans alınarak Locke ve Montessori benzerliği kanıtlanabilir. Locke'da Montessori gibi dinin akılcılık yönünü ve Tanrı gizemi olan çocuğu anlamlandırmaya çalışmıştır. Her iki düşünür de dine yakın tavır sergilemişlerdir. Hem eğitimde hem de din eğitiminde çocuk merkezli bir yöntem esas alınarak çocuğun kendi tecrübelerine fırsat verilmesi gerektiğinden söz etmeleri en büyük ortak noktaları olarak göze çarpmaktadır.

1.3.2. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Fransız asıllı olup Protestan bir ailenin çocuğu olarak Cenevre'de dünyaya gelmiştir. Fransızca ve Grekçe edebiyatından klasikleri okumuştur. Daha sonra bir

papazın yardımıyla Latinceyi de öğrenerek eğitim, sosyoloji ve sanat gibi alanlarda kendine yer bulmuştur. Bir dönem Katolik mezhebine geçiş yapmıştır (Korkmaz-Öktem,2014,175). Ancak sonrasında dini akli temellere oturarak Kalvinizm mezhebini benimsemiştir.

Aydınlanma hareketinin öncülerinden olan Rousseau, aslında Fransız düşüncesini şiddetle reddetmiş ve eğitim anlayışını feodal eğitim sistemine başkaldırı olarak ortaya koymuştur. Feodal eğitim sisteminin, çocukların bedensel ve zihinsel gelişimlerine zarar verdiğini açıklayarak eğitim reformu tartışmalarını başlatmıştır. Doğal eğitiminin yansıması olarak da eğitim amacını, eğitim sürecini, eğitim disiplinini ve eğitim yöntemini tartışmıştır (Yawei,2019,419-420). Aynı zamanda eski yöntemleri eleştirmekle kalmamış, yeni yöntem ve materyalleri de eleştirmiştir. En üstün insanın doğal insan olduğu düşüncesini savunduğundan dolayı *Emile* adlı romanının dini merciler tarafından yakılmasına karar verilmiştir ve kendisi de tutuklanmıştır (Korkmaz-Öktem,2014,176). O dönem de eğitimde belli seviyeler atlanamasa da sonraki dönemlerde ve nesillerde büyük yankı uyandırmıştır.

İnancın akla ve mantığa dayandırılması gerektiğini savunan Rousseau, teoloji ve pedagojiyle ilgili görüşlerine *Yeni Heloise* ve *Emile* adlı eserlerinde yer vermiştir. *Yeni Heloise* eserinde dinin akla yatkın yanlarına inandığını, akıl dışı kısımlarını yalnızca kabul ettiğini ifade etmektedir (Rousseau,1945,268-272). *Emile* eseri ise çocuğa öz benlik kazandırma, çocukluğu inceleme, negatif eğitim- on iki yaş öncesi çocuğa sözlü değil tecrübeye dayalı eğitim verilmesi ve din eğitiminden uzak tutulması-, pozitif eğitim -on iki yaş sonrası için önceki dönemde verilmeyen tüm eğitimlerin tamamlanması (Rusk-Robertson,1918,153-154), yaş dönemine uygun eğitim, vatandaşlık eğitimi ve dini eğitim olmak üzere yedi eğitim prensibini içermektedir (Önder,2018,1540). Çocuğun doğal olarak kendini fark etmesi ve öğrenme araçlarıyla bağlantılı olarak doğal dürtünün keşfedilmesi için çocuğa özgürlük verilmesi gerektiğini savunmuştur. Öğrenme materyallerini kullanma yoluyla çocuğun doğal çevresinde kendini keşfetme sürecini eğitim olarak adlandırmış ve eğitim anlayışını çocuğun yeniden çalışması, yeni şeyler ortaya koyması ve öğrenmede aktif rol oynaması temeline oturtmuştur (Peckover,2012,94).

Bu anlayışın özünde çocuğun müdahalesiz ve sınırlamasız olarak gelişimi esas alınmıştır. Ona göre eğitimin asıl amacı bireyin özgürlüğünü, kendi ayakları üstünde durmasını, kendini ifade etmesine fırsat verilmesini, sosyal yaşama ayak uydurabilme becerisini ve yaşadığı çevrede güvende hissetmesini sağlamaktır (Jamwal,2017,6531). Ailelerin ve eğitimcilerin, çocuğun yaşına uygun tecrübeyi sağlamasında ve doğal yeteneklerine göre gelişmesinde yardımcı ve iyi birer gözlemci olmaları gerektiği temeline dayanmaktadır (Önder,2018,1539-1540). Öğretmenin görevi de çocuğun ilgisine ve motivasyonuna uygun özgürlük alanı oluşturmaktır (Jamwal,2017,6533). Eğitim çocuğu kötülüklerden koruyacak ve çocuğun gelecekteki problemlerine çözümler bulmasını sağlayacaktır.

Her şeyin yaratılışı itibariyle iyi olduğu ancak insan eline geçince kötüleştiğini ve bozulduğunu savunmuştur ve felsefesinin derinliklerinde natüralizm yatmaktadır (Jamwal,2017,6531). Her insanın özgür ve eşit doğduğuna inanmıştır. Çocukların her birini eşsiz ve benzersiz olarak tanımlamıştır. Hümanizme yakınlığı çocuklara birey olarak saygı duyulması anlayışından gelmektedir (Yawei,2019,421). Bu sebeple eğitim metodunda yapılandırma, doğrudan kendi başına tecrübe edinme, yaparak yaşayarak öğrenme, örneklendirme gibi yöntemler mevcuttur. Bireyin toplumdan izole edilerek eğitilmesi fikrini savunmuştur. Özgür disiplin, özgür kişilik ve özgür eğitim kavramlarına çokça yer vermiştir. Programına doğa bilimleri, sosyal bilimler, fizik, din ve ahlak eğitimi derslerini dâhil etmiştir. Çocuk merkezli bir eğitimi esas alarak, çocuğun öğrenirken yanlış yaptığında acı çekmesine fırsat verilmesini böylelikle yaptığı şeyin cezasını almış olacağını vurgulamıştır (Jamwal,2017,6532). Çocuğa yapılan her türlü şiddet yüzünden çocuğun büyüdüğü zaman kendisine ve etrafına zarar veren kişiliğe sahip olacağını ifade ederek terbiye etmede şiddete izin vermemiştir (Silier,2007,48).

Eğitim çocuğu yaşayacağı topluma hazırlama amacı güderken her çocuk kendi emeği ve desteğiyle hem kendine hem de eğitime katkıda bulunmuştur. Eğitim sosyal birlik ve sosyal eşitlik gibi doğal değerlerin yetiştirilmesidir. Çocuğu yardımseverlik ve diğerkâmlık gibi vasıflarla donatmak da eğitimin sosyolojik boyutunu temsil etmektedir (Korkmaz-Öktem,2014,184). Toplumda kız çocuklarının ve kadınların varlığı yadsınamazken Rousseau aynı özgürlük hakkını kadınlara sunmamıştır. Kız çocukları

için eğitimde yalnızca din ve geleneksel ahlak eğitimine tabi tutulmalarını yeterli görerek ve kız çocuklarını erkeklerin emiri altına koyarak günümüz feministleri tarafından çokça eleştirilmiştir (Badamchi,2017,109).

Ayrıca çocukların kendi tecrübeleriyle ilişkilendirecekleri doğal yaşama ait gerçek öğeler taşımayan masalların çocuklara sunulmasının yanlışlığını vurgulamıştır (Badamchi,2017,112). Bununla birlikte Rousseau pedagojisinin özü dindir fakat bu din kutsal metinlere değil, felsefi bağlamda deizme dayanmaktadır. Ahlaki vicdanın insan doğasında var olduğunu ve insanın doğası itibariyle iyi olduğunu savunmaktadır. Ayrıca negatif eğitim denilirken hiçbir şekilde Rousseau din eğitimi reddetmemiş, yalnızca çocuğun uygun yaşa ulaşınca kadar Tanrı fikrinden uzak tutulması gerektiğini savunmuştur (Badamchi,2017,116). Çocuğa küçük yaşta akılcılıktan uzak, mitlerle bezenmiş ve kilise tarafından kabul gören din eğitimi verilmesinin kendisinde bulunan doğal nezaketi yok edeceğini vurgulamaktadır. Piaget'in de belirttiği gibi çocuk somut işlem dönemindedir ve bu tür soyut bilgileri kavraması güç olacaktır. Özerklik kavramını özellikle bireyin kendi inançlarını kendi seçebilme özgürlüğü ile bağdaştırmıştır. Rousseau'ya göre toplumun kendisini şekillendirmeye çalıştığı din eğitiminden ziyade çocuğun kendi iradesine ve kendi seçimlerine saygı duymak felsefesinin mihenk taşıdır. Önemli olan çocukta genel olarak dinlerin oluşturduğu gibi tekdüze ibadet anlayışından uzak, çocuğun kendi ibadet ve kulluk bilincini oluşturmasını sağlamaktır. Çocuğun dini değerlerini ifade edebileceği anlaşılır ve basit bir dile ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır (Önder,2018,1543-1544).

Bazı düşünürler paradoksal ütopyalarla çocuğun toplumdan tamamen soyutlanamayacağı, çocuğun ilk dönemlerinde taklidi özümseyerek öğrendiğini ve bu imkânın tanınabilmesi için çocuğun toplum içinde olması gerektiğini söyleyerek Rousseau'ya anti tez oluşturmuşlardır (Korkmaz&Öktem,2014,185). Karşıt olan düşünürler olabildiği gibi Rousseau ile paralel düşünen filozofların ve eğitimcilerin sayısı az değildir. Örneğin Kant'ın natüralizm, hümanizm, ölçülülük, çocuğun kendi deneyimlemesi, çocuğa tavırda yaşa uygunluk, eğitim yöntemleri gibi çoğu prensipleri Rousseau ile örtüşmektedir (Badamchi,2016,177). Bununla beraber Montessori ve Rousseau'nun eğitime ve ahlak eğitimine bakış açıları paralellik göstermektedir. Montessori de eğitimde cezayı uygun görmemektedir. Eğitimde çocuğa saygı, çocuğun

öğrenmesi ve tecrübeleri, öğretmenin yalnızca gözlemci kabul edilmesi gibi özelliklerin çoğu ortak noktalarını yansıtmaktadır. Rousseau, Montessori'nin aksine çocuğun tam özgürleştirilmesine inanmaktadır. Çocuk, kendi tecrübeleriyle zaten doğal ortamında öğreneceğini vurgulamaktadır. Montessori ise uygarlığın çocuğu bozmadığına inanmıştır (Wilbrandt,2015,107). Medeniyetin, çocuğu bozmayacağını yahut yozlaştırmayacağını aksine çevrenin sistematik düzenlenmesi öğrenme hızında ve medenileşmede gelişim sağlayacağını savunmaktadır (Kramer,1976,63). Ahlak eğitimi içinse ahlaki yargı dönemini kazanan çocuğa -12 yaş- bu eğitimin verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Din eğitimi anlayışları için Rousseau hala ahlaki dönemi esas alırken, Montessori erken çocuklukta din eğitiminin uygunluğundan söz etmektedir.

Ayrıca Montessori, kendisini Rousseau'dan ayıran yönünü şöyle ifade etmektedir: *'Birçokları beni çocuklara sevgi gösteren, onlara masal okuyan ve onları görmeyi hayal eden, okulları ziyaret eden ve çocuklara şeker dağıtan romantik bir kişilik olarak tanımlayarak hata eder. Hâlbuki Rousseau gibi tamamen idealist değil aksine tam bir bilimsel araştırmacıyım. Kendimi çocuğun içindeki bireyi keşfetmeye ve Yaraticının bilimsel ve dini gerçek tasarımı olan doğru insan ruhunu onun içinde görmeye adanmışım. İnsan doğasına saygı duyarak oluşturduğum çalışma metodum budur. Çocuklara bir şey öğretmek gibi zorunluluğum olamaz. Bilakis onlar hazırlanmış çevrede bana bir şeyler öğretirler. Bozulmamış ruhlarının manevi sırlarını bana açarlar* (Kramer,1976,251)'.

1.3.3. Jacob Rodrigue Péreire (1715-1780)

Portekiz asıllı bir Yahudi olan Pereire, Portekiz'de adı pek bilinmemekle beraber Fransa'da sağırın eğitimiyle uğraşmış ve baskın doktrinler tarafından 'akıl hastası' kabul edilinceye kadar sağır ve dilsizlerle iletişim kurarak ilk işaret dilinin oluşturulmasında öncü olmuştur. İbranice, Portekizce, Fransızca ve İspanyolca eğitimlerini almıştır (Fynne,1924,13-15). Pereire, o dönemde Fransız "sosyal sorunları" nedeniyle 19. yüzyılın sonunda Katolikliğe geçmiştir. Buna rağmen, aile Fransız Yahudi cemaatiyle yakın bağlarını sürdürmüştür (Fynne,1924,62). Çok yönlü bir düşünür olan Pereire, sosyal bilimler, fizik, matematik ve filoloji gibi alanlarda da kendini göstermiştir (Vaisse,1883,222).

Doğuştan dilsiz bir kadınla tanışıp hayatını sağır ve dilsizlerin eğitimine adanmıştır. Juan Pablo Bonet'in işaret dili tablosuna otuz farklı el işareti ve alfabe harflerini ekleyerek genişletmiştir (Fynne,1924,39). 1749 yılında Royal Academy and Science tarafından ödüle layık görülmüştür. 1750 yılında Bordeaux'da sağır ve dilsizler için bir okul açmıştır (Vaisse,1883,226). Seguin'e göre çağdaşlarının hiçbiri sağır ve dilsizlerle iletişim kurmada onun kadar büyük keşiflere imza atmamıştır (Fynne,1924,28-29). Konuşmanın ses ve titreşimden oluştuğunu sağırın sesi duymasalar da titreşimi hissettiklerini keşfetmiş ve eğitimle potansiyellerinin geliştirilmesi, algılarının beslenmesi ve sesli titreşimlerin çoğaltılması yoluyla dokunma duyusunun önemine daha da yer vermiştir. (Fynne,1924,30-31)

Paris'te 1762 yılında yayımlanan *Observations Sur Les Sourds-Muets* eseriyle sağır ve dilsiz bireyler üzerine yazılmış ilk bilimsel çalışmayı ortaya koymuştur. Çalışmaları arasında dudak okuma ve mimik kontrolleri de yer almaktadır (Fynne,1924,24). Kitabında öncelikli olarak hastaların zekâ düzeylerinin ve duyabilme kapasitelerinin tam olarak gözlelenebilmesi gerektiği vurgulanmış ve belirlenen rahatsızlığın ilaçla mı yoksa tıbbi müdahale yoluyla mı tedavi edilebilirliği gözlemlenmiştir (Fynne,1924,35-37). Kitabı sayesinde kendisine Kral Louis XV tarafından ömür boyu emekli maaşı bağışlanmıştır (Fynne,1924,54). Fiziksel ve psikolojik prensiplerini oluşturmasında Dactyllologie'nin önemli rol oynadığını söyleyen Pereire, metodunu oluştururken, duyuların fizyolojik gelişiminin incelenmesini, zihinsel evrelerin kontrol edilmesini, duyu gelişimi için oluşturulan fiziksel alıştırımları, somut fikirlerin genellenmesini ve karşılaştırılmasını, duyu algısı yoluyla zihin için doğru algı eğitimi esas almıştır (Fynne,1924,57). Pereire'nin 'duyuların eğitimi' anlayışı Seguin'in teorisini oluşturmasına yardımcı olmuştur (Wilbrandt,2015,107). Froebel ve Pestalozzi düşünce sistemlerini Rousseau'yla buluşturan düşünür Pereire (Kramer,1976,62), kendisi de Rousseau'dan etkilenerek dokunma duyusuna önem vermiştir. Ayrıca bireysel kazanımın ön planda olduğu eğitim prensipleri ve alıştırımları dikkat çekerek öğrencilerinin sosyal hayatla sürekli bağlantıda olmalarını ve bu pratikler sayesinde daha hızlı ilerleme kaydedildiğini vurgulamıştır (Fynne,1924,49). Çocuğun gerçek çevresinden ve sosyal ortamından koparılmadan etkileşim geçirmesinin ve tecrübe edinmesinin eğitim olduğunu savunmuştur (Fynne,1924,58). Pereire yalnızca somut algı için gelişim sağlamamış aynı

zamanda öğrencilerin eğitim sonunda soyut ve ahlaki kavramları da anlayarak üstesinden geldikleri gözlemiştir (Fynne,1924,47).

Görüldüğü gibi duyuların eğitimi, dokunma duyusu, sosyal çevreyle etkileşime önem verilmesi, tecrübeler yoluyla öğrenme, yakından uzağa öğrenme prensipleriyle Montessori eğitim sistemine yakınlık göstermektedir.

1.3.4. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Asıl adı John Henry Pestalutz olan düşünür, Zürih'te dünyaya gelmiştir (Holman,1908, 19). Protestan ve muhafazakâr bir ailede büyüyen Pestalozzi'nin babası göz doktoru ve cerrahdır (Schmid,1997,4; Silber,1973,17). Babasını altı yaşında kaybeden Pestalozzi, kendisini utangaç, sosyal açıdan beceriksiz ve pratik olmayan bir kişiliğe dönüştüren zor bir çocukluk yaşadığını düşünmektedir. Bunun neticesinde yoksullara ve mazlumlara sempati duyan bir tutum geliştirmiştir (Elmer,1975,172-171). Pestalozzi, orta sınıf bir İsviçreli çocuğun eğitim fırsatına sahip olmuştur. Yerel bir ilkokulda okuma, yazma, aritmetik ve ilmiyal derslerini okumuştur ve Collegium Humanitatis'te iki yıllık meslek öncesi kursu tamamladıktan sonra, Latince, Yunanca, İbranice, retorik, mantık ve etik alanlarında derinleşmiştir. Teoloji alanında da çalışan Pestalozzi, bu eğitimini bitirmesine son bir sene kala bu bölümü bırakmıştır (Silber,1973,7-8). Yüz elli yılı aşkındır modern okulun kurucusu olarak bilinmektedir (Tröhler,2013,2). Pestalozzi realist ve natüralist bir eğitim reformcusudur (Horlacher,2019,171).

Pestalozzi başlangıçta dil ve teoloji öğrenirken daha sonra Rousseau çalışmalarını incelemeye koyulmuştur. Rousseau'nun en üstün iş kabul ettiği tarıma yönelmiştir. Doğal biçimde, doğayla iç içe yaşama kararı almıştır. Ancak toplumsal sorunlardan kopmayıp ülkesinin sosyolojik, siyasal, ekonomik, kültürel ve eğitim sorunlarıyla da meşgul olmuştur (Wilbrandt,2015,108). Rousseau'dan oldukça fazla etkilendiği için ilk çocuğuna Jean Jacques adını vermiştir (Elmer,1975,173). İnsanı insan yapan değerın ahlak olduğunu vurgulayan Pestalozzi, irade konusunda rasyonel yaklaşımıyla Kant ve Leibniz felsefesine yakın durmaktadır (Silber,1973,98). Empirik yaklaşımıyla da Locke ve Hume'a yakın olduğu görülmektedir (Silber,1973,134).

Neuhof'ta 1774 yılında çocukların fiziksel, zihinsel ve ahlaki olarak geri kalmışlıklarını ortadan kaldırmak için Pestalozzi tarafından açılan okulda (Biber,1831,29-30) fakir çocuklara tarım öğretilerek, çocukların pratik yaşamda kendi aktivitelerini gerçekleştirmesine fırsat tanınmıştır. Bu okul, 1779 yılında finansal sebeplerden dolayı kapatılmıştır. Okulunu çocukların tıpkı aile yaşamında olduğu gibi bir arada yaparak yaşayarak öğrendikleri ev ortamına benzetmeye çalışmıştır. Okulunda tarım, el işçiliği, aritmetik, din ve ahlak öğretmiştir (Elmer,1975,173). Ancak okulun bulunduğu yerin tarıma elverişli olmaması ve çocukların doğada disiplininin sağlanamaması sebebiyle başarısız olmuştur (Schmid,1997,10-11). Destekleyicilerin entelektüel veya politik geçmişine bağlı olarak, Pestalozzi'nin eğitim teorisinin farklı yönleri tercih edilmiş ve savunulmuştur. Witte'ye göre, Pestalozzi'nin anlayışında çocuklar sadece eğitilmez, onların makul bireyler olması ve onlara kendilerini desteklemeleri için ihtiyaç duyulan becerilerin öğretilmesi gerekmektedir. Ayrıca Pestalozzi, çocukların dini duygularını geliştirmek için sınıf ayrımı yapılmadan liberal eğitim verilmesini şart koşmaktadır. Fakirlere sunduğu fırsat eşitliği sayesinde aslında eğitim ve öğretimin özel değil, kamuya açık olduğunu vurgulayarak kalkınma ve gelişmenin fırsat eşitliğine bağlı olduğunu savunmuştur (Horlacher,2019,116-117). Pestalozzi'nin umutları ve beklentilerinin aksine, eğitimde fırsat eşitliğine dönemin yöneticileri tarafından yeterli destek verilmemiş ve prensiplerine kuşkuyla yaklaşmıştır (Horlacher,2019,117). Daha sonra yazar olmaya karar vererek eğitim hakkında eserler kaleme almıştır. Eserlerinin dili ağırdır ve çok kullanılmayan ifadelerle doludur (Schmid,1997,2). Bu sebepten kimileri onun anaokulu uygulamaları ve felsefesiyle ilgili yanlış çıkarımlarda bulunmuştur (Hewes,1992,22). Eğitim hayalini ekonomik aksaklıklardan dolayı gerçekleştirmekte güçlük çeken Pestalozzi, insan doğasına ilişkin ciddi yargısal hatalara da yer vermiştir (Soëtard,2000,299). *Swan Song* adlı eseri tüm teorik çalışmalarını kapsar ve anlaşılması güç bir eser kabul edilmektedir (Silber,1973,258). 1783 yılında kaleme aldığı *On Legislation and Infanticide* adlı kitabı eğitim sosyolojisinde erken dönem çalışması olarak bilinmektedir. Bu eserde eğitim, gelenek ve ahlak arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Ona göre eğitim, gelişimin doğal kalıplarına dayanmalıdır (Elmer,1975,174). Pratik olarak uygulanabilir öğretim yöntemi geliştirmese de çocuk eğitiminde öğretmenlerin değil, annelerin önemli rol oynadığını vurgulamıştır (Tröhler,2013,2). Annelere yazdığı toplam on dört mektuptan oluşan ve

çocuğun eğitimi hakkında ipuçları ihtiva eden eserinde, Tanrı tarafından anneye bağışlanan annelik sevgisinden ve bunun bir güdü oluşundan bahsederken, çocuğun açılmamış bir tomurcuk olduğuna, ruhuna ve dinine ancak vicdanının sesiyle ulaşacağına değinmiştir. Mektupların ilk üçünde kendi teorisini nasıl oluşturduğunu, dördüncü mektuptan on birinciye kadar zihinsel eğitimi, on ikinci mektupta yalnızca fiziksel eğitimi, on üçüncü ve on dördüncü mektupta ise ahlak ve din eğitimini anlatmıştır (Silber,1997,135). Ayrıca kendi eylemlerinin yöneticisi olan çocuğun içindeki etkin gücün onu öğrenmeye ittiğini, çocuğun kalbini, aklını ve ellerini birbiriyle uyumlu şekilde çalıştırabilmesi için annelere düşen görevleri anlatmaktadır (Pestalozzi,1830,8-20). 1800 yılında Burgdorf'ta açtığı okullarla eğitim teorisini oluşturmuştur. Bu teoriyi anlattığı *The Method* adlı kitabında, çocuğun öğrenme psikolojisini, bilişsel gelişimini, zihin doğasını ve ileri yaşlardaki problemlerine bulabileceği çözümlerini açıklamaktadır (Horlacher,2019,114).

Pestalozzi'ye göre bir çocuğun eğitimi doğumuyla başlamakta ve çocuğun karakteri bu eğitim çerçevesinde her geçen gün şekillenmektedir (Schmid,1997,31). Yine çocuğun gelişimi doğal yeteneklerine ahenkli olacak şekilde desteklenmelidir. Doğanın döngüsünü yakalayabilmek için çocuğun kendi hazır oluşuna saygı duyulmalıdır (Schmid,1997,40). Ona göre çocuğun zihinsel eğitimi; çocuğa doğada gördüğü her şeyi nicelik olarak öğretmek, daha sonra nitelik olarak tanımlamasını istemek ve yakından uzağa bir eğitim anlayışı benimsemektir (Schmid,1997,44). Beden eğitiminin fiziksel yapıyı geliştirdiği ve bedensel yeteneği arttırdığını savunmaktadır. Ayrıca kalbin, erdemi ifade edebilmesi için gerekli alıştırmaları yerine getirirken, akli kanunları takip ederek özgür irade kullanmasına fırsat verilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Schmid,1997,45). Eğitimde sosyal sürecin etkili olduğunu keşfeden ve çocuklarla doğanın arasına hiçbir şey girmemesi gerektiğine inanan Pestalozzi, bunu eserlerinde belirtmekle kalmayıp, kendi okullarındaki uygulamalarıyla da desteklemiştir. Yöntem olarak duyuların eğitimini vurgulayan Pestalozzi, bol gözlemler ve somut nesnelerle etkileşim ağırlıklı ders programlarına yer vermiştir. Fiziksel etkinliklerini, sınıflandırma yapmayı veya saha taramasını bireysel ve işbirlikçi çalışma modelleriyle yapılandırmıştır. Bunu yaparken de bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmuştur (Kramer,1976,64) ve derslerini basamaklı beceri sırasına göre düzenlemiştir (Wilbrandt,2015,108).

Pestalozzi, formalleşen eğitim dünyasında yalnızca kültürel değişim sürecini başlatan değil, kendi zamanında bu fenomeni pekiştiren eğitimci olmuştur (Thröler,2013,4). Geleneksel eğitim sisteminin fazla ezberci ve zorlayıcı olduğunu düşünerek eleştirmiştir (Elmer,1975,175). Herbart ve Froebel'e doğrudan ilham olan ve zihni özgürleştirip çocuğu zincirlerinden kurtaran Pestalozzi, insan doğasını esas alan bir çocuk eğitimi anlayışına yönelmiştir (Soëttard,2000,297-298). Tam özgürlük deneyiminin çocukta neşe ve mutluluğu sağlayacağına inanarak (Schmid,1997,46), erken çocukluk döneminde çok bilinen Piaget tabanlı sistemi kullanmaya çalışmış ve yapılandırmacı çağdaş yaklaşımına örnek oluşturmıştır (Hewes,1992,6). En önemli kavramlarından biri olan '*Anschauung*' gözlemlene anlamına gelmektedir (Schmid,1997,48) ve eğitim anlayışında gözlem önemli yer tutmaktadır. Hewes'e göre öğrencilerle beraber çalışan, onları gözlemleyen ve nasıl eğitilmeleri gerektiğiyle ilgili çalışmalar yapan Pestalozzi, yetim ve bakıma muhtaçlarla ilgili sorumlulukları üstlendiği için anaokullarının üvey babası kabul edilmektedir (Hewes,1992,7).

Pestalozzi'ye göre eğitim, çocuğun tüm eğilimini ve tavrını yükselterek ona doğayı öğretmektir. Çocuğa nasıl öğrenmesi gerektiği öğretilmelidir (Silber,1973,126). Pestalozzi'ye göre, eğitim ruhların karşılıklı etkileşimidir. Öğretmenin çocuklara karşı saygı ve sempatisi çocuk ruhunu uyandırmada ilk ve tek adımdır (Montessori,1948,42). Okul, sevgi için hazırlanmış çevreden ibarettir. Çevreye uygun duyu izlenimini bütün bilgilerin temeli sayarak, tüm unsurları nicelik, nitelik ve dil yönünden kategorileştirmiştir (Elmer,1975,176). Pestalozzi materyallerinin, çocuğun ahlaki ve zihinsel gelişimi için çok basit ve doğrudan olduğu düşünülse de (Biber,1831,56) özelden genele ve basitten karmaşığa öğretim yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Pestalozzi okullarında çocuklar yemek hazırlayarak, kendileri giyinerek, dua edip yatağa giderek işlerini kendileri yaparlar. Öğretmenleri öğretmek için değil, yanlarında olmak için vardır (Biber,1831,58-59). İyi bir öğretmen, çocuklara kalbini açısıyla, samimi ve sıcakkanlı oluşuyla İsa'nın öğreticiliğini kendine örnek almalıdır (Elmer,1975,177). Okulu, üyelerinin aile bağlarıyla bağlı olduğu yer, öğretmeni ise günün her saatinde öğrencilere eşlik eden bir kişilik olarak temsil etmiştir. Öğretmenler, düzenli olarak öğretimlerini ve öğrencilerin davranışlarını tartışmak için toplanarak eğitimde ilerlemenin sürekliliğini sağlayan gözlemler yapmaktadırlar (Horlacher,2019,117). Pestalozzi'nin tecrübe bağlamındaki metodunun amaçları

arasında, özel ve devlet okullarının dışındaki alanlarda çocuğun gelişimini gözlemlemek, dünyayla iletişim kurmasını sağlamak ve pratik detaylarla yakınlılaştırarak öğretmenleri eğitmek bulunmaktadır (Biber,1831,48).

İlk günah doktrinini reddeden Pestalozzi, Tanrı'nın iyi olduğunu ve eserlerinin de iyi olacağını kabul ettiğinden çocuğun doğası itibariyle iyi olduğunu savunmuştur (Önder,2018,1541). İnsanın iç duyusunun Tanrı'nın varlığını bulmaya yettiğini düşünen Pestalozzi (Schmid1997,38), insanın iç gücünün varlığının ilahi bir güç olduğunu savunmuştur (Schmid,1997,28). Ona göre din, doğa için çalışma, toplum için çalışma ve bireyin kendisi için çalışmasından ibarettir (Silber,1973,102). Çocuğun ahlaki gelişiminin merkezini ailesi kabul etmektedir (Schmid,1997,101). Çocuk ailedeki yetişkinlerin ahlakını taklit etmektedir (Schmid,1997,111). Aile hayatı ortamın iklimini, ahlaki değerleri ve erdemleri modellemek için gereklidir (Schmid,1997,32). Çocuğun annesine sevgisi, dini tecrübelerin ilki sayılmaktadır (Elmer,1975,174-175). Dogmatik olmayan doğal dinin savunucusu olan Pestalozzi'ye göre (Silber,1973,17) din eğitiminin formal bir eğitim olmasına gerek yoktur ve aile içerisindeki günlük manevi kazanımlar da din eğitiminden sayılmaktadır (Silber,1973,23). Din eğitimi de diğer eğitim anlayışlarında olduğu gibi doğa eğitimine paralel olmalıdır. Yöntemleri soyut kullanımlardan arınmış ve ilmiyalcılığı vurgulayan geleneksel yöntemlerden, çocuğun deneyimlerine yabancı olan aşırı genelleşmiş fikirlerden ve dogmalardan uzak olmalıdır (Elmer,1975,178-177). Modern din eğitimi anlayışına yönelerek çocuğun duyguları merkeze alınmalı ve sevgi ağırlıklı din derslerine yer verilmelidir (Elmer,1975,171). Hunziker'a göre, Pestalozzi'nin ideal okul anlayışı eğitimidir ve bu eğitimde elbette ahlak eğitimidir. Pestalozzi'ye göre akıl, kalp ve elleri kapsayan bütüncül bir eğitim anlayışıyla hem zihinsel hem bedensel hem de dini eğitim birlikte verilmelidir (Horlacher,2019,111). Ona göre, ahlak eğitimi din eğitimi ile başlamaz. Bu sebeple küçük yaştaki çocuklarda ahlaki duyguyu uyandırmak ve iyi eylem geliştirmesini sağlamak önemlidir (Silber,1973,175). Eğitiminin asıl amacı, görünmezliği açısından dini duyguları ve düşünceleri, görünürlüğü açısından ise hareketleri mükemmelleştirmektir. Çocuk zihinsel bağlamda anlamlandırmalardan önce duyularını kullanmayı öğrenmelidir. Ahlak dilini öğrenmeden önce dini asla anlayamayacaktır (Schmid,1997,42). Pestalozzi eğitim bakımından Rousseau'dan etkilenmişse de din eğitimi anlayışı Rousseau gibi deist ya da dine uzak natüralist değil, doğrudan

Hristiyanlığın formlarıyla bağlantılıdır (Elmer,1975,171). Kurduğu enstitüsünde finansal başarıların yanı sıra ahlaki kazanımlar da elde etmiştir (Biber,1831,16).

Pestalozzi'nin etkisi, Montessori'nin birçok unsurunda görülebilmektedir. Sınıfta güvenli bir ev benzeri atmosfer yaratmak, soyut kavramları tanıtmak için iş ve oyunu karıştırmak, çocukların ilgisini ve dikkatini çekmek, çocuğun serbestçe seçtiği hazırlanmış nesneleri kullanarak duyuşsal etkinlikler oluşturmak ve müfredatı çocukların gelişimine uygun bir dizi faaliyete bölmek bunlardan bazılarıdır (Feez,2007,86). Dini açıdan Hristiyanlığın bağlayıcılığını savunması, ahlaki açıdan ahlak eğitiminin gerekliliği ve bunun ailede başlamasının önemi her iki düşünürde de benzerlik yönünden göze çarpmaktadır.

1.3.5. Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838)

Fransa'da tüccar bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Hayatının ilk yedi senesini Oraison'da geçirmiştir. Sonrasında amcasının yanına verilen Itard, Riez'de bir gotik katedralde ikamet etmeye başlamıştır. 1782 yılında amcası onu yerel okullardan birine göndermiştir. Okulunu tamamladıktan sonra Marsieller'te Fransızların özellikle bireysel kazanımlar ve anadil öğrenme bakımından liberal eğitimi desteklediği papaz rahip yetiştirme okulunda okumuştur (Fynne,1924,63). Latince ve Yunanca dillerini öğrenmiştir. Felsefe, tarih ve diğer bilimsel alanlarda derinleşmiştir. On altı yaşında eğitim kariyeri sona ermesine rağmen eğitimde eline geçen tüm fırsatları değerlendirebilmiştir (Fynne,1924,64). Fransa'da yaşanan savaşlar nedeniyle askere çağırılmıştır. O sırada döneminin en iyi okulunun kurucularından biri olan, felsefe ve fizik üzerine çalışmalar yapan Doktor Phillip Pinel tıp ve cerrahi dersleri vermektedir. Okul hakkında araştırma yapan Itard, bu okulu tercih etmeye ve askere gitmemeye karar vermiştir (Fynne,1924,66). Otoloji tıp bilim dalı kurucusu Pinel'in öğrencisi olan Itard, sinir bozukluğu görülen hastaları gözlemleyerek inceleyen ilk öğretmen olmuştur (Montessori,1948,34). Anatomi derslerinde yoğunlaşmıştır. Daha sonra 1760 yılında Paris'te Charles-Michel de L'Épée tarafından kurulan Ulusal Sağır ve Dilsiz mektebinde çalışmaya başlayan Itard, günümüz engelli eğitiminin temelini oluşturmuştur (Göncü,2016,586). Itard, sağır ve dilsizler için oluşturulan enstitüde fizyolojist olarak çalışmıştır. Hastaları daha yakından gözlemleyebilmek için onlarla

kalarak çalışmalarını devam ettirmiştir. Kulak hastalıkları, kekemelik ve konuşma bozuklukları alanlarında çalışmalar yapmıştır.

