

OKUL ÖNCESİ DİN, DEĞER VE AHLAK EĞİTİMİNDE MONTESSORİ METODU - INDIANA ÖRNEĞİ -

Yıldız KIZILABDULLAH*

Öz

Montessori eğitim metodu, özellikle okul öncesi eğitim olmak üzere, eğitimin farklı kademelerinde benimsenmiş ve uygulanmıştır. Montessori eğitim metodunun, geleneksel eğitimden öğrenci, öğretmen, disiplin, okul ortamı, kullanılan materyaller ve gelişim özelliklerine yaklaşım noktasında farklılaştığı kabul edilmektedir. Daha çok genel eğitimde uygulanan Montessori metodu, din, değer ve ahlak eğitiminde de kullanılmaktadır. Bu araştırma, Amerika Birleşik Devletleri Indiana Eyaleti'nde bulunan Montessori okullarını konu edinmektedir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenolojik yaklaşım benimsenmiş olup, veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın konusu, maksimum çeşitlilik ve kartopu yoluyla seçilen Montessori öğretmenlerinden oluşan çalışma grubu ile Montessori metodunda din, değer ve ahlak eğitimini tartışmaktır. Araştırmaya katılan Montessori okullarında yapılan gözlemler ve bir okula ait program incelemesi araştırma bulgularının yorumlarında yardımcı olarak kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Değer Eğitimi, Ahlak Eğitimi, Montessori Metodu, Amerika Birleşik Devletleri, Indiana Eyaleti.

* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı
e posta: ykizilabdullah@gmail.com ORCID: 0000-0002-8625-7987

Atıf/Cite as: Kızılabdullah, Yıldız. "Okul Öncesi Din, Değer ve Ahlak Eğitiminde Montessori Metodu -Indiana Örneği-" *Dini Araştırmalar* 24/60 (Haziran 2021), 9-34, <https://doi.org/10.15745/da.931903>

Montessori Method in Early Childhood Religious, Moral and Values Education

-Indiana Sample-

Abstract

The Montessori Method is accepted as an alternative education model today. Although it was spread out in USA at the beginning of the 20th century, it is currently used and accepted all over the world. Although its application in pre-education is common, it has also been adopted and applied at different levels. The Montessori method differs from traditional education not only in terms of approach to students, teachers, discipline, and school environment, but also in the way it uses certain materials in its education. According to Maria Montessori, kids should be at the center of education, and the duty of teacher is to observe and guide children. The Montessori method, which is mostly applied in general education, is also used in the education of religion, values, and morals. In this study, besides Maria Montessori's thoughts on general education, her thoughts on religious education are also discussed. This research focuses on Montessori schools in Indiana, United States. In this study, the qualitative research method and the phenomenological approach are adopted. Observation, interview, and document analysis are used as data collection tools. The subject of the study is the discussion of the Montessori method in terms of research results in religion, values and moral education and Montessori's point of view on the subject. All participants, who work as instructors in Montessori schools, determined by maximum diversity and snowball sampling, Observation in Montessori schools and the program of one of them is used as an aid in the interpretation of the research findings.

Keywords: Religious Education, Values Education, Moral Education, Montessori Method, USA, Indiana.

Summary

Although the Montessori method has been applied in many fields, studied seriously, and criticized from different perspectives from time to time, it is currently one of the most important alternative education models. It started in Italy but soon spread to many countries and was adopted. The United States of America is among these countries. Montessori was first heard in America in the 1910s. Montessori schools, which were not preferred in these years, became quite common in the 1950s. As of 2021, there are 42 private preschool Montessori schools in the State of Indiana (PSR, May 1 2021).

Many schools, mostly private, have been opened in many countries of the world, including Turkey, according to the Montessori education model. However, most of these schools provide general education. According to some researches, religious and values education is also provided in some of them (Erakkuş - Şanver, 2016). This research also focuses on teaching religion, values, and morals according to the Montessori education model based on the data obtained in the State of Indiana, USA.

While in Barcelona in 1910, Montessori was invited to practice her method in Catholic schools (Montessori, 1965-2017c, 26). Montessori defines her religious education practices as an experiment showing how religion can be practically transferred to the child's life. She later stated that she ended these religious education experiments with the thought that they might not be suitable for all religious traditions (Montessori, 2016a, 344). In this context, it can be stated that Montessori left the religious education to the religions themselves.

She states that a structured and organized environment is necessary for religious education as in general education. She recommends that religious education should be held in a room allocated for this education, not in the church. She underlines the need to create an atmosphere where students can carefully set up and move every object in the church. According to her, religious education should begin in this regulated environment at the age that she calls the absorbent mind (Montessori, 1965-2017b, 191).

To analyze the Montessori Method on religious, moral, and values education, the qualitative research method and the phenomenological approach are adopted in this study. Observation, interview, and document analysis are used as data collection techniques. After getting the permission from Human Subjects Office/ Office of Research Compliance – Indiana University, participants are determined through snowballs and maximum diversity. In the study, interviews are made with seven teachers from different parts of the State of Indiana, USA. A semi-structured interview form is used in the interviews. The data obtained in the research are coded, and research themes are formed according to the topics pointed out by the participants. In this context, the following points are analyzed in the study: What the participants understand from the Montessori method; what the roles of the teachers and children should be; whether the Montessori Method is suitable for religion, moral, and values education; their practices in this context and the problems they encounter in general. In this sense, it has been tried to reveal what the

Montessori education contributes to the education of religion, moral, and values. In addition, the curriculum applied by a school within the scope of the research is also examined in terms of being an example.

When the results of the research are evaluated, it can be said that the participants' comments on the Montessori philosophy and method and the meanings they attribute to the teacher are compatible with the Montessori method. Although the participants do not associate their institutions with any religion, they stated that there are some practices in the context of multiculturalism, as well as practices especially for moral and values education. On the other hand, Montessori instructors, who participated in the study, emphasized that the development is a whole and the moral and character development is not excluded, and the Montessori philosophy supports this. With the thought that each religion has its own characteristics, Montessori tried to show that her method could be applied to religious education, even though she experimented only with the religious education of Catholic thought. The religious references she used while describing the details of her method, the respect, serenity and individual development she emphasized in her education are the main elements that show the importance she gave to religious education. In this sense, it is clear that the Montessori method has a remarkable effect especially on religion, values, and moral education.

Giriş

Montessori metodu, Maria Montessori tarafından geliştirilmiş alternatif bir eğitim anlayışıdır. Maria Montessori, 1870 yılında İtalya'nın Ancona şehrinde doğmuş, beş yaşlarında iken ailesi ile birlikte Roma'ya taşınmıştır (Kramer, 1976-2017).¹ Ailesinin, öğretmenliğe yönelmesi gerektiğine yönelik tavsiyelerine rağmen, Montessori, önce matematiğe ilgi duymuş, daha sonra teknik okula gitmiş ve oradan da tıp okumaya karar vermiştir. Ardından İtalya'nın ilk kadın doktoru unvanını almayı başarmıştır (Standing, 1957, 5). 1902'de Roma Üniversitesinde Felsefe Fakültesine kaydolmuş, aynı zamanda Eğitim Fakültesinde öğretmen eğitimi için antropoloji dersleri de vermiştir (Foschi, 2008, 241).

Montessori, tıp çalışmalarını zihinsel engelli hastalar üzerine yapmış, Edouard Seguin ve Jean Itard'ın çalışmalarından da etkilenerek, zihinsel en-

1 Standing, Montessori'nin 12 yaşlarında iken ailesiyle Roma'ya taşındığını kaydetmiştir. Bkz. E. Mortimer Standing, *Maria Montessori her Life and Work*. California: Academy Library Guild Fresno, 1957.

gelli bireyleri yalnızca tedavi etmenin yeterli olmadığını, bunun yanında onlar için özel bir eğitimin de sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. 1899-1901 yılları arasında yöneticiliğini de yaptığı zihinsel engellilerin eğitimine yönelik olarak bir okul açmış, ardından uyguladığı bu eğitimin normal çocuklarda da etkili olabileceğini ve onların kişiliklerini geliştirebileceğini ifade etmiştir (Standing, 1957, 10-12). 1907 yılında bu amaç doğrultusunda, bir gecekondu mahallesinde *Case Dai Bambini* ya da “Çocuklar Evi” olarak tanımladığı, yaşları 3 ile 7 arasında elli çocuktan oluşan okulunu açmıştır. İlk eğitsel faaliyetlerini uyguladığı bu okul, adeta daha sonra kurulacak tüm Montessori okullarının prototipi kabul edilmiştir (Gutek-Gutek, 2016, 37).

Maria Montessori, benimsemiş olduğu bu eğitim metodunu duyurmak ve yaymak amacıyla çeşitli konferanslar vermiş, kitaplar yazmış, okullar kurmuş, farklı kurumlar açmıştır. Kitaplarından bazıları Dr. Montessori’s Own Hanbook, The Montessori Method, The Method of Scientific Pedagogy Applied to Infant Education in the Children’s Houses, The Advanced Montessori Method’dur (Gutek, 2004, 21). 1929’da oğlu Mario ile Uluslararası Montessori Birliği (AMI)’ni kurmuş, dünyanın çeşitli bölgelerinde buna bağlı farklı merkezler açmış ve eğitimlerini, yayın ve materyal haklarını da bu yolla kontrol altına almıştır (Gerald, 2004, 37). Bu eğitim hareketlerinin yanında, Montessori’nin kadın hakları -özellikle oy verme- noktasında çalışmaları ve aktiviteleri olduğu da bilinmektedir (Foschi, 2008).

