

TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ DİN VE AHLAK EĞİTİMİ RAPORU



ARAŞTIRMA DİZİSİ: MART 2021

TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ DİN VE AHLAK EĞİTİMİ RAPORU

Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN



EBSAM STRATEJİK ARAŞTIRMALAR MERKEZİ

ARAŞTIRMA DİZİSİ: MART 2021

Sahibi	:	Eğitim-Bir-Sen Adına Ali YALÇIN Genel Başkan
Sorumlu Yaşı İşleri Müdürü	:	Şükrü KOLUKISA Genel Başkan Yardımcısı
Yayın Kurulu	:	Latif SELVİ Ramazan ÇAKIRCI Muammer KARAMAN Şükrü KOLUKISA Hasan Yalçın YAYLA Atilla OLÇUM
Grafik Tasarımı	:	Caner KAÇAMAK
Baskı	:	Semih Ofset
Baskı Tarihi	:	22 Mart 2021
Adeti	:	5.000
ISBN	:	978-625-7955-10-2
Adres	:	Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi No: 86 Kat: 14-15-16 Altındağ-Ankara/TÜRKİYE
Tel	:	(0312) 231 23 06
Faks	:	(0312) 230 65 28
Web Sitesi	:	www.ebs.org.tr
E-posta	:	ebs@ebs.org.tr

Eğitim-Bir-Sen'in ücretsiz yayınıdır. Para ile satılmaz.

TAKDİM

Ali YALÇIN

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı

Okul öncesi dönem çocuğun bilişsel, duygusal ve karakter gelişimi açısından kritik bir dönemdir. Belirli genetik potansiyelle doğan çocuğun bu potansiyelini en üst düzeyde kullanabilmesi, çevresinin bu dönemde onun gelişimine ne düzeyde destek verdiği ile yakından ilgilidir. Zira bu dönemdeki çocuğun gelişimi çevre ile etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir. Erken yaşlar gelişimin en hızlı olduğu dönem olduğu için, çocuğa çevresinden sunulacak deneyim ve uyarıcıların onun gelişimini destekleyecek nitelikte olması gereklidir. Kuşkusuz bu durum okul öncesi dönemde verilecek eğitime ve bu eğitimin niteliğine ayrıcalıklı bir önem kazandırmaktadır.

Dünyada ve Türkiye’de okul öncesi eğitime ilişkin gelişmeler 1960’lı yıllardan itibaren dikkat çekici bir şekilde artmıştır. Özellikle bu tarihten itibaren kadının çalışma yaşamına daha çok girmesi, şehirleşme gibi nedenler, ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının eğitimi için taleplerinin artmasına yol açmıştır. Bu kapsamda hukuken zorunlu olmasa da gelişmiş ülkeler okul öncesi eğitimi bu çağ nüfusunun tamamına yakınına sağlamanın gayreti içinde olmuşlardır. Türkiye’de 2010 yılında okul öncesi toplam öğrenci sayısı 980.654 iken bu sayının 2019 yılında 1.629.720’ye ulaştığı anlaşılmaktadır. On yıllık sürede okul öncesine erişim yaklaşık %60’ları geçen oranlarda artmıştır. Küresel ölçekte gelişmiş ülkelerin birçoğunda olduğu gibi ülkemizde de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına dönük politika hedefleri mevcuttur. Ancak okul öncesi eğitime erişimin arttırılması kadar ulaşılabilecek eğitimin niteliğinin arttırılması da bir zorunluluk olarak görülmelidir.

Bugün ülkemizde okul öncesi eğitimin niteliğine dair temel sorunlardan biri erken çocukluk döneminde din ve ahlak eğitimine yönelik boşluktur. Ülkemizde ilk ve

ortaöğretimde din eğitimi ve öğretimi alanında önemli mesafeler alınmasına rağmen aynı durumun erken çocukluk din ve ahlak eğitiminde olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü okul öncesi eğitim programlarında dini ve ahlaki gelişime yönelik bir içerik bulunmamaktadır. Bu boşluğun insan yaşamının en kritik döneminde olması, sadece bu eğitimden mahrum kalan çocukların değil toplumsal yaşamın geleceğini etkileyecek boyutta geniş bir etki sahasına sahip olduğu/olacağı hatırdta tutulmalıdır.

Kuşkusuz okul öncesi dönemde verilecek din eğitiminin niteliği, diğer tüm eğitim aşamalarında olduğu gibi eğitimin içerik ve materyalinden eğitimcinin ehliyetine değin birçok bileşene bağlıdır. Bu bileşenlerin her biri okul öncesi din ve ahlak eğitimi söz konusu olduğunda ayrı bir önem kazanmaktadır. Buna mukabil, okul öncesi din ve ahlak eğitimine yönelik toplumsal talebin yüksek oluşu konuya dair yapılacak çalışmaların çok yönlü ve ertelenmeden yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

Eğitim-Bir-Sen olarak bu alandaki boşluğu görerek, okul öncesi din ve ahlak eğitiminin dünyada ve Türkiye’de yerini görmek ve mevcut durumunu analiz ederek sonuç ve önerilerimizi ortaya koyacak bir çalışma yaptık. Elinizdeki “Türkiye’de Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi Raporu” okul öncesi din ve ahlak eğitimi dünya örnekleri, eğitim yaklaşımları ve konuyla ilgili temel tartışma konularını bilimsel bir perspektiften incelemekte ve Türkiye’de okul öncesi din ve ahlak eğitiminin olmasına yönelik modeller sunmaktadır. Bu raporu hazırlayan Prof. Dr. Recep Kaymakcan’a teşekkür eder bu çalışmanın ülkemizdeki verilere dayalı okul öncesi din ve ahlak eğitimi politikası geliştirme sürecine katkı sağlamasını temenni ederim.

ÖNSÖZ

Atilla OLÇUM

Eğitim-Bir-Sen Genel Başkan Yardımcısı

Okul öncesi dönem, bireylerin gelişimlerinde ve hayatlarında belirleyici role sahip olması bakımından önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar okul öncesi döneme tekabül eden hayatın ilk altı yılının gelişimin bütün alanları açısından kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır. Aslında okul öncesi çağındaki çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal ve dil gelişimleri ne kadar önemli ise manevi gelişimi de aynı şekilde önemlidir. Ancak günümüzde erken çocukluk eğitiminde manevi alana yeterince yer verildiği söylenemez. Çocuğun manevi gelişimine katkısı yüksek olan okul öncesi din ve ahlak eğitimi Türkiye’de kamuoyunda ve akademik dünyada yakın döneme kadar gündemde olup tartışılan meselelerden biri olmamıştır. Konuyla ilgili ilk mesafe Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı 2013 yılında “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu” açılmasıyla katedilmiştir. Bu çerçevede okul öncesi eğitim kurumlarında din ve ahlak eğitiminin verilmesine yönelik müzakerenin yapılmasının zamanının geldiği söylenebilir.

“Türkiye’de Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi Raporu” başlığını taşıyan bu çalışma giriş ve sonuç bölümleri hariç beş bölümden oluşmaktadır. Çalışmada, genel anlamda okul öncesi eğitimle ilgili bilgiler sunulduktan sonra dünyadaki okul öncesi din ve ahlak eğitimine yönelik ülke örnekleri, eğitim yaklaşımları ve Türkiye’de okul öncesi din eğitimine yönelik olumsuz algının oluşmasına yönelik görüşler bilimsel açıdan analiz edilmiştir. Rapor içeriği kapsamında yapılan değerlendirme bizlere Türkiye’de okul öncesi din ve ahlak eğitiminin verilmesinin mümkün olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda tartışılmak üzere üç model önerisi sunulmaktadır.

Rapor formatında ve okul öncesi din ve ahlak eğitiminde politika geliştirilmesine yönelik önerileri içeren kapsamlı ilk çalışma olan bu raporun bu alandaki bilimsel analize dayalı politika geliştirme süreçlerine ve bu sahada yapılacak akademik çalışmalara katkı sağlamasını dilerim.

İÇİNDEKİLER

Takdim.....	3
Önsöz.....	5
Grafikler ve Tablolar Listesi.....	8
Kisaltmalar Listesi.....	9
Yönetici Özeti.....	11
Giriş.....	19
Birinci Bölüm Okul Öncesi Eğitim.....	23
1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı.....	23
1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	25
1.3. Dünyada Okul Öncesi Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi.....	26
1.4. Osmanlı Dönemi Okul Öncesi Eğitim.....	30
1.5. Cumhuriyet Dönemi Okul Öncesi Eğitim.....	34
1.6. Okul Öncesi Eğitime İlişkin Yasal Düzenlemeler.....	37
1.7. Okul Öncesi Öğretmenliğinin Gelişimi.....	38
1.8. Okul Öncesi Eğitime Erişim.....	42
1.9. Okul Öncesi Eğitim Programları.....	45
İkinci Bölüm Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitiminde Bazı Ülke Örnekleri.....	51
2.1. Belçika.....	51
2.2. Belçika'da Okul Öncesi Din Eğitimi.....	53
2.3. İngiltere.....	55
2.4. İngiltere'de Okul Öncesi Eğitim ve Din Eğitimi.....	57
2.5. Almanya.....	60
2.6. Almanya'da Okul Öncesi eğitim ve Din Dersleri.....	60
Üçüncü Bölüm Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar ve Din Eğitimi.....	65
3.1. Montessori Yaklaşım.....	65
3.2. Montessori Anlayışında Din Eğitimi.....	68
3.3. Waldorf Yaklaşımı.....	70
3.4. Waldorf Din Eğitimi Yaklaşımı.....	73
3.5. Reggio Emilia Yaklaşımı.....	76
3.6. High Scope Yaklaşımı.....	78
3.7. Çocukluk Döneminde Çoğulcu Din Eğitimine Bir Örnek: "Gift to Child" Yaklaşımı.....	80
3.8. Okul Öncesi İslam Eğitimine Bir Örnek: IQRA Modeli.....	85
Dördüncü Bölüm Türkiye'de İlkokul Öncesi Din Eğitimi Uygulaması: Diyanet 4-6 Yaş Kuran Kursu Örneği..	93
4.1. Okul Öncesi Kur'an Kurslarına Niçin İhtiyaç Duyuldu?.....	94
4.2. 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programının Değerlendirilmesi.....	97
4.3. Öğreticilerin 4-6 Yaş Kur'an Kurslarını Değerlendirilmesi.....	102
4.4. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarına Yönelik Genel Değerlendirme.....	103
Beşinci Bölüm Okul Öncesi Din Eğitimine Yönelik Genel Değerlendirme.....	109
5.1. Din Özgürlüğü ve Okullarda Din Eğitimi.....	110
5.2. Gelişim Psikolojisi ve Erken Çocuklukta Din Eğitimi.....	114
5.3. Okul Öncesi Din Eğitimi Konusunda Bilimsel Çalışmaların Olmaması.....	119
5.4. Okul Öncesi Din Eğitimine Yönelik Talep.....	122
Sonuç Türkiye'de Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi İçin Politika Önerileri.....	127
1. Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi Modeli.....	129
2. Okul Öncesi Çoğulcu/Tercihli Din ve Ahlak Eğitimi Modeli.....	131
3. Okul Öncesi Değerler Eğitimi Modeli.....	135
Kaynaklar.....	137

Grafikler ve Tablolar Listesi

Grafik 1	Okul öncesi eğitimdeki öğretmen sayılarının yıllara göre dağılımı	41
Grafik 2	Okul öncesi eğitime erişimin yaşlara göre dağılımı	43
Grafik 3	OECD ülkelerinde 3-5 yaş okullaşma oranı (2018)	44
Tablo 1	Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenci sayıları	42
Tablo 2	Yıllara göre 4-6 yaş Kur'an kursları öğrenci sayıları	95
Tablo 3	Öğretmen ve velilere göre okul öncesi dönemde değerler eğitimi ve din eğitimine ne düzeyde ihtiyaç duyulduğu (%)	123
Tablo 4	Örgün eğitimde değerler ve din eğitimine başlama düzeyi	123
Tablo 5	Okul öncesi değerler ve din eğitimini kim vermeli?	124

Kısaltmalar Listesi

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AGİT	Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı
AİHM	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
DİB	Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NATO	Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü <i>North Atlantic Treaty Organization</i>
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü <i>The Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
SACRE	Yerel Eğitim Danışma Kurulu <i>Standing Advisory Council on Religious Education</i>
TESEV	Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

YÖNETİCİ ÖZETİ

Bu rapor okul öncesi eğitimle ilgili genel anlamdaki gelişmeleri inceledikten sonra dünyadaki okul öncesi din ve ahlak eğitimine yönelik ülke örneklerini, eğitim yaklaşımlarını ortaya koymakta ve Türkiye’de okul öncesi din eğitimine yönelik olumsuz algının oluşmasına yönelik görüşleri bilimsel açıdan değerlendirmektedir. Bu değerlendirmeler ışığında Türkiye’de okul öncesi din ve ahlak eğitiminin imkânını tartışarak bu konuda yeni eğitim politikası geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaktadır. Bu rapor, konuyla ilgili literatür analiz ve değerlendirmesine dayalı teorik bir çalışmadır. Rapor, giriş ve sonuç hariç beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, raporun ilerleyen bölümlerindeki konuların ve değerlendirmelerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmak amacıyla okul öncesi eğitim kavramı ve önemi, dünyadaki gelişimi, ülkemizdeki tarihsel gelişimi, hukuki dayanakları, okul öncesi öğretmen yetiştirme, okul öncesine erişim ve okul öncesi eğitim programları konusunda temel bilgiler verilmiştir. Modern eğitime paralel olarak erken çocukluk dönemi eğitiminin kişinin farklı alanlarda gelişimi için hayati öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle 1960’lı yıllardan itibaren son yıllarda dünyada okul öncesi eğitime yapılan yatırımların oranı giderek artmaktadır. Okul öncesi eğitime erişim ve eğitimin niteliğinin artması için çalışmalar yapılmaktadır. 2018 yılı itibarıyla OECD ülkelerinde 3-5 yaş arası okul öncesi eğitime erişim oranı ortalaması %87’ye ulaşmıştır. Türkiye’de ise son yıllarda okul öncesi eğitime erişim konusundaki ümit veren gayretlere rağmen bu yaş grubunda okullaşma oranı %43 civarındadır ve bu oran ile OECD ülkeleri arasında son sıradadır. Üniversite düzeyi dahil diğer eğitim kademelerinde nicel açıdan hızlı mesafe alan Türkiye’nin okul öncesi eğitime erişimde de alması gereken ciddi bir mesafe bulunmaktadır.

Türkiye’de 2019-2020 öğretim yılı özel okul öncesi kurumlardaki öğrencilerin oranı %17,7 düzeyindedir. Aynı tarihteki genel eğitim içerisinde özel okullarda okuyan öğrencilerin oranının %8,8 olduğu dikkate alındığında özel sektörün okul öncesi kurumlarındaki payının genel eğitime göre iki kat daha fazla olduğu görülecektir. 2010 yılında toplam okul öncesinde görev yapan öğretmen sayısı 48.330 iken bu rakam yıllara bağlı olarak istikrarlı bir şekilde artış göstererek 2019 yılında 98.835 ulaşmıştır. Diğer bir ifade ile on yıl içerisinde istihdam edilen öğretmen sayısı iki katına çıkmıştır. Türkiye’de toplam Eğitim Fakültesi sayısı 96 olup bu fakültelerin 78’inde “Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı” bulunmaktadır. 2019-2020 öğretim yılında okul öncesi öğretmenliğindeki toplam öğrenci sayısı ise 27.103’tür.

İkinci bölümde, Türkiye’nin yakın ilişkiler içerisinde olduğu üç Avrupa ülkesinde okul öncesi eğitim ve bu dönemde din ve ahlak eğitimi ana hatlarıyla değerlendirilmiştir. Bu kapsamda seçilen örnek ülkeler; Belçika, İngiltere ve Almanya’dır. Belçika ve Almanya’da din dersi ilkokulların ilk sınıfından itibaren eğitim sistemi içerisinde anayasal referansı olan bir derstir. Okullarda din dersi mezheplerin ve dini grupların inançlarına göre ayrı ders şeklinde yer verilmektedir. Okullarda mezhebe bağlı din dersini tercih etmeyen öğrencilerin seküler ahlak dersine alması gerekmektedir. İngiltere’de ise okullarda din dersi devlet okullarında bütün öğrencilerin katılması gereken zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Ancak bu ders bir din veya mezhebe bağlı olmayan ve farklı inanç gruplarını kapsayan çoğulcu bir içeriğe sahiptir. Her üç ülkede de okul öncesi devlet okullarında din dersine doğrudan yer verilmediği anlaşılmaktadır. Ancak okul öncesi eğitim sahasında kilise ve dini kurumlarının ilk ve ortaöğretim kurumlarına göre payı oldukça yüksektir. Bu oran Belçika’da %40, Almanya ve İngiltere’de %70’ler civarındadır. Kilise veya dini kurumlara bağlı bu okul öncesi eğitim kurumlarında din eğitimi okulu işleten kilisenin benimsediği inançla uyumlu bir şekilde verilmektedir.

Üçüncü bölümde, dünyada okul öncesi için geliştirilen seçili din eğitimi yaklaşımları incelenmektedir. Okul öncesi eğitimde yaygın olarak kullanılan Montessoria ve Waldorf yaklaşımlarının çocukların genel eğitimine yönelik tasavvur, uygulama ve metodun yanı sıra din eğitiminin bu yaş grubuna nasıl verileceğine yönelik öneri ve yaklaşımları da bulunmaktadır. Montessoria, Katolik dini geleneğinden gelen birisi olarak “Çocukların Kilisesi” adını taşıyan okul öncesi din eğitimi yaklaşımını geliştirmiştir. 1952’de Montessoria’nın ölümünden sonra onun yorumcularından Sofia Cavaletti Hz. İsa’nın Öğretileri (Catechesis of Good Shepherd) din eğitimi yaklaşımını ortaya koymuştur. Montessoria’nın kilise merkezli yaklaşımının pedagoji ve içerik olarak zenginleştirilmiş şeklidir. Bu ekolün diğer bir yorumcusu olan Jerome

Berryman tarafından günümüz erken çocukluk din eğitiminde etkin yaklaşımlarından biri olan İlahi Oyun (Godly Play) modeli geliştirilmiştir. Bu yaklaşım din diline ayrı bir önem vermekte ve hayal gücünün gelişimi ile din arasında ilişki kurulmasını savunmaktadır.

Okul öncesi eğitim yaklaşımlarından bir diğeri olan Waldorf yaklaşımı ise 1919 yılında Rudolf Steiner tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın isteyen okullara uygulanması için bir din ve ahlak eğitimi modeli önermektedir. Steiner, din ve ahlak eğitimini bir bütün olarak ele almaktadır. Din bilgisinin din olmadığını söyleyen Steiner esas olanın ahlaki ve dini duyguların doğru bir şekilde duygu dünyasında yaşanması olduğunu ifade etmektedir. Eğitimde hayal gücünün gelişimine ve hikayeler yoluyla din eğitimine vurgu yapmaktadır.

İngiltere'de ise 1987-1993 arası Birmingham Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri tarafından "Gift to Child" adı verilen ve 3-11 yaş arası çocukları kapsayan bir din eğitimi yaklaşımı geliştirilmiştir. Devlet okullarında rahatça uygulanabilecek çoğulcu bir anlayışla hazırlanan bu yaklaşım tematik bir din eğitimini öngörmektedir. Yahudilik, Hrisityanlık, İslam, Hinduizm ve Sihizm dinlerinden belirli temalar seçilerek bunların çocuklara nasıl etkin bir şekilde öğretileceğini ortaya koymaktadır. Gift to Child bu konuların sınıf ortamında nasıl uygulanacağını gösteren kılavuz ve seçilen konularla ilgili geliştirilmiş ders materyallerini de içermektedir.

Ayrıca Amerika Birleşik Devletlerindeki Müslümanların kurduğu IQRA Vakfı tarafından 1993 yılında "İqra Okul Öncesi İslam Eğitimi Programı" geliştirilmiştir. Bu anlayışın felsefesini klasik medrese eğitimi ile modern eğitimi sentezlemeye çalışan bütünleştirici eğitim programı oluşturmaktadır. Günümüzde bu program Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Güney Asya'daki birçok İslam okulunda uygulanmaktadır.

Dördüncü bölümde, Türkiye'de ilkokul öncesi din eğitimi uygulamasını, Diyanet 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu incelenmektedir. 2011 yılında çıkarılan Kanun Hükmünde Kararname ile birlikte Diyanet İşleri Başkanlığınca açılan Yaz Kur'an Kurslarına katılım için ilkokulu bitirme şartı kaldırılmıştır. Bu gelişme sonucu 2013 yılından itibaren Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından "4-6 Yaş Kur'an Kursları" açılmaya başlanmıştır. Pilot uygulama sonrası 2014-2015 öğretim yılında 15.265 olan 4-6 Yaş Kur'an kursu öğrenci sayıları her yıl olağanüstü denebilecek sayıda artmış ve 2019 yılı sonuna doğru sayı 150 binlere ulaşmıştır. Türkiye'de halkın yüksek talebi bizlere bu okul öncesi din eğitimine ihtiyacın olduğunu en somut göstergelerinden biri olarak düşünebilir.

4-6 yaş grubu Kuran kursları öğrencilerin düzeylerine uygun olarak Kuran okuma becerisini kazandırma, temel dini bilgileri öğretme ve İslam dininin temel değerlerini benimsetmeye dönük çocuğu dini ve ahlaki açıdan geliştirmeyi hedeflemektedir. 2013 yılında ilk olarak hazırlanan Diyanet 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğretim programı Kur'an-ı Kerim ve Dini Bilgiler öğrenme alanı kazanımlarında ağırlıklı olarak bilişsel gelişimi esas almıştır. Bu yaş grubundaki çocuklar için daha önemli olan duyuşsal ve psiko-motor alanlarına daha fazla yer verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Programın uygulamasından gelen geri dönütler ve bilimsel eleştiriler neticesinde 2018 yılında 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğretim programı güncellenmiştir. Öğretim programının kısa sürede güncellenmesi önemli ve olumlu yönde bir gelişmedir.

2015-2016 Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistiklerine göre 4-6 yaş grubu Kur'an Kursları "Toplum Temelli Kurumlar" kategorisine girmiştir. Bu gelişme ise bu kursları okul öncesi eğitim kapsamında resmen değerlendirmenin ilk işareti sayılabilir. İsimlendirme ve fonksiyon açısından bu kursların mevcut uygulamada olduğu gibi Kur'an Kursu eğitim felsefesinin bir devamı mı yoksa okul öncesi eğitimin din eğitimi boyutuna evrilecek bir model mi olacağı konusu tartışılması gereken bir husustur.

4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarında görev yapan öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. 2013 yılında bu kurslar eğitim faaliyetine başladığı zaman okul öncesi din eğitimi konusunda eğitilen bir öğretmenlik alanı yoktu. Bu kurslara öğretici temin etmek için mevcut sistem içerisindeki imkanlardan yola çıkılarak çözüm üretilmiştir. İlahiyat Önlisans ve İlahiyat Fakültesi mezunu Kur'an Kursu kadrolu ve sözleşmeli personelinden 2017 yılına kadar 296 saatlik Çocuk Gelişimi ve Eğitim Alanında Uzaktan eğitim alanlar bu kurslarda görevlendirilmiştir. 2017 sonrası ise MEB Hayat Boyu Öğretim Genel Müdürlüğü ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında yapılan protokol çerçevesinde "Çocuk Gelişimi ve Eğitim" konusunda sertifika veya kurs bitirme belgesi alanlar okul öncesi Kur'an kurslarında görevlendirilmektedir. 2019 yılsonu itibarıyla 3166'sı kadrolu, 3144'ü sözleşmeli ve 2729'u da geçici olmak üzere toplam 9.039 öğretici görev yapmıştır.

Beşinci bölümde ise, özellikle Türkiye bağlamında okul öncesi din ve ahlak eğitimi gündeme geldiğinde temel konu başlığı olan bu kademedeki din ve ahlak eğitiminin din özgürlüğü ile uyuşup uyuşmadığı, çocuğun bilişsel gelişimine uygunluğu, bu alanda yeterli akademik birikimin olup olmadığı ve halkın bu alana yönelimi bilimsel açıdan değerlendirilmiştir.

Cumhuriyet dönemi boyunca okullarda din öğretiminin varlığı ve neliği tartışma konusu olmuştur. Geçmişte din dersinin varlığı ve neliği konusundaki eleştiri gerekçeleri ise günümüzden farklıdır. Geçmiş tartışmalar incelendiğinde laiklik, bilimsel anlayış ve Atatürkçülükle bağdaşmayacağı iddiaları üzerinden yapılırken günümüzde insan hakları, din özgürlüğü, çoğulculuk gibi argümanlar üzerinden yapılmaktadır. Avrupa ülkelerinde Fransa, Makedonya ve Arnavutluk istisna olmak üzere diğer ülkelerin tamamında okullarda seçmeli ve zorunlu olarak müstakil bir din dersinin var olduğunu görmekteyiz. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)'nün 2002 yılında dünyada eğitim konusunda yaptığı araştırmaya cevap veren 142 ülkeden 73'ünde okullarda din dersinin olduğu görülmektedir. Bu araştırmaya göre okullarda din dersine yer veren ülkelerin tamamına yakını Müslüman veya Hristiyan nüfusa sahip ülkelerdir. Uluslararası kuruluşların raporları, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) kararları ve akademik çevrelerdeki literatür incelendiğinde okullarda din öğretimi konusunda hakim düşünceleri şöyle özetlemek mümkündür: okullarda din öğretimine yer verilmelidir. Ancak din öğretimi insan hakları ve demokrasi söylemi ile uyumlu olmalıdır. Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) Toledo Okullarda Din Hakkında Öğrenme Raporunda ve AİHM kararlarında devlet okullarında din dersinin verilme kademesi hakkında bir öneri ve kısıtlama içeren bir değerlendirme mevcut değildir.

Erken çocukluk dönemi din ve ahlak eğitimi verecek öğreticilerin niteliklerini artıracak bir gelişmeden de bahsedelim. Şu ana kadar Yüksek Öğretim Kurumu tarafından İnönü Üniversitesi, 29 Mayıs Üniversitesi ve Hitit Üniversitesine bağlı "Erken Çocuklukta Ahlak ve Değerler Eğitimi" tezsiz yüksek lisans programını onaylanmıştır.

Erken çocukluk döneminde din eğitimi verilmesine olumsuz bakan düşünce temelde iki kaynaktan beslenmektedir. İlki, J. J. Rousseau'nun din eğitimi ile ilgili görüşleridir. Rousseau çocuğa on beş yaşına kadar din eğitiminin verilmemesi gerektiği düşüncesini savunmaktadır. İkincisi ise, bilişsel gelişim psikolojisi kapsamında yapılan deneysel araştırma sonuçlarını referans göstererek erken yaşların din ve ahlak eğitimi açısından uygun bir dönem olmadığı düşüncesidir. Rousseau'nun görüşleri konuya felsefi açıdan bir bakış olup gelişim teorileri açısından bu söylemi destekleyecek bilimsel bir veri söz konusu değildir. Bilişsel gelişim teorilerini dini alana uygulayan Goldman ve Elkind, erken çocukluk, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde din eğitiminin bilişsel gelişimle uyumlu olmak koşuluyla verilebileceğini savunmaktadır. Dünyaca ünlü dinler tarihçisi Otto, kutsallığın ister rasyonel isterse irrasyonel

olsun kompleks bir şekilde insanda *a priori* olarak bulunduğunu iddia etmektedir. Ona göre herkes aynı düzeyde olmasa da insan doğuştan zihinsel tahayyülünün en derin yapısından gelen dini bir bilinç ve farkındalığa sahiptir.

Bilimsel araştırmalar ve çevremizde yaptığımız gözlemler bizlere ailelerin dini mensubiyeti ne olursa olsun erken çocukluk döneminden itibaren çocukların dini kavramlar hakkında konuştukları, fikir yürüttükleri ve sorular sorduklarını göstermektedir. Çocukların her alanda olduğu gibi dini konulara da merakının yüksek olduğu dönemde dini alandaki sorularını bilişsel açıdan soyut işlemler dönemine erişemedikleri gerekçesiyle cevapsız bırakmak ne derece pedagojiktir ve çocuğun gelişimine uygundur? Sorulara cevap verilmesinin aileye bırakılması mümkünse de bu bilimsel açıdan okul öncesi öğretmenin cevap vermesinden daha isabetli bir tercih midir? Şeklindeki soruların çocuğun yüksek yararı gözetilerek cevaplandırılması gerekmektedir.

Okul öncesi din ve ahlak eğitimine yönelik itirazlardan birisi de Türkiye'de okul öncesi din eğitimi konusunda gerekli akademik birikimin olmadığına yöneliktir. Aslında bu iddialar doğruya oldukça yakın ancak eksiktir. Türkiye'de okul öncesi din eğitimini farklı boyutlarıyla inceleyen akademik çalışmalar son derece sınırlıdır. Eğitim uygulamalı bir sosyal bilimdir. Bu nedenle bir ülkede okul öncesi din eğitimi örgün eğitim içerisinde yoksa bu sahada akademik birikiminde olmaması anlaşılabilir bir durumdur. Son yıllarda ülkemizde bu alanda akademik çalışmalarda kayda değer artış söz konusudur. Ayrıca okul öncesi din ve ahlak eğitimi konusunda dünyada zengin bir literatürün olduğunu söyleyebiliriz.

Veliler ve okul öncesi öğretmenlerin din eğitimine yönelik yaklaşımlarını belirlemeye yönelik literatürde tespit edilen ve 2006 yılında gerçekleştirilen tek anket çalışmasına göre okul öncesi eğitimde değerler eğitimine öğretmenler ve veliler %96 gibi çok yüksek düzeyde ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Din eğitimine ise veliler %90 oranında ihtiyaç duyarken bu oran okul öncesi öğretmenlerde %79'dur.

Sonuçta, bu raporun okul öncesi din ve ahlak eğitimini farklı açılardan ele alan içeriği bizlere Türkiye’de okul öncesi eğitime dini ve ahlaki gelişime yönelik bir boyut eklemenin imkân dâhilinde olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede Türkiye’de okul öncesi din ve ahlak eğitimi politikalarına yönelik üç model önerisine yer verilmiştir.

Bu modellerin ilki, “Din ve Ahlak Eğitimi Modeli” dir. Bu modelde uzun yıllardır ilk ve ortaöğretimde uygulanan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersinin müstakil bir ders olarak okul öncesi eğitimin bir parçası haline getirilebilir. Böylelikle uzun uygulama deneyimine sahip ve kapsamının neler olduğu hususunda tecrübe kazanılan bu ders okul öncesi çocuğun duygusal ve bilişsel açıdan gelişimine uyarlanarak okul öncesi programa dahil edilebilir.

İkincisi ise “Çoğulcu/Tercihli Din ve Ahlak Eğitimi” modelidir. Bu model okul öncesi eğitim kurumlarına iki seçenek sunmaktadır. Bu seçeneğin ilki “okul öncesi ahlak eğitimi”dir. Bu derste çocuklara dini referansı önceleyen bir ahlak eğitimi önerilmektedir. İkinci seçenek ise “okul öncesi din/İslam eğitimi” modelidir. Burada İslam dini ve değerleri öğretisinin eğitim konusu yapılması esastır. Şüphesiz soyut dini konular okul öncesi dönemin gelişim seviyesine uyarlanarak ve/veya daha somut konular bu konuda geliştirilen pedagojik yaklaşımlardan yararlanarak öğretim konusu yapılacaktır. Bu modele göre okul öncesi ahlak eğitimi seçeneğinin Milli Eğitim Bakanlığı, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı gibi resmi okul öncesi eğitim kurumlarında ve isteyen özel okullarda uygulanması önerilmektedir. Okul öncesi İslam/din eğitimi modelinin ise Diyanet İşleri Başkanlığınca 4-6 yaş grubu Kur’an kurslarının okul öncesi eğitim formatına dönüşmüş şeklinde uygulanması önerilmektedir. Bu modeli isteyen özel okullarda uygulayabilir.

Üçüncü model de “Değerler Eğitimi Modeli”dir. Mevcut okul öncesi eğitim programında ilk ve ortaöğretimle kıyaslandığı takdirde değerler eğitimine özel bir atıfta bulunulmadığı anlaşılmaktadır. Değerler eğitimi modeli ile okul öncesi programın içerisinde değerler eğitimine ayrı bir alan olarak yer verilmesi önerilmektedir. Böylelikle okul öncesi pedagojisine uygun bir şekilde hangi değerlerin öncelikli olarak eğitim konusu yapılacağı ve değerler gerekçelendirilirken kullanılacak referanslar konusu açıklığa kavuşmuş olacaktır.

Sonuç bölümünde bu üç modelin avantaj ve deavantajları üzerine Türkiye’nin mevcut eğitim uygulaması ve dünyadaki benzer örnekleri göz önüne alınarak değerlendirilmelerde bulunulmuştur. Ayrıca bu üç modele göre bu ders veya gelişim alanına göre okul öncesi öğretmenin mi yoksa Din Kültürü Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenin mi vermesi gerektiğine yönelik öneriler sunulmuştur.

GİRİŞ

İnsanın gelişimi anne karnında başlamakta ve yaşam boyu sürmektedir. Bireylerin hayatında gelişimin en hızlı olduğu ve çevre etkisine en açık olunan dönem ise hayatın ilk altı yılıdır. Okul öncesi dönemi olarak da adlandırılan bu dönem, bireylerin gelişimlerinde ve hayatlarında belirleyici role sahip olması bakımından önemlidir. Okul öncesi dönemde çocukların fiziksel, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dil gelişimlerinin nitelikli bir şekilde desteklenmesinin kritik derecede gerekli olduğunu bilimsel veriler ortaya koymaktadır. Aynı çerçevede okul öncesi dönemde çocukta manevi gelişimin desteklenmesi ve bu dönemde din ve ahlak eğitimine yer verilmesi de önem arz etmektedir.

Türkiye’de ise erken çocuklukta din ve ahlaki gelişimi destekleyecek eğitim verilmesi yakın yıllara kadar kamuoyunun gündeminde olan konulardan birisi olmamıştır. Ülkemizde erken dönemde din ve ahlak eğitiminin verilmesi konusu müzakere yapılması zor olan hususlardan biridir. Erken çocuklukta din eğitimi verilmesinin çocuğun yararına olmayacağına yönelik güçlü bir algının olduğu söylenebilir. Erken dönemde çocuğa din ve ahlak eğitimi verilmesine yönelik itirazların gerekçesi bazen ideolojik duruşlarla ilgili olmuş bazen de çocuk gelişimi, eğitim bilimi açısından uygun olmadığı ve konuyla ilgili yeterince akademik birikimin olmadığı yönünde gerekçelendirilmiştir. 2011 yılında kanunla Diyanet İşleri Başkanlığı’nca açılan Yaz Kur’an Kurslarına yönelik katılım için yaş sınırlamasının kaldırılması sonucunda 2013 yılından itibaren Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından “4-6 Yaş Kur’an Kursları” açılmaya başlanmıştır. Eğitimin zorunlu olmadığı okul öncesinde isteyen ailelerin çocuklarına yönelik dini eğitim veren bir seçenek sunulmuştur. Bu gelişme Türkiye’de resmi olarak okul öncesi din eğitimi verilmesine yönelik ilk adım olmuştur.

Ülkemizde okul öncesi din ve ahlak eğitiminde yeterli akademik birikimin olmadığı ve okul öncesi din eğitimini farklı boyutlarıyla inceleyen çalışmalar son derece sınırlı olduğu bir gerçektir. Eğitim uygulamalı bir sosyal bilimdir. Psikoloji, sosyoloji, tarih, ilahiyat vb. alanlardan aldığı teori, yaklaşımlar ve bulguları eğitim bilimi farklı alanlarında uygulanacak şekilde düzenlemektedir. Bu nedenle bir ülkede okul öncesi din ve ahlak eğitimi örgün eğitim içerisinde yoksa bu sahada akademik birikiminde olmaması anlaşılabilir bir durumdur. Diğer bir ifade ile okul öncesi din ve ahlak eğitimi sistem içerisinde olmadığı için bu alanda yeterli akademik birikim oluşmamıştır.

Türkiye’de erken çocukluk dönemi din eğitimi alanında yapılan ilk akademik çalışma Mualla Selçuk’un 1989 tarihli “Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler” adlı doktora tezidir. Selçuk’un doktora tezi, bir yıl sonra aynı isimle yayımlanmıştır. Selçuk(1990), gelişim özellikleri ve bireysel ihtiyaçlarına göre okul öncesi ve okul çağı çocuğunun eğitiminde yer alabilecek dini motiflerin neler olduğunu ve çocuğun gelişiminin hangi evrelerinde hangi dini muhtevayı almaya hazır olduğunu araştırmasında konu edinmiştir. İkinci akademik çalışma ise 1993 yılında Yurdagül Konuk tarafından hazırlanıp sonraki yıl kitap olarak basılan “Okul Öncesi Çocuklarda (5-6 yaş) Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi” adıyla hazırlanan yüksek lisans tezidir. Üçüncü çalışma ise okul öncesi din ve ahlak eğitimi konusunda program geliştirme önerisinde bulunan 2001 yılında Zeynep Nezahat Özeri’nin “Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi” doktora tezidir. Bu tez çalışması 2004 yılında kitap olarak basılmıştır. Ülkemizde 2000’li yıllarda okul öncesi din ve ahlak eğitimine yönelik bilimsel çalışmalarda bir artış olsa da konuyla ilgili çalışmalarda 2010’lu yıllarda belirgin bir artış görülmeye başlanmıştır. 2013 sonrası Diyanet İşleri Başkanlığı “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarının” açılışı ile birlikte ampirik çalışmalarda bir çoğalma olmuştur. Bu çalışmaların büyük çoğunluğunun da lisansüstü tezler olduğunu ifade edelim. “Türkiye’de Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi Raporu” başlığını taşıyan bu çalışma ise, rapor formatında ve okul öncesi din ve ahlak eğitiminde politika geliştirmesine yönelik önerileri içeren kapsamlı ilk araştırma raporu olarak değerlendirilebilir.

Bu raporun konusu, dünyadaki okul öncesi din ve ahlak eğitimine yönelik ülke örnekleri, eğitim yaklaşımlarını ortaya koyduktan sonra Türkiye’de okul öncesi din eğitimine yönelik olumsuz algının oluşmasına yönelik görüşleri bilimsel açıdan değerlendirmektir. Raporun amacı ise bu değerlendirmeler sonucunda Türkiye’de okul öncesi din ve ahlak eğitiminin imkanını tartışarak bu konuda yeni eğitim politikası geliştirmesine yönelik öneriler sunmaktır. Bu rapor, konuyla ilgili literatür analiz ve değerlendirmesine dayalı teorik bir çalışmadır.

Rapor giriş ve sonuç dışında beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde raporun sonraki bölümlerine bir zemin hazırlamak amacıyla okul öncesi eğitim kavramı ve önemi, dünyadaki gelişimi, ülkemizdeki tarihsel gelişimi, hukuki dayanakları, okul öncesi öğretmen yetiştirme, okul öncesine erişim ve okul öncesi eğitim programları konusunda temel bilgiler verilmektedir. İkinci bölümde ise Avrupa'dan örgün eğitim sisteminde din eğitimine yer veren Almanya, Belçika ve İngiltere'de eğitim sistemlerine kısa atıf yapıldıktan sonra okul öncesi dahil olmak üzere örgün eğitim içerisinde din eğitimine yönelik uygulamalar ve tartışmalar incelenmektedir. Üçüncü bölümde dünyada okul öncesi din eğitiminde uygulanan seküler ve dini eğitimsel yaklaşımlardan bazılarının tanıtımı yapılmaktadır. Bu çerçevede Monstessoria ve Waldorf okul öncesi yaklaşımlarının din eğitimi anlayışları, İngiltere'de geliştirilen çoğulcu "Gift to Child" başlıklı erken çocuklu din eğitim yaklaşımı ve IQRA Okul Öncesi İslam Eğitim anlayışları örnekleri açıklanmaktadır. Dördüncü bölümde ise, Türkiye'de ilk okul öncesi din eğitimi deneyimi olan Diyanet İşleri Başkanlığı "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları" modelinin hukuki dayanağı, sayısal gelişmeler, program değerlendirmesi ve konuyla ilgili yapılan ampirik araştırmaların sonuçlarından seçmeler ve Diyanet uygulamasına yönelik değerlendirmelerde bulunmaktadır. Raporun beşinci bölümünde Türkiye'de okul öncesi din ve ahlak eğitimine yönelik genel bir değerlendirme yapılmaktadır. Burada ana hatlarıyla okul öncesi din eğitiminin uygulanabilirliği gündeme geldiğinde tartışma konusu olan din özgürlüğü ve okullarda din eğitimi, gelişim psikolojisi ve erken çocuklukta din eğitimi, okul öncesi din eğitimi konusunda yeterli bilimsel çalışmaların olmaması ve okul öncesi din eğitimine yönelik talep başlıkları analiz edilmektedir. Sonuç ve önerilerde ise raporun genelindeki bilgi, analiz ve değerlendirmelerden hareketle Türkiye'de okul öncesi din ve ahlak eğitiminde uygulanmasının mümkün olduğu düşünülen üç öneri sunulmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Bu bölümde okul öncesi eğitim kavramı ve önemi, dünyadaki gelişimi, ülkemizdeki tarihsel gelişimi, hukuki dayanakları, okul öncesi öğretmen yetiştirme, okul öncesine erişim ve okul öncesi eğitim programları konusunda temel bilgiler verilecektir. Buradaki amaç okul öncesi eğitim konusunda detaylı bilgi verip analizler yapmak değildir. Raporun temel amacı okul öncesi din ve ahlak eğitimidir. Bu sebeple amaç, din ve ahlak eğitimi ile ilgili raporun ilerleyen bölümlerindeki konuların ve değerlendirmelerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktır.

1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Ülkemizde “okul öncesi eğitim” kavramının, ilgili literatüre ve mevzuata bakıldığında genel olarak, henüz ilköğretime başlamamış çocuklara çeşitli gelişim yönlerine destek olmak amacıyla verilen planlı, sistemli eğitim faaliyetlerini ifade etmek için kullanıldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimin geniş bir şekilde ele alındığı 14. Milli Eğitim Şurası’nda okul öncesi eğitim, “Okul öncesi eğitimi, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir.” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1993). Yine 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 19. maddesinde okul öncesi eğitimin kapsamı, “Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır.” şeklinde belirtilmiştir.

Okul öncesi eğitimin kapsamı için ilgili literatürde sıklıkla her ne kadar doğumdan ilköğretime kadar geçen süreç kullanılsa da ilgili mevzuatta bu eğitimin kapsamının 36 aydan itibaren ilköğretime kadar geçen süre olarak düzenlendiği görülmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde 2019 yılında yapılan değişiklikle okul öncesi eğitim kurumları olarak sıraladığı kurumlardan anaokulu ve uygulama sınıfını 36-68 aylık çocuklara hizmet veren kurumlar, anasınıfını ise 57-68 aylık çocukların eğitim gördükleri kurumlar olarak tanımlamaktadır. Bu durumda ilgili mevzuatta okul öncesi eğitim kavramıyla anaokulu, anasınıfı ve uygulama sınıflarında yapılan eğitimin tanımlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Türkiye'de zorunlu ilköğretime başlama yaşına ilişkin yapılan değişikliklere bağlı olarak okul öncesi eğitimin kapsamının da farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir.

İlgili literatüre bakıldığında okul öncesi eğitim kavramı yerine son yıllarda "erken çocukluk eğitimi" teriminin de kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Pek çok çalışmada bu iki kavram arasında herhangi bir fark gözetilmeyerek, birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Bununla birlikte her iki kavram arasında özellikle kapsam açısından farklılığa değinen tanımlamalar da yapılmaktadır. Erken çocukluk eğitimi, doğum öncesinde başlayıp ilkokula kadar olan zaman dilimi içerisinde çocuğun sağlığı, gelişimi, eğitimi, korunmayı ve anne-çocuk sağlığının takibi olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle erken çocukluk eğitimi; yaşama, büyüme, gelişim ve bakım ile ilgili süreçlerin bütünüdür. Bu açıdan okul öncesi eğitimin 3-6 yaş arasındaki dönemi kapsadığı, erken çocukluk eğitiminin ise doğumdan hatta annenin hamileliğinden ilköğretimin ilk iki yılını da içine alan dönemi kapsadığı belirtilmektedir. Dolayısıyla erken çocukluk eğitiminin okul öncesi eğitimini de içine alan daha kapsamlı bir kavram olduğu ifade edilmektedir (Bekman ve Gürlesel, 2005).

Okul öncesi veya erken çocukluk eğitimi kavramlarından hangisi tercih edilirse edilsin her ikisinde de temel amacın her çocuğun hakkı olan ve her alanda gelişimini sağlayan bakım ve eğitim ihtiyaçlarının etkili bir şekilde karşılanması olduğu anlaşılmaktadır. 0-3 yaş aralığında bakım ihtiyacı, 3-6 yaş aralığında ise eğitim ihtiyacı daha ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada ise Türkiye'de kabul gören ve uygulanan sistem okul öncesi eğitim sistemi olduğu için okul öncesi eğitim kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Erken çocukluk ya da okul öncesi dönemi olarak adlandırılan 0-6 yaş dönemi, bireylerin gelişimlerinde ve hayatlarında belirleyici role sahip olması bakımından önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar okul öncesi döneme tekabül eden hayatın ilk altı yılının gelişimin bütün alanları açısından kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır. Çünkü gelişimin en hızlı, en etkili ve içinde yaşanan çevreyle etkileşimin en fazla olduğu ilk yıllar, çocuğun ileriki hayatının temellerinin atıldığı, karakterin şekillendiği dönem olması itibarıyla büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde çocuğa sağlanacak eğitim sadece çocuğa ya da ailesine değil aynı zamanda toplum açısından da gerekli görülmektedir. Bu nedenle ailelerin imkân ya da bilinç düzeyi çoğu zaman yeterli olmadığı için, her çocuğa mümkün olduğunca erken yaşta itibaren eğitim fırsatı sağlanması fikri, gittikçe daha fazla kamu otoritelerinin sorumluluğu olarak anlaşılmaktadır.

Okul öncesi dönem her şeyden önce çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişimi açısından kritik bir dönemdir. Çünkü belirli genetik potansiyelle doğan çocuğun bu potansiyelini en üst düzeyde kullanabilmesi, çevresinin bu dönemde onun gelişimine ne düzeyde destek verdiği ile yakından ilgilidir. Çocuğun gelişimi çevre ile etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir. Erken yaşlar gelişimin en hızlı olduğu yaşlar olduğu için, çevresinden çocuğa sunulacak deneyim ve uyarıcıların onun gelişimini destekleyecek nitelikte olması gereklidir. Çocuğun içinde yaşadığı sosyokültürel çevreden bu desteği alması, alamadığı durumlarda bunun sağlanması, her çocuğun en temel hakkıdır. Okul öncesi eğitim bu desteğin sistemli ve planlı bir şekilde sunulduğu bir eğitim kademesini oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğa sunulan zengin uyarıcı ve çevre onun zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel vb. gelişimine katkılar sağlar (Bekman ve Gürlesel, 2005).

