

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

0-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA DİNİ GELİŞİM
SÜRECİ VE DİN EĞİTİMİ

Ali Baz BİLİCİ

Danışman
Prof. Dr. Recep YAPAREL

İZMİR – 2014

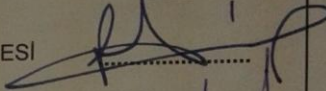
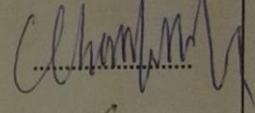
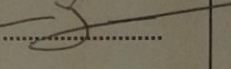
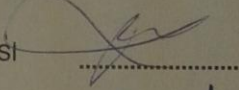
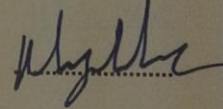
TEZ ONAY SAYFASI

DOKTORA TEZ ONAY SAYFASI

2003800351

Üniversite : Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü
Adı ve Soyadı : ALI BAZ BİLİCİ
Tez Başlığı : 0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi
Savunma Tarihi : 20.12.2013
Danışmanı : Prof.Dr.Recep YAPAREL

JÜRİ ÜYELERİ

<u>Ünvanı, Adı, Soyadı</u>	<u>Üniversitesi</u>	<u>İmza</u>
Prof.Dr.Recep YAPAREL	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	
Prof.Dr.Mehmet TÜRKERİ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	
Yrd.Doç.Dr.Mehmet ÖZER	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	
Prof.Dr.A.Bülent ÜNAL	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	
Prof.Dr.Murat YILDIZ	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	

Oybirliği

Oy Çokluğu

ALI BAZ BİLİCİ tarafından hazırlanmış ve sunulmuş "0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi" başlıklı tezi kabul edilmiştir.

Prof.Dr. Utku UTKULU
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Doktora Tezi olarak sunduğum “**0-6 Yaş Grubu Çocukların Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

.../.../.....

Ali Baz BİLİCİ

ÖZET
Doktora Tezi
0-6 Yaş Grubu Çocukların Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi
Ali Baz BİLİCİ

Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Felsefe ve Din Bilimleri Programı

Doğum öncesinden ilkokul öncesine kadar geçen süreçte, okul öncesi çocuklarının din eğitimi, çocuk psikolojisi verilerinin kullanımıyla daha nitelikli hale getirilebilir. Bu nedenle eğitim ve psikoloji birbirini tamamlayan bir bütünün parçaları gibidir. Çocuğun zihinsel, duygusal ve manevi gelişiminin bütün tazeliğini koruduğu ilk çocukluk dönemi, çocuğun gelecek hayatının bir çekirdeği hükmündedir. Bu çekirdeğin filizlenmesi aşamasında, eğitim öğretim açısından en önemli görev, anne babaya düşmektedir. Bu dönemde çocuk, olumlu olumsuz bütün etkilere açık olan, gelişim dönemindeki bir organizma gibi değerlendirilebilir. Kendi ruh dünyasının oluşumunu kendisine özel olarak geliştiren her bir çocuk, bu dönemde sosyal çevrenin etkilerinden de uzak kalamamaktadır.

Özellikle bu dönemde, çocuğun anne babası ve yakın çevresi, çocuğun dini gelişimi ve eğitimini etkileyen birincil kaynaklardır. Bu kaynakların sağladığı görsel, sözel ve davranışa ait zihinsel, duygusal ve manevi veri deposunun niteliği, çocuğun dini gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen hususların başında gelir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, ilk çocukluk dönemi dini gelişim süreci, bir insanın bütün hayatını etkileyebilecek bir potansiyele sahiptir. Korkuya dayalı çocuk eğitiminin, manevi tahribatı en çok bu dönemde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, bu dönemdeki din eğitiminin, çocuğun manevi hayatını zenginleştirecek, sevgi içerikli olumlu tabloları bünyesinde barındırması, çocuğu koruyan manevi bir atmosfer oluşumuna katkı sağlayacaktır.

Hayata adım adım tutunan çocuk, fiziksel gelişiminin yanında kavram gelişimini de bu süreçte geliştirerek sürdürür. Çocuğun dini gelişim sürecinde, kavram gelişimi ve eğitim öğretiminin önemli bir yeri vardır. Kavramlarla zihinsel dünyası genişleyen okul öncesi dönem çocuğu, her bir dini kavramla duygusal bir bağ da oluşturur. Kavramlarla oluşturulan bu duygusal bağlar, çocuğun dini gelişimine yön verir. Bu nedenle dini kavramların oluşum sürecinde, sevgi motifinin ağırlığı bulunmalı, sözel olarak kavramların öğreniminden daha çok, davranış boyutunda kavramlar canlandırılmalıdır. Bu aşamada, ilk öğrenilen dini kavramların oluşum sürecinde, ailenin rolü yadsınamaz. İlk çocukluk döneminde, kavram nesne ilişkisinin gelişimini sağlayan en önemli etkenin yine anne baba olduğu görülür.

Dini kavramların oluşum sürecinde, çocukların öncelikli olarak, öğrenme sürecinden geçirdikleri dini kavramların bir imajını kopyaladıkları, bu imajı zihinlerine kaydettikleri, yeni algılamalar neticesinde her bir kavramın tasavvurunu geliştirerek daha sonra kullanılmak üzere zihinsel bir şema oluşturdukları kabul edilir. Bu süreçte çocuklar, her bir davranışı uyum, özdeşleşme ve içselleştirme süreçlerinden geçirerek, bu davranışı kendilerine adapte eder ve bu sayede kendilerine özgü yeni bir dini davranış geliştirmiş olurlar. Her bir çocuğun dini gelişim sürecinde Allah, peygamber, ibadet, dua ve evrensel değer kavramlarının gelişimi ve eğitiminde bu süreçlerin yaşandığını görürüz. Din eğitiminin hedefleri açısından değerlendirdiğimizde, dini kavramların zihinsel ve duygusal açıdan sağlıklı bir şekilde içinin doldurulması, çocuğun gelecek hayatında daha anlamlı ve dengeli bir hayat sürdürebilmesi için gereklidir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğun din eğitimi ve öğretiminin ihmal edilmemesi gerektiğinin, daha geçerli bir temeli vardır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Dini Gelişim, Çocuk Psikolojisi, İlk Çocukluk, Bebeklik Dönemi, Kavram Gelişimi ve Eğitimi, Allah İmajı, Tasavvur, Sosyal Öğrenme, Evrensel Değerler, Dua, Gelişim Süreci.

ABSTRACT

Doctoral Thesis

Doctor of Philosophy (PhD)

The Process of Religious Development and Religious Education in Children

Belonging to 0-6 Age Group

Ali Baz BİLİCİ

Dokuz Eylül University

Graduate School of Social Sciences

Department of Philosophy and Religion Sciences

Philosophy and Religion Sciences Program

In the process from pre-birth period to pre-school years, religious education of pre-school children can be more qualified with the use of child-psychology data. Therefore, education and psychology are almost parts of a unity. The early childhood period when child's mental, emotional and spiritual development remains fresh completely is a kind of a seed for the future life of a child. At the sprouting stage of this seed, the most important responsibility belongs to parents. The child, in this period, can be regarded as a developing organism which is open to all positive and negative effects. Each child that has a specific spiritual formation cannot be away from the effects of the surrounding social environment.

Especially in this period, parents and his close environment of a child are primary sources that affect his religious development and education. The quality of mental, emotional and spiritual data-store concerning visual, verbal and behavior that these sources provide are the leading factors that affect the child's religious development in a positive or in a negative way. In this respect, religious developmental process in the early childhood has a potential to affect the whole life of a person. Child's education based on fear is the most spiritually destructive in this period. Hence, religious education in this period that has positive images based on love that will enrich child's spiritual life will contribute to the formation of a spiritual atmosphere that protects child.

The child holding on to life step by step keeps on advancing conceptual development as well as physical development step by step. In religious development of a child, conceptual development and education have a significant place. A pre-school child whose mental abilities expand with the concepts forms an emotional tie with each religious concept. These emotional ties built by the concepts direct the child's religious development. Hence, love motifs should prevail in the formation of religious concepts. Furthermore, concepts in the form of behavior should be represented rather than learning of the verbal concepts. At this stage, the role of a family is an undeniable fact in the process of formation of rudimentary religious concepts. In the early childhood period, it's again seen that the most effective factor is parents that help the development of concept-object relationships.

In the process of formation of religious concepts, it is accepted that children primarily copy of an image of religious concepts that they obtain in the acquisition process, and they record this image in their minds, and then form a mental schema to be used in the future by developing a representation of an each concept as a result of new perceptions in order. In this process, children experience each behavior through compliance, identification and internalization processes and adapt to this behavior thereby developing a new specific religious behavior. One can see that these processes take place in the development and education of concepts such as God, prophet, prayer and universal values within the religious developmental process of each child. When analyzed with regard to the aims of religious education, it is required that religious concepts should have a healthy content in mental and emotional terms so that a child can lead a more meaningful and balanced life in the future. Consequently, there is a valid base for the reason that child's religious education should not be ignored in the pre-school period.

Keywords: Religious Education, Religious Development, Child Psychology, Early Childhood, Infantile Period, Concept Development and Education, God Image, Representation, Social Learning, Universal Values, Prayer, Development Process.

**0-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA DİNİ GELİŞİM SÜRECİ VE DİN
EĞİTİMİ**

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	x
GİRİŞ	1

I. BÖLÜM

İLK ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GELİŞİM SÜRECİ

1.1. GELİŞİM VE DİNİ GELİŞİM SÜREÇLERİ	15
1.1.1. Çocuğun Gelişimini Etkileyen Doğum Öncesi Faktörler	36
1.1.2. İlk Çocukluk	45
1.2. DİNİ GELİŞİM SÜREÇLERİNDE EĞİTİM ÖĞRETİME ETKİ EDEN FAKTÖRLER	60
1.2.1. Bilgi Kazanımı Açısından Çocuğun Din ile İlk Temasının Değerlendirilmesi	76
1.2.2. Dini Gelişim Süreçlerinde Eğitim Öğretimi Olumlu Etkileyen Faktörler	81
1.2.3. Dini Gelişim Süreçlerinde Eğitim Öğretimi Olumsuz Etkileyen Faktörler	89

II. BÖLÜM

İLK ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖĞRENME VE KAVRAM OLGUSU

2.1. ÇOCUKLARDA ÖĞRENME	106
2.1.1. Öğrenme Nedir?	106
2.1.2. Öğrenmeyi Etkileyen Süreçler	108
2.1.2.1. Öğrenme Aile (Çevre) İlişkisi	115
2.1.2.2. Öğrenme Oyun İlişkisi	118

2.1.3. Eğitim Öğretimin Amaçları ve Din Çerçevesinde İlk Çocukluk	124
2.2. KAVRAMLARIN OLUŞUMU	132
2.2.1. Kavramların Oluşum Sürecinde Ailenin Rolü	146
2.2.2. Dini Gelişim ve Sosyal Öğrenme İlişkisi	153
2.2.3. Kavram - Nesne İlişkisi	165
2.3. SOMUT KAVRAMLARDAN SOYUT KAVRAMLARA GEÇİŞ SÜRECİ	172
2.3.1. Din Dili Olarak Kavramlar	178
2.3.2. İlk Öğrenilen Dini Kavramlar ve Öğretimi	186
2.3.3. Dini Kavramların Sosyo - Kültürel Temelleri	190

III. BÖLÜM

İLK ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE İMAJ, TASAVVUR VE ŞEMA KAVRAMLARI, DAVRANIŞ GELİŞTİRME SÜRECİ VE DİN EĞİTİMİ

3.1. İMAJ, TASAVVUR VE ŞEMA KAVRAMLARI	195
3.1.1. İmaj/İmge	195
3.1.2. Tasavvur/Temsil	196
3.1.3. Şema (schema)	198
3.1.3.1. Özümseme (Assimilation)	201
3.1.3.2. Uyumsama (Accommodation)	205
3.1.4. Dini Kavramların Temelleri	207
3.2. DAVRANIŞ GELİŞTİRME SÜRECİ	213
3.2.1. Uyum (Compliance)	214
3.2.2. Özdeşleşme (Identification)	219
3.2.3. İçselleştirme (Internalization)	222
3.3. ALLAH İMAJI VE TASAVVURUNUN GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ	227
3.4. PEYGAMBER KAVRAMININ GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ	255
3.5. İBADET KAVRAMININ GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ	260
3.6. DUA KAVRAMININ GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ	271
3.7. EVRENSEL DEĞERLERE İLİŞKİN KAVRAMLARIN GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ	281
SONUÇ	293
KAYNAKÇA	301

KISALTMALAR

bkz.	Bakınız
Çev.	Çeviren
DEÜ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Ed.	Editör
Fak.	Fakültesi
Haz.	Hazırlayan
Hz.	Hazreti
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
No.	Numara
p.	Page
pp.	Page to page
s.	Sayfa No
SBE	Sosyal Bilimler Enstitüsü
ss.	Sayfa sayıları
Trhsz.	Tarihsiz
Ün.	Üniversitesi
vb.	Ve benzeri.
vd.	Ve devamı
vs.	Ve saire
Yay.	Yayımlar

GİRİŞ

Yirminci yüzyıl, çocuk eğitiminin altın çağı diyebileceğimiz, eğitimin merkezi konumuna çocukların yerleştirildiği "çocuk yüzyılı" olarak değerlendirilir. Yüzyılın başında dünya, gelişmiş ülkelerde büyük bir eğitim seferberliğine şahit olmuştur. Bu süreçte insan gücünün, zekâsının ve dehasının çocukluk döneminin değerlendirilmesiyle geliştiği gerçeği perçinlenmiştir. Bu dönemde çocuklara yapılan yatırımın, toplumun en verimli yatırımı olduğu anlaşılacak gelecekte, çocukların eğitimi üzerine kurulmaya başlanmıştır (Yörükoğlu, 1984: 211). Okul öncesi dönemin çocuğun yetiştirilmesindeki önemi, Müslüman ülkelerde ise yirminci yüzyılın sonlarına doğru anlaşılmaya başlandı. Gelişmiş batı ülkelerinin okul öncesi eğitimde yakaladığı seviyeyi, Müslüman ülkelerin bir asır sonra yani yirmibirinci yüzyılda yakalayıp yakalayamayacağı ise şüphelidir.

1. Niçin Okul Öncesi Dönem?

Yaptığımız çalışmanın okul öncesi dönemi içermesi nedeniyle, Niçin Okul Öncesi Dönem? Sorusunun cevabı, bu dönemin çocuğun gelişimi ve eğitim öğretimi için ne anlam ifade ettiğinin açıklanmasıyla verilmiş olacaktır. Bu noktada çocuğun eğitimini üstlenenlerin, sorumluluklarının farkına varabilmeleri durumunda, her bir çocuk kendisiyle beraber daha iyi bir dünya için, yeni bir umut ile dünyaya gelir. Dünyaya gelen her bir çocuk, insan ırkının kaderinde rol oynayabilecek yeni bir fırsat anlamına gelir. (Mow, 1983: 15). Bu çerçevede yeni doğmuş bir çocuğun evren ile ilişkisini kurarsak, çocuk evrene eklenmiş orjinal bir parçadır. Bu parçanın, yerine en iyi biçimde monte edilmesi gerekir. Bu süreçte öncelikle çocuğun orjinalliğinin korunması, ardından tam yerine oturtulması önemlidir (Açıkalın, 2000: 127).

Okul öncesi dönemi önemli kılan hususlardan birisi, çocuğun doğumuyla beraber belli davranışları belli dönemlerde kazanarak büyümesidir. Çocuğun kazanması gereken davranışlar ilgili dönemde kazanılmadığı zaman, daha sonraki dönemlerde kazanılamaz veya kazanılması oldukça fazla performans gerektirebilir. İlk çocukluk döneminde kazanılması gereken davranışları kazanamayan çocukların, daha sonraki dönemlerde bunu telafi etmesi çok zordur. Kritik dönem olarak adlandırılan bu dönem (Bacanlı, 2004: 43), çocukların gelecek hayatında telafisi mümkün olmayan davranış temellerinin atıldığı bir dönemi kapsar. Çocuğun

kişiliğinin gelişiminde ilk çocukluk yıllarının önemi inkâr edilemez. Çocuğun bu yıllarda yaşadığı olayların tesirlerinin izleri daha kalıcı ve kuvvetlidir. Okul öncesi dönemde çocuğun yaşam tarzı, adeta çocuğun şahsiyetinin çekirdeğini oluşturmaktadır (Çamdibi, 2011: 227).

Sosyalleşmesi doğumundan önce başlayan çocuğun, doğumunun birinci ayındaki sosyal gelişiminde, kendisine bakan kişinin yüzüne dikkatle baktığı görülür. İkinci ayında insanları izleyip tanıdık yüzlere gülümser. Üçüncü ayında insanlarla objeler arasındaki farkı ayırt ederek değişik tepkilerde bulunur. Dördüncü ayında, kendisiyle konuşulanlara değişik sesler çıkararak cevaplar verir ve kahkaha ile güler. Beşinci ayında insanın duygularına tepkiler verdiği görülür. Altıncı ayında annesine bağlanır ve onunla birlikte olmak ister. Bu şekilde gelişimi her gün aşamalı bir şekilde devam eden çocuğun, ilk yıllardaki sosyal gelişimi, onun daha sonraki sosyal davranışlarının temellerini oluşturması açısından (Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002: 30-33), okul öncesi dönemi önemli hale getirmektedir. Çünkü çocuğun ilk yıllarında, fitratına uygun olmayan bir kaç zorlayıcı durum, arkadaşlık ilişkilerini ve sosyal becerilerin kazanımını ciddi bir şekilde tehdit eder (Trawick-Smith, 2003: 437).

Psikolojinin önemli alanlarından birisi gelişim psikolojidir. Psikologlar tarafından, insan yaşamının ilk yıllarından sonuna kadar kişiliğin gelişimini açıklayan ve tanımlayan pekçok araştırma yapılmıştır. İnsan yaşamının her alanı, gelişim psikolojinin konusudur. Çocukların din eğitimini üstlenen anne babalar veya okul öncesi öğretmenleri, gelişimsel psikolojinin bilgilerinden faydalanarak (Elias, 1990: 10), çocukların dini gelişimine katkıda bulunabilirler. Bir insanın iç dünyası, sadece anatomi ve fizyolojisinden değil, aynı zamanda temel ihtiyaçları ve psikolojik kapasitesinden oluşmaktadır (Maslow, 1970: 273). Çocukların her biri, parmak izi kadar özel olmaları nedeniyle, onları tanıyabilmek ve anlamak için onların gelişim özelliklerini, ihtiyaçlarını, alışkanlıklarını ve tutumlarını doğru sentezlemek gerekir (Tuğrul, 2003: 380). Gelişim psikolojisi, bir kişinin bütün hayatı boyunca ahlaki, sosyal, duyuşsal ve bilişsel gelişimini inceleyen bir çalışmayı içerir (Plotnik ve Kouyoumdjian, 2011: 623). Sosyal ve duyuşsal gelişim içinde önemli olan alan, ahlaki büyüme ve gelişmedir. Ahlak gelişimi ve muhakeme, güçlü bir şekilde sosyal ve duyuşsal ilişkileri etkilediği için, ahlaki gelişim daha büyük olan sosyal ve duyuşsal gelişimin içine dâhil edilir. Bu yönüyle de ahlaki gelişim, bilişsel ve

duyuşsal gelişim ile yakın ilişki içinde (Driscoll ve Nagel, 2002: 105) ve birlikte değerlendirilmelidir. Bireyin gelişim dönemleri içerisinde en önemlisi çocukluk dönemi olması, yapılan çalışmalar sonucunda, yaşamın bu dönem içerisinde şekillendiği (Apaydın, 2001: 119) ve çocukların içgüdüleri, edinilmiş ilgiler ve idealler nedeniyle her hangi bir eylemde bulunduğu (Hartshorne, 1919: 184) anlaşıldığından, bu dönem üzerine daha fazla araştırmalar yapılmasının gerekliliği düşünülmüş, hayatı şekillendirmede oldukça etkili olduğu görülen bu dönem değerlendirilerek, toplum hayatının daha nitelikli hale gelmesine katkı sunulmuş olacaktır.

Yapılan araştırmalar neticesinde, eğitim ve öğretim alanında daha verimli sonuçlar alabilmek için gelişim psikolojisi ve eğitim psikolojisi adı altında geniş bir literatür düzeyine erişilmesi, ilk çocukluk dönemi çocuklarının dini gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde geliştirilmesine yardımcı olur. Bu dönemde çocukların din eğitimiyle ilgili gelişimlerinin sistemli hale getirilmesi, çocukların dini gelişim süreçlerine eğilmeye mümkündür. Ruhsal yaşamın orijinal bir sentezi olan çocukluğun psikolojik nosyonu, sosyolojik ve biyolojik olandan daha önemlidir. Çocukların dini gelişimlerine paralel biçimde yürütülecek olan ahlak ve din eğitiminin de çocuğun kişiliğinin gelişimiyle yakından ilgili olduğu, bu noktada din öğretiminde çocuklara sürekli biçimde dindar ve ahlaklı olmaya yönlendirmeden ziyade öyle olabilme yolunda davranış geliştirilmesinin çocukları daha eğitimsel sonuca götüreceği (Armaner, 1978: 215-218) gerçeğinden hareketle çocukların dini gelişimleri din eğitimiyle desteklenmelidir.

Hayatın ilk ve en önemli yıllarıyla ilgilenen okul öncesi eğitimi, etkisi bakımından genel eğitimin önemli bir bölümünü kapsar. Eğitim psikolojisi alanında yapılan araştırmalar sonucunda, hayatın ilk yıllarındaki gelişim özelliklerinin, çocuğun bütün gelecek hayatını etkileyen sonuçlara sebep olduğunu doğrulamaktadır. Başta psikanalizin kurucusu Freud olmak üzere, Rousseau, Adler gibi pek çok bilim adamının, okul öncesi dönemi, insanın bütün hayatının şekillendiği merkez olarak görmeleri, çocuğun erken dönem gelişiminin, insan hayatındaki vazgeçilmez önemini ortaya koymaktadır. Kendi haline bırakılamayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken okul

öncesi dönem, tüm eğitim sisteminin en can alıcı dönemi olarak ele alınmasını (Oruç, 2010: 15-18) gerekli kılmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuğu en çok etkileyen hususların başında aile gelir. Çocuğun manevi dünyasını etki altına alan iç ve dış kuvvetler, genellikle, evdeki aile bireyleri arasındaki ilişkilerden doğar. Anne babanın birbirlerine karşı olan ilişkileri, çocukları en çok etkileyen hususların başında gelerek, çocuğun gelecek hayatının oluşmasında önemli rol oynar. Anne baba arasındaki ilişkilerin olumlu niteliği neticesinde çocuklarda sevgiye dayalı bir kişilik geliştirilebilir (Binbaşıoğlu, 2004: 63). Ailenin çocuk eğitimi, sevgi odaklı kişilik eğitiminin başlangıcı ve temelidir. Fakat bu durum diğer eğitim alanlarında olduğu gibi ayrıntılı araştırmalara konu yapılmamıştır. Aile eğitimi, çocuğun bütün yönlerinin gelişimiyle ilgilidir ve bu bütün içerisinde din eğitimi boyutu da yer almaktadır (Tosun, 2001: 163). Okul öncesi dönemde, çocukların potansiyellerinin gelişimine ve eğitimine yeterince değer verilmeyerek onları problemlili hale getirenler yetişkinlerdir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde, çocukların hayata hazırlanması aşamasında en önemli görev, anne babayla beraber, eğitim öğretime düşmektedir (Yavuz, 1998: 190). Çocuğun eğitim öğretimi ile ilgilenen anne baba ve okul öncesi öğretmenlerinin onlara iyi bir eğitim verebilmek için, her çocuğun kişiliğini, psikolojik yapısını bilmeleri, daha çok da incelik ve maharete ihtiyaçları vardır. Çocukların iyi tanınması, gelişim dönemi özelliklerine göre onlarla iletişim kurulması ve davranışların ayarlanması, her çocuğa aynı tarzda hitap edilmemesi gibi çocukların eğitimini üstlenenlerle özelliklerle yakınlık kurması sağlanarak nitelikli bir eğitim ilişkisinin (Çamdibi, 1994: 83) nasıl geliştirilmesi gerektiği üzerinde çalışmalar yapılması ihtiyacı da yapılan bu çalışmanın bilimsel temellerini açıklar niteliktedir.

Kavramların oluşum sürecinde olduğu gibi, bir çocuğun kişilik yapısı da inşa süreciyle gelişir. Bu inşa süreci, çocuğun gerçekle meşgul olması anlamına gelir. Gerçekle meşgul olduğundan emin olma ise onu meydana getirmeye, yeniden yapıp-etmeye bağlı olduğuna göre (Türkeri, 2012: 85-86) çocuğun kişilik gelişiminin inşaa sürecini gözardı etmemek gerektiği anlaşılmaktadır. Çocuğun kişiliğinin inşaa sürecinde dil yeteneklerinin geliştirilmesi, "insanın özü" olarak kabul edilebilecek, zihnin yalnızca insana özgü olan ve insanın bireysel ya da toplumsal varoluşunun belirleyici yanlarından ayrılamayan ayırıcı bir niteliği ile karşılaşılır (Chomsky,

2001: 151). Bir çocuğun kişilik gelişim inşaa süreci, nikâh öncesi tedbirler olarak da ifade edebileceğimiz, ileride doğacak çocuğun eğitime yönelik gayreti daha evlenme vaki olmadan başlatma sürecini de içerir. Bu inşaa sürecinde, ileride doğacak çocuğun alacağı karakter, verilecek eğitimdeki muvaffakiyetin, anne veya baba adayının evlenmeden önceki kararlarının olumlu veya olumsuz olarak çocuğu etkileyeceği (Canan, 1993: 30) hususları da bu çalışma dâhilinde incelenecektir.

Bir çocuğun kişiliği inşaa, öncelikle annesiyle geliştirdiği güven ve bağlanma duygularının üzerine kurulur. Doğum öncesinden başlayan bu süreç, gözün gördüğü, kulağın duyduğu ölçüde, gördükleri ve duyduklarını kendi kişilik yapısıyla birleştirerek gelişimini sürdürür. Dil ve kavram gelişimi de doğum öncesinde başlayan çocuğun bebekliğinden itibaren soyut ve somut kavramları somut ağırlıklı bir şekilde zihinsel yapısına işlediği tesbit edilmiştir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda elde edilen bu tespitler, okul öncesi çocukların gelişim aşamalarında ve eğitimlerinde daha dikkatli davranılmasını gerekli kılmaktadır. Hayatın bir çekirdeği hükmündeki çocukluk potansiyellerinin verimli bir bahçeye dönüşmesi, yapılan çalışmalarla ve bu dönemle ilgilenen anne baba, bakıcı, eğitimci ve yakın çevrenin desteklenmesine ve yönlendirilmesine bağlıdır. Yapılan bu bilimsel çalışma, bu anlamda bir destekleme ve yönlendirme faaliyeti olarak değerlendirilebilir.

Bugüne kadar yapılan psikoloji ve eğitim bilimi çalışmalarında, özellikle okul öncesi döneme dikkat çekildiğini görmekteyiz. 0-6 yaşları arasındaki çocuğun ailesi ve çevresiyle ilişkilerinin, çocuğun inanç yapısı da dâhil bütün hayatını etkileyebileceği hususundaki değerlendirmeler de dikkate alındığında, insanın bütün dini hayatını etkileyebilecek böyle bir dönem üzerinde yeterince araştırma yapılmadığı veya bir eksiklik olduğu anlaşılmıştır. "0-6 Yaş Grubu Çocukların Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi" konusunda yaptığımız bu çalışmanın, bu açığı kapatma hususunda bir katkı sunabileceği gibi bu sahada yeni çalışmaların yapılmasına da kapı aralayabileceği düşünülmektedir.

2. Niçin Din Eğitimi?

Eğitim ve çocuk psikolojisi açısından okul öncesi dönemin önemini kavrama, bu dönemde niçin din eğitime başlanması gerektiğinin de cevabını vermektedir. Bu çalışmanın temel konusu, bu dönemde "Niçin din eğitimi?" sorusunun cevabında yatmaktadır. Din, insanlığın başlangıcından bugüne, insanın gönlünde, aklında ve

toplum hayatında yer etmiş bir gerçektir (Yavuz, 1986: 130). Aynı zamanda insan, doğumundan itibaren kültürel ve genetik olarak dindar bir varlıktır (Spinks, 2008: 307). Bu nedenle, her çocukta doğuştan var olan bir inanma eğilimi mevcuttur (Yiğit, 2006: 183, 199). Çocuğun her şeyden güçlü, kudretli bir varlığa inanma eğilimiyle beraber çevresinde duyduğu ve gördüğü dini kavramların ve davranışların ne anlama geldiğini ve aslını öğrenme merakı (Peker, 1999: 301-302), bu eğilimlerin gelişiminin takip edilmesini ve eğitiminin nasıl olması gerektiğinin araştırılmasını zorunlu hale getirmektedir.

Hegel'in "*Tanrı anlayışı çarpık olan bir toplumun devleti de, hükümeti de, kanunları da çarpık olur.*" ifadesi, okul öncesi dönemdeki küçük çocuklara din eğitimi vermenin gereği var mıdır? Sorusunun cevabına, derinlikli bir bakış açısı getirmektedir. Eğitim de, din de, okul öncesi dönemindeki bir çocuğun en iyi şekilde insanlığını gerçekleştirmesi aşamasında birer araç durumundadır. Bu noktada din eğitimi ve öğretimi, eğitimin temel amaçlarının gerçekleştirilmesinde çocuğun yardımcısıdır. Sağlıklı ve mutlu bir çocuğun yetiştirilmesi, ancak kendisi, dini inancı ve içinde yaşadığı toplumla uyumlu bir gelişim göstermesine bağlıdır. Bu uyum süreci ancak iyi bir eğitimle mümkün olabilir. Din eğitimi olmadan çocuğun nitelikli bir şekilde yetiştirilmesinden ve nitelikli bir eğitimden söz etmek mümkün görünmemektedir (Onat, 1997: 15-23).

Her insanda Allah'ı talep eden manevi bir boşluk vardır. Bireyin iç dünyasındaki bu manevi boşluk bir açlık oluşturur. Birey bu açlığı hissettiği için onu doyurmanın yollarını arar. Ne yazık ki onu sıklıkla iş, para ve güç ile doldurmaya çalışır. Bunlardan hiç birisi onu tam anlamıyla tatmin etmez. Çünkü insanın manevi dünyasında gerçek bir ihtiyaç olarak bulunması gereken Allah, eksik bırakıldığında bazı problemleri de beraberinde getirir (Wolpe, 1995: 214-215). İnsanda bulunan bu manevi boşluğun temellerinin ilk çocukluk yıllarından itibaren doldurulmasının gerekliliği, bunun nasıl olması gerektiğini de düşünmemizi gerektirmektedir.

Okul öncesi dönemde, bu küçük çocuklara niçin din eğitimi verilmesi gerektiği sorusuna en güzel cevaplardan birisini, insanın bir ömür boyu "duyulmayan bir anlam arayışı"nın içerisinde bulunduğunu belirterek veren Frankl, aslında bu anlam arayışının karşılığının küçüklükten itibaren çocuklara eğitimsel olarak

aktarılmasının gerekliliğini anlatmakta ve bunu, yapılan şu araştırma sonuçları ile desteklemektedir:

"Bir Amerikan üniversitesinde intihar girişiminde bulunan 60 öğrenci üzerinde anket yapılmış ve bu öğrencilerin yüzde 85'i, intihar girişimlerine gerekçe olarak "yaşamın anlamsız gözükmesini" göstermiştir. Ama daha da önemlisi, yaşamı anlamsız gören bu öğrencilerin yüzde 93ünün "aktif bir sosyal yaşamları vardır. Akademik performansları yüksektir ve aileleriyle ilişkileri iyidir". Burada söz konusu olan şeyin, duyulmayan bir anlam çılgılığı olduğunu belirtmek gerekir. Bu, bolluk içinde yüzen toplumlarda ve zengin eyaletlerde olan bir şeydir. İnsanların sosyoekonomik durumunu iyileştirmemiz halinde her şeyin yoluna gireceği, insanların mutlu olacağı bir rüyaydı. Anlam olmadan, mutlu yaşamının imkânı yok gibi görünüyor" (Frankl, 1999: 14).

İnsanoğlu var olduğu ve bir anlam taşıdığı için, anlamsızlık, her ne kadar dikte edilmiş olsa bile, gerçek doğruluk olamaz (Buber, 1968: 125). Bu nedenle okul öncesi dönemde, çocukların hayatı anlamlandırmaları sürecinde onlara yardımcı olunması ve ilk temellerinin sağlam atılması, bireyin gelecek yaşam kalitesine katkı sağlayacaktır.

İnsanın aklına, okul öncesi dönemde çocukların dini gelişimi ve din eğitimi olur mu? Diye bir soru gelebilir. Bu sorunun temelinde, uzun yıllar sosyal bilimcilerin hareket noktası olarak kabul ettikleri seküler dünya görüşü vardır. Yirmibirinci yüzyılın başından itibaren seküler dünya görüşünün insan yaşamında manevi hayatı ihmal ettiği farkedilerek, din ve manevi hayat, önceden tasarlananın tersine hızlı bir yükselişe geçmiştir. Bu yükseliş hiç bir müdahale olmadan, bağımsız bir şekilde bireylerin kalplerinden beslenmektedir. Modernizm tecrübesi, insanların daha olgun, mutlu, huzurlu ve daha erdemli olmalarına yetmemiştir. Bunun en önemli nedeni dinin ve din eğitiminin toplumdan dışlanmasıdır. Hâlbuki bir toplumun değeri, onu oluşturan çocukların ruhsal ve ahlaki alanda alacakları eğitime bağlıdır. Bu eğitimde, çocuğun dini gelişim sürecini ve eğitilmesini hedef alan bir din eğitimiyle mümkün olabilir. Din eğitimi, kişinin atmosferini oluşturan dinin temel ihtiyaçları ve geleneğin bilgisi kadar, bunların bireysel tecrübesini ve pratiğini de çocuğa kazandırmak durumundadır. Bu sayede din eğitimi, din hakkında bilgilendirmeden ziyade, çocuğun kişilik ve kimlik düzeyinde bir dindarlık gelişimini hedef almalıdır. Dinin hedeflediği 'olgun insan', 'erdemli kişilik' ancak çocuğun doğumu ile birlikte bilgi, değer ve tecrübe bütünlüğü içerisinde tasarlanıp

uygulamaya konulmuş bir din eğitimi programının yardımı ile ulaşılabilir bir sonuç (Ayhan ve diğerleri, 2004: 13-18) olması, bu konuda çalışmanın gerekliliğini açıklar niteliktedir.

Okul öncesi dönemde, din eğitimi gerekli kılan şey nedir? Din eğitimi gerekli kılan, din eğitiminin nerede, ne zaman, nasıl yapılacağı sorusunun cevabında yatmaktadır. Günümüz toplumlarında aileler pekçok konuda olduğu gibi dini konularda da fonksiyonlarını yitirdiklerinden, bu ihtiyaçlar ya hiç karşılanamamakta ya da niteliksiz bir çevre tarafından sağlıksız bir gelişim göstermektedir. Fakat bu süreçte, acaba din eğitimi aileden başka çevrelerin üstlenmesi bir takım kayıplar ortaya çıkarmış mıdır? Çocuğun eğitiminde birtakım yanlışlar oluşmuş mudur? Sorularını gündeme getirmektedir. Çocukların bebeklik döneminden itibaren, bazı dini becerileri kazanabilmeleri için alt yapılarının oluşturulması, küçük yaşlarda birtakım duyarlılıkların kazandırılması gerekir. Modern toplumlarda ailenin, çocuklarına aktaracakları birtakım bilgileri aktarma yönündeki fonksiyonlarını yitirmeleri, din ve sanat üretiminde bazı aksaklıklar oluşturmuştur. Okul öncesi dönemden sonra verilebilecek bir din eğitiminin birtakım eksikliği beraberinde getireceği şüphesi zihinleri meşgul etmekte (Yaparel, 2003: 516), bu alanda daha çok çalışmanın yapılmasını zorunlu kılmakta, bizleri de bu alanda çalışma yapmaya yönlendiren sebeplerden birisi olmaktadır.

Çocukların ilk çocukluk döneminde Allah ile kurdukları ilişkiler, bütün hayatlarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle muhatabı çocuklar olan tüm anne babalar ve eğitimcilerin, Allah ve din hakkında konuşurlarken, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerini dikkate almaları gerektiği (Yıldız, 2007: 228) hususu önem kazanmaktadır. Bu bağlamda bir çocuğunun dini gelişim süreci ve din eğitimi ele alındığında, çocuğun tüm gelişim özelliklerinin tanınması ve bilinmesi, çocuğun gelecek dini hayatı için önemlidir. Çünkü bir çocuğun duygusal gelişimi, fiziksel gelişiminden; dini gelişimi de zihinsel gelişiminden bağımsız değildir. Çocuğun gelişim aşamasındaki her bir unsurun, birbirleriyle karşılıklı etkileşimleri vardır. Çocukluk dönemi din eğitiminde, bu gelişim döneminde meydana gelecek aksaklık ve olumsuzlukların, sonraki gelişim dönemlerini de etkileyeceği belirtilir. Okul öncesi dönemdeki bir çocuğun daha sonraki dini tutum ve davranışların temellerinin oluşumu ve şekillenmesinde, ilk çocukluk döneminde aldığı dini eğitim ve öğretim

biçiminin etkili olduğu (Dam, 2010: 13-14) gerçeği, bu dönem üzerindeki araştırmaların önemini ortaya koymaktadır.

İnsanın gelişim dönemleri düşünöldüğünde, dini duygu ve düşüncenin iyi bir şekilde işlenmesi ve çocuğın bu yöndeki ihtiyaçlarının karşılanması gerekli olduğu en kritik dönem, dinle ilgili soruların oldukça yoğun olarak yaşandığı ilk çocukluk dönemidir (Fersahoğlu, 1998: 61). Bu aşamada çocuğın dini gelişim özelliklerinin bilinmesi, çocuğın din eğitimini olumlu yönde etkileyecek ve söz konusu din eğitiminin çocuk tarafından benimsenip kazanılmasını (Aydın, 2012: 293) kolaylaştırarak, çocuğın dini hayatının olumlu yönüne katkıda bulunacaktır.

Din eğitiminin bir çocuğa kazandıracadı önemli görevlerden birisi, çocuğu kendi keyfiliginden kurtarmak, onu diğer insanlarla birliktelik içinde, daha değerli ve ince düşünmesine katkı sağlamaktır. Çocukların gelişim sürecinde ego merkezli olmaktan onları kurtarmak, tam bağımsızlığa doğru geliştirmek, din eğitimi ve öğretiminin görevidir. Çocukların bütün kabiliyetlerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesinin, onların ahlaki karakterini de kendiliğinden ortaya çıkaracağı düşüncesi eksiktir. Çocukların dini gelişimlerinin nasıl oluştuğu, bunları bilmenin faydalarının neler olduğu, müspet bilimler çerçevesinde araştırılmalı ve sonuçları ortaya konulmalı (Bilgin, 1999: 200) düşüncesi, böyle bir çalışma yapmayı gerekli kılan sebeplerden birisidir.

Çocuğın psikolojisi ve gelişim dönemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan ailelerin, çocuklarının eğitiminden istedikleri sonucu alamadıkları görülür. Bu nedenle çocukların din eğitiminde, eğitim ve psikolojinin verilerini dikkate almanın önemi yadsınamaz (Özdemir, 2002: 123). Okul öncesi dönemde, çocuğın din eğitiminin olumlu, bilimsel temellere dayalı, sağlıklı bir şekilde yürütölebilmesi için; fiziksel, zihinsel, duygusal ve psiko sosyal gelişimlerinin bilinmesinin yanında, onların dini gelişim özelliklerinin bilinmesi ve eğitim sürecine dâhil edilmesi de gereklidir (Dam, 2010: 64). Bu çerçevede çocukların din eğitimi, kısa, öz, anlamlı, sevgiye dayalı, sade ve açık (Köylü, 2004: 154), olarak düşünölmeli, bu ilkeler yürüngesinde daha iyi bir din eğitiminin yolları aranmalıdır.

Çocuk, dini kimliğini ailesi içerisinde geliştirir ve kazanır. Bu itibarla, çocuğın manevi yönden gelişebilmesinde ihtiyaç duyduğu en önemli faktör, nitelikli bir aile çevresi ve kendisine örnek alacağı anne babalardır. Çocuğın dini gelişim

sürecinde önemli rol oynayan din eğitiminde, en önemli faktörün anne babalara düştüğü bir gerçektir (Ay, 1994: 163; Yavuz, 1983: 155-156). Her hangi bir konuda olduğu gibi dini bir konuda da, sevgiyi esas almayan anne baba davranışlarının, çocuklar tarafından benimsenmesinin mümkün olmadığı (Öcal, 1996: 191) gerçeği, aile ile din arasındaki ilişkinin araştırılmasını da gerekli kılmıştır.

Çocuğun dini gelişiminin önemli ve hassas noktalarından bir kaç; imanın ne olduğu, nasıl oluştuğu, nasıl etkilendiği ve nasıl devam ettiği konularıdır. Çünkü çocukluk dönemi geçtikten uzun bir süre sonra bile birçok yetişkin için, hala çocukluk döneminde kazanılan inançların etkileri görülür (Clark, 2004: 61-65). İlk çocukluk dönemi dini gelişiminin nitelik yönündeki bu etki, bütün hayatı etkilemesi nedeniyle ayrı bir önem arzeder. Yapılan bu çalışmayla çocukların dini gelişim safhalarının anlaşılması, çeşitli düzeylerde din eğitimi alan her bir çocuğun sınırlarını ve imkânlarını anlamada, ona göre bir eğitim öğretim geliştirmede din eğitimcilerine yardım edebileceği (Elias, 2004: 87) düşünülmektedir.

Din eğitimi, Kur'an'ın temel hedefleri arasında bulunan ve bireysel ve sosyal karışıklıklara sebebiyet veren ölçsüzlük ve dengesizliklerin giderilmesinde, insanın deformasyonunda, sosyal ve dini gelişimdeki ana dinamiklerin bozulma ve kokuşmalarının önlenmesi ve düzeltilmesinde önemli roller oynamaktadır (Başkurt, 2001: 201). Yine din eğitimi, çocuklarda oluşabilecek ruhi sıkıntıları gidereceği, toplumun kültürel yapısına ayak uydurmada onlara yardımcı olacağı, böylece eğitim ve öğretimden beklenen gayeye çocuğu yaklaştıracacağı (Ayhan, 1985: 68-69) düşüncesiyle okul öncesi eğitimin en temel unsurlarından birisi olarak ele alınması gerekmektedir.

Bir çocuk yetiştirirken, ideal olan iyi hayat modeli nedir? Çocuk hayatta nasıl yaşamalı ve hangi davranışları sergilemelidir? Gibi çocuğun hayattaki nihai amacının ne olduğunu sorgulayan ve bu anlam çerçevesinde yaşamayı öğütleyen etik kuramı, çocuğa, mutluluğun mahiyetine ulaştıracak en iyi yöntemi keşfetmesini amaç edinir. Çocuğun hayatta mutluluğa ulaşması ve yaşamını düzenlemesi acaba temele sadece haz ilkesini yerleştiren Hedonizm'le açıklanabilir mi? (Türkeri, 2011: 108) sorusuna, yapılan bu çalışma içerisinde cevap aranacaktır.

Din eğitimi birbirini sevmeyi, güvenmeyi ve en yüce varlık olan Allah'ı severek, ona güvenip bağlanmayı hedef alarak, yapılacak eğitimlerin bu çerçeve

içerisinde sürdürülmesini önerir. Bu duygular iki yaşından başlayarak geliştirilebilir. Çocukların sevgi, güvenme ve bağlanma duyguları, gelişim özellikleri dikkate alınarak din eğitimi ile geliştirilebilirken, saldırganlık, korku ve endişe duyguları da sadece din eğitimi ile engellenip giderilebilir (Ayhan, 1986: 294). Çocuk doğumuyla beraber, insani hayatla ilgili ihtiyaç ve isteklerini tatmin etmek ister. Bu ihtiyaç ve isteklerden olan sevgi, güven ve bağlanma duygularını en mükemmel şekilde karşılayan dindir. Anne babalar çocuklarını dini eğitimden uzak tuttukça çocuklar davranışlarını kontrol edememekte, aşırılıklara, çılgınlıklara ve anti sosyal davranışlara yönelmektedirler. Bu durum aileyi olduğu gibi toplumu da olumsuz yönde etkilemektedir (Çamdibi, 1989: 43). Bu olumsuz durumların önlenmesi de din eğitimi gerekliliğini kılınan sebepler arasındadır.

Din eğitiminin amaçlarını, "İnsan-ı Kâmil" sözüyle ifade etmek mümkündür (Fersahoğlu, 2011: 22). Okul öncesi dönemde çocukların din eğitimi açısından bu amaçlar, mükemmel insan olma yönünde çocukların gelişimlerini ve eğitimlerini üstlenmek ve yürütmektir. Din eğitimi, çocukların Allah kavramının gelişiminde onlara yardımcı olabilir. Böyle bir eğitim odağı, konunun önemli bir açısını oluşturabilir ve dünyadaki herhangi bir dinin anlaşılması için hayatidir (Ashton, 2000: 60). Din eğitimi, çocukların gelişiminde eğitim müfredatına birçok yönde katkıda bulunur. Bunlar özgüven, özsaygı, mizaç ve tutumlar, ilişkiler, davranış, öz kontrol ve topluluk duygusu olarak sıralanabilir. Din eğitimiyle çocuklar kendi yaşamlarını, duygularını, inançlarını, dini ve kültürel değerlerini yansıtır. Bunun yanında alınan bu eğitimle, başkalarının bakış açısının da farkına varırlar (McCreery ve diğerleri, 2008: 82-83).

Din eğitimi, doğumdan ölüme kadar geçen bütün aşamaları, yani bir çocuğun hayatının her dönemini ilgi sahası içerisine alır (Peker, 1998: 14). Bu çerçevede içerisinde eğitim, çocuğun ruh, zekâ ve duygularının eğitilmesiyle birlikte, bütün bir kişiliğin dengeli olarak büyüüp gelişmesini hedef almalıdır. Bu hedef içerisinde çocuk, kişiliğinin kemalini ve huzurunu geniş manasıyla ibadette bulabileceği (Çamdibi, 1994: 43) için, okul öncesi dönemde ibadet, dua ve evrensel değer kavramlarının gelişiminin sağlıklı yürütülmesinin esaslarının iyi tesbit edilmesini gerekli kılmaktadır.

Bir çocuğun yetişkin bir birey olma yolunda, ona pozitif değerler sunan, onun gerçek özgürlük ve bağımsızlığını sağlamada ona en büyük desteği sağlayan, olumlu duyguların desteklenmesinde ve olumsuz duyguların iyi yöne kanalize edilmesinde aktif rol oynayan din eğitimi, okul öncesinde çocuğun zihnine temiz bir iz bırakarak onu hayat boyu destekler. Bu süreçte dini kavramların oluşum süreci, ilk dini tecrübeler, dini imajlar, tasavvurlar ve şemaların oluşumu, dini davranışların uyumsama, özümseme ve içselleştirilme süreçleri, çocukların hayat boyu dini yaşamlarını etkileyerek onları yönlendirir. İnsanı etkileyen bu anlam arayışında, en anlamlı ve ikna edici cevapları veren din, onun eğitimini de gerekli kılmaktadır. Okul öncesi dönemde bu eğitimin nasıl bir yöntemle gerçekleştirileceği sorusu, bu alanda daha fazla araştırmaların yapılmasını gerekli kılmakta ve "Niçin din eğitimi?" sorusunun cevabını vermektedir.

3. Metodoloji:

Yöntembilim olarak da değerlendirilen metodoloji, bu çalışmada kullanılan bütün metodlar, daha geniş anlamıyla, yapılan çalışmadaki metodların bilim ve felsefesi olarak açıklanabilir. Yapılan bir çalışmanın bilimsel olabilmesi için nesnel (objective) olması gerekir. Bunun için bu çalışma, öncelikle tanımlama, tasvir, tasnif ve bir sonuca ulaşma üzerinden fenomenlerin çoklu yorumlanmasıyla yapılan bir değerlendirmeyi içermektedir. Çünkü okul öncesi dönem ve dini yorumlama tek bir yorum yöntemiyle ele alınamayacak ve kavranılamayacak kadar bir genişliğe ve derinliğe sahiptir. Bu açıdan bebeklik ve ilk çocukluk döneminin sadece fiziksel görüntüsünün ve büyümesinin değil, kişilik gelişimi ve dini gelişimin nasıl bir aşamadan geçerek şekillendiğinin çok boyutlu ve yönlü araştırılması gerekmektedir. Bu yönüyle bu çalışmada kullanılan metodoloji; psikoloji, çocuk psikolojisi, gelişim psikolojisi, eğitim bilimi, eğitim psikolojisi, din eğitimi bilimi gibi pek çok disiplini içine alan çoklu ve disiplinlerarası bir yönetime sahip olması gerekmektedir.

Çoklu ve disiplinlerarası bir metodoloji çerçevesinde yapılan bu çalışmanın gelişim süreci şu çerçevede açıklanabilir: Üniversite yıllarımda yapılan açık tartışma ortamlarında, çocukların okul öncesi yıllarda kreşlere ve anaokullarına gönderilmelerine şiddetle karşı çıkılır, küçük yaşlarda çocukların annelerinden ayrılmasının getireceği olumsuzluklar üzerinde konuşulurdu. Yıllar geçtikçe şehir ortamlarında yetiştirilmeye çalışılan çocukların evlerinde, annelerinin dizlerinin

dibinde ama onlardan bilişsel ve duyuşsal açıdan uzak bir şekilde yetiştirildiğini gözlemlemeye başladık. Şehir hayatında doğal yaşam alanlarının olmayışı ya da yetersizliği, çocukların bahçeli evler yerine apartman hayatında yetişmesi, ruh sağlığı açısından çocukların adeta modern hapishanelerde yetiştirilmesine zemin hazırlamıştır. Yeterince toprak görmemiş, yeşil alanda oynayamamış, böcek ve hayvanlarla ortak bir zaman paylaşamamış, hatta evinin perdesini araladığında bile ağaç göremeyen ve beton yığınları arasında yetişen çocukların nasıl psikolojik bir yapı geliştireceklerini ve geleceğin insanların nasıl ruhsal bir iç yapıya sahip olacaklarını kestirmek oldukça zor görünmektedir. Uzun yıllar boyunca okul öncesi eğitim üzerine kurumsal ve teorik anlamda çalışma yaparak gözlemlerde bulunmamız sürecinde ve bir insanın zihinsel gelişiminin yüzde altmış-yetmişinin okul öncesi dönemde geliştiği gerçeği de bilişsel dünyamıza eklenince, 0-6 yaş grubu çocukların dini gelişim sürecinin incelenmesi ve bu dönemde din eğitiminin nasıl olacağının tespit edilmesi gereği, bizi böyle bir çalışma yapmaya sevkeden sebeplerden birisidir.

Uzun yıllar gözleme dayalı olarak takip edilen çocukların sınıf içi eğitim ortamları da incelenmiştir. Yapılan bu çalışmanın belki de diğer araştırmalardan ayrılmasının en önemli yönünün, çalışmayı yapanın, anaokullarında çocukların yemeklerinden, evden alınma anlarından, uyku saatlerinden, sanatsal etkinliklerin takibinden, manevi eğitim olanaklarının değerlendirilmesinden, oyun oynamaya ayrılan zaman dilimlerinin çocukta bıraktığı duyguların izlenmesinden ve daha da öte çocukların yoğun ve aktif olarak kullandıkları okul ortamlarının sabahın erken saatlerinde havalandırılması ve kışın ısıtılması süreçlerinden, okulun pazar alışverişlerine kadar her bir unsurun bir şefkat ve merhamet duygusuyla takip edilmesi sürecini de içermesidir.

Araştırmacı için pratik anlamda doyurucu bir bilgiye dönüşen bu okul öncesi eğitim süreci, her bir çocuğun aslında ne kadar zeki ve gelişime açık potansiyelleri içerdiğini de ortaya koymuştur. Fakat çocukların herşey olabilmeye yatkın gelişim potansiyellerinin yeterince değerlendirilemediği de ayrı bir sorun olarak tesbit edilmiştir. Geleneksel kültürün okul öncesi eğitime yeterince değer vermemesi neticesinde, hayatın en parlak ve hareketli dönemi ne yazık ki değerlendirilememekte, bunun neticesinde, belki de İslam ülkelerinin günümüzdeki

gelişememişlik sorununun temelinde okul öncesi eğitimin ihmal edilmesi gelmektedir. Bu süreçte okul öncesi dönemde çocukların dini gelişimleri gözlemlenmiş, ailelerin çocuklarının dini gelişim ve eğitimine nasıl katkılarda buldukları/bulunamadıkları dikkatimizin bu noktaya odaklanmasına neden olmuştur.

On üç yılı bulan bu uygulamaya dönük çocukları tanıma süreci, akademik bir çalışma yapma düşüncesini tetiklemiş, araştırmacının literatür taramasını da gerekli kılmıştır. Nihayetinde uzun soluklu yapılan gözlemler teorilerle birleşerek yeni yorumlamalara zemin hazırlamış ve böyle bir çalışmanın temellerini oluşturmuştur.

Yapılan çalışmada öncelikli olarak, ilk çocukluk dönemi gelişimi ve dini gelişim sürecinde çocukların nasıl bir gelişim sürecinden geçtikleri ele alınmıştır. Bu süreçte çocuğun gelişim ve eğitimini olumlu olumsuz etkileyen faktörlerin neler olduğu tespit edilerek çocukların daha nitelikli bir eğitim sürecinden geçirilmelerine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

İkinci bölümde, okuma yazmaları olmayan okul öncesi çocuklarının öğrenme süreçleri nasıl gelişmektedir? İlk çocukluk döneminde öğrenmeyi etkileyen süreçler nelerdir? Sorularının cevapları aranarak zihinsel süreç açısından kavramların ve dini kavramların oluşum süreci soyut ve somut ilişkilerle birlikte değerlendirilmektedir.

Üçüncü bölümde bir insanın dini kavramlarının temellerini oluşturan imaj, tasavvur ve şema kavramları üzerinde durularak uyumsama, özümseme ve içselleştirme ile çocukların davranış geliştirme süreçlerinin hangi aşamalardan geçtiği görülmekte ve sonrası için daha verimli bir din eğitimine kapı aralanmaktadır. Dini gelişimin en temel noktası, bir çocuğun Allah, peygamber, ibadet, dua ve evrensel değer kavramlarının ilk imaj, tasavvur ve şema gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin açık ve anlaşılır hale getirilmesidir.

Yapılan bu çalışmayla okul öncesi dönemde din eğitiminin, çocuğun psikolojik durumu göz önüne alınarak bilişsel, duyuşsal ve psiko motor gelişim özellikleriyle beraber bir değerlendirme yapılmakta ve din eğitiminin hedefleri doğrultusunda bir sonuca ulaşılmaktadır.

I. BÖLÜM

İLK ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GELİŞİM SÜRECİ

1.1. GELİŞİM VE DİNİ GELİŞİM SÜREÇLERİ

Gelişim, her düzeydeki organizmanın incelenmesinde ve anlaşılmasında atıfta bulunulan bir kavramdır. Her canlı, bir gelişim sürecinden geçerek yaşam serüvenini tamamlar. Bu gelişim süreci bazı canlılarda kısa, bazı canlılarda ise uzun bir zamana yayılabilir. Gelişim büyümeyle yakından alakalı bir kavramdır. Her canlı, teşekkül etmeye başladığı andan itibaren, kendini mükemmelliğe doğru ilerleyen bir gelişim çizgisi içerisinde bulur. Her canlı gibi insan da belirli gelişim dönemlerinden geçerek yaşamını sürdürür. Bu gelişim dönemlerinin özelliklerinin bilinmesi, çocuğun eğitim öğretiminde hem anne babasına hem de eğitimcilere büyük kolaylıklar sağlar. Bu nedenle biz bu bölümde, öncelikle gelişimin ne anlama geldiği, gelişim ile dini gelişim arasında bir ilişkinin olup olmadığı, gelişim ve dini gelişimin özelliklerinin bilinmesinin çocuğun eğitim öğretimine nasıl katkı sağlayacağı gibi hususları anlamlandırmaya çalışacağız.

Gelişim veya gelişme kavramının sözlük anlamı dört başlık altında değerlendirilmektedir.

1- Genel olarak gelişim; canlı cansız varlıklarla birey ve toplumdaki her tür değişme, ilerleme ve bunların sonuçlarını kapsar.

2- Yaşambilimde gelişim, bir canlının yumurtanın döllenmesinden erginleşene kadar olan yapısal ve görevsel değişiklikleri veya bir türün başlangıcından bugüne kadarki gelişme ve ilerleme aşamalarını belirtir.

3- Eğitim ve psikolojide gelişim; bireyin doğuştan getirdiği kalıtsal özelliklerin açılıp serpilmesi, özellikle ergenlik çağına kadar gösterdiği ilerleme ve değişimlerdir.

4- Toplumbilimde gelişim, bireyin toplumsallaşması ve bir kültür kümesinin üyelerinin ihtiyaçlarını daha iyi giderecek bir yönde gelişme göstermesidir (Öncül, 2000: 482).

Gelişim sözcüğü; potansiyel olarak (kalıtsal) veya tohum halinde sahip olunan şeyi, sağlıklı bir süreç içinde, açıp yaymak, büyütüp boy atmak, neşvünema

bulmak, olgunlaşmaya doğru ilerlemek (Foulquie, 1994: 186); bireyin, bedensel ve zihinsel olarak zaman içinde, gelişip büyümesi ve olgunluk kazanması süreci (Binbaşıoğlu, 1998: 95); koordinasyon, iletişim, olgunlaşma, bütünleştirme ve devamlılığın söz konusu olduğu, devamlı yeni davranışlar edinme ve bu davranışları daha önce kazandığı davranışlarla bütünleştirme süreci (Arı ve diğerleri, Trhsz: 5); zihinsel ve duygusal anlamda bireyin faal halde olup tecrübelerine anlam kattığı aktif, dinamik bir süreç (Sayar ve Dinç, 2011:109); ya da döllenmeden başlayarak, yaşamın sonuna kadar yer alan süreç (Erden ve Akman, 2001: 41) gibi farklı ama birbirlerine yakın anlamlarda kullanılmıştır.

Bu tanımlardan hareketle gelişim; insanın ana rahmine düştüğü andan ölümüne kadar geçen süreçteki fiziksel, biyolojik, psikolojik -bilişsel, duyuşsal- ve davranışsal yeteneklerin, sağlıklı bir ortamda aktifleştirildiği bir süreç olarak tanımlanabilir.

İnsanın ana rahminde canlandığı andan itibaren, onun gelişimini etkileyen birçok husus vardır. Bunların başında kalıtım ve çevre gelmektedir. Bazı zamanlarda kalıtım çevreye üstün gelse de, bazı durumlarda da çevre kalıtıma daha baskın gelmektedir. Sinir bilimindeki gelişmelerden birisi, çocuğun yaşama biçiminin biyolojisini değiştirebileceğinin keşfedilmesidir. Anne baba, çocuklarının değişik sinyallerine olumlu tepkiler verdiklerinde, pek çok önemli biyolojik sürece de katılmış olurlar. Anne baba, çocuklarıyla olumlu ilişki kurarak oyun oynar ve olumlu benlik gelişimlerine katkı sağlarlarsa, çocuklarının sinir sistemlerinin aşırı stresten korunarak gelişimine yardımcı olurlar. Bu sağlıklı gelişimin sonucunda, beynin ön bölgesindeki prefrontal korteks adlı bölge eksiksiz gelişir. Bu sayede çocuk ileriki yaşantısında sosyal olarak davranmasına yardımcı olacak bilgiyi zihinde tutmayı, duyguları üzerine düşünmeyi, dürtülerine sınır koymayı öğrenir. Araştırmalar, aynı şekilde anne babanın ve yakın çevrenin çocuğa karşı tutum ve davranışlarının, çocuğun erken dönem yaşantılarının, beynin biyokimyasını değiştirebileceğini ortaya koymaktadır. Bu değişikliğin en fazla gerçekleştiği dönem çocuğun bebeklik ve ilk çocukluk yıllarıdır. Çocuğun temel psikolojik yapısının, hayatının ilk ay ve yıllarındaki yaygın deneyimleriyle şekillendiği (Sayar ve Dinç, 2011: 109-110) gerçeği de göz önüne alındığında, okul öncesi dönem çocuğunun gelişim

özelliklerinin iyi şekilde tahlil edilmesi ve bilinmesi, çocuğun yetiştirilmesinde büyük bir kazanım olacaktır.

Çocuğun gelişiminde ve eğitiminde doğumdan sonra da çevre ve kalıtımın dikkat çekici ilişkisinin devam ettiği gözlenmektedir. Kalıtımsal ve çevresel koşullar doğumdan önce olduğu gibi doğumdan sonra da bütünleyici olarak birbirleri ile ilişkilidir. Doğumdan sonra, kalıtımsal ve çevresel etkileri birbirinden ayırt etmek, doğum öncesinden daha zordur (Munn, 1955: 40). Belki de kalıtımın etkisiyle, her çocuk eşsiz olma niteliğine sahiptir. Çocuk aynı etkilerin benzer sonuçları olarak değil, tek ve benzeri olmayan, başka hiçbir çocukla kıyaslanamayacak ve bilinemeyecek nevi şahsına münhasır (biricik) bir varlık olarak ele alınmasının daha doğru olduğu anlaşılmaktadır (Jung, 1958: 17-18).

Gelişim açısından bakıldığında, çocuğun ilk sosyal faaliyetinin gülümseme olduğu görülür. Bu gülümseme faaliyetinin hem kalıtımsal hem de çevresel etkenler sonucu oluştuğunu söyleyebiliriz. Önceleri rastgele gülümseyen bir süt çocuğu altıncı haftadan itibaren insan yüzüne gülümsemeye başlar. Bebek altı aylık oluncaya kadar herkesin kucağına gider ve kendisine yakınlık gösterene gülümser. Çocuğun ilk gülümsemesi, altı ile dokuzuncu hafta arasında tanıdık bir memnuniyet ifadesiyle, gözlerini annesinin gözlerine dikmiş bir şekilde ortaya çıkar. İlk gülümsemeler bir taklit sonucu olabildiği gibi, ilk aylarda da bu ifadelerin çocuk tarafından ayırt edici bir şekilde sergilendiği söylenebilir. Çocuk ilk defa taklide başvurmaksızın yüz ifadesini, memnuniyet ifadesini belirtmek için kullanabilir. Doğumundan bir yıl sonra da çocuğun rüyasında güldüğü görülür. Bu muhtemelen memnuniyet verici bir rüya sonucu oluşmaktadır (Preyer, 1967: 134- 139).

Bu aşamada çocuğun motor gelişimi, beyin gelişimi ve ruhsal gelişiminin izlediği yol ile bunlar arasında bir ilişkinin var olduğu görülür. Çocuğun motor gelişimi, nasıl bir süreçten geçerek alışkanlıklar haline dönüşmektedir? Öncelikle hayatın başlangıcında motor gelişim kuralı, alışkanlığa dönüşüm süreci geçirir. Bebeğin gelişiminin ilk birkaç ayı sırasında annenin göğsüne olan yönelişi ve kafasını yastığa koyuşu zorunlu alışkanlıklar haline dönüşür. İşte bu nedenle eğitim çok erken (beşikte) başlamalıdır. Bebeği kendi zorluklarından çıkmaya alıştırmak veya sallayarak onu sakinleştirmek iyi veya kötü bir mizacın temellerini atmak olabilir. Fakat bu, her alışkanlıkta bir kural bilgisine dönüşmez. Alışkanlıklara ilk

önce adapte olunamaz ancak devamında çatışmaların da bir neticesi olarak yeni bir alışkanlık kazanılabilir. Alışkanlıkların oluşmasında belirli bir silsile, düzenli olarak algılanabilir. Davranışların benimsenmesinde, bir düzenlilik yargısı veya bilinci olması, benimsenme hızını arttıracaktır. Bu nedenle motor kuralı, motorsal uyum şemalarının ritüelleşmesinden ortaya çıkan bir tekrar hissini sonucudur (Piaget, 1965: 87).

Motor gelişimi ile davranış gelişimi arasındaki bu ilişki, temellerini çocuğun beyin gelişiminin sağlıklı olmasından alır. Bu nedenle çocuğun beyin gelişiminin takip edilmesi gerekir. Çocuğun bir yaşından önceki beyin gelişiminin kapsamı daha geniş ve daha hızlıdır. Hücre oluşumu doğumdan önce tamamlanmış olsa da beyin olgunlaşması doğumdan sonra da devam eder. Beynin gelişimi, düşünüleninden daha çok çevresel etkiye yatkındır. Doğum öncesi ve yaşamın ilk yıllarındaki yetersiz beslenme beyin gelişimini ciddi bir şekilde engelleyebilir. Beyin gelişimi engellenmiş bir çocukta, öğrenme bozuklukları ve zihinsel olarak geri kalma gibi nörolojik ve davranışsal bozukluklara rastlamak mümkündür. Beyin gelişimi üzerindeki, erken yaşlarda gerçekleşen çevre etkisi uzun sürelidir. Anne babanın ilgisine, iyi beslenmeye, iyi oyuncaklara ve arkadaşlarıyla olumlu iletişime sahip olabilmiş bebeklerin daha düşük koşullandırıcı bir çevrede yetiştirilenlerden daha iyi bir beyin fonksiyonuna sahip olduğunu gösteren bir hayli kanıt vardır (Young, 1996: 5).

Motor ve beyin gelişimi sağlıklı bir düzeye ulaşan çocukların, ruhsal gelişimlerinin de sağlıklı olacağı hakkında bir fikir sahibi olunabilir. Ruhsal gelişme, çocukların yaşamları ile ilgili birçok farklı alanı etkilese de, gerçekte iki gelişim veya değişim türünden oluşur. "Ruhsal gelişim" bir çocuğun yaşça büyüdükçe meydana gelen, yaşla ilgili aşamalardır. Çocuklar, yaşlarının her aşamasında meydana gelen gelişimden dolayı, zamanla duygusal konularda farklı düşünürler. Beynin olgunlaşması, gelişimin bu yönünü büyük ölçüde etkiler. Gelişimin ikinci türü, bir yetişkinin ruhsal bir bebek olabildiği ve aksine küçük bir çocuğun Allah'a çok daha hassas ve karşılık verebilen bir tutuma sahip olabileceği, daha küresel bir gelişim olan "ruhsal büyüme"dir. Bu türden bir büyüme, beynin olgunlaşmasından oldukça bağımsızdır. İnsanlar büyüme ve gelişmeyi birbirlerinin yerine kullanırken, ikisinin arasında da bir farkın olduğunu unutmamak gerekir (Ratcliff ve Ratcliff, 2010: 5).

Altı yaşından öncesini kapsayan okul öncesi dönem, insanın kapsam, hız ve nitelik açısından en yoğun gelişime açık olduğu bir dönemdir. Bu dönemde, çocuğun kapasitelerinin olabildiğince en üst seviyeye kadar açığa çıkarılması ve böylece gelecek hayatının kendini gerçekleştirmeye yönelik olabilmesi, ancak bu dönemin sağlıklı, bilinçli ve anlamlı bir şekilde değerlendirilmesine bağlıdır. Bu dönemdeki çocuğun yaşantıları, anne baba veya yakınlarından alınan eğitim ve karşılaşılan tepkiler, genetik olarak taşınan birikimlerin hangi boyutlarda gelişeceği ve bedensel, zihinsel, dilsel, sosyal ve duyuşsal gelişim açısından nasıl bir kişilik haline dönüşeceklerini belirler (Aydın, 2003: 133).

Gelişimin en yoğun olarak yaşandığı bu dönemde çocuklar, sosyal becerilerinin çoğunu etkileşim çerçevesinde öğrenirler. Beraber oyun oynamayı, oyuncakları paylaşmayı, oyun oynarken birbirlerinin hareketlerinden zevk duymayı, kural ve yargı gelişimlerini, başka çocukların da hissettikleri şeyler olabileceğini öğrenirler. Bu yaş grubu çocuklar, iletişime geçtikleri arkadaşlarının hareketlerini izleyerek yeni bir beceri ya da bazı davranışların sonuçlarını öğrenebilirler. Yapılan araştırmalarda çocukların, örnek aldıkları arkadaşlarının davranışlarının etkisinde kaldıkları tespit edilmiştir. Örneğin, bir okul öncesi kurumda sınıf arkadaşlarının yiyecekleri paylaşmada çok cömert olduğunu seyreden 4-5 yaşlarındaki çocuklar, paylaşma sırası kendilerine geldiğinde, cömertlik örneği seyretmeyen çocuklara oranla daha çok cömert davranışlar sergilemişlerdir. Bu durum da göstermektedir ki bu yaş dönemindeki çocukların, anlatımdan daha çok eyleme dönük davranışları taklit ettikleri ve benimsedikleri görülmektedir. Bir çocuğun arkadaş grubunun, sergilenen davranışlara olumlu olumsuz tepkisi, davranışı değiştirebilen önemli etkenlerin başında gelir (Atkinson ve diğerleri, 1995: 107).

Bu gelişim döneminde, büyükşehirlerde apartman hayatında yaşayan çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına gönderilmeleri, çocukların zihinsel ve duyuşsal gelişimleri açısından son derece önemlidir. Çünkü çocukların anlam dünyası, başka çocukların ne yaptığını görmesiyle daha çok genişler. Hâlbuki şehirlerdeki yaşam, çocuklara kısıtlı bir paylaşım ve sosyal yaşam alanı sunmaktadır. Topraktan, ağaçtan, böceklerden ve arkadaş gruplarından yoksun olarak büyüyen şehir çocukları, okul öncesi eğitim kurumları vasıtasıyla eksikliklerini gidermeye çalışır, farklı ailelerden gelen akranlarıyla çeşitli ilgi ve etkinlikleri bir arada

değerlendirme fırsatı bulurlar. Çocuklar bu kurumlarda, taklit edecekleri sadece bir ev yaşantısı yerine, çocuk sayısınca çeşitli davranışları görme ve değerlendirme imkânına kavuşurlar (Hartshorne, 1919: 26).

Bir çocuğun gelişim safhasında, nihai denge şeklini eylemsel grulamada bulan gelişimin işleyişinde, konuyu sistematik hale getiren, duyuşsal motor zekânın oluşumu ile tanımlanmış dönemle birlikte dört temel dönemi birbirinden ayırt edebiliriz. Dilin ortaya çıkmasını takiben veya daha net bir şekilde elde edilmesini mümkün kılan sembolik işlevin ortaya çıkmasından sonra Piaget'e göre (1967: 277-278), neredeyse dört yaşına kadar devam eden sembolik ve kavram öncesi düşüncenin gelişimine tanıklık eden dönem başlar. Dört yaşından 7-8 yaşına kadar, bir önceki aşamanın gelişimiyle sıkı bir şekilde bağlantılı olarak, gelişimsel eklemelerin eylemin eşiğine yol açtığı / yönlendirdiği gelişmiş bir sezgisel düşünce vardır.

Çocuğun bu aşamalardaeki eylemlerinin oluşumu esnasında, insanlar eğitim hakkında ilk düşündükleri andan itibaren çocuklarının, özenme, kıskançlık, gıpta, kibir, aç gözlülük, korkaklık gibi bütün tehlikeli duygu ve tutkularından -hatta tahrik edecek tüm tutkularından, çocuklarını koruyamamışlardır. Çünkü çocuğun bedeni tamamen büyümeden önce bile yozlaşmaya ruhen hazırdır. Bu yozlaşmada anne baba ve eğitimcilerin büyük bir yanlışlığa düştüğünü belirten Rousseau (1967: 79), çocuğun zihnine vaktinden önce sokmaya çalıştığımız talimatların her biri ile çocuğun kalbinin derinliklerine bir kötü alışkanlığı sokmuş olacağımızı belirterek bizi uyarır. O, çocuklara neyin iyi olduğunu öğretmek için kötü örnekleri göstermenin, anne baba ve öğretmenlerin eksikliği olduğunu belirtir.

Çocuğun yakın çevresi bu ilk gelişim aşamalarında çocuğu yanlış bir yöne yönlendirmediği sürece, çocuğun gerçek kökenindeki doğası, kendi gelişimi ve kendi tekâmülünü sağlar. İnsan doğası kendine etki edebileceği ve bu veya şu doğrultuda kendini değiştirebileceği olgusunun bilincine ulaştığında, bu durum söz konusu değişimi yapmak için gerekli vasıtayı sağlar. İşte bu eğitim, Davinson'un tabiri ile "bilinçli tekâmül" dür. Bizim elimizde çocuğun doğumu, onun miras aldığı eğilimler ve kapasiteler, yarışta onu öne itme dürtüsü, onun içinde ortaya çıkan ve onu bir şeyler yapmaya zorlayan, dış dünyaya ulaşmasını, kavramasını ve fethetmesini sağlayan bir dürtü vardır. Çocuğun bu eğilimleri ve kapasiteleri her şeyde var olduğu

gibi, dini eğitim ve öğretim söz konusu olduğunda da, gelişim ve eğitimin hammaddesini oluşturur (Hartshorne, 1919: 155).

Maslow'un ihtiyaçların sıra düzeni çerçevesinde gelişimi değerlendirdiğimizde, bebeklik ve ilk çocukluk yılları ihtiyaçlarının karşılanmasının, çocuğun manevi terakkisinde de etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bir çocuğun düşük ihtiyaçları, biyolojik olanlardır. Fizyolojik ihtiyaçların yeterli bir şekilde tatmin edilmeleri, yüksek ihtiyaçlara geçmede kilit vazifesi görür. İhtiyaçlar hiyerarşisinde fizyolojik ihtiyaçlarını tatmin eden bir çocuğun gelişiminde, yüksek ihtiyaçlar ortaya çıkar. Fizyolojik ihtiyaçları giderilmeyen çocukların gelişimlerinde bazı aksamalar oluşturacak ihtiyaçlar şu şekilde kategorize edilebilir:

1- Bir çocuğun fizyolojik ihtiyaçları giderilmezse, çocuğun bütün yapısına egemen olurlar. Böyle bir tatminsizlik, çocuğun gelecek konusundaki düşüncelerini sarsar ve değiştirir.

2- Çocukların fizyolojik ihtiyaçları kısmi olarak tatmin edilirse, durağanlık, bağımlılık, korunma, korku, kaygı ve karışıklıktan uzak olma, yapı, düzen, kanun gibi yeni ihtiyaçlar ortaya çıkar. Bu duygular, çocuğun kendini güven içinde hissetmesi için tatmin edilmesi gerekli olan ihtiyaçlardır.

Birinciler gibi bunlar da giderilmedikleri zaman bir çocuğun organizmasına bütünüyle egemen olurlar. Fizyolojik ihtiyaçları giderilmeyen bir çocuk, öncelikli olarak güven ortamı arayan bir kişi durumuna gelir. İnsanın icra ettiği bütün davranışlarının temelinde bu ihtiyaçları görmek mümkündür. Bu ihtiyaçların büyük çoğunluğu, özellikle çocuklarda görülmektedir. Bir çocuğun yetiştirilmesinde öncelikli olarak fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları giderildiği takdirde, bu çocuklarda sevgi ve yakınlık ihtiyaçları ortaya çıkacaktır. Toplumsallaşmanın bir işareti olarak sevgi ve yakınlık ihtiyacı, çocuğun başka insanlarla beraber olma ve sevgi ilişkisi içinde bulunma arzusunu kamçılacaktır (Yaparel, 1995: 221-222).

Çocukların biyolojik, fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin mükemmelliği ölçüsünde, dini ve ahlaki gelişimlerinin sağlıklı olabileceği söylenebilir. Çünkü bu duygu çeşitlerinden bir tanesinin bile karşılanmaması neticesinde çocuğun bütün fonksiyonlarının bloke olmasından dolayı, çocuğun ahlaki gelişimi de sekteye uğrayacaktır.

Çocukların ahlak gelişimini açıklayan üç büyük kuram vardır. Bunlardan birincisi, psikoanalitik kuramdır. Bu kuram bireyin davranışlarının kontrol merkezi olan süperegoya ilişkin Freud'un kavramlarına dayanır. İkincisi, çocuğun ahlaki yapısının model alma ve taklit ile öğrenildiğini iddia eden sosyal öğrenme kuramlarını ifade eder. Üçüncüsü, Piaget ve Kohlberg'in çocukların ahlaki yargı gelişimlerini konu aldıkları çalışmalara dayanır. Bu kuramda çocuklar, ahlaki yargılarını oluştururken bilişsel veya yapısal, gelişimsel bir temel oluştururlar (Windmiller, 1995: 250). Genel yapısı itibariyle ahlaki gelişim kuramları, bu üç temel kurama dayanır.

Çocuklardaki ahlak duygusunun ilk işaretinin on üç aylıkken gözlemlendiğini belirten Kessen ve Mandler, Freud'un çocuğun gelişimine getirdiği yorumlara karşı çıkarak eleştirirler. Onlara göre; eğitimcilerden ebeveyne kadar psikanaliz, çocuk masumiyeti ve insan mükemmeliyetçiliği dogmasının bir parçası haline getirildi. Freud'un görüşlerinin temel kötümserliği, çocuğu serbest bırakma, kısıtlamamanın çatışma ve nevrozu serbest bırakacağı tezi arkasında saklıdır. Bunun üzerine psikanaliz, daha çok olgunluk üzerine kurulmuştur. Çocuğun cinselliği sadece hayatın bir gerçeği değil, cahil ebeveyn tarafından engellenilen ve ket vurulan optimal büyüme gücüdür. Şüphesiz ki Freud'un yazdıkları, çocuğun mantıksız davranışlarının anlamlı kılınmasına yönelik olarak ebeveynin daha insani ve daha hassas olmalarına yardımcı olmuştur. Tarafsız bir şekilde, gelişim açısından değerlendirdiğimizde psikoanalitik gelişim teorisi, karmaşıktır ve sıklıkla sistematik olmayan bir yapısı vardır (Kessen ve Mandler, 1967: 269).

Bu karmaşıklığı daha anlamlı hale getiren Fowler, bebeklik döneminin farklılaşmamış inanç yapısından bahsederken, çocuğun fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesinin onu adım adım inanca doğru götürmesini şöyle yorumlar:

Bir çocuk açlık, altının ıslaklığı ve kendini güvende hissetmediği belirsiz bir kaygı nedeniyle ağlamaya başlar. Anne sözlü selamla ve şefkat ifadesiyle çocuğa seslenerek, yanında olduğunu hissettirir. Yüzündeki ilgi ve merak ifadesiyle, merhametinin de bir gereği olarak anne çocuğu yerden alır. Şefkatle ona sokulur ve onu kucaklar. Bu süreçte çocuğun gözlerinde büyüme oluşur. Kendini annesinin kucağında bulan çocuk, kendini güvende hisseder. Bu güven hissi kucaklamadan değil, annenin kendisinden gelir. Anne çocuğunu sevgi ile bağrına basar. Anne sözlü

okşamaları devam ettirerek çocuğun kirli çamaşırlarını temizleme ve yenileme eylemlerini gerçekleştirir. Anne çocuk için çalışırken çocuk annenin yüzüne bakar ve gözleri bazen annesi ile kesişir. Bebeği tekrar yerden alarak sıcak, ılık bir süt verir. Bebek annenin ellerini tutarken veya anne onu nazıkçe sallarken süt emme sürecinde bebeğin gözleri annenin üzerindedir. Annenin bu esnada gözleri parlaktır, dikkatli ve hareketlidir. Nadiren konuşarak bilindik rahatlatıcı ve şakacı sesler çıkarır. Çocuğun açlığı azaldıkça çocuk sakinleşir. Çocuğu omzuna kaldırarak anne, cesaret verici sözlere devam ederken, çocuğun sırtına hafifçe vurur. Geğirme ve yedirme sonrası çocuk biraz daha kendini rahatlamış hisseder.

Annenin ilk gelişim aşamasında gösterdiği ilgi ve destek, çocuğun inanç yapısının tohumlarını filizlendirir. Bu nedenle inanç yolculuğuna bebekken başlanır. Anne rahmindeki doğum öncesi dönemde anne ile derin bir ortak yaşam kurulmuştur. İnsan doğumda potansiyel olarak var olan ancak tam olarak uygulanabilir olmayan becerilerle yeni bir çevreye doğar. Doğum sonrası ilk dokuz ayda bebek içine doğduğu çevrenin bakımına muhtaç ve bağımlıdır. Bu yeni dünyaya adapte olmak için muhteşem bir şekilde bebeğe doğuştan gelen bir potansiyel bahşedilmiştir. Ama bebeğin uyum sağlama kapasiteleri aktivasyonu ve detayı, hem genel olarak olgunlaşmaya hem de çevresindeki kişilerin ve koşulların onu karşılama ve onunla iletişime geçme yönüyle de ilgilidir (Fowler, 1995: 119-120).

Okul öncesi dönemde, sözlü veya sözsüz yapılan bu iletişimin çocuğun gelişiminde, inanılması güç etkilerinin olduğu görülür. Çünkü çocukların çok hassas antenleri vardır. Ne kadar becerikli bir şekilde saklanırsa saklansın, yetişkinlerin uygun olmayan davranışlarını hemen yakalarlar. Zamanla çocuk Allah hakkında soru sormanın cevabını alamadığını öğrendiğinde, anne babalarının bu konuda bir şey bilmediklerinden dolayı, onlarda kendi çocuklarıyla Allah hakkında konuşmayı öğretmeden kendi çocuklarını büyütürler. Hâlbuki ruhsal eğitim, zihinsel ve duygusal eğitim kadar önemlidir. Görülebilir dünyaya olduğu kadar kutsal olana karşı da bir tutum geliştirme ihtiyacı bulunmaktadır. Ki bu dünya görünenin ötesindedir. Görülemeyen her şeye karşı iyi yaşamak, üzerimizde ve hatta içimizde olan güçlere karşı hassas olarak yaşamak demektir. Bu nedenle bebeklikten itibaren Allah'la ilgili inanılan şeyler, çocukların düşünce gelişimlerini, diğer insanları ve dünyayı algılamayı etkiler (Wolpe, 1995: 3-4).

Kültür de bu manevi yapılardan birisi olarak, çocuklarla beraber toplumun her bir üyesini, farklı şekillerde etkiler. Dünyada bulunan her bir kültürde, insanların çocuklarını yetiştirirken değişik düşünce biçimleri içerisinde oldukları malumdur. Herhangi bir çocuğun gelişimini anlamak için, anne babaların inançlarını dikkate almak gerekir (Schaffer, 2004: 32). Bununla beraber her bir bireyin kişisel tarihi, dinsel tecrübeleri, değerleri ve özellikle eğitimi; inançlarını ve ahlaki ikilem farklılıklarını etkileyerek düşünme yeteneğinin şekillenmesine yardımcı olacaktır (Aubrey ve diğerleri, 2004: 167).

Çocukların düşünme yeteneğinin şekillenmesine etki eden maddi manevi birçok etken vardır. Çok küçük bir çocuğun dini bilincinin gelişimini ilkel insanların gelişimi ile karşılaştırsak, daha sonra Allah diye bilinip tanınacak, kendine doğru çeken bir gizem duygusuna sahip oldukları bir bilinçlilik düzeyinin var olduğu görülür. Çocuğun merak ve hayret duygusunun gelişmesi ve gelişen dini bilincinin aydınlanması, çocuğun büyütüldüğü mekânın karakterine bağlıdır. Çocuğun bu gelişiminin çeşitli aşamalarının, her hangi bir katı kronolojik dizimde tarif edilmesi bir eksikliktir. Çünkü ailesinden farklı bir varlık olarak çocuğun kendisi hakkında gelişen merakı da hayatının "niçini" "nedeni" ve "nasılı" hakkındaki merakı kadar hızlı gelişir ki bunlar hemen hemen birbiriyle eş zamanlı olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuğun ilk gelişiminde en önemli etki ebeveyni tarafından gerçekleştirilir. Çocuğun anne ve baba hakkındaki fikirlerini formülize etmeye çalıştığımızda "Her şeye kadir, her şeyi bilen ve ahlaki mükemmellik" gösteren kişi olarak klasik teolojinin ilahi vasıflarını içerdiğini görürüz. Freud'un düşüncesinde küçük bir çocuk, ebeveyninin yaşamında oynadığı rol neticesinde, bilinçaltı değerlendirmesinin bir neticesi olarak Allah fikrine ulaşır. O kadar ki Allah yüceltilmiş bir babadan ibaret dipte, en alt seviyede bulunur. Freud'un bu düşüncesi, yetişkin bir bireyin Allah inancını, çocukluktan itibaren devam eden bir yansıtma ve yanılısamadan başka bir şey olmadığı sonucuna götürür (Spinks, 1963: 105- 106).