O sırada Paris'e getirilen vahşi çocuk, tüm Fransa'nın gündemine oturmuştur ve zihinsel hastalıklar, dilbilim, eğitim, felsefe ve anatomi uzmanlarının yer aldığı bir komisyon kurulu tarafından incelenmiştir (Lane,1976,56). Bu Aveyron'lu çocuk için bilim akademisi üyesi olan Pinel, eğitilip öğretilemez teşhisi koymuştur. Pinel, bu çocuğun zihinsel eğitimi özümseme yeteneğinden yoksun olduğunu ifade etmiştir (Montessori,1948,119). Itard, çocuğun vahşiliği ve hayvansal doğasının doğuştan gelen zekâ geriliğinden değil, eğitim eksikliğinden kaynaklandığını savunarak hocasıyla fikir ayrılığına düşmüştür (Kramer,1976,59).

Daha sonra 1798 yılında *An Historical Account of the Discovery and Education of A Savage Man* adında bir kitap yayımlayarak çocuk hakkındaki gözlemlerine yer vermiştir (Montessori,1948,119). Itard'a göre çocuk, muhtemelen beş yaşlarında ormana terk edilmiştir. Ancak on iki yaşına geldiğinde beş yaş öncesiyle ilgili hatıraları kaybolmuştur (Itard,1802,31). Çocukta en çok göze çarpan özellik neşe ve kızgınlık duygularının baskın olmasıdır (Itard,1802,51). Konuşabilme yetisi olmayan çocuğun vücudunda hayvan ısırıkları olduğu tahmin edilen yirmi üç yara izi mevcuttur. Çocuk kokuları ayırt edememekte, bardak yardımıyla bir şey içememekte ve kaşık-çatal kullanamamaktadır (Fynne,1924,69). Ehlileştirilmeye ihtiyaç duyan bu çocuk istediğini alamayınca ısırıp tırmalayan veya hiçbir şeye tepki vermeyen bir yapıya sahiptir (Itard,1802,17). En yüksek ve en düşük seslere tepkisiz kalan, pürüzlü ve düz yüzeyler arasındaki ayrımı anlayamayan ve duyuları gelişmemiş olan bu çocuk, su kaynatılan tencereye elini sokabilmekte yahut soğukta saatlerce ayakları kara gömülü oturabilmektedir (Fynne,1924,82). Hissizliğin üstesinden gelme noktasında çocuğa rahat kıyafetler ve sıcak bir oda temin edilirken günde iki veya üç saatlik sıcak banyo yaptırılmıştır. Zamanla çocuğun soğuğa tepki vermeye başladığı gözlemlenmiştir (Fynne,1924,83-84). Elbiselerini çıkardığında soğuğa maruz bırakılan çocuk, birkaç gün içinde başucunda duran elbiselerini giymeyi öğrenmiştir. Itard, çocuğun koku alma duyusunu geliştirmek için burnuna tütün sokmuştur ancak herhangi bir gözyaşı gözlemleyememiştir. Kulakları en az gelişmiş organ olarak tespit edilmiştir. İnsan diyaloglarına da tepkisiz kalan çocuğa 'o' sesi ile seslenildiğinde dönüp baktığı için

Victor ismi verilmiştir (Itard,1802,86). Kapıyı doğru şekilde açıp kapayamamaktadır ve yiyeceğe uzanamadığında tabure çekmek gibi çıkarımlarda bulunamamaktadır (Itard,1802,22). Özgürlüğe olan aşırı düşkünlüğü, medenileşme yolundaki her şeye tepkisiz kalması, ayakkabı giydirildiği zaman yavaş ve tuhaf yürümesi, normal hızda değil, koşarak ilerlemesi de diğer özelliklerindendir (Fynne,1924,75). Itard Paris sokaklarında onunla koştüğünü anlatmıştır. Itard'ın yöntemine göre çocuklar toplumsal yaşama aşamalı olarak sokulmalıdırlar, eğitimci herhangi bir dayatmada bulunmayarak kendisini öğrencisine adapte edebilmelidir ve kazandırılması istenilen davranış çocuk için dikkat çekici hale getirilmelidir (Montessori,1948,122; Montessori,1912,154). Bilişsel gelişim için kahve fincanı altına fındık bırakarak almasını istemiştir. İstenileni başaran Victor'dan bu kez diğer kahve fincanlarıyla karıştırarak fındıklı olan fincanı bulması istenmiştir. Itard, alıştırmayı çokça tekrarlayarak odaklanma sorununun önüne geçmiştir (Fynne,1924,88-89). Öncelikle hiç bir şeyi ismiyle bilemeyen Victor için metalik alfabe panosu oluşturmuştur (Itard,1802,118-119). Dokuz ay kadar kısa bir sürede Victor, hafızada tutma ve dikkat toplayabilme özelliklerinin yanı sıra karşılaştırma, muhakeme ve yargılama yeteneğini kazanmıştır (Itard,1802,139). Ergenlik dönemine girdiğinde saldırganlaşan Victor birkaç kelimeyi telaffuz ettiyse de (Fynne,1924,94) hiçbir zaman konuşamamış ancak yazı yazmayı öğrenebilmiştir (Wilbrandt,2015,104).

Itard, Rousseau'nun aksine Helvetius'un 'insan, insanın eseridir' fikrini (Montessori,1948,120) ve evrensel eğitim anlayışını savunmaktadır (Fynne,1924,12). Ayrıca bilimsel pedagojinin kurucusu kabul edilerek uyguladığı yöntem ve teknikler eğitimde araç haline gelmiştir ve o dönemde eğitime olan yaklaşımı değiştirmiştir (Montessori,1948,35). Bu bilimsel araştırmayı yaparken Itard, insanoğlunun doğa koşullarında en güçsüz varlık olduğu ancak ahlaki gelişim ve medenileşme bakımından en yatkın varlık olduğu gerçeğine ulaşmıştır. Yine insanoğlunun içindeki gizil güçler sayesinde konuşabilme, keşfetme ve yeni istekler edinme potansiyeli taşıdığına ve bu potansiyelin eğitimle güçlendirilebileceği sonuçlarına varmıştır (Itard,1802,143-146). Itard, bu çocuğun uyarılara algıda seçici tepkiler vermesi sebebiyle sonradan körelmiş duylara sahip olduğunu düşünmüştür ve çocuğun duylarını uyandırabilmek için yeni eğitim programı düzenlemiştir (Thiel,2014,1-22). Eğitimde organizma, çevre ve organizmanın işlevine önem veren Itard'ın (Itard,1802,128) uygulamalarında yer verdiği

en önemli özellik çocuğa saygı duyarak yeteneklerini düzenleme ve geliştirmek olmuştur (Fynne,1924,70). Oluşturduğu programda kazanımlar sırasıyla ve beceri temeline göre sıralanmıştır (Itard,1802,32-34):

1- Sosyal hayatla buluşturmak: Önceki hayatına kıyasla yeni hayatından zevk almasını sağlamak.

2- Duyularını uyandırmak: Uyaranlarda değişikliğe giderek duyuları uyandırmak.

3- Düşünce aralığını genişletmek: Çevresiyle olan ilişkisini artırarak ve yeni ihtiyaçlar oluşturarak düşünme tarzını genişletebilmek.

4- Konuşabilme özelliği kazandırmak: Taklit çalışmalarından başlayarak konuşmak.

5- Bilişsel işlemleri geliştirmek: Belli bir süre fiziksel ihtiyaçları öğrendikten sonra bilişsel hedefler üzerinde uygulanabilirlik sağlamak.

Itard'ı baştan sona İtalyancaya çeviren Montessori (Montessori,1948,43), Itard ve Pereire'nin bağlantılı olduğu yönündeki düşüncesi bakımından hataya düşmüş olsa da birçok yönden Itard'dan etkilenmiştir (Fynne,1924,67). Bunların başında çocuğa bireysellik atfederek, saygı duyarak ve seviyesine indirgeyerek yaptığı çalışmalar gelmektedir. Birçok materyallerinde Itard'tan esinlenmiş olan Montessori, sosyal çevrenin içinde çocuğu merkeze alarak çocuğun kendi iradesini çalışmalarının temeline oturtmuştur.

1.3.6. Friedrich Wilhelm Fröbel (1783-1852)

Fröbel Almanya'nın Oberweissbach kasabasında hastalıklara bitkisel ilaçlarla tedavi uygulayan Protestan bir ailenin altıncı çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Annesini bir yaşındayken kaybeden Fröbel babasıyla beraber yaşamıştır ve babası bölge kilisesinde rahiptir (Fröbel,1889,3). Eğitiminde istikrarsız bir yol izleyen Fröbel, babası tarafından kasabanın en iyi okuluna gönderilmek adına bir kız okuluna kaydedilmiştir. Fröbel 1827 yılında yazdığı otobiyografisinde de anlattığı gibi yalnız bir çocukluk geçirmiştir. Çocukluğuna bakıldığında akademik gelecek vaat etmeyen bir hayalperest olduğu göze çarpmaktadır (Fröbel,1889,7). Fröbel on yaşına geldiğinde

üvey annesinin baskılarından dolayı papaz olan dayısının yanına gitmek zorunda kalmıştır. Babasınıninkiyle karşılaştırıldığında daha ılımlı, daha özgür ve baskıcı olmayan bir ev ortamı edinmiştir. Böylelikle kendini daha çok benliğine ve cinsel kimliğine ait hissetmiştir (Froebel,1889,18). O dönemde ormancılık mesleği ekonomik açıdan kazanç olarak görüldüğünden ve popüler olduğundan on beş yaşına geldiğinde Herr Witz adlı korucunun yanında çıraklık yapmıştır. Kötü çocukluk geçirmiş olmasına rağmen çocuklara çeşitli imkânlar sağlayarak daha mutlu gelecek inşası için çalışmıştır (Silber,1973,216).

On yedi yaşına geldiğinde Jena Üniversitesi'nde doğa tarihi ve mineraloji bilimleri üzerine çalışmıştır. İki yıl boyunca eğitimini sürdüren Froebel, doğa bilimleri ve geometri üzerine makaleler de yazmıştır. Babasının hastalığı sebebiyle doğduğu kasabaya geri dönmek zorunda kalmıştır (İldız-Ahmetoğlu,2018,357). Dönemi itibariyle Fransız ihtilaline denk gelen Froebel, Alman milliyetçiliğinin yapılandığı, Napolyon feodalizminin yok olduğu yeni modern Alman toplumunun inşasına şahit olmuştur (Weston,2000,3). Froebel yirmili yaşlarında iken babasını kaybedince, tamamen kasabadan uzaklaşarak Gothe, Schiller, Novalis, Schelling okuyarak edebiyat ve felsefede derinleşmeye başlamıştır. Daha sonra Schelling'e ait olan 'felsefe insanı karanlığa ve şüpheyeye götürür' iddiasının aksine felsefenin insanın iç dünyasını zenginleştirdiği ve insan doğasının bir parçası olduğu gerçeğini savunmuştur (Froebel,1889,35-40). O dönemde Almanya'nın kuzeyinde Fichte, Schelling ve Hegel gibi düşünürler insanların sosyo-politik özgürlüğünü destekleyerek ve parçalanmış feodal yapıdan oluşturulan Birleşmiş Almanya'yı ve liberalizmini savunarak Froebel'in sosyolojik temellendirmelerine de katkı sağlamışlardır. Ardından matematikçi ve fizikçilerle karşılaşma şansı yakalayan Froebel, mimar olmaya karar vermiştir (Weston,2000,4-5).

Froebel, Frankfurt'a geldiğinde radikal fikirlerin ve sosyal reformların eğitim kurumlarına da yansıdığını gözlemlemiştir. Gottlieb Gruner disiplini altında olan modern okullarda eğitim tecrübeleri edinmiştir. Pestalozzi'nin *How Gertrude Teaches Her Children* adlı kitabını okuyunca Pestalozzi ile tanışmak için yanına gitmiştir. Pestalozzi'den otuz altı yaş daha genç olan Froebel doğa ve duyuları vurgulayan Pestalozzi okullarına hayran kalmıştır (Wilbrandt,2015,109). Eğitimde rahat hareket

edebilirlik ve çocuk doğasının akışına göre program düzenleme gibi düşüncelerinde onu desteklemiştir (Froebel,1889,53-54). Froebel, Rousseau'nun natüralizmini ve eğitim uygulamalarından temel fikirlerini almıştır. Ayrıca Pestalozzi'den de aldığı eğlence temelli öğrenme ortamını kendi kendine etkinlik programıyla birleştirerek kendi sistemini oluşturmuştur (Bowlby,2016,1). Frankfurt'ta dokuz ile on bir yaşlarındaki çocuklar için yerel coğrafya, genel coğrafya, aritmetik, fizik ve Almanca öğrettiği okulu açmıştır (Froebel,1889,58). Çocuklara bitki yetiştiriciliği ve bahçıvanlık da öğretmiştir. Bu *kindergarten* (çocuk bahçesi) fikrinin temelinde yer almaktadır. Ona göre eğitim nesnelerin şekil, boyut ve nicelik bakımından çocukla etkileşimini esas almalıdır (Froebel,1889,69). Test edilmiş oyuncaklar ve oyunlar oluşturmuştur. Oyuncaklarına da 'nimetler'(gifts) adını vermiştir (Wilbrandt,2015,110). Çocuğun etkinliğini, düşüncesini ve hayal gücünü destekleyen ahşap ve tahtadan oyuncaklar kullanmıştır. Yumuşak top, küp, silindir, küre, çubuk, halka da geometrik öğretici materyallerinden bazılarıdır. Materyallerin tamamı çocuğu yetişkin hayatına hazırlamak için vardır (İldız-Ahmetoğlu,2018,360). Ayrıca çocuklara kâğıt katlama, büzme, yuvarlama, çizim yapma, örgü ve dikiş dersleri de verilmiştir. Çocukların fiziksel, zihinsel ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir (Weston,2000,20). Matematik, geometri, şarkı söyleme, çizim, dil, fiziki coğrafya ve doğa bilimleri dersleri de eğitiminin bir parçasıdır (Froebel,1889,79).

Froebel, çocuk merkezli ve oyun temelli eğitim anlayışını ortaya koyan ilk eğitimci olmuştur. Çocuğun oyununun, onun çalışma şekli olduğunu savunarak etkin katılım, aktif öğrenme ve yaratıcı oyunlara kapı aralamıştır. Eğitmek yerine alıştırmayı yaptırmak, yaratıcılık yerine yetenek, gelişim yerine kazanım kavramlarına yer vermiştir (Weston,2000,23). Ona göre oyun sürecine rehberlik eden motor aktiviteler anlamsız faaliyetler değil aksine mutluluk veren, keşfetmeyi ve anlamayı kolaylaştıran biyolojik zorunluluklardır (İldız-Ahmetoğlu,2018,359). Oyunu çocuk gelişiminin en önemli faaliyeti olarak görmüştür. Çocuğun içsel ihtiyaçlarını gidermek için serbest oyun yöntemini seçmiştir. Ona göre oyun en doğal, en manevi ve en içsel işlemdir (Froebel,1885,30). Froebel çocukları eğitimde etkin faktör olarak görmeyi amaçlamıştır. Belli katı kuralların ve faydasız amaçların gelişime ket vurmasının önüne geçerek çocuğun kendi disiplin ve eğitime dayalı bir maksim geliştirmiştir (Standing,1959,303). Froebel yeni bir şey icat etmemiş, bunun yerine oyun gözlemlerini

kullanmıştır ve çocuğun potansiyelini eğitmek ve geliştirmek için davranış gözlemine önem vermiştir (Bowlby,2016,7). Bu açıdan erken çocuklukla ilgili kişisel eğitim ve kişisel gözlem teorilerini oluşturmuştur. Doğadaki çeşitliliği göz önünde bulundurarak ve uyumu yakalayarak Tanrı inancıyla birleştirebilmiştir. Daha sonra da döneminde baskın olarak görülen felsefi idealizmine pedagojik prensiplerini ve değerlerini ekleyerek ‘birleştirici’ bir model sunmuştur. Froebel’in ilk eseri *Kurze Darstellung Pestalozzis Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes (Nach Pestalozzi selbst)* [*Pestalozzi’ye Dayanan Eğitim-Öğretim Prensipleri Üzerine Kısa Bir Özet*] adını taşımaktadır (Heiland,1999,3). Verdiği eğitimler neticesinde felsefesini daha çok kişiye ulaştırabilmek için yazdığı *Fragments on Human Culture* adlı eseri eğitim dünyasının incili kabul edilmektedir (Weston,2000,7). Savaşlardan ve askeri görevlerden sonra Griesheim kasabasında tekrar bir okul kurmuştur. *Education of Man* adlı eseriyle Froebel, amaçlarını, öğretim yöntemlerini ve bütüncül eğitim anlayışını anlatmaktadır. Froebel, yaşam, güzellik ve bilgi formlarını öğretmek için matematiksel içeriklere dayalı çeşitli uygun etkinlikler geliştirmiştir. Örneğin, yaşam formu için küçük nimet blokları kullanarak öğrencilerinden daha önce gördükleri bir ev, evdeki eşyalar veya bir kilise gibi üç boyutlu bir şey inşa etmelerini istemiş sonrasında kendi hayal güçlerini kullanarak yeni bir şeyler yaratmalarına izin vermiştir. Güzellik formu için çeşitli uyumlu kalıplar öğretmek istemiştir. Örneğin, öğrencilerinin zemin veya tavan desenleri gibi bilindik şekiller oluşturmalarına izin vermiştir. Bilgi formu için ise, dil ve matematiğin Tanrı’nın yaratıklarını ve dünyayı anlamada iletişimsel bir araç olabileceğine inanan Froebel, nimetleri kullanarak dil ve matematik eğitimini vurgulamaktadır (Park-Yang,2016,128-129). Ona göre okul ve hayat, bilmek ve yapmak birbirinden bağımsız olmamalı, oynamak, öğrenmek ve çalışmak birbirini tamamlamalıdır ve toplum için aktif öğrenme esas alınmalıdır (Weston,2000,13). Ayrıca Göttingen Üniversitesi’nde öğretmen yetiştirme programları düzenlemiştir. Göttingen’de iken Arapça ve İbranice öğrenmeye yoğunlaşmıştır. Hatta Farsça ve Hintçe gibi doğu dillerine de yönelmiştir (Froebel,1885,85).

Finansal sebeplerden dolayı Almanya’dan ayrılan Froebel, İsviçre’de bir okul açmaya karar vermiştir. Ancak orada bulunan Eyalet Katolik Rahipleri Froebel’in özgürlükçü okullarını tanrı tanımaz kabul ettiklerinden buna engel olmaya çalışsalar da Froebel, Burgdorf’un yöneticilerinin desteğini alarak teorik düşüncelerini

sistemleştirmeyi başarmıştır. Çalışma ve oyun sistematüğini temellendirilerek erken çocukluk için oyuncaklar geliştirmiştir (Weston,2000,14). 1836 yılında eşinin sağlık sorunlarından ötürü tekrar Almanya'ya dönmüştür. Çocukluğunun geçtiğı kasabanın yakınlarına bir okul açmıştır. Bu Froebel'in aklındaki okul dünyasını yansıtacak bir girişim olmuştur. İlk başta 'Oyun ve Etkinlik Enstitüsü ' adını kullanmış olsa da 1840 yılında çocuğun doğayla bütünlüğünü yansıtan kindergarten'i (çocuk bahçesini) kurmuştur. Blankenburg'de inşa edilen bu bahçeli okul, yaşları iki ile yedi arasında değişen elli öğrenciyle sabah altıdan akşam yediye kadar eğitim vermiştir. Ayrıca ailelerle esnek çalışma saatleri oluşturmuş, fakir çocuklara giyecek ve yiyecek yardımında da bulunmuştur (Weston,2000,15). O sıralarda Froebel *Mother, Play and Nursery Song* adlı kitabını yayımlayarak geliştirdiğı teorileri anlatmıştır. Kitapta şarkılar ve oyunlar başlangıçta evde etkinlik bazında hazırlanmıştır ancak daha sonra okullarda da kullanılmaya başlanmıştır. Çok geçmeden elliyi aşkın çocuk bahçesi açılmıştır. Ayrıca verdiği altı aylık kurslarla çocuk bahçesi eğitmenliğı programı oluşturmuştur ve bu yolla sisteminin gelişimine katkı sağlamıştır (Weston,2000,16). Froebel, cezaya dayalı eğitim sistemini reddederek ezberleme yerine oyun temelli bir müfredatı savunmuştur. Ona göre, çocuklar saygı ve ilgiyle yetiştirilmeli ve yetişkinler çocukların öğrenmelerini desteklemek için nerede ve ne zaman müdahale edeceklerini bilmelidir. Froebel'in okullarında oyun oynama, gözlemlleme, öğrenme sürecini destekleme, öğrencilerin merakını canlı tutma, düşüncelerini genişletme, öz disiplin geliştirmelerine yardımcı olma, kendi sorunlarını çözmeleri için destekleme ve ebeveynlerle ortak faaliyetler oluşturma öğretmenlerin görevi sayılmaktadır (Ildız-Ahmetoğlu,2018,359-361).

Teoloji mezunu erkek kardeşi ve babasının tartışmasına şahit olduğı dönemde Hristiyan dogmalarının felsefi eleştirilere tabi tutulabileceğini savunarak ağabeyinin tarafını seçmiştir (Froebel,1889,13). Ayrıca çocuğun doğası itibariyle iyi olduğunu kabul eden Froebel (Sniegoski,1994,4), dönemiyle bağlantılı olarak Kalvinizmden Evanjelizme geçen toplumda, kendi teolojisini oluşturacağı bir yön bulmuştur. Best, Froebel Society's Journal dergilerinin ilk on cildine baktığında Froebel'in maneviyattan yoksun insanların hallerinden bahsettiğini, Hristiyan dinine atıflar yaptığını, kilise takvimindeki mevsimlik faaliyetlere önerilerde bulunduğunu gözlemlemiştir (Best,2016,4). Froebel'in din konusunda Hristiyanlığa değil, panteizme yakın olduğı

düşünülmüştür (Brehony,2010,32). Doğa, dinin hakikatlerini görünür biçimde sunmaktadır ve ona göre, öğrenmek insanı var olan âlemde Tanrı'nın gizli olduğu gerçeğine götürmektedir (Provenzo,2009,86). Froebel'in düşüncesindeki ilk ilke, her şeyin 'Bir'liğidir ve Froebel, bu 'Bir'liği eğitim yoluyla kişinin kendi içinde aramasını hayattaki görevi kabul etmektedir. Kant ve Fichte'nin aksine Froebel aklı değil, insanın vicdanını ilahi gerçekliğin bir parçası olarak görmüştür. Ona göre Tanrı birliği dünyanın zıtlıklarında tezahür etmiştir ve gerçek olan her zaman çelişkilidir ancak birlik içindedir (Heilan,1999,5). Locke'un aksine Froebel, insan zihninin boş bir levha olması fikrine karşı çıkarak çocukları bir bahçeye ekilen tohumlar olarak tasvir etmiştir. İç doğalarının ortaya çıkarılması gerektiğini savunmuştur (Sniegowski,1994,6). Çocuğun gelişimini anlamak için özellikle onu birey olarak kabul etmek ve ilahi saydığı şablona göre onun varlığını ortaya koymak gerekmektedir (Best,2016,6). Bu nedenle çoğu kez '*çocuklarımız için yaşayalım*' sloganlarını söylediği görülmektedir. Çocuklardan öğrenerek çocuklarla yaşamayı felsefesinin altın kuralı kabul etmektedir. Froebel ilk günah doktrinini reddederek çocukta oluşacak hatanın yetişkinin doğru ortamı sağlamadaki başarısızlığı olarak nitelendirmektedir (Best,2016,9-10). Çocuğu kötü ahlaki yönelimlerden uzak tutmak için doğru eğitmek gerektiğini savunan Froebel, hümanist olmaktan vazgeçmemiştir. Liberal tecrübeyi ve holistik eğitimi esas almıştır (Weston,2000,22). Ona göre din öğretiminde erken yaşta eğitim verilmesi çokça önemlidir (Froebel,1885,25). Bu bakımdan manevi eğitim, müfredatın bir yönü değil aksine çocuğu eğitme, vücudunun gelişimini kolaylaştırma, zihinsel, duygusal ve estetik farkındalık yaratma, ahlak ve yaratıcı aktivite potansiyeli oluşturma, sevinç ve üzüntüyü bilme, sevmek ve sevilme, tam ve eksiksiz bir insan olma anlamını taşımaktadır (Best,2016,11). Materyaller çocuklara varlığın estetik boyutlarıyla ilgilenme olanağı da sağlamıştır. Doğayı ve içindeki tanrısal ruhu daha iyi anlayan çocuklara göre her şey, manevi boyut olarak daha çok estetik yönden kendini göstermektedir (Provenzo,2009,93-94). Çocuk oyunlarında kendi iç doğasını bilerek ve yaratıcılığını ortaya koyarak Tanrı özünü yansıtmaktadır (Froebel,1885,55). Gerçekten sağlıklı olan çocuk her zaman aktif olacaktır; içsel arzularının da görünebilmesi için kendini istihdam edecektir (Froebel,1885,59). Keilhau'da açtığı okullarda güven ve samimiyet ortamını oluşturarak yetişkin ve gençleri aynı şekilde eğitmek için bir aile yaşamı varmışçasına

eğitim sunmuştur. Böylelikle eğitimi bireysel, ahlaki ve dinsel olarak ayıran Froebel, eğitim uygulamasını 'bilinçli' bir aile hayatı olarak tanımlamıştır (Heilan,1999,7).

Froebel'in ölümünden sonra diğer Batı Avrupa ülkelerindeki konferanslar ve sergiler aracılığıyla Belçika, Fransa, İtalya, Hollanda, İsviçre ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde anaokulu pedagoji planı yayılmaya çalışılmıştır. 1851 yılında İngiltere'de 1855 yılında Amerika'da özel anaokulları açılmıştır. 1873 yılında ise Amerika'da devlet anasınıfları oluşturulmuştur (Kramer,1976,66). Sonraki nesiller ise anasınıflarını politeknik-işlevsel ve kültürel-felsefi terimlerle yorumlayarak endüstriyel çağın ruhuna yaklaştırmaya çalışmışlardır (Heilan,1999,13). The Gospel of Froebel hareketiyle Froebel yaklaşımı yarı dini söylem kazanmıştır. Her ne kadar materyallerin çocuklar için çok basit, öğretmenler için çok zor olduğu ve çocuğun çok fazla merkeze alındığı eleştirilerinde bulunulsa da Froebel'i en çok destekleyen yirminci yüzyıl eğitimcisi Piaget olmuştur. Çocuğun gelişim evrelerindeki seviyeleri belirlemede Froebel tarzı gelişim pratiklerini kullanmıştır (Froebel,1885,11). Çocuğun gelişiminde ilk üç yılın önemli olduğu sonucundan hareketle çağdaş dönem eğitimcilerinden olan Vygotsky'den Dewey'e kadar tüm kitleleri etkisi altına almıştır (Bowbly,2016,10). Buna bağlı kalınarak çağdaş anaokulları öğrenme ortamı, eğitim, materyaller ve değerlendirmeler bakımından incelenerek Froebel geleneği devam ettirilmektedir (Park-Yang,2016,126).

Yukarıdaki bilgiler referans alınarak Montessori sistemi, felsefi ve pedagojik açıdan Froebel sisteminin doğal gelişimi şeklinde yansımıştır. İkisi de eğitimciliği çalışma sonucunda keşfetmişlerdir. Her ikisi de çocuğun gelişimini dönüşüm olarak görmektedirler. Çocuk veya yetişkin hepsi aynı şeyi ifade ederken yalnızca gelişim evrelerinin farklı olduğunu ileri sürmüşlerdir (Standing,1959,305). Montessori'nin *kritik dönem* dediği şey Froebel'de *gelişim noktası* adını almaktadır (Standing,1959,306). Froebel ve Montessori, sınıf mevcudunun en fazla on öğrenci olması gerektiği konusunda hemfikirlidir. Bu eğitimcilerin ikisi de çeşitli yaş gruplarına sahip açık bir sınıf anlayışını savunmaktadırlar. Çeşitli bireyselleştirilmiş çalışma birimlerine uygun kademeli etkinlikler ve esnek alanlar oluşturmuşlardır (Bowbly,2016,22-23). Her ikisi de zihinsel yaşamda kalıcı izlerin var olduğuna inanmaktadırlar. İnsan eğitimi ve gelişiminde bireyin, çocukluğundan ayrı düşünölemeyeceğini ve o dönemde edinilen tüm iyi ve kötü yaşantıların bireyde kalıcı izler bıraktığını savunmaktadırlar

(Standing,1959,306). İkisi de çocuğu kâşif olarak görmektedir. İkisine göre de çocuklar nesneleri tüm yönüyle incelemektedirler. Nesnelere zarar verdiklerinde bu, çocuğun yaramazlığı ya da aptallığından değil, kendini yeniden geliştirmesi ve daha akıllı hale gelmesi için gerçekleştirdiği davranışlardan kaynaklanmaktadır. Çocukların sorularına doğrudan cevaplar verilmemesi ve onların kendi bilgileri doğrultusunda cevaplamalarına fırsat verilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Standing,1959,307). Montessori de Froebel gibi çocuğu boş bir levhadan çok, şekil verilebilecek bir kile benzeterek doğru zaman ve mekânda çocuğun bütüncül düşünülerek geliştirilebileceğini savunmuştur. Her ikisi de idealisttirler. Froebel mistik yansımalarından uzak keskin bir bilimsellik düşünmezken, Montessori daha objektif bir bilimsellik seçmiştir. Disiplinini oluşturmak için örneklemini sürekli yenilemiştir (Standing,1959,358). Öğretmen ve öğrenciler arasına mistik, duygusal ve mit bağı oluşturmuştur. Yine de Montessori ve Froebel, eğitim sistemlerinde dini ve manevi amaçlar için tamamen materyalistlik ve daimi fanatiklikten uzaktırlar (Standing,1959,311).

Ancak Froebel ve Montessori'nin okullarındaki özgürlük anlayışı birbirinden farklıdır. Montessori'ye göre hayal etme çocuğa ait olmalıdır ve çocuk hayal kalıplarını kendisi oluşturmalıdır (Kramer,1976,203). Froebel'in din felsefesi İskandinav panteizmine yakınen, Montessori Latin Katoliklik ile özdeşir (Standing1959,329). Materyaller bakımından Froebel daha çok teolojik ve metafizik temelli iken Montessori modern fizyoloji ve psikoloji temelli eğitimi esas almıştır (Standing,1959,304). Çocuktaki problemlerin oyun yoluyla düzeleceğine inanan Froebel'in aksine Montessori bunun çalışma yoluyla iyileştirileceğine inanmaktadır (Standing,1959,308). Froebel etkinlikte hata yapan çocuğun düzeltilmesi gerektiğini savunurken Montessori çocuğun hatasını fark etmesine imkân verilmesini desteklemiştir (Montessori,1948,243). Froebel, eğitimcisine öğretmen adını verirken, Montessori *directress*(*yönetici*) ismini vermiştir. Froebel, okullarında ilköğretim çocukluk dönemine yoğunlaşırken, Montessori ise okullarında erken çocukluk dönemine vurgu yapmıştır. Froebel'in çalışmalarının anlaşılma sebebi, prensiplerini Montessori gibi gösterip uygulatmamasındandır (Standing,1959,312-313).

1.3.7. Édouard Séguin (1812-1880)

Seguin Fransa'nın ünlü şehirlerinden LaNievre'de varlıklı bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Aile geleneği olarak cerrahlık ve tıp çalışmalarına yönelmiştir. On yedi yaşından itibaren tıbbi öğrenmelerini gerçekleştirmiştir. Yirmi altı yaşına geldiğinde fizyolojik eğitimle ilgili bir sistem oluşturmayı başarmıştır (Fynne,1924,131). Döneminin psikoloji ve mental patoloji alanlarında yetkin şahıslar olan Itard ve Esquirol'ın öğrencisi olma şansı yakalamıştır. Itard sayesinde çocuğun doğası ve zekâ geriliği probleminin sebepleri ve bilimsel yöntemlerle iyileştirilmesi üzerine yoğunlaşmıştır (Kramer,1976,60). Itard'ın çalışma tarzı ve Esquirol'dan aldığı yardımlarla kendi sistemini kurarak 1839 yılında zekâ geriliği yaşayan çocuklar için Paris'te okul açmıştır. Daha sonra Esquirol ile bir araya gelerek *Resume What We Have Done During Fourteen Months* adlı eseri kaleme almıştır (Fynne,1924,133). 1846 yılında en tanınan ve konuyla ilgili dünyada standart bir ders kitabı unvanına sahip olan *Traitement Moral, Hygiene et education des Idiots* adlı eserini kaleme almıştır (Standing,1959,13). Kitap on yıl özel gözlem gerektiren araştırmalara dayanmaktadır. Bilimsel metodunu geliştirmede sadece zekâ geriliği olanlar için yeni fikirler değil aynı zamanda eğitim için de yeni düşünceler ortaya koymuştur. Araştırmalarının sonucu kendisini fizyolojik keşiflere ulaştırmıştır (Fenge-Subaşıoğlu,2020,360). Daha sonra ondan hastanelerde bu engelli çocuklara eğitim vermesi istenmiştir. 1843 yılında *d'Hygiene Publique and Education of Idiots*, 1844 yılında *The Theory and Practice of the Education of Idiots* adlı eserlerini yayımlamıştır. Bu eserler dönemin Royal Bilim Akademisi tarafından onaylanmıştır. 1848 yılında Avrupa'daki çalışmalarına ABD'ye göç ederek son vermiştir (Gülkanat,2015,33). 1849'da Amerika Birleşik Devletleri'ne gelerek burada belli kuruluşlara öncülük etmiş, üç yıl boyunca New York kurumunda Dr. Wilbur'a yardım etmiştir. 1866 yılında İngilizce olarak yayımlanan teori ve yöntemleri üzerine çokça araştırma yaptığı, temel prensipleri ve uygulanabilirliklerini açıkladığı *Idiocy and Its Treatment by The Physiological Method* adlı kitabı büyük önem taşımaktadır. Bugün birçok eğitimci tarafından göz ardı edilse de güdü, refleks, kas, duyu, sinir gibi işlevlerin beyinde gerçekleştiği sonucuna vardığını anlatan, bedeni zihinden ayrı düşünmeyen ve çocuğun eğitiminin kas ve duyu eğitiminden başladığını savunan bir eser olmuştur (Montessori,1912,35-36). Seguin, çocukta var olan geriliğin tıbbi yollarla değil, eğitim yoluyla düzeltilebileceğini savunmuştur (Wilbrandt,105).

1873 yılında Viyana Eyalet Eğitim Komisyonu tarafından yetkilendirilmiş ve çalışmalarını sürdürmüştür (Myers,1913,538). Daha sonra dünya çapında bilinir bir hekim ve eğitimci olmuştur. Avrupa ve Amerika’da çalışmaları çokça geliştirilmiştir. 1876 yılında zihin yetersizliğini tanılayan, sınıflandıran ve birincil kuruluş görevini halen yürüten Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği’ni (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]*) kurmuştur. ‘*Fizyolojik Metod*’ adlı sistematik bir programa imza atmıştır (Artar&Cavkaytar,2019,634).