Eğitimin amaçlarından biri hatta en önemlisi, bireyin ve toplumun sosyal yönden gelişmesini sağlamak, onun içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyumunu gerçekleştirmektir. Bu uyumu gerçekleştirecek temellerin okul öncesi dönemde atılması gerekmektedir. Aile ortamında sıkı duygusal ve sosyal ilişkiler içerisinde bulunan çocukta, yavaş yavaş yaşlılarıyla bir araya gelme, oyun gruplarına katılma, paylaşma, mücadele etme gibi ihtiyaçlar belirginleşir. Giderek artan bir sosyalleşme eğilimi ve oyuncaktan çok oyuna yönelme görülür. Bu çerçevede okul öncesi eğitim kurumları çocuklara akran grubuyla birlikte oyunlar oynama, sosyal deneyimlerini artırma imkânı sunar. Böylece çocuk kendini kabul ettirmeyi, başkalarını kabul etmeyi, haklarını korumayı, kuralları ve başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenir (Ural ve Ramazan, 2007).

Okul öncesi dönem aynı zamanda çocuklar için temel yaşam becerilerinin ve üst eğitim aşamaları için gerekli olan temel bilgi ve becerilerin kazanılması gereken önemli bir eğitim dönemidir. Çünkü çocukluk çağı gerçek manada bir öğrenme dönemidir. Bu dönemdeki öğrenme diğer dönemlerle kıyas edilemeyecek kadar önemlidir. Bu durum bu dönemde bireylerin gelişim alanlarının desteklenmesini ve onlara gerekli eğitimin sunulmasını önemli hale getirmektedir. Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim alanların almayanlara göre ilköğretime daha çabuk intibak ettiğini ve sonraki okul başarısında daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle çocuğun okul öncesi eğitim alması, onun ilköğretime uyum içinde ve yumuşak bir şekilde geçmesinde ve örgün eğitimindeki başarısında etkilidir (Bekman ve Gürlesel, 2005).

Kent yaşamının sıkışık düzeni, oyun alanlarının azlığı ve değişen demografik ve sosyal şartlar sonucunda çalışan annelerin sayısının giderek artması, okul öncesi eğitim kurumlarının önemini artırmaktadır. Bu kurumlar çalışan annelerin sorumluluklarını günün belli saatleri içinde üstlenerek hem çocukların güvenliğini sağlamakta hem de çocukların bakım ve eğitimine katkı sunmaktadır. Ayrıca annenin çalışmadığı ailelerde de çocuk bakım ve eğitiminde yetersiz annelerin eksikliğini tamamlamada ve çocuklara potansiyellerini geliştirecek fırsat ve imkânları sağlamada önemli bir alternatif oluşturmaktadır (Beşpınar ve Aybars, 2013).

Okul öncesi eğitim yetersiz bakım ve sağlıklı çevre koşulları gibi risk altındaki çocuklara ya da yoksulluk, sosyal eşitsizlik ve cinsiyete bağlı ayrımlar gibi dezavantajlı sayılan çocuklara iyi bir başlangıç imkânı vererek bu eşitsizliklerin giderilmesine yardımcı olmaktadır. Böylece elverişsiz çevre koşulları nedeniyle eğitimden yoksun kalan çocukların olumsuzluktan etkilenmelerini engelleyerek onlara da diğer çocuklarla eşit eğitim olanakları sağlanabilmektedir (Beşpınar ve Aybars, 2013).

1.3. Dünyada Okul Öncesi Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Çocuk eğitimiyle ilgili antik çağdan itibaren farklı medeniyetlerde pek çok düşünür tarafından görüşler ileri sürülse de, çocukların kendine has özelliklerinin bulunduğu ve bu özelliklerin onları yetişkinlerden ayırdığı anlayışı Batı'da ancak XVII. yüzyıldan başlayarak gelişmiştir. Özellikle Comenius, Locke ve Rousseau gibi düşünürler, insanın doğası ve doğasının nasıl şekillendiğine ilişkin ortaya koydukları görüşlerde çocuk eğitimi üzerine görüşler de ileri sürmüştür.

Aydınlanma çağı filozoflarının çocukluk hakkındaki görüşleri ile birlikte özellikle 1800'lü yılların ilk yarısında Avrupa'da ortaya çıkan sanayi devrimi çekirdek aileyi

etkilemiş, ebeveynlerin fabrikalarda uzun süreli çalışmaları sonucunda 0-6 yaş arası çocukların bakımı, beslenmesi ve korunması önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır (Arslan, 2005). Bu nedenle bu dönemde okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimleri daha çok bakım ve koruma amacı taşımıştır. Bu bakımdan çocuk gelişiminin Avrupa'da ilk öncüleri arasında sosyal reformcular ve tıp doktorları yer almıştır. Bir tıp doktoru olan James William Codagan (1711-1797), küçük çocukların bakımsızlıktan ölmelerini önlemek için annelere dönük çocuk temizliği, beslenmesi, bakımı ile ilgili bilgiler veren çalışmalar yapmıştır.

Rousseau'nun çocuk merkezli eğitim anlayışından etkilenen İsviçre'li eğitimci Johann H. Pestalozzi (1742-1827) çocuğun eğitiminde onun doğasına uygun davranılması gerektiğinin ve duyguların, duyguların, zihnin eğitimle gelişmesinin önemini vurgulamıştır. Onun yaptığı çalışmalar çocuk gelişimi ile ilgili ilk bilimsel kayıt olarak kabul edilmektedir. Sosyal sorunların ancak yeni bir eğitim düzeniyle çözülebileceğini düşünen Pestalozzi, kırsal bölgelerde yoksul halk çocukları için, doğrudan deneyime ve el becerilerine dayalı okullar açmıştır. Yine Pestalozzi'nin fikirlerinden etkilenen İngiliz sosyal reformcu olan Robert Owen (1771-1858) 1816'da İskoçya'nın New Lanark kentinde fabrikasında çalışan kadınların çocuklarının bakımı için açtığı okulda, çocuklara ilginç etkinliklerde bulunabilecekleri, sağlıklı bir ortam sağlamayı amaçlamıştır (Ülküer, 1993).

Rousseau ve Pestalozzi'nin fikirlerinden etkilenen çocukların erken yaşlardan itibaren eğitilmesinin gerekliliğine inanan ve ilk anaokulunu açan kişi olarak kabul edilen ise Alman Friedrich W.A. Froebel (1782-1852) olmuştur. Froebel, 1840 yılında Almanya'da "Kindergarten" (Çocuk bahçesi) adını verdiği ilk anaokulunu açmıştır. Froebel, kindergatren uygulamalarında çocuğun gereksinimlerine uygun olarak oyunu ve müziği eğitimin bir parçası olarak ele almış, öğretici oyunları çocukların yeteneklerini geliştirmede kullanılması gereken önemli araçlar olarak görmüştür. Froebel'le birlikte çocukların gelişimlerini erken yaşta desteklemek için bir kurumda eğitilmeleri fikri yaygınlaşmaya başlamıştır (Aytaç, 1982).

Yine bir tıp doktoru olan Maria Montessori (1870-1952), okul öncesi eğitime büyük katkılarda bulunmuştur. Zihinsel engelli çocuklarla yürüttüğü çalışmalarda uyguladığı yöntemlerle büyük gelişmeler sağlayan Montessori aynı yöntemlerle normal çocukların gelişiminde de daha iyi sonuçlar alınabileceğini savunmuştur. Bu doğrultuda Roma'da 1907'de, kendi deyimiyle ilk çocuk evini açmıştır. Çocuğun doğumdan başlayarak "emici" zihinsel bir güce sahip olduğunu savunan Montessori, 0-6 yaş arasını bu emici zihnin büyük ölçüde alıcı olduğu kritik bir dönem olarak

tanımlamıştır. Montessori, çocukların ruhsal yaşamlarını doğal olarak geliştirip, iç dünyalarını ortaya koyabilecekleri, doğal eğilimlerini geliştirebilecekleri bir çevrenin yetişkinler tarafından hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Frobel ve Montessori'den sonra diğer ülkelerde de okul öncesi eğitim kurumları açılmaya başlanmıştır. Margaret Mcmillan ve Rachel Mcmillan (1860-1931, 1859-1917), 1911'de Londra'da ilk çocuk yuvasını açmışlardır. McMillan kardeşler, ilk uygulamaların Londra'nın yoksul bir kesimindeki beş yaşın altındaki çocukların sağlık ve genel bakımlarının düzeltilmesine yönelik çalışmışlardır. Zamanla çocukların zihinsel ve sosyal gelişimlerinin sağlıklı ilişkisini gözlemleyen McMillan kardeşler daha sonraki çalışmalarında eğitsel etkinliklere yer vermişlerdir.

20. yüzyılın başlarından itibaren sosyal bilimler alanında çocuk gelişimi üzerinde yapılan çalışmalar, erken yaşlardaki eğitimin önemini vurgulayarak çocuk eğitimini toplumların önemli konularından birisi haline getirmiştir. Dewey, Piaget, Erik Erikson, Vygotsky gibi araştırmacılar çocuğa ve onun eğitimine verilen önemin artmasında büyük rol oynamıştır. Eğitimde “yaparak, yaşayarak” öğrenme ilkesini benimseyen ve ilerlemeci görüşü ortaya atan Dewey'e göre eğitim, çocuğun ilgilerini göz önüne alan bir yaşam süreci olmalıdır. Piaget ise çocuğun zihinsel gelişimi üzerinde yaptığı çalışmalarında, özellikle çocuğun kendi yaş grubu içindeki sosyal etkileşiminin önemi üzerinde durmuştur. Bu nedenle ona göre çocukların öğrenmeleri ve bilişsel gelişimleri için etkin katılacakları bir çevrenin oluşturulması önem taşımaktadır. Bilişsel gelişimde sosyal, kültürel ve tarihi çevrenin önemi üzerinde duran Vygotsky'ye göre de tüm öğrenmelerin kaynağı sosyal çevredir ve erken yaşlardan itibaren yetişkinler tarafından zenginleştirilmiş sosyokültürel çevre, çocuğun bilişsel gelişimine katkıda bulunur. Yine Erik Erikson çocukluk yıllarındaki duygusal ve sosyal zedelenmelerin, ileri yaşlarda kişilik yapısında doğurduğu sorunlara dikkat çekmiştir ve onun bu görüşleri yaşamın ilk yıllarıyla ilgili eğitim düzenlemelerine yeni boyutlar kazandırmıştır.

Birçok ülkenin katıldığı ve dünya çapında etkiler yaratan I.ve II. Dünya Savaşlarından sonra ortaya çıkan durum ülke yönetimlerini kimsesiz kalan çocukların bakım ve eğitimleriyle ilgilenmek durumunda bırakmıştır. Bu durum endüstrinin ihtiyacı olan kadın gücünden yararlanma gereksinimiyle birlikte okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşmasını desteklemişlerdir. Birçok ülkede okul öncesi eğitimin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar yürütülmüş, okul öncesi kurumlar açılmıştır. Örneğin çalışan kadın sayısının 1960'lı yıllarda hızla artması sonucu, Amerika'nın öncülük ettiği “uluslararası erken çocukluğu yaygınlaştırma kampanyası” başlatılmıştır. Bu süreçte okul öncesi eğitime ilişkin farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Günümüzde

okul öncesi eğitimde yaygın olarak kullanılan Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, High/Scope gibi bu yaklaşımlar aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşması ve nitelik yönünden yükseltilmesi açısından etkili olmuş yaklaşımlardır.

Maria Montessori tarafından temelleri atılan Montessori yaklaşımı günümüzde birçok ülkede okul öncesinde ve ilköğretimde bir eğitim modeli olarak uygulanmaktadır. Temeli bireysel eğitime dayanan bu yaklaşımda her çocuğun kendine özgü bir birey olduğu ve kendi kapasitesi doğrultusunda öğrenebildiği kabul edilir. Bu nedenle bu yaklaşımda öğretilen bilgiler, çocukların anlayabileceği düzeyde somutlaştırılır ve ezber kaygısı olmadan öğrenilmeleri için de bir takım yöntem ve materyallerle sunulur. Gerçeklik ve doğallığın büyük önem taşıdığı yaklaşımda çocuklara ihtiyaçları olan çevreyi sağlamak ve o çevre içerisinde bağımsız bir şekilde öğrenmesine olanak sunmak esas alınır.

1919 yılında Rudolf Steiner tarafından Almanya'da geliştirilen Waldorf yaklaşımı eğitimi bir sanata dönüştürmeyi amaç edinen bütüncül bir yaklaşımdır. Çocukları çok yönlü biçimde geliştirmeyi amaçlayan bu yaklaşımda çocukların sanat, müzik, hareket ile öğrendikleri, keşfederek, deneyimleyerek yaşantılarını zenginleştirdikleri bir öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılır. Böylece çocukların birbiriyle rekabet etmektense birbirlerine saygı duyarak, yardımlaşarak toplumsal aidiyet duygusu edinmeleri teşvik edilir.

Reggio Emilia yaklaşımı, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra İtalya'nın Reggio Emilia şehrinde Loris Malaguzzi önderliğinde ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Yaklaşım eğitimin her çocuğun hakkı olduğu düşüncesiyle çocukların kaliteli bir eğitim alabilmesi için okul, aile ve toplumun işbirliği içinde çalışılması gerektiğini esas almıştır. Çocuğun kendine güvenen ve yetkin, potansiyel açısından zengin olduğunu vurgulayan bu yaklaşımda, öğrenme ortamlarında çocuklara somut yaşantılar sunularak, bu sayede yeni deneyimler kazanmalarına yardımcı olunur.

High/Scope yaklaşımı, 1962 yılında ABD'de David P. Weikart ve meslektaşları tarafından dezavantajlı ortamlarda yetişen çocukların okul başarılarının artırılması amacıyla geliştirilen bir okul öncesi eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın oluşturulmasına Piaget'in kuramları rehberlik etmiştir. Çocukların en fazla kendi kendilerine planlayıp uyguladıkları etkinliklerden öğrendikleri anlayışını esas alan bu yaklaşımda "etkin öğrenme" kavramı eğitim yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Böylece çocukların kendi tercihlerini yapmalarına, karar alma mekanizmalarının geliştirilmesine, sorumluluk almayı öğrenmelerine, öz disiplin ve yeteneklerinin geliştirilmesine odaklanılmaktadır.

Dünyanın pek çok ülkesinde günümüzde çocuklara, erken dönemde zengin bir uyarıcı, çevre ve planlanmış etkinlikler sunmanın ne denli önemli olduğu tartışması artık geride kalmış, bunun yerini okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılmasına odaklanılmış gözükmektedir. Gelineen noktada okul öncesi dönemdeki çocuğun sadece bakımı değil, tüm gelişim alanlarını destekleyen bir eğitimin önemi kavranmış ve bu yönde uygulamalar ve yaklaşımlar yaygınlaşmıştır.

1.4. Osmanlı Dönemi Okul Öncesi Eğitim

Osmanlı Devletinde modern anlamda okul öncesi eğitim kurumları açılmadan önce bugünkü anlamda okul öncesi eğitim kurumu olmasa da bu yaş çocukların eğitimlerini de üstlenen bazı kurumlar bulunmaktaydı. Bunlar sıbyan mektepleri, islahaneler ve darüleytamlardı. Mithat Paşa'nın öncülüğü ile 1863'lerden itibaren kurulmaya başlanan, kimsesiz erkek ve kız çocukların korunması, yetiştirilmesi ve onlara bir meslek kazandırılması amacını güden İslahhanelerde zaman zaman, okul öncesi çağındaki çocuklar da barındırılmıştır. Yine çoğunlukla savaşta ailelerini kaybeden çocukların barındırıldığı kurumlar olan darüleytamların (yetim yurtları) içerisinde anasınıfları oluşturulmuş, 2-7 yaş arasındaki erkek ve kız çocukları buralarda barındırılıp eğitilmiştir (Akyüz, 1996).

Her mahallede ve hemen hemen her köyde genellikle camilere bitişik olarak bulunan ve mahalle mektebi, taş mektep olarak da adlandırılan sıbyan mekteplerine de 4 yaşından itibaren çocuklar devam etmiştir. Dini ve ahlaki eğitimin esas alındığı bu mekteplerde Kur'an okumayı öğrenme, dua ve ilmihal bilgilerinin ezberletilmesi, ahlaki hikâyelerin okunması, ilahiler söylenmesi, yazı yazma ve Osmanlı toplumu adaplarının öğretilmesi şeklinde bir eğitim içeriği bulunmaktaydı. Hayırsever kişiler tarafından yaptırılan ve idareleri de yaptırılanlar tarafından kurulan hususi vakıflarca sağlanan bu mekteplerin günümüzdeki gibi belli bir yönetmeliği, devletçe veya herhangi bir makamca düzenlenmiş bir programı yoktu. Az çok medrese öğrenimi görmüş, dini eğitim almış, aynı zamanda okulun çevresinde bulunan cami ya da mescitte imamlık da yapan muallim ve kalfa adı verilen öğretmenler görev yapmaktaydı (Unat, 1964; Kazıcı, 2004).

Osmanlı Devleti'nde bugünkü manada okulöncesi eğitime ilişkin düşünceler Batı'daki gelişmelere paralel olarak 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Tanzimat dönemiyle beraber Batıdaki özellikle Pestalozzi, Froebel, gibi düşünür ve eğitimcilerin modern yöntemleri çeviriler aracılığıyla Osmanlı eğitim hayatına girmeye başlamıştır. Osmanlı Devletinde batılı tarzda okul öncesi eğitim kurumları ilk defa yabancılar ve

azınlıklar, misyoner vakıfları aracılığı ile veya bireysel özel sektör kurumları olarak açmışlardır. 19.yüzyılın ortalarında kurulan Alliance İsrailit adlı yahudi kökenli kuruluşun açtığı kurumlardan yetişen öğretmenler ve Avrupa'da çocuk eğitimiyle ilgili eğitim alan Rum ve Ermeni kadınlar okul öncesi eğitimin Osmanlı eğitim sistemine girmesinde itici güç olmuştur. Azınlık ve yabancı uyruklu kadın öğretmenlerin açtığı veya çalıştığı okul öncesi eğitim kurumları devlet yönetimi tarafından dikkatle takip edilmiştir (Bardak, 2010).

Osmanlı Devletinde okul öncesi eğitim için ilk resmî girişim Sultan II. Abdülhamit döneminde Sadrazamlarından Sait Paşa'nın girişimidir. Bu dönemde ilköğretimin islahına ilişkin yürütülen çalışmalar kapsamında Sadrazam Said Paşa 4-8 yaş çocukları için Almanya'da gördüğü çocuk bahçesi (kindergarten) isimli kurumların kurulmasını padişah Sultan II. Abdülhamit'e bir layiha ile sunmuştur. Bu girişim Osmanlı Devletinde resmî makamlar tarafından modern anlamda okul öncesi eğitim için atılan ilk adımdır (Bardak, 2010).

Bu girişimlere rağmen okul öncesi eğitim kurumlarının imparatorluğun çeşitli illerinde açılmaya başlanması II. Meşrutiyet'in hemen öncesindeki dönemlerde mümkün olmuştur. Resmi anaokulları açılmadan önce 23 Temmuz 1908'den önce bazı illerde, bu tarihten sonra da İstanbul'da özel anaokulları açılmıştır. Eğitimci Kazım Nami Duru 1909'da Avusturya-Macaristan'a giderek çocuk bahçesi öğretmeni (okul öncesi eğitim) yetiştiren okulları gezmiş, dönüşte Selanik'te bir ana mektebi sınıfı açmıştır. Frobel usulüne uygun olarak açılan bu okul, Balkan Savaşları nedeniyle devam edememiştir. Daha sonra İzmit'te önce bir Ermeni bayan, sonra bir Türk bayanla Ana Mektebi açmıştır. II. Meşrutiyet dönemi eğitimcilerinden Satı Bey de 1914 yılındaki Avrupa gezisi sırasında Montessori usulünü uygulayan okulları ziyaret etmiş ve dönüşte 1915'te İstanbul Beyazıt'ta özel bir anaokulu açmıştır (Akyüz, 1996).

Osmanlı devletinde Maârif Nezareti'ne bağlı resmî anaokullarının açılmaya başlaması ise II. Meşrutiyet döneminde ancak 1913 yılından itibaren mümkün olmuştur. Öncelikle 6 Ekim 1913'te Tedrisat-ı İbtidaiyye Kanunu Muvakkatı (Geçici İlköğretim Kanunu) yayınlanmıştır. Bu kanunun 3. maddesinde, anaokulları ve sıbyan sınıfları ilköğretim kurumları arasında gösterilmiştir. 4. maddesinde ise anaokulları ve sıbyan sınıfları, "Çocukların yaşlarına uygun olarak faydalı oyunlar, geziler, el işleri, ilahiler, yurtseverlik şiirleri, tabiat bilgisine ilişkin konuşmalar ile onların ruhi ve bedeni gelişimlerine hizmet eden kurumlar." şeklinde tanımlanmıştır. Kanun, anaokullarının 4 yaşından 7 yaşına kadar çocuklar için kurulacağını belirtmiş, ayrıca bu okullar için bir nizamname hazırlanmasını öngörmüştür. Kanuna uygun olarak 1914 yılın-

da Maarif Nezareti bütçesine 'Çocuk Bahçesi' denilen anaokullarının açılması için ödenek konmuştur. O yıl İstanbul'un farklı semtlerinde toplam 10 okulun açılması planlanmıştır (Akyüz, 1996).

Kanunda öngörülen "Ana Mektepler Nizamnamesi" 15 Mart 1915 tarihinde hazırlanmıştır. 15 maddeden oluşan Nizamnamenin hükümleri şu şekildedir:

Genel Hükümler:

Madde 1. Anaokulları, ilkokulu bulunan bir kız okuluna bağlı olarak ya da bağımsız olarak açılır.

Madde 2. Anaokulu kurulurken,

- a) Binanın okul yapılmasına elverişli ve sağlık şartlarına uygun olmasına,
- b) Çocukların sayısı ile orantılı genişlikte bahçesinin bulunmasına,
- c) Her çeşit eğitim araç-gerecinin hazırlanmış olmasına özen gösterilecektir.

Madde 3. Anaokulları ücretli veya ücretsiz olarak açılabilir.

Madde 4. Ücretli resmi anaokullarına parasız çocuk alınmaz.

Madde 5. Anaokullarına 4, 5 ve 6 yaşındaki çocuklar alınır. Erkek ve kız çocuklar birlikte bulundurulabilir.

Madde 6. Çocuklar anaokullarına alınırken doktor tarafından muayene edilerek bulaşıcı hastalıkları olmadığı ve aşılı olduğu tespit edilecektir.

Madde 7. Anaokullarında çocuklar yaşlarına göre sınıflara ayrılırlar. Her sınıfa en çok 30 çocuk alınır.

Madde 8. Anaokullarında sağlığa uygun ve ahlaki oyunlar, okul içinde yürüyüşler ve düzenli beden eğitimi, dini ve milli hikâye ve konuşmalar, resimlerin incelenmesi ve el işleri yaptırılır.

Madde 9. Anaokulları en az haftada bir kez sağlık incelemesine tabi tutulacak ve çocuklar tek tek muayene edilecektir. Gerek görülürse bu denetimlerden çocuk velisine bilgi verilecektir.

Yönetici ve Öğretmenler:

Madde 10. Anaokullarında sınıf sayısı kadar bayan öğretmen ve yardımcı bayan öğretmen bulunur. Yönetim görevi birincilere verilir.

Madde 11. Bir anaokulu öğretmeni olabilmek için,

- a) Darulmuallimat (İstanbul Kız Öğretmen Okulu) Ana Muallime şubesinden mezun olmak,
- b) Veya bir anaokulunu iyi yönettiğine dair belgesi bulunmak,
- c) Veya anaokulu öğretmenliği yapabilecek yetenek ve bilgi sahibi olduğunu sınavla göstermek,
- d) Türkçeyi güzel telaffuz etme ve akıcı bir anlatıma sahip olmak gereklidir.

Madde 12. Anaokulları öğretmenleri Osmanlı uyruğuna sahip olacaklar ve hiçbir bulaşıcı hastalıkları bulunmadığı doktor raporu ile belirlenecektir.

Madde 13. Anaokulları öğretmenlerinin terfi ve meslekte ilerlemeleri İlköğretim Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

Madde 15. Bu Nizamname, yayımlandığı tarihte yürürlüğe girer (Akyüz, 1996).

Bu nizamname ile o günün şartlarında anaokulların nasıl kurulacağı, öğrencilerin nasıl kaydolacağı, ne tür etkinlikler yaptırılacağı ve görev yapacak yönetici ve öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler belirlenmiştir. Anaokulu ve anasınıfı gibi ikili bir yapının olması, yaş grubunun 4-5-6 olması, kayıt esnasında aşı kartı istenmesi, çocukların yaş seviyelerine göre ayrılması, öğretmenler için aranan kriterler gibi kararlaştırılan düzenlemelerin günümüz okul öncesi eğitim anlayışıyla oldukça örtüştüğü görülmektedir.

Bu Nizamnamenin yayınlanmasından sonra başta İstanbul olmak üzere büyük kentlerde anaokulları açılmaya başlanmıştır. Ayrıca Maârif-i Umûmiye Nezareti, İbtidai Mektepler Ders Müfredatı'nın içinde, Ana mekteplerine mahsus müfredat başlığı altında bir kitapçık yayınlamıştır. 1914 yılında yayımlanan kitapçıkta ilgili kanun ve nizamnameyle paralel çok ayrıntılı bir biçimde ana mektepleri programından bahsedilmiş ayrıca bir öğretmen rehberi hazırlanmıştır. Kitapçıkta öncelikle ana mektepler ve ana sınıflar hakkında bilgi verilmiş, etkinliklerin uygulanması hakkında bazı kurallar ile etkinliklerde kullanılacak araç-gereç, materyal ve yöntemler aktarılmıştır. Ayrıca çocuk eğitiminin esaslarına aykırı olmadıkça programın esnetilebileceği belirtilmiştir. Çocuklara daha çok hareket alanı bırakan programda bugünkü anlamıyla etkinlik adları olan ders bölümleri olarak musahabât-ı ahlakiye, hayat ve hareket dersleri, eşya ve bahçe dersleri, resim, lisan, mûsikî ve jimnastik sıralanmıştır. Bu dönemde uygulanan okul öncesi eğitimi programlarında o dönemde Avrupa'yı etkileyen Pestalozzi, Froebel ve Montessori gibi yaklaşımlar etkili olmuştur (Bardak, 2010).

II. Meşrutiyet döneminde okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasında karşılaşılan en büyük problem yetişmiş anaokulu öğretmeninin temininde olmuştur. Ana mekteplerine muallime hazırlanmamış olduğundan açılan ilk kurumlara azınlık ve yabancı kadın öğretmenler atanmıştır. Yaşanan öğretmen ihtiyacı üzerine öncelikle 1913 yılında Darülmualimât bünyesindeki Ana Muallime Sınıfı oluşturulmuştur. Bir yıl sonra ise bu sınıf, yeni bir ders programıyla Ana Muallime Mektebi olarak açılmış, bir yıllık öğretim veren bir okul haline getirilmiştir. Öğrencilerine hem teorik bilgi hem de bünyesindeki ana mektebinde uygulama imkânı veren bu okul, Türk eğitim tarihinde anaokulu öğretmeni yetiştirmek için yapılan ilk girişim olarak yerini almıştır. Ancak I. Dünya Savaşı'nın sıkıntıları ve 1918'de savaştan yenilgi ile çıkılmasının ortaya çıkardığı sosyal, siyasal ve ekonomik çöküşle yeteri kadar anaokulu açılmaması ve ana öğretmen okulundan çıkan öğretmenlerin iş bulamamaları yüzünden, 1919'da Ana Muallime Mektebi'nin kapatılmasına karar verilmiştir (Oktay, 1990; Akyüz, 1996).

Netice olarak Osmanlı Devletinde modern anlamda okul öncesi eğitimi, öncelikle fikri planda 19. yüzyıldan itibaren Batıdaki gelişimiyle paralel olarak tartışılmaya başlandığı, resmi olarak da II. Meşrutiyet döneminde uygulama imkânı bulunduğu görülmektedir. Devletin son yıllarında okul öncesi eğitimi geliştirmek için oldukça çaba sarf etmesine rağmen ancak Balkan Savaşları ve özellikle I. Dünya Savaşından dolayı ülkenin içinde bulunduğu durumun buna engel olduğu anlaşılmaktadır. Yine de okul öncesi eğitime ilişkin hem fikri hem de uygulamaya dönük önemli bir tecrübe Cumhuriyet dönemine miras bırakılmıştır.

1.5. Cumhuriyet Dönemi Okul Öncesi Eğitim

Türkiye Cumhuriyeti ilan edildiğinde 38 ilde 80 anaokulu ve bu okullarda toplam 5.880 öğrenci bulunmaktaydı. Ancak Cumhuriyet'in kuruluşu sırasında ülkenin içinde bulunduğu şartlar okul öncesinden ziyade ilköğretime öncelik verilmesini gerektirmiştir. Özellikle 1928 yılında "Harf İnkılâbının" yapılması, her Türk vatandaşının okuryazar duruma getirme çabası, devleti tüm gücüyle ilköğretime yüklenmek zorunda bırakmıştır. Hatta 25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 yıllarında Bakanlıkça yayımlanan iki genelge ile anaokulları için ayrılan bütçe imkânlarının ilköğretime kaydırılması okullara bildirilmiştir. Bakanlığın bu iki genelgesi üzerine vilayetlerde daha önce açılmış olan anaokulları da kapatılmıştır. Böylece okul öncesi dönemin eğitimi ailelerin ve yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmıştır (Ergin, 1977; Oktay, 1983).

Ancak genelgede "ana mektepleri istisnai olarak bütçesi müsait vilayetlerde, fabrikalarda ve ziraatte çalışan ve çocuklarını çalıştığı saatlerde tevdi edecek kimsesi

bulunmayan anaların bulunduğu yerlerde ve yalnız bu esvab-ı mucibeyle açılabilir” hükmüne yer verilerek anaokullarının açılacağı istisnai durum ifade edilmiştir. Bunun üzerine İstanbul’da çalışan fakir kadınların çocuklarını bırakabilecekleri çocuk yuvaları açılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda 1932 yılında İstanbul Belediyesi tarafından bir çocuk yuvası açılmıştır. Ayrıca resmi anaokullarının yer almadığı bu dönemde çoğunluğu azınlık ve yabancılara ait olmak üzere özel anaokulları açılmaya devam etmiştir (Ergin, 1977; Oktay, 1990).

Okul çağına gelmemiş çocukların eğitimi meselesi Cumhuriyet döneminde ilk kez 1949’da IV. Milli Eğitim Şurasında aile eğitimi bağlamında gündeme gelmiştir. Yine 1953’deki V. Milli Eğitim Şurasında da okul öncesi eğitime geniş yer verilmiştir. Anaokulu yönetmeliği, anaokulu eğitim ve öğretim programında değişiklikler ve anaokullarına öğretmen yetiştirecek kursların program taslağının yapılması gibi konularda görüş bildirilmiştir (MEB, 1991a).

Türkiye’de okul öncesi eğitime ilişkin gelişmeler 1960’lı yıllardan itibaren dikkat çeki bir şekilde artmıştır. Özellikle bu tarihten itibaren kadının çalışma yaşamına daha çok girmesi, şehirleşme gibi nedenler, ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının eğitimi için taleplerinin artmasına yol açmıştır. Bu durum okul öncesi eğitim politika ve uygulamalarında yeni gelişmelere neden olmuştur. Öncelikle 5 Ocak 1961 tarihinde çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda okul öncesi eğitim isteğe bağlı ilköğretim kurumları olarak zikredilmiştir. Yine aynı kanununun 13. maddesinde, okul öncesi eğitim kurumlarında zorunlu öğrenim yaşına gelmemiş çocukların eğitileceği, bu kurumların gerçek ve tüzel kişilerle, belediyeler, özel idareler ve devlet tarafından açılacağı belirtilmiştir. Bu kanundan sonra 5–15 Şubat 1962 tarihleri arasında toplanan VII. Milli Eğitim Şurasında okulöncesi eğitimin önemi etkin bir biçimde gündeme getirilmiştir. Bu şura için hazırlanan İlk Öğretim Komisyon Raporunda, konuyla ilgili yabancı ülkelerdeki uygulamalar, istatistiksel bilgiler ve tarihsel gelişmeler açıklanmış ve bu konuda anaokulu öğretmeni ve yardımcılarının yetiştirilmesi, ilkokullara bağlı anasınıflarının açılması, özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocuklar için anaokullarının açılması gibi okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur (MEB, 1991b).

VII. Milli Eğitim Şurası çalışmalarının hemen akabinde 16 Haziran 1962 tarihinde “Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği” yayınlanmıştır. Yönetmelikte ana okul ve sınıfların amaçları, kuruluş şartları, yönetimleri ve buralara kabul edilecek öğrencilerin özellikleri maddeler halinde ele alınmıştır. Bu yönetmeliğin yayınlanmasından sonra, Türkiye’de resmi ve özel kuruluşlarca yuva ve anaokulları yaygınlaşmış ve hizmet

verilen çocuk sayılarında önemli artış görülmüştür. Ayrıca İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (1969-1973); “Okul öncesi eğitim, 3-6 yaşındaki çocukların eğitimidir. Bu eğitim ancak anne eğitiminden yoksun çocukların eğitimi içinde ele alınacaktır.” denmiş ve “1968-1972 döneminde okul öncesi eğitim hizmetleri, bağımsız anao-kulları ve ilkokullara bağlı sınıflar olarak geliştirilecektir. Bütün Kız Enstitülerinde öğ-retim programının ve okul öncesi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi amacıyla çocuk yuvaları açılacaktır” şeklinde okul öncesi eğitim yer almıştır (Oktay 1990).

14 Haziran 1973'te kabul edilen 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” içinde Örgün Eğitim başlığı altında okul öncesi eğitimin kapsamı, amaç ve görevleri ve kuruluşu yer almıştır. Ayrıca 1977 yılında ilk defa İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde ‘Okul Öncesi Şubesi’ kurulmuş ve bu şube 30 Nisan 1992 tarihli 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile ‘Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğüne’ dönüştürülmüştür (Derman ve Başal, 2010).

1980 sonrası toplanan Milli Eğitim Şuralarının hemen hemen tamamında okul ön-cesi eğitim gündeme gelmiş ve konuya ilişkin çeşitli tavsiye kararları alınmıştır. 1981 yılında toplanan X. Milli Eğitim Şurası’nda okul öncesi eğitime ilişkin anasınıfı programları, anasınıfının amaçları, anasınıfında muhteva ve faaliyet kategorileri ve uygulamaya dönük öneriler şeklinde konu ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir (MEB, 1991c). 1982 yılında toplanan XI. Milli Eğitim Şurasında okul öncesi öğretmeni yetiştirecek programların amaçları, işlevleri, ilkeleri, içerik ve etkinlik kategorileri be-lirlenmiş (MEB, 1991d); 1988 yılında toplanan XII. Milli Eğitim Şurası’nda 60-72 ay arası çocukların eğitimini kapsayan anasınıflarının mecburi olması ve ayrıca anao-kulu programlarının birinci sınıf programlarından farklı olarak Türkiye’nin şartlarına sosyal ve kültürel yapısına, değer sistemlerine uygun olarak hazırlanması önerilmiş-tir (MEB, 1991e).

27-29 Eylül 1993 tarihinde gerçekleştirilen XIV. Milli Eğitim Şurasında öncekiler-den farklı olarak ilk kez gündem konularından birini okul öncesi eğitime ayırmıştır. Bu şurada okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitim için kaynak temini ve kullanımı, okul öncesi eğitim programları ve eğitim araçları, okul öncesi eğitimde koordinasyon ve işbirliği, okul öncesi eğitim mevzuatı, okul öncesi eğitim alanına öğretmen yetiştirme ve istihdam, okul öncesi eğitim modelleri konu-larında alt komisyonlar oluşturularak çalışılmış ve çeşitli tavsiye kararlar alınmıştır (MEB, 1993). 1995 yılında toplanan XV. Milli Eğitim Şurası’nda 5-6 yaş okul öncesi eğitimin ilköğretim bünyesine alınması, ilköğretimin kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanması ve böylece ilköğretimde zorunlu ‘2+8+1=11’ sisteminin oluşturu-lması tavsiye kararı alınmıştır (MEB, 1996).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin ele alındığı bir diğer şura 13-17 Kasım 2006 tarihlerinde düzenlenen 17. Milli Eğitim Şurası olmuştur. Bu şurada okul öncesi eğitimle ilgili önemli kararlar alınmıştır. Öncelikle okul öncesi eğitimin 60-72 aylık çocukları kapsayan bölümünün zorunlu hâle getirilmesi istenmiştir. Yine okul öncesi eğitime daha fazla kaynak aktarılması, okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında belediyeler, il özel idareleri, kamu iktisadi teşekkülleri, vakıflar ve diğer müteşebbislerin okul öncesi eğitim kurumları açmalarının teşvik edilmesi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda gerekli düzenlemeler yapılarak okul öncesi eğitimiyle ilgili bütün mevzuatı kapsayacak okul öncesi eğitimi yasasının çıkarılması, bağımsız anaokullarına rehber öğretmen atanmasının zorunlu hâle getirilmesi gibi dikkat çeken kararlar alınmıştır. Ayrıca Cumhuriyetin 100’üncü yılında okul öncesi eğitimde okullaşma oranının yüzde 80’e ulaştırılması hedef olarak gösterilmiştir (MEB, 2007).

1.6. Okul Öncesi Eğitime İlişkin Yasal Düzenlemeler

Türkiye’de okul öncesi eğitim sistemi farklı yasa ve yönetmelikler çerçevesinde ele alınmaktadır. 5 Ocak 1961 tarihinde çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 6. maddesinde okul öncesi eğitim isteğe bağlı ilköğretim kurumları olarak zikredilmektedir. Yine aynı kanunun 13. maddesinde, okul öncesi eğitim kurumlarında zorunlu öğrenim yaşına gelmemiş çocukların eğitileceği, bu kurumların gerçek ve tüzel kişilerle, belediyeler, özel idareler ve devlet tarafından açılabileceği belirtilmektedir.

14 Haziran 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 18. maddesinde okul öncesi eğitime örgün eğitim sistemi içerisinde yer vermekte, 19.maddesinde okul öncesi eğitimin mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsadığı ve isteğe bağlı olduğu belirtilmektedir. 21. maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarının bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okuluna bağlı anasınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabileceği ifade edilmektedir. Aynı kanunun 20.maddesinde ise okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri şu şekilde sıralanmaktadır:

Madde 20 – Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
2. Onları ilköğretime hazırlamak;

3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak;
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Böylece her iki kanunla okul öncesi eğitim genel hatlarıyla ele alınmaktadır. Bu kanunların dışında okul öncesi eğitimi ilgilendiren diğer bazı yasal düzenlemeler de bulunmaktadır. Bunlardan 625 sayılı Kanun özel kurumlara ait düzenlemeleri içerirken, 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ise konuyu korunmaya, bakıma ve yardıma muhtaç aile ve çocuk açısından ele almaktadır. “1475 Sayılı İş Kanununa Tabi İş Yerlerinde İşverenlerin Kuracakları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim ve İşleyiş Esasları Hakkında Tüzük” ilgili işyerlerinde açılması gereken okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ve işleyişi ele almaktadır. Yine “Gebe veya Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmelik” 150 ve daha fazla kadın işçi çalıştıran işyerlerinde, işveren tarafından okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar için eğitim kurumları açılması ile ilgili hükümleri içermektedir. “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”, “Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri İle Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik”, “Kamu Kurum ve Kuruluşlarınca Açılacak Çocuk Bakımevleri Hakkında Yönetmelik” okul öncesi eğitimin ele alındığı diğer yasal düzenlemeleri oluşturmaktadır.

Türkiye’de okul öncesi eğitimin detaylı bir şekilde ele alındığı en son yasal düzenleme ise 26.07.2014 tarihli resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”dir. Bu yönetmelik ile Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel, okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarının Türk Millî Eğitimi’nin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak görev ve işleyişi ile ilgili usul ve esaslar düzenlenmektedir. Yönetmelikte okul öncesi eğitim kurumları olarak okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren anaokulu, ana sınıfı ile uygulama sınıfları sıralanmaktadır. Bu kurumlardan anaokulu: Eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okulu; ana sınıfı: Eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumları bünyesinde açılan sınıfı; uygulama sınıfı: mesleki ve teknik orta-öğretim kurumlarında çocuk gelişimi ve eğitimi alanında Eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların eğitiminin yapıldığı uygulama birimi şeklinde tanımlanmaktadır.

1.7. Okul Öncesi Öğretmenliğinin Gelişimi

Cumhuriyetin başında okul öncesine karşılık ilköğretimin öncelenmesi politikası anaokullarına öğretmen yetiştirmeye de yansımıştır. Nitekim 1927-1928 öğretim yılında anaokullarına öğretmen yetiştirmek için Ankara’da öğretim süresi iki yıl olan

“Ana Muallim Mektebi” açılmasına rağmen bu okul 1930-1931 öğretim yılında İstanbul Kız Öğretmen Okulu’na nakledilmiş, ardından 1933 yılında kapatılmıştır (Oktay, 1990).

1960’lı yıllardan itibaren okul öncesi eğitime ilişkin artan talep bu kurumlara öğretmen yetiştirme konusunu da yeniden gündeme taşımıştır. 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Temel Kanunu’nun 17. maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında kimlerin öğretmen olarak atanabilecekleri “Öğretmen okullarından veya bu amaçla açılacak özel bölümlerden mezun olanlar ile yabancı memleketlerde buna denk öğrenim görmüş olanlar; lise veya kız enstitüsü mezunu olup özel okul veya kursları başarı ile bitirenler anaokullarına öğretmen olarak atanırlar.” şeklinde belirtilmiştir. Bu yasal düzenleme çerçevesinde 1963-64 öğretim yılında kız meslek liselerinin bünyesinde “Çocuk Gelişimi ve Bakımı” bölümleri açılmış ve bu bölümler öğretmenlik formasyonu ile desteklenerek Talim Terbiye Kurulu’nun 1967 tarih ve 120 sayılı kararıyla okul öncesi öğretmeni yetiştiren okullar haline getirilmiştir. Yine zaman zaman bakanlığın aldığı kararlarla kadro fazlası ilkokul öğretmenleri bu alanda görevlendirilebilmiştir (Oktay, 1990).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 43. maddesi uyarınca, öğretmen yetiştirme görevi yükseköğretim kurumlarına devredilmiştir. Bunun üzerine üniversite çatısı altında okul öncesi öğretmenliği için de öncelikle 1979 yılında 2 yıllık “Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans Programı” hazırlanmış ve 1980-81 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. 1991-92 öğretim yılından itibaren ise bu program eğitim fakülteleri bünyesinde 4 yıllık ayrı bir lisans programı olarak yer almıştır. Daha sonra bu programın adı “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği” olarak değiştirilmiştir. YÖK’ün eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma çalışması sonucunda 1998 yılından itibaren Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği, eğitim fakültelerinin İlköğretim Bölümü içinde bir anabilim dalı olarak yer almıştır (Oktay, 1999). 28.02.2017 tarihli YÖK Genel Kurul kararıyla eğitim fakültelerindeki bölüm ve anabilim dalı adları yeniden düzenlenmiştir. Bu karara istinaden İlköğretim bölümü kapatılmış ve yerine Temel Eğitim Bölümü kurulmuştur. Halihazırda okul öncesi için öğretmen yetiştiren Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği programı temel eğitim bölümü içinde bir anabilim dalı olarak yer almaktadır. Bunun yanı sıra üniversitelerdeki 4 ya da 2 yıllık “çocuk gelişimi” ile kız meslek liselerinin “çocuk gelişimi ve eğitimi” gibi farklı program mezunlarının da okul öncesi eğitim kurumlarında çalıştıkları bilinmektedir.

Öğretmenin meslekî açıdan niteliklerinin üst düzeyde olması onu verimli kılacak bir özelliktir. Okul öncesi öğretmenliği ise hem çalıştıkları yaş grubunun hassasiyeti

hem de yapılan işin niteliği açısından ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü okul öncesi öğretmeni diğer gruplardan farklı olarak küçük yaş grubunda çalışmaktadır. Aynı zamanda o çocuğun yaşamında anne ve babasından sonra gelen en önemli kişidir. Okul öncesi çağı çocuğu için öğretmeni her bakımdan kendisine model olan kişidir. Çocuk onun düşüncelerinden, duygusal tepkilerinden, değerlerinden ve alışkanlıklarından etkilenir; bilerek ya da bilmeyerek onun gibi davranır. Bu nedenle okul öncesi öğretmeni üstlendiği görev ve sorumlulukların gereği olarak çalıştığı yaş grubunun gelişimsel özelliklerine dikkat etmek durumundadır. Öğrencilerine her davranışı ile örnek olmalıdır (Gürkan, 2005).

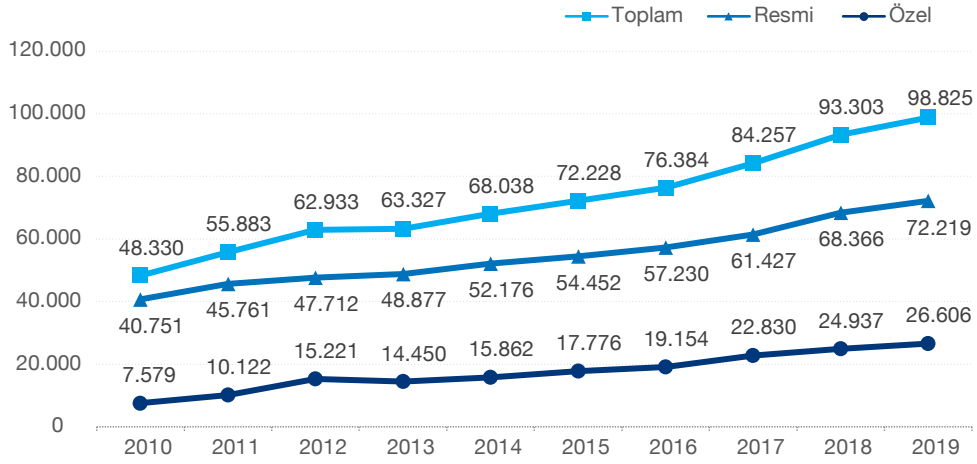
Okul öncesi öğretmeni sınıfındaki öğrencileri hayata hazırlama, onların temel yaşam becerilerini kazanmalarına yardımcı olmalarının yanında onlara okulu ve öğrenmeyi sevdirmeye gibi sorumlulukları da taşımaktadır. Yine o öğrencilerine kaliteli bir öğrenme ortamı oluştururken aynı zamanda onların güvenliğini ve sağlığını da gözetmesi gerekmektedir. Tüm bu sorumlulukları yerine getirirken okul öncesi öğretmeni alan bilgisi ve öğretmenlik becerisine sahip olmasına ek olarak bazı kişilik özelliklerine ve becerilerine de sahip olmalıdır. Oktay'a (1999) göre bir okul öncesi öğretmeninde bulunması gereken özellikler şunlardır:

- Çocuk gelişimi ve eğitimi, beslenmesi ve sağlığı konularında bilgi sahibi olmalı,
- Müzik, resim, drama, oyun gibi konularda bilgili olmalı,
- Birçok eğitim materyalini temin edebilecek ve yapabilecek beceriye sahip olmalı,
- Okul öncesi eğitim programları konusunda bilgili olmalı,
- İyi bir mizah duygusuna sahip olmalı,
- Çocukça davranışlardan sıkılmamalı,
- Sabırlı olmalı,
- Sorumluluk sahibi olmalı,
- Çocuktaki en küçük bir ilerlemeyi bile görebilmeli,
- Yaratıcı olmalı,
- Yeniliklere uyum sağlayabilmeli,
- Türkçeyi iyi ve güzel konuşmalı,
- Geniş bir edebiyat ve fen bilgisine sahip olmalı,
- Hoşgörülü ve esnek olmalı,

- Dış görünüşüne dikkat etmeli; temiz, düzenli ve rahat giyinmeli,
- Meslektaşları ve aileler ile işbirliği yapabilmeli,

Cumhuriyet Dönemi okul öncesi öğretmenliğinin gelişimi ve niteliği konusunda ana hatlarıyla bahsettikten sonra yakın dönemdeki bu alanda istihdam edilen öğretmenler ve Eğitim Fakültelerindeki öğrencilerin nicel durumunu değerlendirmeye çalışalım.