Freud Allah inancını bir yansıtma ve yanılısama olarak görürken, Osborne Allah hakkında çocuklarla konuşma ve çocukların Allah inancını güçlendirmenin yolunun, Allah'ın yarattıklarında O'nun gücünü ve karakterini çocukların görmesine yardımcı olmaktan geçtiğini düşünür. Ona göre; çocuklara yaratılıştaki her şeyin nasıl mükemmel bir uyum ve denge ile çalıştığı gösterilmelidir. Besin zincirinin

çalışması, yaşamı sürdürmek için atmosferin nasıl mükemmel olduğu, farklı sistemlerin muazzam bir şekilde beraber çalışmasıyla atmosferin nasıl muhafaza edildiği, bakteriden balinalara kadar Allah'ın yarattığı her bir varlığın yeryüzündeki yaşam dengesini muhafaza etmekte nasıl özel bir role sahip olduğu gibi Allah'ın bize ve bütün yarattıklarına bakıp gözetmesi ile onun, yarattıklarını seven yönünün çocuk açısından fark edilmesi sağlanmış olur. Çevremiz, çocukların Allah'a olan inancını güçlendirmesine yardımcı olacak mevcut en iyi araçlarla donatılmıştır. Çocuklara inandıkları şeyin makul ve mantıklı olduğu gösterildiğinde, inançları sağlam bir şekilde gelişir. Onların Allah sevgisini tecrübe etmelerine yardımcı olduğunda, inançları gerçek ve pratik hale gelir. Çocukların, yarattıkları hususunda Allah'ın güç ve karakterini görmelerine yardımcı olduğunda, bu onların inançları için hayat boyu etkisinde kalacak bir ilham kaynağı olur (Osborne, 1998: 59-60).

Maneviyat benliğinin en içten mertebesine özellikle ilk çocukluk döneminde erişir. Birey hayatının ilk yılları, en kararlı yıllardır. Hemen hemen her insanda, dini yaşamını çocukluk yıllarına borçlu olduğu hakkında müphem de olsa, bir kanaat vardır. Çocuklar büyüdükçe yetenekleri, kişilikleri günden güne gelişir ve bu kişilik gelişimlerinde Allah kavramı da yer alır. Çocuğun yeni yeni gelişmeye devam eden fiziksel, duygusal ve bilişsel bir bütünlüğü ile birlikte henüz çok ilkel fakat çok gerçek olan bir "Himaye altında bulunma" bilinci de kendini göstermeye başlar. Çocuğun doğum anı ile birlikte "güven" altında bulunma isteği kendisini kuşatır ve hareketlerine hâkim olur. Bu durum psikolojik bir refleks olarak çocuğun her davranışına yansır. "Himaye altında bulunma" hissi çocukluktan itibaren bütün bir hayat boyu devam eder. Bünyemizi kuşatan bu his, dini yaşayışın esas nüvesini teşkil eden Allah'ın yardımına sığınma duygusuna çok benzer (Clark, 1980: 175-178).

Çocukların dini gelişimlerinin sağlığı açısından, çocukların dini özgürlüğünü tam olarak gerçekleştirmek istendiğinde, her bir çocuğun dini gelişiminin farklı aşamalarını çocukların genel eğitiminde yansıtılması uygun olur. Bütün insanlar dini güdülerini bakımından eşit bir gelişime sahiptirler. Çocukların doğuştan gelen mizaçlarına uygun eğitilmeleri istiyorlarsa, okul öncesi çocuklara, okul çağındaki çocuklara, yetişkinlere ve yetişkinlik sonrası kişilere içinde buldukları yaşa özgü, farklı bir dini eğitim yönteminin uygulanması daha uygun olacaktır. Bu da gelişime yönelik ilginin ve farkındalığın artması ve gelişmesi anlamına gelmektedir. Olayın

psikolojik boyutunda dini eğitim, bireyin sadece din ve mezhepsel yaşantısının bir sonucu değildir, ayrıca onun sosyal ve zihinsel etkinliğinin - zihinsel sağlığının- bir sonucudur. Harms, kişinin dini yaşantısının, kişinin zihinsel sağlığı ve sıkıntıları ile ciddi bir ilişki içinde olduğunu belirtmektedir (Harms, 1944: 120).

Ayrıca, okul öncesi yaştaki çocuğun dini gelişiminde ortaya çıkan eğitimsel problemlere bir somut yaklaşım da, bu en erken dönemdeki dini eğitimi, masal tarzında gerçekleştirme ihtiyacıdır. Modern bilimsel dünya, bir çocuğa “Allah’ı anlamaya” zorlayıcı sağlıksız bir mantığa sahip zihinsel metot üretmiştir. Yani okul öncesinde çocuğa, sadece mantığa dayalı bir şekilde Allah’ı anlatma veya din eğitimi makul ve istenilen bir şey değildir. Doğal olarak bir çocuk, üst seviyedeki mantıksal çıkarımları kavrayamaz. Fakat daha çok oyuna dayalı bir şekilde mantıksal çıkarımları çözümler. Uygun olmayan bir eğitim etkinliği, çocuğun dini deneyiminin sağlıklı gelişimini yok edebilir. Harms’a göre, üç yaşından itibaren her şeyi bilmek istediği gibi, din hakkında da çocukların bir "bilme" isteği oluşur. Kesinlikle çocuğun bu talebine, makul değildir, denilemez. Bu durumda bizim görevimiz gelişimsel ve eğitimsel olguları düzeltmek için bu tür talepleri düzenlemektir. Çocuğun genel dini gelişimi diğer alanlardaki gelişim deneyimlerinden daha yavaş bir tempoya sahiptir. Bu nedenle dini eğitimi okul eğitimine kadar masal seviyesinde tutmak doğru ve uygundur. Dini yaşama yönelik mantıksal ve gerçekçi bir başlangıç, dini gelişimin ikinci dönemine gelinceye kadar başlatılmamalıdır (Harms, 1944: 120). Harms'ın bu yaklaşımını, Osborne'nin değerlendirmeleri ile telif ettiğimizde, Osborne'nin Allah'a inancın makul ve mantıklı hale getirilmesindeki maksadın, kainatın ve özellikle etrafımızı saran tabiatın, çocuğun inanç gelişimi için yeterli manevi gücü bünyesinde barındırdığı şeklinde anlamamız daha uygun görünmektedir.

Fowler (1981) tarafından öne sürülen dini inanç gelişim kavramı, din eğitiminin önemini vurgulamıştır. Fowler tarafından tarif edilen dini inanç, kişilerin, değer ve gücün aşkın bir merkezi ile ilişki kurabildiği etkin bir anlam verme sürecidir (Moseley ve Brackenbrough, 1988: 101). Fowler'in dini inanç gelişim teorilerinin temelleri, Erikson (1963) ve Levinson'un (1978) psiko-sosyal teorilerinin yanı sıra Piaget ve Kohlberg'in yapısal-bilişsel gelişiminin içerisinde bulunduğu bir gerçektir. Bu teorilerle geliştirilen normatif bilgi, Fowler'da da çok belirgindir. Dini inanç gelişim teorisi içerisinde psiko-sosyal teori ve yapısal-bilişsel teorilerin kabulleri,

basamak, geçiş, yapı, biliş ve genetik gibi kavramlarla kendini gösterir. Fowler' bu kavramlarla dini inanç gelişim teorisini daha da geliştirerek ele almıştır (Mehmedoğlu ve Aygün, 2006: 121).

Fowler açısından değerlendirildiğinde, bireyin dini hayatında ahlak gelişiminin önemi oldukça büyüktür. Bireyin dini gelişimi bilişsel ahlak gelişimi ile benzerlikler gösterir. İnanç; dinamik ve üretken bir insanın deneyimi olarak hayata yön verir. Bir çocuğun diğer insanları anlaması ve zaman içerisinde değerleri paylaşması inanç gelişiminin temelidir. Çocuğun imanının gelişimi ve dönüşümünde Fowler'a göre yedi dönem vardır. Her çocuk bu dönemleri tamamlayamaz. O, bu dönemleri bütün yönleriyle tamamlayabilen bir çocuğun başarılı olacağını kabul eder. Fowler, okul öncesi dönemin çocuğun inanç gelişiminde kritik rol oynadığını ve bu çağda çocukta bir öz olarak gelişen inancın daha sonraki dönemlerde aşamalı olarak ilerleyeceğini ve çocuğu etkileyeceğini belirtir. Başlangıçta ilkel halde bulunan bu inanç, çocuğun olgunluk dönemine doğru evrensel bir inanca dönüşecektir. Erken çocukluk döneminde oluşan ilk inanç şeklinin, çocuğun bütün hayatını belirlemeyeceğini fakat gelecekte şekillenecek olan inancının temellerini oluşturacağını belirten Fowler (aktaran Oruç, 2011: 111-113), çocuğun bu ilk inanç tohumlarını sezgisel ve yansıtıcı inanç içerisinde değerlendirir.

Sezgisel yansıtıcı inanç aşamasını güçlü kılan şey, hayalin doğuşu, güçlü imajlar içerisinde ve varoluşun en üst koşullarına yönelik çocuğun sezgisel anlayış ve duygularını kayıt altına alan hikâyelerde sunulmuş gerçek dünyayı bir araya getirme ve kavrama yeteneğidir. Bu aşamadaki tehlikeler, kontrol altına alınmamış terör ve tahrip edici imajlar tarafından, çocuğun hayal dünyasının muhtemel bir ele geçirilmesinden kaynaklanır. Ya da bu tehlikeler bilerek veya bilmeyerek çocuğun hayal dünyasına tabuların hâkim olması ve ahlaki veya doktrinel beklentiler ile bu hayal dünyasının sömürülmesidir. Fowler'a göre, bir sonraki aşamaya geçişi hazırlayan en önemli faktör, somut eylemsel düşüncenin ortaya çıkmasıdır. Etkili bir şekilde oedipal konuların çözüme kavuşturulması veya bunların gizlilik sürecine atılması, bu faktöre eşlik eden diğer faktörlerdir. Bu geçişin kalbinde, eşyaların nasıl olduğunu bilme ve "neyin gerçek ve sadece neyin gerçek gibi görüldüğü arasındaki ayırım noktasında" kendini açıklamak üzere çocukta ki gelişen ve büyüyen ilgidir (Fowler, 1995: 133).

Birinci aşama olarak kabul edilen sezgisel yansıtıcı inanç, hayal dünyası ile doludur. Çocuk taklit edici bir özelliğe sahip olan bu dönemde, temel olarak yetişkinlere ilişkin görünen inanç örneklerinden, duyu durumlarından, eylem ve hikâyelerden güçlü ve değişmez bir şekilde etkilenmektedir. Üç ila yedi yaş arasında, çocuktaki bu en tipik aşama, düşünce kalıplarının kısmi alışkanlığı ile özdeşleşir. Çocuk, henüz hiçbir sabit tanıma eyleminin oluşmadığı yeniliklerle sürekli karşılaşır. Hayal dünyasının temellerini oluşturan bu hayali süreçler mantıki düşünce tarafından serbest bırakılır ve kısıtlanmaz. Algı tarafından hâkim olunan tanınma şekilleri ile birlikte bu aşamadaki hayal kurma, köklü imaj ve duyguları (olumlu ve olumsuz) oluşturur. Sonrasında daha sağlam olan kendini yansıtıcı değerlendirme ve düşünme, onları düzene ve hizaya sokacaktır. Bu ilk öz-farkındalığın aşamasıdır. Bu öz-farkındalık bilincine sahip olan çocuk, diğerlerinin bakış açısı bakımından daha egosantriktir / egoisttir (Fowler, 1995: 134).

Bu aşamada çocuğun hayal dünyasının kirletilmesine sebep olacak tabloların yaşanmaması önem kazanır. Bu dönemde çocuk yer yer hayal dünyasında taktiklerle de karşılaşır. Hayal dünyası, kendi işleyişi içerisinde çocuğun düşünce yapısının ilk izlenimleri adına yeni yeni oluşumlar ortaya koyar. Bu oluşumlar aşamasında çocuğun karşılaştığı gerçeklik dünyasındaki tablolar, hayal dünyasındaki oluşumların temel yönlendiricileri durumuna geçer. Bu nedenle, sezgisel yansıtıcı inanç döneminde çocukların ilk dini izlenimlerinin, özdeşleşmeyi kolaylaştırıcı bir niteliğe sahip olması beklenir. Çünkü imana yönelen yolların ilk kapısı bu dönemde açılır.

Çocuklar açısından değerlendirildiğinde imanın anlamı, güven ve bağlılığımızı bir değer etrafında örgülemek, tasavvur ve imajlarımızın oluşumunda bu örgülenmeye odaklanmak suretiyle, yorumlama ve bağlanmanın dinamik bir sürecidir. Çocuğun iman ile yakın çevresinin bilinçli ve egemen anlatılarında kendini bulması ve bunlara bağlanarak hayatını tutarlı hale getirmesi beklenir. İman, çocuğun paylaştığı güven ve bağlılıklar içerisinde onu ötekine, paylaşılan değerlere, anlam ve gücün aşkın çatısına bağlayan ve çocuğun yakın çevresiyle ilişkileri içerisinde şekillenen varoluşsal bir yönelimdir. İman, çocuğun başkalarına olan güvenini ve sadakatini de kapsar (Fowler, 2000: 92).

Her çocuğun kendine göre bir bakış açısı vardır. Bu bakış açısı bazen çocuk tarafından baskın bir şekilde, bazen de çevre tarafından oluşturulur. Çocuğun dini

antropomorfizmi, onun Allah'ı kendi anlayışı çerçevesinde temsil etme eğilimi ile açıklanır. Çocuğun korku, hayranlık, emniyet ve dindarlık duygularıyla dolu olarak Allah imajı, sembolik bir değer almasıyla beraber beşeri olmanın ötesinde anlamlar kazanır. Çocuk Allah'ı kendi zihinsel çerçevesi içerisinde tahayyül ederken aynı zamanda O'nu bir insan gibi somut olarak tasavvur eder. Bunun yanında çocuk, Allah'ın bizden farklı bir yapısının olduğunu keşfederek O'nu insanlardan ayırır. O halde antropomorfizm, düşünce gelişiminin ilk ilkel şekli olarak değerlendirilir. Bu durumda çocuk henüz Allah'ı tam olarak sembolik bir tarzda hayal edemediğinden ve bilemediğinden, daha öncesinde duygusal ve zihinsel kapasitelerinde mevcut olan bir Allah anlayışının olmadığını anlamaktayız (Vergote, 1978: 320). Bu noktada, bu anlayışın oluşumu ve gelişimi, çocuğun en yakınında bulunan anne babanın özelliklerini büyük ölçüde yansıtır.

Westerhoff, çocuğun inanç gelişimini, büyüyen ve gelişen bir ağacın hatlarına benzetir. İnançın gelişimi ise ağacın gövdesinin içinde bulunan halkalarla eş değerdir. Westerhoff aşamadan ziyade inancın dört tarzı olduğunu öne sürer. Bunlardan her biri bir önceki stil veya halkanın çevresinde büyür. Bu nedenle inanç doğrultusunda hareket eden ve dördüncü stile ulaşmış bir kişi önceki bir stili de kendi içerisinde ihtiva eder. Bir çocuk inancın bu dört stilinin ihtiyaçlarını karşılayarak ancak olgunluk seviyesine ulaşabilir. Gerçekten de bir öncekinin ihtiyaçları, yani inancın daha derininde gömülü stilin ihtiyaçları karşılanmazsa kişi bir önceki stile geri dönecek ve inancın daha üst stiline geri dönmeden önce bu stilin ihtiyaçları karşılanacaktır (Lamont, 2007: 65).

Westerhoff ve Fowler, inanç gelişimi hakkında birbirinden farklı yaklaşımlara sahiptirler. Fowler, bir çocuğun hayatta ilerlerken her bir aşamayı geride bıraktığını öne sürerken, Westerhoff inancın hiçbir şekilde boşluk kabul etmediğini, sarmal bir yapıya sahip olup aşama şeklinde olmadığını belirterek hiçbir stilin bir diğerinden üstün veya iyi olmadığını belirtir (Lamont, 2007: 65). Gottlieb, Fowler'in inanç gelişim modelini, karmaşık bir yapıya sahip olduğu gerekçesiyle eleştirir. Çünkü her bir inanç dönemi yedi yapısal yön içerir. Bizi sadece birinci dönem ilgilendirmektedir. Bu da sezgisel yansıtıcı inanç dönemidir. Bu dönem üç-yedi yaş dönemi çocuklarını kapsar. Bu dönemde çocukların inanç dünyasında hayal hâkimdir. Bir başka ifadeyle zihinsel açıdan bu hayal dünyası sınırsızdır (2006: 247).

Gelişim psikolojisiyle ilgili Türkiye de yapılan çalışmalarda, dini gelişimden ziyade ahlaki gelişim üzerinde durulmuştur. Bu açıdan çocuğun toplum içerisinde sergileyeceği davranışları daha ziyade doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü olarak değerlendirilmiş olup günah ya da sevap olarak değerlendirilmesi hususu yeterince ele alınıp incelenmemiştir. Çocuklarda gelişen bu yargılar, gelişimsel bir süreçte, çocuğun yakın çevresinin sahip olduğu inançları ve değerler sisteminden kaynaklanmaktadır (Erden ve Akman, 2001: 112). Çocuk, anne babanın onayı ile de tamamen pekiştirdiği, kurallara uygun davranışları doğru, iyi, sevap olarak; uymayanları ise yanlış, kötü, günah olarak zihnine kaydeder. Zamanla anne babanın bu ahlaki yargıları, toplumun onaylayıp onaylamamasına göre de değerlendirilerek ahlaki yargıda bütüncül bir bakış açısı olarak kabul görür. Böylece bireyde var olan değerler sistemine kaynaklık eden süperegonun oluşumu gerçekleşir.

Piaget çocukların ahlaki yargılarının analizini yaparken, çocukların düşüncesinin her yönü, onun merakını uyandırdığından ahlaki gelişimle de ilgilenmiştir. Ahlaki çalışmasına, çocukların nasıl bilye oynadığını gözlemleyerek başlamıştır. Piaget, bilye oynayan çocukların oyun kurallarına ilişkin yorumlarının yaşa göre değiştiğini keşfetmiştir. Çocuk, dört-yedi yaşları arasında oyunu, daha büyük çocukların sosyal davranışlarının ilginç örnekleri olan kurallar olarak görür. Çocuklar bu yaşlar arasında kuralları anlamazlar ama kuralları kendilerine adapte etmeye çalışırlar. Bu dönemde küçük çocuklar, kuralları kesin ve harici olarak algırlar(Snowman ve Biehler, 2003: 60).

Yaparel, ahlaki gelişim dönemlerinin özelliklerini beş farklı kategoride değerlendirir:

1- Her dönem, ayrı ayrı davranış parçaları ile ilgili fikirlerin toplamı değil, birleştirilmiş bir bütündür. Çocukların ve yetişkinlerin davranışları, kendi içinde bir uygunluk gösterir.

2- Ele alınan bir dönem, gelişime paralel olarak sonraki dönem ile bütünleşir. Her gelişim dönemi bir öncesi ve sonrasının sentezinden oluşmaktadır.

3- Her çocuk, kültürün sunduğunu aynen almak yerine, kendi sentezini oluşturmada bizzat aktif bir şekilde katkıda bulunur.

4- Gelişim sürecinde, önce gelen dönem, kendinden sonra gelen dönemin gerekli parçaları olduklarından, çocuk yeni bir döneme geçmeden önce, daha önceki dönemin veya dönemlerin hepsinden geçmesi gerekir.

5- Değişmeyen sıra doktrininde, dönemlerin sırası sabit ve evrenselidir. Yaş, çevre ve bilişsel gelişim düzeyi bu sabitliği ve evrenselliği ortadan kaldıramamaktadır (Yaparel, 2001: 120).

Kohlberg, Piaget'in "ahlaki düşünme" üzerine olan fikirlerini detaylandırmış ve aynı zamanda ahlaki gelişimin öğretim ile hızlandırılabilceğini belirtmiştir. Okul öncesi dönemi de kapsayan, çocukların dokuz yaşına kadar olan dönemine "gelenek öncesi ahlak" adını veren Kohlberg tarafından, bu birinci düzey iki evre olarak ele alınmıştır.

1. Evre: Cezalandırma-itaat yönlendirmesi: Bir olayın fiziksel sonuçları, iyiyi veya kötüyü belirler. Otorite sahipleri daha güçlüdürler ve onlara uyulmalıdır. Problemden uzak durarak, cezalandırılmaktan kaçınılmalıdır.

2. Evre: Bir hareket eğer bir çocuğun kendi ihtiyaçlarını tatmin ediyor ve yararlı ise bu hareket, doğru olarak algılanır, kabul edilir. Kurallara uyma, geri dönüşümünde bazı faydalar getirmelidir.

Kohlberg'in ahlaki gelişimin öğretim ile hızlandırılabilceği konusunda yaptığı araştırmalarda, düşük düzeyde ancak pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin rehberliği altında bulunan çocuklar, ahlaki ikilemlerin (dilemma) çözümünde, öğretmenlerinden yardım alabilmişler, bu da onlardaki ahlaki gelişimi hızlandırmıştır (Snowman, 2003: 63-64).

Gazali okul öncesi dönemi, duyular devresi olarak adlandırır. O, çocuğun bebeklik döneminde ilk gelişen duygulardan birinin hayâ duygusu olduğunu, bu duygunun çocukta eğitim ve öğretime dayalı olarak oluşmadığını, genetik bir faktörün etkisiyle ortaya çıkan bu duygu durumunun dini bir nitelik taşıdığını belirtir. Ona göre bu dönem, çocuğun gelişimi açısından o kadar hassas bir dönemdir ki, çocuğun eğitim ve öğretiminin yanında, çocuğun yiyip içtiklerine bile dikkat edilmesi gerekir. Bu dönemde çocuğun beslendiği gıdanın seçiminde de özen gösterilmelidir. Anne babaların çocuklarını besleyip büyütürken helal rızka dikkat etmeleri, eğitimsel bir niteliğe işaret eder. Çünkü muhteviyatı şüpheli şeylerle beslenen çocuğun karakteri olumsuz etkilenir, bunun neticesinde çocuk, kötülüğe

mevilli hale gelir. Gazali'nin bu düşünceleri, genel çerçevesi ile islami geleneği yansıtır.

Gazali'ye göre çocuk, aileye Allah'ın bir emanetidir. Emanete iyi sahip çıkmalı, bu emanetin bakım ve görümü iyi yapılmalıdır. Allah'ın bir emaneti olarak görülen çocuğu, kötü arkadaşlardan korumak, çevresini nitelikli hale getirmek, onu refah ve lükse alıştırmamak eğitim açısından ona verilebilecek en önemli temel niteliklerdir. Ona göre; çocuk eğitiminin en önemli hedeflerinin başında, ona bilişsel seviyesini artıracak olan düşünmeyi öğretmektir. Okul öncesi dönemde bunu gerçekleştirmenin en önemli aracı, İbn Haldun'da olduğu gibi, model alma ya da örnek olma yoluylaadır. Çocuğun anne babası veya öğretmenleri çocuğa yansıttıkları veya anlattıkları şeyleri önce kendileri yaşamalıdır. Dini temsilin, çocuğun eğitim öğretimine oldukça önemli etkileri olduğunu belirten Gazali, çocuğun şahit olduğu vakaları değerlendirerek önce hafızasına aldığını, daha sonra bunların arkasında yatan sebepleri merak ettiğini, bunların anlamını sorgulayıp daha sonra inandığını, sonuç olarak bu durumun çocukta sarsılmaz bir inanca dönüştüğünü belirtir (Gazali, 1987: 165-169).

Allah'a inanmak, onunla ilişki kurmak, ona güvenmek, ondan yardım dilemek hususunda çocuğun fitratı bizim anlayamayacağımız bir ifade tonuna sahiptir. Çocuğun fitratını uyaran ve Allah'a döndüren kavranabilir mahiyetteki bazı vasıtalar, çocuğun Allah tasavvurunun gelişimine yardımcı olur. Nasıl yeni doğmuş bir çocukta, konuşabilme kabiliyeti doğuştan varsa ve bu kabiliyetin dış etkenlerle uyarılmaya ve geliştirilmeye ihtiyacı var ise, aynı şekilde Allah'ın varlığını hissetmek için gerekli olan nitelikler insanın temel yapısında mevcuttur; ancak çocuğu yetiştirenler bu temel yapıdaki nitelikleri uymalı ve harekete geçirerek gelişmesine yardımcı olmalıdır (Kutup, 1987: 279).

Freud, her ne kadar çocuğun acizyetinin onu bir yanılsama neticesinde Allah'a yönelttiğini belirtse de, çocuğun acizlik hissi doğuştan başlamaktadır. Çocuk büyüdükçe bu acizlik hissini kaybolacağı düşünülmesine rağmen, tam tersine bu acizlik hissi giderek artar. Çocuk büyüdükçe, güçlenip kendi ihtiyaçlarını karşılamasına rağmen, kâinatın enginliği karşısında aczinin seviyesi ve sahası da büyür ve genişler. Gelişim devresinin ileri aşamalarında çocuk, çevresini saran kâinatın yapısı karşısında hissettiği acizlik duygusu, onu tamamıyla yaratanına

yönlendirir. Çocuğun yaşının ilk basamağındaki acizliği, sadece his ve duyu alanıyla ilgili değildir. Çocuğun acizliği bazen hissi, bazen de manevidir. Bazen de her ikisini kapsayacak niteliktedir. Yavaş yavaş büyüyen çocuk, zamanla kendi acizliğinin de büyüdüğünü hisseder ve anlar. Nihayetinde çocuğun acizliği gün geçtikçe kuvvetlenir. Yapmak istediği her şeyi yapamayan çocuk, bilmek istediği her şeyi bilemediğini de anlar. Sonuçta hâkim olmak istediği her şeye hâkim olamayacağını görerek, mutlak yaratıcının karşısında aciz bir kul olduğunun farkına varır (Kutup, 1987: 279-281).

Bu acizlik duygusu karşısında, ilk çocukluk döneminde her çocuğun içinde onu yönlendiren iki tür güç bulunur. Birincisi, çocuğu korkuya karşı savunmada kalmaya ve kendisini güvenlik çemberine almaya zorlar. Çocuğun güvende olma hissi, bir ömür boyu onu takip eder. Çocuğu yönlendiren ikinci güç, benliğin bütünlüğüne ve özgünlüğüne, kapasitesini geliştirmeye, gerçek ve bilinçdışı benliğini kabullenirken dış dünyaya güvenle açılmaya zorlar. Maslow (2011: 54-55), bu savunma ve gelişim güçleri arasındaki çatışma görüntüsünün çocuğun yaratılışında mevcut olduğunu ve insanın en derin doğasında saklı bulunduğunu ve sonsuza dek taşıyacağını belirterek, bir anlamda Kutub'un ömür boyu acizlik duygusunu vurgular.

Piaget, bir çocuğun ahlaki gelişimi için önem taşıyan üç duyu ya da duygusal eğilim türünün olduğunu belirtir. Bunlar; beşikten ergenliğe kadar gelişirken çok çeşitli biçimlerde temel bir rol oynayacak olan sevmeye ihtiyacı, kendisinden daha büyük ve daha güçlü olanlara karşı bir korku duygusu, sevgi ve korkudan oluşan karma bir duyu olan saygı duygusudur. Bu üç duyu çeşidinin kendi arasındaki ilişkiler, çocuğun ahlaki gelişimine yön verir (1994: 47).

İslam dünyasında ortaya konan eğitimle ilgili yazılan eserler göz önüne alındığında çocuk psikolojisine dair özel başlık bulmak pek mümkün görünmese de değişik bahisler içerisinde eğitim öğretimin dayandığı bir çocuk psikolojisi düşüncesi tespit etmek mümkündür. Bu anlayışın çerçevesini şu şekilde belirleyebiliriz: Çocuğun zihninin boş bir levha gibi olduğu; erken yaşta alınan eğitim, öğretim ve edinilen alışkanlıkların kalıcılığı; oyun ihtiyacı, iyi arkadaş edinme ihtiyacı (Parladır, 1984: 73).

Çocuklarımıza erken yaşlarda iken, hayatın gerçek amacını ağır ağır anlatmalıyız. Hayatın gerçek anlamını kavramaya çalışan bir çocuk hiçbir zaman

eksiklik duymaz. En gerçek olanla bütünleşme duygusu yaratılıştan var olan çocuğa, yaşamın amacının bütün insanlara ilgiyle kucak açmak olduğu duygusu aşılmalıdır. İnsanlığın esenliğini sağlamaya yönelik olan bu çaba, bütün dinlerin ve eğitim öğretim programlarının ana hedefidir. Dünyadaki bütün manevi oluşumlarda, çocuğun toplumsallık duygusunu güçlendirmeye çalışan öğretim etkinlikleri görürüz. Dinin bize sunduğu hedef de, bu yöndeki en önemli çabalardan birisidir. Anne babanın veya eğitim sistemlerinin çocuğu yetiştirirken, insanlığın esenliğine daha büyük bir çabayla kendilerini adamadıkça, evrensel değerler adına bir şey yaptıkları söylenemez (Adler, 1993: 14-15).

Din; fikir, etki ve davranış boyutuyla birçok insanın hayatında önemli bir yer tutar. Yahudi, Hristiyan ve Müslüman ülkelerde, dini atmosferin daha yoğun olduğu ortamlarda büyüyen çocuklar, biçimsel bir din eğitimi görmeseler bile, dini törenler, bayram günleri, kandil geceleri, camiiler, kiliseler, havralar, oruç ve namaz gibi uygulamalar, dini fikirler ve inançlar gibi pek çok bileşen onları bir şekilde etki altına alır. Ayrıca bazı çevrelerde anne babalar, dini içerikli organizasyonlara, ibadetlere katılmasalar bile çocuklarının daha dindar olmalarını isterler. Hatta bazı aileler kendileri dindar olmasa da, belli bir dine bağlı olduklarını ve inandıklarını söylemekten geri durmazlar (Jersild, 1972: 173). Bu nedenle, bilinçli her anne baba, çocuğunun sağlıklı bir dini gelişim sürecinden geçmesini arzu eder.

Gelişim ve dini gelişim sürecini bir arada değerlendirdiğimizde, Batı dünyasındaki bilim adamlarının daha ziyade ahlaki gelişim üzerinde durdukları görülmüştür. Bundan esinlenen kendi ülkemizdeki bilim adamlarının da ahlaki gelişim üzerinde sıklıkla durdukları görülmektedir. Bununla beraber ahlaki gelişim ile dini gelişimin birbirlerinin yerine kullanıldıkları da görülmektedir.

Sonuç olarak, gelişim ve dini gelişim süreci değerlendirildiğinde Albert Bandura, genetik dini aktarımlardan ziyade "sosyal öğrenme teorisi" ile davranışlarda modelleme ve taklit üzerine yaptığı vurgu ile bu süreçte etkili olmuştur (Karaca, 2007: 21). Jung; insanın çocukluktan itibaren Allah'ı bulmak için kendisini bir arayışa sürükleyen bilinçdışı arketipsel bir arzu bulunduğunu belirterek, insanda yüce bir güce inanmaya yatkınlık sağlayan genetik faktörlerin bulunduğunu ve bunu bilinçdışı faktörlerle anlayabileceğimizi ileri sürmektedir (1966: 4-5). Frankl ise;

insanın anlam arayışının evrensel boyutlarda bulunmasını, dini gelişimin temeline yerleştirir (2009: 133).

Bovet, çocuğun dini gelişiminin, insana dışarıdan dayatılan yabancı bir nesne olmayıp, çocuğun kendi doğasında var olan evrensel bir özellik olduğunu belirtir. Ona göre bu din duygusu insan ruhunda öylesine kök salmıştır ki onu söküp atmak mümkün değildir (1958: 220). Bu noktada dini inanç ve davranış, hayatın en insani yönü olarak ele alınmaktadır (Yaparel, 2001: 42). Dini gelişimin ilk belirtileri, ilk çocukluk döneminde çocuğun yapısında potansiyel olarak bulunmakta, bunun ifade şekli ise gelişime paralel olarak öğrenilmektedir. Allah'ın vahiy aracılığı ile peygamberlere tebliğ ettiği ayetler, yani dini normlar, insanın dini meylini yönlendirerek şekil vermeyi, tabiatından kaynaklanan bu enerjiyi yönlendirmeyi hedef olarak çocuğun gelişimine katkıda bulunmaktadır (Parladır, 1984: 2).

Karaca'nın tesbitlerinden, Allport'un çocuğun dini gelişiminde kültür ve çevrenin, diğer gelişim özelliklerinde olduğu gibi etkin bir rol oynadığını ve dini yönelimi biçimlendirdiğini anlamaktayız. Bu dönemdeki küçük çocuklar benmerkezci bir özelliğe sahip oldukları ve çevrelerinde olup bitenleri kendi seviyelerinde bir algıya indirerek örgütlemektedirler. Piaget, gelişimin yavaş yavaş ve aşamalı olduğunu, aşamaların hiyerarşik yapıda olup sonraki evrelerin öncekilerin kazanımlarını da içerdiğini, bilişsel gelişim konusunda bireysel farklılıkların olduğunu ve her bireyin evreleri atlamadan sırayla geçtiğini belirterek her devrenin daha ileri bir bilişsel gelişimi sağlamak için bir öncekinin üzerine bina edildiğini belirtir. Baldwin, sosyalleşen çocuğun ahlakileşme konusunda ilerleme kaydettiğini; mantıksal, sosyal, ahlaki, zihni ve estetik bilinç gelişiminin evrelerinin birbirleriyle ilişki içinde olduğunu belirtir (Karaca, 2007: 26-38).

Harms, çocukta dini tecrübenin gelişimi üzerine dikkatleri toplayarak, çocuğun dini gelişiminin derin ve gerçek bir dini tecrübeye sahip olmakla anlam kazanacağını, bu dini tecrübenin çocuğun tabiatında derin bir şekilde kökleşip onu yönlendireceğini bulgular. Harms, çocuğun gelişim aşamasında dini tecrübelerin, herhangi bir tecrübeden daha önemli olduğunu, yaptığı araştırmalarla ortaya koymuştur (1944: 115-117) .

David Elkind, bilişsel gelişim teorisini geliştirerek dini gelişime uygulamış ve dini düşünce gelişiminin bilişsel gelişim aşamaları ile önemli ölçüde paralellik

gösterdiğini bulgulamıştır. Yapılan araştırmada üç farklı dini topluluktan çocukların aynı yaşta olanların, önemli ölçüde bilişsel düzeyinin aynı olduğu tespit edilmiştir. Elkind, okul öncesi dönemi 1- Korunma-himaye arayışı (0-2 yaş) ve 2- Temsil arayışı (2-6 yaş) olarak ikiye ayırır. Bu evrelerden birincisinde çocuk, süreklilik anlayışını nesnelere sürekliliğinden hayatın sürekliliğine, oradan da Allah'ın ölümsüzlüğüne ve hayatın sürekliliğinden ahiret âlemine intikalini algıladığını belirtir. İkinci evrede ise çocuk, zihinsel semboller geliştirir ve dil yeteneklerini temsile yönelir. Bu dönemde Hristiyanlık kültüründe yetişkin bir çocuk, Tanrı'yı baba ile temsil ederek (Karaca, 2007: 43-50), sembol kullanımını geliştirmeye başlar.

Ronald Goldman, dini düşüncenin gelişimi ile bilişsel gelişim arasında ciddi bir ilişki kurmuş, gelişim açısından dini düşüncenin diğer düşünce yapılarından farklı olmadığını ortaya koymuştur. Özellikle okul öncesi dönemde, çocuk dini gelişimini duyguların eşliğinde geliştirir. Okul öncesi dönemi iki farklı alanda değerlendiren Goldman, çocuğun duygularının egemen olduğu "dindarlık öncesi"nden, somut ve maddi olanı kavramaya başladığı "dindarlık altı" aşamasına geçtiği düşüncesindedir. Çocuğun dindarlık öncesi döneminde din duygusu, güven, sevgi ve aidiyet gibi duygularla birlikte ve bu duyguların gelişimine paralel olarak gelişen bir duygudur. Bu nedenle din duygusu, çocuğun duygular bütünlüğünü de yansıtır. Dindarlık öncesi aşamada çocuğun dini kavram ya da sembolleri, somut varlıklarla ilişkilendirmesi, ilerdeki soyut dini düşüncenin gelişmesi için bir basamak oluşturmasını sağlar. Dini gelişimleri bu şekilde gerçekleşen çocuklar, diğer çocuklara nazaran dine olumlu bir bakış açısıyla yaklaşır (Oruç, 2011: 108-110).

Bugüne kadar yapılan çalışmalarda, çocuğun ahlaki veya dini gelişimi hakkında ileri sürülen düşüncelerden, gelişimin her yönüyle en hızlı ve yoğun olduğu ilk çocukluğa vurgu yapıldığını görmekteyiz. Bu nedenle gelişimi, ilk çocukluk dönemini ele alarak incelemeye devam edebiliriz.

1.1.1. Çocuğun Gelişimini Etkileyen Doğum Öncesi Faktörler

Niyet etmek bir işe başlamanın ilk işaretlerindedir. İnsan neye niyet ederse, sonucu da o niyete göre değer kazanır. Bu nedenle bir çocuğun gelişiminden bahsederken, doğum öncesi dönemin en başına gitmemiz gerekir. Anne rahmine

atılan ceninin, yeni bir canlı organizma olarak, yaşama ilk atılışının başladığı andan itibaren hemen her şeyden etkilendiği söylenebilir. Çocuk yetiştirmeyle ilgili gerekli eğitimi almış her anne babanın, çocuğu yetiştirme görevi, çocuğun doğumuyla değil, "Bir çocuğa sahip olma veya yetiştirme" duygu ve düşüncesinin ilk belirlediği andan itibaren başlar. Bu başlangıç, anne baba adayların çocuk sahibi olmaya niyetlendiği gündür.

Her anne baba adayı, evliliğe adım atarken güzel duygular içerisinde. Ve her insan kendi neslinin devamını ister. Bu nedenle evlenen çiftlerin kendi nesillerinin devamını istemeleri kadar doğal bir şey olamaz. Fakat bu istek türünün içeriği, bazen vatan, millet, din ve insanlık adına iyi bir çocuk sahibi olma veya yetiştirmeyi gaye edinirken, bazen de egoist arzuların kurbanı olarak ortaya çıkar. Anne babanın evlat edinme isteğinin içerik niyeti, doğacak çocuğun gelecekte karşılaşacağı eğitimsel ortam hakkında ipuçları verir.

Anne babanın bir çocuğa sahip olma düşüncesi, bir gücü temsil etme anlamında veya narsist duyguları tatmin amacına yönelik ise, bu düşünce problemlili bir düşüncedir. Bundan daha kötüsü ise istenilmeyen bir hamilelik sonucunda doğmak zorunda kalan bir çocuğa sahip olmaktır. Bu durumda çocuk daha doğmadan önce, eğitimsel açıdan sıkıntılar başlamış demektir. Bu tür çocukların maddi açıdan bütün ihtiyaçları giderilse bile, manevi açıdan sıkıntılar çekeceğini söylemek için kâhin olmaya gerek yoktur.

Bu tür bir evlat sahibi olma ve yetiştirmeye karşın, daha başlangıcında, sperm hücrelerinin anne rahmine düşmesinden evvel, anne baba adaylarının iyi niyet ve dini nitelikleri olan bir evlada sahip olma duygu ve düşüncelerinin bilişsel niteliği, çocuğun gelişimi açısından ortamın müsait oluşunu açıkça ifade etmektedir. Cinsel bir arzu ve isteğin ötesinde, besmele ile başlanılmış yeni bir canlı inşasında, yüce yaratıcıdan medet isteme, onun merhamet ve şefkatini celbetme isteği, yeni bir insan yetiştirme bilinçliliğinin önemini yansıması açısından gerekli ve tutarlı bir adımdır.

Bir çiftçinin ektiği bir ürünü hasat edebilmek için sarf ettiği emekler ve ekilen ürün yetişirken çekilen zahmet ve gösterilen hassasiyetler, tohumun toprakta çimlenmeye başlamasından fide haline gelmesine ve nihayetinde ürünün ekilen arazide geçen süreci göz önüne alındığında, acaba ürün alabilmek için çiftçinin gösterdiği bu hassasiyeti, anne babalar çocuklar yetiştirilirken gösterebiliyorlar mı ?

Bu sorumluluğu taşıyabilen anne babaların, çocuklarını yetiştiren iyi birer eğitmeni oldukları söylenebilir. Aksi takdirde, kâinata yaratılan varlıkların en mükemmeli konumunda olan insan yavrusunun yetiştirilmesinde, bir çiftçinin sebze (hıyar) yetiştirmek için gösterdiği hassasiyeti göstermediğimiz zaman, değer verilmeyen, değer aktarımında bulunulmayan ve gelişigüzel yetişen çocukların toplum içerisinde bir sebze (hıyar) kadar değeri olması söz konusudur. Bu nedenle anne babaların bir çocuk sahibi olma ve yetiştirmeyi düşündükleri andan itibaren, dünyanın en mükemmel kapasitelerine sahip olan bir canlıyla ilgileneceklerinin bilincinde olmaları gerekir. Bu bilinç düzeyiyle başlanan bir çocuğa sahip olma ve yetiştirme duygu ve düşüncesi, çocuğun gelişiminde, doğum öncesi dönemde yapılması gereken en önemli vazifelerin başında gelir.

Bu bağlamda annelerin toplum hayatındaki rolüne dikkat çekerek "hüzünlü prenses" olmayı bırakıp "bilge kadın" olmalarına ihtiyacımız olduğunu belirten Tarhan, okumak, düşünmek, fikirleriyle var olmak, günümüz kadınlarının temel görevi olmalı düşüncesindedir (2006: 328). Çünkü okumamış bir annenin, yetiştireceği çocuğu, ilk emri oku olan bir hedefe yönlendirmesi zordur. Okumuş bir annenin, çocuk yetiştirme alt yapısının bulunması, anne ve çocuk için başlangıçta hem bir kolaylık hem de bir avantaj sağlar. Bu nedenle anne babaların çocuk yetiştirme bilgilerinin yeterli düzeyde olması, çocukların bedenen ve ruhen gelişimlerini olumlu bir şekilde etkiler.

Doğum öncesinde anneyi olumsuz şekilde etkileyebilecek bir gerginlik durumu, fetüs halindeki çocuğu aşırı bir şekilde etkileyerek, doğum gerçekleşikten sonra hiçbir olumsuz etken bulunmasa bile üç yaşına kadar çocuğun uyuma, yeme, içme gibi faaliyetlerine yansiyarak ilerdeki uyumuna ve davranışlarına etkiye bulunur. Doğum öncesi annenin fizyolojik sağlığı kadar psişik sağlığı da çocuğun şahsiyet yapısında etkendir. Bir çocuk hayatın en başında, çevresini sarmış olan yakınlarının değerleriyle şekillenir. Hatta bir çocuk doğmadan önce anne babası onun değerlerinin oluşumuna etki ederler. Bir anne sadece kendisini düşünmez, başkalarını da düşünür. Zihnindeki gelecek çocuk için, bir doğum uzmanı ile düzenli ilişkiler kurarak, yiyip içtiklerine dikkat eder ve sigaradan uzak durur. Fakat doğumdan sorumlu olan pek çok anne ve baba, sorumlu bir şekilde hareket etmezler. Doğacak çocukları için en iyi olanı yapmaz, onu önemsemez ve uygun şekilde davranış

tarzları sergilemezler. Bu sonuçtan hareketle, doğmamış bir çocuk için pek çok risk olduğu söylenebilir. Annenin alkol, uyuşturucu, sigara, hastalık veya hassas psikolojik bir rahatsızlığından dolayı çocuğunun belirgin fiziksel zarar alma ihtimali vardır. Bu biyolojik etkiye karşın babanın anneye sağladığı psikolojik güven duygusu ve şefkatin de çocuğun geleceğini olumlu yönde şekillendirdiği söylenebilir. Doğumdan önceki bu koşuşturma davranışlarının, annenin karnında büyümekte olan fetüs'e (cenin) direkt etkileri vardır (Coles, 1998: 63-64).

Çocuk psikolojisi ve din eğitimi üzerine çalışmalar yapan Ratcliff ve Ratcliff, doğum öncesi anne babanın durumu ve ruhsal hazırlıkları, Allah'ın sınırsız yardımları, bu süreçte anne babanın duaları gibi faktörleri etkin bir şekilde analiz ederler. Onun görüşleri doğrultusunda doğmamış bir çocuğun nelerden etkilendiğini şu şekilde açıklanabilir: Bir bebeğin doğumundan önce meydana gelmesi gereken bazı önemli şeyler vardır. Bu da çocuğun dış dünyaya katılması için ruhsal hazırlık yapmaktır. Çocuğun doğum öncesi dünyasında, Allah'ın sanatının mükemmelliğini görürüz. Allah çocuğu, tıpkı bir kişinin bir süeteri zaman içinde örmesi gibi, safhalar halinde yaratır. Yirminci yüzyılın son yirmi yılı içinde yapılan araştırmalar, anne rahmine yerleştirilen küçük kameralar vasıtasıyla sadece bu örgünün güzelliğini ve ihtişamını değil ayrıca anne rahmindeki fiziksel gelişimin farklı aşamalarını da göstermiştir. Bunun bir sonucu olarak bu araştırmalar merkezi sinir sisteminin, vücudun diğer parçalarından daha önce geliştiğini izleme imkânı sunmuştur (Ratcliff ve Ratcliff, 2010: 25).

Anne babalar doğum öncesinde çocuklarının ruhsal beslenmesi için nasıl bir hazırlık yapabilirler, diye soran Ratcliff ve Ratcliff, kesinlikle çocukları için dua edebilirler, diyerek sorduğu soruyu cevaplamaktadır. Dua çocuğun gelişiminin her aşamasında önemlidir. Hem anne babanın kendilerini hazırlayabilmeleri hem de bebeğin korunması için duaların erken başlaması gerekir. Ratcliff'in klinik bir psikolog olan arkadaşı, çocukla sembolik bir bağlanma olarak ellerini eşinin karnının üzerine koyarak doğum öncesinde çocukları için sıkça dua ettiğini söylemiştir. Bu durum anne babanın sadece fiziksel olarak değil ruhen de çocuklarının yanında olduğunun bir işaretidir. Bu şekilde davranarak, yıllar boyunca çocuklarının gelişim sürecinde onlara destek olmuş ve onlarla beraber olmuşlardır. Babanın bu dua davranışı ile gerçekleştirdiği bu ruhsal temasın, çocukların yaşamlarına katılmasında,

önemli bir rol oynamış olabileceğini düşünmeden edemeyiz (Ratcliff ve Ratcliff, 2010: 26).

Ratcliff ve Ratcliff'e göre, doğum öncesi diğer bir ihtiyaç alanı da, hamilelik sırasında annenin olumlu bir deneyim kazanmasına fırsat sağlamaktır. Annenin yaşayabileceği yüksek stres ve çalkantı, çocuğu olumsuz yönde etkileyebilir. Bulaşıcı hastalığı olanlarla temastan kaçınma, ilaçlardan ve bulaşıcı maddelerden uzak durma, doğmamış çocuğa annenin olası en iyi ortamı sağlamasına yardımcı olacaktır. Amaç, çocuk için en iyi fiziksel ve duygusal bir yapı temin etmektir (Ratcliff ve Ratcliff, 2010: 26).

Çocuğun doğumundan aylar öncesi, anne babanın kendi ruhsal yönünü yansıtmaları için iyi bir zamandır. Çocuklarını manevi yönden olumsuz etkilemek istemeyen bir anne babanın, ruhsal bir çekaptan geçebileceklerini belirten Ratcliff, düşünce dünyasında bizi dağıtan geçmişteki mücadelelerimizden vazgeçip, ileride ruhsal olarak çocuğu yönlendirme yeteneğimize engel olabilecek her şeyi arka plana atmamız gerektiğini söyler. Hatta daha da ileri giderek doğum öncesinde, çocuğu olumlu etkilemek için anne babanın akrabalarıyla, beraber çalıştığı insanlarla, gidip geldiği mabed çevresiyle veya daha az ilişkiye sahip olduğu kişilerle de uzlaşp barışmalıdır. (Bu husus İslam dininde helalleşme olarak ele alınır.) Çünkü diğer insanlarla ilişkilerdeki problemler, bebek için harcanması gereken zamanı kısıtlayabilir. Anne veya babanın yaşadığı bu problemler çocuğun sağlayacağı daha az ve zayıf duygusal ve fiziksel enerjiye dönüşebilir. Yani diğer insanlarla olan sorunlar çocuğa verilecek fiziksel ve duygusal enerjinin azalmasına neden olur. Başka insanlara öfkelenen bir kişi, bebeğine, sonraki dönemlerde çocuğuna karşı daha az hoşgörülü veya daha az hassas olabilir. Bunun sonucunda kişi manevi dünyasındaki bir eksiklik veya çevresindekilerle olan sorunlardan dolayı, çocuğuyla oyun oynamak da dâhil ilişkiye girmek için kendisini çok yorgun hissedebilir (Ratcliff ve Ratcliff, 2010: 26-27).

Bu düşüncelerine ilaveten Ratcliff ve Ratcliff, bebeğin gelişimi açısından doğum öncesi ayları, önemli zaman dilimleri olarak değerlendirir. Ona göre, sadece çocuğu beklemekle ve onun için ruhsal olarak ne yapılacağını düşünerek bu zaman geçirilmemelidir. Muhtemelen çocuğun doğumu gerçekleştiğinde ebeveyn zaman ve enerji olarak oldukça yorgun düşerler. Bu nedenle hamilelik sırasında elden gelen

manevi destek sağlanmalıdır. Şüphesiz bebeğin doğumu için fiziksel olarak hazırlık yapılır. Çocuk odası boyanır, onun için bir şeyler alınır ve alınanlar temizlenir; Fakat bunlarla beraber ruhsal olarak hazırlanmayı da unutmamak (Ratcliff ve Ratcliff, 2010: 29) gerekir ki, çocuğun gelişimi hem maddi hem de manevi olarak desteklensin.

Bir çocuk doğmadan evvel anne babası çocuğu için dualar eder, bu dualarla çocukların eğitim öğretim faaliyetleri doğmadan başlamış olur. Çünkü bebeklerin, daha doğmadan bir süre önce dünyayı dinleyebildiklerinin ortaya çıkması çoğu anne baba için büyük bir sürpriz oluşturmuştur. Psikolog Anthony Casper, bebeklerin emme biçimlerinden yararlanarak, doğduklarında annelerinin sesini tanıdıklarını ortaya koymuştur. Yapılan farklı çalışmalarda elde edilen bulgular daha da şaşırtıcı düzeylerde sonuçlar vermiştir. Bu çalışmalar iki günlük bebeklerin annelerinin sesini yalnızca bir heceye dayanarak bir yabancıdan sesinden ayırabildiklerini göstermiştir. Duydukları küçük bir ses parçası bile onlara "İşte bu benim annem!" dedirtebilmektedir. Bebekler, anne karnında hiçbir şeyden habersiz gibi görünseler de, dış dünyayı dinlemekte, öğrenmekte ve daha da şaşırtıcı olanı, doğduktan sonra bunları hatırlayabilmektedirler (Pope, 1996: 14-16).

Doğum öncesinde öğrenme sürecine dahil olabilen bebekler elbetteki pek çok şeyden etkilenebilmektedirler. Yapılan araştırmalar sadece hamile kadınların değil babaların da doğacak çocuklarının sağlıklarını bozabildiğini ortaya koymuştur. Sigara, alkol ve ağızdan alınan diğer zararlı maddelerin spermin tahribinde - dolayısıyla çocuğun kusurlu doğmasında- etkili olduğu anlaşıldığından, baba olmaya karar vermiş bir erkeğin bu çeşit yaşam tarzından uzak durması, hayatına çekidüzen vermesi (Korkmaz, 1993: 13) doğacak çocuğunun fiziksel ve zihinsel sağlığı için önemli görünmektedir.

Doğum öncesi anne rahmi, normal koşullar altında bir bebeğin sağlıklı gelişimi için en uygun koşulları bünyesinde barındırır. Buna rağmen, çevrenin gelişim üzerindeki etkisi araştırılırken, fetüs halindeki bir organizmanın da çevreden etkilendiği anlaşılmıştır. Anne karnındaki bir çocuğun gelişimi, genetik bozukluklara, annenin beslenmesine, çocuğun yeterli oksijen alıp almamasına, anne babanın kan uyuşmazlıklarına, annenin aldığı ilaçlar ve kimyasal maddelere, anne babanın zararlı alışkanlıklara bağımlı olup olmadığına, hastalıklara, radyasyona ve

anne babanın psikolojik gerginlikler içerisinde bulunup bulunmadığına göre çeşitli derecelerde etkilenmektedir (Arı ve diğerleri, Trhsz: 9; Erden ve Akman, 2001: 33-37). Anne babanın yaşadığı ve maddi manevi etkilendiği her şeyden etkilenen, daha doğmamış bir çocuğun gelişiminin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi ve yetiştirilmesi konusunda anne babalara büyük görevler düşmektedir.

Müslüman eğitimciler, çocuğun eğitim öğretimini doğum olayından çok öncelere kadar uzatmaktadır. Özellikle anne babanın yetişme tarzı, daha doğmamış çocukların geleceği hakkında ipuçları verir. Çocuğun gelişimi anne rahminde mayalanırken, annenin hamilelik hayatındaki ruhsal durumu ve yiyip içtiklerinin helal olup olmamasına varıncaya kadar pek çok şey çocuğu etkilemeye başlamıştır (Canan, 1980: 52; Çelebi, 1974: 294; Oruç, 2011: 35). Doğumdan önce olduğu gibi doğumdan sonra da, gerek anne babanın beslenme tarzı, gerekse çocuğa verilen gıdaların temiz ve helal oluşuna dikkat etmenin, çocuğun karakterinde olumlu izler bırakacağı anlaşılmaktadır (Öcal, 1999: 67).

Bebek olarak isimlendirdiğimiz insan yavrusunun davranış gelişimi doğumdan oldukça önce başlar. Ceninin rahme düşmesinden iki ay sonra, çocuk artık insan şeklini almaya başlamıştır. Çocuğun bazı vücut hareketleri bu ilk iki ay içerisinde başlamaktadır. En önemlisi ise ceninin ana rahmine düşmesinden üç hafta sonra kalp atışının başlamasıdır. Anne karnında yirmi beş haftayı dolduran bir çocuk, ayrı bir varlık olarak yaşayabilmek için gerekli olan organlarla donatılmıştır. Fakat bu organlar, daha mükemmelleşme aşamasındadır, doğum gerçekleşinceye kadar gelişimlerini sürdürürler. Sekiz haftalıktan itibaren anne karnındaki bir çocuk, yapılan uyarmalara cevap verir. Böylece çocuk, anne karnında ilk davranışlarını geliştirmeye başlar. Kişinin yaşamaya tek hücre olarak başlayıp, zamanla birçok kısımlarının bağımsız işlemler yapabilen bir organizma haline gelmesi, gelişim sürecinin dokuz ayda tamamlandığını gösterir (Jersild, 1976: 52-53).

İki farklı ülkede (ABD ve İsveç) yapılan çalışmada "Anne karnında tecrübe edilen dilin doğum sonrasında oluşan sesli harflerin algılanmasına tesir ettiği" bulgusuna ulaşılmıştır. Bebeklerin ilk yıllarda belirli bir dili dinlemesi, ilk kelimeleri üretmeden önce bile ses algılarını değiştirdiğini yapılan araştırma ortaya koymuştur. Doğum sonrasındaki ilk aylarda bebekler fonemler (sesler) arasındaki detayları fark edebilir. Bebekler seslerin ana dilinden gelip gelmediğinden bağımsız olarak sessiz

harfleri algısal kategorilere yerleştirebilirler. Bebeklerin altı ile on iki ay arasında farklı dildeki sesleri ayırt edebilme yeteneği artarak gelişir. Fakat kendi ana dilinden olmayan sesleri ayırt etme becerisi ise azalır. Bebekliğin ilk dönemlerinde çocuklar sesli harflere, sessiz harflere oranla, daha duyarlıdır. Amerikalı ve İsveçli bilim adamlarının yaptığı bu araştırma, bebeklerin doğduktan sadece birkaç saat sonra, ana dili ile yabancı dil arasındaki farkı anlayabildiklerini bulgulamıştır. Araştırma da doğum sonrası yedi ile yetmiş beş saat arasında yarısı erkek, yarısı kız seksen bebeğe, annelerinin ana dili İngilizce ya da İsveççe sesleriyle yabancı bir dildeki sesler dinletildi. Bu sesleri dinlerken bebeklerin dikkatleri bir bilgisayara bağlı olarak, emziği emme sürelerine göre değerlendirildi. Bebekler emziği her emdiğinde ünlü bir harf duydular. Anne karnındakinden farklı sesler duyan bebeklerin emme süresi, sesleri algılayamadıklarından dolayı, ana dilinde sesler duyanlardan daha uzun oldu. Bununda yabancı seslerin algılanmasının daha az olduğunu gösterdiği belirtildi (Moon ve diğerleri, 2012: 156-160). Çocuk eğitiminin doğumla başlamadığı, anne karnında geçen süreyi de kapsadığı, çocuğun anne karnında iken ana dilindeki belirli seslere tepki verdiği, onları algıladığı, bu sürecin doğum sonrasını da etkilediği, bu nedenle doğum öncesi ve doğum sonrası sürecin, eğitimde birlikte değerlendirilmesi gerektiği yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır.

Yapılan bu bilimsel çalışmayı değerlendiren Finlandiyalı araştırmacı Huotilainen; yeni doğmuş bebeklerin, dilin belirli seslerine tepkide bulunduğu ve özellikle annelerinin anadilini tercih ettiği sonucunu teyit etmiştir. Ayrıca yeni doğmuş bebeklerin ağlamalarında, kendi ana dillerinin öğrendikleri melodilerini ve vurgularını taklit etmeyi başardıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle görülmektedir ki doğum öncesi bebeğin sahip olduğu beyin yapısı, sesleri – özellikle de kendi ana dilinin özellikleri doğrultusunda- öğrenmeye programlanmıştır. Moon ve diğerlerinin araştırması göstermiştir ki, bebeğin hâlihazırda sahip olduğu ana diline ait ses özelliklerinin ilk temelleri anne karnında öğrenilmektedir. Anne karnında dil öğrenmeye bağlı olan bu görüş daha önce bu konuda yapılan ve tartışılan görüşlere karşı çıkmaktadır. Şimdiye kadar dil öğelerinin yavaş ve belirli, açık ve duygusal yollarla ayrıca yüzlerce tekrar ile edinildiği varsayılmaktaydı. Ne var ki yeni yapılan bu araştırmadan çıkan sonuç, dildeki belirli seslerinin kazanılmasının, anne karnında hızlı ve değişken bir yapıda ilerlediğini de göstermiştir. Bu görüşten yola

çıkığımızda doğuma yakın bir zamanda anne karnındaki bir bebeğin beyni, dilin (lisanın) birçok kilit yönünü algılayabildiği ve öğrenebildiği sonucuna ulaşılmıştır (2012: 102-103).

Erken çocukluk dönemindeki bir bebeğin davranış gelişimini incelemek için, çocuk doğmadan önce işe başlamak gerekmektedir. Anne karnındaki bir çocuğa, annenin yaşadığı çevre şartları ve annenin ruh durumu ne derecede yansımaktadır? Doğmamış bir çocuğa annenin karakteri ve huzursuzlukları etki eder mi? Görünüşte annenin psikolojik durumunu, bebeğe doğrudan doğruya geçirebileceği bir ortam yoktur. Fakat annenin psikolojik durumu bebeğe dolaylı olarak geçer. Bu şu şekilde gerçekleşir: Anne kaygı oluşturan bir durum karşısında heyecanlanınca iç salgı bezleri devreye girerek kana salgı gönderir, bu hormonlar ana rahmindeki bebekle anne arasında gelip giden sıvı içinde, bebeğe taşınır. Bu şekilde henüz daha doğmamış bir bebek dolaylı olarak kimyasal olaylar sonucu, annesinin moral bozukluğu, kaygı durumu, neşe, sevinç, üzüntü gibi psikolojik durumundan etkilenebilir (Jersild, 1976: 56).

Sontag ve diğerleri (1935, 1944) yaptıkları araştırmalarda, annenin psikolojik yapısının büyük bir duygusal baskı altında olduğu durumlarda, ceninin her zaman olduğundan daha hareketli olduğunu gözlemişlerdir. Bu nedenle beden ve ruhen sağlıklı bir bebek dünyaya getirmek için, psikolojik yapısı yerinde olan bir annenin, elinden geldiği kadar gıdasına, dinlenmesine ve genel olarak sağlığına dikkat etmesi; sigara, alkol ve nikotinden korunmaya ve uzak durmaya çalışması gerekir (aktaran Jersild, 1976: 56). Bu hem annenin kendi sağlığı hem de daha doğmamış bebeğin sağlığını korumak için alınması gereken bir tedbirdir. Bu durumun sadece annenin bir sorumluluğuymuş gibi düşünülmesi de hatalıdır. Bir bebeğin beden ve ruhen sağlıklı doğmasında anne kadar babanın da sorumluluğu vardır. Bir çocuğun babası, daha doğmadan onu dolaylı olarak etkilemektedir. Çocuğunun annesiyle ilişkileri yerinde ve pozitif olmayan bir baba, eşini psikolojik olarak etkilemektedir. Psikolojisi bozulan bir anne de dolaylı olarak çocuğunu etkilemektedir. Bu nedenle, aile olmaya karar veren anne babaların kendi aralarında iç huzuru bulmaları gerekir. İç huzurun en büyük esin kaynağı ise din duygusudur. Bu duygunun işlenmesi neticesinde, kemale ermiş bir yaşam tarzı bütün aileyi sarmalar. Bu husus, hem anne

babanın kendileri hem de dünyaya gelmesine vesile olacakları çocukları için olmazsa olmaz bir husus olarak görülmektedir.

Yapılan bütün araştırmalar ve çalışmalar göz önüne alındığında, sonuç olarak doğum öncesinde bir bebeğın gelişimini etkileyen birçok faktörün olduğu saptanmıştır. Bu faktörler sadece biyolojik ve fiziksel özellikler olmayıp, psikik ruhsal süreçlerin de bebeği etki altına aldığı görülmektedir. Doğmamış bir bebeğın anne karnında, dış dünyaya ait sesleri işitiyor olması ve buna göre tepkiler vermesi, bilişsel ve davranışsal sürecin anne karnında başladığını ispatlar niteliktedir. Bu nedenle anne babaların bebeğın doğumundan önce, onun için yaptıkları duaların, ruhsal hazırlıkların ve dini vecibelerin, onun gelişiminde göbek bağından alınan besinler kadar önemli olduğu söylenebilir. Bu açıdan yaklaşıldığında, bir bebek sahibi olma veya yetiştirme düşüncesinde olan anne baba adaylarının, iç aile huzurları, yüce yaratıcı ile irtibatları, insan ruhunu dinlendiren ve huzur veren ilahi nağmelere kulak vermeleri ve bunları sesli bir şekilde dillendirmeleri, anne karnındaki bir bebeğın geleceğini etkilemektedir.

1.1.2. İlk Çocukluk

İlk çocukluk dönemi insan yavrusunun biyolojik, duygusal ve bilişsel olarak en hızlı geliştiğı bir dönemdir. Fakat ne yazık ki ülkemizde anne babaların bu gelişim dönemini tam anlamıyla değerlendirdiğı söylenemez. Özellikle 0-2 yaş arasındaki bir çocuğın bütün algısal mekanizmaları gelişirken, yeni doğduğu dünyaya bütün dikkatini verirken bu dönem, kazandırılması gereken eğitim nitelikleri açısından da değerlendirilemeyen bir periyodu ifade eder. Anne babalar, ilk bebeklik döneminin eğitimdeki önemini yeni yeni kavramaya başlamaktadır. Daha doğru bir ifade ile bu dönemin önemi üzerine, ülkemizde son 20-30 yılda çalışmalar ve araştırmalar artmış ve dikkatler çekilmeye başlanmıştır.

Bebeklik dönemi üç veya dört yaşlarına kadar ele alınabilir. Bu dönem, altı yaşına kadar da uzatılabilir. Bu yaşam döneminde çocuk, aile bağlarından ilk defa ve aşamalı olarak kopmaya başlar. Bu noktada çocuk aileden uzaklaşarak kendi ayakları üzerinde durmayı öğrenir. Ayrıca çocuk kendi kendine yetmeyi de bu devre

sürecinde öğrenerek (Malinowski, 1955: 494) bireysel farklılıklarını göstermeye başlar.

Bebek kelimesi 'konuşmayan' (infant) anlamına işaret eder. Bu nedenle bebeklik dönemini sözlü temsilin ve sözlü sembollerin kullanımından önceki bir dönem olarak düşünmek yanlış sayılmaz. Burada bebeklik dönemi ifadesiyle verilmek istenen esas anlam, bebeğin sözlü ifadeyi anlamasından ziyade annenin empatisine dayanan, anne bakımına muhtaç olan bebeğin içinde bulunduğu durumu ifade eder (Winnicott, 1966: 40).

Çocuk, yaşının ilk üç yılında o kadar hızlı bir gelişim gösterir ki, 3-6 yaş arasındaki bir çocuğun, dünyayı algılama düzeyi normal seviyesine yaklaşmış olur. Bu dönem, insan zihninin en iyi çalıştığı ve depolama yaptığı dönemlerin başında gelir. Çocuk bir taraftan anne babasının sevgi ve güven ikliminde filizlenirken diğer taraftan da çevresini değerlendirmeye almaktadır. Mükemmel bir zekâ potansiyeline sahip olan bu çocukların, yakın çevresini oluşturan kişilerin yaptıkları hataları tolere etme gibi bir özellikleri de mevcuttur. Çocuğun yakın çevresi tarafından yapılan hataların sıklık düzeyi, çocuğun tolere etme düzeyini zayıflattığı gibi kişilik yapısında da bazı kusurların oluşmasına neden olur. Bu nedenle anne baba ve eğitimcilerin ilk çocukluk döneminde, çocuğa karşı davranış düzeylerinin daha bilinçli hale dönüştürülmesi kaçınılmaz bir zorunluluk gibi gözükmektedir.

Her şeyin hızlı geliştiği ilk çocukluk dönemi, beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Yeni doğmuş bir çocuğun beyin ağırlığı dokuz ay gibi bir süre içerisinde iki misline çıkar. Çocuk daha üçüncü seneyi bitirmeden üç misli büyümüş bir beyinle karşı karşıya kalınır. Doğumundan itibaren üç misli büyümüş bir beyin, çocuğun biyolojik beyninin hemen hemen son şeklini ifade eder. Fakat bu beyinsel gelişim bir bütün olarak aynı bir ritim halinde inkişaf etmeyip, muhtelif kısımları muhtelif devirlerde gelişir. Özellikle de beynin hızlı bir gelişim içerisinde bulunması, bu gelişim döneminde çocuğa karşı hal ve davranışların daha da hassas olması gerektiğini gözler önüne sermektedir. Küçük beyin, çocuğun doğumundan itibaren ilk beş ay içerisinde çok ağır bir gelişim göstermesine karşın, sonrasında büyüme birden hızlanır ve en büyük gelişimini 6 ila 18 aylık dönemde kazanır. Bu zaman dilimi yani küçük beynin en hızlı bir biçimde inkişafa başladığı devre, çocuğun oturmayı ve yürümeyi öğrendiği devreye tekabül eder (Koffka, 1954: 39-41). Bu

dönem aynı zamanda çocuğun konuşmaya başladığı dönemi de kapsamaktadır. Bu açıdan psiko motor davranışların gelişimi, bir nevi beyin gelişimi olarak da ele alınabilir.

İlk çocukluk döneminde çocuğun psiko motor davranışlar geliştirmesi, beyin gelişimini hızlandırmakta ve çocuğun niteliklerini arttırmaktadır. İnsan biyolojisi, duyu motor öğrenmenin sadece çocuğa içselleştirilmiş davranışlar kazandırmadığını, aynı zamanda zihinsel etkinlikler oluşturmaya programladığını da göstermektedir (Wood, 2003: 49). Çocuğun gelişiminin ilk yıllarında, kültürel farklılıklara rağmen psiko motor davranışlarda bazı ilerlemeler evrenselliğe işaret etmektedir (Trawick-Smith, 2003: 330). Bu da göstermektedir ki, psiko motor davranışlar ile zihinsel gelişim paralel bir süreçten geçmektedir. Bu da hayatın ilk yıllarında, hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir.

Yeni doğmuş bir bebeğin beyni ile bu beyin gerçekleştirdiği ve gerçekleştireceği biyolojik ve bilişsel davranış kabiliyetlerinin içerikleri hakkında Summak ve Summak şu bilgileri aktarmaktadır:

"Yeni doğan bir bebeğin beyinde, çözülmüş örgü ipleri gibi bağlantı yapmaya hazır 100.000.000.000 (yüz milyar) sinir hücresi bulunmaktadır. Nöronlar arasındaki bağlantılar genelde gözün görmesi, kulağın duyması, dilin tat alması, tenin dokunması ve dokunulması yoluyla gerçekleşir ve ortalama dakikada 3.000 bağlantı hızına erişirler. Eğer bu bağlantıları oluşturacak uygun "çevre" yoksa bağlantı yapma süreci kendi haline bırakılmış olur. Bu nedenle bebek beyni çok bölmeli bir pencereye benzetilebilir. Açılması için hiçbir çaba sarf edilmeyen (dışarıdan uyarım alamayan) bölmeler zamanla birer birer kapanarak o bölümün temsil edeceği yetenek/beceri demetinin belki de sonsuza kadar kaybedilmesine neden olur..."

Beyindeki sinaptik yoğunluk ve sinir hücreleri arasındaki bağlantı hayatın ilk üç yılında olağanüstü bir hızla gerçekleşir. Hayatın ilk yıllarında yeterli uyarım ve pekiştirme deneyimlerinden geçen beyin bağlantıları, kalıcı hale gelirler. Böylece erken çocukluk dönemindeki olumlu ve olumsuz deneyimler, birer yetişkin olarak beyin bağlantılarımızın (yeterliğimizin) nasıl olacağını da büyük oranda belirlemiş olurlar" (2005: 17).

Bununla beraber bebek, doğuştan çok az reflekslerle doğar. Bunlardan birisi emme refleksi, diğeri de her hangi bir nesneyi avucunda tutma eğilimidir. Bebeğin ilk düşüncesi ve zekâsı da bu davranışların niteliğinden ortaya çıkar. Bu aşamada düşünce, davranışların koordinasyonu ve bebeğin kendini dünyaya uyumlu kıldığı aşamalı olarak genişleyen bir davranış şemasıdır. Bebek ilk yılda, doğumundan on

sekizinci aya kadar kendi benliğinden aşamalı şekilde uzaklaşır. Benliğin dünyadan aşamalı olarak farklılaşması, dünyanın ayrı, kendi içinde, mekânsal ilişkileri olan bir nesne şeklinde yaşanılması ile olur. Bebek dünyayı onunla olan fiziksel etkileşimi ile öğrenmeye başlar. Onun bilgisi pratik türdendir. Eylem şeması çocuğun, dünyanın sabit, değişmez nesnelere içerisinde hareket etmesini sağlar (Fowler, 1995: 53). Bu nedenle ilk çocukluk dönemindeki bir çocuğun beyin gelişimi, düşünce ve zekâ gelişimi birbirini etkileyerek gelişir. Bu dönemde çocuğun niceliksel ve niteliksel davranışlarının sayısı, çocuğun eğitimsel bir süreçten geçip geçmediğini de yansıtır.

Bebek ilk doğduğu anda o kadar çaresizdir ki, onun ihtiyacı olan şeylerin hazır olmadığı görülür. Çünkü anne sütü bile üçüncü gününe kadar nadir olarak gelmeye başlar. Böylece bebek bir buçuk ya da iki gün yiyeceksiz kalır. Bu süreçte bebeğin iştah duyguları uyanık değildir ve duyu organları da açılmamıştır. Bebek doğum mücadelesi ve dönüşümün değişimini tamamlamak ve üstesinden gelmek için bu tür bir yoksunluk ve dinlenme ara zamanına ihtiyaç duyar (Cadogan, 1967: 17). Bebeğin iki yaşına kadar, sağlıklı bir gelişim sürdürebilmesi için, "Yeni doğan, bebek, emekleyen, etrafta gezinen ve bunun ötesinde"ki beş aşamayı atlatırken desteklenmesi, gelişimin kalitesi açısından önemlidir (Barber, 1989: 89). Çünkü bu aşamaların atlatılmasında çocuğun açıkça desteklenmeye ihtiyacı vardır. Fakat bu desteğin gönüllü ve içtenlikle yapılmasıyla zoraki yapılması arasında, çocuğun gelişimi açısından önemli farklar vardır. Merhamet ve şefkat duygularıyla aynı ihtiyaçları karşılanan bir çocuğun gelişimi daha pozitif bir yolda ilerlerken, isteksiz ve sınırlı bir şekilde karşılanan ihtiyaçların çocuğun gelişimine katkıda bulunmadığı gibi onun gelişimini de olumsuz yönde etkileyecektir.

Yeni doğmuş bir çocuğun hiçbir şeyden anlamayacağı düşünülerek başıboş bırakılmaları doğru değildir. Çocuklar o anda konuşulan ifadeleri anlamaz gibi görünseler de, büyüklerinin yüzlerinden ve davranışlarından pek çok anlam çıkarabilirler. Çocuklar konuşmaya başladığı andan itibaren, ne yapıp yapmayacağı ile ilgili davranışlar hakkında doğru kararlar vermeleri, konuşma öncesi gelişim sürecinin boş geçmediğini göstermektedir (Başaran, 1994: 150).

Bebeklerin küçük oldukları, çevrelerinde ne olup bittiğini ve maruz bırakıldıkları muameleyi anlamada ve değerlendirmede yetersiz oldukları düşüncesi, ya da anne baba arasındaki yüksek perdede gerçekleşen tartışmalı konuşmaların

çocuğun anlayamayacağı düşüncesiyle onun önünde gerçekleşmesi, çocukların duygusal ve ruhsal gelişimlerine oldukça fazla zarar verir. Çocuklarda bulunan derin kişilik bozuklukları ve psikoz hallerinin temelinde, bebeklik dönemlerinde yaşanan kaygı düzeyi yüksek olayların belirleyici etkileri vardır. Çünkü bebekler ne kadar küçük olurlarsa olsunlar bizim sandığımız ölçüde aciz ve yetersiz bir canlı değildirler. Özellikle duygusal bellekleri doğum anına kadar uzanan bir kayıt düzeneği ile donatılmıştır ve son derece duyarlıdır. Bu kadar hassas ve duyarlı olan bir çocuğun, ailesi ve yakınları tarafından aşağılanması, değersiz görülmesi ve önemsenmemesi karşısında nasıl bir kişilik geliştirebileceğini tahmin etmek hiç de zor olmasa gerektir (Summak ve Summak, 2005: 18-19).

Her ne kadar bebeklerin doğuştan belirlenmiş bir gelişme planı bulunsa da, onlara bakan anne babaların ve yakınlarının gerekli araçları ve uyarımları sağlamaları, çocuğun becerilerinin artmasında önemli bir rol oynar. Eğer çocukların gereksinim duydukları şeyler sağlanmazsa, onlar gerektiği kadar hızlı ve sorunsuz bir şekilde gelişemezler, hatta uç vakalarda büyümeleri tamamen durabilir. Çocuk gülümsüyor ve mutlu görünüyorsa, onunla ilgileniliyor ve onun ihtiyacı olan sevgi motifi karşılanıyor demektir. Bebeklik dönemindeki bir çocuğu uyutma süreci bile, bilinçli anne babalar ve yetiştiriciler tarafından bir eğitim öğretim faaliyetine dönüştürülebilir. Çünkü uyaklı ninniler, şarkılar ve tekerlemeler çocuğun belleğini güçlendirir, beklentiler oluşturmayı öğreterek çocuğun zekâsını geliştirir. Uygun olan bir müzik, küçük bir bebeğe bile huzur verir. Onu kollarınıza alıp müziğe uygun hareketlerle yavaş yavaş salladığınızda ve o anda ona müziğin nakaratlarını mırıldandığınızda hoşuna gidecek (Einson, 2000: 17-53) ve huzur duyacaktır. Bunun neticesinde çocuk rahat rahat uyutulabilecek ve de eğitim açısından nitelikli bir yaklaşım sergilenmiş olur.

Gelişimi her şeyden etkilenen bu dönemdeki çocuğun, beslenme şekli de çocuğun gelişimini etkilemektedir. Bebek yedikleriyle vücudunda enerji depolar. Depolanan bu enerji çocuğun zihinsel ve davranışsal aktivitelerinin kaynağını oluşturur. Çocukluk döneminde hem alınan enerji hem de harcanan enerji çocuğun gelişiminde aktif rol oynar. Çocuğun bu bedensel olanın yanı sıra, bir de hayali bir beslenme yaşantısı vardır. Güven duygusu, sevgi, sıcak bir ilgi, şefkat ve merhamet duyguları gibi. Birbiriyle bağlantılı olan bu beslenme kaynaklarından hayali

beslenme (manevi beslenme), çocuğun gelişiminde en az fiziksel beslenme kadar önemlidir (Winnicott, 1987: 75).

Erikson, yeni doğmuş bir bebeğin toplumsal güven gelişimini bebeğin beslenmesinin kolaylığı, uykusunun derinliği ve bağırsaklarının rahat çalışması ile ilişkilendirir. Gelişimdeki bu kolaylıklara rağmen çocuğun temel güveninin oluşması sırasında ortaya çıkan, temel güven duygusu gelişmemiş çocukların en temel özellikleri, yaşam boyu süren zayıflık, içine kapanıklık ve çöküntüdür. Çocukları bu durumdan kurtarmak için, çok erken bebeklik deneyimlerinde oluşan güvenin toplamları, verilen yiyeceklerin ya da fiziki bakım gösterilerinin niceliğine değil, daha çok çocuğun anneye ilişkisinin niteliğine bağlıdır. Duyarlı bir annenin, bebeğinin bireysel gereksinimlerini şefkatli bir bakımla karşılaması, bunun yanında da içinde yaşadığı kültürün yaşam biçiminin güvenilen çatısı içerisinde, güvene değer bir kişi olduğuna ilişkin güçlü bir duygunun aktarılması, güçlü bir güven duygusunun temelidir. Bu temel güven duygusu çocuğun kimlik duygusunun zeminini hazırlar. Erikson, bu temel güven duygusu gelişiminin sonucunda, 'iyiyim' duygusunun, 'kendi olma' duygusu ve 'güvenilen biri' durumuna gelme duygusu ile birleşerek, ilk çocukluk döneminde güçlü bir kişilik yapısı oluşturacağını belirtir (1984: 1-6).

Çocuğun çevresel ve bedensel gereksinimlerinin yanı sıra, tüm insanlar gibi onun da temel ruhsal gereksinimlerini genel çerçevesiyle şöyle sıralayabiliriz; 1- Sevme ve sevilme, 2- Sahip çıkılma ve güven içinde olma, 3- Kendini başarılı ve yeterli hissetme, 4- Özgürlük kazanma, 5- Bir şeye inanma. Sayılan bu ruhsal ihtiyaçlarını karşılamada ilk görev, öncelikle çocuğun yakınında bulunan ailesindedir. Çocuk, ilk ruhsal doyumuna ailesi yanında ulaşır. Daha sonra yakın çevresi, çocuğun manevi çevresini kuşatarak onu etkiler. İlk çocukluk döneminde anne baba ve yakın çevreden sonra çocuğu en çok etkileyen hususların başında anaokulu gelir. Çocuğun ilk toplumsal çevresini oluşturan ana okulunda da bu ruhsal gereksinimler en iyi biçimde sağlanır ve pekiştirilirse, ruh ve beden sağlığı yönünden üstün nitelikte yeni nesiller yetiştirme (Sükan ve diğerleri, 1980: 74) sürecinde daha hızlı mesafe alınmış olur.

Çocuğun söz edilen bu çoklu beslenme çevresinin yanında, doğumuyla başlayan bebeklik yıllarındaki ilk yaşantı tecrübelerinin, çocuğun davranış gelişimi

ve sonraki şahsiyet tarzı üzerine etkileri küçümsenemeyecek kadar fazladır. Çocuğun bu ilk yaşantıları, algısını, genel öğrenme kabiliyetini, toplumsallaşmasını, motivasyonunu ve dil gelişimini uzun soluklu olarak etkilemektedir (Arkonaç, 2003: 343).

Çocuğun doğum anı ile dil öğrenme arasında geçen bir buçuk iki yıllık dönemde, çocuğun zihni olağanüstü bir gelişme gösterir. Bu dönemde çocuğun zekâsının ve duygusunun gelişimini adım adım izlemeye olanak veren konuşma durumu bulunmadığından dolayı, bu dönemde zihinsel gelişimin bu kadar yoğun olmasına kuşkuyla yaklaşılmaktadır. Oysa bir çocuğun bebeklik dönemi, daha sonraki tüm psişik gelişim için en önemli dönemdir. Çocuğun bu dönemi eğitim öğretim açısından oldukça önemlidir. Çünkü bu dönemde çocuğun göz ve kulak mekanizması, hayatında olmayacak kadar etkindir. Doğum itibariyle evreni sadece bir emme gerçeği olarak algılayan ve davranışlarını bu şekilde gösteren çocuk, kendine özgü hareket kabiliyetinin izin verdiği ölçüde aynı evreni, hızla bakma ve dinleme gerçekliğine dönüştürür. Çocuğun doğumundan itibaren özellikle bebeklik döneminde, göz ve kulak mekanizmasını eğitim öğretim aracı olarak etkin bir şekilde kullandığı böyle bir dönem, hayatın hiçbir aşamasında bulunmamaktadır. Konuşma yeteneği daha gelişmemiş olan bu çocuğun zekâsı dilden çok önce ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle çocuğun zekâ gelişiminin oluşumunda en önemli iletişim aracı çocuğun göz ve kulağıdır. Çocuk göz ve kulağın desteğiyle pratik zekâsının temellerini de bu aşamada oluşturur (Piaget, 1999: 20-23). Çocuğun bir buçuk iki yaşından itibaren konuşmaya başladığı sırada sorduğu soruların çokluğu da, pasif olarak algıladığımız zaman diliminin çocuğun düşünce gelişimine ne kadar etki ettiğini göstermektedir.

Okul öncesi dönemin en pasif dönemi gibi algılanan bebeklik döneminin çocuğun bedensel, ruhsal, duygusal ve zihinsel gelişiminde, ne kadar aktif bir dönem olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle anne babaların çocuklarını yetiştirirken, özellikle iki yaşına kadarki görünüşte pasif olarak değerlendirilen bu döneme dikkat etmeleri gerekmektedir. Duyuşsal ve zihinsel gelişmenin en aktif olduğu bu dönem, eğitim öğretim açısından iyi değerlendirildiğinde, çocuğun karşılaşacağı problemlerin üstesinden gelmesi kolaylaşacak ve böylece gelecek hayatı daha anlamlı ve sağlıklı hale gelecektir.

Çocuklarda ahlak duygusunun ilk belirtisi nerdeyse ilk on üç ayda gözlemlenmiştir. Bebeklik döneminde şefkatle öpülen bir çocuğun aynı duygularla anne babasına yönlendikleri müşahade edilir. Bu süreçte küçük çocuğun güçlü bir şekilde duygularını ifade ederek, anne babasına duygusal bir dokunuş gerçekleştirdikleri görülür. Bebeklik döneminde çocuğun duyguları üzerinde etkili olmak ve istenilen şeyi ona yaptırmak daha kolaydır. İki yaşlarındaki bir çocuğun, yediği ekmeğin son parçasını küçük kız kardeşine vererek paylaştığı ve daha sonra da yüksek bir öz onaylama duygusu ile sevindiği gözlemlenmiştir. Bu da göstermektedir ki çocuğun iyi duygularına tesir edilerek eğitildiğinde, herkesin arzu edebileceği şekilde kısa zamanda dürüst, açık ve şefkatli biri olması pekâlâ mümkündür (Darwin, 1967: 125-126).