Evrensel eğitim anlayışını savunan Seguin (Fynne,1924,12), beynin sinir sisteminin önemli bir bölümü olduğunu keşfetmiştir. Zihin ve beden arasındaki organik birliği görebilen Seguin, çocuğun bu organik gelişiminde elbette eğitimin önemli bir fonksiyonu olduğunu kaydetmiştir (Fynne,1924,132). Büyük adelerin çalıştırılmasından küçüğe doğru bir yol izleyen Seguin, duyu eğitimi verilmesinde ve çocuğun bireysel, ilgi ve ihtiyaçlarının giderilmesinde bütünden parçaya yönelmiştir. Önce yazma sonra okuma öğretmiştir (Montessori,1912,225). Kas, sinir ve duyu sistemini beraber işleyerek eğitim anlayışını ortaya koymuştur. 1837 yılında zekâ geriliği olan çocuklar için sistematik eğitimden söz etmiştir. Zekâ geriliği olan öğrencisinin duyularını kullanarak kendi bakımını üstlenebilmesini, yazabilmesini, konuşabilmesini ve hatta hesap yapabilmesini on sekiz ay gibi kısa bir sürede sağlamıştır (Fynne,1924,132). Müziğin düşünceyi uyandırdığı, öfke ve yorgunluğu azalttığı ve nazik duygulara hitap ettiği gerçeğine dayanarak (Myers,1913,540) zekâ geriliği olan çocuklar için müzik eğitimini önemli bir yere koymuştur (Çağlar,1976,470). Ona göre insan; akıl, irade ve hareketten meydana gelmektedir. Zekâ geriliği olanlar bu güçlerden habersizdirler. Fizyolojik eğitim, sağlık bilgisi ve ahlaki eğitim zekâ geriliği olan bireyin bu üç gücünün normal işleyişine katkı sağlamaktadır (Seguin,1907,58-59). Ayrıca insan davranışlarının manipüle edilebilirliğine inanan, zihinsel geriliği kalıcı bir eksiklik olarak görmeyen (Nesbit-Philpott,2016,4-5) ve fizyolojik gelişimin sağlanabilmesi için hayatla iç içe olan hareket kanununuyla eğitimin düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Ellerin bireyin en iyi hizmetçisi ve düşüncelerini en iyi ifade etme aracı olduğunu savunan Seguin (Fynne,1924,159), öğrenmenin bilişsel işlemler ve deneyimlerle gerçekleştiğini savunarak bilişsel işlemleri “kilit”, deneyimleri “anahtar” olarak betimlemiştir (Artar-

Cavkaytar,2019,635). Bireysel eksikliğin farkında olarak beden ve zihinsel yönden zayıf çocuklar diye öğrencilerini ikiye ayırmıştır. Bireye saygı üst başlığıyla önce çocukların psikomotor güçlerini test etmek için günlük kullanacakları materyalleri onlara sunmuştur. Farklı ebatlarda çiviler, kürek, el arabası ve çekiç, yine farklı büyüklüklerde delikler ve geometrik şekillerle beraber düğmeli elbiseler, ipe geçirilecek boncuklar, birbirine takılacak dişliler, farklı renkli toplar, farklı kutular, uzunluk kısalık oyunları ve yazıları taklit ederek yazma sanatı gibi etkinliklere yer vermiştir (Kramer,1959,61). Nesneleri şekil, doku, nicelik, uzunluk-kısalık, büyüklük-küçüklük, ağırlık-hafiflik bakımından öğrencilerin değerlendirmesine ve keşfine tabi tutmuştur (Fynne,1924,199). Duyu algıları ve isimler arasında bağlantı kurma, isme karşılık gelen nesnelerin tanıtılması ve son olarak nesnelere karşılık gelen ismin anımsatılması şeklinde üç aşamalı ders tekniği Seguin için büyük önem taşımaktadır (Montessori,1948,255-256). Bu ders biçimi hem engelli hem de normal çocukta çokça başarı sağlamıştır (Montessori,1912,178-179). ‘*Düşün, hisset, yap*’ eğitiminin temel felsefesidir. Büyük kardeşin küçüğe öğretmesini ve işbirlikçi öğrenmeyi desteklemektedir (Wilbrandt,109). Seguin temelde, faaliyetlerde sık görülen değişiklikleri, görev bileşenlerinin analizlerini, duyuların zekâdan farklılaşmasını, beden eğitimi, duyu uyarımı ve eğitimin bir sonucu olarak istihdamı göz önüne almaktadır (Tremblay,2007,22). Okul sisteminin ezberciliği ön plana çıkarıp çocuğu aptallaştırdığını savunan Seguin, bireyin potansiyel becerisini geliştiren etkinliklerle bireyselliği açığa çıkarmıştır (Wilbrandt,105).

Dini, politik ve sosyolojik düşünceleri bakımından Saint Simon’dan etkilenmiştir. Saint Simon’ın 1825 yılında yayımladığı mistik, yarı pratik, politik olan sosyal etiğe ve sınıf farklarını azaltmada yardımın önemine dair düşüncelerini anlattığı *Nouveau Christianisme* adlı eseri Seguin’i engelli çocuklar üzerine düşündürmüştür (Fynne,1924,138-139). Seguin’e göre, ahlaki eğitim de fiziksel eğitime bağlıdır. Ahlak eğitimi vahiyden başka bir şey değildir. Kutsal kitaptan çocuğa kendi iradesini doğru yönde kullanması öğretilir (Serguin,1907,150). Ahlaki gelişim zekâ geriliği olan çocuk için sosyal çevresine uyum içinde bulunması, iradesi dâhilinde sistematik hareket etmesidir (Seguin,1907,148). Pasif itaat eğitimcinin elde etmesi gereken ahlaki bir disiplin değildir. Bilinci ve vicdanı geliştirerek ve irade gücünün farkına vardırıarak doğru ahlak eğitimi sunulmalıdır. Ayrıca sosyal yönden zekâ geriliği olan çocuğun

toplumdan uzaklaştırılmasının aksine topluma dâhil edilerek sosyal bilinç geliştirilmelidir. Engelli çocuk sosyal çevreden koparılmadığından yabancılık çekmeyeceği için tiyatroya, müzeye, toplantılara hatta kiliselere dahi götürülebilir (Fynne,1924,210). Çocuklar için bilim, edebiyat, eğitim, felsefe ve tıp ne kadar gerekli ise, bunların ötesinde çocuklara verilen sevgi de onların kurtarması ve yeşermesini sağlayacaktır (Seguin,1907,170-171). Bu sebeple duygudaşlık Seguin'in eğitiminde önemli yere sahiptir. Çocuğun sevildiğini hissetmesi hem eğitimcisine sevgi olarak dönecek hem de derse olan ilgisini arttıracaktır. Çocuğun tam öğrenmesi gerçekleşmeden ödül verilmesine ve yanlış olduğunu bilerek yapması hariç cezaya mahkûm edilmesine kesinlikle karşıdır (Fynne,1924,206-208).

Seguin'le nasıl tanıştığını uzunca *Discovery of Child* adlı kitabında anlatan Montessori'nin eğitim anlayışı birçok yönüyle Seguin'in görüşlerine benzemektedir (Montessori,1912,32). Altı yüz sayfadan fazla olan *Traitement Moral, Hygiene et education des Idiots* adlı kitabını yayımlanmasından yirmi yıl sonra baştan sona İtalyancaya çeviren Montessori (Montessori,1948,43; Montessori,1912,42) okuma-yazma öğretimi hakkında Itard ve Seguin'den çok farklı yol izlediğini ifade etmiştir. Buna örnek olarak devlet sınavlarında başarılı olan engelli çocukları göstermiştir (Montessori,1948,40). Montessori, Seguin'in yönteminin; duyuların eğitiminden kavramlara, kavramlardan idealara, idealardan ahlaka doğru bir yörünge izlediğini açıklamıştır (Montessori,1948,42). Seguin tarafından geliştirilen duyu yoluyla öğrenme materyallerini tecrübe etme imkânı bularak üç boyutlu şekiller, hissedilen harfler, farklı dokularda kumaşlar, düğmeler, boncuklar, farklı şekil, büyüklük ve renkteki malzemelerle çocukların gelişimini desteklemiştir (Kramer,1956, 86). Montessori de bu materyalleri çoğu kez kullanmıştır. Montessori'ye göre Itard ve Seguin yazma hakkında herhangi bir rasyonel metot ortaya koymamışlardır. Itard alfabeyi öğretmeye çalışmış, Seguin ise yazmayı gerekli görmemiştir (Montessori,1912,247). Gelişim materyallerini kısmen Itard'ın kısmen Seguin'in çalışmalarından, psikolojik testlerinde kullandıkları nesnelerden, kimisini de kendi deneysel çalışmalarından esinlenerek oluşturduğunu söyleyen Montessori, çocukların nesnelere verdiği tepkileri ve materyallere dokunmasını eğitimde önemli bir ölçüt saymaktadır (Montessori,1948,177; Gutek-Gutek,2016,45). Montessori için ilham kaynağı olan Seguin, engelli çocuklara yürümeyi, dengede durmayı, merdiven çıkmayı, zıplamayı, dokunarak hissetmeyi,

sıcaklık farklarını okumayı ve özel duyuların eğitimini öğretmiştir (Montessori,1912,41). Ödül ve ceza konusunda farklı düşündükleri göze çarpmış olsa da ahlak eğitiminde benzerlikler taşımaktadırlar. Ayrıca işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarının ve materyal biçimlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

1.4. MONTESSORİ’NİN FELSEFESİ VE EĞİTİM ANLAYIŞI

Genel felsefesinde liberal ve hümanist bir anlayış benimseyen Montessori, toplumunun ekonomik, sosyolojik ve politik sorunlarından uzak kalmamıştır. Ayrıca 20 Eylül Berlin Konferansı’nda kadın hakları, iş hayatında kadın-erkek eşitsizliği, kadınların eğitimi hakkında konuşma yaparak güçlü bir feminist olduğunu ortaya koymuştur (Kramer,1976,53-55). Dönemi itibarıyla yeni kadın tipini tıpkı erkek gibi bir birey, özgür insan, toplum çalışanı olacak şekilde tanımlamıştır (Montessori,1912,69). Sosyal reform, barış, eğitimde fırsat eşitliği ve eğitim kalitesinin artırılması konularıyla ilgili açıklamalarda bulunarak çocuk yardım kuruluşları, yetim ve fakirlere sağlık sigortaları, kadının bilim dünyasındaki rolü ve eğitimdeki pozisyonlarını ele almıştır (Montessori,2016,6). Çalışma hayatında da hastalarına sadece bir doktor değil, aynı zamanda bir hizmetçi, hemşire ve aşçı olmuştur (Standing,1959,16).

İnsanların sınıf, ulus ve kabileler şeklinde birbirlerinden ayrılarak çocuğun evrensel olduğu anlayışından uzaklaştığına dikkat çeken Montessori, zıtlıklarla birbirlerinden yalıtılmadan barış için eğitim oluşturması gerektiğine tüm konuşmalarında yer vermiştir (Montessori,2016,179). Özelde çocuk için oluşturulacak karakterin, insanlık için sabit görülen bütün zihinsel ve ahlaksal özellikleri kapsayacağını ve daha detayda vatanseverliğin, dinin, toplumsal alışkanlıkların, teknik eğilimlerin ve önyargıların aslında insanın kişiliğini oluşturan bütün öğelerin toplamı olacağını açıklamıştır (Montessori,1961,54). Bu sebeple çocukların insanlık için temel unsur olduğunu savunmuştur. Kendisini destekleyenlere *‘bana gösterdiğiniz ilgiyi tıpkı parmağıma değil, gösterdiğim yere çocuğa çevirirseniz, en büyük saygı ve minnettarlığı göstermiş olursunuz.’* ifadelerini kullanmıştır (Montessori,1996,51).

Montessori, fikirlerin esnekliğini korumak ve eğitimi belli kalıplara sokmamak amacıyla felsefesi ve yöntemi üzerine birçok kitap yazmış olsa da teorisini kesin olarak açıklayan ders kitabı yazmamıştır (Lillard,1972,131). Psikoloji ve pedagoji arasındaki

farkları ortaya koymuştur. Pedagojik anlayışını Kant'la destekleyerek mükemmel olan sanatın doğaya dönük olması gerektiğine vurgu yapmıştır (Montessori,1912,378). Çocuk gelişimi üzerine yoğunlaşırken sadece çalıştığı yaş grubuyla da sınırlı kalmamıştır. Çalıştığı gruptan bebekliğe yine aynı gruptan yetişkinliğe olacak şekilde araştırmalarını iki yönlü genişletmiştir. Çocuk gelişimini deneyimlerinden yola çıkarak neden sonuç ilişkisine bağlamış, yöntemini oluşturmada kendi çocukluk anılarından faydalanmış (Kramer,1976,25), bireyin özgürlüğüne ve kişiliğine saygı duyarak metodunu uygulamıştır (Montessori,1917,114). Metodunun hem amaç hem de içerik yönünden bilimsel olduğunu savunan Montessori, tüm doğanın sırrının küçük çocukta gizli olduğunu ve bu gizemin keşfedilmeyi beklediğini ifade etmiştir (Montessori,1964,8). Ona göre çocuğa bilinmeyen bir güç bahşedilmiştir ve bu bilinmeyen güç doğru yönlendirilirse insanlığı aydınlığa götürecektir (Montessori,1949,4). En büyük cehaletin istiridyedeki inciye, dağdaki altını, yeryüzünün derinliklerindeki kömürü bulmayı amaçlayarak tinsel mücevherden olan ve insanlığı yenilemek için dünyaya gelirken içinde yaratıcılık yeteneği taşıyan çocuğu görmezden gelmek olduğuna vurgu yapmıştır (Montessori,1949,179). Müdahale edilmeden çocuğun davranışlarını gözlemleyerek ve kendisine göre keşfedilmemiş çocuk ruhundaki gizli hazineye ulaştığını söyleyerek gerçekçi sonuçlar ortaya koymuştur (Montessori,1948,5). Ona göre eğitim, çocuğun yine çocuk için hazırlanmış çevrede edindiği deneyim ve tecrübeleridir. Öğretmenin görevi de çevre düzeni sağlayıp kültürle adapte ederek yeni yaşanmışlıkların önünü açmaktır (Montessori,1949,7). Geleneksel okul anlayışının toplum bağlarını kopardığı (Gatto,2009,181), eğitim görenleri özgür bırakmadığı (Shalaby,2017,25; Holt,1990,171), bilgi, karakter ve disiplin yönünden eksik olduğu gerekçeleriyle eleştirilerde bulunarak (Montessori,1961,130), birey özgürlüğünün altını çizmiştir. Bireyi mükemmelleştirmeyi amaç edinen bilimsel eğitimin esası yalnızca gözlemlemek değil, aynı zamanda dönüştürmektir. Toplumun çocuğun bakımı ve eğitimi için paralar dökmeye hazır olduğundan ancak bu eğitimin doğruluğu yahut nasıl olması gerektiğiyle asla ilgilenmediğinden hayıflanmıştır (Montessori,1958,277). Eğitim dinamik bir süreçtir. Sürekli olarak bireyi bir üst düzeye taşımalıdır. Eğitimde yaşanan reformlar ise insanlığın doğuşu için mücadele etmektedir (Montessori,1948,45). Açtığı okullarda İtalya'nın Yahudi sosyalist derneği ve en büyük sosyal hizmet kurumu olan Umanitaria'nın desteğiyle çalışmalarını sürdürebilmiştir

(Montessori,1948,77). Kurduğu Çocuk Evleri için dört temel ilke oluşturmıştır. Bunlar temizlik, düzen, sükûnet ve diyalogdur (Montessori,1912,122). Ona göre eğitim çevre, öğretmen ve bireye saygı olmak üzere üç temel unsurdan meydana gelmektedir (Montessori,1958,139; Mallory,1989,17; Lillard-Mchugh,2019,2). Okullarında genellikle tam gün gözlem gerçekleştiren Montessori, abaküsün icadına ön ayak olmak gibi çocuklara özel ve yeni materyaller geliştirmiştir (Polland,1996,40). İtalya'nın çeşitli yerlerinde çocuk gelişiminde kritik dönemlerle birlikte okul öncesi ve ilkökul çocukları için öğretim materyallerinin artırılması, ergenlik ve yetişkinlikte ise sosyal karakterin gelişimine bağlı olarak ortaokul çocukları için yeni sistem geliştirilmesi konulu konferanslar vermiştir (Standing,1959,49). Vizyon olarak ortaokuldan üniversiteye çocukları yarışa tabi tutmadan bireyselliklerinin içsel evrimini oluşturarak, çocukların bağımsızlıkları için bir seviyeden daha ilerisine diledikleri aktiviteler ve etkinlikler yoluyla ulaşmalarına imkân sağlamıştır (Montessori,2007,1). Gençlerin kendi değerlerini anlayacakları ve fark edecekleri çalışma alanlarını belirlemeleri, ekonomik özgürlüğe sahip olmaları açısından gerçek iş verimini ve başarıyı arttıracığına inanmıştır (Montessori,2007,92). Yine Milan'da çocuk psikolojisini doğumundan dokuz yaşına kadar inceleyerek çocuk evinde kullanılan teknikleri anlatan Montessori Metodunu ortaya koymuştur. Normal ve anormal çocuğun özellikleriyle ilgili tarih boyunca neler yapıldığını, çocuğun gelişimine uygun olacak şekilde din eğitimi, çocuğun beslenmesi ve günlük yaşam alıştırmalarını, yurttaşlık ve sanat eğitimi, diksiyon derslerini ve doğa araştırmalarını içeren altı aylık öğretmen yetiştirme kursları oluşturmuştur (Kramer,1976,284).

Felsefesinde hümanistlik, özgürlükçülük, evrensellik, doğaya dönüklük, bütüncül yapı barındıran ve kendinden sonraki dönemlerde de adından söz ettiren Montessori, bireyselliği ve bireyin özgürlüğünü savunan felsefi anlayışıyla ve geleneksel okulları eleştirmesi bakımından eğitim anlayışıyla fark yaratmıştır. Materyalleri bakımından da birçok yenilikler getiren Montessori, tüm dünyada yankı uyandırmıştır.

1.4.1. Bireyin Gelişimi ve Eğitimi

Montessori tüm canlıların hayatta kalmasının anne sevgisinden kaynaklı olduğunu savunarak Darwin'in doğal seleksiyon teorisine tam anlamıyla katılmamıştır.

Ona göre her canlı doğada kendine ait bir göreve sahiptir. Böylelikle yaşam döngüsü devam edecektir (Montessori,2005,67). Doğadaki tüm canlılar adaptasyon sonucunda yaşadıkları çevreye uyum sağlamaktadır. İnsanoğlu hariç tüm canlılar hızlı büyüme ve yüzeysel adaptasyon geçirmektedir. İnsanoğlu ise yaşam şartlarına en geç ancak en çok adapte olma özelliğine sahiptir (Montessori,1949,47). Montessori'ye göre hiçten tam gelişmiş bir bireyin karmaşık bedenine geçiş, yaşamın sürekli gelişen mucizelerinden biri sayılmaktadır. Bu mucizenin insanı şaşırtmama sebebiyse sürekli günlük hayatta buna şahit olunmasındandır (Montessori,2005,56). Fiziksel ve zihinsel gelişim açısından bireyi ele alan Montessori, karakter analizi için 0-3 ve 3-6 yaş birinci evre², 6-12 yaş ikinci evre ve 12-18 yaş üçüncü evre olmak üzere dönemlere ayırmıştır (Montessori,2007,2). Her bir evre diğerinin ön basamağı kabul edilmektedir. Bir önceki evrede sorun yaşanmamışsa bir sonraki evre buna bağlı olarak iyileşme göstermektedir (Montessori,1958,50).

Montessori'ye göre insanoğlu evrenseldir ve dünyaya getirdiği bebekler de evrenseldir. Birey doğumuyla birlikte hayata başlamış kabul edilmektedir. Doğum esnasında annenin yaşadığı travmalar psikolojik olarak bilinçdışında biriktirilmektedir. Buradan *mnemeye* aktarılıp doğum sonrasında belli biçimlendirmelerde bulunan bebek artık *tinsel embriyo* adını almaktadır (Montessori,2005,73). Kendine davranış örüntüsü oluşturmaya çalışan bireyin bütünleşmemiş dürtülerine *bulutsu* denmektedir. Birey artık bütün reflekslerini süngerin suyu çektiği gibi emmeye başlamaktadır. Bu zekâ tipi *emici zihin* kabul edilmektedir (Montessori,1949,21; Özyılmaz-Ateş,2016,280). Eğitime de bu dönemde başlanmalıdır (Montessori,1958,36). 0-3 yaşlarında bilinçaltı gelişmektedir. 3-6 yaşlarında bilinçaltındaki bilgiler bilince alınmaktadır. Bireyin kasıtlı ve bilinçli olarak gerçek anlamda hareketi başlamaktadır. 6-9 yaşlarında bireyin kültürü içindeki akademik ve sanatsal bilgiler yerleşmektedir. 9-12 yaşlarında birey evren bilgisine kendisini açmakta, 12-18 yaşlarında ise daha derin ilgi alanlarına yoğunlaşmakta ve keşfetmektedir (Lillard,1972,61). Gelişim yeniden doğuş kabul edilmektedir. Büyüme ve gelişmede çocuğun çevresini sevmesi önemlidir. Birey, gelişim yoluyla öğrenmektedir. Üç yaşından itibaren kendi otokontrollerini kazanmaya ve denetlemeye

² Alan yazıları incelendiğinde çocukluğun tarihçesi ve erken çocukluk birbiriyle içiçe anlatılmıştır. Genel olarak erken çocukluk denildiğinde 0-8 yaşları kastedilmektedir (Toran,2012,6). Montessori de doğrudan bu kavrama yer vermemiş olsa da sözü edilen yaş aralığı o döneme tekabül etmektedir (Lascarides-Hinitz,2000,148).

başlamaktadır (Montessori,1912,213). Ebeveynlerine karşı bağımsızlık kazanmak isteyen çocuk, önce yürüme daha sonra konuşabilme özelliğiyle bunu göstermeye çalışmaktadır. Çocuğun sürekli veya günün büyük bölümünde oyun oynamaya zorlanmaktan zevk aldığı düşüncesini de reddetmek gerekmektedir. Çocuk kendi yaşına göre büyük şeyler başarmaktan haz duymaktadır. Gerçek doyuma elindeki en büyük çabayı vererek ulaşmaktadır (Montessori,1961,131). Aslında çocukların ihtiyaçlarının onlar adına karşılanması yüzünden özgürlüğünü kazanmaya çalışması ailesi ve çevresi tarafından bir çeşit yaramazlık olarak tanımlanmaktadır (Montessori,1917,299). Dil, çocuk için doğal yaratım kabul edilmekte ve anne babasının yardımı olmaksızın çocuk bütün dilleri aynı anda öğrenebilmektedir (Montesori,1917,267). Tıpkı fotoğraf makinesi ile çekilen resimlerin karanlık odada bir araya getirilip kâğıda dökülmesi gibi çocuk da bilinçdışında biriktirdiği sözcüklerle konuşmaya başlamaktadır (Montessori,1949,83). Çocuğun üç ve beş yaşları arasında yabancı kelimelere olan ilgisi artarak kelime dağarcığının geliştiği görülmektedir (Montessori,1948,401). Bilimsel sözcükler ve eşyaların tam adı bu yaşlarda öğretilmelidir (Montessori,1964,54). Bu dönemde artık oyuncaklardan uzak olan birey, duyu dünyasını geliştirmeye ve yetişkin dünyasında kendi varlığını ispat etmeye çalışmaktadır (Kramer,1976,125-126). Aslında çocuk zihinsel ve bedensel olarak yetişkinin minyatürü sayılmaktadır (Montessori,1917,299). Dört yaşına geldiğinde yazmayı öğrenen ve iki elini aynı anda kullanabilme özelliğini yitiren çocuk (Montessori,1948,205) artık duyu materyallerinden zevk almaz (Montessori,1912,304). Hayal gücünün oluşturduğu imgeler ve semboller aslında gerçeği gözlemlenmesinden ibarettir. İlk başta nesneleri doğru algılamada yetersiz görünmektedir. Sonra zihinsel olarak yapılandırmaktadır (Montessori,1917,251; Montessori,2016,34; Montessori,2016,414). Hiçbir üstün zekâ saf yeni bir şey üretemeyeceğinden çocukların çevrelerini olduğu gibi algılamaları büyük önem taşımaktadır. Buradan edindikleri öğelerle hayal güçlerini kurmaktadırlar. Çocuklar kendi yaşam tecrübeleri olmadığından gerçek olmayan, fantastik ve doğaüstü olaylarla ilgilenebilmekte ve anlatılanlara kolayca inanabilmektedirler. Çocuklar bu yaşlarda birçok duyarlı evre arasında hayal gücü olmadığından çevreye fazlaca duyarlı ve gerçeklerle yakından ilgilidirler. Hayal gücünün gelişmesi için duyuusal algılar geliştirilmelidir (Wilbrandt,2015,135). Yaratıcılık da aynı şekilde başlangıç noktasındaki gerçekliğin tam özümsemesi ve uzun bilişsel sürecin sonucu olarak

görülmelidir (Lillard,1972,41). Yetişkinlik çocukluğun sonucu olduğundan yetişkinler bu noktada dikkatli olmalıdır (Montessori,2007,89). Yetişkinler, çocuk için oluşturulan her şiddetin tepki bakımından anlık olsa da yaratacağı hasar bakımından ömür boyu sürdüğünün bilincinde olmalıdırlar (Montessori,1949,98-99).

Çocuğun birinci duyarlılığı düzene olan bağlılık, ikinci duyarlılığı elleri ve diliyle çevresini keşfetmesi, üçüncü duyarlılığı yürümeye başlaması, dördüncü duyarlılığı ayrıntılı nesnelere ilgi duyması ve son duyarlılığı toplumsal olana ilgi göstermesi olmak üzere beş farklı dönemi içermektedir. Bu duyarlılık dönemleri neticesinde çocuğun kaba ve ince motor gelişimine, duyu gelişimine, dil gelişimine ve ahlaki gelişimine katkı sağlayacak etkinlikler yapılmıştır. Çocuklar yetişkinlerden farklı olarak kendilerini geliştirmek için çevreyi kullanmaktadırlar (Lillard,1972,52). Kapasite yetersizliği ve zayıflıklarından dolayı çocuklar çalıştırılmak istenmez ancak onların tek arzusu kendi kendilerine yetebilmektir. Montessori'ye göre deneyim kazanarak öğrenen çocuğa bağımsız çalışma alanı sunulmadan ondan herhangi bir ürün alınması veya gelişimine katkı sağlanması söz konusu olamaz (Montessori,1949,24). Gereksiz yardım etmek veya çocuğun yerine yapmak çocuktaki doğal güçlerin gelişimine engel olmaktadır. Asıl itibarıyla amaç doğru yapmak değil, çocuğun etkinlik boyunca nasıl hareket edeceğinin farkına varması ve kendi iç disiplinini oluşturmasıdır (Montessori,1964,33; Temel,2013,147-187).

Duyu eğitimi iki buçuk ve beş buçuk yaşları arasını kapsamaktadır (Demiralp,2014,124). Çocuğun gerçek hayatta yaptığı tüm etkinlikler çalışma kabul edilerek etkinliklerin hangi dönemlerde verileceği sıralanmalıdır (Montessori,1912,346). Ayrıca amaçsız oyunlar sadece enerji boşaltmak için vardır. Montessori'ye göre gerçek çalışma çocukta toplumsal duyguyu geliştirmektedir. Bu sebeple tarlada çalışan çocuk sadece spor yapan çocuktan daha başarılı kabul edilmektedir (Montessori,1948,162-163). Eğitimin asıl amacı emici zihnin işleyişini ve gelişimini gözlemleyerek çocuğa bağımsızlık yolunda yardım etmek ve çocuğun eylemlerini yaşamla bütünleştirmektir. Ayrıca çocuğa gerçek felsefe aşılmalı ve çocuk rasyonel düşünmeye yönlendirilmelidir (Montessori,1917,261). Soyut fikirler çocuğa uygun bir şekilde elle tutulur nesnelerle sunulup somutlaştırılmalı ve bu

bilgilerle ona nitelikli çözümleme ve sınıflandırma imkânı verilmelidir (Montessori,1948,287).

Estetik ve ahlak eğitimi de duyuların eğitimi ile yakından bağlantılıdır. Güzelliğin uyum içerdiği bilinerek doğadaki ve sanattaki güzelliği keşfettirip çocuğa estetik ve ahlak eğitimi duyu eğitimi yoluyla verilmiştir (Montessori,1948,239).

Montessori dersleri deneysel psikolojiye uygun olarak yürütülmektedir (Montessori,1917,45). Çocuğun fiziksel gelişimindeki her türlü değişim antropolojik bakımdan incelenmektedir. Dil egzersizleri, sistematik duyu eğitimi, günlük hayata dair çocuğun doğrudan yaptığı egzersizler, öğretici materyallerin zenginliği göze çarpmaktadır (Montessori,1964,15). Dersler dikkat çekicidir. Öğlen arası verilen yemeklerin çeşitleri ve ölçüleri gelişim dönemlerine uygundur (Montessori,1912,130). Ödül ve cezadan uzak bir ders tekniğiyle çocuklar duygusal, zihinsel ve sosyal varlıklar olarak desteklenmiş ve eğitime tabi tutulmuşlardır (Pollard,1996,26; Lillard,2013,166). Verilen dersler özlülük, basitlik, objektiflik ilkelerine sahiptir (Montessori,1912,109). Sınıflar arasında keskin ayrımlar yoktur. İşbirlikçi öğrenme sayesinde üç yaşındaki çocuk altı yaşındaki başka çocuktan rahatlıkla öğrenebilmektedir (Montessori,1949,167; Lillard,2005,21). Ayrıca gerekli nezaket kuralları da öğretilerek çocuğun yetişkinlerin hayatına uyum sağlamasına da yer verilmiştir (Montessori,1948,160).

Çocuk Evi'nde günlük ders programı şu şekildedir:

9.00-10.00	Giriş, buluşma, kişisel temizlik kontrolü, iş önlüğünü giyme, odaların düzenli ve temiz görünmesini kontrol etme, güne başlamadan önce <i>dini etkinlikler*</i>
10.00-11.00	Zihinsel etkinlikler, duyu egzersizleri ve kısa aralıklarla teneffüsle ders
11.00-11.30	Yürüme, çizgi üzerinde yürüme, marş yürüme, selam durma ve nesneyi doğru dikkatli şekilde yerine bırakma gibi basit jimnastik hareketler
11.30-12.00	Öğle Yemeği- <i>kısa dua*</i>
12.00-13.00	Serbest Oyun
13.00-14.00	Açık havada yapılan hazırlanmış oyunlar (Oyun için hazırlıkları daha büyük yaştaki çocuklar yapar ve sonrasında sandalyeleri temizler, toz alır ve eşyaları yerlerine koyarlar.)

14.00-15.00	El İşçiliği Sanatları
15.00-16.00	Mümkünse açık havada yapılan toplu şekilde yapılan jimnastik ve şarkı söyleme etkinliği, bitkileri sulama ve hayvan bakımı(Montessori,1912,121).

1.4.2. Hazırlanmış Çevre (Atrium)

Montessori'ye göre yaşam, hareket felsefesine ve devinimine dayanmaktadır. Yaşayan dünyada her şey etkindir. Eğitimin buna ket vurması düşünülemez. İnsan da kozmik düzenin parçası olduğundan çocuğun hareketlerine izin verilmeli ve yönlendirilmelidir (Montessori,1949,106). Montessori sınıf ortamı özgürlük, yapı ve düzen, gerçeklik ve doğa, güzellik ve atmosfer, toplumsal yaşamın gelişimi ve Montessori materyalleri olmak üzere altı bileşenden oluşmaktadır (Lillard,1972,64). Temel problem özgürlük problemidir (Montessori,1961,131). Pedagoji, antropoloji ve deneyimsel psikolojiye dayanan bilimsel pedagojinin asıl prensibi öğrencinin özgürlüğüdür (Montessori,1912,29). Çocuğun bağımsızlığının tam olması için özgürlüğünü ve normal işleyişini temin etmesi gerekir. Gelişimi boyunca çocuğun kendini kusursuzlaştırıp özgürleştirme çabasına 'horme' denilmektedir (Montessori,1949,62). Ona göre bağımsızlık statik bir koşul değil, sürekli bir edimdir. Çocuk ilk bağımsızlık savaşını kendisine yardım etmek isteyenlere karşı vermektedir (Montessori,1949,68). Özgürce çalışmanın rahatlığı kendini geliştirmeyi, enerjisini doğru kullanmayı ve faydalı iş yapmanın verdiği tatmin duygusunu açığa çıkarmaktadır (Montessori,1964,119). Özgürlük terk etmişlik veya başıboş bırakılmışlık hali değildir (Montessori,1917,10). Bu bakımdan Montessori'nin yapılandırılmış çevresi, özgürlükçü eğitim temsilcisi kabul edilen Dewey'in özgür ortamından farklı sayılmaktadır (Dworkin,1959,4). Çocuğun kendine yetebilmesinin temelinde elbette hazırlanmış çevrede kendi boyutuna uygun, fizyolojik yapısını destekleyen ve güç yetirebildiği eşyaların var olması yatmaktadır (Lillard,2014,41-42). Çocuk Evi'nde çocuklar normal bir evin minyatürü şeklinde görünen ancak tamamen gerçek ev ortamlarında gördükleri eşyalarla karşılaştırılmışlardır (Standing,1959,19). Çocukların rahatça dolaşabildikleri sınıflarda, otokontrol ve denetimini kendisi yapan çocuklar disiplin kazanmışlardır. Çocuk, etkinliğine ayırdığı süreyi yalnızca kendisi belirlemektedir

(Montessori,1917,190). Çocuk için 'Yalnız başıma yapabileyim diye bana yardım et.' genel ilke olarak kabul edilmektedir (Montessori,2007,67).

Çocuğun yaşadığı çevresi onun dünyası kabul edilmektedir. Çocuk yaşadığı çevreden dil, din, gelenek ve görenekleri gibi birçok kültürel kodları öğrenmiştir. Çocuklar çevresinde gördükleri her şeyi zihin olarak emerler (Montessori,1949,75). Ancak bu olay doğrudan ayna yansımasına benzetilemez (Montessori,1958,74). Çünkü çocuk belirli anlamlandırmalarda bulunmaktadır. Çocuğun gelişim dönemine bakıldığında emici zihnin duyarlılığı çevresindeki uyarıcıların çeşitliliğine bağlıdır. Çocuğun çevresi üzerinde kazandığı deneyimlere 'çalışma' denilmektedir.