Grafik 1. Okul öncesi eğitimdeki öğretmen sayılarının yıllara göre dağılımı



Kaynak: Muhtelif yıllardaki MEB istatistikleri kullanılarak hazırlanmıştır.

Grafik 1’de son on yıl içerisinde okul öncesi eğitim kurumlarında devlet ve özel sektör tarafından istihdam edilen öğretmenlerin sayılarını göstermektedir. 2010 yılında toplam okul öncesi öğretmen sayısı 48.330 iken bu rakamın yıllara bağlı olarak istikrarlı bir artış göstererek 2019 yılında 98.835 ulaştığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile on yıl içerisinde istihdam edilen öğretmen sayısı iki katına çıkmıştır. Gelecekte okul öncesi erişim imkanının artırılmasına yönelik politikalar çerçevesinde diğer öğretmenlik branşlarına göre en çok talep gören öğretmenlik alanlarının başında gelmektedir. Grafikte dikkat çeken diğer bir husus ise özel sektörde çalışan öğretmenlerin sayısındaki hızlı artıştır. 2010 yılında özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmen sayısı 7579 ile bu rakamın 2019 yılında 26.606’ya yükseldiği görülmektedir. Bu neredeyse üç kat bir artıştır. Öğretmen istihdamındaki artışın son on yılda yaklaşık iki misli olduğu dikkate alınacak olursa özel sektördeki artışın belirgin bir şekilde hızlı artış kaydettiği daha iyi anlaşılacaktır. Bu artışın ana nedeni ise yıllara göre özel sektörün okul öncesi eğitimdeki payının artması ile açıklanabilir.

Türkiye’de 2019 yılı YÖK istatistiklerine göre toplam Eğitim Fakültesi sayısı 96 olup bu fakültelerin 78’inde “Okul Öncesi Öğretmenliği” anabilim dalı bulunmaktadır. Yani neredeyse eğitim fakültelerinin tamamına yakınında bu öğretmenlik alanı mevcuttur. 2019-2020 Öğretim yılında Okul Öncesi öğretmenliğindeki toplam öğrenci sayısı 27.103’tür. Erkek öğrenci sayısı 5.332 kadın öğrenci sayısı ise 21.771’dir. Kadın öğrencilerin oranı %80 erkeklerin oranı ise %20 civarındadır. İstihdam alanı açık bir alan olarak okul öncesi öğretmenliği üniversiteye girişte yüksek puan alan öğrencilerin tercih ettiği yerlerden birisidir. OECD 2019 Okul Öncesi personelinin eğitim durumu istatistiklerine göre Türkiye’deki mevcut görev yapan okul öncesi öğretmenlerin %80,3’ü lisans veya lisans üstü mezundur. Bu ise gelişmiş Batı ülkeleri dahil oldukça yüksek bir orandır.

1.8. Okul Öncesi Eğitime Erişim

Okul öncesi eğitim Türkiye ve çoğunlukla dünyada da zorunlu değildir. Ancak son yıllarda okul öncesi gelişimin çocukların ilerleyen yaşamlarında akademik ve kişisel gelişimlerine yönelik yapılan çalışmalar bu dönemdeki kurumsal eğitimin önemini daha da artırmıştır. Zorunlu olmasa da gelişmiş ülkeler okul öncesi eğitimi bu çağ nüfusunun tamamına yakınına sağlamanın gayreti içinde olmuşlardır. Ülkemizde bu alanda önemli gelişmeler olsa da okul öncesi eğitime erişimde alınması gereken çok mesafe olduğunu görülmektedir. Şimdi istatistiklere göre okul öncesi eğitimde ülkemizin durumunu değerlendirmeye çalışalım. İlk olarak son on yıl içerisinde okul öncesi eğitimden faydalanan öğrencilerin gelişimini farklı değişkenlere göre inceleyelim.

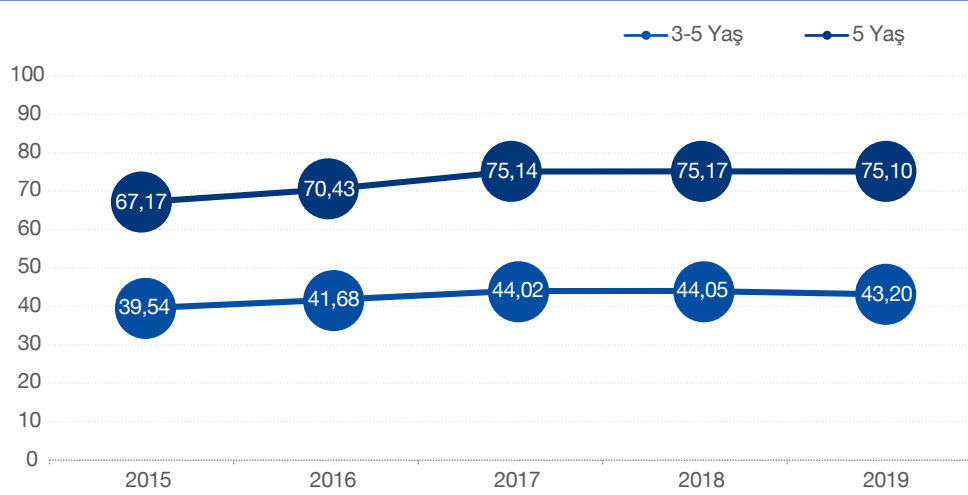
Tablo 1. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenci sayıları

Yıl	Resmi		Özel		Erkek	Kız	Toplam	
	MEB’e bağlı kurumlar		MEB dışı kurumlar	MEB’e bağlı kurumlar				
	Anaokulu	Anasınıfı						
2010	148.285	735.754	8.696	51.476	36.443	511.127	469.527	980.654
2011	184.545	824.070	6.776	60.479	39.948	580.296	535.522	1.115.818
2012	219.536	725.816	7.857	80.768	43.956	562.179	515.754	1.077.933
2013	239.217	677.923	6.450	93.089	42.816	555.194	504.301	1.059.495
2014	280.256	696.040	8.717	122.303	49.345	607.247	549.414	1.156.661
2015	305.278	687.659	24.499	144.850	46.820	633.349	575.757	1.209.106
2016	336.245	723.146	53.052	149.643	53.768	688.517	627.337	1.315.854
2017	370.393	810.753	83.587	179.033	57.322	782.646	718.442	1.501.088
2018	387.182	815.484	103.473	202.857	55.817	814.821	749.992	1.564.813
2019	405.774	812.973	121.760	225.202	64.011	846.249	783.471	1.629.720

Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 1’de son on yıl içerisinde okul öncesi öğrenci sayılarındaki artış görülmektedir. 2010 yılında okul öncesi toplam öğrenci sayısı 980.654 iken bu sayının 2019 yılında 1.629.720’ye ulaştığı anlaşılmaktadır. On yıllık sürede okul öncesine erişim yaklaşık yüzde yetmişler oranında artmıştır. 2016 yılında 1.315.854 öğrenci varken bu sayı 185 bin öğrenci artarak 2017 yılında 1.501.088’e ulaşmıştır. 2016 yılı sonrası MEB resmi okul öncesi kurumlardaki öğrenci sayısındaki artış oldukça sınırlı kalırken aynı dönemde özel okullardaki toplam öğrenci artışının yüzde ellilere varması dikkat çeken bir gelişmedir. Yıllara göre kız öğrencilerin okul öncesine erişimlerinin erkeklere göre bir miktar düşük olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 1 bizlere okul öncesi eğitimde kurumsal anlamda diğer kademelerden farklı bir çoğulculuğun olduğunu göstermektedir. Örneğin, ilköğretim ve ortaöğretimde okullar ya MEB’e bağlı resmi okul veya özel okuldur. Okul öncesinde ise bunlara ilave olarak MEB dışı Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Belediye gibi resmi kurumlar tarafından işletilen okul öncesi eğitim kurumları ve bu bakanlığa bağlı özel okul öncesi eğitim kurumları bulunmaktadır. MEB’e bağlı resmi okul öncesi okullarda eğitim müstakil anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıfları aracılığı ile verilmektedir. Yukarıdaki istatistiklere göre 2019 yılı anaokulu öğrenci sayısı 405.774 iken anasınıfı öğrenci sayısı 812.973’tür. Yani anasınıflarındaki öğrenci sayısı anaokullarındaki öğrenci sayısının iki katıdır. 2019-2020 öğretim yılı özel okul öncesi kurumlardaki öğrencinin oranı %17,7 düzeyindedir. Aynı tarihteki genel eğitim içerisinde özel okullarda okuyan öğrencinin oranının %8,8 olduğu dikkate alındığında özel sektörün okul öncesi kurumlarındaki payının genel eğitime göre iki misli olduğu görülecektir.

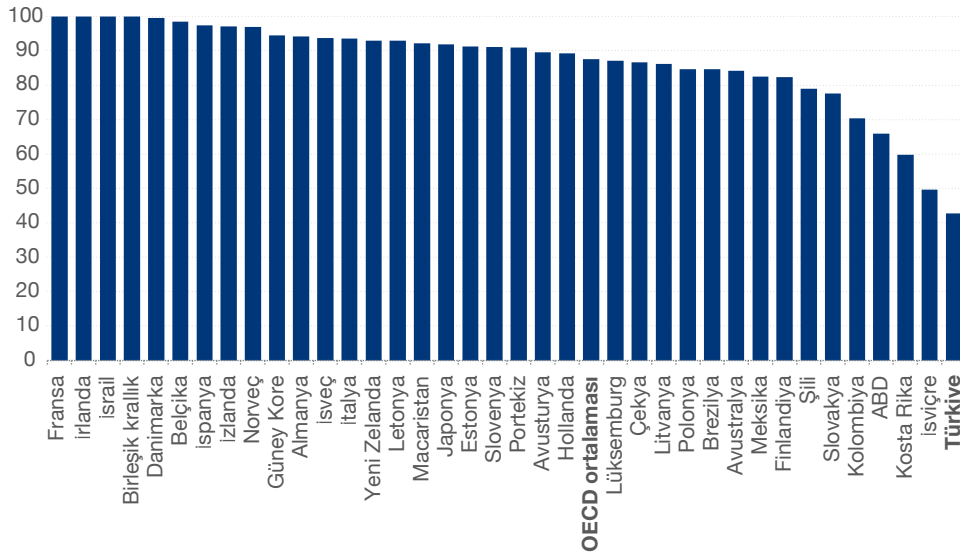
Grafik 2. Okul öncesi eğitime erişimin yaşlara göre dağılımı



Kaynak: MEB İstatistikleri.

Grafik 2’de Türkiye’de son beş yılda 5 yaş ve 3-5 yaş grubu okullaşma oranları görülmektedir. 2015 yılında 5 yaş grubu %67,1 olan brüt okullaşma oranı yavaş bir artış göstererek 2019 yılında %75,1’e ulaşmıştır. 2019 yılı net okullaşma oranı ise %71 civarındadır. 3-5 grubu yani okul öncesi eğitim hedef kitlesinin okullaşma oranı 2015 yılında %39,5 olup bu oran 2019 yılında %43,2’ye yükselmiştir. En düşük okula erişimin olduğu 3 yaşındaki okullaşma oranı %13,3 olup 4 yaş grubunda ise bu oran %33,4 düzeyindedir. Diğer bir ifade ile 3-4 yaş grubu okul öncesi erişim son derece düşük seviyededir. Türkiye okul öncesi verilerinden sonra ülkemizin bu konudaki durumunu daha iyi anlamak için OECD ülkeleri ile karşılaştırmalı grafiği inceleyelim.

Grafik 3. OECD ülkelerinde 3-5 yaş okullaşma oranı (2018)



Kaynak: OECD.(2020).

Grafik 3’te 2018 yılı OECD ülkelerinde 3-5 yaş okul öncesi okullaşma oranlarını göstermektedir. Fransa, İrlanda, İsrail ve Birleşik Krallıkta okullaşma oranı %100’e ulaşmış bulunmaktadır. Diğer ülkelerde de bu oranın Türkiye’ye kıyasla oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. OECD ülkeleri ortalaması %87,6’dır. Türkiye ise 3-5 yaş grubu okul öncesine erişimde %42,8 ile en son sıradadır ve OECD ortalaması yüzdesinin yarısı seviyededir. Bu yaş grubunda okullaşmada Türkiye oranına en yakın ülke %49,6 ile İsviçre’dir. 2018 yılı 5 yaş grubu okullaşma oranında da Türkiye OECD ülkeleri sıralamasında son sıradadır. Bu yaş grubu OECD ortalaması %94,5 olup Türkiye okullaşma oranı ise %75 düzeyindedir. Bu tablo açık bir şekilde bizlere

OECD ülkelerine göre Türkiye'nin okul öncesine erişimde alması gereken kayda değer mesafe olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de okul öncesi erişimin artırılması ve zorunlu eğitim öncesi 5 yaş grubunun zorunlu hale getirilmesi Milli Eğitim Şuralarında, bazı hükümet programlarında (örnek: 2017 65. Hükümet Programı) gündeme gelmiştir. Daha somut olarak Kalkınma Bakanlığı 2017-2019 Orta Vadeli Programında 5 yaşında okul öncesi eğitimin 2019 yılına kadar kademeli olarak zorunlu hale getirilmesi hedeflenmiştir. Ancak yukarıdaki istatistikler bizlere bu okullaşma hedeflerinin gerçekleşmediğini göstermektedir.

MEB 2019-2023 Stratejik Planı ve 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde okul öncesi eğitime özel vurgu yapılmaktadır. Her iki belgede de çocukların hem akademik hem de sosyo-duygusal yönden gelişimde büyük rol oynadığı belirtilen okul öncesi eğitimin Cumhuriyetin Kuruluşunun 100. yılı olan 2023 yılında 5 yaş grubu için zorunlu olması planlanmaktadır. Ayrıca belgelerde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının yanı sıra, dezavantajlı ailelere yönelik politikalar geliştirilmesine amaçlar arasında zikredilmektedir. Aynı MEB Stratejik Planda 2023 yılında 3-5 yaş grubunda okullaşma oranının %55 olması hedeflenmektedir. Beklentimiz okul öncesine yeterli kaynak ayrılarak MEB Vizyon ve Stratejik Plandaki 2023'e yönelik hedeflerin kararlı bir şekilde erişilmesidir. Okul öncesi eğitimin dünyadaki gelişmiş ülkelerin büyük çoğunluğunda olduğu gibi zorunlu olmadan herkese erişim imkânı sağlayacak şekilde düzenlenmesi daha isabetli olacaktır.

1.9. Okul Öncesi Eğitim Programları

Eğitim sürecinin başarı ile sonuçlanabilmesinin en önemli şartlarından birisi, onun gelişigüzelikten uzak, belli bir plan ve program dahilinde yürütülmesidir. Uygulanan eğitim etkinliklerinin istenen sonuca ulaşması ve istenen nitelikte olabilmesi noktasında program unsuru çok önemlidir. Gelişimin en hızlı ve en değişken olduğu okul öncesi döneminde de belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi ve bu dönemin iyi bir şekilde değerlendirilebilmesi ancak çok iyi planlanmış bir eğitim programıyla gerçekleşebilir. Bu bakımdan okul öncesi eğitim kurumlarında iyi bir eğitimin verilebilmesi, çocuğun ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin ona kazandırılabilmesi planlı, programlı bir eğitimle mümkündür. Bu dönemde yeterli gelişim özellikleri ve kişisel farklılıkları dikkate alınarak çocuğa fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel, dil ve ahlak gelişimi yönünden sistemli bir eğitim verilmelidir.

Nitelikli bir okul öncesi eğitimi, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını etkili bir şekilde planlaması ve uygulanması ile gerçekleşmektedir. Öğrenme sürecinde *Okul*

Öncesi Eğitim Programı öğretmenlerin, etkinlikleri planlamalarında seçilen kazanımlara ulaşmaları için hazırlanmış yönlendirici bir kılavuz niteliğindedir. Öğretmen, eğitim programının yaklaşımlarını, ilkelerini, amaçlarını bilmeli ve buna göre sınıf ortamını, yöntem ve teknikleri, eğitim planı için gerekli materyalleri hazırlayıp nitelikli olacak şekilde planlayıp uygulamasını yapmalıdır.

Türkiye’de 1952 yılından itibaren farklı okul öncesi eğitim programları hazırlanmıştır. Ancak 1994 yılından önceki çerçeve programlarda öğretmenler ünite ve günlük planlarını kendilerinin yazdığı hedef ve hedef davranışlara göre hazırlamaktaydılar. 1994 yılında ise ilk defa resmi bir *Okul Öncesi Eğitim Programı* hazırlanmıştır. Program geliştirmenin bir süreç olmasından hareketle, değişen gereksinimler doğrultusunda MEB okul öncesi eğitim programlarında dünyada ve ülkemizde meydana gelen gelişmeler doğrultusunda program geliştirme çalışmalarını sürdürmüştür. 1994 ve 2002 yılı okul öncesi eğitim programları davranışçı yaklaşım esas alınarak oluşturulurken, 2006 yılı okul öncesi eğitim programı ise çoklu zeka ve yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri esas alınarak oluşturulmuştur.

Türkiye’de halihazırda uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı 2013 yılında hazırlanmıştır. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı öncelikle 2012-2013 eğitim-öğretim yılında bazı pilot illerde uygulandıktan sonra yapılan araştırmalar ve alınan geri bildirimler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılarak programa son şekli verilmiştir. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 09.09.2013 tarih 132 sayılı kararıyla da 2013-2014 eğitim-öğretim yılında tüm illerde uygulamaya konulmuştur. Bu program günümüzde de uygulanmaktadır.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların gelişim alanlarına ve yaş gruplarının gelişim özelliklerine göre hazırlanmış, kazanım ve göstergelerin sıralandığı “gelişimsel” bir program özelliği taşımaktadır. Gelişimsel program çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan ve bu anlamda onların sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil gelişim alanları ile öz bakım becerilerini birlikte bütüncül bir yaklaşımla geliştirilmesini esas almaktadır. Bu yaklaşımda programın temelini çocukların gelişimsel özellikleri oluşturur. Öğrenme süreçleri planlanırken çocukların gelişimsel düzeyleri belirlendikten sonra ilgi ve gereksinimleri ile içinde yaşadıkları çevresel koşullar dikkate alınır. Kazanım ve göstergelerle farklı eğitim süreçleri oluşturularak çocukları desteklemek ve onları buldukları gelişim düzeyinden ulaşabilecekleri en üst aşamaya taşımak bu programın hedefidir. Programda ayrıca sarmal yaklaşım ve eklektik model özellikleri benimsenmiştir (MEB, 2013).

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına göre, kazanım ve göstergeler ise bütün olarak ele alınmıştır. Gelişim özellikleri bilimsel çalışmalar dikkate alınarak 36-48, 48-60 ve 60-72 aylık olmak üzere üç farklı yaş grubuna göre düzenlenmiştir. Ancak öğretmenin kendi grubundaki çocuklar için programdan kazanım ve göstergeleri seçerken çocukların gelişim özelliklerini dikkate alması gerekmektedir (MEB, 2013).

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında programın temel özellikleri özetle şu şekilde sıralanmıştır:

- **Çocuk Merkezlidir:** Öğretmenler, öğrenme sürecinde çocukların gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak, onların etkinliklere aktif katılmasını sağlamalıdır.
- **Esnek**dir: Program; çocuğun, fiziksel çevrenin ve ailenin değişen özelliklerine göre uyarlanmaya ve bireyselleştirilmeye uygundur. Öğretmenin, ortaya çıkabilecek günlük ve anlık değişimlere göre eğitim sürecinde gerekli düzenlemeler yapabilmesine fırsat vermektedir.
- **Sarmal**dir: Sarmal bir program kazanım ve göstergelerin süreç boyunca, ihtiyaç duyulduğu durumlarda farklı etkinlikler aracılığıyla tekrar tekrar ele alınmasını gerektirir. Böyle yapıldığında kazanımların gerçekleşmesi, pekiştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması mümkün olur. Okul öncesi dönemdeki çocukların hızlı gelişim ve değişim içinde olmaları ve öğrenmenin birikimli bir süreç gerektirmesi nedeniyle programda bu yaklaşım temel alınmıştır.
- **Eklektiktir:** Bu programda 21. yüzyılın gereksinim duyduğu bireyi yetiştirmek, ulusal özellik ve gereksinimleri karşılamak amacıyla farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak bir senteze ulaşılmıştır.
- **Dengeli**dir: Program çocukların gelişimini çok yönlü desteklemeyi hedeflediği için bütün gelişim alanlarıyla ilgili kazanım ve göstergelerin eğitim planlarında dengeli bir şekilde ele alınması gerekmektedir.
- **Oyun Temellidir:** Çocuk oyun aracılığıyla öğrenir, kendini ve içinde yaşadığı dünyayı oyunla tanır ve kendini en iyi oyun sırasında ifade eder. Çocuğun dili oyundur. Programda kazanım ve göstergeler ele alınırken oyunun bir yöntem ve/veya etkinlik olarak kullanılması özellikle önerilmektedir. Oyun aracılığıyla öğrenme bu programın ve okul öncesi eğitiminin ayrılmaz parçası olarak görülmektedir.

- **Keşfederek Öğrenme Önceliklidir:** Keşfederek öğrenmede çocuğun öğrenme sürecine etkin katılımı, öğrendiklerini farklı durumlara transfer etmesi ve yeni durumlarda kullanması önemlidir. Program çocuğun çevresinde olanları fark etmesini, merak ettiği konulara ilişkin sorular sormasını, araştırmasını, keşfetmesini ve oynayarak öğrenmesini teşvik eder. Böylece ezbere dayalı öğrenme yerine anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olur.
- **Yaratıcılığın Geliştirilmesi Ön Plandadır:** Çocukların öğrenme gereksinimleri ve öğrenme stillerine uygun ortamlarda kendilerini farklı yollarla ve özgün bir biçimde ifade etmeleri için gerekli olan fırsatlar yaratılmalıdır. Programda yaratıcılık, ayrı bir alan olarak ele alınmamış, kazanım ve göstergelerde vurgulanmıştır. Bu programın amacına uygun bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin de yaratıcı olması gerekmektedir.
- **Günlük Yaşam Deneyimlerinin ve Yakın Çevre Olanaklarının Eğitim Amaçlı Kullanılmasını Teşvik Eder:** Programda günlük yaşam deneyimlerinden yararlanılması eğitim sürecini hem zenginleştirir hem de kolaylaştırır. Yakın çevre olanaklarının işe koşulması, araç-gereç ve materyallerin sağlanmasında çeşitlilik ve ekonomik açıdan yarar sağlar. Bu nedenle öğretmenin yakın çevreyi ve çocuğun yaşam deneyimlerini iyi tanması ve izlemesi önem taşımaktadır.
- **Temalar/Konular Amaç Değil Araçtır:** Okul öncesi eğitimde, kazanım ve göstergelerin kazandırılmasında konu veya tema merkezli eğitim söz konusu değildir. Burada asıl amaç, ele alınan konunun öğretimi değil o konu yardımı ile kazanım ve göstergelerin gerçekleştirilmesidir.
- **Öğrenme Merkezleri Önemlidir:** Öğrenme merkezleri çocukların bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla farklı ayırma materyalleri ile bölünmüş, küçük gruplar hâlinde etkileşimde bulunacakları ve dikkatlerini yoğunlaştırarak oynayabilecekleri öğrenme alanlarıdır.
- **Kültürel ve Evrensel Değerleri Dikkate Alır:** Çocukların yaşadıkları toplumun değerlerini tanımaları, kültürel ve evrensel değerleri benimsemeleri onların sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmeleri açısından önemlidir. Programda değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış, ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır.
- **Aile Eğitimi ve Katılımı Önemlidir:** Aile eğitimi ve katılımı, okul ve ev arasındaki devamlılığı destekleyerek kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığını sağlar. Bu nedenle "Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)" hazırlanmıştır.

- **Değerlendirme Süreci Çok Yönlüdür:** Okul öncesi eğitiminde sonuç değil, süreç önemli olduğundan, programda sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi öne çıkmaktadır. Değerlendirmede çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirme süreci iç içe olduğundan, birinden elde edilen bulgular diğerlerinin değerlendirilmesinde de kullanılır.
- **Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Uyarlamalara Yer Vermektedir:** Okul öncesi eğitimi, özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini de dikkate alarak, bütün çocuklara öğrenme ve ilkokula hazırlık konusunda eşit fırsat sunmayı hedefler.
- **Rehberlik Hizmetlerine Önem Vermektedir:** Öğretmenlerin, rehber öğretmenlerle iş birliği içinde çalışması, çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde ve ekip çalışmasının sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde önemlidir. Bu iş birliğinin ailelerin eğitimlerine de önemli katkı sağlaması beklenmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ DİN ve AHLAK EĞİTİMİNDE BAZI ÜLKE ÖRNEKLERİ

2.1. Belçika

Belçika Avrupa'nın batısında yer alan meşruti monarşi ile yönetilen ülkenin resmi adı *Belçika Birleşik Krallığı*'dir. Kral devletin başı ve ordunun komutanı ise de yürütme gücü hükümetin elinde olup kralın sembolik bir konumu vardır. Belçika Avrupa Birliği ve Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO) gibi birçok uluslararası kuruluşun merkezidir. 1831 yılında bağımsızlığına kavuşan Belçika Flaman, Valon ve Brüksel bölgelerinden oluşan federal bir yapıya sahiptir. Bu bölgelerin yürütme, yasama organlarıyla bayrakları ve sembolleri bulunmaktadır. Germen ve Latin Avrupa arasında kültürel bir sınırı olan Belçika'da Fransızca ve Flamanca ana dillerinin yanı sıra Almanya sınırına yakın bölgede Almanca'da konuşulmaktadır. Bu üç dilde resmi dil olarak kabul edilmektedir. 30 bin metrekareyi biraz geçen bir toprağa ve 11 milyonu geçen nüfusu sahip olmasına rağmen tarihi süreç ve ülkeyi oluşturan etnik grupların bu süreçteki kazanımlarını ayrı bir etnisite olarak devam ettirmesi iradesinin bir sonucu olarak ülkede federal bir idari yapıya sahiptir. Bu federal yapının yansımaları eğitim sistemi içerisinde de görmek mümkündür. Her federal bölge eğitim faaliyetlerini kendisi düzenlemektedir. Merkezi hükümet çok genel anlamda birkaç hususta eğitimle ilgilenmektedir. Merkezi hükümet zorunlu eğitimin sağlanması, diplomaların verilme koşullarının belirlenmesi ve emekli ödemeleri konusunda yetkili konumdadır. Belçika'da zorunlu eğitim 9 yıldır ve 6-15 yaşları arasında kapsamaktadır. Zorunlu eğitim mesleki teknik eğitimde 18 yaşa kadar sürmektedir.

Eğitim özgürlüğü Belçika eğitim sisteminin en önemli gündemlerinden biri olmuştur. Belçika Anayasası'nın 24. maddesi uyarınca sağlanan eğitim özgürlüğü yalnızca

seçim özgürlüğü ile sınırlı olmayıp pedagojik özgürlük olarak adlandırılan özerk okullar kurma hakkını da içermektedir. Bu özerk okullar devlet tarafından belirlenen temel bazı kriterleri karşılması koşuluyla devlet tarafından mali yönden sübvansede edilmektedir. Bu nedenle ülkede öğrencilerin çoğu aslında devlet okullarına değil bu hibe alan özel okul statüsündeki yerlere gitmektedir. Tamamen özel sayılacak okullar olsa da bunların eğitim sektörü içerisindeki yeri çok azdır (Sönmez, 2017).

Bizim çalışmayı ilgilendiren okullarda din eğitimi yönüyle konuyu incelersek Belçika'da bu çoğulculuğun ve farklı inançlara göre ayrı din eğitiminin yapıldığı en açık örneklerden birini oluşturur. Ülke de en dominant dini grup açık ara ile Katolikler'dir. Katoliklerin oranı %65'leri bulmaktadır. Bu nedenle okul sistemi içerisinde de Katolik okulları neredeyse okulların yarısına yakını oluşturur. Yapılan farklı anketlerin ortalamasına göre %1'i Protestan, %0,4'ü Yahudi, %3,5'i Müslümanlardan oluşmaktadır. Bu inanç gruplarını %7 ile ateistler ve %22 ile agnostikler oluşturmaktadır. Diğer bir ifade ile Katoliklerden sonraki en önemli grubu din dışı dünya görüşünü içeren agnostik ve ateistler teşkil etmektedir. Belçika diğer birçok Avrupa ülkesinden farklı olarak kültürün bir parçası olarak değil resmi olarak 1970'li yılların başından itibaren İslam dinini tanımıştır. Bu çerçevede Müslümanlar okullarda diğer inanç mensuplarıyla benzer şekilde İslam din dersi verme hakkına kavuşmuştur. Ayrıca müslümanlar çok istifade etmese de finansal olarak devlet tarafından desteklenen okul açma hakkına sahiptir. Muhtemelen Dünya'da sekülerleşmenin en çok hissedildiği kıta olan Avrupa'nın bir parçası olarak Katolikler arasında bile Kiliseye gitme oranları %18 seviyesindedir.

1842'li yıllara dayanan bir tarihi geçmişle birlikte Belçika Anayasası gereği öğrenciler ilk ve orta dereceli okullarda haftada en az iki saat din ve ahlak derslerinden birini seçmek zorundadır. Bu durum Anayasanın 17 maddesi ve 1959 tarihli Eğitim Sözleşmesi'nin ilgili 8. maddesinde okullarda din dersi şöyle açıklanmaktadır:

Resmi kurumlara ait ilk ve orta öğretimdeki haftalık ders programlarında, en az iki ders saati din ve ahlak dersine yer vermek zorundadır. Din eğitimi "Katolik, Protestan, Yahudi, İslam ya da Ortodoks" dinlerinden birisi ve bu dinlerin ahlakından olmak zorundadır. Ahlak eğitimi ise dini olmayan bir ahlak olmak zorundadır. Aile reisi, vasi ya da çocuğu korumakla görevli kişi öğrencinin okula ilk kaydı sırasında din ya da ahlak derslerinden hangisini seçtiğini resmen imza ile bildirmek zorundadır. Şayet din dersi seçilmişse bunda hangi dinin seçildiği belirtilir. 18 yaşına giren öğrenciler seçimlerini kendisi yapar."

Bu hukuki metin bizlere Belçika'da devlet okullarında ilk ve ortaöğretimde bir inanca (mezhep veya din) bağlı din dersinin veya alternatif olarak seküler ahlak dersinden birini her öğrencin alması gerektiğini göstermektedir. Avusturya gibi Belçika'da okullarda paralel din ve ahlak dersine yer veren ülkelerin en önemli örneklerinden birini teşkil etmektedir. Her inanç grubu için ayrı bir din dersi modeli. Tabii bu hakkı elde etmek için devlet tarafından tanınan bir inanç grubu olması şarttır. Farklı bir inançtan veya seküler bir dünya görüşünden olan öğrenciler için de ahlak dersini alması gerekmektedir. Burada ise alternatif ahlak dersinin dini bir ahlak değil seküler bir ahlak eğitimi olmasıdır (Avest, 2020).

Okullardaki farklı inançlara mensup din dersi programının hazırlanmasında ilgili inanç grupları etkin bir konumdadır. Bu dersi okutacak öğretmenlerinde aynı inanç grubundan olmasına özel bir önem atfedilmektedir. Din dersi ilkokul birinci sınıftan itibaren başlamaktadır. Din ve ahlak dersinin branş öğretmeni tarafından verilmesi ilkesi benimsenmiştir. İlkokul ilk sınıftan itibaren sınıf öğretmenleri değil branş öğretmenleri tarafından din dersi verilmektedir. Belçika'da din dersleri not verilen bir ders olup karneye yansıtılmakta olup öğrencilerin başarılı olması gereken okul programlarında olan derslerdendir.

2.2. Belçika'da Okul Öncesi Din Eğitimi

Ülkede okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında değildir. Okul öncesi eğitim 2,5-6 yaş arasını kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen bu grupta okullaşma oranı %95 gibi oldukça yüksek bir seviyeye ulaşmıştır. 1960'lardan itibaren okul öncesi eğitime özel bir önem verilmiş ve günümüzde bu yüksek orana ulaşılmıştır. Belçika'da okul öncesi eğitim ya müstakil anaokulları şeklinde veya ilkokulların bünyesinde yer almaktadır. Okul öncesi eğitim ücretsizdir ve isteğe bağlıdır. Sınıflar ise genellikle yaş gruplarına göre tasnif edilmektedir. Okul öncesi eğitimde ana hatlarıyla özel olan okullar hariç üç temel okul tipi bulunmaktadır. Devlet anaokulları, Belediye okulları ve dini kurumlara bağlı okullardır. Bu üç okul çeşidi arasında en çok öğrencinin gittiği okul öncesi kurum Belediyeler tarafından işletilen okullardır. Bunların oranı okul öncesi okullaşmanın yaklaşık %50'sini oluşturmaktadır. Devlet okullarının payı ise %10 gibi oldukça düşük seviyededir. Dini kurumlar tarafından açılan okulların payı ise okul öncesi eğitimin %40 gibi oldukça yüksek bir oranını oluşturmaktadır. Bu kategorideki okullar çeşitli federasyon veya dernekler tarafından açılmış okullardan oluşmaktadır. Hangi inanç kesimine aitse onlar tarafından din eğitimi verilmektedir. Bu okulların çoğunu Katolik okulları oluşturmaktadır. Azda olsa Ortodoks, Protestan, Yahudi ve Müslümanların okul öncesi eğitim kurumu mevcuttur. Katoliklere ait okullarda din eğitimi programı bulunmaktadır.

Devlete bağlı okullarda faaliyet gösteren anaokullarında din eğitimi verilmemektedir. Aynı şekilde okul öncesi eğitim çağındaki öğrencilerin yarısının gittiği Belediye okullarında da din dersleri bulunmamaktadır. Hatta bu okul öncesi okullarında dini çağrışım yapan pano, resim veya İsa heykelinin konulması da yasaktır. Yukarıda da ifade edildiği gibi Belçika'da devlet okullarında (Belediye okulları da bu açıdan bu gruba dâhildir) ilk ve ortaöğretimde ilk sınıftan itibaren zorunlu olduğu düşünülecek olursa okul öncesi ile ilgili bu keskin farklılığı anlamak oldukça zordur (İnam, 2013).

Katolik okul öncesi anaokullarında din dersine yer verilmektedir. Bu ders ise Belçika'daki genel din eğitimi politikasına uygun olarak Katolik din dersi şeklinde verilmektedir. Diğer bir inanç grubu okul öncesinde din dersine yer verdiğinde bu uygulamaya paralel olarak kendi mezhep veya dinine göre bu eğitimi verme hakkına sahiptir. Örneğin, bir Müslüman anaokulunda İslam'a göre din dersi verilmesinin önünde bir engel yoktur. Katolik okul öncesi eğitiminde ilk ve ortaöğretim aksine bu dersi ana okul öğretmenleri tarafından verilmektedir. Okul öncesinde görevli öğretmenler üç yıllık yüksek okul programını tamamlayarak öğretmen olabilmektedir. Kiliseyle ilgili öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenlere okul öncesinde din eğitimini Katolik ilke ve pedagojine sahip olacak yeterliliği kazanacak düzeyde eğitim verilmektedir.

Katoliklere bağlı anaokullarında din eğitimi öğretmenlerle birlikte papazlarla koordineli olarak verilmektedir. Çocukların papaz, rahibe veya pedagoglar tarafından haftanın belli günlerinde kiliseye gitmeleri sağlanmaktadır. Böylece öğrenciler görerek, yaşayarak ve yerinde din eğitimi imkânı bulmaktadır. Sınıfların içerisindeki dini faaliyet köşelerinde çocukların nasıl dua edeceği günlük uygulamalarla öğretilmektedir. Dini ve ahlaki hikayeler anlatılmakta ve ilahiler söylenmektedir. Yaşanan hayatla okul öncesi din eğitimine yönelik olarak Noel, Paskalya, karnaval tatilleri öncesi dini içerikli aktiviteler gerçekleştirilmektedir.

Belçika'da Katolik okul öncesi din dersine yönelik özel bir program bulunmaktadır. Ülkede Türkiye'deki gibi programdaki dersler için zorunlu ders kitabı uygulaması bulunmazken okul öncesi din eğitiminde öğretmenlere rehberlik etmek üzere kılavuz kitaplar hazırlanmıştır. Özellikle İncil'den seçilmiş dini hikayeler ön plandadır. Bu hikayelerin anlatılması sonrası konu üzerinde öğrenciler konuşturulmakta ve mesajı içselleştirilmesi sağlanmaktadır. Anlatılan hikâyenin daha iyi özümsemesi için boyama kâğıtları düzenlenmiş ve hikaye kartları oluşturulmuştur. Din eğitiminde buldurma yöntemi ve uygulamalı metotlar ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca okul öncesi sınıflarda öğrencilerin dikkatini çekmek için özel bir dini köşe oluşturulmaktadır. Bu köşede mum, İncil, Meryem Ana, İsa heykellerinin yanında Hristiyanlıkta kutsal kabul edilen malzemeler bulunmaktadır (İnam, 2013).

2.3. İngiltere

Birleşik Krallığı oluşturan dört ülkeden en büyüğüdür. İngiltere ismi bazen Birleşik Krallık ve Büyük Britanya yerine de pratikte kullanılmaktadır. Avrupa'nın Kuzeybatısındaki adalardan oluşmaktadır. Ülkenin nüfusu 57 milyon civarındadır. Meşrutî Monarşi ve Parleментар Demokrasi ile yönetilen bir ülke olup anayasa adı altında yazılmış tek bir metin bulunmamaktadır. Bunun yerine ülke anayasa gücündeki yazılı mevzuat, yıllar itibarıyla oluşan içtihatlarla, örf ve adet hukuku ve uluslararası sözleşme hükümlerine göre yönetilmektedir. İngiltere'nin başkenti Londra olup nüfusu 8 milyon civarındadır. Kraliçe aynı zamanda millî bir kilise olan İngiliz Kilise'sinin de lideri konumundadır.

Tarihsel olarak modern eğitim kilise kontrolünde olan eğitim yavaş yavaş 19. yüzyıl ortasından itibaren devlet kontrolüne geçmeye başlamıştır. Bu açıdan İngiltere konuyu Kilise ile uzlaşî halinde çözmeye çalışmıştır. Bu nedenle farklı okul türleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca okullarda din eğitim ve öğretimi konusu öncelikli tartışılan konulardan birisi olmamıştır. Diğer bir ifade ile modern okul içerisinde din dersi varlık ve yokluk mücadelesi vermemiştir. Yalnızca din derslerinin mahiyetinin ne olacağı, hangi inançları kapsayacağı ve pedagoji anlayışları gündem maddesi olmuştur. 1870 Eğitim Yasası ile birlikte 5-10 arası ilkökul herkes için zorunlu hale getirilmiştir. 1944 Eğitim Yasası ile birlikte zorunlu eğitim süresi 5-16 yaş arasını kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Burada ilginç olan nokta şudur. Zorunlu eğitime başlangıç yaşı zorunlu eğitim uygulanmaya başladığından itibaren 5 yaşında başlamasıdır. Bu yaşta zorunlu ilkökulun başlaması halen geçerlidir. Bu yaşta zorunlu eğitimi başlatmak özellikle de geçmişte dünyada yaygın olan bir uygulama değildir (Okyay, 2017).

Kilise devlet uzlaşısı sonucu ilginç sayılabilecek iki okul çeşidi ortaya çıkmıştır. Bunlara kapsayıcı bir isim olarak "faith schools" yani inanç okulları veya kamuoyundaki adıyla kilise okulları denilebilir. Devlet kilise okulları için iki statü önermiştir. Bunların ilki "voluntary aided" statüsüdür. Okul mütevellî heyeti diyebileceğimiz yönetiminin çoğunluğunun kilise tarafından atandığı okul türüdür. Öğretmen maaşlarının tamamı ve işletme giderlerinin %85'i devlet tarafından karşılanmaktadır. Diğer %15'i okulu destekleyen inanç grubu tarafından karşılanmaktadır. Ayrıca bu okullar okul hangi din veya mezhep tarafında işletiliyorsa o inancı öğretecek şekilde devlet okullarından farklı din dersi programı verme hakkı vardır. Diğer bir ifade ile bir mezhep veya dini benimsetecek din dersi verilebilir. Bu okullar özel okullar değildir. Bu okul adının kelime olarak Türkçeye çevirisi istenen anlamı vermediği için bu okullara inanç okulları veya kilise okulları denebilir. Bu çerçevede değerlendirilebilecek ikinci okul türü

ise “voluntary-control” okullarıdır. Önceden kiliseye ait iken devletin işlettiği okullar olarak adlandırabiliriz. Bu okulun öğretmen maaşları ve işletme giderlerinin tamamı devlet tarafından karşılanmaktadır. Okulun kilise geçmişine binaen okul mütevelli heyetinin üçte biri ilgili kilise tarafından atanmaktadır. Diğer bir ifade ile kilise okul yönetimi, öğretmen atama vb. konularda kısmi de olsa söz sahibi olmaktadır. Din derslerinde normal devlet okullarındaki müfredatın uygulanması esas olmakla birlikte özel bir durum olduğu takdirde okul idaresinde temsil edilen Hristiyan mezhebine göre de din eğitimi verilebilmektedir. Bu mezhep ise pratikte Angilikan veya Katolik mezhebidir. Bu statüde bir okul çeşidine her ülkede rastlamak çok kolay değildir (Kaymakcan, 2004).

Yukarıda belirtilen okul çeşidi dışında devlet okulları esas okul grubunu oluşturmaktadır. Devlet okulu veya resmi okul olarak adlandırılacak bu okulların çok büyük çoğunluğu yerel yönetimler tarafından açılmakta ve işletilmektedir. Merkezi hükümet tarafından işletilen okul sayısı genel oran içerisinde son derece sınırlıdır. Bu durum 20.yüzyıldan başından itibaren bu şekilde gelişmiştir. Diğer bir okul çeşidi ise “independent schools” denilen özel okullardır. Bu okulların genel okul sektörü içerisindeki yeri %5’ler civarındadır. Özel okullar seküler veya belirli bir inanç grubuna ait olabilir. Örneğin, devlet desteği almaksızın giderlerinin tamamı okulu işletenler tarafından karşılanan bir Müslüman, Katolik veya Hindu okulu açılabilir. Eğitimin genel standartlarını takip etmek durumundadır ve okulun kurucu inancına göre din eğitimi verebilir. Özel okullar hariç diğer okul çeşitleri için eğitim ücretsizdir.

İngiltere’de din devlet ilişkileri genelde Fransa vb. ülkelerde olduğu gibi çatışmacı bir ilişkiden daha çok uzlaşmacı bir seyir takip etmiştir. Devletin resmi kilisesi bulunmakta ve İngiliz Kilisesi olarak adlandırılmaktadır. Bu kilisenin İngiliz Lordlar kamerasında daimi temsilini sağlayan temsil hakkı söz konusudur. 2011 nüfus sayımına göre İngiltere’de yaşayanların %59,3 Hristiyan, %4,8’i Müslüman, %0,5’i Yahudi, %1,5’i Hindu dinine mensuptur. Hristiyanlıktan sonra en önemli grubu %25,1 ile hiçbir dine inanmayanlar oluşturmaktadır. %7,2’side herhangi bir dini aidiyet belirtmemiştir. İngiltere’de nüfus sayımı 10 yılda bir yapılmaktadır. 2001 sayımına göre Müslüman nüfusun sayısı 1.7 milyon iken bu sayı hızlı bir artışla 2.8 milyona ulaşmıştır. Kendisini Hristiyan olarak tanımlayanların oranında son on yılda %12 gibi bir düşüş yaşanmıştır. 2001 sayımında kendisini Hristiyan olarak tanımlayanların oranı %71,8 iken bu oran yukarıda da belirtildiği gibi %59,3’e düşmüştür. Müslümanlar 1998 yılından itibaren devlet tarafından desteklenen inanç okulları statüsünde 27 okul kurmuşlardır. Ayrıca 130 civarında özel okul statüsünde Müslümanların açtığı okul mevcuttur.

2.4. İngiltere'de Okul Öncesi Eğitim ve Din Eğitimi

Birleşik Krallıkta ilk erken çocukluk eğitim kurumu çok erken denebilecek bir dönemde 1816'da İskoçya'da Robert Owen tarafından açılmıştır. Aynı zamanda bir sanayici olan Owen çocuklarının iyi bir eğitim aldıklarına inanan ailelerin işlerine daha iyi odaklandıkları kanaatine varmıştır. Karakter Eğitimi Enstitüsü aracılığı ile çocukluk eğitimini toplumun müdahaleci, kapsayıcı ve önleyici stratejilerinin bir parçası olarak görmüştür. Okul öncesi eğitime yönelik ilgi de iniş ve çıkışlar yaşansa da özellikle 1960'lar sonrasında İngiltere konuya özel bir önem vermeye başlamıştır. 1998 yılında "Okul Standartları ve Çerçeve Yasası" ile birlikte okul öncesi eğitim tam ve yarı zamanlı olarak tanımlanmıştır. Okul öncesi eğitim müstakil anaokulları, anasınıfları, kreşler ve hazırlık sınıflarında devlet, özel sektör ve inanç temelli okullar tarafından yürütülmektedir. Erken çocukluk eğitiminin finansmanı kısmen devlet kısmen aileler tarafından sağlanmaktadır. Ailelerin yarı zamanlı olarak kabul edilen 15 saatlik ücretsiz okul öncesi eğitimi çocuklarına aldırma hakkı vardır. Aileler çocuklarının haftada 15 saatten fazla eğitim almalarını isterlerse belirli bir miktar ücret ödemeleri gerekmektedir. Tam zamanlı okul öncesi eğitimin ana hatlarıyla %75'ini devlet %25'ini aileler karşılamaktadır. Gelir durumu çok düşük olan aileler için ayrı çözümler bulunmaktadır (Oruç, 2017).