Montessori eğitim metodunu geleneksel eğitim modelinden ayıran en önemli düşünce, çocuktan öğrenme prensibi ve yapılandırılmış çevre içerisinde çocuğa sunulan hareket özgürlüğüdür. Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı sunması, öğretmen rolü açısından da oldukça yeni bir anlayışı beraberinde getirmiştir. Daha çok okul öncesi dönem için tercih edilen bir model olarak görülmesine rağmen, üst kademelerde de uygulanmaktadır. Bu bağlamda Montessori modelinin okul anlayışı da farklılaşmakta ve bu modeli benimseyen okullarda sınıf kademeleri farklı yaşlardaki öğrencilerden oluşmaktadır. Montessori’ye göre bunun gerekçesi, aynı yaş grubundan oluşan sınıfların birlikte çalışma ve gelişmeye engel olması ve rekabet ortamına yol açmasıdır. Ona göre, farklı yaş gruplarının bir arada birbirlerinden öğrenme ve yardımlaşma ruhuyla birlikte gelişim gösterebilmelerinin yolu, aynı sınıfta birlikte eğitim almalarıdır (Montessori, 2015, 246).

Montessori’nin geliştirmiş olduğu eğitim anlayışı kısa sürede pek çok ülkeye yayılmış ve kabul görmüştür. Amerika Birleşik Devletleri de bu ülkeler arasındadır. Montessori’nin Amerika’da ilk defa gündeme gelmesi 1910’lu

14 • OKUL ÖNCESİ DİN, DEĞER VE AHLAK EĞİTİMİNDE MONTESSORİ METODU - INDIANA ÖRNEĞİ -

yıllara rastlar. Bu yıllarda çok tutunamayan Montessori okulları, 1950'li yıllarda oldukça yaygınlaşmıştır. 2021 yılı itibariyle Indiana Eyaletinde 42 tane özel, okul öncesi Montessori okulu bulunmaktadır (PSR, 1 Mayıs 2021). Bu okulların büyük bir kısmında genel eğitim verilmektedir. Bu araştırmada, Montessori eğitim modeline göre din, değer ve ahlak öğretiminin mahiyeti ve Montessori eğitim metodunun buna katkısı, Amerika'da yapılan araştırma verilerine dayalı olarak konu edilmektedir.

1. Montessori Eğitim Anlayışı

Montessori, Froebel, Pestalozzi ve Rousseau'dan etkilense de, onların eğitim anlayışlarını daha ileri taşımıştır. Amerikalı ilerlemecilerden Dewey ve Kilpatric tarafından da farklı açılardan eleştirilmiştir (Lilliard, 1972, 65 vd.). Öte yandan kendi metodunu oluştururken, zihinsel engelli çocuklar üzerine çalışmalarda bulunan Itard ve E. Seguin de, Montessori'nin etkilendiği bilim insanları arasındadır (Montessori, 2016a). Montessori, deneylerini gerçekleştirirken, gözlemlendiği üç yaşlarında bir kız çocuğundan söz eder. Çocuğun tahta blok ve silindirleri çerçeveye yerleştirmeye çalışması, bunu defalarca yoğun bir dikkatle yapması ve işini bitirdikten sonra yüzündeki huzur dolu ifadenin, kendisi için bir ilham olduğunu anlatır (Montessori, 1915). Montessori eğitim anlayışının temelinde, yapılandırılmış çevre ve öğretim materyali ve çocuğun gözlemlenmesi düşüncesi bulunmaktadır. Söz konusu bu çevre, asıl itibariyle yapılandırılmış bir ev formundadır. Montessori, eğitimini başlattığı yere çocuklar evi denmesinin nedenini, şu şekilde izah etmektedir:

Çocuklar evi, etkinliklerini gerçekleştirebilecek ortamlar sunan bir çevredir. Bunun bir standardı yoktur, finansal faktörlere göre değişkenlik gösterebilir. Bunun gerçek bir ev olması gerekir. Odaları ve bahçesiyle çocukların yönettiği bir ev. İçerisinde çocukların barınabileceği, uyuyabileceği bir ev ve oynayabileceği bir bahçe idealdir. Bu şekilde hem masalarını yemek ve çalışmak için getirebilirler, hem de güneşten ve yağmurdan korunabilirler. Evin ana odası, merkezi, çocukların entelektüel aktivitelerini yaptığı yerdir. Buna, bir yemek odası, oturma odası, dinlenme ve spor odası eklenebilir. Bu evin mobilyaları, çocuklar için tasarlanmış olmalı, yetişkinler için değil. Sadece çocukların entelektüel gelişimlerini destekleyen materyallerle değil, minyatür bir aileye uyacak tüm materyallerle donatılmış olmalıdır (Montessori, 1964, 9).

Montessori, kendisinin yeni bir şey getirmekten ziyade, yalnızca çocuğu

keşfettiğini ifade etmektedir. Ona göre asıl önemli olan, çocuğun kendiliğinden olan davranışlarının gözlemlenmesidir. Bu bağlamda Montessori, eğitim metodunu şu şekilde tanımlar: “*Montessori metodu adı verilen metodu, benim icat ettiğim doğru değildir. Ben sadece çocuğu keşfettim, onun bana işaret ettiklerine dikkat ettim ve bunları ifade ettim. Montessori metodu, işte budur.*” (Montessori, 2016b, 17).

Montessori, çocuğun bir takım evrelerden geçtiğini belirtir. Bunların ilki 0-6 yaş arasındır. Bu dönem 0-3 ve 3-6 olmak üzere ikiye ayrılır. Bir sonraki dönem, 6 ile 12 yaş arasındır. Üçüncü dönem 12 ile 18 yaşları arasını kapsar. Bu dönem de iki evrede ele alınır. 12-15 ve 15-18 yaşları arası. Ona göre zeka ve tinsel güçler bu dönemde geliştiği için, en önemlisi 0-6 yaş arasındır. Bu dönemde çocuk, âdete çevresinde gördüğü her şeyi, tüm izlenimleri yaşantısı ile emer. Bu yüzden bu dönemi “emici zihin” olarak tanımlar ve bu zihin yapısının, yetişkin zihin yapısından farklı olduğunu belirtir. Ona göre yetişkinler, çevrelerindeki imgeleri almalarına rağmen, bunlar yetişkin zihninde ayrı bir şekilde bulunur. Ancak çocuk zihnindeki bu imgeler ise çocuğu dönüştürür ve onun kişiliği haline gelir (Montessori, 2015, 28-35).

Montessori, çocuğu bir bütün olarak ele alır. Ona göre çocuğun sadece fiziksel anlamda ihtiyaçlarının karşılanması, bir annenin yalnızca çocuğunun temizliğini yapması ve onu topluma bırakması gibi görülebilir. Annenin bunu yapması nasıl yetersiz olacaksa, eğitim sisteminin de, çocuğun sadece fiziksel ihtiyaçlarını karşılayıp, ruhsal ihtiyaçlarını görmezden gelmesi doğru değildir. Ona göre çocuk, iki boyutlu bir gelişim gösterir. Bunlardan biri motor becerilerinin geliştiği boyut, diğeri ise entelektüel anlamda duyu becerilerinin geliştiği boyuttur. Bunların yanında aynı anda dili de öğrenir. Nitekim Montessori, kendi metodunu da bu üç alan olan motor, duyu ve dil gelişimi üzerine kurduğunu belirtir (Montessori, 1964, 3-6). Bu anlamda, Montessori metodunun 12 temel prensibi olduğu kabul edilir: “*Algısal ve kavramsal yetkinlik; programlanmış hazırlık ve uygulama; bireysellik ve bireysel gelişim; hareket, etkinlik ve çalışma; özgürlük ve kendiliğindenlik; düzenlenmiş çevre; kritik dönemler; ritim, denge ve düzen; keşif ve gelişme; adam olacak çocuk; örnek yeni öğretmen ve bilme, sevme ve hizmet etme*” (Orem, 1971, 18-20).

Montessori'nin öğretmene yüklediği anlam da, klasik öğretmen tanımından oldukça farklıdır. O, öncelikle bir bilim adamı tanımı yapar. Ona göre bilim adamı, sadece deneyler yapan biri değil, deneylerini hayatın gerçek anlamını ve sırrını keşfetmede kullanan ve kendini buna adayın kişidir. Bilim insanının mekanik becerileri olduğu gibi, bir ruhu olduğunu ve öğretmenlerin

de tıpkı bilim adamı gibi, her ikisi dikkate alınarak yetiştirilmeleri gerektiğini belirtir. Bu anlamda, öğretmenlere sadece bir takım deneyleri öğretmenin yeterli olmadığını, zihin ve kalplerinin de uyandırılması gerektiğini ifade eder. Montessori, kendi eğitim sistemini anlatırken, bu eğitimi, çocuklardan öğrendiğini belirterek, öğretmenlerin de aynı şekilde çocuktan öğrenmeleri gerektiğinin altını çizer (Montessori, 1964, 8-13). Öğretmenlerin, öğrencilerin özgürlüğünü desteklemek için, her zaman hazır bulunmalarını, çocuk ve yaşadığı tecrübe arasında engel olmamaları gerektiğini belirtir. Bu bağlamda, öğretmenin gözlemci olma rolünü açıklarken, şöyle bir mottosu olması gerektiğini ifade eder: “*Gözlemlerken bekle!*” O, bunun nedenini empatik bir biçimde açıklar. Ona göre, yetişkinler nasıl ki bir iş yaparken müdahale edilmekten hoşlanmazlar, bu, çocuklar için de aynıdır (Montessori, 1964, 77). Bu yönüyle, eğitimci ona göre, kendisini içsel olarak sürekli sorgulayarak düzeltmeli ve çocuğun önündeki engelleri kaldırmaya çalışırken, kendi içini de sürekli temizlemelidir. Engelin kendisi olmamalıdır (Montessori, 2016c, 112). Montessori’nin üzerinde durduğu bir diğer husus da, öğretmen eğitiminin tek başına yeterli olmadığı, okulun da bu eğitime hazırlanmış olması gerektiğidir. Bu noktada günümüzdeki okulları, çocuğun adeta *kanatları iğnelenmiş bir kelebek gibi* sırasına bağlandığı bir ortam olarak tanımlar. Bu nedenle, okulda, çocuğun kendi kapasitesini özgürce geliştirecek bir ortamın düzenlenmesi gerektiğini vurgular (Montessori, 2016a, 20).