Piaget'inde vurguladığı gibi küçük çocuklar bencillikten uzaklaştıkça, erken ahlaki duygular kazanırlar. Çocuklar kuralları anlamaya başladıklarında onlara uyarlar ve adalet için bir ilgi geliştirirler. Çoğu okul öncesi çocuklar, ahlaki karar verirken ve oyun oynarken açık kurallara uymazlar. Örneğin dört yaşındaki bir çocuk, arkadaşlarıyla oyun oynarken, kazanma şansını artırmak için kuralları değiştirebilir. Piaget'e göre böyle çocuklar "kötü" görülmemelidirler; çünkü bunu kasıtlı olarak yapmazlar. İlk yıllarda çoğu çocuk bir ahlaki gerçeklik duygusu sergiler. Bu dönemde, ahlaki kurallar ve oyunlar sabitlenmiş kurallara dayanır. Gerçekte, bu yaşın çocukları tamamen kurallarla sınırlıdır. Buna karşın Kohlberg, gelenek öncesi dönem dediği ilk çocukluk yıllarında ahlaki gelişmenin nispeten az olduğuna inanmaktadır. Ona göre en ahlaki konu, tüm insanlığı ilgilendiren konulardır. Çocuğun ilk yıllarında yaşadığı ciddi duygusal huzursuzluk, içe kapanma, dikkat eksikliği gibi hususlar, onun akran ilişkisini, sosyal yeteneklerinin kazanımını ve ahlaki gelişimini ciddi ölçüde tehdit ederek çocuğun gelişimine zarar verir (Trawick-Smith, 2003: 434-437).

Çocuğun ahlaki gelişiminde en etkili unsurların başında anne gelir. Bebek açısından anne temel ve esas olarak ulaşılabilirlik. Bu nedenle anne figürünün temel faktörleri ulaşılabilirlik, kabul edilebilirlik veya şefkatlilik. Bu temel faktörler, hemen hemen birbiriyle eş değerdir. Bu nedenle etkili bir ulaşılabilirlik olarak tanımlanabilir. Annenin çocuğunu karşılaması, sevgi ile koruyup gözetmesi, güvenliğini sağlaması, sıcak kalpli bir sığınak olması, her ne kadar çocuğun ruhuna

etki etmiş olsa da, annenin ilk çocukluk sırasında sağladığı gerçek ilgi ile sınırlı değildir. Çeşitli kültürlerde yıllar boyunca annenin sembolik figürünün sürekliliği, gerek kız gerekse erkek çocuklar için, karşılıksız bir sevgiyi temsil ettiğini gösterir (Vergote, 1980: 186).

Çocukların dini anlayışa yönelmesini veya bireylerin bazı davranışları yapıp bazılarını yapmamasını Allah'ın cezalandırmasından duyulan kaygıya bağlamak, birçok dindar insanın tecrübesini ters anlamak demektir. Çünkü dindar insanların bilinci, daha çok sevgiye yakın olarak çalışmaktadır. Bütün insanları sevme ve saygı duyma, bunun yanında muhtaç olanlara yardımseverlik duygusu ile yaklaşma, dindar insanın canlı olarak tecrübe ettiği hususlardır. Bir çocuğun ceza korkusuyla doğru davrandığını varsaydığımızda, çocuksu bir bilinç ve duraksamış bir gelişim ile karşı karşıya olduğumuzu anlamamız gerekir. Hâlbuki çocuğun kişiliğindeki bilinç, genellikle dini bir tona sahiptir (Allport, 2006: 103). Bu nedenle çocuğun bütünleştiği dini motiflerin, ceza hissinin bir sonucu olarak algılanması veya korkuya karşı gösterilen bir savunma mekanizması olarak görülmesi, çocuğa yapılan bir haksızlık olur.

Yeni doğmuş bir çocuğun tabiattaki her şeyi canlı olarak görmesinin mümkün olmadığını belirten Koffka, idrakimizin inkişafın mahsulü olduğunu söyleyerek, küçük çocukların nesnelere bizden başka türlü idrak ettiklerini belirtir. Çocuğun animist düşünce içerisinde bulunduğu fikrine kuşkulu yaklaşan Koffka, erken çocukluk dönemindeki bir yavrunun öncelikle hayatı ve ruhu anlamadan nesnelere canlılık izafe etmesinin mümkün olmadığını düşünür (1954: 136- 238).

Bütün çocukların kendilerini gerçekleştirmeleri istenirken, onların önüne bir tane reçete koymak yanlış bir sonuca götürür. Çünkü kendini gerçekleştirmek kişiye özgüdür, çünkü her çocuğun farklı bir fıtratı vardır. Her ağacın yetişmesinde güneşe, suya ve çevreden edinecekleri besinlere ihtiyacı olduğu gibi, tüm çocukların da yakın ve uzak çevrelerinden edinecekleri güvenliğe, sevgiye ve statüye ihtiyaçları vardır. Bunun yanında bir çocuğun kişiliğinin gelişmesi bu ihtiyaçların giderilmesiyle başlar fakat çocuk bu ihtiyaçları kendi amaçları doğrultusunda, kendi tarzında, kendine özgü bir şekilde kullanarak geliştirir. Bu da göstermektedir ki gelişim, dış dünyanın etkisinden daha çok çocuğun içsel yönelimleri ile belirlenir (Maslow, 2011: 40).

Fromm, Rogers, Allport gibi düşünürler, insan hayatındaki ilk yılların önemli olduğunu kabul etmekle beraber, bu dönemin bütün kişiliği sürekli oluşturma gücünde olduğu düşüncesinde değildirlir. Onlar, ilk çocukluk hayatının yanında her gelişim döneminde yaşanan tecrübelerin, kişiliğin oluşumuna sürekli katkıda bulunduğunu, kişiliğin yeni tecrübeler ışığında yeni yeni inşalar geçirdiğini belirtirler. Çocukluk yıllarının kişilik oluşumuna etki etmesine rağmen, Fromm, Rogers ve Allport bu gelişim sürecinin çocuğun geleceğini belirlemediği hususunu ısrarla vurgulamaktadırlar. Standart sosyo-kültürel değerlerin yanında çocuk, gelişim süreci içerisinde özgün kişilik kapasitesi sayesinde, kendilerine özgü sosyo kültürel bir kişilik geliştirmektedirler. Aynı Sosyo-kültürel çevre içerisinde yetişen birçok kişi, kültürel yapıya benzer cevapları ve tepkileri vermemektedirler. Aile, eğitim, sosyal ilişkiler, çevre ve çocuğun kendi özel eğilimleri, kişinin farklı bir birey olarak sosyo kültürel yapıya cevap vermesinde etkili olmaktadır. Toplumların gelişiminin temel dinamiğinin de bulunduğu sosyo kültürel yapıdaki çeşitlilik, bireyler arası kişilik farklılıklarından oluşmaktadır (Allport, 2006: 20).

Çocuğun gelişim aşamasında egosantirizm, empatinin gelişimi yerine konabilir. Empati, başkalarının duygularını çıkarabilme yeteneğidir. Flavell'in (1985) de belirttiği gibi, bebeklik dönemi boyunca çocuk, bir refleks olarak gözlemlediği şeyleri taklit edebilir. Ama bu dönemde "anlama" konusunda "taklit" etme kadar yetenekli değildir. Fakat okul öncesi çocuklar, yüz ifadelerini ve içinde bulunulan durumları tam anlamıyla hissetmeseler dahi ondan bazı hisler çıkarabilirler. Okul öncesi yılların erken dönemlerinde çıkarılan bu hisler evrenseldir. Çocuk bir şeyi ya iyi, ya da kötü hisseder fakat daha sonraki yıllarda bu duygu farklılaşma gösterebilir (Ratcliff, 1988: 18).

Erikson'un belirttiği şekliyle, ilk bebeklikte, bağımlı olunan güçlü kişilerin huzurunda ve bakımı altında ilk farkındalığa ulaşılır. Bu tür farkındalığa, günlük ritüeller, hisler ve eğilimler, temizlenme ve yatma ve de kalkma gibi olayların tecrübe sürecinde sahip olunur. Fakat tüm bu ritüellerin içerisinde çocuklar, verilen isimlerin sağladığı bir kimliği de üstlenirler. İsmen çağrıldığı ve bağımlı olduğu kişi veya kişileri çağırarak için bir isim verildiği, karşılıklı bir tanıma durumunda ilk ve temel deneyimi yaşar. Erikson bunu "numinous", gizemli ve aşkın olarak tanımlar (Fowler, 1989: 27).

Bebeklik dönemi imanın oluşumu açısından oldukça önemli bir devredir. Bu dönemde bir bebeğin oluşturduğu iman bakış açısı, gelecek hayatının temellerinde etkin rol oynar. Bebeklik hayatı ile iman arasındaki ilişkiyi Fowler şu şekilde açıklar:

"Hepimiz hayata bebek olarak başlarız ve inanç hayatımız için önemli olan şeylerin çoğu da daha ana rahminde ve hayatın ilk birkaç ayında gerçekleşir. Bebeklikte başlayan iman formunu ilksel iman olarak tanımlıyoruz: Bu ilk evre kişinin ana-babasıyla ve ötekilerle ilişkisinin neticesinde şekillenen dil öncesi eğilimdir. Bu basit iman bize, bebeklik gelişimi boyunca meydana gelen ayrılıklardan kaynaklanan kaygıyla baş edebilme veya onu dengeleme imkânı verir. En erken iman, aşırı kaygı yaşantıları veya benlik kaybı korkusu olmaksızın, bu ayrılıklara katlanmamızı mümkün kılan şeydir. İlksel iman şekilleri dilin oluşmasından öncedir. Temel bakım alışkanlıkları, alıp verme ve karşılıklılık içerisinde şekillenir. İlksel iman daha sonraki imanımızın gidişatını belirlemezken, daha sonra şekillenecek olan bu imanın temelini oluşturur. Her hangi bir kimse, yetiştirme ve kuluçka dönemindeki bu ilk evrede, ilksel imanda, ailenin önemini kolayca anlayabilir" (2000: 93).

Annenin göğsündeki bebeğin tam bağımlılığı ve güzelliği, aciz bir varlık olarak bile insanları etkiler. Bebekler bir dizi yiyeceklerle etrafı sarılmış olsalar bile, tek başlarına hayatta kalmaları pek mümkün değildir. Onların desteklenmesi, cesaretlendirilmesi ve bireysel ilgi gösterilmesi gelişimleri için gereklidir. Allah çocuklarla diğer insanlardan farklı bir şekilde etkileşim kurar. Çocukların ruhsal eğitimini bireyselleştirme, belirli özel ilgileri ve sınırlandırmaları da göz önüne alınmalıdır. Çocukların gelişimlerinin devamı sürecinde, bireysel ilişki ve bilgi sağlayan, manevi kazanımları artıran mabed işleyişine/ilişkilerine çocukları dahil etmelidir (Ratcliff, 2010: 37).

Hayata yeni yeni alışmaya başlayan çocuk, çeşitli etkinlikler aracılığıyla problemlerini çözmeyi, yeni araçları, durumları keşfetmeyi öğrenir. Bu aşamada önemli olan, yeterli destek sağlanarak çocuğun yaratıcı düşünceyi erken yaşta öğrenmesini sağlamaktır. Çocuğun dünyaya geldiği ilk aylar içinde davranış biçimleri ve anne babaların ve yakınlarının yaklaşımlarının, bu düşüncenin aşılmasındaki rolü asla yadsınamaz. Üç yaşlarındaki çocukların, kendilerine duydukları güven ve içlerindeki merak duygusuyla kendilerini hayal dünyasına yansıtmaya çalıştıkları bir resme kaptırmaları, yaratıcı düşüncenin önündeki perdeleri kaldırmada rol oynayabilir. Bazı çocuklar ise daha önceden aile çevresinden edindiği yaklaşım türünün de etkisiyle, yaşlılarının aksine boyalarla üstünü kirlenme

ve ufkunu açma fikrini reddedebilir. Oysa o karalama veya serbest çizim çalışmaları, çocuklar için en önemli sanatsal ve zihinsel etkinliklerin başında gelir (Striker, 2005: 17-18).

Çünkü üç yaşından sonra çocukta çevreyi keşfetme, nesnelere, tabiata sahip çıkma ve etrafta gördüklerini bir resme yansıtma eğilimi vardır. Çocuğun bu eğilimleri, yönlendirilmeden ziyade engellemeyle karşılaşır bir sonraki devreye güçlü giremeyecektir. Hâlbuki çocukta potansiyel olarak mevcut bulunan eğilimlerin yararlı ve güzel bir şekilde yönlendirilmesi neticesinde bir sonraki devrede (3-7 yaş) zihin fonksiyonlarını daha serbest, rahat ve özgürce geliştirebilir. Bu bilinçli zihinsel yönlendirmeler neticesinde çocuğun duyguları, hayalleri ve fikirleri yine ailenin şefkat ve ilgili yaklaşımıyla sağlıklı bir şekilde gelişebilir (Yaycıoğlu, 1988: 70).

Eğer bir kişi gerçekliğin inşası ifadesini reflekslerin, alışkanlıkların veya zekânın kendisinin işleyişini karakterize eden duyuşsal motor şemalarının inşası ile karşılaştırdığında, özel önemi olan bir gelişim kanununun varoluşunu görebilir. Çünkü bu gelişim kanunu çocuğun gelecekteki bütün zekâ gelişimini de yönetecektir. Duyuşsal motor şemaları birbirini takip eden üç formda ortaya çıkar. Bu ortaya çıkışta öncekiler, sonrakiler ortaya çıkmadan yok olmazlar.

1- İlk formlar organizmanın anlık ve küresel hareketlerinde gözlenebilecek şekilde "ritim yapıları"ndan oluşur.

2- Bir sonraki form ise birden çok şemaya göre başlangıçtaki ritimleri farklılaştıran çeşitli "düzenlemeler" dir. Bu düzenlemelerin en yaygını ise, ilk alışkanlıkların oluşumuna ve zekânın ilk eylemlerine girenleri el yordamıyla gerçekleştiren kontroldür.

3- En sonunda, geriye dönüşebilirliğin başlangıcı belirir. Böylece düşüncelerin gelecek eylemlerinin kökeni de ortaya çıkar (Piaget ve Inhelder, 1969: 19-20).

Duyuşsal motor şemalarının inşası ile zekâ gelişiminin arasındaki bağlantıyı bu şekilde ortaya koyduktan sonra, bireysel farklılıkların ilk oluşumu da şu şekilde açıklanabilir; özel yeteneklerin mirasına dair verileri sadece dolaylı önermeler sunar. Resim çizmedeki özel yetenek, müziğe yönelik özel ilgi, belirli dikkati çeken sosyallik, dil gelişimindeki ilk özellikler, genelleştirme ve soyutlamanın kullanımındaki erken gelişim, gibi özellikler doğal beceri ve önmizacın bir önermesi

olarak ilk çocuklukta kendini gösterir. İlk çocukluk dönemindeki koşullandırma bu tür bireysel farklılıklar için zorunlu olsaydı, gerçekte olduğundan daha çok kardeşler ve ikizler arasında daha fazla benzerlikler olurdu. Bir çocuktaki temel mizaç özelliklerinin, çevresel etki ile ölçülebilir bir derecede değiştirilip değiştirilemeyeceği şüphelidir. Eğitim ve hijyenin temelde yatan doğal ve alışkanlık durumunu değiştirmeksizin, bireyin kişilik organizasyonuna oldukça görünür ve önemli bir etkide bulunabilir (Gesell, 1967: 221-222).

Yeni doğan bir çocuk Locke'un dediği gibi boş bir yazı tahtası değildir. Kendisine özgü bir mizacı, Allah vergisi olan özellikleri ve sınırlamaları vardır. Günümüzde, doğal olarak bir çocuk annesinin şekillendirmelerinin yanı sıra babasından, yakın çevresinden, oyun grubu arkadaşlarından, televizyon ve bilgisayardan ve okul öncesi öğretmenlerinden etkilenir. Bununla beraber doğal yapılarına ve şartlarına göre, aynı annenin çocukları annelerinin davranışlarına farklı şekillerde tepki verirler (Bassoff, 1999: 31). Bu da bize, çocuğun özel bir kişilik yapısının olduğunu anlatmaktadır.

İlk çocukluk döneminin karakteristik özelliklerinden birisi, acelecilik ve dikkatsizliktir. Taze bir zihinden, gelişme yıllarında sakinliği ve anımsamayı beklemek mantıklı değildir. Çocukluğu önemli şeylerin önemi ile etkilemek zordur. Çocuklar sonuçlarını düşünmeksizin bir şeye yönelirler ve sıklıkla itaatsizliği amaçlamadan kurallara uymazlar. Bunu doğru biçimde yargılayacak kişiler, çocukların karakteristik dikkatsizliğini ve doğallığını göz önünde bulundurmalıdırlar. Çocuklar narin ve değişkendir. Zihnin inatçılığı, kalbin katılığı bu durumun özellikleri arasında değildir. Çocuklar genellikle bu kırılganlığı ve şefkati kötüye kullanır ve sonra da gözyaşlarını tutamazlar. Ancak bu değişkenlik kısa sürede diğer hataları ve yeni arzu ve amaçları peşinden sürükler ve zihinleri yeni planlar meşgul eder. Çocukluk zihninin algıları bulanıktır, öğrenme süreci fikirlerden ziyade seslerden etkilenir. Bu sebeple çocuklar sık sık gramer teorilerini sanatsal etkinlikler içerisinde öğrenmeye yatkındırlar (Martin, 1967: 34).

Çocuğun diğer bir özelliği, itaatkâr ve halim selim oluşudur. Bir gerçeğin kanıtları ile olan ilişkisinde olduğu gibi çocuklar, öğrenme konularında da genellikle otorite ile zıtlama/tartışma eğiliminde değildirlere. Çocukta bazı durumlarda zıt bir karakteri gördüğümüz de olur. Çocuğun aptalca davranışları olabilir fakat bu onun

karakterini yansıtmaz. Bu durumların dışında genellikle çocuklar anne babalarının ve okul öncesi öğretmenlerinin otoritelerine itaat ederler. Bununla beraber bilgeliğin öğretilerine tevazu ile hazır olmaya eğilimlidirler. Çocuklar genellikle araştırmacı ve iyimser bir ruha sahiptir. Eğer bu özellikler düzgün kontrol altına alınırsa gelecekteki gelişmenin garantisi olarak görülebilir. Çocuklar soru sormaya eğilimlidirler. Sorulan bu sorular bazen orijinal ve şaşırtıcıdır. Çocukluk döneminin bir başka özelliği de, bu dönem çocuklarının unutkan ve affedici olmasıdır. Çocuklar, görevlerinin tekrar tekrar onlara hatırlatılmasına ihtiyaç duyarlar. Onların zihinlerini uzun süre etkilemekten daha zor olan, çok az şey vardır. Önemsiz gibi görünen şeylerin çoğu, onların daha çok dikkatini çeker (Martin, 1967: 35-36).

Davranışlarını kontrol edememek ve taşkınlık yapmak, okul öncesi çağıdaki çocukların doğal özelliğidir. Yapılan bu tür davranışlardan dolayı çocuk yargılanmamalıdır. Ancak çocuk kendi haline de bırakılmayıp zaman zaman kendini kontrol etmek zorunda kalacağını da öğrenmelidir. Hareketli geçirdiği zamanların yanı sıra, bazen de içinde bulunulan duruma uyulması gerektiğini öğrenmek, anaokulunda ve okulda çok yararlı olacak önemli bir ders olarak görülmelidir (Einion, 2000: 39). Bu öğrenme ödevinin yerine getirilmesinde çocuğun ailesine önemli görevler düşmektedir. Çünkü çocuğun taşkınlık özelliği, müspete kanalize edilmediği takdirde, çocuğun olumlu duygularını da baskı altına alır. Bu özellikler kendisinde iz bırakmaya başlayan çocukların, insan yaşamında dışarıdan gelen etkilere en açık olduğu dönemin ilk çocukluk dönemi olması nedeniyle (Bulduk ve Şanlıer, 1998: 459), daha saldırgan bir tutum geliştirmeleri muhtemeldir. Bu saldırgan davranışları, çocukların daimi davranışları gibi algılamaya yanılsızlığına düşülmemelidir.

Yine bu dönemde çocuklar, üç yaşındaki bir çocuğu çevreleyen kişiler ve nesnelere dünyasını kendisi gibi düşünürler ve kendisinin hissettiklerinin aynısını hissettiklerini düşünürler. Bu dönemdeki çocuğun benlik bilincinin yokluğu nedeniyle, çocuk benlik ve dış dünya arasında bir ayırım yapmaya yanaşamamaktadır. Çocuğun kendi hissettiği şeyi dış dünyaya da yönlendirmesi, en sık yaşadığı şeylerin başında gelir. Bu karmaşıklık içerisindeki çocuk psişik bir kavrama sahip olmadığı gibi fiziki bir kavrama da sahip değildir (Vergote, 1978: 323).

Bu dönemin özelliklerinden birisi de, çocuğun zihinsel davranışını açıklarken Piaget'in kullandığı benmerkezcilik kavramıdır. Benmerkezcilik, karşımıza tamamen

bireysel ve sosyal davranış arasındaki bir ara davranış şekli olarak ortaya çıkar. Taklit ve dil, ayrıca sözel iletişimin mevcut olduğu andan itibaren çocuğun zihni üzerinde baskı kuran yetişkin düşüncesinin bütün içeriği ile birlikte çocuk, duyuşsal olarak hemen ilk yılının sonundan itibaren sosyalleşmeye başlar. Çocuğun çevresindeki yetişkinler ile sürdürdüğü ilişkinin doğası, bu sosyalleşmeyi mantığın gelişimi için elverişli olan denge durumuna ulaşmasından alıkoyar. Çocuğun sosyalleşmesi, yüksek bilinç düzeyi çerçevesinde gerçekleşmesi halinde, çocuğun mantık gelişimi de o oranda nitelikli olacaktır (1965: 13-36).

Çocuğun mantık gelişimini de etkileyen çocukların oyunları, en hayran olunan sosyal kuralları oluştururlar. Örneğin çocuklar tarafından oynanan bilye oyunu oldukça karmaşık kuralları içerir. Görevi bu ortak sosyal kuralları tanımak için kendini zorlayan ve bunun altında yatan ahlaki değerleri ortaya çıkarması gereken bir psikolog, detaylarda uzmanlaşarak bu kuralların olağan dışı zenginliğini tahmin edebilecek konumdadır. Kişi anne babası ve yetişkinlerden öğrendiği ahlak kurallarını, daha genç kuşaklara kesintisiz bir şekilde aktarabilmektedir. Oyunun kuralları da, ahlaki kurallar gibi bir kuşaktan bir kuşağa aktarılır. Ki Piaget oyun ile ahlaki gelişim arasında bir ilişki olduğunu, ilk çocukluk dönemindeki çocukların ahlaki gelişimlerinin oyun içerisinde ilerlediğini belirtir (1965: 13-36).

İlk çocukluk döneminde çocuğa karşı dürüst olmak, sorduğu soruları samimiyetle ve içtenlikle cevaplandırma neticesinde çocuğun kazandığı içsel bağımsızlık, zihin gelişimi üzerinde derin ve etkili tesirlerde bulunur. Bu durum çocuğun düşünce gelişimini, onu etkileyebilecek en büyük tehlikelerden olan bastırma eğiliminden, yüceltmenin bir kısmına giden dürtüsel enerjinin geri çekilmesinden ve düşünce dizilerinin yok olmasından korur (Klein, 2008a: 18-19). Bu da çocuğun sağlıklı gelişiminin önünde duran engellerin kaldırılması anlamına gelir. Fakat bu durumu, her anne baba ve eğitimcilerin sağlıklı bir şekilde eda ettiklerini söylemek mümkün görünmemektedir. Çünkü Allah vergisine sahip bir çocuğun eğitimi, anne baba ve yakın çevre ile birlikte eğitimcilerin entelektüel, psikolojik ve sanatsal yetenekleri üzerinde büyük bir birikim gerektirir (Jung, 1991: 140). Bu durum ise dünya medeniyetinin ulaştığı zirve noktaya rağmen, insanın bireysel mutluluğunun da aynı oranda taban yaptığı düşüncesinden hareketle, insanlığın ulaşamadığı bir zirve olarak görünmektedir.

Doğumu ile beraber hızla gelişimini sürdüren bir bebek, 3 veya 4 yaşlarına geldiğinde, bazı kişilik özellikleri belirginleşmiş hale gelir. Çocuğun okul öncesi dönemde, genel itibarıyla belli başlı kişilik özellikleri ortaya çıkar ve çocuğu etki altına alır. Bu dönemde oluşan sosyal uyum ve uyumsuzluk eğilimleri, çocuğun geri kalan bütün hayatına ve sosyal ilişkilerinin istikametine yön verir (Pressey ve Robinson, 1991: 193).

Okul öncesi dönemi dolu dolu yaşayan çocukların olumlu yönlendirme ile dünyayı algılama düzeyleri normal seviyesine yaklaşmış olur. Bu dönemde bir çocuğun zihni, hayatının diğer dönemlerinde olamayacak kadar iyi çalışır ve depolama yaptığı görülür. Özellikle ilk çocukluk dönemi içerisinde bulunan bebeklik döneminde çocuklar göz, kulak ve duyuyla öğrenme sürecinde bir şölen yaşarlar. Bir kamera hafızasının ötesinde gördüğü, duyduğu ve hissettiği herşeyi kayıt altına alan çocuklar bu kayıtlarla yeni bir film şeridi oluştururlar. Bu film çocukların geleceğidir. Hayatın en hızlı ve verimli dönemi olarak görülen ilk çocukluk yılları, eğitim öğretim yönü ile daha nitelikli değerlendirilebilirse, insanlığın geleceğine daha umutla bakılabilir.

1.2. DİNİ GELİŞİM SÜREÇLERİNDE EĞİTİM ÖĞRETİME ETKİ EDEN FAKTÖRLER

Asırlık çınarların en güçlü fırtınalarda bile hiç sarsılmadıklarını görürüz. Ancak bir fidenin en küçük rüzgâr karşısında bile yekvücut sarsıntı geçirdiğini gözlemleriz. Gelişim ve büyüme bütün canlılara mukavemet kazandırır. Her canlı organizma, aldığı darbelerle daha güçlü bir yapıya kavuşur. Fakat insan yavrusunun diğer organizmalardan farklı bir yapısı vardır. Bebeğin aldığı çeşitli darbeler, onun mukavemetini arttırmak şöyle dursun, güven krizinin temel nedenidir. Bir bebeğin beden ve ruhen sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi, bir çocuk sahibi olma ve yetiştirmeye niyetlendiği andan itibaren, darbe almadan koruyucu bir atmosferde yetiştirilmesine bağlıdır. Bu nedenle bir çocuk, gelişim ve büyüme açısından diğer canlı organizmalardan ayrılır.

İlk çocukluk döneminde bir çocuğun dini gelişimine etki eden oldukça farklı etkenler vardır. Bunlar öncelikle anne babanın evlilik niyeti, çocuğun helal rızık ile

beslenip beslenmemesi, yakın çevre, anne babanın eğitim, ekonomik ve sosyal durumu, coğrafi şartlar, komşular, çevrenin eğitim öğretim düzeyi, ailenin amaçları, ailenin dine karşı olumlu bir tutuma sahip olup olmaması gibi pek çok faktör çocuğun dini gelişimini etkilemektedir. Biz bu bölümde, çocuğun dini gelişimine etki eden çeşitli faktörleri göz önünde bulundururken, çocuğun dini gelişimini olumlu veya olumsuz etkileyen faktörleri bir sonraki bölümlerde kendi kategorisi içerisinde değerlendireceğiz.

Din, olumlu ya da olumsuz, en yüksek ve en güçlü değerler ile yani Allah ile kurulan bir ilişkidir. Çocuk bu ilişkiyi gönüllü kurabileceği gibi, karşılaştığı olumsuz şartlar nedeniyle gönülsüz de kurabilir. Gönüllü kurulan ilişkinin bilinç düzeyi yüksek olduğu için, çocuğun dini gelişim sürecinde, gönüllü ilişki kurmasına zemin hazırlamak gerekir. Allah en başat unsur olduğu halde gönülsüz yaklaşırsa, en başat olmaktan çıkar ve çocuk için isminden başka hiçbir şeyi ifade etmez. Özü boşaltılarak hiçbir gücü ve değeri bırakılmayan bu inanç yapısı, çocuğun olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olur (Jung, 1966: 98). Çocuğun Allah ile gönüllü ilişki kurmasında en etkili olan kişiler, en yakınındaki aile bireyleridir.

Çocuğun dini gelişimine en fazla etki anne baba vesilesiyle gerçekleşir. Çocuk için anne baba hem maddi hem de manevi olarak hayat kaynağıdır. Maddi manevi beslenmesini en yakınındaki anne babası üzerinden gerçekleştiren çocukların, geleceklerini şekillendirmede, bu beslenme kaynaklarının etkisi oldukça fazladır. Bebeklik dönemindeki bir çocuğun anne babasına olan güven ve bağlanma duygusunun zaman içinde gelişerek çocuğun manevi anlamda Allah'a yönelmesi, bunun önemini daha da arttırmaktadır.

Çocuğun dini gelişimine etki eden faktörlerden birisi de, ödül ve cezadır. Ödül var olan veya oluşmakta olan bir davranışı destekler, pekiştirir. Ceza da aynı şekilde, çocukta var olan veya oluşmakta olan bir davranışı besler, güçlendirir. Cezalandırma metodu, çocukta var olan davranışın yetersiz olduğu hissini güçlendirir. Ödül metodu da kendini kabul hissi, saygı ve kendine olan inanç gibi hisleri, eğer çocukta önceden varsa, güçlendirir ve destekler (Moustakas, 1956: 18-19).

Çocuğun dini gelişimine etki eden bir diğer faktör de kültür ve değerlerdir. Çocuğun kişilik yapısı ile kültürün etkileşimi, bunların birbirlerine bağımlı olduğunu göstermiştir. İnsan kişiliği ve insan kültürünün gelişimi, hem gelişimsel hem de

varoluşsal olarak paralel bir yol izler. Kültür gelişirken, bu gelişmeden etkilenen kişilik de gelişir. Kültür yozlaşırken, olumsuzluklarla sarmalanan kişilikte yozlaşır ve etkilenir (Meissner, 1987: 237).

Kültür, bir yönü ile insanın ürettiklerinin toplamından ibarettir. Onun için bir kısmı maddi diğer bir kısma da manevi olarak değerlendirilir. İnsan, kendisiyle fiziki çevreye biçim verebileceği ve tabiatı iradesine boyun eğdirebileceği mümkün olan her çeşit aleti geliştirir. Ayrıca insan, dili ve ondan hareketle ve onun vasıtasıyla hayatın her alanına nüfuz eden yüksek semboller binasını da kurar. Maddi olmayan kültürün üretilmesinin, insanın çevresini fiziki olarak biçimlendirme çabasıyla her zaman at başı gittiğini düşünmek için haklı nedenler olduğunu görürüz. Her halükarda toplumun, maddi olmayan kültürün bir parçası ve bölümü olmaktan başka bir şey olmadığı söylenebilir. Toplum, manevi kültürün öyle bir veçhesidir ki insanın hemcinsleriyle olan ilişkilerine temel oluşturur. Kültürün bir unsuru olarak toplum, beşeri bir ürün olmakla, manevi kültürün karakterini bütünüyle paylaşır (Berger, 2000: 42). Bu açıdan bakıldığında kültürün manevi yönü ile çocuğun dini gelişimi arasında bir ilişki söz konusudur.

Kültür ve değerlerin çocuğu etkilemesi göz önünde bulundurulduğunda, din ve kültür ilişkisini de düşünmek gerekir. Çünkü din, kültürün ruhudur. Kültür de dinin formudur. Glifford Geertz'e göre; din semboller sistemidir. Bu semboller sistemi, insanda güçlü, yayılcı ve uzun süreli ruhsal haller ve motivasyonlar oluşturmak üzere hareket eder. Bu işlem, varoluşun genel bir düzenine ait kavramlar oluşturarak, bu kavramları olgusallıkla çerçeveler. Böylece ruhsal haller ve motivasyonlar benzersiz bir şekilde gerçekçi görünür (Marty, 1971: 73).

Küçük bir çocuğun dini gelişimini, çocuğun içinde bulunduğu çoklu etkileşim farklı yönlerden etkiler. Bir çocuğun yetiştiği evin bütün ortamı ve aile üyeleri arasındaki çoklu etkileşimler o kadar karmaşıktır ki, etki ve tepkiyi açıklayabilecek herhangi bir sağlam ve hızlı yargılar çıkarabilmek çok kolay görünmemektedir. Anne ve çocuk arasındaki duygusal ilişki, çocuk ve kardeşler arasındaki duygusal ilişki, ailenin daha önceki tarihlerde bulunduğu eylemler, aile üyelerinin öz saygısı, ailenin sosyal ve ekonomik koşulları bu bariz birkaç karmaşık duruma örnek olarak verilebilir (Fairchild, 1971: 187).

Bebeklik döneminde inancın temellendirilmesi, Allah'a olan inanç ve Allah hakkında bir şey öğrenirken, çocuklar anne babalarının oldukça fazla etkisi altında kalırlar. Bu etkilenmenin yoğunluğu, çocukların yeni yürümeye başladığı zaman diliminden okul öncesine kadar devam eder. Bu dönemdeki eğitimin amacı, uzak gelecekteki kısmi manevi olgunluktan daha çok, bu çocukları ödüllendirmek ve Allah hakkında öğrenmelerini arttırmak ve dini tecrübeye sahip olmaları için cesaretlendirmek olmalıdır. Bu da çocuğun dini gelişimini etkiler. Ruhsal olarak daha erken gelişmiş olan okul öncesi çocuklar, daha büyük bir dini tecrübe kazanabilirler. Ne var ki bu, okul çağındaki çocuklarda daha muhtemel görünmektedir (Ratcliff, 2010: 39-40).

Çocuğun dini kapasitesinin herhangi bir zamanda başlama ve açılma konusunda bir başlangıç noktası yoktur. Tıpkı benlik bilincinin zamanla oluşması gibi çocuğun dini kapasitesi de bu şekilde aşamalı olarak gelişir. Çocuk bir kişi olur olmaz ve diğer insanlara karşı kendi benliğinden başlayan bir ilişki ortaya çıkar çıkmaz dindar olabilir. Dört ve altı yaşları arasında şeklini bulan bu çocukluk dininin tabiatı, daha önceki yıllarda birey olarak başına gelen olaylara bağlıdır. Çocuğun dini gelişimi, bunun temellerinin doğru veya yanlış aktarıldığı biçimde ve oranda daha kolay hale gelir ya da aynı oranda engellenebilir. Adalet hissinin temeli olarak düzene konulmuş bir deneyim sağlama ihtiyacı, çocuklar için tavsiye edilmiştir. Çocukların zihni mantıklı olarak çalışır. Önyargılar tarafından tahrif edilmedikçe çocukların zihni, sunulan olgulardan doğrudan doğruya bir sonuca ulaşır (Hartshorne, 1919: 15).

Din eğitimi alanında çalışmalar yapan Lee, küçük çocukların eğitiminde bazı temel psikolojik prensiplere uymanın, çocuğun dini gelişimini etkilediğini belirterek bunları beş farklı bölümde değerlendirir. Bunlar; çocuğun kişisel ilişkileri, etkilenme faktörü, öğrenme çevresinin sosyo-duygusal iklimi, benlik kavramı ve pekiştireçlerdir. Lee, bu psikolojik ve eğitimsel prensipleri şu şekilde anlamlandırmaktadır:

1- Küçük çocukların öğrenmeleri kişisel ilişkilerle gerçekleşir. Kişisel ilişkilerin özellikle her bir kişinin öğrenme seviyesini ciddi bir şekilde etkilediğini gösteren yeteri kadar ampirik çalışma vardır. Öğrenme sürecindeki çocukla bir ilişkinin kurulması başka hiçbir yerde kurulan ilişkilerden daha önemli değildir.

2- Etkilenme (affect), küçük çocuğun bütün öğrenim sürecinde çok önemli bir yere sahiptir. Bu prensip bir önceki prensibin daha özel bir uzantısıdır. Çünkü kişisel ilişkilerde her zaman yoğun bir duygusallık hakimdir. Kişiliğin hissetme işlevi yani duygusal alanı erken çocuklukta baş roledir. Gerçekten de etki öğrenilir ve kavramadan önce gelişen kişideki gönüllü eylemden önce ortaya çıkar. Bu olgu da iki önemli psikolojik olguya yol açar. Birincisi; kavrama ve gönüllü eylemin içinde daha sonra şekillendiği kişinin temel psikolojik yapısını en güçlü şekilde yapılandırır ve renklendirir. Freud teorisinde bilinçaltı (temel olarak etki) ana süreçtir ve bu nedenle de kişinin bütün çağlarına hâkimdir. Kavrama ve gönüllü eylem, kişinin ana süreci kontrol veya yönlendirmeye teşebbüs etmesiyle daha sonra ortaya çıkan ikincil süreçlerdir. Jung teorisine göre bilinçaltı (yine aynı şekilde temel olarak etki) sadece her bir insan da değil, bir bütün olarak insan ırkının tarihsel gelişimi içinde öncül bir geçici varoluşa sahiptir. İkincisi; etki bir kişinin gerçekliğe karşı verdiği hem genel hem de özel tepkileri güçlü bir tarzda şekillendirir.

3- Okul öncesi dönem çocuğunun öğrenme çevresinin sosyo-duygusal iklimi, öğrenme şekillerini ciddi şekilde etkiler. Yapılan ampirik araştırmalar pedagojik ortamdaki sosyo-duygusal iklimin, sadece duygusal öğrenme sonuçlarını değil bilişsel sonuçları da öngördüğü tezini desteklemektedir. Bu prensip ilk iki prensibin bir uzantısıdır. Bütün okul öncesi öğrenme ortamının ve özellikle okul öncesi din eğitiminin sosyo-duygusal iklimindeki zirve sevgidir. Bu sevgi; koruma, karşılıksız kabul, sıcaklık, verme, affetme gibi ima ettiği her şeyi kapsar.

4- Öğrenen bir çocuğun benlik kavramı, öğrenmenin kökeni, şekli ve sonucu üzerinden muazzam bir etkiye sahiptir. Benlik kavramı, kişinin benlik kavramıdır ve bireyin benliğine dair sahip olduğu kavramların birleştirilmiş bir setidir. Bu nedenle benlik kavramı, kişinin kendi benliğini de içeren her yaşanmış gerçekliği kişinin algıladığı kavramsal bir prizma olarak tanımlanabilir. Benlik kavramı içerisinde benliğe değer biçilmesi ve değerlendirilmesi söz konusudur. Benlik kimliği, benlik değeri ve benlik amaçları vb. Benlik kavramının gelişmesi güçlü bir şekilde diğerleri ile olan doğrudan etkileşimden etkilenir. Ayrıca hemen yanındaki sosyal çevre de çocuğun eğitimsel gelişiminde etkilidir.

5- Pekiştirme, küçük çocuğun öğrendiği güçlü ve yayılan özel bir süreç oluşturur. Pekiştirme bir sonucun daha önceki bir davranışı güçlendirdiği, zayıflattığı

veya yok ettiği bir süreci tanımlar. Öğretmedeki pekiştirmenin önemi, pekiştirmenin söz konusu bir tepkinin veya bir tepki dizisinin tekrar meydana gelme ihtimalini arttırmamasından kaynaklanır. Genel olarak pekiştirecin ortaya çıkması, başlangıçtaki davranışı güçlendirir. Pekiştirecin çıkarılması da bu davranışı zayıflatır veya yok eder (Lee, 1988: 168-175).

Lee ve Massey'in ortaya koyduğu sayılan bu maddeler çerçevesinde eğitim sürecine dahil edilen çocukların, dini gelişimi kendilerine ve topluma artı değer katabilecektir. Belli dönemlerden geçerek olgunlaşan bir bireyin yüz ifadesi olarak yansıyan jest ve mimikleri de öğrenilmiş davranışlardır. Bu psikolojik ve eğitimsel metodlar çerçevesinde aşağıdaki fikirlerin, sıcak ve destekleyici bir çevre oluşturmak için ahlaki gelişim sürecine dâhil edilip edilmemesi durumunda, çocuğun dini gelişiminde farklılıklar oluşabilmektedir.

- 1- Çocukların insiyatif almaları ve öz kararlılıklarının desteklenmesi.
- 2- Çocukların değişik konularda soru sormaya cesaretlendirilmesi.
- 3-Çocukların, diğerlerinin duygularının farkında olmasına yardımcı olunması.
- 4- Çocuğa eylemlerinin neticelerinin gösterilmesi.
- 5- Herhangi bir problem için adil veya kabul edilebilir bir çözüm oluşturan çocuğun kendi standartlarına saygı gösterilmesi.
- 6- Çocukların kendi eylemleri için sorumluluk almalarının teşvik edilmesi.
- 7- Çocukların, kreş veya anaokulu kurallarını oluşturma sürecine katılmaları konusunda teşvik edilmesi.
- 8- Yanlış yapma, kendi kendine öğrenme ve belirli kuralları takip etmenin neden önemli olduğunu fark etmeleri için çocuklara özgürlük alanı sunulması (Massey, 1988: 97-98).

Yeni doğmuş bir bebeğin jest ve mimikleri taklit ile ortaya çıkmaktadır. Sadece doğuştan körler değil, daha sonradan kör olanlarda da bu özelliğin eksikliği nedeniyle görüş duyusu olanlardan farklılık gösterirler. Çocukların yüz ifadeleri sadece küçük değişiklikler gösterir. Çehreleri düz ve sabit görünür. Bebeklerin yemek yeme ve konuşma dışında yüz kasları çok az hareket eder. Oldukça küçük çocuklar da bu özelliği kullanmada eksiklik gösterirler. İlk yaşının ikinci devresinde çocuklar, aile bireylerini taklit ederler. Bir yaşındaki neşeli bir çocuğa sert bir şekilde konuşulduğunda, onun yüzünün de sert bir ifade şekline dönüştüğu görülür. Eğer

çocuk üzgün bir pozisyonda ise, dost canlısı bir yüz ifadesi gösterildiğinde, çocuğun çehresinin aniden canlandığı görülür. Ne var ki yüz ifadesi sadece taklit ile elde edildiği sonucuna ulaşmak, çok erken bir sonuç olur. Çünkü çocuğun gelişiminde başka etkenler de söz konusudur. Başlangıçta bebeğin bazı taklitçi hareketleri, gerçekte refleks kaynaklıdır. Bunun aynısı jestler için de geçerlidir (Preyer, 1967: 134).

Yapılan çalışmalarda çocukların dini yönelimlerinde, anne babalarının dini yaşayışından etkilendikleri tespit edilmiştir. Anne babaların istikrarlı bir aile ortamında yetiştirdikleri çocuklarının, dini konularla ilgili kendileriyle görüş birliği içerisinde olduklarını, önemli konular üzerinde onlarla uzlaşma sağlayabildikleri tespit edilmiştir. Fakat bunun yanında bireylerdeki inanç zayıflığının, daha ziyade zayıf anne baba ilişkileri sonucunda ortaya çıktığına dikkat çekilmektedir. Zayıf ve güvensiz bir aile ortamı yerine, güçlü ve emin olunan güvenli bir aile ortamında yetişen bir çocuğun, anne babasının dini inançlarının etkili olması kuvvetle muhtemeldir. Bir çocuğun ailesine bağlanma düzeyi, değerleri ve ilkeleri öğrenme ve model alma yolu da sonucu etkiler (Kirkpatrick, 2006: 160-161).

Yeni doğmuş bir bebeğin farklılaşmamış inanç yapısı güven, cesaret, ümit ve sevgi tohumlarının birbirinden farklı olmayan bir tarzıyla birbirine karışır. Bu durum çocuğun çevresi tarafından terk edilme, istikrarsızlık ve yoksunluk tehlikeleri ile de mücadele eder. Bebeğe sağlanan karşılıklı ilişkilerinin kalitesi ve güven, otonomi, ümit, cesaret veya bunların zıtları bu süreçte gelişir ve daha sonra inanç gelişimindeki bu duyguların zeminini hazırlar ya da bunları yok etmekle tehdit eder. Bu aşamadaki inancın ortaya çıkan gücü, çocuğun ilk sevgi ve bakımını sağlayanlarla olan karşılıklı ilişkisinin ve temel güveninin kaynağıdır. Bu aşamadaki tehlike veya yoksunluk iki aşamanın birinde karşılıklı ilişkinin bir başarısızlığa uğramasıdır. Bu durumda ya aşırı derecede bir narsistlik meydana çıkabilir, (Bu narsistlik "merkezde olma duygusuyla" karşılıklı ilişkiyi hâkim kılmaya ve şeklini bozmaya devam eder) ya da ihmal etme veya istikrarsızlıkların yaşanması, yaratılmışlık ve başarısızlığa uğramış karşılıklı bir ilişki şeklinde çocuğu kilitleyebilir (Fowler, 1995: 121).

Günümüzde kitle iletişim araçlarının artması neticesinde çocukları etkileyen kontrolsüz eğitim kanalları artmıştır. Şehir hayatında adeta evde hapis hayatı yaşayan

çocukların enerjilerini boşaltma esnasında çıkardıkları gürültü nedeniyle, anne babaların çocuklarını sakinleştirmenin en iyi aracı olarak ne yazık ki televizyon ve bilgisayara başvurdukları görülmektedir. Bu durum, yakın ailenin çocuk üzerindeki eğitim olanaklarından çok, görüntülü yayınların çocuğu etkisi altına aldığı ve onu aileden daha fazla ve güçlü etkilediği görülmektedir. Çocukların çevreye uyum sağlama ve her yeni duruma intibak etme özellikleri, kolay etkilenebilir olduklarını ispatlamaktadır. Günümüzde bir çocuğun elektronik araçlarla etkileşimi neredeyse anne babası ile etkileşimini geçmiş durumdadır. Çocuklar için her etkileşimin bir eğitim unsuru olması nedeniyle, çocuk etkileşim halinde bulunduğu çevrede çeşitli faktörlerden etkilenecek eğitimi sürdürmektedir (Cebeci, 1996: 87; Varış, 1995: 18).

Okul öncesi dönemde aile bünyesinde yapılan din eğitiminin, çocukları derin bir şekilde etkilediği ve bunun, ailelerin dini değerlerin ve dini ilişkilerin modeli olmasından ileri geldiğini belirten Vergote, çocuğun çevresini oluşturan manevi atmosferin onu deruni bir yaşantı içine çektiğini vurgular. Çocuğun yeni yeni öğrendiği dini değerlere önem atfetmesi, ailenin dini tavırlara yüklediği anlamla doğru orantılıdır. Ailede çocukla birlikte yerine getirilen dini ibadetlerin ve bayram kutlamalarının çocuğu aileye özel bir bağla yakınlaştırdığı düşünülmektedir. Yetişkinlerin çocukluk hatıralarını silinmez bir şekilde hatırlamaları, aslında çocukluk döneminde yaşanan her bir zaman diliminin geleceğimize bir etkiye bulunduğundan kaynaklanır. Aile, çocuğun dini gelişimine en çok etki eden faktörlerin başında gelir. Çünkü ailenin dini yaşam tarzı, herhangi bir baskı ve zorlamaya maruz kalınmadığında, çocuğun dini istidadını geliştirir. Çocuğun sağlam, güvenli, mutlu ve iyi bir dünyada yaşamaya hayati bir ihtiyacı vardır. Çocuğun bu ihtiyacının manevi bir atmosfer içerisinde sağlanması, onun ruh yapısını daha da güçlendirecektir. Bu durumun tersine, ailesinin dini dünyasına yabancı kalan veya uzaklaşan bir çocuk, tehlikeli surette yıkılmış bir çocuktan başka bir şey olamaz (Vergote, 1978: 316-317; Fowler, 2000: 94)).

Günümüzde çocukların çoğunun hayatında, anne babalarıyla birlikte dini bir konuda konuşma veya ibadet etme noktasında eksiklik bulunmaktadır. Bu durum çocukların dini yapısında anormalliklerin oluşmasına sebep olmaktadır. Çocukları ve anne babaları bu anormalliklerden kurtarma ve dini gelişim aşamasındaki sıkıcılık

ve hayal kırıklıklarından uzak tutarak ruhsal hayal gücü nasıl yakalanabilir diye düşünüldüğünde, onların gelişim düzeyine uygun olarak, etkin hikâye anlatımı, dini hikâyeleri canlandırma, rol oynama ve aile kuklaları, dini metinleri ezberletme, bu olayların taklitleri, oyunlar oynama, yaratıcıya mektuplar yazma, resim ve sanat işleri yapma, interneti kullanma gibi etkinliklerin (Ratcliff ve Ratcliff, 2010: 83-103), çocukların dini gelişimini zenginleştirerek neşeli bir eğitim öğretim gerçekleştirmeye katkıda buldukları düşünülür.

Çok küçük çocuklarda, saydığımız bu etkinlikler için güdüler, doğal olarak bu etkinliklerin kendi içinde yer alır. Çocuklar oyun oynarken başarılmanın ötesinde başka bir şey düşünemezler. Ne var ki bir anne, bunu görerek yönlendirmede bulunabilir. Bir anne, bu etkinliklerle gerçekleşen gerekli kas koordinasyonlarının ve benlik kontrolü alışkanlıklarının kazanımı ile ilişkisini görmelidir. Çocuk ise sadece etkinliği fark eder ve sonuçla ilgilenmez (Hartshorne, 1919: 181).

Zenginleştirilmiş etkinlik çeşitleriyle beraber ilk çocukluk dönemindeki çocukların Allah'a bağlanma süreçleri, çocukların dini gelişim sürecini yoğun olarak etkiler. Bağlanma; sevgi ve güvene bağlı olarak, çocuğun ilk günlerinde ortaya çıkan, daha sonraki yıllarda aşama aşama iç bütünlüğünü oluşturmaya yardım eden ve en üst anlamıyla bir inanca bağlanmaya yarayan bir duygu türüdür. Çocuk öncelikli olarak biyolojik annesine ya da psikolojik annesine bağlanır. Daha sonra bu bağlanma süreci bireyler ve nesnelere olarak yer değiştirir. Zihinsel süreçlerin gelişimiyle çocuk bağlandığı her şeyi sorgulamaya başlar. Nihayetinde çocuk neye bağlanıp neye bağlanmaması gerektiği ikilemini, olgunlaşması oranında ortadan kaldıracaktır. Bu noktada, evren ve içindekilerle kişinin kendisini yaratan bir yüce güce, Allah inancına bağlanması, çocuğu bağlanma duygusunun sınırlılıklarından kurtaracak, böylece başlangıçta sınırlı olarak görülen bağlanma duygusu, zamanla çocuğu özgürleştiren bir sürecin başı olacaktır (Mehmedoğlu Y., 2003: 349). Çünkü Allah inancı ve bağlılığı, çocuğa duygusal güvenlik hissi sağlayarak onun özgürleşmesine yardımcı olur. Allah'a güvenen çocuk O'nun koruyucu fonksiyonu içerisinde kendisini güven ve emniyet içerisinde bulur. Bu durum çocukların korku ve kaygılarının yatışmasına, neticede rahat ve mutlu olmasına yardımcı olur (Hayta, 2006:44).

İnsanda bulunan ve sağlıklı bir şekilde organize edilen pek çok duygunun geliştirilmesi ve bu duyguların çocuklarca içselleştirilmesi oranlarında başarıya ulaşacakları görülür. Duyguların sağlıklı organizasyonunun dini duygunun sağlıklı gelişimine temel hazırladığı da söylenebilir. Bu düşünceler çerçevesinde Mehmedoğlu (2004: 32) dini duyguya şu şekilde anlam yüklemektedir:

“Dini duygu, sevgi, bağlanma, saygı, hayranlık, merak gibi birincil duygular üzerinde temellenen ve sonsuzla bağlantı içeriğini taşıyan, insanın metafizik eğilimine karşılık gelen bileşik ve özgün bir duygu biçimidir. İçinde aşkın bir varlığa bağlanma (iman) ve onunla iletişime geçmeyi sağlayan aksiyona geçme (ibadet) gibi iki duygu türünü de barındırması ona temel anlamını verir.”

İlk çocukluk döneminde bir çocuğun dini gelişimine etki eden önemli hususlardan biri, çocuğun yaşamında karşılıksız sevginin oluşturduğu etkinin yerini hiçbir şeyin tutamayacağıdır. Bu dönemde çocuk, pek çok şeyi yanlış yaparak doğrusunu öğrenecektir ve buna ihtiyacı vardır. Çocuğun doğruya ulaşma adına yaptığı bu alıştırmalarda desteklenmesi, doğruya ulaşma hızını ve dengesini olumlu yönde etkiler. Arkadaşları ile oynadığı oyunlarda, rekabetçi oyun ortamlarında kaybeden bir pozisyona düşmesi ve bunun sık sık tekrarlanması çocukta hayal kırıklıkları oluşturur. Bu durumlarda çocuklar eleştirilmeden desteklenmelidir. Bu pozisyonda sevdikleri kişiler tarafından kendilerine değer verildiğini anlayan çocuklar, oyun başarısızlıklarının kolaylıkla üstesinden gelir, ailenin verdiği karşılıksız sevgi üzerine bir hayat inşa ederler (Rogers, 2001: 3-4).

Anne babaların çocuklarına karşı yaklaşım tarzları, çocuklarının dini gelişimini etkilediği gibi onların dünyaya uyum sürecini de etkiler. Kimi anne babalar çocukları için "Bizim çocuğumuz çok akıllı. Çocuğumuzu herkes seviyor. Bizim yavrumuz her şeyi yapabilir. Çocuğumuz artık büyüdü, çoğu şeyi kendi başarabilir. Bizim çocuğumuz yaramaz bir çocuk değildir." gibi sözler söylemekte, bu yaklaşım tarzı ile anneler, çocuklarına hem bir bakış açısı kazandırmakta hem de onların öğrenme süreçlerine pozitif değerler katmaktadırlar.

Oysa "Yazıklar olsun, sanki bu çocuk bizim değil. Bu çocuk hiç söz dinlemiyor. Yine ne yaramazlık peşindesin? Ne becerebilirsin ki zaten. Bu çocuk hiç büyümeyecek. Bu çocuk onu yapamaz. Böyle yapacağın belliydi zaten. Yazıklar olsun, sende hiç mi akıl yok, budala çocuk. Bizim çocuk çok yaramaz" gibi olumsuz

sözlerle çocuğun ruh dünyasını örseleyen nice anne babalar vardır ki, kendi elleriyle çocuklarının okumasını engeller, onun özgüvenini kaybetmesine neden olarak çocuğun karakter yapısında onulmaz yaralar açarlar. Çocuğuna karşı sık sık olumsuz tavır sergileyen anne ve babaların çocukları da anne babalarının düşünce yapılarına ve dini inançlarına karşı olumsuz tavır geliştirme oranları yüksektir. Bu nedenle, bu tip çocuklar hem öğrenme güçlüğü çeker hem de topluma adapte olamazlar.

Çocuğun doğumundan itibaren ilk altı yılı içinde en çok etkilendiği dönem bir yaşına kadar olan dönemdir. Yeni doğmuş bir bebeği için "Bir şeyden anlamaz, küçücük bir bebek, bir şey öğrenmesi için henüz çok erken." tarzında düşünen anneler büyük bir yanlışın içindedirler. Çünkü bebek doğduğu andan itibaren, hatta doğumdan önce öğrenme sürecine dâhil olur. Bebekler bir yaşına kadar, dünyayı algılama konusunda bakış açılarının temelini oluştururlar. Oluşan bu bakış açıları çocuğun yaşam felsefesini oluşturarak yaşamın ne demek olduğu konusunda temel duygular geliştirir. Çocuk bu dönemde, dünya yaşamı hakkında ya bir güven ve mutluluk duygusu geliştirir veya güvensizlik ve mutsuzluk duygusu çocuğu esir alır. Çocuğun doğumunu izleyen bir yıl içerisinde iyimser bir bakış açısı kazanması durumunda, büyüdüğü zaman da iyimser bir düşünce yapısına ve bakış açısına sahip olacağı; kötümser bir görüş geliştirirse, ömrünün sonuna kadar bu kötümserlikten kurtulamayacağı belirtilir. Çocuğun yaşamındaki bu ilk bebeklik yılı, gelecek yılların habercisi konumundadır ve psikolojik gelişme dönemlerinin hepsinden daha önemli ve belirleyicidir (Dodson, 1993: 26-27).

Yapılan araştırmalar Dodson'un ileri sürdüğü düşünceleri destekler mahiyettedir. Çünkü yapılan araştırmaların sonuçlarından anlaşıldığına göre, bebeklik dönemi içinde temel güven duyguları geliştirilmemiş çocukların, ileride ruhsal bozukluklar, aşırı kıskançlıklar, bencillik, sabırsızlık gibi anti sosyal davranışlar geliştirme olasılıklarının fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu tür özellikler geliştirmiş bir çocuğun, nitelikli bir dini gelişim göstermesi mümkün değildir. Dilmaç yaptığı çalışmada, bu tür çocukların resim iş faaliyetleri içerisinde rehabilite edilebileceğini ve enerjilerinin boşaltılabileceğini düşünmektedir. Duygusal gelişimi yıpranmış, zedelenmiş bir çocuğun kendine ve çevresine olan güven duygusunun onarılması ve geliştirilmesi, sanatsal ortamlarda ve sanatla ilgili etkinliklerde bulunmasıyla mümkün olabilir. "*Resim-iş faaliyetleri sırasında çocuğa*

sevgi, ilgi ve anlayışla yaklaşmak; onun bireysel veya grup içi özelliklerine gösterilen ilgi ve saygı, etkinliklerde ulaştığı başarıyı ödüllendirmek, duygusal güvene atılan ve onu geliştiren ilk adım olabilir" (2002: 50-52).

Okul öncesi çocuklar, vakitlerinin çoğunu bir şekilde sosyal olarak akranlarıyla ilişkide geçirirler. Arkadaşları ile geçinmeyi öğrenmek, okul öncesi yılları boyunca, önemli bir gelişimsel ilerlemedir. Çocukların başka çocuklarla yaşadığı ilk sosyal tecrübeler genellikle kardeşleriyle geliştirilen ilişkiyle başlar. Onların ilişkileri kalıcı olduğundan, oyun oynama zamanları, etkileşme ve davranış modellemesi şeklinde kendini gösterir. Çocuklar büyüdükçe, anne baba ve akrana ilaveten, sosyal etkinin önemi de artar ve içte ve dışta varlığını hissettirir. Wallinga, teknoloji, bilgi patlaması, eğitimsel pratik, din, hükümet politikası ve ekonomik durumların aile ve çocuğun gelişimini etkilediğini belirtir. Ona göre; televizyonun özellikle çocukların hem negatif hem de pozitif yönden gelişmelerinde, yayılmış sosyal bir etkisi vardır (Wallinga, 1988: 42).

Zamanımızda okul öncesi çocukların ortalama günlük dört saat televizyon izlediği saptanmıştır. Bu durumda ortalama her çocuk lise bitimine kadar 15.000 saat televizyon izlemiş olacaktır. (Bu da 625 gün hiç durmadan televizyon seyretmek demektir) Bunun 13.000 saatten fazlası ölümcül şiddet içermektedir. Şiddet, ırkçılık, cinsellik ve açık cinsellik sıklıkla televizyonda gösterildiğinden, ebeveyn ve çocuk bakıcılarının TV programlarının içeriği hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Birçok araştırmacı, televizyonda şiddet içerikli programlar izleyen çocukların agresif davranışlar geliştirdiğini tespit etmiştir. Fakat bu noktada şiddet sadece tek etken değildir. Çok televizyon izleyen çocukların başarı düzeylerinin düşük olması, paylaşmayı öğrenememesi, arkadaşları ile etkileşimi ve onlarla oyun oynamasının da az olması muhtemeldir. Bu dönemde çocukların koşmak ve oynamak yerine saatlerce uyuşuk bir halde televizyonun karşısında oturmaları, hem bedensel hem de zihinsel gelişimlerine etkilerde bulunmaktadır (Wallinga, 1988: 42). Fıtratı icabı enerji dolu olan çocuğun, enerjisini boşaltmadan pasif bir şekilde hayat sürmesi, gelecek hayatını da pasifleştirebilecektir.

Çocuğun özgüveni, disiplini ve kendi yeteneklerine olan inancının temelleri atılırken anne babaların çocuğa yaklaşımı son derece önemlidir. Yetişme dönemindeki bir çocuğun yaptığı yanlışlar üzerine yapılan olumlu eleştiriler olumsuz

eleştirilere baskın çıkmalıdır. Anne babaların bu eleştiri oklarında, çocuğu hedef tahtasına koymaları yerine, onların davranışlarını yerleştirmeleri, yanlış davranışın kötülüğünü anlamalarına yardımcı olabilir. Anne babalar bebeklerindeki gelişim sürecini yedinci aya kadar izleyebildikleri halde, sonraki gelişim süreçlerinde öğrenme daha karmaşık bir hale geldiğinden, çocuğun öğrenmelerini yeteneklerindeki gelişimlere göre değerlendirebilirler (Einon, 2000: 174).

Eğitim öğretime etki eden hususlardan birisi de ailenin ekonomik durumudur. Gelir seviyesi yüksek veya düşük olan ailelerin çocuklarının başarı ortalamaları, orta gelire sahip ailelerin çocuklarının başarı ortalamalarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle anne babaların ve okul öncesi eğitimcilerinin, maddi durumu çok iyi olup, lüks içinde yaşayan çocuklarla, maddi imkânsızlıklar içerisindeki çocukların dini ve ahlaki eğitimlerine ve öğretimlerine engel oluşturmamaları sağlanmalıdır (Tuncer, 2002: 138).

Yapılan araştırmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır ki, ilk onsekiz ayını mutlu bir ailede ve sıcak bir anne kucağında geçirmemiş olan bebeklerde "güven duygusu" nun yerleşmediği (Stekel, 2003: 49), daha üç haftalıkken bile etrafına gülücükler yollamaya başlayan çocuğun, bu problemlili gelişim dönemleri nedeniyle gülümsemeye veda ettiği gözlemlenir. Güven duygusunun eksikliği, hem dini gelişim sürecini hem de eğitim öğretimi sekteye uğratar.

Anne babanın ve yakın çevrenin eğitimsiz durumları da çocuğun dini gelişimini etkileyen hususlardandır. Bu tür ailelerde anne babalar, genellikle çocuklarının ruhlarını ilgilendirecek sözler söylenmesini pek istemezler. İsteseler bile bunu nasıl yapacaklarını bilemediklerinden dolayı yanlış yaparlar. Onların sıradan ve ısmarlama nasihatleri, çocuğun hassas ruhunda karşılık bulmaz. Daha açıkçası, böyle bir ailede yetişen çocuğun anne babası sağ olduğu halde ve evde bunlardan başka birçok halalar, teyzeler, dayılar, amcalar olduğu halde çocuk yetim gibi büyümektedir (Petrov, 2003: 71).

Çocuklar benmerkezci oldukları için doğuştan kinci bir yapıya sahiptir. Bu yapı çocuğun gelişimi için gerekli bir durumdur. Fakat çocuğun bu yapısı, uygun bir şekilde eğitime tabi tutulmazsa çocuğun gelişimini etkiler. Çocuğa sevme ve paylaşmanın ne demek olduğu öğretilmediği zaman, bu menfi duygu zayıflar. Nefreti

sevgi, haseti yardımlaşma, bayağılığı fazilet, köleliği hürriyet, serkeşliği itaat dize getirebilir (Stekel, 2003: 55).

Temel özelliklerinden birisi hareketlilik olan okul öncesi dönemde, çocuklar anne babaların aşırı hoşgörülü tutumları nedeniyle, davranışlarına hiçbir denetim ve sınırlama getirmezler. Bu yaklaşım tarzının uzun soluklu olması halinde çocuğun duygu, istek ve güdülerini denetleyebilme yeteneğinin gelişmesini olumsuz yönde etkileyip çocuğun saldırgan davranışlarının artmasına yol açabilmektedir. Saldırgan davranışları nedeniyle ailesiyle problem yaşayan çocuğun bitmek bilmeyen istekleri, belirli bir düzeyden sonra dayanma sınırını geçer ve aile içi çatışmalara neden olur (Ekşi, 1990: 50).

Aile, çocuğun hayata ve topluma uyumu bakımından olumlu veya olumsuz tesirleri olabilen, eğitimin istenen sonuca ulaşabilmesinde rol ve tesiri bulunan önemli bir çevre konumundadır. Ailenin sahip olduğu en önemli fonksiyon, eğitici bir özelliğe sahip olmasıdır. Ailenin eğiticilik fonksiyonu, onun yapısıyla ilgilidir. Aile kendi içinde uyumlu, iç ve dış organizasyonu normal, toplumdaki gelişmeler kendi yapısını bozacak bir nitelikte değilse, sevgi ve sempati duygularını geliştiren mükemmel bir eğitim yuvasıdır. Ailenin verdiği eğitim sayesinde çocuk, öncelikle kendi aile çevresini oluşturan topluluğun iyi bir üyesi değerini kazanır. Daha sonra da bu sevgi, millet ve insanlık sevgisine doğru yönelerek yücelir (Kıncal, 2000: 108-109).

Jersild, çocuklara verilen din eğitiminin anlamına etki eden hususların oldukça çeşitli olarak değerlendirilebileceğini belirtir. Öncelikle çocuğun dini düşünce ve duyguları, şüphesiz ki, günlük yaşantısında karşılaştığı görgü ve gözlemlerin etkisinde kalacaktır. Çocuğa en fazla etkiyi yapan anne babanın ve okul öncesi öğretmenlerinin bu hususu gözden kaçırmamaları gerekir. Çocuklara verilecek din öğretiminin gerçek bir öğretim olarak çocuklara katkı sağlamasını istiyorsak, çocuğa bir takım kurallar ezberleterek bunu gerçekleştiremeyiz. Çocuğun anlayacağı tarzda, günlük hayattan, özellikle büyüklerin hayatlarından yaşanmış sahneleri görmeleri, olumlu anlamda zihinlerinde silinmez izler bırakacaktır (Jersild, 1972: 178).

Çocuğa verilen din eğitiminin anlamına etki eden bir diğer husus da, din konusundaki düşüncelerin bu dönemde somut olaylara dayanması gerçeğidir.

Bunların birtakım hayallerle beslenip zenginleştirilmeleri, çocuğun anlam dünyasını daha da genişletecektir. Ayrıca çocuğun din konusundaki düşüncelerini, yaşadığı şehir, yaşadığı mahalle, dini temsil eden mabetlerin fiziki görünüşü, ibadethanenin havası, temizliği, kokusu gibi çeşitli etmenler etkiler. Mabede giden çocuğun uslu uslu bir köşede oturması istenir ki, bu husus çocuğun gelişim özelliklerine uymayan bir durumdur. Mabette oyunlar oynayıp, değişik hareketlerde bulunan çocuğa orada bulunan topluluğun davranışları da, çocuğun dine karşı tavır alışını belirler. Ayrıca çocuğun din eğitimiyle ilgilenen kişilerin iyi kalpliliği ve yumuşaklığı da çocuğun bu konulardaki fikirleri benimsemesini önemli ölçüde etkiler (Jersild, 1972: 179).

Belirli bir yaşa kadar çocukların büyüklere oranla daha egosantrik bir biçimde konuştukları, düşündükleri ve davrandıklarını, bilince yönelik kazanımlarını birbirlerine daha az aktardıkları göz önüne alınarak, yapılacak din eğitiminde daha hassas davranılması gereği anlaşılmaktadır. Bu hususa dikkatlerimizi çeken Piaget bunu şu şekilde açıklar:

"Çocuk hiçbir zaman başkaları tarafından anlaşılmış olmak kaygısıyla söz söylemez. Kendisi için bu durum, son derece doğaldır, çünkü konuşurken başkalarını düşünmez. Başkalarının karşısında monolog yapar. Dili, ancak anlaşılmış olmaktan bir yarar umduğu zaman, yani emirler verdiği ve sorular sorduğu anlarda yetişkinlerin diline benzer. Bütün bu söylediklerimizi sade bir biçimde ifade etmek istersek diyebiliriz ki, yetişkin kendisi ile baş başa kaldığında bile toplumsal bir biçimde düşünür; çocuk ise yedi yaşından aşağısında toplum içinde bulunduğu zaman bile egosantrik (kendini merkeze alan) bir biçimde düşünür ve konuşur" (2011: 43).

Bir çocuğun yetiştirilmesinde, annenin yaşam pozisyonu çocuğun gelişimine etki eden bir durumdur. Çocukların yetiştirilmesi yönüyle evli bir kadının rolü düşünüldüğü zaman, üç tür evli kadın rolünden bahsetmek mümkündür. Bunlar sırasıyla; 1- Çalışmakta olan, 2- Daha önce çalışmış olan, 3- Hiç çalışmamış olan kadınlardır. Bu farklı kadın profillerinin evlilikten aldığı haz, iş yaşamında geçirdiği süre ile ilişkilidir. Çalışan veya daha önce çalışmış olan eşler, evlilikteki mutluluğu her şeyden üstün görürler. Daha çok geleneksel yapıdaki veya hiç çalışmamış olan eşler ise yaşam hazzını evlilikteki mutluluktan ziyade finansal tatminden alırlar. Bu görüşte olanlar eşlerini ilk önce eve ekmek getiren bir erkek daha sonra ise kendilerini seven ve yol arkadaşı olarak görürler. Çalışan kadınlar kendi işlerindeki gördükleri itibardan zevk alırlar. Fakat bu zevk, eşlerinin mesleki itibarı arttıkça

azalma gösterir. Hem kadının hem de erkeğin çalıştığı bir evlilikte, bu bir stres kaynağı olabilir. Tam tersi olarak da daha önceden çalışmış veya hiç çalışmamış olan eşler kocalarının mesleğinden haz duyarlar. Bu durum eşini memnun etmek isteyen erkeğe de stres kaynağı olur (Freudiger, 1983: 217). Bu üç anne profiline, çocuğunu yetiştirirken onları etkilemesi pek tabii ki muhtemeldir. Bu yüzden aile içi uyumun çocuğun dini gelişimine yansımaları olacağı göz önünde bulundurularak aile içi rol paylaşımında çocuk merkezli hareket edilmelidir.

1970 ve 1985 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nde kadın ve erkekler arasında feminizmin etkisiyle cinsiyet rol tutumlarında bir değişim yaşanmıştır. Bu dönemde eşlerin geleneksel olan rolüne destek azalmış ve çalışmakta olan kadınların durumu, çocuk anne ilişkisine zarar verdiği görüşü de gözden kaçmıştır. Erkekler özellikle kadınların çalışmasının çocuklara veya anne çocuk ilişkisine zararlı olduğunu belirtmişlerdir. Ne var ki medyada yapılan yaygın spekülasyonlara karşı tam olarak aile rollerinin feminist algısına karşı savunulmasında yeterli çalışma bulunmadığını da belirtmek gerekir (Mason ve Lu, 1988: 54).

Çocukların inanç yapıları, hem anne babanın davranış ve beklentileriyle hem de çocukların davranışlarını yorumlama ve bu davranışlara verdikleri tepkilerle etkilenir. Anne babanın inanç ve tutumlarının, bazı vasıtalarla çocukları daha da etkilediği ve yönlendirdiği hususlar; çocuğun faydalandığı eğitim olanakları, çocuğun zihinsel seviyesini geliştiren oyuncaklar, anne babanın çocuklarla oyun oynama ve zihinsel egzersizler yapmaya ayırdıkları zaman olarak sıralanabilir. Bununla beraber anne babaların çocuklarının inanç ve değer tutumlarını etkilediği gibi, çocukların da anne babalarının inançlarını etkileyebilecekleri unutulmamalıdır. Bazı çocukların inancı, yaşadığı deneyimden etkilenirken, diğer bazı çocukların inancı da içinde bulunduğu toplumsal gruptan etkilenir. Bunlardan farklı olarak diğer bazı çocukların inanç ve değerleri de, kültürel değerlerin bireysel deneyimler ışığında yorumlanması sonucu gelişip değiştiği söylenebilir. Çocukların kültürel değerler ve inançlarının oluşma ve değişmesinde radyo, tv., bilgisayar, akıllı telefonlar, basındaki bilimsel temellere dayanan veya dayanmayan yayınlar gibi pek çok hususun etkisi olduğu gibi; aile ortamı, gelenekler, ekonomik koşullar ve devlet

politikalarının da etkili olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur (Hortaçsu, 2003: 201-204).

Bir başka yaklaşımla bir çocuğun dini inanç ve davranışlarını idare eden ya da etkileyen üç motivasyon merkezi vardır.

1- Çocuğun acizliği ve arzuları, onun dini inanç ve davranışlarını etkiler.

2- Toplum için gerekli olan ahlak sahası, çocuğun dini inanç ve davranışlarını etkiler.

3- Dünyanın bütünleşmiş görüntüsü içinde güvence arayan aklın sahası, çocuğun dini inanç ve davranışlarını etkiler (Vergote, 1999: 46).

Okul öncesi dönemde çocuğun dini gelişimini etkileyen pek çok husus olduğu, yapılan çalışma sonuçları incelendiğinde ortaya çıkmaktadır. Çocuğun dini gelişiminde din ile ilk temasını bilgi kazanımı açısından değerlendirmek, çocuğun dini gelişimini ve eğitimini daha iyi anlamamıza katkı sağlayacaktır.

1.2.1. Bilgi Kazanımı Açısından Çocuğun Din ile İlk Temasının Değerlendirilmesi

Küçük bir çocuğun din ile ilk teması, her şeyde olduğu gibi anne baba aracılığı ile gerçekleşir. Burada önemli olan, anne babanın bilgi kazanımı açısından çocuğa bir değer aktarımında bulunup bulunmadığıdır. Çünkü anne babası ve yakınları tarafından yetiştirilen bir çocuğun, niteliksel davranış geliştirmesi, yetiştirenlerin niteliksel düzeyleriyle yakından ilişkilidir.

Dünyaya ait ilk izlenimlerin olduğu bir zaman diliminde, çocuğun manevi dünyaya karşı da ilk izlenimleri oluşmaya başlar. Dünya ile manevi dünyayı birbirinden ayırmak imkânsız gibi görünmektedir. Çocuğun gelişim süreci, her iki dünyayı birlikte algılamasıyla, sağlıklı bir düzeyde gerçekleşir. Gelişim döneminde manevi dünyası ihmal edilen veya dünyaya ait mantıksal kavraması oturmamayan bir çocuğun gelişiminde bazı arızaların oluşması kaçınılmazdır. Bu nedenle anne babaların çocuklarını yetiştirirken onların, namaz, oruç, ezan, camii, kurban, dua ve zekât gibi İslam'ın temel prensipleriyle ilk karşılaşmaları ve temaslarının olumlu niteliğini vurgulamak gerekir. Zira atılan ilk tohumların günü gelince meyveye durması, ekim zamanı, ekilen tohumun cinsi, dikilen toprağın kalitesi, tarlanın bakım

görümü gibi birçok faktörün etkisinde gerçekleşmektedir. Fakat tohumun toprakla ilk buluşması, zaman ve şartlar açısından uygun değilse, yapılan bütün çabaların boşa gideceği aşikârdır. Bir tohumun neşvü nema bulmasındaki şartlar gibi bir bebeğin de, bilgi kazanımı açısından değerlendirildiğinde, manevi dünya ile ilk teması, bu temasın zamanı, niteliği, duygu boyutu, tonajı ve samimiyeti, yaşanan bu ilk tecrübeyi uzun soluklu olarak etkilemektedir.

Çocuğun din ile ilk temasının gerçekleştiği dönemlerde, inanç gelişimine neyin en fazla etkide bulunduğu dair yapılan kapsamlı bir çalışma, üç ögenin hayati derecede önemli olduğunu göstermiştir.

1- Ebeveynden biri ile inanç üzerine konuşma ve etkileşimde bulunma.

2- Anne baba veya aile yakınları ile birlikte ibadet etme gibi düzenli bir manevi zaman dilimine sahip olma.

3- Aile ile birlikte bir hizmet projesine dâhil olma. Örneğin bir yardım kuruluşunda görev alma gibi.

Bu üç öge çocuğun dini gelişimini hem hızlandırır hem de destekler. Bunun yanında, çocukların erken dönemde Allah ile kurdukları ve geliştirdikleri ilişki, büyüdüklerinde kendilerine ihtiyacı olan öncelikle aile yakınlarını sevme ve onlara bakma sorumluluğuna yönelme gibi ahlaki bir ilişki düzeyine yükseltir (Ratcliff, 2010: 81). Çocuğun eğitimindeki bu ilişkiler saf bir diyalog içerisinde geliştirilmelidir. Bu süreçte çocuklar birisiyle konuşurken sözlerinin kesilmesini istemezler. Bu, karşılıklı güvene de dayalı olan eğitimdeki ilişkinin en içe dönük başarısıdır.

Çocuğun ahlaki değerleri, çocuğun neyi iyi ve kötü olarak düşündüğünden, neyi yapıp yapmaması gerektiğinden ve hareketlerinin ya da düşüncelerinin doğruluğunu yargıladığı standartlardan oluşur. Aile bu değerlerin ve düşüncelerin ilk öğretmenidir. Aile sadece söylenen kelimelerle değil, davranış biçimi, finansal harcamalar, disiplin stili, barınma yeri ve sayısız yaşam seçimleriyle çocuğa ilk etki eden merkez çekirdektir. Küçük çocuk, ailenin önemli gördüğü değerler ve standartları kabul eder. Bu değerlerle birleştiğinde, ailenin sevgisiyle, övgüsüyle o değerleri uygulamada ailesinden destek alır (Williams ve Stith, 1974: 337).

Hartshorne' e göre beş yaşındaki bir çocuk ile ilgili, din eğitiminin amaçları çerçevesinde çocuğun din ile ilk teması değerlendirildiğinde, üç önemli formülasyonla karşılaşılır;

1- Çocuğun sınırlı olan, hem gerçek hem de hayali çevresi içerisinde, eylemde ve tutumda dini duyarlılığı olan bir sosyal tepki geliştirmek.

2- Çocuğun Allah'ın büyüklüğünü kavrayabilmesi için oluşturulacak çevresinin sosyal yorumunda ona yardımcı olmak.

3- Allah'ın çocukları olarak, gerçekliğin ve diğer benlik iddialarının tanınmasını içeren benlik bilincinde, üst seviyeye çıkmak için büyüyen benlik bilinçliliğine yardımcı olmak (Hartshorne, 1919: 43).

Çocuğun mabet ile ilişkisinde, dini yönelimini etkileyen bir din görevlisi (İmam, papaz, pastör ve haham gibi), hiçbir zaman evdeki din eğitiminin yerini alamaz. O sadece çocuğun anne babasının çabalarını destekleyerek çocuğun ilk izlenimlerinin gelişimine katkıda bulunur. Anne babalar çocuklarına profesyonelce din eğitimi veremediklerinden dolayı bu iş ihmal edilir ve çocukların ruhsal eğitimi sekteye uğrar. Bu durumda mabetteki din görevlisi kaybeder, çünkü bunu anne baba gibi tam olarak yapamaz. Anne babalar kaybeder, çünkü çocuklarını ve kendilerini eğitmeyi sağlayacak bir fırsatı kaçırmaları. Çocuklar da kaybeder, çünkü Allah'ı anne babadan öğrenme, bunların en etkili yoludur. Anne babalar belki çocuklarına her şeyi öğretemezler; ama bu görevi tamamen dini profesyonellere de terk etmemeleri gerekir (Wolpe, 1995: 221). Çünkü din, ihmal edilebilecek bir konu değildir.

Hümanist psikolojide dinin, bir çocuğun kişilik gelişimine pozitif katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Dinin, sağlıklı ve normal bir kişilik için tecrübe edilmesi gereken hayati bir fonksiyonu vardır. Bu fonksiyonların en önemlisi, bir çocuğun kendi iç derinliklerinden kaynaklanarak gelişen dindarlığın, kendini gerçekleştirme sürecine oldukça fazla faydalar sağlayacağı düşüncesidir (Allport, 2006: 32). Faydası inkar edilemeyecek derecede kesinlik kazanan din duygusunun ilk çocuklukta gelişiminde “yükleme”lerin etkisini unutmamak gerekir.

Bir çocuğun dünyayı anlamlandırma çabasında, gözlemediği yüklemenin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Çünkü yüklemeye konu olan şey, çocuğun karşılaştığı herhangi bir oyun veya görevdeki başarı veya başarısızlık olabileceği gibi, hayatta yaşanması muhtemel birtakım olayların olumlu veya olumsuz sonuçları

da olabilmektedir. Gerçekte ise yükleme yapmak, insan hayatının her alanını ilgilendiren ve insanın onsuz yapamayacağı bir davranış şeklidir. Yükleme kuramı, çocuğun motivasyonel faktörlerine yer vermekle birlikte hüküm ve karar verme sürecinde etkili olan bilişsel psikoloji çerçevesinde değerlendirilebilir. Çünkü nedensel yüklemeler, bilme ve algılama alanlarına giren zihni etkinliklerdir. Bir çocuğun nedensellik kavramının kaynağını, anne babası ve yakın çevresindeki insanların yansıttıklarından öğrendiği kişisel bilgisi oluşturur. Genel olarak ifade edildiğinde yükleme, bir anlamda nedensel açıklamalar olduğu için, okul öncesi dönemde çocukların hüküm ve karar verme süreçlerinin bilinçli bir düzeye çıkarılmaları ve geliştirilmeleri, çocukların gelecek yaşamlarını büyük ölçüde etkileyecektir (Yaparel, 2001: 43-44).

Çocuğa kazandırılan bilişsel yüklemelerin davranışa dönüşmesi ve bir çocuğun bir şeyin hakikatine varabilmesi ve de onu tam anlamıyla öğrenebilmesi için onu tecrübe etmesi gerekir. Din tecrübe edilebilen, duyulan ve yaşanılan bir hakikattir. Bu bakımdan bir gerçeklik ifade eder. Yani din ancak bir çocuğun tecrübe ederek içselleştirmesi neticesinde anlaşılabilir. Bu bakımdan Allah, her çocuğun bireysel yaşam tecrübesi ile kendisine ulaşabileceği manevi bir realitedir (Fırat, 1977: 27).

Bu aşamada çelişkili olmayan yollarla çocuğun sevilmesi, mutlu edilmesi ve kendisine saygı duyulması, ebeveyninin onun artan benzersizliğini ve ayrışmasını hoş görerek bireyselliğine değer verilmesi, desteklenmesi ve yanlışlarına rağmen hoş görülmesi halinde çocuk, bu ilk izlenimlerle kendiliğinden bir değerler sistemi geliştirerek kendi karakteristik özelliğini şekillendirebilecektir. Çocuğun değerler sisteminin tamamen farklı ve kendine has bir şey olması düşünülemez. Daha ziyade söz konusu olan çocuğun, anne babasının yaşadığı değerlerini, onların değerli kıldığı inançlarını, toplumun sembollerini, geleneklerini doğal bir akış içinde kendinin bir değeri olarak kabul etmesi, kendine dâhil ederek özümsemesi ve içselleştirmesidir. Bu değerler, zorlayıcı baskılarla ona dayatılan bir kabul ediliş olarak sunulmamalıdır (Meissner ve diğerleri, 1987: 264).

Erken çocukluk dönemindeki din eğitimcileri için çok önemli olan, din dediğimiz bağımsız içeriğin iki bağımsız özelliği vardır. Lee, bu özelliklerden birini, dinin teolojik olmadığı şeklinde yorumlar. Gerçekten tüm teologlar, teolojinin

zihinsel olarak Allah'ı araştıran bir bilim olduğu görüşündedir. Teolojinin amacı, Allah'ın tabiatı ve fiiliyatı hakkında daha fazla bilgiye ulaşmaktır. Aksine din kişinin Allah'la olan bağıdır. Dinin amacı bir kişinin dini hayatının olabildiğince dolu olması için zenginleştirilmiş bir meşguliyet kurmaktır. Teoloji ve din bu nedenle gerçekliğin çok farklı iki alanına aittir. Erken ocukluk döneminde din eğitimcileri dini öğretmeyi istiyorlarsa teolojiden ziyade dini ğretmelidirler. Bununla beraber teoloji, o anda dinin hangi boyutunun öğretildiğine bağlı olarak din eğitiminde özel bir yere sahiptir.

Lee bu bağımsız içeriğin ikinci önemli özelliğini, öğretilen tüm bağımsız içerikler gibi dokuz tane kendine kapalı alt içeriğin bir bileşimi olarak görür. Bu birbirinden ayrı alt içerikler şunlardır: 1- ürün içeriği, 2- Süreç içeriği, 3- Bilişsel içerik, 4- Duyuşsal içerik, 5- Szsel içerik, 6- Sözlü olmayan içerik, 7- Bilinçli içerik, 8- Bilinçsiz içerik, 9- Yaşam tarzı içeriği. Erken ocukluk dönemi dini gelişim, Lee'nin belirttiği bu dokuz alt içeriğin birbirleriyle uyum içerisinde gelişimiyle doğru orantılıdır. Çocuğun dini duygu ve düşüncesinin olumlu ve sağlıklı ilerleyebilmesi, bağımsız içeriklerin özelliklerinin dikkate alınmasıyla ilişkili olduğu görülür (1988: 153-155).

İlk ocukluk döneminin din ile ilk temasını farklı bir kategoride değerlendiren Fowler, bu dönemi iki farklı döneme ayırır. Bunlardan birincisi; 2-3 yaşlarındaki bir çocuğun mücadelesini temsil eden özerkliğe karşı utanç ve kuşku krizidir. İkinicisi ise; 4 ile 6 yaş arasında kabaca ortaya çıkan ve çözümü bulunan "ortaya çıkma ve çözüm bulma" olan girişimciliğe karşı suç krizidir (1995: 58).