İngiltere'de okul öncesi eğitim 3-4 yaşları arasını kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. 2006 yılında çıkarılan İlk Çocukluk Temel Bakım yasası ile (The Early Years Foundation Stage) birlikte erken dönem çocuk eğitiminde belirli standartlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu evrede eğitimde kalite standartları belirlemeye yönelik düzenleme aynı zamanda öğretmenlerin nitelikleri ve programlar bakım ve öğrenme konusunu birlikte değerlendirmektedir. Okul öncesi öğrenciler için belirlenen öğrenme alanları şunlardır:

- Kişisel, sosyal ve duygusal gelişim
- İletişim, dil ve okuryazarlık
- Problem çözüme, muhakeme ve aritmetik
- Dünyayı bilme ve anlama
- Fiziksel gelişim
- Yaratıcılık gelişimi

Okul öncesinde öğretmen olabilmek için üniversite eğitimine ilave olarak diğer öğretmenlik alanlarında olduğu gibi branşla ilgili tezsiz yüksek lisans karşılığı bir belgeye sahip olması gerekmektedir. Okul öncesi zorunlu olmamasına rağmen 3. Yaş grubundaki öğrencilerin %92'si 4 yaş grubundaki öğrencilerin ise %95'i okula devam etmektedir. İlk ve ortaöğretimle kıyaslandığında okul öncesinde özel okullar ve inanç (kilise) okullarının payının oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. 2018 rakamlarına göre 3 yaş grubundaki okul öncesi kurumların %75'i 4 yaş grubunda ise %70'i yukarıda zikredilen sektör tarafından işletilmektedir.

İngiltere'de 1870 Eğitim yasası ile birlikte devlet okullarında isteğe bağlı olarak din dersine yer verilmiştir. Ancak bu dersin o dönemde yaşanan Hristiyan mezhepler arasındaki rekabet ve mücadeleyi devlet okullarına taşınmasını engellemeye yönelik olarak bir mezhebe bağlı din Hristiyanlık eğitimine din dersinde yer verilmesi yasaklanmıştır. 1944 Eğitim Yasası ile birlikte ise ilk ve orta dereceli okullarda bu ders zorunlu hale getirilmiştir. 1988 Eğitim Reform Yasası ise devlet okulları için bu dersin içeriğinde önemli değişiklikler getirmiştir. Dersin içeriği başta Hristiyanlık olmak üzere ülkede temsil edilen diğer dünya dinlerinin öğretilmesini öngörmüştür. Diğer bir ifade ile çoğulcu bir karakter kazanmıştır. Din dersi okullarda zorunlu eğitim çağı olan 5-16 yaş arasını kapsamakta olup 7-11 yaş grubunu teşkil eden ilkokulda bu ders genellikle sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Ortaokul ve lise de ise din dersi branş öğretmenleri derslere girmektedir. Din dersi öğretmeni olmak için lisans mezuniyeti sonrası alanla ilgili tezsiz yüksek lisans yapması gerekmektedir.

İngiltere'de bütün ülkeyi kapsayacak ulusal düzeyde bir din dersi öğretim programı bulunmamaktadır. Her yerel eğitim bölgesi kendi din dersi programını hazırlama hak ve yükümlüğüne sahiptir. Her yerel otorite o bölgedeki dini çoğulculuğu da dikkate alarak din dersi programı hazırlamak üzere "Yerel Eğitim Danışma Kurulu (SACRE)" toplamak zorundadır. Bu komitenin onayından geçen program geçerlidir. Ulusal düzeyde de zorunlu olmamakla beraber tavsiye mahiyetinde ve yerel eğitim otoritelerine yardımcı olmak amacıyla "Model Din Eğitimi" programları hazırlanmaktadır (Kaymakcan, 2004).

Yukarıda belirtildiği üzere İngiltere'de zorunlu ilkokul eğitimi dünyadaki diğer ülkelere kıyasla 1870 yılından bu yana 5 yaş gibi erken yaşta başlamaktadır. İlkokul birinci sınıftan itibaren yani 5 yaştan itibaren öğrenciler din dersi almaktadırlar. Bu Türkiye gibi 69 aylık çocukların ilkokul bir olan ülkelere göre anasınıfını kapsamaktadır. Diğer bir ifade ile çocuklar ilkokulun erken başlaması ile birlikte erken çocuklukta din öğretimi ile tanışmaktadır. 5-7 yaş grubunu içeren din dersinde dinleri tanıma ve dinler hakkında bilgi verilmesi esastır. Din dersi ile hedeflenen kazanımları şöyle sıralayabiliriz:

- Dini inanç ve pratiklerin temel bilgi ve anlayışının kazandırılması. Farklı dinlerin kutsal metinleri hakkında bilgi edinilmesi, dini önderlerin ve çeşitli dini geleneklerin tanınması, ayrıca din dili ve dini semboller hakkında bilgi edinilmesi.
- Dinlerin ve inanç sistemlerinin günlük hayata etkilerini anlama ve bunlara saygı duyma. Dini kabul edilebilecek bütün etkinliklerin ahlak, değerler, karakter formasyonu gibi doğrudan kişisel ve sosyal yöne etkilerini anlamaya çalışma. Bu öğrenmelerin kişiyi geliştirdiği gibi diğer hayat tarzlarını anlama ve onlara saygı duymaya katkı sağlaması.
- Hayatın manevi boyutu ile ilgili farkındalık kazanma. Kişilerin kendi içsel deneyimlerine saygı duyarak hayatın anlamı ve amacı konusunda sorular sorabilme. Bu soru ve sorgular çerçevesinde farklı manevi gelişim örneklerine aşina olma.
- Ahlaki, sosyal ve kültürel gelişim alanlarında duyarlılık kazanma. Öğrencinin kendi kişisel gelişiminin yanı sıra içerisinde yaşadığı dini topluluk içerisindeki sorumluluklarını yerine getirerek daha geniş boyutta çok-kültürlü toplumsal yapının farkında olma.

Okul öncesi dönemle ilgili olarak ilkokul ve ortaokul seviyesinde olduğu gibi zorunlu bir din eğitimi uygulaması mevcut değildir. Ancak İngiltere Eğitim Bakanlığının konuyla ilgili diğer paydaşlarla birlikte oluşturulan ve okullara tavsiye niteliği taşıyan 2004 Ulusal Çerçeve Programı okul öncesi dönemde din öğretimini ilgilendiren şu ifadeler bulunmaktadır:

“Kutsal kitap, zaman ve yerleri anlamaları, ibadet mekânlarını ziyaret etmeleri, dini metinlerde geçen hikâyeleri dinlemeleri, bu kazanımlar doğrultusunda kendi duygu ve deneyimlerini yansıtmaları’ yönünde din eğitimi etkinliklerine katılmalarını tavsiye eder.” Yine aynı müfredat çocuklara bir arada yaşama, ötekine saygı gösterme ve kutsallık hissinin gelişimine yönelik bir dizi örnekler sunar (Oruç, 2017).

Sonuçta okul öncesi eğitimde programları içerisinde farklı okul türlerinin din eğitim ve öğretimi yapmalarının önleyici bir düzenleme bulunmamaktadır. Özellikle okul öncesi sektöründe önemli bir yeri olan belirli bir mezhep veya dine bağlı okullarda din öğretimin verildiğini görmek mümkündür.

2.5. Almanya

Bir Orta Avrupa ülkesi olan Almanya Federal Cumhuriyeti başkenti Berlin olan ve 357.376 km kare toprağa sahip 16 eyaletten oluşan bir devlettir. 83 milyonu bulan nüfusu ile Avrupa Birliğinin en kalabalık nüfusuna sahiptir. Nüfusunun yaklaşık %15'ini göçmenlerin oluşturduğu Almanya ABD'den sonra en çok göç alan ülke konumundadır. Ülke parlamenter cumhuriyet ile yönetilmekte olup her eyaletin kendine ait parlamantosunu ve bakanlar kurulu bulunmaktadır. Avrupa Birliği'nin kurucuları arasında yer alan Almanya ekonomik açıdan dünyanın en gelişmiş ülkelerinden biridir. Dünyada 4. Büyük ekonomiye sahiptir ve bilim ve teknoloji alanında lider konumundaki ülkelerden biridir.

Federal Almanya'da eğitim konusunda merkezi hükümet tarafından düzenlemekten daha çok bu konu eyalet hükümetlerine bırakılmıştır. Temel Eğitim Yasasına göre merkezi hükümet eğitimin bazı alanlarında koordinasyon sağlamak hakkına ve yüksek öğrenim konusunda da eyaletlere direktif verme hakkına sahiptir. Bu nedenle eğitim uygulamalarında eyaletlere göre farklılıkları gözlemlemek mümkündür.

Almanya'da zorunlu eğitime başlama yaşı 6 olup zorunlu eğitim 9 yılı kapsamaktadır. İlkokul eyaletlerin çoğunda 4 yıl olup herkes ilkokulda aynı okul türüne devam etmektedir. İlkokul sonrası yapılan değerlendirme sonucu öğrenciler çok erken yaşta akademik okul türlerinden mesleki okullara göre keskin bir şekilde yönlendirilmektedir. Erken yaşta yönlendirme ise zaman zaman eleştiri konusu olmaktadır. Almanya dünyada eğitim ve araştırmaya en çok bütçe ayıran ülkelerden biridir. Özel sektör ve devlet birlikte 2017 itibarıyla 195.1 milyar Avro eğitim ve araştırmaya ayrılmıştır. Bu ise ülkenin toplam milli gelirine oranı %9,0'dır (Çavuş, 2017). Eğitimin finansına verilen önemi daha iyi anlamak için 2019 yılı Türkiye'de eğitim bütçesinin milli gelire oranının %2,57 olduğunu hatırlatmakta yarar var. Almanya'da özel okulların genel eğitime oranı %8,5 civarındadır. Bu diğer Avrupa ülkelerine göre düşük bir orandır. Ayrıca özel okullara devam eden öğrencilerin %48'i de meslek okullarında eğitim görmektedir. Bu oranında Almaya'ya özel olduğunu belirtmek gerekir.

2.6. Almanya'da Okul Öncesi Eğitim ve Din Dersleri

Almanya'da okul öncesi eğitim zorunlu olmayıp isteğe bağlıdır. Ülkede özellikle 3-6 yaş grubunu kapsayan okul öncesi eğitime erişimin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) 2010 yılı verilerine göre 3. yaş grubunda %88, 4 yaş grubunda %96 ve 5 yaş grubunda %97'dir. Ülkede okul öncesi eğitimin tarihi eskilere gitmektedir. Okul öncesi eğitimin kurucularından

Frobel bir Alman'dır. İlk olarak 1840'ta anaokulunu kurmuştur. Frobel'in programında ödüller, şarkılar, etkinlikler ve eğitimsel oyunlar bulunmaktadır. Öğrenmenin yaparak, yaşayarak ve sosyalleşme ile gerçekleşeceğine inanmaktadır. Okul öncesinde önemli modellerden birisi olan 1919 Waldorf yaklaşımı da ilk olarak 1919'da Almanya'da uygulanmaya başlamıştır.

Tarihsel olarak okul öncesi eğitim kilisenin etkisinin en çok görüldüğü alandır. 1920 yılında kilise dahil toplumun her kesiminden insanların çağrıldığı mecliste yapılan toplantı sonucunda çocuk yuvalarının denetimi kiliselere bırakılmıştır. 1921 yılında çıkarılan bir kanuna göre hayır kurumları, kilise ve vakıflar aileden sonra erken çocukluk eğitimi ile ilgilenme hakkını elde ettiler. Kilise ve hayır kurumlarının yeterli olmadığı durumlarda devlette anaokullarını açmaktadır. Almanya'da okulöncesi konusu esaslı olarak 1970 yılında yeniden ele alınmıştır. Bu kapsamda okul öncesi eğitim kurumları ıslah edilerek sayıları artırıldı ve bu yerler için eğitimcilerin yetiştirilmesine önem verilmeye başlanmıştır. Ülkede okul öncesi eğitim kurumlarını resmi ve özel olmak üzere iki grupta değerlendirmek mümkündür. Bu kurumların %30'u devlet ve belediyelere ait iken çoğunluğu %70 ile kiliseler ve bu kiliselere bağlı cemaatle tarafından yönetilmektedir. Almanya'da okul öncesi eğitimle Milli Eğitim Bakanlığı'ndan daha çok eyaletlerin Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ilgilenmektedir. Okul öncesi öğretmeni olabilmek için en az yüksekokul derecesine sahip olması gerekir (Başkurt, 2001). Ülkedeki erken çocukluk eğitimindeki bütün eyaletler tarafından benimsenen çerçeve belgesine göre gelişim alanları şunlardır:

- Dil ve iletişim
- Kişisel ve sosyal gelişim
- Değerler ve din gelişimi eğitimi
- Matematik
- Doğa bilimleri (Bilgi teknolojisi)
- Güzel sanatlar
- Beden, hareket ve sağlık
- Doğal ve kültürel ortamlar

Almanya'da ilk ve orta dereceli okullarda din dersi program içerisinde yer alan düzenli derslerdendir. Bu dersin mahiyeti ve nasıl verileceği gibi hususlar eyaletlere göre değişse de bu dersle ilgili husus Alman Anayasası'nın 7. maddesi ile Federal

seviye düzenlenmiştir. Din dersi konusunda devlet ve kilise arasındaki uzlaşya tarihsel tecrübe sonucu ulaşılmıştır. Konuyla ilgili çıkarılan sonuçları açıklamaya çalışalım.

İlk olarak bu ders dini bir kuruma bağlı olmayan resmi okullarda din öğretimi diğer dersler eş değer olan zorunlu derslerdendir. Devlet bu dersle ilgili eğitim araçlarını temin etmekten ve öğretmen istihdamından sorumludur. İkinci olarak, mecburi bir ders olan din dersleri devletin gözetim ve denetiminde dini cemaatlerin prensipleriyle uygun bir şekilde verilmesi istenmektedir. Uygulamada eyaletlerin birkaç istisnası dışında ülkedeki ana dini grubu oluşturan Katolik ve Protestan mezhebi esaslarına göre verilmektedir. Bazı eyaletlerde özellikle Protestanlar din dersinin çoğulcu modellerle de verildiği görülmektedir. Mecburi din dersini almak istemeyen öğrenciler için seküler ahlak dersi alternatifi öğrencilere sunulur.

Din dersi öğretmeni olabilmek için ülkede kilise ile ilişkilendirilmiş Katolik veya Protestan İlahiyat mezunu veya doğrudan kiliseye bağlı İlahiyat yüksekokullarından birinden mezun olmak ve sonrasında pedagojik formasyona sahip olmak gerekmektedir. Buraya kadar eğitim kademesine göre diğer branş öğretmenleri ile aynı niteliğe sahip olmak ve benzer süreçten geçmek durumundadır. Bunlara ilave olarak Almanya'da din dersi mezhebe bağlı olduğu için din dersi öğretmenlerinin inancının öğrencisiyle aynı olması istenmektedir. Bu nedenle bu dersler kilise veya dini cemaatten onay alan öğretmenler tarafından verilir. Din dersi öğretmenleri özlük hakları yönünden diğer öğretmenlerle aynı statüye sahip olup maaşları devlet tarafından ödenmektedir.

Almanya'da Federal Anayasanın ilgili maddesine göre din dersi öğretim programı ve kitaplarının hazırlanması işbirliği, sorumluluk ve onaylama esas alınarak üç tarzda hazırlanmaktadır.

1. Devlet din dersi öğretim programlarını ve kitaplarını hazırlayarak kilisenin onayına sunar.
2. Öğretim programı ve ders kitapları devlet ve kilise yetkililerinden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanarak tarafların kabulü ile onaylanır.
3. Kilise tarafından hazırlanır ve devlet tarafından onaylanır.

Yukarıda da belirtildiği gibi çocuk yuvalarının %30 devlete ait iken %70 gibi oldukça yüksek orandaki okul öncesi yuvalar kilise ve vakıflara bağlıdır. Diğer bir ifade ile bu sektörde kilise ve dini grupların en etkin olduğu eğitim kademesidir. Bu özel yuvala-

rın neredeyse tamamına yakını devletten yardım almaktadır. Dolayısıyla bu kategorideki okul öncesi kurumlarında din öğretiminin ötesinde dini bir eğitim verildiği bile söylenebilir. Devlete ait okul öncesi kurumlarında din eğitimi verilip verilmeyeceğine dair bir düzenleme bulunmamaktadır (Doğan, 2008).

Katoliklere ait anaokulları tam bir kilise havasında tefriş edilmişlerdir. Dershaneler, idare odaları dini sembollerle donatılmıştır. Kilise dini tecrübeyi çocuklara kazandırmak istemektedir. Bu amaçla öğrencileri zaman zaman dini ayinlere götürmektedirler. Okul öncesi din eğitiminde İncil'den kıssalar, başta Hz. İsa olmak üzere çeşitli peygamberlerin hayatı, insanlara iyilik yapmaya ve herkesi sevmeye yöneltecek Hristiyanlık ilkeleri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu kazanımların elde edilmesi için en çok başvurulan usuller ise oyunlar oynamak ve hikayeler okumaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE YAKLAŞIMLAR ve DİN EĞİTİMİ

3.1. Montessori Yaklaşımı

Tıp doktoru ve öncü bir eğitimci olarak Montessori 1870 yılında İtalya'da doğdu ve 1952 yılında Hollanda'da vefat etmiştir. Hayat hikayesi inişli çıkışlı bir seyir takip etmiştir. Hayatının büyük bölümü İtalya, İspanya, Hindistan ve Hollanda'da geçmiş olup her iki dünya savaşına ve bu aradaki çalkantılı yıllara tanıklık etti. Yaşamı boyunca birçok kez evinden ayrılmak zorunda kalmış ve mültecilik yaşamasına rağmen çocukları incelemeye, okullar açmaya, ders vermeye ve üç kıtada kendi oluşturduğu metoda göre öğretmen yetiştirmeye devam etmiştir. Günümüzde altı kıtada ve elli iki ülkede Montessori yaklaşımı uygulayan okullar vardır. Montessori birçok ülkedeki farklı kültürlerde gözlemlendiği çocuklardan elde ettiği tecrübe ve çıkarımlara bağlı olarak çocuk eğitiminde ilkeleri tespit etmiştir. Geniş bir coğrafyadaki gözlemlere dayanan bu ilkeleri evrensel ilkeler olarak tanımlamak mümkündür. Bu nedenle farklı ülkelerde kendi sisteminin uygulanması için evrensel temel oluşturmuştur (Lillard, 2013).

Montessori kendi çalışmalarını gelişimine devam eden bir süreç olarak gördüğü için düşüncelerini nihai bir eğitim kuralı şeklinde formüle etmemiştir. Yaşamının son yıllarına doğru hayat boyu yaptığı çalışmalardan yola çıkarak düşüncelerinin özüne dair genel bir bakış sunmuştur. Şimdi bu görüşlerinden bazılarını özetlemeye çalışalım.

Montessori'ye göre modern toplumda çocuk ihmal edilmiştir ve yetişkinlerin meşguliyeti çoktur. Şehir ve ev çocuğa göre tasarlanmamıştır. Ebeveynler ve öğretmenler çocuğun gelişimi için uygun bir çevre oluşturmalıdır ve çocuklar araştırıp öğrenmek

için desteklenmelidir. Çocuklara araştırma, deneme, hata yapma ve hatalarını kendi kendilerine düzeltme fırsatı verilmelidir. Çocuklara seçenekler tanınıp bu seçenekler arasından kendi özgür iradeleriyle seçimde bulunup bunun sorumluluğunu üstlendikleri zaman kendilerinde olumlu benlik algısının gelişeceğini iddia etmektedir.

Maria hayatı boyunca seçme hakkının, bağımsız düşüncenin, özgürlüğün ve insan onurunun öneminden bahsetmiştir. Montessori anlayışına göre çocuk ileride olacağı kişiyi potansiyel olarak kendinde taşımaktadır. Çocuğun bu potansiyeli en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için özgürlüğe ihtiyacı vardır. Ancak bu özgürlük düzen ve disiplin yoluyla erişilecek bir özgürlük olmalıdır. Bu amaç doğrultusunda önceden planlanarak hazırlanmış ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak çevreye gereksinim vardır. Çevrenin, yaşadığı ortamın ve kullandığı materyallerin büyük önemi vardır. Bu nedenle okullarda mobilyalar ve öğretim malzemeleri çocuğun boyuna uygun olmalıdır ve onların günlük hayatını kolaylaştırıcı özellikte olmalıdır (Erakkaş, 2015).

Bu yaklaşımda çocuklara hayali oyuncak ve nesnelerin minyatürleri ile oynama yerine çocuğa gerçeklerini deneyimlemesi öngörülmüştür. Bu çerçevede minyatür mutfak yerine çocukların boylarına uygun mutfak tezgâhları yapılır. Diğer etkinlikler için de bu yaklaşım geçerlidir. Çevresindeki canlı ve cansız varlıkları kapsayacak şekilde alıştırmaların da günlük yaşamında karşılaşılabileceği uğraşlardan olmasına önem verilir.

Her çocuğun kendine ait özellik ve yeteneklerinin bulunduğu varsayımından hareket edilir. Çocuğun olduğu gibi kabul edilmesiyle birlikte doğuştan getirilen gizil güçlerin ortaya çıkacağına inanılır. Bu nedenle Montessori yaklaşımı ölçme değerlendirme sisteminde öğrencilerin karşılaştırma ve sıralamasına yer yoktur. Bir çocuk bir yönü ile önde iken diğeri bir başka yönü ile önde olabilir. Bu anlayışta çocuklar arasında karşılaştırma ve rekabet olmadığı için başarısızlık duygusuna yer yoktur. Çocukların ferdi ve gruplarla verimli çalışma alışkanlığı geliştirmesine vurgu yapılır ve öğrenmek için öğrenmek esastır. Çocukların dış disiplinden daha çok iç disiplin geliştirmesine önem verilir. Bu kapsamda eğitimde ödül ve cezaya yer verilmez. Dışsal ödüllerin geri alındıklarında öğrencinin bir faaliyeti için motivasyonunu olumsuz etkileyeceği için dersler esnasında bu ödüller kullanılmaz. Rekabetten daha çok işbirlikçi öğrenmenin çocuğun gelişimine daha çok katkı sağladığına inanılır. Çocukların diğerlerinden gözlemlerle, taklitlerle, ders alıp vermekle daha iyi öğrenmenin gerçekleştiği savunulur. Diğer bir ifade ile çocuklar akranlarıyla ve akranlarından öğrenirler. Çocukların merakı üzerine kurulu olan dersler gerçek hayatla ilişkilendirilerek öğrenme daha anlamlı hale gelmektedir (Erakkaş, 2015).

Montessoriye göre, ahlaklı olmak kişinin fitratında olan doğal bir durumdur. Yapılması gereken ise uygun bir ortamın oluşturulmasıdır. Bu bağlamda çocukların ve ergenlerin kendi kültürlerini öğrenmeleri önemlidir. Kâinatta her şey birbiriyle irtibatlı ve bağlantılı olduğu varsayımından hareketle her şeyin bir bütünün parçası olduğundan hareketle kişinin dünyayı, tabiatı ve insanlık tarihini tanınmasının gerekliliği savunulur. Ayrıca kişinin kendi kültürünü öğrenirken diğer kültürlerle saygıyı da doğal bir süreç içerisinde öğrenmesi beklenir.

Montessoriye göre çocukta üç ana gelişim boyutu önemlidir. Bunlar;

- a) hareket gelişimi
- b) duyarların gelişimi
- c) dil gelişimi

Montessoriye göre eğitimde hareket çocuğun diğer etkinliklerinden ayrı bir şey değildir. Bu nedenle çocuğun hareket etmesini sağlayıcı etkinliklerin yapılması önemli bir yer tutar. Konuyla ilgili Montessori şunları söylemektedir: “ Günümüzde yapılan en önemli hatalardan biri, hareketi insanın daha yüksek düzeydeki fonksiyonlarından ayrı bir etkinlik olarak düşünmektir. Zihinsel gelişim hareketle bağlantılı olmalı ve ona dayanmalıdır. Hareketin çocuk için önemi büyüktür. İnsanı türüne özgü yetkinliğe erdiren şey, bu yaratıcı enerjinin işlevsel olarak biçimlenmesidir.” (Oktay, 1999)

Duyuların eğitiminde hedeflenen üç süreci şöyle sıralayabiliriz:

1. Benzerlikleri fark etme ve bunları eşleştirme yeteneği
2. Bir dizi nesne arasındaki zıtlıklar ve aşırılıkları ayırt etme yeteneği
3. Birbirine şekil, renk, doku ağırlık vb. yönlerden oldukça benzeyen nesnelere arasında ayırma yeteneğidir (Oktay, 1999).

Montessoriye göre insanın en önemli özelliklerinden biri de dil yoluyla iletişim kurma yeteneğidir. İnsanlar bu yeteneği sayesinde bilgi birikimlerini bir kuşaktan diğerine aktarırlar ve insanlar arasındaki ortak sorunları iletişim yoluyla çözerler. Ona göre dil gelişimi gizemli bir olgudur. Çocuk ağaç imgesini alır ve böyle birçok imge sonunda zamanla ağaç kavramı çocuğun zihninde şekillenir. Çocuğun zihninde oluşan ağaç kavramını ses ve simge yoluyla ifade ederek başkalarına aktarırlar. Böylelikle insan kendi zihninde olanı diğerleriyle paylaşmaya başlar. Düşüncelerimizi dil yoluyla başkalarına aktarma ihtiyacı hissetmemiz insan fitratının temel özelliklerinden biridir. Bu yolu kullanarak yaşadığımız dönemdeki insanlara ve aynı zamanda gelecek kuşaklara aktarmış oluyoruz (Lillard, 2013).

Montessori insanı boş bir levha şeklinde gören eğitim anlayışına karşıdır. Ayrıca gelişimin çocukluktan itibaren doğrusal bir gelişim kaydettiği fikrini de benimsemiştir. Bunun temelindeki varsayımın insanda yaşla birlikte zekanın artması şeklindeki düşüncedir. Kendisi ise doğrusal gelişim yerine doğumdan itibaren altışar yaşa göre düzenlenen dört evreden geçtiğini iddia etmektedir. Her evrenin kendi içerisinde çıkış ve her yükseliş sonrasında inişlerin olduğunu ifade etmektedir.

3.2. Montessori Anlayışında Din Eğitimi

Montessori'nin eğitim anlayışında din eğitime yer verip vermediği konusunda farklı iki görüş vardır. İlk görüşe göre Montessori okulları diğer devlet okulları gibi seküler okullar olup her hangi bir mezhebe göre eğitim yapmamaktadır. Bütün dinlere ve insanlara saygı duyulmaktadır. Onun eğitim anlayışının özünü oluşturan saygı kavramı çerçevesinde iyilik, sevgi, şefkat, sevgi ve güven gibi ahlaki ve manevi temalara yer verilmektedir.

Montessori'nin yöntemini kullanan devlet okulları olduğu gibi özel ve dini okullarda da kullanılmıştır. Ancak dini okulların onun yaklaşımını kullanması yönteminin dini olduğu anlamına gelmemektedir. Montessori hayatında dinle ilgilenmiştir. Kendisi zaten Katolik bir ailede dünyaya gelmiş ve bu çevrede yetişmiştir. Kendisinin çocuk ve din konusunda yazdıklarına bakılırsa kendi yaklaşımını uygulayan okullarda özellikle küçük çocuklara yönelik din eğitimi konusunda önerilerde bulunmuştur. Diğer bir ifade ile din eğitimi konusu ve uygulamasının nasıl olmasına yönelik tavsiyelerde bulunmuştur. Ancak bunun kendinin geliştirdiği genel eğitim yaklaşımının ilkelerine göre kutsalın öğretilmesini önermiştir. Yani eğitim yaklaşımını mensup olduğu Katolik veya Hristiyan geleneği ilkelerine göre değil gözlem ve bilimsel verilere göre hazırlanan ilkeler çerçevesinde bu amaca hizmet edecek şekilde çocuğun önemli bir gelişim boyutunu oluşturan dinin öğretim konusu yapılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. İsteyen bu gelişim boyutuna yer vermiş istemeyen ise yer vermemiştir. Genel açıklamalardan sonra Montessori'nin din eğitimi konusundaki görüşlerini ve kendinden sonraki yorumcularının bu alandaki yaklaşımlarını özetlemeye çalışalım.

Montessori tıp ve sosyal bilimler alanında eğitim almış birisidir ve hayatının ilk kırk yılını da bilimsel bir ortamda geçirmiştir. Kendisi bilimle din arasında bir zıtlık görmemiştir. Eğitim problemlerine sadece teknik ve pratik bir mesele olarak görmeyip arka planda manevi değerlere önem vermiştir. Ancak hiçbir zaman kendi dine ait değerleri empoze etmeye kalkışmamıştır. Bu çerçevede düşünceleri Katolikler tarafından eleştirilmiştir. Temel eleştiriler şunlardır. İlk olarak çocuğun kendi kendini

inşa ettiği düşüncesi eleştirilmiştir. Çünkü geleneksel Katolik anlayışına göre çocuk günahkâr doğduğu için kendini inşa edemez onu aile ve kilise inşa eder. Diğer eleştirisi konusu ise Rousseau'nun bütün çocukların doğuştan iyi olduğu fikrine destek vermesidir. Oysa Hristiyanlıktaki ilk günah inancıyla bu görüş çelişmektedir.

Montessori din eğitimi programını önemli ölçüde Barcelona'daki araştırma okulunda geliştirmiştir. Barcelona'da açılan okulda "Çocukların Kilisesi" diye adlandırdığı çocukların boylarına uygun ibadet yeri tasarlamıştır. Küçük sandalyeler, bağlanma taşı, takdis olmuş su gibi Katolik inancına uygun bir çevre hazırlamıştır. Duvara mevsime göre değişen resimler, cama ise çocukların ışığı kapatıp resim çizebilecekleri bir perde hazırlamıştır. Sandalyelerin düzenlenmesi, vazolara çiçek konulması ve mumların yakılması gibi konularda çocuklara sorumluluklar vermiştir. Çocukların çevrelerindeki sembolik ve ihtişamlı nesnelere merak ettiğinden hareketle dua kitabı, kutsal çanak, papaz kıyafeti haç gibi nesnelere ve sessizlik ve diz çökme gibi davranışları fark edip bu şekilde kayda değer bir seviyede dini bilgi edindiklerini iddia etmektedir. Elde edilen bu deneyimi de ileride derinlemesine düşüneceklerini savunmaktadır. Örneğin, kilisede mum yakmanın çocuklar için sadece bir oyun olmayıp Tanrı'ya ibadetin bir parçası olduğunu düşünmektedirler. Okuldaki din eğitiminde çocukların iş konsantrasyonu, sessizlik, diğer çocuklarla iletişimde bulduklarında sakinlik ve kendi faaliyetlerini seçim gibi özellikler kazandığı belirtilmektedir. Montessori'ye göre hareketleri kontrol ve sessizlik dini ve ruhi his olarak bilinen içsel duyarlılığı beraberinde getirmektedir. Kiliseye benzer din eğitimi ortamına *atrium* ismini vermektedir. Atrium çocuğun gelişimine uygun, hareket edebileceği bir amaca yönelik hazırlanmış çevredir. Bu alandaki çalışmaları daha sonra "Kilisede Çocuk" isimli kitap olarak yayınlanmıştır (Erden, 2016).

Montessori İncil ayetleri ile deney ve gözlem yoluyla elde edilen veriler arasında ilişki kurmayı desteklemektedir. Din eğitimi genel eğitim yaklaşımına paralel olarak önemli olanın çok şey öğretmek olmayıp ne zaman ve nasıl öğretilmesi gerektiği hususu olduğunu söylemektedir. Bunun ise sürekli olarak çocuğu izleme, dinleme ve kişiliğini takip etme ile mümkün olacağını savunmaktadır. Din eğitiminde de hazırlanmış çevre, yetişkin davranışlarının etkisi ve emici zihin gibi kavramlar ön plandadır. Din eğitimi pratik hayatla ilgili ve çocuğun zihni gelişimine uygun olmalıdır. İdeal öğretmenin "bilimin ruhunun özverisiyle İsa'nın havarilerinin sevgisini" birleştiren olduğunu iddia etmektedir. Ayrıca Çocukların Gizemi isimli kitapta her çocuğun kendi mesih olduğunu belirtmektedir.

Çocuğun iyi ve kötü arasındaki farkı yedi yaşından itibaren fark ettiğini savunmaktadır. Daha küçük çocukların her şeyi inanıp kabul ettiklerini söylemektedir. Bu yaşta bildikleri kötülük yaramazlıktır. Günahtan haberdar olmayan çocuğa günahı öğretmeye çalışmak yanlıştır. İyinin gelişimine uygun olarak nazikçe öğretilmesi yeterlidir. Öğretmenin sağduyulu olması ve çocuğun ruhunu incitecek durumlardan sakınması gerekir (Erden, 2016).

Montessori'nin 1952 yılında ölümünden sonra onun metodunun yorumcuları arasında Sofia Cavaletti ve Jerome Berryman'ın geliştirdiği din eğitimi yaklaşımları önemlidir. Cavaletti kendi din eğitimi yaklaşımını Catechesis of the Good Shepherd (Hz. İsa'nın Dini Öğretileri) adlandırırken Berryman Godly Play (İlahi oyun) olarak isimlendirmektedir. Cavaletti'nin yaklaşımı Montessori'nin çocuk gelişine uygun kilise merkezli din eğitimi yaklaşımının pedagojik ve içerik olarak geliştirilmiş bir tarzı olduğu söylenebilir. Berryman'ın ise Montessori'den farklılaşan yönleri bulunmaktadır. Her şeyden önce din diline ayrı bir önem vermektedir. Çocuğun oyundan çok çalışmayı tercih etmesi ve hayal gücünün gelişmesi için duyuların kullanılması konusunda farklı düşünmektedir. İlk olarak oyunun din eğitimi için bilim ve teknolojiye daha önemli olduğunu savunmaktadır. Oyunun zıddı çalışmak değildir. Sahte oyun veya boşluktur. Oyunda insanlar hayat doludur, oyunla ve oyuncularla bağlantılıdır. Oyunda kendini, diğerlerinden, doğa ve Tanrı'dan soyutlayan insanlar boştur. İkincisi, Montessori'nin hayal gücünün duysal bir temele sahip olmasına yönelik getirmiş olduğu farklı değerlendirmedir. Montessori'ye göre hayal gücü öncelikle dış dünyadan kaynaklanır. Gerçekliğe dokunmayan hayal gücü, kurgu ona göre yaratıcı değildir. Bir çocuğun hayal dünyasını geliştirmenin yolu gerçek dünyadan geçer. Berryman ise hayal gücü ve yaratıcılığın geçmiş zamandan beri en geniş anlamda dinle ilgili olduğunu savunmuştur. Dinin en temel fonksiyonun ölüm, yalnızlık, özgürlük gibi hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlarla yaratıcı bir şekilde başa çıkmalarına olanak sağladığını düşünmektedir. Hayal gücü ve yaratıcılığın toplumun kutsal yaşamını ifade etmede bir araçtır. Ayrıca toplumlarda sanat, ritüel ve hikaye üretme imkanı sağlar. Diğer bir anlatımla hayal gücü dinin vazgeçilmez bir unsurudur.

3.3. Waldorf Yaklaşımı

Waldorf yaklaşımı 1919 yılında Almanya'da Avusturyalı düşünür Rudolf Steiner tarafından oluşturulmuştur. 1861 yılında Avusturya'da dünyaya gelen Steiner, Viyana Üniversitesinde fen bilimleri alanında eğitim görmüştür. Daha sonra Rustock Üniversitesinde hazırladığı doktora "Gerçek ve Bilim" adıyla kitap olarak yayınlamıştır. En önemli eseri kabul edilen "Özgürlüğün Felsefesi" adlı eseri 1892 yılında

basılmıştır. 1907 yılında eğitim bilimleri alanındaki ilk eseri olan “Tin Bilim Açısından Çocuk Eğitimi” başlıklı eserdir. Farklı disiplinlerde eserleri olan Rudolf Steiner öldüğü 1925 yılına kadar sayıları yüzleri geçen tıptan felsefeye, eğitim bilimlerinden din bilimine kadar yazılar kaleme almıştır. Eğitim bilimleri açısından önemli bir yaklaşım olan Waldorf yaklaşımını miras bırakmıştır. Steiner, birinci dünya savaşı gibi felaketlerin bir daha yeniden yaşanmaması için yeni bir eğitime ve yeni bir insanın inşasına ihtiyaç duyulduğuna inanmaktadır. Ona göre savaşlar insanın aklını merkeze alıp insanın duygu ve düşüncesini geliştirmeyi ihmal eden modern eğitim sisteminin sonucudur. Kendisi arkadaşı olan Emil Volt’un isteği üzerine Waldorf Astoria sigara fabrikasında verdiği konferansta eğitimle ilgili görüşlerini anlatmıştır. Konferansı dinleyen işçilerin talepleri ve fabrika sahibi arkadaşının maddi desteği ile 1919 yılında ilk Waldorf okulu 253 öğrenci ile açılmıştır.

Çocuk merkezli bir eğitimi savunan Waldorf yaklaşımı modern eğitimin yalnızca çocuğun zihinsel becerilerine odaklanmasını eleştirmektedir. Çocuğun bütün gelişim özelliklerinin birlikte ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Bu çerçevede eğitim felsefesinin esas unsurlarını “beyin, kalp ve eller” olarak özetlemektedir. Bu pedagoji anlayışında düşünme, hissetme ve yapabilme becerilerinin birlikte gelişmesini esas alır. İnsanı bütün yönleriyle ele alan, insanın içindeki bilgeliği ortaya çıkarmaya çalışan felsefenin Waldorf yaklaşımındaki adı “antrosophy”dir. Çocuğun öğrendikleri ile kendi yaşadıkları arasında bağ kurulması son derece önemlidir. Ayrıca, Waldorf yaklaşımı çocuğun ve doğanın bir ritmi olduğunu ve yapay materyallerin ve elektronik cihazların bu ritmi bozduğunu savunmaktadır (Kotaman, 2009).

Steiner çocuğun yedişer yıllık üç aşamadan geçerek gelişimini tamamladığını belirtir. Bu aşamalar ise şöyle isimlendirilmektedir:

- a) 0-7 yaş fiziksel farkındalık dönemi
- b) 7-14 duygusal farkındalık dönemi
- c) 14-21 yaş farkında bilinçlilik dönemi

Biz bu dönemlerden okul öncesi dönemi kapsayan fiziksel farkındalık dönemi ve özelliklerini açıklamaya çalışalım.

Sıfır yedi yaş arası gelişimdeki şekillendirici güçler fizik-anatomik gelişimdir. Çocuk vücut organlarındaki iskelet ve kas gelişimine paralel olarak dik durma, yürüme, konuşma, kendi kendine yeme gibi beceriler kazanarak gitgide daha bağımsız hale gelirler. Böylelikle çocuk kendi kendini yönetme becerisini geliştirir ve hareketlerine

bir düzen ve ritim gelir. Bu çerçevede de Waldorf okullarında ritim duygusunun gelişimi önemlidir. Ritim öngörülebilirlik sağladığı için çocukta güven duygusunun gelişmesini sağlar. Bu nedenle bu yaklaşımdaki ana okullarında ip atlama, sallanma, şarkı söyleyip dans etme, mevsimsel festivalleri kutlamak gibi etkinlikler çocuktaki ritim duygusunu geliştirdiği için önem verilir. Bu dönemde çocuk sağlıklı beslenmeli ve çocuktan fiziksel olgunluğunun üzerinde şeyler beklenmemelidir. Sıfır yedi yaş döneminde çocuklar fiziksel etkinlikler yoluyla dünyayı anlar, taklit ve oyun ile de öğrenir. Çocuk bu evrede gördüğü şeyleri defalarca yaparak kendi davranışı haline dönüştürür. Waldorf anaokullarında bu dönemin gelişim ve olgunlaşma sürecine uygun uygulamalı ve artistik etkinliklere yer verilir. Hayal kurmak ileriki evredeki entelektüel etkinliklerin temelini oluşturduğu için anaokullarında hayalci ve yaratıcı oyunlar temel unsurlardır.

Waldorf yaklaşımında hikâye anlatımı, sanat etkinlikleri ve bir sanat olan euritim kullanılan en temel öğretim yöntemleridir. Bunlara anaokulunda yaratıcı oyun eklenir. Hikayeleştirme en temel öğretim yöntemlerinden biridir. Bu yöntem konuların bir senaryo oluşturularak çocukların hayal kurmalarını ve öğrenecekleri konuları hayatla irtibat kurmalarını hedefler. Waldorf eğitim yaklaşımında hikayeler okunmaz öğretmen tarafından anlatılır. Hikâye anlatımında notlar, tepegöz, kitap vb. hiçbir kaynak kullanılmadan öğretmenin dışavurumcu anlatımı ile canlılık kazandırılarak çocukların hikayeyi yaşamalarına yardımcı olunur. Böylece canlı sunum sayesinde çocuğun etkin katılımı, hayal gücünün, zihinsel görüntülenme gücünün harekete geçmesi ve dinleme yetisinin gelişmesi sağlanır. Hikaye anlatılırken çocukların geçmişteki deneyimleri ve önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirilir. Örneğin, öğretmen tarihsel bir hikayeyi anlatırken birbiriyle yarışan güçlerin durumunu çocukların yakan top oyunundaki oyunlarla ilişkilendirir ve çocuklara eğer oyun oynarken topları alırken “Nasıl hissedersiniz?”, “Nasıl tepki verirdiniz?” gibi sorular sorarak konunun içine çekilir. Böylece çocukların duyguları harekete geçirilir ve konuyu öğrenmeleri daha kolay olur. Bir gün önce anlatılan hikaye ertesi gün derste bazı hatırlatmalar yapılarak ve öğretmenler tarafından soru sorularak çocuklar tarafından tekrar hatırlanması sağlanır. Hikayeyi tekrar etme sürecinde çocuklar düşüncelerini sıraya koymayı, ifade etmeyi ve kelime hazinelerini geliştirmeyi öğrenirler. Ayrıca öğretmen her hikayenin içinde gizli olan ahlaki gerçeği ortaya çıkarmak ve bunun öğrencilerin kendi yaşamlarıyla irtibatlandırılmaları için gayret gösterir (Kotaman, 2009).

Sanat merkezli anlayışa sahip Waldorf okullarında çocuklardan hikaye sonucu anladıklarını ve içselleştirdiği gerçekleri sanat yoluyla yeniden ifade etmeleri istenir. Steiner'e göre en ilkel haliyle bile resim çizmek insanda yaptığı şeye karşı ilgiyi ortaya çıkarır. Çocuklarda çizmeden başlayıp oradan harflere geçilmelidir. Çizimden

daha zihinsel olan yazıya yazıdan daha zihinsel olan okumaya geçilmelidir. Sanatsal etkinliklerin uygulanmasında Steiner'in geliştirdiği "euritimin" özel bir yeri vardır. Euritim, konuşmanın sesli ve sessiz harflerini, müzikal melodisinin tonlarını ve aralıklarını, kolların ve bedenin hareketleri ile görünür olarak dışa vurulmasını sağlayan bir sanat etkinliği disiplindir. Bu disiplinin çıkış noktası insanın doğal hareketleri ve kendini ifade ediş biçimidir. Bunun uygulanması çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine bağlıdır ve öğretmenlerin bu yöntemi en etkin kullanacaklarını bilmeleri gerekir.

Waldorf yaklaşımın özellikle okul öncesi dönemde gelişimsel özelliklerinden yola çıkarak eğitimde üzerinde durulması gereken bazı kavramları şöyle sıralayabiliriz.

Şükran duygusu : Şükran duygusu çocuğun doğumundan altı yaşına kadar gelişmesi gereken en temel erdem olarak görülür. Bu nedenle çocuğun çevresinden edindiklerine karşı şükran duygusuna sahip olmasına yardımcı olarak hayat boyu doğru ahlaki değer ve tutum edinmesinin sağlanacağına inanılır.

Taklit : Steiner, küçük çocukların ana hatlarıyla çevresindekileri taklit ederek öğrenmesinden yola çıkarak çocuğun çevresinin taklit edilmesi istenen modellerle donatılmasını gerektiğini savunur. Çocukların yetişkinlerin yaptığı her şeyi algıladığını ve zihinlerine kaydettiklerinden hareketle öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştiren ve eğiten insan olmaları önerilmektedir.

Ritm : Waldorf anaokullarında ritm önem verilen bir eğitim prensibidir. Çocukların günlük, haftalık ve yıllık yapılan etkinlikler yoluyla devamlılık duygusunu kazanacağına inanılmaktadır.

Bu eğitim yaklaşımın ölçme değerlendirme sisteminde çocukların merkezi sistemle aynı konulardan sınava tabi tutularak değerlendirilmesi benimsenmez. Onun yerine her bir çocuk bireysel olarak ele alınır ve çocuğun kendi potansiyelinin en üst düzeye çıkarılması esas alınır. Bu nedenle okulda karne verilmez. Bunun yerine öğretmen her öğrenci ile ilgili gelişimini içeren detaylı rapor hazırlar. Çocukların bireysel ihtiyaçlarının planlanmasında neleri öğrenmeleri gerektiğinden daha çok neleri öğrenebilecekleri üzerinde durulur.

3.4. Waldorf Din Eğitimi Yaklaşımı

Waldorf yaklaşımının kurucusu olan Steiner din eğitimi dersinin nasıl olması gerektiğine yönelik önerilerde bulunmaktadır. Yaklaşımın özünde ve kurucusunun

görüşlerinde din eğitime yer verildiği ve çocukla din arasındaki ilişkilere yönelik önermelerde bulunmaktadır. Her şeyden önce çocuk 7 yaşına kadar olan ilk gelişim evresinde dini davranışa sahiptir. Bu yaşlarda din ruhun derinliklerindedir. Ergenlik çağına geldiğinde düşünce formunda gün yüzüne çıkacaktır. Bu kapsamda Steiner, dinin bilgisinin din olmadığını savunmaktadır. Dini ve ahlaki unsurları doğru bir şekilde duygu dünyasında yaşar. Bu nedenle çocuk 14 yaşına gelene kadar dini ve ahlaki ilmihal kurallarının öğretilmemesi gerektiğini önerir. Her insanın dine eğilimi bulunduğu ve doğru bir zemin bulduğunda ortaya çıktığı düşünülmektedir. Waldorf okullarında okul öncesi dönemde din derslerine diğer derslerle aynı statü verilmektedir. Bütün derslerin çocuğun ruhunu hayal gücü yoluyla yükseltmeye çalışarak çocuğun duygularının gelişimini teşvik etmelidir. Steinere göre matematik vb. derslerde bile olsa her ders konusunda dini bir hususu tanıtmak mümkündür.