Montessori’nin disiplin anlayışı da, eğitim metodu ile örtüşen bir yapıdadır. Tüm metodunu çocukları gözlemleyerek elde ettiğini belirten Montessori, disiplin ve ödül-ceza anlayışını da yine çocuklardan öğrendiğini belirtir. O, çocukların öz disiplin sahibi olduklarında, dışarıdan bir ödül ve cezaya ihtiyaç duymadıklarını ifade eder (Montessori, 2016c). Ona göre, çocuğun, dışarıdan disipline edilmesi, bozulmaları önlemeyeceği gibi daha da kötü bir hale getirebilir. Montessori, öğretmenin buyruklar vermesinin ve çocuğu pasifleştirmesinin yanlışlığını ifade eder. Ona göre insanlar, gerçek ödülü ancak Tanrı’dan alabilirler (Montessori, 2016a, 24-26). Bu nedenle, öğrencilerin disiplininde, ödül ve cezaya gerek yoktur. Öğrencilerin, yapılandırılmış çevrede bulunmaları, onların hem özgürlüğünü hem de iç disiplinlerini sağlamaktadır (Gerald, 2004, 46). Montessori bu durumu, “*özgürlük vererek disiplin kurmak*” şeklinde ifade eder (Montessori, 2015, 220). Ona göre gerçek ödül, başkalarının zihnine dokunmak, o zihinleri fethetmek; ceza ise, kendi gücü ve kapasitesinin ne olduğunu bilmemektir (Montessori, 2016a, 28-29). Öğretmen ve okula yüklediği anlamın bir benzerini ebeveyne de yükleyen Montessori, klasik anlamda, çocuğu için her şeyi yapması gerektiğini düşünen anne-baba

rolünü de eleştirir. Ona göre, çocuk için yapılacak yardımlar haddinden fazla olduğunda, bunlar, çocuğun gelişiminin önünde engel oluşturur. Bunun yerine, ebeveynlerin, çocuğun gelişimini desteklemeleri ve klasik birtakım alışkanlıklarını terk etmeleri gerektiğinin altını çizer. Bu nedenle, çocuklar evinde sunulan imkânların, gerçek ev ortamında da sağlanmasının, onların bağımsızlığını destekleyeceğini belirtir (Montessori, 2016b, 23 vd.).

2. Din, Değer ve Ahlak Öğretiminde Montessori Metodu

Maria Montessori, kendi eğitim sisteminde -her ne kadar dini referanslara ve örneklere oldukça yer verse de- din eğitimi ve öğretimini doğrudan ele almamıştır. Ancak kendisini, “Tanrı’nın, çocuğun içine koyduğu dini ve bilimsel gerçekliği, gerçek insan ruhunu araştıran bir bilim insanı” olarak tanımladığı aktarılmaktadır (Kramer, 1976-2017, 171). Montessori’nin din ile ilgili görüşlerini ele aldığı bazı kaynaklar vardır. Kramer, Montessori’nin, ilk olarak 1922’de, Barselona’daki din eğitimi uygulamalarını ele aldığı, *I Bambini viventi nella Chiesa* adlı kitabı yazdığını kaydeder. Daha sonra 1929’da E.M. Standing editörlüğünde, M. Montessori’nin ve diğerlerinin yazılarından oluşan *The Child in the Church* kitabını, 1931’de *The Life in Christ (La Vita di Cristo)*, 1932’de ise *The Mass Explain to Children* kitabının yayınlandığını belirtir (Kramer, 1976-2017,220). Montessori, kendi yönteminin Katolik din eğitimine uygulanmasını, *The Child in the Church* kitabındaki farklı yazılarında ayrıntılı bir biçimde izah eder. Katolik olması yanında, Montessori’nin 1899 yılında Madame Blavatsky tarafından başlatılan para-masonik bir topluluk olarak tanımlanan, “Theosophical Society” adlı organizasyona katıldığı da kaynaklarda zikredilmektedir. Bu topluluk, akılcı dindarlık prensibine dayalı, batını, sosyal eylem ve çocuk eğitimi alanlarında çalışan kadınlardan oluşan, gizli bir topluluk olarak tanımlanmaktadır (Foschi, 2008, 241).²

Montessori, metodunun Katolik öğretilere uygun bulunmasından dolayı, 1910 yılında Barselona’da iken, Katolik okullarda bu metodu uygulamak üzere davet edildiğini belirtir (Montessori, 1965-2017c, 26). Montessori’nin din eğitimi uygulaması bu şekilde Barselona Montessori Okulunda başlamıştır.

2 Montessori’nin metodunun Liberal Katoliklerce önce benimsenmesi ardından da özellikle çocuğa verdiği özgürlük ve ödül-ceza anlayışı nedeniyle eleştirilmesi, 1918 yılında ise XV. Papa Benedikt tarafından kutsandıktan sonra çocuğun Hristiyan eğitimine dair kitaplar kaleme aldığı da kaynaklarda zikredilen bir husustur. Bkz. Renatho Foschi, “Science and Culture around the Montessori’s First Children House in Rome (1907-1915)”, *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 44/3(Summer 2008), 252.

İlk olarak mekânın düzeltilmesi ve eve bir şapel eklenmesi ile işe başlandığını ifade eden Montessori, yaptıkları bu kilisenin adeta, Çocuklar Evinde uyguladıkları metodun ulaşmak istediği bir sonuç olduğunu ifade etmektedir (Montessori, 1965-2017c, 28-29). Ona göre, günlük hayata hazırlamak için çocuklar evinde yaptıkları etkinlikler, her ne kadar din eğitiminden bağımsız olsa da, adeta ona bir hazırlık görevi görmektedir. O, bu noktada sınıf aktiviteleri arasında özel bir önem verdikleri sessizlik ve dinginlik çalışmalarını zikreder. Çocukların sandalyeleri sessizce yerleştirmelerinde, nazıkçe oturup kalkmalarında ve hassas nesnelere özenle taşınmalarında, bu durumun etkisi olduğunu belirtir. Üzerlerine dökmeden mumları taşıyabilmeleri, çiçek sepetlerini, vazoları mihrabın önüne düzgün bir şekilde koyabilmelerini buna örnek olarak gösterir. Bu bağlamda, çocukların, sınıfta ellerini yıkadıkları su ile şapeldeki kutsal su arasındaki farkı dahi görebildiklerini belirtir (Montessori, 2016a, 338 vd; Montessori, 1965-2017c).

Kendisi ile yapılan bir röportajda, bir öğretmen olarak, din öğretimini nasıl yürütürsün sorusuna Montessori şu şekilde cevap verir:

İnsanlar bu soruyu sürekli soruyor. Kısa mı olmalı, uzun mu olmalı, öğretmen tarafından mı belirlenmeli, öğrencilerin seçimine mi bırakılmalı gibi. Genellikle bu konu, ayrı bir ders konusuymuş gibi soruyorlar. Benim buna cevabım, bu konunun ayrı bir ders olmadığıdır. Bir çocuğun kilise hayatına katılması, bir takım bilgileri ezberlemesinden daha geniş bir durumdur. O, hayatın kendisidir. Örneğin bir çocuk, kilisede yapması gereken bir takım hususları öğrenmelidir. Nasıl haç çıkaracağı, çiçek ve diğer nesnelere nasıl taşıyacağı, günah çıkarma ve ekmek şarap ayininin nasıl hazırlanacağı ve bunlara nasıl katılacağı ona öğretilmelidir. Kilise dışındakilerin yapabilecekleri şeyleri, ayinde yapılacakları nasıl takip edeceği, törende nasıl yer alacağı gibi hususlar öğretilmelidir. Bu tür şeyler okunması gereken değil, yapılması gereken şeylerdir. Tüm bu hususlarda, küçük çocukların Tanrı evinde kendilerini evde hissetmeleri için dikkatlice eğitilmeleri çok önemlidir. (Standing, 1965-2017, 42).

Yine, ilmihal konusunda (kateşizm), ezber yapma ile ilgili ne düşündüğü sorusuna da, bazı şeylerin ezberlenmesini önemseydiğini, ancak bunun, tüm bu tecrübe yaşandıktan sonra olması gerektiğini belirtir. Söz konusu bu ilmihalin hangi kısmının öğretileceğine, otoritelerin karar vermesi gerektiğini, öğretilecek kısımda da bir netlik olması gerektiğini ifade eder (Standing, 1965-2017, 42-43). Bu husus, Montessori'nin genel eğitimde kabul ettiği yalınlık ilkesi ile

de örtüşmektedir (Montessori, 2016a).