Eğitimin gerekliliğini çocuğa doğanın verdiği güçleri geliştirmesini sağlayan çevre sunmaktır (Montessori,1949,66-67). Çocuk için tanımlanan ona özel ve eğitim alacağı bu yaşam alanına 'hazırlanmış çevre'(Atrium) denir. Belirli özelliklere sahip olması gereken bu çevrede çocuklar, yalıtılmış hayat yerine yetişkinlerle temas halinde, kendini kontrol eden ve kendi kendine öğrenen bir öğrenci modeli oluşturmaktadırlar (Montessori,1949,92). Eller çocuğun keşfetme aracı olduğu için hazırlanmış çevrede etkinliklerin çoğu ellere hitap etmektedir. Çocuğun yaşamını gözlemlemek için oluşturulan çalışma odalarındaki tüm eşyalar çocuklara hitap etmeli, açık renkli olmalı ve güzelliği temsil etmelidir. Odalar her dikkat dağıtıcı ve gereksiz ayrıntıdan yalıtılmalıdır. Sınırsız bağımsızlığın düşünülmediği, bireyin yapısını önceleyen bir düzenlemeye sahiptir (Montessori,1917,147-148). Çalışma odalarında yapılan her işin soylu olduğu bilinci kazandırılmalıdır. Önemli olan elindeki işi en iyi şekilde yerine getirmenin insana uyandıracak hazzı bilmektir. Tek onursuz işin çalışmamak olduğu çocuklara yerleştirilmelidir (Montessori,2007,65). Ayrıca el göz koordinasyonu ve dil becerileri için yeterli faydalı etkinlikler mevcuttur (Montessori,1912,146-148). Atiumlarda çocukların kontrolsüz hareketleri sonucu büyük kazaları önlemek için halı kullanılmaktadır (Feez,2010,42). Hazırlanmış çevrede heykelcilikle ilgili formal ders verilmez, pişirdikleri çömler ve tuğlalar duvar ve bina yapımında kullanılarak çocuk mimarlığa heveslendirilir (Montessori,1912,162-166). Zaman zaman serbest oyuna da müsaade edilmektedir (Montessor,1912,145). Eğlence odasında öğretmen çocukları etrafına halka olacak şekilde toplayıp ilgi çekici hikâyeler anlatmaktadır. Giyinme odası çocukların kupaları ve rafları ile doludur. Ayrıca diş fırçası, tırnak fırçası ve sabun gibi

kişisel temizlik malzemeleri de bulunmaktadır (Montessori,1964,13). Doğadaki düzeni, uyumu ve güzelliği anlaması ve takdir etmesi, aynı zamanda bütün bilim ve sanatın temeli olan doğal yasalar üzerinde ustalaşarak uygarlığın yarattığı muhteşem şeyleri daha iyi anlaması için çocuğun doğa ile teması sağlanmalıdır (Wilbrandt,2015,105). Hazırlanmış çevrede çocuğun müzik, sanat ve dil yoluyla kendini ifade etmesine, dünya ve içindeki canlılar hakkındaki bilgilerle yetişkin hayatına hazırlanmasına ve uygarlığı inşa edecek insan tarihini oluşturmaya fırsat verilmektedir (Montessori,2007,75-78). Doğayla buluşturulan çocuklar hayvan beslemekte, tarım ürünleri yetiştirmekte, bitkilerin bakımını üstlenerek yetiştirdikleri tarım ürünlerini satabilmektedirler (Montessori,2007,68-70; Seldin,2017,147). Çocuklar yaşları birbirine yakın tüm çocuk gruplarıyla aynı ortamı paylaşmaktadır. Çocuk gezmek istediğinde rahatça gezmektedir. Kendisine uygun etkinliğin başına zaten dönecektir. Ayrıca farklı yaş grubundan çocukların birbiriyle bir arada bulunması işbirlikçi öğrenmenin kapısını açmaktadır. Hem öğretmen yükünü azaltacak hem de diğer öğrencilerin çabuk öğrenmelerini sağlayacaktır (Montessori,2007,62). Ayrıca birlik duygusunu geliştirerek ortak menfaat için karşılıklı saygıyı geliştirecektir (Montessori,1917,95).

1.4.3. Öğretim Materyalleri

Eğitimin amacının enerjiyi geliştirmek olduğunu bilen Montessori, klasik okullardan farklı olarak gözlemlere dayalı materyaller geliştirmiş ve bu materyallerin çocuk için en iyi öğretmen olduğunu ifade etmiştir (Montessori,1964,261). Ona göre önemli olan materyalin çocuğun zihnine tam karşılığıyla yerleşmesi ve tanıtılmasıdır (Montessori,1948,254). Çocuğun gelişimine uygun olacak şekilde *günlük hayata alıştırma materyalleri*, *duyu materyalleri*, *didaktik materyaller* ve *kozmetik materyaller* olmak üzere dört çeşit sınıflandırma ortaya koymuştur (Montessori,1964,18; Mutlu vd.,2012,119-123). Bunların tamamına *gelişim materyalleri* adını vermiştir. Ona göre materyal öğretmene değil öğrenciye yardımcı olmalıdır. Amaç, çocuğun materyali hatasız şekilde kullanmasını görmek değil, materyalle iyi bir performans sergilemesini sağlamaktır (Montessori,1912,172). Ancak materyallerin fazlalığı dikkat dağınıklığına sebep olabileceğinden sunumlarında özenli bir ölçü takip edilmelidir (Montessori,1917,77-79). Çocuk ne materyalle baş başa bırakılmalı ne de gerektiğinden fazla müdahaleye uğramalıdır (Montessori,1948,261). Çocukların materyalle uğraşırken

kendi hatasını görmesi eleştirel düşünme yeteneğini ve ayrımları görme kapasitesini arttıracaktır (Montessori,1948,182). Öğretici materyallerle çocuğu yalnız bırakma fikri aslında çocuğun öğretmenin öğrettikleri ile değil, kendi yaptıklarıyla öğrendiği gerçeğine ulaştırır (Montessori,1964,121). Çocukların empirik deneyleri onları aynı şekilde dış dünyayı da gözlemlemeye hazırlayacağından çocuklar kendilerini bulabilir, aktif ve entelektüel iç rehberlerini açığa çıkarabilirler (Montessori,1964,83). Çocuk soyut deneyimleri materyaller sayesinde somut olarak tecrübe edecektir (Demiralp,2014,118). Ayrıca materyalden bahsedildiğinde öğretme amacı gütmeyen oyuncaklar anlaşılmamalıdır. Çocuğun asıl isteği kendisini yetişkin dünyasına ispatlamak ve gerçek dünyaya kendisini hazırlamaktır. Bu amaca da gerçek materyallerle ulaşacaktır (Montessori,1949,120).

Günlük hayata alıştırma için kullanılan materyaller bilimsel amaç taşımazlar. Yalnızca çocuğun aşına olduğu her gün karşılaştığı evinde kullandığı nesnelerden ibarettir. Bu etkinliklerde çocuklar birbirlerini izleyerek öğrenirler (Montessori,1964,23). Küçük yaştan itibaren kendi işini kendi yapmak isteyen çocuk için bunu yapmasına izin verilir. Bu etkinlikler motor eğitimiyle ilgili olduğu kadar duyu eğitimi ile de bağlantılıdır (Montessori,1948,238). Bunun neticesinde çocuk yerleri süpürür, siler, toz alır, ayakkabı cilalar, çamaşır ve bulaşık yıkar, kişisel bakım yapar, el işleriyle meşgul olur hatta çiçekleri sular ve hayvanları besler (Montessori,1964,21; Montessori,2016,73). Çevreye bu şekilde uyum sağlama ve beraberinde gelen verimli işleyiş yararlı eğitimin özüdür (Montessori,1961,114). Ayrıca çizgide yürüme, dengede durma, tempo tutma egzersizleri de bulunmaktadır. Pratik tekrar, çocuğun gözlem gücünü ortaya koyar ve er geç kendini denetlemesini sağlar (Bowman,2013,247).

Duyu materyalleri renk, şekil, boyut, ses, doku, ağırlık ve ısı gibi sahip oldukları fiziksel niteliğe göre gruplandırılmış bir dizi nesnelerdir ve beş duyu organına hitap etmektedir (Montessori,1948,179). Bu materyaller bütünlük sağlayan ve üç boyuta yönelten yüksekliğin keşfettirildiği pembe kuleler, genişliğin kavratıldığı kahverengi merdivenler ve uzunluğun algılatıldığı kırmızı çubuklardan oluşur (Montessori,1964,34-35). Bunun haricinde prizma, piramit, silindir ve konilerden oluşan geometrik materyaller de mevcuttur. Çocuklara bütün çokgenlerin adları öğretilir. Ayrıca

çocuk önce renklerin en koyusunu ve açığını alır ardından renkleri koyuluklarına göre dizmeye başlar. Sekizli perler haline getirmeye çalışır ve altmış dört farklı renk tonlu kartelayı tamamlar (Montessori,1912,274). Bu etkinlik çocuğun renk sensörlerini geliştirecek ve renk hafızası oluşturacaktır. Egzersizlerin tamamı iki eli kullanarak yapılır. Duyu eğitiminin genel kuralları kimliğini fark etmek, zıtlıkları fark etmek ve çok yakın benzerinden ayırt edebilmektir (Montessori,1964,59-60). Renkler için siyah beyaz, notalar için en tiz-en kalın, ağırlıklar için en hafif-en ağıra olacak şekilde derecelendirme yapılır. Görme duyusu etkinliklerinin ardından işitme duyusu için sessizlik, insan sesi, gürültü, müzik notaları olmak üzere dört ses grubundan söz edilebilir. Sessizlik dersi, çocuğun her hareketini denetlemesine yardımcı olur. Hareketini kontrol etme, rahat pozisyon alma, hafif, karanlık ve dingin ortam yaratma basamaklarından oluşur (Montessori,1964,64-65). İnsan ve gürültü sesleri ayırt edildikten sonra çocuklar müzik tonu ve ritme de duyarlılık kazanırlar (Montessori,1912,209). Dokunma duyusuyla ilgili bütün etkinlikler gözü kapalı yapılır (Montessori,1948,201). Çocuk dokunurken eşyayı hissetmelidir. Kadife, yün, saten, ipek, pamuklu, keskin, yumuşak, pürüzlü ve düz olmak üzere tüm yüzeylere temas etmelidir (Montessori,1964,39). Koklama duyusuna yönelik testlerde çocuğun etrafına baharat, çiçek ve ilaç kokuları konulmuştur. Çocukların eşik düzeylerinde ayrı olarak geliştirdiklerinde yetişkinlerden daha duyarlı koku sensörüne sahip oldukları gözlenmiştir (Montessori,1948,208). Tatma duyusu için acı, tatlı, ekşi ve tuzlu tatlara eşik düzeylerine göre yer verilmiştir. Duyu eğitimi sanat eğitimine yakın görülerek önce müzik eğitimi daha sonra el sanatları, resim ve drama derslerine yer verilmiştir (Demiralp,2014,291-292).

Didaktik materyaller okuma-yazma ve aritmetik için oluşturulan materyallerdir. Okumak anlamlandırma bakımından daha karmaşık olduğu için Montessori önce yazma eğitimine yönelmiştir. Ancak yıllar içinde kimilerinin önce yazıp kimilerinin önce okuduğunu keşfeden Montessori bunu bireysel farklılığa bağlamıştır (Montessori,1912,267). İnsanın kendini ifade etmesinin iki yolundan biri olan yazma işi iki eğimli masa, çeşitli metal cisimler, zımpara kâğıtlar, farklı büyüklüklerde renkli kart tahtalardan oluşmaktadır (Montessori,1948,437). Çocukların bu materyallerle klasik okullara giden çocuklardan daha çabuk ve kolay bir şekilde yazma ve okuma öğrendiğini belirten Montessori, tutmalı silindir başlıklarının kalem tutmaya alıştırmada

önemli bir yerinin olduğunu ifade etmiştir (Montessori,1912,258). Deneyimleri sonucunda da yazma ve okumanın çocuklar tarafından aritmetiğe göre daha heyecanlı bir ders olduğu sonucuna varmıştır. Çizim çalışmalarının tamamı aslında yazmaya alıştırmak için yapılmıştır (Montessori,1948,433). Çocuk çizim yaparken ondan özel bir şey çizmesi istenmez. Kendini ifade etme araçları açıklanır. Çocuk alfabetik sembollere dokunarak yazar. Çocuk harfe dokununca öğretmen o sesi çıkarır. Sesli ve renkli alfabe telaffuzu zenginleştirir. Tüm kelimeleri daha kolay yazmasını sağlar. Böylelikle yazma etkinliğinin de duyu yoluyla öğrenmeden bağımsız olmadığı gözlemlenmiştir (Montessori,1964,96-97). Yazan çocuk incelenerek ve performans analizi yapılarak nereden başlanacağı öğrenilmiş olunmaktadır (Montessori,1912,261).

Kozmik materyallerde ise bir bilim alanından başlanarak çocuğa ait bir bütün resim oluşturulur. Örneğin biyoloji, fizik ve kimya alanlarına küçük dokunuşlar yapılarak çocuğa bilim tohumları ekilir (Montessori,2007,23). İnsanın keşfinden önce doğa ve çevreyi keşif problemine yoğunlaşması gerekir (Montessori,2007,55). Denizlerin, karaların ve dağların oluşumunu çocuğa aktararak gerçeklerle bağlantılı hayal edebilme yeteneği geliştirilir. Açık görsel sembollerin ve sebep sonuca dayalı detayların anlamları verilmelidir (Montessori,2007,48). Ayrıca haritalar çocuğun dikkatini çeker. Çocuklar kıtaları, ülkeleri ve birçok gerçekleri bu materyallerle öğrenecektir.

1.4.4. Öğretmenin Görevleri

Montessori'ye göre yetişkinler çocukları anlayamazlar. Yetişkinlerin çocuklar hakkındaki düşünceleri güvensizliğe dayandığından çocuklar da yetişkinlere güvenemezler (Montessori,1958,85). Bir çeşit güvensiz bağlanma neticesinde fiziksel ve psikolojik şiddetinin var olduğuna dikkat çeken Montessori, bu tavırlara maruz kalan çocuklardan bazılarının kendini savunmak adına hırçın yapıya büründüğünü, bazılarının ise susarak o hasarı tüm hayatı boyunca taşıyacağını belirterek zamanla anormalleştiklerini iddia etmiştir (Montessori,1949,96). Kimi zaman kendisinin de sözlü müdahalesinin sert olduğunu söyleyen Montessori, yapılması gerekenin çocukta algıları geliştirmek ve ona hata denetimi vermek olduğunu belirtmiştir (Montessori,1949,186). Yetişkinler her zaman için sakinliğini korumalıdır. Çocuğu anlamak için kendilerini değiştirmelidirler (Montessori,1958,16; Montessori,2016,80). Bireye saygı duyarak ve

birey olduğunu kabul ederek çocuğa yaklaşmalı ve ihtiyaç duyulan güven bağıını kurduktan sonra dışsal rehberliğe yönelmelidirler. Çocuğun zihnine müdahale etmemeli, yaşadığı koşulları normalleştirmelidirler (Montessori,1949,143-144). Fiziksel ve ahlaki gelişimde en çok da anneyi sorumlu tutan Montessori, Çocuk Evi'ne gelen annelerin en az haftada bir kez öğretmenlerle görüşmelerini, çocuğu hakkında rapor vermelerini ve öğretmenin kendisine vereceği her türlü yardımcı tavsiyeyi kabul etmelerini istemiştir (Montessori,1912,62). Yetişkinin görevi çocuğu geliştirmek değil, çocuğun gelişiminde güvenliği sağlamaktır (Kramer,1976,261).

Montessori'nin eğitiminde üç önemli faktörden biri ise öğretmendir. Montessori'ye göre öğretmen yöneticidir(*directress*). Bireysel etkinliklerde öğretmen çocuğun etkinliğine rehberlik eder (Demiralp,2014,17; Montessori,2016,111; Murphy,2003,6). Öğretmenler genç, açık fikirli, yeni tecrübelerle kapı aralayan ve kendi kişisel katkılarını da sürece ilave edebilecek yapıda olmalıdırlar (Montessori,2007,80). Yalnızca çocuğu sevip anlamakla kalmayıp aynı zamanda evreni sevmeli ve buradan kendilerine çalışma alanı yaratmalıdırlar (Montessori,2007,20). Temel görevi uzmanlık gereği çocuğu gözlemlemek olan öğretmenlerin gizli hazinesini içinde taşıyan çocuğu her yönüyle keşfedebilme ve görünür kılma inancına sahip olmaları gerekmektedir (Demiralp,2014,19). Öğretmenler kendini bilimselliğe ve objektifliğe hazırlayarak, çocuğun doğasını ortaya koymaya girişmelidirler (Montessori,1917,140). Çocuğu tecrübesiyle arasına engel olmayacak şekilde desteklemeye hazır olmalıdırlar. Sonuç odaklı davranmamalı, çocuğun etkinlik sürecinde yaptığı hatayı düzeltmemeli bilakis kendisinin keşfetmesine fırsat vermelidirler. Zamansız ve gereksiz yapılan yardımın çocuğun gelişimine katkı sağlamayacağını bilmelidirler (Montessori,1964,31). Müdahale edilmesi gereken yerde çocuğa yönlendirmelerde bulunmalı ve rehberlik etmelidirler (Montessori,1958,115). Derse olan coşkunu canlı tutmalı ve saygıyla çocuğun etkinliğini gerçekleştirmesine fırsat vermelidirler (Montessori,1964,77). Öğretme yöntemleriyle çocuğun zihnini şekillendirdiklerini bilmelidirler (Montessori,1917,31). Tüm etkinliklerinde öğrencilerin özgürce gelişmelerine yardımcı olmalıdırlar. Öğretmenlerin materyallerle uzun süre alıştırma yapmaları ve materyallerin ilgi çekici yönlerini ortaya koymaları gerekmektedir (Montessori,2016,108). Materyal bilgisinin yanı sıra düzeni koruyup kusursuzlaştırarak çocukları materyallerle tanıştırmalı ve çocukların keşfettikleri doğruları onlara yansıtmalıdırlar (Montessori,1948,243-248).

Öğretmenler ilk aşamada çevre sorumluluğu, ikinci aşamada çocuğun davranışına rehberlik etme, üçüncü aşamada ise müdahale etmeksizin deneyimlere fırsat verme görevine sahiptirler (Montessori,1949,198-200). Gerçek eğitimcilik, kendi eğitiminin yolunu ve araçlarını bizzat kendi geliştiren çocuktan öğrenmektir (Montessori,1948,12). Aile ve öğretmen işbirliği de Montessori'nin eğitim felsefesinin temel öğelerindendir (Epstein,2015,11).

1.5. MONTESSORİ'YE YAPILAN ELEŞTİRİLER

Montessori ve onun metodu dünya çapında ses getirdikçe yazarlar ve düşünürler de bu metotla ilgili görüşlerini ortaya koymuşlardır. *Montessori'nin Eğitimi ve Kariyeri* başlığı altında söz edilen yazar ve düşünürlerin övgülerinin yanı sıra Thomas Edison, Helen Keller, Margaret Wilson, Jane Addams ve Ella Flagg Young bu yeni yöntemin destekçileri arasında sayılmaktadırlar (Thayer-Bacon,2012,9). Montessori'nin okul tasarımı, pedagojisi, müfredatı, sorumluluk ve yetki kuralları, çoğulculuk ve ilişkisel demokrasi anlayışı eğitim için önerilen kimlik model kabul edilmektedir (Thayer-Bacon,2011,318). Eğitim alanıyla ilgilenmeyen ancak daha sonra Montessori metodunu araştıran yazarlardan Eissler dahi Montessori okullarının ve geleneksel okulların eğitim sistemlerini karşılaştırarak Montessori metoduna destek olmuştur (Eissler,2009,104).

Hızla yayılan Montessori metodu övgüye layık görüldüğü kadar olumsuz eleştirilere de tabi tutulmuştur. Din eğitimi alanında Montessori'nin doğrudan felsefesine yönelinerek okullarının dindar ve çağdışı oluşuna vurgu yapılmıştır (Kilpatrick,1914,5). Özellikle din eğitiminde yöntemle ilgili bir eleştiri yapılmadığı görülmektedir. Genel eğitim anlayışında ise, Montessori bireysellik, özgürlük ve psikolojik doktrinler olmak üzere üç temel fikir bakımından eleştirilmiştir. Montessori teorisinin yeni olmadığı Rousseau ve Locke'tan izler taşıdığı söylenmiştir (Boyd,1914,694). *Bireysellik* yönünden yapılan eleştiriler; küçük grup çalışmasının az oluşu, sınıfların her yaş grubundan öğrenci içermesi, çocuğun yaratıcılığına ket vurulması, öğrenci yetiştirme geleneğinin kısır hedefler barındırması ve küçük çocukların her zaman için büyük çocuğa boyun eğmek zorunda olacağı şeklinde ifade edilmiştir (Kilpatrick,1914,28-29). *Psikolojik doktrinlere* yapılan eleştiriler ise çocukları erken yaşlarda bilişsel öğrenmeyle buluşturması sonucu onların çocukluklarından

mahrum kaldıkları, metodun yalnızca erken çocukluk dönemi yahut özel eğitime gereksinim duyan çocuklara uygulanabildiği noktalarında gerçekleşmiştir. Çocuğun hayatındaki belirli becerilere kısa dönemliğine odaklandığı, Montessori okuluna giden öğrencinin normal okula giden akranlarıyla uyumsuzluğu ve standartlaştırılan materyallerin çocukların hayal güçlerini engellediği yönünde yorumlar da yapılmıştır. *Özgürlükle* ilgili yapılan eleştirilere gelince çocukların denetimsiz ve başboş bırakıldığı, Montessori okullarının katı disiplinli ve etkinliklerinin sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Çocukta kafa karışıklığına neden olacak kadar fazlaca bağımsız çalışma süresinin varoluşu, metodun çocuğa yaratma özgürlüğü tanımiyor oluşu ve materyal amaçlarının sınırlı oluşu konularında da eleştirilmiştir (Dewey,1915,157-158). Çocuğun üzerinde çalıştığı materyallerin yalnızca okulla ilgili oluşu ve çocuğun edineceği fırsatları sınırlayışı da yer alan eleştiriler arasında sayılabilmektedir. Ayrıca Montessori hareketinde yalnızca finansal amaç güdüldüğü, günlük hayata alıştırma materyallerine gereğinden fazla ağırlık verildiği ve materyallerin değiştirilemez olduğu iddia edilmiştir. Montessori metodunun yalnızca engelli veya zeki yahut zengin çocuklara hitap ettiği ve okullarında oyuna izin vermediği gibi gerçekten uzak yorumlar da yer almaktadır (Schmidt,2009,11-19). Karma eğitimin fazla önemsenmemesinin (Montessori,1917,166) cinsel kimlik oluşturmada ve karşı cinsle sosyal ilişki geliştirmede sorunlara yol açabileceği fark edilmiştir. Bununla beraber çocuklara hazırlanan yemek öğünlerinde sosyal statüye göre besin takviyesi yapılması (Montessori,1912,125-130) eğitimdeki fırsat eşitliğine ters düşebilmektedir.

Dewey, yaşamı boyunca yazılarında kadınların eğitim bilimleri alanında çalışma imkanı bulamamaları nedeniyle kadınların eğitim ve teoriye katkılarının az olduğunu düşünmektedir (Martin,1985,36). John Dewey'in öğrencisi Kilpatrick de öncelikle Montessori ve Dewey karşılaştırması yaparak Montessori sistematik duyu eğitiminin yanlış kuramlara dayandığını ve asıl yapılması gerekenin toplumsal beceriyi daha başarılı şekilde çocuğun hayatına uygulamak olduğunu ortaya koymuştur (Kilpatrick,1914,64-65). Kilpatrick'e göre, Montessori metodunun tamamını Seguin'den almış ve felsefe olarak Pestalozzi, Rousseau ve Froebel'i taklit etmiştir. Yönteminde öğretmenin gerçek yerini almadığını, küçük yaştaki çocuğa okuma etkinliğinin gereksiz olduğunu, metotta sınırlı ve dar etkinliklerin yer aldığını, aritmetik materyallerin yanlışlığını, duyu materyallerinin basitliğini vurgulayarak metodun elli yıl

çağın gerisinde kaldığını ifade etmiştir (Kilpatrick,1914,62-63). Kilpatrick aynı zamanda Montessori'nin asıl çalışma alanının eğitim olmadığı ve bu alanda bilgi üretmemesi gerektiğini dahi savunmuş ve ağır bir dille eleştirilerde bulunmuştur. Kilpatrick'in aşırı yorumlarının sebebi, İtalya'ya olan yabancı düşmanlığı ve metotla ilgili eksik anlayışı gösterilmiştir (Thayer-Bacon,2012,13-15). Kilpatrick her ülkenin kendi kültür kaynaklarıyla getirdiği eğitim sisteminin farklı olduğunu ve sistemlerin evrenselleştirilemeyeceğini savunmaktadır (Kilpatrick,1914,58). Kramer'e göre Kilpatrick'in Montessori üzerine yaptığı olumsuz eleştiriler aslında, Montessori yöntemi olmayan ancak Montessori adını almış Amerikan yansımalarıdır (Thayer-Bacon,2011,314). Montessori'ye eleştiri yapılırken yönteminin tam ve doğru bir şekilde uygulanışı eleştirinin doğruluğuyla yakından ilişkilidir (Korkmaz,2012,106). Temel prensiplerini değiştirmeyen Montessori, 1950 yıllarından sonra kaleme aldığı eserlerinde çoğu kez tekrara düşmüştür (Polland,1990,59). Ayrıca Edward Holmes 1913'te yayınladığı yazısında Montessori sistemini eğitimde nihai bir sistem olarak görenlerin hem Montessori'yi hem de sistemini yanlış anladıklarını dile getirerek bu anlayışın temelde Montessori eğitim sisteminin çöküşüne sebep olacağını vurgulamaktadır (Fisher,1912,14-16).

2.BÖLÜM

2.1. MONTESSORİ'DE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ DİN EĞİTİMİ

ANLAYIŞI

Montessori birçok konuda olduğu kadar din eğitimi ve ahlak konularında da belirli fikirlere sahip olduğunu göstermiştir. 1898 yılında Turin’de çocuğun ahlak eğitiminden söz edilen bir konferansa katılmıştır (Montessori,1912,33). Montessori çocuğun birleştirici gücü sayesinde bir araya gelen farklı gruplar, farklı felsefe ve dinden olan insanlardan söz ederken her türlü iyiliğin çocuğun içerisinde yer aldığına vurgu yapmıştır (Montessori,1949,205). 1907 yılında *Çocuk Evi*’nin açılışında doğrudan yoksulluk ve ahlaki yozlaşma konuları üzerinde durmuştur. Yine 1949 yılında her dinden eğitimcinin, psikoloğun ve pedagogun yer aldığı 8. Uluslararası Montessori Kongresi’nde çocuk ve çocuğun ahlaki eğitiminden söz etmiştir (Montessori,1948,30). Katıldığı konferanslarla yetinmeyip *Catholic Montessori Guild* (CMG) -Katolik Montessori Cemiyeti- adlı din eğitimi vakfını kurmuştur. Din eğitimini bebeklikten başlatmakla kalmayıp daha büyük yaş grubu çocuklara ve yetişkinlere özel programlar oluşturmaya çalışmıştır (Montessori,2017,272-273).

Yaşadığı dönem itibariyle Musollini ve Hitler’in baskılarıyla karşı karşıya kalan Montessori, çocuğun doğasını bozan bütün faşist akımları reddetmiştir (Montessori,1946,34; Cascella,2015,660). Toplum değiştirilmek istendiğinde, dikkatlerin çocukluk dönemine çevrilmesi gerektiğine vurgu yapan Montessori, ulusu değiştirmek için dini anlayışı yeniden yeşertmek ve kültürü güçlendirmek gerektiğini ifade etmiştir (Montessori,1949,53). Ona göre din sadece inanç değil, yaşamın temellerini barındıran ve uygar insana pozitif bilimle asıl gerçekliğin belirli yönlerini tarif eden bir olgu olmakla beraber her zaman toplumu onaran, yapılandıran ve güçlendiren bir sistemdir (Montessori,2017,110-111). Ayrıca uygarlaşmış insanın dini inanca sahip olduğunu ve bu insanın, doğaya işlenmiş bilimin gerçek gizemini din yardımıyla dışa yansıtabileceğini savunmuştur (Montessori,1917,267-268). Ona göre bilim ve din aynı gerçekliği yansıtmaktadır (Damon,2008,45) ve birbirine yaklaştırıldıkça yaşamsal bütünlük sağlanacaktır (Montessori,2017,247). Bilim ve dinin birbirine paralel iki değerler dizisi olduğunu kabul etmiş ve hayat gerçeğini bilim ve

dinle birlikte bütüncül okumayı başarmıştır (Standing,1959,68). Bu sebeplerden ötürü pozitif bilimin insanlığın derin gizemine dokunamadığını savunmuş ve bunun ancak ahlak eğitimiyle mümkün olacağını ifade etmiştir (Montessori,1917,289). Yine eğitimde bilim ve teknik uygulamalarına yer verilirken kültür derslerinin ihmal edilmemesi, eğitimi kısıtlamak yerine geliştirmenin esas alınması ve eğitimde kültürün yaygınlaşacağı reform hareketlerinin gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Montessori,2007,71; Montessori,1917,293; Montessori,2016,3). Dine dönülerek doğru dini eğitimle eğitimde gerçek yapılanmanın oluşturulacağını ortaya koymuştur (Montessori,2017,100). O dönemdeki yeni insan için yeni bir dünya teorisi geliştiren Montessori (Standing,1959,137), din eğitimine yer vererek, bu eğitimi *'barışla silahlanma'* olarak adlandırmıştır (Standing,1959,347). Din eğitimi yaklaşımında erken çocukluk döneminden başlayarak muhafazakâr ve aynı zamanda liberal bir eğitim sunmuştur (Montessori,1912,XXI).

Kitaplarında din eğitimi konusunda kiliseyi pedagojik yaklaşımlara çağırmıştır. Din eğitimi adına yazdığı bölümlerine Papa XV. Benedict onay vererek kitabın bütünlük kazanmasına yardımcı olmuştur (Montessori,1948,I; Montessori,2017,122). Berne'de gerçekleşen sosyalist kongresinde Katolik bir papaz *'çocuk evindeki öğretmen alçakgönüllülüğü ve sabrı, sözlerin ötesinde gerçek üstün bir ameldir. Ruhun yaşam başlangıcı olarak duyu çevresi, çocuklardan elde edilen sessizlik, mükemmeli yakalama adına çocuğa verilen özgürlük, kötülüğün, hatanın ve kusurların kontrol edilmesi ve engellenmesi, çocuğun iç yaşamına olan saygısı tamamen Katoliklikten esinlenerek oluşturulmuştur'* ifadelerine yer vermiştir (Standing,1959,38). Montessori kongresindeki konuşmasında XXIII. Peder John *'kilise ve eğitimin çok yakından ilişkisini görmek mümkündür. Montessori metodu içtenliği, sevgisi ve geniş bakış açısıyla çocuğun özünde taşıdığı erdemi ve gizli potansiyeli ortaya çıkaracaktır'* şeklinde açıklamada bulunmuştur (Montessori,2017,122). Rahibe Isabel ise Montessori metodunu doğru din eğitimi olarak tanımlamıştır (Kramer,1976,352). Ayrıca Montessori'ye gelen mektuplarda adından *yeni dünya kurucusu* veya *yeni mesih* olarak söz edilmektedir (Standing,1959,67). Montessori din eğitimi anlayışının Katolik öğretilerine ters olmadığı anlaşılmaktadır. Sisteminin bütünüyle aynı genel çizgiler doğrultusunda ilerlediği gözlenmiş ve pratik hayata ait alanlara karşılık zihin eğitimi, din duygusunun geliştirilmesi, kalp eğitimi ve dini anlama bakımından temel oluşturan

dini bilgilerin kazandırılması üzerinde durulmuştur. Montessori, çocuğun dini dürtülerinin göz ardı edilemeyeceğinden bahsederek 1919 yılında Barselona’da açtığı okullardaki atriumları örnek göstermiştir (Schmid,1970,20; Montessori,1948,455). Okulu, çocuğun eğitimini takip ederek ahlaki gelişimini sağlamak amacıyla kurduğunu ifade etmiştir (Montessori,1912,71). O dönemde kırk çocukla başlayıp eğitimde zirve yapan bu merkezi, Hristiyan dünyası *Çocukların Mekke’si* olarak tanımlamıştır (Montessori,2017,2; Montessori,1948,77). Okullarda elde edilen şaşırtıcı sonuçlar Montessori’ye göre pedagojik değil, psikolojik duyarlılığın önemini göstermektedir (Montessori,1948,502). 1936 yılında din eğitimi için eğitimcilere Assumption Kolejinde kurslar vermiştir. Yine aynı yıllarda Fransa’nın Rennes kentinde açılan Montessori din eğitimi okulu dönemin en iyi okullarından sayılmaktadır. Çalışmalar daha sonra Papa desteğiyle Roma’ya taşınmıştır (Montessori,2017,146). Ayrıca 1926 yılının başlarında Milano çocuk evi Umanitaria (Sosyalist Yahudiler) tarafından desteklenince (Wilbrandt,2015,49) Yahudi Montessori okulları açılmıştır (Kramer,1976,301). Hatta günümüzde Harris, ‘*Montessori Hareketi Yahudi Eğitimciler Bir Alternatif Sunuyor*’ başlıklı makalesinde, Yahudi ailelerinin geleneksel akademik anlayıştan bıktıklarını ve Montessori yöntemine geçilmesi konusunda baskı yaptıklarını anlatmaktadır (Coates,2011,22).

Saint Thomas felsefesine yakın olan Montessori, insanın özü itibarıyla evrensel olduğundan söz ederek yönteminin her dini topluluğa ve düşünce akımına uygun olduğunu savunmuştur. Hümanizm temelli yönteminin mezhepsel değil, mezhepler üstü olduğunu iddia etmiştir (Montessori,2017,179). Tüm insanların kardeşçe yaşaması gerektiğinin altını çizerek (Montessori,1917,278), maneviyatın güvende gizli olduğunu ortaya koymuştur (Nye,2009,55). Çocukların hem zihinsel hem de fiziksel anlamlandırmalarını elleriyle yaptıklarını keşfederek, çocuklara uygun dini materyaller geliştirmiştir (Hyde,2008,165). Din eğitimi anlayışında da çocuk, içerik, hazırlanmış çevre ve öğretmen unsurlarına yer vermiştir (Ratcliff,1988,187). Miller, Montessori’nin eğitim çalışmalarını, mistisizme yaklaşan manevi bir bilinçle sürdürdüğünü ifade etse de (Jassiem,2016,23), aslında Montessori içinde yaşadığı toplumun genel ve özel ihtiyaçlarına cevap verecek ve toplumunu uygarlıklar seviyesine çıkaracak bir eğitimi benimsemiştir.

2.1.1. Erken Çocukluk Dönemi Manevi ve Ahlaki Gelişim

Montessori erken çocukluk dönemi manevi gelişim anlayışı, genel olarak kendisinden sonra gelen ve bu konularda derinlemesine çalışmalarda bulunan araştırmacılar aracılığıyla bilimsel temele oturtulmuştur. Onun çocuk için ifade ettiği manevi gelişim günümüz bilimsel kaynaklarıyla örtüşmektedir. Ancak ahlaki gelişimde Montessori daha bilinçli yaşı ilke sayarak bugünkü ahlak gelişim anlayışından farklı bir yol izlemiştir.