Steiner, bir inanca inanan kişinin onu deneyimlemesi gerektiğini düşünmektedir. Kendi çocukluğunda yapılan eğitimin bir din eğitiminden daha çok din konusunda bir hafıza eğitimi olduğunu ifade etmektedir. Yaşları gereği anlayamayacakları için okul öncesi dönemde kavramlar hakkında konuşmanın doğru olmadığını iddia etmektedir. Çocuklara ancak hikayeler yoluyla din eğitimi verilebileceğini düşünmektedir. Bu çerçevede Waldorf okul öncesi eğitim kurumlarında din eğitiminde hikaye anlatma, kendi yaşlarına uygun dini tören düzenleme, İncil hikayelerinden dramatik oyun hazırlama ve din eğitimine diğer eğitim alanlarında da yer vermek tarzında yapılmaktadır.

Waldorf anaokullarında sabah ve akşam kendilerine yaşam enerjisi verdiği için Tanrı'ya şükranı ifade eden şiir okunmaktadır. Her yemekten önce de kendilerini besleyen yemekler için doğa ana (mother nature) şarkısını ya da İncil'den ayetler okurlar. Çocukların manevi gelişimin bir parçası olarak dayanışma, her şeye iyi davranma ve tabiata saygı konusuna ayrı bir önem verilmektedir. Çocukların manevi tekamülünü geliştirmelerinin bir yolu olarak ta farkındalığı desteklemek ve her konuda yapabileceğimizin en iyisini yapma alışkanlığı kazandırmak olduğu düşünülmektedir.

Waldorf anaokullarında din eğitiminde Kutsal Kitap ve efsanelere göre hazırlanmış dramatik oyunların ayrı bir yeri vardır. Örneğin, "The Shepherd's Play (İsa'nın Oyunu) okullardaki klasikleşen Hristiyan içerikli bir oyundur. Noel vakti öğretmenler tarafından sergilenen oyunun içeriği, Meryem ve Yusuf'un Beytullahim'e yolculuğu ve bu esnada bir melek tarafından getirilen bir çocuğun onlara katılması etrafında şekillenmektedir.

Çocukların gelişimlerine göre tasarlanarak yıllık kutlamaları içeren festivaller din eğitimi açısından değerlidir. Festivaller zamanı okuldan okula değişmekle birlikte, Hasat(Harvest) zamanında Mikail (Michaelmas) Festivali, Noel'de Advent, ilkbaharda Paskalya (Easter) yaz ortasında Hamsin (Whitsun) Yortusu ve Aziz John günü yaygın olarak kutlanır. Nesiller boyu kutlanan bu dini festivaller çocuğun çevresindeki, sosyal yaşama ait oldukları bilincinin gelişmesine yardım eder. Bu festivaller sırasında hikâye, şiir, müzik, euritim, dans ve dramatik oyun etkinlikleri kullanılmaktadır. Uzun süre Waldorf anaokullarında öğretmenlik yapan N. Foster festivalleri kutlarken öğrenmenin inandırıcı olmasının altını çizmekte ve şu öneriyi sunmaktadır. Festivaller öğretmenin manevi yaşamından ortaya çıktığı için, öğretmenin kendisinin kutlamadığı festivali kutlaması çocuklarda belenen duyguyu ortaya çıkarmaz. Bu nedenle kendi kutladığı festivalleri çocuklarla kutlaması daha doğru ve etkileyici olacaktır. Diğer bir ifade ile festivaller bilgi vermek yerine çocukların deneyimleyeceği şekilde yer verilmelidir (Erden, 2016).

Waldorf okullarında din eğitiminde önemli bir etkinlik olan festivallerin verimli olması için ailelerle işbirliği yapılması önerilmektedir. Çocuklarla birlikte bir festival kutlanmadan önce yazı ile veya toplantı yaparak velilerden neler bekledikleri kendilerine açıklanır. Aileler istedikleri takdirde anaokullarındaki festivallere katılmalarına izin verilir ve neler yapacağı konusunda kendilerine rehberlik edilir.

Çocuğun gelişimine uygun oyuncaklar yoluyla oyun oynamayı teşvik etmekte çocuğun manevi gelişimi için önemlidir. Çünkü çocuğun içindeki manevi güçler önce baş, sonra kalp ve en son elden geçer. Çocukların iç gelişim sürecine daha etkin katkı sağlaması için mümkün olduğu kadar az yapılandırılmış oyuncak seçilmesi önerilir. Okulöncesi dönemde teknoloji içeren lego, bilgisayar oyunları, elektronik oyuncaklar kullanılması çocuğun hayal kurmasına olumsuz etki yapacağından hareketle kullanılmaması tavsiye edilmektedir.

Steiner'a göre din eğitimi ile ahlak eğitimi bir bütündür. Eğitimin ahlak ve din eğitimiyle zirveye ulaşacağını iddia etmektedir. Ahlaklı insana dini değerler nüfuz etmiştir ve ahlaklı olarak yaşamak istemeyen kişinin tam anlamıyla insan olması mümkün değildir. Eğer insan doğru eğitilirse ahlaka uygun hareket etmediğinde, kendi insanlığından çaldığını hissedecektir. Bu da doğru din ve ahlak eğitimi almış olduğunu gösterecektir. Steiner, bunun oluşması için de erken yaşlarda çocukların ruhuna şükran duygusunun teşekkülünün iyi bir başlangıç olacağını düşünmektedir. Şükran ve minnet duygusu bilgiyle uyumlu olacak şekilde geliştirilirse, o zaman çocuğun duyguları kolayca tüm canlılar ve tüm insanlar için evrensel bir sevgi seline döneceğini savunmaktadır (Erden, 2016).

3.5. Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia İtalya'da tarihi küçük bir şehrin adıdır. Yaklaşım bu şehirde ikinci dünya savaşı sonrası ailelerle birlikte bir öğretmen ve eğitimci olan Loris Malaguzzi tarafından geliştirilmiştir. Malaguzzi ve arkadaşları "Çocuklara ait şeyler ancak çocuklardan öğrenilebilir" felsefesi ile işe başlayıp reggio yaklaşımının temelini atmaya başlamışlardır.

Bu yaklaşım, çocukları bilgiyi araştırmaya, üretmeye ve sentezlemeye yönlendirmesi, çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek ortamlar sağlanması ve öğretmenlerin etkin birer eğitimci olmayı özendirilmesi sebebiyle bugün dünyada kabul gören bir okul öncesi eğitim yaklaşımıdır. Reggio Emilia yaklaşımının kurucusu Malaguzzi, Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner ve diğerlerinin görüşlerinden etkilenecek şekilde oluşturduğu okul öncesi yaklaşımı sosyal bir yapılandırmacılık olarak tanımlanabilir. Malaguzzi, "doğumdan itibaren sosyal olan, zeka dolu ve meraklı bir çocuk" imgesi çizmektedir. Onun ilişkisel temelli eğitim fikri, her bir çocuğun diğer çocuklarla ilişkide olmasını ve çocukların diğer çocuklar, aile, öğretmen, toplum ve çevre ile karşılıklı ilişkilerini harekete geçirmesi ve desteklemesi üzerine odaklanmaktadır. Bu becerikli çocuklar, doğruların, değerlerin ve kültürün bir üreticisi olmaya başladıkları sistem içerisinde değişiklikler oluşturmaktadırlar.

Reggio yaklaşımının iki temel özelliği bulunmaktadır. Bunların birincisi, çocukların büyüme sürecinde gelişimlerini engelleyen bir duvarla karşı karşıya olmalarıdır. Bu duvar, eskimiş ve kalıplaşmış katı kurallar, geleneksel eğitim metotları ve yetişkinler tarafından benimsenmiş olup çocuklar tarafından anlaşılması oldukça güç olan davranış kalıplarını içermektedir. Çocuk bu duvarı, dışarıdan destek alarak yaşadığı toplumdaki yeni kültürel değerleri ve rolleri öğrenme yoluyla aşabilir. İkinci ana özelliği ise çocuklara somut yaşantılar sunarak yeni keşifler yapmalarına, problem çözmelerine ve yaratıcı düşüncelerine fırsat vermesidir. Bu yaklaşımda çocuk, araştıran, üreten, teoriler geliştiren ve hipotez geliştirmede kendi yolları olan bireydir. Çocuk resim çizme, heykel, dramatik oyun gibi bir çok sembolik yolla kendilerini ifade etme imkânı bulmaktadırlar. Reggio eğitimcilerinin "çocuğun yüz dili" adını verdikleri bu görüş, çocukların somut yaşantıları sembolik ifadelerle dönüştürdükleri çok sayıda dili ifade etmektedir. Çocuk problemlerinin çözümünde akranlarıyla birlikte çalışmakta, öğretmen ise bu sırada ona yardımcı olmaktadır.

Reggio Emilia yaklaşımının felsefesi şu ilkeleri içerir:

1. Okullar, çocukların kendilerini iyi hissetmelerini sağlayan ilişkiler sistemidir. Bu hedefin gerçekleşmesi de ailelerin ve öğretmenlerin iyi oluşlarına bağlıdır.

2. Çocuklar, her birine saygı duyulması ve desteklenmesi gereken sayısız yaratıcı ve entelektüel becerilere sahiptir.
3. Eğitim mekânları, mekânı kullanan tüm insanların ihtiyaçlarına cevap vermelidir.

Reggio yaklaşımının önemli farklarından biri de eğitimde proje çalışmalarındır. Bu çalışmalar çocukların çevreyi tanımaları, sorunları çözmeleri ve iletişim becerilerini geliştirmeleri için bir fırsat olarak kabul edilir. Projeler önceden kesin hatlarıyla belirlenmiş konular olmayıp konunun belirlenmesinde esneklik esastır. Projeler çocukların ya da yetişkinlerin fikirlerinden ve beklenmeyen bir olaydan yola çıkılarak başlatılabilir. Proje çalışmaları sürekli araştırma üzerine kurulmuştur ve farklı öğrenme stratejileri izlenir. Çocukların ilgi alanlarıyla bağlantılı projeler sayesinde fen, matematik ve yabancı dilin prensipleri öğretilir. Çocuğun gözlem yapması esastır. Proje bazen tek bir öğrenci, bazen bir grup veya bütün bir sınıf tarafından hazırlanabilir. Projeler kısa bir zaman dilimini kapsayacağı gibi uzun bir süreyi de içerebilir. Projenin konusu mevsimler, hayvanlar gibi geniş bir alan olabilir. Öğretmen çocukların konuya ilgisini artırmak için kitaplar, fotoğraflar ve farklı öğretim materyallerinin kullanılmasına imkan sağlar. Asıl hedef öğretmen veya öğrenciler tarafından ortaya atılan sorulara cevap bulmak ve bu maksada yönelik ortak çalışmalar yapmaktır. Projelerin ne kadar süreceği, hangi etkinlikleri içereceği ve ne yönde gerçekleşeceği önceden planlanmamıştır. Bu nedenle de öğretmenlerin bu süreci yönetme konusunda özel yeterliliklere sahip olması gerekir. Ayrıca bu yaklaşım öğretmenlerin günlük planlarında oldukça esnek olmasını gerekli kılmaktadır (Pekdoğan, 2017).

Reggio yaklaşımında öğrencilerin ölçme değerlendirme sistemi de farklıdır. Bu anlayışta geleneksel testler ve notlar öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılmaz. Bunun yerine öğretmenler tarafından ailelere çocukların günlük gelişimi ve performansları hakkında ailelere raporlar sunulur. Belirli aralıklarla çocukların bireysel ve grup halinde yaptıkları çalışmalar evlere gönderilerek ailelerin kendilerinin gözlemlemesi sağlanmaktadır. Çocuklara yaptıkları işlerden dolayı ödül verilmemektedir. Tatmin ve beğeni duygusu yeterli kabul edilmektedir. Proje tabanlı öğretimin gerçekleşebilmesi içinde her sınıfta iki öğretmenin birlikte olması önerilmektedir.

Bu yaklaşımda öğrenme ortamı son derece önemlidir. Öğrenmenin bizzat öğrenme ortamı olduğu düşüncesi hakimdir. Bu nedenle fiziksel eğitim ortamı ile birlikte sosyal çevrenin önemli olduğuna inanılmaktadır. Çocukların ve öğretmenlerin hep birlikte faaliyet yapmasına ve proje hazırlamasına imkân verecek büyük bir alan bulunmaktadır. Sınıflar ise bu alana açılmaktadır. Piazza denilen bu alana sınıftan çı-

kan herkes kullanmak durumundadır. Böylelikle okuldaki öğrenci ve öğretmenlerin sosyal iletişimi artırmak ve toplu faaliyetlerin gerçekleşmesine imkân sağlamaktadır. Sınıflar yeterince geniş alanların ve büyük pencerelerin bulunduğu ve sınıfın düzenlenmesinde öğretmenlerle birlikte öğrencilerin karar verdiği bir ortamı içermektedir. Çocuğa olan saygının bir ifadesi ve öğrencilerin geçtikleri öğrenme sürecini göstermek amacıyla duvar panolarına yer verilmektedir. Duvarlara öğrencilerin ayrıntılı resimleri yapmış oldukları ürünlerle doludur.

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenin bir öğrenen olarak görülmesi ve öğrenme ortamlarını organize etme sorumluluğunun esas olmasıdır. Öğretmen kendisini bir pusula olarak görmektedir. Öğrencilerin kendi bilgilerini ve anlayışlarını inşa etmelerini sağlayacak moderatör olarak düşünülmektedir. Öğretmen kendisini bir katılımcı olarak görerek çocuklarla birlikte öğrenmenin hazzını yaşamaktadır. Bu yaklaşımın ana varsayımlarından biri çocuklar ve öğretmenler arasındaki ilişkinin karşılıklı saygı ve işbirliği temelinde olduğunda, çocukların sosyal ve akademik olarak daha iyi geliştikleridir. Öğretmenler çocukların sınıf ortamını yaratmalarına fırsat vererek ve çocukların sordukları sorulara olumlu yanıtlar vererek ilişkinin pozitif biçimde yapılanmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Sınıflar tek bir öğretmene ait değildir. Okulun bütün eğitim kadrosu birlikte plan yapmaktadır. Haftalık plan saatine, okulun açıcısı ve diğer görevliler de katılmaktadır. Görev hiyerarşisi yoktur, böylece herkes planlama ve çocuklarla ilgili diğer çalışmalara dahil edilmektedir. Sonuçta öğrenciler boş bir levha olarak görülmemektedir. Öğrenmeleri için en iyi öğrenme imkanı sunulduğunda onların öğrenip kendi bilgilerini inşa edeceğine inanılmaktadır. Bu felsefeye göre çocukların birbirleriyle ve yetişkinlerle iletişim içerisinde olmaları hem bir ihtiyaç hem de bir hak olarak görülmektedir.

3.6. High Scope Yaklaşımı

Okul öncesi eğitimde high scope yaklaşımı 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen bir yaklaşımdır. Yoksul bölgelerde yaşayan ailelerin okul öncesi çocuklarının gelecekte başarılı olmalarına katkı sağlamak amacıyla başlatılmıştır. İlerleyen yıllarda bu çocukların eğitiminde olumlu etkisi olduğu gözlenmiştir. 1970'li yıllarda Dr. David Weikart tarafından ABD Michigan Eyaleti'nde, High Scope Eğitim Araştırma Vakfı kurulmuştur. High Scope eğitim uzmanları okul öncesi eğitimde etkin öğrenme yaklaşımını geliştirmeye ve yaygınlaştırmaya çalışmışlardır. Bu yaklaşım Piaget'in gelişim teorisinden oldukça fazla etkilenmiştir. High Scope yaklaşımının dayandığı temel ilke "etkin öğrenme"dir. Bunu destekleyen diğer ilkeler ise şunlardır: Olumlu yetişkin-çocuk etkileşimi, öğrenme çevresi, tutarlı bir günlük program ve değerlendirmedir.

Öğretmenin görevi etkin öğrenmeyi geliştirecek bir ortam sağlamak ve çocukların eylemlerini düşünmelerini sağlamak için onlara yardımcı olmaktır. Çocuklar aktif öğrenici olarak kabul edilir. Yetişkin ile çocuk aynı konumdadır ve çocukları arkadaş olarak görmektedir. Bu ise çocukların kendilerine ve başkalarına saygı duymalarını sağlar ve çocukta problem çözme yeteneğinin gelişmesine katkı sağlar.

Bu yaklaşımda belirsizliklere sıcak bakılmaz. Yetişkinler, çocukların etkin öğrenciler olmalarına yönelik bir ortamın oluşması için önceden bildirilmeyen hiçbir değişikliğin olmadığı tutarlı bir günlük program oluşturup bu programı uygularlar. Günlük programın aksamadan uygulanmasının çocuklara zaman denetimi ve bağımsızlığın farkına varmalarını sağlayarak sorumluluk duygusunun gelişimine katkı sağlayacağına inanılır. Bu yaklaşımın günlük düzeni, temizlik, planla-yap-değerlendir sıralaması, küçük ve büyük grup faaliyetleri ve açık hava aktivitelerinden oluşur (Günay & Bilaloğlu, 2004).

Etkin öğrenme, yaparak öğrenmedir. Etkin öğrenmede çocuklar yalnızca seyredip dinlemekle yetinmez, sürece bir şeyler yaparak etkin olarak katılır. Bağımsız olarak hareket ederler, keşifler yaparlar, boyaları karıştırırlar ve şişe kapaklarının tekerlek gibi kullanılabilceğini öğrenirler. High Scope yaklaşımında sınıf düzeni ve materyaller etkin öğrenmeyi teşvik edecek şekilde planlanmıştır. Sınıf ortamı, kitap, sanat, evcilik gibi köşelere bölünmüştür. Sınıfın köşelerindeki eğitici oyuncaklar, dil gelişimini destekleyen çalışma yaprakları, yaratıcı etkinlikleri destekleyen materyaller çocukların rahatça erişebileceği bir tarzda sunulmaktadır. Her köşedeki malzemeler belirli bir mantık takip edilerek yerleştirilmiştir. Bunun ise çocukların bu mantık silsilesini takip ederek alana hâkim olarak bağımsız hareket etme imkanı kazanacağı düşünülmektedir. Sınıflarda malzemeler depolanırken küçük nesnelere saydam plastik kutulara, kitaplar ise kapakları görünecek şekilde raflara yerleştirilmektedir. Bu yaklaşımın uygulandığı sınıflarda kutular, raflar, çekmeceler çocuğun istediği malzemeleri kolayca bulabilmeleri ve kullandıktan sonra tekrar aldığı yeri geri koyabilmelerini kolaylaştırmak için etiketlenmektedir.

High Scope yaklaşımında günlük faaliyetler “planla-yap- değerlendir” ilkeleri gözüne alınarak hem ferdi hem de toplu yürüteceği etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Günlük program, planlama zamanı, küçük grup çalışma zamanı, hatırlama zamanı, büyük grup zamanı ve bahçe zamanı gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Bütün bu faaliyetlerin gerçekleşmesi sürecinde her sınıfta iki öğretmen öğrencilerle birlikte çalışmaktadır. Öğretmenler etkinliklerin gerçekleştirilmesinde öğrencilerle birlikte çalışarak başta bilişsel gelişim olmak üzere öğrencilerin her açıdan gelişimine yar-

dımcı olmaktadır. Öğrencileriyle iletişimlerinde öğretmen çocukları dinlemekte, etkin öğrenme ortamı sağlamakta ve çocuklara eylemleri hakkında düşünmelerine destek olmaktadır.

Bu yaklaşımın faaliyetlerin sonucunda yapılması öngörülen en önemli unsurlarından biri değerlendirme sürecidir. Öğretmenler çocuk gözlem kaydı formu kullanarak çocukların ekip çalışmasını, planlama yapmasını ve gelişim sürecini raporlamaktadır. Çocukların gözlem kaydı onların bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel gelişimi ve yeteneklerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş formlar öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Bu bilgilerde bu yaklaşımın temel taşlarından biri olan aile ile paylaşılmaktadır. Öğrencilerin performansı ve gelişimi konusunda en az ayda bir düzenli olarak aileler bilgilendirilmektedir. Ulaşılamayan velilere ise düzenli ev ziyaretleri yapılmaktadır (Bilaloğlu, 2004).

3.7. Çocukluk Döneminde Çoğulcu Din Eğitime Bir Örnek: “Gift to Child” Yaklaşımı

Türkçe’de “gift to child” kavramınının çevirisini yaptığımız takdirde tam karşılık gelmeyeceği için bu kavramı İngilizce haliyle kullanacağız. Ayrıca Türkiye’de okul öncesi din eğitimi okullarda olmadığı için bu kavramı karşılayacak Türkçe bir kavramda bulunmamaktadır. Bu yaklaşımın diğer okul öncesi din eğitimi yaklaşımından önemli bir farkı bulunmaktadır. Yukarıda okul öncesi eğitim yaklaşımlar çerçevesinde incelediğimiz Montessori ve Waldorf yaklaşımlarından ilham alınarak geliştirilen din eğitimi yaklaşımları bir mezhep ve din içerisinde çocuklara din eğitimi vermek üzere geliştirilmiştir. Özellikle Montessori okul öncesi eğitim felsefesinden esinlenerek Maria Montessori’dan sonra iki din eğitimi yaklaşımı bu yaş grubu için geliştirilmiştir. Bunlar “The Good Shepherd” ve “The Godly Play” dir. Bunların pedagojik ve kültürel alandaki gelişmeleri dikkate alarak ilki Katolik mezhebi ikincisi ise “Protestan mezhebi” ne göre geliştirilmiştir. The Gift to Child” yaklaşımı ise çok kültürlü ve inançlı okul öncesi erken çocukluk dönemine yönelik kapsamlı bir projenin sonucu ortaya çıkan metodik bir din eğitimi yaklaşımıdır. Şimdi bu yaklaşımın geliştirilmesini gerekli kılan ve imkan sağlayan şartların anlatımından sonra bu metodun temel özelliklerini özetlemeye çalışalım.

Bu yaklaşım, İngiltere Birmingham Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin gerçekleştirdiği ve farklı kurumlar tarafından desteklenen bir araştırma projesinin sonuçlarına dayanmaktadır. Göçlerle birlikte İngiltere’de okullarda farklı inanç ve din mensuplarına mensup öğrenciler okullarda görünmesiyle birlikte bu öğrencilere nasıl bir din eğitimi verileceği gündeme gelmiştir. İngiltere’de devlet okullarında

farklı mezhep ve dinler için ayrı din dersi şeklinde bir uygulama tarihinde olmadığı için bir din dersi içerisinde talepleri karşılamaya yönelik çok inançlı seküler din eğitimi yaklaşımları geliştirilip uygulamaya konulmuştur. 1970'lerin ortalarında başlayan bu din eğitimi yaklaşımları 1988 yılında çıkarılan "Eğitim Reformu Yasası" ile birlikte bütün ülkedeki devlet okullarında uygulanması zaruri hale gelmiştir (Kaymakcan, 2004). Okul öncesi ve ilkokul çocukları için geliştirilen "gift to child" din eğitimi yaklaşımının doğuşunu İngiltere'nin bu bağlamında değerlendirmeye çalışalım.

Okul öncesi (3-4 yaş) ve ilkokul dönemi (5-11 yaş) öğrencilerine yönelik geliştirilen Gift to Child yaklaşımı İngiltere Birmingham Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen iki proje sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu projelerin adları: "Religious Education in the Early Years" (1987-1989) ve "Religion in the Service of the Child" (1989-1993). Projenin temel çıkış sorularından birisi erken çocukluk döneminde dini, ahlak, sosyal, kişisel gelişim derslerine serpiştirilerek verildiği takdirde istenen verimin alınmamasından kaynaklanmaktadır. Bu çerçevede dine merkezi bir yer verilmelidir. İkinci önemli önermelerden birisi ise dinin sosyal ve kültürel bir fenomen olarak ele alınmasıdır. Çocukların birbirlerini anlamaları açısından bu anlayış faydalıdır. Bilgi verici ve tanımlayıcı olan kültürel din eğitimi yaklaşımları din eğitimi açısından derinlikten yoksundur. Daha çok eğitimsel fayda elde etmek için çocuklara yönelik eğitim materyalleri üzerinden derinlemesine bir din eğitiminin gerekliliğinden hareketle bu yaklaşım hazırlanmıştır. Gift to child yaklaşımı teorik olarak hazırlandıktan sonra pilot uygulaması yapılarak yeniden gözden geçirilmiştir. Ayrıca okullarda uygulanması için materyaller geliştirilmiştir. Bu çerçevede, on dört öğrenci kitabı, bir öğretmen kılavuzu ve kasetler üretilmiştir (Grimmitt vd, 1991). Bu yaklaşım İngiltere'de farklı okullarda uygulanan veya kendinden farklı yönleri itibarıyla istifade edilmiştir.

Gift to child, gelişim psikolojisinin dini düşünmeye uyarlanması sonucu ortaya konan belirli yaşta önce çocukların dini öğrenmeye hazır olmadıkları tezini eleştirir. Çocukların soyut işlemler dönemine ulaşmadan dini kavramları anlamayacakları düşüncesinin bir önyargı olduğunu iddia eder. Bu önyargı ise hem öğretmen hem de veliler üzerinde olumsuz bir etki oluşturur. Öğretmen ve velilerin sadece çocuklara bir şeyler öğretmediği aynı zamanda onlardan da bir şeyler öğrenildiğine inanılır. Çocuklara dini kavramları anlamayan bireyler olarak değil kendi teolojilerini oluşturacak bireyler olarak bakılır. Bu yaklaşımın teorisi oluşturulurken din fenomenolojisinin önemli isimlerinden biri olan Rudolf Otto'nun "The Idea of the Holy" adlı eserindeki numen kavramından yararlanılmıştır. Otto, kutsallığın ister rasyonel isterse irrasyonel olsun kompleks bir şekilde insanda *a priori* olarak bulunduğunu iddia eder.

Ona göre herkes aynı düzeyde olmasa da insan doğuştan zihinsel tahayyülünün en derin yapısından gelen dini bir bilinç ve farkındalığa sahiptir. Bu sebeple insanda doğuştan var olan bu farkındalığın uyandırılması gerekir. Bu bilinç insana doğadan gelmez doğa aracılığıyla ortaya çıkar demektir. Otto'ya göre insanın doğuştan dini bilince yatkın olmadığını iddia etmek dinler tarihi alanında yapılan çalışmaları görmemezlikten gelmektir. Ona göre *a priori* kategorisinde insanın doğuştan eğilimli olduğu dini bilinç fenomeninin davranışlar, değerler, inançlar ve tutumlar yoluyla ifade edilmektedir. Diğer bir ifade ile Otto'nun bu yaklaşımına göre doğuştan dini bilinç çocukta vardır. Sonradan ortaya çıkmamaktadır. Din eğitimi ise çocukların fit-ratında olan bu yeteneğin ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır. Bu açıdan gelişim psikolojisinin çocukta din eğitimine başlama sınırı açısından farklılaşmaktadır. Farklı konuların öğretiminde Maslow, Erikson vb. nin gelişim teorilerinden yararlanılmaktadır (Oruç, 2013).

Gifto child yaklaşımında tematik din eğitimi anlayışı benimsenmiştir. Örnek temalarla ilgili uygulamaya yönelik materyaller geliştirilmiştir. Beş farklı dinden seçilen yedi konu seçilmiştir. Bu konular; Our Lady of Lourdes/Hristiyanlık, Hallelujah/Hristiyanlık, Ganesha (Fil başlıklı Hint Tanrısı)/Hinduizm, Nanak's Song/Sihizm, The Call to Prayer (Ezan)/İslam, Angels (Melekler)/İslam, Hristiyanlık ve Yahudilik, Jonah (Hz. Yunus)/İslam ve Hristiyanlık. Amaç, çocuk ile materyal arasında etkileşim sağlayarak öğrencinin dini gelişimine katkı sağlamaktır. Resim, ses, hikaye, kutsal kitap veya kişiler gibi seçilen materyallerin dikkat çekici olmasına ve öğrencilerde kutsallık hissi ve esrarlı bir güç taşımaya özen gösterilmiştir.

Gift to child yaklaşımında din dersinin işlenmesinde dört aşamalı bir süreç takip edilmiştir. Bu aşama işlenen konunun özelliğine göre yer değiştirilebilir. Bu dört aşamayı kısaca açıklayalım:

Katılım (Engagement): Öğrencilerin materyale sınıf ortamında ilk olarak karşılaştığı aşamadır. Çocuğun dikkatini çekmenin esas olduğu safhadır. Materyalin durumuna göre bir ön hazırlık sürecini içerebilir. Materyaller çocuğa gösterilmeden önce ona benzer diğerlerini göstererek veya dinleterek bir hazırlık durumuna gereksinim duyulabilir. Ön hazırlığın gerekli olup olmayacağını çocukların dini kültürel durumlarına göre öğretmenler belirler. Örneğin, İslamiyette ezan konusu anlatılırken çocuklara ilk olarak okul zili, yangın alarmı, telefon sesi vb. sesler dinletilir. Bu seslerin hangi anlama geldiği ve bu seslerin işitilmesi sonucunda yapılanlar üzerinde durulur. Daha sonra ise ezan sesi kasetten çocuklara dinletilir. Ezan sesi sonrası Müslümanların yapmaları gerekenler üzerinde durulur. Normal sesi duyunca yapılanla kutsalla ilgili ezan sesi duyulunca yapılacaklar arasında ilgi kurmaları istenir. Ancak bu aşamada öğretmen fazlaca açıklamada bulunmaz.

Keşfetme (Discovery): İkinci aşama olan keşfetmede çocuğun dini materyali tanıması esastır. Bu dini materyalin hangi dine ait olduğunun söylenmesi zorunlu değildir. Yoğunlaşma dini materyal üzerinedir. Belirli bir dinle irtibatı birinci öncelik değildir bu aşamada. Sınıfta çocuklarla materyaller arasındaki irtibat önemlidir. Bu aşamadaki yaklaşım ne öğrenci merkezli ne de materyal merkezli olarak isimlendirilebilir. Çocuk ve materyal arasındaki karşılıklı bir etkileşim olarak ifade etmek daha uygundur. Materyalin öğrenciler tarafından değişik açılardan incelendiği ve anlaşılmayan hususlarda öğretmen desteğine başvurulmanın beklendiği safhadır. Öğrencilerin uygun şekilde konuya katılmaları teşvik edilir. Eğer materyal dini bir hikaye ise buradaki sayısız deneyimi paylaşma ve çocuğun kendini hikaye kahramanı olarak görmeleri sağlanabilir. Örneğin, küçük bir öğrenci grubuna yanan bir mum etrafında çember oluşturarak gözlerini yummaları ve hikayeyi dramalaştırmaları kullanılacak yöntemlerden biri olabilir.

Bağlamla İlişkilendirme (Contextualization): Üçüncü aşama olan bağlamla ilişkilendirmede öğrencinin materyali daha geniş çerçevede anladığı onun sosyal ve dini bağlamını ve ait olduğu dini gelenekteki karşılığını anladığı evredir. Grimmet'e göre bu evre çocukların kimlik gelişimine önemli katkı sağlar. Materyalin hangi dini geleneğe ait olduğunu öğrenen çocuklardan tüm dini inançlara saygı duymaları beklenir. Sunulan dini materyali tanıyan çocuklar bu aşamada kendi dini geleneğinden farklı bir inanca mensup ise bu defa dinleri kendi arasında tasnife başlar. Böylece çocuklar kendi dini geleneğinden olana yaklaşma ve farklı olandan uzaklaşma gibi bir duruma geçmeleri beklenir. İnanırları dini geleneğe ait materyallere ve sembollere yaklaşarak kutsalı tanıma ve tecrübe etmeleri sağlanır. Farklı bir dini gelenekten geliyorsa dini materyali öğrenmesi ve yalnızca saygı duymayı kazanması beklenir (Hull, 2007).

Yansıtma (Reflection): Bu yaklaşımın dördüncü ve son aşamasıdır. İlk aşamada olduğu gibi öğrenci materyalle baş başa kalır. Ancak bu defa ilk aşamadan farklıdır. Artık materyali ve onun hangi dini geleneğe ait olduğunu değerlendirme yapacak düzeyde bilmektedir. Bu safhada çocukların kendi gayretleriyle gerçekleşen kazanımlar (gifts) olarak adlandırılır. Çocuk bu aşamada yanıt verme, etkileşimde bulunma, dini materyaller ışığında kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme, öz farkındalık ve kendini tanıma evresine girmiştir. Bu safhada öğretmenin rolü öğrencilerin bu kazanımları göstermesi ve sınıftaki arkadaşlarına göstermesi için açık uçlu sorular sormaktır. Öğretmen herhangi bir açıklama yapmaktan kaçınarak tamamen çocukların kendi cevaplarını oluşturmalarına fırsat vermesi esastır (Oruç, 2013).

Gift to child yaklaşımı okul öncesi ve ilkokul öğrencisi hedef kitlesine göre hazırlan-
dığı için öncelikli amaç çocuklara dini kavramları öğretmek değildir. Görseelliği ön
plana çıkaracak materyaller hazırlanarak dini boyutu da ekleyerek asıl ilgiyi görüntü,
ses ve anlatımlar üzerine yoğunlaştıran bir pedagoji benimsemektir. Böylece din
eğitiminin çocukların zihinsel gelişmelerine katkı sağlamada yetersiz olduğu yönün-
deki eleştirilerin de önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımın daha iyi anlaşılması
için yedi ana konudan birisi olan “Ezan” konusunun çocuklara öğretilmesine yönelik
öneri ve metotlarını doğrudan yaklaşımı geliştiren ekibin yazdığı kitaptan kısaca
anlatmaya çalışalım.

Ezan (The Call to Pray)

The gift to child yaklaşımında çocuklara yönelik din eğitiminde İslamiyetle ilgili
müstakil olarak seçilen konu ezandır. Bu yaklaşımı açıklayan materyallerde ezanın
dünyada yaşayan Müslümanların hayatında ne anlama geldiği, sözlerinin anlamı,
ezan sesi duyulduğu zaman Müslüman kültürde nelerin yapıldığı, bunun namaz için
bir davet anlamı taşıdığı anlatılmaktadır. Ayrıca öğrenciler için dikkat çekici olması
bakımından ezanın nerede okunduğu üzerinde durulmaktadır. İslamiyette ezanı ilk
olarak okuyan kişi olan Hz. Bilal’in hayatı ve ilk ezanı okuması hikaye olarak sunul-
maktadır. Bir anlamda ezan konusu üzerinden sesli materyal olarak ezan, Hz. Bilal
üzerinden hikaye, minare ve cami maketi üzerinden görsel materyal bir araya ge-
tirilerek somut materyaller üzerinden dini düşünce ve duyguya giriş yapılmaktadır.

Ezan konusunun okulda çocuklara öğretilmesi konusundaki materyallerin listesi
şöyledir: Yasin’in Hz. Bilal Hikayesi Kitabı, zil, ambulans, telefon vb. günlük hayat-
ta kullanılan seslerin kaydedildiği bir kaset, ezan sesinin kaydedildiği kaset, mum,
seçilen zil, alarm saati, düdük, trampet borusu, cami resmi, ezan kelimesinin yazılı
olduğu hat, model cami maketi, model minare maketi, çocuklar tarafından bir araya
getirilecek ezanla ilgili yap boz türü resimler.

Yaklaşımın temel felsefesi günlük hayatta çocukların karşılaştığı sıradan seküler de-
neyimden ve bilgisinden yola çıkılarak kutsala yönelik deneyim, bilgi ve duyguyu
öğretmeye çalışan bir pedagoji anlayışıdır. Bu çerçevede İngiltere’de ilk defa ezan
sesi duyan çocukların çoğunlukta olacağı için ve genel sesle ilgili genelden dinde
ses konusuna geçiş yapmak amacıyla zil sesi, telefon sesi gibi seslerle sınıfa
girilip öğrencilerin dikkati çekilir. Bu sesleri duyunca ne hissettiği, çocuklar için ne
anlama geldiği, bu sesleri duyduğu zaman nasıl bir cevap verilmesi gerektiği gibi
konular sınıfta gündeme getirilir. Günlük hayattaki bu genel seslerle ilgili konu-

malardan sonra çocuklara kasetten ezan sesi dinletilir. Ezan sesinin insanları ne yapmaya çağırdığı, ezan sözcüklerinin anlamı, Müslümanların İslam coğrafyasında bu sesi duyduklarında camiye gitmeleri gibi konular, ezanın minarelerden okunması gibi hususlar okul öncesi sınıflarda öğretim konusu yapılır. Konuyu çocukların somut olarak daha iyi kavramaları için minarede ezan okuyan müezzin resminden ve minare maketlerinden ders materyali olarak istifade edilir. Ayrıca sınıfta çocuklardan lego benzeri materyaller kullanılarak minare yapmaları da istenebilir.

Hazırlanan hikaye kitabından Müslüman bir çocuk olan Yasin üzerinden onun arkadaşları ile yaşadığı olaylar konu edilerek ezan, bu çağrıya uyan Yasinin camiye gitmesi, camiye girişte ve içeride gerçekleşen dini faaliyetler vb. üzerinden İslamdaki dini kutsallar öğretim konusu yapılır. Daha sonra ise İslam tarihinde köle olup ilk Müslümanlardan olan Hz. Bilal'in hikayesi öğretmen tarafından öğrencilere anlatılır. İnancı uğruna çektiği zorluklardan sonra konu İslamiyette ilk ezanın hikayesi ve ezanı ilk okuyan sahabe olarak Hz. Bilal'e konu bağlanır. Hat sanatına uygun yazılmış ezanın sözlerini içeren yazı öğrencilere gösterilir. Bütün bu materyaller ve faaliyetler üzerine sorular sorularak çocukların kendilerini ifade etmeleri ve deneyimlerini ortaya koymaları beklenir. Öğrenme süreci ve ortamında yukarıda zikredilen materyallerin bu yaklaşımın dört aşamasına göre kullanımı sağlanır. Sonuçta öğrencilerden ezan ve onun etrafında şekillenen temalar çerçevesinde resim yapmaları istenebilir (Grimmitt vd, 1991).

3.8. Okul Öncesi İslam Öğretimine Bir Örnek: IQRA Modeli

Amerika Birleşik Devletlerinde Chicago'da 1981 yılında kurulan IQRA Vakfı temel amacı Müslüman okullarına yönelik eğitim programı ve öğretim materyalleri geliştirmektir. Vakfın bu etkinliği okul öncesinden başlayarak ilköğretim ve ortaöğretim kademelerini kapsamaktadır. IQRA Vakfı Okul Öncesi Din Eğitimi Programı'nı 1993 yılında hazırlamış olup bu program özellikle Avrupa, ABD ve Güney Asya'daki İslam okullarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Vakfın kurucularından Dr. Tasneema Ghazi program geliştirme konusunda doktora yapmış bir akademisyendir. IQRA Vakfı, klasik İslami medrese eğitimi ile modern eğitimi sentezlemeyi hedefleyen bütünleştirilmiş eğitim programları (integrated curriculum) hazırlamaktadır. Bu tür İslami eğitime yönelik gayretlerin temel çıkış noktası İslam dünyasında modernite ile birlikte klasik medrese eğitiminin yetersizliğinden yola çıkarak nasıl bir eğitim sorusuna verilen cevaplardan oluşmaktadır. Kısaca, modern eğitim sisteminde İslam din

eğitiminin nasıl verilebileceği üzerine değerlendirmeler konunun ana boyunu teşkil etmektedir. Avrupa ve Amerika'da yaşayan Müslümanların bu sorunu çözmek için ulaştığı önerilerin başında İslami eğitimle pozitif bilimleri bir arada veren bütünleştirilmiş eğitim programları hazırlamak gelmektedir. Bütünleşmiş eğitim programlarının bir kısmı İslami eğitimi modern eğitimin yanında ayrı bir eğitim programı ile vermeyi tercih ederken bir diğer kısmı ise sadece İslami eğitim derslerinin değil modern eğitimin bütün derslerinin İslami bir perspektifle planlanmasını gerekli görmektedir. Amerika'daki IQRA Vakfı'nın ya da İngiltere' deki Yusuf İslam okullarının eğitim programları İslami eğitimle modern eğitimi ayrı ayrı derslerde vermeyi planlayan programlara örnektir. Bütün okul programının İslami perspektif temelli hazırlanmasını öngören eğitim programları çok yaygın olmamakla beraber Davud Tevhidi tarafından geliştirilen Terbiye Projesi bu alandaki program geliştirme çalışmalarına örnek verilebilir (Uzun, 2016).

IQRA Vakfı tarafından geliştirilen okul öncesi din eğitimi programının özelliklerine geçmeden önce bu programın geliştirildiği ABD'de okul öncesi eğitim ve okullarda din dersleri konusunda kısaca bilgi verelim. ABD'de eğitim konusu eyaletlere göre farklılık göstermesine rağmen genel olarak okul öncesi eğitim 4-5 yaşları arasında kapsamaktadır. Zorunlu olmayan bu eğitim ilkokula hazırlık amaçlıdır. Zorunlu olmasına rağmen 5 yaş grubunda okul öncesi eğitime katılım oranı %93 gibi yüksek bir düzeydedir. Zorunlu ilkokul eğitimine başlama yaşı ise 6'dır.

ABD'de Federal Anayasa'nın "Kongre, bir devlet dini tesis eden, ya da dinin özgürce uygulanmasını kısıtlayan hiçbir kanun yapamaz" hükmüne göre din devlet ilişkileri düzenlenmektedir. Bu maddenin yorumlanmasına göre bu ülkede din-devlet ilişkileri, devlet okullarında din eğitimi verip verilmemesi, devletin dinî okullara mali yardım yapıp yapmamasını düzenlenmektedir. Bu çerçevede Amerika'da din hürriyeti negatif hürriyet olarak kabul edilip, din eğitimi konusunda devlete bir ödev yüklenmemiş, din eğitimi ihtiyacının karşılanması bireysel ve toplumsal alana bırakılmıştır. ABD'de devlet okullarında her seviyede müstakil bir din dersi bulunmamaktadır. Buna karşılık özel okullarda din eğitimine yer verilmesi serbesttir. Amerika'da özel okulların büyük çoğunluğunu dini gruplar tarafından kurulmuştur. Bu okullarda okulun bağlı olduğu dini geleneğe bağlı müstakil bir din dersine yer verilmektedir. Bu okulların çoğunluğu Kilise Okulları ve Yahudi Okulları oluşturmaktadır. Sayıları az da olsa son yıllarda farklı eyaletlerde İslam Okullarının açıldığı bilinmektedir. İnandığı dini benimsetmeye yönelik din eğitimi almak isteyenler için ayrıca Sunday School

denilen ibadet yerlerinde din eğitimi verilme fırsatı da bulunmaktadır (Küçük, 2009).

Türkiye’de IQRA Vakfı Okul Öncesi Din Eğitimi Programını Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 2013 yılından itibaren uygulanmaya başlayan 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Öğretim Programını karşılaştıran Sümeyra Uzun (2016) tarafından hazırlanan lisansüstü tezden nakletmeye çalışalım.

Okul Öncesi Din Eğitimi Programının Amacı

IQRA okul öncesi eğitim programı yedi öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları şöyledir:

1. Sosyal Bilimler
2. Matematik,
3. Bilim,
4. Dil Sanatları (İngilizce)
5. Dil Sanatları (Arapça)
6. Sanat
7. İslami Deneyimler.

İslami Deneyimler öğrenme alanı dört İslami disiplinle ilgili konulardan oluşmaktadır. Bu alanlar, Kur’an’ın Öğretileri, Hz. Muhammed’in Hayatı, Akaid ve Fıkıh ve İslam Tarihi’dir.

IQRA Vakfı Okul Öncesi Eğitim Programının genel amaçları şu şekildedir:

1. Çocuğa onun kapasitesine ve gelişim seviyesine uygun, fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve ahlaki (manevi) gelişim fırsatları sunmak.
2. Çocuğun ahlaki ve dini gelişimi için ona içinde Kuran ve sünnetin öğretildiği İslami bir çevre sunmak.
3. Çocuğun yeni deneyimlerden korkmayacağı güvenli bir çevre oluşturmak.
4. Çocuğa gelişim evrelerini tamamlaması ve öğrenmesi için deneyim çeşitliliği sunmak.
5. Çocuklara uygun Müslüman rol modeller olan samimi ve destekleyici yetişkinlerin, çocukları bireysel ve grup aktivitelerine katılmaya teşvik etmesi ve onlara rehberlik etmesi.
6. Çocukların yetişkinlere karşı saygı kazanmalarının yanında, onların bağımsızlık, oto kontrol ve sorumluluk geliştirmelerine özgürlük tanıyıp fırsat vererek destek olmak.

7. Öğrencilerin Kuran ve hadis okuması ve ezberi ile başlayan ve yaşam boyu eğitim hayatının temeli olacak olan, sevecen, açık ve anlaşılır başlangıç dersleri ile güne başlamalarını sağlamak.

IQRA okul öncesi programında öğrenme alanlarına göre daha özel amaçlar belirlenmiştir. Din eğitimi ilgilendiren programın “İslami Deneyim” öğrenme alanının hedefleri şunlardır:

1. Müslüman bir kimlik geliştirmek,
2. İman hakkında öğrenme deneyimleri sağlamak,
3. Allah'ın her şeyin yaratıcısı olduğu konusunda derin bir farkındalık kazandırmak,
4. Allah'ın tek yaratıcı olduğunu öğrenmek,
5. Allah'ın Rahman ve Rahim olduğunu görmek,
6. Allah'ın canlıların her türüsünü yarattığını öğrenmek,
7. Peygamberliğe inanmak,
8. Hz. Muhammed'in Allah'ın son peygamberi ve bizim peygamberimiz olduğuna inanmak,
9. Kuran'ın Allah'ın kitabı olduğu ve onun Hz. Muhammed'e gönderilen kitap olduğu bilgisini kazanmak,
10. Kuran'ın öğretilerine inanan insanlara “Müslüman” denildiğini anlamak,
11. Müslümanların günde beş kere namaz kılmaları gerektiğini anlamak,
12. Müslümanların Ramazan ayında oruç tuttuklarının farkına varmak ve ebeveynler, öğretmenler ve kardeşler beraber oruç tutmayı tecrübe etmek.
13. Bayram hazırlıklarını ve kutlamalarını tecrübe etmek (Uzun 2016)

IQRA Okul Öncesi Din Eğitimi Programının İçeriği

IQRA okul öncesi İslam din eğitiminde dört temel alan üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kur'an Çalışmaları, Siyer, Fıkıh ve İbadetler ve İslam Tarihidir. Bu alanlar için beş adet eğitim programı kitabı, sekiz adet ders kitabı ve üç adet yardımcı kitap olmak üzere on altı adet kitap hazırlanmıştır. Bu dört öğrenme alanının içeriğini kısaca açıklamaya çalışalım.