Montessori, genel eğitimde olduğu gibi din eğitimi için de, yapılandırılmış ve düzenlenmiş bir çevrenin gerektiğini belirtir. Ancak, eğitimin kilisede değil, okulda bu eğitime tahsis edilecek bir odada yapılmasının daha uygun olduğunu dile getirir. Öğrenciler için kilisedeki her nesneyi burada özenle yerleştirebilecekleri ve taşıyabilecekleri bir atmosferin oluşturulması gerektiğinin altını çizer. Ona göre din eğitimi, onun emici zihin adını verdiği yaşlarda, bu düzenlenmiş çevre içerisinde başlamalıdır (Montessori, 1965-2017b, 191). Montessori bu bağlamda, ilk kilise kurulduğunda, kiliseye ekli *atrium* olarak adlandırılan ve eğitim-öğretime tahsis edilen bir yer bulunduğunu ve kendisinin din eğitimi için yaptığı odaya da, bu ismin kullanılabileceğini ifade eder. Ancak Ona göre bu kısım, sadece kateşizmin öğretildiği bir alan değil, dini duygunun doğduğu, geliştiği, çocukların dini duygularını özgürce ifade ettiği bir alan olmalıdır. Bunun yanında mutlaka bir bahçe olması gerektiğini belirten Montessori, İncil hikâyelerini daha iyi kavramaları için, bu bahçede İncil’de geçen hayvanların da beslenebileceğini ifade eder. Okuma yazma bilen çocuklar için -Montessori sınıflarında genellikle beş yaşında okuma öğrenilir- atrium duvarlarına dini metinlerin de yazılabileceğini ve çocukların bunlarla meşgul edilebileceğini belirtir (Standing, 1965-2017, 45-53).

Montessori, *The Mass Explained to Children* adlı kitabında ayin ile ilgili tüm detayları anlatır. Ancak bu kitap, öğretmenler için değil, çocuklar için yazılmış bilgileri içermektedir. Kitapta, ayinin manevi anlamı, tarihi, kutsal sembol ve objeler, kullanılan özel kıyafet ve renkleri vs. çocuklara göre biraz daha hafifletilmiş bir anlatımla verilir (Montessori, 1933-2015). Buna dair didaktik bilgiler ise yine *the Child in the Church* kitabında, *On the Teaching of the Mass* adlı bölümde ele alınmıştır. Bu bölümde de, bir ayin için gerekli olan temel dini eğitimin, yaşlara göre ayrı ayrı ele alınması gerektiği ifade edilir. Emici zihin döneminde, birtakım dini olguların fark edilmesi için ortamın düzenlenmesi gerektiğini, beş yaşlarında ise kilise ayini için gerekli olan objelerin isimlerinin öğretilebileceğini, sonraki aşamada ise buna dair gerçeklerin çocuk tarafından anlaşılabilmesini belirtir (Montessori, 1965-2017a, 207 vd).

Daha sonra çocuklar ile yaptıkları kominyonun tüm aşamalarını ayrıntılı bir biçimde izah eder. Çocukların, ekmek şarap ayini için buğday ve üzüm yetiştirdiklerini, kominyon için gereken pasajları ezberlediklerini, çocuklar arasından seçilen bir grubun bunu huşu içerisinde sergilediklerini, diğerlerinin de onlara eşlik ettiğini anlatır (Montessori, 1965-2017c, 34-36).

Montessori, yaptığı bu din eğitimi çalışmasını, bir deneme olarak tanımlamakta ve bu uygulamayla dinin, çocuğun yaşamına pratik olarak nasıl aktarılabilirliğini göstermektedir. Daha sonra, çocuklar evinde uyguladıkları din eğitimi deneylerine, her dini geleneğe uygun olmayabileceği gerekçesiyle, son verdiklerini belirtmektedir (Montessori, 2016a, 344). Bu bağlamda, Montessori'nin, din eğitimi boyutunu, dinlerin kendilerine bıraktığı ifade edilebilir.

Montessori, ilk çocuklar evini kurduğunda ahlak eğitimi ile de çok ilgilenmiştir. O, bu durumu, karakter oluşturma süreci olarak tanımlar ve bu sürecin de yine çocuğun kendi başarısı olduğunun altını çizer. Ona göre altı yaşına kadar çocukta bir *“ahlak misyonerliği yapamayız, çünkü vicdan gelişimi 6-12 yaşlarında başlamaktadır. Çocuk bu dönemde iyi-kötü arasındaki ayrımı fark etmeye başlar. Daha yüksek idealler olan din, vatanseverlik, ülke sevgisi gibi değerler ise 12-18 yaşlarında şekillenmeye başlar”*. Ancak her ne kadar altı yaşından önce çocuklarda bir doğru-yanlış algısının başlamadığını ifade etse de, karakterin köklerinin bu dönemde atıldığını ve bu yaşların *“karakter ve toplum oluşumunun embriyo dönemi”* olduğunu belirtir. Ona göre öğretmenlerin görevi, üç -altı yaşlarında çocuklara bir şeyler öğretmek değil, onlarda Tanrı tarafından konmuş olan hazinenin ortaya çıkmasına izin vermektir (Montessori, 2015, 227-264). Bu bağlamda, çocuğun iyiliği ve kötülüğü tartışmasına da giren Montessori, çocuk için yapılan nitelermelerin, bizim yanlış yargılamalarımızdan kaynaklandığını belirtir. Çocuğa sunulan özgürlüğün, onun karakter gelişiminin önündeki engelleri kaldıracağını ve onu iyiliğe ve sükûnete götüreceğini belirtir (Montessori, 1964, 114 vd). Daha önce de ifade edildiği gibi, Montessori, çocuğun okulda edindiği bu sükûnet ve iyiliğin, din eğitimi açısından da bir temel oluşturduğunu ve kilisedeki davranışlarına zemin hazırladığını dile getirmiştir (Standing, 1965-2017).

Montessori metodu, şuan pek çok okulda din eğitiminden bağımsız olarak yürütülmesine rağmen, birtakım din eğitimi uygulamalarının da temelini oluşturmaktadır. Bunlardan biri, 1954'de bir teolog ve din adamı olan Sofia Cavalletti ile Montessori eğitimi almış Giana Gobbi tarafından, geliştirilmiş olan *“the Catechesis of the Good Shepherd”* anlayışıdır. Bu yaklaşım, 3-12 yaşları arasındaki çocukların dini eğitimlerini gerçekleştirmek üzere Montessori prensipleri, İncil ve kilise ayinleri üzerine geliştirilmiştir (NAMTA,2007). Cavalletti, din eğitimi anlayışını şu şekilde ifade etmiştir: *“Çocuğun Tanrı'ya yakın büyümesine yardım etmek istiyorsak, her zaman sabır ve cesaretle hayati olan parçayı aramaya çalışmalıyız. Bu, çalışma ve dua gerektirir. Onu nasıl gözlemleyeceğimizi bilirsek, çocuğun kendisi bizim öğretmenimiz*

olacaktır”(CGSUSA, 27 Nisan 2021). Cavalletti, the Child in the Church adlı kitapta, yaptıkları bu eğitimi ayrıntılı bir biçimde anlatır. İlk olarak doğaçlama olarak başlayan bu eğitimin, Giana Gobbi'nin bir kilise mihrabı modeli, kutsal objeler ve kilise kıyafetleri getirmesiyle başka bir boyut kazandığını ifade eder. Katolik eğitimi için uyguladığı bu din eğitiminin, liturji ve kutsal metin olmak üzere iki temel programdan oluştuğunu belirtir. Uygun örnek ve konuların bu program doğrultusunda seçilmesi gerektiğinin altını çizer (Cavalletti, 1965-2017, 170 vd). Dikkat edilirse bu anlayış da, Montessori eğitimindeki çocuktan öğrenme prensibi ile örtüşmektedir.

Montessori eğitim anlayışına dayanılarak geliştirilen bir diğer yaklaşım ise Godly play olarak isimlendirilmektedir. Jerome Berryman tarafından geliştirilen Godly play yaklaşımı, çocukların, inancı, hikâyeler yoluyla keşfetmelerine dayanmaktadır. Bu anlayışta, dini hikâyeler yoluyla, çocukların din dilinin ve manevi tecrübelerinin zenginleştirilmesi hedeflenmektedir (GPF, 27 Nisan 2021; Oruç, 2019). Sarmal olarak üç dönem halinde uygulanan Godly play yaklaşımı, birinci aşaması, 3-6 yaş arası için “duy”, 6-9 yaş arası için “konuş” ve 9-12 yaş arası için ise “düşün” olacak şekilde bir din dili gelişimi öngörmektedir (GPF, 27 Nisan 2021). Jerome Berryman, kendisini dördüncü kuşak bir Montessori yorumcusu olarak tanımlamaktadır. Ona göre bu kuşakların ikincisi Standing, üçüncüsü Cavalletti, dördüncüsü ise kendisidir. Ancak her ne kadar Montessori metodunu temel alsın da, aralarında bir takım farklar görmek mümkündür. Örneğin, Montessori'nin, çocuğun çalışmasına yaptığı vurguyu, Berryman'ın oyuna yapması bunlardan biridir (Hyde, 2011, 342 vd.). Cavalletti ve Berryman, Montessori metoduna dayandıklarını ifade etmelerine rağmen, bir takım benzerlikler yanında, Tanrı imajı ve sakramentler noktasında ikisi arasında da farklılıklar bulunmaktadır (O'Shea, 2018). Bu modellerin, yalnızca Montessori okullarında değil, gerek kiliselerin Pazar okullarında, gerekse de cemaat okullarının din eğitimlerinde uygulandığı da ifade edilmektedir (Kızılabdullah, 2014).

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Fenomenolojik araştırmalar, katılımcıların yaşadıkları ilgili fenomene veya kavrama dair tecrübelerini ortaya koyar. Bu tür çalışmalarda, araştırmacı, katılımcıların ortak olarak yaşadıkları tecrübeye odaklanır (Cresswell, 2007,58). Bu bağlamda, veri toplama tekniği olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi kullanılmıştır. Katılımlı olmayan gözlem türü tercih edilmiş olmasına rağmen, gözlemlenen öğrencilerin özelliği itibarıyla

22 • OKUL ÖNCESİ DİN, DEĞER VE AHLAK EĞİTİMİNDE MONTESSORİ METODU
- INDIANA ÖRNEĞİ -

yer yer katılımlı gözlem de yapılmıştır. Katılımcılar, kartopu ve maksimum çeşitlilik yoluyla belirlenmiştir.