Kohlberg ise ahlaki yargıların gelişiminin, ahlaki öğrenmenin gelişmemiş görüşüyle açıklanamayacağını belirtir. Ona göre sözlü öğrenme, pekiştirme veya tanımlama yoluyla kültürel kuralların ielleştirilmesi sürecinde ahlaki gelişim srekliidir. Bu durum bütün sosyal dünyaya, belirli bir aşamaya, belirli bir kavram veya belirli tipteki sosyal ilişkilere karşı bir reaksiyon (1962: 277-332) olarak değerlendirilir.

Okul ncesi dönemdeki çocukların dini gelişim süreçlerindeki özelliklerle ilgili olarak, farklı açıklama ve kategorilerin yapılması doğal karşılanmalıdır. Hatta bir zorunluluk olarak bile görülebilir. Çünkü yaratılmışlar içerisinde bulunan bir çocuğun gelişim kapasitesi, canlılığını devam ettirebilen hiçbir organizmada yoktur.

Her biri farklı farklı ve oldukça kompleks bir yapıya sahip olan insan yavrusunu, istenilen şekilde yetiştirmek ve onu anlamak oldukça zordur. Bu nedenle daha çok batılı bilim adamlarınca yapılan çocuk gelişimi ile ilgili, birbirinden farklı araştırma bulgularının makul karşılanması gerekir.

İlk çocukluk döneminde, bilgi kazanımını engelleyici faktörlerin başında anne ya da babanın veya her ikisinin gerek bedenen gerekse ruhen çocuklarından uzak kalmaları gelmektedir. Bedenen uzak kalma ya bir iş sebebiyle ya boşanmayla veya ölümle gerçekleşir. Bu tür durumlarda çocuklar gerçekçi bir davranış modelini sevgi içerisinde göremedikleri için, hayat boyu yaşayabilecekleri sorunlarla karşı karşıya gelirler. Annenin yokluğu, ideal bir bayanın veya annenin, babanın yokluğu ise iyi bir erkeğin veya babanın nasıl olması gerektiğini öğrenmeyi engeler. Anne babanın var olmalarına karşın, ruhen çocuklarını yalnız bıraktıkları, çelişkili hale getirdikleri bir durum daha vardır ki, çocuklar açısından böyle bir durum dayanılmaz ve çekilemezdir. Böylesi bir durumda çocukların ruh sağlıkları da bozulur ve topluma ayak uyduramazlar. Bilgi kazanımını engelleyici bu durumlar, çocuğun din ile ilk temasını olumsuz etkileyerek, onun dini gelişim sürecine etki ederler.

1.2.2. Dini Gelişim Süreçlerinde Eğitim Öğretimi Olumlu Etkileyen Faktörler

Yeni doğmuş bir bebek, tabii gelişim süreci içerisinde, olumlu bir dini gelişim süresi yaşayacaktır. Fakat çocuk yetiştirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan anne babalar veya olumsuz çevre koşulları nedeniyle, çocukların dini gelişimi istenilmeyen bir gelişim gösterir. Hiçbir anne baba bu sonucu istemez, fakat, yeterli zihinsel donanıma sahip olamama nedeniyle, doğru yaptıkları düşüncesiyle yanlış davranışlarda bulunurlar. Bilinçli bir yaklaşımla, çocuğun dini gelişimine olumlu katkı sağlayabilecek pek çok faktörün olduğu görülür. Bu faktörler işletilebildiği sürece, topluma sağlıklı nesiller yetiştirmenin önü açılabilir. Bu nedenle dini gelişim sürecini olumlu etkileyen çeşitli faktörleri açıklamamız gerekir.

Dini gelişim sürecini olumlu etkileyen en önemli hususların başında, bebeğin anne babası gelir. Bir çocuk sahibi olma veya yetiştirme düşüncesi ilk belirdiği andan itibaren anne babanın çocuk sahibi olmadaki niyetleri, "helal lokma" konusunda

hassas olup olmamaları, çocuğun yetiştirilmesine harcanan emek, çocuğa karşı beslenen şefkat ve merhamet hisleri, uyumlu bir aile birlikteliğinin sağlanması neticesinde ailede oluşan mutluluk atmosferi, çocuğun dini gelişiminin de mutlu ve olumlu bir ortamda sürdürülmesine temel hazırlar.

Bu dönemde anne babanın çocukları için en güvenilir bir liman olma özelliği, çocukların güven duygusunun pekişmesinde aktif rol oynar. Yapılan pek çok araştırmada, bebeklik döneminde oluşan güven duygusunun daha sonraki gelişim dönemlerinde Allah'a güven duygusuna dönüşeceği belirtilir. Bir anlamda inancın temelleri olarak görülen çocuktaki güven duygusu, anne babanın sorumluluğunda gelişen temel bir duygudur. Bu temel duygunun, aile içi kavgalar, niteliksiz iletişim, ilgisizlik, temel ihtiyaçların giderilmemesi gibi insani olmayan pek çok nedenle örselenmesi, çocukta ömür boyu sürecek bir güvensizlik ve dengesizlik atmosferi oluşturur. Bu nedenlerden dolayı, olumlu bir dini gelişim süreci yaşaması istenen çocukların, olumlu bir aile yapısına sahip olmaları gerekir.

Olumlu aile yapısının en belirgin özelliği, şefkat ve merhamet hisleriyle dolu bir sevgi atmosferine sahip olmasıdır. İlahi kaynaklı olan bu sevgi, okul öncesi dönemde çocuğun en fazla ihtiyaç duyduğu bir gıdadır. Fiziksel olarak gıdasını alamayan bir çocuğun bedensel ve zihinsel gelişiminde pek çok problem oluşabileceği gibi, manevi olarak sevgi ihtiyacı karşılanmamış bir çocuğun da aynı süreçleri yaşaması kaçınılmazdır. Genellikle çocuk yetiştiren anne babalar, çocuğun maddi ihtiyaçlarını gidermede hassas davranırken, ne yazık ki sevgi duygularının beslendiği manevi atmosferin oluşturulmasında aynı hassasiyeti göstermezler. Herhangi bir problemi olmayan ve yaşamayan, ruh sağlığı yerinde olan bir annenin çocuğunu sevgiyle bağrına bastığı görülür. Şefkat ve merhamet hisleri ile yavrusunu koruma altına alma, sevgi ihtiyaçlarını giderme ve onunla ilgilenme hemen hemen bütün annelerin ve hatta pek çok canlının temel özelliğidir. Bu da göstermektedir ki, her canlı varlık gelişim aşamasında bu duyguya ihtiyaç duymaktadır. Bu yönüyle manevi yönü ağır basan sevgi duygusunun, çocuğun dini gelişimini etkileyen manevi bir atmosfer oluşturduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönemde anne babanın dini hassasiyet ve temsil keyfiyeti, çocuk üzerinde en çok tesir eden hususlardan birisidir. Altı yıl boyunca çocuğuna doğru olmayı, doğru olmanın önemini, gerekliliğini, dindeki yerini anlatan bir anne veya

baba, yaşadığı bir olay karşısında doğru davranış sergilememesi veya yalana başvurması, öncelikle çocuğun manevi dünyasını sarsar. Anne babanın bu davranışları devam ettirmesi neticesinde çocuk, anne babanın öneri ve nasihatlerinden ziyade, onların davranışlarını kendisine adapte ettiği görülür. Bu nedenle çocuğu yetiştiren en yakınındaki kişilerin, bol bol nasihat etme, bütün davranışlarını kontrol etme gibi gelişimine uygun olmayan yöntemlerden ziyade kendi yaşamlarıyla çocuklarına örnek olmaları gerekir. Okul öncesi dönemdeki çocuğa en çok tesir eden şeyin ailesinin yaşam tarzı olduğunu, Hz. Muhammed (SAS)'in her çocuğun İslam fitratı üzerine doğduğunu, daha sonra anne babasının ve yakınlarının yönlendirmesiyle dinini seçtiğini (Müslim, 2006: 1226; Gazali, 1987: IV, 169) belirttiği hadisten anlamaktayız. Buradan da anlaşılmaktadır ki anne babanın ve yakınların yaşam tarzı ve dini yaşamı, yetişmekte olan bir çocuğun dini gelişim sürecini oldukça fazla etkilemektedir. Anne babanın temsil yönüyle olumlu bir yaşam sürmesi, çocuğun dini gelişim sürecini olumlu bir şekilde etkiler.

İlk çocukluk dönemlerinde çocukların sosyal gelişimlerini olumlu etkileyen etkenlerden biri de arkadaşlık ilişkileri kurmalarıdır. Genellikle çocuklar üç yaşından itibaren arkadaşlık ilişkileri kurmaya başlarlar. Çocukların gelişim sürecine bağlı olarak dört yaş civarlarında zenginleşen bu ilişkiler, çocuklar için hayati derecede önemlidir. Çocukların sağlıklı bir şekilde arkadaşlık ilişkilerini başlatıp sürdürebilmeleri, bireysel bağımsızlıklarını kullanabilmelerine ve gerekli duygusal sağlıklarının yerinde olmasına bağlıdır (Palut, 2003: 315).

Anne baba ve yakınların yanında nitelikli bir çevre ve arkadaş grubunun da çocuğun dini gelişimine olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir. Çünkü tabiatında sosyal bir varlık olarak çocuk, üç yaşından itibaren bir çevre ve arkadaş grubuna ihtiyaç duyar. Arkadaşlarının nitelikli davranışlarından oldukça etkilendiği gözlemlenen okul öncesi çocuklarının, bu davranışlarını devam ettirebilmeleri, çevresinin ve arkadaş grubunun seçimiyle ilgilidir. Çocuklar arkadaşlarında gördükleri olumlu davranışlarla kendi davranışlarını pekiştirirler. Süreç bu şekilde işlediği sürece, çocuklar kendi zihinlerinde bu davranış kalıplarını benimser ve içselleştirirler. Atalarımızın "Arkadaşımı söyle kim olduğunu söyleyeyim" ifadesinden de, çocuklar için seçilen arkadaş gruplarının, çocukları yönlendirmede nasıl aktif rol oynadıkları görülebilmektedir.

Çocukların enerjilerini boşaltmaları ile dini gelişimin olumlu seyri arasında bir ilişki vardır. Özellikle dört ile altı yaş arasındaki çocukların, gelişimleri için gereğinden fazla enerjileri vardır. Bu enerjinin müspete kanalize edilmemesi neticesinde, çocuklarda hırçınlık, saldırganlık, söz dinlememe gibi olumsuz davranışların geliştiği gözlemlenir. Bu dönem çocukların gelişim sürecinde, verilmek istenen nitelikli değerlerin, en temel ihtiyaçlardan biri olan oyun içerisinde verilmesi en isabetli yöntemlerden birisidir. Bu nedenle oyun ile dini gelişim arasında olumlu bir ilişki kurulabilir.

Oyun oynama, çocukların istekle yaptıkları en önemli zihinsel faaliyetlerden birisidir. Çocuk eğitimine önem vermeyen ailelerde oyun, çocukların boş vakitlerini geçirdikleri, çok da değerli olmayan bir zaman dilimi olarak görülür. Buna karşın bilinçli aileler, oyunun çocuğu eğitmedeki en önemli araçlardan birisi olduğunun bilincindedirler. İlk çocukluk döneminde çocukların oyun oynama süreçleri ile zihinsel gelişimleri arasında pozitif olarak tespit edilen ilişki, okul öncesi dönemde verilecek din eğitiminde, en etkili yöntemin "oyun içerisinde din eğitimi" olduğunu hatırlatır. Çünkü istekli olma ile eğitim arasında kurulan paralel ilişki, nihayetinde arzulanana sonuca ulaştırır. Fakat oyun içerisinde din eğitimini çocukların seviyesinde sunma, içerik olarak oldukça zor bir iştir. Belki de oyun içerisinde dini sembollerin ve kavramların kullanılması, oyunun seyrinin evrensel değerler üzerine kurgulanması, çocuğun bilişsel düzeyde bu sembol, kavram ve değerlere aşinalık kazanmasına zemin hazırlayacağından, çocuklar için oyun oynamanın dini gelişim sürecine olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülebilir.

Çağımız çocuklarını etkileyen en önemli araçlarının başında televizyon, bilgisayar ve gelişmiş telefonlar gelmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların oldukça fazla etkilendiğinin ortaya çıktığı görsel içerikli ve hareketli materyaller sunan bu araçların, çocukların eğitimine olduğu kadar sağlıklarına da zararları olduğu yapılan çalışmalarda ortaya çıkmış ve zaman zaman medyaya da yansımaktadır. Özellikle şehir hayatında, ilk çocukluk dönemindeki çocukların enerjilerini kontrol edemeyen ve yönlendiremeyen ailelerin, çocuklarını kontrol altına almanın en iyi yöntemlerinden birisi olarak elektronik aygıtları kullandıkları gözlemlenmektedir. Uygulamada ve görüntüde zararlı olan bu elektronik araçlar, bilinçli ailelerin kontrollü ve yönlendirmeli kullanımlarıyla, çocukların zihinsel

gelişimine katkı sağlayan etkili bir yöntem haline gelebilir. Bu süreçte dini hikâyelerin görsel malzeme olarak çocuklar için hazırlanması, çocukların ilgilerini çekecektir. Dini içerikli temaların çocukların gelişim dönemlerine göre görsel olarak hazırlanıp onların istifadesine sunulması, onlara yapılabilecek en iyi eğitimidir. Çocuğun irade yapısının gelişmediği okul öncesi dönemde, televizyon ve bilgisayar kullanımının kontrollü ve eğitici nitelikte yapılmasının, çocuğun dini gelişim sürecini olumlu etkileyeceği söylenebilir.

Okul öncesi dönemde ailecek toplu yapılan etkinliklerin çocuk üzerindeki etkisi büyüktür. Bu nedenle dini ibadetlerin, aile üyelerinin katılımıyla toplu bir şekilde ve sesli gerçekleştirilmesi, çocuğun hem ilgisini çekecek hem de katılımını sağlayacaktır. Ayrıca cuma namazlarında, teravîh namazlarında ve bayram namazlarında, önceden hazırlanarak ailecek büyük bir mabede gidilmesi ve ibadetlere iştirak edilmesi çocuğun ruh dünyasında manevi izler bırakır. Toplu kılınan teravîh namazlarında getirilen salavatlara, çocukların içtenlikle katıldıkları, bu durumdan zevk aldıkları gözlemlenir. Özellikle yaz aylarında kılınan teravîh namazlarından sonra ailecek dondurma yemeye gitmenin, çocukların mabede ilgisini arttırdığı gözlemlenmektedir. Yemeklerden ve namazlardan sonra toplu şekillerde yapılan duaların, çocukların manevi dünyasını zenginleştirdiği fark edilir.

Bu gelişim döneminde çocukların hikâye ve masallardan oldukça fazla etkilendiklerini her anne baba fark etmiştir. Bu nedenle çocukların dini gelişim sürecinde hikâye ve masallardan faydalanılmalıdır. Hikâye ve masalarda dini içeriklerin kullanılması, çocuğun dini bilgi düzeyini geliştirir. Bu durum dine karşı ilgiyi artırır ve geliştirir.

İnsan düşünen, duyguları olan, bu duygularının farkında olan, bunları paylaşan ve aktarabilen, içinde yaşadığı toplumla ortak değerleri olan bir varlıktır. Bu nedenle insan, çocukluktan itibaren ortak yaşamın temelini oluşturan ve toplumca kabul gören değerlere sahip olmalıdır. Çünkü değerler, yetişmekte olan bir çocuğa yaşam boyu rehberlik eden kılavuzlardır (Akbaba-Altun, 2003: 8-9). Çocuğun içinde büyüdüğü toplumun değerleri, dini referans kaynaklarıyla uyumlu ise, bu durum çocuğun dini gelişim sürecine olumlu katkılarda bulunacaktır.

Çocuğun çevresinde cereyan eden dini yaşam, mutluluk ve mutluluğun manevi türüne zemin hazırladığı durumlarda, sağlıklı bir zihin için temel referans

kaynağı olur. Din ve mutluluk arasında kurulan ilişki ile birlikte çocuklar, dini inancın bu gerçekliğinin bir kanıtı olarak mutluluğu kabul etmeye başlarlar. Eğer öğrenilen inanç çocuğu mutlu ederse, o da hemen hemen kaçınılmaz bir şekilde bu inancı benimser (James, 1936: 77). Bu sebeple çocuğun inancının oluşum aşamasında, çocuğu mutlu edecek argümanların oluşturulması ve desteklenmesi gerekir. Özellikle ibadet mekânlarında mutlu olan çocuğun, yaşlılar tarafından bu mutluluğunun elinden alınmasına müsaade edilmemelidir. Mutlulukla inanç arasında kurulan bu ilişkinin sürekliliği, çocuğun dini gelişim sürecini olumlu etkileyecektir.

İnsan dünyada anlam üreten bir varlıktır. Deneyimlerinin anlamını inşa eder ve sonra tekrar oluşturur. Yaşadıkça, öğrendikçe, daha sonraki deneyimleri sindirdikçe, anlayışları tekrar müzakere eder. Hayata umutsuz bakan çocukların, ilk çocukluk dönemindeki deneyimlerinde karışıklık, karmaşa, kaos ve zalimliği öğrendikleri görülür. Bunun tersi olarak, ailelerin de karşılıklı sevmeyi öğrenen çocuklar ise Allah'a ve diğerlerine hizmet etmede ilgi, neşe ve sebat anlamlarını inşa edebilirler. Böylesi olumlu bir ortamda yetişen çocuklar, doğal olarak inancı öğrenirler. Sadece ne öğrettiğimiz değil, nasıl öğrettiğimiz de küçük bir çocuğun inanç oluşumuna etki edecektir (Honig, 1989: 39).

Küçük çocukların inanç arayışlarında, onları olumlu etkilemede temel vazife - olabildiğince güvenilir olarak- onların kendilerinin sürekli daha güvenilir olmalarına yardımcı olmaktır. Bununla beraber güvenilir olmakla gelen iyilik gücünü sürdürme, çocukların ailelerindeki günlük yaşamlarında ve bütün dünyadaki diğer olarak tabir edilen nesne ve özneleri kendi ilgi alanlarına dâhil etmede onlara yardımcı olunması (Caldwell, 1989: 78), dini gelişimlerine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Çocukların dini gelişimine olumlu katkılar sağlayan, dini iletişim ve hedef kitle, öncelikli olarak çocuk ve yakın ailesi arasında geçmektedir. Çocuğunun geleceğini şekillendiren, başarılı bir dini iletişimin çok da kolay olmadığı söylenebilir. Çocuğun yakın çevresi, çocukla iletişime geçerken onu motive etmek, ona bilgi vermek ya da duygusal açıdan onu ikna etmek düşüncesiyle hareket edip, çocuğun gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak alıcı durumundaki çocuğu hedef almalıdırlar (Köylü, 2003: 132).

İlk çocukluk döneminde çocuğun dini gelişim sürecini olumlu etkileyen hususların birisi de, çocuğun girişimci, keşfedici ve yenilikçi ruh yapısını

yıkmamaktır. Küçük çocukların hayal dünyaları, yeni yeni keşifler yapmak için her türlü imkâna sahiptir. Fakat bizler çocuğun bu özelliğini törpüleyerek söndürürüz. Çocuğun keşfedici bir yapıya sahip olması, beynimizin aldığı dürtüler sonucunda ortaya çıkar. Beynimize bu dürtüleri sağlayan şeyler çocuktan çocuğa değişmektedir. Herhangi bir öğrenme etkinliğinin mümkün olduğunca çocuğun farklı duyularına hitap etmesiyle, gerçekleşecek olan öğrenmenin kalitesini ve niteliğini arttırarak (Bentley, 1999: 22), çocuğun hayal dünyasının önünü açar ve ona yeni kapılar aralanır. Çocuk kendisi için aralanan bu kapılardan, yeni keşiflere yelken açabilir. Çocuğa bu imkânı tanımak ve ufkunu açmak anne baba ve yakınlarının elindedir.

Dünyaya canlı olarak gelen her bir çocuk, geliştirebileceği pek çok yeteneğe sahiptir. Akletmek, sevmek ve girişimcilik gibi yetenekler sadece insana özgüdür. Bu özellikler, bir çocuğu dünyada etkin bir özne, değiştirici ve dönüştürücü bir güç haline getirmektedir. Çocukların sahip olduğu bu yeteneklerin olumlu bir şekilde kullanılmaları, uygun yöntemlerle geliştirilmeleri mümkün ve gereklidir (Eğri, 2003: 69).

Yakın bir zamanda yapılan bir araştırmada, sert anne baba tutumu ile ilgili muhafazakâr Protestanlar hakkındaki hâkim görüşün değiştirilmesi gerektiği görülmüştür. Bir yandan muhafazakâr Protestan anne babalar, çocuk yetiştirmede bedensel cezalara daha fazla önem verirken, diğer taraftan da bu anne babaların diğer anne babalara nazaran çocuklarla daha sıcak ve daha anlamlı duygusal bir bağa sahip olduğu görülmüştür. Aslında bu araştırmanın da gösterdiği üzere en etkileyici anne baba tutumlarının, teolojik olarak muhafazakâr görüşlere sahip olanlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada sunulan bulgular, kültürlerine son derece bağlı muhafazakâr Protestanlar arasında yeni bir geleneksel anne baba modelinin ortaya çıktığını göstermektedir. Bu model, insan tabiatının günahkârlığına vurgu yapan klasik Protestan görüşüne bağımlı olması bakımında gelenekseldir ve bu nedenle de çocuğun kötü davranışlarına sert bir şekilde müdahale etmenin gerektiğini vurgular. Öte yandan sıcak ve etkileyici bir anne baba, çocuk etkileşiminin gerekliliğini vurgulayan teolojik ve psikolojik değerlere sahip olması bakımından da yenilikçi olarak görülebilir. Bu nedenle muhafazakâr Protestan anne baba modeli, otoriter bir çocuk eğitimi modeli olarak algılanmamalıdır (Wilcox, 1998: 807).

Okul öncesi dönem çocuklarının anne babalarından etkilenme oranlarının birbirinden farklı olduğu ve farklı yönlerini etkilediği Parke'nin (1996) yaptığı araştırmalarda tespit edilmiştir. Babaların çocuklarla annelerinden tamamen farklı bir ilişki geliştirdikleri görülmüştür. Babalar çocuklarıyla geçirdikleri sürenin büyük bir kısmında onlarla oyun oynamakta, oynarken çocuklarını atıp tutarak, onlarla güreşip şakalaşarak fiziksel teması da kullanmaktadırlar. Bu durum çocukları daha fazla uyarmaktadır. Yapılan araştırma da babaların çocuklarıyla fiziksel temas kurarak oynadığı oyunların özellikle erkek çocuklarda zihinsel yapıyı güçlendirdiği ve olumlu yönde etkilediği, ayrıca herhangi bir nedenden dolayı, çocuğun erken gelişim dönemlerinde, babanın evde bulunmamasının erkek bebeklerin bilişsel gelişimini olumsuz yönde etkilediği anlaşılmıştır. Yapılan bir başka çalışmada Gottman, (1998) babaların çocuklarıyla fiziksel temas kurarak oynadığı oyunlar vasıtasıyla çocukları uyarmasının çocuklarda duygu kontrolüne katkısı olduğu bu nedenle duygularını kontrol edebilen çocukların karşılaştıkları zorlukları aşabilmek için daha serinkanlı davranarak çözüm aradıkları görülmüştür (aktaran Hortaçsu, 2003: 213).

Okul öncesi dönemde çocuğun dini gelişiminin olumlu yönde seyri, dini gelişim sürecindeki motivasyonel durumlarla da ilişkilidir. Bir çocuğun hayata olumlu bakışını sağlayan iman, insan motivasyonunun en temel ögesi olarak görülmektedir. Allah'a iman, tüm motivasyon formlarına etki eden derin psikolojik bir durum olarak, çocuğu davranış geliştirme açısından olumlu bir hayata motive eder. İşte tam bu noktada İslam, insanın kökenine, bu hayattaki amacına, sınırlılıklarına, yaratıcısıyla ve diğer bireylerle ilişkilerine işaret etmeden, motivasyondan söz etmek zor görünmektedir (Alawneh, 2004: 117-126). Bu düşünce çerçevesinde çocuğun dini gelişimine yaklaştığımızda, Allah'ın hayata biçtiği değeri kavramanın, çocuğun dini gelişim sürecini olumlu yöne kanalize ettiği görülebilmektedir.

Çocuk açısından kendini gerçekleştirme dediğimiz zaman, çocuğun kişiliğindeki tüm potansiyelleri tam olarak geliştirmesini, kendisi hakkında doğru ve gerçekçi bir bilgi sahibi olmasını ifade etmekteyiz. Maslow, bir çocuğun kendini gerçekleştirme idealini, istisnasız her çocuğun kendisini değişik yaşam koşullarında gerçekleştirebilir ve doyuma ulaştırabilir düşüncesiyle ele alarak, bütün bireylerin, potansiyellerini en üst düzeyde aktif hale getirmelerinin önemli olduğunu belirtir.

Kendini tam olarak gerçekleştiremeyen bir çocuk, kaygılı ve huzursuz olacaktır. Bir çocuğun gelecek hayatında kaygı ve huzursuzluklardan uzak durmasını istiyorsak, potansiyellerini de göz önünde bulundurarak kişiliğini gerçekleştirmek zorundayız. Çocuğun kişiliğinin tam olarak gelişimi, kendi doğasıyla uyumlu bir gelişim göstermesine bağlıdır (Allport, 2006: 13).

Bir çocuk, anne babası tarafından veya yakın çevresince görevlendirilerek büyük bir memnuniyetsizlikle yapacağı bir şeyi, oyun olarak büyük bir gayretle ve istekle yapar (Koffka, 1954: 247). Bu nedenle anne babaların çocuklara yaptıracakları faaliyetleri oyun içine yaymaları, istenen sonuca ulaşmayı kolaylaştırır.

Özellikle okul öncesi dönemde oyun, çocuğun haricen yaptığı herhangi bir hareket ile bir tutulmamalıdır. Oyun bütün boyutuyla, bu dönemdeki çocuğun ruhi tavrını gösterir. Oyun, çocuğun bütün hünerlerinin, kuvvetlerinin, tefekkürlerinin ve hatta bilişsel yeteneklerinin kendi hayal ve alakalarını ihata ve tatmin eden bir faaliyette bulunması halidir. Oyun, çocuğun tam bir inkişaf ile büyümesine vesile olan, en yüksek gayenin gerçekleştirilmesi aşamasında mükemmel bir vasıta (Dewey, 1930: 121). Bu nedenle çocuğun din eğitiminde oyun faktöründen faydalanma, dini gelişimin hızını artıracak gibi, sağlıklı olmasını da sağlar.

Okul öncesi dönemde bir çocuğa annesi, herhangi bir dua veya kısa sure ezberleteceği zaman baş başa yapılan öğrenme veya ezberleme faaliyetlerinde zorlandıkları görülür. Dini kavram, pratik ve uygulamaların çocuklara aktarımında, arkadaş grubundan ve bilgisayar programlarından faydalanılması, çocuğun tek başına eğitim öğretiminden hem daha kolay hem de daha başarılı sonuçlar verdiği gözlenmektedir. Bu nedenle, olumlu dini gelişim demek, bir açıdan olumlu ve nitelikli arkadaş grubu demektir.

1.2.3. Dini Gelişim Süreçlerinde Eğitim Öğretimi Olumsuz Etkileyen Faktörler

Okul öncesi dönemde çocuğun dini gelişim sürecini olumsuz etkileyen faktörler, çok farklı kategorilerde değerlendirilebileceği gibi, anne baba kaynaklı ve çevre kaynaklı olmak üzere iki farklı kategoride de değerlendirilebilir. Bu iki farklı

kategoriden birincisi, çocuğun dini gelişiminde olumlu veya olumsuz oldukça etkili iken, ikinci kategoride değerlendirilen çevre faktörü, dini gelişimi destekleyici veya bozucu mahiyette ele alınabilir.

Anne babanın ilgisizliği, çocuk psikolojisi ve eğitimi alanındaki yetersizliği, anne babanın kendi aralarındaki ilişki düzeyinin zayıflığı, anne veya babanın birisinin ölmüş olması veya boşanma neticesinde ailenin parçalanması, özellikle bebeklik ve ilk çocukluk döneminde çocuğun temel güven eksikliğinin oluşmasına neden olma, ilk yaşanan olumsuz dini tecrübeler, ailenin zorlayıcı, baskı oluşturuca bir özellik taşıması neticesinde çocuğun kaygı düzeyinin artması, çocuğu kontrol edebilmenin vasıtası olarak korkutma eylemine başvurulması ve ailenin çocuğa yeteri kadar sevgi aktaramaması gibi birçok sebep çocuğun dini gelişim sürecini olumsuz etkiler.

Dini gelişimi olumsuz etkileyen çevre kaynaklı faktörler ise şöyle değerlendirilebilir; çocuğun yakın ve uzak çevresinin yani arkadaş grubunun ailelerinin eğitim düzeyinin düşük olması, toplumun din algısının olumsuz yönde görünmesi, televizyon, bilgisayar ve telefon gibi elektronik araçların çocuklarca aşırı derecede olumsuz yönde kullanımı, haram lokmanın çocuğun karakter yapısına yansması, obozite ve zihin kirliliği olarak sıralanabilir.

Dini gelişim sürecini olumsuz etkileyen, farkında olmadığımız ve inanç yapımızı bozan durumların ortaya çıkışında etkisi görülen psikolojik motif ve baskıların varlığını unutmamak gerekir. Çocuğun gelişim sürecinde, psikolojik faktörlerin gelişim yönünün davranışa olduğu kadar, inancın gelişiminde de engeller oluşturduğu, bu faktörlerin çocukta çoğunlukla bilinçsiz geliştiği görülür (Aydın, 2004: 13).

Öncelikle aile temelli olarak, çocuğun dini gelişimini olumsuz etkileyen anne baba, dini açıdan çocuğa en büyük darbeyi vurabilir. Aile üyelerinin birbirleriyle yakın olduğu kadar karmaşık ruhsal ilişki ve etkileşim içinde bulunmaları nedeniyle aile, sadece toplum bilimlerinde değil ruh bilimlerinde de giderek artan bir ilgiyle takip edilmektedir. Bir çocuğun gelişim yapısı ve davranışlarını bireysel örnekler halinde incelemek ve tanımlamalar yapmak artık yeterli değildir. Özellikle çocukların ruhsal gelişimlerinin çok yönlü ele alınması, incelenip değerlendirmelerde bulunulması zorunluluk halini almıştır (Koptagel-İlal, 1991: 19).

Çocukların yetişme dönemlerinde, anne babaların ekonomik işlerini takip etme yoğunluğundan kaynaklanan veya eğitimsiz olmalarından ileri gelen çocuklarına karşı ilgisizliği, onları en çok etkileyen hususların başında gelir. Özenilmeden ve ilgilenilmeden yetişen bir çocuk, bakımı yapılmayan bir gül bahçesine benzer. Birçok yabancı ot ve dikenin etrafını sardığı gül bahçesindeki güller, gerçek hüviyetlerini ortaya koyamadıkları gibi bakımı gerektiği gibi yapılamayan bir çocuğun da etrafını pek çok olumsuzluk sarar. Bu olumsuzluklar, çocuğun dini gelişimini ters yönde etkilediği gibi toplumun kültürel yapısını da bozabilir.

Bu durum sadece kendi toplumumuzla da ilgili bir sorun değildir. Anne baba ilgisizliği neticesinde, sorumsuz bir şekilde yetişecek olan çocukların durumu bütün dünya toplumlarını ilgilendirmektedir. Bu nedenle yazılmış romanlara da bu husus yansımıştır. İngiliz romancı Aldous Huxley (1894-1963) "Point to Point" adlı romanında anne baba çocuk ilişkisini özet olarak şu şekilde anlatmıştır; toplumun temel yapısını oluşturan aileler, çocuk için iyi bir anne baba örneği teşkil etmemektedir. Annenin veya babanın, eşi ile olduğu gibi çocuklarıyla da sağlıklı ilişkisi yoktur. İdeal bir anne babada bulunması gereken özellikler eksikse, iyi bir aile ortamında yetişmeyen bireylerin hem kendileri hem de kurdukları ailenin bireyleri sorunlu bir şekilde yetişmektedir. Baştan gelen bu düzensiz gelişim sürüp giderek mutsuz bir toplum oluşmaktadır (Küçükler, 1999: 79).

Anne babaların boşanma süreçlerinin genellikle çocukların okul öncesi dönemlerine rastladıkları görülür. Çocukların duygu gelişimlerinin en hassas olduğu böyle bir dönemde anne babalarının boşanmış olmaları, bu boşanma aşamasında pek çok şeye şahit olmaları, manevi gelişimlerine onulmaz darbeler vurur. Mutluluğun kalmadığı, kavgalı, gürültülü ve tedirgin bir ailede yaşamaktansa, anne babadan birisiyle oturmak çocukların gelişimi için uzun sürede daha iyidir diye düşünülebilir. Gerçekten de yapılan çalışmalar, mutsuz ailelerden sorunlu çocuklar yetiştiğini göstermektedir. Mutsuz bir evliliğin sona ermesinde eşlerde olduğu gibi çocuklarda da mutluluk geri gelmez. Boşanmanın gerçekleşmesinden sonra genellikle çocukların ihmal edildiği görülmektedir. Annesiyle yaşamaya başlayan çocukların babalarıyla düzenli bir ilişki geliştiremedikleri görülür. Yapılan çalışmalar, boşanmış aile çocuklarında ruhsal uyumsuzluk oranının, oldukça yüksek olduğunu ortaya

koymaktadır. Ruhsal çökkünlük, başarısızlık, çeşitli davranış bozuklukları gibi uyumsuzluklar (Yörükoğlu, 1984: 91-92), çocuğun dini gelişimini olumsuz yönde etkiler.

Birçok psikolog, çocuğun en büyük korkusunun en yakınındaki anne babası tarafından terk edilme ve sevilmemeye neticesinde geliştiğine inanır. Yakınındakilerce üzerinde gerilim oluşturulan çocuk, sevilmediği mesajını alarak terk edileceğine inanmaya başlar. Bu nedenle blöf olsa bile çocuklar hiçbir zaman terk edilme ile tehdit edilmemelidir. Çocukların dini gelişim sürecine zarar vermemek için anne babalar, çocuklarının değerli olduğunu onlara telkin etmeli ve hissettirmelidir (Whirter ve Voltan-Acar, 2005: 82-92). Çocukların geneli, annelerinin yerine yeni bir anneyi kabul etmezler ve istemezler. Çocuk, annesinin yerine geçmek isteyen "yabancı" bütün girişimlerini reddeder. Eğer anne ölmüş ise, çocuk yeni bir anne figürünün kendisine yaklaşmasına ve yardımcı olmasına izin verir. Ancak babayla anlaşamama neticesinde anne boşandıysa, hiçbir suretle çocuk, "yabancı" annesinin yerine oturtmaz ve kabul etmez. Bu noktada çocuğun dini gelişimi bir tarafa, sağlıklı bir ruhsal gelişiminden de söz edilemez (Bassoff, 1999: 77).

Babası zihinsel olarak hasta olan çocukların psikososyal bozukluklara yakalanma riski daha yüksektir. Bu biraz da genetik etkenlerin bir sonucudur. Zihinsel hastalıkların bazıları aile içinde gelişir. Böylesi durumlarda çocuklar, babasının durumundan psikolojik olarak etkilenir. Alkol ve diğer uyuşturucu madde bağımlısı olan babalar, zihinsel olarak hasta babaların aynı karakteristik özelliklerini sıklıkla ortaya koyarlar. Bu tür babaların ne yapacağı belli olmadığından çocukları tarafından güvenilemez kabul edilir. Böylesi babalar, sıklıkla çocuklarını ve aile bireylerini utandırır. Bu tür babalarla büyüyen çocuklar, çocuk iken çeşitli problemler yaşamaya eğilimlidirler. Çocukların bilinçlenme düzeyi arttıkça, babalarının içki içmesinden, bir şekilde kendilerinin sorumlu olduğunu varsayarak suçluluk duygusuna kapılırlar. Bu tür bir evde yetişen çocuklar kaygılı olmaya eğilimlidirler. Çünkü evde bir dakika sonra ne olacağını kestiremezler. Her türlü mantık dışı hareketi sergileyen babalarının bu durumu, çocuklar tarafından olumsuz olarak algılanır ve kendilerinin de babalarınca istismar edileceğinden korkarlar. Onaylanmayan baba, çocuklarının varoluşunu ve öz değerini başarılı kılmada, düzenli ve öngörülebilir bir ev ortamı oluşturmada, çocuklarının dünya ile olan

bağlantılarında, kendilerini güvenli hissetmelerini sağlamada başarısız oldukları için, bir bakımdan istismarcı olarak görülebilirler (Rosenthal, 2010: 27,49,69). Babadan yoksun olarak büyüyen çocukların, ruhen ve bedenen sağlıklı olmalarının mümkün olmadığı gibi, dini gelişim süreçleri de sağlıklı bir şekilde gelişemez.

Küçük bir çocuğu eğitirken anne babaların düştüğü en büyük yanlışların birisi de, çocuğun istediği her şeyi elde etmesinde ona yardımcı olmaktır. Ona istediği her şeyi vermek ve isteklerine hiç karşı koymamak-sınırlandırmamak, isteklerinin hiç reddedilmeyeceğini öğretmek demektir. Bu hayat için kötü bir hazırlıktır (Coles, 1998: 67). İsteklerine sınır konulmayan çocukların, belli bir dönemden sonra söz dinlemez, şımarık yapılı çocuklar haline dönüştükleri görülür. Çocuklar bu duruma dönüştükleri andan itibaren hem aileleriyle hem de çevreleriyle sorunlu bir iletişim yaşarlar. Yaşanan bu sorun, çocuğun iletişim kurmaya çalıştığı kişilerin değer yargılarından uzaklaşmasına neden olur. Bu da istenen bir durum değildir. Bu nedenle çocukların küçüklükten itibaren yetiştirilmelerinde, belli sınırların aşılması dini emirleri algılamada ve uygulamada ön hazırlık anlamına gelir.

Çocuğun dini gelişim sürecini olumsuz olarak en çok etkileyen hususlardan birisi de, ilk çocukluk döneminde yaşanan olumsuz dini tecrübelerdir. Örneğin küçük bir çocuk için dua etme, genel bir davranış kalıbının parçasıdır. Ne var ki bu davranış kalıbı bugün geçmişte olduğundan daha az yaygın görünmektedir. Dua ilk önce çocuğun annesinin dizinin dibinde başlar. Ama bir süre sonra çocuk ebeveyninden biri ile bir diyalog gibi görünenin gerçekte anne veya babadan farklı, başka bir diğer benliğe yönelik olduğunu öğrenir. Bu eğitimin etkisi yetişkin yaşamına kadar sürebilir. O kadar ki bazı yetişkinler, yaşama yönelik bir yetişkin tutumundan çocuksu bir tutumu yansıtan bir tarzda dua etmeye devam ederler. Bazı yetişkinler de çocukluklarındaki tecrübelerinin ihtiyaçlarını ifade etmek için, Allah ile gerçek bir diyalog içerisinde insan ruhunun eğilimlerini güçlendirdiğini gösterdiğinden dolayı dua ederler. Çocukluk döneminde dua davranışı geliştiren yetişkinlerde, bu eğilimlerin güçlendiği gözlemlenmiştir. Bir süre sonra çocuklar ebeveyni tarafından kendisine verilen öğretiler ve dış dünyanın koşulları arasındaki zihinsel farkları keşfederler. Örneğin inancın dağları hareket ettirebileceği öğretilen çocuğun, duadan sonra hareketsiz kalan dağlar karşısında oluşan olumsuz sonuç, çocuğun inancını o

kadar rahatsız etmiştir ki birkaç ay boyunca tekrar dua ettirilememiştir (Spinks, 1963: 129).

Çocukların ilk gelişim basamağında, dini içeriklerin sunumu hayati derecede önem kazanır. Çocukların ruhsal yaşamı, hafife alınan bir konu olmasa da, bunun ciddiyeti içine o kadar dalınır ki sonunda ciddi olmayı, sakince oturmayı ve sadece söyleneni yapmayı talep eden ekşi suratlı, yaşlı bir okul müdürü olarak veya yetkin bir otorite olarak Allah resmedilir. İşte bu nedenle Allah'ın karakterinin yansıtıldığı bu ilk özellik hayati derecede önemlidir. Bundan dolayı Allah'ın güzellik özelliği ve güzelliği yarattığı, çocuklara bütün ayrıntılarıyla yıllarca anlatılabilecek genişlikte iken, sadece olumsuz bir karakterin inşa edilmesi, çocuğun ruh dünyasını olumsuz etkileyerek, onun gelişiminde Allah ile arasına mesafe koymasına neden olur (Osborne, 1998: 35).

Toplum ve ahlak kuralları da dâhil, çocuğun bir şeyi öğrenmesi için fazla zorlamamak gerekir. Öğrenmede zorlama çocuğun dini gelişimini olumsuz etkileyen faktörlerden birisidir. Çocuğu dindar ve ahlaklı bir insan olarak yetiştirmek için, öncelikle düşünülen yetiştirme tarzını anne baba kendi üzerinde yaşmalıdır. O zaman çocuk da dindar ve ahlaklı birisi olacaktır. Zira Allah çocuğu şüphesiz mükemmel bir öğrenme mekanizması ile donatmıştır. O da "taklit"tir. Çocukta, on iki yaşına kadar muhakeme, mantık ve irade tam gelişmediğinden, hemen her şeyi - hatta konuşmayı bile- taklit ederek öğrenir. Bu aşamada çocuk ilgi çekmek, sevgi toplamak, varlığını göstermek için durmadan taklide başvurur. İsteddiği gayeye hangi taklitleri yaparak ulaşabiliyor ise onları huy edinir, diğerlerini bırakır. Fakat çocuk her şeyi taklit ediyor diye zorlama yönüne başvurulması, ona verilen eğitimden beklenen sonucu yok eder. Hayatın ilk dönemlerindeki bu eğitim faaliyetlerinin, hayatın tabii akışı içinde olması gerekir. Bu aşamada çocuk belki özendirilmeli fakat asla zorlanmamalıdır. Kendileri dindar olduğu halde, çocukları dinsiz olan ailelerin, bu sırrı bilmeyen ve çocuğa zorla dinini öğretmeye çalışan, zorla ibadet ettiren aileler (Stekel, 2003: 13) olması, dini gelişimin sadece sözle, anlatımla ve de zorlamayla olamayacağını göstermektedir.

Çocukluk döneminde, ruh dünyamızda iz bırakan olumsuz inanç yapılarının ve yaşantılarının etkilerinden, sonraki yaşam dönemlerinde uzaklaşabilmek pek de mümkün görünmemektedir. Fakat inanç konusunda yaşanan olumsuzlukların, ruh

ve zihin dünyamızda bize verdikleri hasar, acı ve utançla birlikte değerlendirilir. İnsan zihni daima acıdan uzak durmaya çalıştığı için, olumsuz deneyimler farklı zamanlarda yaşattığı acıyla ve zararla özdeşleştirilerek ondan uzaklaşılır (Alder, 2005: 127). Uzaklaşmaya çalışılan bu ilk imajlar, bireyin peşini bırakmaz ve rahatsız etmeye devam eder. Bu nedenle ilk çocukluk yıllarında, ruh dünyasında iz bırakabilecek olumsuz bir manevi tecrübeyi yaşamamak için, anne babalara büyük görevler düşmektedir.

Çocuk suçluluğunun oluşması ve artmasında en önemli etken, anne babanın iyi bir aile örneği oluşturamamalarıdır. Çocuk suçluluğunun asıl nedeni, büyük ölçüde anne babanın hatalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuğun, ailenin bütün sıcaklığını hissetmemesi neticesinde sevgi ve şefkatten yoksun kalması, problemlili ailelerde yetişmesi veya boşanma neticesinde dağılmış bir ailenin üyesi olarak yetişmesi ve ailelerin iyi bir ahlaki nitelik oluşturamaması neticesinde çocuğun şahsiyetinin gelişmemesi çocuğun suça yönelmesinde rol oynayan etkenlerdir (Okumuş, 2005: 103).

Sayılan bu unsurların da etkisiyle kişinin saldırganlık potansiyeli, yaşamın sosyal koşullarındaki değişiklikler nedeniyle son zamanlarda artmıştır. Nüfus geniş bir alana dağıldığından, herhangi bir saldırganlık eğiliminin neticeleri, davranışın hedef aldığı kişiler ile sınırlı kalmıştır. Kentsel yaşamın koşulları altında ve karmaşık bir şekilde birbirine bağlı sistemlerin düz işlemesine dayanan, insan yığınlarının refahı içinde zarar verici bir davranış, detaylı bir araç gerektirmeksizin, çok miktarda insan grubunu aniden hedef alabilmektedir (Bandura, 1973: 1). Bu nedenle modern zamanların saldırganlık unsurlarının devre dışı bırakılabilmesi ancak ve ancak çocuğun küçük yaşlarda manevi darbeler almamasıyla ve manevi atmosferde eğitilmesiyle ilişkilidir.

Okul öncesi çocuğunu idare etmede sorunlar varsa, o zaman çocuğun olumlu yönünü desteklemek gerekir. Ona söylenen bir şeyi yaptırabilmek için işbirliğini artırma, ilişkileri geliştirmenin bir yoludur. Bazen okul öncesi çocuğun yapmak istediği tek şeyin, saldırgan oyunlar oynamak olduğunda bu anne babaya endişe verici gelebilir. Çocuk bir oyuncuğa eline her alışında bunu anne babaya atmaya başlar veya bir kavgada bu oyuncaklarla onlara vurur ise bununla en iyi nasıl başa çıkılacağı konusunda ebeveyn kendilerini kararsız hissedebilirler. Çok fazla saldırgan

oyun sergileyen bir çocukla oyun oynama çok can sıkıcı olabilir. Saldırgan çocukla oyun oynayan annesi gözlemleyen bir araştırma da, annelerin oyun hakkında değer yargılamaları yapmaya eğilimli olduklarını ortaya koymuştur (Douglas, 2003: 29). Çocuklarla işbirliğini artırma ve olumlu yönlerini desteklemenin, saldırgan yapıdaki çocukların rehabilite edilmesinde en uygun yöntemlerden biri olduğu söylenebilir.

Küçük çocukların saldırgan tutum geliştirmelerinde, ailelerin çocuk eğitimi ve psikolojisi konusunda yetersiz oldukları ve çocuklarıyla yeterince ilgilenmedikleri sonucu çıkarılabilir. Çocukların gösterdiği saldırgan tutumlar, öncelikle ailelerin bir yansımasıdır. Saldırgan davranışlar sergileyen bir çocuğun, aile içinde ve arkadaş grubu arasında bazı problemler yaşaması kaçınılmazdır. Bu pozisyondaki bir çocuğun, problem yaşadığı kişilerin değer yargılarından da uzaklaştığı görülür. Bu nedenlerden ötürü, saldırgan davranışlar sergileyen çocukların dini gelişim süreçlerinde bazı olumsuzlukların yaşandığı görülür.

Altı yaşından önceki çocukların davranışları planlı ve kasıtlı değildir. Bu gerçeği göz ardı ederek bir çocuğun davranışını planlanmış, kasıtlı, amacı olan davranışlar olarak gördüğümüzde, ona yumuşak davranışları motive etmeyi amaçlayan, küçücük çocuğa "Patronun kim olduğunu öğretmek için" oluşturulan popüler davranış kalıpları kulağımıza hoş gelir. Fakat bu şekilde davranarak, çocukları iyiye kanalize etmemiz mümkün görünmemektedir. Hal böyle iken, ailelerin genellikle bu yola başvurdukları ve bu yaklaşım tarzıyla olumlu bir sonuç elde edemedikleri gözlemlenir (Greene, 1999: 13).

Patron şeklinde yaklaşım sergileyen ailelerin çocukları gözlemlendiğinde, eğer çocuğun yalanı yakalanmışsa ve aile kendini yüzde yüz haklı görürse, öfkesi yüzde yüz olur. Eğer çocuk aileye yalan söylüyorsa, çocuğun söylediği bu yalanda ailenin de payı vardır. Çocuğun söylediği yalanlara bu şekilde yaklaşım tarzı sergilendiğinde, onu düzeltmek zorlaşır. Bu nedenle ona karşı daha ılımlı yaklaşılmalıdır. Çocuğa karşı ılımlı oldunduğu zamanlarda ise onu hedeflenen yönde değiştirme ve geliştirme başarısı artar. Çünkü yalana karşı aşırı öfke, dürüst olmayı değil, daha iyi kamufle edilmiş, daha organize bir yalanın söylenmesine yol açar (Dökmen, 2005: 96).

Aşırı koruyucu annelerin bulunduğu ailelerde, çocuklar nevrotik davranışlar sergileyebilirler. Çünkü anne aşırı koruyucu davranışlarıyla çocuğunu nevrotik

davranışa sevk eder. Aşırı koruyucu anne, çocuğunu kendisine bağımlı hale getirmek için, onu korkak ve kendine yetersiz halde yetiştirir. Yaşam alanı daraltılan çocuk, annenin baskın ve egemenliği altında edilgen bir bağımlılık içerisinde yetişir. Çocuğunu bu şekilde yetiştiren bir anne, ondan kendisini terk etmemesini ve kendisine devamlı sevgi göstermesini bekler. Bu durumdaki, hayat sevinci olmayan keyifsiz bir anne, hem kendinin hem de çocuğunun ruhsal yapısını bozarak onu olumsuz etkiler (Richter, 1991: 111-112). Bunun yanında annenin veya babanın aşırı otoriter tavrı, çocuğun kaygı düzeyinin artmasına sebep olur.

Ruh dünyasını olumsuz etkileyen bir baskı, çocuğun başarabilme potansiyelini yok ederek uyum sürecini zora sokar ve kişilik sistemini çökertir. Bu pozisyondaki bir çocuktan dini öğrenmeler gerçekleştirilmesi beklenemez. Çünkü tehdit ve eğitim arasında ters bir ilişki vardır. Bilinçsiz, yeterli eğitimi alamamış yetişkinlerin ya da sinsice ve bilinçli olarak bu eğitimden kaçan kişilerin, yetişkinlik çağında olması gereken idealleri çocuklara zorla kabul ettirmeye çalıştıklarını belirten Jung, onlara seviyelerine uygun olmayan, zihinsel temeli zayıf davranışları empoze etmeye zorladıklarını tespit eder (1991: 169).

Öğrenmek için önemli bir koşul, tehdit edici bir atmosferin var olmamasıdır. Bir çocuk, kendi benlik organizasyonunda bir değişiklik talebi hissederse bazı öğrenmelere direnebilir. Çocuğun öğrenme sürecinde dış tehditler en az seviyede ise, öğreneceği şeyi daha kolay algılar ve benimser. Çocuk, içinde bulunduğu ortamda güven ve sevgi hissederse, onun üzerinde güçlü bir talep oluşturacak bazı öğrenmeleri benimseyip içselleştirebilir. Bu nedenle din eğitimi kesinlikle tehdit edici olmayan bir atmosferde gerçekleştirilmelidir. Din, kişi üzerinde güçlü taleplerde bulunur. Sevgi ve güvenlik içeren bir atmosfer, Allah sevgisi ve insan sevgisiyle dolu olan dini yaşamayı kolaylaştırır. Ahlak alanında ders veren anne babalar, okul öncesi öğretmenleri veya yaz kurslarında mabetlerde ders verenlerin, çocukların zihinlerinde derin izler bırakabilecek korku ve endişe duygularını kullanmamaları ve tehdit edici atmosferden kaçınmaları, olumsuz olmayan bir dini gelişim için olmazsa olmaz bir husustur (Elias, 1990: 92).

Çocuğun dini inancı oluşturulurken, ona verilen bilgiler ve gördüğü eğitimin niteliği, hem din duygusunun gelişmesi hem de ruh sağlığı açısından önemlidir. Bu noktada Peker, aşırı baskı ve korku ile eğitilmiş bir çocuğun genellikle Allah'ı, ceza

veren biri olarak tasavvur edileceğini belirtir. Anne babaların çocuklarını kontrol altında tutabilmek için, "Allah yaramazlık yapanı taş yapar, yakar." tarzında yaklaşımlarla çocuklarını eğittiklerini düşünürler fakat bu metotlarıyla müspet yönde olması gereken din eğitimini menfi yöne çevirirler. Bu hatalı tutum nedeniyle, kullarını seven ve onlara sayısız yardım ve iyiliklerde bulunan Allah düşüncesi yerine, çocuğun zihninde Allah, sadece kızan ve ceza veren biri olarak gelişecektir (2000: 167). Çocuk ise fitratı gereği, kızan ve ceza verenlerden uzaklaşma eğilimindedir.

Çocuk eğitiminde adaletli davranma ve yetişkin otoritesi algısı arasında, muhtemel çatışmaların ortaya çıkabileceği bir zemin vardır. Bu durumda çocuğun algısı, yetişkin otoritesinin şiddetine bağlıdır. Çocukluk anılarımıza döndüğümüzde, anne babalarımız tarafından adaletsizlik ve eşitsizlik uygulamalarının birçok örneğini bulabiliriz. Bir işi birkaç çocuğa paylaştırırken veya şefkat ve ilgiyi her birine gösterirken tam bir tarafsızlığı korumak ve daha hassas olanın duygularına zarar vermektен kaçınmak oldukça zordur. Bu tür durumlar çocuklarda aşağılık kompleksine yol açar ve abi veya ablalarını kıskanabilirler (Piaget, 1965: 276). Kur'an-ı Kerim, kıskançlığın çocuklarda krize dönüşebileceğine vurgu yaparak, çocuklar arasında adaletli davranmanın önemi üzerinde durmuş, Hz. Yusuf kıssası ile çocuklarda kıskançlığın kardeşler arasında, ölüme götürecekt büyükükte bir problem oluşturabileceğine dikkatleri çekmiştir.

Çocukların dini gelişimlerini olumsuz etkileyen, problemlerin çıkmasında etkili olan, çeşitli psikolojik ve sosyal faktörler yanında, anne baba veya eğitimcilerin anlatım veya yaşayışlarının da bazı problemler oluşturduğu şu şekilde sıralanabilir;

- 1- Din eğitiminde katı ve baskıcı bir eğitim modelinin uygulanması,
- 2- Çocuklara dini konuların yanlış aktarılması veya bilgi eksikliği,
- 3- Günahkârlık ve suçluluk duygularının gereğinden fazla yansıtılması,
- 4- Dini düşünce ve ibadetler konusunda mübalağalı anlatımlar,
- 5- Çocuğun dini düşünce ve ibadetlerde aşırılığa kaçmasına yol açma (Koç, 2006: 130).

Dini gelişimin olumsuz sonuçlanmasının nedenini dinde görenler olduğu gibi, çocukların anormal davranışlarının altında yatan sebebi de dinin bizzat kendisinde bulanlar olmuştur. Saplantılı davranışlar ile dindar insanların ibadetleri arasındaki

benzerlik konusunda farklı yaklaşımlar olmakla birlikte, nevrotik rahatsızlıkların temelinde dinin olduğunu söyleyen Freud'un (1997: 229; 1996a: 44) aksine, bu konudaki fikirlerin sağlam temele sahip olmadığını görmekteyiz. Hatta dinin nevrozların nedeni olmak şöyle dursun, aksine nevrozların oluşmasını engelleyebilecek en etkili faktörlerden biri olduğunu görmekteyiz (Jung, 2001: 59; 1997: 23; Bilici, 2011: 195-200).

Çocuklarına karşı bir şefkat abidesi olarak her türlü fedakârlığı yapan annelerin yanında, kötü anneler de mevcuttur. Kendilerini sevmedikleri için, çocuklara karşı da sevgi beslemezler. Bu tür anneler yapıları itibariyle sadomazoşisttirler. Bu annelerin çocuklarına karşı ilgili oldukları söylenemeyeceği gibi, ruh yapıları da sağlam değildir. Bu annelerin çocukları, anneden ne kadar bağımsız büyüme şansına sahipseler, o kadar yara almadan büyüme olanağına kavuşurlar. Bu tür çocuklar için tabiat ortamı, mükemmel bir iyileştirici ve enfes bir öğretmen rolünü üstlenir (Bassof, 1999: 89). Ruh yapısı bozuk olan annenin dizinin dibinden uzakta olduğu müddetçe çocuk, annesinin niteliksiz davranışlarından daha az etkilenecek, doğal ortamda tabii gelişimini sürdürür.

Çocuklarıyla hiç ilgilenmemenin yanında bir de aşırı sevgi ve şefkat besleyen, çocuğun her istediğini yerine getiren anneler vardır. Sözde, çocuklarıyla ilgilenen en iyi anneler bunlardır. Fakat bu ilgilenme türü, zayıf iradeli, kendi başlarına iş beceremeyen aciz çocukların yetişmesine neden olur. Aşırı ilgi gibi ilgisizlik de çocuğun gelişimini olumsuz etkiler. Öğretmenlerin, bakıcıların ve sağlık çalışanlarının kontrolü altında, uygun şartlarda beslendikleri halde, çocuk yurtlarında bebek ölümleri hayli yüksek oranda seyretmektedir. Bütün fiziki şartlar yerine getirilmiş olmasına rağmen, ölümlerin sebebi anne baba eksikliği olarak tespit edilmiştir. Bebekler büyümek için maddi gıdalardan ziyade manevi gıdalara muhtaçtırlar. Bir bebek için bu manevi gıdaların en önemlisi, anne babanın karşılıksız olarak sunacağı, fitri sevgi ve şefkat duygusudur (Stekel, 2003: 24).

Yokluğu halinde bebeklerin ölümüne neden olabilecek olan bu duygunun doyurulamaması, dini gelişim sürecini olumsuz etkileyecektir. Çünkü psikolog ve eğitimciler için sevgi, din ile en çok ilgisi olan bir duygu çeşidi (Bovet, 1958: 21) olarak dini gelişim ve eğitimin olumlu yönde olmasına (Peker, 1999: 304) ve çocuğu bencil isteklerden vazgeçirerek ilahi içerik taşıyan özgeci isteklere yönlendirmeye

etki eder (Dodurgalı, 1996: 58). Sevgi duygusu, bireyde olduğu gibi, toplumu bir arada tutan ve ona güç veren bir potansiyeli de içerir. Sevginin olmadığı yerde güç savaşları, şiddet ve terör hüküm sürer. Bireyde ve toplumda sevgi duygusunun yok olması, Allah ile iletişimin kesilmesi demektir. Bu nedenle bir çocuğun sevgiye yönelmesi, hayatını anlamlandırması anlamına gelir (Jung, 1999: 118).

Freud'un düşüncesinde ise, bütün bu anlatılanların tersine sevgi, libido terimiyle ifade edilerek erotik anlamda kullanılır (1993: 36). Çocukluk döneminden itibaren bu cinsel duygu, haz alma prensibiyle doyuma ulaşır ve kesinlikle bastırılmamalıdır (1996b: 85). Freud psikanalizinde libido, hayatın yegâne amacını oluşturur (Trhsz: 41). Bu nedenle bu duygunun bastırılması, çocuğun ruhsal rahatsızlıklar yaşamasına neden olarak, onun din anlayışına yön verir (Yavuz, 1987: 12). Bedi Ziya Egemen, Freud'un libido'ya yüklediği anlama karşı çıkararak, çocukta cinsi ve şeytani arzuların tatminini hedef tutan bir eğitim yaklaşımının, neticede çocuğu bir hayvan durumuna düşüreceğini, bu durumun ise asla kabul edilemeyeceğini belirtir (1952: 44).

Çevre, sadece beyin hücrelerinin ve bunlar arasındaki bağlantıların sayısını değil bu bağlantıların birbirleriyle nasıl bir ilişkiye girdiklerini de etkiler. Yetişkinlik döneminde de devam eden yoğunlaşmamış bir beyindeki nöronlar ve bunların kesişim noktaları incelendiğinde, bu nöronların yaşamın en erken yıllarında oldukça çarpıcı ilişkiler içinde olduğu görülür. Çocuğun dış dünyaya yönelik duyuşsal deneyimi ölçüsünde bu işlem sürdürülür. Erken yaşlardaki stress; beyin işlevini, öğrenmeyi ve hafızayı olumsuz bir şekilde sürekli olarak etkileyebilir. Yapılan bir araştırma, yaşamın en erken yıllarında aşırı stres yaşayan çocukların, yaşamın ileriki yıllarında çeşitli bilişsel, davranışsal ve duyuşsal zorluklar geliştirmede daha büyük bir risk altında olduğunu gösteren, uzun zamandır bilinen bir gerçeğe bilimsel bir temel sağlamıştır (Young; 1996: 5).

Çocuğun dini gelişimini etkileyen çevre kaynaklı etkenlerden birisi olarak yakın çevrenin ve toplumun dini algısı, çocuğun anne babasından gördüğü, duyduğu ve hissettiği dini imajları, olumlu veya olumsuz anlamda pekiştirir. Toplumun dini algısı olumsuz bir yönde ise, çocuğun ailesinden öğrendiği dini düşünce yapılarını sindirmesi oldukça zordur. Dine mesafeli davranan bir çevre grubunun içerisinde bulunan çocuk, aile ve çevre arasında, değer yargılarını oluşturmada zorlanır. Çünkü

değerler az ya da çok görünür bir ahlak sistemi ile aktarılabilir. Ama bunlar sıklıkla paylaşılan dini grup geleneğini oluşturan doktrin ve inanç metni içerisine gömülüdür. Veya inananlar topluluğundaki üyelik için bir mihenk taşı olarak değer sistemini kabul ettirecek dini grup veya ritüellerde ifade edilir. Değerler, dini inanç sistemi veya geleneğinin, özellikle daha gelişmiş olanlarının kalbinde bulunduğundan dolayı değerler sistemi, dini sistemin üyelerine aktarmak istediği temel mesajın merkez bölgesidir (Meissner ve diğerleri, 1987: 254). Bu nedenlerden dolayı toplumun dini algısı, büyük ölçüde çocuğun dini tasavvuruna etki eder. Bu anlamda olumsuz çevre şartları, olumsuz dini gelişim anlamına gelir.

Çocuk deyince oyun, oyun deyince de çocuk akla gelir. Çünkü birbirleriyle sıkı bir şekilde ilişkilidirler. Yapılan çalışmalarda yeterince oyun oynayamayan çocukların, girişimcilik ve keşfedicilik ruhunun azaldığı, bu durumun çocuğun sosyal gelişmesini geciktiren bir faktöre dönüştüğü görülür (Şekertekin, 2003: 83). Çünkü çocuk, toplum kurallarını oyun ile öğrenir. Piaget'in bilişsel gelişiminde, oyun oynamanın ahlaki gelişimle de ilişkisi vardır. Ona göre çocukların ilk oyunları motorsaldır ve zorlayıcı bir özellikte değildir. Çocuklar bu dönemde oyun kurallarını olduğu gibi alırlar. Ve bu süreçte bilinçli değildirler. İkinci aşama sırasında ise kurallar, kutsal ve dokunulmaz olarak kabul edilir ki, yetişkinlerden bağımsızdır ve sonsuza kadar devam eder. Oyun içinde teklif edilen her değişiklik, çocuk tarafından kuralları aşma olarak görülür (1965: 28). Bu süreci yaşayamayan çocukların, dini ve ahlaki gelişim süreçlerinde problemler oluştuğu varsayılır.

Her ne eksikliği veya aksaklığı olursa olsun çocukları için, "beyinsiz", "ahmak", "geri zekâlı", "eşek kafalı", "yaramaz", "haylaz", "beş paralık çocuk", "kafa yok ki", "bu çocuk beni delirtecek" türünden ifadeler kullanılmamalıdır. Olumsuz her ifade, çocuğun saf ve taze beyninde olumsuz derin izler bırakır. Tertemiz bir sayfa olan çocuk beynine, ellerimizdeki fırçalarla çizimler yapılıyor. Çok güzel çiçekler, güller, zambaklar, gölde yüzen ördekler çizilmesi mümkün olabildiği gibi; savaş manzaraları gibi olumsuzluklar çizilmesi de mümkündür. Çocuklarda ne görmek isteniliyorsa, ruh dünyasına o çizilmelidir. Olumsuz yaklaşım tarzı, çocuğu ruhen ve bedenen yaralar, o masum biçareyi zamanla tanınmaz hale getirir.

Çocukların beyin gelişimi sürecinde onlara olumlu düşünmeyi öğretmek, gelişimi hızlandıracaktır. Çünkü beyin sadece mantıklı düşünmeyi değil, duyguları, dili ve girişimciliği de üretmekte ve yönetmektedir. Bu nedenle düşünmek, beynin tek başına çalışması demek değildir. Düşünmek, çocuğun beyin merkezli, bedensel, ruhsal ve toplumsal bütünlükte bir etkinliği olarak değerlendirilir (Açıkalın, 2000: 100).

Çocukların olumsuz davranışlarının çoğu, anne baba ve yakınları tarafından "yaramazlık" olarak adlandırılır. Davranışlardaki bu çözümlenme genellikle çocuklukta tamamen gözden kaçan bir olgudur. Çocuklarda oluşan korku ve kaygıların, ilk çocukluk döneminde oluşan paranoid nitelikli zulmedilme fikirlerini içerdiği görülür. Çocukların yaşadığı bu ilk dönem elverişsiz koşullar, yaşamın ileriki dönemlerinde hastalıklara yol açar (Klein, 2008c: 175).

Eğitim ve öğretime tabi tutulan ergen çocuklarda olduğu gibi okul öncesi dönemdeki çocukların da serbestliğe, gelişigüzeğe, lakaytlığa, öğrenebilecekleri şeyleri bilmemeye terk edilmeleriyle gelişecek bir tutum, bir beyin yıkama çeşidi sayılmaz mı? Çocuğu eğitmekle görevli olan her birey, değerleri aktarmayı reddediyorsa, bu görev ihmali olarak değerlendirilmez mi? Çocuklara öğretilmeye çalışılan "değerlere kayıtsız kalmak" ve "değerlerin eğitim dışında tutulmaya çalışılması" gibi düşünceler de çocuğun beynini yıkamak kadar tehlikelidir. Din eğitim ve öğretiminin olmaması veya buna karşı çıkılması, bir beyin yıkama faaliyeti olarak değerlendirilebilir. Çünkü bilgisine sahip olmadığı bir konuda, insanın özgür olduğundan bahsedilemez. Küçük çocukların din, güvenlik, korku, sevgi ve saygı duygusu gibi duygularına rehberlik yapıldığında, çocuğun kişisel özgürlüğüne zemin hazırlayan bir eğitim öğretim faaliyeti yapılmış olur (Selçuk, 2000a: 211). Bu rehberliğin olmadığı veya zayıf olduğu durumlarda, çocuklar kula kul olma duygusuyla yetişecek, iradesini yaratılmışlara kulluktan kurtaramayacak ve nihayetinde özgürlüğüne kavuşamayacaktır. Sadece yaradana kul olup, yaradanın yarattığı bütün şeylere kulluktan kurtularak özgürleşmek, her çocuğun hakkıdır. Bu hak çocuğa, din eğitimi ve öğretimi ile verilebilir.

Sınırsız denebilecek bir enerji potansiyeline sahip çocukların, bu enerjilerini yönlendiremeyen aileleri tarafından baskıya maruz kaldıkları durumlar sık yaşanır. Enerjisini harcayarak gelişim sürecine devam eden çocuğun bu enerjisini durdurmak,

denize ulaşmak için sarp dağlardan çıkıp bütün coşkusuyla akan nehrin suyunu durdurmaya benzer. Kaynağından devamlı akma durumunda bulunan bir nehrin suyunu belli bir müddet tutabilsek bile devamlı tutamayacağımızdan, nehir bir yol bularak akışını devam ettirir. Aynen nehir misalinde olduğu gibi çocuk, bir potansiyel olarak mevcut bulunan enerjisini boşaltmak zorundadır. Bu durumda anne babaya düşen görev, bu enerji boşalmasını çocuğun gelişimine uygun bir şekilde yönlendirerek halletmektir. Aksi takdirde anne baba, bu akışı bir müddet engelleseler bile devamlı surette bastıramazlar. Kendini çocuk eğitimi konusunda yetiştirmemiş anne babalar, tam bu noktada çocukların gelişimini ters yönde etkileyecek bir pozisyona yönelirler. Sevgi unsurunun da yetersiz olduğu ailelerde bu enerjiyi kontrol etmek için korkutma unsurunu kullanma, çocuk eğitiminde başvurulan en etkin yoldur.

Çocuğun, istenilmeyen bir davranışı yapmasını engellemek için onun fenomen dünyasına, duygularına, söyleneni anlayıp anlamadığına bakmaksızın, korkusunu artıracak şekilde konuşmak sağlıklı gelişimini önler. Korkuyla yaklaşılacak çocukların duygularında kapanma meydana gelir. Duyguların gelişebilmesi, duyguların uygun pozisyonda açılmasına bağlıdır. Bu nedenle, çocukların davranışlarını kontrol altına almak için korku duygusunu bir eğitim unsuru olarak değerlendirmek, ona yapılabilecek en büyük kötülüktür. Bunun yerine çocuğa, davranışına anlam verebilmesini sağlayacak eğitim ortamları sunduğumuzda onun gelişimine katkıda bulunmuş oluruz (Cüceloğlu, 2002: 43).

Küçük yaşta anne babası ölmüş olan çocukların, dini gelişimlerinde bazı problemler oluşmaktadır. Çocuk kurumlarında barınan bu tür çocukların dil gelişimlerinin normal çocuklardan daha geç gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bunda, kendileriyle ilgilenen yetişkinlerden yeteri kadar teşvik görmemeleri de etkilidir. Bilişsel, duyuşsal ve davranış boyutuyla yeterince ilgilenilmeyen bu çocukların, normal dini gelişim göstermeleri de beklenmemelidir. Anne babası ölmüş veya ayrılan çocukların dini gelişimlerinde olumsuz etkilerin bulunabilmesi gibi, anne babaların aşırı kaygılı durumları çocuklara geçmekte, onlar da bu kaygı durumundan nasiplerini alarak olumsuz gelişim gösterebilmektedirler (Sandström, 1971: 101-103). Bebeklikte yaşanan çeşitli ilk yaşantı eksiklikleri, çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişiminde gecikmelere neden olur. Hastanelerde uzun süreli bakım altında kalan

çocuklar ile yetimhanelerde büyüyen çocuklardaki uyarılma eksikliklerinin, çocuğun maddi ve manevi gelişimini engellediği görülmektedir (Arkonaç, 2003: 344).

Küçük bir çocuğa anne babaların eğitimsel açıdan en çok yaptıkları şeyin öğüt verme olduğu bilinir. Öğüt vermenin etkili olma durumunu Piaget şöyle açıklar:

“Öğüt, ancak saygı duyulan yani yalnız sevgi ve korkudan oluşan bu iki durumdan birinin değil, aynı zamanda ikisinin de konusu olan bir kişiden gelirse kabul edilir. Ve o andan itibaren bir zorunluluk duygusuna yol açar. Annenin ya da babanın öğütlerinin zorunlu kıldığı, itaatsizlik etse de bu zorunluluğun devam ettiği durum da, küçük çocuk, sevdiği halde kardeşinin ya da sadece korktuğu bir yabancıнын buyruğuna boyun eğme zorunluluğunu hissetmeyecektir. Moral duyguların oluşmasında en erken sağlanan bu ilişki tipi, çocukluk süresince gündemde kalma ve kabul edilen moral eğitim tipine göre, diğerlerinin tümüne üstün gelme, onları bastırma özelliğine sahiptir.”
(1992: 49)

Özellikle son yüz yıldır, dünyanın değişik ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de görülen sekülerleşme süreci, aileyi dini kurum ve mabetlerin işlevini yapmaya yönlendirmiştir. Önceleri dini kurumlar ve mabetler, devletle beraber yaşamı şekillendirici müesseseler arasında yer alırken, endüstri toplumunun yaşamı daha çok ekonomi ve devlet kontrolünde şekillenmektedir. Bunun bir sonucu olarak bireylere, ailelere ve dini müesseselere baskı yapılmakta, bireyler ve dini müesseseler arasındaki sıcak ilişki zayıflatılmakta veya koparılmaktadır. Bunun bir sonucu olarak da ailenin dini eğitimdeki etkinliği zayıflamaktadır. Ailecek yapılan dini ibadetlerin yerini topluca televizyon seyretme almış görünmektedir. Bu durum çocukların dini gelişimini olumsuz etkilemektedir (Sauer, 2009: 21).

Günümüz dünyasında okul öncesi dönem çocuklarını, özellikle şehir hayatında yaşayanları, menfi anlamda en fazla etkileyen hususların başında, televizyon kanallarındaki korku ve kavga içerikli çizgi filimler, sihirli, büyülü ve perili diziler, çocukların duygu dünyasını aşan cinsel içerikli programlar ve diziler, kehanet ve cadılık gibi çocukların anlam dünyasını aşan ve onların ilgilerini oldukça fazla çeken, bir o kadar da onları etkileyen görsel ve hareketli programlar gelmektedir.

Yapılan çalışmalar, bu tür programların asıl amacının, dinin yerine büyü ve mitolojiyi koymaya çalışarak tüketim köleliğinin oluşturulduğu iştah kabartan pazardan pay alma yarışı olduğunu göstermektedir (Ertuğrul, 2002: 104). Bununla

birlikte televizyon kültürünün en çok çocukları aldattığı görülür. Televizyonda gördüklerine inanan çocuklar, gördüklerinin doğru şeyler olduğunu zannederek yanlışlarını çoğaltırlar. Bu nedenle iletişim felsefesinin çocuk duyarlılığını merkeze alarak, gelişim döneminde onların ruh dünyasına uygun programlar hazırlaması ve onları iyiye kanalize etmesi gerekir (Şirin, 1998: 128).

Televizyonun yanında, günümüzde çocukları bedenen ve ruhen etkileyen hususların başında bilgisayar oyunları da gelmektedir. Şehir hayatında oyun alanlarının darlığı, doğal ortamların mevcut olmayışı, çocukları anneleriyle evde baş başa bırakmaktadır. Çocuklarının enerjisine yetişemeyen annelerin bir müddet sonra onları, televizyon veya bilgisayar oyunları ile baş başa bıraktıkları görülür. Bu durum bir müddet sonra, çocukların oyun bağımlısı olmasıyla sonuçlanır. Okul öncesi dönemde oyun bağımlısı olan çocuklardan bazılarının ciddi şekilde hastalandıkları ve tedaviye alındıklarını müşahade etmekteyiz. Oyun bağımlısı haline gelen çocukların zihnen, bedenen ve duygular yönüyle dumura uğrayarak örselendiği genel kabul haline gelmiştir. Bilgisayarın yanında günümüzde akıllı telefonlar da çocuklar için büyük bir risk haline gelmiştir. Bu pozisyona düşen çocukların, dini gelişim süreçlerinin olumlu olduğu söylenemez.

II. BÖLÜM

İLK ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖĞRENME VE KAVRAM OLGUSU

2.1. ÇOCUKLARDA ÖĞRENME

Öğrenme nedir? Okuma yazma bilmeyen bir çocuk için öğrenme ne ifade eder? Çocuğun öğrenme sürecini etkileyen hususlar nelerdir? Bu yaş döneminde ailenin, çevrenin ve oyunun öğrenme ile ilişkisi nedir? Okul öncesi dönem öğrenmelerinde, dini öğrenme süreci nasıl gelişir? Çocuğun dini duygusunun gelişimi ve eğitimi nasıl bir süreçten geçmektedir? İlk çocukluk döneminde sağlıklı bir öğrenme süreci için bu gibi soruların cevaplarını bulmak önemlidir. Bu nedenle küçük çocuklar için öğrenmenin ne ifade ettiğinin açıklanması gerekir.

2.1.1. Öğrenme Nedir?

Öğrenme; çocuğun yaşantı ve tekrarlar sonucu davranışlarında meydana getirdiği devamlı bir değişim (Sayar ve Dinç, 2011: 37), taklit ya da yaşantı sonucu çocuğun davranışlarında oldukça kalıcı davranış değişikliği (Arı ve diğerleri, Trhsz: 87), tümü ya da bir bölümü ile yaşantı sonucu olan tepki ya da davranış değişmesi olayı ya da bu tür değişmelerin yol açtığı süreç (Öncül, 2000: 856), çocuğun büyümesi esnasında, çevrenin sebep olduğu zihinsel, duyuşsal ve davranışsal değişiklikler (Arkonaç, 2003: 337), davranış değişikliği meydana getiren, yaşantı ürünü, etkisinin uzun süreli hissedildiği bir süreç, davranışçı kuramcılara göre; uyarıcı ile davranış arasında ilişki kurma işi, bilişsel kuramcılara göre ise; algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama gibi içsel süreçlerin dışa yansması sonucunda çocukta meydana gelen davranış değişikliği (Erden ve Akman, 2001: 128-130) gibi değişik fakat yakın anlamlarda kullanılmaktadır.

Okul öncesi çocukluk döneminde öğrenme; çocuğun doğum öncesinden ilkokul birinci sınıfa başlama zamanına kadar geçen süreçte, öncelikle anne babası ve yakınlarından daha da sonra okul öncesi öğretmenleri ve çevreden (akran grubu, televizyon, bilgisayar, telefon) gördüğü, duyduğu, hissettiği ve derinlikli etkisinde

kaldığı yaşantı ve hatıraların, fiziksel gelişimle birlikte bilinç, bilinçaltı ve davranış üçgeninde bir harmoni oluşturma sürecidir.

Genel anlamda öğrenme ise; okul öncesi çocukluk dönemi fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişim süreçlerinin üzerine, her yeni öğrenme ile birlikte bilinçaltının uyumu sonucunda hayata anlam ve yön verme sürecidir.

İlk çocukluk döneminde öğrenme; çocuğun fizyolojik, biyolojik, psikolojik ve sosyal olarak pek çok değişkenin etkileşimi ile oluşan ve yaşam boyu gelişerek devam eden süreçler sonunda ortaya çıkan zihinsel ve davranışsal bir ürün olarak ele alınabilir. Öğrenme, her ne kadar yaşamın herhangi bir kesiti ile sınırlandırılmayacak nitelikte kapsamlı ve sürekli olsa da, insanın hayatında en önemli öğrenme süreçlerinin okul öncesi dönemde gerçekleştiği herkesçe bilinen bir gerçek haline gelmiştir. Ancak öğrenmenin daha düzenli, kalıcı, sürekli ve hedefleri olan bir yapıya kavuşturulması, bu süreçte anne babanın bilişsel tutum ve davranışlarını nasıl öğreniyoruz? sorusunun analitik olarak çözümlenmesini gerektirmektedir. Bir çocuğun öğrenmelerini kolaylaştıran ve güçleştiren nedenler, üç ana grupta değerlendirilebilir.

1- Çocuğun öğrenme kapasitesi, ön yaşantıları, hazır bulunuşluk düzeyi, psikolojik durumu, zekâsı ve yaşı gibi değişkenler, çocuğun öğrenmesini kolaylaştırabilir olduğu gibi güçleştirebilir de. Öğrenmeyi en çok etkileyen bu madde, özellikle çocukların okul öncesi dönemini kapsar ve öğrenmenin temelini oluşturur.

2- Öğrenme stratejileri, öğretim yaşantı ve yöntemlerinin belirlenmesi, çocuğun daha nitelikli bir öğrenme süreci yaşamasını etkiler.

3- Öğrenilecek konunun niteliği, içeriği ve türü çocukların öğrenme süreçlerine dolaysız etki eder (Aydın, 2001: 239).

Yaşantı, tekrar, taklit, çevrenin sebep olduğu nitelikli davranış değişikliği ile birlikte ezberletme yoluyla öğrenme kapasitesi de insan zekâsının temel özelliklerinden birisidir. Çocuk yetiştirilirken, onların tek başına başarıya ulaşamadıkları bir hususta, onlara yardım edildiğinde çocukların bilgi ve anlayış gelişimleri hızlanmaktadır. Öğrenme yeteneği potansiyelinin yanında yetişkinlerin öğretmeye ilişkin doğal bir donanımları olmasa idi, çocuğun öğrenme gelişimi, ilkel düzeyde kalabilirdi. Öğrenme ve öğretme potansiyelinin doğallığı, kültürün gelişerek

kendini bir sonraki çağa taşımasını sağlar. Çünkü kültür, bilmeyenlerin öğrenmesi ve bilenlerin öğretmesi paralelinde oluşur. Belletmeyi gelişimin merkezine yerleştiren bu görüş çerçevesinde, bir çocuğun öğrenme potansiyelini birinci sıraya koymakta ve daha geniş bir bilgi birikimine sahip olan anne baba ve eğitimciler ile etkileşimde bulunma yoluyla da bu potansiyelin eyleme dönüştüğü düşünülür (Wood, 2003: 54).

Düşünmede yaratıcılığın daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi öğretme ve araştırmaya bağlıdır fakat öğrenme ve araştırma arasında azalan bir ayrımı gerektirir. Bu nedenle küçük çocuklara öğretilcek konunun sadece ezberletilmesi veya sözlü bir tartışma olarak sunulmaması gerekmektedir. Bunun yerine çocuğa öğretmek istediğimiz herhangi bir konu, çocuklar ve eğitimciler tarafından gerçekleştirilen bir araştırma sürecinin içerisinde bir parça olarak, bir uyarıcı görevi üstlenmelidir. Öğretme sürecini girişimci-yenilikçi bir süreç haline dönüştürerek girişimcilik hakkında daha çok şey öğrenilebilir. Öğretme durumundaki araştırma potansiyelinin bir kısmını düşünmedeki girişimcilik sorununa odaklanarak, girişimcilik hakkında bir şeyler öğrenilebilir. Çünkü böylelikle girişimcilik etkinliklerinin içine girilir (Luchins, 1960: 139).

Okul öncesi dönemde öğrenme, çocuğun etkileşime girdiği çevresi ile gerçekleştirdiği ilişki sürecinde gerçekleşir. Hayatın en hızlı ve en etkili öğrenmelerinin gerçekleştiği bu dönem, öğrenme sürecini ömür boyu etkileyebilecek bir potansiyeli de içerir. Öğrenmeyi etkileyen bu etkenleri ayrı bir başlık altında incelemek, konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

2.1.2. Öğrenmeyi Etkileyen Süreçler

İlk çocukluk döneminde öğrenme, diğer gelişim süreçlerinde olduğu gibi en hızlı dönemini icra eder. Bu dönemdeki bir çocuğun beyni, gördüğü, duyduğu, hissettiği ve yaşadığı hemen hemen her şeyi silinmez bir şekilde, daha sonra kullanılmak üzere kayıt altına alır. Öğrenmenin çok etkili ve hızlı olduğu bu dönemin en verimli şekilde değerlendirilmesi, eğitilmiş anne babalara olan ihtiyacı daha da arttırmaktadır. Medeniyetlerin inşasındaki en merkezi nokta, özellikle annelerin eğitim öğretim seviyelerinin yükseltilerek, gelişimin en hızlı olduğu noktada çocuklarına katkıda bulunabilmeleridir.

İlk çocukluk ve öğrenme sürecini ele aldığımızda, çocuğun 0-3 yaşları arasının henüz yeterince değerlendirilemediğini söylemek gerekir. Hayatın ilk yıllarındaki bütün işi, bakım ve beslenmeden ibaret görme, çocuk için yapılabilecek en büyük hatalardan birisidir. Bu dönemlerde çocuğun düzenli bakım ve beslenmesine olan ihtiyaç kadar, eğitim öğretimine de ihtiyaç vardır. Eski dönemde, iki-üç yaşlarındaki bir çocuğu, bir beslenme borusuna benzetmişlerdir. Bir yandan yedirir, öbür yandan temizlersin. Bu yüzden de o dönemde çocukla ilgili çalışmalar genellikle beslenme ve sindirim sorunları üzerine yoğunlaşmıştır. Son yüzyılda çocuklar üzerine yapılan çalışmalar, bu ilk çocukluk döneminde sadece beslenme ve sindirimden ziyade, çocukların duygusal ihtiyaçlarının doyurulmasının da onları etkilediğini göstermiştir. Hatta duygusal ihtiyaçlardan olan sevgi ihtiyacının karşılanmaması durumunda, örneğin istenmeyen bir çocuk olarak büyüyen çocukların, beslenmeleri normal bir şekilde yapılsa bile beden gelişiminden zihinsel gelişime; hatta hastalıklara karşı koyma gücüne kadar birçok alanda diğer çocuklardan çeşitli farklılıklarla büyüdükları gözlemlenmiştir (Bilgin ve Selçuk, 1995: 74-75).