Kur'an Çalışmaları: Kur'an Çalışmaları dersinde temel olarak Kur'an dili, Kur'anın kitap olarak büyüklüğü, şekli, sayfa sayısı gibi fiziksel özellikleri, Kur'an adabı ve vahiy kavramlarının çeşitli grup ve sanat etkinlikleriyle öğretilmesi amaçlanmıştır. "Kur'an Çalışmalarına Giriş" bölümünde "İlk vahiy", "Kur'anın İlk Kelimeleri", "Hira Mağarası", "İlk Vahyin Mekanı" gibi başlıkları kapsamaktadır. Daha sonra ilk vahyin iki ayeti öğretilmektedir. Daha sonra sırasıyla Fatiha, İhlas, Nas, Felak ve Kafirun sureleri anlamlarıyla beraber farklı etkinliklerle öğretilmektedir. Kuran çalışmaları dersinde okul öncesi için Kuran okumayı öğretmek hedeflenmemiştir. Çünkü bu program ilkokulda da devam edeceği için daha sonraki safhalarda öğretilmesi planlanmıştır. Yukarıda zikredilen beş surenin ayetleri büyük fontlarla Arapça olarak yazılarak sure panoları ya da yapbozları oluşturma etkinliklerinin yapılması önerilmiştir. Kuran çalışmaları dersinde en çok tavsiye edilen eğitim metodu ise sanat faaliyetleridir. Öğrencilere ayet panosu ya da yapbozu oluşturma, ayet boyama gibi etkinlikler yaptırılarak öğrencilerin surelerin görselleri ile ilgili farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir. Bunun dışında öğrencilere ilk derslerde farklı boyut ve yazılarda Mushaf dağıtılması önerilmektedir. Bu derslerde Hz. Peygamber'in dili Arapça konusu anlatılırken dünya ülkelerindeki çocukların konuştukları dillerden bahsedilmesi ve dünya ülkeleri ve dilleri etkinlik kartları hazırlanması tavsiye edilmektedir. Böylelikle öğrencilere kendi konuştukları dilden başka dillerin de dünyada konuşulduğundan hareketle, Kuran dilinin de dünyada konuşulan farklı dillerden birisi olduğunu kavraması beklenmektedir.

Siyer: Hz. Muhammed'in Hayatı öğrenme alanının felsefesini "Sizin için Allah Resulü'nde güzel bir örnek vardır" mealindeki Ahzab Suresi 21. Ayet-i kerimeye dayandırmaktadır. Siyer dersinde okul öncesi dönem ilk ünitesinde, Hz. Peygamber'in dünyaya geldiği coğrafya, O'nun çocukluğu, gençliği ve ailesi ile ilgili kısa hikâyeler kullanılarak ders anlatımını önermektedir. Siyer dersi için en çok tavsiye ettiği öğretim yöntemleri ise hikâye okuma, soru cevap, beyin fırtınası ve sanat etkinlikleridir. "Hz. Muhammed'in Öğretileri" isimli ikinci ünite ise Hz. Peygamber'in günlük hayatta uygulanabilir hadislerinin anlatımını içermektedir. "Hz. Muhammed'in Öğretileri" adlı ikinci ünite her üniteye bir hadis öğretmekle hadis-i şerifler üzerinden İslam'ın günlük hayat ve ibadetlerle ilgili konularını açıklamaktadır. Bu üniteye zikredilen başlıklar şunlardır: Namazın Önemi, Mescitlerin Önemi, Kuran'ı Öğrenme ve Öğretme, Müslümanları İslami Selamlama ile Selamlama, Hediyeyeleşmek, Öfkeliyken Sessiz Kalmak, Aç Olanı Doyurmak, Temizlik, Annelerimize Hizmet Etmek, İslami Yemek Adabı, Başkaları İçin Ekmek ve Tarla Sürmek, Misafire Kapıya Kadar Eşlik Etmek, Zararlı Nesnelere Yoldan Kaldırmak, Yemekten Önce ve Sonra Elleri Yıkamak, Dişleri Fırçalamak.

Fıkıh ve İbadetler: Bu alanda temel felsefe olarak çocuklara iyiliği (ma'rufu) öğretmek ve onları kötülükten (münkerden) uzak tutmak hedeflenmiştir. Dersin programı çocuklara erken yaşlardan itibaren İslami yaşam tarzı eğitimi ve pratiği kazandırmak üzere planlanmıştır. Bu alanda anahtarlarıyla içerik İslam iman esasları ve ibadetlerin çocuğun yaşına uygun bir pedagoji ile öğretim konusu yapılmasıdır. Bunlara ilave olarak son üniteye “İslam’da Emirler ve Yasaklar” konusuna yer verilmektedir. Ünitenin konu başlıkları şunlardır: Ebeveynlere ve Büyüklere Saygı, Yiyecekler ve İçecekler ve İslami Kıyafet Tarzı.

İslam Tarihi: Bu dersin esas aldığı felsefe Yusuf Suresi 111. Ayet-i kerimenin “Andolsun ki, onların kıssalarında akıl sahipleri için ibret vardır. Kur’an, uydurulabilecek bir söz değildir. Fakat kendinden öncekileri tasdik eden, her şeyi ayrı ayrı açıklayan ve inanan bir toplum için de bir yol gösterici ve bir rahmettir.” ayetidir. İslam Tarihi dersinde peygamberlerin vahiy ve tebliğ görevlerini yaparken karşılaştıkları zorlukları, inananlarla inkâr edenlerin mücadelelerini ve sonuçta Allah’ın yardımıyla gelen nihai zaferi çocukların anlayabilmelerini hedeflemektedir. Ayrıca İslam Tarihi dersi ile çocukların Allah’ın emirlerine uyanların Cennet ile ödüllendirileceğini, Allah’a inanmayarak emirlerine uymayanların ise cehennem ile cezalandırılacaklarının farkına varmalarını sağlamaya çalışmaktadır. Çocukların bu süreci erken yaşta idrak etmelerinin onların Kuran ve sünnetin öğretilerini daha kolay kabul etmelerine vesile olacağını savunmaktadır.

İslam Tarihi dersinde peygamberlerin hayatlarını Kuran-ı Kerim’deki anlatım sırasına göre sıralayarak öğretmeyi planlamıştır. Programda okul öncesi dönem için Hz. Âdem, Hz. Nuh, Hz. Hud, Hz. Salih ve Hz. İbrahim peygamberlerin hayatlarının ve onların hayatlarıyla ilgili İslami kavramların anlatılması öngörülmüştür. İslam tarihi dersinde de diğer din derslerinde olduğu gibi hikâye, soru cevap, anlatım, işbirliğine dayalı öğrenme ve tartışma yöntemlerini sıklıkla kullanmayı tavsiye etmiştir (Uzun, 2016).

IQRA Okul Öncesi İslam Eğitimi Programını analiz eden Uzun (2016) kazanımların çok büyük çoğunluğunun bilişsel alana ait olduğu sınırlı sayıda duyusal ve psiko-motor alana ait kazanım belirlendiği sonucuna ulaşmaktadır. Ayrıca İslami çalışmalar alanı dışındaki derslerin işlenişinde vahiy ve İslami bilgi anlayışı ile irtibatlandırılmaya çalışılmaktadır. Örneğin; program sosyal bilimler dersini vatandaşlık ve İslami yaşam tarzının amaçlarından biri olarak görülmektedir. Çocukların kendi İslami mirası ile gurur duymalarında önerilmektedir. Ekonomi konusu anlatılırken rızık Allah’tan geldiği kavramı çocuklara öğretilmeye çalışılmaktadır.

IQRA okul öncesi programında programın, çocuğun ya da öğretmenin değerlendirilmesine yönelik bir öneriye yer verilmemiştir. Bu okul öncesi programda Kur'an Çalışmaları dersinde genel olarak Kur'an okumaya hazırlık çalışmalarına yer verilmiş, öğrencilere Kur'an farkındalığı kazandıracak etkinliklere yer ayrılmıştır. Kur'an okuma meselesine yer verilmemiştir. Bütün branşlarda okuma yazma eğitimi (Kur'an, İngilizce ve Arapça) IQRA Vakfı'nın programında ilkokul dönemine devredilmiştir. Okul öncesi dönemde bütün branşlar için sadece okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verilmiştir. IQRA okul öncesi İslam eğitim programının bu alanda bir metot veya yaklaşım olmaktan daha ziyade bir program geliştirme çalışması olduğunu söyleyebiliriz.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE İLKOKUL ÖNCESİ

DİN EĞİTİMİ UYGULAMASI:

DİYANET 4-6 YAŞ KUR'AN KURSU ÖRNEĞİ

Osmanlı Devleti'ndeki Şeyhülislamlık kurumunun yeni ve modern Türkiye Cumhuriyetine uyarlanması olarak kabul edilebilecek Diyanet İşleri Başkanlığı 3 Mart 1924 yılında kurulmuştur. Cumhuriyet dönemi içerisinde Türkiye'deki din-devlet ilişkileri, halkın talebi, ülkenin ekonomik imkanlarındaki gelişim ve değişime bağlı olarak bu kurum genelde hizmet alanlarını genişleterek fonksiyonunu ifa etmeye çalışmıştır. Güncellenen 633 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı'nın görevleri hakkındaki kanun şöyledir: "İslam Dininin inançları, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili işleri yürütmek, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek üzere; Cumhurbaşkanlığına bağlı Diyanet İşleri Başkanlığı kurulmuştur." Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) kanunundaki "din konusunda halkı aydınlatmak" ibaresi kuruma açıkça yaygın din eğitimi yetki ve sorumluluğunu vermektedir. Bu çerçevede Başkanlık yaygın din eğitimi faaliyetlerini büyük ölçüde camiler ve Kur'an Kursları aracılığı ile gerçekleştirmektedir. Özellikle son yıllarda Kur'an kurslarındaki hizmet çeşitliliği yaş grupları ve halktan gelen taleplere göre hızlı bir ivme kazanmıştır. Yeni gelişen bu çeşitliliğe paralel olarak Diyanet İşleri Başkanlığı kurslarla ilgili farklı öğretim programları ve ders materyalleri hazırlamış aynı zamanda öğretici yeterlilikleri ve kalitesinin artırılması yönünde gayret göstermektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı yaygın din eğitimi kapsamında 2013-2014 yılından itibaren 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının açılışını gerçekleştirerek hizmet çeşitliliğinde önemli bir yenilik gerçekleştirmiştir. Bu bölümde okul öncesi yaş grubuna yönelik yeni Kur'an kursları hakkında Diyanet İşleri Başkanlığı yetkilileri ile yapılan görüşmeler, öğretim program ve materyalleri ve bu uygulama ile ilgili yapılan alan araştırma sonuçlarına göre bu kursların açılış hikayesi ve sayısal gelişmelerden sonra öğretim programları, öğretici yeterlilikleri konusunda

yapılanlar ortaya konacaktır. Konuyla ilgili uygulamaya yönelik literatürdeki ampirik araştırma verileri özetlendikten sonra 4-6 yaş grubu Kur'an kursları hakkında genel bir değerlendirme yapılacaktır.

4.1. Okul Öncesi Kur'an Kurslarına Niçin İhtiyaç Duyuldu?

Diyanet İşleri Başkanlığı yaygın din eğitimi görevini ana hatlarıyla iki kurum üzerinden gerçekleştirmektedir. Bunlardan birincisi cami ikincisi ise Kur'an kurslarıdır. Türkiye'deki dini kültürün bir yansıması olarak cami merkezli hizmetlerden ve din eğitiminden çoğunlukla erkek Müslümanlar istifade ederken kadınlar ise daha çok Kur'an kurslarından faydalanmaktadır. Yetişkinlere yönelik Kur'an kurslarına devam eden kursiyerlerin %90'lara yakınını kadınlar olduğu bilgisi bu önermeyi doğrulamaktadır. Kur'an kursuna devam etmek isteyen genç annelerin küçük çocuklarının bakımı sorunu 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının açılış hikayesinde önemli bir rol oynamıştır. 2011 yılında Kur'an kurslarına gitmek için yaş sınırlamasını düzenleyen kanunda değişiklik yapılmış ve bu sınırlama kaldırılmıştır. Yaş sınırlamasının kaldırılması ile kursiyer genç annelerin okul öncesi çocukların bakımına yönelik isteğinin birleşmesi sonucu 2013-2014 eğitim yılında pilot olarak 4-6 yaş Kur'an Kursu uygulamasına geçilmiştir. İsteyen kursiyer anneler kendileriyle birlikte okul öncesi çağındaki çocuklarına hem bakım hem de din eğitimi alma fırsatı oluşmuştur. Ancak ilerleyen yıllarda okul öncesi Kur'an kurslarına kursiyer anne çocuklarının katılımıyla sınırlı kalmamış ve tahminlerin ötesinde rağbet görmüştür. Şimdi Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde okul öncesi yaş grubundaki çocuklar için bir ilk olma özelliği taşıyan bu kursların hukuki dayanağını, süreci ve sayısal gelişmeleri ortaya koyalım.

Zorunlu eğitimin kesintisiz olarak 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte Diyanete bağlı Kur'an kurslarına bir öğrencinin devam edebilmesi zorunlu eğitim çağı sonrası mümkün olmuştur. Yaz aylarında ise 5. sınıfı bitirenlere yaz aylarında açılan Kur'an kurslarına gitme fırsatı verilmiştir. Her durumda yaz aylarında bile olsa 5. sınıftan önce kurslara gitmeleri hukuken mümkün olmamıştır. Konuyla ilgili 22 Temmuz 1999 tarihli Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanun'da yapılan değişiklik şu şekildedir (Ek 3. Madde):

"İlk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri dışında, Kur'an-ı Kerim ve mealini öğrenmek, hafızlık yapmak ve dini bilgileri almak isteyenlerden ilköğretimi bitirenler için Diyanet İşleri Başkanlığınca Kur'an kursları açılır. Bu kurslardaki din eğitimi ve öğretimi kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcilerinin talebine bağlıdır. Ayrıca ilköğretimin 5. sınıfı bitiren-

ler için tatillerde ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetim ve gözetiminde yaz Kur'an kursları açılır. Kur'an kurslarının açılış, eğitim-öğretim ve denetimleriyle bu kurslarda okuyan öğrencilerin barındığı yurt veya pansiyonların açılış ve çalışmalarına dair hususlar yönetmelikle düzenlenir.”

Ancak daha sonra 17 Eylül 2011 tarih ve 28057 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Kanun Hükmünde Kararnamenin 15. Maddesi ile yukarıda zikredilen ve 1999 yılında 633 sayılı Kanuna ilave edilen ek 3. madde yürürlükten kaldırılmıştır. İlgili Kanun Hükmünde Karar metni şöyledir:

“Madde 15- 633 sayılı Kanunun ek 3. Maddesi ile geçici 13. Maddesinin altıncı fıkrasının son cümlesi yürürlükten kaldırılmıştır.”

2011 yılında Kur'an kurslarıyla ilgili yaş sınırlamasının kanunla kaldırılmasıyla birlikte istenildiği takdirde okul öncesi grubu için kurs açılması ve ilköğretim ilk kademesindeki öğrencilerin yaz aylarında kurslara gitmelerinin önü açılmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı yaş sınırlamasının kaldırılmasıyla birlikte 2012 yılında 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının açılmasıyla ilgili faaliyetlere başlamış ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara, İstanbul, İzmir'de 10 sınıfta; Adana, Diyarbakır, Erzincan, Gaziantep, Samsun, Kayseri ve Rize'de 5 sınıfta olmak üzere toplam 10 ilde 4-6 yaş Kur'an kursları için pilot uygulama yapılmıştır. Daha sonraki yıllarda bu yaş grubuna yönelik Kur'an kurslarına talep hızla artmıştır. Diyanet verilerine göre 22.11.2019'a kadar 4-6 yaş Kur'an kursuna devam eden öğrencilerin yıllara göre dağılımı aşağıdaki tablodadır.

Tablo 2. Yıllara göre 4-6 yaş Kur'an kursları öğrenci sayıları

Eğitim-Öğretim Yılı	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam
2013-2014 Öğ. Yılı	2.251	2.472	4.723
2014-2015 Öğ. Yılı	7.399	7.866	15.265
2015-2016 Öğ. Yılı	27.472	27.849	55.321
2016-2017 Öğ. Yılı	43.707	44.083	87.790
2017-2018 Öğ. Yılı	65.186	65.840	131.026
2018-2019 Öğ. Yılı	84.839	85.674	170.513
2019 (22.11.2019)	75.830	75.254	151.084
Genel Toplam	306.684	309.038	615.722

Kaynak: DİB İstatistikleri ve Faaliyet Raporları

Yukarıdaki tablo 2'ye göre 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğrencilerinin 21 Kasım 2019 tarihi itibarıyla toplam 151.383'tür. Kursa katılan kız ve öğrenci sayılarının birbirine eşit sayılacak düzeyde yakın olduğu anlaşılmaktadır. Pilot uygulama sonrası 2014-2015 öğretim yılında 15.265 olan 4-6 Yaş Kur'an kursu öğrenci sayılarının her yıl olağanüstü denebilecek sayıda arttığı ve 2019 yılı sonuna doğru sayının 150 binlere ulaştığı görülmektedir. Bu hızlı artış Türkiye'de halkın yüksek talebi bizlere bu okul öncesi yaygın din eğitimine ihtiyacın olduğunun en somut göstergelerinden biri olarak düşünülebilir.

Diyanet İşleri Başkanlığı 2020 İstatistiklerine göre bu kursa devam eden öğrencilerin 77.284' ünün 61-72 ay arası ilk sırada olduğu görülmektedir. Onu 71.135 rakamı ile 60 ay ve altındaki çocuklar teşkil etmektedirler. 72 ay ve üzeri öğrencilerin sayısı ise 2934 gibi oldukça düşük bir seviyededir. Bu istatistikler bizlere 4-6 yaş grubundan Kur'an kurslarına en çok katılımın açık ara ile 4 ve 5 yaş grubunda olduğunu göstermektedir. 2019 Temmuz ayından itibaren ilkokula başlama yaşınının 69 ay olduğu göz önüne alınırsa 72 ay ve üzerindeki çocukların ilkokula başlama safhasında olduğu için bu gruptaki öğrenci sayısının azlığı anlaşılabilir bir durumdur.

Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur'an kurslarındaki rakamları daha iyi anlamak için örgün eğitimdeki okul öncesi öğrenci sayısına bakalım

Bu raporun birinci bölümündeki tablo1'de de zikredilen Milli Eğitim Bakanlığı 2018-2019 yılı örgün eğitim resmi istatistiklerine göre toplam okul öncesi öğrenci sayısı 1.564.813'tür. Benzer dönemdeki 4-6 yaş Kur'an kursuna gidenlerin sayısının 150 bin civarında olduğu dikkate alınacak olursa yaklaşık örgün okul öncesi öğrenci sayısının %10'u kadar öğrencinin okul öncesi yaygın din eğitimine devam etmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığınca okul öncesi yaygın din eğitiminin başlamasının örgün okul öncesi eğitime nasıl bir etki yaptığını da istatistiki veriler ışığında karşılaştırmaya çalışalım. Diyanet okul öncesi projesinin normal uygulanmaya başladığı 2014-2015 yılı Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistiklerine göre okul öncesi örgün eğitime devam eden öğrenci sayısı 1.156.661'dir. Yukarıda da ifade edildiği gibi örgün eğitime devam eden öğrenci sayısı yaklaşık 1 milyon 500 binleri aştığı rakamı göz önüne alındığında %30'ların üzerinde bir öğrenci artışının olduğu görülecektir. Aynı dönemde Diyanet yeni 4-6 yaş grubu Kur'an kursuna devam edenlerin sayısı da hızlıca artmıştır. Diğer bir ifade ile örgün okul öncesi genel eğitim ile Diyanet yaygın okul öncesine olan talep birlikte arttığı görülmektedir. Bu bizlere aynı zamanda Türkiye'de okul öncesi eğitimin farklı türlerine yönelik halkın ilgisinin arttığını da göstermektedir.

4.2. 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programının Değerlendirilmesi

2018 yılından güncellenen 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğretim Programını geniş olarak incelemeyen önce 2014 yılı programını kısaca Uzun (2016)'un çalışmasına göre değerlendirelim. Bu çalışmada Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 2014 yılında hazırlanan 4-6 yaş Kur'an Kursu Öğretim Programı ile Amerika Birleşik Devletlerinde 1993 yılından beri uygulanan IQRA Okul Öncesi İslam Dini Öğretim Programını program geliştirmedeki temel parametreler açısından karşılaştırmıştır. Bu çalışmanın DİB 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu programına yönelik değerlendirmesini şu şekilde sıralayabiliriz:

DİB Kurs öğretim programında yer alan kazanımların %88'inin bilişsel alana, %7'sinin duyuşsal alana ve %5'inin psikomotor alana ait olduğunu tespit etmiştir. Kazanımların büyük çoğunluğunun bilişsel alanın bilgi düzenine göre hazırlandığını eleştirmekte ve programın erken çocukluk din eğitiminde duygu yerine bilgi temelli bir eğitim verilmek üzere planlandığını ifade etmektedir. Uzun, okul öncesi dönemin bilişsel gelişim açısından işlem öncesi döneme olan ve soyut düşünce yeteneğinin tam olarak gelişmediği döneme denk geldiği düşünülecek olursa bilgi temelli din eğitimi anlayışının yeniden düşünülmesini önermektedir.

4-6 Yaş Kuran Kursu programında öğrenme öğretme süreçleri bakımından soru-cevap ve anlatım gibi yöntemlerin ön planda tutulduğu belirtildikten sonra programda drama yöntemine sıklıkla yer verilmesinin pozitif bir gelişme olduğu değerlendirilmesinde bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim programlarının temel değerlendirme unsurları olan çocuğun, programın ve öğretmenin değerlendirilmesi kavramlarının programda yer vermediğinin tespitine yer verilmiştir. Araştırmacı, bu yaş grubunda duyuşsal gelişimlerinin bilişsel olandan önce olduğundan hareketle duygu temelli bir din eğitimi programı hazırlanmasının isabetli olacağını önermektedir.

Programın Amaç Yönünden İncelenmesi

Bir programın en önemli unsurunu amaç veya başka bir ifade ile hedefler oluşturur. Aslında pratikte diğer program unsurlarına göre çok gündeme gelmeyip öğreticilerin dikkatini daha az çekse de hedefler programın diğer unsurlarının şekillenmesinde merkezi bir role sahiptir. Eğitimde hedefler, öğretime yön vermeye, öğrenme-öğretme işleminin yapılmasının gerçekleşmesine ve ölçmelere rehberlik ederler. Hedeflerin belirlenmesi ile ilgili hazırlıklar yapılırken işe "Bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusuna yanıt aramakla başlanmaktadır. Hedef ifadeleri, planlanmış ve düzenlen-

miş yaşantılar yoluyla öğrenciye kazandırılmasına karar verilen davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun olan istendik özelliklerdir. Bunlar; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar gibi özellikler olabilir.

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programında hedefin ne olduğuna ilişkin giriş başlığında aşağıdaki ifadelere yer verilmektedir:

“Söz konusu programla; çocukların kendi seviyelerinde sevgi, saygı, yardımlaşma, iyilik, adalet, sorumluluk, doğruluk ve sabır gibi İslam dininin temel değerlerini insan hayatına anlam kazandıran unsurlardan biri olarak fark etmeleri yanında dinimizin temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim'i ses ve şekil olarak kendi seviyelerinde tanımları hedeflenmektedir.”

Programın genel amaçları bağliğı altında Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkelere uygun olarak çocukların kendi seviyelerine uygun olarak;

1. İslam dininin değerlerini insan hayatına anlam kazandıran unsurlardan biri olarak fark etmelerini,
2. Kazanacakları değerleri gündelik hayatta kullanmalarını,
3. İslam'ın temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim'i ses ve şekil olarak tanımlarını,
4. Allah'ı sevgi temelinde tanımlarını ve yaratılıştaki düzeni fark etmelerini,
5. Peygamber Efendimizin kişiliğini ve karakterini tanımlarını, sevmelerini ve model almalarını,
6. Sağlıklı bir din ve ahlak gelişimi göstermelerini,
7. İyi alışkanlıklar kazanmalarının yanı sıra beden, zihin ve duyu gelişimlerine katkı sağlayacak nitelikte öğrenim görmelerini sağlayacak uygun bir ortam sunmayı amaçlamaktadır.

Öğretim programında her ders ünite ve konularına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor seviyede kazanımlara yer verilmektedir. Uzun (2016) ve Yağcı (2018) çalışmalarından da anlaşılacağı üzere 2013 yılında hazırlanan ilk 4-6 Yaş Kur'an kursu programına yönelik eleştirilerin başında kazanımların bilişsel düzeyin bilgi düzeyi yoğunluklu olduğuna yöneliktir. Bunun bir sonucu olarak diğer alanların ihmal edilerek bilgi temelli bir okul öncesi din eğitiminin ortaya konulduğu belirtilmekte ve bu durum eleştirilmektedir. Bu eleştiriler dikkate alınarak 2018 Öğretim Programında bilişsel kazanımların sayısında azaltma yapılarak duyuşsal kazanımların zenginleştirildiği anlaşılmaktadır. Öğretim programındaki amaç ve kazanımlar cümlelerindeki “söyler”, “tanımlar” şeklindeki pek çok kazanımın duyuşsal alana uygun olarak “fark eder” şekline dönüştürüldüğü görülmektedir.

4-6 yaş Kuran kursu öğretim programının amaç ve kazanımları incelendiğinde öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine odaklanılıp diğer gelişim alanlarının göz ardı edildiği anlaşılmaktadır. Bunların dışında genel amaçlar başlığı altında 7. amaç cümlesinde beden zihin ve duygu gelişim alanlarına atıf yapılmaktadır. Kursa uyum sürecine ve öz bakım becerilerine yönelik yazılan bazılarının dışındaki kazanımlar da dini ve ahlaki gelişime ilişkindir. Bu durumda öğretim programından hareketle 4-6 yaş Kuran kurslarının öğrencilerine düzeylerine uygun olarak Kuran okuma becerisini kazandırma, temel dini bilgileri öğretme ve İslam dininin temel değerlerini benimsetmeye dönük çocuğu dini ve ahlaki açıdan geliştirmeyi hedeflediğini rahatlıkla görebiliriz.

Programın İçerik Yönünden İncelenmesi

Bir eğitim programında belirlenen hedeflere ulaşmak için “Ne öğretelim?” sorusuna verilen cevaplar programın içerik boyutunu teşkil eder. Bir diğer ifade ile içerik, programın hedefleri doğrultusunda seçilen konuların tümüdür. Hedefleri gerçekleştirmek için içeriğin düzenlenmesi önemlidir.

4-6 yaş Kuran kursu öğretim programının içeriğine bakıldığında programın içeriğinin programlarda belirlenen kazanımları destekleyecek şekilde hazırlandığı görülmektedir. İçerik “Dini bilgiler” ve “Kur’an-ı Kerim” şeklinde iki öğrenme alanından oluşmaktadır. Dini Bilgiler öğrenme alanında dokuzar ünitelerden oluşan Dini Bilgiler-1 ve Dini Bilgiler-2 derslerine; Kur’an-ı Kerim öğrenme alanında da yine her biri dokuzar ünitelerden oluşan Kur’an-ı Kerim-1, Kur’an-ı Kerim-2 derslerine yer verilmektedir. Müstakil ünite şeklinde Kursa Uyum Süreci başlığı da programın içeriğinde yer almaktadır. Programda yer alan bu derslere haftalık kaç saat okutulacakları program içerisinde tablo halinde sunulmaktadır (DİB, 2018:11).

Programın ilk iki haftasında çocuğun kendisini, arkadaşlarını, sınıfı, kursu, öğreticisini vb. hususları tanımasına imkân sağlayacak “Kursa Uyum Süreci” uygulanması planlanmaktadır. Bu doğrultuda tek ünite şeklinde verilen kursa uyum sürecinde çocukların kurs görevlilerini, kurs ortamını ve günlük uygulamalarını tanıyıp benimsemelerine yönelik kazanımlar sıralanmaktadır. Açıklamalar kısmında uyum sürecinde ulaşılması hedeflenen kazanımların öğretim yılı boyunca ele alınması ve bu konuda uygulanacak etkinlik ve materyallerle ilgili MEB okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan etkinlik materyallerden de yararlanılması vurgulanmaktadır.

Dini Bilgiler-1 dersi içerisinde “Dua, Şükür ve Özür Dileme”, “Sevgi ve Merhamet”, “Saygı”, “Sorumluluk”, “Yardımlaşma”, “Sabır”, “İyilik”, “Doğruluk ve Dürüstlük” ve

“Adalet” şeklinde değer ifadelerinden oluşan dokuz ünite yer almaktadır. Söz konusu değerlerin öncelikle çocukların günlük yaşantılarında karşılaşılan örnek durumlardan hareketle ele alınması kazanım tablolarındaki açıklamalarda istenmektedir.

Dini Bilgiler-2 dersi içerisinde ise “Allah’ı Seviyorum”, “Peygamberimi Seviyorum”, “Kitabımı Seviyorum”, “İnsanları Seviyorum”, “Kâinatı Seviyorum”, “Dinimi Seviyorum”, “Dini Mekânlarımızı Seviyorum”, “Vatanımı Seviyorum” ve “Bayramlarımızı Seviyorum” üniteleri bulunmaktadır. Bu ünitelerle ilgili kazanımlara ve açıklamalara bakıldığında çocukların gelişimlerine uygun olarak Allah’ı, Hz. Peygamberi, Kur’an-ı Kerim’i, İslam dinini, dini mekânları ve vatani sevgi temelli olarak tanımalarına yönelik etkinliklerin yapılması istenmektedir.

Kur’an-ı Kerim-1 dersi içerisinde “Kur’an-ı Kerim’i Tanıma” başlıklı ilk ünite çocukların Kur’an-ı Kerim’i tanımaları hedeflenmektedir. Diğer geri kalan sekiz ünite ise çocuklara Kur’an-ı Kerim’in harflerinin tanıtılması ve bazı dua ve surelerin ezberletilmesine yönelik içerik yer almaktadır. Bu amaçla her ünite belli sayıda harfin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Ezberlenmesi istenilen dua ve sureler ise; Başarı duası, Sübhaneke duası, Salli-barik duaları, İhlas suresi, Kevser suresi, Tahiyat duası, Rabbena duaları ve Fatiha suresi şeklindedir.

Kur’an-ı Kerim-2 dersinin dokuz ünitelerden oluşan içeriğinde de harflerin başta, ortada ve sondaki şekilleri, üstün, esre, ötre, cezm, şedde, tenvin, uzatma harfleri yer almaktadır. Ayrıca yine her bir ünite ezberlenmesi istenen sure veya dualara yer verilmektedir. Bu sure ve dualar; Amentü duası, Nas suresi, Felak suresi, İhlas suresi, Kevser suresi, Fatiha suresi ve Ayetel Kürsi’den oluşmaktadır. Bu surelerden Felak suresi, Nas suresi ve Ayete’l- Kürsi’nin sadece ezbere okutulması beklenmektedir. Muhtemelen bu surelerin anlamlarının çocuklarının gelişim düzeylerine uygun olmadığı düşünülmektedir. Bunların dışındaki surelerin ise anlamlarının da bilinmesi istenmektedir.

Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Yönünden İncelenmesi

Öğrenme-öğretme süreci, amaçlara ulaşmak için yapılan etkinlikler ve bu etkinliklerin sürdürülmesinde kullanılan araç-gereç, yöntem-teknik, personel, organizasyondur. Öğretim programının “Nasıl öğretilim?” sorusuna verilen cevaptır. Programların dersin amaç ve kazanımlarına uygun olarak bilgi, beceri ve değer kazandırma sürecinin planlanmasını ifade etmektedir. İyi bir öğretim programının öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin uygulayıcı öğretmenlere gerekli açıklamalara ve materyal ve örnek etkinlik önerilerine yer vermesi beklenir.

4-6 yaş Kuran kursu öğretim programında doğrudan öğrenme-öğretme süreci şeklinde bir başlık yer almasa da programın temel yaklaşımı ve ilkeleri başlıkları ile kazanım tablosunda yer alan açıklamalar kısmında öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bilgiler mevcuttur. Bu çerçevede öğretim sürecinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması, öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılması, gelişim alanlarının dikkate alınması gibi temel ilkelere referans yapılmaktadır. Etkinlik ve oyun ağırlıklı bir öğrenme-öğretme sürecinin oluşturulması istenmektedir. Ayrıca eğitim sürecinde anlatım ve soru-cevap yanında drama, örnek olay, kavram haritaları, tartışma, gösterip yaptırma gibi çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılması, Kuran öğretiminde çocukların bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi ve bıkırtıcı olunmaması gibi önerilerde bulunmaktadır.

Programın Ölçme ve Değerlendirme Yönünden İncelenmesi

Eğitimin bütün aşamalarında, gerçekleştirilen eğitim ve öğretim etkinliklerinin ne derece gerçekleştiğinin belirli araç ve yöntemlerle belirlenmesine ölçme ve değerlendirme denilmektedir. Değerlendirme öğrencide gözlemeye karar verilen istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir. Bu süreçte “Ne kadar öğrenildi ya da hedeflere ne kadar ulaşıldı?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Öğrenci başarısını belirlemek ya da programın etkililiği konusunda karar vermek amacıyla yapılabilmektedir. Bu şekilde öğretim sürecinin verimliliği hakkında geri bildirim alınmış olmaktadır.

Okul öncesi eğitiminde ise ölçme ve değerlendirme faaliyetleri diğer kademelerden farklılık göstermektedir. Bu dönem çocukları henüz okuma yazma ve sayılar gibi temel becerileri bilmedikleri için bu dönemde genellikle gözlem metodu kullanılmaktadır. Özellikle çocukların sınıf içindeki durumlarına ve yer aldıkları etkinliklerdeki performanslarına bakılarak gözlem formlarının tutulması ve bunların gelişim dosyalarında toplanması ve böylece bütün gelişim alanlarındaki durumlarının takip edilmesi istenmektedir.

4-6 yaş grubu Kuran kursu öğretim programına bakıldığında programın temel yaklaşımı başlığı altında değerlendirmeye ilişkin “Çocukların programda belirlenen kazanımlara ne düzeyde ulaştıkları, Ek-1 de yer alan “Değerlendirme Formu” çerçevesinde yapılacaktır.” denilmektedir. Söz konusu değerlendirme formu ise Dini Bilgiler-1, Kur’an-ı Kerim-1, Dini Bilgiler-2 ve Kur’an-ı Kerim-2 derslerine ait ünitelerin ve kazanımların yer aldığı ve ulaşıldı, kısmen ulaşıldı, ulaşılmadı şeklinde seçeneklerin olduğu tablolardan oluşmaktadır.

Aşlamacı (2020) tabloların öğrenme-öğretme süreci sonunda hedeflere ulaşma düzeyine ilişkin hazırlanmasının daha çok sonuç odaklı bir değerlendirme yaklaşımını çağrıştırdığını ifade etmektedir. Oysa çocukların gelişimlerinin süreç içerisinde gözlemlenmesine ve gelişim dosyalarının tutulmasına dayalı süreç odaklı değerlendirme okul öncesi eğitim için daha uygun gözükmektedir.

4.3. Öğreticilerin 4-6 Yaş Kur'an Kurslarını Değerlendirilmesi

Yağcı (2018)'nin İzmir örneğinde Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 4-6 yaş arası Kur'an Kursu öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış nitel çalışma sonuçlarından ön plana çıkan hususların bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

1. DİB 4-6 yaş grubu öğretim programı Kur'an-ı Kerim ve Dini Bilgiler öğrenme alanı kazanımlarında ağırlıklı olarak bilişsel gelişimin dikkate alınarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yaş grubundaki çocuklar için daha önemli olan duyuşsal ve psiko-motor alanlarına istenen düzeyde yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dini bilgiler öğrenme alanının çocukların gelişiminin üstünde olduğu belirtilmektedir. Bu yaş grubuna göre hazırlanan öğretim programının uygulamasında da öğretici, veli ve program vb.den kaynaklanan nedenlerden dolayı uygulamaya tam aktarılmadığı görülmektedir. Programdaki uygulamaların kurstan kursa öğreticiden öğreticiye kayda değer farklılık olduğuna dair güçlü bulgulara ulaşılmıştır.

2. Bu araştırmaya göre kurslarda görevli öğretmenlerin çok az bir kısmının kadrolu olduğu ve öğretici ihtiyacının büyük oranda fahri öğretmenler yoluyla karşılandığı görülmektedir. Öğreticilerin çoğunun önlisans mezunu olup 296 saatlik çocuk eğitimi ile ilgili sertifika almışlardır. Yazar, öğretmenlerin büyük bölümü öğrenme-öğretme süreçleri konusunda kendilerini yeterli bulduklarını ifade etseler de araştırma sonucu ulaşılan bulguların bu kanıyı desteklemediğini göstermiştir. Okul öncesi din eğitimi alanının diğer din eğitimi alanlarından farklı olduğu gerçeğinin farkında olan 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenlerinin bu kurslarda görev yapmakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenleriyle ilgili veriler öğretmenlerin önemli bir bölümünün öğretici temel yeterlilikleri açısından ihtiyacı karşılamaktan uzak olduklarını göstermektedir. Bu sonuçta yeterli hazırlık yapılmadan kursların öğretime açılması ve sayısal artışın önemli bir faktör olduğu tespitine yer verilmiştir.

3. Velilerin 4-6 yaş grubunun gelişimleri konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadığı ve bu nedenle velilerin 4-6 yaş grubu kurslarla ilgili aşırı beklenti içerisine girdiği anlaşılmaktadır. Öğrenci velilerinin beklentileri Kur'an öğrenmesi üzerine yoğunlaşması öğretici ve öğrenciler üzerinde baskı oluşturarak bu yaş grubundaki din eğitiminin gerekleriyle çelişmesine neden olabilmektedir.

4. Türkiye’de din eğitimi tarihinde DİB 4-6 yaş grubu Kur’an Kursu eğitimi projesinin 2013-2014 yılından itibaren ilk defa uygulamaya konulması öğretmenler tarafından son derece mühim olduğu vurgulanmıştır. 4-6 yaş grubu Kur’an kursları Öğretim Programının uzmanlar tarafından Başkanlıkça hazırlanması ve etkinlik kitaplarının hazırlanması olumlu karşılanmıştır. Ancak öğretici yeterlilikleri, materyal geliştirme ve fiziki şartların oluşturulması konusunda yeterli hazırlığın yapılmadığı görülmüştür.

5. DİB 4-6 yaş grubu Kur’an kurslarında maddi ihtiyaçlarının genellikle dernekler tarafından karşılanması ihtiyacın karşılanması konusunda kolaylık sağlarken kısmen olumsuz sonuçlara neden olduğu da belirtilmiştir. Kur’an kurslarındaki yardımcı personel ihtiyacının İŞKUR yoluyla karşılanması pratikte bir kolaylık sağlarken bazı durumlarda bu personellerin DİB kurumsal niteliklerine ve 4-6 yaş grubu Kur’an kursu yapısına uygunluğu konusunda soru işaretlerine neden olabilmektedir.

Benzer konuda Genç (2018) tarafından 4-6 yaş Kur’an Kursunda görev yapan ve tamamı İlahiyat Fakültesi mezunu olan 20 kadın kurs öğreticisinin eğitimin durumuna yönelik nitel araştırma bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir. Aslında araştırmacı bu yaş grubuna yönelik kurslardan eğitimden daha çok 2018 yılında yapılan eleştiriler, öneriler sonucu güncellenen öğretim programına yönelik öğretmenlerin görüşlerine yoğunlaşmıştır.

Öğreticilere göre 2018 yılında güncellenen öğretim programı önemli ve olumlu yönde bir gelişmedir. Bütün bu iyileştirme çabalarına rağmen hala çocukların gelişim dönemine uygun olmayan konular olduğunu, etkinliklerin ve ders materyallerinin yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Velilerin Kur’an kurslarından beklentilerinin yüksek olmasının kendileri üzerinde bir baskı aracı olduğunu ve çocuğu Kur’an okumayı öğrenemeyen velinin Müftülüğe şikayet ettiğinde idarenin niçin öğrenmenin gerçekleşmediğine bakılmaksızın öğretmenleri uyarımasından şikayet etmektedirler. Öğreticiler etkinlik kitaplarında 4-6 yaş grubuna uygun boyama sayfalarının artırılması ve kes-yapıştır etkinliklerinin ilave edilmesini arzu etmektedirler.

4.4. 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarına Yönelik Genel Değerlendirme

Diyanet İşleri Başkanlığı’nın 4-6 yaş grubu Kur’an Kursu uygulaması Türkiye’de okul öncesi din eğitiminin resmi olarak uygulandığı ilk proje olması açısından önemlidir. İlk olması nedeniyle yapısal ve uygulamaya yönelik konularda sorunların olması beklenen bir durumdur. Önemli olan bu teori ve uygulamadan kaynaklanan sorunların gerçekçi ve bilimsel olarak tespit edilip çözüm yolları konusunda paydaşların

görüşlerinin de alınarak iyileştirmelerin yapılmasıdır. Bu alandaki değerlendirmeleri üç grupta ele almak mümkündür. İlki, bu kursların hukuki statüsü ve bunun uygulamasına yönelik meselelerdir. İkincisi, kurslardaki öğretim programı, ders materyalleri ve pedagoji anlayışına ait hususlardır. Üçüncüsü ise öğreticilerin yeterlilikleri ve istihdamıdır.

4-6 yaş grubu Kur'an Kursu yukarıda geniş olarak açıklandığı gibi 2011 yılında din eğitimi almanın önündeki yaş engelinin kaldırılması ile 2013 yılında Diyanet tarafından ilk olarak açılmıştır. İlk olarak tasarlanan kurgunun günümüzde de devam ettiğini görmekteyiz. Bu anlayışa göre Diyanet İşleri Başkanlığı görev alanında olan Kur'an Kursu eğitimine yeni bir hizmet çeşitliliği bağlamında yeni bir ilave yapmıştır. Yani konu Kur'an Kursu din eğitimi anlayış ve felsefesine göre 4-6 yaş grubuna uyarlanmasıdır. Bu gerçekliği kursun isminde bile rahatlıkla görmek mümkündür. İsim; 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu'dur. Bu yaş grubuna yönelik yapılan eğitimin literatürdeki ve Milli Eğitim Bakanlığı uygulamasındaki adı okul öncesi eğitimidir. Erken çocukluk dönemi eğitim kavramı da kullanılmamaktadır. Zaten Diyanet İşleri Başkanlığı'nın verdiği Kur'an Kursu eğitimleri de yaygın eğitim kapsamında değerlendirilmektedir. Diğer bir ifade ile bu kurslar bir örgün eğitim faaliyeti değildir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu kurslar resmen okul öncesi eğitimi olarak kabul edilmemektedir. Ayrıca bu kararda muhtemelen bu yaş grubuna yönelik programların okul öncesi çocukların gelişim alanları içerisinde sınırlı bir alana hitap etmesi de etkili olmuştur. **Ancak 2015-2016 MEB istatistiklerine 4-6 yaş grubu Kur'an Kursları "Toplum Temelli Kurumlar" kategorisinde girmiştir. Bu gelişme ise bu kursların okul öncesi eğitim kapsamında resmen değerlendirmenin ilk işareti sayılabilir.** İsmiendirme ve fonksiyon açısından bu kursların mevcut uygulamada olduğu gibi Kur'an Kursu eğitim felsefesinin bir devamı mı yoksa okul öncesi eğitimin din eğitimi boyutuna evrilecek bir model mi olacağı konusu tartışılması gereken bir husustur.

4-6 yaş grubu Kur'an Kursları'nın hukuki dayanağının ne olduğunu inceleyelim. Yürürlükte olan "Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları *Yönetmeliği*" içerisinde bu kurslarla ilgili bir referans bulunmamaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları *Yönergesinde* ise 4-6 yaş grubu kurslarla ilgili yalnızca kayıt ve fiziki mekanla ilgili düzenlemeler yer almaktadır. Bu kurslarla ilgili detaylı düzenlemeler her yıl Diyanet İşleri Başkanlığınca o eğitim öğretim yılına ait "Uygulama Esaslarına" göre yapılmaktadır. Mevzuat altyapısındaki bu yetersizlik

taşıyarak uygulamada farklılıklara ve sorunlara neden olmaktadır. Bu nedenle yaklaşık sekiz yıllık pratiği olan bu kursların diğer yaş ve hedef kitleye yönelik Kur'an Kurslarında olduğu gibi hukuki bir altyapıya kavuşması isabetli olacaktır. Bu çerçevede 2012 yılında 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu uygulamasında önce çıkarılan yönetmeliğe bu yaş grubu ile ilgili eklemeler yapılması ve ilgili yönergede de ihtiyaç duyulan detaylı ilavelerin yapılması uygulamadan kaynaklanan sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır.

İkinci değerlendirme yapılacak konu ise 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğretim Programları'dır. Bu bölümde öğretim programına yönelik detaylı analiz ve öğreticilerin görüşleri zikredildi. Türkiye'de bir ilk olan okul öncesi yaş grubuna hitap eden bir programın 2013 yılında hazırlanması ve uygulamadan ve bilim insanlarından gelen geri dönüşler çerçevesinde 2018 yılında yeni bir öğretim programının hazırlanması önemli bir gelişmedir. Bu yaş grubuna yönelik ne öğretelim ve nasıl öğretelim konusu üzerinde önyargılardan uzak dünyadaki örneklerden de istifade edilerek sürekli güncellemelerin yapılması zaten program geliştirme felsefesinin ana unsurunu oluşturmaktadır. Program içeriği iki ana unsurdan oluşmaktadır. Bunlar; dini bilgiler ve Kur'anı Kerim'dir. Kur'anı Kerim öğrenme alanı içerisinde Kur'anı tanıtmak, bazı sureleri ezberletmek ve harfleri öğretmek okuma becerisini kazandırmak hedeflenmektedir. Burada Kur'an okuma becerisini erken çocukluk dönemi din eğitimi kapsamında öğretmek çocuğun bilişsel gelişimine ne derece uygun olduğu üzerinde müzakereyi hak eden bir konudur. Kur'an Arapça kutsal kitaptır. Elifba öğretmek ve sonrasında Kur'anın okumasını öğretmek demek aynı zamanda okul öncesi dönemdeki çocuklara alfabe ve okuma öğretmek demektir. Okul öncesi okuma yazma öğretme konusundaki literatür incelendiğinde hakim olan görüşün bu yaş grubunda okuma yazma öğretmenin çocuğun olgunlaşma ve bilişsel gelişimi açısından uygun olmadığı yönündedir. 2013 yılı MEB Okul Öncesi Eğitim Programı açıkça bu kademede okuma ve yazmaya yer verilmemesi gerektiği vurgulu olarak şöyle ifade edilmiştir: “ Kesinlikle okuma veya yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur.” Türkiye'de Arapça okul öncesi öğrencilerin ana dili ve ilkokulda okuma yazma öğrenecekleri dil değildir. Kur'an yazısında Arap alfabesi kullanılmakta, sağdan sola okuma yapılmaktadır. Noktalama işaretleri de Türkçe'den oldukça farklıdır. Çocuklar ilkokula başladıklarında eğitim sisteminde okuma yazma öğrenirken Latin alfabesi kullanmakta ve soldan sağa okuma yazma gerçekleşmektedir. Bu iki dil ve alfabenin birbirinden oldukça farklı yapı ve kuralları olan bir dildir. Özetle, okul öncesi din eğitiminde Arap alfabesini öğretmek Kur'an okumaya başlangıç yapmak

bilimsel açıdan iki yönüyle potansiyel sorun oluşturmaktadır. İlk olarak okul öncesi çocuğa olgunlaşma ve bilişsel gelişimlerine uygun olmadığı gerekçesiyle okuma yazma öğretmeme yönündeki tezle çalışmaktadır. İkinci olarak ise Türkiye’de çocuklar ilkokulda seslerden hareketle Latin alfabesinde okuma yazma öğrenmektedir. Bu sebeple ilkokul öncesi farklı bir alfabeyi öğrenmenin ilerideki öğrenmeyi nasıl etkileyip sorun oluşturup oluşturmayacağı üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Bu nedenle 4-6 yaş grubu Kuran Öğretim programlarındaki Arap alfabesi öğretimi ve Kur’an okuma ile ilgili içeriğin yeniden gözden geçirilerek bunun çocuk ilkokulun birinci sınıfında kendi diline ait okuma ve yazmayı öğrendikten sonraki evreye ertelenmesi bilimsel açıdan isabetli olacaktır. Dünya da okul öncesi eğitimde Kur’an okumanın öğretildiği bir programın olduğunu tespit etmekte zordur. Raporun okul öncesi yaklaşımlar bölümünde geniş olarak açıklanan ve Müslümanlar tarafından işletilen okullarda yaygın olarak kullanılan “IQRA İslam Eğitim Program Modelin”de de okul öncesi dönemde Kur’an okumanın öğretilmesine yönelik bir amaç ve içerik bulunmamaktadır. Kur’an okumanın öğrenilmesi ileri yaşlara bırakılmaktadır.