Araştırma, 2016-2018 yılları arasında, TUBİTAK 2219 araştırma projesi kapsamında desteklenmiştir. Araştırma, Indiana Üniversitesi İnsan Bilimleri Ofisi (Human Subjects Office/ Office of Research Compliance – Indiana University)’nden, 18 Nisan 2017 ve 8 Haziran 2018 tarihlerinde, hem gözlem hem de mülakatlar için etik kurul izni alınarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, özelliği itibariyle yapıldıkları alan ile sınırlı olduğundan, bu araştırma Amerika Birleşik Devletleri Indiana Eyaleti ile sınırlıdır.

Çalışma Grubu

Araştırma için Amerika Birleşik Devletleri Indiana Eyaleti’nde bulunan pek çok okula görüşme talebiyle gidilmesine rağmen, eyaletin farklı bölgelerindeki 7 öğretmenle görüşmeler yapılabilmemiş, yapılan görüşmeler kayda alınmış ve çözümlenmiştir. Katılımcıların tamamı okul öncesinde 3-6 yaş arasında eğitim veren öğretmenlerden oluşmaktadır, ancak bir tanesi yardımcı öğretmendir.

Araştırmada kendisi ile mülakat yapılan katılımcılara ait genel bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1: Katılımcılara Ait Genel Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu Lisans		Montessori Sertifikası	Kurumdaki tecrübe
			Lisans	Master		
Katılımcı 1	Kadın	32	Tiyatro	Okul öncesi	Var	2 yıl
Katılımcı 2	Kadın	47	Sınıf Öğretmenliği		Var	20 yıl
Katılımcı 3	Kadın	45	Edebiyat Fakültesi		Var	19 yıl
Katılımcı 4	Kadın	44	Edebiyat Fakültesi		Var	8 yıl
Katılımcı 5	Kadın	33	Sosyoloji ve Antropoloji	Özel eğitim	Yok	5 yıl
Katılımcı 6	Kadın	41	Edebiyat Fakültesi		Var	7 yıl
Katılımcı 7	Kadın	37	Dans		Var	10 yıldan fazla

Tablodan da anlaşıldığı üzere araştırmada yer alan tüm katılımcılar kadındır. Sadece iki tanesi Master/Yüksek lisans diplomasına sahip olup, diğerleri lisans mezunudur. Aralarından sadece bir tanesinin Montessori Eğitim Sertifikası yoktur. Montessori okulundaki tecrübeleri ise 2-20 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerde yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların, Montessori eğitim modelinden ne anladıkları ve bunun onlar için ne ifade ettiği, bir Montessori öğretmeni olmanın kendileri için ne demek olduğu, öğretmen ve çocuğa biçtikleri roller, yaşadıkları tecrübeden hareketle Montessori eğitim modelinin din, değer ve ahlak eğitimine uygun olup olmadığı, bu bağlamda yaptıkları uygulamalar ve genel anlamda karşılaştıkları sorunların neler olduğuna dair görüşleri analiz edilmiştir. Bu anlamda, katılımcıların tecrübeleri doğrultusunda Montessori eğitiminin, din ve değer eğitimine ne katkı sunduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Veri doygunluğu sağlandığında, görüşmeler sonlandırılmıştır. Gözlemler esnasında, araştırmacının aldığı notlar, katılımcıların görüşlerinin yorumlanmasında kullanılmıştır. Bunun yanında, araştırmaya katılan bir okulun uyguladığı müfredat da analiz edilmiştir. Ancak söz konusu müfredatta, sadece değer ve ahlak eğitimi ile ilgili olan kısımlar ele alınmış, diğer kısımlar incelemeye tabi tutulmamıştır.

Elde edilen veriler yapısal ve açık bir şekilde kodlanmış, katılımcıların ortak olarak belirledikleri noktalar üzerinden bir takım temalar oluşturulmuştur. Bu temaların, Montessori eğitim modelinin ana unsurları ile uyumu, araştırmaya katılan çalışma grubunun modeli ne kadar iyi özümlediklerini de ortaya koymuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada ortaya çıkan temalar ve bu temalara ait yorumlar verilmiştir. Yorumlarda gözlemler ve ilgili literatürden yararlanılmıştır. Ayrıca, katılımcı okullardan birine ait olan ve özellikle değer ve ahlak eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek *Günlük Hayat Becerileri* programı da, ilgili tema çerçevesinde analiz edilmiştir.

1. Tema: Montessori metodu, onların olabilecekleri en iyi küçük insanlar olmalarına yardımcı olmaktır!

Araştırmaya katılan öğretmenler, Montessori metodunun kendileri için ne anlam ifade ettiğini, Montessori felsefesindeki temel vurgulara işaret ederek

açıklamışlardır. Tanımlamalarda öne çıkan özellikler şu şekilde ifade edilebilir: öğrencinin hazırlanmış bir çevrede kendi hızında ilerlemesi, geleneksel okullardan farklı olarak alternatif bir eğitim olması, çocuğun doğumdan itibaren izlenmesini öngören temel bir felsefe olması, çocukların duyuşsal, sosyal ve akademik becerilerinin geliştirilmesinin hedeflenmesi, çocuğun bir bütün olarak görüldüğü felsefi sistem, öğrencilerin kendi hızlarında devam ettirebilecekleri bireyselleştirilmiş öğretim, çocuğun bağımsızlık ve özgürlüğüne yer veren, çocuğa değer veren bir eğitim.

Katılımcı 4 bu hususu şu şekilde dile getirmektedir: *“Benim için Montessori, çocuklara öğrenebilecekleri, kendi hızlarında gelişebilecekleri, ilgilerini çeken şeyleri bulabilecekleri, öğrenmelerinde onlara ilham olacak yolların bulunmasını sağlayan ve kısaca onlara olabilecekleri en iyi küçük insanlar olmaları için yardımcı olacak bir çevrenin oluşturulmasıdır.”*

Katılımcı 7 ise Montessori’yi bir yaklaşım olarak tanımlayarak, öğrencinin özgür ve otonomluğuna dikkat çekmektedir. *“Montessori teorisi, çocuğa değer veren, onun otonom ve bağımsız olmasına büyük özen gösteren bir yaklaşımdır. Montessori ilkeleri, çocukların materyallerle tecrübeleri, akranları ile yaşadıkları pozitif etkileşim ve yönlendirilmiş dersler yoluyla kendi hızlarında öğrenebilecekleri zengin bir öğrenme çevresi sunar.”*

Katılımcı 6 Montessori felsefesindeki rekabetin yerine kendi hızında ilerlemeyi şöyle vurgulamıştır: *“Bu felsefenin bir gereği olan kendi hızında ilerlemeye uygun olarak, biz onları kıyaslamayız. Herkesin aynı seviyede olması gibi bir şey yoktur. Yarış yoktur. Birini geçmek ve en üst puanı almak yoktur. Onları rekabete sürüklemek yoktur. Herkes birbirine yardım eder.”*

Montessori eğitiminden söz edildiğinde akla gelen en temel unsurların öğrencinin bağımsızlık ve otonomluğu, hazırlanmış çevre ve belirlenmiş materyaller olduğu göz önünde bulundurulduğunda, katılımcılardan gelen yanıtlar şaşırtıcı değildir. Yapılan gözlemler de, vurgulanan bu noktalara verilen önemi doğrulamaktadır. Özellikle, öğrencilerin dikkatle izlenerek, kendi seçimlerinde bulunmalarını teşvik etme, kendi hızlarında ilerlemelerinin önemsenmesi, öğretmenin dikkatli bir gözlemci olması gibi hususlar, Montessori sınıflarındaki tipik rollerdir. Bu yönüyle öğretmenlerin, Montessori’yi algılama ve uygulama biçimleri arasında bir tutarlılık olduğu ifade edilebilir.

2. Tema: Gelişim bir bütündür!

Katılımcıların tamamı, Montessori eğitiminin bir bütün olduğunu, genel eğitim ve ahlak eğitimi şeklinde ayrılmasının mümkün olmadığını ifade et-

miştir. Örneğin Katılımcı 3 bu durumu “*Bu, ben vücudumun her parçasına dikkat edeceğim ama dişlerimi fırçalamayacağım demek gibi bir durum. Bunu yapabilirsin ama genel sağlığın için iyi olmaz. Dolayısıyla mümkün ama tavsiye edilmez.*” diyerek örneklendirmiştir.

Katılımcı 6 da ahlaki gelişimin genel gelişimden, dolayısıyla, ahlaki eğitimin de genel eğitimden ayrılamayacağını şu örnekle açıklamıştır: “*Bence 2+2’yi öğretirken bile, belki ahlak eğitimi yapıyoruz, öğrencinin parmak kaldırması gerekecek, arkadaşlarına nazik davranması gerektiği gündeme gelecektir. Bence bunu ayırmak zordur.*”

Katılımcı 1 de, kendilerinin çocuğun bütün olumlu özelliklerinin geliştirilmesi için çalıştıklarını, hem iyi insan olmayı, hem doğru davranmayı, hem de doğru seçimler yapmayı birlikte öğrettiklerini, bu anlamda eğitimin bir parçasını göz ardı edip, diğer kısmına yoğunlaşmanın doğru olmadığını ifade etmiştir.

Bu bağlamda, katılımcı görüşlerinin, Montessori felsefesindeki eğitimin bütünlüğüne yapılan vurgu ile örtüştüğü ifade edilebilir.