Dört yaşındaki bir çocuğun öğrenme sürecinde belirgin bazı özellikler göze çarpar. Dördüncü yaşın başlangıcında, çocuk zihinsel büyüme açısından da büyük bir basamağı geride bırakır. Bu aşamada çocuk gerçek objelerin yerini alan zihinsel sembollerini biçimlendirebilme, obje ve olaylara işaret etmek için kelimelere anlam yükleyebilme, kavramlar arasında gruplama yapabilme, basit düzeyde akıl yürütebilme ve kelimelerden daha çok zihinsel imajlar kullanma yeteneğine erişir. Çocuklar bu dönemde mantık kuralları yerine sezgilerine dayanarak akıl yürütürler ve açıklamalarda bulunurlar (Charles, 2003: 5-6).

Çocuğun öğrenme sürecini etkileyen hususlardan birisi, onun her konuda cesaretlendirilmesidir. Bir çocuğun memnuniyet duyduğu yeni davranışların alışkanlığa dönüşmesi kuvvetle muhtemeldir. Huzursuzluk duyduğu davranışların alışkanlığa dönüşmesi ise daha az muhtemeldir. Bir anaokulu öğretmenin veya anne babanın çocuğu yetiştirirken onu cesaretlendirmeye çalıştığı yeni davranışlara yönelik tutumu oldukça önemlidir. Çocuk faydalı bir iş için cesaretlendirilirse, çocuğun kendi başına teşebbüste bulunması memnuniyetle karşılanırsa, bir tartışmada bir fikir beyan etmesi için geri duran bir çocuk yüreklendirilirse, çocuğun

o davranışı benimseyip tekrar etmesi daha kuvvetle muhtemeldir (Sherrill, 1939: 94-95).

Çocuklar yetişkinlerden daha doğal, daha girişimci ve daha enerji doludur. Küçük çocuklar, zihinsel seviyelerine uygun olarak yetiştirilmeleri kaydıyla, yetişkinlere göre daha hızlı öğrenebilirler. Yapılan çalışmalar sonucunda, küçük çocukların daha yaşlı ve zihinsel olarak daha gelişmiş kişilere göre, belirli koşullar altında daha etkili öğrenebildiklerini göstermektedir (Ausubel, 1965: 22-23).

İnsanların ve çocukların nasıl bir öğrenme sürecinden geçtikleri konusunda Bransford'un yaptığı çalışmalar, çocuğun beyninin öğrenme süreci sonucunda uğradığı değişiklikleri göz önüne sermektedir. Öğrenme sırasında beyinde oluşan değişiklikler, sinir hücrelerini daha etkili ve güçlü yaptığı görülmektedir. Yapılan çalışmada; kafeste yetişen hayvanlara göre, -ki kafeste yetişen hayvanlar ister yalnız ister birden fazla olsun- kompleks bir çevrede yetişen hayvanlarda, her bir sinir hücresine düşen kılcal damar hacimlerinin daha büyük olduğu tespit edilmiştir. Kılcal damarların, beyne besin ve oksijen taşıyan ince kan damarları olması, öğretimi direkt etkileyen bir etkidir. Fareler üzerine yapılan başka bir çalışma da, öğrenme sürecinde beyinde daha başka değişiklikler olduğunu da göstermiştir. Örneğin beyin korteksinin kalınlığı ve ağırlığı ölçülebilir bir şekilde değişmiştir. Yapılan bu çalışmaların sonucuna göre;

1- Öğrenme, beynin fiziksel yapısını değiştirir.

2- Bu fiziksel değişimler, beynin fonksiyonunu değiştirir. Başka bir ifadeyle öğrenme, beyni tekrar tekrar organize eder.

3- Beynin farklı bölümleri, öğrenmeye farklı zamanlarda hazır olabilir (2000: 115-118).

İnsanın gelişmeye müsait ham kabiliyetlerle dünyaya gelmesi, bu nedenle kabiliyetlerin gelişmeye olan ihtiyacı, eğitim ve öğretimi zorunlu hale getirmiştir. Mevlana, insanın bu hamlığının olmaması durumunda, eğitimden bahsedilemeyeceğini belirtir. Eğitim, temelini çocuğun gelişmemiş kabiliyetlerinden doğan ihtiyaç üzerinde kurmaktadır (Usta, 1995: 26). O halde her çocuk eğitime ihtiyaç duymaktadır.

Çocuk açısından düşünüldüğünde, öğretme ve öğrenme karşılıklı eylemlerdir. Öğretme, talimata dayalı etkinlikle bilinçli olarak üretilen öğrenme sonuçlarıyla

tanımlanır. Öğrenme eyleminin olmadığı yerde anne, baba veya öğretmen her ne kadar öğrenmeyi ortaya çıkarmaya çalışsa da öğretme söz konusu değildir. Öğretme eyleminin ana karakterleri arasında bulunan dürtünün, erken çocukluk dönemindeki bir din eğitimcisi için ilgi çekici olduğunu belirten Lee (1988), öğretme eyleminin dört önemli özelliği olduğunu belirtir.

Öğretme eyleminin birinci önemli özelliği, tahmin etme süreci olmasıdır. Erken çocukluk döneminin din eğitimcisi dersini planlarken, belirli bir öğrenme sonucunu ortaya çıkarmasında daha etkili olan bir pedagojik prensibi, diğerlerinden ayırabilmelidir.

Öğretme eyleminin ikinci önemli özelliği ise öğretmenin bir sanat-bilim işi olmasıdır. Erken çocukluktaki din eğitimcisi, bir sanatçıdır. Çünkü din eğitimcisi müstakil, bağımsız içeriği ve yapısal içeriği öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde somut bir şekle dönüştürür. Bu dönüştürme işlemi, öğretme eyleminin planlanma aşaması sırasında ihtiyatlı bir şekilde meydana gelir. Somut pedagojik eylemde ise zirveye ulaşır.

Öğretme eyleminin üçüncü önemli özelliği ise bunun işbirlikçi bir sanat-bilim olmasıdır. Eylemsel bilim-sanat, heykeltıraşlık gibi tek başına yapılabilir, ama işbirlikçi bir bilim-sanat iki veya daha fazla kişinin, nihai sonucun üretilmesine dinamik bir şekilde katılmasını gerektirir. Bu olgudan hareketle, erken çocukluktaki din eğitimcisi küçük çocukları derse ne kadar çok dâhil ederse, dersin o kadar çok işbirlikçi ve sanatsal (etkin) olmasını sağlayacaktır.

Öğretme eyleminin dördüncü önemli özelliği, dersteki her bir çocuğun öğretme etkinliği içinde veya sayesinde değişime uğramasıdır (Lee, 1988: 155-157).

Gelişim ve öğrenme konusunda bugüne kadar yapılan çalışmalarda, bazı bilim adamları bilişsel öğrenmeye, bazıları davranışçı öğrenmeye, bazıları gözlem yoluyla öğrenmeye ve bazıları da sözel öğrenmeye ağırlık vermiştir. Öğrenmeyi etkileyen süreçlere toplu bir şekilde bakıldığında, bütün öğrenme kuramlarının bir çocuğun gelişim safhasında önemli bir yeri doldurduğu görülür. Bunlardan birisi de sosyal öğrenme kuramıdır. Sosyal öğrenme kuramında çocuk, yalnız çevrenin bir sonucu olarak görülmez. Psikolojik bilişsel süreçlerin tesirinde kalıp, bütün hayatını bu sürece kaptıran bir zavallı olarak da algılanmaz.

Sosyal öğrenme sürecinde çocuk, ne içsel kuvvetler tarafından idare edilir ne de çevresel etkiler karşısında çaresiz bir şekilde yalnızdır. Aksine psikolojik işlevsellik, davranış ve onu kontrol eden koşullar arasındaki sürekli karşılıklı etkileşim bakımından en iyi şekilde anlaşılabilir. Kişilikteki hem bireysel hem de çevresel belirleyicileri bir araya getirme yolundaki ilk çabalar, davranışı bu iki etki mekanizmasının neden olduğu bir sonuç olarak tanımlamışlardır. Bu tür formülasyon türündeki sorun ise tepki mizaçlarını ve çevreyi birbirinden bağımsız varlıklar olarak görmesidir. Bu varsayıma karşıt olarak çevre, sadece bir potansiyeldir ve bireylere ve onların davranışlarına kaçınılmaz bir şekilde dayatmada bulunan sabit bir varlık değildir. Çocuğun davranışı kısmen kendi çevresini oluşturur. Bunun neticesinde oluşan çevre, karşılığında çocuğun davranışını etkiler (Bandura, 1973: 43).

Barber'a (1981) göre, küçük çocukların gelişim dönemleri boyunca, iki konuda neşeli ve olumlu tutum geliştirmeleri, öğrenmenin sürekliliği yönüyle gelecek hayatlarını önemli ölçüde etkiler. Bunlardan birincisi "Öğrenmeye karşı neşeli tutum", ikincisi ise "Hayata karşı olumlu tutum" geliştirmektir.

1- Öğrenmeye karşı neşeli tutum; küçük çocuklar yaratılıştan öğrenmeye karşı neşeli bir tutum içerisindedirler. Anne babaların veya eğitimcilerin yanlış tutum ve davranışları sonucunda, çocuklarda oluşan kaygı nedeniyle çocuklar kendi geleceklerini yok edebilirler. Bu dönemde çocukların yaratıcı bir düşünceye sahip olmaları desteklenmeli ve cesaretlendirilmeli, bir amaca sahip olmaları ve bu konuda sebat göstermeleri takdir edilerek öğrenmeye karşı neşeli tutumları sürekli hale getirilmelidir.

2- Hayata karşı olumlu tutum; ilk çocukluk döneminde anne babanın hayata karşı yaklaşım tarzı, çocuğun da hayata yaklaşım tarzını ortaya koyar. Çocuklar yaratılıştan, hayata karşı cıvıl cıvıldır. Bu dönemde çocukların fitratında olumsuzluk denen bir şey yoktur. Hayatı güzel görmeyi, güzel görüp güzel düşünceler geliştirmeyi çocuklarına öğreten anne babalar, onların olumlu tutum geliştirerek hayattan lezzet almayı öğrenmelerini sağlayacaktır. Bu tutumu kendisinde geliştiren bir çocuk en kötü veya vasat olan bir şeyi bile kabul etmeyi kabullenecek ve iyimserlik içerisinde bulunacaktır. Bu iki genel tutum kendilerinde gelişen küçük çocuklar, hayata ümitle bakmak için yeterli donanıma sahip olmuş olurlar (Barber, 1981: 35).

Öğrenme konusunda çocuğu güdüleyen sosyal etkenler, sürekli olan içsel durumlardan daha çok, ortamdaki ve dışsal faktörlerden beslenmektedir. Çocukları ağırlıklı olarak etkileyen sosyal motifler, öğrenme ile kazanılır. Çünkü bu güdüler, çocukların içinde yaşadıkları toplumdaki olaylar, değer yargıları ve kişiler arası etkileşimler sayesinde kazanılmaktadır. Çocukların öğrenme sürecinde sevgi ve birlikte olma güduları, birbirleriyle yakından ilişkilidir (Yaparel, 1995: 219). Çocuk sevdiği bir şeye yaklaşır ve yakınlık gösterir. Sevgi ile kurulan bu ilişki nihayetinde bütünleşmeye doğru gider. Ayrıca oyun oynayan çocuklarda, vücut terleme sonucu serotoninin maddesi salgılar. Bu salgı çocuğun mutluluğunu artırarak, onda bir sevgi ve canlılık oluşturur ve onu öğrenmeye istekli hale getirerek öğrenme sürecini hızlandırır.

Küçük çocukların öğrenme sürecini etkileyen hususlardan birisi de ruh sağlığıdır. Okul öncesi çocukların ruh sağlığına birçok faktör etkiye bulunur. Bu faktörler, çocuğun doğumundan itibaren olduğu gibi, doğum öncesini de kapsayan etkileme gücüne sahiptir. Genetik faktörlerle birlikte ilk bebeklik yıllarında, çocuğun anne babası ile olan ilişkileri, aile içindeki ilişkileri, yakın çevresi, okul öncesi eğitim kurumları, elektronik yayın dünyası ve nihayet içinde yaşadığı toplumdaki tüm ilişkiler çocuğun ruh sağlığını etkiler. Bu etkilerin yönünün olumlu olabilmesi için çocukların ruh dünyasını oluştururken, resimli kitaplarla onlara destek verilebilir. Küçük çocuklar genellikle bir yaş civarlarında resimli ve renkli kitapları incelemeyi, bir yakını tarafından okunan kitabı, resimlerine bakarak takip etmeyi ve dinlemeyi severler. Kişilik ve zekânın en hızlı geliştiği bu erken dönemde, çocukların kitaplarla tanıştırılması, kişilik ve zekânın gelişimine olumlu etkilerde bulunur (Nazik, 2000: 9-17).

Bebeklik döneminde başlanan kitap okuma ve resimleri yorumlama, çocukların dil gelişimine önemli katkılarda bulunarak öğrenme sürecini etkiler. Çocuklara küçük yaşlarda kitap sevgisini aşılamanın yolu, öncelikle anne babanın kitapları sevmesine bağlıdır. Küçük çocuklarıyla beraber haftanın bazı günlerinde kütüphaneye uğrayan, onunla beraber kitabevlerini ziyaret eden, kitabevlerinde kitapları özenle inceleyen ve kitaplar satın alan, ayrıca çocuk kitapları bölümüne de uğrayıp çocuğu için oradan kitaplar seçen bir anne babanın bu davranışı, "bir

öğrenme davranışı" olarak minik yavrunun gelecek hayatına yön verecektir (Dodson, 1993: 209-215).

Okul öncesi dönem çocuğunun en büyük özelliklerinden birisi, ilgilerinin kısa süreli olmasıdır. Çocuğun bu durumu öğrenmeyi etkileyen bir husustur. Çocuğun bu özelliğinin farkında olmayan aileler, çocuklarına bir şeyler öğreteceğim derken onun gelişim yapısını bozabilirler. Bu durumda çocuğa bir şey öğretirken, bizi dinlemiyor diye hemen ceza yoluna başvurabilmekteler. Hâlbuki öğretme sürecinde, kesinlikle cezadan kaçınılmalıdır. Bir de çocuğa öğretilmeye çalışılan şeyi anlamadı veya yanlış yaptı diye çocuğu azarlamak, cezalandırmak, bu konuda atılacak en yanlış adımlardan birisidir. Eğer çocuk kendisine öğretilen veya gösterilen şeyi hemen kavrayamıyorsa, ya bu iş için henüz küçüktür/gelişimini tamamlayamamıştır ya da konu anlayacağı biçimde sunulmamıştır. Böyle bir durumda ısrar edilmemeli, başka bir konuya geçilmelidir. Düşülen büyük hatalardan birisi de, çocuğa öğrettiklerimizin eğitici veya zekâ geliştirici şeyler olduğu kanısını uyandırmaktır. Önemli şeyleri çocuklara, onun önemli olduğunu anlatarak ve yansıtarak değil, bir eğlence ve bir oyun olarak öğretme, en geçerli ve etkili metottur (Dodson, 1993: 219).

Çocuğun yanlış eğitim ve öğretimi konusunda, insan yaşamının en riskli dönemi, doğum ile on iki yaş arasındadır. Bir çocuğun karakterine işleyen yanlışlar ve kötülükler bu dönemde kazanılır. İnsan karakterindeki bu yıkımların araçları, çıkarılamayacak kadar derine indiğinde veya yerleştiğinde, çocukta bu kötülüğü yok etmek imkânsız hale gelir. Bu yüzden eğitimin ilk yıllarında, öğrenme sürecindeki negatif öğelerle ilgilenilmelidir. Eğitim, erdemi ve gerçeği öğretmeyi kapsamanın yanında, kalbi yanlışın ruhundan ve kötülükten korumayı da içermelidir (Rousseau, 1967: 80). Çünkü çocuğun tabiatı, yaratılıştan temiz bir fitrat üzeredir. Buna rağmen, bakımı yapılmayan çocuğun tabiatında, her türlü yabani ve hayvani davranış ve tutum boy atıp gelişebilmektedir. Bu nedenle çocuktaki temiz fitratın korunması, çocuğun eğitim öğretim sürecinde kötülüklerden uzak kalmasına da bağlıdır.

Özellikle anne babaların ve yakınların, ev ortamında kitaplarla haşır neşir olmaları, çocukların dikkatinin bu yöne kaymasında etkili olur. Bunun neticesinde çocuklarda uzun süreli bir motivasyon süreci başlar. Çocuklar benimseyecekleri ve kendi hayatlarında uygulayacakları durumları, öncelikle uzun süreli gözlem yoluyla

takip ederler daha sonra da kendi değerlendirmelerini de katarak uygulamaya koyarlar.

Bilişsel gelişim kuramı, duyuşsal gelişim kuramı, sosyal öğrenme teorisi gibi birçok gelişim ve eğitim düşüncelerinin yanında, "çok yönlü etkilenme biçimi" veya düşünce biçimi ise bir çocuğun birçok faktörün etkileşiminden etkilendiğini savunur. Bu düşüncedeki çocuk eğitime yaklaşımda, çocukların birbirinden farklı olduğu, zamanla değişebilecekleri, anne babanın çocukların nitelikli yetiştirilmelerine duyarlı olmaları gerektiği belirtilir. Bu görüşün en önemli yanı "Çocuk yetiştirmenin tek doğru yolu yoktur" düşüncesidir. Yapılan araştırmalarda eğitim düzeyi yüksek anne babaların çocuklarını yetiştirirken çok yönlü görüşlere daha fazla müracaat etmişler, bunun sonucunda da bu tür görüşleri destekleyen anne babaların çocukları daha başarılı olmuştur (Hortaçsu, 2003: 213).

İlk çocukluk döneminde, çocuğu çok farklı açılardan etkileyen hususların en önemlisi anne babası ve aile çevresidir. Çocuğa küçük ve korunmaya ihtiyacının olması da bu çevrenin önemini arttırmaktadır. Bu nedenlerle öğrenme ile aile çevresi ilişkisi incelenmesi gerekmektedir.

2.1.2.1. Öğrenme Aile (Çevre) İlişkisi

Tohumun çimlenme aşamasında, bakımında yapılan bir eksiklik veya yediği ilk darbelerin fidenin gelişimini olumsuz etkileyeceği gibi, ilk çocukluk döneminde ihmal edilen öğrenme etkinliklerinin çocukta bir boşluk oluşturacağı ve geleceğini etkileyeceği bilinmesine rağmen, bu konu en çok ihmal edilen hususların başında gelir. Çünkü çocukların yetişkinler gibi düzenli bir öğrenme süreçleri yoktur. Çocuk her an öğrenme içerisindedir. Çocuklarıyla ilgilenmek durumunda olan anne babalar ise, her an öğrenme durumu içerisinde bulunan çocuklarına zaman ayıramamakta, büyük bir çoğunluğu da gerek görmemektedir. Bu durum çocuğun ailesi ile çocuğun öğrenme süreci arasındaki ilişkiyi olumsuz etkilemektedir.

Yeni doğmuş bir bebek, mekân ve zaman açısından çok sınırlı bir nesnel çevreye sahiptir. Bebeğin bu nesnel çevresi, yakın çevresinde bulunan anne babasının da desteğiyle, tecrübenin doyumsuz hazzı sayesinde istikrarlı bir şekilde genişler. Bebek, kabiliyetleri inkişaf ettikçe - bir şeye uzanma, emekleme, konuşma

gibi - tecrübelerinin sınırları genişler ve derinleşir. Bebek, gelişmesi ilerledikçe yeni güçler gerektiren yeni nesnelere ve olaylarla karşılaşır. Karşılaşılan her yeni tecrübe bebeğin deneyiminin içeriğini saflaştırır ve genişletir. Böylece çocuğun gelişim sürecini etkileyen yaşam alanı ve yaşam süresi genişler. Bu aşamadan itibaren bebeğin tecrübe ettiği dünya, sürekli olarak genişler ve yoğunlaşır. Çocuğun erken yaşlarda başarmış olduğu tecrübeye dayalı bu gelişimini daha bilinçli ve amaçlı hale getirmek için, eğitimcilere görevler düşmektedir. İlkokul çağına gelen okul öncesi çocuklarının, öğretimlerinin hâlihazırda sahip oldukları deneyimlerden başlaması veya tecrübe edip geliştirdikleri bu deneyimlerin kapasitesini, daha sonra gerçekleşecek bütün öğrenmeler için bir başlama noktası kabul etmek gerekir (Dewey, 2007: 90-91). Bu nedenle ilkokul hayatının daha verimli geçmesi için çocuğun okul öncesi dönem tecrübelerinin, yeni öğrenmeleri üstlenen eğitimciler için, geçmiş deneyimlerin alanını tespit etmek ve bununla bağlantılı bir eğitim ve öğretimi üstlenmek bir zorunluluk gibi gözükmektedir.

Psiko motor gelişim dönemini tamamlamaya çalışan çocuğun aile içerisindeki toplumsallaşma sürecinde en önemli aşamalardan birisi "aile kimliği" kazanma dönemidir. Bu dönemde çocuk yakın aile ortamının dışındaki bireylerle de iletişime geçmekte, aileden olanlarla olmayanları ayırt edebilmektedir. Anne babanın kimliğini alma ve benimseme, çocukların gelişiminde önemli bir etkidir. Kimlik alma yöntemiyle çocuk, değerler ve güç için beğendiği ve hayran kaldığı rol modellere yönelerek (Kıncal, 2000: 53), onlarla özdeşleşmektedir. Bu şekilde aldığı kimliğe, kendi kimlik yapısını da aktararak yeni bir kimlik oluşturan çocuk, nevi şahsına münhasır bir birey olma yolunda gelişimine devam etmektedir.

İlk çocukluk döneminde karşılaştığı her şey çocukta heyecan verici ve merak uyandırıcı etkiler yapar. Bu doğuştan gelen potansiyel, çocuğun öğrenmeye karşı ilgisini ve isteğini daha da arttırır. İşte tam bu noktada çocuğun anne baba, yakınları ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Çocuğun yaratılıştan öğrenmeye karşı meraklı ve istekli oluşu, onun gelişimi açısından bulunmaz bir fırsattır. Belki de bu özellik, çocuğu diğer yaratılmışlardan ayıran en önemli vasfıdır. Bu hususun ciddiyetle ele alınması, hem çocuğun hem ailenin hem de toplumun bir medeniyet inşasındaki en mümeyyiz vasfıdır.

İlk çocukluk döneminde anne baba ve kardeşlerin oluşturduğu ev hayatı yani çevre, çocuğun en güçlü öğrenme yaşantısını temsil eder. Çünkü hayat başladığında anne baba ile çocuk arasında oluşturulan "duygusal bağ" öğrenmenin temel taşı meydana getirmektedir. Yapılan çalışmalarda çocuğun öğrenmesinin ana rahminde başlaması gerektiği belirtilir. Çünkü hayatın ilk haftalarının çocuğun öğrenme yeteneği için kritik bir öneme sahip olduğu, bu nedenle çocuğun daha sonraki öğrenmesi üzerinde önemli etkileri olduğu yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir. Dolayısıyla, güdüleyici bir ev yaşantısı, çocuğun daha sonraki gelişim dönemlerinde elde edeceği başarılar üzerinde oldukça etkilidir. Fakat çocuğun ev hayatındaki olumsuzlukların çocuğun öğrenme sürecini de olumsuz etkileyeceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çerçevede çocuğun öğrenme sürecini sekteye uğratan faktörler dört madde ile açıklanabilir. Bunlar; 1- Ailedeki duygusal yıpranmışlık, 2- Ailedeki sefalet ve yoksulluk, 3- Ailenin hızlı yaşam tarzı nedeniyle çocuğa zaman ayıramaması, 4- Ailedeki katı veya değişmez ideolojik yaklaşımlardır (Saban, 2004: 103).

İnsanın muhteşem bir potansiyel olduğu düşüncesiyle hareket eden ailelerde çocuk, potansiyel bilincine ulaşma yolunda daha fazla çaba harcar. Bu düşünce yapısına sahip bireylerin bulunduğu bir aile yapısında yetişen çocuk, kendine özgü bir kişiliği olduğunu bilerek, kendisine güven içerisinde büyür. Kendisine değer verildiğini gören, seven ve sevilen bir çocuk, güçlü ve mutlu olur. Fakat insanın bir potansiyel olarak yaratıldığını göremeyen aile ortamlarında yetişen bir çocuk, sürü psikolojisi içerisinde yetiştirilmekten kendini kurtaramaz. Bu tür aile yapılarında anne babanın bilinci 'potansiyel farkındalığı'yla donanmadığı için, bu donanımı çocuğuna yansıtamayacağı gibi, çocuğun da böyle bir potansiyelinin olduğunun farkına varamazlar. Bu nedenle bu tür aileler, çocuklarının potansiyellerinin gelişmesine uygun ortam oluşturma sorumluluğunu kendilerinde hissetmezler (Cüceloğlu, 2002: 20-21).

Çocuk bakımı dünyası, çocukların bakımını üstlenenlerin ortaya çıkan inancını çocukların sentezlediği bilgisini de vermektedir. Çocuk bakımında çalışan kişiler, çocuklarla olan etkileşimlerinin çocuğun benlik ve dünyaya dair zihinsel resimlerini nasıl ve ne derece de etkilediklerinin ne kadar farkındadırlar? Mabetle yakın ilişki içinde olan ailelerde anne babalar, çocuğun bakımını yapanlar kadar bir

mabet görevlisinin de küçük çocukların inanç gelişimi üzerine muazzam derecede bir etkiye sahip olduklarının acaba farkında mıdır? Çocuğun yetiştirilmesinde görev alan kişilere "ne kadar erken, o kadar daha iyi" olgusunun erken yaşlardaki çocuk bakım programlarında öğretilmesinden ziyade, olumlu inanç tutumlarını öğretme anlamına geldiği onlara yansıtılabildiğinde, çocuklara çok büyük bir lütufta bulunmuş olur. Çocuklar yaşadıkları dünyadan çok şey öğrenirler. Onları geniş yaşam çevresinden soyutlamak onlara büyük bir kötülük olur (Boone ve Boone, 1989: 119).

Doğumuyla beraber zamanının büyük bir bölümünü yakın çevresiyle geçiren çocukların, aile bireylerinden oluşan çevresinin bilinç düzeyine göre öğrenme ile ilişkiye girdiği, bu nedenle anne babaların bu dönemde çocuğun öğrenme aile ilişkisine katkı yapması beklenir. Çocuğun öğrenme sürecine aile ile birlikte en çok etki eden hususlardan birisi de oyun oynama eylemidir. Çocukların oyun oynarken hissettikleri haz duygusunun zirve yapması öğrenme sürecine katkı yönüyle değerlendirilebilir. Bu nedenlerle öğrenme oyun ilişkisi incelenmelidir.

2.1.2.2. Öğrenme Oyun İlişkisi

Gelişim ve bilişsel psikoloji, küçük çocukların psikoloji, biyoloji ve fizik alanlarında sezgisel bilgiye sahip olduklarını bize öğretir. Bu yolla çocuklar, her alandaki olaylar için uygun açıklamalar yapma kabiliyetine sahiptirler. Çocuklar kendiliğinden, içten doğan, doğal olarak düşünmeden spontane öğrenirler. Bu doğal süreçte çocuklar, canlı varlıkların cansız varlıklardan, doğal nesnelerin yapay nesnelere farklı olduğunu ve somut nesnelerin davranışlarının bazı sınıfsal kanunlarla kısıtlandığını öğrenirler. Yine bu süreçte çocuklar, niyetlerin sadece insanlara ait olduğunu, biyolojik fonksiyonların (büyüme gibi) canlılara ait olduğunu doğru olarak algırlar. Çocuklar aynı zamanda fiziksel açıklamaları, doğal nesnelere ve yapay nesnelere kısıtlarlar. Bu da sezgisel bilgiyi oluşturur. Bu durum, doğrudan öğrenme olmadan elde edilen bilgi veya genetik olarak elde edilen bir beceridir (Pyysiainen, 2005: 78). Bu yaklaşım, öğrenmenin farklı bir boyutunu ifade eder. Çocuk sadece çevrenin bir yansıması değildir. Gelen güneş ışığını kendi özelliğine göre yansıtan bir kristal misali, çocuk kendi kişisel karakterini de işin içine katarak

bir değerlendirmede bulunur. Bu açıdan yaklaşıldığında da çocuğun küçüklükten, mkemelliğin potansiyelini taşıdığı söylenebilir.

Küçük ocukların sezgisel bilgiyi geliştirme ve sosyal hayata adaptasyonda en çok kullandıkları aracın oyun olduğu görülmektedir. İlk ocukluk döneminde çocukların en nitelikli eğitim ğretim hayatı, oyun içinde değerlendirilmelidir. Oyun, ocuğun psikomotor, fiziksel, zihinsel, duyuşsal gelişimiyle beraber toplum hayatına ayak uydurmada ilk ahlaki değerler geliştirdiği bir öğrenme ortamıdır.

Arkadaşlarıyla birlikte oyun oynayan bir ocuk, birlikte bir iş yapabilmeyi ilk önce böylesi bir ortamda öğrenir. Evinde kendi başına oyun oynayan bir ocuk, eğer oyuncaklar zihinsel aktiviteleri geliştirici nitelikte ise, hayal dünyası ile gerçeklik dünyasını birbirleri ile uyuşturmaya çalışarak bilişsel gelişimine katkıda bulunur. Aynı zamanda gelişimi için gerekli olan mükemmel bir enerji potansiyeline sahip olan çocuğun, oyun aracılığıyla bu enerjisini boşaltması, hem anne babasının hem de eğitimcilerin eğitimsel faaliyetlerini kolaylaştıracak, daha iyi öğrenme ortamlarının oluşmasına katkı sağlayacaktır.

ocuk psikolojisiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan anne baba ve öğretmenler, oyunun öğrenmeden kaçınma aracı olduğunu öne sürerler. Oysa ocuklar için oyun ciddi bir öğrenme aracıdır. İlk ocukluk dönemi boyunca oyun, yaşamla baş etme ve yetişkinliğe hazırlanma yoludur. Oyun oynamak, problemleri çözmenin ve duyguları ifade etmenin bir yoludur (Rogers, 2001: 38). Oyun, ocukların gelişim aşamasında yaşadıkları duygusal çatışmaları çözmelerine, yaşadıkları evre ve dünya hakkında çeşitli hipotezler geliştirip onları test etmelerine, toplumdaki çeşitli sosyal rolleri ve statüleri keşfetmelerine ve diğer çocuklarla iyi ilişkiler kurmaya yarayacak sosyal becerileri geliştirmelerine yardımcı olur (Saban, 2004: 97).

Bir ocuğun zevk alarak katıldığı öğrenme eylemlerinin büyük çoğunluğu ya oyunlar aracılığı ile ya da oyun ruhu taşıyan etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmesi gerekir. Çünkü ocuğun oynadığı oyunlar onu rahatlatır, ona neşe verir, günlük yaşamın problemlerini ve sıkıntılarını hafifletir; ayrıca her oyun eğitim yönüyle de zihinsel doyum sağlayan bir meşguliyettir. Oyun oynamak, sadece çocuğun içgüdülerinden gelen bir faaliyet olarak düşünülemez. Çocukların oyun oynarken, akılları ve kalpleri ile ortak hareket ettikleri görülür. Sosyal psikologlar ve kültür

bilim uzmanları "oyunu", insanoğlunun oluşturduğu en temel motiflerden biri olarak görmektedirler. Çocukların en ideal öğrenmelerinin nasıl olacağı ile ilgili, beyin-sinirbilim alanında yapılan çalışmalardan, belli bir tekrarın yanı sıra çocuğun duygusal rahatlığının da gerekli olduğu anlaşılmıştır. Duygusal rahatlığın en yoğun olarak yaşandığı ortam oyun ortamıdır. Beyin uyumlu öğrenme faaliyetinin temelinde de, korkuya dayalı kaygılardan arınmış, rahatça algılamaya ve öğrenmeye hazır "oyuncu bir beyin" bulunmalıdır. Eğitim açısından çocuklar için oyunun anlamı, üstün tasarım yeteneğini geliştirmektir (Summak ve Summak, 2005: 59).

Erken çocukluk döneminde, çocuklar için her şey oyun gibi görünür. Çocukların çevreleri yeterli oyuncaklarla donatılıp, grup içerisinde adaletli bir oyun sergilendiğinde, bu çeşit bir oyun çocukların zihinsel, duyuşsal ve iradi kapasitelerini geliştirir bir etki gösterecektir. Formal eğitimin bu komplike sistemi, çocuğa içinde bulunduğu işi bitirme, çocuğu motive etme, çocuğa maddeyi tanımada yardımcı olmaktadır. Çocuğun tabiatı, öğrenmenin doğasını sınırlayıcı bir özelliكتedir. Çocukların etrafını kuşatan insanlar, mekânlar ve nesnelere öğrenmeyi engelleyici veya kolaylaştırıcı bir rol oynayabilirler. Bu rolün hangi yöne kayacağı, ailelerin öğreticilerle işbirliği yapmasına bağlıdır (Culkin, 1968: 34-35).

Son yapılan araştırmaları görmezden geldiğimizde, öğrenme süreci doğumla başlar. Yetişkin insanlar öğrenmeyi kendi düşünce yapılarına göre açıklamışlardır. Onlara göre öğrenme "çalışma veya eğitimle kazanılan bilgi veya beceri" olarak tanımlanır. Hâlbuki bebeklerin ve okul öncesi çocukların öğrenmesi, çocuğun çevre ile olan etkileşimiyle gelişir. Bunu oyun olarak da adlandırabiliriz. Ama çocuk bu süreçte de bir şeyler öğrenir. Yüksek bir sandalyeden küçük giyecek parçaları düşüren emekleyen çocuklar, etki ve tepkiyi öğrenirler. Anaokulu öğrencileri, ev bakımı köşesinde oynarken sosyal etkileşim becerilerini öğrenirler. Yetişkinler etkileşim fırsatlarını sınırlandırarak çocuğun öğrenmesini engelleyebilirler fakat çocukları tamamen izole etmedikten sonra öğrenmeyi söndüremezler. Çocuğun öğrenme süreci doğal olarak, coşku içinde gelişir. Çocuklar, çevreye karşı merakları ve öğrenmeye karşı hevesliliği güçlendirildiği ölçüde öğrenmeye karşı neşeli bir tutuma kavuşabilirler. Bu neşeli tutum, çocuğun gelecek gelişim dönemlerindeki okul hayatında karşılaşılabileceği sıkıcı ortamları pasifize eder. Bu öğrenme neşesi, hayat boyu öğrenme için bir temel oluşturarak, kişinin gelecek hayatında tabiatı

araştıran ve yüce Allah'ın yarattıklarının perde arkasını araştırmaya sevk eden bir zihin yapısı oluşturur (Barber, 1981: 40-41).

Barber, çocukların oyunlarında amacın, ısrara yönelik olarak gelecek uyumsamaya ait ipuçları olduğunu belirtir. Çocuklar, sürekli olarak sanki bir sonraki olacak olaya kendilerini hazırlıyormuşçasına, becerilerini tekrar ederler. Bu dönemde çocuklar karmaşık görevlerini tamamlayınca kadar görevlerinin başında kalırlar. Hayali ve yapay oyunlar, yerini gerçekçi oyunlara bırakır. Çocukların küçük minyatür mutfakları, gerçek bir aile mutfağında olan her şeye sahiptir. Hayal ve gerçeklik arasındaki ayrımı fark eden çocuklar bu dönemde öğrenmeyi ciddiye alırlar. Çocukların öğrenmedeki amaç ve ısrarları, ebeveyni tarafından desteklenerek çocukların hayal kurmaları ve girişimciliklerinin teşvik edilmesi, öğrenmeyi neşeli hale getirecektir (1981: 42).

Oyun, çocuklar büyüdükçe onların yaşamlarının hayati bir parçası haline gelir. Oyun; yeni becerileri ve fikirleri denemek, gördüklerini taklit etmek, hislerini ifade etmek, nasıl arkadaş edineceğini öğrenmek ve bir sosyal grupta olmak için çocuklara bir fırsat sağlar. Emekleyen bir çocukla oyun oynamak, anne babanın diğer bir rolünün çok önemli bir parçasıdır. Çocuğun anne babasının onu izlemesine, onlardan bir şeyler öğrenmeye, onların, neyin güvenli olduğunu denetlemesi ve kendi başına beceremediğinde ebeveyninin yardımına ihtiyacı vardır. Günlük hayatta yapılması gereken işlerin listesi ile baş etmeye çalışırken, çocuğunu kendi başına oynamaya bırakmak anne babaya cazip gelebilir. Fakat çocuğun yardım istemesi veya ebeveyni ile temasını sürdürebilmek için ayaklarının altına gelmesi ve orada oynamasıyla, onların işlerinin sürekli kesintiye uğradığı görülür. Anne baba her gün çocuğu ile oyun oynamak için zaman aramalı ve bulduğu her fırsatı değerlendirmelidir. Oyun, öğrenme için bulunmaz bir zaman dilimidir fakat bunu her zaman bir şeyi öğretmeye dönüştürmek (Douglas, 2003: 27-28), çocuğun eğitim öğretimi için sakıncalı sonuçlar doğurabilir.

Altı yaşından önceki çocukların dini öğrenmelerinde, oyundan istifade edilebilir. Oyun tarzına dönüştürülen dini pratiklerde, çocukların istekli katılımları gözlemlenir. Bu durum, çocukların dini öğrenmeleri içselleştirmelerine kapı aralar. Belki de bu dönem çocukları, genel olarak diğer namazlara göre daha hızlı kılınmasından dolayı teravih namazını ve arada getirilen sesli salavatları bir oyun

olarak algılamaktadırlar. Bu nedenle Ramazan ayında diğer namazlara göre daha uzun olmasına rağmen, bu yaş grubu çocukların teravih namazına gitmeyi arzuladıkları görülür.

Dini pratiklerin oyun içinde çocuklara sunulurken, dini musikiden de yararlanılmalıdır. Çünkü bu hem öğretimin hem de öğrenimin istekli bir şekilde yapılmasına yardımcı olacaktır. Çocuklar için bir oyun çeşidi olarak, Hacivat-Karagöz oyunu şeklinde, tiyatro veya canlandırma tarzında çocukların dikkatini daha da arttıracak araçların kullanımı, dini kavramların anlam dünyalarının genişlemesine ve neşeli öğrenmenin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağından, çocuğa din eğitimi veren kişilerin bu hususu göz ardı etmemeleri gerekir.

Öğrenme sürecinde becerilerin nasıl geliştirildiği ile ilgili dikkat çeken bir diğer konu da bebeğin bir şeye uzanması, yakalaması, kavraması, bir nesneyi ağzına götürmeyi öğrenmesidir. Altı aylık bir bebeğin bütün bu performansları gerçekleştirdiğini görmek şaşırtıcıdır. Diğer taraftan on dört aylık bir bebeğin ilgileri on aylık bir bebekte görülenlerden çok daha çeşitlidir. Bebeklerin öğrenme süreçleri izlenirken öğrenilen en önemli şeyin, onların sadece bir beden olmadığı ve bir kişiliğe sahip olduklarıdır. Çeşitli türden becerilerin öğrenmeyle geliştiği bu yaşlar, kamerayla kayda alınacak kadar ilginçtir. Fakat bu öğrenme sürecinde becerilerin ötesinde bir gerçekliğin olduğu da ortadadır. Bu da oyundur. Bebek oyun oynayarak, oynamanın ifade ettiği hayali bir içsel dünya olan oyun için, bir materyal olarak adlandırılacak bir şeyi bizzat kendisinin oluşturduğunu göstermiştir (Winnicott, 1987: 79).

Çocukların oyunlarının ego merkezli olduğunu belirten Piaget, oyun kurallarında eylem ve uygulanması bakımından birbirini takip eden dört aşamanın söz konusu olduğunu belirtir. Bu aşamalardan ilk çocukluk dönemini ilgilendiren aşama şöyle değerlendirilir;

Birinci aşama; tamamen motorsal ve bireysel özelliktedir. Örneğin çocuk kendi istek ve beğenileri doğrultusunda bilyeleri eline alır. Bu motorsal bir alışkanlıktır. Bu durum, az ya da çok ritüel haline gelmiş şemaların oluşmasına yol açar. Çünkü oyun bireyseldir ve kolektif kurallardan ziyade burada motorsal kurallardan bahsedilir.

İkinci aşama; ben merkezli olarak adlandırılabilir. Bu aşama çocuğun başkaları tarafından belirlenmiş kurallara uymaya başladığında yani iki ile beş yaş arasında meydana gelir. Ama çocuk bu kural örneklerini taklit etse de ya oyun arkadaşı bulmak için kendini sıkmadan kendi kendine oynamaya devam eder ya da farklı oyunlar arasında ilişki kurma çabası olmaksızın, kazanmak için çaba harcamadan kendi haline oyun oynar. Bir diğer ifadeyle bu yaştaki çocuklar beraber oynuyor olsalar bile kendi kendilerine oynarlar. Böylece bir anda bütün çocuklar kazanır. Çocukların bu çift özelliği, başkalarını taklit etme ve alınan örneklerin tamamen bireysel kullanımı ego merkezilik olarak adlandırılır (Piaget, 1965: 26-27).

İlk çocukluk döneminde oyunun, çocuğun öğrendiklerinin dışında hemen hemen her eğiliminin başlangıç etkinliğini ya da en azından bu eğilimin işlevsel alıştırmasını oluşturduğu ve öğrenmeyi güçlendirerek onu etkilediği bilinmektedir. Çocuk daha konuşmaya başlamadan önce, toplumsal etkiler ve düşünce araya girmeden duyumsal davranış işlevlerine bağlı bir oyun çeşidi gözlenmektedir. Erken çocukluk için çok belirgin bir şekilde olan ve düşünceyi de oyunun arasına katan ama ortaklaşa öğelerin en azıyla yapılan, çok ayrı bir şekilde olan bir oyun vardır. Bu simgesel veya düş gücüne dayanan bir oyundur. Erken çocukluk döneminde, oyun içerisinde öğrenme güçlü öğrenme çeşitlerinden birisi olarak görülmektedir (Piaget, 1999: 38).

Oyun, çocuğun bağımlılık sınırını özgürleştirerek çocuğun gelişimini hızlandırır. Çünkü, bir çocuğun zihni aşırı derecede hassas ve bağımlıdır. Ebeveyninin psikolojik atmosferinde, uzun bir süre onların etkisinde kalmaya yatkındır. Çocuk kendisini bu etkilerden nispeten ileriki safhalarda kurtarabilir. Öğrenme süreci ile her şeyi kendisine adapte edebilen bir çocuğun, şüpheli bir zihne sahip olması, öğrenme açısından çocuğun en mükemmel şekilde yaratılışına işaret eder. Bir eğitimcinin derinleşmiş psikolojik bilgisi, ne yazık ki bazen yapıyor olsa da, doğrudan çocuğun üzerine boşaltılmamalıdır. Bunun yerine, bu derin bilgi çocuğun ruhsal hayatına yönelik eğitimcinin bir anlayış geliştirmesine ve benimsemesine yardımcı olmalıdır (Jung, 1991: 51).

Erken çocukluk döneminde sevgi, güven ve oyun üçlüsü, çocuğun gelişimine en fazla yön veren üç husustur. Yeterince sevgi görmeyen bir çocukta güven duygusu

gelişmez, güven yoksunluğu bulunan bir çocukta da yeterli doyuma ulaşamaz. Bunun neticesinde çocuk, oynadığı oyunlardan öğrenme gelişimi açısından istifade edemez. Bu durum çocuğun ruh sağlığını da olumsuz yönde etkiler.

Hal böyle iken, özellikle ülkemizdeki şehir yapılanmasında, dev binalar karşısında küçücük çocukların unutulması ve oyun oynamaları için yeteri kadar doğal yaşam alanlarının oluşturulmaması, şehir hayatında çocuk yetiştiren ailelerin ve eğitimcilerin işini oldukça zora sokmaktadır. Şehir hayatında, adeta modern hapishanelerde yetişen çocuklardan, geleceğin bilim adamları veya mükemmel aileleri olmalarını beklememek gerekir. Büyükşehirlerde yaşamaya çalışan insanların ve buraları yöneten idarecilerin, büyük iş merkezleri açmak/kurmak için harcadıkları emek ve çaba kadar, geleceğin teminatı olan küçücük çocukların oyun oynayabileceği doğal yaşam alanlarının oluşması için çaba harcamaları gerekir. Medeniyetin bu kadar gelişmesine rağmen, bu hususun özellikle ülkemizde ihmal edilmiş olması, çocuk hakları açısından bir insanlık suçu olarak düşünülmelidir ve acilen bu sorunun çözümü için çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü, oyun oynayan çocuğun düşünce gücünde yeni yeni açılımlar oluşur. Onun düşünce dünyasında gelecek, oyunla inşa edilir. Geleceğin teminatı olan çocukların yetiştirilmesinde hayati öneme sahip doğal yaşam alanlarının oluşturulması, ülkenin geleceğinin şekillenmesine de katkıda bulunacaktır.

2.1.3. Eğitim Öğretimin Amaçları ve Din Çerçevesinde İlk Çocukluk

21. yüzyıl psikolojisi, yeni doğmuş bir bebeği toplumun normlarına yönelik onun nihai ahlaki duruşu bakımından açık bir kitap olduğunu varsayar. Çocuklar hayatları boyunca biriktirdiği bilgiler ile doğmazlar. Daha ziyade her bir çocuk kendi kuşağını, toplum kurallarını ve değerlerini keşfetmeli ve öğrenmelidir. Bu şu demektir ki, çocuklar birçok aynı hatayı yaparlar ve yetişkinlerin de çocukken yaptığı birçok aynı kuralı muhtemelen ihmal edebilirler (Hoffman, 1971: 212). Özellikle çocukların dini öğrenirken yaptığı yanlışlar görmezden gelinmelidir. Çocuklar yaptıkları yanlışlarla değerlendirildiğinde, temiz fitratları yara alır. Bu nedenle yapılan yanlışlar ilk başlarda gündeme getirilerek pekiştirilmemeli, çocuğun iyi ve güzel davranışları alkışlanarak çocuk cesaretlendirilmelidir. Bu konuda ailenin

yaklaşım tarzı, çocuğa dinini öğretip ondaki dini duygu ve düşüncenin gelişmesine yardımcı olabileceği gibi, çocuğun dinden uzaklaşmasına veya ondaki dini duygunun körelmesine de sebep olabilir (Peker, 2000: 165).

Hayata anlam verme çabası, insanın temel ihtiyaçlarından birisi olarak tarih boyunca var olagelmıştır. Bir insan da olduğu gibi, en saf haliyle okul öncesi dönemdeki bir çocukta da var olan, içinde yaşadığı dünyayı ve evreni, evrendeki konumunu, nereden gelip nereye gittiğini, ölüm gerçeğini, nasıl olduğunu ve nasıl yaşaması gerektiğini sorgular. Böylece hem merakını gidermeye hem de ruhunun ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. Dünyayı değerlendirmeye çalışan bir çocuk, hayatın amacının ne olduğu konusunda da tutarlı cevaplar aramaktadır. Bu aşamada öğretme süreci, çocuğun bütün yönleriyle gelişmesinin yanında, onun ihtiyaçlarını karşılamayı da hedefler. Hayatın anlamını keşfetme insanın bir ihtiyacı olarak düşünüldüğünde, çocuğun öğrenme sürecinde bu düşünceye yer vermenin gerekliliği kabul edilmelidir (Akıncı, 2005: 21).

Hayatın anlamını yakalama ile tutum eğitimi arasında bir ilişkinin var olduğu okul öncesi seviyede etkin olmak isteniyorsa tutum eğitiminin sekiz prensibini temel olarak çocuklar yetiştirilmelidir. Bu prensipler çerçevesinde Barber, okul öncesi seviyedeki bir çocuğun yetiştirilmesinde sekiz prensibi göz önünde bulundurmanın gerektiğini ve bunları; öğrenenin eşsiz oluşu, öğreneni araştırma, öğrenenin gelişim seviyesini değerlendirme, adım adım prosedür, güçlü yönler üzerinde inşa etme, amaç belirleme, teşvik sağlama ve pekiştirme olarak açıklar (1989: 85-86).

Hedonizm açısından değerlendirdiğimizde zevk ve acı, bir çocuğun davranışlarının temelindeki belirleyicilerdir. Çünkü insan haz duyacağı şeyleri yapar, acı duyacağı şeylerden de uzaklaşır. Thorndike'nin öğrenme konusunda yaptığı çalışmaların neticesinde bireyin, belirli teşvik durumlarının mevcut uyarıcılarla başarılı eylem arasındaki bağı güçlendirdiği, bunun tersine, bireyin uyarıcılara karşı gösterdiği tepkiler sıkıntı ve rahatsızlıkla sonuçlanırsa, uyarıcılarla davranış arasındaki bağda kopma veya uzaklaşma meydana geldiği anlaşılmaktadır. Küçük çocukların uyarıcı ile kurduğu bağın zayıflaması, sıkıntının artması ile doğru orantılıdır. GÜDÜ konusundaki bu yaklaşım bize, çocukların sıkıntı ve rahatsızlık hallerinde uyarıcı ile ilişkilerini keserek kaçındıkları veya eninde sonunda uyarıcıdan uzaklaştıklarını tanımlamaktadır (Yaparel, 1995: 207). Çocuğun dini duygusunun

gelişim sürecinde, sıkıntı ve rahatsızlık durumlarının dikkate alınması, sağlıklı bir gelişim için kaçınılmaz görünmektedir.

Küçük çocukların, öğretme ve öğrenme sürecinde din eğitimcilerinin çocukların psikolojik durumlarını bilmeleri, hem öğrenme hem de öğretme teorileriyle çocuğun bütün gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurmaları gerekir. Çocuğun kişilik gelişim modeli, çocuğun kendi gerçeğini kurduğu ve tamamen işleyen bir birey olma amacını gerçekleştirdiği süreci vurgular. Eğitimin bilgi işleme modeli ise çocuğun bilgi işleme kapasitesine vurgu yapar. Bu süreçte psikologlar motivasyon, ihtiyaçlar, değerlendirme, hazır bulunmuşluk ve öğrenme sürecinin diğer önemli yönleri hakkında çalışmaları ile öğretme ve öğrenme süreci anlayışına da katkıda bulunmuşlardır (Elias, 1990: 13-14). Buradan da anlaşılmaktadır ki eğitimci ve psikoloğun, bir çocuğun yetiştirilmesinde yadsınamaz bir işlevi vardır. Bu işlevin aktif olarak kullanılması, çocuğun maddi manevi gelişimi açısından olmazsa olmaz bir yol rehberi hükmündedir.

Çocuğun gelecek hayatının değer kazanmasının öğrenmeyle mümkün olabileceğini belirten Yavuz; anne, baba ve eğitimcilere düşen en büyük görevin, küçücük çocuklara öğretme ve öğrenme sürecinde bir şeyler aktarabilmek ve onların şahsiyet gelişimlerine katkıda bulunabilmek olduğunu söyleyerek (1994: 258-259), konunun önemini şöyle açıklar:

"Dünya da insanın tek başına hayatını sürdürmesi mümkün değildir. Şu halde büyüklerin yardımını ve desteğini almadan çocukların hayatlarını gerçekleştirmeleri mümkün değildir. Bunların en başında gelenlerden birisi öğrenmedir.

Nitekim insanın hayatında yaptığı davranışların ve fillerin büyük çoğunluğu öğrenmeye dayanır. Çocuk, çevresine uymak üzere büyük esnekliğe sahiptir. Çocuğun gelişmesi ve çevresine uyum sağlamasında eğitim ve öğretime büyük ihtiyaç vardır. Zira onun gelişmesi ve çevresine uyum sağlaması öğrenme ve öğretmek ile mümkün olur.

Esasen çocuk insan olmayı eğitim ve öğretimle öğrenir. O insan olarak hayatta yapılması gereken vazifelerini öğrenmek zorundadır. İnsanın insanca yaşayabilmesi ve hayatını devam ettirebilmesi için öğrenmek şarttır ve bir ömür boyu devam eden bir faaliyettir. İnsanın değerli bir varlık olması, hayatının değer kazanması, şekillenip gelişmesi ve belirlenen gayelere ulaşması yine öğretme ve öğrenmeye bağlıdır. Şu halde eğitim ve öğretim vazgeçilmez bir ihtiyaç ve vazgeçilmez bir vazifedir. Çünkü o insana sadece tahsil, bilgi ve kültür kazandırmaz, aynı zamanda insani, dini, ahlaki, hukuki vs. bir şahsiyette kazandırır.

... İnsanın yaratıcısını tanıması, inanması ve ona bağlanmasında öğrenmenin vazgeçilmez bir önemi vardır. Çünkü eğitimde esas olan hususlardan birisi, çocuğa yüksek değerleri kazandırmaktır.

... Yaratılış itibarıyla çocuğun ruhu temizdir ve istenen hale getirilmeye çok elverişlidir. Sağlıklı ve zararsız bir eğitim ile o neticede asil ruhlu, değerli ve dengeli bir insan haline gelebilir.

Sağlıklı bir şekilde gelişen çocukta müthiş bir bilgi toplama merakı vardır. O görmediği, bilmediği yeni şeylere karşı çok açıktır."

Yavuz'un ömür boyu devam eden bir faaliyet olarak nitelendirdiği eğitim ve öğretimin bir amacı olmalıdır. Doğumdan ölüncüye kadar her bireye verilen eğitimin amacı, geçmiş ve mevcut bilgiyi ulaşılabılır hale getirmektir. Böylelikle çocukların geleceğin sorunlarını çözmek için yeterli donanıma sahip olması beklenir. Öğrenim sürecinin başında bir çocuktan derslerinin zihinsel içeriğine yönelik yetişkinlerde görülen bir coşkuyu hissetmeleri beklenmez. Çocuk ilk aşamada takdir edilme, azar işitmekten kaçınma veya kurallara uyma alışkanlığına sahip olduğundan dolayı, istenen öğrenme taleplerine uygun davranışlar sergiler. Daha sonraları bu durum ek teşviklerle desteklenir. Anne rolünü üstlenen öğretmen çocuğa övgü ve sevgide bulunur. Bu öğrenme durumunda yüksek derecede bir bağımlılık söz konusudur. Sevgi ve sosyal ödülle birlikte biraz ceza korkusu dikkat süreçlerinin korunması ve sürdürülmesini sağlar. Çocuk zihinsel çabasını ilerlettiğinde karnesinde yıldızlı pekiyi, övgü ve takdir gibi sevgi sembolleri elde etmeyi bekler (Allport, 1968: 166).

Bir çocuğun inanma dünyası, öğrenme ile başlar ve gelişir. Fakat çocuğun inanmayı öğrenmesi, basit bir öğrenme çeşidi değildir. Bir çocuğun inanmayı öğrenme sürecinde, ona etki eden birçok faktör vardır. Bunların başında, yüce yaratıcıyı kabul etme, bağlanma, güvenme ve dayanma gelir. Çocuk Allah'a inandığında, bu etki faktörlerini öğrenmiş ve kabullenmiş olur. Küçük bir çocuk için dine ait bazı şeylerin öğrenilmesi, inanmanın öğrenilmesi ve geliştirilmesi demektir. Bu açıdan yaklaşıldığında, dini terbiye bir nevi inanmanın terbiyesi olarak görülür. Yani din eğitimi, çocuğun inanç dünyası içinde büyümesi, gelişmesi ve olgunlaşması süreci olarak değerlendirilir. Çocuklar din ve inançla ilgili bilgiler edindikçe, bu onların duygularına, düşüncelerine, tasavvurlarına, ilgi ve arzularına karışarak kişilik yapılarında değerlendirilir. Çocuğun zaman içerisinde öğrendiği dini değerleri değişik şekillerde yansıttığı gözlemlenir. Bu nedenle bir çocuğun doğum öncesinden

ele alınıp “İnsan-ı Kâmil” haline gelinceye kadar inanan bir insan haline getirilmesi, din eğitim ve öğretimine düşen vazgeçilemez bir vazifedir (Yavuz, 1994: 261-262).

Çocuklar büyüdükçe duygularını nasıl tanımlayacaklarını öğrenirler. İçlerinde hissettikleri sıcaklığı aşk olarak, patlama duygularını kızgınlık olarak tanımlarlar. Uygun ortam bulduklarında, kutsal olanı da algılamayı öğrenirler. Allah fikriyle, belirli şeyler sadece güzel ya da iyi değil, aynı zamanda kutsaldır. Bazen çocuklar rüyalarında, oyunlarında ya da dualarında kutsallığı yaşarlar. Sık sık yakınında bulunanlardan hissettiklerinin ne olduğunun tanımlanmasına ihtiyaç duyarlar. Bir çocuk kutsallığı yaşadığında, bu onun ruhunu derinleştirir. Böylece şüphelendikleri hayatın başka bir parçasının da olduğunu keşfederler. Çocuklara Allah öğretildiğinde, aynı zamanda kutsal olanı nasıl hissedecekleri de öğretilmiş olur. Bu duyguyu onlara aktarmada eksiklik gösterildiğinde, manevi dünyaları eksik kalır. Belki de onlara öğretme görevi ihmal edildiğinden anne baba da manevi açıdan kaybetmiş olabilir (Wolpe, 1995: 5-6).

Teorik planda küçük çocuklara din eğitimi vermenin değişik metotları üzerine tartışılıp konuşulsa da, küçük çocuklara din öğretmek basit değildir. Temel olarak okul öncesi din eğitimcilerinin iki ana unsuru yerine getirmesi gerektiği, bunlardan birinin öğretme, diğersinin dini öğretme olduğudur. Bu aşamada öğrenmenin kendisi ve din, kendi aralarında bir içeriğe sahiptir. Küçük çocuklar sadece öğretilen dini öğrenmezler, ayrıca dini öğretildiği tarzda öğrenirler. Örneğin küçük bir çocuğa din öğretilirken sevimsiz bir şekilde yansıtılması veya Allah'ın adaletinin ilahi hikmet ve merhamet yönü ihmal edilerek resmi yüzü vurgulandığı biçimde din öğretilirse, küçük çocuğun edindiği içerikte, sevimsiz ve resmi bir din olacaktır (Lee, 1988: 152-153).

Okul öncesi dönemde dini çocuklara nasıl öğretmeliyiz konusuna yoğunlaşarak araştırmalar yapan Lee, din eğitiminde çalışmalar yapanlara azımsanmayacak veriler sunar. Erken çocukluk dönemi din eğitimcisi dini başarılı bir şekilde öğretmek istiyorsa, temel psikolojik prensipleri yaptığı eğitim faaliyetlerinin içerisinde yansıtmalıdır. Psikoloji eğitimcilerine, öğrenenlerin gerçekten nasıl öğreneceğini anlatır. Eğer erken çocukluk dönemi din eğitimcisi, psikolojik prensiplerden ve psikolojik araştırma verilerinden habersizse veya bunları kasıtlı

olarak ihmal ediyorsa, çocuğu yetiştirme vazifesini üstlenen kişi başarsızlığa mahkûmdur.

Lee, okul öncesi dönemde din eğitiminin nasıl yapılması gerektiğini iki ana başlık altında değerlendirir. Ona göre bu iki başlık, küçük çocukların din eğitiminde gözden kaçıırılmaması gereken olmazsa olmaz iki husustur.

Bunlardan birincisi; her insan dini, mantıksal olarak değil psikolojik olarak öğrenir. Bilimsel bir konu, her zaman mantıksal olarak yazılırken, din dersi psikolojik olarak öğretilir. Bu da şu anlama gelir ki dini öğreten kişi, çocuğu dinin mantıksal parametrelerine sokmamalıdır. Bu faaliyet türü, dini öğrenmenin psikolojik sınırlarına göre uyumlu hale getirilmiş bir şekilde uygulanmalıdır. Bir diğer ifadeyle din, gerçekten çocuğun öğrendiği bir tarza göre tamamen özel olarak ayarlanmalı ve öğretilmelidir.

İkincisi; bir çocuk, bir diğer çocuğun aynı genel özelliklere sahip olarak herhangi bir diğer kutsal gerçeğliği öğrendiği tarzda dini öğrenir. Din yaşamın bir parçasıdır, yaşamdan ayrılmaz bir şeydir. Yanımızda, hemen etrafımızda olan bir şeydir. Bu nedenle görünme de vardır. Böylece, din öğretimi çocuğun kişisel yaşamının bir parçası olarak görülmelidir, kişinin bütün diğer öğrenme süreçlerinden bu nedenle ayrılamaz. Çünkü o görünme de çocuğun çevresinde ve yakınındadır (Lee, 1988: 167).

Okul öncesi dönemde çocuğu etkileyen din eğitimi, yaygın eğitimde olduğu gibi kamu okulları aracılığıyla da çocuklara aktarılır. Bu toplumsal kurumlarda, çocukların yaşamına etki eden dini inançlar, değerler ve eylemler sadece dolaylı olarak değil, doğrudan iletilmektedir. Bunun neticesinde dini bir etkinin gerçeğleştiği gözlemlenir. Yaygın eğitim kurumları, kamu okulları, mabed kursları veya özellikle yaz aylarında faaliyet gösteren ibadethaneler çocuğun dini sosyalleşmesinde önemli bir etken olarak (olumlu-olumsuz) görülmektedir (Little, 1971: 302).

Hıristiyanlıkla Müslümanlık arasında karşılaştırmalı yapılan bir çalışmada, pazar okullarındaki derslerde öğrenmeyle ilgili görsel içerikler kullanılırken, medreselerde bunların hiçbiri kullanılmamasına rağmen, Hıristiyan bir çocukla Müslüman bir çocuk arasında dini kavram gelişimi ve öğrenimi bakımından bir fark tespit edilememiştir. Pazar okulu eğitimi ile medrese okulları proje sonuçları çocuğun dini grubunda devam edeceği din ve gruba kendini adama anlayışı

bakımından herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır (M'mutungi, 2010: 139). Bu da göstermektedir ki, renkli, görsel içerikler görmeden eğitilen bir çocuğun, eksik gibi görülen bu kısmı tolere ettiğini düşünebiliriz. Halbuki resimli kitapların çocukların ilgilerini çektiği, dolayısıyla öğrenme isteğini arttırdığı yadsınamaz.

Çocuğun dini ufkunu açan ve genişleten, din eğitimindeki yetenekli ilk temel öğretmen/yetiştirici, çocuğun dini konulara yönelişine yanıt veren ve önünü açandır. Etkin bir şekilde çocuklara cevap ve karşılık veren dinamik bir yetiştirici vardır. Bu alana teşvik, çocuk tarafından başlatılmış olabileceği gibi öğretmen, buna bir resim veya hikâye ile katkıda bulunmuş olabilir (McCreery ve diğerleri; 2008: 92).

Clark, çocukların doğdukları andan itibaren bir şeyler öğrenmeye başladıkları ve bunun bütün hayat boyunca devam ettiği düşüncesindedir. Ona göre çocuğun anne babasıyla ilişkileri neticesinde öğrendiği davranışları, onun dini yaşayışından ayrı düşünmek olanaksızdır. Dini bilgilerin çocuklarca kavranıp geliştirilmesinde en çok görülen pozisyon, bu bilgilerin derinine nüfuz etmeden, olduğu gibi öğrenilmesidir. Bu aşamada Clark, çocukların dini öğrenme sürecini biraz daha açarak şu tespitlerde bulunur:

"Şartlanma ve şartlanma zamanı tepkide bulunma yaygın bir yöntem olup, din eğitimi yapılacak çocuğa önce bir takım dualar ve ibadet şekilleri tekrar tekrar gösterilerek kafasına sokulur. Bu metod, doğal olarak dinin temel prensiplerini öğretmekte işe yarar. Din alanında bir kısım bilgi ve alışkanlıkların bu şekilde öğretilmesi arzu edilir ve hatta gereklidir. Çocuklar büyüyünceye kadar, daha güç ve daha karışık olan bu yöntemlerden yararlanıp bilgi edinecek yetenekte değildirlir. Bu şu demektir ki, biz bir çocuktan soyut ve derin düşünceler yerine bu düşüncelerin ancak basit ve ilkel şekillerini bekleyebiliriz. Onun için çocuklar eğitilirken işin derinine gidilmez, her şey adeta bir papağana öğretilir gibi öğretilir. Bu şekilde öğretim onlar tarafından daha kolay anlaşılır ve yarar sağlar. Daha yüksek ve kompleks bilgiler çocuğun algısının dışında kalır. Dini görevlerini iyice anlamadan, harfiyen yerine getiren bir çocuğa verilen güven duygusu onun huzur kaynağı olur ve ona çok cazip görünür" (1980: 182-183).

Kendilerinde ahlaki bir değer gelişmemiş olan insanlar, grubun değerlerine ve taleplerine, en meşru yol olarak uymak zorunda kalırlar. Durkheim gibi M. Bovet' de ahlaki hislerin psikolojik fenomen vasıtasıyla bireye ait olduğu düşüncesini reddeder. Bovet, yalıtılmış bir kişinin kendi başına asla ahlaki bir zorunluluk geliştiremeyeceği düşüncesindedir (Piaget, 1965: 354,371). Bununla beraber Winnicott, çocuğun içinde iyi ve kötüye ait duyguların var olduğunu, bu duyguların her bir bebekte doğal olarak bulunduğunu belirtir. Bunun yanında eğitimle çocuğun zihnine bazı güzel hasletlerin

aktarılabileceğini belirten Winnicott, bu sayede bir bebeğin hoş, temiz, iyi, itaatkâr, sosyal, ahlaklı ve benzeri özelliklerde bir kişi haline gelebileceğini açıklar (1987: 93).

Çocukların büyüklerden öğrendikleri dini konular, çocuğun dünyasına çok yakındır. Çocuk, bunları son derece ciddiye aldığı, hatta belki de “mukaddes” saydığından dolayı tamamıyla kendi dünyası içine alır. Yetişkinlerin dini konulardaki telakkilerini temsil eden oyunlar kurar ve onlarla oynar (Koffka, 1954: 245). Bu oyunlarla, gördüğü, duyduğu ve hissettiği dini motifleri özümseyen çocuk, onu kendinden bir parça olarak görmeye başlar.

Çocuğun şahsiyetinin gelişiminde çocukluk yıllarının önemi çok büyüktür. İlk çocukluk dönemindeki tesirlerin izleri daha sonraki gelişim dönemlerine göre daha kalıcı ve kuvvetlidir. Okul öncesi dönemdeki hayat, adeta şahsiyetin çekirdeğini oluşturarak çocuğun gelecek hayatının bütün fihristesini içermektedir (Çamdibi, 1994: 235).

Değerlerin bir bilgi olarak çocuklara öğretilip öğretilemeyeceği sorusu hep sorulmuştur. Windmiller'e göre değerler doğrudan aşılamaz; fakat çocukların yetişme dönemlerinde yeni yeni oluşan fikirlerdeki tutarsızlıkları ve çatışmaları görecekları fırsatlar oluşturulursa temel bilişsel örgütlenmeler doğru bir şekilde gelişir. Çocuğun zihinsel yapısındaki bu örgütlenme ve öğrenme yönelimi, ahlak gelişimindeki ilerlemeyi başlatır (1995: 250).

Güzel ahlak ve dini değerlerin öncelikle çocuklara sunulmasında takip edilmesi gereken en önemli husus, bu değerlerin temsil edilmesidir. Doğru düşünce ve davranışlar, çocuklara doğru bir yaklaşımla sunulmadığı zaman, çocukların yanlış bir tutum geliştirmelerine neden olur. Güzel olanı güzel, doğru olanı doğru yansıtmak, en az bunların sonuçları kadar önemlidir. Çünkü güzelin ve doğrunun çocuğun davranışlarını değiştirme gücü, onların iyi aktarılması ve yansıtılmasıyla ilgilidir. Çocuğun da dâhil olduğu bir aile olarak yaşam tarzı, hayata bakış açısı, karşılaşılan sorunlar karşısındaki tepkileri gizli gizli çocuğa taşınır. Günlük tavırlar, duygular, sözel ilişkiler ve yorumlar, hayatın karşısında nerede durulduğu, kişiyi duygulandıran olaylar iç dünyayı ve bunu takip eden davranışları çocuğa yansıtır. Duygulanmalarımız, ruh dünyamızın aynası olduğundan çocuk da o aynaya bakar. Çocuk aynaya yansıyanları göreceğinden, aynanın karşısında olan anne baba ve

eğitimcilerin yansıyan görüntülerine dikkat etmeleri gerekir (Apuhan, 2003: 182-183).

Okul öncesi bir çocuk için yaşantı, oyun, tekrarlar, görme, duyma ve hislerle gelişen öğrenme süreci, neşeli tutum geliştirerek bir ömür boyu sürecek dini öğrenmelerin ilk temel nüvelerini oluşturur. Eğitim öğretim açısından çok küçük olduğu düşüncesiyle görmezden gelinen ve ihmal edilen çocukların, bir medeniyetin özünü taşıdıkları, zihinsel, duyuşsal ve psikomotor hedefler açısından ihmal edilmemeleri gerektiği anlaşılmaktadır.

2.2. KAVRAMLARIN OLUŞUMU

Dünyanın en karmaşık ve bir o kadar da en mükemmel varlığı olan çocuk, dünyaya gelişiyle beraber yeni bir dünyayla karşı karşıya gelmektedir. Bu karşı karşıya geldiği dünya ona kullanacağı birtakım ipuçları vermektedir. İşte bu ipuçlarının ilk belirtileri kavramlardır. Kavramlar çocuğun doğumuyla beraber onun biyolojik bir parçası olarak dünyaya gelmez, o çocuk tarafından öğrenilen bir süreci içerir. Çocuk kavramlar yoluyla düşüncelerini geliştirir, etrafı ile iletişime geçer. Zihinsel gelişimini arttırarak daha soyut kavramlara geçişin ilk enstrüman parçalarını oluşturur. Çocuk, doğumundan itibaren kavramları kullanmayı bilmez ama onları kullanmaya başlamadan önce anlamlarını kavramaya başlar. Bu süreç, çocuğun fiziki, biyolojik ve psikolojik çevresiyle beraber gelişerek devam eder.

İlk çocukluk dönemi kavram gelişimleri, kavram gelişim kuramları ile ele alınabileceği gibi duygu olmaları yönüyle de, duyuşsal gelişim kuramları çerçevesinde değerlendirilir. Kavram gelişiminin duygusal yönü, özellikle 0-2 yaşları arasında güven, sevgi, bağlanma, merak, korku ve din duygusu ile ilişkili olarak gelişeceği de göz önünde bulundurulmalıdır. (Mehmedoğlu Y., 2003: 346)

Çocuk, hayatının başlarında sık sık ağlar, diğer organlarını kullandığı gibi refleks ve diğer eylemlerin hazzının da etkisiyle ses organlarını kullanmayı öğrenir. Ses organlarını tam olarak kullanmayı deneme yanılma yöntemiyle elde eden çocuk bu gelişimini devam ettirir. Anlaşılmaz ve iyi ifade edilmemiş seslerden açık ve anlamlı ifadelere geçer. Edindiği tonlama ve vurgulamaların çeşitliliği, izlenim ve ifadenin üstün güzelliğinde kendisini gösterir. Böylelikle çocuk bu alanlarda da

yetenek kazanmış olur. Biz günlük yaşamda kullandığımız kelimelerle onun bu kelimeleri yakalamasına yardımcı oluruz. Çocuk, bu kelimeleri bizim beklemediğimiz bir şekilde düşüncelere bağlar ve eş zamanlı olarak bizim kategorilerimizin dışına çıkararak bu kelimeleri genelleştirir. Bazen de kelimenin anlamını değil, kelimenin kendisine işaret eder. Birçok kelime eski kelimelerin atılmasını ve yerine yeni kelimelerin gelmesiyle onun zihninde birbirini takip eder. Birçok anlam da, değişmeden kalan aynı kelimeye ardı ardına verilebilir. İcat edilen ve oluşturulan kelimelerin çoğu sesli jestlerdir. Kısacası çocuk, gerçek bir müzisyenin çeşitli melodileri birbirine uydurmayı öğrendiği gibi veya gerçek bir şairin şiirde vezni öğrendiği gibi hazır bir dili öğrenir ve geliştirir. Bu gerçek dehaların birbiri ardına azar azar inşa ettiği bir şekle kendini uyarlamanın gerçek bir üstün zekâlılığıdır. Eğer dil eksik olsaydı, çocuk bunu azar azar elde ederdi veya bir eşdeğerini icat ederdi. Bu da insanda doğuştan bir dil kazanım kabiliyetinin olduğunu gösterir (Taine, 1967: 181-182).

Piaget, çocuğun dil gelişimi adına bütün sözlerini "egosantrik" (kendini merkeze alan) ve "toplumsallaşmış dil" olarak iki büyük bölüme ayırır. Çocuk kendini merkeze alarak kullandığı dilin ne kime söylendiğini ne de kimin tarafından dinlendiğini dikkate alır. Çocuğun kendisini merkeze oturttuğu konuşmalarında, ya kendisi için söylenir durur ya da her hangi birini o an meşgul olduğu işine katma zevki için konuşur. Bu dönemde çocuk, karşısındakine etki etmek, ona gerçekten bir şeyler öğretmek niyetinde değildir. Çocuğun dil gelişiminin başlangıçta egosantrik olması, en zayıf olduğu bebeklik ve okul öncesi dönemdeki taklit duygusunun törpülenerek bir dengeye oturtulduğunu göstermektedir. Piaget, çocuğun egosantrik konuşma becerilerini üç kategoriye ayırır. 1- Tekrarlama (yankılama), 2- Monolog, 3- İki kişilik monolog (karşılıklı monolog) (2011: 9).

Çocuğun dil gelişiminde ikinci bölümü, toplumsallaşmış dil oluşturur. Toplumsallaşmış dili beş bölümde değerlendiren Piaget, bu dönemde çocuğun dil gelişiminin toplumsallaşma belirtileri gösterdiğini, bilişsel seviyenin yükseldiğini, karşılıklı anlaşılmanın arttığını belirterek bu dil gelişimini şöyle sıralar: 1- Uygun bilgi, 2- Eleştiri, 3- Emirler, dilekler ve tehditler, 4- Sorular, 5- Cevaplar. Böylece, çocuğun bilişsel dil gelişiminde sekiz temel kategori bulunduğu belirtilir (2011: 10).

Yeni doğmuş bir çocukta dil ve bilinç gelişiminin potansiyel olarak var oluşu onu diğer tüm canlılardan ayıran iki önemli özelliktir. Dil, öncelikle anne baba ve yakın çevrenin etkisiyle, sembolik işaretlerden oluşan bir düşünce ve iletişim aracı olarak değerlendirilebilir. Bir çocuğun bilinci bir 'farkına varma' süreci olarak düşünülebilir. Bir çocuk için dil ve bilinç ayrılmaz bir bütünlük teşkil etmektedir. Dilin mi yoksa bilincin mi çocuklar da daha önce oluştuğu tartışmalarında genel kanı dilin önce oluştuğu yolundadır. Felsefi anlamda da önce dil, sonra bilinç görüşü yaygındır. Fakat farklı disiplinlerde, örneğin bazı arkeologlara göre dil, bilincin bir yan ürünü olarak değerlendirilir. Birbirleriyle etkileşim sonucunda geliştiklerini söyleyen disiplinlerin yanında, dil olmadan insana özgü bilincin gelişemeyeceği ancak dilin ve bilincin birbirleriyle ve ilgili diğer süreçlerle etkileşerek geliştiği söylenebilir (Dökmen, 2002: 89).

Kavramlar bilişsel gelişimin en önemli bölümlerinden birisidir. Küçük çocuklar kavramların temel olanlarından pek çoğunu hiç durmaksızın özümserler. Fakat çocuklar kavrama yeteneklerinin sınırlı olması, nesnelere algılamalarını etkiler çünkü algıları sınırlıdır. Bu nedenle küçük çocuklar kavramların hiyerarşik bir örgütlenmesini yapamazlar. İleri gelişim dönemlerinde çocuklar hemen hemen bilinçsiz olarak kavramları yüksek düzeyde daha genel kavramlardan ve aşağı düzeyde daha özel kavramlardan oluşan bölümlere yerleştirirler. Çünkü kavramların gerçek anlamlarına yaklaşma, bilgi kazanımının arttığını gösterir. Küçük çocukların yerli yerine oturmamış kavramları, öğrenmeye açık olmanın da bir ifadesidir. Okul öncesi dönemini tamamlayıp okul çağına gelen bir çocuğun kavramları büyüklere göre daha az soyut, daha az karmaşık ve sayıca daha az olmakla birlikte, önemli ölçüde daha gelişmiştir. Çocuklar yeni kavramlar öğrendikçe, öğrenmeye daha hazır hale gelirler. Çocukların kavram gelişimlerini büyük ölçüde halihazırda bildikleri kavramlar oluşturur. Çocuklar herhangi bir yeni durumda, bu durumu anlamak için var olan kavramlarında küçük değişiklikler yaparlar ve yeni kavramlar üretirler veya öğrenirler. Böylece kavram dağarcıklarına bir yenisini daha eklemiş olurlar (Gander ve Gardiner, 2004: 264-269).

Hayatla yeni tanışmaya başlayan çocuğun hayatına dair ilk davranışları, tutumları ve düşüncesi, çeşitli yollarla öğrendiği kavramlar temelinde olmaktadır. Çocuk, ortaya çıkan problemlerin çözümünü, yaşam boyu edindiği deneyimlerin

birikimiyle çözer. Bunu da düşünce dediğimiz bilgi işlem sistemi ile gerçekleştirir. Bunun temeli de ilk çocukluk döneminde oluşturduğumuz kavramlara dayanmaktadır.

Düşünmenin derinliği ve kapsamı, kavramların varlığının oluşum sürecindeki ilk izlenimlerin derinliğine ve kapsamına bağlıdır. Kavramların oluşması ve gelişmesi, her kavramın birey için özel bir anlam kazanmasında yatar. Bu özel anlamı çocuğa, ilk sunan muhtemelen ailesi olacaktır. Çocuk ailenin kullandığı zengin kavram hazinesinden faydalanır. Kullanılan bir kavramla ilgili önceden oluşturulan görsel ve bilişsel arka plan çocuğun bilgi üretme mekanizmasının sınırlarını daha da genişletecektir. Düşünce geliştikçe kavramların anlamlarının niteliği ve sayıları da artar. Çocuklar içinde yaşadıkları çevreyi ve olayları başkalarına ancak beden dili ve kavramlarla anlatabilirler. Bir çocuğun ilk gelişen düşüncelerinin niteliği onda oluşmaya başlayan kavramların zenginliğine bağlıdır.

Kavramlar dilin yapı taşlarıdır. Kavramlar sözcüklerle ifade edilir. Sözcükler simgesel düzeyde nesne ve anlamları ifade etmektedir. Bunlar yoluyla bir çocuk hayal kurabilir, temsili düşünebilir, dünü ve yarını hakkında bilgi aktarabilir ve algılama alanı içinde kalan birçok konuyu, bu sözcükler sayesinde anlar, aktarır ve iletişim kurar. Sözcüklerden meydana gelen ve belirli bir söz dizim sistemine bağlı dil olgusu, aynı zamanda başka insanlarla iletişim kurmakta, düşüncelere bir biçim vermekte yardımcı olan bir ortam oluşturmaktadır. Sözcükler düşüncenin araç ve gereçleridir ve kavramların bir kalıba dökülmesine, şekillenmesine yardım eder. Çocuk zamanla yeni yaşantılarının, yeni deneyimlerinin sonucunda sözcüklere yeni anlamlar yükleyebilmekte, onları anlamlarına uygun ve daha hassas bir biçimde kullanabilmekte ve zenginleştirebilmektedir (Sevinç, 2003: 157).

Çocuk öğrendiği kavramlar aracılığıyla çevresindeki sayısız obje, fikir ve olayları gruplara ayırarak kategorize etmeyi öğrenir. Çocuk kavramlara yüklediği anlamlar yoluyla çevresiyle daha kolay iletişim kurar. Bu iletişim çerçevesinde çevresindeki olay ve objelere anlam verir, bu nedenle ilk çocukluk döneminde kavram gelişimi, öğretimde önemli bir yer tutar. Çocukların öğrendiği bu ilk kavramlar, çocuğun uzun süreli belleğindeki temel bilişsel yapıların oluşmasına ve yeni gelen bilgileri anlamlı bir biçimde belleklerine depolamalarına yardımcı olur (Erdem, Thrsz: 49).

Erken çocukluk döneminde, çocuğun konuştuğu kelime haznesinin sınırlı olması, konuşma dilindeki anlayışının da sınırlı olduğu anlamına gelmez. Çocuk konuşmadığı bebeklik dönemlerinde bile, dile karşı aşinalığı vardır. Dili anlamamanın konuşmadan önce başladığını söyleyebiliriz. Çocukların ilk öğrendikleri ve söyledikleri kelimeler genellikle isimlerdir. Bu ilk dönemde, çocukların aktif ve pasif lügatçelerinden bahsedilebilir. Aktif lügatçe; çocuğun konuştuğunda kullanabildiği kavramlardan ibarettir. Pasif lügatçe ise; çocuğun anladığı ve kendisinin yerinde tepki gösterdiği kelimeleri içerir. On sekiz aydan itibaren bir çocuk, lügatçesindeki sözcükleri hızlı bir şekilde arttırır ve iki yaşını doldurduğunda eşyanın isimlerine karşı bilinçli bir hale gelir (Sandström, 1971: 98-99). Baharda çiçeklerin bir anda her tarafta arzı endam etmesi gibi, on sekizinci aydan itibaren, çocuklar da kelime çiçeklerinin açtığı bahçelere dönüşür. Çocukların söylediği her bir sözcüğün, en az çiçekler kadar bir güzelliği ve tatlılığı vardır. Bu sözcükleri söylerken çocuğu işiten her bir kişi, demir parçacıklarını kendisine çeken mıknatıs gibi, kendilerini hiç farkında olmadan çocuğun etrafında bulurlar. Çünkü çocuk yeni konuşmaya başladığı zaman, bir mıknatıs gibi herkesi kendine doğru çeker. Hatta bazen çocuğun kullandığı sözcükler, ailenin kullandığı sözcükler haline dönüşür.

Okul öncesi dönemde çok ilginç olan bir husus da şudur; okuma ve yazma bilmeyen okul öncesi dönem çocukları, altı yaşına geldikleri zaman mükemmel bir şekilde bir dili konuşup anlayabilmektedirler. Bu konuşulan dil çocuğun "ana dili" dir. Ne yazık ki altı yaşını geçen bir çocuk okuma yazmayı öğrendiği halde, altı yaşına kadar öğrendiği ana dili kadar, güzel konuşup anlayabildiği bir ikinci dil, bir ömür boyu öğretilmemektedir. Buradan da anlaşılmaktadır ki, iki yaşına kadar tam anlamıyla konuşamayan bir çocuğun, bu dönemde dinleyerek ve takip ederek konuşma alt yapısını oluşturduğu, dil gelişiminin bilişsel alt yapısını kurduğu, dil öğreniminde kulağın ve gözünün bütün fonksiyonlarıyla aktivitenin içerisinde yer aldığı ve çocuğun erken çocukluk döneminde mükemmel bir potansiyele sahip olduğu hem anlaşılmakta hem de gözlemlenebilmektedir.

Sözlü ve yazılı ifade her insanda olduğu gibi çocukların günlük hayatının da her safhasında başvurulan belli başlı yoldur. İnsanoğlu iki halde de dile, kelimelere muhtaçtır. Çevre ile haberleşme bağına kurmak, dilek ve duyguları aktarmak kelimeler olmadan mümkün mü? Evet, çocuğun ilk dönemlerinde, yani doğumundan

hemen sonra, çocuk sadece ağlamalarıyla dilek ve duygularını aktarmaya çalışmaktadır. Fakat ilerleyen aşamada, çocuk bunu daha da geliştirerek, duygularını ve düşüncelerini kavramlaştırarak aktarmak ister. İşaretleşerek, kavramlaştırarak kendi duygu ve düşüncelerini aktardığında, sıkıntılarının hafiflediğini, kaygılarının azaldığını hisseder. O yüzden çocuk düşüncelerini ve fiillerini gerek konuşarak gerek yazarak kelimelerle ifade etme isteği içerisindedir. Yani çocuk insanlarla olan diyalogu ve haberleşmeyi kelimelere, kelimelerin ard arda sıralanmasından oluşan düzenlemelere, kavram ve kelime oyunlarına borçludur (Doğan, 2003: 81).