Üçüncü konu ise 4-6 yaş grubu Kur’an Kurslarında görev yapan öğreticilerin yeterliliği meselesidir. 2013 yılında bu kurslar eğitim faaliyetine başladığı zaman okul öncesi din eğitimi konusunda eğitilen bir öğretmenlik alanı yoktu. Çünkü bu bir ilk uygulama idi. Diğer alanlarda olduğu gibi okul öncesi din eğitiminde de öğretmen kritik başarı faktörüdür. Yeni bir öğretmenlik alanı açılarak bu alana yönelik öğretmen yetiştirme kabul edilse bile bunun alana yansımaları uzun yıllar alacaktır. Bu kurslara öğretici temin etmek için mevcut sistem içerisindeki imkanlardan yola çıkılarak çözüm üretilmiştir. İmam Hatip Lisesi, İlahiyat Önlisans ve İlahiyat Fakültesi mezunu Kur’an Kursu kadrolu ve sözleşmeli personelinden 2017 yılına kadar 296 saatlik Çocuk Gelişimi ve Eğitim Alanında Uzaktan eğitim alanlar bu kurslarda görevlendirilmiştir. Resmi Diyanet öğreticisinin yeterli olmadığı durumlarda ise aynı sertifikaya sahip mesleki din eğitimi almış kişiler ders ücreti karşılığında geçici olarak istihdam edilmiştir. 2017 sonrası ise MEB Hayat Boyu Öğretim Genel Müdürlüğü ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında yapılan protokol çerçevesinde “Çocuk Gelişimi ve Eğitim” konusunda sertifika veya kurs bitirme belgesi alanlar okul öncesi Kur’an kurslarında görevlendirilmektedir. 2019 yıl sonu itibarıyla 3166’sı kadrolu, 3144’ü sözleşmeli ve 2729’u da geçici olmak üzere toplam 9.039 öğretici görev yapmıştır. Bu öğreticilerin hiçbirisi önceden okul öncesi din eğitimi alanına yönelik yetiştirilmediği için ve bu alanda diğer yaş gruplarına göre farklı yeterlilik gerektirdiği için bu kurslarda görev yapma konusunda çekimser davranmaktadırlar. Burada görev yapmanın kendilerine getirdiği özel bir avantaj sağlamadığı gibi yeni yükler ve so-

rumluluklar getirmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı ise yeni göreve başlayan 4-B sözleşmeli kurs öğretmenlerinin okul öncesi kurslarda istihdama öncelik vermektedir. Uzun vadede bu yaş grubuna yönelik öğretici yetiştirmek maksadıyla ilahiyat ve okul öncesi öğretmenleri bölümünün bir araya gelerek lisansüstü programlar ve/veya lisans düzeyinde bu iki alan arasında çift ve yan anadal programları geliştirilebilir. Yeni okul öncesi din eğitimi öğretmenliği ihdası veya bu alana yönelik yatırım yapılabilmesi için 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarının geleceği konusundaki belirsizliğin giderilmesi gerekmektedir. En temel belirsizlik ise bu kursların varlığının uzun vadede devam edip etmeyeceğidir. Bilindiği gibi mevcut durumda Türkiye 3-5 yaş okullaşma oranı % 45 ve 5 yaş seviyesinde % 75 civarındadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planında 2023 yılında 5 yaş grubu okul öncesi erişimin % 100 çıkması hedeflenmektedir. Bu gerçekleştiği ve zorunlu hale geldiği takdirde bu kursların geleceği riske girecektir. Şu anda mevcut öğrencilerin yarısından fazlası altı yaş grubundadır. Yukarıda belirtilen durum gerçekleştiği bir ortamda Diyanet 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu devam ettirilmek isteniyorsa bu kursların resmen okul öncesi eğitim kapsamına alınması isabetli olacaktır. Böyle bir karar alınacaksa da bu kursların yalnızca din ve ahlak eğitimi veren bir program olma statüsünden dini eğitimi ağırlıklı ancak diğer okul öncesi gelişim alanlarına yönelik içerikle zenginleştirilmesi gerekecektir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ DİN EĞİTİMİNE YÖNELİK GENEL DEĞERLENDİRME

Türkiye’de okul öncesi din eğitimi yakın yıllara kadar kamuoyunda gündeme gelip tartışılan konulardan birisi değildir. Okullarda din eğitim ve öğretimi ile ilgili tartışmalar daha çok ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu dersin muafiyet hakkı olmaksızın zorunlu olması en çok gündem maddesi olan konuların başındadır. Konuyla ilgili Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi değerlendirmede bulunup 2007 ve 2014 yıllarında iki karar vermiştir. Ayrıca bu dersin içeriğinin bir kültür dersi mi yoksa bir din eğitimi dersi mi olduğuna yönelik değerlendirmelerde bulunulmuştur. Ülkemizde erken dönemde din ve ahlak eğitiminin verilmesi konusu müzakere yapılması zor olan konulardan biri olmuştur. Erken çocuklukta din eğitimi verilmesinin çocuğun yararına olmayacağına yönelik oldukça güçlü bir önyargının olduğu söylenebilir. Erken dönemde çocuğa din ve ahlak eğitimi verilmesine yönelik itirazların gerekçesi bazen ideolojik duruşlarla ilgili olmuş bazen de çocuk gelişimi ve eğitim bilimi açısından uygun olmadığına yönelik gerekçelendirilmiştir. 2011 yılına kadar çocukların aileleri dışında ilkokulu bitirinceye kadar Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kurslarda öğrencilerin din eğitimi almaları hukuk yoluyla sınırlandırılmıştır. Bunlara ilaveten ve halen geçerli olan örgün eğitiminde din öğretime başlama da ilkokul 4. sınıf sınır kabul edilmiştir. Diğer bir ifade ile uzun yıllar boyunca ilkokul düzeyinde din eğitimi ve öğretiminin varlığından söz etmek mümkün değildir. Bu husus ancak teorik düzeyde bazı akademik çalışmalara konu olmuştur.

2011 yılında çıkarılan Kanun Hükmünde Kararname ile birlikte Diyanet İşleri Başkanlığınca açılan Yaz Kur’an Kurslarına katılım için ilkokulu bitirme şartı kaldırılmıştır. Böylece yaygın din eğitimine yönelik yaş sınırlandırılmasına son verilmiştir. Hukuki

alandaki bu pozitif gelişme sonucu olarak 2013 yılından itibaren Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından “4-6 Yaş Kur’an Kursları” açılmaya başlanmıştır. Eğitimin zorunlu olmadığı okul öncesinde isteyen ailelerin çocuklarına yönelik dini eğitim veren bir seçenek sunulmuştur. Muhtemelen bu gelişmeden cesaret alarak bazı özel okullar da okul öncesi din ve değerler eğitimine yönelik modeller geliştirilip uygulamaya başlamışlardır. Raporun bu bölümünde okul öncesi din ve ahlak eğitiminin varlığına yönelik eleştirel tutumla ilgili öne sürülen gerekçeleri analiz etmeye çalışalım. Türkiye bağlamında gerekçeleri ana hatlarıyla dört başlık altında değerlendirebiliriz. Bu gerekçeler;

1. Din özgürlüğü ve okullarda din eğitimi
2. Gelişim psikolojisi ve erken çocuklukta din eğitimi
3. Okul öncesi din eğitimi konusunda bilimsel çalışmaların olmaması
4. Okul öncesi din eğitimine yönelik talep

5.1. Din Özgürlüğü ve Okullarda Din Eğitimi

Türkiye’de, dinin devlet, eğitim, toplum ve fert hayatında yerinin ne olması gerektiği konusu gündeme gelmiştir. Dinle ilgili bu arayış ve tartışmaların önemli bir yönünü de okullarda din eğitiminin nasıl olması gerektiği şeklindeki arayışlar oluşturmaktadır. Bu konuda Türkiye oldukça zengin bir deneyime sahiptir. Okullarda din derslerine hiç yer vermemekten, seçmeli olarak ders olmasından nihayet zorunlu ders haline gelmesine kadar farklı seçenekler denenmiştir. 1982 Anayasası’nın 24. maddesi ile DKAB dersi ilk ve ortaöğretim kurumlarında zorunlu okutulan derslerden birisi olmuştur. Bu zorunlu derse ek olarak 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 25. Maddesinde 11.04.2012 tarihinde yapılan değişiklikle Kur’an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı derslerinin ortaokul ve liselerde isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulması kararlaştırılmıştır. Aynı yıl MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından güncellenen haftalık ders çizelgesi seçmeli dersler listesine “Temel Dini Bilgiler” dersi ilave edilmiştir.

Cumhuriyet dönemi boyunca okullarda din öğretiminin varlığı ve neliği tartışma konusu olmuştur. Geçmişte din dersinin varlığı ve neliği konusundaki eleştiri gerekçeleri ise günümüzden farklıdır. Geçmiş tartışmalar incelendiğinde laik bir ülkenin okullarında din dersinin varlığının laiklik, bilimsel anlayış ve Atatürkçülükle bağdaşmayacağı iddialarının ön planda olduğu görülmektedir. Günümüzde ise Türkiye’ye yeterli düzeyde yansımaya da uluslararası düzeyde okullarda DKAB dersine yönelik tartışmaların insan hakları, din özgürlüğü, çoğulculuk gibi argümanlar üzerinden yapıldığı bilinmektedir.

Sovyetler Birliğinin dağılmasından önceki dönemde okullarda din öğretiminin hukuki statüsü ve pedagoji anlayışının şekillenmesinde insan hakları ve çoğulculuk söylemlerinin etkin olduğu söylenemez. Daha çok din dersinin varlığının gerekçelendirilmesinde milli devlet, birlik ve beraberlik, komünizme karşı mücadelede dinden istifade edilmesi argümanları etkindi. Soğuk savaş sonrası 1990'lı yılların başlarından itibaren dünyada insan hakları ve demokrasi söyleminin hakim paradigma olması okullarda eğitim felsefesi, pedagoji anlayışı ve içeriği üzerinde etkili olmaya başlamıştır. Bu çerçevede özellikle Batı ülkelerinde biraz gecikmeli de olsa ülkemizde okullarda din dersinin statüsü ve neliği insan haklarının din özgürlüğü ve çoğulculuk referansı bağlamında tartışılmaya başlanmıştır. Rusya dahil olmak üzere eski Doğu Bloku ülkelerinde 1990lı yıllarda komünist dönemde okullarda okutulan bilimsel ateizm dersi yerine din derslerine yer verilmiştir. Bu değişimle birlikte okullarda din dersine program içinde yer veren ülke sayısında bir artış meydana gelmiştir (Kaymakcan, 2006).

1990'lı yıllarda akademik çevrelerde insan hakları, demokrasi ve okullarda din eğitimi ilişkisine yönelik çalışmalar özellikle 11 Eylül 2001 sonrası ayrı bir boyut kazanmıştır. Daha önceden eleştirmek için bile olsa okullarda din öğretimi ile ilgilenmeyen uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri bu konuya etkin bir şekilde ilgi duymaya başlamışlardır. Bu ilginin arkasında din ile güvenlik arasında kurulan ilişki olduğu gibi eski katı seküler politikaların etkinliğinin azalması da söz konusu edilebilir. Din eğitimi ve öğretimi insan hakları ve inanç özgürlüğü çerçevesinde bir hak tarzında değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Bir anlamda okullarda din öğretimi konusunda nelerin kabul edilebilir nelerin kabul edilemez olduğu konusunda uluslararası seviyede daha önce hiç bulunmayan gelenekler oluşturulmaya başlanmıştır. 11 Eylül 2001 sonrası okullarda din öğretimine yönelik ilginin somut sonuçlarının görüldüğü yıl ise 2007'dir. 2007'de Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi tarihinde ilk defa insan haklarına saygılı okullarda din dersinin nasıl olmasına yönelik ilkeleri de içeren iki önemli karar vermiştir. Bunlardan ilki Norveç Folgero davası ikincisi ise Türkiye Zengin davasıdır. 2014 yılında da AİHM Türkiye'deki zorunlu DKAB dersi hakkında ikinci ihlal kararı vermiştir. Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı'nın (AGİT) 2007'de yayınlanan "Toledo Okullarda Din ve İnançlar Hakkında Öğrenme Raporu"nu ve Avrupa Konseyi'nin "Dini Farklılık ve Kültürlerarası Eğitim: Okullar İçin Referans Kitap" adlı çalışmalarını bu kapsamda değerlendirebiliriz. Uluslararası kuruluşların raporları ve akademik çevrelerdeki literatür incelendiğinde okullarda din öğretimi konusunda hakim düşünceleri şöyle özetlemek mümkündür: Okullarda din öğretimine yer verilmelidir. Ancak din öğretimi insan hakları ve demokrasi söylemi ile uyumlu olmalıdır (Kaymakcan, 2009)

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin Norveç 2007 Folgero ve Türkiye 2007 Zengin ve 2014 Yalçın devlet okullarındaki din dersine yönelik kararları incelendiğinde din dersine başlama yaşı ve sınıfı konusunda herhangi bir olumsuz değerlendirmenin olmadığı görülmektedir. Uluslararası alanda okullarda din öğretimi konusunda bilimsel bir rapor niteliği taşıyan AGİT Toledo Okullarda Din Hakkında Öğrenme Raporu'nda da devlet okullarında din dersinin verilme kademesi hakkında bir öneri ve kısıtlama içeren bir değerlendirme mevcut değildir. AİHM kararı ve AGİT raporunda okullarda din öğretimi konusunda altı çizilen husus şöyle özetlenebilir: Okullardaki tüm eğitim gibi din öğretimi öğrencilere indoktrinasyona neden olacak şekilde yapılmamalıdır. Çoğulcu, eleştirel ve nesnel olmalıdır.

UNESCO'nun 2002 yılında dünyada eğitim konusunda yaptığı araştırmaya cevap veren 142 ülkeden 73'ünde okullarda din dersinin olduğu görülmektedir. Bu araştırmaya göre okullarda din dersine yer veren ülkelerin tamamına yakınının Müslüman veya Hristiyan nüfusa sahip ülkeler olması oldukça dikkat çekicidir. Budizm, Hinduizm, Şintoizm gibi dinlere mensup olanların oluşturduğu ülkelerde okullarda doğrudan din dersine yer verilmediği görülmektedir (Kaymakcan, 2006).

Avrupa Birliği üyesi ülkelere baktığımızda birlik ülkelerinden Fransa hariç diğer bütün ülkelerde okullarda seçmeli ve zorunlu olarak müstakil bir din dersinin var olduğunu görmekteyiz. Avrupa ülkeleri içerisinde okullarda din dersine yer vermeyen 3 ülke bulunmaktadır. Bunlar; Fransa, Makedonya ve Arnavutluk'tur.

Dördüncü *World data on education* verilerine göre son yıllarda okul programları içerisinde din derslerine ayrılan sürede bir artış gözlenmektedir. Din dersine yer veren ülkelerde öğretim programı içerisinde ayrılan süre toplam müfredatın %7,7 civarındadır. Bu araştırmada müfredatta din dersine ayrılan süre hesaplaması yapılırken okullarda eğitimin ilk dokuz yılı esas alınmıştır. Bu çerçevede Türkiye'de okullarda din dersine ayrılan süre öğretim programının % 4'ünü oluşturmaktadır. Bu ise diğer ülkelere göre Türkiye'de din dersine ayrılan vaktin az olduğunu göstermektedir. Bu tablonun oluşmasında Türkiye'de ilköğretim okullarının ilk üç yılında din derslerinin olmamasının etken olduğu söylenebilir. Din dersine okul programı içerisinde en çok vakit ayıran ülkeler arasında Müslüman ülkeleri gelmektedir (Kaymakcan, 2009).

Dünya ve Türkiye'de okullarda din öğretimi konusundaki tabloyu ve yakın dönemdeki gelişmeleri ana hatlarıyla verdikten sonra erken yaşlarda din öğretimine başlama konusunda çekimserliği değerlendirmeye çalışalım.

DKAB dersi her şeyden önce anayasada zikredilen bir derstir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 24. maddesinde "...Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır..." denilmektedir. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 12. maddesinde;

“Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.” hükmü yer almaktadır.

Yukarıda görüldüğü gibi anayasa ve kanun metnlerinin hiçbirinde dersin hangi sınıfla başlayacağı konusunda bir sınırlama yoktur. Ancak Milli Eğitim sistemi içerisindeki uygulamaya baktığımızda fiili olarak bu derslerin ilkökul 4. sınıftan itibaren lise son sınıflara kadar ders çizelgelerinde yer verildiği görülmektedir. **Dolayısıyla ilkökul 1. sınıftan itibaren verilmesini engelleyen anayasa veya kanun maddesi söz konusu değildir.** İlkokul 4. sınıftan itibaren DKAB dersi öğretimin başlatılmasının hukuki dayanağı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan “İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi” dir.

Bu durumda şu soru akla gelmektedir: Türkiye’de niçin uzun yıllardır okullarda din dersi ilkökul 4. sınıftan başlamaktadır? Niçin 3 veya 2. sınıftan başlamaktadır? Bu uygulamanın tarihi, bilimsel ve sosyolojik bir temeli var mıdır?

Cumhuriyet Döneminde 3 Mart 1924 tarihli “Tevhid-i Tedrisat” kanunundan sonra okul programlarında din dersleri yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeye göre ilkökul 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda “Kur’anı Kerim ve Din Dersleri” adıyla bir derse haftada 2 saat ders çizelgesinde yer verilmiştir. Ancak daha sonraki yıllarda bu ders 2. sınıf programından sonraki yıllarda ise 3. sınıf programından çıkarılmıştır. 1931 yılında şehirdeki ilkökullarda din dersinin kaldırıldığında bu ders 4 ve 5. sınıflarda okutulmaktaydı. Çok Partili döneme geçişle birlikte din derslerinin okul müfredatına girmesi tartışmaları olumlu sonuçlanmış ve devlet 1949 yılında ilkökullarda din dersinin seçmeli olarak 4. ve 5. sınıfta okutulmasına karar vermiştir (Keskiner 2018). Din dersine başlangıç sınıfı ise ilkökul 4. sınıftır. Yani dersin ilkökul programından kaldırılmadan önceki sınıftır. Daha sonraki dönemlerde de okullarda din eğitimi ve öğretimi ile ilgili yapılan düzenlemelerde din dersinin 4. sınıftan başlatılması adeta bir içtihat haline gelmiş ve günümüze kadar uygulamasını sürdürmüştür. Bu düzenlemelerde niçin ilkökul 4 ‘ten itibaren din dersi öğretiminin başladığına yönelik açıkça belirtilmiş bir gerekçe de bulunmamaktadır. Aslında bu içtihat yalnız örgün eğitimle sınırlı kalmamış 2011 yılına kadar bir yaygın din eğitimi olan yaz Kur’an kurslarında bile ilkökul 5. sınıfı bitirmeyen öğrencilerin din eğitimi almasına izin verilmemiştir.

Türkiye’de erken yaşlarda din eğitim ve öğretimi yapılmasına yönelik katı sayılabilecek anlayış 2011 yılında kanuni değişiklikle ilk defa aşılmıştır. Raporun Diyanet İşleri Başkanlığı’nın 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu başlıklı bölümünde detaylı olarak incelendiği gibi 17 Eylül 2011 tarih ve 28057 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Ka-

nun Hükmünde Kararnamenin 15. maddesi ile 1999 yılında 633 sayılı Kanuna ilave edilen ve din eğitimine başlama yaşını kısıtlayan ek 3. madde yürürlükten kaldırılmıştır. Bu değişiklik sonrası Diyanet İşleri Başkanlığı 2013 yılından itibaren “4-6 Yaş Kur’an Kursu” projesini uygulamaya koymuştur.

Konuyla ilgili yukarıdaki gelişmelere ilaveten 2014 yılında gerçekleşen 19. Milli Eğitim Şurasında da din dersine başlama yaşı ile ilgili şu karar alınmıştır: “İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflara da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konulması ve ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar için hazırlanacak olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarında da çoğulcu anlayışa yer verilmesi.” Bakanlığın eğitim konusunda en yüksek bilimsel danışma kurulu olan 19. Milli Eğitim Şurası’da ilkokul birinci sınıftan itibaren DKAB dersinin başlaması yönünde karar almıştır.

Okul öncesi eğitimde din ve ahlak eğitimine yönelik herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır. Halen yürürlükte olan 2013 tarihli Okul Öncesi Eğitim Programında değerler eğitimine şu şekilde referans yapılmaktadır: “...Programda değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış, ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır.” Türkiye’de okul öncesi din ve ahlak eğitimi meselesini ilkokulların ilk üç yılında DKAB dersi olmaması ile birlikte ele almak isabetli olacaktır. Konuyla ilgili Diyanet İşleri Başkanlığı aracılığı ile yürütülen yaygın din eğitiminin erken çocukluk dönemi konusunda somut adımlar atılmıştır. Örgün eğitim boyutu ile ilgili olarak ilgili paydaşların görüş ve önerileri gözönünde bulundurularak konu müzakare edilerek yeni adımların atılması uygun olacaktır.

Erken çocukluk dönemi din ve ahlak eğitimi verecek öğreticilerin niteliklerini artıracak bir gelişmeden de bahsedelim. Şu ana kadar Yüksek Öğretim Kurumu tarafından İnönü Üniversitesi, 29 Mayıs Üniversitesi ve Hitit Üniversitesine bağlı “Erken Çocuklukta Ahlak ve Değerler Eğitimi” tezsiz yüksek lisans programı onaylanmıştır.

5.2. Gelişim Psikolojisi ve Erken Çocuklukta Din Eğitimi

Erken yaşlarda din ve ahlak eğitimi meselesi gündeme geldiğinde üzerinde konuşulup tartışılan konuların başında bunun çocuk gelişimine uygun olup olmadığı gelmektedir. Bu bağlamda erken dönemde kurumsal olarak din eğitimi uygulamasının çocuğun gelişimine uygunluğu yönünden incelemeye çalışalım. Erken çocukluğun gelişimsel açıdan bir çok sınırlılıkları olduğu ve din eğitimi vermeye bu dönemin elverişli olmadığına yönelik görüşler ortaya konulmaktadır. Türkiye’de bu alandaki itirazlar anahatlarıyla iki yerden gelmektedir.

Birincisi, 18. yüzyıl filozofları içerisinde önemli bir yeri olan Naturalist felsefenin öncülerinden olan J. J. Rousseau'nun din eğitimi ile ilgili görüşlerine dayanmaktadır. Rousseau on beş yaşına kadar din eğitiminin verilmemesi gerektiği düşüncesini savunmaktadır. Çocukluk döneminde din eğitimine yer verilmemesinin gerekçesi dinin önemsizliğinden kaynaklanmamaktadır. Anlayamayacak durumda oldukları dönemde dinin anlatılmasının gerçek yerine yanlış koyma riski olmasından ileri gelmektedir. O Tanrı hakkında yanlış, kötü fikir edinmek yerine hiçbir fikre sahip olmamayı tercih etmektedir. Çocuğa dini eğitim verilmesi yerine onun aklını kullanarak bulacağı dine yönelmesini ve bu konuda serbest bırakılmasını önermektedir. Aslında Rousseau doğa felsefesinin bir boyutu olarak geleneksel ve kurumsal din anlayışını eleştirmektedir. Çocukların ve yetişkinlerin buldukları coğrafyada hangi din varsa onu çoğunlukla sorgulayıp içselleştirmeden kabul ettiklerini iddia etmektedir. Çocukların yaşayarak, doğada kendi kendilerine gözlem yaparak büyümelelerinin onları taklitlerden uzaklaştıracağı ve bilinçli yetişmelerine yardımcı olacağını söylemektedir. Onlara her şeyi öğretmek yerine, çocukları yanlış şeyleri öğrenmeye karşı korumayı önermektedir. Sonuç olarak, Rousseau çocuğa düşünmeyi, aklını kullanmayı ve doğayı anlayabilmeyi öğrettikten sonra dinini seçme konusunda serbest bırakılmasının uygun olacağını iddia etmektedir (Bertlek, 2013). Bu görüşler Aydınlanmanın önemli düşünürlerinden birisinin kendi yaşadığı dönemdeki özellikle kurumsal dini istismarından da yola çıkarak ulaştığı sonuçlardır. Kendi bağlamında bu görüşlerin farklı açılardan değerlendirmesi gerekir. Ancak Rousseau'nun bu düşüncelerinin raporda geçtiği anlamda erken çocukluk dönemi din eğitimi konusuyla ilgisi zayıftır. Her şeyden önce kendisinin ergenlik sonrası din eğitimi verilmesiyle ilgili önerisi yapılmış bir deneysel araştırmaya dayanmamaktadır. Yaşadığı dönemde (18. yüzyıl) bilimsel anlamda psikoloji, gelişim basamaklarına göre eğitim ve yaygın zorunlu eğitim gibi kavramların olmadığı bir gerçektir. Ülkelere göre değişse bile eğitimin neredeyse lise sona kadar zorunlu olduğu, birçok eğitim faaliyetinin aileden okula havale edildiği modern dünyada çocuğun doğayı tanıyıp aklını kullanarak dini seçmek günümüzde de geçmişte olduğu gibi çok zordur. Din felsefesi açısından Rousseau'nun görüşleri tartışmayı hak eden fikirler olsa da insanların yaşadığımız dönemde de büyük çoğunlukla ailelerinin benimsediği din ve/veya mezhebi kabul etmektedirler. Bu genel kabul ve gerçeklikten yola çıkarak kurumsal din eğitimi politikaları geliştirilmektedir. Sonuç olarak, Rousseau'nun görüşleri konuya felsefi açıdan bir bakış olup gelişim teorileri açısından bu söylemi destekleyecek bilimsel bir veri söz konusu değildir.

İkincisi ise gelişim psikolojisi özellikle de bilişsel gelişim psikolojisi kapsamında yapılan deneysel araştırma sonuçlarını referans göstererek erken yaşların din ve ahlak

eğitimi açısından uygun bir dönem olmadığı düşüncesidir. Bu düşüncenin nedenlerini, gelişimini ve gerçekte durumun ne olduğunu analiz etmeye çalışalım.

20. yüzyılın ortalarından itibaren insanların hangi yaş döneminde neyi öğrenebileceklerine evrelere ayırarak deneysel verilerle destekleyen bilişsel teorilerin sonuçları eğitim uygulamalarının bütün alanlarında oldukça etkin olmuştur. Bu konuda dünyada en etkin olanı ise Piaget'in teorisidir. Piaget'in bilişsel gelişim teorisindeki metodu din eğitimi alanına uyarlayan araştırmalar yapılmıştır. Bu çerçevede günümüzde de din eğitimi alanında etkisini gösteren dini düşüncenin gelişmesine yönelik 1960'lı yıllarda gerçekleştirilen iki çalışmadan bahsetmek mümkündür. Bunlar, David Elkind ve Ronald Goldman'dır. Piaget'in bilişsel düşünce gelişim teorisini din eğitimi alanına uyarlayan bu araştırmacılar genel zihni gelişim ile benzer şekilde dini düşünce gelişimi de evrelere ayırmaktadırlar. Çocuktaki Tanrı tasavvurundan yola çıkarak deneysel araştırmasını yapan Elkind dini düşüncenin birbirini takip eden dört aşamadan oluştuğunu söylemektedir. Bu aşamalar;

- a) Korunma arayışı (0-2 yaş arası)
- b) Temsil arayışı (2-7 yaş arası)
- c) İlişki arayışı (7-12 yaş arası)
- d) İdrak arayışı (12 yaş ve üzeri)

Goldman ise çocuklardaki dini gelişimi tespit amacıyla İncil'den hikayeleri kullanmıştır. Ona göre dini düşüncenin gelişim evreleri şöyledir:

- a) Sezgisel dini düşünce (0-7 yaş arası)
- b) Birinci geçiş aşaması (Mantıksal açıklama yapmaya çalışır)
- c) Somut dini düşünce (7-13 yaş arası)
- d) İkinci geçiş aşaması (Dini kavramlarla ilgili soyut düşünmeye çalışır) ve
- e) Soyut dini düşünce evresi (13+ yaş)

Yukarıda zikredilen çalışmaların din eğitimine ana tesiri çocuklara öğretilen konular ve yaklaşımlar konusunda sınırlamalar getirmiş olmasıdır. İçerisinde soyut konuları barındıran ve bilimsel olarak izahı mümkün olmayan mucize vb. kapsayan dini hikayeleri erken yaştaki çocuklar somut olarak yorumlayacaklardır. Bu ise çocukların ilerleyen gelişim evrelerinde yeniden gözden geçirmeyi engelleme potansiyeli olmasıdır. Bu veriler ışığında Goldman, erken çocuklukta kutsal kitap merkezli din

eğitimi yerine tematik merkezli sekülerden dini olana giden bir yaklaşımla dinin öğretilmesini önermektedir. Burada şu hususun bilinmesinde fayda vardır. Goldman, soyut dini düşünce evresine olan on üç yaşına kadar çocuklara din eğitimi verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmaz. Kendisi erken çocukluk, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde din eğitiminin bilişsel gelişimle uyumlu olarak nasıl bir metodoloji ile verilmesi gerektiğini tartışır. Sonuç olarak, bilişsel gelişim teorisinin kurucusu Piaget'in dini düşünce gelişimi konusunda bir çalışması ve önerisi bulunmamaktadır. Onun teorisinden yola çıkılarak dini düşünce gelişimine yönelik yapılan araştırmaların verileri erken yaşlarda din gibi soyut kavramların öğretilmesinde dikkatli olunmasını ve çocukların gelişimiyle uyumlu bir pedagoji anlayışı ve içerikle verilmesi gerektiğini önermektedir (Oruç, 2010).

Piagetçi bilişsel gelişim teorileri sonrası neo-Piagetçi ve post Piagetçi bilişsel gelişim teorilerinden esinlenerek dini ve ahlaki düşünce gelişimine yönelik araştırmalar yapılmıştır. Ancak yukarıda zikredilen teorilerin dünyadaki din ve ahlak eğitimi uygulamalarına etkisi sınırlı olduğu ve bu çalışmanın amacı dini düşünce gelişim teorilerini incelemek olmadığı için bunlardan bahsedilmeyecektir.

Dini düşünce konusundaki son 50 yılda yapılan bilimsel araştırmaların meta analizini ve bunların din eğitimi pratiğine etkisini inceleyen Gottick (2006) şu soruyu sormaktadır: Okullardaki olanlar dahil din eğitiminin amacı nedir? İlgili literatürden derlediği cevaplar şunlardır: Din hakkında bilgi vermek, dinin gereklerini yerine getirmesine destek vermek, dini ritüelleri yerine getirecek yeterliliği sağlamak, dini deneyim ve heyecanı canlı tutmak. Akademik olarak en az dikkat çeken din eğitimi amacının dini düşünceyi geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. Arkasından dini inanç ve uygulamanın yalnızca vücut ve kalple mi ilgilidir? Bunun zihinsel bir yönü yok mudur sorusunu sormaktadır. Cevabı ise merkezi odak olmaksızın dini düşünceyi geliştirmenin din eğitimi amaçları arasında olduğunu savunmaktadır. Yukarıdaki anlayışı Türkiye'de 2018 yılında uygulanmaya başlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında (ilköğretim ve ortaöğretim) da görmek mümkündür. Programların hiçbir yerinde açıkça dersin amacının dini düşünceyi geliştirmek olduğuna referans yapılmamaktadır. Onun yerine büyük oranda din konusunda bilgi veren şu temel amaç zikredilmektedir: "Din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretimi, din ve ahlakla ilgili kavramların kavramsal temellerinin oluşturulması ve kavramlar arasında ilişki kurulması hedeflenmiştir."

Bilimsel araştırmalar ve çevremizde yaptığımız gözlemler bizlere ailelerin dini mensubiyeti ne olursa olsun erken çocukluk döneminden itibaren dini kavramlar hakkın-

da konuştukları, fikir yürüttükleri ve sorular sorduklarını göstermektedir. Çocuklar bir sosyal çevrede yaşamakta ve aile, akran grubu, sosyal medya vb. den etkilenmektedir. Örneğin, okul öncesi dönemdeki bir çocuk anaokulunda Allah veya farklı bir dini kavramla ilgili bir soru sorduğunda öğretmenin ne yapması gerekir. Cevap vermeden çocuğun soyut işlemler dönemini beklemesini mi önermesi uygun olacaktır yoksa ailesinin bu soruya cevap vermesini mi tavsiye etmesi isabetli olacaktır. Çocukların her alanda olduğu gibi dini konulara da merakının yüksek olduğu dönemde dini alandaki soruları cevapsız bırakmak ne derece pedagojiktir ve çocuğun gelişimine uygundur. Sorulara cevap verilmesinin aileye bırakılması mümkünse de bu bilimsel açıdan okul öncesi öğretmenin cevap vermesinden daha isabetli bir tercih midir? Sonuçta, okul öncesi öğretmeni erken çocuklukta gelişim ve eğitim konusunda eğitim almış profesyonel bir rehberdir. Onun gelişim psikolojisi ile uyumlu veremeyeceği dini sorunun cevabını kaç aile daha isabetli olarak verecektir? Eğitim kurumlarının soyut işlemler dönemine kadar çocuklarda yönelik din eğitimi ile hiç ilgilenmemesi her ailenin karşılayabileceği ve çocuğun yararına uygun bir seçenek midir? Bu soruları çoğaltmak mümkündür.

Bu raporun Okul Öncesi Yaklaşımlar bölümünde çoğulcu erken çocukluk din eğitimi modeli olarak zikredilen *Gift to child* din eğitimine başlama dönemi konusunda konuya farklı açıdan bakılmaktadır. Bu yaklaşım çocukların soyut işlemler dönemine ulaşmadan dini kavramları anlamayacakları düşüncesinin bir önyargı olduğunu iddia eder. Çocuklara dini kavramları anlamayan bireyler olarak değil kendi teolojilerini oluşturacak bireyler olarak bakılır. Bu yaklaşımın teorisi oluşturulurken din fenomenolojisinin önemli isimlerinden biri olan Rudolf Otto'nun *The Idea of the Holy* adlı eserindeki numen kavramından yararlanılmıştır. Otto, kutsallığın ister rasyonel isterse irrasyonel olsun kompleks bir şekilde insanda *a priori* olarak bulunduğunu iddia eder. Ona göre herkes aynı düzeyde olmasa da insan doğuştan zihinsel tahayyülünün en derin yapısından gelen dini bir bilinç ve farkındalığa sahiptir. Bu sebeple insanda doğuştan var olan bu farkındalığın uyandırılması gerekir. Bu bilinç insana doğadan gelmez doğa aracılığıyla ortaya çıkar demektir. Otto'ya göre insanın doğuştan dini bilince yatkın olmadığını iddia etmek dinler tarihi alanında yapılan çalışmalarını görmemezlikten gelmektir. Ona göre *a priori* kategorisinde insanın doğuştan eğilimli olduğu dini bilinç fenomeninin davranışlar, değerler, inançlar ve tutumlar yoluyla ifade edilmektedir. Diğer bir ifade ile Otto'nun bu yaklaşımına göre doğuştan dini bilinç çocukta vardır. Sonradan ortaya çıkmamaktadır. Din eğitimi ise çocukların fitratında olan bu yeteneğin ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır. Çocukta din eğitimine başlama evresi konusunda bu felsefi yaklaşım gelişim psikolojisinden farklı bir bakış açısı önermektedir.

5.3. Okul Öncesi Din Eğitimi Konusunda Bilimsel Çalışmaların Olmaması

Okul öncesi din ve ahlak eğitimine yönelik itirazlardan birisi Türkiye’de okul öncesi din eğitimi konusunda gerekli akademik birikimin olmadığı ve bu konuları okutacak yeterlilikte öğretmen bulmanın zor olduğuna yöneliktir. Aslında bu iddialar doğruya oldukça yakındır. Ancak eksiktir. Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği bölümü ve ilahiyatlarda okul öncesi din eğitimi farklı boyutlarıyla inceleyen çalışmalar son derece sınırlıdır. Eğitim uygulamalı bir sosyal bilimdir. Psikoloji, sosyoloji, tarih, ilahiyat vb. alanlardan aldığı teori, yaklaşımlar ve bulguları eğitim bilimi farklı alanlarında uygulanacak şekilde düzenlemektedir. Bu nedenle bir ülkede okul öncesi din eğitimi örgün eğitim içerisinde yoksa bu sahada akademik birikiminde olmaması anlaşılabilir bir durumdur. Akademisyenlerin din eğitimi alanında okul öncesi program hazırlama, yaklaşım geliştirme, öğretici yeterliliklerini inceleme, materyal üretme vb. konularında bilimsel çalışma yapma imkânı olmayacaktır. Çünkü bu konular doğrudan eğitimin uygulama boyutu ile ilgilidir. Bir akademisyen okul öncesinde din eğitimi yoksa niçin bu konuda program ve yaklaşım geliştirmeye çalışsın. Üstelik teorik olarak geliştirse bile bunların ne düzeyde geçerli ve etkin olduğunu belirlemek için bir ülkede bunları test edebileceği bir okul ortamının olması gerekir. Diğer bir ifade ile okul öncesi din eğitimi sistem içerisinde olmadığı için bu alanda yeterli akademik birikim oluşmamıştır.

Muhtemelen Türkiye’de okul öncesi eğitimi akademik birikiminin ilk ve ortaöğretim alanlarındaki öğrenme alanlarına göre de daha az olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü okul öncesi eğitimin çocuk gelişimindeki öneminin anlaşılması ve bu alana yatırım yapılması göreceli olarak yenidir. Türkiye’de bu alana önem verilmeye başlaması ve okul öncesi öğretmen istihdamındaki artışla birlikte nitelikli öğrencilerin okul öncesi öğretmenliğini tercih etmelerinde de bir artış gözlenmektedir. Okul öncesi eğitim Türkiye’de zorunlu olmayıp 3-5 yaş grubunda eğitime erişim düzeyi % 45’ler düzeyi ile OECD ülkeleri arasında son sıradadır. Diğer bir ifade ile nicel ve nitel açıdan okul öncesi dönemde eğitim konusunda katedilmesi gereken çok mesafe vardır. Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planında da okul öncesine yönelik hedeflerde de bunları görmek mümkündür. Bu çerçevede, göreceli olarak yeni olan okul öncesi eğitim ve din eğitimi alanında Türkiye ölçeğinde yapılacak bilimsel çalışmaların sayıca ve kalite olarak artmasına ihtiyaç vardır. Bunun hayata geçebilmesi için de Eğitim Fakültelerinin din eğitim ve öğretimi hakkında akademik çalışma yapma konusundaki çekimser tutumdan kurtularak İlahiyat Fakültelerinin ilgili disiplinleriyle birlikte çalışması faydalı olacaktır.

Türkiye’de erken dönem çocuklukta din eğitimi konusunda literatür analizi bizlere yurtdışındaki okul öncesi din eğitimi örnekleri, İslam dininin çocuğa bakışı, ailede din eğitimi konusunda akademik çalışmaların varlığı ortaya koymaktadır. 2013 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı “4-6 yaş Kur’an Kursu” projesinin hayata geçirilmesi ile birlikte bu erken dönem dini eğitimi program, öğretici yeterliliği, pratikteki sorunları vb. inceleyen sayıları onları geçen lisansüstü tezler yapılmış ve bilimsel makaleler yazılmıştır. Bu kurslara yönelik program uygulama verileri ve akademik çalışmaları göz önünde bulundurularak 2018 tarihinde güncellenmiştir. Bu deneyim bizlere bilimsel çalışmaların nicelik ve nitelik olarak artması için her şeyden önce uygulamanın mevcut olmasının temel koşul olduğunu söylemektedir. Özetle, örgün eğitimde okul öncesi dönem din ve ahlak eğitimi imkânı gerçekleştiği takdirde bu alanın farklı boyutlarında akademik çalışmaların sayısının ve niteliğinin artacağını bekleyebiliriz. Üstelik başta Avrupa ülkeleri olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde okul öncesinde din ve ahlak eğitimine yer verilmektedir. Bizlerin bilimsel açıdan onların tecrübelerinden istifade etmemizde anlamlı olacaktır. Raporda ayrı bir bölüm olarak yer alan okul öncesi eğitim yaklaşımlarından konumuzla ilgili olanları kısaca değerlendirmeye çalışalım.

Literatürde okul öncesi eğitime yönelik en yaygın dört yaklaşımdan söz edilebilir. Bu yaklaşımlar; Montessoria yaklaşımı, Waldorf yaklaşımı, Reggio Emilia yaklaşımı ve High Scope yaklaşımıdır. Bu yaklaşımlar incelendiği zaman din ve ahlak eğitimi açısından şu sonuca ulaşmak mümkündür. Montessoria ve Waldorf okul öncesi eğitim yaklaşımlarının çocukların genel eğitimine yönelik tasavvur, uygulama ve metodun yanısıra din eğitiminin bu yaş grubuna nasıl verileceğine yönelik öneri ve yaklaşımları da içermektedir.

Maria Montessoria tarafından geliştirilen okul öncesi yaklaşım seküler veya dini okullarda okutulan bir modeli içermektedir. Bu yaklaşımın okul öncesi eğitim kurumlarında uygulamak isteyenler için kurucusu Montessoria ve ölümünden sonra onun takipçileri tarafından din eğitimi modeli geliştirilmiştir. Montessoria Katolik dini geleneğinden gelen birisi olarak “Çocukların Kilisesi” adını taşıyan okul öncesi din eğitimi yaklaşımı geliştirmiştir. 1930 larda geliştirdiği din eğitimi yaklaşımında temel vurgularından birisi din ve bilim arasında ilişki kurulmasına yöneliktir. Örneğin, kendisi İncil ayetleriyle deney ve gözlem yoluyla elde edilen veriler arasında ilişki kurulmasını önermektedir. İdeal öğretmeni ise; “bilimin ruhunun özverisiyle İsa’nın havarisinin sevgisini birleştiren kişi” olarak tanımlamaktadır. 1952 de Montessoria’nın ölümünden sonra onun yorumcularından Sofia Cavaletti Hz. İsa’nın Öğretileri

(Catechesis of Good Shepherd) din eğitimi yaklaşımını geliştirmiştir. Montessori- a'nın kilise merkezli yaklaşımının pedagoji ve içerik olarak zenginleştirilmiş şeklidir. Bu ekolün diğer bir yorumcusu olan Jerome Berryman tarafından günümüz erken çocukluk din eğitiminde etkin yaklaşımlarından biri olan İlahi Oyun (Godly Play) modeli geliştirilmiştir. Bu yaklaşım din diline ayrı bir önem vermekte ve hayal gücünün gelişimi ile din arasında ilişki kurulmasını savunmaktadır.

Okul öncesi eğitim yaklaşımlarından bir diğeri olan Waldorf yaklaşımı 1919 yılında Rudolf Steiner tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın isteyen okulların uygulaması için bir din ve ahlak eğitimi modeli önermektedir. Steiner, din ve ahlak eğitimini bir bütün olarak ele almaktadır. Din bilgisinin din olmadığını söyleyen Steiner esas olanın ahlaki ve dini duyguların doğru bir şekilde duygu dünyasında yaşanması olduğunu ifade etmektedir. Eğitimde hayal gücünün gelişimine ve hikayeler yoluyla din eğitimine vurgu yapmaktadır. Ayrıca kendisi 1920'li yıllarda veliler tarafından tercih edilmediği için uzun süre uygulanmasa bile bugün devlet okullarında istifade edilmesi mümkün olan ve günümüzde çoğulcu olarak adlandırılabilen okul öncesi din eğitimi modeli de geliştirmiştir.

İngiltere'de ise 1987-1993 arası iki araştırma projesi sonucuna göre Birmingham Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri tarafından "Gift to Child" adı verilen ve 3-11 yaş arası çocukları kapsayan bir din eğitimi yaklaşımı geliştirilmiştir. Devlet okullarında rahatça uygulanabilecek çoğulcu bir anlayışla hazırlanan bu yaklaşım tematik bir din eğitimini öngörmektedir. Yahudilik, Hrisityanlık, İslam, Hinduizm ve Sihizm dinlerinden belirli temalar seçilerek bunların çocuklara nasıl etkin bir şekilde öğretileceğini ortaya koymaktadır. Gift to Child bu konuların sınıf ortamında nasıl uygulanacağını gösteren kılavuz ve seçilen konularla ilgili geliştirilmiş ders materyallerini de içermektedir.

Ayrıca Amerika Birleşik Devletlerindeki Müslümanların kurduğu İqra Vakfı tarafından 1993 yılında "İqra Okul Öncesi İslam Eğitimi Programı" geliştirilmiştir. Bu anlayışın felsefesini klasik medrese eğitimi ile modern eğitimi sentezlemeye çalışan bütünlleştirici eğitim programı oluşturmaktadır. Günümüzde bu program Avrupa, ABD ve Güney Asya'daki birçok İslam okulunda uygulanmaktadır.

Sonuç olarak, yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı gibi Türkiye'de yeni olsa da dünyada okul öncesi din ve ahlak eğitimine yönelik birçok akademik çalışma bulunmaktadır. Bunlar geçmişte ve günümüzde farklı coğrafyalardaki erken çocukluk din eğitiminde uygulanmaktadır. Bunun dışında örnekleri ilave etmekte mümkündür.

Türkiye’de okul öncesi din ve ahlak eğitimi yaklaşımları ve programı geliştirirken bu örneklerden istifade edilerek halkımızın konuyla ilgili istekleri ve bilimsel birikimi de dikkate alınarak nitelikli bir model geliştirmek mümkündür.