3. Tema: Çocuklar içlerinde iyiliğin ışığını taşırlar!

Katılımcılara göre Montessori eğitimi, ahlak gelişimini kesinlikle destekler. Katılımcılar bunu, karakter eğitimi, barış eğitimi ya da ahlaki eğitim olarak tanımlamışlardır. Montessori eğitiminin bütüncül bir karakterde olması nedeniyle, bireyin ahlak ya da karakterine yönelik manevi eğitimi desteklediğini belirten katılımcılar, bunun, öğrencinin gelişiminde doğrudan bir katkısı olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcıların tamamı bu hususu, öğrencilerin barışçı, barışı koruyan ve geliştiren bir yapıda yetiştirilmeleriyle açıklamışlardır. Çocuklara, iyi öğretmenlerin önderliğinde kendilerine, çevrelerine ve ötekine saygıyı geliştirebilecekleri bir çevrenin sunulmasının, bu barış ortamına katkıda bulunacağını ifade etmişlerdir. Örneğin Katılımcı 2 bu durumu şöyle ifade etmiştir: “*Montessori’ye göre çocuklar, içlerinde iyiliğin ışığını taşırlar. İyi yönlendirilen yetişkinlerin liderliğinde ve iyi düzenlenmiş bir çevrede, çocukların içindeki bu iyilik ışığı gelişir.*”

Bu hususu, programını inceleme fırsatı bulduğumuz BMS’un *Günlük Yaşam Becerileri* kısmında (Practical Life Curriculum) da görmek mümkündür. 3-12 yaş arası için düzenlenen söz konusu bu program, temelde *barış* ve *günlük yaşam* olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. *Barış* kısmı da yine kendi

içinde, *içsel ve kişiler arası* olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. *İçsel barışta; öz bakım, karakter gelişimi ve düşünceli olma; kişiler arası barışta ise arkadaşlık ve toplum* boyutları bulunmaktadır. Öz bakım adından da anlaşılacağı üzere kişisel bakım, giyinme, yemek hazırlama gibi hususlar üzerinde durulan temalardır (BMS, 25 Mayıs 2018).

Montessori okulunda okuyan çocuklar, çok küçük yaşlardan itibaren, kendi başlarına giyinebilme, ayakkabılarını giyme, bağlama, yemeğini kendi başına yeme, yemek servis etme gibi becerileri edinebilecek şekilde yetiştirilmektedirler. Montessori okullarında yaptığım gözlemlerim de, bu hususu desteklemektedir. Öğrencilerin öz bakımlarını kendi başlarına yapabilmelerinin, kendi kararlarını kendilerinin vermelerinin, onlara özgüven kazandırdığını, katılımcılar da ifade etmiştir. Örneğin Katılımcı 4 “*Klasik okullarda çocuklara ne yapmaları gerektiği söylenir. Burada ise, çocuklar, kendi kararlarını kendileri alır. Bu da onların özgüvenlerini geliştirir.*” diyerek bu hususa vurgu yapmıştır.

Karakter gelişimi kısmında en çok üzerinde durulan kısım, 3-6 yaş arası için *nezaket ve incelik*dir. Bunun yanında *duygularını kontrol etme, problem çözme, çalışma alışkanlığı, bağımsız seçimler, diğerlerine yardımcı olma* da diğer hususlar içerisinde (BMS, 25 Mayıs 2018). Katılımcı 1 bunu, şu şekilde ifade etmiştir: “*Biz, çocukların, kendileri ve diğerlerine karşı nasıl davranmaları gerektiğini sağlayan bir iç duygu geliştirmelerini istiyoruz ve onlara, bu duyguyu akranlarına karşı uygulayabilecekleri sosyal bir çevre sunuyoruz.*” Katılımcı 4 ise bunu “*kendi seslerini bulma*” olarak tanımlamıştır.

Düşünceli olma kısmında ise, *sessizlik, dinleme, kendinin farkında olma ve konsantrasyon gelişimi* öğrencilerde ulaşılması beklenen hedefler içerisinde (BMS, 25 Mayıs 2018). *Kişiler arası barış* kısmı ise *arkadaşlık ve toplum* olarak ikiye ayrılmıştır. *Arkadaşlık* kısmı, sosyal ilişkiler, çatışmaların çözümü, nezaket ve öğretmen liderliğinde küçük grup oyunlarına ayrılmıştır (BMS, 25 Mayıs 2018). Bu hususta katılımcı öğretmenlerin de en çok üzerinde durduğu konu, çatışmaların çözümüdür. Katılımcıların neredeyse tamamı buna vurgu yapmış ve bunun üzerinde çok çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Montessori sınıflarında, ismi farklılaşmakla birlikte, genellikle barış köşesi denilen bir bölüm bulunur. Herhangi bir nedenden ötürü anlaşmazlık yaşayan öğrenciler, bu köşeye giderek ellerinde tuttukları bir gül ya da çiçek ile kendi problemlerini kendileri konuşarak çözmeye çalışırlar. Katılımcı 6 bu uygulamanın öğrencilerde, olayın iki boyutunu görmelerine yardımcı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “*İki öğrenci anlaşamadığında barış köşemize geçerler. Orda bir çiçeğimiz ya da*

gülümüz olur. Çiçeği tutan neden üzgün olduğunu söyler. Sonra diğeri söyler. Bu şekilde iki tarafı da dinleyerek, hikâyenin iki tarafını görmelerini sağlarız. Duyguları hakkında konuşmalarını sağlamış oluruz.” Yaptığım gözlemler, öğrencilerin bu anlayışı özümstediklerini ve çoğunlukla bir öğretmen yönlendirmesine gerek kalmadan, kendiliğinden yaptıklarını doğrulamıştır.

Kişiler arası barışın ikinci kısmı olan *toplum* kısmı ise daha çok birlikte kullanılan alanlara ve diğerlerinin haklarına saygıyı içerir. Bu boyut, *sınıf kurallarına dikkat, masa adabı, materyallere özen gösterme, diğerlerinin çalışmalarına saygılı olma, bahçe işleri, müzik, coğrafya ve kültürel çalışmaları* içerir (BMS, 25 Mayıs 2018). Katılımcıların bu hususta vurguladıkları temel beceriler arasında en çok öne çıkanlar saygı, sorumluluk ve empati olmuştur.

Bu programın ikinci boyutunda ise *günlük yaşam alanı* yer alır. Katılımcıların en çok üzerinde durduğu bu alan, üç boyutu içermektedir. Bunlar, *kendine, ötekine ve çevreye özen göstermedir. Kendine özen*, en temelde kişisel bakım hususlarını içerir. Bu kısım, barış bölümündeki öz bakım ile paralel yürütülür. *Ötekine/diğerlerine özen* daha çok yardım etme, el sıkma, tanışma, yemek servisi gibi temel becerileri içerir. *Çevreye özen* ise toz alma, silme, bahçe işleri, çiçek sulama gibi yaşadıkları çevreye ait dikkat edilmesi gereken hususları içerir (BMS, 25 Mayıs 2018). Montessori sınıflarında, temizlik, bulaşık, atıştırmalıkların sunumu, toz alma, çiçek yetiştirme ve sulama gibi işler çocuklar tarafından yapılır. Sınıfın bir köşesinde masaların tozunu alan birkaç öğrenci, diğer bir köşesinde çiçeklerin bakımı ile ilgilenen öğrenciler görmek mümkündür. Bu davranışların doğal bir biçimde ve çoğunlukla büyük bir zevkle yapıldığını görmek mümkündür.

Katılımcıların tamamı, Montessori eğitiminin, *karakter gelişimini ve ahlaki gelişimi* desteklediğini kabul etse de, dini gelişim noktasında çok net değildirlir. Araştırmaya konu edilen okullar, kendilerini herhangi bir dini anlayış ile bağdaştırmamış ve doğrudan bir din eğitimi yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı 2 bunu “*Mezhebi olmamak, ahlaki olmamak anlamına gelmez. Ahlaki olmak zorundasın.*” şeklinde özetlemiştir. Ancak her ne kadar bir din eğitimi yapmasalar da, farklı dinlere ait dini bayram ve kutlamalar, dini olgu ve olayların sınıfta konu edildiğini de belirtmişlerdir. *Kişiler arası barış* programında, toplum alt başlığının bir boyutunun coğrafya ve kültürel çalışmalar olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu husus daha iyi anlaşılacaktır. Katılımcılar, farklı dinlere ait Noel, Paskalya, Ramazan gibi dini kutlamalar için, sınıflarına velileri de davet edip, bu konularda etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Okulların ve sınıfların, uluslararası olması bu hususu kolaylaştı-

ran bir durum olmuştur. Örneğin Katılımcı 2 bu hususta şunları söylemiştir: *“Biz dinden uzak dururuz. Burası seküler bir okuldur. Noel zamanı Noel’den bahsederiz, ama İsa’nın gerçekte kim olduğunu anlatmayız. Paskalaya’dan bahsederiz ama dini alana çok girmeyiz. Velileri çağırırız, konuşuruz. Kültürü geliştirmeye çalışırız.”* Katılımcı 5 ise bu hususu *“Özellikle bir dini veya inancı vurgulamayız. Tümünü tanırız. Çocuklara, insanların farklı olduğunu ve farklı şeylere inandıklarını göstermeye çalışırız. Buna bir anlamda din eğitimi denebilir.”* şeklinde ifade etmiştir.