Çocukta kavram gelişimi, çocuğun bünyesinde mevcut bulunan potansiyellerin karşılıklı ilişkileriyle de ilgilidir. Çocuğun kişiliğinin oluşumunda, kavramların tabii seyri içerisinde gelişmesi, çocuğun kimliğinin pozitif anlamda gelişmesine katkıda bulunur. Kişiliğin oluşumu, çocuğun biyolojik yapısında mevcut bulunan ve ancak zamanla gelişen potansiyellerin bütününe gelişimini gerektirir. Bu potansiyeller olgunlaştıklarında biyolojik olanı açacaklardır. Bunlar arasında dil, sembolik işlevsellik, özbilinç, kişiler arası ilişkiler ve bir şeyi yapabilme yeteneği yer alır. Manevi olan, bir anlamda biyolojik olanı aşan biçimde tanımlanabilir (Hull, 2003: 109). Bir çocuğun kavramlara yüklediği anlamlar geliştikçe çocuğun manevi dünyası gelişmekte bu da bir bütün olarak çocuğun ruh dünyasında biyolojik olanı aştığının göstergesidir. Kavramlar dini tecrübeyi de içine alan/kapsayan hayatı örgütleyip düzenler ve onu intizama sokar. Zira çocukların karar alma ve bunu uygulama kapasitelerini anlaması, bebekliğin ilk aşamalarında başlar. Henüz üç aylıkken çocuk, sosyal sebep ile benzer bağımsız davranışlar arasındaki farka karşı duyarlıdır (Barret, 2005: 173-185). Bu duyarlılık, kavram gelişimi arttıkça hayatı algılama, düzenleme ve ona göre bir yaşam tarzı geliştirmeyi de hızlandırır.

Kavram gelişimi, çocuklarda olduğu gibi sosyal çalışmalarda da merkezi bir hedeftir. Kavramların gelişimi sürecindeki eğitim için gerekli olan malzeme ve aktivitelerin seçimi, kavramların anlamı ve bu kavramların çocuklar tarafından nasıl anlaşıldığına dikkat edilmelidir. Bu kavramların kritik özelliklerinin açıklanmalarını içermesi ve planlamasının dikkatli yapılmış olması gerekir. Örneğin; hedef kavramın çocuğun anlayacağı tarzda basit, belirlenmiş, "sürülebilir tarla" gibi somut anlamlar içerip içermediği veya karmaşık, değişken "ethnicity" gibi soyut anlamlar içerip içermediği gözden geçirilmelidir (Shaver, 2004: 233). Zira çocuklar küçük yaşlarda

soyut anlamları kavramada yeterli donanıma sahip olmayıp, bunlara bir mana veremezler ve soyut kavramları anlamada zorluk çekerler.

Çocuğun bilişsel gelişimiyle kavram yapısı arasındaki ilişkisi üzerinde, bugüne kadar en büyük çalışmaları Piaget yapmıştır. Bugün var olan dini gelişimin birkaç aşama modelinin birçoğu Piaget'in genel insan gelişimi kavramının entelektüel devamıdır. Kavramların bazıları sonraki araştırmalar neticesinde araştırmacılar tarafından değiştirilmişse de, Piaget'in araştırmaları nasıl yaptığını ve bebeklikten yetişkinliğe geçiş süreci hakkında görüşünün nasıl olduğu şu şekilde açıklanabilir. Bu görüşün ana ögesi, her biri niteliksel olarak önceki aşamalardan farklı ve kompleks bir dizi sabit bilişsel aşamadan oluşur. Bu çerçevedeki araştırma, genel bilişsel aşamaların ifadeleri olarak çocukların ahlaki akıl yürütme ve dini gelişim aşamalarından nasıl geçtiğini gösterir. Bu çerçevede çalışarak bireyin dini gelişimine dair olan anlayışının, bilişsel etkenlerin çocuğun sosyal ortamıyla, özellikle de ailesiyle nasıl etkileşimde bulunduğuyla ilgili bir değerlendirme gerektirir. Bu yaklaşımdan hareketle ortaya çıkan araştırma, çocuk geliştikçe kritik değişikliklerin algısında, sosyal ortamında, sembollerin anlamını anlama yeteneğinde, dilde ve kavramsal düşünme yeteneğinde gelişme meydana geldiğini öne sürer (Paloutzian, 1996: 84). Bu açıdan baktığımızda çocukların dini gelişimleri ile kavramsal gelişimleri arasında bir paralellik olduğu görülmektedir. Çocuktaki dil ve kavramsal düşünme yeteneğinin nasıl bir gelişim gösterdiğini anlamak için, çocuğun sosyal ortamıyla ve ailesiyle nasıl bir etkileşimde bulunduğunu anlamak ve ona göre bir değerlendirme yapmak gerekir.

Bir çocuğun bilgi kazanmasında dil gelişiminin önemi, bilginin bir insandan bir diğere aktarılmasında başlıca aracın dil olmasından kaynaklanır. Nitelikli eğitim alamamış kişiler zannederler ki, bir düşünceyi başkasının zihnine işlemek, düşünceyi o kimsenin kulağına sesle iletmektir. Bu bilgi aktarımı, fiziksel bir eylemden öteye geçemez. Yeni doğan bir çocuk görünüşte hiç anlamlı olmayan bağırma, çağırma ve gürültü türünden cıvıldaşma sesleriyle, hayata ayak uydurmanın ilk işaretlerini verir. Dewey'in dikkat çektiği kavramların oluşum sürecinde dil ve temsil ilişkisini (1996: 20-23), küçük bir çocuğun namazda babasına özenerek takke takması örneğiyle şöyle açıklayabiliriz;

Bir çocuk namazda takke takmayı, takkenin anlamını ve işlevini zaman içinde onu kullanarak öğrenir ve genişletir. Babasıyla camiye giden küçük bir çocuk, diğer Müslümanların da takke taktığını görerek, babasının takkesini alarak başına giyer veya namaza yeni başlarken babasının başına giydirmeyi sever. Çocuk, görerek ve uygulayarak bu davranışı benimser. Baba ile çocuğun camiye gitmesi yalnız bir fiziki olay değil, ikisinin de hoşlandıkları ortak bir yaşantıyı temsil eder. Diğer etkenlerin de katkısıyla zamanla takke sesi ve sözcüğü, çocuk ve baba için aynı anlamı taşıyor duruma gelir. Yapılan davranışın, aynı anlamda çıkarılan seslerden oluşması, anlaşılmasını kolaylaştırır. Bu da kavram gelişiminde sağlıklı büyümenin, dilin paylaşılan yaşantılara dayanması ölçüsünde olduğunu gösterir.

Kavram gelişiminde "takke" kavramı ve onun bilinen biçimde namazda başa giyilmesi, zaman içerisinde birleşerek kesin bir anlama dönüşür. Namazda takke giyme ile sözcüğün ilk kez namazla beraber bağlantılı kullanılması, büyüklerle küçüklerin takkeyi aynı amaç için giyeceklerini gösterir. Böylece ortak kullanımda benzer düşünceler ve anlamlar oluşur. Çünkü küçük bir çocuğun ortak bir uğraşta büyüklerini anlaması, o varlığa ait seslerle beraber biçilen değerlerin eşit algılanmasına bağlıdır. Çocukların kullandığı sesler, yakınlarıyla ortak bir girişimde kullanılan varlıklara bağlı olarak anlam kazanır.

Gelişimin ilk döneminde, bir çocuğun sözcükleri tüm anlamları ile öğrenmesi mümkün görünmemektedir. Dilde kavramların anlam kazanması, kavramla ilgili yaşantıların paylaşılması ve ortak eylemler içinde kullanılması yolu ile oluşur. Böylece kavramlar çocuklarda derin izler bırakır. Bir kavramın bilinçli anlam ve amaç taşımayan fiziksel bir uyarı olmaktan öte anlam kazanması, çocuğun bu kavramla yaşadığı tecrübelerin nicelik ve niteliğine bağlıdır.

Erken çocukluk dönemindeki kavramların oluşum sürecinde, çevrenin bilinçli etkisi, karakter ve düşünce dokusunun her bir lifine belirgin etkiler yapar. Bu aşamada çocuğun sağlıklı bir gelişimi için öncelikle dikkat edilecek olan şey dildir. Çocuğun yaşam ilişkileri ve bunların karışımı, çocuğun dil alışkanlıklarını, konuşmasının kökenlerini ve kullandığı kavramların zenginliğini belirleyerek, bir yaşam boyu onun hayatına yön verir.

Çocuk bir kavramın mantıksal ve kuşatıcı tanımlarını yapmada yeterli değilse bu, kullanmakta olduğu kavramlara ve sözcüklere verdiği anlamın henüz bilincine

erişememesinden ileri gelir. Eğer bir çocuk, kullandığı herhangi bir kavramın anlamını zihninde biçimlendirebilirse, söz konusu anlamı düşünce planına geçirmiş olur. Böylelikle çocuk, kullandığı ve işlevsel hale getirdiği kavrama, genellemeye uygun bir güç sağlamış olur. Çocuk bu anlamı dolaylı olarak bulduğu sürece, bilinçaltı düşüncesinin bütün dalgalanmalarına ve "ilk kavrayış" deneyimlerinin bütün özel ve tersi mümkün olmayan durumlarına bağlı kalır (Piaget, 2007: 169).

Bu dönemde çocuklara kavramların öğretimi de bir eğitimidir. Bu eğitim, anne baba, yakın aile, bakıcı veya eğitimcinin alçak gönüllülikle oluşturacağı bir iş birliği içerisinde olmalıdır. Gerçek bir eğitimde ne üstün olmaya ne de aşığı olmaya gerek yoktur. Üstten buyrulan bir kavramın çocuklar tarafından algılanmadığı bir gerçektir. Gerekli olan tam bir işbirliğidir. Bir çocuk eğitildiğinde onun eğitimciden öğrendiği kadar eğitici de o çocuktan bir şeyler öğrenir, bu da görüşlerin sürekli alışveriş halinde olduğunu göstermektedir. Küçücük masum bir çocuğun temiz, saf bakışları ve gülücükleri bize çok şey anlatır. Çocuklar öğrenmeyi ve bilinç alanlarını geliştirmeyi isterler. Bu yetenek, insanın çocukluk dönemi haricindeki dönemlerinde kendini bu kadar hissettirmez. Fakat birçok anne baba, yakın aile, bakıcı veya eğitimci çocuğun bu potansiyelini gerektiği gibi değerlendiremez. Çünkü öğrendiklerini çoktan bitirmiş ve bildikleri içinde donmuşlardır. Üstelik bir de üstünlük duygusu söz konusu olduğunda, gerçek olarak değerlendirilen şeylerin buyurganlıkla verilme tehlikesi vardır. Bir anne baba olarak gerçek bir eğitimci, vereceği kelimeleri buyurganlıkla değil bir sevecenlik ve hoşgörü ortamında çocuğuna benimsetmelidir. Burada eğitimci olan kişinin pırıl pırıl parlayan bir kristal gibi olması gerekmektedir. Hayatın ve bir hakikatin bütün renklerini, öğretilen bir kavram içerisinde yansıtabilmeli ve çocuğa benimsetebilmelidir (Daco, 1983: 324). Bu husus kavramların nihai anlamını kavramada çocuklara yardım edecektir. Bir çocuk bir kavramı ilk defa duyduğu zaman o kavramla ilgili zihninde oluşan imgeler ve hatıralar, anne babasının veya yakın çevresindeki kişilerin ona o kavram hakkında nasıl bir çerçeve çizdilerse, çocuğun zihninde o ölçüde o kavramın genişliği oluşacaktır. Bir örnek verecek olursak, Kız Kulesi'yle ilgili çocuğun zihninde daha önceden hiçbir iz yokken, Kız Kulesi'nden bahseden anne veya babanın Kız Kulesi ile ilgili çocuğa aktardığı ilk bilgiler ondaki kavram algısının şekillenmesinde önemli bir yere sahip olur. Kız kulesinin ne olduğu, nerede bulunduğu, nasıl olduğu, kimin

yaptığı, ne işe yaradığı, kız kulesinde kimlerin bulunduğu veya kız kulesiyle ilgili görsel bir resmin gösterilmesi, çocuklarda Kız Kulesi kavramı ile ilgili oluşacak ilk fikirlerin temelini oluşturur. Bu da kavram gelişiminde, her kavramla ilgili verilen niteliklerin, hangi boyutlarda verildiğini bilmemizin önemini ve yansımalarını ortaya koymaktadır.

İlk çocukluk döneminde çocuklarla konuşurken kavram gelişimlerinde dikkat edilecek hususlar vardır. Bunlardan birisi, çocuklarla konuşurken imalı ve soyut kavramları kullanmamaya çalışmaktır. Kavramlar anlam derinliğiyle, zihninde oluşmamış üç yaşındaki bir çocuğa "Bir daha küfür ettiğini duyarsam seni gebertirim!" ifadesi kullanıldığında çocuk gerçekten kendisinin öldürüleceğini zanneder ama sonra, küfür ettiği halde öldürülmediğini, sadece kızıp bağırıldığını görür ve sonrasında artık bu tür sözlere inanmaz. Böylece kullanılan ifadelerle yetiştirilmekte olan çocuğa, en yakınındakilere güvenmemesi/inanmaması gerektiği öğretilmiş olur. Çocukların baskı altında ve korkuya dayalı öğrenilmiş kavramları, zorla kazanılmış alışkanlıkları uzun ömürlü değildir. Çocuklar ancak isteyerek ve beğenerek kazandıkları kavramlara, alışkanlıklara sahip çıkarlar. Gerçek itaat, karşılıklı sevgi ve saygı temeline dayanan itaattir. Böylesi ortamlarda öğrenilen kavramlar kalıcıdır. Korku ve baskı sonucu itaate mecbur edilen bir çocuk büyüyüp kendi seçimini ve geçimini temin edecek ekonomik bağımsızlığa ulaştıca, anne babayı ve onların öğrettiği pozitif kavramları unuttur. Anne babalar, bu sonucun gerçek sebebini bilemediğinden, çocukların kavram davranışlarıyla sergiledikleri tavırlar karşısında "Çocuğum hayırsız çıktı." diyerek etrafta dert yanarlar. Hâlbuki onlar hür bir çocuk yerine köle bir çocuk yetiştirmişlerdir, o da hürriyetine kavuşunca onları unutmuştur (Stekel, 2003: 46-47). Çocuk kendi zihninde oluşturduğu olumsuz kavramları da kullanarak annesini babasını mutsuz ettiği gibi toplum içinde problemlili bir kişi olarak varlığını sürdürmeye başlar. Örnek olarak, ölüm kavramı ile ilgili olumsuz bir nitelik geliştiren yetişkin insanlar, muhtemelen çocukluğunda Allah'la tehdit edilmiş olanlardır. İlk çocukluk döneminde Allah kavramı ile tehdit edilme, Allah kavramının içeriğinin olumsuzluğunu çocuğun zihninde berraklaştırır. Cehennem, çocuklara gelişimin ileri basamaklarında, "Kötüler cezasız mı kalacak?" sorusunu sordukları zaman anlatılmalıdır. Bu yönüyle düşündüğümüzde ölüm kavramının çocuklarda geliştireceği olumsuz tutum ve

davranışların, aslında ölümle ilgili ilk öğrendikleri şeylerin, oluşturduğu olumsuz imajların onları yönlendirdiği gerçeğidir.

Küçük çocuğun düşünme kalıpları, bir aşama olarak, kendi içinde bir bütünlüğe sahiptir. Buna eylem öncesi veya sezgisel düşünce diyebiliriz. Duyu-motor aşamasında ortaya çıkan benliğin aşama katetmesi, çocuğun deneyimlerini ifade etmek için dili kullanmaya başlamasıyla önemli bir değişime uğrar. Dil, eylem şemasının "sosyalleşmesini" sağlar. Bunlar isimlendirilebilir, hatırlanabilir ve başkaları ile konuşulabilir. Çocuğun içindeki duygular ve duygu durumları ifade edilebilir. Küçük çocukların diyalogları ve grup oyununun gözlemlenmesi, bu zaman diliminde çocuğun devam eden ego merkezli durumunu bize hatırlatır. Fowler, ego merkezli çocuğun bencil olduğunu öne sürerken ahlaki bir yargılama yapmadığını belirtmektedir. Bu noktada çoğunlukla çocuğun eşyalar hakkında kendine ait sınırlı bir bakış açısı ve duyguları olduğu gerçeğiyle hareket etmek gerektiğine dikkatleri çeker (1995: 56). İlk çocukluk döneminde, çocuğun kavramlar hakkında sınırlı bir bakış açısı ve duygulara sahip olduğu, kavramların gelişimi sürecinde bunu göz önünde bulundurmamız gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Kohlberg kavram öncesi seviyeden gelenek ötesi evrensel ahlaki prensiplere uzanan altı ahlak gelişim aşamasını deneysel olarak geçerli kılmıştır. Kohlberg'in birinci aşamasındaki farklılaşmamış seviyesi, yaşam koşullarına yönelik kavram öncesi ve dil öncesi mizacı içerir. Bu dönem; ebeveynce sağlanan temel güven, otonomi, ümit ve istek oluşumunu etkileyen, sözlü olmayan, daha çok dokunma ile ilgili iletişimlerini içeren, çevresel varlıkların korunması ile ilgili anlam ve amaç iletişimini içerir. Gelişimsel tecrübe, zıt duygular olan şüphe, utanma, korku gibi potansiyelleri de kapsar (Meissner, 1987: 121). Kavramsal temellerin ilk nüvelerinin oluşması, kavram öncesi ve dil öncesi dediğimiz sözlü olmayan ve çocuk tarafından sıklıkla dokunma ile iletişime geçilen, göz ile bütün nesnelere takip edildiği bu devrede gerçekleştiği söylenebilir.

Sezgisel ve yansıtıcı çocuk, iki ile yedi yaşları arasında, duyu organları aracılığı ile edindiği tecrübeleri anlam birimlerine ayırmak için yeni konuşma ve sembolik temsil araçlarını kullanır. Çocuk, kelimeler ve isimler ile daha önce kategorilere ayırmadığı veya yapı geliştirmede yeni öğelerle her gün karşılaşarak bu yeni dünyayı keşfeder ve sınıflandırır. Bu aşama kavramlara ön hazırlık

aşamasıdır. İki üç yaşlarındaki çocuğun bitmeyen Bu ne? Neden? Niçin? soruları, duyarlı ebeveyni bile bazen çileden çıkartabilir. Bu tür sorularda eğer çocuğun sorularına bıkmadan, usanmadan ve çocuğun seviyesine uygun olarak cevap verilebilirse, çocuklardaki kavram gelişimi nihai noktaya doğru yönlenmeye devam eder. Bu yaş dönemindeki eğitimde, çocuklara yeteneklerinin gelişmesi için anlatılan hikâyelerin ve onlara sağlanan imajların kalitesi, çocuğun bu verimli hayal dünyası için son derece büyük bir sorumluluğa sahiptir ve bu hayal dünyasına kılavuzluk eder (Fowler, 1995: 123-132). Bu hayal dünyası da kavramların çerçevesinin genişlemesinde aktif rol alır. İlk çocukluk döneminde çocuğun bitmeyen her bir sorusu, aslında kavramların gelişimiyle ilgilidir. Bu dönemde çocuğun hayal dünyası en aktif dönemini yaşamaktadır. Çocuğun eğitim öğretimi ile yakından ilgilenenlerin, çocuğun zengin hayal dünyası karşısında, bütün eğitim öğretim ilkelerini ve vasıtalarını kullanarak, çocuğun zihinsel ve duyuşsal açıdan kavram gelişimine katkıda bulunmaları gerekir ki, bu bir bağış değil bir zorunluluk ve sorumluluktur.

Bebekler doğum öncesi ve doğumla beraber insan sesine hemen ilgi gösterir ve tepki verirler. Doğumla beraber annelerinin seslerini diğer bütün seslerden ayırt ederler. Bebeklerin iki aylıkken çıkardıkları sesler, çevresinde konuşulanların şeklini almaya başladığını göstermektedir. Bebeklerin daha bu kadarken bile tonlama özellikleri, konuşmanın ses özellikleri (ölçü vs) ile ilgili boyutları kazanmaya başladıklarını göstermektedir. Hayatın ikinci ve üçüncü yaşlarında dilin gelişmesiyle artan kas kontrolleri ile birlikte belirgin olarak ahlaki eğitim olanağı da katlanarak artmaktadır. Zira kavram gelişimi çoktan başlamıştır ve eğitimin kavram gelişimiyle beraber hızlanarak artması gerekmektedir. Çocuk şimdi konuşuyordur, bu yüzden onun ne duyduğu büyük önem taşır. Çünkü duyduğu ve gördüğü her şey onda bir kavramın gelişimini sağlamaktadır. Ebeveynin kullandıkları kavramlarla, farkında olmadan iki yaşındaki çocuklarına sık sık ahlaki yönlendirmelerde bulunmaları (Coles, 1998: 85) dolayısıyla çocuklara aktarılan bu değerler, onların kavram gelişimine olumlu veya olumsuz etkilerde bulunur. Böylece çocuklar her kavrama bir anlam yüklemeye başlarlar.

Anlam denen ilişkinin, aşağıda verilen iki ögenin beraber hâsıl olduğu her yerde var olduğu kabul edilmelidir. Bunlar; iç ve dış, sembol ve ne anlama geldiğidir. Anlam ilişkisi, gerçekten olduğunu anlayıp anlamadığımıza bakmaksızın

ve sembolün anlamının anlaşılması gerektiği niyetiyle kasıtlı bir şekilde verilip verilmediği veya istenilmeden oluşup oluşmadığına bakmaksızın bir öncekini (sembolün) algılama temelinde, insan ruhunun yapısal bağlantısından bir sonrakinin (anlam) anlaşıldığında, bir sembol ve ne anlama geldiği arasında var olan ilişkidir. "İç", "dış", "sembol" ve "ne anlama geldiği" ifadeleri kısmen mecazidir ve tamamen geçici olarak kullanılır. Bunlar arasındaki ilişki oldukça muğlak bir anlama işaret eder. Bir kişi, burada düzenlenmiş durumların birden fazla yönünden, birbirinden farklı olduğunu ilk bakışta görür. Sembolün anlamı, bir durumda komut, bir diğerinde istek bir başkasında ise olgudur. Sembolün anlamı bir durumda gerçek bir nesneye, bir başka durumda ise hayali bir nesneye karşılık gelebilir (Freyer, 1998: 18). Küçüklükten itibaren çocuklar, aile çevresinin bilinçliliği oranında, kavram gelişimlerini "anlam ilişkisi" çerçevesinde sembollerle süsleyerek derinleştirir ve geliştirir.

Din eğitimi alanında çalışmalarıyla tanınan Bilgin, bu anlam ilişkisinin gelişimiyle ilgili olarak, başlangıçta çok hızlı bir gelişme halinde olan okul öncesi dönem çocuklarının kavram gelişimiyle ilgili düşüncelerini şu şekilde açıklar:

"Heyecanın dorukta olduğu ilk yaşlardan itibaren kelimeleri, kelimeleri birleştirerek anlamlı cümleleri oluşturmayı, yani konuşarak iletişim kurmayı öğrenen çocuk artık dönülmez bir yola girmiş olur. Ailesinin, çevresinin, milletinin geleneksel, dini, milli bütün mirası çocuğun beynine aktıkça akar. Büyükler için objektif görünen bir faaliyetle, çocuklara kelimeler öğretirken, bu kelimelerle birlikte, onlar türküler içinde olsun, dualar içinde olsun, şiiirlerde, masallarda olsun, hatta küfürlerde olsun, onların taşıdıkları değerli ve değersizlikleri de birlikte çocuğa aktarırlar. Bu çağda çocuklar çok yönlü bir bilgi bombardımanı altında bulunurlar diyebiliriz. Herkes onlara bir şeyler öğretme çabasındadır. Üç yaşından itibaren, verileni almakla yetinmeyip sorular sorarak seçici bir öğrenmeyi başarabileceklerini anlayan çocuklar, büyüklerden adeta bilgi sağlarlar" (Bilgin, 1995: 71).

Sordukları sorularla seçici bir öğrenmeye doğru gelişen çocuklar, sorularının çeşitliliği ve aldıkları cevapların derinliği ve tutarlılığı ölçüsünde, mantıksal bir örgü oluştururlar. Mantığın, küçük bir çocukta düşüncenin sosyalleşmesine bağlı olarak geliştiği anlaşılmaktadır. Çocuğun mantığının belli bir kesinlik ve nesnellik kazanamamasının nedeni sosyalleşmeye direnen ve doğuştan gelen bir benmerkezciliktir. Bu durumda çocuk nesnel bir gerçeklik tasarımı oluşturabilmek amacıyla kendi beninden nasıl kurtulmaktadır? Bu aşamada düşünmek sözcüğü

çocuklar için kısıtlayıcı bir anlam taşır. İlk çocukluk döneminde düşünmek; aramak, irdelemek, yoğunlaşmaktır yani çaba harcamaktır. Bu ilk çocukluk döneminde çocuğun düşünce dünyası en küçük bir bilinçlenme belirtisi göstermez. Bununla beraber düşünce kavramı, ortaya çıktığı sırada ses kavramıyla, yani konuşulan veya duyulan sözcüklerle birbirine karışır. Bebeklik döneminden yeni çıkmaya çalışan çocuğun düşüncesi sözlüklerle ilişkili olduğundan, adlandırılan nesnelerin parçası olarak görülür. Bu nedenle çocukla dış dünya arasında çok kesin sınırlar yoktur (Piaget, 2010: 34-46).

Doğumundan itibaren çocuk büyüdükçe, kelime hazinesini yeni kelimeler ekleyerek zenginleştirmekle kalmaz, önceden öğrendiği veya ilk defa duyduğu eski kelimelerin de yeni ve başka anlamlarının olduğunu öğrenir. Anne babanın çocuğun kelime dağarcığının gelişmesindeki payı, günlük yaşamında kullandıkları kelime hazinesinin zenginliğine bağlıdır. Çocuğun kullandığı kavram yapılarına bakılarak, onların zihinsel gelişim süreçleri, ilgileri ve aile yapıları hakkında bilgi sahibi olabiliriz (Jersild, 1972: 56-57).

Doğum öncesinden başlayarak ilkokul dönemine kadar çocukların dini kavramlarını geliştirirken, öncelikle anne babasından ve yakın çevresinden en üst düzeyde etkilendikleri anlaşılmaktadır.

Hayatın tabii akışı içerisinde, dini unsurlar hayatın kendisinden soyutlanamayacağı için, bir şekilde onunla etkileşime geçilir. Bebeklik döneminden itibaren dini unsurların en başta geleni olan imaj ve tasavvurlar, kavramların anlam dünyalarına yerleşerek dini kavramların içini doldururlar. İçi doldurulan kavramlar ise dini düşüncelerin gelişimine yön vererek din ile irtibatını kurar. Bu nedenle kavramların oluşum sürecinde, kavramın kastettiği anlamın, çocuğun gelişim dönemi özellikleri göz önünde bulundurularak, bütün ayrıntılarıyla çocuğun zihin ve duyu dünyasına yansıtılması, nitelikli bir çocuk eğitimi için kaçınılmaz bir gerekliliktir.

İşte bu noktada, nitelikli bir çocuk eğitimi sürecinde, özellikle çocuğun kullanacağı kavramların oluşumunda anne baba ve yakın çevreye büyük görevler düşmektedir. Bu nedenle “Kavramların oluşum sürecinde ailenin rolü” ele alınarak incelenmelidir.

2.2.1. Kavramların Oluşum Sürecinde Ailenin Rolü

Okul öncesi dönemdeki bir çocuğun kavramlarının oluşum sürecinde ailenin rolü yadsınamaz. Ailenin toplum içinde, önemi inkar edilemeyecek derecede işlevleri vardır. Çocukların yetiştirilmesi, şekillendirilmesi, doğumdan ölüme kadar olan süreçte topluma kazandırılması, bu işlevlerin başında gelir. Ailenin eda ettiği bu gibi fonksiyonların, çocuk bakım evleri gibi başka kurumlarda aynı ölçüde gerçekleşmesi de pek mümkün değildir. Çocuğun kişilik gelişiminin en uygun ortamı aile ocağıdır. Bu açıdan da aile en etkin eğitim kurumu olarak kabul edilmektedir. Anne babanın birey olarak kişilik özellikleri, yetişme tarzları, okudukları kitaplar, etkilendikleri çevre, aile biriminin yapısı, ailenin çocuk yetiştirme yaklaşımını etkilemekte ve beslemektedir.

Çocuklar aile ortamında yaşanan insan ilişkilerinin bütün karmaşıklığını en ince ayrıntılarıyla gözlemler, değerlendirir ve kendi kavram hazinelerine anlam yüklemelerinde bulunurlar. İnsan ilişkilerini belirleyen saygı, sevgi, anlaşma, bağlılık ve işbirliği gibi övgüye değer yönler ile anlaşmazlık, çekişme ve çatışma gibi kaygı oluşturan olumsuz durumlarda da takınacakları tutumu aile ortamındaki davranış şekilleriyle öğrenir veya onu kendilerine mal ederler. Çocuğun doğumundan itibaren ilk dönemleri anne ve babanın baskın etkisi altında şekillenir. Çocuk anne babanın hem olumlu hem de olumsuz yönlerini özdeşim yoluyla kabullenerek içine sindirir. Ancak hem alıcı, hem de edilgen kaldığı söylenemez. Yeni doğan bebeğin fiziksel açıdan hareketsiz olması, bu aşamada yeni yeni kendi benliğine doğru büyümeye çalışırken, o bebeğe ne verilirse, sadece ona göre şekillendiği iddia edilemez. Zira çocuk edilgen bir yapıda değildir. Çocuklar hayatın ilk yıllarında gördüklerini, duyduklarını, hatta hissettiklerini kendi zihninde değerlendirerek hayatı anlamlandırmaya çalışır ve bir kavram mekanizması oluştururlar. Bunda en büyük etki aileye aittir. Çocuk hem alıcı hem de aktif bir bireydir. Anne, baba ve kardeşleriyle sürekli bir etkileşim içindedir. Bu etkileşim çocuğun en mükemmel şekilde yetişmesine yardımcı olur. Çocuk en ince ayrıntıları gözlemleyebilen mükemmel bir bakış açısına sahiptir. Aile bireylerinin birbirleriyle ve çevreleriyle ilişkilerini sürekli gözlemler ve değerlendirirler. Bu gözleme göz, kulak ve duyu organlarıyla en ince ayrıntısına kadar değerlendirilir. Bu nedenle aile ilişkilerinin

temelini anne babanın birbirine karşı tutumları oluşturur. Bu aşamada bir çocuğun kavramları zihninde oluştururken, anne ve babanın uyumluluğu ve sıcak ilişkiler içinde olması, çocuğun öğreneceği kavramların anne ve babadan çocuklara doğru daha hızlı yayılmasını sağlar. Gergin ve sürtüşmeli bir aile hayatı, çocuklar için güvensizlik ve tedirginliğin ilk temelleridir (Özensel, 2004: 77-79). Bu nedenle böyle bir ortamda büyüyen çocuk, duyduğu ve öğrendiği kavramlara anlam yüklemekte zorlanır. Bunun tam tersine uyumlu ve sıcak ilişkilerin bulunduğu bir aile ortamında öğrenilen kavramlar, 0-6 yaşlarındaki çocuğun benliğinin oluşumuna da katkı sağlar.

Çocuğun kendisini geliştirerek kullanacağı dil, toplumsallaşmış bir semboller kümesidir. Belli bir anlama çerçevesinde bir sembolün, grubu oluşturan bütün bireyler için aynı anlamı taşıdığı ortaya çıkar. Bunun yanında her sembolün, kullanıcıya göre farklılık oluşturan ufak tefek anlam farkları vardır. Dil, çocuğun davranış gelişiminin en yüksek biçimi veya aşamasıdır. Dil gelişiminde etkin halde kullanılan fiziki organların aynı zamanda nefes almaya, yemek yemeye ve su içmeye de yaradıkları görülür. Bu nedenle dil gelişimi ile psiko motor gelişim arasında bir uygunluk vardır. Bu süreçte çocuğun ilk kelimelerini kullanmaya başladığı zaman dilimi ile kendi başına oturabildiği süreç aynı zamana tekabül eder. Anne, baba ve yakın çevre tarafından gösterilen sevgi ve şefkat gibi duyuşsal öğeler, çocuğun konuşmada erken gelişim göstermesine yardımcı olur (Jersild, 1972: 43).

Çocuğun yeni doğduğu bebeklik döneminde, anlamsız gibi görünen ilk çıkardığı seslerin psikolojik açıdan oldukça şaşırtıcı özelliklere sahip olduklarını, böyle bir takım cıvıldaama sesleri çıkaran, bazen de bir şeylerden yakındığı belli olan bir çocuğa kulak verildiğinde, duyulanların, bozuk bir gramofon iğnesinin çıkardığı anlamsız seslerden son derece farklı olduğunu düşünmekten kendimizi alamayacağımızı belirtir (Jersild, 1972: 44-45).

Doğumlarından kısa bir süre sonra inleyen veya ağlayan bebekler, anne babanın müşfik sesinden etkilenirler. Sıkıntılı zamanlarında bebeği en iyi rehabilite etmenin yolu yumuşak bir insan sesidir. Doğuştan sesli bir varlık olarak dünyaya gelen çocuk, annesinin sesine benzer sesler çıkarır. Bunun nedeni, annenin güven kaynağı olmasına dayanmaktadır. Çocuk sık sık bu sesleri kullanarak, hem kendi kendine talim yapmakta hem de annesi hep yanındaymış gibi kendini güven içerisinde hissetmektedir. Bu açıdan bakıldığında çocuk seslerinin öncelikle duygusal

bir nitelik ve önem taşıdıkları görülür. Bu aşamadan sonra çocukların kavramsal bir yönetime geçtikleri kabul edilebilir (Jersild, 1972: 46).

Okul öncesi dönemde çocuğun kavramlarının gelişimi ile çocuğun gelişim süreci arasında bir paralellik vardır. Çocuğun gelişimi, fiziksel, biyolojik ve ruhsal yapıyı da içine alan uzun soluklu bir süreçtir. Bedenin, kişiliğin ve ilişkilerin kapasitesinin gelişiminde bu süreç geçerlidir. Hiçbir aşama çocuk için önemsiz değildir ve gelişimin aşamaları engellenemez bir yapıdadır. Çocuğun duygusal gelişiminde herhangi bir bozukluk veya sorun varsa, orada sağlıklı bir gelişimden ve sağlıklı bir çocuktan söz edilemez. Bir anne ve babanın çocuğuna sunduğu bakım sadece kendileri ve çocuk için bir zevk değil aynı zamanda kesin bir ihtiyaçtır. Bebek bu bakım olmadan sağlıklı ve değerli bir yetişkin haline kolaylıkla gelemez (Winnicott, 1987: 85). Bu aşamada ailenin, çocuğun gelişiminde temel bir görevi olduğu ortaya çıkmaktadır. Sağlıklı bir bebek eşittir sağlıklı bir anne baba, sağlıklı bir anne baba eşittir sağlıklı bir büyükanne veya büyükbaba diyebiliriz. Bu açıdan bakıldığında, sağlıklı olmayan bir çocuğun sağlıklı kavram gelişimi oluşturabilmesi oldukça zor görünmemektedir.

Kavram oluşumunda anne babanın rolü incelenirken, çocuğun ahlaki gelişimine etki etmesi yönüyle, şu kavramlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Anne baba kimliği, içselleştirme, dış kaynaklı ahlak uyumuna karşı içten gelen ahlak, sınırı aşmaya karşın suçluluk duygusu, kıskırtmaya karşı direnç, suçlamayı inkâra karşı kabul ve başkalarını düşünme (Hoffman, 1971: 217). Bu hususlar çocuğun kavram gelişimine etki eden önemli hususlardır. Anne babanın kimliği çocuğun gelişiminde, kimliğini kazanmasında ve ahlaki bir tutum geliştirmesinde en temel öğelerin başında gelir.

Çocuğun kavram gelişiminde anne mi daha etkindir yoksa baba mı? Diye bir soru sorulduğunda alınabilecek cevaplar şu şekilde değerlendirilebilir. En çok sözü edilen konu anne çocuk ilişkisidir. Kültürümüzde anneler çocuklarla babalarından daha yakın bir ilişki içinde olmuşlardır. Çocukların korunma ihtiyaçları, anneleri ile evde daha çok birarada bulunmaları ve onlarla daha çok kontak halinde olmalarından dolayı çocuğa en çok etki eden annedir denilebilir. Araştırmalar çocukların, genel olarak anneye karşı iyi düşünmek için daha elverişli bir çevre yapısı içinde olduklarını göstermektedir. Bununla beraber çizgi filmler, televizyonlar ve

geleneksel kültürün etkilerinden dolayı baba hala en önemli figürdür. Anneler her saat çocuklarıyla sıkı fıkı bir ilişki içinde, babalarının davranışlarını yansıtarak çocuklarda babanın etkisini de gösterebilirler. Baba hem kız hem de erkek çocuklar için erkeksi bir model olarak sunulur. Böylece onlara ideal erkek nasıl olmalıdır imajı yansıtılmış olur. Bu, küçük çocuklar için oldukça önemli bir derstir ve ilerleyen delikanlılık dönemlerinde yansıtılan baba imajıyla kendi kimliğini oluştururlar. Kimliğini babasından alan ve almayan çocuklar arasındaki kıyas sonucunda güçlü bir kimlik için sadece baba değil, her iki ebeveynin de etkili olduğu anlaşılır. Çocuk yüksek baba kimliğiyle davranışlarında, grup davranışlarından daha erkeksidir. Babanın çocuk üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi için diğer bir yaklaşımda, babaların evden uzak kalmak zorunda kaldıklarında çocukların evdeki pozisyonlarıdır. Çocuklar babaları evde olmadığı zaman dilimlerinde, mesela askerdeyken daha fazla problemlerle baş başadır ve kaygı düzeyleri yüksektir. Bu dönemde daha çok beslenme problemi, iletişim ve endişe sorunu yaşarlar. Babalarının yanında olmamasından dolayı erkek çocuklar kız çocuklarından daha çok etkilenirler (Baller ve Charles, 1961: 350-351).

Kavram gelişiminde ailenin diğer bir önemi de şudur: Çocuğun aileye bağlanması, ailenin çocuğa dikkat ve ilgi göstermesi, kendisi için onun yanında olduğunu ve onun için her zaman en iyisinin istenildiğinin ona hissettirilmesi kavram gelişiminin niteliğini etkiler. Bu sayede ailenin tavsiyelerini almak isteyerek ve yönlendirmelerini takip ederek anne babaya bağlanma düzeyi ölçüsünde vermek istediklerini alacak ve kendini geliştirecektir (Coles, 1998: 79). Bağlanma düzeyi yüksek olan bir çocuğun kavram gelişiminin de yüksek olması muhtemeldir. Bağlanma düzeyi olumlu geçen bir çocuğun kavram gelişiminde problem yaşanması zayıf bir ihtimaldir. Çocuğun sağlıklı bağlanma düzeyi, çocuğun dini gelişimini ve Allah'a bağlanmasını nasıl olumlu yönde etkiliyorsa, aynı şekilde bu durum çocuğun kavram gelişimine de yansır. Bu da ailenin kavram gelişimindeki önemini ortaya koymaktadır.

Ailenin çocuğun kavram gelişimine etkisi, ailelerin zihinsel bilinç düzeyleri ile de ilişkilidir. Bilinç düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına öğretecekleri kavram içeriklerinin niteliği de yüksektir. Bu nedenle bilinç düzeyi yüksek aileler tarafından yetiştirilen çocukların kavramlara yükleyecekleri anlamlarda birbirine yakın

olacaktır. Bu nedenle kavramlar arasında anlam farkları azalacak bu da toplumdaki kavram kargaşasını engelleyecektir. Konuyla ilgili Selçuk'un ifadeleri, ilk çocukluk dönemindeki çocukların kavramları geliştirmelerinde ailenin rolünü açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

"Aynı kelimeleri kullanmalarına rağmen insanlar arasındaki ilişkilerin çok defa anlaşılabilirlikte sonuçlanması, fikir ayrılıkları genellikle tam tanımlanamayan kavramlar yüzündendir. Aynı kavramları kullananlar hep aynı muhtevayı kastetmezler. Kişiler farklı "anlam kodlarına" ve farklı "referans çerçevelerine" sahiptirler. Nesnelere ve olayların bilgisini kazanırken, zihinde oluşan şemalar birbirinin aynı değildir. Kişiler, duydukları sözleri, gördükleri olayları zihinlerindeki şemalar içinde yorumlarlar, anılar ve belleklerine kaydederler. Aynı kelimeleri kullanan kimselerin birbiriyle iletişim kurmalarında yaşadıkları güçlük, zihinsel anlam kodlarının veya şemalarının farklı olmasından ileri gelir. Kavgalar ve tartışmalar da genellikle bundan doğar" (1997: 28).

İlk çocukluk döneminde çocuklar kavramları anlamlandırırken, çocuğun zihninde oluşan şemalar, bu kavramlarla ilk karşılaşmasının etkisiyle oluşmaktadır. Bir kavramın anlam kodları ve referans çerçeveleri çocuğun bu kavrama yükleyeceği anlamı etkiler. Çocuklar duydukları bir sözü, gördükleri bir sahneyi zihnin derinliklerindeki şemalar içerisinde yorumlar, anılar ve belleklerine kaydederken kavramla ilgili ilk imaj, çocuğun kavramının temellerini oluşturur. Bu açıdan ailenin hal ve tavırları, yaşam süreci içerisindeki bütün hareketleri, konuşmaları, hatta hareketsiz yaşam tarzları bile çocuğun kavram gelişimini etkiler.

Burada ailenin çocuğun kavram tasavvurunun oluşumuna bilinçli katkı sunmaları da önemlidir. Tasavvur ile kastedilen şeyin anlama, kavrama, ilişki kurma gibi bütünüyle insani bir çaba olarak görülmesi ve Müslüman kişilerin mutlak varlığı düşünüp onu çeşitli vasıflarıyla tasavvur etme çabalarının bizzat kutsal kitap Kur'an-ı Kerim tarafından teşvik edilip desteklendiğinin de belirtilmesi gerekmektedir. Aynı dine mensup olan ve aynı Allah'a inanan insanların Allah'ı farklı vasıflarla tasavvur edebileceklerine işaret etmek gerekmektedir. Bu da gelişmekte ve şekillenmekte olan bir çocuk için zenginlik demektir. Kavram zenginliğinin oluşması soyut dini düşüncelerin gelişimi açısından önemlidir. Zira Allah'a inanan insanlar yalnızca ona imanının gücünde değil, O'nun mahiyetinin nasıllığında da birbirinden çok farklıdırlar. Bu farklılığın Allah'ın kendi zatından değil, insanların çocukken aile ortamındaki yetişme tarzlarından kaynaklandığı açıktır. Çünkü insanlarda oluşan bu tasavvur

farklılıkları aslında insanın ilk çocukluk dönemindeki algılarına bağlı olarak gelişmekte ve var olmaktadır. Allah, varlığının delillerini, dış dünyada ve bizzat kendi içlerinde gösterip, vasıf ve fiillerini tasavvur edebilmeleri için kendini insanlara değişik tarzlarda, farklı isim ve vasıflarla takdim etmiş (Mehmedoğlu, 2011: 22-23) ve anlatmıştır. Burada somuttan soyuta geçerken, çocuğun manevi değerleri anlamlandırmasında tek bir kavramdan ziyade çeşitli kavramlarla zihnini zenginleştirmesi ve kendine has bireysel bir kişilik geliştirmesi amaçlanmalıdır.

İlk çocukluk döneminde kavramların ve imgelerin oluşumunda semboller önemli bir yer tutar. Kavramın çağrıştırdığı bir sembol, bu kavrama bir mana yükler. Her çocuğun psiko-fiziksel bir yaşamı vardır. Onun ruhsal yapısı, elde edilmiş gelişim seviyesi temelinde nesnel kavrayışın mümkün olması gibidir. Bu nedenle bilincin nesnel yönünün nesnelleştirilmesi ilk duyumda gerçekleşmiştir. Teorik uyum potansiyel olarak oradadır. Çocuğun yaşam süreci boyunca, ifadeler zamanla ortaya çıkar. Semboller evrensel kavramların içerisinde ifade edici hareket grubundan olanlar değildir fakat nesnel bir alandan bir içerik anlamı verenlerce meydana gelir. Bu durum sembollerin nesnel önemini nesnelleştirdiği ikinci durumda, bu tür sembollerin özelliğidir. Semboller ortaya çıkma süreçlerinde birbirlerinden ayrılırlar. Bu yönüyle psikolojik değerlendirmelerden bağımsız, kendi içlerinde nesnel bir anlam taşırlar. Söz konusu semboller yaşamın gerçek süreci içerisine sokulmuş geçici eylemler şeklinde gerçekleştirilemez fakat çevredeki bir değişimle sabitlenir. Çocuk için sembolik kompleksler maddi bir yapıdır. Bunun ötesinde, bu maddi yapı içinde anlamlı bir içerik yaşar. Çünkü bu, zihinsel sürecin nihai bölümüdür. Sembol, gelecek kullanım için zihinsel bir anlamı kendi formu içinde taşır. Bu, yaşamdan bir düğüm ile bir işaret noktasıdır. Ama tehlikeli, sihirli, güçleri olan bir insanmış gibi kendisini anlayan bir kişi üzerinde, sembolün bir etkisi vardır (Freyer, 1998: 33).

Okul öncesi dönemde çocuğun kavram gelişimi devam ederken sembol ve hikâye, sağlıklı uyum gösterme ve bağlanma, süreklilik ve birleştirme meyvelerini verir. Çocukta sözlü benliğin ortaya çıkmasıyla anlam, dil ve sembol kendi mekanizmasını oluşturur. Anlam, karşılıklı olma durumunun yeni seviyelerinde anne baba, yakınlar ve çocuk arasında oluşturulur. İşte bu bizim ilişkilerimiz de sembolün özünde ve sözlü olma durumunda bizim aramızda aracı olan ve ortaya çıkan anlam kavramıdır. Dil, tıpkı mesafe koyma ve ayırma için bir araç olması gibi birliktelik

içinde bir araçtır. Kelimeler paylaşılan anlamın ayrı ayrı kendi içinde bir araya getirildiği farklı zihinler ve deneyim dünyaları vasıtasıyla bir aracılık rolünü temsil eder (Fowler, 1989: 26).

Çocukların okul öncesi dönemde anne babasından, yakın çevresini oluşturan aile bireylerinden duyduğu her bir kelime, kavramları oluşturmak için birer davetiye niteliğindedir. Bu açıdan yaklaşıldığında cümleler, kavramları özel bir şekilde bir araya getirmek için birer davetiyedir. Çocuğun öğrendiği bir dilin doğal dil bilgisi ve yapısı, dili çevresinden yalıtma, zıt hale getirme ve belirli bir türden, genel bir deneyim oluşturma amacı yoksa bu kavramlar için birer kaynaklık sağlar. Çocuğun anne babası tarafından engellenmediği sürece, dilin tabiatında kavramları oluşturmaya yönelik bir eğilim vardır (Bruner, 1960: 33). Çocuk yaratılıştan konuşmaya, kavramları geliştirmeye, soyut kavramlara doğru bir yönelime fitraten sahiptir. Kavramlarla ilk defa karşılaşan bebeğin inancı, hayatın diğer boyutlarından farklılaşmamıştır. Çocuğun ilk inancı temel güven, cesaret, güven ve bunların zıtlıklarını içerir ve ona göre şekillenir. Fowler, Erikson'un temel güven ve Piaget'in duyumsal motor aşamasının tanımlarını birleştirir. Bu aşama hem kavram öncesi hem dil öncesidir (Elias, 1990: 125). Çocuk kalıtımsal olarak dili öğrenmeye ve kavram gelişimine yetenekli olarak yaratılmış olmakla birlikte, hayvanlarda olduğu gibi, doğumuyla beraber kavramlar ve dili kullanamaz. Çocuğun dili kullanabilmesi, kavram gelişimine ve bir sürece bağlıdır. Bu süreçte gelişime en etki eden unsur ailedir.

Çocuklar yeni öğrendikleri bir kavramı biçimlendirdikten ve ona duygusal olarak bağlandıktan sonra, onunla uyuşan bilgileri özümlemek, uyuşmayanları ise görmezlikten gelerek ya da akla uydurarak atmak eğilimindedirler. Böylece çocuklar izole ettikleri kavramların gelişimini durdururlar. Anne babaların çocukların kavram gelişimini kolaylaştırma sorumlulukları vardır. Altı yaşından küçük çocuklar herhangi bir kreş veya anaokuluna gitseler bile, kavram gelişimlerinde bu ortamlardan çok aile ortamları daha etkilidir. Çocukların kavramları ve düşünce yapıları her zaman her yerde gelişmektedir. Fakat çocuğun yakın çevresi genellikle öğretmenlerin sağlayabileceğinden çok daha fazla çevre, malzeme ve yaşantı oluşturabilirler (Gander ve Gardiner, 2004: 270-271).

Yeni doğmuş bir çocuktan olgunluğa erişmiş bir insana kadar, din eğitimi esnasında muhatabın sahip olduğu duygusal durumu göz önünde bulundurmak mecburiyetinde olan aile veya terbiyecisi, çocuğun hislerini sezebilmeli, duygularını da hareket ve davranışlarından hatta yüz hatları ve duruşundan okuyabilmelidir. Bu aynı zamanda peygamberane bir metottur (Önkal, 1984: 187). Çocukların duygu durumları, kavramların gelişim sürecinde oldukça etkindir. Çocukların duygulanım sürecine en çok etki eden faktör ise aileden ve yakın akrabalarından gelmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğun dini kavramlarının eğitim ve öğretiminin, gelişimin diğer yapılarının uygunluğuna bakılarak yapılması gerekir. Zihinsel ve dini düşüncenin gelişimindeki unsurlar arasındaki benzerlik, doğumundan itibaren çocuğu bir bütün olarak ele almak gerektiğini ortaya koymaktadır. Diğer duygu ve düşüncelerin eğitiminde olduğu gibi, dini duygu ve düşüncenin eğitiminde de çocukları yetiştiren anne baba ve yakınlarının yaklaşım ve tutumları önemlidir (Mehmedoğlu Y., 2003: 355).

Çocuğun eğitiminde aile içinde en etkin konumda olan annenin, bakıp büyüten-besleyen iyiliği, çocuğa karşı arzu dolu duygusallığı ve çocuğun bilinçaltına yaptığı etki ile, bu en önemli üç özelliği (Jung, 2003: 22) değerlendirilerek, çocuğun dini kavram gelişimi desteklenmelidir. Anne, kavramların oluşum sürecinde çocuğu en çok etkileyen merkez konumundadır. Çocukların düşünce yapılarının örgülenmesi, kavramların birlikteliğinden oluşan bir orkestranın işlevini yansıtır. Sevgi motifinin yansıtıldığı ve işlendiği aile ortamlarında, kavramların daha munis ve duygusal dokunuşlara sahip olabileceği gözden ırak tutulmamalıdır.

2.2.2. Dini Gelişim ve Sosyal Öğrenme İlişkisi

Gözlem yoluyla öğrenme, taklit yoluyla öğrenme, model alarak öğrenme ya da sosyal öğrenme olarak adlandırılan sosyal öğrenme kuramının kurucusu Albert Bandura, insan öğrenmelerinin daha çok izleyerek ve duyarak gerçekleştiği yolundaki izlenimlerini, ilk çocukluk döneminde sosyal öğrenme kuramına uyguladığımızda, öğrenmenin çocuğun sadece bizzat yaşadığı değil, etrafında olup bitenleri gözleyerek ya da duyarak da gerçekleştirilebileceğini ortaya koyar. Bandura yaptığı araştırmalarda, çocukların hiçbir pekiştireç olmadığı halde, şiddet

davranışlarını model alarak öğrendiklerini kanıtlamıştır. Modelleyerek ya da etrafında olup bitenleri gözleyerek, çocukların en hızlı öğrenme şekline ulaştıkları, günümüzde de kabul edilen bir sonuçtur. Bununla beraber, küçük çocukların her şeyi modelleyerek öğrenmesinde, istenmediği halde korku gibi birçok mantıksız öğrenmelerinde gerçekleştiği fark edilmektedir (Sayar ve Dinç, 2011: 45-46).

İlk çocukluk dönemindeki çocuklar, çevrelerini kuşatan kişilerin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemler. Yakın çevresi tarafından onaylanan ve pekiştirilen davranışları hızla taklit eden çocuklar, onaylanmayan davranışlardan uzaklaşırlar. Bu dönemdeki çocukların öğrenme sürecinde en fazla etkilendikleri yaklaşım, sosyal öğrenme kuramıdır, denilebilir. Çünkü çocuklar günlük yaşantıda cereyan eden her şeyi gözleyerek bir değerlendirmede bulunmaya çalışırlar. Bandura, bir çocuğun gözlem yoluyla öğrenmesini, pekiştirilen bir davranışın taklit edilmesi kadar basite indirilen bir olgu olarak görmemektedir. Çünkü ona göre gözlenen bir olgu, çocuğu bilinçlendirme işlevini de yerine getirir. Gözlemleri sonucunda bilgilenen her bir çocuk, gözlemlediği her olayı taklit etmeyip kendisine faydalı olanı davranışlarına adapte ettiği görülür. Bandura, gözlem yoluyla öğrenme sürecinde çocuğun dört temel süreçten geçtiğini belirtir. Bunlar dikkat, hatırlama, yeniden üretme ve pekiştirme (Akman ve Erden, 2001: 145-146).

Gözlem, taklit, modelleme ya da sosyal öğrenme sürecinde, bir okul öncesi çocuğunun izlediği olay veya davranışı öğrenme süreci neticesinde davranışlarına yansıtması, öncelikli olarak çocuğun karşılaştığı ve gözlemlemeye aldığı olay veya davranışlara dikkat kesilmesiyle başlar. Çocuk izlemeye aldığı davranışı, öncelikle görsel olarak hafızasında kayıt altına alır. Çocuğu en çok etkileyen görsel imajların peşinden, sözel veya sembolik kodlamalar yapılması gelir. Çocuğun hafızasına kaydettiği bu kodlamalar yeniden değerlendirmeye tabi tutularak çocuğun kendi motifinde şekillendirilir. Bu şekillendirmenin olumlu olup olmaması, çocuğun yakın çevresinin adaptasyon sürecine alınan davranışı pekiştirip pekiştirmemesine bağlıdır. Fakat gözlenerek model alınan her bir davranış, çocuğun kişiliğini de yansıttığı yeni bir davranış olarak ortaya çıkar. Bu bakımdan gözlenerek model alınan davranış, kesinlikle çocuğun sadece taklit ettiği bir davranış olarak ele alınamaz.

Çocuk, sosyal ve fiziksel niteliklere sahip, algılanmayı, açıklanmayı ve anlaşılmayı bekleyen çok sayıda olay veya olgu tarafından kuşatılmıştır. Çevre,

sadece fiziksel bir nitelik taşımayıp aynı zamanda psikolojik bir nitelik de taşıyarak, çocuğu çift yönlü etkilemektedir. Yaparel, çocuk ve çevre ilişkisine kattığı bu anlamın yanında, kişi ve çevrenin nasıl bir bütünlük oluşturduğunu şu şekilde açıklar:

"...Kişi ve çevre ise birbirinden ayıramayacak, ayrı düşünülemez kadar bağlantılı iki önemli kavramdır. Daha açık bir ifade ile insan gerçekliğinin ayrılmaz bir parçasıdır. Çevresiz insan, insansız çevre düşünülemez. İnsanın içinde yaşamak durumunda olduğu çevre (environment) sosyal, kültürel ve tarihi olduğu kadar hem fiziksel hem de biyolojiktir" (2001: 25-30).

Sosyal öğrenme teorisi çocuğun çevresi ile etkileşimini içerir. Çocuğun çevresini oluşturan öncelikle birinci dereceden yakınlarıyla, sosyal etkileşim ve iletişimin çocuklarda düşünce ve öğrenmenin gelişimi üzerindeki etkilerinin genişliği yadsınamaz. Çocuğun çevresini oluşturan kişilerin eğitimsel nitelikleri, çocuğa rol model olma yönüyle büyük katkı sağlamakla beraber, çocuğun zekâsının gelişimine sınırlamalar da getirebilir. Bu husus özellikle dini gelişimde daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu sınırlamaların birisi olarak değerlendirebileceğimiz saldırganlığın kökenleri incelendiğinde, insanların saldırgan davranış birikimiyle doğmadıkları, bunu değişik yollarla öğrendikleri görülür. Fiziksel saldırganlığın temel şekillerinden bazıları çok az rehberlikle gerçekleştirilebilir. Ama birçok saldırgan etkinlik geniş çaplı sosyal öğrenme gerektiren kompleks beceriler gerektirir. Çocuklarda yeni yeni öğrenilmeye başlayan saldırganlığın, kasıtlı olarak karşı tarafa yönlendirilmiş bir eylem olmayabileceği de gözden uzak tutulmamalıdır. Çünkü çocukların beceri noksanlığı, çocuğun kendisine karşı da saldırgan tutum geliştirmesine neden olabilir (Bandura, 1973: 61). Sosyal öğrenme, saldırganlık davranışlarının nedenlerini açıkladığı gibi onun değiştirilmesi ve çözülmesine dair öngörülerde bulunabilmektedir.

Öğrenme meydana gelecekse, çocuk aktif olmalıdır veya çocuk, etkinliğe kendisini dâhil etmelidir. Öğrenme, etkinlik sırasında veya neticesinde ortaya çıktığı için düşünme ve öğrenme etkinliğe eşlik etmelidir. Etkinlik temel olarak zihinsel veya fiziksel olabileceği gibi her ikisini de kapsayabilir. Her durumda da öğrenme çocukların pasif olduğu bir süreç değildir. Bu prensibin ihmal edilmesi çocuğun

manevi dünyasını da etkileyebilecek çeşitli sıkıntılara yol açar (Sherrill, 1939: 99-100).

Dini gelişim açısından ele aldığımızda sosyal öğrenme teorisi, çocukların dinini, sosyal bir öğrenme süreci sonucunda kademeli olarak elde ettiklerini bize söyler. Başkalarının davranışlarını model alarak ve sosyal pekiştiricilerle (Yanlış yapıldığı zaman ceza veya dışlanmayla, doğru modelleme de cesaretlendirici bir tebessüm veya ödül vermekle) hangi sorulara hangi cevapların verileceğini öğreniriz. Sosyal öğrenme teorisi, sosyal etkilenme analizi ile uyum içindir. Gerçekten de bu, sosyal etkileşim mekanizmalarının nasıl çalıştığına basit ayrıntıları olarak düşünülebilir. Sosyal öğrenme teorisi, sosyal etki analizinin en basit formundan ayrılır ve çocuğun aktif bir role sahip olduğunu savunur. Bu teoride çocuk, sadece başkalarından bilgi ve değerler alan pasif bir alıcı değildir. Burada çocuk aldıklarını kendi zihninde bir değerlendirmeye tabi tutarak, yeni bir forma sokan, gelişime açık ve aktif bir mekanizma konumundadır. Herbert Kelman (1958) bir çocuğun yeni davranışlara uyum sağlayabilme sürecini ve bu süreçteki aktif rolünde üç aşamanın olduğunu ifade eder. Bunlar uyum, özdeşleşme ve içselleştirmedir. Sosyal öğrenme sürecinde bir çocuk bu üç aşamayı aktif olarak yaşar. Davranışların öğrenilmesi ve yansıtılması sürecinde bu kavramlar keşfedilmeye değer şeylerdir. Çünkü bu kavramlar, dinler de dâhil olmak üzere, davranışlar ve yeni inançların geniş ölçüde kullanılması ile ilgilidir. Yani bu üç kavram hem dini inançlar hem de davranışlar elde etmekte, dini öğrenmelerde merkezi bir öneme sahiptir (Batson ve diğerleri, 1993: 53-54).

Dini ve ahlaki gelişim göz önünde bulundurulduğunda, sosyal öğrenmenin bilişsel gelişimden daha çok, duyuşsal ve motivasyon yönüyle ilgilenildiği anlaşılmaktadır. Çocuktaki belirli ahlaki karakterlerin, disiplin ve rehberlik teknikleri ile özellikle de çocuk yetiştirme pratikleri ile ilgili olduğu görülür (Williams, 1974: 348). Bununla birlikte çocukların gözlemledikleri olayları, bilişsel kritiğe tabi tutarak yeni bir değerlendirmede buldukları da göz önüne alınmalıdır.

Baldwin; Durkheim ve Bovet'den biraz farklı olarak, çocukların gelişim süreçleri değerlendirilirken psikolojik ve sosyolojik araştırmanın paralel ilerlemesi gerektiğini savunmuştur. Çünkü bireysel ve toplumsal zihinler birbirine bağımlıdır. Kolektif bilinç, bireysel bilinçliliğin içeriklerinin genelleştirilmesinden başka bir şey

değildir. Tersinden baktığımızda ise Baldwin biraz da sosyologların tarafını savunarak, sosyal öğrenme teorisine kapıyı aralar ve şöyle düşünür: Bireysel bilinçlilikte kolektif etkinin neticesi olmayan hiçbir şey yoktur (aktaran Piaget, 1965: 387).

Sosyal öğrenme açısından çocuğu en fazla etkileyen anne babası ve yakın çevresidir. Zamanında geniş ailelerin tek çatı altında yaşaması, çocuklar için dini modellemeyi daha kolay hale getiriyordu. Ebeveyn ve dedeler, nineler ve sıklıkla teyzeler, amcalar, dayılar hepsi bir arada yaşamaktaydılar. Çocuk, dini öğrenmeyi ve dindarlığa ilişkin birçok yetişkin modelini görüyordu. Şimdi ise birçok anne baba, bu yükü tek başına çekmek zorunda kalıyor. İşte bu nedenle tüm aileler için bir topluluğun parçası olmak önemlidir. Sosyal öğrenme olarak mabetler, dini kurumlar ve anaokulları, çocukların çeşitli dini modellemeyi yapabileceği yerlerdir. Ebeveyn, çocukların ihtiyaç duyduğu bütün zihinsel becerileri öğretmezler. İşte bu nedenle onları okul öncesi eğitim kurumlarına göndererek bu ihtiyaçlarını gidermeye çalışırlar. Bu dönemde, çocukların en fazla etkilendikleri hususların sosyal öğrenme yoluyla gerçekleştiği görülür. Aynı hususlar ruhsal beceriler için de geçerlidir. Dua etmesi için bir çocuğu mabede götürüp getirmek, duanın önemini kabul ettirmenin de bir yoludur. Eğer bir anne baba çocukları mabede bırakıp kendi işleri için başka yere giderse, duanın sadece çocuklar için önemli olduğunu, büyüklerin ise bundan vazgeçebileceklerini ilan etmiş olur. Bu durum çocukların dini gelişimlerini olumsuz etkiler. Sosyal öğrenmede önemli görülmeyen bir hususu, çocuk vazgeçilebilecek bir değer olarak algılar. Çocukla birlikte mabede gitmek, sosyal öğrenme açısından güçlü bir ifade yoludur. Bu, aileyi çocuğa daha yakın kılan ve ona kutsal bir alan sunan bir etkinliktir. Çocuğun bu küçük yaşında sosyal çevresinde gördüğü ve yaşadığı bu güçlü aile deneyimleri, güçlü bir dini deneyime dönüşür (Wolpe, 1995: 216-217).

Küçük bir çocuğun aile sosyalleşmesi, anne baba çocuk ilişkisi kapsamındadır. Anne baba ve çocuk etkileşiminin temeli sosyal öğrenme teorisinin dört ana prensibinden oluşur. Bunlar pekiştirme, gözleyerek öğrenme, atfetme ve etkileşimdir. Sosyal öğrenme çerçevesinde pekiştirme, öğrenilen tepkinin oluşturulmasındaki beklenmedik ihtimallerin kullanılmasına odaklanır. Okul öncesinde sosyal öğrenme, belirli bir eylemin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini

kontrol ederek davranış sonuçlarıyla ilgilenir. Bu davranışsal kontrol metodunun uygulanması molekül davranış için en verimli ve ahlak gelişiminin bu gelenek öncesi seviyesindeki çocuğa en uygunu olarak görülmektedir. Gözleyerek öğrenme, farklı modellerden öğrenme ve kendini başkasının yerine koyarak öğrenme ile elde edilen öğeleri birleştirmek yeni davranışları elde etmek için bir güç oluşturur (Fowlkes, 1988: 136).

Bu noktada Kohlberg çocukları, sadece anne, baba ve arkadaşlarından oluşmayan, kendi ahlaki standartlarını geliştiren "ahlak felsefecileri" olarak görür. Ona göre çocukların geliştirdikleri bu ahlaki standartlar, çocukların sosyal çevreleriyle bilişsel etkileşiminden doğar. Çocukların bir evreden diğerine geçmesi, yalnızca kültürde yaygın olan ahlaki kavramların edinilmesini değil, içsel bilişsel bir yeniden organizasyonu da gerektirir. Kohlberg'in bu düşünce yapısını benimsemeyen psikologlar ise vicdanın, doğru ile yanlış hissinin gelişmesinin, yalnızca bilişsel düzeyin gelişmesinin bir sonucu olmadığını, çocukların anne babalarıyla özdeşleşmeleri, davranışların ödüllendirilmesi ya da cezalandırılma şekillerinin çocukların ahlaki görüşünün gelişimini etkilediğini belirtir. Bunun yanında çocuğun ahlaki ve dini gelişiminde, arkadaş grubu, televizyon ve kitaplardaki karakterlerin savundukları ahlaki standartlarda, belirleyici bir etkidir (Atkinson ve diğerleri, 1995: 110).

Bebeklik dönemini geçiren çocukların, sosyal öğrenme ortamına ağır ağır geçtikleri görülür. Üç yaşındaki çocuklar, diğer çocuklara ilgi duyar ve onları tanımaya başlarlar. Bu ilgi, çocuğun kısıtlı sosyal çevresini yakından uzağa doğru genişletmesinin ilk temel modunu oluşturur. Bu sırada çocuklar diğer çocukları da kendileri gibi bir varlık olarak görmeye başlarlar. Daha sonra çocuğun sosyal ilgileri artar ve çocuğun dünyası büyük ölçüde genişler. Çocukta ilk üç yıl temel bilinçlilik modu oluşur. Otomatik olarak dünyayı algılama biçimi, benlik algısının köşe taşı oluşturur. Nesne modu, çevredeki davranış ihtiyacına kendini adapte eder. Farklılıklara ve sınır kavramına vurgu yapar. Dağılan uyarıcıların yapıları, varlığı manipüle edilebilir (Deikman, 1982: 70).

Çocuğun oluşturucu potansiyeli, yeni sembolize etme kapasitesiyle açığa vurulur. Hayal kurma, bir nesnenin (bir blok) başka bir nesnenin (tren) sembolü olabileceğinin bilinmesini içerir. Bu süreçlerde çocuğun hayal dünyası genişler fakat

hayal ve gerçek kesin olarak ayırt edilebilir değildir. Çocukların hayal dünyası onlar için gerçektir. İşte bu zaman diliminde çocuğun ufkunun açılacağı ve bunu beslemenin zamanı olduğu aşikârdır. Bu dönem bastırmanın değil, öğrenmenin büyük bir eğlenceye dönüştüğü, sosyal öğrenmelerin çocuğun zihnine güç verdiği bir süreçtir (Barber, 1981: 41-42). Bu aşamada ümit ve inanç, ilk yıllarda yetişkinlerin bebeklerle olan üst seviyedeki etkileşimleriyle gelişir. Bu tür bir inanç topluluğunda yetişen bir çocuk "görünürlere" kıyasla "olmanın" ne olduğunu bilir (Hogin, 1989: 57).

Çocuğun sosyal öğrenmede ilk takip ettiği ve dikkatle üzerine odaklandığı varlık anne babasıdır. Anne babanın çocuklarla ve çocuklar için yaptığı sevgi dolu işler, çocuğun ilk inancının kökenleridir. Çocuğun inanç yapısının gelişimiyle ilgili ilk eğitimcileri olarak anne babalar, çocuğun yetişmesinde önemli roller oynar. Başlangıçta beslemek en önemli roldür. Bu, anne baba ve bebek arasındaki yakınlıkla başlayan ve aile yaşamı boyunca süren, çocuğun aile tarafından kucaklanmasıdır. Anne babaların bebekleriyle ve küçük çocuklarıyla paylaştığı neşeli sıcaklık, bakım ve destek, ailenin eğitim yolculuğu için ruhsal bir enerji vazifesini görür. Anne babanın oynadığı ikinci büyük rol ise, çocuğun gelişimi için uygun olan tecrübeleri seçerken ve tasarlarırken çocuğu daha büyük bir dünyaya sunmaktır. Olumlu bir yol göstericilik sıcak, hassas ve besleyici bir aile yaşamına dayanır (Swick, 1989: 111). Bu ilk gelişim sürecinde, sosyal öğrenme açısından çocuğu en çok etkileyen husus, hadiselerin gözlem sürecinden geçirilmesidir.

Genellikle bir kişinin dini anlayışının oluşumunda sosyal öğrenmenin izlerini görürüz. Din anlayışımız, bize yol gösteren etkinlikler, koruyucu ve muhafaza edici belirli sınırlandırmalar üzerine odaklanmış, açıklanabilir olduğundan dolayı hızlı bir şekilde genişleyen, yaşamın bütün içeriği haline gelebilen ve bütün bir anlam evreni olacak şekilde dini algılayışımızı oluşturur. Oluşturduğumuz anlam dünyasında sarsıntılar ve krizlerle karşılaştığımızda, sosyal öğrenmelerin kuvveti, inanç yapımızın kuvvetini ortaya koyar. Bu nedenle adapte edilen bir davranışın uyum, özümseme ve içselleştirme süreçlerinden geçmiş olması, krizlerin şiddetini azaltacağına belirtisidir. Bununla beraber inanç, sadece her zaman bir şeye sahip olamamanın dayattığı bir şey olarak görülemez. Yani doğa olayları karşısında insanın

çaresiz oluşu, onu Allah duygusuna yönelten tek faktör değildir (Bowker, 1995: 181).

Fowler ailelerin, çocukların evrensel olarak gereksinim duyduğu, sosyal öğrenme açısından da önemli olan dört önemli ihtiyacı sağladığını şu şekilde açıklar;

1- Aileler, çocuklar için topluluk deneyimi ve değerli bir yer sağlama anlamına gelir. Bu fiziksel bakımdan duygusal uyuma, ailenin kim olduğunu anlatan ve aileye bir aidiyet duygusu veren hikâyeler anlatmaya kadar uzanan tecrübeleri içerir.

2- Aileler çocuklara, deneyim aracılığı ve özel sorumluluk sağlarlar. Ebeveynin güvenli koşullar altında kendi yaşamları ve başkalarının yaşamları hakkında aşama aşama bir şeyler öğrenmesi gerekir. Anne babanın kendi varoluşunda, kendi özel sorumluluğunda, kendi işini yapan kişiler olarak öğrenmeye ihtiyaçları vardır.

3- Çocuk için bir aile, ortak anlam ve ritüeller sağlamalıdır. Ailedeki yaşam, çocuğun gerçek toplumsal yapının parçası olmasına dair ilk deneyimi sunar. Ailelerin, anlamları ve ritüelleri paylaşma, dili kullanma ve hikâyeler anlatmada desteğe ihtiyaçları vardır.

4- Çocuğun korunması, beslenmesi, yetiştirilmesi ve kendi cinsel kimliğini fark edebilmesi için ailenin çaba göstermesi gerekir. İdeal olarak her bir küçük çocuk, doğumundan beş yaşına kadar olan kritik dönem boyunca, her iki cinsiyetin anne baba figürü erişimine sahip olması gerekir (Fowler, 1989: 149-150).

Çocuğun hayal dünyası geleceği düşünecek kadar gelişince, kahramanlara ihtiyaç duyar. Bu ihtiyaç, çocuğun deneyimi evin dışına taşıtıkça artar. Ev, çocuğu daha geniş sosyal ilişkilere hazırlamada temel bir mekândır. Dışarıdaki her türden baskı onu sıkıştırdıkça ona yön verecek bir kutup yıldızı olmalıdır. Çocuğun kendi arkadaş grubu, onun üzerinde ailesinden daha fazla bir etkiye sahip olacağı söylenebilir. Bu, aile için bazen üzüntüye sebep olabilir ama grup bilinçliliği ve grup sadakati daha geniş bir sosyal yaşam için onun ihtiyaç duyduğu uyumun bir parçasıdır (Mow, 1983: 74). Bazı sosyal beceriler yaşamın ileri safhalarında gelişir. Aile çocuklara eğitim verirken kendi yaşam tecrübesinin etkisiyle yaklaşmamalıdır. Zira çocukların yaşam tecrübesinin, ailenin tecrübesinden tamamen farklı olması, onların gelişim düzeylerinin dikkate alınmasını gerektirir. Çocukların sosyalleşme

gelişimleri ancak bir sorun yaşandığında anlaşılabilir. Genellikle çocukların sosyalleşmesi fark edilmez. Çocuklardan birisi grup kuralları dışına çıktığında, toplumu ve grupları bir arada tutan bu üstün süreçlerin farkına varılır. Çocukların başka kişiler hakkında dedikodu yapmaması, sofrada yemek yemeye önce büyüklerin başlaması, bir eve girerken ayakkabılarını silme veya ayakkabıları çıkarma, büyüklere saygı küçüklere sevgi gibi davranış kuralları daha çok sosyal çevre içerisinde öğrenilir. Çünkü çocuklar bu davranışların ne olduğunu sorgulamaksızın genelde grup normlarına uyum gösterir (Lamont, 2007: 40-41).

Nelson (1967) inancın nerede başladığı ile ilgili yaptığı çalışmada, inancın çocukların yetiştiği kültür tarafından şekillendiğini belirtir. O; kültür, sosyal çevrede sosyal öğrenme yoluyla aktarılacağı için çocukların kültürel aktarımlarda kullanılan üç süreçle iman sahibi olacaklarını belirtir ve bunu şu şekilde açıklar:

Birinci süreç; "Biz kimiz?" sorusuna cevap veren bir kimlik oluşumdur. Çocuk bir dili öğrendikçe dünyayı belirli bir şekilde görmesini sağlayan bir anlam sistemini oluşturur.

İkinci süreç; başlangıçta anne baba tarafından şekillendirilen, sonra da içselleştirilen vicdan ve değerler sisteminin oluşumu ile ilgilidir.

Üçüncü süreç; kendini tanımlama (Ben kimim?), taklit edilecek rol modeller (anne babalar, yetişkinler, gruplar) ve önemli kişilerin bulunduğu bir gruba ait olma düşüncesinin etkisiyle ortaya çıkar (Fowlkes, 1988:126). Bu üç süreç bir arada değerlendirildiğinde, her birinin sosyal öğrenme ile ilgili olarak, çocukların inanç yapılarını oluşturduğu görülmektedir.

Bir çocuk Allah tasavvurunu oluştururken, sosyal öğrenmelerin etkisi içerisinde, çocuğu çevreleyen ve şekillendiren toplumun kültürel ve dini bağlamının etkisi vardır. Çünkü çocuğun Allah tasavvurunu anlayabilmek için onun etkileşim içerisinde olduğu sosyo-kültürel ve dini bağlamın göz önünde bulundurulması gerekir. Toplumun kültürü ve dini mirası içerisinde yer alan hikâyeler, semboller, anlatı ve değerler, bir çocuğun kişisel hayat hikâyesi ve dini gelişimini oluştururken faydalandığı en önemli kaynaklardır. Bir çocuğun gelişiminin hikâyesi, içinde yetiştiği toplumun daha geniş hikâyesinde gömülüdür (Mehmedoğlu, 2011: 49).

Yetişmekte olan bir çocuğun içinde bulunduğu toplumdaki yerini, uyumunu ve başarısını etkileyecek olan yetenek ve beceriler (Kültürel miras olarak geleneksel

davranış kuralları, sosyal davranış biçimleri, ana dilini kullanma, dini davranış kurallarını kazanma, toplumun ahlak normlarını benimseme gibi), daha çok sosyal öğrenme ortamıyla kazanılır. Sosyal öğrenmenin gerçekleştiği durumlarda aile, çocuk ile toplum arasındaki bağları güçlendirmede etkin rol oynar. Aynı zamanda aile, milli kültürün temsilcisi olarak etkili bir öğretme ve yetiştirme işlevine sahiptir.

Çocuğun sosyal bir çevrede yetişmesinin bir zorunluluk olduğunu belirten ve aynı zamanda öğrenmenin, çocuğun çevresiyle girdiği ilişki sonucu gerçekleşen bir durum olduğunu söyleyen İbn-i Haldun, çocuğun bilgi, ahlak ve erdemini iki şekilde kazandığını belirtir. Bunlar; öğretim yolu ve model alma yoludur. İbn-i Haldun'da öğrenmenin en sağlam, kuvvetli ve köklü olanının temelde gözleme dayalı olan "model alma" yoluyla, görerek ve yaşayarak öğrenme olduğunu, bunun da sosyal öğrenmeye işaret ettiğini anlamaktayız (Oruç, 2011: 38). İbn-i Haldun çocuğun ilk temel eğitiminin Kur'an ile başlaması gerektiğini ve Kur'an'ın çocuğun tüm varlığına sinmesini, onun yeteneklerinin gelişimi açısından önemli görür. Çocukların büyüdülerinde farklı farklı karakterler ortaya koymalarının, insanın doğasından değil öğretimle gerçekleşen çeşitli meselelerin kazandırılmasından kaynaklandığı anlatan İbni Haldun'un, sosyal öğrenme, çocuğun düşünce gücünü harekete geçirme ve çocukların belirli alanlarda meslekleşmesine olanak sağlama gibi eğitim düşüncelerine sahip olduğunu kavramaktayız (İbn Haldun, 1991: 1295).

Bütün bu anlatılanlardan, gelişimle ilgili olan iki doktrinden (kalıtım, çevre) sadece çevrenin etkisini görmekteyiz. Gelişimcilerden bazıları kalıtımı ve çevrenin güçsüzlüğünü vurgularken diğer bazıları da çevreyi yüceltir ve onu büyüyen organizmanın mimarı olarak görür. Kalıtım doktrini, genlerin birim karakterlerinin tamamen belirleyici olduğu düşüncesinden hareketle çocuğun gelişim sürecini inceler. Hatta karmaşık psikolojik özellikler, kromozom materyalinin kökenindeki özelliklere atfedilir. Çevre doktrini ise, çocuğun fiziksel özelliklerinin bile çevre koşullarıyla şekillendiğini ileri sürer. Kapasite, yetenek ve mizacı içeren mental özellikler de nihai olarak eğitimin ve koşullanmanın birer sonucu olarak değerlendirilir (Gesell, 1967: 212).

Yeni doğmuş bir çocuğun yaratılışında, daha bütünleşmiş bir varlık olabilmek için insanlığının kusursuz bir biçimde gerçekleştirilmesine yönelik bir dürtü her zaman vardır. Bir çocuk insani değerleri özünde taşımaktadır. Fakat insanlık,

çocuğun içine döküldüğü bir kalıp değildir. Bununla birlikte çocuk, çevrenin bir ürünü olarak da değerlendirilemez. Çocuğun gelişiminde çevrenin en büyük rolü, çevrenin değil çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirmesinde ona yardımcı olmak ve onu bu yolda özgür bırakmaktır. Çevre, bir çocuğun gelişiminde çocuğun potansiyel ve yeteneklerinin gelişimine katkıda bulunur. Doğum öncesi üç dört aylık bir çocuğun bacak ve kollarının olmasının yanında gizli güç ve yetenekleri de vardır. Başkalarını önemseme, sevme, gerçeğin peşinden koşmak gibi potansiyeller, çocuğun kolları, bacakları, beyni gibi kendi türüne özgüdür. Bir anne, baba veya öğretmen çocuktaki bu potansiyelleri, gerçeğe dönüşmesi için, sadece yüreklendirir, besler ve özendirir (Maslow, 2011: 171-172).

Çocuklar sadece bizim algıladığımız anlamda taklitçi değildirler. Çocuk zaman içinde yavaş yavaş keşfettiği, oluşturduğu ve geliştirdiği yeni gerçeklere hemen uymak yerine, kendi beninin ve etkinliğinin verilerini değerlendirerek kendisine mal etmekle yaşama ayak uydurur. Bu, çocuğun benmerkezcil özümlemesi, çocuğun düşüncesinin ilk adımlarını belirler (Piaget, 1999: 37).

İnsanlar eğitim sayesinde sosyal yaşamlarını sürdürebilmektedirler. Toplumu oluşturan bireylerin doğum, yaşam ve ölümü, eğitimi zorunlu hale getirmektedir. Yeni doğmuş bir çocuğun yetenekleri ile olgunluk çağına gelmiş insanların nitelikleri arasındaki boşluk uygarlığın gelişmesine paralel olarak eğitimle artmaktadır. İçinde bulunduğu toplumun amaç ve alışkanlıklarından habersiz ve bunlara kayıtsız olarak yaşayan bir anne babadan neşet eden çocuğu, toplumun amaç ve alışkanlıkları doğrultusunda bilinçlendirmek ve bunlara ilgi duymasını sağlamak gerekir. Bu boşluk eğitimle doldurulduğunda çocuğun gerçek gelişimi sağlanmış olur. Toplumun varlığı, biyolojik yaşamda olduğu gibi birbirini takip eder. Bu takip, duygu ve düşünceler, eylem ve alışkanlıklar ile büyük olandan küçük olana devredilir. Olgunluk çağının sonuna gelmiş insanların birikimlerinin yeni doğmuş çocuklara aktarımı olmasaydı, toplum varlığını devam ettiremezdi (Dewey, 1996: 10).

Çocuğun toplumsallaşma süreci içerisindeki temel etkenler, diğer kişilerdir. İlk çocukluk dönemi için bu; anne baba, yakın akrabalar, öğretmenler, kardeşler, oyun arkadaşları ve televizyondur. Sosyal öğrenme sürecinde, anne babaların öğrettiği şeylerin çoğu, bir amaca yönelik değildir ve bunlar çocuğa nitelikli aktarılamamaktadır. Buna rağmen, çocukların etkili bir öğrenme pozisyonunda

oldukları görülür. Çocuk, içinde bulunduğu grup, toplum ve kültür yapısına uyum sağlamak için, davranışının değişime uğratıldığı bir etkileşim süreci yaşar. Genel olarak çocuk için toplumsallaşma süreci, çocuk bakımı ve eğitim yoluyla bireylerin sosyal öğrenme becerisinin, benliğinin ve dil yeteneğinin geliştirilmesini, sosyal roller ve manevi değerlerin öğrenilmesini içerir (Yaparel, 2001: 106).

Toplumun zihinsel alışkanlıklarının, çocuğun zihinsel alışkanlıklarına dönüşmesi, öncelikle çocuğun yakın çevresinin toplumun zihinsel yapısını benimsemesine bağlıdır. Toplumun yapısıyla ailenin yapısının örtüşmesi, toplumca güdülenmiş davranış kodlarının çocuklara aktarımını kolaylaştırır. Anne babasıyla duygusal bağı gelişmiş bir çocuğun istenmeyen bazı toplumsal istek ve düşünceleri doğrudan doğruya zihnine eklemediği, yerleştirmedeği görülür (Dewey, 1996: 20).

Birey, yaşadığı toplumda hem saygınlık kazanmak ister, hem de yerini ve rolünü saygın bir yere oturtmak ister. Bir kişinin toplumsal uyumu, bu isteklerinin karşılık bulmasına bağlıdır. Kişinin toplumla olan bu uyumu, onun başarısını da etkiler. Kişinin yaşadığı toplumla uyumlu hale gelebilmesi, toplumun değerleriyle örtüşmesi ölçüsünde gerçekleşir. Bir çocuğun gelişim süreci içerisinde toplumla uyumlu hale gelebilmesini engelleyen birçok etken vardır. Çocuğa anne babası tarafından gelen olumsuz etkiler bunların başında yer alır. Sosyal davranış biçimlerinin tam anlamıyla yansıtılmadığı, zayıf ve yetersiz olduğu ailelerde çocuklar, uyum adına bir denge oluşturamazlar. Bu uyum, dış çevre tarafından çocuğa verilse bile, uyum sürecinin ilk temellerinde oluşan boşluğu hiç kimse dolduramaz ve bu süreç neticesinde çocuk tam anlamıyla sosyal uyum gösteremez. Çocuğun başarı düzeyinin artırılmasındaki motivasyon azlığı, genellikle anne baba ve yakın çevreden edinilen ilk sosyal deneyimlerinin yetersiz oluşundan kaynaklanır. Çocukların bu küçük yaşlarda sosyal uyumu sağlayabilmeleri için küçük bir yardım ve rehberliğe gereksinimleri vardır. Bunu en iyi sağlayacak da kendi anne babalarıdır (Yavuzer, 1998: 24-25).

Canlı doğan her çocuk bir aile ortamında dünyaya gözlerini açarken saf, temiz ve berrak bir yaratılışa sahiptir. Sağlıklı olarak dünyaya gelen bütün çocukların bu ortak özelliklerle dünyaya geldikleri görülür. Fakat gelişim sürecinde anlayış, düşünce ve karakter farklılıkları ortaya çıkmaya başlar. Bu farklılıkların nedenleri incelendiğinde çocukların yetiştikleri aile çevresi, yani anne baba ve yakınları, sosyal

çevre ve tabii çevredeki değişiklikler karşımıza çıkar. Çocukların doğuştan getirdikleri ortak özelliklerin, ilerleyen yaşam dönemlerinde farklı biçimlerde tezahür etmesi, temelde bir değişkenlik değil, çevresel şartların etkisiyle ortaya çıkan şekillenmelidir. Bu aşamada din eğitimi biliminin amacı, çocukların Allah'ın iradesine uygun olarak yetiştirilmesine, ilahi iradeye uygun davranışlar geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Cebeci, 1996: 28-30).