5.4. Okul Öncesi Din Eğitime Yönelik Talep

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında din ve ahlak eğitimi verilip verilmemesine yönelik halkın talebinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik araçlardan birisi bu konuda yapılan anket çalışmalarıdır. İlk ve ortaöğretim kurumlarında din dersinin varlığına yönelik sorular ülke düzeyinde yapılan araştırmalarda sorulmuştur. Bu anket çalışmalarında Türk halkının büyük çoğunluğunun din dersinin varlığını desteklediği görülmektedir. Örneğin; Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı (TESEV)’nin 2006 tarihinde gerçekleştirilen “Değişen Türkiye’de Din, Toplum ve Siyaset” araştırmasında halkın %82’sinin zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini desteklemektedir. Ancak okul öncesi din eğitimi çerçevesinde halkın talebini belirlemeye yönelik ulusal düzeyde bir ampirik çalışma veya yapılan bir anket çalışması içerisinde sorulan bir sorunun cevabına yönelik bir araştırma tespit edilmemiştir. Literatürde okul öncesi din eğitime yönelik veli ve okul öncesi öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik tek ampirik çalışma tespit edilmiştir. Isparta ili örneklemleri ile sınırlı olan bu araştırma 2016 yılında Fatih Çınar tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerine ve Velilerine Göre Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi” başlıklı çalışmadır. Şimdi bu araştırmanın bizleri ilgilendiren okul öncesi din ve değerler eğitiminin varlığına yönelik bulguları ve bu derslerin kimler tarafından verilmesine yönelik sorunun cevabını öğretmen ve veliler açısından inceleyelim.

Çınar (2016) tarafından gerçekleştirilen veliler ve okul öncesi öğretmenlerinin din eğitime yönelik yaklaşımlarını belirlemeye yönelik anket çalışmasının örneklemleri şöyledir. Isparta ilinde 2015-2016 öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumları ve ana sınıflarında görev yapan 378 öğretmene anket formu gönderilmiştir. Bunlardan 233 öğretmenin cevapladığı anket formu değerlendirilmiştir. Anketi cevaplayan öğretmenlerin %91,4’ü kadın, %8,6’sı ise erkektir. Aynı zaman döneminde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 3-6 yaş arası okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların velilerine uygulanmıştır. Veli anketinin örneklemleri anket formunu tam olarak dolduran 285 kişidir. Ankete cevap veren velilerin %65,6’sı kadın olup %30,9’u erkektir.

Tablo 3. Öğretmen ve velilere göre okul öncesi dönemde değerler eğitimi ve din eğitimine ne düzeyde ihtiyaç duyulduğu (%)

	Öğretmenler			Veliler		
	İhtiyaç vardır	İhtiyaç yoktur	Cevapsız	İhtiyaç vardır	İhtiyaç yoktur	Cevapsız
Değer eğitime	% 96,6	% 3,4	% 0	% 94,4	% 4,2	% 1,4
Din eğitime	% 79	% 21	% 0	% 90,2	% 7	% 2,8

Yukarıdaki tablo 3'te okul öncesi öğretmenler ve velilerin değerler ve din eğitimine ihtiyaç duyulma konusundaki kanaatlerini yansıtmaktadır. Değerler eğitimine öğretmenler % 96 gibi çok yüksek düzeyde ihtiyaç duyulduğu görüşünü benimserken veliler de benzer oranda bu görüşü desteklemektedir. Din eğitimine ihtiyaç duyulma oranında veliler ve öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Veliler %90 oranında din eğitimine ihtiyaç duyarken bu oran öğretmenlerde %79'a düşmektedir. Sonuçta ise, kendi içerisindeki dağılımda farklılıklar olsa da veliler ve öğretmenlerin okul öncesinde değerler ve din eğitiminin varlığına olumlu baktıklarını göstermektedir.

Tablo 4. Örgün eğitimde değerler ve din eğitimine başlama düzeyi

	Öğretmen		Veli	
	Değer eğitimi	Din eğitimi	Değer eğitimi	Din eğitimi
Okul öncesi	% 91,8	% 72	% 77,5	% 73,3
İlkokul (1. Sınıf)	% 4,7	% 12	% 13,3	% 16,5
Ortaokul	% 2,6	% 12,9	% 1,8	% 5,3
Cevapsız	% 0,9	% 2,5	% 6,4	% 3,2

Tablo 4'te okul öncesi öğretmen ve velilerinin değerler ve din eğitimine başlama seviyesine yönelik görüşlerini tespate yöneliktir. Bilindiği gibi Türkiye'de örgün eğitim içerisinde din dersine ilkokul son sınıf olan 4. sınıfta başlanmaktadır. Ortaokul seçeneğinin mevcut uygulamayı din eğitimi açısından en iyi yansıtan seçenek olduğunu düşünecek olursak öğretmenlerin %12,9'u velilerinde %5,3'ü bunu desteklemektedir. Diğer bir ifade ile mevcut uygulamaya itiraz ederek daha erken yaşta din eğitimine başlanmasını istemektedirler. Öğretmenlerin %72'si ve velilerin de %73,3'ü din eğitiminin okul öncesi dönemde başlanmasını desteklemektedirler. Bu seçeneği ise ilkokul birinci sınıftan itibaren din eğitiminin başlaması izlemektedir.

Tablo 5. Okul öncesi değerler ve din eğitimini kim vermeli?

	Öğretmen		Veli	
	Değer eğitimi	Din eğitimi	Değer eğitimi	Din eğitimi
Okul öncesi öğretmeni	% 49,4	% 19,7	% 39,6	% 16,8
Sınıf öğretmeni	-	-	% 6,7	% 1,8
DKAB öğretmeni	% 16,7	% 37,3	% 17,2	% 47
Rehber öğretmen	% 3,4	% 4,7	% 6,7	% 1,1
Bu alana yönelik öğretmen yetiştirilmeli	% 27,9	% 35,6	% 16,5	% 14,7
Din görevlileri	%2,6	% 5,2	% 1,4	% 7
Cevapsız	-	% 0,4	% 11,9	% 11,6

Okul öncesi değerler ve din eğitimine yer verilmesini öngören bir yasal düzenleme yapıldığı takdirde gündeme gelecek soruların başında bu derslerin kim tarafından verileceği meselesidir. Yukarıda tablo 5'te böyle bir durumda öğretmen ve velilerin tutumlarını belirlemeye yöneliktir. Tablo 5'e göre öğretmen ve veliler değerler eğitimini vermede önceliğin okul öncesi öğretmenlerde olduğunu benimserken din eğitiminde bu önceliğin DKAB öğretmenlerinde olduğu düşünülmektedir. Rehber öğretmenin veya din görevlilerinin değerler ve din eğitimi derslerini vermesi ise tercih edilen bir seçenek olarak görülmemektedir. Bulgular açısından en ilginç sonuç ise öğretmenlerin %27,9 oranında değerler eğitimi için ve %35,6 oranında okul öncesi din eğitimi için yeni bir uzmanlık alanının oluşturmasını talep etmesidir.

Son olarak bu araştırmadaki bir bulguyu paylaşalım. Okul öncesi öğretmenlerin %84,5'i çocukların din hakkında sorularına muhatap olduklarını ifade etmektedirler. Bu durum ise bizlere çocukların kendi gelişimleri ve kültürel çevrenin etkisi sonucunda dinle ilgili konularla ilgilendiklerini göstermektedir. Bazı gelişim psikologlarının söylediği gibi din eğitimini soyut işlemler dönemine ertelemenin çocukların din alanında sorularının ve anlam arayışlarının olmayacağı anlamına gelmeyeceğini göstermesi açısından kaydedilmesi gereken bir husustur.

Okul öncesi din eğitimine halkın gösterdiği ilginin göstergelerden birisi de Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 2013 yılından itibaren "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu" projesinin gelişim seyrini incelemektir. Raporun Diyanet İşleri Başkanlığı ve Okul Öncesi Din Eğitimi bölümünde yukarıda belirtilen projenin başlangıç süreci, gelişimi, öğretim programları ve değerlendirmeleri konuları detaylı olarak incelenmiştir. Konumuzla ilgili verileri değerlendirmeye çalışalım. Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 2013 yılında 10 ilde pilot uygulama olarak 4-6 yaş Kur'an Kursu açılmıştır.

2013-2014 öğretim yılında 4.743 olan öğrenci sayısı bir sonraki yıl 15.265 e ulaşmıştır. 2019 yılında bu kurslara devam eden 151.084'e ulaşmıştır. Bu rakam Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre devlet ve özel sektör tarafından işletilen okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık %10 gibi bir orana tekabül etmektedir. 6 yıl gibi kısa bir sürede 4-6 yaş Kur'an Kurslarına olan bu rakamlara ulaşması bizlere halkımızın okul öncesi din eğitimine gösterdiği yönelimin en somut ifadesidir.

SONUÇ:

TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ DİN ve AHLAK EĞİTİMİ İÇİN POLİTİKA ÖNERİLERİ

Raporun ilk bölümünde okul öncesi eğitimin dünyada ve Türkiye'de ortaya çıkışı ve gelişimi üzerinde duruldu. Modern dönem eğitime paralel olarak erken çocukluk dönemi eğitiminin kişinin farklı alanlarda gelişimi için hayati öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle son yıllarda dünyada okul öncesi eğitime ayrı bir yatırım yapılmaktadır. Okul öncesi eğitime erişim ve niteliğinin artması için çalışmalar yapılmaktadır. 2018 yılı itibarıyla OECD ülkelerinde 3-5 yaş arası okul öncesi eğitime erişim oranı % 87'ye ulaşmıştır. Türkiye'de ise son yıllarda okul öncesi eğitime erişim konusundaki ümit veren gayretlere rağmen bu yaş grubunda okullaşma oranı % 45 civarındadır ve bu oran ile OECD ülkeleri arasında son sıradadır. Üniversite düzeyi dahil diğer eğitim kademelerinde nicel açıdan hızlı mesafe alan Türkiye'nin okul öncesi eğitime erişimde de alması gereken ciddi mesafe bulunmaktadır. Bu durum aynı zamanda okul öncesi eğitimin niteliği ve içeriği konusunu gözden geçirmeye de kapı açmaktadır. Bu çerçevede okul öncesi dönemde çocukların diğer alanlarındaki gelişimleriyle birlikte ahlak ve dini gelişimlerinin bu kademedeki eğitimde nasıl olabileceğini müzakere etme fırsatı vermektedir. Bu bağlamda raporun diğer bölümlerinde okul öncesi din ve ahlak eğitimine yönelik konular dünyadaki örnekleri dikkate alınarak incelenmiştir.

İkinci bölümde Türkiye'nin yakın ilişkiler içerisinde olduğu üç Avrupa ülkesinde okul öncesi eğitim ve bu eğitim parçası olarak din ve ahlak eğitimi ana hatlarıyla değerlendirilmiştir. Bu kapsamda seçilen örnek ülkeler Belçika, İngiltere ve Almanya'dır. Üçüncü bölümde ise okul öncesi din eğitimindeki pedagojik yaklaşımlar ve modeller analiz edilmiştir. Okul öncesi dönemde din gibi soyut bir konunun nasıl eğitim konusu yapıldığına dair modeller örnekleriyle ortaya konulmuştur. Türkiye için yeni

olsa da dünyada okul öncesi din ve ahlak eğitimine yönelik akademik ve uygulamaya yönelik göz ardı edilemeyecek bir bilimsel birikimin olduğu anlaşılmıştır. Dördüncü bölümde ise Türkiye’de ilk okul öncesi din eğitimi tecrübesi olan Diyanet İşleri Başkanlığı’nın “4-6 yaş grubu Kur’an Kursları” uygulaması farklı açılardan analiz edilmiştir. Beşinci bölümde ise özellikle Türkiye bağlamında okul öncesi din ve ahlak eğitimi gündeme geldiğinde temel konu başlığı olan bu kademedeki din ve ahlak eğitiminin din özgürlüğü ile uyuşup uyuşmadığı, çocuğun bilişsel gelişimine uygunluğu, bu alanda yeterli akademik birikimin olup olmadığı ve halkın bu alana yönelimi bilimsel açıdan değerlendirilmiştir. Raporun okul öncesi din ve ahlak eğitimi farklı açılardan ele alan içeriği bizlere Türkiye’de okul öncesi eğitime dini ve ahlaki gelişime yönelik bir boyut eklemenin imkan dâhilinde olduğunu göstermektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından ülke çapında 2014 yılında yapılan kapsamlı *Dini Hayat Araştırmasında* sorulan “Dini bilgilerin en çok öğrenildiği yaş” sorusuna verilen cevapta ilk sırada açık ara %47,4 ile 6-10 yaş grubu gelmektedir. Oysaki resmi okul müfredatı içerisinde on yaşına tekabül eden ilkokul 4. sınıfa kadar din ve ahlak eğitimine yer verilmemektedir. Hayat boşluk kabul etmemekte ve resmi müfredatta olmadığı zaman çocuklar din eğitim ve öğretimini ergenlik dönemine kadar ertelememektedirler. Aileden ve dışarıdan edindikleri bilgi ile bir din anlayışı oluşturmaya başlamaktadırlar. Her durumda aile ve çevre din alanında yeterli donanıma sahip olamamakta ve/veya bu konuda çocuklarla ilgilenecek vakit ve imkanları bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile nasıl sosyal, dil, bilimsel, duyuşsal vb. alanlarda çocuğun erken dönem gelişimi önemli ise aynı önermeleri din ve ahlaki gelişim açısından söyleyebiliriz. Bu çerçevede okul öncesi nitelikli din ve ahlak eğitiminin imkânı ve nasıl olacağı ile ilgili dünyadaki örnekleri de dikkate alınarak paydaşların katılımı ile tartışmanın zamanının geldiğini söyleyebiliriz. Bu bölümde yukarıda belirtilen bağlamda ve raporun genelindeki düşüncelerin ışığında Türkiye’de okul öncesi din ve ahlak eğitimi politikalarına yönelik *üç model önerisi* sunulacaktır. Bu öneriler geliştirilirken şu ilkelere dikkat edilmiştir: Türkiye’de mevcut okul öncesi eğitim sistemindeki uygulamaların göz önüne alınması; teorik önerilerin pratikte uygulanabilir ve ekonomik olması; dünyadaki benzer gelişmeler ve örneklerle desteklenmesi; bilimsel açıdan çocuğun gelişimi ve faydası prensiplerine uygunluk; çoğulculuk ilkesi dikkate alınarak halkın konuyla ilgili taleplerinin göz önüne alınması.

1. Din ve Ahlak Eğitimi Modeli
2. Çoğulcu/Tercihli Din ve Ahlak Eğitimi Modeli
3. Değerler Eğitimi Modeli

1. Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi Modeli

Türkiye’de 1982 yılından itibaren “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersi anayasanın 24. maddesi ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 12. maddesine göre ilk ve ortaöğretim kademesinde okutulan zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Pratikte ise Talim Terbiye Kurulu’nun belirlediği ders çizelgesine göre bu ders ilkokul 4. sınıfta verilmeye başlanmaktadır. Ancak okul öncesi din ve ahlak eğitimine yönelik ise herhangi bir mevzuatta referans bulunmamaktadır. Bu modelde uzun yıllardır ilk ve ortaöğretimde uygulanan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersi müstakil bir ders olarak okul öncesi eğitimin bir parçası haline getirilebilir. Böylelikle uzun uygulama deneyimine sahip ve kapsamının neler olduğu hususunda tecrübe kazanılan bu ders okul öncesi çocuğun duygusal ve bilişsel açıdan gelişimine uyarlanarak okul öncesi programa dahil edilebilir. Bu öneri kabul edildiği takdirde Milli Eğitim Temel Kanunu 12. maddesinin ilk ve ortaöğretim kısmına “okul öncesi” ilave edilebilir. Bu değişiklik ise okul öncesi eğitim programına yansıtılır. Bu modelin avantajı daha önce bilinen bir din ve ahlak eğitim modelinin çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak okul öncesine uyarlanmasıdır. Bu ders dinin kültürünü esas aldığı için bu anlayışın okul öncesine uyarlanmasının daha kolay olduğu söylenebilir. Çünkü dinin kültür boyutu hayata ve topluma yönelik dinin tezahürlerinin öğretimini öngörmektedir. Bu ise soyut teolojik konuların erken çocukluk dönemindeki hedef kitleye öğretilmesini bilişsel açıdan kolaylaştıran bir unsurdur.

Bu model kabul edildiği takdirde bu dersi kimin vereceği de diğer tartışılması gereken meseledir. Konuyla ilgili paydaşların katılımı ile karar vermeyi gerektiren bu konuda ilkokullarda bu dersi kimin vereceğine yönelik hukuki düzenlemeden istifa edilmesinde fayda vardır. 26.07.2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin “Öğretmen” başlıklı 43. maddesi 3. fıkrasının 16.6.2016 tarihli değişiklikle birlikte ilkokulların 4. sınıfında müfredatta bulunan DKAB dersi ve ilkokul 2. sınıftan itibaren okutulan Yabancı Dil dersinin kimler tarafından okutulacağını içeren düzenleme şöyledir:

“(3) **(Değişik:RG-16/6/2016-29744)** İlkokullarda bütün derslerin sınıf öğretmenlerince okutulması esastır. Ancak Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri okulun kadrolu alan öğretmenlerince okutulur. Okulda kadrolu alan öğretmeni bulunmaması durumunda; bu dersler aynı eğitim bölgesinde, yoksa diğer eğitim bölgelerindeki kadrolu alan öğretmenlerince okutulur. İhtiyacın kadrolu alan öğretmenlerince karşılanamaması durumunda, bu dersleri okutmak üzere, mezun olduğu

yükseköğretim programı itibarıyla atamaya esas olan alana öğretmen olarak atanabilme şartlarını taşıyanlar ek ders karşılığı görevlendirilebilir. Bu şekilde de ihtiyacın karşılanamaması durumunda bu dersler yükseköğrenimlerini söz konusu alanlarda yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile de okutulabilir. Bunun da mümkün olmadığı durumlarda bu dersler sınıf öğretmenince okutulur.”

Bu yönetmelik ilkokulda DKAB dersinin branş öğretmeni tarafından verilmesini esas almaktadır. Bu okulun kadrolu alan öğretmeni yoksa da aynı alanda öğretmenlik yapma yeterliliğine sahip öğretmenlerce ücret karşılığı verilmesi istenmektedir. Bu gerçekleşmediği takdirde sınıf öğretmenleri tarafından DKAB dersinin verilmesi öngörülmektedir. Buradan hareketle okul öncesinde DKAB dersine yer verildiğinde ilk olarak branş öğretmenin vermesi esas alınır. Bu olmadığı takdirde ise anaokul öğretmeni tarafından bu dersi verir. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi öğrenci istatistikleri incelendiğinde okul öncesi öğrencilerin üçte ikisinin anasınıflarında eğitim gördüğü anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile anasınıfları ilkokulun resmi olarak bir parçasıdır. İlkokulun kadrolu DKAB öğretmeni okul öncesi sınıflarda da bu dersi fazladan bir işleme gerek kalmaksızın verebilir. Branş öğretmeni olmadığı veya yetersiz olduğu durumda ise okul öncesi öğretmeni bu görevi üstlenir. Bu durumda DKAB öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenin bu düzeyde din ve ahlak eğitimi açısından yeterlilikleri gündeme gelmektedir. Yeterliliğin kazanılması için DKAB öğretmenine erken çocukluk dönemi gelişimi ve öğrenme konusunda ilgili öğretmen yetiştirme programında ilave yapılması ve görevde bulunan branş öğretmenlerinin de hizmet içi eğitim ve öğretim materyalleri ile desteklenmesi gerekecektir. Aynı mesele ile ilgili olarak okul öncesi öğretmene de ihtiyaç duyduğu din ve ahlak eğitimi alan yeterliliği yukarıda zikredilen mekanizmalar kullanılarak sağlanabilir.

Şimdi de okul öncesi din ve ahlak eğitimi modelinin potansiyel problematik yönlerini değerlendirmeye çalışalım İlk olarak ilk ve orta öğretimde okutulan zorunlu DKAB dersi hukuki statüsü ve içeriği yönünden eleştirilere hedef olmaktadır. Bu eleştiriler bilimsel bir tartışmanın ötesine geçip hukuki bir boyut da kazanmıştır. 2007 ve 2014 yılında AİHM bu dersin İnsan Hakları Sözleşmesinin ek protokol 1.'in 2. maddesi yönünde ihlal kararı vermiştir. Mahkeme DKAB dersi programını yeterince çoğulcu, eleştirel ve objektif olmadığı görüşündedir. Ayrıca 2014 DKAB kararında ayrımcılığı önleyecek şekilde her isteyene bu dersten muafiyet hakkı verilmesi istenmektedir. Konuyla ilgili Türkiye'deki idare mahkemeleri ve Danıştay'da da AİHM kararı doğrultusunda veya karşısında birbiriyle çelişen mahkeme kararları bulunmaktadır. Bu

dersi mahkemeye taşıyan bazı Alevi vatandaşlar bu konudaki gelişmeleri dikkatle takip etmektedir. Bu konuda tarafları tatmin eden bir çözüme de henüz ulaşılammıştır. Okul öncesi eğitim programına DKAB dahil edilmesi benzer problemlerin bu düzeydeki eğitime de taşınması demektir. Üstelik erken çocukluk dönemi din öğretiminde objektif ve eleştirel bir eğitim gerçekleştirmek ortaokul ve lise kademesine göre zordur. Yaşları gereği erken çocuklukta pratikte bu ders bir eğitim şeklinde verilmek durumundadır. Bu ise AİHM kararlarını dikkate aldığımızda DKAB dersinden muafiyet hakkı verilmesini gerektirmektedir. Bu hak verildiği takdirde ise pratikte okul öncesinde bu nasıl uygulanabilir sorusu cevabı zor olan bir soru olarak önümüzde durmaktadır. Bu düzeyde muafiyet verilmesi aynı zamanda Türkiye açısından ilk ve ortaöğretim kademesinde niçin muafiyet verilmediği sorusunu idarede tutarlılık açısından gündeme getirecektir.

Devlet okullarında din eğitimi ve öğretimine yer verme açısından benzer kategoride bulunduğumuz Avrupa ülkelerinden örgün eğitimin ilk ve ortaöğretim kademesinde din dersine yer veren ülkelerin tamamına yakınında okul öncesi düzeyinde din dersine yer verilmediği görülmektedir. Bu fotoğraf bu ülkelerde okul öncesinde din eğitime yönelik hiçbir alternatifin olmadığı anlamına gelmemektedir. Mesela; bu raporun ülke örnekleri bölümünde zikredilen Belçika, Almanya ve İngiltere'de devlete bağlı okul öncesi kurumlarda din dersine yer verilmemektedir. Ancak erken çocukluk dönemi eğitim sektöründe Kilisenin payı diğer kademelere göre oldukça yüksektir. Bu oran Belçika'da %40, Almaya'da %70 ve İngiltere'de %70 gibi fevkalade yüksek orandadır. Din eğitimi almasını isteyen veliler çocuklarını Kiliseye veya dini gruplara bağlı işletilen okul öncesi eğitim kurumlarına gönderme imkanına sahip olmaktadır. Devlet okullarında okul öncesinde din dersine yer verme konusunda istisna olan ülkelerden bir ise Norveç'tir. Resmi okul öncesi eğitimin çoğulculuğu ve insan haklarını dikkate alarak tarihsel Hristiyan mirasının temel değerlerine göre yapılmasına imkân tanımaktadır. Bunlara ilave olarak özel sektör veya dini gruplar tarafından anaokulları açılıp kendi inanç grubuna uygun din eğitimi verilmesine hukuken izin vermektedir (Sagberg, 2020).

2. Okul Öncesi Çoğulcu/Tercihli Din ve Ahlak Eğitimi Modeli

Çoğulcu okul öncesi din ve ahlak eğitimi modeli Türkiye'de şu ana kadar din eğitimi alanında uygulaması olan bir yaklaşım değildir. İlk olarak bu modelin ne olduğunu açıklayalım. Daha sonra ise bu modeli önermedeki amacı ve modelin avantajlı yönlerini ortaya koymaya çalışalım. Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında ilk ve orta öğretim kademesine göre daha fazla aktörün ve seçeneğin olduğu görülmektedir.

Sayısal olarak en fazla öğrencinin devam ettiği Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ana-okulları ve anasınıfları ilk kategoriye teşkil etmektedir. İkinci grubu ise MEB'e veya Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı özel okullar oluşturmaktadır. Okul öncesinde özel sektörün payının % 18 civarında olduğunu ve bu oranın ilk ve ortaöğretimde özel sektörün payının iki katı olduğunu belirtelim. Üçüncü grup ise Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve bazı kamu kuruluşları tarafından işletilen okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Dördüncü kategoriye ise 2013 yılı sonrası bu alana giren Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 4-6 yaş grubu Kur'an Kursları oluşturmaktadır.

Bu model okul öncesi eğitim kurumlarına iki seçenek sunmaktadır. Bu seçeneğin ilki *okul öncesi ahlak eğitimi*'dir. Bu derste çocuklara dini referansı önceleyen bir ahlak eğitimi önerilmektedir. Bir ahlaki konu işlenirken dini boyut ön planda olup felsefi bakıştan da istifade edilecektir. Burada temel amaç çocukların ahlaki bir mesele veya kavramı kendi gelişim basamağına uygun eğitim konusu yapılırken ahlaki konu üzerinden kutsal ile irtibat kurmasını sağlamaktır. Böylelikle okul öncesi eğitim programında eksik olan ahlaki ve dini gelişim boyutu eklenmiş olacaktır. İkinci seçenek ise *okul öncesi din/İslam eğitimi* modelidir. Burada İslam dini ve değerleri öğretisinin eğitim konusu yapılması esastır. Şüphesiz soyut dini konular okul öncesi dönemin gelişim seviyesine uyarlanarak ve/veya bu konuda geliştirilen pedagojik yaklaşımlardan faydalanılarak daha somut konular öğretim konusu yapılacaktır. Böylelikle Türkiye'de okul öncesi eğitimde ihmal edilen dini gelişim boyutu eğitim programına ilave edilmiş olacaktır. Bu modeldeki iki seçeneğin ne anlama geldiğini kısaca açıkladıktan sonra hangi okul öncesi kurumlarda hangi modelin uygulanmasının isabetli olacağına yönelik önerimizi sunalım.

Okul öncesi ahlak eğitimi seçeneğinin okul öncesinde resmi eğitim veren MEB ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı yerlerde uygulanması önerilmektedir. Resmi kurumlara giden okul öncesi öğrenciler toplumun dindarlık derecesi farklı, değişik inanç gruplarından gelmektedir. Ahlak konusu ise seküler-dindar, Alevi-Sunni, Müslüman; Hristiyan vb. için ortak payda bulmanın en rahat olduğu alandır. Doğruluğun, yardımseverliğin, sorumluluğun, adaletin vb. ahlaki kavramların önemi üzerine farklı inanç gruplarının uzlaşmaları zor değildir. Yalnızca ahlaki ilke ve kavramların gerekçelendirmesinde farklı dini referans ve gerekçeler kullanılacaktır. Bu ise eğitim bilimi ve çocuk gelişimi açısından bir fırsat olarak görülebilir.

Okul öncesi din/İslam eğitimi seçeneğinin ise Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları'nın dönüştürülmüş okul öncesi modelinde uygulanması

tavsiye edilmektedir. Bu modelin Diyanet'le nasıl ilişkilendirilebileceğini izah etmeye çalışalım. Raporun dördüncü bölümünde Türkiye'de okul öncesi din eğitiminin ilk uygulaması olarak Diyanet 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarından detaylı olarak bahsedilmiştir. Bu uygulama 2013 yılında başlamış olup günümüze kadar halkın artan talebi ile devam etmektedir. 2020 itibarıyla Diyanet kurslarına giden okul öncesi öğrenci sayısı 150 bini geçmiştir. Bu sayı okul öncesinde eğitim gören toplam öğrenci sayısının yaklaşık %10'una yaklaşmaktadır. Ancak bu okul öncesi eğitim kurumu modern anlamda farklı gelişim alanlarını dikkate alarak geliştirilen bir tasarımdan daha ziyade Kur'an Kursu eğitim anlayışının okul öncesi yaş grubuna uyarlanması ile kurgulanmıştır. Türkiye'de 3-5 yaş arası okul öncesine erişim %45 gibi düşük bir düzeydedir. 5 yaşta ise %75'tir. MEB Strateji Belgesi ise 2023 itibarıyla 5 yaş grubunda erişimi %100'e çıkarmayı ve zorunlu hale getirmeyi planlamaktadır. Diyanet okul öncesi Kur'an Kurslarına devam eden öğrencilerin %55'e yakını 5 yaş grubu yani zorunlu eğitim öncesi yıldaki öğrencilerden oluşmaktadır. MEB'in 2023 hedefi gerçekleştiği takdirde bu yaş grubundaki öğrenciler normal ana sınıf ve anaokullarına devam etmek durumunda kalacaklardır. Bu ise 4-5 yaş grubunda okul öncesine erişim imkânının artması ile birlikte Diyanet okul öncesi Kur'an Kursları kapanmak veya çok az sayıya düşmek riski ile karşı karşıya kalacaktır. Bu ise Türkiye için ilkokul öncesi din eğitimi tecrübesinin kaybedilmesi anlamına gelecektir. Bu çerçevede Diyanet'in yaygın eğitim modeli ile yürüttüğü 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarının gözden geçirilerek Kur'an Kursu felsefesinden din eğitimi veren okul öncesi eğitim kurumuna dönüştürülmesinin bir öneri olarak üzerinde düşünülmesi hak ettiğini söyleyebiliriz. Diğer bir açıdan okul öncesi düzeyde Türkiye'de vatandaşlara program içeriği yönünden farklı seçenek sunulacaktır. Raporun ikinci bölümünde Belçika, Almanya ve İngiltere okul öncesi eğitim örneklerinden ve diğer Avrupa ve ABD gibi ülkelerden de anlaşıldığı gibi Kilise ve dini kurumlar okul öncesi eğitimde yüksek oranda paya sahiptir. Türkiye'de teolojik açıdan olmasa da kurumsal açıdan benzer fonksiyonu yerine getirecek kurum Diyanet İşleri Başkanlığı olabilir. Okul öncesinde yeni bir seçeneğin ailelere sunulmasının demokratik toplum ve din özgürlüğü açısından da değerli olduğu bir gerçektir. Diyanet Okul Öncesi Eğitim kurumu haline gelmiş modelde din eğitimi programın önemli bir parçasını oluşturabilir. Böylelikle velilere okul öncesinde farklı program uygulayan ve din eğitimi önemseyen bir seçenek sunulurken Diyanet açısından da sürdürülebilirliği olan okul öncesi eğitim modeline doğru bir geçiş sağlanabilir. Burada şu sorular akla gelebilir. Diyanet bu fonksiyonu nasıl icra edecektir? Yukarıda zikredildiği gibi ilk ve ortaöğretimden farklı olarak okul öncesi eğitimde daha fazla kurum bu düzeyde eğitimin içindedir.

Bilindiği gibi Diyanet İşleri Başkanlığı resmi ve anayasal bir kurumdur. Bu kuruma son yıllarda yeni sorumluluklar verilmiştir. 2018 yılında Diyanet İşleri Başkanlığına önceki görevlerine ilaveten “Manevi Danışmanlık” konusunda Başkanlıkta faaliyetlerde bulunmak ve diğer bakanlıklarda (Sağlık Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı vb.) yapılan manevi danışmanlık faaliyetlerinin koordinasyonu ile görevlendirilmiştir. Okul öncesinde de Diyanet kendi kurumsal potansiyelini yeni gelişmelere göre uyarlayarak vatandaşların talebini karşılayabilir. Zaten Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından işletilecek okul öncesi kurumlara isteyen veliler çocuklarını gönderecektir.

Çoğulcu modelin iki versiyonu ve hangi kurumlar tarafından uygulanması gerektiğine yönelik öneriyi açıkladıktan sonra okul öncesi özel eğitim kurumlarının din ve ahlak eğitimi açısından nasıl bir yol izleyeceğini ifade edelim. *Okul öncesi eğitim kurumlarına “okul öncesi ahlak eğitimi” veya “okul öncesi din/İslam eğitimi” model programlarından birini seçme hakkı verilmesi isabetli olacaktır.* Bu modelin en temel amacı okul öncesi din ve ahlak eğitiminde en azından iki seçenektan birini tercih etme imkânı tanınmasıdır. Burada şunu ifade etmek faydalı olacaktır. Her iki seçenekte de programlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilgili paydaşların etkin katılımı ile hazırlanacaktır.

Okul öncesi çoğulcu din ve ahlak eğitimi modelinde bu dersleri kim verecektir sorusuna cevap vermeye çalışalım. Okul öncesi ahlak eğitimi formülünde bu boyut veya dersin resmi eğitim kurumları ve isteyen özel okul öncesi kurumlarda verilmesi öngörülmektedir. Bu dersi mevcut okul öncesi öğretmenlerinin alacakları hizmetiçi eğitim ve materyal desteği ile rahat bir şekilde verebileceği düşünülmektedir. Hâlen Eğitim Fakültelerinde öğrenci olan okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin bu konudaki yeterliliklerini artırmaya yönelik bir ders, lisans programına ilave edilebilir. Okul öncesi programa ilave edilen bu yeni dersle herhangi yeni bir ekonomik maliyete gerek duymaksızın öğretmen ihtiyacı mevcutlarla karşılanabilir. Diğer seçenek olan okul öncesi din/İslam eğitiminde ise bu program Diyanetin okul öncesi eğitim felsefesine göre güncellenmiş okul öncesi kurumunda uygulanacaktır. Bu tarz bir dönüşüm gerçekleştiği takdirde Diyanetin bu kurumlarda okul öncesi öğretmeni istihdamı gerekli olacaktır. Bu modelin din eğitimi ise mevcut çocuk gelişimi konusunda yeterlilik kazanan yüksek din tahsili görmüş öğreticiler vasıtasıyla karşılanabilir. Orta ve uzun vadede ise İlahiyat Fakültesi programı veya tezsiz yüksek lisans şeklinde okul öncesi çocuk gelişimi ve din pedagojisi konusunda yeterlilik kazanmış öğretmenler istihdam edilebilir. Okul öncesinde din/İslam eğitimi modelini benimse-

yen özel okul öncesi eğitim kurumları da çocuk gelişimi konusunda yeterliliği olan ilahiyat fakültesi mezunlarını görevlendirebilirler.

Bu model Türkiye’de okul öncesi din ve ahlak eğitimine yer verildiği takdirde farklı gruplar tarafından üzerinde makul düzeyde uzlaşa sağlanması mümkün olan bir seçenektir. Ayrıca tek tipçi bir model yerine velilere okul öncesi din ve ahlak eğitimi konusunda seçenek imkânı sunmaktadır. Benzer şekliyle özellikle Batı ülkelerinde uygulaması olan bir modeldir.

3. Okul Öncesi Değerler Eğitimi Modeli

Değerler, kişinin davranış, duygu ve düşüncelerini yönlendiren güzellik, kıymet ve iyilik standartlarıdır. Değerleri ahlaka ilişkin ve ahlaka ilişkin olmayan değerler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Ahlaka ilişkin değerler zorunluluk bildirir, bize ne yapmamız gerektiğini söyler. Ahlaka ilişkin olmayan değerlerin böyle bir emretme özelliği yoktur. Bunlar daha çok kişisel tercihlerle alakalıdır. Değerlerin eğitimi tarih boyunca her eğitim faaliyetinin konusunu teşkil etmiş olmakla birlikte değer eğitimi çalışmalarının eğitim sistemi içerisinde son yıllarda bir dal olarak yer edindiğini görmekteyiz. Değerlerin eğitimimize teori ve felsefesinin belirleyici olması, hem de pratik uygulamalara yansması bakımından önemli bir etkisi vardır. Bu etki öncelikle okullar ve öğretmenlerin ardından daha geniş çerçeveli aile, medya ve çevrenin sahip olduğu değerler yoluyla gerçekleşir. Okullarımızın varlığının nedenlerinden biri toplumun değerlerini yeni nesillere aktarma kaygısıdır. Zaman zaman eğitim faaliyetlerimizi somut akademik hedeflere odaklansa da bunların da altında yatan değer aktarımı ve farkındalığın fonksiyonunu görmezlikten gelemeyiz.

Yukarıdaki belirtilen değerler eğitimi çalışmalarının eğitim sistemi içerisinde müstakil bir faaliyet olması yönünde Türkiye’de de önemli adımlar atılmıştır. 2000’li yılların ortalarından itibaren hazırlanan ilk ve ortaöğretim programlarında değerler eğitimine ayrı bir vurgu yapılmıştır. 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ilk ders genelgesi ile değerler eğitimine okul kültürü içerisinde bütüncül olarak yer verilmesi öngörülmüştür. Ülkemizde konuya olan akademik ilgi gittikçe artmıştır. 2018 yılında ilk ve ortaöğretimin bütün branşlarında güncellenen öğretim programlarında kök değerlerin eğitim konusu yapılması istenmiştir. 2013 yılında uygulanmaya başlanan okul öncesi eğitim programı ise muhtemelen yeterli olduğu gerekçesi ile yenilenmemiştir. Bu okul öncesi eğitim programında ilk ve ortaöğretimle kıyaslandığı takdirde değerler eğitimine özel bir atıfta bulunulmadığı anlaşılmaktadır. Programda değerler eğitimi konusuyla ilgili şu ifadelerle yer verilmektedir: “Programda değerler

eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış, ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır.”

Değerler eğitimi modeli ile okul öncesi programa değerler eğitimine ayrı bir alan olarak yer verilmesi önerilmektedir. Böylelikle okul öncesi pedagojisine uygun bir şekilde hangi değerlerin öncelikli olarak eğitim konusu yapılacağı ve değerler gerekçelendirilirken kullanılacak referanslar konusu açıklığa kavuşmuş olacaktır. Değerler denildiği zaman kimin değerleri ve değerlerin arkasındaki gerekçeleştirme ve referanslar gündeme gelmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuk için hangi değerlerin tercih edileceği ilk ve orta öğretimdekilerle irtibat kuracak şekilde belirlenebilir. Toplumda genel kabul gören değerlerin ön planda olması beklenen bir durumdur. Değerlerin değeri ve açıklamasında felsefi, sosyolojik, psikolojik, dini vb. yönlerden istifade edilebilir. Böylelikle okul öncesi programda erken çocuklukta açıkça zikredilmeyen değerler/ahlak gelişimi boyutu eklenebilir.

Değerler eğitimi modelinin en avantajlı yönü toplumda farklı ideolojik, siyasi ve dini duruşu olanlarca kabul edilmesi diğer modellere göre daha kolay olmasıdır. Zaten son yıllarda Türkiye’de eğitim sistemi içerisinde değerler eğitimi konusuna ayrı bir önem verilmekte ve bu konuda faaliyetlerde bulunmaktadır. Bir anlamda özel bir vurgu yapılarak okul öncesine bu fotoğraf yansıtılabilir. Değerler eğitimi modeli benimsendiği takdirde bu dersi mevcut okul öncesi öğretmenleri tarafından verilebilir. Okul öncesi öğretmenleri konuyla ilgili ilkökul kademesindeki değerler eğitimi deneyiminden istifade edebilirler. Ayrıca öğretmenlere hizmet içi eğitim ve materyal desteği de verilmesi gerekir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’de kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, S.132, s.11-17.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1997’ye)*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Arslan, M. (2005). AB ülkelerinde okul öncesi eğitimin gelişimi ve mevcut durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, s.167, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-arslan.htm
- Atik, A. (2015). Dini gelişim kuramlarına din eğitimi bağlamında genel bir bakış. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4:3, ss. 728-743.
- Avest, I. T. (2020). Islamic education in belgium and the netherlands, challenging and promising. Aslan, E. (Ed.), *Migration, Religion and Early Childhood Education*, ss.155-174. Wiesbaden: Springer.
- Aytaç, K. (1982). *Avrupa eğitim tarihi*. İstanbul.
- Bardak, M. (2010). *II. Meşrutiyet Döneminde Okul Öncesi Eğitim (1908-1918)* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Başkurt, İ. (2001). Almanya’da din eğitimi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı:4, ss.101-138.
- Bekman, S. ve Gürlesel, C. F. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim*. (Yayın No. 396). İstanbul: Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği.
- Beşpınar, F. U. ve Aybars, A. İ. (2013). *Erken yaşlarda çocuk refahı ve kadın istihdamı politika belgesi*. UNICEF.
- Bilaloğlu, R.G. (2004). Okul öncesi eğitimde High Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13:2, ss. 41-56.

- Çarkoğlu, A. ve B. Toprak. (2006). *Değişen Türkiye'de din, toplum ve siyaset*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Çavuş, Z. S. (2017). Almanya. Aydoğan, Y. (Ed.), *Dünya'da Erken Çocukluk Eğitimi*, ss.1-9. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çınar, F. (2016). *Öğretmenlerine ve velilerine göre okul öncesi dönemde din eğitimi*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Derman, M. T. ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11): 560-569.
- DİB. (2018). *Kur'an kursları öğretim programı (4-6 yaş grubu)*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Doğan, R. (2008). Avrupa birliği sürecinde dini kurumlar ve din eğitimi: Almanya modeli. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 49:2, ss.1-43.
- Erakkuş, Ö. (2015). *Alternatif okul yaklaşımlarında din ve değerler eğitimi* (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Erden, M. (2016) *Okul öncesi eğitime temel yaklaşımlar ve din eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye Maârif tarihi*. İstanbul: Eser Matbaası.
- Genç, M. F. (2019). Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında din eğitimi. *İHYA Uluslararası İslami Araştırmalar Dergisi*, 5:2, ss.506-521.
- Gottlick, E. (2006). Development of religious thinking. *Religious Education*, 101;2, ss. 242-260.
- Grimmitt, M., Grove, J., Hull, J. & Spencer, L. (1991). *A Gift to the child*. Londra: Simon & Schuster.
- Gürkan, T. (2005). Öğretmen nitelikleri, görev ve sorumlulukları. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular*, ss. 61-84. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Hull, J. (2007). A gift to child, *religious education in early childhood*, (Ed.), Grajczanek, J & M. Ryan, Brisbane: Lumine Press.
- İnam, A. (2013). *Belçika katolik eğitim kurumlarında okulöncesi dönemde din eğitimi* (Doktora Tezi). Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaymakcan, R. (2004). *Günümüz İngilteresinde din eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Kaymakcan, R. (2006). Türkiye'de din eğitimi politikaları üzerine düşünceler. *EKEV Akademi Dergisi*, sayı. 27, ss. 21-36.
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri; Yeni Eğilimler, çoğulculuk ve yapılandırmacılık*. İstanbul: DEM.

- Kazıcı, Z. (2004). *Osmanlı'da eğitim öğretim*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Keskiner, E. (2018). Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve sorunları. Köylü, M. (Ed.), *Türkiye'de din eğitimi ve sorunları*, ss. 49-81. İstanbul: DEM Yayınları.
- Konuk, Y. (1994). *Okul öncesi çocuklarda (5-6 Yaş) dini duygunun gelişimi ve eğitimi*. Ankara: TDV Yayınları.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6:1, ss. 174-199.
- Küçük, A. (2009). AB üyesi bazı ülkeler ile ABD ve Türkiye'de din eğitim ve öğretiminin hukuki çerçevesi. *Liberal Düşünce*, 14:55, ss.61-92.
- Lillard, P. (2013). *İlk ve ortaokulda Montessori eğitimi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1991a). *V. Millî Eğitim Şûrası (5-14 Şubat 1953)*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1991b). *VII. Millî Eğitim Şûrası (5-15 Şubat 1962)*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1991c). *X. Millî Eğitim Şûrası (23-26 Haziran 1981)*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1991d). *XI. Millî Eğitim Şûrası (8-11 Haziran 1982)*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1991e). *XII. Millî Eğitim Şûrası (Temmuz 1988)*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1993). *XIV. Millî Eğitim Şûrası (27-29 Eylül 1993)*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1996). *XV. Millî Eğitim Şûrası (13-17 Mayıs 1996)*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *XVII. Millî Eğitim Şûrası (2006)*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Oktay, A. (1983). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, S.7. s.3-7.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), s. 151-160.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Oktay, A. (2010). Cumhuriyet döneminde okul öncesi eğitimin gelişimi: Tarihsel gelişim ve günümüzdeki durum. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu (07-09 Aralık 2005)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayın. s. 61-76.
- Okyay, Ö. (2017). İngiltere. Aydoğan, Y. (Ed.), *Dünya'da erken çocukluk eğitimi*, ss. 187-196. Ankara: Nobel Yayınları.
- Oruç, C. (2013). Erken çocukluk dönemi din eğitimine çoğulcu bir yaklaşım: Gift to the child. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11: 26, s. 227-258.
- Oruç, C. (2017). İngiltere'de okul öncesi ve ilköğretim okullarında resmi din eğitimi: Müslüman okulu örneği. *Talim Dergisi*, 1;1, ss.55-87.
- Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönemde dini duygunun kökenleri ve gelişimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10:3, ss.75-96.
- Özeri, Z.N. (1994). *Okul öncesi din ve ahlak eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Pekdoğan, S. ve Korkmaz H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 14, sayı. 37, ss. 59-72.
- Sagberg, S. (2020). Attitudes towards religion in kindergartens, an ethical discussion. Aslan, E. (Ed.), *Migration, Religion and Early Childhood Education*, Wiesbaden: Springer, ss. 51-72. <https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1859842>
- Selçuk, M. (1991). *Çocuğun eğitiminde dini motifler*. Ankara: TDV Yayınları.
- Sönmez, S. (2017). Belçika. Aydoğan, Y. (Ed.), *Dünya'da erken çocukluk eğitimi*, ss.55-68. Ankara: Nobel Yayınları.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü bugünü. *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Ankara: Türk Eğitim Derneği, ss.11-61.
- Uzun, H. (2016). *Okul öncesi dönemi din eğitimi (islam dini) programlarının karşılaştırmalı değerlendirilmesi: Türkiye ve amerika örnekleri* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülküer, N. (1993). *Dünyada ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması*. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminerleri. Ya-Pa Yayın: İstanbul.
- Yağcı, S. (2018). *Öğreticilere göre diyanet işleri başkanlığı 4-6 yaş grubu Kur'an kursları* (Yüksek Lisans Tezi). İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.



TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ DİN VE AHLAK EĞİTİMİ RAPORU

Bugün ülkemizde okul öncesi eğitimin niteliğine dair temel sorunlardan biri erken çocukluk döneminde din ve ahlak eğitimine yönelik boşluktur. Ülkemizde ilk ve ortaöğretimde din eğitimi ve öğretimi alanında önemli mesafeler alınmasına rağmen aynı durumun erken çocukluk din ve ahlak eğitiminde olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü okul öncesi eğitim programlarında dini ve ahlaki gelişime yönelik bir içerik bulunmamaktadır. Bu boşluğun insan yaşamının en kritik döneminde olması, sadece bu eğitimden mahrum kalan çocukların değil toplumsal yaşamın geleceğini etkileyecek boyutta geniş bir etki sahasına sahip olduğu/olacağı hatırd tutulmalıdır.

EĞİTİM-BİR-SEN (EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI) GENEL MERKEZİ



www.ebs.org.tr