Montessori'ye göre erken çocukluk dönemindeki çocuklar soyut bir konuyla ilgili konuşmasalar da olup bitenleri anlamlandırabilmektedirler. Bu dönemdeki çocukların zihinsel ve entelektüel sınırlılık, dil sınırlılığı ve deneyim sınırlılığı olmak üzere üç konuda sınırlılıkları vardır ve birçok araştırmada çocuğun sözsüz iletişim gelişimi gösterdiği kanıtlanmıştır (Oruç, 2014,621; Lickona,1976,128; Hyde,2008,54; Ratcliff,1988,24; Nye,2009,60). Küçük çocuğun kavramsal zekâsı çok da gelişmemiş olduğunu ifade eden Piaget'in aksine Hart, çocukların yetişkinlerin mantığı ve diline sahip olmasalar da varoluşçu soruların anlam ve değerlerini derin şekilde anlayabilmekte ve kavrayabilmekte olduklarını açıklamıştır (Hyde,2008,56-57). Çocuk önce temel kavramları öğrenmektedir. Dört yaşındaki bir çocuk özel isim klasörünü doğru oluşturabilmektedir. Örneğin, yapılan bir çalışmada çocuk, her ikisi de siyah olmasına rağmen yarasa ve kargayı aynı gruba almamış ancak flamingo ve kargayı aynı gruba almayı başarmıştır. Görünüş ve gerçekleri doğru şekilde ayırt edebildikleri gözlenmiştir. Ancak bu ayırım üç yaşına kadar istikrarsız iken çok kez test edilen çocuğun madde korunurluğunu kazandığı görülmüştür (Ratcliff,1988,8-12). Sistematiğe sebeb olmadan uzak olduğu düşünülen çocuğun üç dört yaşlarında dahi sebeblandırmeyi doğru yaptığı gözlenmiştir. Yine sözü edilen yaş grubu çocuklar sebep sonuç ilişkili resimleri dizebilmişlerdir. Dört yaş ve sonrası daha kesinleşmiştir (Ratcliff,1988,13; Lickona,1976,154). Okulöncesi çocuğun tam anlamıyla sebeblandırmeyi anlayamasa da tamamen sihire de inanmadığı terse düşünülebilirliğin üç buçuk dört yaşlarında kazanıldığı gözlenmiştir. Dört yedi yaş grubu çocuklar canlı varlıklarla cansız varlıkları doğru şekilde ayırabilmektedir. Beş yaş çocuğu zaman ayırımı yapabilmektedir (Ratcliff,1988,21-24). Çocuklar hikâyeleri doğru sıra ile anlatmasalar da hikâyedeki algı ve hisleri tam olarak görmektedirler (Hyde,2008,58).

Goldman'a göre çocuğun metaforu anlamayacağı düşüncesi iki açıdan hatalı görülmektedir. Çocuklar etkinlikler yoluyla metaforları anlayabilmekte ve mecazları kullanabilmektedirler (Ashton,2002,34). Lakoff ve Johnson çocukları metafor diline yaklaştırmaya çalışmıştır. Mecazlardan yola çıkılarak ve çocuk cesaretlendirilerek metaforları anladığı gözlenmiştir (Ashton,2002,44). Elkind'e göre dört evreden oluşan dini gelişimin ikinci evresine temsil arayışı denir ve üç-altı yaş çocuğunu kapsamaktadır. Bu döneme göre en önemli temsil zihinsel imaj ve dildir. Çocuk dil gelişimi ile sembolik oyunu oluşturmaktadır. Tanrı'nın varlığını kabul eden çocuk hemen temsilini bulmak istemektedir. Dinler de çocuğa bu temsilleri semboller aracılığıyla göstermektedir (Karaca,2007,46-47). Çocukların zihinleri ve ufukları sanıldığı kadar sınırlı değil, aksine somutun ötesine geçen bir zihin tipine ve büyük bir imgelem gücüne sahiptir. Üç altı yaş grubu çocuğunun zihni, eşyalar arasındaki ilişkileri zekâ yoluyla görmekle kalmayarak doğrudan görülmeeyen şeyleri de zihinsel imgelerle oluşturmaktadır (Montessori,1949,135). Ayrıca bilim dünyasında insanda '*Tanrı Spotu, Tanrı Geni, Tanrı Noktası*' olarak adlandırılan bir bölümün mevcut olduğu bilindiğinden bu da Montessori'nin tezini desteklemektedir (Nye,2006,163; Hyde,2008,46). Antik çağdan bugüne altı yaşına basan çocuğun dinle tanıştırılması uygun görülmüştür. Çocuk ebeveyn düzeninin kendi karmaşık sunumunu geliştirmektedir. Çocuk kendi zihin dünyasında Tanrı yaratmakta, O'na inanmakta ve kendi tecrübelerinden dini yansıtmaktadır. Zihnin bu gizli süreçleri bu patolojiyi geliştirmektedir (Oser,1991,49-51). Çocuğun anlam sınırlılığının yanı sıra ona din hakkında bilgi verecek olan yetişkin de yetkin görünmemektedir (Ashton,2002,48). Çocuktaki kritik dönemler göz önünde bulundurularak ve kutsalların farkında olma kapasitesi gözlemlenerek merak duygusuna sahip çocuğa daha bütüncül yaklaşılmalıdır (Schmid,1970,86; Nye,2009,6). Küçük çocukların yetenekleri görmezden gelinmemelidir (Ratcliff,1988,28; Ashton,2002,61).

Çocuğun emici zihni çevresindeki her şeyi içine almakta ve hızla geliştirmektedir. Alışkanlıklar, adetler, din ve dini ritüeller zihne güçlü bir şekilde sabitlenmektedir (Montessori,1949,21; Montessori,2017,189; Gutek-Gutek,2016,48-49). Çocuk da edindiği izlenimlerin yarattığı derin hislere dayanarak en içsel benliğini kurmaktadır. Özellikle yaşamın ilk dönemlerinde güçleri aracılığıyla her zaman izini taşıyacağı kişisel karakteristik özelliği olan dil, din ve ırk bilinci edinmektedir

(Montessori,1949,74). Çocuklar da kalıtsal olarak yerleşmiş kendi din gereklerine sahiptirler. Montessori buna örnek olarak Hindularda bulunan hayvan sevgisini göstermiştir. Bir Hindu çocuk yerde iki ayağı sakat karıncaya yardım ederken diğer yandan Müslüman çocuğun ezip geçtiğini görmüştür. Çocuğun Hristiyan da olsa muhtemelen aynı şeyi yapacağına inanan Montessori, sevgi ve saygıyı yalnızca insanların hak ettiği düşüncesine dayanan ve bizi hayvanlardan ayıran bu duygusal engelin zihinsel kalıtımın bir örneği olduğunu ve bu düşüncenin affedilecek bir şey olmadığını iddia etmektedir (Montessori,2005,78). Bir insanın kişiliğini şekillendiren bütün toplumsal ve ahlaki normların onu tipik Hintli, İtalyan veya İngiliz yaptığını ve bu tür duyguların bebeklik döneminde psikologların '*mneme*' olarak adlandırdığı gizemli güçten aldığını savunmaktadır. Çocuğun emdiği kişisel her ayırıcı özellik sonsuza dek sabitlenmekte ve sonradan akıl bunu reddetse dahi, bilinçdışı zihinde bundan bir parça kalmaktadır. Çünkü bebeklik döneminde oluşan hiçbir şey bütünüyle silinmemiştir. Bu mneme bireyin kendine özgü özellik yaratmasıyla kalmayıp, bunları içinde yaşatmaktadır. Dini duygular da bu kategoriye dâhil edilmektedir (Montessori,1949,52). O halde çocukların kritik dönemleri gözlem ve tecrübelerle dolu olmalıdır (Montessori,2017,190). Organik din, çocuğun evde yetiştirilme biçimi ve dini pratikleri ailenin öğretmesidir. Bununla beraber çocuğa kendi eşsizliğini vurgulayacak dil oluşturulmalı ve kendi değer yargılarını ortaya koymasına fırsat verilmelidir. Bütüncül insan gelişiminin sağlanması için manevi gelişim göz ardı edilmemeli, maneviyat için çocuk aktif olmalı, aile de onu saygı duyarak dinlemelidir. Çocuktaki bu gelişim söndürülmeye çalışıldığında çocuğa zarar verilmektedir (Hyde,2008,59; Emmet,2008,53). Fakat yetişkinlere anlatıldığı gibi çocuğa din eğitimi anlatılmamalıdır. Montessori, rasyonel psikolojiyi savunarak ruhun bedeni bilgilendirdiği düşüncesinden hareketle zihin ve duyu arasında bir bağlılığın olduğunu ifade etmiştir ve çocuk da bu ayırım ve bileşenlerden oluşmuştur. Çocuğun duyu motor yönünü bu dünyayı anlamaya yatkın görmüş ve zevkle öğrenmenin zevk almadan öğrenmekten daha kalıcı olduğunu savunmuştur (Montessori,2017,91).

Montessori çocuğun duygusal ve ruhsal çevreye tepki veren duyuvarının doğuştan geldiğine ve böylelikle Tanrı'ya ve başkalarına karşı sevgi ve anlayış dolu yeteneğinin gelişeceğine inanmaktadır (Montessori,1972,59-60). Ona göre, insanoğlu Tanrı'ya olan bağlılık ve inancı ile kendine olan inancı olmak üzere iki inanca sahiptir.

Bu iki inanç her zaman yan yana var olmuştur. İlki insanın kendi içinde ikincisi toplum içinde gösterdiği inanç sayılmaktadır (Montessori,1959,98). Ayrıca çocuk çevresinde özlemine duyduğu dini içgüdülerine cevap bulmak istemektedir. Bütün bunlar çocuğun zihinsel gelişiminin ardında esrarengiz bir manevi aydınlanmanın da varlığını göstermektedir (Montessori,1917,356). Montessori, çocukluk ve yetişkinliği bireyin yaşamında birbirini izleyen evrelerden ibaret görmeyerek bunları insan yaşamının aynı anda devam eden ve birbirini karşılıklı etkileyen iki ayrı biçimi olarak ele almıştır (Montessori,2017,7).

Çoğu Neo-piaget gelişimsel teoriler ve alan teorileri, dizilerde ve adımlar arasındaki varyasyonlardaki dalları tamamen görmezden gelerek, bilişsel ve duygusal gelişimin tekdüze ve evrensel olduğuyla ilgili aşırı genellemelerle yalnızca brüt aşamaları ayırt etmişlerdir (Fisher-Bidell,2006,336). Bu sebeple çocuklara yedi yaşından önce din eğitiminin verilmesinin mümkün olmadığını savunan temelsiz varsayımları reddetmiştir (Montessori,2017,76). Aslında duygu ve biliş insanda bütüncül ve sarmal olarak gelişmektedir. İnsanın davranışını gerçekleştirirken duygu protatiplerini kullanması aslında davranış ve duygunun birbirinden ayrı olmadığını göstermektedir (Fisher-Bidell,2006,372; Nuzzi,1999,21). Duyu motor gelişiminin zirve yaptığı dönemden itibaren din duygusunu duyu motor gelişimiyle ilişkilendirerek din eğitime yön vermektedir (Montessori,2017,79).

Ayrıca çalışmalarda çocuk *santropik faktör*³ ve *entropik faktör*⁴ olarak ele alınmaktadır (Montessori,2017,179). Çocukta oluşan maneviyatın kişisel tecrübeler, duygular ve biyolojiden kaynaklandığını göstermektedir (Golman,1964,23; Nye,2009,11). Çocuğun yaşamında baskın olan ve yetişkinlik dönemine taşınan maneviyat üç yönlü etkileşime sahiptir. Ait olma ve bağlanma, farkındalık ve uyanış, yaşam biçiminin öz gelişimi, motivasyonu ve diğer çoklu alanların keşfini sağlamaktadır (Noam,2008,5; Hyde,2008,33; Gunnar-Davis,2003,125). Piaget ve onun teorisini kullananlara göre erken çocukluk döneminde mantık öncesi düşünce hâkimken yeni yaklaşımlarda ne rasyonel ne de irrasyonel olabileceği ortaya çıkmıştır. Çocukların gerçek hakkında oluşturdukları düşünce sistemlerinin farklı olduğuna ulaşılmıştır. Dini

³ Santropik Faktör: İnsan doğasındaki dini temel manevi etkinliğe olan ihtiyacı herkeste bulunduğunu ifade eden yapıdır.

⁴ Entropik Faktör: Eğitim yoluyla çocuğa işleyen dini duyguların tamamını ortaya koyan yapıdır.

fikirler sezgisel değil, gerçek olarak sunulmuştur. Ayrıca çocuğun kendi sezgisel ontolojik yapılarından sezgisel olmayan olaylara uyum sağlayabildiği belli yapıların varlığı gözlenmiştir. Bununla beraber Piaget'in çocuğun manevi gelişimini görmezden geldiğini savunan Goldman, Oser ve Fowler gibi araştırmacılar da Piaget'in, teorisindeki çocukta bilişsel ve ahlaki sebeplendirme konusunda hata yaptığı kanısına varmışlardır (Oser vd.,2006,970; Nye,2006,50). Farmer da daha holistik ve bütüncül yaklaşım geliştirilmesine vurgu yaparak Piaget, Erikson ve Kohlberg'in bilişsel teorileriyle dini tecrübeyi anlamlandıracak hiçbir ayrıntı barınmadığını söylemektedir (Nye,2006,59). Tek bir yapının değil, çoklu yapıların manevi potansiyeli etkilediğini söylenerek bilincin integral teorisinde hiyerarşik değil, karmaşık şeklinde gelişim gösterdiği gözlenmiştir (Hyde,2008,41). Erken çocukluk dönemi çocuğu, dil yoluyla duyguları hakkında iletişim kurabilmekte ve kendi duygu tecrübelerini yorumlayabilmektedir (Harris,2006,828; Goldman,1964,56). İki yaş ve sonrasında gelişen ve '*öteki hakkında bilinçli duygular*' denilen çocuğun dışavurumcu-araçsal zihin yapısına vurgu yapılmıştır. Çocuk için on sekiz ay ve iki yaş sonrasında ötekini bilme bilincinin doğduğu ve iki üç yaş çocuğunun tam olarak kendi duygularıyla ötekinin duygularının farklılığını kestirebildiği gözlenmiştir(Saarni vd.,2006,246; Oser-Gmünder,1991,40). Daha sonraki dönemde de empati duygusunun gelişeceğine vurgu yapılmıştır. Damon ise çocukların paylaşma ve dağıtma kavramları üzerine yaptığı araştırmalarda ahlaki yargıların gelişimsel ilerlemeyi ortaya koyduğunu gözlemlemiştir. Çocuklara paylaşma yolları örnekleriyle birlikte sunularak onların eşitlik, liyakat ve iyilikseverlik kavramlarına önem veren ahlaki bir tepki oluşturdukları gözlenmiştir (Turiel,2006,824). McCreery dört ve beş yaş çocuklarına maneviyatları hakkında sorular sormuştur. Sorarken standart dini ifadeleri tetikleyecek ipuçları vermemeye gayret göstermiştir (Nye,2006,63). Coles da çocukların dini ve ruhani yaşamlarını incelemiş, çocukların kendi sözlerini ve resimlerini kullanarak en derin duygularını ortaya koyduklarını gözlemlemiştir. Tanrı'nın onlar için ne anlama geldiğini ve onların yaşamlarına nasıl yansıdığını öğrenmek için kültürel ve dini geçmişleri farklı olan çocuklarla görüşmüştür (Coles,1990,V). Rizzuto da Tanrı algısının erken çocukluk dönemine tekabül ettiğini savunmuştur (Oser vd.,2006,947-951). Otto sekiz bin dini temalı çocuk çizimini değerlendirerek tezini oluşturmuştur (Nye,2006,55). Allport'a göre çocuk, somut Tanrı algısı oluşturmuştur. Freud, Tanrı'yı baba figürü saymasına

karşın Erikson, dini ve manevi gelişim için temel güven ve kimlik kavramları üzerinde durmaktadır. Fowler teorisini muhtemelen Goldman'ın aşırı tahminine bir tepki olarak ortaya çıkarmış ve maneviyatın evrensel olduğunu savunmuştur (Nye,2006,54; Hyde,2008,48). Yedi temel aşamadan söz ederek ilk boyutun özgürlüğe karşı bağıllık olduğunu vurgulamıştır. Bunlar sonucunda da dini gelişim, hiyerarşi izlemiştir. Birinci evrede çocuklar antropomorfik görüş geliştirmişlerdir. Bu görüş bireylerin kaderine doğrudan müdahale etmektedir. Hem koruyucu hem de yıkıcı bir güç kabul edilmektedir (Oser,1991,11; Oser-Gmünder,69). İlkel inanç aşaması bebeklikte gelişmektedir. Temel ritüeli güven, güven kazanma ve karşılıklı bekletidir. Sezgisel yansıtıcı inanç aşaması ise erken çocukluk dönemine denk gelmektedir. Dilin kazanılmasıyla başlamaktadır. Bu dönemde hayal gücü, hikâyeler ve semboller mantıklı düzene girmemiştir (Goldman,1964,52-54). Korumacı ve tehditkâr güçler hissedilmektedir. İkinci yılında ahlaki duygu beslenmeye başlanarak tabu ve kutsalların farkına varılmaktadır. Özerklik dengesi kurmaya çabalanmakta ve ailenin Tanrı inancına yakın bilinç formu geliştirilmektedir (Oser,1991,34; Oser-Gmünder,1991,11; Oser vd.,2006,956). Çocuğun dini bilinci, dini kimlik sayılarak bebeklik dönemi için güven merkezli, erken çocukluk dönemi için ise bağıllık esaslı bir maneviyat oluşturulmaktadır. Kwilecki ise yapısal gelişim teorilerinin bireysel olarak detaylandırılması ve iç dünyanın daha derinden okunması gerektiğini savunmuştur (Oser vd.,2006,968). Çoklu zekânın manevi gelişimle yakından ilişkili olduğu ve çocukların üç yaşından itibaren ölüm, hastalık ve uyku gibi kavramları daha iyi anlamlandırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca çocuğun maneviyatındaki his duygusunun⁵, tümleyici farkındalığın⁶, anlamların parça örüntüsünün⁷ ve manevi sorgulama gücünün yer aldığı gözlemlenmiştir (Nye,2009,88; Hyde,2008,82). Çocuklukta güven ve iyimserlik duyguları beslenmelidir. Bu duygular doğru şekilde beslenirse çocukta çekingenlik bitecektir (Damon,2008,83). Maneviyatın özü itibarıyla bir çıktı değil, süreç olarak ele alındığı kritik dönemlere özen gösterilerek bu süreçte çocuğun manevi ve ahlaki gelişiminin sağlanması esas alınmaktadır (Montessori,1948,277-278; Montessori,2017,74-76; Nye,2006,46-47).

⁵ Belirli etkinliklerle çocuğa yaklaşılmaktadır.

⁶Çocuğun grup içerisinde diyaloglara katılmasına izin verilerek hem aktiviteye odaklanması hem de tecrübe edinmesi sağlanmaktadır.

⁷ Gizem hissi çocuğun merak hissini ortaya koymaktadır. Evren gizemiyle ilişkisini göstermektedir. Çocuğun belli yapılar içerisinde büyüyüp anlamlardan belli örüntüler oluşturmasını ifade etmektedir.

Ahlaki gelişimle ilgili birçok kuramdan söz edilmektedir. Kuramları oluşturan ahlaki kuralları bilişsel gelişimle açıklamaya çalışanlar Piaget, Baldwin, Dewey ve Kohlberg'e, sosyal öğrenme yoluyla açıklayanlar ise Bandura, Miller, Berkowitz'e dayanmaktadır (Lickona,1976,48). Çocuğun ahlaki düşüncesi yaşıyla beraber gelişmekte ve ahlaki inanç sistemi inançla paralel ilişkilendirilmektedir. Çocuğun sosyal tecrübeleri değiştikçe bilişsel gelişimi de değişmektedir. Çocukların ahlaki genelleme kodları bulunmamaktadır. Fakat kendilerini içinde buldukları durumlarla ilgili çeşitli fikirlere sahiptirler. Beş ve yedi yaş grubu çocuklar zihinsel testen geçebildiği halde ahlaki testten geçememişlerdir (Lickona,1976,21). Goldman'da üç ve altı yaş grubunun ahlaki gelişimi *peri masalı evresine* denk gelmektedir (Goldman,1964,25). Erken çocukluk dönemi Piaget'te *işlem öncesi* Kohlberg'de ise *ceza-itaat evresine* denk gelmektedir (Dykstra-Parks,1986,28; Batson-Powell,2003,471; Lickona,1976,32; Ratcliff,1988,83-85). Piaget ilk ahlaki evrede çocukta dışsal yöneten olduğunu ve heteronom gelişme gösterdiğini savunmaktadır. Ancak küçük yaştaki çocuk standart yargıya ve olayları birbirinden ayırmaya yetkin değildir. Çocuklar ahlaki karar almayı öğrenmek için tecrübelerinden faydalanmalıdır. Bilişsel gelişim önceleyerek ortaya attığı teorisinde Piaget yalnızca sözlü ifadeye bağlı kalarak kurallar oluşturduğundan hataya düşmüştür. Kaldı ki değerler eğitiminde doğrudan bilişsel şemaların yer almadığı ve sosyal davranışın hiyerarşik olmadığı kabul edilmelidir (Lickona,1976,66). Ne var ki Piaget teorisinin, sebeplendirme sürecinin yeterli ölçümü olmamıştır. Üzerinde çalıştığı çocuk grubunu sınırlandırmış ve bütünlüğü görmezden gelmiştir. Kohlberg'in veri toplamı Piaget'inkinden daha açıktır ancak süje düşüncesi daha karmaşıktır (Lickona,1976,199; Damon,1988,93). Erikson'un tarifine göre dört ve yedi yaşlarında ahlaki biliş gelişmektedir ve bu dönemlerde ahlaki eğitime yer verilmelidir. Çocuk; kimlik, ben-çevre ve ben-toplum bilinci kazanmıştır (Coles,1986,241). Brando teorisinde erken çocukluk dönemi ben merkezli seviyeye denk gelmektedir. İlişkilere katılımda genişleme, çevresini genişletme, diğer çocuklarla yapılanma, yenilikçi gelişme ve daha farklı etkinliklere objektif bilişsel cevap verme teorisinin merkezini oluşturmaktadır. Küçük çocuk tüm davranışlarını tam anlamıyla kontrol edememektedir. Bilinenin aksine dört ile yedi yaş grubu çocuklar empatik tepki verebilmektedirler (Lickona,1976,126). Damon'a göre tuvalet alışkanlığıyla beraber çocukta utanç duygusu gelişmeye başlamaktadır. Bu da çocukta ahlaki gelişimin

başlangıcı sayılmaktadır. Ayrıca daha sonraki dönemlerde ‘öteki bilinci’ geliştirdiği, adalet kavramını doğru tanımladığı ve kendi toplumunun kültürel kodlarını yansıttığı görülmektedir (Damon,1988,27). Çocukların akranlarıyla ilişkilerinde geliştirdikleri samimiyet ve ortaklık aslında onların ahlaki gelişimlerinin başlangıcı kabul edilmektedir. Kültür ve cinsiyet de çocuğun sosyal tecrübesini etkileyeceğinden ahlaki değerini etkilemektedir. Beş ve altı yaş çocuğu ahlaki yargıda niyeti anlayabilmektedir. Beş yaş çocuğu kasıt, niyet ve kazayı ayırt etmektedir. Sözü edilen yaş grubu zihinsel aktiviteden gerçeği ayırabilmektedir (Ratcliff,1988,16). Üç yaş çocuğu hatırlama ve unutma ayrımı yapamazken, düşünme ve bilme ayrımını dört yaş çocuğu yapabilmektedir. Beş yaş çocuğu diğerlerinin düşüncesini anlayabilmektedir. Üç yaşlarında cinsiyeti anlamlandıran çocuk ileriki yaşlarında cinsiyet rollerini kazanmaktadır (Ratcliff,1988,49). Beş yaşlarında otonom olarak olayları çözmeye başlamakta ve yalnızca altı yaş sonrası çocukta doğru yanlışa olan ilgi artmaktadır (Ratcliff,1988,249).

Montessori’ye göre çocuk yeterli bilişsel düzeye sahip olmadığı için kendi algısı ve diğerlerininkini organize etmede yahut farklılaştırmada zorluk çekmektedir. Sıfır altı yaş yaratıcılık dönemi kabul edilse de doğru yanlış duygusu gelişmemiştir. Çocuklar yetişkinlerin ahlak anlayışı dışında yaşamaktadırlar (Montessori,1949,138). Karakter bozuklukları çocuğun ilk yıllarında maruz kaldığı yanlış muamelelerden kaynaklanmaktadır. Problemlili kabul edilen çocuklar; kusurları düzeltilmesi gerekenler, edilgen olup model alınması gerekenler ve üstün olduklarını düşünülenler olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır. Toplumun son iki modeli arzuladığını gözlemlemiştir (Montessori,1949,144). Ayrıca doğanın erken çocukluk dönemi üzerinde ahlaki etkisinin var olduğunu düşünen Montessori, çocuğun modern toplum koşullarında doğadan uzaklaştığını ifade etmiştir. İmkânlar dâhilinde yapılması gereken en mükemmel şeyin çocuğu yapay şehir yaşamından izole edecek bağlardan kurtarmak olduğunu vurgulamıştır (Montessori,1948,122-123; Montessori,1949,161). Ona göre çocuklar diğer canlılara kaygılı ilgi duymakta ve bu içgüdünün doldurulması onlara haz vermektedir (Montessori,1948,128). Çocuklar, iyi kötü ayrımı yapma eğilimini ancak yedi yaşına geldiğinde göstermektedir. Her şeyi kabul etmekte ve her şeye inanmaktadır (Montessori,1948,460). Bu dönemde ahlak eğitiminde iyi kötü ayrımı öğretilmemektedir. Asıl gereksinim güven duygusudur. O, sıklıkla çocukların

entelektüel bilgiyi amaçladıklarını düşünerek hataya düşüldüğünü ve araştırmalarının en nihai sonucu olarak altı yaşından küçük çocukların zihin yapısının yetişkininkinden farklı olduğunu vurgulamıştır (Montessori,1948,499). Ahlak eğitiminin en önemli sorusu, doğrudan öğretmek yerine çocuğun farklı açıdan bakarak yapılandırmasına yardım etmektir. Altı yaş sonunu gerçekten de bu eğitimin yapılanması için çok kritik bir dönem kabul etmektedir (Montessori,1946,88). Yine de çocukların ahlaki bilinç geliştiremediği düşünülerek üç altı yaş grubunun ihmal edilmemesi gerektiğini savunmuştur. Ahlak eğitiminde rol model olan yetişkin, ceza, vaaz ve öğütlerden uzak durmakla beraber, çocuğu yaşam koşullarıyla karşı karşıya getirmelidir (Montessori,1946,93). Zihinsel ve ahlaki yargılarla yedi yaşında ilgilenen çocuk davranışlara ahlaki yargılar verebilmekte ve iyilik- kötülük problemiyle yüzleşmektedir (Montessori,2007,7). Ödül ve cezayı ahlak dağıtıcılığı kabul eden Montessori, ahlak eğitiminde de buna karşı çıkmaktadır (Ratcliff,1988,128). Ahlak eğitimi anlayışını davranışların gözleminden türetmiştir. Fiziki ve ahlaki dünyayı tek bütünün iki parçası olarak görmüştür. Adalet, görev ve saygı gibi kavramlar sokrat metodundaki gibi öğrenciye buldurulmaktadır (Montessori,1917,50-51). Ahlak eğitimi zihinsel eğitim gibi hisse dayalı olmalıdır. Hislerin eğitimi kişinin manevi bağımsızlığını yükseltmektedir (Montessori,1917,332). Altı yaşına dek ahlak misyonerliğı yapılamayacağını ve vicdan gelişiminin altı ve on iki yaşlarını kapsadığını savunmaktadır (Montessori,1949,152). Din ve vatanseverlik konularının en detaylı çalışma dönemini on iki ve on sekiz yaş kabul etmektedir (Montessori,1946,96). Bu yönüyle Montessori ahlak eğitimini erken çocukluk döneminde doğrudan değıl, doğayla etkileşim içinde olunarak tinsel güçleri geliştirme bağlamında ele almaktadır. Çocuğun ahlaki gelişimiyle ilgili modern yaklaşımlara oranla hata yapmış görünse de çocuğun ahlaki gelişimi için ahlak eğitimini gerekli görmektedir.

2.1.2. Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi ve Dini Materyaller

Montessori'ye göre bilimsel olmanın temelinde gerçek doğruya erişebilmek ve nesnel olmak yatarken, maneviyat için yaratılanın karakteri ancak gözlem yoluyla açığa çıkmakta ve bu karakter manevi olmaktadır (Montessori,1917,139). Çocuk tüm dini hayata ait ritüelleri okuyarak değıl, yaparak yaşayarak öğrenmektedir (Montessori,2017,42). Kilise hayatına tam hazırlık, entelektüel doğruların kalple

öğrenilmesidir. Ayrıca ona göre kozmik eğitim aslında din eğitiminin önemli bir parçasını teşkil etmektedir. Kozmik görevlerin ilki Montessori'ye göre, yaratıcı olarak Allah'a ve onun yarattıklarına dini hisle şükran duyulması ve barış çağrısı olarak da aynı şekilde insanlara karşı dikkatli olunmasıdır. İkinci kozmik görev ise insanların Tanrı'dan aldıkları emaneti korumaları, desteklemeleri ve inşa etmeye devam etmeleridir (Demiralp,2014,290). Din eğitimi derslerinde zekâ ve vicdan ahengi ile dünyanın kozmik görevini yerine getirirken insan hür iradesiyle bunu değiştirmek istemektedir. Ahlaki problemler ortadan kalkmakta ve bütüncül eğitim gözetilmektedir (Wilbrandt,2015,348-349). Böylelikle verilen din eğitimi çocuklarda yarışma, haset ve kin duygusu doğurmadan beraber hareket ettikleri etkinlik dersine dönüştürmüştür (Montessori,1948,19; Austin,1974,4). O dönemde dahi çocukların bu derslerden ayrılmak istemedikleri başka dersleri seçmek yerine din eğitimi tercih ettikleri gözlenmiştir (Montessori,2017,168; Montessori,1917,355).

Montessori metodu insan ruhunun ve maneviyatının gelişimine yardımcı olmaktadır ve insan ruhunun Tanrı algısı olmadan tam bir şekilde gelişim göstermeyeceğini savunmaktadır. Kundaktaki bebek için bile emici zihinden bahsedilmektedir. Böylelikle dini öğretiler çevrede yer aldığı dahi bu emici zihin harekete geçmektedir. Her şey çocuğun ruhuna doğrudan işlemekte ve derin izler bırakmaktadır. Kritik dönemde alınmayan dini eğitim sonraki dönemlerde dine karşı cansız ve sığ bir algı oluşturmaktadır. Çok küçük yaştaki çocuk dahi içsel sezgilere sahiptir ve merak duygusu canlıdır. Ona Tanrı'yı tanıtmak ailesinin görevidir. Tanrı hakkında edindiği bilgiler belki de onun sonsuza dek bu algısını oluşturacaktır (Montessori,2017,147-150; Montessori,1912,373).

Montessori yönteminde geleneksel eğitimin pedagojik hataları bir kenara bırakılarak çocuğun kişiliği, zihin yönü ve kendini ifade etme şeklinde kaynaştırılmaktadır (Montessori,2017,132-133; Nye, 2006,133). Montessori de normal eğitim metodunda olduğu gibi dışsal verileri besleyerek ve ortam düzenleyerek çocuğun materyallerle kendi başına öğrenmesini esas almıştır. Ona göre çocuğun materyallere dokunması kendi zekâsında bilinmeyenleri ortaya çıkarmasını sağlayacağından çocuğu tamamen dilediği şekilde oynamaya bırakmak kendini ifade etmesine imkân vermektedir. Çocuğun özgürlüğü sayesinde disiplin kazanması, akademik pedagojinin

yanı sıra, dini alandaki kavramları da içine almaktadır (Montessori,1912,371). Ona göre din eğitiminde yalnızca dini eğitim değil, aynı zamanda ahlaksal yaşama yönelim gerçekleştirilmelidir. Ancak dini eğitimde ölçülü olmanın önemini de vurgulamaktadır. Aşırı yüklenmelerin din fanatizmine, eksik bilgilendirmelerin ise köksüzlüğe, düşmanlığa ve iç huzursuzluğa neden olduğunu açıklamaktadır (Montessori,1912,374). William James'ın görüşlerini savunan Montessori de çocuğun doğal eğitiminin yalnızca fiziksel olduğu düşünülerek hataya düşüldüğünü, çocuğa bütüncül bakılarak ruhunu ve manevi hayatını mükemmelleştirmeye doğal bir ilgisinin varlığından söz etmektedir. Ona göre ahlaki kurallara uygunluk çocuklara yüksek manevi haz yaşatacaktır ve çocuklar yalnızca dış dünyada keşfettikleriyle değil, kendi ruhlarının derinliklerinde hissettikleriyle de ahlaklanıp derin haz duyacaklardır (Montessori,1912,376-377).

Montessori, Çocuk Evi'nin herkeste manevi duygu uyandırdığına dikkat çekerek çocuğu keşfetmenin aslında bir nevi Tanrı'ya açılan kapı olduğunu vurgulamaktadır. Çocukların manevi gelişimleri için kutsallar ve dualara yer vermektedir. Yine Hz. İsa'nın bir bebek olarak gelmesine ve saygı görmesine vurgu yapıldığından çocuğun eğitiminde çocuğun doğasına duyulan saygıdan hareket edilmektedir (Montessori,2017,16-19; Montessori,1948,98; Abdullah-Abdul Razak,2018,464). Ayrıca sınıf içerisinde edinilen ahlaki değerleri; oyun yerine çalışmayı tercih etme, işini ciddiye alma, zihinsel odaklanma, iç dinginlik kazanma, tavırlarda duygusal olarak bütünleşme, çevreyi sevmeye, doğayı sevmeye, davranışlarda bağımsız irade gücü kazanma, ötekinin hakkını gözetme ve saygı duyma, içinde yaşadığı çevreye sosyal olarak adapte olma ve özdenetim kazanma şeklinde sayılmaktadır (Montessori,2017,97).

Eğitim etkinlikleri *din eğitimi, evde Montessori eğitimi, Montessori Öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve dinin öğretilmesi* olmak üzere dört alanı kapsamaktadır. Din eğitimini anaokulundan beş yaşına, beş yaşından yetişkinliğe doğru uzatmaktadır (Montessori,2017,122). Toplu ibadet gerçekleştirmek Montessori din eğitiminde önemli yere sahiptir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için gönüllülük esas alınarak sevdirmeye amacı güden bir yöntem izlenmektedir. Çocuğun ibadete yatkınlığı toplu ibadetlere katılımı sağlamaktadır. Toplu ibadetlerle çocuklar; beden ve ruhu bir araya getirmekte, toplumsal varlık olma bilincini güçlendirmekte, sembolik gözlemlerini anlamlandırmakta, saygınlık ve nezaket kurallarını öğrenmekte, düzenli ve

toplu ibadeti pekiştirmekte, öğrenilen ve öğrenilmeyen arasındaki farkları algılamakta ve cemaat olma bilinci kazanmaktadırlar (Montessori,2017,129-130). *Tanrı sevgisi, Tanrı'nın insana hayat verışı, Tanrı'nın görünmezliği, Tanrı'yla diyalog, Katolik takvimi, ekmek ve şarap ayini, On Emir, vicdan ve günah çıkarma* konularıyla ders bütünlüğü sağlanmaktadır (Montessori,2017,155-156). Ayrıca çocuklara somutlaştırılmış resimler sorgulanmıştır. Erken çocuklukta olmasa da ileriki dönemlerde somut sembollerin soyutlaşabildiği görülmüştür.

Ahlak noktasında ise çocuklara günahlardan hoşlanmama öğretilmekte ve bu değerlerin hayatın güvenliği için önemli bir unsur olduğu benimsenmektedir (Montessori,2017,161-162). Çocuğa dua edebilmesi öğretilmekte, Tanrı'yla iletişimi güçlendirilmektedir. Çocuğun doğal yollarla Tanrı'dan af dilemesi, yardım istemesi ve ona şükretmesi bilinci kazandırılmaktadır (Montessori,2017,164).