Sonuç olarak sosyal öğrenme, okul öncesi çocukların dini gelişimlerine en çok etki eden öğrenme doktrini olarak görülmektedir. Yaşı gereği iyi bir değerlendirme normuna sahip olamayan çocuğun, yapabileceği en iyi öğrenme, öncelikle etrafında olup bitenleri gözleme, onları model alma neticesinde bilgi düzeyini arttırma, nihayetinde kendi dini düşüncesini oluşturma şeklinde gelişir.

2.2.3. Kavram - Nesne İlişkisi

İlk çocukluk dönemi kavram nesne ilişkisi incelendiğinde; öncelikle nesnenin ne olduğu, nesne ilişkileri teorisi, nesne kalıcılığı ve nesne kavramının bilinmesi gerekir. Nesne ile ilgili kavramlar hakkında Budak bize şu bilgileri verir:

Nesne;1- Bağımsız bir varlığı olan, fiziksel olarak algılanabilen veya zihinsel olarak incelenebilen şey. 2- Psikanalizde bir içgüdünün doyum amacına ulaşmasını sağlayan kişi, şey ya da vücudun bir kısmı. 3- Hedef anlamındadır.

Nesne ilişkileri; 1- Psikanalizde, libidinal veya saldırganca doyum kaynağı olarak iş gören kişilerle, etkinliklerle veya nesnelere olan ilişki. 2- Klasik psikanalizde başka bir insana yönelik duygusal bağ. M.Klein bu terimin anlamını, çocuğun anne veya bakıcıyla anlamlı bireylerarası ilişkiler kurabilme yetkisini kapsayacak şekilde genişletmiştir.

Nesne ilişkileri teorisi; Psikoanalitik ego psikolojisinde, ego gelişiminin ve sonraki bireylerarası ilişkilerin, bebeğin anneye ve çevresindeki diğer kişilere yönelik ilk duygusal bağlar temelinde şekillendiği teoridir.

Nesne kalıcılığı; Piaget'nin gelişim modelinde, bir yaşlarındaki çocuğun, bir nesnenin, artık çocuk onu görmese bile varlığını koruduğunu anlamasıdır. Bu durum, çocuğun nesnelere zihinsel imajlarını oluşturmalarını gerektiren bir yetidir.

Nesne kavramı; Piaget'nin bilişsel gelişim modelinde çocuğun, kendi dışındaki bir nesnenin kendisiyle aynı gerçek, fiziksel ortamda bulunduğunu ve hareket ettiğini algılama yetisidir (Budak, 2000: 531).

Çocuğun nesne ilişkilerindeki nesne, psikoanalitik bakış açısında teknik bir kelimedir. Çok fazla insan dışı bir şey yerine kullanılmaz. Daha çok isteğin veya eylemin yöneldiği bir kişi olarak ortaya çıkar. Nesne öznenin bağlantı kurduğu şeydir. Çocuk için anne-baba, bakıcı ve yakın çevre nesnenin yerini tutar. Hisler ve duyguların nesnelere vardır. "Çocuklarımı" severim, "Yıldandan" korkarım, "Komşularıma" kızarım gibi. Çocuğun yetişmesinde en önemli faktör olan anne babanın çocuklarının his ve duygularının nesnesi olarak konuşurken kullandıkları kavramlara dikkat etmeleri gerekir. Çocuğun his ve duygularının nesnelere ilk başta kavramlardır. İnsan dürtülerinin de nesnelere vardır. Açlık dürtüsünün nesnesi yiyecektir, cinsel dürtünün nesnesi ise cinsel olarak çekici bir insandır. Güdüsel dürtüler kapsamında Freud, yeni doğmuş bebeğin nesnelere bahsederken, bunları ilk olarak annesinin göğsü, annenin kendisi ve son olarak da bu bebeği tatmin eden diğer insanlar ve eşyalar olarak değerlendirir (Clair, 1996: 5).

Çocuk dilin tüm düzeylerine yalnızca doğru telaffuzlarla değil, aynı zamanda sözcüklerin düşüncelerini ifade etmek için cümleler halinde birleştirebilecekleri sonsuz sayıdaki yollara hâkim olmaları gerekmektedir. Şaşılacak olan şey, tüm kültürlerdeki hemen hemen tüm çocukların bu işin büyük bir bölümünü sadece dört ile beş yılda başarmalarıdır. Belki daha da hayret verici olan şey, farklı kültürlere sahip olsalar da, tüm çocukların aynı gelişme sırasından geçiyor olmalarıdır. Bir yaşında bir çocuk, bir sözcük söyleyebilir; iki yaş civarında çocuk, iki ve üç sözcüklü cümleler kurabilir. Üç yaşına geldiğinde, cümleler daha gramatik hale gelir ve dört yaşında çocuk, hemen hemen bir yetişkin gibi sözcük dağarcığı gelişmiş olarak konuşur. Bu mükemmel dil gelişimine sahip olan çocuklar, bir yaş dolaylarında nesnelere adlandırmaya başlarlar. Bu yaşta çocuklar, dünya hakkında birçok şey bilirler. Bebekler muhtemelen kendi isimlerini bilmezden önce anne babaları, ev hayvanları, yiyecekler, oyuncaklar ve vücudun bazı kısımları hakkındaki kavramlara aşinalık kazanmışlardır. Konuşmaya başladıklarında yaptıkları şey, bu kavramlarla yetişkinlerin kullandığı sözcükler arasında ilişki kurmaktır. Çocuklar hangi sözcüğün hangi kavrama ait olduğunu öğrenmek için, bir sözcük kullanıldığında etraflarında

olup bitenlere bakar ve durumun önemli yönlerini sözcüğün anlamı olarak alırlar. Bir kavramla ilgili olarak birçok özellik söz konusu olduğunda, çocuklar çoğu kez kavramın yalnızca bir ya da iki özelliğini seçerler (Atkinson ve diğerleri, 1995: 370).

Piaget yaptığı çalışmalarda, bebeklerin zihinsel gelişimini arttırmak için çevresel uyarımı araştırdıklarını gözlemlemiştir. Çocukların gelişimlerinde cisimlerin, uzayın, zamanın ve nedenselliğin ilk başlangıç tasviri, ilk iki yıl boyunca derece derece kurulur (Bransford, 2000: 80). Çocuk bu iki yıllık bebeklik döneminde hayatı anlamlandırmaya çalışır. Önce en yakınındaki cisimleri anlamlandıran çocuğun daha sonra uzayın, zamanın ve dünyanın anlamına ve içeriğine yöneldiği görülür.

Nesne ilişkileri kuramında, çocuğun yaşadığı ilk deneyimlerin etkisini ve önemini Hayta şu şekilde açıklar;

"Nesne ilişkileri kuramına göre çocuk, yaşadığı ilk deneyimleri ve kendi çevresindeki ilişkileri içselleştirir. Bu içselleştirmeler de onun iç yaşamını, benlik gelişimini önemli ölçüde etkiler. Bu süreçlerde nesnenin iyiliği, sevgisi, merhameti ağır basar ve kişiliğin tamamlayıcı parçası olursa dış dünyadan kaynaklanan deneyimlere karşı alacağı tavırda bundan yararlı biçimde etkilenir. Böylece başarılı bir etkileşim, iç ve dış dünyayla iyi bir ilişki kurulmasına ve dengeye katkıda bulunur. İlk çocukluk deneyimleri ile bağlantılı olarak dini inancın etkisi ve gücü burada ortaya çıkar. Anne ile kurulan ilişkide şekillenen ve sonra annenin duyumsanmadığı ve bilinçaltına itirilen tasarımı, kişinin dini algılarını, ahlaki tutumlarını en önemlisi de tanrı tasavvuruyla ilişkisini etkiler ve biçimlendirir" (2010: 67).

Biz çocuğun kavram oluşumunda, onun önüne nesnelere sunmuş olmaktadır. Eğer çocuk sevgiyle kucaklanır, tatmin edici bir biçimde muamele görürse, meşru tüm güçlülük deneyimi ihlal edilmeyecek şekilde kendisine bir nesne sunulmuş olur. Yani bebek nesneyi kullanabilir ve bu nesneyi sanki kendisi tarafından oluşturulmuş özel bir nesne gibi hissedebilir (Winnicott, 1971: 112). Çocuğun kavramsal nesneyle bütünleşmesi kavram içeriklerinin niteliğinin artmasına da neden olur.

Bir çocuğun ilk nesne tasarımları, çocuğun ebeveyni veya yakınında bulunan kişilerin içselleştirilmiş tasavvurlarıdır. Çocuk için bu ilk izlenimler, sonraki deneyimler için bir şablon görevi yapacak olan ilişkisel beklenti ve örüntülerin psikik temelini oluşturarak çocuğun kişiliğinin bilinçdışı yapısının parçası haline gelir ve onda derin izler bırakır. Ayrıca, tekrar yoluyla güçlendirilen ve birikerek artan

çocuğun tecrübeleri, yaşın ilerlemesine ve zihinsel gelişime bağlı olarak ayrıntılandırılır veya tashih edilir (Mehmedoğlu, 2011: 94-95).

Yeni yeni nesnelere tanışmaya başlayan erken dönem çocuğunun kavram gelişimi ve eğitim öğretiminde nesne ilişkileri, insani motivasyonun prensiplerini erken çocukluk yaşlarındaki ilişkiler ihtiyacından alan ve sonrasında psikoanalitik tedavinin temel görevini bu erken ilişkilerde bulan, gelişmiş nesne ilişkilerinin düzenlemesi olarak gören şemsiye bir kavramdır. Başka bir ifade ile kişiliğin erken çocukluk ilişkilerinden nasıl geliştiği ve problemleri çocukların bu ilişkilerden ne derecede etkilendiği, her bir çocuğun geçmiş yaşamı gözden geçirilerek ayrı ayrı cevaplanır. Bu modelin her bir değişkenine bu konuların nasıl hitap ettiğini görmek için bireysel nesne ilişkileri teorisini (Summers,1994: 24) erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimi, motivasyonu ve yetişkinlik dönemindeki psikolojik problemlerinin çözümünde temel merkeze oturturuz.

Çocuğun nesne ilişkilerinin gelişimi daha yüksek seviyede oldukça, yardımsever ve hâkim olarak öğrenilen Allah tecrübesinin korelasyonun olumlu bir şekilde olduğu gözlemlenir (Tisdale, 1997: 82). Hal böyle olmasına karşın Freud dini olumsuz patolojik bir durum olarak değerlendirmiştir. Buna karşın birçok çağdaş nesne ilişkileri teorisyenleri Freud'un dini sadece patolojik olarak değerlendirmesini yanlış bulmuş ve onu eleştirmişlerdir. Daha geniş nesne ilişki perspektifleri, dini gelişimin hem sağlıklı ve hem de sağlıksız yanının ihtimalini kabul ederler. Bir çocuğun gelişimi ilerledikçe öğrendiği ve eğitimini aldığı dini ifade formlarının devamlı değişim göstererek illüzyonik bir hal göstermesi, kutsallığını kaybetmek yerine çocuğun dini inanç yönünden sürekli bir dönüşüm ve gözden geçirme sürecine maruz kaldığını gösterir. Yanılsama, insan gelişiminin temel ve ruhsal olarak faydalı bir gölgesi kabul edilir (Sorenson, 1990: 209). Bu açıdan ilk çocukluğun kavram gelişimi donuklaşmış bir taklit ifadesi değildir. Her geçen gün öğrenilen kavramların içeriklerinin bazıları atılır ve yeni bazı anlamlar yüklenir. Çocuğun kavram gelişiminde "Kavram yanılsamaları", çocuğun zihinsel seviyesi geliştikçe yerini "Durulmuş bir kavrama" bırakır.

İnsan davranışının açıklanması konusunda, çocuklara öğretilen dini kavramların aslında çocukların dininin temellerini bu nesnel yaklaşımlarla oluşturduğunu iddia eden yaklaşımlar da vardır. Dinin ilkel bir gelişim olduğunu

iddia eden bu araştırmacılar bunu şu temellere dayandırırılar: Din ilkindir. Çünkü bireyler sosyal kuvvetlerin gücünü bir gerçeklik olarak tanımıştır. Bu gerçeklik onların bireyselliklerini aşar ve birey olarak onları sınırlandırır. Bu bireyüstü ve doğaüstü gerçekliğin tanınması ise nesneldir. Bu şu demek oluyor ki, insanlar zayıflıkları ölçüsünde bu kuvvetleri temsil etmek için bir nesne icat etmişlerdir. Bir diğer ifadeyle bir totem kurmuşlardır. İşte bu nedenle Durkheim Avustralya'daki Aborijinlerin yanına gitmiştir. Çünkü Aborijinlerin totemizmin ilk şekillerini korudukları iddia ediliyordu (Bowker, 1995: 23). İlkel kabilelerde mevcut olan totemizmin oluşumu incelendiğinde, bu toplumların ilk nesnel davranışlarının yani ilk nesnelere onların totemizmini oluşturduğu varsayılmaktadır. Buradan hareketle, din gibi yüce bir hakikatin ilkel kabilelerin davranış düzeylerine indirgenmesi doğru bir yaklaşım tarzı olmasa gerektir. Lakin ilk çocukluk döneminde çocuğu etkileyen, etrafını oluşturan nesnelere çocuğa etki etmediğini söylemek de doğru olmaz. Çocuk kendisini çepeçevre kuşatan nesnelere etkisiyle gelişimini sürdürür. Çocuğun sadece bir nesne olduğunu iddia etmekte doğru değildir. Zira çocuğun kişiliği kendine özgü bir özellik gösterir.

Dürtü, ego, nesne ilişkileri ve kişisel psikoloji olarak adlandırılan dört dalganın her biri devam eden bir diyalektikte açıklığa kavuştuğu psikolojik düşüncenin gelişen okullarının etrafını saran polemiklerin daha iyi farkına varırız. Ego psikolojisi, Freud'un dürtü psikolojisindeki id'in önem tezini düzeltir ve egonun kişilik gelişimindeki yerini tesciller. Kişisel psikoloji ise dürtü psikolojisindeki yerleştirilmiş narsizmin negatif ruhunun antitezidir. Özellikle, bilinçli, kavramsal amaçlarının yanı sıra, nesne ilişkileri ve kişisel psikoloji, bireyi ruhun mekanik görüşünden daha insancıl olanına taşımıştır. Örneğin nesne ilişkilerindeki nesne, dürtü teorisindeki nesnenin temel mekanik oto erotik ve ilişkili olmayan anlamını düzeltir (Kainer, 1993: 156).

İnsan zihni, fiziksel dünyanın belirli yapıları ve düzenlemeleri içinde gelişimini sürdürür. Şimdi maddi bir konutta oturur. Nesne zihninin bu gerçeği, açıkça gösterilmesine gerek olmadığı gibi, kesinlikle yapay olarak geliştirilmesine de gerek yoktur. Ayrıca bu olgunun varlığı için bir kanıt sağlamaya da gerek yoktur. Her zaman bireyi çevreler ve yaşamın çerçevesi onsuz düşünülemez. Bu olgunun bilincine ulaşıldığı an, onun hakkında edinilen bilgi doğrudan kendi kendini kanıtlar.

Yaşam ile aynı ve doğa denilen tecrübe kadar renkli olur. Birey kendini nesnel zihnin bu çerçevesinden sadece daha sonraki aşamalarda ve üzerinde düşünerek ayırabilir. Çünkü gerçeğin içindeki bu nesnel zihnin çerçevesi yaşamımızla sıkı sıkıya içiçe girmiştir. Bu nedenle medeni insanlar olarak bireyi kuşatan ve etkileyen şey nedir? Bu sorunun cevabı "Doğa" olmadığı gibi vahşi güçlerin özerkliği ve zihinsel olarak yabancı bir bağda değildir. Bu, güçlerden ve zihin nesnelliklerinden oluşmuş yoğun bir labirenttir. Yaşamın tiyatrosu, her biri "aerugo nobilis" olan, her biri insanlık tarihinin soylu, zamanla gelen parlak yüzeyini içeren binlerce kuşağın/neslin yerleştirildiği, geliştirildiği, tekrar yok edildiği, ekildiği ve tekrar terk edildiği bütün yaşam stillerinin oyun alanı ve yıkımlarının yeri olan yeryüzüdür (Freyer, 1998: 17).

İnanmak, insan denilen meçhul varlığın, hayatı boyunca yaşadığı bir haldir. Bunun ilk temelleri de çocuklukta atılır. İnsan değerler dünyasını yaşayan bir varlıktır. Değerler inanmak karşılığı elde edilir. Değerleri elde eden insandır. İnsan bu değerleri ilk çocukluk döneminden itibaren elde etmeye başlar. İnsan, bilinçli fiilleri ile yöneldiği objeyi bir taraftan yaşamakta diğer taraftan ilk olarak onu kavramlar halinde ifade ederek bilgi varlık alanını kurmaya çalışmaktadır. Böylece çocuk, kendini aşan varlığı her an kavramakta ve yaşamaktadır. Çocuğun kendini aşan varlık haline gelmesi, ondan önce hazırlanmış "bilgi varlık" alanı olduğu gibi, o ana kadar hazır hale gelmemiş akli aşan varlık alanı da olabilir (Balakbabalar, 1978: 90). Sperber sezgisel inanç (intuitive beliefs) ile yansıtıcı inancı (reflective beliefs) birbirinden ayırır. Sezgisel inançlar spontane, bilinçaltı, algısal ve çıkarımsal süreçlerin sonunda gelişir. Yansıtıcı inanışlar, sezgisel inançların içinde gömülü olan, sembolik inançlardır. Örnek olarak bir taş aynı anda iki yerde birden olamaz. Bu sezgisel inanca örnektir. Allah her yerdedir ifadesi ise yansıtıcı inançtır. Çünkü bunlar farklı sebeplerle açıklanabilirler. Çocukların hayatlarının ilk yıllarında, insanlarla cansız varlıkları nasıl ayırdıkları ile ilgili pek çok deneysel kanıt vardır. Çocuklar öğrendikleri kavramlarla, insan davranışlarıyla ilgili bilgiler geliştirirler. Biz bebeklerin bir varlığı nesne olarak değil de, nasıl insan olarak sınıflandırdığını ve hayvanları makinelerden nasıl ayırdıklarını bilemiyoruz (Pyysiainen, 2005: 70-74).

İlk çocukluk döneminde çocukların kavram nesne ilişkisini incelerken Hans Freyer'in nesnel zihnin beş ana formu hakkındaki düşüncelerini kısaca belirtmek gerekir. Freyer nesnel zihni beş farklı bölümde inceler.

1- Kuşatılmış varlık kategorisi; anlam içeriği, karşılığı olan başka bir anlam içeriğini göstermediği durumlarda, (daha ötesini işaret eden ilişkiler olmaksızın) kendi içinde tamamen bir bütün olduğunda, nesnel forma kuşatılmış varlık diyoruz.

2- Alet kategorisi; nesnel zihnin aktarımı ve gelişimidir. Bu kategorik yapı, bizim alet dediğiniz tüm formlarda mevcuttur. Hayvan ve çocuk psikolojisinin sonuçlarından ve ilkel kültürlerden belirli, tercih edilen örnekleri göz önüne aldığımızda bu şekilde davranırız. Çünkü gelişmiş ileri kültür seviyesindeki gelişmiş insan, sistematik analiz için bir başlangıç noktası olarak herhangi bir yeni, basit aktiviteyi hemen hemen hiç gerçekleştirmez. Sık kullanımla birlikte saf haline getirilmiş başlangıç seviyesindeki her şey komplikasyon ile beraber tanınmaz hale gelmiştir.

3- Sembol kategorisi; sembol form türü, ilk başlangıçtan bu yana "alet" form türü ile ortak olan temel bir mülke sahiptir. Onun anlamlı içeriği kendi anlamının ötesinde anlamlar ifade eder. Sadece merkezi olarak değil, ayrıca vektöryel olarak da inşa edilir. Ne var ki alet ile zıt bir şekilde sembolün bu tasarımı, o kadar karakteristik bir şekilde değişmiştir ki bunu yeni bir tür olarak anlamak gerekli gibi görünür.

4- Sosyal form kategorisi; sosyal realite, insanlar arasındaki ilişkilerin düzensiz şekildeki muazzam bir toplamıdır. Bu husus dolaylı olarak çocukları da aynı oranda etkiler. Karşılıklı yardımlar ve ihlaller, bileşmeler ve izolasyonlar, üstün ve bayağı duygular, eğilimler ve reddetmeler, hakim olmalar ve itaat etmeler, sevgiler ve nefretler gibi tüm ilişkiler ilgisizce birinden bir diğerine geçer.

5- Karakter kategorisi; bu form türünü daha önceki türlerden ayırt etmek çok kolaydır. Çünkü varoluşumu ne sadece nesnel bir dünyada ne de insanlar arasında bir alandadır, öznenin kişisel yaşamındadır. Bu form türünü nesnel zihnin gerçek bir formu olarak anlamadaki zorluk, sadece bu özellikten dolayıdır. Hiç kimse nesnel zihnin bizim kişisel yaşam sistemimizin içine karışmış olduğunu inkar edemez (Freyer, 1998: 56-70).

Okul öncesi döneminde çocuğun nesne ile kavram gelişimini incelediğimizde, öncelikle çocuğun geliştirdiği nesne ilişkisi, anne babası ve yakın çevresiyle kurduğu ilk duygusal bağların anlamlı ilişkilere dönüşmesi sürecinde gelişmektedir. Çocuğun dini gelişimi yönüyle ele alındığında, organizma olarak

canlılığı başlayan bebeğin, kurduğu duygusal bağlarla ve görerek anlam dünyasını geliştirdiği nesnenin yok olduğu durumlarda da onun zihinsel imajını koruyarak, kendi davranışlarını yönlendirmeye devam etmesidir. Bu durumda dini içerik taşıyan bir nesne, çocuğun zihninde bir imaj oluşturarak varlığını sürdürür. Nesne ortadan kaldırıldığında, zihinsel imaj varlığını devam ettirerek, nesne ile ilgili dini kavramın canlılığını muhafaza etmeye devam eder.

İşte bu noktada, nesne ilişkileri perspektifinde eğitim öğretimi yapılacak kavramların, bu yaş dönemindeki çocuğun anlayabileceği düzeyde olmasının, onun kavram gelişimini hızlandıracağı düşüncesiyle, somut ve soyut kavramlar konusunu ele almamız gerekmektedir.

2.3. SOMUT KAVRAMLARDAN SOYUT KAVRAMLARA GEÇİŞ SÜRECİ

Soyut ve somut ne demektir? Somut kavramlar neye delalet eder? Soyut kavramların içeriklerinde nasıl bir anlam özelliği vardır? Çocuklar somut kavramları mı yoksa soyut kavramları mı daha iyi algırlar. Özellikle ilk çocukluk dönemi din eğitiminde soyut anlamlar yüklü kavramların öğretiminde nasıl bir metot takip edilmelidir? Öncelik soyut kavramlarda mı yoksa somut kavramlarda mı olmalıdır?

Somut; yaşantıları ile bireyin tanışıklık sağladığı nesne ya da düşünceye ilişkin, olarak tanımlanmaktadır. "Somut kavram"; bir nesne hakkında duyu organları ile algılanabilen bir düşünce ya da imge, örneğin top, kürk, para kavramları gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Soyut ifadesi; duyu organları ile kavranamayan türden veya bir konunun, olayın ya da birimin bağlı olduğu bütünden soyulmuş olarak ele alınış yolu, olarak anlamlandırılmaktadır. "Soyut kavram"a; somut bir nesnenin simgesi ya da genelleştirilmesi yolu ile edinilmiş bir düşünme ya da düşünce salkımı: kare, daire, yumuşak, hızlı ve uzun gibi anlamlar verilmesidir (Öncül, 2000: 1002-1007).

İnsanın gelişim süreci içerisinde kavramları anlama ve algılaması ve her bir kavramın anlam kapsamının genişlemesi, ilk çocukluk döneminden ihtiyarlığa doğru dikey bir yükseliş trendi gösterir. İnsanın ilk çocukluk döneminde duyduğu kavramların içeriğini daha iyi geliştirebilmesi için eğitim öğretimle ilgili bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunların başında çocuğun öğrendiği

kavramın soyut mu somut mu olması gerektiği gelmektedir ki ilk çocukluk döneminde çocuk öncelikle somut kavramlar üzerinden hareket ettiği zaman, bu kavram gelişimi hem daha hızlı kemale erecek, hem de soyut kavram döneminin temelleri oluşacaktır. Okul öncesi dönemde çocuğun kavrayış düzeyi somut işlemler dönemi olması nedeniyle çocuklara öğreteceğimiz dini kavramların da, somut ifadelerden hareketle soyuta doğru bir çerçeve çizmesi gerekmektedir.

İlk çocukluk döneminde çocukların sadece somut ifadeleri anladıkları düşüncesi yanlış bir yaklaşımdır. Çocukların; anlamasalar, ifade etme yetenekleri bulunmasa bile soyut ifadeleri de anlama yetenekleri vardır. Fakat bunları bir kavramla ifade edemezler. Soyut anlamların çocuklarca ifade edilemeyişi anne babayı, çocuğun bu soyut kavramları anlamadığı düşüncesine sevk edebilir. Okul öncesi çocukları ilgi çekici olmasına veya olmamasına bakılmaksızın birçok soyut düşünceler hakkında iradeleri dışında düşünceler geliştirirler. Bu dönemde çocuğun kendi zihinsel gelişim düzeyinde yapabileceği en iyi şey, bu düşünceleri geliştirmektir (Ausubel, 1965: 20). Doğumuyla beraber bir bebekte somut kavramları anlama yeteneği olduğu gibi soyut kavramları anlama yeteneği de potansiyel olarak bulunmaktadır. Önemli olan bu potansiyellerin zamanında ve yerinde en doğru şekilde değerlendirilmesidir.

Bir çocuğun düşünce gelişimi, çocuktaki soyut kavramlar düşüncesinin gelişimine bağlıdır. Çocukların soyut davranış sergilemek zorunda olduğu bir durumda kelimeler çok önemlidir. Çünkü kelimeler çocuğun soyut bir tutum edinmesine neden olur. Kavramsal bir şekilde çocuğun dünyaya olan yaklaşımı dile yakındır. Kelimeler, nesnelere gibi elle tutulabilecek görünür birer alet değildir. Aksine kişinin dünyayı özel bir şekilde (kavramsal ve sembolik) organize etmesini sağlayacak birer vasıta (Goldstein, 1960: 41). Bu yönüyle bakıldığında kavramlar, bir çocuk için dünyayı anlamının vasıtalarından biri olarak kabul edilebilir. Soyut kavramların gelişimiyle beraber bir çocukta, dünyaya anlam yüklemeye hedefe doğru yaklaşıldığı görülür. Soyut kavramlar çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak nihai bir bütünlüğe kavuştuğunun işaretleri sayılabilir.

Okul öncesi dönemde, çocuğun soyut dini kavramları öğrenmesi için anne babaya büyük görevler düşmektedir. İlk başta soyut dini kavramlar, çocuğun zihninde çağrışımlarda bulunmayabilir. Bunun için anne babaların dini soyut

kavramları açıklarken kendi açıklayıcı ifadelerinden ziyade hayatta yaşayarak onlara bu durumu anlatmaları daha yerinde olur. Bir çocuğa Allah'ı soyut olarak anlatmak yerine anne babanın Allah'ı davranış özellikleri ile temsil etmesinin daha önemli olduğunu, yapılan çalışmalar göstermiştir (Tamayo ve Desjarding, 1980: 116). Soyut ve somut kavramların gelişimi açısından değerlendirildiğinde anne babanın davranışlarının çocuğun kavram gelişiminde de büyük bir yeri olduğunu göstermektedir.

Çocuklar, ilk çocukluk döneminde genellikle Allah'ı somut bir varlık olarak tasavvur etmektedirler. Onun büyüklüğünü anlatırken de tanıyıp bildikleri bazı varlıkları ölçü olarak kullanmaktan geri durmazlar. İlk çocukluk döneminde çocukların Allah'ı somut bir varlık olarak tasavvur etmeleri tabiidir. Çocukların bu tarz düşünce ve tasavvurları, onların soyut düşüncelerinin gelişmesine engel olamayacağı gibi, soyut düşünceye geçmeleri için de bir basamak teşkil etmektedir. Çocukların duygu, düşünce ve zihni gelişmelerine paralel olarak onlardaki Allah tasavvuru da zamanla değişecek ve gelişecektir (Öcal, 1999: 73). Ayrıca her bir çocuk, manevi âleme açık olarak dünyaya gelmektedir. Dini hazıroşluluk ve duygunun fitriliği yönüyle değerlendirildiğinde her bir çocuk, hayata adımını attığı andan itibaren öğrendiği her bir kelimedede, cümlede ve davranışta manevi hayata açık olacak bir ipucu da öğrenmektedir. Bu şekilde düşünüldüğünde çocuğun somut kavramları öğrenirken aynı anda soyut kavramların da temellerini oluşturduğu çok rahatlıkla söylenebilir. Çocuğun belli bir yaş dönemine kadar sadece somut kavramları öğrenebileceği, bu yaş döneminden sonra da soyut kavramlarla ilgili fikirler ve düşünceler geliştirebileceğini ileri sürmek ve bunda kesin noktalar belirtmek gelişim psikolojisi açısından uygun değildir. Çünkü insanın gelişim dönemi kesin çizgilerle birbirinden ayrılmış değildir. Her ne kadar gelişim dönemlerinin kendine has özellikleri olsa da, çocuğun gelişimi iç içe bir hayat boyu devam etmektedir.

İlk başta çocuklar somut terimlerle düşündükleri için din dilinde de somut varlıklara atıfta bulunurlar. Örneğin küçük bir çocuk için Allah terimi, büyük bir insan anlamına gelebilir. Eğer Allah, baba olarak adlandırılırsa çocuk kendisinin gerçek babasına temel olarak benzeyen daha heybetli, daha güçlü bir baba olarak Allah'ı düşünebilir (Paloutzian, 1996: 85). Konuyu örneklendirmek gerekirse, babası

ilahiyatçı olan Ahmet Rasim, ilk çocukluk döneminde babası tarafından kendisine, Allah hakkında bol bol bilgi verilir. İlk çocukluk dönemi özelliklerinden olan merak duygusu, Allah hakkında Ahmet Rasim'i bol bol soru sormaya ve araştırmaya iter. Kendi iç duyguları, merakı ve çevresinden edindiği bilgilerle Allah kavramı hakkındaki düşüncesini oluşturmaya başlayan Ahmet Rasim'i babası bir gün köyde ilk defa Cuma namazına camiye götürür. İmam Cuma hutbesini okumak üzere minbere çıkar. Camideki insanları gözlemleyen Ahmet Rasim, camideki bütün insanların pürdikkat imamı dinlediğini fark eder. Çocuk bütün dikkatiyle hutbe okuyan imamı dinlemektedir. Bir müddet sonra babasının kulağına yaklaşarak (imamı kastederek) şu soruyu sorar "Baba Allah bu mu?" Bu örnekte çocuk, ilk çocukluk döneminde öğrendiği bütün bilgileri somut bir hale dönüştürmüştür. Soyut kavramlarla ilgili bilgiler öğrenen çocuklar anlam olarak soyut kavrama en yakın olan somut kavrama yönelmektedir. Bu durumda çocukların soyut kavramları somut kavramlarla birebir eşleştirdikleri düşünülemez.

Meissner, inancı bilmenin ilk aşamasının dört ile yedi veya sekiz yaşları arasında ortaya çıktığını belirtir. Ona göre; çocuğun dünyası akışkan ve yenidir. Deneyim ve başkaları ile olan ilişkilerden gelişen benlik farkındalığı, çocuğun gelişiminin temelidir. Çocuğun sorgulama ve yargılaması, eylem öncesidir ve tümevarım ve tümdengelim mantık çıkarımları söz konusu değildir. Sıradan ilişkiler zayıf bir şekilde algılanır. Neden ve sonuç açıklamaları sadece tanımlayıcı olmaya eğilimlidir. Çocuk aynı anda bir duruma, bir yöne veya bir boyutun daha fazlasına odaklanmada zorluk çeker. Bu nedenle izlenimler kısmi, hatalı ve parça parçadır. Bu durum gerçek ve hayal arasındaki farklılaşmayı zorlaştırır ve çocuğun düşünmesine bir tür büyümlü bir karakter verir (1987: 123). Okul öncesi dönemde çocukların "şüpheli" duygusundan uzak bulunmaları da kavram gelişimi açısından oldukça önemlidir. Çünkü bu dönemde çocuklar neden sonuç ilişkileri hakkında bilgi sahibi olmakta zayıftırlar. Sorgulama duygusunun gelişmemiş olması bu dönem çocukları için, kavram gelişiminde altın fırsatlar sunmaktadır. Bu süreçte çocukların öğrenmeleri parça parça olduğundan dolayı, ilk bakışta bir şaşkınlık durumu gibi algılanabilir, fakat bir resmin bütünü kavramada çocukluk dönemi, özellikle ilk çocukluk dönemi, insanın diğer gelişim dönemlerinden daha ileri kavrayış gücüne ve görünme yeteneğine sahiptir. Soyut kavramlar da bunlardan biridir.

Yetişkin bir insanda zamanla törpülenen merak duygusu, ilk çocukluk dönemindeki çocukların büyük çoğunluğunda oldukça aktiftir. Bu dönemdeki çocuklar merak duygusuyla hayat bulur. Bu merak duygusu ilk çocukluk döneminde çocukların bütün kavramlara ulaşmasında yegane yollardan birisi olarak görülebilir. Çünkü çocuklardaki merak, bilgiye duyulan bir iştaktır ve sadece iyi bir gösterge olarak değil ayrıca büyük bir vesile olarak doğanın, onların içine doğdukları cehaleti arındırmak için sunduğu bir araçtır. Bu nedenle teşvik edilmelidir. Bu canlı meraklılık olmaksızın çocuklar hareketsiz ve faydasız canlılar olarak kalacaktır (Locke, 1967: 69). Çocuklardaki merak duygusunun teşvik edilmesi, çocukların kavram gelişimini hızlandıracaktır. Bilgiyi kavramlar sofrası olarak isimlendirecek olursak, merak bu bilgiye ulaşmada baş aktördür. Çocuğu donukluktan kurtarıp aktif hale getiren ve ona bir dinamizm, bir enerji sağlayan merak duygusu, somut kavramlardan soyut kavramlara bir geçiş süreci olarak da değerlendirilebilir. Çocuğun düşünce yapısının örgülenmesinde, kavramların sınırlarının- anlamlarının genişlemesinde merak duygusu, baş aktörlerden birisi olarak görev yapar. Bir şeyi merak etmek aynı zamanda onun hakkında bildiğimiz şeylerin anlamını daha da açmak demektir. Bu yönüyle, kavramın anlam zenginliği soyuta giden yoldur.

Tıpkı çocuğun kendisine dayatılan kurallar altında sembolik ve oyun düşüncesine ait yöntemleri, düşüncenin ben merkezli modellerine ait tutumlarını korurken dilin, soyutun ve genel kavramların kullanımını da kısa sürede edindiği gibi, kişisel kararlar konusunda kendi hayal dünyasını da muhafaza etmenin bir yolunu bulur. Ama bu ritüel ve kural arasındaki olgusal süreklilik, davranışın iki türü arasındaki niteliksel farkı da dışarıda tutmaz. Çocuk bir yandan yeni şeyler öğrenirken dil, soyut ve genel kavramlar gibi, bir yandan da ben merkezliliğini kişisel konularda kullanacak bir yol bulur. Ama bu devam eden süreçte, bir nitelik farkı vardır (Piaget, 1965: 34).

İlkel ve olgunlaşmış animizm arasındaki farklar, çocukların ve yetişkinlerin soyut ifadeleri nasıl anladığı arasında bir paralellik gösterir. Acaba okul öncesi dönemde çocuklar soyut ifadeleri anlayabiliyorlar mı? Hiç şüphe yok ki çocukların gelişimsel eğilimleri, onların soyut kavramlara reaksiyonlarından fark edilip anlaşılabilir. Gelişimin hangi aşamasında, bir çocuğun bir mecazı anlayıp anlamadığı konusunda farklı görüşler vardır. Metaforları anlama ve açıklama kabiliyeti, onları

kullanma kabiliyetinden sonra gelir. Çocuklar metaforları önce kullanırlar sonra anlamlandırma yaparlar. Ama bununla ilgili metaforda ayırt edici hiçbir şey yoktur. Aynı şey edebi cümlelerde de böyledir. Bir çocuğun bir metaforu açıklayamaması, onları anlamaması anlamına gelmez. Çocuk Allah'ın varlığını anlayabilir fakat soyut bir kavram olarak açıklayamayabilir. Çocuk Allah duygusunu, onu açıklayamadan anlayabilir. Çocukların şüphe içerikli bir açıklama yapıncaya kadar soyut kavramları anlamadıkları söylenemez. Her soyut ifade, edebi bir ifade ile değiştirilebilir (Watts, 1994: 141). Soyut kavramların alt bileşenleri somut kavramlardır. Somut kavramların zenginliği üzerine bina edilen soyut kavramlar ve soyut düşünce, anlam olarak çocukların zihninde berraklaştıktan daha sonraları ortaya çıkmaktadır. Soyut dini kavramların içeriği ile ilgili pek çok şeyi bilen çocuklar, bu bilgilerini bir kavram olarak ifade edemeyebilirler. Bu, çocuklar için doğal bir durumdur.

Dört yaşında bir çocuğun hareketleri düşünceleri ve düşünceleri hareketleridir. onların kazandığı özellikler ve sonuçlar tam anlamıyla dağılımsız doğru yanlış, en iyi en kötü, en büyük en küçük görünür. Çocuklar bu değer yargılarını sezgilere, ilk etkilere ve kişisel hoşnutluk veya hoşnutsuzluk için harcadıkları çabaya dayanarak geliştirirler. Piaget'e göre zihinsel gelişimin üç basamağı vardır. Bunlar sezgisel düşünme, dört ile yedi yaşları arasını kapsamaktadır. Somut işlemler dönemi, yedi ile 11 yaşları arasını kapsamaktadır. Soyut işlemler dönemi ise 11 ile 15 yaşları arasını kapsamaktadır. Sezgisel dönemde çocuğun yalan söylemesi bozulmuş bir kişiliğe işaret etmez. Çünkü bu dönemde yalan, hemen hemen bütün çocuklarda görülür, "Yalan söyleme" belki de kullanılacak kelime değildir. Çünkü çocuk nadiren başkalarını aldatmaya yönelir. Onun zihninde, gerçek olaylar birbirine karışır. O hala gerçek olay ve kurguların hepsini birbirinden ayırt edemeyebilir (Charles, 2003: 8-10).

Altı yaşından küçük çocukların kavram gelişimleri incelendiğinde, somuttan soyuta doğru gelişim gösterdiklerini fark ederiz. Fakat din ile ilgili kavramların pek çoğunun -Allah dahil- soyut anlam taşıması, gerçekte çocukların soyut anlamlı kavramlarla, doğdukları andan itibaren karşılaştıklarını ve etkileşime girdiklerini göstermektedir. Yaptığımız incelemeler neticesinde pek çok bilim insanının da belirttiği gibi, ilk çocukluk dönemi kavram gelişimi somut ve soyut karışımı gelişmekte, birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılamamaktadır.

2.3.1. Din Dili Olarak Kavramlar

İlk çocukluk dönemindeki bir çocuğun çevresinde olup biten olayları ve bu olaylarla kendisi ve çevresi arasındaki ilişkileri merakla takip ettiği, bu ilişkileri çözmeye çalıştığı görülür. Bu çaba insanın çok küçük yaşlarından itibaren başlayıp hayatı boyunca devam eden bir süreçtir. Çocuğun çabalamaları sonucunda giriştiği anlamlandırma dünyasında, dünyadaki yerinin neresi olduğunu belirlemekle kalmayıp, anlama ihtiyacına cevap bulma sadedinde en uç noktaya yönelmekte, bu yöneltide de insana din yardımcı olmaktadır. Çocuğun bütünlük ya da anlam arayışı sürecinde, çocuğa en geniş perspektifleri sunarak, onun varlıkla başa çıkma hedefine ulaşmasında en büyük destekçisi din olarak karşımıza çıkmaktadır (Yaparel, 2001: 40).

Dünyanın her tarafında, bugün ve yüz yıllar boyunca insanlar arasındaki dini inançların ve eylemlerin üstünlüğü ve o topluma etkisi nedeniyle, bir kişi veya araştırmacı dinin etkisini gözönünde bulundurmadan, bir toplumun tarihini anlamakta zorluk çeker. Toplumda var olan ve toplum organizasyonunun herhangi bir şekli kadar derin bir şekilde insanların ilgilerini ve endişelerini etkileyen dini kurumlara ve kavramlara yeterince önem verilmedikçe modern toplumun üzerine herhangi bir çalışma yapmak yeterli değildir. Yani medeniyetin gelişmesinde din ve dinin ürettiği kavramlar aktif bir rol oynamıştır (Little, 1971: 324).

Din ve dilin toplum hayatındaki bu etkisine rağmen, Max Mueller'in dini bir "dil sürçmesi" (disease of language) olarak algılaması dilin oldukça yetersiz bir rasyonalist teorisine dayanmaktadır. Ancak bu algılama, en yüksek gücüne, Tanrıları teorik olarak inşa etmekle kavuşan dili, insanın dünya kurmadaki en büyük aracı olarak göstermesi bakımından hala faydalıdır. Çeşit çeşit düşünce yapılarının yanında din, insan tarafından kurulan bir mana âlemidir ve bu kurmaya dilsel (linguistik) vasıtalarla girişilmektedir (Berger, 2000: 253).

Dil ve toplum arasındaki ilişkilerin birbirlerini karşılıklı olarak etkilediği ve her birinin diğerleri ile ilişkili olduğu, bunun yanında toplumsal düşüncenin ilerlemesinde ve gelişmesinde zorunlu gerçeklikler olduğu anlaşılmaktadır. İnsanda dil gelişiminden önce bir düşünce yetisi var olmakla birlikte dil ve düşüncenin gerçek anlamlarının toplumsal düzlemde ortaya çıktığı, bu nedenle de dili

düşünceden düşünceyi de toplumsal gerçeklikten ayrı düşünmek mümkün görünmemektedir (Sinanoğlu, 2006: 104).

Allah tasavvurunun ve bu tasavvurun çeşitli boyutlarının biyolojik, psikolojik, sosyal, kültürel, dini ve benzeri diğer bir takım etkenler göz önünde bulundurulmadan açıklanması, incelenmesi veya araştırılmasının eksik ve yetersiz kalmaya mahkûm olduğu unutulmamalıdır. Dini kavramları anlama, yorumlama ve tasavvur etme din dili ile gerçekleşmektedir. Bu dil, kanaate dayalı olduğunda onu kullananların kişiliklerinde bütünsel olmayan söylemlerden daha derin köklere sahiptir. Kanaate dayalı bir dil geliştiren çocuk, onu bir alet kullanır gibi kullanmaz. Kanaatlerine bütünüyle gömülür ve adeta kendi kanaatleri kesilir. Din dili, müminlerin anlayışlarını yöneten ve hayatlarına yön veren temel bakış açısı ve tutumları dile getiren bir dildir. Bu bakımdan din dilini, ampirik dünyaya işaret eden veya tanımlar arasında ilgi kuran bir dil değil, bizim nihai mukadderatımıza ilişkin kanaatlerimizin dile getirildiği bir dil olarak görmek gerekir (Mehmedoğlu, 2011: 26; Koç, 1998: 17).

Kavramlar bireyin yaşantıları sonucu obje ve olayların ortak özelliklerinden soyutlanarak elde edilen ve sembollerle ifade edilen düşünme ürünleridir. Kavramlar zihinsel işlemlerin temel yapı taşlarıdır ve diğer kavramlarla ilişkisi anlaşılma noktasına kadar tam olarak öğrenilemez. Kavramlar hemen her zaman diğer kavramlarla ilişkili bir yapıda bulunurlar. Bu nedenle dini kavram gelişiminde, çocukların her öğrendiği kavramın öncekilerle kurduğu ve geliştirdiği bağlantı önemlidir. Bu ilişkili yapı çocuğun kavramsal alanını oluşturur (Akyürek, 2004: 78).

Din dilinin kapsamı çerçevesinde kullanılan ifadelerin çoğu dolaylı veya dolaysız olarak Allah ile ilgilidir. İbadet anında yapılan dualar, tövbeler, temenniler, yakarışlar, hamd, şükür ve öğüt niteliğinde dile getirilmiş ifadeler, kıssalar, kâinat ile ilgili açıklamalar, peygamber sözleri, dini tecrübeler, dini davranışlar ve ahlak kuralları din dili çerçevesinde kullanılan bazı ifadelerdir. Bu ifadelerin bir kısmında dolaylı veya dolaysız olarak Allah hakkında konuşulur. Allah'ın kendi varlığı hakkında konuşması olan vahiy sonucu ortaya çıkmış, 'kutsal metinler'de ise, Allah hakkında konuşan bizzat Allah'ın kendisidir. Söz konusu metinleri öğrenmek, anlamak ve yorumlamak durumunda olan insanda Allah hakkında küçüklükten itibaren bir dil geliştirmekte ve kullanmaktadır (Selçuk, 2000b: 347).

İki altı yaş arasındaki çocuk inanmaya hazır olduğundan düşünmeden, şüphelenmeden ve itiraz etmeden söylenenlere içtenlikle inanır ve çeşitli sorularla dini hayata girmeye çalışır. Çocuk çevresinden duyduğu veya kendisine anlatılanlarda geçen Allah, melek, şeytan, sevap, günah, cennet, cehennem gibi kavramlar ilgisini çeker ve 3-4 yaşından itibaren sorduğu sorularla bunlar hakkında bilgi edinmeye çalışır. Çocuk inanmaya o kadar hazırdır ki bu dini kavramlar hakkında büyüklerin verdikleri cevapları, onların anlattıklarını ve öğrettiklerini olduğu gibi kabul eder. Bu çocuğun kolay inanırlık özelliğinden ileri gelmektedir (Peker, 2000: 166). Çocuğun bu özelliklerinden faydalanma, din dilinin gelişiminde din eğitimcilerine büyük kolaylıklar sağlayacaktır.

Din dili olarak inanç, dinlerin merkezi kavramlarından biridir ve din bilimcileri dini tanımlarken genellikle iki konuya vurgu yaparlar. Bunlardan birincisi inanç ya da inançlar, ikincisi ise bu inanç veya inançlardan kaynaklanan uygulamalardır. Çocukları en çok etkileyen bu uygulamaların niteliğidir. Bu açıdan bakıldığında inanç, dinlerin olmazsa olmaz kavramlarından biri olarak değerlendirilebilir. Genelde az emin olduğunuz inançları ifade etmek için iman kavramını kullanmaya eğilimliyizdir. Gözlerimize inanırız, iki kere ikinin dört ettiğine inanırız. Oysa iyiliğin kötülüğe zaferine iman ederiz. İman yalın bir inançtan daha çok, sıcak bir etki de taşır. Çoğu insana sorulduğunda, Allah'a inandığını söyler. Fakat bir insan "Allah'a iman ediyorum" derse bu cümle, onun kişilik yapısında din duygusunun önemli bir yere sahip olduğunu gösterir. Öyle ise inanç imandan daha kesindir diyebiliriz (Kayıklık, 2011: 163). Bu durumda çocuklarda inanç ve iman kavramlarının yerleşmesi ve gelişiminde yaklaşım tarzlarımız etkili rol oynamaktadır.

Din dili ile ilgili asıl sorunun Allah'ın olup olmadığı değil, insanın Allah'ı nasıl keşfedeceği (nasıl tanıyacağı) konusudur. Dolayısıyla düşünceye, düşüncenin canlandırdığı bir konuya bağlı olmayan bir kutsallığın olduğunu vurgulayarak, düşüncenin bu kutsallığı ne fark edebileceğini ne de kullanabileceğini belirtir. Düşünce bu kutsallığı açıklayamaz ama hiç bir simgenin ya da sözcüğün değmediği bir kutsallık vardır. Bu kutsallık alanı dile getirilemez bir olgudur (Krishnamurti, 2000: 5).

Bir din dili, dinin kapsadığı içeriklerle de ilgilidir ve din sadece doğal gerçeklerin alanı değildir. Din iradenin, ihtiyacın, arzunun, özlem duymanın ve memnuniyetin alanıdır. Din sadece maddi dünyaya ait olan gerçeklerle ilgilenmez, aynı zamanda değerlerle de ilgilenir. Bu yönüyle din dilinin oluşumu önemlidir. Royce'un bakış açısıyla dinin amacı, bireyin tüm geçici çabalarının ötesinde olan bir şeydir fakat onun yolu beşeri ihtiyaçlar alanıyla birliktedir. Din, beşeri ihtiyaçlarla olan temasını kaybettiğinde yok olur. O, insanın şuur ihtiyacıyla olan ilişkisini koparan hiçbir dinin ayakta kalamayacağını söyler (Demirtaş, 2012: 189). Burada din dili oluşurken o dinin kapsadığı ve içerdiği değerler de önemlidir.

Okul öncesi çağda, dini inançlar çocuklarca tüm yönleriyle anlaşılabilir. Ezberleyebildikleri bazı dini sözler veya kavramlar onlar için çok az bir anlam ifade edebilir. Bununla birlikte çocuk büyüdükçe dine karşı büyük bir merak duymaya başlar. Bu çağda çocuklar dini olaylar ve konular hakkında sorular sorar, kendilerine anlatılanlarda geçen melek, şeytan, sevap, günah, cennet, cehennem gibi din diliyle ilgili kavramlarla normalden daha fazla ilgilenirler. Fakat bunlar üzerinde fazla düşünmeden büyüklerin söylediğini olduğu gibi kabul ederler. Okul öncesi çağda anlatılan dinsel öyküler çocuğun ilgisini daha da çeker. Okul çağına doğru çocukların büyüklerini taklit ederek bazı dini görevleri yapmaya çalıştıkları görülür. Çocuklar ibadet eden büyüklerini taklit etmeyi çok severler. Özellikle çocuklar övüldükleri ve ilgi merkezi olduklarında bu davranışlarını pekiştirerek sürdürmede oldukça başarılıdırlar (Başaran, 1994: 151).

Din eğitimcileri okul öncesi dönem çocuklarının eğitiminde sosyal konularda daha gelişmiş dini kavramlar kullanabilirler. Örneğin fiziksel dünyadaki kurallar iyice anlaşılmadığından mucizelerin tanımları, bu dönem çocukları için gençler kadar şaşırtıcı olmayabilir fakat yine de ilgi çekicidir. Bununla birlikte sosyal kuralları kapsayan içerikler özellikle önceden maruz kalınarak daha iyi anlaşılabilir. Bir dereceye kadar geleneklerin ve törelerin soyut anlamları daha az anlaşılabilir. Başka dünyadaki fiziksel değişimi anlama, gelecek dünya ve cennet için öğretimin mümkün olabileceğini gösterir. Din eğitimcileri, okul öncesi yılların akabinde temel kavramlar geliştirirken, daha geniş ve daha dar kavramlaştırma başladığında, somut tanımlar ve örnekler kullanmalıdırlar. İlk çocukluk döneminde çocuklara verilmek istenen din dilinde, bu dönemdeki çocukların düşüncelerinde animistik bir anlayışın

olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklar bu ilk dönemde hayata ve canlı olmayan nesnelere canlılık tasarımları yüklerler ve din eğitimcileri animistik hikâyelerde tamamen onlardan kaçınmalarına rağmen tedbirli olmaya ihtiyaç duyarlar. Özellikle inanç konularında din eğitimcilerinin doğruyu anlatma konusunda güçlü bir sorumlulukları vardır. Bu noktada çocukların doğruluktan yoksun bazı fantezileri olabilir. Çocuğun bu durumunu sağlıklı yönlendirmede din eğitimcileri için en sağlıklı olan husus, bu çağda hem gerçek ve hem de fantezideki karşılıklı ilişkinin zihinsel büyümesini cesaretlendirmektir (Ratcliff, 1988: 9-27).

Bir açıdan kutsal olanın din dili olarak çocuklara aktarımı zihin ve dış dünyayla ilişkilidir. Kutsal, bir taraftan zihnin apriori kategorisi içerisinde diğer taraftan ise dış görünüşte kendisini ifade edendir. Buradaki zıtlık içerideki ve dışarıdaki veya genel ve özel vahiy arasındaki yaygın ilişkiyle hemen hemen aynıdır. Eğer "mantık" kendisine özgü prensiplerden ortaya çıkan bilişsellik için özel bir terim olarak ele alınırsa, tarihi olgulara dayananların karşıtı bir apriori kategori olarak kutsallık ve dış görünüşte ortaya konan kutsallık arasındaki ayrımın yine "mantık" ve tarih arasındaki ayrım ile hemen hemen aynı olduğu söylenebilir (Otto, 1958: 175).

Din dilini öğrenirken etiketlerle öğrenme güçlü etkenlerden biridir. Çocuklar, kelimelerin anlamlarını öğrenmeden uzun süre önce kelimelerin duygusal gücünü öğrenirler. Örnek üzerinde incelendiğinde, bir defasında kızgın bir öğrenci beyaz öğretmene "zenci" diye bağıırır. Öğretmen de ona zencinin ne olduğunu, ne anlama geldiğini sorar. Çocukta "bilmiyorum" ama delirdiğimiz zaman bunu söylememiz gerekir diye cevap verir. Bu örneklemeden şöyle bir sonuca gidebiliriz; Bir çocuk Yahudi, zenci ve benzeri etiketlerin anlam bilgisine sahip olmadan önce bu etiketlerin ardındaki olumsuz duygu tonunun gücünü hisseder. Ev içerisindeki aşağılayıcı boş konuşmalar -gevezelikler- altı ile sekiz yaşındaki bir çocuğun yeterli bir dayanağı olmadan başkaları hakkında kötü düşünmesine yol açabilir. Birçok önyargı doğrudan öğretilmekten ziyade çocuk tarafından kapılır. Çocuk eğitiminin bütün ortamı, son derece karar verici durumdadır. Bu nedenle bazen reddedilen, bazen sevilen, sert veya kaprisli bir şekilde cezalandırılan, evde koşulsuz güveni bilmeyen ve tatmayan bu türden bir çocuk "temkinli" (kuşkulu) olarak büyür. Ebeveynine duygusal olarak bağlanamayan ve güvenemeyen bir çocuk genel olarak

insanlara özellikle de tanıdık olmayan görünümdeki insanlara karşı daima bir kuşku içindedir. Böylesi bir çocuk tuhaf veya tehdit edici gelen bir konuşma duyduğunda, ibadet etme durumundaki birisini gördüğünde veya çeşitli davranışta bulunanlara karşı şüpheli ve korkulu bir tutumla hayata adım atar (Allport, 1968: 211). Fakat bu durum din dilinin gelişiminde olumsuzluklar oluşturur.

Din dilinde önemli bir yeri olan semboller, ilk yılın sonlarına doğru ve ritüel eylemlerin neticesinde ortaya çıkar. Okul öncesinde çocuğun gördüğü bir davranışı ritüel dolarak tekrar etme alışkanlığı, aşamalı olarak bilinçli taklit etmeye yol açar. Örneğin yatağa gitme ritüeli (kişinin kafasını yastığa koyması ve her bir bebeğin icat edeceği yüzlerce yoldan biriyle yastığın köşesini ayarlaması) er ya da geç "boşlukta" kullanılır. Çocuğun yatağa tamamen bilinçli olarak gitmeyi "taklit etmesi", bu ritüeli yatağa gittiğinde gözlerini kapatması ile kanıtlanabilir. Bu durumda çocuk bir tane sembole sahiptir ama bu da onaylanan bir semboldür. Nihayetinde dil ve imaj motorsal zekaya eklenildiğinde sembol bir düşünce nesnesi olur. Bir kutuyu "çuff çuff" diyerek iten bir çocuk, zihninde kutunun hareketini motorlu bir aracın hareketine uyumlu hale getirir. Böylece oyun sembolü tam anlamı ile ortaya çıkar (Piaget, 1965: 32). Din dilinin gelişiminde de aynı süreçlerin yaşanılması, çocuğun din dilini kuvvetlendirir.

Bir sembolün anlamı, bir diğerinin öğrenilmesi gerektiğinden hemen fark edilebilir. Bir durumda ifade edilmiş bir niyet, sembolü veren taraftan anlaşılacağından, sembol bu amaç için verilir. Bir diğer durumda akılcı bir hareket hiç bir alıcıya yöneltilmemiş belirli söylemlerde istenilmeden ifade edilir. Ama bu söylemler başka bir anlayışla, bir insan tarafından yine de yorumlanır. Bunların hepsinin içerisinde hem bir sembol kompleksi hem de formüle edilebilen bir anlam örnekleri vardır. Daha ileri bir algılama olmaksızın kendi başına, insan ruhunun yapısı temelinde anlam, sembol kompleksinden anlaşılabilir. Eğer bir sembol kendi içinde ve kendi kendine anlaşılabilir değilse ve ilavelerle aydınlatılması gerekirse bu ilavelerle birlikte ima edilmiş anlamın karşılıklı ilişkisi olan, tam bir anlam kompleksi oluşturur. Ne var ki bu kompleks, daha sonra bir yardım olmadan kendiliğinden anlaşılacak bir iddiayı karşılar (Freyer, 1998: 19).

İnanma yolunda gelişim gösteren bir çocuk "doğru", "yanlış", "güzellik", "Allah" ve "peygamber" gibi kavramlar hakkında konuşurken sadece kendisini nasıl

hissettiğini tasvir etmiş olmakla kalmaz, aynı zamanda burada onu ikna eden şeye bir atıf ve işarette bulunmuş olması durumu da söz konusudur. Bu tür kanaatler kişisel bir zevk ya da his ve heyecan meselesi olmanın ötesinde o kanaati meydana getiren şeyin asli mahiyetinin ne olduğuna ilişkin kavrayışın karşı konulmaz bir neticesi olarak ortaya çıkarlar. Kanaate dayalı dil, bilimsel dilin yaptığı gibi gerçekliğin sadece bir vechesine değil, ona topyekun atıfta bulunur. Öte yandan bu dil, onu kullananların kişiliklerinden daha derin köklere sahiptir. Kanaate dayalı bir dil geliştiren çocuk onu bir alet kullanır gibi kullanmaz. Kanaatlerine bütünüyle gömülür ve adeta kendi kanaatleri kesilir. Din dili başka bir ifade ile yaşayan imanın dili, çocukların anlayışlarını yöneten ve hayatlarına yön veren temel bakış açısı ve tutumları dile getiren bir dil (Koç, 1998: 17) olma yolundadır.

Bu dilin öğretiminde anne babalar en aktif mekanizma konumundadır. Anne babaların mükemmelliği çocuktaki insani duyguları harekate geçirir. Böylesi bir ailede dini eğitim modeli, dini kavramların gelişimini hızlandıracaktır. Aksi takdirde kim dini ifadeleri kullanmayı ve bu yolla inancın tasdikini ihmal ederse, dini gelişim açısından olumsuz bir eğitim yapmış olur (Sauer, 2009: 33).

Dinler insan hayatında karşılaşılan ve tecrübe edilen alabildiğine geniş bir dünyayı kendileri ile anlamlandırdığımız inanç ve davranış sistemleridir. Din dili, din açısından anlamlı görülen olgu ve olayların açıklanmasında ve yorumlanmasında kullanılan başlıca araçtır. Elbette bütün yorumlama sadece dille olmaz. İnanan insanlar yorumlamak istedikleri şeyleri çeşitli tepkilerle, ayin ve ibadetlerle veya başka davranış şekilleriyle de ifade ederler. Ama sözlü yorum ve anlatım şekli özellikle İslam gibi gelişmiş ve evrensel din söz konusu olduğunda daha önemli hale gelmektedir (Koç, 1998: 271).

Dille inançlarımızı aktarma veya olgu ve olaylara ilişkin birtakım iddialarda bulunmanın yanında soru sorma, dilekte bulunma, duygularımızı dile getirme; telkin, teşvik ve pekiştirme gibi birçok yöntemle inanç sınırlarımızı genişletiriz. Kullanılmadıklarında birbirine çok sıkı benzerlik gösteren söz, sözcük ya da cümleler kullanıldıklarında veya kullanıma bağlı olarak çok daha farklı boyut ve anlam kazanabilirler. Öyle ise din dilinde dilin kullanımının da çok büyük bir yeri vardır. Yine mecazi kavramların din dilindeki yeri de oldukça önemlidir. Bu tür mecazlar

çocuğun derin dini tecrübelerine tekabül eden ve onların anlamını genişleten önemli açıklamalarda bulunabilir (Koç, 1998: 273).

Çocukların gelişim dönemlerinde yaşadıkları tecrübeler söz konusu olduğunda, bu tecrübeye fiziksel, kişisel, ahlaki ve dini olmak üzere hemen hemen hepsi de aynı anda olan dört yorumlayıcı unsurun bulunduğuna dikkat etmek gerekir. Bu boyutlardan her birini başlı başına ele almak ve birini ötekenden ayırarak ele almak çeşitli sorunlar doğurabilmektedir. Bu bakımdan din dili ve dini bilgi konusunu, bu boyutların birbiri ile olan ilişkilerini göz önünde bulunduracak şekilde ele almak durumundayız. Din dilini, çocuğun gelişen dini bilgilerinden ayrı tutmamız mümkün olmadığına göre, dini bilgi lehinde olumlu katkıları olan, kozmolojik, ontolojik ve dini tecrübeye dayanan delil, dayanak ve kanıtlamaların da din dilinin imkânı ve nasıl gerçekleştiği konusunda önemli hizmetleri olacağı açıktır. Öte yandan insanların ve çocukların kullandığı dilin sınırları olduğunu da unutmamak gerekir. İfade edilenden fazla şeyler bilindiği veya çok daha fazla şeyler duyup hissettiğimiz doğru olduğuna göre, sınırlı bir şekilde ifade edilmiş olan dini ifade ve önermelerin sürekli gelişen ve yeni boyutlar kazanan tecrübeleri açısından yeniden yorumlanması kaçınılmaz olacaktır. Dini bilgi ve dilin tecrübeye sıkı bir ilişki içinde olması, bu dil ve bilginin bütünüyle izafi ve öznel olduğu anlamına gelmez. Bu durum, teolojik ifadelerin her zaman için eleştiriye, daha iyi kavrayış ve sezışe açık olduğu anlamına gelir (Koç, 1998: 274). Çocukların din dilinin gelişimi bu açıdan da düşünölmeli ve üzerinde hassasiyetle durulmalıdır.

Ailenin evde kullandığı dil, okul öncesi dönem çocuğı için konuşulan dil olmakta ve buradaki manevi hayat dile yansımaktadır. Yine aile içerisinde kullanılan dil, bu ailenin dünya görüşünü de yansıtmaktadır. Bu yaştaki çocuklar için manevi hayatın ağırlık noktası dil üzerinde toplanmakta ve çocuk bu manevi atmosfer içerisinde gelişimini sürdürmektedir (Özcan'dan aktaran Ay, 2006: 58). Çocuklar, aile çevreleri ile olan iletişimleri sayesinde bir din dili oluştururlar. Dini kelimeler aile içinde sık sık konuşulduğunda çocuklar bu kavramları çabucak alırlar ve gerçek anlamlarını bilmeden de onları kullanırlar. Anlamlarını bilmedikleri bu kavramlar çocukların zihinlerinde karışıklığa sebep olabilir. Bununla beraber, erken yaşlarda soru cevap şeklinde uygulanan dini telkinlerin, çocukların dini kavram gelişimini zenginleştirdiğı de göz önünde bulundurulmalıdır. Dini bilgilerin soru cevap şeklinde

öğretilmesi, çocuğun bu alandaki kabiliyetini geliştirir, ona zengin bir dini kavramlar hazinesi sunar. Çocuğun din eğitiminde, çocuğa kavramları kuru kuru ezberletmekten ziyade, çocuğun duygularına hitap ederek, açık ve etkili bir şekilde öğretebilmenin yollarını aramalıyız. Bu gelişim döneminde çocuklar için en çok faydalanabileceğimiz etkinlikler, çocuk şiirleri, ilahiler ve kısa dualar olmalıdır (Ay, 2006: 59-60).

Sonuç olarak, dini hayat ve dini düşüncelerin kendileriyle canlandığı din dili olan kavramların, sembolün anlam içeriği ile beraber, çocukların zihninde yer almaları varlıklarının ve var olacaklarının işareti sayılır. Bu nedenden ötürü bebeklikten ilkököl çağına kadar, çocuğun anlam dünyası oluşurken, din dilinden uzak yaşamaması/kalmaması, dini gelişimin yolunda ilerlemesi için gereklidir.

2.3.2. İlk Öğrenilen Dini Kavramlar ve Öğretimi

Dini eğitim ve öğretim, çocuğun kendi yeteneklerini tanımasına yardım etmiyorsa gereksiz, kendini tanıtmıyorsa lüzumsuzdur. İslam'da eğitimin amacı, doğru sözlü, temiz kalpli ve güzel davranış sahibi insanlar yetiştirmektir. Çocuğun gizli kabiliyetlerinin ortaya çıkarılması ve bu kabiliyetlere yön verilmesi, din eğitiminin hedeflerine uygun düşmektedir (Bayraktar, 1994: 18-19). Bu açıdan yaklaşıldığında ilk öğrenilen dini kavramlar, çocuğun kendini tanımasına yardımcı olup kabiliyetlerini inkişaf ettirmelidir. Ayrıca, dini kavramlar üretme, bunları anlaşılır kılma din eğitiminin belli başlı ödevidir. Her çocuk Allah, kutsal kitap, mabet gibi kavramları öğrenerek din eğitimine başlamaktadır (Vianello ve diğerleri, 2000: 403).

Bir çocuk, doğumundan itibaren yeni yeni kavramlarla karşılaşır. Çocuk açısından ilk öğrenilen dini kavramlar, çocuğun hayatını şekillendirmede başlı başına bir etkiye sahiptir. İlk çocukluk döneminde kavramların oluşum süreci, bünyesinde dini kavramları da barındırmaktadır. Hayata yeni yeni alışmaya çalışan bir çocuk, ilk dini kavramlarını muhtemelen annesinden, babasından ve yakın çevresinden duyar ve öğrenir. Yetişkin bireylerin hayatı anlamlandırmalarında önemli bir yer işkâl eden, bir kavram ile ilgili düşüncelerinin oluşumunda onlara etki eden hususların başında, ilk çocukluk döneminde öğrendikleri dini kavramların muhtevaları gelir. İlk

öğrenilen dini kavramlar, içerik açısından insanı mutlu edecek, çocuğa pozitif değerler aşılayacak muhtevaya sahipse o kavramlar, çocuğun bir ömür boyu gelişimine olumlu katkıda bulunur. Öğrenilen dini kavramların verilmiş tarzı, anne babanın o kavramları aktif olarak kullanırken içinde buldukları ifade ve tonlama frekansları, kullanılan kavramlar çocuğa aktarılırken kişinin içinde bulunduğu psikolojik durum, ilk öğrenilen dini kavramların gelecekteki etkileri hakkında bazı fikirler verir.

İnsanın ilk çocukluk döneminde dil o kadar önemlidir ki, dil davranışının açıkça ortaya çıkması hususu üzerinde çalışılmalıdır. Bebeklik döneminde çocuklar konuşma kabiliyetlerini gün geçtikçe artırırlar. Önceki deneyimler göstermiştir ki, çocuklar belirli bir duruma karşılık gelen görünür sezgisel tepkilerle ve belirli talimatlarla dil oluşumunu gerçekleştirirler. Dahası çocuklar etkinin sunulması ve açık bir fiziksel tepki arasında bu tür sözsöz yorumları yerleştirmeyi kolayca öğrenirler (Kendler, 1960: 59). Küçük çocukların dile olan yatkınlığı ve kabiliyeti engellenmediği sürece, gördükleri ve duyduklarıyla, kendi mizacına uygun bir dil davranışı geliştirirler. Yeni yeni oluşumunu sürdüren bu çocuğun oluşturmaya çalıştığı dil davranışının, çocuğun beynindeki nöronlarla direk ilişkisi vardır.

Kişilik yapısını oluşturmaya başlayan çocuğun beyninin kendine özgü; uyarıcıyı alma, analiz etme, önceden öğrendikleriyle karşılaştırma, onlara anlamlar yükleme, gerekli davranışı yeniden düzenleme, gelecekte kullanılmak üzere öğrendiği bilgiyi saklama gibi işlevleri vardır. Bir çocuğun veya insanın en merkezi konumunda olan beyninin bu özellikleri yerine getirmesinde, kalıtımın etkisinin yanı sıra, bireyin sonradan kazandığı tecrübeler önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle ilk çocukluk yıllarında, çocuğun çevresini oluşturan kişilerce o minik yavruya, zengin uyarıcı bir çevre içinde yetişmesi yönünde yatırımlar yapılmalıdır. Çocuğun zengin uyarıcı bir çevre içinde yetişmesi, gelecekte de onun zengin bir fikir yapısına sahip olması anlamına gelir. Çocuk yaşına uygun ne kadar çok dini kavramla karşılaşır, beyinde o kadar çok hücre kümeleri ve ardışık aşamalar oluşur. Bunlar çocuğun gelecekteki öğrenmelerinin temelini oluştururlar (Gürkan, 2003: 143).

Bir çocuk dünyaya kendisine karşılık verecek tam bir kapasite ile gelmez. Hayata fiziksel bir rahatlık ve sevecenlik katan, bir bakıma bilinçli olmayan bir ihtiyaçla başlar. İhtiyaç oranı o kadar fazladır ki yalnız başına yaşaması mümkün

değildir. Bu aşamada küçük bir çocuğa dini eğitim ve öğretim verilirken din, salt sözlerden daha çok bizim hayat ilişkilerimizin bir konusu olarak verilmelidir. Yeni konuşmaya başlayan bir çocuğun Allah hakkındaki eğitim ve öğretimi kelimeler ile başlatılırsa çok geç başlanmış olur. Birçok insan Allah'ı sadece sözlü ifadeler içerisinde düşünmüştür. Çocuklar görünürde Allah hakkında söylenebilecek şeylerle tatmin olurlar. Sözcükler mutlaka önemlidir ve öğretimde haklı bir konuma sahiptirler. Fakat kavramların sözlü ifadelerden önce gelmesi gereken bir temsil boyutu vardır. Bu boyut, bir ev içerisindeki ilişkilerde kuruludur. Konu yaşam değerlerine geldiğinde, sözcükler kullanılmadan yapılan eğitim, sözcüklerin kullanımından önce gelmelidir. Yoksa kelimeler asla tam olarak anlaşılacaktır. Kelimelerin tam anlamıyla anlaşılmasından önceki yaşam, küçük çocuğun yaşamındaki evde başlar. Sözcükleri öğrenmeden önce çocuk, yaşamın temelini kurmada kendisine yardımcı olacak birçok önemli şeyi öğrenir. Bunlar din eğitiminin de olmazsa olmazı olan bilinçaltı öğrenmeleridir. Bu bilinçaltı öğrenmeler, çocuğun ilk ve temel öğrenmeleridir. Temel bilinçaltı öğrenmesi, Allah ile ilgili konularda daha fazla öne çıkmaktadır. Din eğitimi veren kişiler, ilk çocukluk döneminde bilinçaltının önemini kavrayamadıklarından dolayı, kendilerini inancın kelimelerinde kaybederler veya bu kelimelerin aktarmaya niyetlendiği yaşamı sunamazlar (Mow, 1983: 22-23).

Bilişsel psikolojide, duyu-motor dönemin son aşamalarından itibaren çocuk, kelimeleri doğrudan gözlemlene sonuca taklit etmeye ve onlara belirsiz anlamlar yüklemeye yeteneklidir. Ama dilin sistematik oluşumu ikinci yılın yaklaşık sonuna kadar başlamaz. Üç yaşlarına yaklaşan bir çocuğun dil mekanizması ağır ağır yerine oturur. Çocukların çevrelerini doğrudan gözlemlenmeleri ve belirli ifade bozukluklarının yapılan analizleri gösteriyor ki, sözel işaretlerin sisteminin kullanımı, daha çok genel "sembolik işlev" kullanımına dayanır. Çocuğun bireysellik sembolünün oluşumuna gelince, bu taklidin gelişimi ile açıklanabilir. Çocuğun duyu motor dönemi sırasında taklit, bağdaştırıcı şemanın yerleştirici özelliğinin sadece bir uzantısıdır. Ön kavramlar, çocuğun kullanmayı öğrendiği ilk sözel işaretlere atadığı kavramlardır. Bu şemanın ayırt edici özelliği ise kavramın genelliği ve onu oluşturan öğelerin bireyselliği arasında, ne tamamen birine, ne de tamamen diğerine varmadan birer ara yol olmalarıdır (Piaget, 1967: 278-281).

Sezгимizi yalanlayan sezgi karşıtı fikirler bizim bilişsel gelişimimizin kaçınılmaz bir ürünüdür. Belki bunların bağımsız bir ağı veya modül oluşturdukları bile söylenebilir. Bu fikirler bir kez oluştuğunda onlar için bir Şey yapmamız gerekir. Din olarak bilinen Şey veya kavram olarak öğretilen ilk dini kavramlar bu çocukların hayatları boyunca onları tedavi etme yollarından biri olmalıdır veya çocukların sağlıklı bir hayat sürmelerinin temelini oluşturmalıdır. Böylelikle bir ahenk ve organizasyon hem zihinlere hem de topluma tanıtılıp gösterilir. Bu, ne dinin pozitif etkileri olmasını ne de dinin basit fonksiyonel açıklamalarının olmasını gerektirir. Dini içerikler, kavramlar, yaşantılar ve sezgi karşıtı fikirlerle meşgul olma, çocuğun güçlü duygularını ortaya çıkarır. Duygular, bizim dini tecrübe veya dini inanç olarak bildiğimiz Şeyin temelini oluştururlar. Onun için ilk öğrenilen kavramların duygusal bir boyutu vardır. Çocuğun duygusal pozisyonu, öğrenilen ilk dini kavramları çepeçevre kuşatır. İlk dini kavramlar, dini temsiller, sarsılmaz bir dini inancın ilk nesnelidirler (Pyysiainen, 2005: 88-89).

Bununla birlikte çocukların dini kavramları her gelişim döneminde, farklı Şekilde algılamaları gayet doğaldır. Çünkü tecrübeye ve bilgiye dayalı hayat, her geçen günde yüklemelerde bulunmaktadır. Bununla birlikte dini kavramlar, çocuğun bilişsel gelişim düzeyine bağlı olarak aşağı yukarı bir yetişkin duygusunda anlaşılabilir (Ratcliff, 2004, 101).

Allah, ezan, peygamber, namaz, dua gibi ilk öğrenilen dini kavramlar, çocuğun bilişsel, fiziksel, duygusal ve ruhsal gelişimi ile birlikte gelişir ve olgunlaşır. Öğrenilen bu kavramlar, çocuğun özel bir kişilik geliştirmesine yardımcı olur. Sosyal işbirliği ve buna karşılıklı gelen işlemsel gelişimdeki gelişmelerle birlikte ocuk belirli bir özerkliğe yol açan, karşılıklı bir saygıya dayalı yeni bir ahlak ilişkisine ulaşır. ocuk öğrendiği kavramlarla özerk bir yapıya geçiş sağlarken iki hususu göz önünde bulundurmak gerekir. Bunlardan birincisi; kuralları olan oyunlarda, yedi yaşından kk çocuklar tek taraflı bir sayğıdan ortaya çıkan bir mekanizmayla, kendilerinden yaşça büyük çocuklardan hazır kuralları alırlar. Çocuklar bu oyunun içindeki hazır kurallar içerisinde, iletişim halindeyken yeni yeni kavramlar da edinirler. Çocukların bu kuralları "Kutsal, dokunulamaz ve aşkın bir kaynaktan" (Ebeveyn, devlet, Allah vs.) dir. Bu aşamada ocuk ilk öğrendiği bütün kavramları olduğu gibi kabul eder. Yaşça büyük çocuklar tam tersine bu kuralları yaşıtları arasındaki bir anlaşmanın bir

neticesi olarak görür ve oybirliğiyle demokratik bir şekilde kuralların değişebileceği fikrini kabul ederler. Zira, bu dönemde çocuklar, zihinlerinde oluşan kavramlarla, yeni yorumlamalara girişmeye başlar. Bu aşamada çocuk yeni yeni kendi özerk düşünce yapısını inşa etmeye girişir. Çocuk öğrendiği kavramlarla özerk bir yapıya geçiş sağlarken göz önünde bulundurulması gereken hususlardan ikincisi; Çocuklarda gelişen karşılıklı saygının temel bir ürününün de adalet duygusu olduğudur. Bu duygu sıklıkla ebeveyn pahasına elde edilir. Yedi veya sekiz yaşında ve sonraki yaşlarda adalet itaatin bizzat kendisi üzerine hüküm sürer (Piaget, 1969: 127).

Dinin insana mahsus niteliklerden birisi olması ve ilk çocukluktan itibaren onun benlik yapısının önemli bir yönü (Parladır, 1996: 36) olarak ortaya çıkması, bu nitelik ve yönelişlerin eğitim öğretimini zorunlu kılmaktadır.

Çocukların okul öncesi dönemde, duygu ağırlıklı olarak, eleştirmeksizin öğrendikleri kavramlar, daha sonraki dönemlerde zihin ağırlıklı olarak öğreneceklerinin de temellerini oluşturacaktır. Bu nedenle çocuklara öğretilen dini düşüncenin temellerinin gelişigüzelikten kurtarılması, duygularına uygun dozda ve doğru bilgiler olmaları önemlidir. Aksi takdirde gelişigüzel öğretilen yanlış bilgiler, ileride onların yanıltmalarına, duygu sapmalarına sebep olabilmektedir (Bilgin ve Selçuk, 1995: 78).

İlk öğrenilen dini kavramlar, daha çok duygu boyutlu anlam kazanırken, zamanla zihinsel gelişimin desteği ile dini muhtevaya uyum sağlayacak evrenselliğe doğru bir bütünlüğe kavuşur. Bu aşamada anne babaya büyük görevler düşmektedir.

2.3.3. Dini Kavramların Sosyo - Kültürel Temelleri

Okul öncesi dönemde, çocuğun gelişiminde etkin rol oynayan dini kavramların oluşum ve gelişiminde sosyo kültürel değerlerin etkisi azımsanmayacak derecede baskındır. Çocuk, hayata dair öğreneceği pek çok şeyi sosyo kültürel çevrenin zenginliğinden istifade ederek, kendi mizacına uygun bir şekilde gelişim gösterir.

Okul öncesi dönemde çocuğun öğrendiği her bir kavramın sosyo kültürel temelleri vardır. Bu dönemde çocuğun sosyo kültürel çevresini; en yakınında olan

anne babası, yakın çevresi, kreş/anaokulları ve televizyon-bilgisayar gibi iletişim araçları oluşturmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalarda kültürün insan kişiliği üzerindeki etkisine büyük önem verilmiştir. Geçmiş dönemlerdeki kültürler üzerinde yapılan gelişim gözlemleri ortaya koymuştur ki, orijininde evrensel ve kalıtsal olarak düşünülen insan karakterleri aslında kültürel etkinin bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerçekte "insanın doğası" diye tabir edilen şey bir kültürden diğer kültüre büyük farklılıklar gösterebilmektir. Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimindeki kültürel etkiler o kadar önemlidir ki, öncelikli ilgileri kalıtım olan genetikçiler, bu kültürel etkilere büyük önem vermişlerdir (Munn, 1955: 42-43).

Çocuk için kültür, bir bütün olarak ele alındığında, bir toplumun sembolize edilen etkinliklerinin anlamlı bir ürününü oluşturur. Bu dönemdeki çocuk için kültürün öğeleri öğrenme veya aile içindeki kültürel etkileşim ile artırılır. Semboller sosyal sistemi karakterize eden uyum sağlama ve eylemde bulunmanın birden çok yolunun anlamlı yönlerini bünyesinde barındırır. Bu nedenle semboller sistemin kontrol edici öğeleri olarak sistemin içerisinde değil dışındadırlar. Sosyo-kültürel çevrede semboller, sembolik nesnelere tarafından kontrol edilen ve bünyesinde barındırılan uyum sağlama yöntemleridir. Değer sistemi, kültürün önemli bir ögesi ve önemli bir sembolik sistemidir. Yine değer sistemi kültür kavramında kendiliğinden var olan kavramsallaştırma ve tanımın belirsizliğini de kendi içinde barındırır (Meissner ve diğerleri, 1987: 239-240).

Dini kavramların sosyo-kültürel temellerine oturan inançlar ve düşünceler çocukların davranışlarını yönetir. Eğer bir çocuk "bencilliğin" başkası için terk edilmesi gerektiğinin doğruluğuna inanırsa, o çocuk muhtemelen ilerleyen yaşlarda fedakâr davranışlar da bulunacaktır. Bu fedakârlık başış yapmaktan, iffetten, başkası için hayatını feda etmeye kadar değişebilir. Fedakar davranışları anlamak için bu davranışın temelinde yatan düşünce gelişimini ve sosyo-kültürel temelleri anlamak faydalıdır. Jean Piaget, yaptığı gelişim psikolojisi çalışmalarında ahlaki bir bilinç için gerekli olan düşünce ilerlemesinin, çocuğun kazanımları ve sosyo-kültürel temelleri ile yakından alakalı olduğunu belirtmiştir. Piaget düşüncesinde, altı yaşın altındaki çocuk ben merkezidir. Sadece kendisini düşünebilir. Başka bir ifade ile, çocuk kendini başkasının yerine koymayı zor bulur veya başkasının bakış açısıyla düşünmesi imkânsız gibidir. Eğer çocuğun empati yeteneği gelişmemişse, gelişim sürecinde

çocuk duygularını açamaz. Piaget'in ileri sürdüğü düşünce içerisinde, küçük çocukların bilişsel sınırlılıkları, başkaları ile olan ilişki yeteneklerine sınır koyar. Bu da ilerleyen aşamalarda muhtemelen fedakâr davranışların eksikliği olarak yansıyacaktır. Eğer çocuk kendisini başkasının yerine koyabilirse, otomatik olarak fedakâr davranış örnekleri sergileyebilir. Bu süreci gözlemlemek için uzun bir sürece ihtiyaç yoktur. Başka bir açıdan bakarsak fedakarlık eksikliği, bilişsel gelişimin gecikmesi olarak sonuçlanabilir (Mitchell, 1992: 144). Öğrenilen ilk dini kavramların bilişsel gelişimi ilerleterek fedakârlık his, duygu ve düşüncesini de geliştireceği anlaşılmaktadır. Zira bilişsel süreçleri besleyen kavramlar, dolaylı olarak çocukların davranışlarını da etkilemektedir. Bu aşamada din eğitimi, hikâye hafızası ve anlam hafızası ile egemendir. Nispeten düşük seviyedeki kelime hafızası, özel kelimelerin içinde ve dini gözlemleri kapsayarak (Bristov, 2003: 67) çocuğun hayatını yönlendirmede aktif rol alır.

Çocuğun ilk sosyo-kültürel çevresini oluşturan ailenin, üzerine düşen önemli görevlerden birisi de çocuğa kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için yapacakları eğitim öğretim faaliyetleridir. Normal bir çocukta dil, işaret düşüncesinin formlarıyla hemen hemen aynı zamanda ortaya çıktığından dolayı (Piaget, 1969: 84), bu yaştaki çocuklara kitap okuma, bilişsel ve duygusal gelişimlerine fırsatlar sağlayabilir. Bu yönüyle kitapta, bilinçli ailelerde çocuğun sosyo kültürel çevresini oluşturan bir unsurdur. Genelde küçük yaş grubundaki çocuklara masal anlatılır, fakat kitap okumak okul yaşlarına bırakılır. Oysa okuma alışkanlığı adı üstünde erken başlanırsa alışkanlık haline gelir. Erken derken çok erken yaşları hedef almak gerekir. Çocukların konuşmayı sökmelerini, her söyleneni anlamalarını beklemeden kitap okumaya başlanmalıdır. Hayal dünyası genişlemeye müsait olan çocuklara kitap okuyarak, onların anlama ve konuşma yetenekleri geliştirilir. Çocuklara kitap okuyarak öğrendikleri kavramların içeriklerinin genişlemesine yardımcı olunur. Üç-altı yaş arasındaki çocuklara kitap okumanın faydalarını ve kavram gelişimine etkisini Alpöge (2003: 190-195) şöyle sıralar;

Kitap okuma;

1- Çocukların sebep-sonuç ilişkisini kavramasına yardımcı olur.

2- Çocukların dil gelişimini doğrudan etkiler, sözcük dağarcığını geliştirir ve anlatılanı anlama ve anlatabilme yetenekleri gelişir.