Bu hususta Katılımcı 7 sosyal olarak kabul edilen davranışların sınıfta öğrenildiğini, ancak daha detaylı dini hususların, evde ailelere bırakıldığını vurgulamıştır. Bu anlamda Montessori sınıflarında, farklılıklara saygı en temel hususlar içerisinde yer aldığından dolayı, dini anlayış farklılıklarının da yok sayılmadığı, değer verildiği, saygı duyulduğu bir ortamın sağlandığı ifade edilebilir. Gözlemlerim, öğrencilerin dinleri hakkında çok rahat ve özgüven içerisinde konuşabildiklerini ve bunun doğal bir durum olarak görüldüğünü doğrulamaktadır. Kendisine hiç sormadığım halde, bir öğrencinin yanıma yaklaşıp, kendisinin Yahudi olduğunu ifade etmesi, bu durumun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

4. Tema: Öğretmen, öğrenciye kendisi olması için alan açandır!

Katılımcıların tamamı, kendi rollerinin birer gözlemci ve yönlendirici olmaları noktasında hem fikirdirler. Bu durum, Montessori felsefesinin en önemli sacayaklarından biridir. Bu felsefeye göre, Katılımcı 1’in de ifade ettiği gibi öğretmen, öğrencinin ne zaman, ne öğreneceğine karar veren kişi değil, öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyen ve öğrenme amaçları doğrultusunda uygun materyal ve işleri seçmelerine yardımcı olan kişidir. Öğretmenin en temel görevlerinden biri, öğrencilerin gelişim ve yaşlarına uygun olarak, akademik gelişimlerinin destekleneceği bir çevreyi düzenlemektir. Katılımcı 1 de bu hususu vurgulamıştır. Bu noktada bir öğretmen olarak, öğrencilerin doğru çalışmayı seçtiğinden emin olmaya çalıştığımı ve seçmek istediği şeylerde onlara yardımcı olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 2 ise öğretmenin rolünün, öğrencilerin, kim olduklarını bulmalarına yardımcı olmak olarak ifade etmiştir. Katılımcı 5 ise *“Öğretmen olarak benim rolüm, kendi beklentilerimi onların önüne koymama noktasında dikkatli olmaktır. Yani sen şunu yapmalısın yerine, sosyolojik bir deney gibi, onların kendi kendilerine bağımsız olabilmelerine izin vermektir. Öğrencilere kendileri olabilmeleri için alan açmaktır bence. Onların öğrenmelerinde kendimi çok merkeze koymamaktır. Onları yönlendirmektir.”*

Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere, öğretmenin rolünün, öğrencilerin farkındalıklarını arttırmak, saygı, empati, problem çözme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak olduğu ifade edilebilir.

5. Tema: Karma yaş grupları bir zenginliktir!

Genel eğitimde bir problem olarak görülebilecek bir husus olan karma yaş gruplarının olması, Montessori eğitiminde, katılımcıların tamamı tarafından bir avantaj olarak ifade edilmiştir. Buradaki temel husus, akran öğrenmesinin desteklenmesi ve rekabet yerine yardımlaşmanın teşvik ve tesis edilmeye çalışılmasıdır. Katılımcı 6 bu hususu şu şekilde ifade etmiştir: “*Farklı yaş grupları bence daha kolay, çünkü birbirlerine yardım ederler. Hep aynı sorunları olan çocuklarla uğraşmaktansa, büyüklerin küçüklere yardım ettiği sınıflar daha kolaydır.*” Özellikle, orada uzun süre okuyan öğrencilerin, kendilerinden küçükler için hem uyum hem de rol model noktasında yardımcı oldukları da, vurgulanan diğer bir husustur. Gözlemlerim ve okul öncesi Montessori eğitimi alan kendi çocuğumda da edindiğim kazanım, bu durumu desteklemektedir. Yaşça büyük olan çocukların, kendilerinden daha küçük çocuklara bir nevi abilik, ablalık yapmaları ve onları gözetmeleri, Montessori sınıflarındaki tipik davranışlardır. Öğrencilerin bireysel çalışmalarının olması ve herkesin kendi hızında, kendi ilgisine yönelik olarak ilerlemesi, bu durumu kolaylaştıran bir yöndür.

Öğrencilerin farklı din ve milletlerden gelmelerinin de kendileri için bir zorluk değil, bir avantaj olduğu da ifade edilen diğer bir husustur. Bunun, öğrencilerin, öteki ile ilgili farklılıkları anlamalarına yardımcı olduğunu ve kültürel zenginliklere vâkıf olmalarının yolu olduğunu ifade eden katılımcılar, bu noktada dil engelinin başlangıçta bazen problem olabileceğini de ifade etmişlerdir.

Katılımcıların, zikrettiği problemlerin başında sınıftaki öğrenci sayısının fazlalığı gelmektedir. Bunun yanında, bazı velilerin Montessori felsefesinin tam olarak farkına varamaması da diğer bir problem alanı olarak vurgulanmıştır. Veli tutumları, Montessori tarafından da, eleştirilen bir husus olmuştur (Montessori, 2016a, 339).

Tartışma ve Sonuç

Maria Montessori, ilk Çocuklar Evini, düşük gelirli ailelerin çocuklarına yönelik olarak tasarlamıştır. Ancak bugün, Avrupa ve Amerika'daki Montes-

sori okullarının büyük bir kısmının, özel okullar statüsünde olmaları hasebiyle, orta ve yüksek gelirli aile çocuklarına hitap ettiği söylenebilir. Amerika’da devlet destekli Montessori okullarının sayısının bir ölçüde artmış olması, Charter okullarının açılması ile açıklanmaktadır (Francis, 2009). Öte yandan Montessori metodunun Katolik eğitimle ilişkilendirilmesi, kendisinin de bir Katolik olması, din eğitimine yönelik yazılarının da bulunması, onun dini çevrelerce de kabul edilmesini kolaylaştırmıştır (Burnett, 1962).

Maria Montessori ve onun metodu hakkında dünya genelinde pek çok araştırma yapılmıştır. Araştırmalarda, Montessori metodunun, geleneksel okullara göre çocuklar üzerinde olumlu etkilerde bulunduğu (Rathunde-Csikszentmihalyi, 2005, 59-80; Uçar, 2019), geleneksel okullardan farkı veya yetkinliği gibi hususlar incelenmiştir (Kayılı-Arı, 2011; Dhiksha-Suresh, 2016). Montessori de, kendi metodu sayesinde çocukların yedi yaşından önce okuyabildiklerini, yazabildiklerini, temel matematik becerileri kullanabildiklerini ve bu açıdan hem yaş hem de gelişim açısından, geleneksel okullara göre ileride olduklarını ifade etmektedir (Montessori, 1917, 5). Yaptığımız gözlemler de bu tespiti doğrular niteliktedir. Altı yaşındaki çocukların, özellikle matematik ve coğrafya bilgilerinin, ilkokul ikinci sınıf seviyesinde olduğunu söylemek, abartı olmayacaktır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, katılımcıların yaptıkları yorumların, Montessori metodu ile örtüştüğü söylenebilir. Öte yandan katılımcılar, kurumlarını herhangi bir din ile ilişkilendirmemelerine rağmen, çokkültürlülük bağlamında özellikle din, ahlak ve değer eğitimine yönelik uygulamalarının olduğunu ifade etmişlerdir. Dünya genelinde Montessori felsefesi ile din ve değer öğretimi yaptıklarını ifade eden okullarında bulunduğu araştırmalarda ifade edilmiştir (Olçaytuberdi, 2019; Erakkuş-Şanver, 2016). Katılımcıların, Montessori öğretmeni olmanın temel inceliklerinin farkında oldukları, Malm’ın araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Malm, 2004, 404). Yine kendi görevleri noktasında, hazırlanmış çevre içerisindeki rolleri ve çocuğu gözlemlerken dikkat ettikleri hususlar Kural’ın çalışması ile örtüşmektedir (Kural, 2020). Öte yandan, araştırmaya katılan Montessori öğretmenlerinin vurguladığı, gelişimin bir bütün olması yönüyle ahlak ve karakter gelişiminin dışarıda bırakılmaması gerektiği anlayışı, Mustafayeva (2016) ve Bayram’ın (2014) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Bunun yanında, Olçaytuberdi’nin çalışmasında ortaya konan, değer öğretimi bağlamında yapılan uygulamaların, özellikle “*günlük yaşam becerileri*” alanındaki değer ve karakter eğitimi anlayışı ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir (Olçaytuberdi, 2019).

Katılımcılardan birinin “*Bu felsefenin bir gereği olan, kendi hızında ilerlemeye uygun olarak, biz onları kıyaslamayız. Herkesin aynı seviyede olması gibi bir şey yoktur. Yarış yoktur, birini geçmek ve en üst puanı almak yoktur. Onları rekabete sürüklemek yoktur. Herkes birbirine yardım eder.*” şeklindeki düşüncesinin de Eser’in (2019) çalışmasında vurgulan, Montessori yönteminin çocuklara kazandırdığı davranışlarla örtüşmesi de şaşırtıcı değildir. Katılımcıların ifade ettiği öğrenci velileri ile ilgili sorunlar da Malm’ın sonuçları ile örtüşmektedir (2004, 411). Öte yandan, katılımcıların görüşlerinin, Montessori’nin barış eğitiminde de çocuğa yaptığı vurgu ile benzeştiği ifade edilebilir (Baligadoo, 2014; Bayram, 2014).