Hem bilgi hem beceri yönüyle ayinler çocuğa yaptırılmaktadır. Çocuklar tarafından rahip gözlenerek ve nasıl yaptığı izlenerek öğrenilip uygulamaya tabi tutulmaktadır (Montessori,2017,173). Hazırlanmış dini çevre, bu çevrede etkin olma, çocuğun içsel güdüsünün güçlü olduğunu bilme, etkinlik için materyal geliştiren öğretmenin zordan daha zora giderek üstesinden gelme stratejisi izlemesi Montessori genel din eğitimi prensiplerindendir (Montessori,2017,191; Schmid,1970,20). Din eğitiminde anlaşılabilirlik, açıklanabilirlik, faydalı sonuçlar edinme ve işleyebilirlik yaklaşımın şeklini oluşturmaktadır (Ashton,2002,21). Duyulan ve görülen unutulmayacağı için çocuklar son akşam yemeği ritüelini kendileri hazırlamaktadırlar. Ayrıca ders sunumlarında -on tane yi geçmeyecek şekilde- hikâyeler için varsa bilindik figürlere resim ve şekil kutusu oluşturulmaktadır (Montessori,2017,261). Çocuklar dua kalıpları oluşturup dua ezberleyerek ve haç çıkararak aziz yardımcılığı görevi üstlenmektedirler (Montessori,1948,101).

Din eğitimi veriliş şekline gelindiğinde ilgi çekicilik ön planda olup çocuğun yapmasına fırsat vererek hatasını kendi düzeltmesi istenmektedir (Schmid,1970,70-75). Çocukların ilgisini çekecek dua kitapları, kutsal kitaplar, rahip cüppeleri ve haç çıkarma etkinlikleri oluşturulmaktadır (Montessori,1948,458; Schmid,1970,77). Eski Ahit'te bulunan olumsuz dil ve öge oluşturacak unsurlar bırakılarak Yeni Ahit'teki yaklaşımlara ağırlık verilmiştir. Örneğin Hristiyanlık dini öğretilirken 'öldürme!' emri

yerine ‘düşmanını sev!’ ifadesine yer verilerek evrensel bir bakış açısı çizilmektedir (Montessori,1912,180-181; Montessori,1948,461; Ratcliff,1988,259; Goldman,1964,221). Çocukları korkutacak din anlatımından da kaçınılmaktadır (Nye,2009,80). Çarmıh hikâyesinin öğretimi mezhepten mezhebe değişiklik göstermektedir. Katolikler her yerde o sembolü gördüğü için erken çocukluk döneminde bu eğitime yer verilebilmektedir. Ancak bu öteki mezhepler için söz konusu olmamaktadır.

Manevi gelişime bağlı olarak çocuklara bu eğitim, doğru Tanrı algısı geliştirme ve teolojik anlatımdan çok çocuk merkezli bir anlayışa geçme açısından önemli bir yer tutmaktadır (Goldman,1964,227). Altı yaş öncesi çocuğuna Montessori, metodunun tamamını uygulayamamıştır. 3-6 yaşlarındaki çocukların başarıları öğretiye değil, kurucu ruhlarına yol gösteren Tanrısal bir yörüngeye dayandığı için Barselona Montessori okulunda çocukların gregoryen ilahileri okumaları hem müzik kulaklarının gelişmesine hem de dini gelişimlerine fayda sağlamaktadır (Montessori,1965,365). Ayrıca pekiştireç olması için başarılı öğrencilere beyaz kurdeleli gümüş yunan haçları takılmıştır fakat daha sonra bu uygulamadan da vazgeçilmiştir (Montessori,1948,110). Çocukların yemek sofrası düzenleme etkinlikleri hem kendilerinde olan yetenekleri sergilemelerini sağlamakta hem de amacın sadece karın doyurmak olmadığı vurgulanarak yemek öncesi dua etmenin ve dini ritüel gerçekleştirmenin bütünlüğü gösterilmektedir (Montessori,1948,148). Ayrıca çocuklar sessizlik ve sakinliğin ön koşul olduğu kutsal mekânlara giderken nasıl ağır başlı olunacağını, günlük yaşam aktiviteleri sayesinde hareketlerinin hassaslığı ve mükemmelliğinin faydasını görmektedirler. Aynı zamanda rahipler ayinlerde kullanılan nesneleri açıklayınca erken dönem çocukları onu gözlemlemekte ve sessizliği sağlamaktadırlar. Sayılan etkinlikler arasında -yazı yazmayı öğrendiklerinde- dönemin önemli şahsiyetlerine ve kraliyet mensuplarına hazırlanan Noel ve paskalya kartları bulunmaktadır (Montessori,1946,7; Wilbrandt,2015,46; Montessori,1912,310). Kilise ayinlerinde ileri yaşlardaki çocuklar doğrudan törenlerde yer almakta, küçük çocuklar ise dikkatle gözlem yapmaktadır.

Çocuklar oyuncak bebek maketleriyle vaftiz yapmaktadırlar (Montessori,2017,31). Hangi ilmiyal kitapların seçilip okutulacağına alanında uzman üst merciler karar vermektedir. Temel ilkelere vurgu yapılarak çocuğun manevi

gelişimine katkı sağlayacak bir yapı benimsenmektedir (Montessori,2017,43). Sosyal öğrenmelerden uzak olmayan çocuk seçimlerini kendisi yaparak doğruyu bulma tecrübesi edinme, toplum bilinci kazanma, kendine yolculuk yaparak kişiliğini geliştirme, içinde yaşadığı topluma karşı sorumluluk bilinci oluşturma kazanımlarını elde etmektedir. Böylece evrendeki her şeyin maddi ve manevi anlamda belli denge ve düzen içinde olduğunu içselleştirmektedir (Ashton,2002,18; Damon,2008,116). Çocuklara resimler veya boyamalar yaptırılarak onlar düşünmeye yönlendirilmektedir. Kader bağlamında nesne ve hareket ettirici üzerinde anlatımlar yapılmaktadır (Ashton,2002,67; Nye,2009,68; Ratcliff,1988,262). Masallarda dahi iyi kötü karakterini algılayabilen çocuğa Işık sembolünün⁸ kazandırılması zor olmamakta ve ahlaki imgeler üzerinde çocuğa düşünme fırsatı verilmektedir (Ashton,2002,110). Çocuklara İncil okunurken hayattan örneklerle anlamlandırmalar kazandırılmaktadır (Nye,2009,65).

Yaş grubuna, yaş uygunluğuna ve zihinsel gelişimine uygun olacak şekilde maneviyat geliştirilmektedir. 0-3 yaş çocuğu için maneviyat güven duygusundan ibaretken 3-6 yaş grubu çocuğu için duygusal çağa erişilmiştir. Otonom zihinsel gelişimi besleyen dini materyaller seçilmektedir (Nye,2009,84-86). Amaç, çocuğu ahlaki davranışlarında desteklemek, bu davranışları tanımlamasına yardım etmek, düşünce ve davranışta ahlaki tepkinin dışı vurumuna cesaretlendirmek ve ahlaki duygularını kontrol etmeyi kazanmasına yardım etmektir (Damon,1988,126). Doğrudan ahlaki değer öğretme yerine değerler tanımlanarak çocuk kendi değerini kendi seçmektedir. Öğretmen okulöncesi çocuk için umut, inanç ve sevgiyi ortaya koyacak davranış kalıpları göstermektedir (Damon,1988,162-163). Dini tecrübe edinerek yaşamın bütün alanlarında kümülatif olarak eğitim yapmak esastır (Damon,1988,164). Yerleşmiş kurallar sayesinde çocuk akranının işi bitene kadar elini o işe atmayarak sırasını beklemekte ve hoşgörü anlayışını geliştirmektedir (Schmid,1970,76). Programda pet şişe etkinliği⁹, daire etkinliği¹⁰ gibi değişik aktiviteler yer almaktadır

⁸ Işık sembolü: Hristiyanlıkta büyük bir mum yakılmakta ve çocuklardan o mumdan kendi küçük mumlarını yakmaları istenmektedir. Büyük mumun ışığında eksilme olmadığını gören çocuklara Tanrı sevgisinin mum ışığına benzetilmesi metaforu uygulanmıştır.

⁹ Tanrı'nın görünmezliği: pet şişe içerisindeki madde boşaltılarak içinin dolu olup olmadığı sorulur. Daha sonra karşısına ince kâğıt konularak pet şişe içerisindeki hava boşaltılır. Çocuklar boş şişenin aslında havayla dolu olduğunu öğrenirler.

(Ratcliff,1988,224). Tam olarak beş hafta süren komünyon sofraları hazırlığına beş ve altı yaşlarında başlanmaktadır. Çocuklar birbirlerine dua ederek desteklenmektedir. Çocuklar inanç ve bağlılık doktrinlerini ezberlemektedirler. Dersler *inanç, On Emir, dua, ibadet törenleri, dini mektuplar ve öğütler* olmak üzere beş içerikten oluşmaktadır (Montessori,2017,34-36). Ayinlere çocuğun yanı sıra aileler de katılabilmektedir. İlahi ve deyişler okunmakta ve gün sonunda yemek dağıtılmaktadır. Toplumsal birimde sargınlık (clan spirit) gösteren çocuk övgü ve ödül beklemeden içinde yaşadığı toplum için sorumluluğunu yerine getirme bilincini kazanmaktadır (Montessori,1912,173).

Erken çocukluk dönemi çocuğu kendisine verilen her işi doğru yapma çabası taşımakta ve bol bol kelimeler öğrenmektedir. Düzene olan bu bağlılığı dini ritüellerde de görülmektedir. Yine yapılan törenlerde ve edilen dualarda anadil kullanmanın önemi vurgulanmaktadır (Montessori,2017,137).

Dini materyaller için doğrudan ayinlerin gereçleri kullanılırken, ayinlerde kullanılacak nesnelerin isimleri kartlara yazılıp üzerlerine bırakılmakta ve okuma zorluğuna göre sıralanmaktadır (Montessori,1948,459). Bu kartlara Montessori Mass Kartları adı verilmektedir (Montessori,2017,158). Didaktik dini materyalleri sakladıkları ve kendi isimlikleri yer alan dolaplar bulunmaktadır. Çalışma odasında bazı tahtalarda İncil içerikli yazılar veya semboller yer almaktadır. Süs bitkileri, halılar, her şey geleneksel sınıf anlayışından uzak ve çocuğa hitap edecek şekilde konumlanmaktadır (Montessori,1964,12). Materyaller de çocuğa uygun form, büyüklük ve renktedir (Schmid,1970,16). Vazo, tabak ve çömlek yapmak önemli çalışmalardan sayılmaktadır. Çocuklar kendi haçlarını kendileri yaparak dini sembol ve kültlerini de daha çabuk benimsemektedirler (Montessori,1912,165; Montessori,2017,51). Ayrıca nakış, kil çalışmaları ve dokumalara da yer verilmektedir. Çocuk da ikonun anlamını yine ikondan hareketle öğrenmektedir. Dini materyaller bilindik Montessori materyallerinden farklıdır ve ayrı odalarda tutulmaktadır. Odadaki her şey çocuğun ruhuna ve kişiliğine etki eden manevi gelişimini doyurmaya yönelik ürünlerdir. Bu materyallerle dini hayatın normal hayatla bütünselliği gerçekleşmektedir. Çocuklar tıpkı günlük hayat alıştırmaları gibi dini materyallerle meşgul olmaktadırlar. Böylelikle tarla işleri, sessizlik oyunu ve çiçek sulama gibi günlük etkinlikler başka anlamlar

¹⁰ Tanrı'nın ezeli ve ebedi oluşu: bir daire çizilir ve çocuğa dairenin başlangıç noktası olup olmadığı sorulur.

kazanmaktadır (Montessori,2017,44-47). Örneğin mumların sayısı matematikteki etkinlikleri anımsatmakta, renk kartelası resmi tören elbiselerin dizimini öğretmektedir. Müzik dersi ve ilahi etkinlikleri birleştirilmektedir. Okuma yazma derslerinde okunulan kartları dini resimlerle eşleştirmektedirler (Montessori,2017,49). Her Montessori materyali yeni bir dini tecrübeye kapı araladığı için *evrenin anahtarı* adını almaktadır (Montessori,2017,137). Küçük çocuk için duyu motor materyaller, büyük çocuk için kültürel materyaller kullanılmaktadır (Montessori,2017,145). Basit gerçekçi elementler kullanılmaktadır. Duvardaki resimler o yılın özel dini günlere göre düzenlenmektedir. Ayrıca çocuğa görsel materyallerde filmler izletilmektedir. Törenler için gerekli olan materyaller çocuğun ruhunun dış yönüne vurgu yapmaktadır (Montessori,2017,138).

2.1.3. Hazırlanmış Dini Çevre

Montessori'nin din eğitimi üzerine çalışmalar yaptığıının en büyük kanıtı 3-6 yaş grubu çocuklar için Barselona'da açtığı çocuk evleridir. 6 Ocak 1907'de eğitime başlayan bu okulun açılış tarihi aslında Hristiyan dünyasında kutlanan ve önemli dini bayramlardan sayılan üç azizin doğudan bir kuyruklu yıldızın yol göstermesiyle İsa'nın doğduğu samanlığa gelerek hediye getirdiği gün kabul edilmektedir (Wilbrandt,2015,43). Merkezin açılış konuşmasında Montessori bu merkezin *yeni bir Kudüs* vaat ettiğini bildirmiştir (Montessori,1948,50). “Ev” kelimesi aile kurumunun kutsal sembollerini içerdiğinden merkezin ismi olarak seçilmiştir (Montessori,1948,74). Bu yönüyle Montessori'nin din ve dini değerlere önem verdiği de görülmektedir. Gerçek bir kilisede çocukların, ayinleri mükemmel yapma çabası taşımaları nedeniyle öğrenmede gecikmeye sebep olacağından bu merkez doğrudan tam bir kilise kabul edilmemiştir (Montessori,2017,208). Çocuk kilisesinin yeni adının Çocuk Evi kabul edilmesi kiliselerden izler taşımakla beraber maneviyat yüklü oluşuna vurgu yapmaktadır (Montessori,2017,191). Bu merkezin içindeki herşey çocuğa kilise yaşamını hatırlatmaktadır. Çocuğun burada gerekli meditasyon ve ritüellere yer vererek hayatındaki dini gerçeklikle buluşmasına imkan sağlanmaktadır. İçerisinde bulunan atriumlar aynı zamanda çalışma mekânları kabul edilmektedir. Çocuk Evi'nde toplantı bölümü, tapınma bölümü, ayin bölümü gibi farklı kategorilere ayrılan ve çocuğun Tanrı ile iletişiminin sağlandığı ve de çocuğun kendi ritüellerini gerçekleştirmesine olanak verildiği yerlerdir (Cavaletti,1992,56; Hyde,2008,15). Atriumlar duyu yönüyle çocuğun

maneviyatını beslemektedir. Çocuğun yaparak yaşayarak öğrendiği tüm dini tecrübeleri kapsarken günlük yaşam etkinlikleriyle kilise hayatı da desteklenmektedir (Montessori,2017,193; Schmid,1970,16).

Çocuk Evi'ndeki yöntemin Peder Clascar ve Casulleras tarafından onaylandığı ve teknik pedagoji yönünden bilir makamlarca desteklenen hazırlanmış bu çocuk kilisesi, çocuğun içinde yaşadığı kültüre uygun öğeler barındırarak geleneksel ve doğal sembollerle kuşatılmıştır (Wilbrandt,2015,128; Schmid, 1970,31). Kilisenin ışığı ve sessizliği bir sembol ifade ederken, renklerin kullanımı da önemli bir unsur teşkil etmektedir (Schmid,1970,25). Çocukların geçiş dönemlerinde zihinlerine kazınan imgeleri ve objeleri unutamayacağını ifade eden Winnicott'ın *geçiş alanı* teorisine (Oruç,2019,246) bağlı kalan Montessori, çocukların dini resimleri kavrayamasalar da kalplerinde onları dini duygularla benimseyeceklerini savunmuştur. Bu sebeple kilise girişinde ilk göze çarpan imge Hz. Meryem'in oğlu İsa'yla iskemlede oturarak resmedildiği Rafaello'nun *Madonna della Seggiola* tablosudur (Montessori,1948,94-95) ve bu tablo aynı zamanda Çocuk Evi'nin amblemi olarak kullanılmıştır. Ayrıca çocukların çoğu kez küçük detaylara takılabileceğinden söz ederek hazırlanmış çevreyi basit ancak fazlaca etkili sembollerden oluşturmuştur (Schmid,1970,87). Montessori metodunda çocukların organize olma yetenekleri değil, gözlem yapabilme yetenekleri ön planda tutulmuştur (Ratcliff,1988,228). Bu sebeple sözü edilen çocuk kilisesinde boyutları çocuklara uygun sandalyeler, ikonlar, şapeller, resimler, küçük heykeller ve dizlikler yer almaktadır. İkonlar çocukların yakından inceleyebileceği şekilde duvarlara asılmıştır (Montessori,1948,256; Montessori,2017,28). Ayrıca kartlar, süslü tasarımlar ve el yazmalarından oluşan tablolar da yer verilmektedir. Musa heykeli, Michalengelo tabloları, yedi mum önünde duran ve zamanla çocuğun ezberleyeceği düşünülen 10 emir levhası da bulunmaktadır. Modeller, eşyaların isimlerini ve kullanımlarını öğrenmek için oluşturulmuştur. Mekânlar ve kartlar çocuğun tanımlayıp ezberlemesi için vardır. Çocukların kilise ve atriumlarda giyineceği özel tören kıyafetleri de bulunmaktadır (Montessori,2017,54-57). Kilisenin kendisi başlı başına din, duygu ve fikir sahibi olmaya yardımcı olurken ikonlar da çocukların dini moda girmesini sağlamış ve ortamdaki manevi atmosferi hissetmelerine katkıda bulunmuştur (Montessori,2017,144). Küçük minyatür çan kulesi ibadete çağırma görevini üstlenmiş, mekânın basitliği ve eşyaların bulunduğu yerler fiziksel çevrenin uyumunu göstererek

çocukların duygusal ve işitsel gelişimlerine hitap edilmiştir (Nye,2009,43-45). Çocukların gözlem yeteneğinin güçlü olduğu bilinerek ortamdaki sessizliğe ayak uydurukları gözlenmiştir (Lickona,1976,86; Hyde,2008,140). Çocuklar sandalyelerini yavaş çekerek sessiz yürümüşler ve sunumları taşımışlardır. Sessizlik onlar için yine kendi saygınlıklarını kazandırmalarını ifade etmektedir. Çocukların, yeri geldiğinde doğru davranışı sergilemeleri gerektiğini öğrendikleri ve Montessori metodunun onları din eğitiminde de bağımsız, kendine yetebilen bireylere dönüştürdüğü gözlenmiştir (Montessori,2017,29).

Montessori atriumları ve kilisesi aynı bahçede yer almaktadır. Belli hayvanlar bahçede dini sembol olarak kullanılmıştır. Örneğin çeşme ve balık dolu gölcük havuzu Hristiyanlık sembollerini içermektedir (Montessori,2017,53). Din eğitiminin parçası olarak kendi tırpan ve oraklarıyla çalışan çocuklar ekmek ve şarap ayinleri için yine kendi un ve üzümünü üretmek amacıyla tarlalarda sabır, emek ve çaba göstermişlerdir. Yine burada da ekmek¹¹, taş¹², ağaç tohumu¹³ ve su¹⁴ önemli dini semboller içermektedir (Schmid,1970,65). Ekim festivallerinde ilahilere yer verilerek çocukların Tanrı'nın yarattığıyla meşgul olmaları gerektiğine karar verilmiştir. Böylelikle çocuklar öncelikle gözlem yaparak önsezi oluşturacaklar ve Yaratıcı'nın yarattığından kendi ruhlarına dokunabileceklerdir (Montessori,1912,157-161; Montessori,1948,467). Çevreleriyle iletişimi koparmadan doğayla içiçe kendilerini ve ötekilerini kucaklayarak bilgi, değer ve anlam yansıtabileceklerdir (Asthon,2002,148; Badua-Wolf,2008,92).

Dini bilmekten çok yaşama felsefesine bağlı kalınarak çocukların maneviyatı desteklenmiş ve tecrübeye daldırma metodu izlenmiştir (Montessori,2017,27; Ratcliff,1988,129; Schmid,1970,13-15). Çocuklara yaptırılacak etkinlikler arasında perdeleri çekerek mumları yakma, sandalyeleri düzenleme ve vazolara çiçekler koyma sayılmaktadır. Küçük çocuklar ekmek pişirmişlerdir ve kadeh doldurmuşlardır. Ritüeller yardımıyla çocuk paylaşmayı, doyum sağlamayı ve toplumu kalkındırmayı

¹¹ Ekmek Hristiyanlık için ekmek şarap ayininin önemli bir parçasıdır. Ekmeğin yapılış aşaması çocuklarla birlikte gözlemlenerek ve kendilerine ait ekmekleri yapmalarına fırsat verilerek dini sembol olarak kullanılmıştır.

¹² Taş: Hristiyanlıkta doğrudan Tanrı'nın gücü, kudreti, sağlamlığı, statikliği ve değişmezliğine vurgu yapan dini semboldür.

¹³ Ağaç Tohumu: Hristiyanlıkta hayatiliği, hayatın başlangıç ve sonunun varlığını, dirilişi ve canlılığı simgelemekte olan dini semboldür.

¹⁴ Su: Hristiyanlıkta yaşamın kaynağı ve özü kabul edilen dini semboldür.

öğrenmektedir (Montessori,2017,196; Ratcliff,1988,131). Zamanla dört yaş grubu çocukların kutsal su ile normal su arasındaki ayrımı bu eğitimle kazandığı fark edilmiştir.

Özgürlüğün başıboşluk şeklinde algılanmadığı, çocuklara sınırlı özgürlük alanı açan ve çocukların kendi ihtiyaçlarını diğer çocukların haklarını ve sınırlarını gözeterek gerçekleştirdiği ortamda her hangi bir kargaşaya yer yoktur (Schmid,1970,18; Hyde,2008,161; Montessori,1948,457). Özgür çevrede çalışma güvenilirlik, geçerlilik, devredilebilirlik ve onaylanabilirlik şartlarını taşımaktadır (Hyde,2008,76). Çocuklara çalışacakları zaman dilimleri oluşturularak sosyal ve zihinsel gelişimleri sağlanacaktır. Ciddi konularda onlara sorumluluk verilerek nasıl performans gösterdikleri izlenebilmektedir. Erken çocuklukta dahi çocukların ahlaki sorumluluk kazanabildikleri gözlemlenmiştir (Damon,1988,130). Beş yaşından itibaren çocuklara resimler yaptırılması pekiştireç verilmeden patlama evresini yaşatmaktadır. Çocukların akranlarıyla beraber kültürel faaliyetlerden olan sofra dizimi ve sofra adabı öğrenmeleri sağlanmıştır (Schmid,1970,19; Ratcliff,1988,145).

Tüm bunların yanısıra basitliğe ve anlamlılığa vugu yapan Montessori modelinde özel bir montessori sınıfı olmadan da montessori din eğitimi verilebilmektedir. Normal bir sınıfta raflara dini materyaller konulabilmektedir. Önemli olan çocuğu özgür bırakıp çalışmasına fırsat verdiğimiz atriumlar yaratmaktır (Montessori,2017,198- 201). Zaten ahlak kuralları hem normal Montessori sınıflarından hem de Montessori din eğitimi sınıflarından ayrı olarak ele alınmamaktadır (Damon,1988,131). Montessori din eğitimi sınıflarında amaca uygunluk, enerji yetirebilme ve tecrübe kazanma en önemli unsurlardan sayılmaktadır (Pittman vd.,2008,37). Kilisenin çocuğun manevi ihtiyaçlarını görebildiği, etkinlik merkezli ve enerji dolu bir program sunması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Nye,2006,91). O dönemde genç Peder Mossen Iginio Angeles vaiz olarak seçilmiştir. Vaiz bir yandan öğretilerini çocuk merkezli sunarken diğer yandan da hazırlanmış kiliseyle yetinmeyip çocukları bazı zamanlarda gerçek kiliseye götürmüş ve kilise de kısa da olsa çocukların hazırlanmış çevrede edindikleri bilgileri uygulama şansı bulmalarına fırsat vermiştir (Montessori,2017,25-28).

2.1.4. Montessori Din Eğitimi'nde Ebeveynler ve Öğretmenler

Montessori'ye göre Tanrı çocuğa kendi doğasını vermiştir. Çocuğa yetişkin olacağı için değil, insani değer taşıdığı için önem vermiştir. Bu sebeple çocuğu ve yetişkini hem karşıt ilhamlar hem de hayatın iki farklı formu olarak görmektedir. Çocuk yetişkinden farklı bir doğaya sahiptir ve çocuk yetişkinin, yetişkinde çocuğun doğasına yardımcı olmaktadır. Çocuğun nicelik ve nitelik bakımından gelişimi hızlıdır, zihinsel ve fiziksel olarak dönüşüm gerçekleştirir. Ayrıca çocuk iç motivasyonu her zaman ihtiyaçları ve yetenekleri doğrultusunda anlamlandırmalarda bulunmaktadır. Ona göre, çocuksuz bir dünya; hassas, içten, sevecen, hoşgörülü, uyumlu ve kalbi ısıtan bir karakter taşıyamaz. Çocuklarla uzun süre zaman geçiren yetişkinler farklı karaktere sahip olmaktadır. Çocuk yetişkinin kalbini değiştirebildiği gibi ondaki bencilliği temizlemekte ve fedakârlığı uyandırmaktadır (Montessori,2017,6-8). Bir ailede çocuk dünyaya geldiğinde gözlenen ilk deneyim anne babanın korumacılığı ve sevgisidir. Böylelikle çocuğun ruhundaki dini ve manevi yapıyı geliştirerek duygusal gelişimine yardımcı olunmaktadır. Ancak çocuk ebeveynlerinden çok Tanrı'ya ait bir varlık olmasına karşın aileler çocuklarını kendi mülkleri zannederek çocuğun içinde taşıdığı Tanrı parçacığını görmezden gelmektedirler (Montessori,1958,280). Çocuğun davranışlarını anlamlandırmanın önündeki en büyük engel kızgınlık, öfke ve bunlara bağlı cezalandırmalar kabul edilmektedir. Sonucunda ise çocuğun hem manevi gelişimine hem de özündeki saygıya zarar vermektedirler (Schmid,1970,25; Montessori,1912,190). Tanrı, çocuğu kendi doğa kanunlarına uygun yetiştirmek ve kanunlarına uygun gelişim sağlamak için yönlendirme işini yetişkinlere vermiştir (Montessori,2017,16). Çocuğu eğitirken yetişkinlerin güç üstünlüğü çabasına düşmeden ve pedagojik hatalar yapmadan onun yasal haklarına saygı duyarak iyi bir vatandaş, dindar bir kul ve akıllı bir birey olmasına yardımcı olmaları gerekmektedir (Montessori,1958,138; Damon,1988,119). Ona göre hazırlanmış çevrede hazırlanmamış yetişkin pek çok kayıplara sebep olacaktır (Montessori,2017,80).

Yine Montessori'ye göre aile çocuğun duygusal gelişiminde önemli bir yere sahip olmakla beraber çocuğun duygu gelişiminin kalitesi ve yoğunluğu ailesiyle ilişkisinin katilesiyle anlamlandırılmaktadır. Maneviyata olan yatkınlığı ebeveynine olan güveniyle paralel kabul edilmektedir (Schmid,1970,7; Oser,1991,54). Genel olarak

aile tipleri incelendiğinde baskıcı-otoriter tipin iletişimsiz zorbalığı seçtiği ve yetkili-otoriter tipin çocuğu özgür seçimden çok kez engellediği görülmektedir. İki aile tipinde de çocuğun otonom sorumluluktan uzak ve tutarlı yüzleşmede başarısız olduğu gözlenmiştir. Serbest aile tipi çocuğun seçimlerine hiçbir şekilde müdahale etmeyen ve ilgisiz kalan model sayılmaktadır. Bu durumun da çocuğun sınırsız özgürlüğü ve gelecek tecrübelerinde sorunlara neden olduğu gözlenmiştir. Bilinçlendirici aile tipi ise çocuğa yapacağı eylemlere karşı bilgilendirmelerde bulunan ve aynı zamanda seçme özgürlüğü tanıyan model kabul edilmektedir. Böylelikle çocuk aile kurallarını benimsemekte, içselleştirmekte ve otonom tavır sergilemektedir (Damon,1988,59-62; Ratcliff,1988,137; Cummings vd.,2003,221-223). Olumlu ahlaki duygu gelişimi üç dört yaşlarına tekabül etmektedir. Tutarlı ebeveynler çocuğu destekleyerek, çocuğun farkında olarak, çocuğa davranışlarının sonuçlarını göstererek ve çocukların kendi sorumluluklarını almalarını sağlayarak çocuğun olumlu ahlaki duygu geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Ratcliff,1988,97-98; Damon,2008,141). Hoffman çocuğu ahlaki olana zorlayıp cezalandırarak güç kullanma, onaysızlık ve umutsuzluk duygusu kullanarak sevgiyi geriletme ve sebep sonuçla bağlantılı doğru bilgi vererek bilinçlendirme olmak üzere değerlerin üç şekilde aktarılabileceğini savunmuştur.

Aile otoritesi aslında sosyalleşmenin başlangıcı ve ahlaki farkındalığın olduğu kurum olarak ifade edilmektedir ve çocuğun otorite tarafından kandırıldığını hissetmesi birçok probleme neden olmaktadır (Damon,1988,60-64). Ebeveynin oluşturacağı ahlak dersleri çocuğun zihin yapısıyla bağdaşmalıdır (Lickona,1976,25). Ebeveynler, çocuk maneviyatı oluştururken de kibar ve nazik tavır sergilemeli ve kendi yaşamından olayları çocuğun tepkilerini anlamlandırarak çocukla paylaşmalıdır (Nye,2006,26; Hyde,2008,94-95). Ayrıca çocuğa maneviyat ve ahlak eğitimi verilirken olumlu dil kullanılması, evde bu eğitim için uygulamalara yer verilmesi, çocuğun duyu motor yoluyla günlük dini etkinlikler yapılması ve bu eğitimde çocukla beraber hareket edilmesi gerekmektedir (Damon,1988,124-129; Hyde,2008,122-124). Çocuğun maneviyat gelişimini yalnızca aile değil, aynı zamanda öğretmenler de desteklemektedir. Çocuğun anlamlandırma çabalarına yön verilerek, kendi öz denetimini yapmasına ve kendisini kontrol etmesine izin verilmeli akranlarıyla sosyal iletişimi sağlanmalıdır (Ratcliff,1988,39-43).

Yukarıda anlaşıldığı üzere yetişkinlerin önyargıları eksik anlamalardan kaynaklanırken din eğitimcilerinin önyargıları din eğitimi yaşının yanlış kıstaslarla değerlendirilmesindendir (Montessori,2017,114). Montessori'ye göre erken çocukluk dönemi din eğitimcisi özel ilahiyat bilgisine sahip olmak zorunda değilken, ileriki dönemler için din eğitimcisi hem ilahiyatçı hem de bilim adamı niteliğini taşıyarak bilimsel ve manevi gerçeklere ulaşmış olmalıdır. Çocuğa evren kitabıyla ilahi kitabı birlikte okuyacağı ufuğu açmalıdır (Montessori,1917,138; Schmid,1970,45). Ayrıca erken çocukluk dönemi için çocuğun maneviyatı beslenirken detaylı ders programına değil, öğretmen ilişkisine bakılmalıdır (Montessori,2017,148). Tanrı tarafından öğretmene verilen annelik içgüdüsünü bilimsel pedagojiyle birleştirebilme gücüne sahip olmalıdır. Kendisini çocuğun iç dünyasına adarken çocuğu çoğaltıp kendini azaltmalı, çocuğu hayata hazırlamalı, dini materyaller yoluyla çocuğun seçtiği çalışmadan kendi sorularının cevaplarını bulmasına yardımcı olmalı, çocuğun gizemini ortaya çıkarmalı ve kendisinin tutku duyduğu şeyleri çocuklara açmalıdır (Haktanır,2015,32; Montessori,1917,141; Damon,2008,113; Montessori,2017,60). Montessori öğretmenin asıl görevi ne öğreteceği değil, nasıl öğreteceğidir. Din eğitimi öğretmeni dersleri kolektif biçimde işleyerek bir yandan incil hikâyesi anlatırken diğer yandan da çocuğun yaşına uygun materyalleri destekleyerek ders sunumu yapmalıdır (Montessori,2017,80; Montessori,1917,334). Çocuğu açık fikirli yapmak, çocuğa görünmeyen yolları keşfettirmek, kişisel farkındalığı cesaretlendirmek, maneviyatın politik ve sosyal yönlerini farketmek öğretmene düşen dört görev sayılmaktadır (Nye,2006,149). Öğretmen dersleri bitirdikten sonra asistanıyla beraber çocukları meditasyona çağırmalıdır. Öğretmen gözlemci olmanın yanı sıra çocuğun önünde değil, yanında duruş sergilemeli, alçakgönüllü olmalı, geleneksel ve doğal sembollere ait ders materyallerini doğru ve yerinde kullanmalı, çocuğun içsel motivasyonuna ve hazırbulunuşluğuna saygı duymalı ve çocukları bireysel eğitimden geçirerek sonrasında toplu eğitim vermelidir (Schmid,1970,47-59; Nye,2006,57). Dersi üç bölüme ayırarak ilk olarak çocuklara sözlü anlatım yapmaktan ziyade göstermeli, sonrasında çocukları materyallerle başbaşa bırakarak gözlemlmeli daha sonrasında da çocuktan yaptığı şeyleri tekrar etmesini istemelidir. Öğretmen çocuğu yalnızca ahlaki tartışmalara yönlendirmemeli, ahlaki yargı oluşturmaya da yardımcı olmalıdır (Damon,1988,138). Öğretmen çocuğun aynı zamanda toplumun gelişiminden sorumlu olduğundan ahlaki

kılavuzlama sürecinde kilise ve okulun düzenlediği yardım kuruluşlarına katılarak hem manen hem de fiilen çocukları etkin ahlaka eriştirmelidir (Ashton,2002,171). Ratcliff'in aksine Montessori, din eğitiminde pekiştireç vermeyi uygun bulmamaktadır. Sadece çocukların kendi hikâyelerini paylaşmalarına müsaade etmektedir (Hyde,2008,122-124; Ratcliff,1988,176). Öğretmen çocuğu tanıyarak empatiye açık olmalı, terapi ve etkinlik planlamalıdır. Öğretmen yalnızca kendini bilgi ve kültür yönünden geliştirmeyerek aynı zamanda ahlaki kurallara karşı da doğru bir tavır sergilemelidir. Yalnızca bilişsellik değil, aynı zamanda yaşam tarzı yansıtmak önem arz etmektedir (Montessori,2017,59; Ratcliff,1988,158).

Ezbere dayalı geleneksel yöntemden uzak, tecrübe ağırlıklı sunumlar ve gösteriler düzenleyen öğretmen, çocuğun manevi gelişimi engellemek yerine ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik ederek çocuğa imkân tanımalıdır (Montessori,2017,71). Çocuklara öğretirken çocuklardan öğrenme şansı onların iç dünyalarına yolculuğu daha da hızlandıracaktır (Coles,1998,8). Öğretmen de tıpkı ebeveyn gibi çocuğun güvenliğini kazanmak adına onunla çokça vakit geçirmeli, çocuklara somut ve gözlenebilir ahlaki davranışlar kazandırarak onları manevi hayata hazırlamalıdır (Coles,1998,77). Öğretmenin bütünselliği açısından öğrenci ve veliye saygı, pozitif bakış açısı, çocuğun çalışmasına uygun ipuçları getirebilme, çocuğun çevresine tavrı, ötekine tavrı, merak ve gerçeği bulma isteği, adaletli oyun oynama, güzelin uygunluğu gibi başlıklar açarak notlar alınmaktadır. Bu notlar gün sonunda öğrenci yorumu, öğrenci durumu, yaratıcı çalışma, sebeplendirme seviyesi ve bilişsel gelişim şeklinde çıktı olarak kaydedilmektedir (Ashton,2002,93-95).

2.2. MONTESSORI DİN EĞİTİMİNİ SİSTEMLEşTİREN BAZI YAKLAşIMLAR

2.2.1. Good Shepherd Yaklaşımı

Erken çocuklukta çocuktan yola çıkarak hareket eden Cavalletti, Montessori'den yaptığı aktarımlarla çocuğun manevi ihtiyaçlarından ötürü din eğitimini meşru görmüştür. Ayrıca çocuğun dindarlığının güçlü olduğunu ve negatif ortamda bile olsa yetişkinlerinki kadar etkilenebileceğini savunmuştur (Cavalletti,1992,32; Cavalletti

vd,2014,9). Çocuğun dininin ona özel olduğunu iddia ederek bu özel inanın yetişkinlerinkiyle karşılaştırılamayacağını ifade etmiştir. Ona göre, çocuklar dinini daha samimi yaşarlarken, yetişkinler rasyonel ve deterministik bakış açılarıyla Tanrı'dan uzaklaşabilmektedirler. Yetişkinlere düşen görev çocuğu kesin gerçeklikle karşılaştırmaktır (Cavalletti,1992,47-49). Gerçeklikle karşılaştırılırken mesajın gücünü ve içeriği yitirilebileceğinden söz eden eleştirmenlerin aksine Cavalletti, mesajı çocuğa indirgeyerek daha anlaşılır kılmaktadır. Ona göre Tanrı mesajı sunulurken mesajın çok yönlü olduğu göz ardı edilmeden, çocuğu sınırlandırmadan, çocuk ve onun din algısı arasına girmeden çocuğun kaynaklara erişmesini sağlamak gerekir. Çocuğa tahsis edilen bu kaynaklar yoluyla Tanrı ve Tanrı'yla ilişkisini kendisinin oluşturmaya imkân verilmektedir (Cavalletti,1992,53-54). Ona göre anlık ihtiyaçları karşılayacak bilgiler değil, çocuğun tüm hayatı boyunca gerekli olan ve çocukla büyüüp derinleşen bir zihin haritası oluşturulmalıdır. Çocuğun merakından yola çıkan yetişkinler her bilgiyi sık, çabuk ve çokça sunmamalıdır. Fazlaca sunulan yeni bilgiler çocukta duyarsızlaşmaya ve merak duygusunu hissizleştirmeye sebep olmaktadır (Cavalletti,1992,139-140). Öğretmenin görevi ise, çocuğu gerekli materyallerle buluşturarak ona yardımcı olmaktır (Cavalletti,1992,51-52).

Good Shepherd yaklaşımında 'Tanrı gizemi' ve 'çocuk gizemi' semboller yoluyla çözümlenmeye çalışılmıştır. Erken çocukluk döneminde çocuk dini gerçeği ve içeriği toptan almaktadır. Sonraki çocukluk dönemlerinde detaylandırmalara yönelmektedir (Cavalletti,1992,143). Çocukların evrensel özellik taşıdığını savunan Cavalletti, üç yaşından küçük çocukların yeni kelimeler öğrenmeye çokça meraklı olduklarından, onlara dua terimlerinin öğretilmesini gerekli görmekle beraber ileriki yaşlarda dua kalıplarını öğrendikleri gibi kendi özgürlüklerinin önüne geçmeyen kendilerine ait dua kalıplarını oluşturmalarına izin vermektedir (Cavalletti,1992,132). Çocuk için bedensel, zihinsel ve manevi gelişimi bir bütün olarak sağlanmalıdır (Cavalletti vd,2014,14). Altı yaş öncesi çocukların ahlaki değerlerle ilgilenmediğinden onlara dolaylı ahlaki hazırlık yapılması gerektiğini vurgulamaktadır (Cavalletti,1992,153). Ayrıca bu yaş grubuna Tanrı'nın yalnızca sevgi ve merhamet yönünün açıklanması gerektiğini ifade etmektedir (Nye,2009,80). Dini öğretiler çocuğa sunulurken Tanrı'nın yarattıklarından yola çıkan ve tarihi gelişim izlenerek yapılan anlatımlar (teosentrik), İsa yoluyla Tanrı'ya ulaştıran gelişim düzeylerine odaklanan

anlatımlar (kristiosentrik) –en verimli olduğu düşünölen- ve kişinin günlük tecrübelerine dayanarak Tanrı'ya ulaşmasını içeren anlatımlar (antroposentrik) olmak üzere üç yol izlenmektedir (Cavaletti,1992,62).

Yine yaklaşımın uygulamaları¹⁵ göz önünde bulundurulursa Hristiyanlığa ait belirli kıssalara materyaller yoluyla yer verilmiştir. Kıssalar içerik bozulmadan çocuğa iletilebilirse, çocuk kıssayı özümleyecek ve mesajla bütünleşecektir. Amaç, yaşam için gerekli olanın yalnızca fiziksel ihtiyaçlar olmadığını bilen ve bazı temel manevi gereksinimlerini anlamlandıran metafiziksel çocuğu oluşturmaktır (Cavalletti,1992,45). Ayrıca çocuk için sözel dil değil, görsel dil kullanılmaktadır. Çocuğun çizimleri kısa seçimlerinde öğretmene kolaylık sağlayacaktır. Çocuklar çizimleriyle mesaj içeriğine zarar vermemekte aksine mesaja teolojik yorum kazandırmaktadırlar (Cavalletti,1992,112). Mesajın anlaşılmasında temel ve basit materyaller yoluyla çocuğu bağımsız kılmak amaçlanmakta ve çocuğun yaratıcılığına olanak sağlanmaktadır. Sekiz yaş öncesine eski ahitten dersler verilmemesi, dini mekânları öğretirken coğrafya dersinden bağımsız olunmaması, her çocuğun kendi dua kalıbını oluşturmaya fırsat verilmesi ve kendi halıları üzerinde çalışabilecekleri bir ortam yaratılması yapılan uygulamalar arasındadır (Cavalletti,1992,132). Çocuğa dua halısı oluşturularak, kendisine dua ritüelini gerçekleştirmesi için bir alan yaratılmalıdır. Çocuğun dua etmesi için belirli vakitler gözetildiği gibi yalnızca bu vakitlere bağı kalınmamalıdır (Cavaletti,1992,133). Ahlaki değerlere hazırlık yapılırken kısa hikâyelere, gerekirse basit incil kıssalarına ve öğretici yazılara yer verilmelidir (Cavalletti,1992,152). Yine yaklaşıma göre Katolik din eğitiminin verildiği derslikler, çocuğun hem çalışma ortamı hem de Tanrı ile iletişim mekânı kabul edilmektedir (Cavalletti,1992,55-56). Aynı zamanda 'inanç topluluğu' bilinci oluşturularak inananlarla buluşma, dini ifadelere pratik hayatta yer verme ve kendi gerçeklerini öteki gerçeklikle keşfetme amacıyla olumlu bir din algısı yapılandırılmaktadır (Cavalletti,1992,60).

Good Shepherd yaklaşımı ile Montessori'ye sıkı sıkı bağı kalan Cavalletti, düzenli din eğitimi müfredatı oluşturma açısından büyük önem arz etmektedir. Sonraki

¹⁵ Uygulamaların ve kıssaların detaylı görselleri için <https://www.youtube.com/user/oneofhisheep/videos>

zamanlarda uluslararası organizasyonlar oluşturulup, bu yaklaşım teolojik temele oturtulmuştur (Oruç,2019,10).

2.2.2. Godly Play Yaklaşımı

Bu yaklaşım, Montessori'nin din eğitiminden esinlenerek oluşturulmakta ve çocuk merkezli olup çocuğun kazanımlarından kendi din dilini oluşturduğu ve zaman içerisinde dini sorularına pratik hayatta cevaplar bulabileceği bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Modern din eğitimi yaklaşımlarına yakın bir çizgi izleyerek sistemleştirilmiştir.

Godly Play yaklaşımında sembol, simge, mekân ve uygulamalar görülmektedir. Bu yaklaşımda öğrenme sürecine akıl, beden ve ruh birlikte katıldığında öğrenmenin daha kalıcı olduğuna inanılmaktadır (Berryman,1995,97). Godly Play'in evrensel bir metot olmadığını söyleyen, yalnızca kendi uygulamalarından gördüğü faydalardan yola çıkarak (Berryman,2002,9) erken çocukluk dönemi çalışmaları üzerine yoğunlaşan ve rehber kitaplarla yöntemin uygulanmasında yol haritası çizen Berryman, din eğitiminde Protestan yorumuna yakın durmaktadır (Berryman,1995,16). Erikson, Piaget ve Fowler'ın din eğitimi için bilişsel süreci ele alma tarzlarının yanlışlığını ortaya koyan Berryman, Montessori metoduyla bu sınırlılıkları aşabilmiştir (Oruç,2019,235-239). Berryman gerekli materyallerle dine dair kendi anlamlandırmalarını kazandıracak Montessori sınıfları oluşturmuştur. Yaklaşımın pedagojik ayağını Montessori ve Berryman'ın öğretmeni Cavalletti üstlenirken, (Berryman,1995,3-9) teolojik ayağı Paul Tillich ve S. Terrein'e, psikolojik ayağı Winnicot ve Csikszentmihayli'ye dayanmaktadır (Oruç,2019,247). Berryman, Winnicott'un psikolojide ifade ettiği 'geçiş alanı' kavramını din eğitimine uygulamıştır. Çocukken unutulmayan bazı eşya veya bireyler olduğu gibi çocukken görülen bazı dini sembollerin de unutulmaz olduğunu savunmuştur (Berryman,2013,92). Bununla birlikte çocuğun 'öğretilbilir anlarını' takip etmek gerektiğine ve doğru zamanda müdahale edildiğinde olumlu sonuçlar gelişeceğine inanmaktadır (Berryman,1995,77). Ayrıca çocuğun manevi gelişimin doğrusal değil, daha karmaşık yapıya sahip olduğunu iddia etmektedir (Hyde,2013,9). Yaklaşım çocuğun doğuştan dini hissiyatının olduğuna (Hyde,2013,11), gerekli ortam hazırlanırsa ve rehberlik yapılırsa çocukların kendi Tanrı deneyimlerini günlük hayata yansıtabacaklarına dikkat çekmektedir (Hyde,2013,2). Tanrı'nın deneyimlenebilirliği

(Berryman,2013,82) konusu üzerinde duran Berryman, çocuğa uygun materyallerle ihtiyacına göre zaman geçirme fırsatı verilmesini savunmaktadır. Ayrıca çocukların dua biçimlerini kendi dua sözcükleriyle yapmalarına izin vermektedir (Berryman,1995,77).

Yaklaşımın uygulanmasında¹⁶ sınıf ortamı düzenlenip bir erkek, bir kadın ve iki yetişkin görevlendirilmektedir. Her iki cins de dönüşümlü olarak kapıda selamlayıcı ve anlatıcı rollerini almaktadırlar. Hikâye anlatan ve kapıda bekleyen arasında herhangi bir hiyerarşik fark gözetilmemektedir (Berryman,1995,23). Çocuğun her iki cinsle bir arada olması yaratıcılıkta ortak destek oluşturma ve karşılıklı saygıyı geliştirme açısından önemli sayılmaktadır (Berryman,1995,11). İyi bir teolog olmasına gerek duyulmayan ancak iletişim becerisi yüksek olan öğretmenin görevi yalnızca rehberlik ve gözlemciliktir (Berryman,2002,247-248). Godly Play çocuk tecrübesinde (Berryman,2002,12-17) :

a) Kapıda bekleyen bir kimse öğrencilere nereye oturmak istediklerini sorar ve selamlar. Giriş çıkışları sağlar. Kutlama hazırlıklarını yapmaları için çocuklara ön ayak olur. Giriş kapısı kişinin biyolojik, psikolojik ve sosyolojik olarak hazır hissetmesinden sonra gerçekleştirilir. Çocuklar Tanrı varlığı gizemine odaklanmaları ve dünyayı dışarda bırakmaları için kapıda bekletilirler (Berryman,1995,22).

b) Çember kurulacak şekilde oturma pozisyonu alınır. Temel sembol pozisyon sayılmaktadır (Berryman,1995,31).

c) Hikâye anlatan dersi sunar.

d) Anlatılan kıssaya dayalı sorular sorma bölümünde ‘kıssanın en iyi bölümü hangisiydi? En önemli bölümü hangisiydi? Bu hikâyedeki hangi karakter olabilirsin? Hikâyenin hangi bölümü çıkarılırsa ana fikir değişmez?’ Şeklinde sorular çocuklara yöneltilir.

e) Yanıt verme sürecinde herkes odada gezinerek herhangi bir sanat eseri ile konuya cevap vereceğinden kendi materyalini seçer ve çalışmaya başlar. Sanatsal materyalleri barındıran kitaplıklar ‘çalışma’ süreci için önemlidir. Çocuklar kendilerini ifade etmede ihtiyaç duydukları şeylere kolayca ulaşabilirler. Böylece hem materyaller

¹⁶Uygulamaların ve kıssaların detaylı görselleri için
<https://www.youtube.com/user/GodlyPlayFndn/videos>

hem de çevre öğretme sürecine katılır. Kullanılan halılar çocuğun hem işine odaklanmasını hem de diğer çocukların çalışmalarına saygı duymasını sağlar (Berryman,1995,55-56).

f) Kutlama yapılacağı vakit hikâye anlatan, herkesin tekrar toplanmasını ister. Işıklar kapatılır ve açılır. Yapılan eserlerle yine herkes halka şeklinde oturur. Yiyecekler ikram edilir. Yenilmeden önce ve sonra duası edilir.

g) Veda etme sırasında çöpler çöp kutusuna atılarak anlatıcıya birer birer veda edilir.

h) Öğrenciler dağıldıktan sonra iki gözetmen tarafından dersin akışı ve o günkü program hakkında genel değerlendirme yapılır (Berryman,1995,96).

Ayrıca Berryman'ın yaklaşım temelinde üç unsur bulunmaktadır: Din dili kullanmak, manevi deneyimler geliştirmek ve ontolojik problemlerle başa çıkmada Tanrı'yla ilişki geliştirmek için uygun ortam hazırlamak (Berryman,1985,125). Tanrı mesajının ezberlenmesi gereken bölümlerinin haricindeki kısımların keşfedilerek öğretilmesi esastır (Berryman,1995,66; Nye,2009,66-67).

Din dilinin şekillenmesi için:

- a) Kıssalar, kutsal hikâyeler, ayinsel hareketler somut şekle dönüştürülür.
- b) Anlatıların tamamı günlük hayat için yol gösterici niteliğe büründürülür.
- c) Anlatılardaki sanatsal formlara yanıt verilir.
- d) Sanatsal yanıtlarla merak uyandırılır (Berryman,2002,201).

Yaklaşımın temel hedefleri çocuğun merak duygusunu geliştirecek model oluşturmak, çocuğun merhamet yönüyle Tanrı'yı tecrübe etmesine katkı sağlamak (Nye,2009,81), çocuğu kendi çalışmalarıyla motive etmek ve birlikte hareket etme bilinci kazandırmaktır (Berryman,2002,295-301). Dünyadaki her şeyin kutsalın yansıması olduğunu fark etmek, sözlü olarak din dilini sözsüz olarak da oyunu aktif kılmak, çocuğun kendi anlam dünyasını oluşturmak, çocukların birbirlerine saygı

duymalarına yardımcı olmak ve ahlaki kazanımlar sağlamak çocuklar için yaklaşımın faydalarından sayılmaktadır (Berryman,2002,18-19).

2.2.3. Avrupa ve Amerika’da Din Eğitimi Veren Günümüz Bazı Montessori

Okulları

Tüm dünyada çok çeşitli kültürel ve sosyo ekonomik ortamlardan gelen yüz yirmi ülkeyi aşkın yaklaşık yirmi beş bin Montessori Okulu mevcuttur. Bu okulların dört binden fazlası yalnızca Amerika’da bulunmaktadır ve dört yüzden fazlası da Montessori devlet okulu olarak eğitim vermektedir (Danner-Fowler,2015,29). Montessori bir eğitim yöntemidir ve bu nedenle devlet okulları, bağımsız okullar, dini okullar, anaokulları ve tam gün bakım merkezleri gibi çeşitli eğitim kurumlarında uygulanabilmektedir. Bugün Montessori eğitimcileri pek çok farklı din hakkında eğitim veren kurumlar ile herhangi bir dini eğitim vermeyip evrensel ahlaki ve ruhsal temalara odaklanan sevgi, nezaket, neşe, yaşamın temel iyiliği ve herkese hoşgörülü olmayı esas alan kurumlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Jassiem,2016,29).

Seküler olduğu düşünülen, Montessori yöntemi kullanılan ancak dini olmayan okulların din eğitime bakış açısı hümanist ve evrensel kabul edilmektedir. Bu kurumlarda din, kültürel ve sosyolojik açıdan ele alınmaktadır. Çocuklar dünyadaki kültürleri keşfetmeye davet edilmekte ve böylece birçok farklı din olduğunu görebilmektedirler. Sözü edilen okullarda din geleneği merkezli Noel, Hanukah, Çin Yeni Yılı gibi bayramlar kutlanılmaktadır. Saygı, bir Montessori Okulunun kilit bileşeni olduğundan müfredatın bir parçası olarak belirli bir dinin öğretilmediği aynı zamanda tüm dinlere ve tüm insanlara saygı duyulduğu görülmektedir.

Montessori dini okulları ise AMI prensiplerine dayalı, Katolik Montessori Cemiyeti (CMG) tarafından destekli ve erken çocukluk dönemi din eğitiminin mevcut olduğu okullardır. Good Shepherd yaklaşımını benimseyen okullar Catechetical and Cultural Montessori Institue (CCMA) –Dini ve Kültürel Montessori Enstitüsü- ne bağlı kalarak çocuklara Cavalletti tarzını aşlamak ve onları yetişkinliğe manevi olarak hazırlamayı amaçlamaktadır. Renaissance Montessori School, School of Mary Montessori, Good Shepherd Catholic Montessori School, Catholic Based Montessori Private School, St. Louis King of France Catholic School, Siena Academy: Catholic

Montessori School okulları Cavalletti modelini esas alırken, Christian Montessori School of Ann Arbor ve Wabash Presbyterian Church School gibi okullar Berryman modeline yakın sayılmaktadırlar. Ayrıca The Jewish Montessori Society (Yahudi Montessori Topluluğu) da Montessori erken çocukluk dönemi Yahudilik dini eğitiminin yansıması kabul edilmektedir¹⁷.



¹⁷ Adı geçen okulların tamamı yine okulların kendi internet adreslerinden alıntılanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tüm canlılarda olduğu gibi insan yaşamı da gelişimsel bir takım evrelere sahiptir. Bu gelişimsel evreler insan yaşamını farklı farklı dönemlere ayırmaktadır. Bu dönemlerden belki de en önemlisi bebeklik ve erken çocukluk dönemine tekabül etmektedir. Bebeğin veya çocuğun dünyayı en başından keşfettiği bu dönem çocuk gelişim alanında çoklu disiplinlere bağlı olarak psikolojik, sosyolojik ve pedagojik açıdan tartışılmıştır. Çocuk üzerine yoğunlaşan bu çalışmalarda çocuğun kritik dönemlere sahip olduğu ve o dönemler geçmeden çocuğa katkı sağlayacak gelişimsel ve eğitimsel öğelerle buluşturulması gerektiği kanısına varılmıştır. Pedagogların ve psikologların çoğu çocukları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden incelemekle beraber çocukların dilsel, ahlaksal ve manevi gelişimleri üzerinde de durmuşlardır.

Yeni dönemde de artık bilişsel gelişimin doğrusal olmadığı daha karmaşık yapıda olduğunu görülmüş ve Gardner'ın çoklu zekâ kavramı dâhil birçok yeni yaklaşımlar ortaya çıkarılmıştır. Çocuklardaki dini ve manevi gelişimi geç çocukluk dönemine erteleyen Piaget'e ve onun teorisini kullananlara göre erken çocukluk döneminde mantık öncesi düşünce hâkimken yeni yaklaşımlarda düşünme yetisinin ne rasyonel ne de irrasyonel olabileceği ileri sürülmüştür. Piaget teorisi için sebeplendirme sürecinin yeterli ölçümünün olmadığı ve veri toplamının eksik olduğu ifade edilmiştir. Kohlberg için ise veri toplamı Piaget'inkinden daha açık kabul edilirken süje düşüncesini tam ifade edemediği vurgulanmıştır. Fowler'ın kişisel kimlik, düşünce yapısı, kişinin ahlaki gelişimi gibi psikolojik unsurlardan faydalanarak teorisini oluşturduğu görülürken, Oser'in doğrudan kişinin kutsalla yüzleşmede hayatla başa çıkabilme noktasından hareket ettiği görülmüştür. Ayrıca Oser'in teorisinde zihinsel gelişim modeli olarak Piaget'ten, öz yansımaları boyutu olarak Hegel'den, zihin apriorisi olarak Kant'tan faydalandığı görülmüştür. Fowler'ın ise yaşa bağlı değişkenleri atladığı ve bütünselliği kaybettiğine vurgu yapılmıştır. Tüm bu bilgilerin ışığında Oser'in de ifade ettiği gibi Kopernik teorisini din eğitiminde canlandırarak çocukların kendi anlamlandırmaları merkezli bir din eğitimi modelinin oluşturulmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Goldman, çocuk merkezli din eğitiminin dinden herhangi bir değer kaybettirmeyeceğini savunurken, Ratcliff ve Damon ise, erken çocukluk dönemi için maneviyatın kişisel tecrübeler, duygular ve biyolojiden kaynaklandığını

ifade etmişlerdir. Bununla beraber çocuğa verilecek olan din eğitimin çalışmalarla yapılması gerektiği, geleneksel eğitim metotlarını kullanmadan, üstten dayatmacı dini tavır sergilemeden ve yapılandırmacı eğitim modelinde olduğu gibi köksüz bir dini anlayışı benimsemeden yapılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Böylelikle modern çağda erken çocukluk dönemi için din eğitiminin gerekliliği ve zorunluluğu ispatlanmıştır.

Özelde Montessori'nin eğitim anlayışına bakıldığında, Montessori çocuğun gelişimini 0-3, 3-6 ve 6-12 yaş olmak üzere üç temel evreye ayırarak her kritik dönemin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sunmayı amaçlamıştır. Ona göre çocukta var olan emici zihin aslında onu öğrenmeye iten bir güdü sayılmakta ve çocuğun duyarlılık dönemleri (kritik dönemleri) öğrenmenin en üst düzeyi olarak kabul edilmektedir. Çocuğun gerekli evrelerde öğrenemediği bilgileri evre sonrası öğrenmesinin daha güç olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Montessori'de çocuk oyuncaklara mahkûm edilmeyerek, bireye saygı duyularak onu gerçek hayata hazırlayacak olan doğru eğitim materyalleri sunulmaktadır. Montessori sınıflarında çocuklar tüm etkinlikleri kendi başlarına çalışarak ve diğer çocuklarla iletişim kurarak öğrenmektedirler. Montessori'ye göre erken çocukluk dönemi eğitiminin temelinde bireyin gelişimi ve eğitimi, hazırlanmış çevre, öğretim materyalleri ve öğretmenin tutumu yer almaktadır. Bu dört temel prensibe her zaman için dikkat edildiğinde eğitimde başarı yakalanabileceğini ön görmektedir. Çağdaş eğitimin de ilkeleri tekrar gözden geçirilirse, çocuğun öncelenmesi, kendi faaliyetlerini gerçekleştirmede çocuğa fırsat tanınması, bilgisini kendisinin kısmen de olsa yapılandırması her iki yaklaşımın ortak özellikleri olarak gösterilebilmektedir. Ayrıca materyallerin de çocukların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde seçilmiş ve düzenlenmiş olduğu görülmüştür. Öğretim yöntem tekniklerinde ise öğreticinin yalnızca rehber olması istenmiştir. Tüm bu ilkelerle Montessori metodunun çağdaş eğitim sistemine de uygun olduğu göstermektedir.

Genel eğitim anlayışını din eğitimine yansıtan Montessori, Barselona'da bulunduğu müddet içerisinde birçok uygulamalı çalışması ile çocuklara din eğitiminin de bu yöntemle verilebileceğini savunmuştur. Ona göre metodu, insan ruhunun ve maneviyatının gelişimine yardımcı olmaktadır ve insan ruhunun Tanrı algısı olmadan tam bir şekilde gelişim göstermeyeceğini savunmaktadır. Bebeklerin emici zihninden

bahsederek dini öğretilerin bulunduğu çevrede yer aldığı dahi bu emici zihnin harekete geçtiğini ve çocuğun ruhuna doğrudan işleyerek derin izler bıraktığını ifade etmiştir. Kritik dönemlerde alınmayan din eğitiminin sonraki dönemlerde dine karşı cansız ve sığ bir algı oluşturacağını vurgulamaktadır. Yine çocukta dini hissiyatı görmezden gelmenin onu olumsuzluğa terk etmekle eş değer olduğunu ortaya koymaktadır. Gerek insanda var olan ‘Tanrı geni’ gerekse Goldman’ın ikili dünya problemi ve Fowler’ın inanç gelişim basamakları, çocuğa küçük yaşta din eğitiminin verilmesi gerektiğinin en önemli kanıtlarından sayılabilmektedir. Bu yönüyle Montessori de erken çocukluk dönemi için din eğitiminin gerekliliğini bilimsel bir şekilde ortaya koymuştur. Ahlak eğitimi ise Montessori erken çocukluk döneminde doğrudan değil, doğayla etkileşim içinde olunarak tinsel güçleri geliştirme bağlamında ele almaktadır. Çocuğun ahlaki gelişimiyle ilgili modern yaklaşımlara oranla değişiklik göstermiş görünse de çocuğun ahlaki gelişimi için ahlak eğitimi gerekli gördüğü gözlenmiştir.

Temelde Montessori Din Eğitimi Metodu’nda çocuğun gerekli öğrenmeleri sağlaması için hazırlanmış bir çevrede ona müdahale etmeden, onu özgür bırakarak eğitilmesini sağlamak amaç edinilmiştir. Grup içinde çalışsa dahi kendi hatasını fark etmesi sağlanmıştır. Montessori çocukların din eğitimleri için özel şapeller yaptırmış ve rahipler görevlendirmiştir. Yönteminde çocuğa bu eğitim verilirken çocukla beraber ilahiler söyleme, yemek yeme, ayın malzemelerini çocuğa taşıtma, ayın esnasında ona görevler verme, resim çizdirme ve doğadaki varlıklara bakarak Tanrı’nın belirli özelliklerini keşfettirme esas alınmıştır. Çocuk semboller yardımıyla öğreneceği için seçilecek hikâyelere ve kıssaların içeriklerine çocuğun oluşturacağı sembolleri karşılaması bakımından dikkat edilmesi ve materyallerin seçilmesinde yine çocuğun pedagojik gelişimi dikkate alınarak sınıf ortamının düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ortamın, kiliseden izler taşımasına öncelik verilmesine vurgu yapılmaktadır. Erken çocukluk dönemi için din eğitimcisinin din eğitimi alanında uzman olmasına gerek olmadığı ancak iletişim becerisinin yüksek olması gerektiğine ifade edilerek yönlendiricilik ve rehberlik özelliği taşımasına önem verilmektedir.

Montessori sonrasında ise biyografisini kaleme alan E. M. Standing de onun uygulamalarını sistemleştirmeye çalışmıştır. Üçüncü nesil sayılabilen Good Shepherd

yaklaşımını geliştiren Sofia Cavalletti'nin ve dördüncü nesil kabul edilen Godly Play yaklaşımını esas alan J. W. Berryman'ın da daha sistemli Montessori din eğitimi sınıfları oluşturduğu gözlenmektedir. Cavalletti'nin Good Shepherd yaklaşımı 'semboller yöntemi' olarak bilinmekte ve düzenli din eğitimi müfredatı oluşturma açısından büyük önem arz etmektedir. Sonraki zamanlarda uluslararası organizasyonlar oluşturulup, bu yaklaşım teolojik temele oturtulmuş ve Hristiyanlıkta ekümenik hükümler verilmiştir. Çocukta 'dini potansiyel' kavramı ile işe başlanıp hiçbir yaşta Tanrı fikrinin tam manasıyla anlaşılamayacağını ayrıca çocuğun dini tecrübesinin doğal ve ontolojik olarak evrensel olduğunu anlatmaktadır. Çocuklara dayatmacı tarzda din eğitiminin aksine, onların kendi başlarına Tanrı'ya nasıl yakın olmaları gerektiğini buldurmayı amaçlamaktadır. Sıkı sıkıya Montessori metoduna bağlı kalınarak hazırlanan Cavalletti metodu din eğitiminin uygulanarak öğretildiği bir eğitim anlayışını kapsamaktadır. Berryman'ın Godly Play yaklaşımında esas hazırlanmış bir dini ortamda çocukların din dilini oluşturmaları ve günlük hayatta tecrübe edebilmelerini sağlamaktır. Böylelikle kendi oluşturdıkları din dili sayesinde Tanrı ve ontolojik problemlerle başa çıkabileceklerdir. Kutsal hikâyeleri, kıssaları, ayinleri ve Tanrı ile ilgili doğrudan deneyimleri ele alacak şekilde ortam düzenlenmiştir. Oyundan ziyade çalışma kavramının kullanılmış olması daha gerçekçi bir eğitsel faaliyet olarak kazanım yapıldığını göstermektedir. Bu yönüyle Montessori din eğitimi metodunun hem genel eğitim yaklaşımının bir parçası olduğu hem de çağdaş din eğitimi yaklaşımlarına paralel bir yol izlediği görülmektedir.

Günümüz dünyasında klasik seküler teorinin aksine postmodern çağda din ve maneviyatta düşüş gerçekleşmemiş aksine pozitivizmde azalma kaydedilmiştir. Batı toplumlarında dahi geleneksel din eğitiminin, söz konusu çağın çocuğuna cevap veremediği görülmektedir. Aileler ve eğitimciler doğru açılımlar geliştirmek amacıyla manevi soruların cevaplandığı ve yeni problemlerle başa çıkılabilen bir din eğitimi anlayışı talep etmektedirler. Erken çocukluk dönemindeki çocuk için Montessori'nin geliştirdiği bu din eğitimi yönteminin sözü edilen sorunların üstesinden gelecek niteliğe sahip olduğu görülmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocuğun empati ve merhamet duygusu odaklı ve kendi din dilini oluşturmaya katkı sağlayan bu yöntemin Avrupa ve Amerika'da desteklendiği gözlenmiştir.

Türkiye'nin koşulları incelendiğinde erken çocukluk dönemindeki çocukların din eğitiminde yeni yaklaşımlara ihtiyaçları olduğu ve Montessori'nin din eğitimi ile ilgili teorik ya da uygulamalı çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Demiralp'in ifade ettiği gibi Montessori eğitimi Türk kültür ve geleneklerine aykırı görülmemektedir. Bu sebeple Montessori yaklaşımlarıyla yöntemleri araştırılarak ve gerekli düzenlemeler yapılarak din eğitimine katkı sağlanabileceği mümkün görünmektedir. Montessori hakkındaki eserler analiz edilerek Montessori müfredatının mevcut din eğitimi programlarına uyarlanabileceği düşünülmektedir. Yöntemin çıktılarını test edebilecek uygulamalı çalışmalar hazırlanarak ve Montessori'nin din eğitimi anlayışı din eğitiminde kullanılarak erken çocukluk dönemindeki çocukların manevi ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlanacağı ön görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, Norillah- Abdul Razak, Mohd Abbas. “A Comparative Analysis of Al-Ghazali and Montessori’s Principles of Child Education”. *Journal of İslam in Asia* 15/2 (December 2018), 453-476.
- Ashton, Elizabeth. *Religious Education in the Early Years*. New York: Routledge Taylor Francis Group, 2002.
- Austin, Susan O. “Religion in Elementary School Social Studies: A Vehicle for Attitudinal Change”. *Religion and Social Studies Curriculum Project*. Religion-Social Studies Curriculum Project Florida State University (1974), 1-22.
- Artar, Tahir M- Cavkaytar, Atilla. “Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliğine Tarihsel Bir Bakış: Klinik Yaklaşımdan Çok Boyutlu Yaklaşım Geçiş”. *AJESI Anadolu Journal of Educational Sciences International* 10/1 (2020), 629-653.
- Badamchi Kabasakal, Devrim. “Immanuel Kant’ın Jean Jacques Rousseau’dan Çıkardıkları: Eğitim Üzerine”. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* 21 (2016), 161-180.
- Badamchi Kabasakal, Devrim. “Jean Jacques Rousseau’nun Eğitim Anlayışının Temelleri: Birey Emile mi, Vatandaş Emile mi?”. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy* 7/1 (2017), 107-127.
- Badua, Liane J. Louie- Wolf, Maura. “The Spiritual Nature of Service Learning”. *New Directions for Youth Development Spiritual Development*. ed. Gil G. Noam. 91-96. Denver: Jossey Basswiley Company Publishers, 2008.
- Batson, Daniel C.- Powell, Adam A. “Altruism and Prosocial Behavior”. *Handbook of Psychology: Personality and Social Psychology*. ed. Theodore Millon-Melvin J. Lerner. 5. Cilt/ 463-484. New Jersey: John Wiley Sons Inc, 2003.
- Bayram, Beyza. *Değerler Eğitiminde Montessori Yöntemi*. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014.
- Berryman, Jerome W. ‘Children’s Spirituality And Religious Language’. *British Journal of Religious Education* 7/2 (1985), 120-127.

- Berryman, Jerome W. *Teaching Godly Play: The Sunday Morning Handbook*. Nashville: Abingdon Press, 1995.
- Berryman, Jerome W. *The Complete Guide to Godly Play: How to Lead Godly Play Lessons*. New York: The National Council of Churches of Christ, 2002.
- Best, Robin. "Exploring The Spiritual In The Pedagogy of Friedrich Froebel". 15th *International Conference on Children's Spirituality Spirituality and the Whole Child: Interdisciplinary Approaches*. 1-14, 2016.
- Biber, George E. *Henry Pestalozzi and His Plan of Education*. London: John Souter School Library, 1831.
- Bowlby, Patricia. *A Case Study of Froebel Education in Practice*. Montreal: Concordia University, Institute of Educational Sciences, The Degree of Master of Educational Science, 2016.
- Bowman, John. *Montessori at Home: A Complete Guide to Doing Montessori Early Learning Activities at Home With 3-6 Year Old Children*. Florida: Bradenton FL Publisher, 3. baskı, 2013.
- Boyd, William. "From Locke to Montessori: A Critical Account of the Montessori Point of View". *The Philosophical Review* 23/6 (November 1914), 693-695.
- Brehony, Kevin J. "A Critical Review of Alternative and Oppositional Elements in Froebel's Thought and Their Impact on The Early Kindergarden Movement". *Fourth Conferance of The International Froebel Society*. 1-42, 2010.
- Cascella, Marco. "Maria Montessori (1870-1952): Women's Emancipation, Pedagogy and Extra Verbal Communication". Department of Anesthesia, Cardiology and Endoscopy. *National Cancer Institute "G. Pascale" Foundation*. 143 (2015), 658-662.
- Cavalletti, Sofia. *The Religious Potential of the Child*. çev. Patricia M-Julie M Coulter. Chicago: Liturgy Training Publitions, 1992.