Montessori, her dinin kendine ait özellikleri olduğu düşüncesiyle, sadece Katolik düşünceye ait bir din eğitimi denemesi yapmış olmasına rağmen, metodunun din eğitimine uyarlanabileceğini göstermeye çalışmıştır (Montessori, 2016a). Metodunun detaylarını anlatırken kullandığı dini referanslar, eğitiminde üzerinde durduğu saygı, dinginlik ve bireysel gelişim, onun din eğitimine verdiği önemi gösteren temel unsurlardır. Bu anlamda Montessori metodunun özellikle din, değer, karakter ve barış eğitimi (Duckworth, 2006) noktasında da dikkate değer bir etkisi olduğu açıktır. Montessori’nin, çocuğu bir bütün olarak değerlendirmesi ve bireysel gelişime önem vermesi, onun din ve değer öğretimini dışarıda tutmadığının bir göstergesidir. Ancak bu noktada dikkat edilmesi gereken husus, yapılacak din eğitiminin gerektirdiği ritüel ve değerlerin doğru tespit edilmesi ve buna uygun bir çevrenin hazırlanmasıdır. Bunun yanında, din ve değer eğitimi yapacak öğretmenlerin de Montessori eğitim sertifikası yanında, bilimsel anlamda din eğitimi yapabilecek yetkinlikte olmaları gerekmektedir. Montessori’nin 1926’da yaptığı öğretmen eğitiminde din eğitimi alanının da olduğu bilinmektedir (Kramer, 1976-2017, 192). Öte yandan, öğretmenlerin özellikle Cavalletti ve Beryman’ın felsefelerinin ve bu bağlamda yapılmış olan çalışmaların da (Hyde, 2004; Hyde, 2011; Hyde, 2021; Frady, 2019; O’Shea, 2018; Grajczonek-Truasheim, 2017; Oruç, 2019) farkında olmaları ve gerektiğinde, bunlardan da yararlanmaya açık olmaları da önem taşıyan diğer bir husustur. Bütünlük ilkesi gereği, Montessori felsefesine dayalı olarak geliştirilecek din eğitimi veren kurumların, sadece din eğitimine ayrılması yerine din, değer ve genel gelişim alanlarının tamamına yönelik olacak şekilde düzenlenmesi de daha doğru olacaktır.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma için, Indiana Üniversitesi İnsan Bilimleri Ofisi (Human Subjects Office/ Office of Research Compliance – Indiana University)’nden, 18 Nisan 2017 ve 8 Haziran 2018 tarihlerinde, hem gözlem hem de mülakatlar için etik kurul izni alınmıştır.

32 • OKUL ÖNCESİ DİN, DEĞER VE AHLAK EĞİTİMİNDE MONTESSORİ METODU
- INDIANA ÖRNEĞİ -

Teşekkür: Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde;

- Araştırmacıyı, 2219 Doktora Sonrası Yurt Dışı Araştırma Bursları kapsamında destekleyen, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TUBİTAK)'na,
- Ankara Üniversitesi ve İlahiyat Fakültesi Yönetimine,
- Indiana Üniversitesi Eğitim Fakültesine ve Prof. Dr. Mary Benson McMullen'e
- Dr. Öğr. Üyesi Şahin Kızılabdullah'a, Doç. Dr. Rabiye Çetin'e, Doç. Dr. Muzaffer Tan'a ve araştırmada yer alan tüm katılımcılara teşekkürü bir borç bilirim.

Kaynaklar/References

Baligadoo, Priya Darshini. "Peace Profile: Maria Montessori—Peace Through Education, Peace". *Review: A Journal of Social Justice* 26 (2014), 427–433.

Bayram, Beyza. *Değerler Eğitiminde Montessori Yöntemi*. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014.

Burnett, Alice. "Montessori Education Today and Yesterday". *The Elementary School Journal* 63/2 (1962), 71-77.

Cavalleti, Sofia Marchesa. "The Maria Montessori School of Religion (Rome)". *The Child in the Church*. ed. Mortimer E. Standing. 167-178. Lake Ariel PA: Hillside Education, 1965-2017.

Creswell, John W. *Qualitative Inquiry and research Design Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, 2007.

Dhiksha, J -Suresh. A. "Self-Esteem and Academic Anxiety of High School Students with Montessori and Traditional Method of Education". *Indian Journal of Health and Wellbeing* 7/5 (2016), 543-545.

Duckworth, Cheryl. "Teaching Peace: a Dialogue on the Montessori Method". *Journal of Peace Education* 3/1 (2006), 39–53.

Erakkuş, Özgür – Şanver, Mehmet. "Montessori Okullarında Temel Eğitimde Din ve Değerler Eğitimiyle İlgili Dersler". *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi* 29/2 (2016), 431-444.

Eser, Hatice Tül Kübra. *Din ve Ahlak Eğitimi Bağlamında Montessori Yönteminin Çocukların Sosyal Yaşamındaki Tezahürleri (Palet İlkokulu Örneği)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.

Frady, Kathy. "Rendering Theology with 2-year-old Children: a Godly Play and Grounded Theory Combination". *International Journal of Children's Spirituality* 24/2 (2019), 183-201.

Francis, Wardle. *Approaches to Early Childhood and Elementary Education*. USA Nova Science Publishers 2009.

Grajczonek, Jan- Truasheim, Maureen. "Implementing Godly Play in Educational Settings: a Cautionary Tale". *British Journal of Religious Education* 39/2 (2017), 172-186.

Gutek, Gerald L. - Gutek, Patricia A. *Bringing Montessori to Amerika*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 2016.

Gutek, Gerald Lee (ed.). *The Montessori Method, The Origin of the Educational Innovation: Including an abridged and annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method*. Lanham, Boulder New York, Toronto, Oxford: Rowman&Littlefield Publishers Inc, 2004.

Hyde, Brendan. "Children's Spirituality and 'the good shepherd experience'." *Religious Education* 99/2 (2004), 137-150.

Hyde, Brendan. "Montessori and Jerome W. Berryman: Work, Play, Religious Education and the Art of Using The Christian Language System". *British Journal of Religious Education Aquatic Insects* 33/3 (2011), 341-353.

Hyde, Brendan. "Using the Evocative Phenomenological Method in the Godly Play Room to Discover Insights into How Children are a Means of Grace". (2021).

Isaacs, Barbara. *Bringing the Montessori Approach to your Early Childhood Practice*. London, New York: Routlage, 2007.

Kayılı, Gökhan- Arı, Ramazan. "Examination of the Effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education" *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11/4 (2011), 2091-2109.

Kızılabdullah, Yıldız. *Çokkültürlü Toplumlar da Din Eğitimi Modelleri-Indiana Örneği*. Ankara: Otorite Yayınları, 2014.

Kramer, Rita. *Maria Montessori A Biography*. New York: Diversion Books, 1965-2017.

Kural, Elif. *Montessori Eğitimcilerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.

Lilliard, Paula Polk. *Montessori a Modern Approach*. New York: Schocken Books, 1972.

Malm, Birgitte. "Constructing Professional Identities: Montessori Teachers' Voices and Visions". *Scandinavian Journal of Educational Research* 48/4 (2004), 397-412.

Montessori, Maria, *My System of Education*. New York City: The House of Childhood Inc, 1915.

Montessori, Maria. *The Montessori Elementary Material*. çev. Arthur Livington. New York: Frederick a. Stokes Company Publishers, 1917.

Montessori, Maria. *The Mass Explain to Children*. Ketterin OH: Angelico Press, 1933-2015.

Montessori, Maria. *DR. Montessori's Own Handbook*. Cambridge Massachusetstts: Robert Bentley Inc., 1964.

Montessori, Maria. *The Montessori Method*. New York: Shocken Books, 1964.

Montessori, Maria. "On the Teaching of the Mass". *The Child in the Church*. ed. Mortimer E. Standing. 207-240. Lake Ariel PA: Hillside Education, 1965-2017a.

Montessori, Maria. "The Atrium: Practical Suggestions". *The Child in the Church*. ed. Mortimer E. Standing. 189-207. Lake Ariel PA: Hillside Education, 1965-2017b.

Montessori, Maria. "The Life of the Child within the Church". *The Child in the Church*. ed. Mortimer E. Standing. 25-39. Lake Ariel PA: Hillside Education, 1965-2017c.

Montessori, Maria. *Emici Zihin*. çev. Okhan Gündüz. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2015.

Montessori, Maria. *Çocuğ un Keş fi*. çev. Okhan Gündüz. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2016a.

Montessori, Maria. *Çocuğ unuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler*. çev. Zekiye Baykul. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2016b.

34 • OKUL ÖNCESİ DİN, DEĞER VE AHLAK EĞİTİMİNDE MONTESSORİ METODU - INDIANA ÖRNEĞİ -

Montessori, Maria. *Çocukluğun Sırrı*. çev. Senem Bilgin. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2016c.

Mustafayeva, Lamiya. *Montessori Eğitim Sistemi ve İslam Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.

O'Shea, Gerard. "A Comparison of Catechesis of the Good Shepherd and Godly Play". *British Journal of Religious Education* 40/3 (2018), 308-316.

Olçaytüberdi, Nurşen. *Montessori Modeli ile Din ve Değerler Eğitimi (İstanbul Örneği)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.

Oruç, Cemil. "Montessori Eğitim Yaklaşımının Din Eğitimine Uygulanması: Godly Play Örneği". *Değerler Eğitimi Dergisi* 17/38 (2019), 235-266.

Rathunde, Kevin - Csikszentmihalyi, Mihaly. "The Social Context of Middle School: Teachers, Friends and Activities in Montessori and Traditional School Environment" *The Elementary School Journal* 106/1 (2005), 59-80.

Standing, Mortimer E. *Maria Montessori her Life and Work*. California: Academy Library Guild Fresno, 1957.

Standing, Mortimer E. (ed.). *The Child in the Church*. Lake Ariel PA: Hillside Education, 1965-2017.

Uçar, Sevinç. *Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.

İnternet Kaynakları

BMS, Bloomington Montessori School. Erişim 25 Mayıs 2018. <http://bloomingtonmontessori.org/wp-content/uploads/2018/05/BMS-Practical-Life-Scope-and-Sequence-2017.pdf>

CGSUSA, Catechesis of the Good Shepherd. Erişim 27 Nisan 2021. <https://www.cgsusa.org/discover/the-cgs-method-past/history/>

GPF, Godly Play Foundation. Erişim 27 Nisan 2021. <https://www.godlyplayfoundation.org/>

PSR, Private School Review. Erişim 1 Mayıs 2021. <https://www.privateschoolreview.com/indiana/montessori-private-schools>