- Cavalletti, Sofia vd. *The Good Shepherd and the Child: A Joyful Journey: Revised and Updated*. Chicago: Liturgy Training Publications, 2014.
- Cavalletti, Sofia. *Religious Potential of the Child: Experiencing Scripture and Liturgy with Young Children*. çev. Patricia M-Julie M Coulter. Chicago: Liturgy Training Publications, 2019.
- Cihan, Mustafa. “John Locke ve Eğitim”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7/ 1. (2006), 173 – 178.
- Coates, Miriam. “Judaism and Montessori”. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society* 23/4 (2011), 22-25.
- Coles, Robert. *The Moral Life of Children*. Boston: Atlantic Monthly Press, 1986.
- Coles, Robert. *The Spiritual Life of Children*. Boston: Houghton Mifflin Publishers, 1990.
- Coles, Robert. *The Moral Intelligence of Children: How to Raise A Moral Child*. New York: Plum Publisher, 1998.
- Cummings, Mark E vd. “Emotion and Personality Development Childhood”. *Handbook of Psychology: Developmental Psychology*. ed: Richard M. Lerner vd. 6. Cilt/211-240. New Jersey: John Wiley Sons Inc, 6. Baskı, 2003.
- Çağlar, Doğan. “Öğretilebilir Geri Zekâlı Çocukların Eğitimi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 9/1 (1976), 465-485.
- Çetinkaya, Ali (ed.). *Doğu’dan Batı’ya Düşüncenin Serüveni*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2015.
- Damon, William. *The Path to The Purpose: How Young People Find Their Calling in Life*. New York: Free Press, 2008.
- Damon, William. *The Moral Child Nurturing Children’s Natural Moral Growth*. New York: The Free Press, 1988.

- Danner, Natalie- Fowler, Susan A. "Montessori and Non-Montessori Early Childhood Teachers' Attitudes Toward Inclusion and Access". *Journal of Montessori Research* 1/1 (November 2015), 28-41.
- Demiralp, Seçkin. *Montessori Metodu ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları, 2014.
- Dewey, John- Dewey, Evelyn. *Schools of Tomorrow*. New York: E. P Duttons Company, 1915.
- Dworkin, Martin S. *Dewey on Education: Selections, No 3 Classics in Education Series*. New York-London: Teachers Collage Press, 1959.
- Dykstra, Craig- Parks, Sharon (ed.). *Faith Development and Fowler*. Birmingham: Religious Education Press, 1986.
- Eissler, Trevor. *Montessori Madness*. George Town: Sevenoff LLC Publishers, 2009.
- Emmet, John A. "Spiritual Development in Faith Communities and Secular Societies". *New Directions for Youth Development: Spiritual Development*. ed. Gil G. Noam. 45-58. Denver: Jossey Basswiley Company Publishers, 2008.
- Epstein, Ann. "Montessori Early Childhood Teacher Perceptions of Family Priorities and Stressors". *Journal of Montessori Research* 1/1 (November 2015), 1-13.
- Erden, Mualla. *Okul Öncesi Eğitime Temel Yaklaşımlar ve Din Eğitimi*. Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Eser, Hatice Kül Kübra. *Din ve Ahlak Eğitimi Bağlamında Montessori Yönteminin Çocukların Sosyal Yaşamındaki Tezahürleri (Palet İlkokulu Örneği)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Feez, Susan. *Montessori's Mediation of Meaning: A Social Semiotic Perspective*. Sydney: University of Sydney, Arts and Social Sciences, The Degree of Doctor of Philosophy, 2007.

- Feez, Susan. *Montessori And Early Childhood: A Guide For Students*. Los Angeles: Sage Publications, 2010.
- Fisher, Dorothy C. *The Montessori Mother*. New York: H. Holt And Company, 1912.
- Fisher, Kurt W- Bidell, Thomas R. “Dynamic Development of Action and Thought”. *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*. ed. Richard M. Lerner. 1. Cilt/313-399. New Jersey: John Wiley Sons Inc, 6. Baskı, 2006.
- Froebel, Friedrich. *The Education of Man*. çev. Josephine Jarvis. New York: A. Lovell Topics Education Publisher Company, 1885.
- Forebel, Friedrich. *Autobiography of Froebel*. çev. Emilie Michaelis. New York: C. W. Bardeen Publisher, 1889.
- Fynne, Robert J. *Montessori and Her Inspirer*. London: Longmans Green and Co, 1924.
- Gatto, John T. *Weapons of Mass Instruction: A Schoolteacher's Journey Through the Dark World of Compulsory Schooling*. Gabriola: New Society Publisher, 2009.
- Goldman, Ronald. *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul Henley Inc, 1964.
- Göncü, Ahmet. “Hristiyan Batı Toplumunun Engellilere Yünelik Yaklaşımı (Aveyron’lu Vahşi Çocuk: Victor Örneği)”. *Engellilik Bağlamında Dini Yaklaşım, Dini Başa Kalkma ve Din Eğitimi*. 583-599, 1992.
- Gunnar, Megan R- Davis, Elysia P. “Stress and Emotion in Early Childhood”. *Handbook of Psychology: Developmental Psychology*. ed. Richard M. Lerner vd. 6. Cilt/ 113-134. New Jersey: John Wiley Sons Inc, 6. Baskı, 2003.
- Gutek, Gerald L. “Johann H. Pestalozzi”. *A History of Religious Educators*. ed. Elmer L. Towns. Virginia: Elmar Towns Online Library, 1975.
- Gutek, Gerald L- Gutek, Patricia A. *Bringing Montessori to America: S. S. McClure, Maria Montessori and The Campaign to Publicize Montessori Education*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 2016.

- Gülkanat, Pelin. *Okulöncesi Öğretmenlerinin Montessori Yöntemi ile Gerçekleştirilen Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Haktanır, Gelengül (ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık, 9. Baskı, 2015.
- Harris, Paul L. "Social Cognition". *Handbook of Child Psychology: Cognition, Perception, and Language*. ed. Deanna Kuhn-Robert Siegler. 2. Cilt/811-851. New Jersey: John Wiley Sons Inc, 6. Baskı, 2006.
- Hay, David- Nye, Rebecca. *The Spirit of The Child*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher, 2006.
- Heiland, Helmut. "Friedrich Fröbel". *UNESCO International Bureau of Education* 13/3-4 (1993), 473-491.
- Hewes, Dorothy W. "American Froebelians and Their Understanding of Comenius". *ERIC Educational Resources Information Center* (1990), 1-15.
- Hewes, Dorothy W. "Pestalozzi: Foster Father of Early Childhood Education". *The National Association for the Education of Young Children History Seminar* (November 1992), 3-25.
- Holman, Henry. *Pestalozzi: An Account of His Life and Work*. New York: Longmans Green and Company, 1908.
- Holt, John. *How Children Fail*. London: Penguin Publisher, 1990.
- Horlacher, R. "Vocational and Liberal Education in Pestalozzi's Educational Theory". *Pedagogía y Saberes Universidad Pedagógica Nacional* 50 (2019), 109–120.
- Hyde, Brendan. *Children and Spirituality: Search for Meaning and Connectedness*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2008.
- Hyde, Brendan (ed.). *The Search for a Theology of Childhood by Jerome W. Berryman from 1978-2009*. Ballarat: Modotti Press, 2013.

- Ildız Gökçen İ. - Ahmetoğlu Emine. “Friedrich Froebel Approach”. *Recent Researches in Education*. ed. Recep Efe- Irina Koleva vd. 355-366. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2018.
- Itard, Jean Marc G. *An Historical Account of the Discovery and Education of a Savage Man or of the First Development, Physical and Moral, of the Young Savage Caught in the Woods Near Aveyron*. London: Richard Phillip Oriental Press, 1802.
- Jamwal, Balbir Singh. “Rousseau and His Educational Philosophy”. *Scholarly Research Journal for Humanity Science-English Language* 4/24, (October 2017), 6530-6537.
- Jassiem, Shamiemah. *Montessori and Religious Education in Western Cape Preschools*. Cape Town: University of Cape Town, Social Science Institute, The Degree of Master of Social Science, 2016.
- Karaca, Faruk. *Dini Gelişim Teorileri*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2007.
- Kayılı, Gökhan. “Türkiye’deki Montessori Yöntemi İle İlgili Araştırmalar: 2000-2016 Yılları Arasındaki Araştırma Yayınlarının İncelenmesi”. Selçuk Üniversitesi: Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü 1345-1353, 2016.
- Kızılabdullah, Yıldız. “Okulöncesi Din, Değer ve Ahlak Eğitiminde Montessori Metodu-Indiana Örneği-”. *Dini Araştırmalar Dergisi* 24/60 (Haziran 2021), 9-34.
- Kilpatrick, William H. *The Montessori System Examined*. Cambridge: The Riverside Press Houghton Mifflin Company, 1914.
- Korkmaz, Eylem. *Montessori Metodu: Özgür Çocuklar İçin Eğitim*. İstanbul: Algi Yayını, 2. Baskı, 2012.
- Korkmaz, Murat- Öktem, Gönül. “Rousseau’nun Eğitim Anlayışı”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3/1 (Şubat 2014), 174-186.
- Kramer, Rita. *Maria Montessori A Biography*. Boston: Da Copa Press, 1976.

- Lane, Harlan. *The Wild Boy of Aveyron*. Cambridge: Harvard University Press, 1976.
- Lascarides, Celia V- Hinitz Blythe F. *History of Early Childhood Education*. New York & London: Falmer Press, 2000.
- Lickona, Thomas (ed.). *Moral Development and Behavior Theory, Research and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- Lillard, Angeline. *Montessori: The Science Behind The Genius*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Lillard Angeline- Mchugh Virginia. "Authentic Montessori: The Dottressa's View at the End of Her Life Part I: The Environment". *Journal of Montessori Research* 5/1 (2019), 1-18.
- Lillard, Paula P. *Montessori: A Modern Approach*. New York: Schocken Books, 1972.
- Lillard, Paula P. *Montessori Modern Yaklaşım*. çev. Okhan Gündüz. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2013.
- Lillard, Paula P. *Sınıfta Montessori*. çev. Okhan Gündüz. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2014.
- Locke, John. *İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Deneme*. çev. Meral Delikara Topçu. Ankara: Öteki Yayınevi, 1999.
- Locke, John. *Eğitim Üzerine*. çev. Aylin Uğur. Ankara: Yeryüzü Yayınevi, 2004.
- Mallory, Terry. *Montessori ve Çocuğunuz Anne Baba'nın El Kitabı*. çev. Füsun Öztaş-Cihan Gülten. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, 1989.
- Martin, Jane R. *Reclaiming A Conversation The Ideal of The Educated Woman*. New Haven: Yale University Press, 1985.
- Montessori, Maria. *The Montessori Method*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1912.
- Montessori, Maria. *Spontaneous Activity in Education*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1917.

- Montessori, Maria. *Education for A New World*. Kalakshetra: Adyar Madras Publications, 1946.
- Montessori, Maria. *Discovery of Child*. çev. Mary A. Johnstone. Kalakshetra: Adyar Madras Publishing, 1948.
- Montessori, Maria. *The Absorbent Mind*. Chennai: Adyar Madras Theosophical Publishing House, 1949.
- Montessori, Maria. *The Secret of Childhood*. çev. Barbara Barchlay Carter. Bombay: Orient longmans ltd, 1958.
- Montessori, Maria. *What You Should Know About Your Child*. Kalakshetra: Adyar, Madras Publications, 1961.
- Montessori, Maria. *Dr. Montessori's Own Handbook*. Massachusetts: Robert Bentley Inc, 1964.
- Montessori, Maria. *The Montessori Elementary Material*. Massachusetts: Robert Bentley Inc, 1965.
- Montessori, Maria. *Çocuk Eğitimi Montessori Metodu*. çev. Güler Yücel. İstanbul: Özgür Yayınları, 5. Baskı, 1997.
- Montessori, Maria. *Emici Zihin*. çev. Okhan Gündüz. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2005.
- Montessori, Maria. *The Montessori Series: From Childhood to Adolescence*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company, 2007.
- Montessori, Maria. *The Montessori Method*. New Brunswick: Transaction Publishers, 1. Baskı, 2013.
- Montessori, Maria. *Çocuğun Keşfi*. çev. Okhan Gündüz. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2016.
- Montessori, Maria. *The Child in The Family*. Bangalore: Indian Montessori Foundation, 2016.

- Montessori, Maria. "Observation and Development from Dr. Montessori's 1946 London Training Course". *The NAMTA Journal: North American Montessori Teachers' Association* 41/3 (2016), 413-419.
- Montessori, Maria- Standing Edwin M (ed.). *The Child in the Church*. ????: Hillside Education, 2017.
- Murphy, Madonna. "Maria Montessori on The Natural Formation of Character in Young Children". *University of St. Francis Joliet, Far Western Philosophy of Education* (January 2003), 1-9.
- Mustafayeva, Lamiya. *Montessori Eğitim Sistemi ve İslam Din Eğitimi Karşılaştırması*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Mutlu, Burcu vd. 'Okulöncesi Dönemde Montessori Eğitimi'. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi* 1/3 (2012), 113-128.
- Myers, Katrina. "Seguin's Principles of Education As Related to The Montessori Method". *Journal of Education* 77/20 (May 1913), 538-551.
- Nesbit, W- Philpott, D. "The Plight of Individuals With Cognitive Disabilities: Social and Educational Facets of An Arduous Evolution". *Faculty of Education Memorial University of Newfoundland* 1-21, 2016.
- Noam, Gil G. "Executive Summary". *New Directions for Youth Development: Spiritual Development*. ed. Gil G. Noam. 5-12. Denver: Jossey Basswiley Company Publishers, 2008.
- Nuzzi, Ronald R. *Gifts of the Spirit; Multiple Intelligences in Religious Education*. New York: National Catholic Educational Association Educational Resource Information Center (ERIC), 2. Baskı, 1999.
- Nye, Rebecca. *What It is and Why It Matters: Children's Spirituality*. London: Church House Publishing, 2009.

- Olcaytuberdi, Nurşen. *Montessori Modeli ile Din ve Değerler Eğitimi (İstanbul Örneği)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Oruç, Cemil. “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi: Teorik Çerçeve, Yaklaşımlar ve Uygulama Örnekleri”. *Yeni Türkiye* 58 (2014), 621-635.
- Oruç, Cemil. “Değerler Eğitimi Dergisi Montessori Eğitim Yaklaşımının Din Eğitimine Uygulanması: Godly Play Örneği”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 17/38 (Aralık 2019), 235-266.
- Oser, Fritz K- Scarlett, George. *Religious Develoment in Childhood and Adolescence*. San Francisco: Jossey Bass Inc, 1991.
- Oser, Fritz- Gmünder, Paul. *Religious Judgement A Developmental Approach*. Birmingham: Religious Education Press, 1991.
- Oser, Fritz K vd. “Religious Spiritual Development Throughout The Life Span”. *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*. ed. Richard M. Lenner. 1. Cilt/942-997. New Jersey: John Wiley Sons Inc, 6. Baskı, 2006.
- Önder, Mustafa. “J. J. Rousseau, Emile and Religious Education”. *Universal Journal of Educational Research* 6/7 (2018), 1539-1545.
- Özyılmaz, Ömer- Ateş Kadioğlu Hatice. *Erken Çocukluk Dönemine Disiplinler Arası Bakış*. California: Lambert Academic Publishing, 2016.
- Park, Yong J- Yang Youjin. “The Continuing Influence of Froebel’s Kindergarten System in Current Early Childhood Education in the USA and South Korea”. *Asia Pasific Joarnal of Research in Childhood Education* 10/3 (September 2016), 125-140.
- Peckover, Christopher. “Realizing The Natural Self: Rousseau and The Current System of Education”. *Ohio Valley Philosophy of Education Society* 43 (2012), 84-94.

- Pestalozzi, Johann H. *Letters of Pestalozzi on the Education of Infancy: Addressed to Mothers*. Boston: Carter and Hendee, 1830.
- Pittman, Karen vd. “Adressing Spiritual Development in Youth Development Programs and Practices: Oppurtunities and Challenges”. *New Directions for Youth Development Spiritual Development*. ed. Gil G. Noam. 29-44. Denver: Jossey Basswiley Company Publishers, 2008.
- Polland, Michael. *Maria Montessori: Dünya'daki Eğitim Sisteminde Devrim Yapan İtalyan Doktor*. çev. Leyla Onat. Ankara: İlk Kaynak Kültür ve Sanat, 1996.
- Provenzo, Eugene F. “Friedrich Froebel’s Gifts Connecting the Spiritual and Aesthetic to the Real World of Play and Learning”. *American Journal of Play* (2009), 85-99.
- Ratcliff, Donald. *Handbook of Preschool Religious Education*. Alabama: Religious Education Press, 1988.
- Rousseau, Jean J. *Julie yahut Yeni Heloise*. çev. Hamdi Varoğlu. İstanbul: MEB Basımevi, 1945.
- Rousseau, Jean J. *Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine*. çev. Mehmet Baştürk-Yavuz Kızılçım. Erzurum: Babil Yayınları, 2004.
- Rusk, Robert Robertson. *The Doctrines of The Great Educators*. London: Macmillan and Co, 1918
- Russell, Bertrand. *Education and The Good Life*. New York: Albert Charles Boni Publishers, 1926.
- Saarni, Carolyn. “Emotional Development: Action, Communication, and Understanding”. *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*. ed. Nancy Eisenberg. 3. Cilt/ 226-299. New Jersey: John Wiley Sons Inc, 6. Baskı, 2006.
- Schmid, Jeannine. *Religion, Montessori and The Home*. New York: Beverly Hills Benziger Inc, 1970.

- Schmid, Silvia. *Pestalozzi's Teachings on Moral Education*. Chicago: Loyola University, Educational Leadership and Policy Studies, The Degree of Doctor Of Philosophy Department, 1997.
- Schmidt, Maren M- Schmidt, Dana (ed.). *Understanding Montessori: A Guide for Parents*. Indianapolis: Dog Ear Publishing, 2009.
- Seguin, Edward. *Idiocy and Its Treatment by the Physiological Method*. Albany: N. Y. Press of Brandow Printing Co, 1907.
- Selçuk, Ziya. *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları, 2003.
- Seldin, Tim. *How To Raise An Amazing Child the Montessori Way*. London: DK Publishers, 2. Baskı, 2017.
- Shalaby, Carla. *Troublemakers: Lessons In Freedom From Young Children At School*. New York: The New Press, 2017.
- Silber, Kate. *Pestalozzi: The Man and His Work*. New York: Schocken Books, 3. Baskı, 1973.
- Silier, Yıldız. *Özgürlük Yanılsaması Marx ve Rousseau*. İstanbul: Yordam Kitap, 4. Baskı, 2007.
- Sniegoski, Stephen J. "Froebel and Early Childhood Education in America". *ERIC Educational Resource Information Center* (1994), 1-17.
- Soëtard, Michel. "Johann Heinrich Pestalozzi". *International Bureau of Education* 24/1-2 (1994), 297-310.
- Standing, Edwin M. *Maria Montessori Her Life and Work*. California: Academy Library Guild, 1959.
- Subaşıoğlu, Fatoş. "Dünyada ve Türkiye'de Zihinsel ve Ruhsal Engellilik: Zaman Çizelgesi". *DTCF Ankara Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Dergisi* 60/1 (Haziran 2020), 355-389.

- Temel, Fulya Z (ed.). *Montessori Eğitim Yöntemi Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar*. Ankara: Vize Yayıncılık, 2013.
- Thayer Bacon, Barbara. “Maria Montessori: Education for Peace”. *In knowledge {there is} Peace: Journal of Peace, Education and Social Justice* 5/3 (2011), 307-319.
- Thayer-Bacon, Barbara. “Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick”. *Education and Culture* 28/1 (2012), 3-20.
- Thiel, Udo. “Self and Sensibility: From Locke to Condillac and Rousseau”. *Intellectual History Review* (2014), 1-22.
- Topbaş, Eriman. *Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi*. Ankara: Panama Yayıncılık, 2013.
- Toran, Mehmet. “Çocukluğun ve Erken Çocukluk Eğitiminin Tarihi ve Kuramsal Temelleri”. *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. ed. Neslihan Avcı-Mehmet Toran. 1-18. Ankara: Eğiten Kitap, 2012.
- Tremblay, Philippe. “Special Needs Education Basis: Historical and Conceptual Approach”. *Université Libre de Bruxelles Tivat* (November 2007), 1-83.
- Tröhler, Daniel. *Pestalozzi and the Educationalization of the World*. London: Palgrave Macmillan, 2013.
- Turiel, Elliot. “The Development of Morality”. *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*. ed. Nancy Eisenberg. 3. Cilt/789-857. New Jersey: John Wiley Sons Inc, 6. Baskı, 2006.
- Vaisse, Leon. “Jacob Rodrigues Pereire”. *American Annals of the Deaf and Dumb* 28/4 (October, 1883), 221-226.
- Weston, Peter. *Friedrich Froebel: His Life, Times and Significance*. London: University of Surrey Roehampton, 2. Baskı, 2000.
- Wilbrandt, Emel Ç. *Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı: Eğitimciler ve Ebeveynler İçin El Kitabı*. İstanbul: Avra Kitapları, 4. Baskı, 2015.

Yawei, Lu. “Exploring Jean-Jacques Rousseau’s Nature Education Thought from Emile”. *International Conference on Management, Education Technology and Economics (ICMETE)*. 82/419-421. Atlantic Press, 2019.

İnternet Kaynakları

Christian Montessori Academy. “Programs: Primary Ages 3-6”. Erişim 8 Mart 2021. <https://www.montessorilearning.org/>

GSC, The Good Shepherd Catholic Montessori School. “Pre-Primary Testimonials”. Erişim 8 Mart 2021. <https://gscmontessori.org/about/pre-primary-testimonials/>

History Computer: The History of Computing. “Jacob-Rodrigues Pereira – Biography, History and Inventions”. Erişim 6 Şubat 2020. <https://history-computer.com/People/PereireBio.html>

RMS, Renaissance Montessori School. “Toddler Community”. Erişim 4 Mart 2021. <https://www.renaissancemontessorischool.org/>

Rua Da Judiaria Un Blog De NunoGuerreiro. “Jacob Rodrigues Pereira”. Erişim 10 Şubat 2020. <https://web.archive.org/web/20060514213348/http://ruadajudiaria.com/index.php?p=248>

School of Mary: Montessori. “Early Childhood Program”. Erişim 5 Mart 2021. <http://www.schoolofmarymontessori.com/programs/early-childhood/>

Semantic Scholar. “Chapter 2: Reading Montessori”. Erişim 13 Mart 2020. https://pdfs.semanticscholar.org/fab7/a6f8a61b4e21aa6f1e56fe0eb2aec1455bb9.pdf?_ga=2.229252767.225183046.1599669485-809436457.1599669485

Siana Academy: A Catholic Montessori School. “Programs”. Erişim 8 Mart 2021. <https://www.sienamontessori.org/programs/>

SLKF, Saint Louis King of France Catholic Church and School. “Early Child Development Center”. Erişim 8 Mart 2021. <https://www.st-louis.org/ecdc>

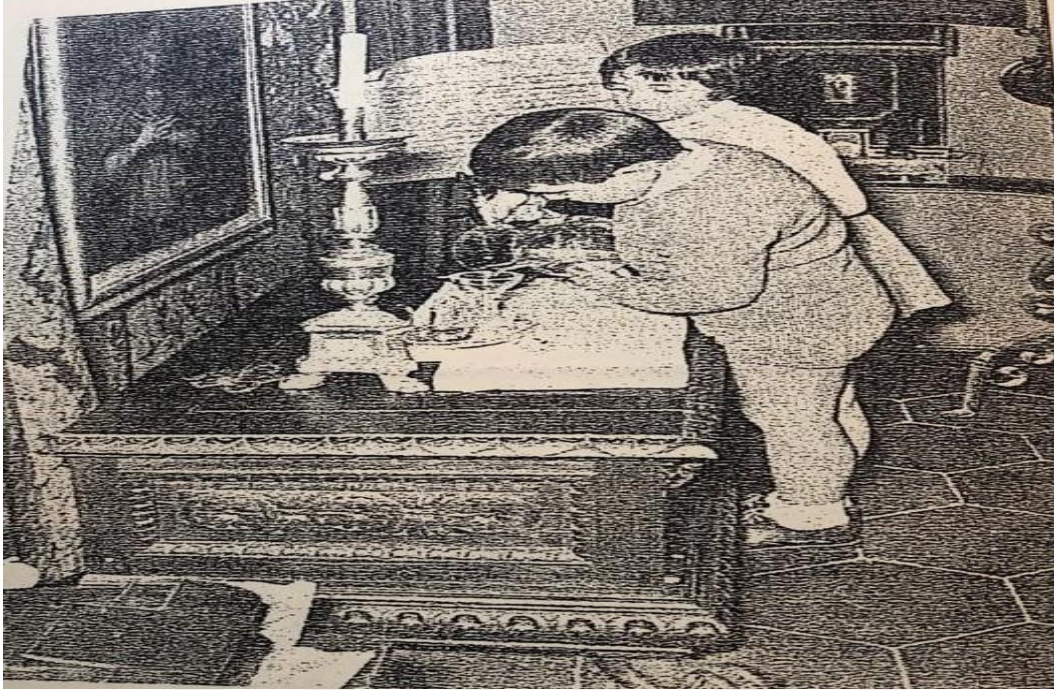
SMPCS, Shepherd Montessori Private Catholic School. “Pre Casa/Casa Program”.
Erişim 8 Mart 2021. <https://smpcs.net/programs/pre-casa-casa-program/>

Wabash Presbyterian Church. “Montessori Children’s House (Preschool)”. Erişim 8
Mart 2021. <http://wabashpresbyterian.com/preschool/>

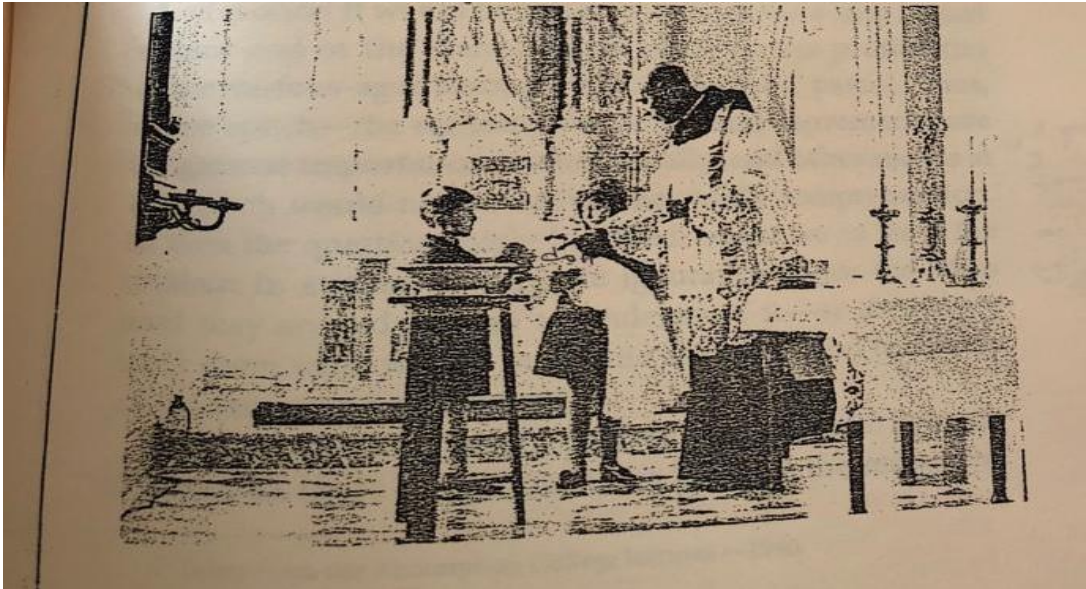


EKLER

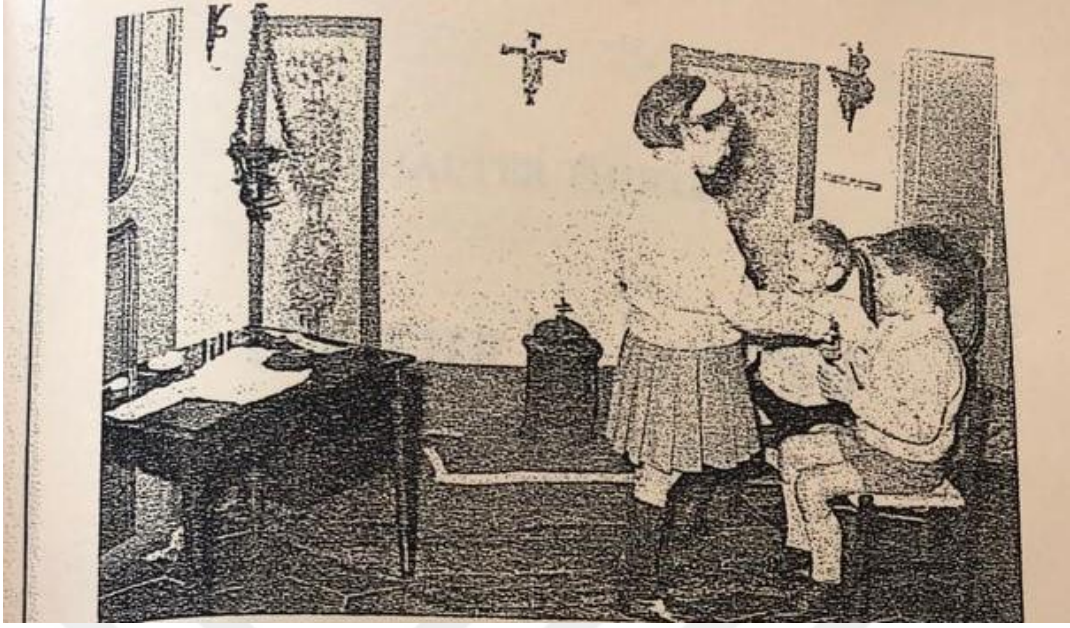
Ek 1: Montessori Din Eğitimi Uygulamaları



Resim 1: Çocukların ekmek şarap ayini için ayin materyallerini doğru sırayla uygulamayı öğrenmesi. ('The Child in the Church' kitabından)



Resim 2: Yapay bebekle ve papazın yönlendirmeleriyle vaftiz ayininin gerçekleştirilmesi. ('The Child in the Church' kitabından)



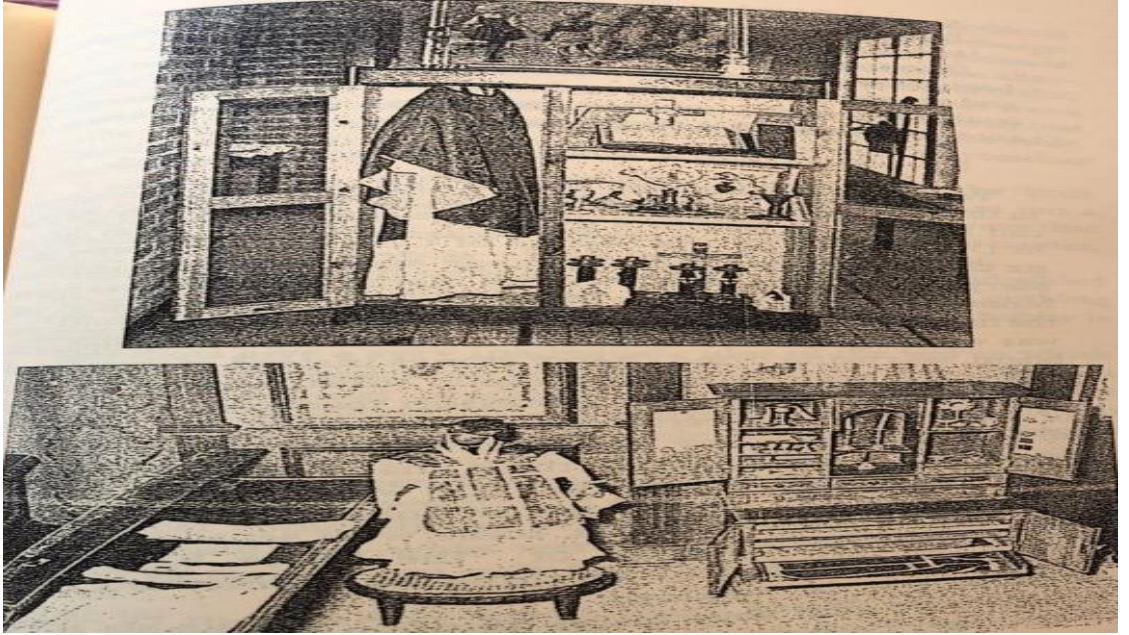
Resim 3: Aynı şekilde yine akran aracılığıyla ayinler için oluşturulan materyallerin tanınması. ('The Child in the Church' kitabından)

Ek 2: Montessori Din Eğitiminde Ayin ve Öğretim Materyalleri





Resim 4 ve Resim 5: Didaktik materyallerden renk kartelası yoluyla ayin kıyafetlerinin renklerine ayrılması. ('The Child in the Church' kitabından)



Resim 6 ve Resim 7: Ayin materyallerini doğru şekilde yerleştirme ve kullanabilme becerisi kazanma. ('The Child in the Church' kitabından)



Resim 8 ve Resim 9: Çoğu Yeni Ahit kıssalarından oluşan üç boyutlu Montessori din eğitimi materyallerinin atriumlarda sergilenmesi.(
https://tr.pinterest.com/jane_giovannucci/good-shepherd/
<https://tr.pinterest.com/pin/452963674994416941/>)



Resim 10: Örneğin Hz. İsa'nın doğduğu topraklardan bahseden kozmik materyalin din eğitime kazandırılması. (<https://tr.pinterest.com/pin/360428776398964139/>)

Ek 3: Yaşa Uygun Montessori Mass Kartları





Resim 11 ve Resim 12: Montessori Mass Kartları çocukların resimleri eşleştirmesi ve oluşturulan aktivitenin, çocukların okuma yazma öğrendiklerinde başlığı resimle eşleştirdikleri etkinliğe dönüşmesi.
(<https://www.pinterest.nz/montessorikiwi/montessori-religion/>
<https://tr.pinterest.com/pin/1618549838829745/>)

Ek 4: Çocukların Oluşturdukları Etkinlik Çalışmaları



Resim 13 ve Resim 14: Çocukların boyayabilecekleri ikonlar oluşturulması ve ayrıca kıssaları resim yoluyla anlatmaları istenerek etkinlikler yapılması. Örneğin çocuğun incil kıssasından olan hz. Musa ve yanan çalıları resmetmesi gösterilebilir.

(https://christianmontessorinetwork.com/wp-content/uploads/2015/07/Finger-Paint-Cross-www.mamashappyhive.com_.png
<http://ourhomeschoolreviews.blogspot.com/2014/03/you-can-draw-bible-stories-for-kids.html>)



Resim 15: Noel, Paskalya ve Şükran Günü gibi özel günlerde çocukların hazırladıkları dua ve iyi dilek kartları örnekleri.

Ek 5: Montessori Çocuk Kiliseleri ve Şapelleri





Resim 16 ve Resim 17: İçerisinde kilise maneviyatı taşıyan ve kilise unsurlarından sayılan ayin ve dua kürsülerinin çocukların ölçülerine uygun oluşturulması.(<https://tr.pinterest.com/pin/234187249353577491/> <https://www.sanctamariaschool.org/atrium>)

Ek 6: Kilise Ziyaretleri



Resim 18: Zaman zaman kiliseye ziyaretler yapılarak çocukların öğrendiklerini kilisede de gerçekleştirmesine imkân tanınması. (<https://smpcs.net/programs/atrium/>)