3- Çocukların hayal gücünü geliştirir.

4- Çocukları duygusal açıdan güçlendirir.

5- Çocukların sosyal gelişimine yardımcı olur. Onların saygı, sevgi, arkadaşlık ve yardım etme gibi konuları anlama ve benimsemesine yardımcı olur.

Din eğitimi yönüyle, ilk çocukluk döneminde çocuklara kitap okuma, dini kavramların sosyo-kültürel temellerinin çocuğa yansıtılması, çocukların iletişim gelişimine katkıda bulunması yönüyle de önemlidir. Okul öncesi dönemde çocuklara kitap okuma, okunan kitabı zevk alarak dinleme, hikâyelere karşılık verme, kelime hazinesini genişletme, hayal kurma, rol ve deneyim oluşturma için dili kullanma, düşünceyi organize etmek ve açıklamak için konuşmayı kullanma ve öykülerini tekrar anlatma (McCreeryand ve diğerleri, 2008: 84) gibi kazanımlarla çocukların gelişimine katkıda bulunur.

Bebeklerin Allah'a dair açık bir kavrama sahip olmaları pek olası değildir. Bu tür bir kavrayış, çocuğun doğuyla beraber ağır ağır gelişmeye başlar. Çeşitli hayvan türleri daha yaratılıştan konuşma mekanizmasına sahip iken, insanoğlu için bu mümkün değildir. Buna rağmen, hayvanların kendi yaşam alanlarında sosyo-kültürel çevrelerinin onlara da katkıda bulunduğu gerçeği üzerinden hareketle çocukların dini kavramlarını sosyo-kültürel çevreden etkilenerek geliştirmeleri gayet doğaldır. Fakat çoğu zaman Allah kavramı anne baba kavramıyla karıştırılabilir. Çocukların 5-6 yaşlarında ve ilkokul yıllarında, anne baba kavramıyla Allah kavramı birbirinden açık bir şekilde ayrılır. Ama yetişkinlikte bile, bu karışıklığın bazı kalıntıları mevcut olabilir. Allah hakkındaki hislerimiz, genellikle anne babamızın biri veya ikisi hakkındaki hislerimize benzer olması muhtemeldir. Hisler ve duygular bebeğin yaşantısının önemli yönleridir. Çocuklar ve yetişkinler iki yaş öncesi olayları hatırlayamayabilir. Çünkü bu türden anılar, konuşma ve başkalarının ne dediğini anlama yeteneği gibi sözlü yetenekleri gerektirir. Fakat dünya hakkında, anne baba hakkında ve hatta kavramlar hakkındaki hisler bebeklik sırasında çok önemlidir (Ratcliff, 2010: 32).

Çocuklar için sosyo-kültürel çevre dendiğinde öncelikle sezgisel inanç (4 -7 yaş arası) akla gelir. Sezgisel yansıtıcı inanç: otorite anlayışını anne babaya, aile yakınlarına ve diğer önemli insanlara dayandırır. Dil, semboller ve ritüeller bir otorite merkezi konumundadır. İnanç çok fazla anlayış yoluyla anlaşılmazken

kavramlar inanç ifadelerinin taklidiyle anlaşılır. Allah, inanç yaşamında sembolize edilirse temsiller sıklıkla antropomorfik olur. Bu yaştaki çocuklar, başkalarının rolünü almasalarda bir cinsel, ırksal ve belki de etnik kimlik duygusu kazanırlar. Bu ilk inancın karşılaştığı zorluk, meydan okuma, kökü ölümden yatan kaygıdır. Çocuklar, ebeveynin öleceklerini ve bu yakınlarının ötesinde inanç ve ümit için bir zemine ihtiyaç duyduklarını fark etmeye başlarlar. Ki bu ihtiyaç öğrenilmesene bile çocuk tarafından algılanır. Dini inancın yaşandığı yerlerde ebeveyne ve diğer kişileri aşan güçlere riayet etmeye ve saygı gösterilmeye başlanır (Elias, 1990: 126). Bu dönemde öğrenilen dini kavramlar ve dini inancın çocukda yer bulması, diğer eğitim sistemlerine nazaran çocuğun ebeveyne saygı duymada hatta başka kişilere saygı gösterisinde bulunmada pozitif bir değer taşıdığını ortaya koymaktadır.

Çocuğun biyolojik ve fiziksel yapısının gelişimi gibi dini kavramların gelişimi de sosyo-kültürel çevreden alacağı güven duygusu ile şekillenir. Erikson, dini inancın kökenlerini bebekliğin ilk krizinde görür. Bir bebek, çevresini oluşturanlara güvenme duygusuna ihtiyaç duyar. Özellikle de anne babasının güvenine oldukça fazla ihtiyacı vardır. Buradaki güven, çocuğun yeterli miktarda sevgi ve beslenme ihtiyacının giderilmesiyle ilgili olduğu gibi bu dönemdeki güven miktarı, bebeklerin ebeveyniyle olan ilişkilerine bağlıdır. Çocuk için en yakın sosyo-kültürel çevre olan anne baba ona mükemmel bir inanç gelişimi ortamı sunabilir. Erikson insanların ilk yıllarında geliştirdiği bu temel güveni, koruyup gözetken bir kurum olarak görür. İlgiden doğan güven, dini inancın temelidir. Dinler kişilerin yaşama ve Allah'a çocukluğundakine benzer güveni ifade etme fırsatını sunar (Elias, 1990: 37).

Dini kavramların sosyo-kültürel temelleri, çocuğun en yakın çevresinden başlayarak, okunan kitap, seyredilen televizyon kanalları ve internet, adeta inancın temeli olarak görülen anne-baba tarafından çocuğa sağlanan güven duygusu ve yakın akrabalar, çocuğun dini kavram gelişimini olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir. İlk çocukluk dönemi için dini kavramların sosyo kültürel temelleri, öncelikle anne babalar ve yakın çevre olarak karşımıza çıkmaktadır.

III. BÖLÜM

İLK ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE İMAJ, TASAVVUR VE ŞEMA KAVRAMLARI, DAVRANIŞ GELİŞTİRME SÜRECİ VE DİN EĞİTİMİ

3.1. İMAJ, TASAVVUR VE ŞEMA KAVRAMLARI

Düşünce dünyası yeni yeni şekillenen bir bebeğin hayatına tesir eden, zihinsel gelişim sürecinin oluşumuna katkı sağlayan, dini kavramların ve yaşantıların temellerini oluşturan ilk imaj/imge, temsil/tasavvur, şema kavramlarının nasıl oluştuğunu bilmek araştırmamız açısından önemlidir. Bu bağlamda ilk olarak bu kavramların ne anlama geldiği ifade edilecek ve bu kavramların çocukta oluşum süreci incelenecektir.

3.1.1. İmaj/İmge

İmaj/İmge; İngilizce'de "image" diye kullanılan bu kavram sözlükte duygusal nitelikli bir düşüncenin zihinsel olarak temsil edilmesi anlamına gelmektedir. Bununla birlikte bu kavram, anlam olarak görme, işitme, koklama, tat alma, dokunma ve hareket duygularını da içermektedir. İlk çocukluk döneminde duyuşsal yaşantı birden çok kanalla kodlanırsa çocuğun zihninde güçlü bir imaj oluşur ve ileri gelişim dönemlerinde daha kolay hatırlanır. Çocuklar imaj durumuyla birlikte algının temelini oluştururlar (Erkuş, Trhsz: 88).

Budak, imaj kelimesine sözlükte altı farklı, fakat yakın anlam vermiştir. Bunlar;

- 1- Görsel bilgilerin zihinsel temsili.
- 2- Bir nesnenin ayna, lens ve retina gibi optik düzenekler üzerinde bıraktığı görüntü.
- 3- Dış uyarıcı olmaksızın hatırlanan daha önceki bir duyu yaşantısının benzeri veya kopyası.
- 4- Gerçekte olmayan bir şeyin zihinsel resmi; bir izlenim; hayal gücünün oluşturduğu bir fikir.
- 5- Bir insanın, kurumun, grubun vs. insanlar üzerinde bıraktığı genel izlenim.

6- Kişinin gerçek kişiliğine, benliğine ilişkin çarpıtılmış algısı (Budak, 2000: 397).

Çocuğun ilk imaj oluşumlarının bıraktığı zihinsel resim, acaba hayat boyu durağan mıdır? Yoksa değişmekte midir? Çocuğun gelişiminde etken olan duyular, imajlar, haz ve elem duyguları, Piaget'in tanımıyla "bilincin araçsız verileri", çocuğun çevresinden sürekli bir "bilinç akışı"na bağlıdır. *"Bu akışa, kavramlar ve kavramlara dayanan ilişkiler gibi bazı sabit noktalar, denk durumlar, kısacası oluştukça zamandan bağımsız ve sonuç olarak denge durumuna gelen bütün bir mantık anlayışı karşı koymaktadır."* Çocuğun zihninde yeni yeni oluşan bir kavramın değişmez oluşu yanlıştır. Çocuğun yeni öğrendiği her bir düşünce veya kavramın kapsamı genişleyebilir, yeni durumlara, konumlara uyum gösterebilir veya genişleyip daralabilir. Çocukta karar verme ve akıl yürütmenin durmaksızın çalışması sayesinde oluşan bu işlemler, onun zihninde bir çelişme yolu oluşturmadığı gibi kavramın veya düşüncenin kalıcılığı, mantıksal özdeşliğinin bir belirtisi de olabilir (Piaget, 2007: 193).

İmaj kavramının anlam açılımlarının yanında tasavvur kavramlarıyla da yakın bir anlam bağı vardır. Bu nedenle bazı araştırmacılar imajı tercih ederken bazıları da tasavvur kavramını tercih etmiştir. Bunlardan birisi de Vergote'dur. Vergote, "imaj" teriminin çok biçimsel bir tasviri çağrıştırmamasından; "kavram" kelimesini ise dini anlamdan daha çok felsefi bir anlam taşıdığı için kullanmadığını, bunun yerine "Allah tasavvuru" ifadesini tercih ettiğini belirtir. Dine bağlanarak inanan bir kişi, dinin kendisine takdim ettiği Allah tasavvurunu kabul etme niyetindedir. Bunun için Allah tasavvuru, büyük ölçüde kişinin dini ilişkisinin mahiyetini belirler. Bununla beraber değişik bölgelerde yaşayan çocukların Allah tasvirleri, kendi psikolojilerinin, eğitimlerinin ve kültürel çevrelerinin onların hayatında bütünleştirme imkânı verdiği şeyi yansıtır (Vergote, 1999: 181).

3.1.2. Tasavvur/Temsil

İngilizce'de "representation" sözcüğüyle ifade edilen bu kavram, zihinde olayları, olguları ve nesnelere temsil eden, sembolleştiren veya onların yerini alan kavram, imaj veya düşünce; onlara ilişkin bellek izleri gibi anlamlar taşır. Bilişsel

psikolojide çocuğun zihninin nesnelere doğrudan doğruya kazanmadığı, söz konusu nesnelere temsil ettiği düşünülen fikirler ve imajlar aracılığıyla kavradığı kabul edilir. Çocuğun temsil kabiliyetinin gelişmesi tamamen öznel bir süreçtir ve bireysel yaşantıya dayalı olarak çocuğun yakın çevresi tarafından şekillenir. Bunun yanında psikanalizde, bir nesneye, olaya veya bilinçsiz bir dürtüye karşılık gelen sembol veya imaj; ya da bu tür bir karşılık kullanma süreci olarak ele alınabilir. Piaget, nesnelere ve yaşantıları büyük ölçüde semboller kullanarak zihinsel düzlemde temsil etme, insanları, nesnelere ve olayları sembollerin (imajların, kelimelerin, vb.) yardımı ile anlama yetisi olarak açıklamıştır. Bu dönem işlemsellik öncesi ile başlayıp soyut işlem devresi ile noktalanmış bilişsel gelişme dönemidir. Piaget çocuğun bu dönemde, nesnelere ve yaşantıları büyük ölçüde semboller yardımıyla zihinsel olarak temsil etme yetisini kazanmaya başladığını varsaymıştır (Budak, 2000: 740-741).

Bilişsel yapıları meydana getiren temsili olayların bazen sinirsel bazen zihinsel bazen de motorsal olabileceklerini düşündüğümüz tasavvur, herhangi bir olaya karşılık veya onun yerine, organizmanın içinde var olan bir olay biçiminde tanımlamak da mümkün görünmektedir (Yaparel, 2001: 17). Yavuz ise tasavvur kavramının “imagination” kökünden geldiğini belirtir. Ona göre tasavvur kavramına şu anlamlar yüklenebilir; Okul öncesi dönemdeki çocukların düşüncelerinin oluşumunda onun bir parçası ve düşünceye bir geçiş temeli olarak kabul edilen tasavvur, çocuğun ruh dünyasını oluşturan etmenler veya onun duygusal dünyasını şekillendiren uyarılarla zihninde ilk defa oluşturulan herhangi bir nesnenin, olayın, fiilin ya da bir kavramın çocuk tarafından anlamlandırılarak özel bir durumda şekillenmesi, canlanması, anlam kazanması veya hatırlanmasıdır (1987: 159).

Okul öncesi dönemde bir çocuğun tasavvur hayatının gelişmesi, çocuğun içinde yaşadığı çevreye, manevi istidatlarına, çalıştığı, faal olduğu sahaların çeşidine göre değişiklik gösterir. Bir kavramın değişik çocuklar tarafından tasavvurunda, tamamıyla ayrı ayrı duygular meydana gelir. Tasavvurların bazı çocuklarda uyandırdığı duygular, bütün şuur hayatına yayılır ve ruha günlerce, haftalarca ve hatta aylarca hâkim olur. Bu şekilde oluşan duygular insanların karakterleri üzerine derin ve kuvvetli tesirler bırakır. Bu durum sembolik olarak ifade edildiğinde, zihni mahiyette olan duygu uyarılarının, yani tasavvurlardan gelen hissi uyarıların şualarını dimağın büyük veya küçük bir kısmına göndermesi şeklinde tasavvur edilir.

Duygu hafızası olarak da değerlendirilebilen bu durum, yaşanan bir hissi, yalnız tasavvur halinde değil, aynı zamanda kökü teşkil eden bütün durumlarıyla beraber hissin kendisini saf olarak tekrar ruhta canlandırma kabiliyetidir (Kerschensteiner, 1977: 51).

İlk çocukluk döneminde kendi düşünce dünyasını oluşturmaya çalışan çocukların ilk tasavvurlarını oluştururken, hayal dünyasında yer almaya başlayan nesneyi anlamlandırma düşüncesinde iken bunların ifade edilmesi kelimelere, kavramlara, cümlelere, yargılara yani daha geniş ölçüde dil, yazı, kurallar, semboller gibi işaretlere bağlı olarak çocuk kendi düşünce yapısını oluşturmaktadır. Buradan hareketle çocuk, beyninde yer etmeye başlayan her hangi bir nesneyi anlamlandırma sürecinde araç olarak dili kullanır. Çocuğun zihninde oluşan bu kavramlara, dile, anlam ve yargılara yansıtıcı düşüncenin çocuğa kazandırdığı nitelikler gözüyle bakılabilir (Yıldız, 2007: 8; Yavuz, 1987: 196).

Yansıtıcı düşünce çocukta, özellikle ilk çocukluk döneminde çok ileri düzeyde gelişmemiş olmasına rağmen, taklit anlamında algılamaların ötesinde, çocuğun zihinsel yapısında etkin bir rol oynar. Bu yönüyle değerlendirildiğinde çocuğun yakın çevresinin nitelikli nesnelere oluşturulmuş olması, çocuğun tasavvur dünyasını da etkin bir şekilde yönlendirecektir. Bu dönemde çocuğun hayal dünyası hem aktif hem de yeni kavramsal oluşumlara ulaşabilecek ölçüde sınırsızdır. Buradan hareketle çocuğun düşünce yapısının gelişimine yol açan tasavvurların oluşumunda aile engel bir pozisyon durumunda bulunmamalıdır. Tam aksine aile çocuğun tasavvur dünyasının pozitif yönde gelişimine katkıda bulunabilecek niteliklere sahip olmalıdır.

3.1.3. Şema (schema)

Şema kelimesi Yunanca "plan" kelimesinden gelmektedir. Şema, bir kişinin gerçeklik haritası kavramı ya da önceden edinilmiş düşüncelerinin haritası olarak ifade edilebilir (Dufresne, 2011).

Şema kavramı genel olarak şu anlamlara karşılık gelir:

1- Temel bir bilgi birikimi; dünya hakkında, deneyime dayalı bir genelleme; bir insan, yer, olay, vb. hakkındaki bilgileri örgütleyen ve sentezleyen zihinsel bir

çerçevedir. Nesnelere, olaylara veya insanlara ilişkin algıları etkileyebilen tutarlı, örgütlü bir inanç ve beklentiler kümesi olan şemalar, duyulara hitap eden herşeyi önerme veya algı kategorileri halinde kodlamayı ve bu hazır kodları sonraki olayları algımlarken ve yorumlarken kullanmayı mümkün kılarlar. Temsil ettikleri şeylerin özel değil, genel ayrıntılarını temsil ettikleri için de birçok duruma uygulanabilirler.

2- Nesnelere tanırken veya belli bir eylemi başlatırken kullanılan ve sinir sisteminde saklı bulunan bir tür şablon.

3- Bebeklerde emme veya kavramak gibi, reflekslere dayalı tutarlı bir motor davranışları yapısı.

4- Farklı durumlarda uygulanan ve örgütlü davranış biçimlerinden oluşan bilişsel yapılar (Budak, 2000: 715).

Şemalar, çocukların bilgiyi algılama, düzene koyma, işleme ve kullanmalarına yardım eden varsayımsal bilişsel yapılardır. Çocuğun zihninde oluşan şemaların ana işlevlerinden birisi, çevresindeki şeyleri algılamasına yardımcı olmaktır. Şemalar, çocukların çevresindeki bazı özellikleri algılamalarına yardım etmenin ötesinde, onların bilgiyi zihinlerinde düzenleyebileceği ve işleyebileceği bir yapı sunarlar (Burger, 2006: 616-617).

Piaget'e göre bilginin yapılanmasında temel unsur, çocukların zihninde oluşan şemalardır. Şema, çocukların dış dünyaya ilişkin uyarıcıları, zihninde nasıl organize ettiğini gösteren sembolik bilgi yapısıdır. Çocukların hayatı anlamlandırmalarına yardımcı olan şemalar, yeni öğrenilen bilgiyi anlamlandırma, dönüştürme ve yerleştirme kılavuzudur. Çocukların ilk yaşantıları ile edinilen bu yapılar, okul öncesi dönem sonrasındaki aşamalarda, sonraki yaşantıların önceki şema çerçevelerine yerleştirileceği bir zemin sağlar (Küçükkaragöz, 2011: 85).

Şemalar, bilgisayar dosyaları gibi kişiler, olaylar ve kavramlar hakkındaki bilgileri içeren zihinsel kategorilerdir. Şemalar hangi uyarıcıların kullanıldığını, uyarıcıların nasıl yorumlandığını ve uyarıcılara nasıl karşılık verildiğini etkilediği için düşünceleri, kavramları ve davranışları birer önyargıya dönüştürebilir veya çarpıtabilir (Plotnik ve Kouyoumdjian, 2011: 633).

Okul öncesi dönemde çocuğun zihninin gelişiminde, öncelikle imajlar oluşur. Bu imajların zihinsel yapıyı kuvvetlendirmesi çocuğun nesneye verdiği nitelikle sembollerle başlar. İmaj ve sembolün çocuğun zihninde canlanması şemaların

oluşmasına yardım eder. Şemalar ise çocuğun bütün hayatını yönlendiren idari komuta merkezi hükmündedir.

Yaparel'in "Bilişsel Psikolojinin Din Psikolojisine Katkıları Bağlamında Yükleme Kuramı" üzerine yaptığı çalışmada (2001: 20-22), şema kavramı ile ilgili düşünceleri doğrultusunda şunları söyleyebiliriz: Şemalar bireyin kendi tecrübeleri tarafından şekillenen ve sürekli olarak değişen ve gelişen bir yapıyı içerirler. İlk çocukluk yıllarından itibaren oluşmaya başlayan şemaların iç ve dış çevrenin uyarması ile aktif hale geçebildiği görülür. Çocuğun çevresinden gelen bu uyarıcılar; anne babası ve yakınları, olay veya bir mesaj gibi yakın dış çevreden gelebileceği gibi hedefler, amaçlar gibi içsel de olabilmektedir.

Aktif hale gelen şemaların, çocuğun bir yapı oluşturmasına, anlam ve kavrayış elde etmesine yardımcı olduğunu belirten Yaparel, yapılan araştırmaların sonuçlarından şu şekilde bir değerlendirmede bulunmaktadır; "*Şema ile uyum gösteren uyarıların, daha güçlü kodlandıkları, daha iyi örgütlendikleri ve dolayısıyla, daha rahat hatırlandıkları şeklinde de yorumlanabilir.*" Bu aşamada şemalar, çocuğun ilerleyen gelişim dönemlerinde, özellikle bilginin yetersiz ya da eksik olduğu durumlarda devreye girerek, daha önceden kodlanan hazır bilgilerle bu eksikliği büyük ölçüde giderirler. Yorumlayıcı çerçeveler oluşturan şemalar, bir çocuğun değerlendirmeler yapabilmesini, mantıksal akıl yürütmeyi geliştirebilmesini ve yargılarda bulunabilmesini sağlamada etkin rol oynarlar.

Değişik durum ve nesnelere ilişkin şemaların, kodlanma niteliğinin farklılığından kaynaklanan, daha baskın bir durumları olabilmektedir. Yaparel'in McIntosh'a (1997) referans verdiği, dinin bir şema olarak düşünülmesi konusu da ilgi çekmektedir. Çocuğun ilk gelişim dönemlerinde oluşturulan şemalarda, dini inançlar baskın bir konumda kodlanırlarsa, dini hayatın diğer boyutlarına ilişkin şemalar (duygular, ibadetler vs.), dini yapının dış ve iç atmosferi içerisinde, alt-şemalar biçiminde kümelenerek şekillenecektir.

Bir çocuğun anlam dünyasını sağlam temeller üzerine kurabilmesinde, nedenselliğe bağlı yargı gelişimi, şema kavramının oluşumunda önemli bir konuma sahiptir. Bu hususu da Yaparel (2001) şu şekilde açıklar;

"Bireyler, yaşadıkları olayları ve bu olayların yol açtığı sonuçları, toplumun kendilerine sunduğu ve repertuarlarında yer alan inançlara ve varsayımlara

dayanarak, açıklamaya, yorumlanmaya ve anlamaya çalışırlar. Bu süreçte nedensellik ile ilgili bilgi, inanç ve düşüncelerden oluşan "nedensellik şeması" önemli bir role ve değere sahiptir. Çünkü birey, tecrübe ettiği her hangi bir olayın kendisi açısından taşıdığı anlam ve önemi, ancak, bu olaya ilişkin olarak yönelttiği "neden" ve "niçin" sorularına vereceği doyurucu ve makul cevaptan sonra kavrayabilecektir. Aksi halde, bireyin "anlamsızlık" içine düşüp, mutsuz olmasına yol açacaktır."

Okul öncesi dönemde çocuğun edindiği ilk imajlar ve geliştirdiği tasavvurlar, onun şema kavramının temellerini oluşturarak bir hayat boyu onun geleceğine yön verir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğun yargısal mekanizmalarının sağlıklı bir şekilde oluşturulması, dini gelişimine olumlu yönde katkılarda bulunacaktır. Şema kavramı, istenilen şekilde oluşturulamamış bir çocuğun dini gelişiminde bazı problemlerin oluşması kaçınılmaz görünmektedir.

Psikolojide şema kavramının alt birimleri olarak özümseme ve uyumsama terimleri, Piaget'nin gelişimsel teorileri ile güçlü ve uygun bir şekilde tanımlanmaktadır. Piaget tarafından tanımlanan bu kavramlar, çocuğun dünyada zeki bir şekilde davranması için gerekli algısal ve eylemsel şemaları yapılandırır ve sonra tekrar yapılandırarak daha güçlü bir zihinsel yapı çerçevesi oluştururlar (Block, 1982: 281). Bu nedenle Piaget'nin şema kavramını daha iyi anlayabilmek ve çocukların dini gelişimindeki etkisini görebilmek için, şemanın iki alt yapısını oluşturan özümseme ve uyumsama kavramlarını daha detaylı bir şekilde incelememiz gerekir.

3.1.3.1. Özümseme (Assimilation)

Özümseme; bir çocuğun eski metot veya deneyimlerini, ortaya çıkan yeni durumlarla başa çıkmak ve daha sonra varolan mevcut bilgilerine yeni bilgiler katmak için geçen süreçtir (Plotnik ve Kouyoumdjian, 2011: 619). Özümseme yoluyla çocuk, yeni bilgi ve deneyimleri zihnine kaydeder. Bu kayıtlar mevcut olan bilgilerle ilişkilendirilerek yeni bir boyut kazanır. Özümseme ilk olarak Piaget tarafından önerilen adaptasyon sürecinin bir diğer parçasıdır (Cherry, 2013).

Farklı bir anlamda özümseme (Assimilation); sosyoloji ve antropolojide, farklı etnik kökenleri olan grupların ya da bireylerin toplumdaki baskın kültürü kabullenme sürecidir (Encyclopædia Britannica, 2013: Assimilation Maddesi).

Özümseme zihin ilişkisi bağlamında zihin, inşa edilmiş bir veri bankasıdır. Alanları ve kategorileri tanımlanmıştır. Eğer bu alanlardan birine uyan yeni bir bilgiyle karşılaşılırsa hiç sorun yaşamadan onu özümser. Uyumsama, var olan alan ve kategorilere, yeni bilgi uymadığında, bu yeni bilgi için şemada yeni alanlar oluşturulması sürecini içerir. Özümseme ve uyumsamanın bir çocukta aynı anda gerçekleştiği görülür (learningandteaching.info).

Özümleme; biyolojide olduğu gibi psikolojide de dış çevrenin katkılarıyla kendi kendini yeniden oluşturmak, kavrayışları bizzat düşünceye katmak, yani önceden var olan şemalara uyum sağlayacak kadar değiştirmek ve geliştirmektir. Özümseme demek, korumak, bir anlamda da aynılaştırmak demektir. Bu yönüyle bakıldığında özümseme, yeni öğrenilen bir nesnenin önceden var olan bir şemayla kaynaşmasıdır. Kendinde bir canlılık hisseden çocuk, hayvanları, yıldızları, bulutları, suyu, rüzgârı, dağları, vb. her şeyi canlı kabul eder. Çocuk bu dağınık olan olayların hepsini tek bir şema içerisinde değerlendirir. Çocuğun imajlarının oluşumunda taklidin de etkisiyle yeniden çizilen özel olay ve tecrübelerin sürekliliği içinde özümseme, daha sonradan oluşan davranış tepkimelerine karşı aynı biçimde tepkide bulunma biçimini oluşturmaktadır (Piaget, 2007: 196).

Çocuğun düşüncesi, her düşüncede olduğu gibi iki temel ilgiye bağlı olarak gelişir. Birbirlerini karşılıklı olarak da etkileyen bu ilgiler şunlardır: Çocuğun veya düşüncenin realiteyi taklidi, realitenin çocuk veya düşünce tarafından özümsemesi. Çocuğun realiteyi taklit etmesi, yapılan eylemlerin ve öncelikle jestlerle ve daha sonra da sadece hayal gücü sayesinde çocuğun uyumsamasını sağlamaya zorunlu olduğu dışsal hareketleri yeniden oluşturma eğilimidir. Böyle bir eğilim, çocuğun eylemlerini yönlendiren bir güce sahiptir. Taklit, bir çocuğun çevreye uyum sağlayabilmek için nesnelere oluşunu canlandırma ihtiyacıdır. Bu canlandırmanın davranışlara veya bilince yönelik olmasının önemi yoktur. Bununla beraber çocuğun sıradan yaptığı bir taklidin, hemen bilince ait işlemlerde bir yansıma oluşturmayacağı çok açıktır. Çocukta yansımanın oluşabilmesi için taklit edilen şeyin bir nebze de olsa özümsemesi durumu da olmalıdır (Piaget, 2007: 196).

Piaget, çocuğu yetiştiren aile ve yakın çevrenin, çocuğun gelişimini eğitim odaklı düşünmemeleri neticesinde “yönetilmeyen düşünce”de özümsemenin, hep bozucu bir özellik göstereceğini belirtir. Bu nedenle öğretmen olmasalar bile anne

babanın okul öncesi dönemde çocuğun eğitiminde öğretmenden daha etkili oldukları görülmektedir. Her çocuğun az gelişmiş düşüncesinde, taklit ve özümseme, karşılıklı iki kutbu oluştururlar. Taklit ve özümsemenin uygun olarak birbirleriyle ilişki içerisinde geliştikleri bir durumda ise, kendiliklerinden birbirlerini çekerler ve çağırırlar. Gerçekten de bir çocuk özümseyeceği objeleri, öncelikli olarak taklit etmesi gerekir. Taklit edilmeyen bir objenin özümsemesi olanaksızdır. Yine küçük bir çocuğun yaşadığı herhangi bir olay üzerinde düşüncesini geliştirirken, bu olayın imajını sürdürme ve sürekli yeniden oluşturma eğilimini gösteren bir süreç oluşturmaksızın taklit edilmesi söz konusu değildir. Bu süreç neticesinde, çocuğun düşünce gelişimine neden olan olay, yeni olmaktan çıkar ve özümsemiş nesnelere alanına girer. Çocuk gerçekliği yeterli derecede özümsemeye başladığında, çocuğun zihninde özümsemeyle taklit gittikçe daha dayanışmalı bir duruma gelirler.

Bu taklit ve özümsemenin ikisi arasındaki dayanışma ne zaman düşüncede bir yansımaya yol açmaktadır? Sorusuna Piaget şöyle cevap verir: Çocuğun zihninde bir dayanışmaya dönüşen bu iki unsurun mekanik olmaktan kurtularak mantıksal olduğu ve açık bilinçli değer yargıları sayesinde düzene girdiği bir zaman diliminde, çocuğun davranışlarında, söz konusu iki unsurun işbirliğinin yansımaları görülür. Bu ortamda çocuğun düşüncelerinde toplumsal etkenlerce etkilenir ve biyolojik etkenlerin başladığı işi tamamlamak üzere ortaya çıkarlar. Tam da bu sırada toplumsal yaşam özümsemenin ve taklidin birbirine zıt gibi görünen özelliklerini ortadan kaldırarak bunları birbirine bağlı bir duruma getirir. Nihayetinde toplumsal yaşam, çocuğun bilince ait süreçlerini yansıtmaz kılmaya ve böylelikle de mantıksal akıl yürütmenin oluşmasına ve gelişmesine yardımcı olur (2007: 198-203).

Çocuğun inanç oluşum yükü, anne babalık etmenin kalitesine, temel güvenin beslenmesi için sağlıklı bir dini çevrenin varlığına dayandığı açık bir şekilde görülür. Aynı zamanda Allah tarafından her bir çocuğa, dünya ile olan ilişkisini şekillendirmesi için benzersiz bilişsel ve duygusal yatkınlıklar bahşedilmiştir. Çocuğun zihni, çevreden gelen mevcut etkiyi özümseyen basit bir tabula rasa yani boş bir levha değildir. Daha ziyade özümseme ve uyumsamanın tamamlayıcı süreçleri, sürekli değişen dünyaya bir uyum getirir. Çocuklar için özümseme, çevreden gelen verinin var olan zihinsel şemaya dâhil edildiği bir etkinliktir. Uyumsamada varolan modeller ve şema, deneyimin verisiyle uyuşması için

dönüşümü temsil eder. Dış çevreye uyumsamanın yanı sıra var olan bilişsel modeller, birbirlerini özümsemeli ve birbirleri ile uyumlu olmalıdır. Böylelikle çocuklar bir gelişim aşaması oluştururlar (Moseley ve diğerleri, 1988: 103).

Yeni doğmuş bir bebeğin yaşamının ilk haftaları boyunca gözlemlenebilen davranışları çok karmaşıktır. İlk başlarda çocukta çok sayıda farklı refleks türü vardır. Mükemmel bir bünyeye sahip olan çocuğun merkezi sinir sisteminin reflekslerinin yanı sıra otomatik sinir sisteminin refleksleri de vardır. Uyumsamaya ilişkin olarak refleksler her ne kadar genetiksel fizyolojik mekanizma ile donatılmış olsalar, kendinden gerçekleşebilmesi her ne kadar değişmez olsa da, dışsal gerçekliğe kendini adapte etmesi için kullanılması gerekir ve dışsal gerçeğe bir tür aşamalı intibak söz konusudur. Çocuğun refleks uyumsamasında belirli hareketlere izin verilmesi intibak için önemlidir. İntibak her bir refleksin kullanımında var olan ilerlemeci özümsemeden ayrı kullanılamaz/tutulamaz. Genel olarak, refleks kendini gerçekleştirme amacıyla sağlamlaştırılır ve güçlendirilir. Bu da özümseme mekanizmasının en doğrudan ifadesidir. İlk aşamada özümseme, refleksin kullanımını tanımlayan tekrar için artan bir ihtiyaç ile ortaya çıkar. Açıklanan ifade "İşlevsel özümseme" olarak da değerlendirilebilir. İkinci aşamada özümseme, tamamen pratik veya duyu motorsal tanıma ile ortaya çıkar. Duyu motorsal tanıma süreci, çocuğun dudaklarıyla temasa geçtiği farklı nesnelere kendisinin uyum göstermesini sağlar. Buna da "tanısal ve genelleştirmeci özümsemeler" denebilir (Piaget, 1977: 35-45).

Şemanın içeriğinde, özümseme ve uyumsama arasında bir ilişki vardır. Özümseme, adaptasyon sürecini tanımlayan diğer bir terimdir. Uyumsama ile de oldukça yakından ilgilidir. Bazen birbirine karıştırılabilir. Özümseme, şemaya yeni bilgi eklenmesidir. Uyumsama, yeni bilgiye dayanarak şemanın değişmesidir. Özümsemenin ise şemayı değiştirmekle ilgisi yoktur (Dufresne, 2011). Zekânın en temel birimi, fiziksel veya zihinsel, özel bir eylemin içerden bir tasavvuru olan şemadır. Şemalar özümseme ve uyumsama süreçleri boyunca değişikliğe uğrar. Özümseme, dünyayı var olan şemalara uygun hale getirme sürecidir. Uyumsama ise çocuğun değişen mevcut şemaları dünyaya uygun hale getirmesini içerir (Brown, 2008: 47).

Özümseme özne tarafından belirlenirken uyumsama nesne tarafından belirlenmektedir. Bu nedenle özümseme olmadan uyumsama olmaz. Çünkü bir şemadan diğerine, özümsemekte olan bir şeye her zaman uyumsama sözkonusu olur. Aynı şekilde uyumsama olmadan da özümseme olamaz. Çünkü özümseyici şema geneldir ve her zaman uyumlu bir duruma getirilmelidir (Bringuier, 1980: 43).

Özümseme, bir anlamda yeni öğrenilenlerin öncekilerle uyum içinde olmasıdır. Özümsenen dini bilgilerin şemayı yönlendirme kuvveti ilk tecrübe, temsil kuvveti, anne babanın fedakarlığı ve samimiyeti, uyumsama sürecinin kuvveti gibi etkenlerle değişebilmektedir. Özümsemenin tam anlamıyla anlaşılabilmesi, uyumsama sürecinin anlaşılması ile ilişkili olduğundan, bu aşamada uyumsamayı da anlamak gerekir.

3.1.3.2. Uyumsama (Accommodation)

Uyumsama, Piaget'nin şema kavramının ikinci sürecidir. Uyumsama, çocukların zihninde var olan bilişsel yapıların düzenlenmesini içerir. Böylece çocuklar, yeni verilerden etkin bir şekilde faydalanabilirler. Onlar mevcut düşünce kalıpları ve davranışlarını, yeni kalıplara uyması için değiştirirler. Bu nedenle uyumsama, çocukların anlayışında bir değişikliği içerir (Gargiulo ve Kilgo, 2005: 10). Uyumsama, şemanın yeniden düzenlendiği veya yeni bir kavramın yeni bir bilgi veya tecrübeyi kendi içine alması için oluşturulduğunda meydana gelir (Essa, 2011: 134).

Kelime olarak uyumsama, bir kişinin ortaya çıkan yeni durumlarla başa çıkması için veya bu durumlara uyum sağlamak için eski metotlarını değiştirdiği süreçtir (Plotnik ve Kouyoumdjian, 2011: 618). Uyumsama, Piaget'e göre adaptasyon sürecinin bir parçasıdır. Bu süreçte, insanlar yeni bilgi öğrendikçe, var olan zihinsel şemalarını değiştirirler. Özellikle de çocuklar çok kısa bir zamanda, inanılmaz miktarda uyumsama yapabilirler. Çünkü onlar dünya hakkında daha fazla bilgiyi daha çabuk keşfederler (Dufresne, 2011).

Uyumsama, daha karmaşık işlevler gerçekleştirerek, bir organizmanın daha karmaşık uyarılma koşullarına kendisini uygun hale getirme prensibidir. Çocuk açısından değerlendirildiğinde yeni bir davranış kazanılması olarak görülebilir. Bir eylem gerçekleştirilmeyi öğrenmek bir uyumsamadır. Hitabet, bir şey örme, el yazısı

yazma, piyano çalma, bütün motorsal kazanımlar birer uyumsama, daha karmaşık koşullara uygunluk göstermedir. Bunlar hakkındaki ortak nokta ise, gelişimin gereksinimleri hakkındaki, son derece geniş motorsal eylemlerden geçerek uyarılmanın sürdürülmesidir. Çocuğun öğrenme sürecinde her ne durumda olursa olsun bir tepki, tavsiye, itaat, gizemli ve çaba ile, bir acının baskısı veya memnuniyet duygusunun heyecanı altında bu uyarılma nasıl üretilirse üretilsin, ister memnuniyet verici faydalı bir uyarıcı ile ya da kendisinden kaçınılan zarar verici bir türden olsun hepsi bir uyumsama durumudur ve "dairese tepkiler" prensibi altında yer alır (Baldwin, 1967: 170-171).

Piaget, çocuğun uyumsama sürecini, onun mantığının gelişimini etkileyen iki genetiksel gerçeklikten biri olarak düşünür. Çocuğun mantığının gelişimini etkileyen iki genetiksel gerçeklik söz konusudur. Bunlardan birincisi, yaşayan canlının genel genetiği ile bağlantılı işlevsel sabit değerlerdir. İkincisi, kişinin belirli genetiğine bağlı olan ve zihinsel uyumsaması için temel öğeler olarak hizmet eden belirli yapısal organlar veya özelliklerdir. İşte bu nedenle genetiksel yapıların bir sonrakini nasıl hazırladığı ve uyumsamanın biyolojik teorilerinin zeka teorisine nasıl ışık tutabileceğini araştırmak için bu teoriler önemlidir (1977: 26).

Uyumsama ve alışkanlık arasındaki etkileşim, her ne türden olursa olsun her organik etkinlikte çift yüzlü bir etkene neden olur. Herhangi bir organizmanın gelişiminde çift türlü bir yapı gözlenir. Bir tarafta değişen bir yapı ve uyumsama kanunu tarafından sürekli değişen bir alışkanlık, bir diğer taraftan ise bu değişimler bizzat kendileri, kendi alışkanlık haline gelme özelliğini geliştirirler. Bu nedenle sürekli bir erozyon söz konusudur. Her bir eylem sadece ona katkıda bulunan her iki etken içinde anlaşılabilir. Örneğin dürtü, içgüdü, dikkat ve duygu çift yüzlüdür. Her biri bir alışkanlığı temsil eder fakat her biri aynı zamanda uyumsama nedeniyle değişiklikler ile büyür. Yani alışkanlık uyum sağlayarak yeni bir uyumsama sürecine girer. Daha sonra alışkanlık haline gelerek yeni bir alışkanlık olur. Daha sonra bu alışkanlık farklı bir koşula uyum göstermek için tekrar yeni bir uyumsama sürecine girer. Bu süreçler çift yüzlü olarak etkileşimlerini sürdürür (Baldwin, 1967: 172).

İlk çocukluk döneminde uyumsama ve öğrenme süreçleri göz önüne alındığında, çocukların her yeni öğrenmeleri önceki bilgilerini tasdikler nitelikte ise özümseme süreçleri pekişerek gelişir. Fakat ilk çocukluk döneminde uyumsama

olgusu daha sık yaşanır. Bu dönemde her uyumsama ögesi, mevcut şemayı yeni olay ve açıklamalara göre yeniden biçimlendirerek yeni şemaların oluşumunun önünü açar. Çocuğun farklı açılarda gelişimini sağlayan, özümsemeden daha çok uyumsama sürecidir. Bununla beraber her uyumsama süreci, önceden öğrenilmiş veya tecrübe edilmiş bilgiler çerçevesinde oluşan şemalar arasında bir dengelemeyi de beraberinde getirir. Çocuk her öğrendiği yeni bilgilerle öncekiler arasında bir denge kurarak yeni şemalar oluşturur. Çünkü her yeni uyarıcı zihinsel dengeyi bozar. Zihin daima dengeleme eğiliminde olduğundan, mevcut olan şema yeni öğrenmeleri açıklamaya yeterli gelemiyorsa, şema değiştirilir veya geliştirilir. Böylece zihin kendisini dengede tutar. Bu durum, zihinsel gelişimin en temel unsurları arasında yer alır.

İlk çocukluk döneminde dini kavramların imaj ve tasavvurlarının şema oluşumunda uyumsama süreci, çocuğun dini çevresinin çeşitliliğiyle doğru orantılı olarak gelişir. Çocuk her yeni karşılaştığı dini bir kavramı, öncelikli olarak önceki bilgileriyle bir değerlendirmeye tabi tutar. Zihninde bulunan şemalara uymayan bu yeni dini bilgiyi asimile edemeyen çocuk, bunun karşısında yeni bir şema kavramı oluşturarak zihinsel bir dengelemede bulunur. Böylece şema kavramı çeşitlenen çocuklarda, zihinsel yapının gelişerek daha da güçlendiği görülür.

3.1.4. Dini Kavramların Temelleri

İmaj/imge, tasavvur/temsil ve şema kavramlarının taşıdığı anlamları belirttikten sonra bu sözcüklerin anlam derinliklerinde, dini kavramların temellerine nasıl tesir ettiklerini incelemeye çalışacağız. Bir çocuğun 0-2 yaşları arasındaki bebeklik döneminde, çocukta farklılaşmamış veya yeni yeni oluşum sürecine giren bir inanç yapısı bulunmaktadır. Bir annenin bebeğini yeteri kadar kollarına alarak tutması, kollarında sallaması ve onunla konuşması yeterli düzeyde değilse, ilişki kurma ve sevgi bağları için uyum kapasiteleri şiddetli bir şekilde engellenir veya aktive edilmez. Nesnelerin sürekliliği evresindeki bu aşamada çocuğun ilk Allah imajının doğduğu söylenebilir. Özellikle bu imaj karşılıklı ilişkilerden oluşur. Bu süreçte çocuk, bir yandan çevresindeki güçlü kişilerden farklı olarak bir benlik farkındalığının temelini oluşturur. Bir yandan da bu güçlü kişilere bağımlıdır. Bu kişiler çocuğun ilk bilinçliliğinde hazır bulunurlar ve onun ilk kendini tanımasında -

tanıyan gözlerle ve tasdik eden gülümsemelerle- çocuğu tanırlar. Tüm bunlara ön imajlar denir. Çünkü bunlar dil öncesi, kavram öncesi ve bilincin ortaya çıkma süreci sırasında oluşurlar (Fowler, 1995: 120-121). Bu aşamada çocuğun ön imajları kavramların imaj oluşumunda, bir binanın temellerinin bina için eda ettiği önemi, imaj açısından ortaya koyar. Çocuklarda oluşan ön imajlar, imajların oluşumunda en belirgin alt yapıyı oluştururlar. Çocuğun zihninde şekillenen bir nesnenin imajı, o nesnenin ön imajının oluşma niteliğiyle paralellik arz eder. Dini kavramların oluşum imajları yönüyle değerlendirildiğinde, bir çocuğun ilk dini kavram oluşumlarında ön imajların oynadığı rolün büyüklüğü anlaşılabilir.

Çocuk açısından değerlendirildiğinde, imajla zihin arasında kuvvetli bir ilişki vardır. Zihin bilinendir ve çocuğun yaşadığı sürecin tamamının bir sonucudur. “Allah” kavramı, sadece zihnin oluşturduğu bir kavram olarak mı algılanmalıdır? Zihnin ne olduğu bilinmektedir. Zihin zamanın sonucudur. Her türlü şeyi, doğrulamayı ve yanılsamayı oluşturabilir. Zihnin düşünceler oluşturma, düşlere ve imajlara kendini yansıtma gücü vardır. Sürekli bilgi biriktirir, arşiv depolarına atar ve seçer. Zihnin bir sınırlılığı vardır. Ancak bu sınırlılık ölçüsünde Allah'ı betimleyebilir, kendi sınırlarına göre Allah'ın imajını oluşturabilir. Çocuğun yakın çevresi, belirli öğretmenler ve din adamları Allah'ın olduğunu söylediği ve tanımladığı ölçüde ve nitelikte, zihin bu koşullar içinde Allah'ı imgeleyebilir, fakat bu imaj Allah değildir. Allah zihin tarafından, nesne konumunda algılanamayan bir şeydir (Krishnamurti, 2000: 39).

Bir çocuğun eylemlerinin oluşumunun mekaniğini anlamak için, her şeyden önce, neyin yapılandırılması gerektiğini, kavramsal düşüncenin genişletilmesi için duyu motor zekâya neyin eklenmesi gerektiğini bilmek gerekir. Zekânın yapılandırılmasının pratik seviyede başarılı olduğunu farz etmek, bu hazır zekânın mantıksal düşünce olarak nasıl içselleştirildiğini açıklamak için dil ve hayal dünyasının iyi bir tasavvura başvurmaktan öteye, daha yüzeysel bir şey olamaz. Zekânın yapılandırılması olmuş bitmiş bir olay değildir. Çocuk için zekâ yaşam süreci içerisinde gelişmeye devam eder (Piaget, 1967: 274-275). Fakat zekânın en ileri boyutta gelişme devresi, ilk çocukluk dönemini kapsamaktadır.

Yeni doğan bir bebekte dünya imajı yoktur ve o an çevrede duyu organları ile alabileceği hiçbir şey yoktur. Altı yaşına geldiği zaman bile çok az sinyaller

alabilmektedir. Bu uyarıcıların duyu organlarına gelmesi, onlara yabancı bir görüş oluşturur. Bebeklerin davranışlarında, uyuma ve yemenin dışında da çevreye, keşfetmeye, kontrol etmeye, ulaşabildiği her şeye sahip olmaya karşı bir arzuları vardır. Algılama ve nesnelere bir şeyler yapma kabiliyetinde, çocukları sevk eden bir ödül onları kamçulamaktadır. Kavramsal ve bilişsel öğrenme bu şekilde gerçekleşir. İlginçtir ki, sahip olma arzusu, sahip olan benlik duygusundan önce gelir. Çocukta bu iyelik sıfatları erken dönemde oluşur. Gesell 24 aylık bir çocuğun zamirlerden önce "benimki, bana, sana ve ben" "mine, me, you and I" demeyi sırasıyla öğrendiğini belirtir. Çocuğun gelişimi ilerledikçe "Benimki" ifadesi "benim"e ve sen (nesne), sözcüğü "ben"(özne)'e dönüşür. Ama "ben" ortaya çıktığı zaman bu bir nesne olarak değerlendirilir (Deikman, 1982: 69).

Tasavvur/Temsil terimi çocuğun bir nesneye nasıl sahip olduğunu gösterir. Yani, çocuk fiziksel olarak bir nesneyi nasıl tasavvur eder. Nesne ilişkileri hakkında yazanlar, genellikle iki referans dünyası veya çerçevesi arasında bir ayrıma giderler. Gözlemlenebilir nesnelere dış dünyası ve nesnelere zihinsel temsillerinin olduğu içsel ruh dünyasıdır. Dışsal dünya sosyal çevrede, günlük dünyada var olan gözlemlenebilir nesnelere dünyası anlamına gelir. İçsel dünya ise bu dışsal dünyaya ait öznenin zihinsel imajları ve tasavvurları anlamına gelir (Clair, 1996: 6).

Rizzuto Allah tasavvurunu, gerçek ve hayal arasında geçiş alanı olarak Winnicott'un tanımladığı yerde şu şekilde anlamlandırır: Bir çocuk, insanlar ve ilişkilerinin sürekli doğasına dair bir duyum geliştirdikçe, bu alan daha da önem kazanır. Bu durum çocuğun oyuncakları ve yaşam ortamı ile çizilir ve şekillendirilir. Bunlar bir çocuğun gelişimi ilerlerken zihnine kaydettikleridir. Bu nesnelere farklı olarak, kişinin Allah tasavvuru asla kenara bırakılamaz. Bu süreç bireyin iç dünyasında yaşam boyu devam eder. Allah ve aile üzerine yapılan anketler, psikoanalitik, nesne ilişkileri, gelişimin benlik psikolojisi teorilerine dayanmaktadır. Bu ise bireyin içselleştirilmiş benliği, değerleri ve Allah imajlarının doğasını açığa çıkarmak üzere tasarlanmıştır. Yapılan anketler, biri Allah'la ilgili sorular, diğeri aile ilgili sorular olmak üzere cümle köklerinden oluşan paralel bir formatta sunulur. Ankete muhatap olan kişiler, kendi inançları ve kendi Allah tasavvurlarına göre cümle köklerini tamamlarlar. Rizzuto'nun orijinal çalışmasının amacı Allah

tasavvurunun oluşumunun köklerine yönelik detaylı bir araştırma olmasıdır (Tisdale, 1999: 394).

Her bir çocuk, gelişim sürecinde onu dünyaya getiren anne-babasının nesne dünyasını bir ruhsal gerçeklik olarak yeniden oluşturma durumundadır. Bu çocuğun dünyası en önemli gerçeklik, onu özel biri olarak oluşturan en önemli dokudur ve böyle kalır. Fiziksel ilgi, sevgi, saygı ve bireysel tanıma gibi en temel anne-baba tepkileri, çocuğun ruhsal gelişimi ve devam eden daha kompleks gerçekliğin bütünleşmesi sürecinde sağlam bir temel oluştururlar. Varoluş öncesi ve sonrası boyutları hakkında dünyayı sorgulama zamanı geldiğinde çocuk, onun sorgulamalarına yanıt olarak anne-babası tarafından sunulan kutsallıkları detaylandırmak için, kısa ömründe biriktirmiş olduğu imajları, etkileri ve deneyimleri ister istemez kullanır (Rizzuto, 1993: 17).

Çocuğun doğumunu takiben dini düşüncesinin gelişiminde ebeveynin etkisi zaman içerisinde önemli ölçüde gelişerek, çocuk için önemli rol oynamaya devam eder. Genel olarak ailenin, dini tecrübenin yaşanmasında önemli bir rol oynadığı bilinir. Aile ve dini yapı arasındaki yakın ilişki sıkça belirtilmiştir. Çocuk için aile hem dini ilişkiler hem de dini değerler için üst düzey bir modeldir. Ailelerin dini tutumları, davranışı ve hatta dili zamanla çocuğa geçer. Ayrıca aile yapısı içindeki koruma, iyi olma hali, otorite kalıpları, dinde kendi doğal uzantısını ve detayını bulur. Çocuğun ilk Allah imajları, özellikle ebeveynin imajlarında şekillenir. Bununla birlikte tek temsili öğelerin yakın ailedeki dede, nine, kardeşler veya aile dışındaki sosyal ve kültürel etkenlerden (müftü, vaiz, imam, müezzin) türeyebileceği de göz önüne alınmalıdır. Ebeveyn ve ilahi imajlar arasındaki karışıklık, ilk başta tamamen bütündür. Çocuk üç veya dört yaşlarından itibaren Allah'ı hayal etmekte zorluk çekmez. Ama onun ilahi imajları, perimasalları dünyasından farklı olmayan fantezi ve düşlerle doludur. En baştan itibaren çocuğun Allah imajı, duygusal ikilemlerle renklenir. Çocukların bir yandan iyi, sevecen ve koruyucu Allah'a yönelik güven içinde bir bağlılık duyguları varken, diğer yandan da korku ve dehşet öğeleri zihinlerini meşgul eder (Meissner, 1987: 30).

Düşüncenin bir türü olan tasavvura dini açıdan yaklaşıldığında, okul öncesi dönemi yeni tamamlamış çocuğun Allah tasavvuru, onların ifade yoğunluklarına göre altı grupta toplanmıştır. Bunlar; 1- İlahi varlık olarak Allah tasavvuru, 2-

Allah'ın yaratıcılığı, 3- Ferdi hayatın Allah'a bağlı olması, 4- Fiilleriyle Allah'ın tasavvuru, 5- Ferdi ve toplumsal hayatın düzenleyicisi olarak Allah, 6- İyiliği buyurması ve kötülüğü yasaklaması bakımından tasavvur edilen Allah (Yavuz, 1987: 254).

Çocukların dil, sembol, imaj ve tasavvurlarını nasıl oluşturdukları düşünüldüğünde: sözlü sembollerin ortaya çıkışı ve kullanımının neşe verici ve özgürleştirici olduğu farkedilir. Fakat bu durum iletişim için olmasının yanı sıra yabancılaşma için de büyük bir potansiyel içerir. Dilin gücü düşünüldüğünde, bu durum bir şeye işaret etme veya yüz ifadeleriyle jestlerde bulunmakla kısıtlanamaz. Çocukların iletişim becerilerini mevcut ve somut olan nesnelere sınırlandırmak doğru değildir. Onların kendilerinden uzak olan nesnelere ve kişilere atıfta bulunma yönünde yetenekleri mevcuttur (Fowler, 1989: 22).

Yakın çevresini anlamaya çalışan çocuk, öncelikle çevresine uyum sağlama çabası içerisinde önce sembollere yönelir. Onlara ilgi duyarak onlarla bütünleşmekten haz duyar. Zaman içerisinde haz duyduğu bu sembolleri kavramaya ve anlamlandırmaya çalışan çocuk (Yavuzer, 1999: 64), eğitim biliminde sosyal öğrenme yolu olarak ele alınan "model alma" şeklindeki yöntemle sembolleri öğrenme eğilimi gösterir. Çocuklardaki bu eğilim, dilin öğrenilmesinde, kişilik yapılarının gelişimi boyunca, yeni durumlara uyum sağlama bakımlarından çocuğun yetişmesinde semboller üzerinde titizlikle durulmaktadır (Selçuk, 2007: 115-116).

Sözel kavramlar zaman içinde tutarlılık gösterir. Fakat bu kavramlar kişilik değişkenlikleri ile farklılık gösterebilir. Bu sözel kavramlar daha önceki deneyimlerin oluşturduğu referans çerçevesi içinde değerlendirilir. Çocuklar açısından değerlendirildiğinde; nesne tanımlaması, hafıza ve öğrenmenin her üçünün de dil gelişimi ve kavramsal kategorilerden etkilendiği gözlemlenmiştir (Cofer, 1960: 104).

Çocukların dünyaya uyumlarının oluşumu yönüyle bakıldığında, bir çocuk hem hayali hem de gerçek dünyalar oluşturma fırsatına sahip olmalıdır. Daha özel olarak çocuklar, daha üst seviyedeki konularla, cennetin, Allah'ın veya ailenin ne olduğu veya ne olabileceğine dair resimlerle düşünmeleri teşvik edilebilir. Çocukların düşüncelerine sembolik işlevler açısından yaklaşıldığında ise semboller birbirinden farklı iki yolla köprü vazifesi görürler. Birincisi; dil öncesindeki (duyu-

motor) çocuğun deneyimini konuşmanın temel iletişim şekli olduğu, daha ileriki yaşlardaki çocuğun deneyimini birleştirmektir. İkincisi; semboller yerlerin ve kişilerin, hatta benliğin birleşmesi ve sonra tekrar birleşmesi için bir araç olmasıdır. Bu bağlamda semboller, zihinsel imaj resimlerini dış dünyada temsil ederek bu imajları bölmek yerine birleştirirler. Bu birleştirme kıyaslama tecrübemiz için temel bir vazife görür. İmajların kodlanması genellikle benlik ve diğer nesnelere arasındaki ilişkiyle ilgilidir. Çocuklarda oyun ve ritüel, analogik sembolizmin gelişmesi için güçlü imkanlar sağlar (Moseley ve diğerleri, 1988: 122-123). Kilit bir kavram olarak bilgi ile yaşayan çocuklara dair daha farklı bir bakış açısına yönlendiriliriz. Bu durum kendini geleneksel etki-tepki modeli yerine daha kapsamlı bir modele bırakır. Psikolojik bakış açısına göre çocuk, bilgi ile ilgilenen bir yapıya sahiptir. Çocuk bilgiyi dört kavram kategorisi altında edinir. Bunlar şekilsel (figural), sembolik, işaret ve davranışsal bilgi kategorisidir (Guilford, 1960: 11). Çocuk bu bilgi kategorileri çeşitlerinden ne kadar çoğuna maruz kalırsa, hem imaj hem de zihinsel gelişimde daha pozitif bir yapı oluşur.

Çocuğun davranışlarının açıklanması konusunda Freud Allah duyusunun kökenini, her bireyin başkalarına bağımlı olmaksızın yaşamını sürdüremeyeceğini öğrendiği pekçok durumdaki evrene olan yansıtmasında görür. Bu durum bebeğin anne babasına bağımlı olduğu durum gibidir. İnsanlar bağımlı oldukları evrene bir baba figürü yansıtırlar. Birey bu rahatlatıcı illüzyon gerçekmiş gibi, ölümden sonra da bu figürle bağlantılı olarak, bazı kişisel varoluşun devamı olacakmış gibi yaşar (Bowker, 1995: 10). Bu yaklaşıma rağmen din, insan davranışının çok kompleks bir alanı olarak görünmektedir. Din, algılanma yönüyle insan davranışının kendisi kadar çeşitli ve heterojendir. Yapılan birçok deneysel çalışma, oldukça heterojen örneklerin ötesinde ve farklı türdeki modelleri kullanarak toplum içindeki insanların din veya dinselliğin ortak bir etkenini tanımlamaya eğilimli olduklarını tesbit etmiştir (Dittes, 1971: 102).

İnsanın bütün yaşam süreci düşünüldüğünde, çocukluk döneminde zengin bir hayal kurma yapısına sahip olduğu görülür. Çocuklardaki hayalin dört dinamik içeriği mevcuttur. Bunlar:

1- Hayal, bir uyumsuzluk süreci tarafından eyleme dönüştürülür.

2- İnanca dayalı hayalin görevi ise kendisinin birçok kompleks yapısını da içeren, en kapsamlı boyutlarda var olan tek bir gerçeği mümkün olabildiğince hayal etmektir.

3- Hayal, girebildiği veya giremediği imgelere karşı duyarlıdır, hassastır.

4- Dinsel inanç, gerçeğin oluşumunda kullandığı imajları onaylamak için bir topluluğun tasdikine bağımlıdır (Parks, 1993: 140).

Öncelikle ön imajların çocuğun imajını geliştirdiği veya tasavvur dünyası gelişen çocuğun zihninde bir şema oluşturarak, kavramlara anlamlar yükleyip, adeta onları canlandırdıkları görülür. Dini kavramların temellerinde yer alan bu imaj, tasavvur ve şemalar, dolayısıyla özümseme ve uyumsama süreçleri, öncelikle anne babaların ve yakın çevrenin özelliklerini yansıtarak çocuğun dini gelişimine yön verir.

3.2. DAVRANIŞ GELİŞTİRME SÜRECİ

İlk çocukluk döneminde dünyaya ait bir yargı oluşturmaya başlayan çocuğun ilk imajları ve tasavvurları özümseme ve uyumsama süreçlerinden geçerek şema kavramının temellerini oluşturur. Çocuk bu temeller üzerine dünyayı oturtmaya çalışırken bir yandan da yeni davranışlarla şema kalıbını genişletmeye çalışır. İşte bu durumda çocuğun davranış gelişim sürecinde öncelikle uyum, özdeşleşme ve içselleştirme yollarına başvurduğu görülür. Fakat çocuk, her gördüğü davranışa uyum göstermez ve onunla özdeşleşip içselleştirme yoluna başvurmaz. Çocuğun gördüğü veya duyduğu bir davranışı içselleştirme sürecine dahil edebilmesi için öncelikle onun duygularına hitap ediyor olması gerekir. Duygu dünyası eksik olan davranışların, çocuklarca benimsenmedikleri görülür.

Küçük çocukların yetiştirilmesinde, olumlu niteliklerin davranış haline dönüşmesini örgün eğitim kurumlarına veya okullara bırakmak doğru bir düşünce değildir. Okul sadece bilgi verir. Bilginin çocuklarda davranış haline dönüşmesi, bilgiyi veren kişinin iyi ahlaklı, karakterli olmasına veya o bilgileri duygularla bütünleştirmesine bağlıdır. Duygular ise bir çocuğun okula başlamadan önceki dönemlerinde şekil almaya başlar. Eğitim için okul çağını beklemek, çocuğun geleceğini tehlikeye atmak demektir. Okul, duyguların davranış şeklinde

somutlaşmakta olduğu bir zaman diliminde onları bilgi ile bağdaştırarak, çocuklara yardımcı olabilir. Okul öncesi dönemde çocuğun duyguları geliştirilememiş ve doğru yönlendirilememiş ise, büyük ihtimalle çocuk okulda başarısız olacaktır (Bilgin, 2004: 130-131).

Çocukların davranış gelişim sürecinde uyum, özdeşleşme ve içselleştirme etkin rol oynar. Bu süreçte çocuklar, kendileri dışındaki davranış kalıplarını uyum, özdeşleşme ve içselleştirme süreçlerinden geçirerek kendi kişilik özelliklerini de yansıtan yeni bir davranış geliştirirler. Çocukların bu davranış gelişim süreci, onların dini gelişim süreçlerini de açıklar mahiyettedir. Bu nedenle çocukların dini gelişim süreçlerinin tam anlaşılabilmesi, davranış gelişim sürecinin aydınlatılmasıyla ilişkilidir. Bu çerçevede öncelikle çocukların uyum sürecini ele almak gerekmektedir.

3.2.1. Uyum (Compliance)

Uyum kavramı, Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi içinde, çocuğun yeni bilgileri anlama çabasında, bu bilgilere adaptasyon sürecindeki kazanımlarıdır. Nihayetinde uyum çocuğun kendi bilişsel yapısında değişiklik yapmasıdır. Örneğin bir bebek, ilk defa karşılaştığı veya gördüğü yeni bir nesneyi, o nesneyle ilgili uyum süreci yaşamadığından dolayı nasıl tutacağını bilemez, ya da bu yeni nesneyi ağzına almaması gerektiğini uyum sürecinde öğrenir. Çocuk bu öğrenme sürecinde, düşünce sistemini, uyum sağladığı yeni yaşantıya adapte eder. Öğrenme süreci içerisindeki bir çocuk, yeni öğrendiği bir bilgiyi önce asimile ederek ona uyum sağlar. Bu durum çocuğun kendi çevresine uyum sağlama yetisi anlamında kullanılan adaptasyonu oluşturur. Çocuğun uyum sürecinde denge kurma, asimilasyon, adaptasyon ilişkisi önemlidir. Öğrendiği yeni bilgilerle zihninde dengeleme kuran çocuk, yeni öğrenmelerini önceki bilgileriyle asimile ederek yeni bir yaşanılır öğrenme oluşturur. Nihayetinde yeni öğrenilenlere adaptasyon gerçekleşmiş olur. Genel anlamda uyum bireysel açıdan, çevre ile etkileşim yoluyla gerçekleşen, ancak genetiksel olmayan uyum veya uyarılma anlamında kullanılmaktadır (Budak, 2000: 790).

İlk çocukluk döneminde çocukların uyum ve öğrenme süreçleri göz önüne alındığında, çocuk modelleme yoluyla ve pekiştirme yaparak, bazı davranışları ve

inançları ifade etmeyi yansıtabilir. Bir ödül alma veya cezadan kaçınma olarak onlara değer vermeyi öğrenebilir. Bir çocuk cezadan kaçınmak için başkalarında gördüğü şeyleri uygulayabilir. Bu durumda, bu çocuk uyum göstermiş olur. Uyum örnekleri dini sahada çok fazladır. Bir çocuk yatmadan önce anne-babası istiyor diye dua edebilir veya anlamını bilmediği bir ilahi söyleyebilir. Çocuk, istenen şeye uygun şekilde uyum sağlamış olur. Uyum sağlamada iki farklı yapı ortaya çıkmaktadır. 1- Çocuk kendi isteğiyle uyum sağlar. 2- Anne-baba ya da çevre istediği için uyum sağlar. Bir kişi sadece hanımının istemesi üzerine hiç inanmasa bile bir kiliseye veya tapınağa gidip ayine katılabilir. Batı kültüründe olabilen bu durum, Müslümanlar içinde nadir rastlanan bir durumdur. Genç bir kız veya erkek, arkadaşlarının arasına girebilmek için, gidip bazı dini şeyler yapabilir. Aslında burada yaşla ilgili bazı hususlar da vardır. Küçük yaşta bir çocuk da olsa, toplum tarafından kabul edilme ihtiyacı hisseder. Sırf bunun için bazı uyum örnekleri gösterebilir. Uyum pekiştireç kazanmayı sonlandırmanın bir yoludur. Mesela çocuk yemekten önce dua etmesi gerektiğini duymuştur ve bunu hep yapmaya başlar. Böylece çocuk yeni duruma uyum sağlamış olur. Yani pekiştireçler bittiği zaman uyum sağlamış olunmaktadır. Bir şeyi söylüyorsun, söylüyorsun, söylüyorsun sonunda çocuk yapmaya başlıyor. Çocuk bu yeni duruma uyum sağlanmış oluyor. Eğer bir davranış veya inanç, bu yolla uygun olarak pekiştirilmezse, çocuk tarafından zayıf olarak algılandığından önemsenmez. Kaygı düzeyi yüksek bir çocuk, tartışmalarına şahit olduğu anne-babasının barışması için dua ediyor, ediyor, fakat anne babası barışmıyor ise çocuk duaların işe yaramadığını düşünür ve muhtemelen dua etmeyi bırakır. Küçük bir çocuk için uyum çok basit görülebilir fakat bazı zamanlar şaşırtıcı etkisi olabilir. Bir anne-baba yapmadıkları bir öğüt verdiklerinde, çocuk öğüt verileni değil, onların davranışına uyum eğiliminde bulunur. Uygulamasız öğüt vermede, çocuğun model aldığı şey verilen öğüt değil, anne-babanın davranışları, hal ve tavırları model alınmaktadır. Günümüzde anne-baba veya öğretmenlerin çocuklara kitap okuyun deyip durması karşısında, çocukların kitap okuma tavsiyesini model almayıp, öğretmen veya anne-babanın kitap okumamasını model alması bir örnek olabilir. Aynı şekilde sigara içen bir kişinin çocuklara; "Bu çok kötü, içmeyin" demesinin model alınmayıp, içme davranışının model alınması, uyumun uygulamaya dönük olduğunu göstermektedir. Okul öncesi

dönemde mabette ibadete katılan bir çocuk gürültü yaptığı için mabetten atıldığında, mabette sessiz olmayı öğrenmez. Tam tersi çocuk bunu dışarıda oyun oynamak için, bir ödül olarak algılar. Bu sebeple gürültü yapmamayı değil gürültü yapmayı öğrenir. Pekiştirilen sessizlik değil, gürültüdür (Batson ve diğerleri, 1993: 54).

Ramazan ayında teravîh namazının da etkisiyle diğer namazlara göre daha yoğun bir şekilde camiye giden küçük çocukların, gürültü yaptıkları gerekçesiyle, camiye namaz kılmaya gelen özellikle ihtiyar Müslümanlar tarafından kızılıp bağırılması ve camiden atılması çocukların camiye uyum süreçlerini olumsuz etkiler. İhtiyarların sözlü ve fiili müdahalesiyle karşılaşan bu küçük çocuklar, cami hakkında olumsuz bir ön imaj edinirler. Eğer bu durum aile tarafından rehabilite edilmezse, çocukların imaj ve tasavvurlarının gelişimiyle beraber pekiştirilerek beynin arşiv depolarına kayıt edilir. Bu olumsuz yeni bilgi, çocukların zihnindeki mevcut şemalarda yerini bulamayınca, uyumsama sürecine girerek zihinde yeni bir şema oluşturur. Bu şema olumsuz içerikle doludur ve o günden sonra aynı türden öğrenmeleri bu şemada arşivler. Arşiv dosyasının içindeki kodlanmış bu bilgilerin çokluğu, bu şemanın yönlendirme işlevinin kuvvetini artırır. Bu olumsuz pozisyon ve resim, çocuğun daha sonraki hayatında onu yönlendiren bir bilinçaltı merkez konumuna dönüşür. Dolayısıyla küçük çocukların camiye uyum sürecinin aile tarafından yönlendirilmesi ve kontrol edilmesi olumsuz bir imajın oluşmaması için oldukça önemlidir. Dahası inanç dünyasına kapalı kalmış nice kişilerin inanç dünyasından uzak durmalarının sebebini, küçük yaşlarda camide gördüğü şiddete bağlaması da konumuz açısından manidardır. Taze bir fide konumundaki çocukların, fidelerin esen en küçük rüzgârdan etkilendikleri gibi insan davranışlarının tamamından etkilenebilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocukların davranış geliştirme sürecinde uyum sürecinin nasıl işlediğini anlamanın bir yolu olarak Piaget'nin zekaya ilişkin en genel tanımlaması, zekanın çevreye uyum olduğu şeklindedir. Tıpkı çocukların ve diğer organizmaların çevreye fiziksel olarak uyum sağladıkları gibi, özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların düşünceleri de psikolojik düzeyde, çevreye uyum sağlar. Bu uyum süreci, evrensel bir özellik gösterir. Çocukların herhangi bir düzeyde bilişsel uyum sağlaması, onlarla çevre arasındaki etkileşime bağlıdır. Bütün çocuklarda doğuştan bir çevreye uyum sağlama eğilimi vardır. Çünkü akıllı davranış çevrenin şartlarına uygun davranmakla

ortaya çıkar. Uyum sağlama birbirini tamamlayan iki süreci kapsar. Bunlar özümleme ve uymadır. Özümleme, çocuğun içinde bulunduğu gerçekliği, halihazırdaki bilişsel yapılanmasına uydurma sürecidir. Uyma ise, çocuğun içinde bulunduğu şartlardan doğan bilişsel yapılarının düzenlenmesini ifade eder. Uyma, çocuğun o andaki bilişsel yapılarının belirli bir nesne ya da olayı anlaşılır bir şekilde yorumlayamaması nedeniyle gerçekleşir. Özümleme ve uyma süreçleri, çocukların doğumundan itibaren bütün gelişim dönemlerinde, bilişsel yapıların oluşumunda sıkça içiçe geçmiş bir şekilde gelişir. Bu süreçte, uyma ve özümleme arasında güçlü bir ilişki vardır. Bir çocuğun dünyaya uyum sağlama sürecinde, uyma ve özümleme arasında bir dengenin mevcudiyeti, çocuğun gelişimini olumlu yönde etkiler. Bu dengeleme çocuğun dünyaya uyum sürecini belirler (Miller, 2008: 97).

Bu süreçte çocuklar zihinsel yapılarını, zihinsel çevrelerinin yeni ve alışılmamış yönlerine uydururlar. Bir çocuğun gelişim sürecinde, zihinsel şemalar devamlı olarak bütünleşir ve koordine olurlar. Bu sürecin sonunda ise çocukların zeka düzeyi kemale ererek olgunlaşır (Solso ve diğerleri, 2007: 456).

Uyum, yaptığımız ve söylediğimiz pek çok şeyin ilk temellerini oluşturuyor olmasına rağmen, çok az kimse inanç ve davranışın temelini dine dayalı bir uyum olduğunu düşünür. Din gönülle ilgili bir şeydir, tamamen dış kaynaklarla olan bir şey değildir, içten gelen bir yönü vardır. Bu aşamada özdeşleşme, bizi kalbe yaklaştıran en önemli husustur (Batson ve diğerleri, 1993: 54).

Yaşam ağının amacı çocuğun kişilik oluşumunun mekaniğine uygulanabilir. Zihinsel gelişimin kişisel karmaşıklığını, bireyin tüm ailesine eşsiz fakat koşullu bir uyum sistemini başardığı küçük bir tiyatrodaki sahnelenen kısa ve yoğunlaştırılmış olaylar olarak görebiliriz. İşleyen süreç tekrar birbirini etkileyen kişiliklerin etkileşimleri ve birbirine bağımlılık üzerine kurulu olan organizmaların bir korelasyonudur. Her bir çocuğun zihinsel gelişiminde, diğer bireylerle kesintisiz uyum süreci, çocuğun gelişen kişiliğinin en hassas dokularına kendini kaçınılmaz bir şekilde kaydeden bir etkileşim olan doğanın geniş yaşam ağının izleri görülür. Bütün çocuklar söz konusu korelasyonla, ebeveynine ve birbirlerine uyum sağlarlar. Çocuk ve ebeveyn arasındaki uyumsuzluk, onları kurallara uygun bir şekilde uyumun koşullu durumları olarak görüldüğünde, bu durum psiko-biyolojik anlamda birer uyumdur ve sadece bu şekilde kavranabilir. Gelişim kilit bir kavramdır, daha iyi

olmak veya daha kötü duruma düşmek çocukların büyüklerle beraber büyüyüp büyümemelerine ve aralarında kurulan bağla ilgilidir. Çocuğun kişilik gelişiminin kökenleri, diğer insanlara kadar uzanır ve bu mekanizma bir uyumsama sürecidir (Gesell, 1967: 224-225).

Çocukların uyum süreçleri, ebeveynleriyle aralarındaki uyum harmonisinin etkisiyle şekillenmektedir. Yapılan çalışmalar, uyumsuz çocukların evde daha düşük kalitede ilgi gördükleri ve bu aile yapılarının kontrolcü olduğunu göstermektedir. Aile özelliklerinin ve ebeveyn davranışlarının uyum üzerinde büyük etkisi vardır (Lamb ve Ahnert, 2006: 983).

Anneleriyle uyumlu bir etkileşim içinde olan çocukların daha yüksek seviyede uyum gösterdiği, buna bütün kalpleriyle uyduğu ve daha fazla içselleştirdikleri görülmüştür. Çocuklar açısından annelerinin "yap" dediği şeylerin "yapma" dediği durumlara nazaran daha zorlayıcı olduğu keşfedilmiştir (Koçhanska ve Aksan, 1995: 236).

Çocuğun uyum ve kendi kişilik yapısını düzenleme konusunda yapılmış çalışmalar vardır. Bunlardan Kagan (1981) ve Kopp (1982), yetişkin isteklerine uyma kapasitesinin bilişsel kontrol altında olduğunu, bunun iki yaş sırasında geliştiğini ve kendini düzenlemenin öncesini oluşturduğunu söylemektedir. Anne baba ve çocukla yakından ilgilenenlerin uyum sürecine etkilerinin araştırıldığı bir çalışmada, çocuklarını düşük kaliteli kreşlere veya anaokullarına veren ailelerin, daha karmaşık yaşamları olduğu ve evde çocuklarıyla daha az ilgilendikleri ve bu çocukların uyum kapasitesinin daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun tam tersi, yaşam standardı daha yüksek ailelerin çocuklarını daha yüksek kapasiteli kreş veya anaokullarına gönderdikleri ve bu ailelerin çocuklarının daha kaliteli uyum örnekleri sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, yapılan çalışmada çocukların uyum kapasitelerinin istikrarının yaşla birlikte artış gösterdiği bulgulanmıştır (Howes ve Olenick, 1986: 202).

Çocukların yaratılıştan gelen bir özellik olarak anne babalarını ve yakın çevrelerini uyum süreci içerisinde takip ettikleri görülür. Bu süreçte çocukların, dini nitelikli davranışlara da uyum gösterdikleri gözlenir. Çocukların niteliği yoğun davranışlar sergileyebilmesi için, uyum süreci içinde olumsuz dini davranış örnekleriyle karşılaşmamaları gerektir. Çocuklar çevresinde gördükleriyle,

duyduklarıyla güven veren ve kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda bulunmaktan haz duyarlar ve bu durum uyum pozisyonunu artırır. Okul öncesi dönemde dini gelişim süreci de bir anlamda, çocukların büyüklerinin dini davranışlarına uyum sürecidir.

3.2.2. Özdeşleşme (Identification)

Bir çocuğun gelişiminde özdeşleşme, bir kavram ve süreç olarak model alma, taklit etme gibi anlamlara gelmektedir. Düşünce ve davranış yönüyle özdeşleşme süreci içinde çocuk, ana-babasının bazı özelliklerini, davranış ve tutumlarını benimsemekte ve kendi kişilik yapısının bir özelliği durumuna getirmektedir. İlk çocukluk döneminde özdeşleşme süreci iki üç yaşlarında başlar. Bu dönemde çocuk çevresiyle sevgi bağını kuvvetlendirerek, tutunabileceği bir çevre oluşturmaya çalışır ve öncelikle anne ve babasının davranış ve tutumunu benimser, onlar gibi davranışlar sergilemeye çalışır. Çocuğun bebeklik döneminde yetiştirme tarzı düşünüldüğünde ailede ilk özdeşleşilecek kişi anneden başkası olmamakta ve anne sevgisi çocuk için hayatiyet arz etmektedir. Çocukların özdeşleşme için örnek aldıkları objelerin bazı hususiyetleri özdeşleşmenin niteliğini belirlemektedir. İlk çocukluk döneminde en fazla özdeşleşmenin görüldüğü ilişki türü, çocuk ile anne babası arasında oluşur. Bu ilişkinin kalitesi çocuğun özdeşleşme niteliğini doğrudan etkiler. Anne babaların çocuklarını olduğu gibi kabul etmeleri, yermekten çok, fırsat buldukça övmeleri, onlara içten, samimi, sevgi dolu bir anlayışla davranmaları ve yakınlık göstermeleri çocukların başarı benliklerini olumlu yönde etkilemekte ve anne babalarına özdeşim oranlarını arttırmaktadır (Özgül, 2001: 200-201).

Sosyal öğrenme teorisine göre özdeşleşme ve taklit, kişilik gelişimi ve cinsiyet eğitime büyük ölçüde katkıda bulunur. Özdeşleşme yoluyla çocuklar hayran oldukları yetişkinlere, özellikle sevgi ve bakım sağlayanlara duygusal olarak bağlanırlar. Özdeşleşme hayran olunan kişi gibi davranma isteği olan taklidi teşvik eder (Coon ve Mitterer, 2010: 408).

Çocuklar kendileri ve başka insanlar arasında karşılaştırma yaparlar. Böylelikle bazı insanların kendilerine benzediğini, bazılarının ise farklı olduğunu görürler. Genelde çocuklar, kendilerine benzer olduğunu düşündükleri kişilerle

özdeşleşme yaparlar. Sevdikleri insanların davranacağı şekilde hareket etmeye çalışırlar. Özdeşleşme taklitten farklıdır. Çünkü taklit belirli hareket ve eylemleri kopyalamaktır. Ancak özdeşleşme daha genel davranış kalıplarıyla ilgilidir. Bu yüzden özdeşleşme, tamamen yeni durumlarda bile davranışları yönlendirebilir. Çocuklar, önemli olan insanlarla kendilerini özdeşleştirir. Örneğin küçük bir çocuk kendisini annesiyle özdeşleştirebilir. Bu süreçte çocuk, annesinin davranacağına inandığı şekilde hareket eder (Hayes, 2006: 574).

Okul öncesi dönemde, oyun çağıının en belirgin özelliği anne babaya benzeme çabası ve taklittir. Bu dönemde, kız çocuğun annesini benimsemesi, erkek çocuğun da babasını örnek alması kişiliğinin gelişiminde en önemli olaydır. Erkek çocuklar erkek kimliğini babaya benzeyerek kız çocuklarda anneye benzeyerek kazanırlar. Bu durum özdeşleşme ile açıklanabilir. Özdeşleşme, ebeveyn niteliklerinin çocukça kabullenilmesi, sindirilmesi, özümsemesi ve bilinçli bir şekilde taklitten daha çok, daha derine inen bir benimseme durumudur. Özdeşim yapma eğilimi öyle güçlü şekilde kendini hissettirir ki, çocuk anne babasının tutumlarını, duygularını ve huylarını kendi benliğine mal eder, kendi kişiliğinin bir parçası haline getirir. Bu süreçte çocuk anne babasının istek ve eğilimlerine duyarlılık kazanır. Anne babasının kendilerinin de uyduğu yasaklara uyar, onların yaptığı iyiliklerin peşinden gider. Böylece davranışlarına yön veren bir üst benlik geliştirir. Bu aşamada çocuk cezadan korktuğu için değil öncelikle anne babasının sevgisini sürdürebilmek amacıyla, onların olumlu özellikleriyle kendini özdeşleştirir (Yörükoğlu, 2000: 63).

Din eğitimi yönüyle ele alındığında, bir çocuğun anne babası ile özdeşleşme seviyesi yüksek düzeyde ise ebeveyninin dini değerleri çok etkili şekilde çocuğa aktarılır. Özdeşleşme sürecinde aile dışındaki diğer faktörler çocuk için en az etkiye sahiptir. Özdeşleşme yoluyla ailenin çocuğa daha önceden kazandırdığı bazı değerlere okul ve çevre, sadece gelişim yönüyle katkıda bulunabilir (Greeley ve Gockel, 1971: 264).

Çocuk bir davranışı veya durumu uyum sürecine aldıysa, aslında yaptığı şey değer vermez. O sadece pekiştireç kazanma yoludur. Çocuk diğer bir kişi ile özdeşleştiği zaman o insan gibi olmayı değerli bulur. Çocuğun yaptığı pek çok şey ödül almak içindir. Çocuk özdeşleştiği insan gibi görünmek, davranmak, düşünmek, kısacası onun gibi olmak ister. Çocuk için özdeşleştiği kişinin davranışı sadece bir

bilgi kaynağı değildir. Neyi verebileceği ve neye izin verebileceği konusunda model almada olduğu gibi, onun yerine diğerinin davranışı tam olarak kopyalanır. Çünkü onun adı diğerinin davranışıdır. Çocuk diğerinin isteğinde uyumdan çok daha fazlasını yapar. Çocuklar özdeşleşme kurdukları kimsenin imajı olmak isterler. Böylece onun imajlarına alışır ve bunların aynısı olurlar. Kendisinden daha küçük kız veya erkek kardeşi olan birisi veya bir rock konserine çıkan taraftarların kıyafeti ve jestlerini gören birisi özdeşleşmenin gücünü görür ve bilir. Bu durum bizim dini yaşamımızda da etkili bir güç olabilir. Çok saygın bir dini liderin veya peygamberin (Buda, Hz. İsa, Hz. Muhammed(SAV) gibi) yaptıklarında ayak izlerini takip etmekte elimizden gelenin fazlasını yaparız. Bu dini liderler aynı zamanda bizim anne-babalarımız veya hayranı olduğumuz bir kişi, papaz, haham, müftü, imam, öğretmen veya arkadaş gibi din hakkında düşünmemize ve konuşmamıza da sebep olabilirler. Tabii ki nadir de olsa tersi de olabilir. Aynı ev içinde yaşayan anne-babalar Allah'a inanmak konusunda birbirinden farklı düşüncelere sahip olabilirler. Anne çoğunun Allah inancını desteklemeye çalışırken, baba böyle bir şeyin olmadığını belirterek, çocuğun bu düşüncesine ket vurabilir. Bu durum çocuğun özdeşleşme sürecinde duraksamaya neden olur. Çocuğun gelişiminde uyumdan farklı olarak özdeşleşme, pekiştirilmediği zaman bir davranışta veya yanlıştaki ısrar etmemize sebep olabilir. Pekiştirilmemiş özdeşleşme sonucunda yapılan yanlış, ağır bir şekilde cezalandırılabilir. Çocuğun özdeşleştiği kişi bunu yapıyor diye o da yapar. İlk Hristiyan havarilerinin pek çoğu, kendi kurtarıcılarının ayak izlerinden gitmek için Hz. İsa gibi çarmıha gerilmeyi tercih etmişlerdir. Bu durum güçlü bir özdeşleşmedir (Batson ve diğerleri, 1993: 55). Bu hususu Müslümanlık açısından değerlendirdiğimizde Hz. Muhammed (SAS)'in arkadaşlarının O'nun yaptığı bütün davranışları harfiyen yerine getirmek için çabalamaları ve peygamberlerine benzemeye çalışmaları, özdeşleşmeyi açıklamaktadır.

İlk çocukluk döneminde dini gelişim ile sosyal öğrenme ve özümseme arasında bir ilişkinin var olup olmadığı şu şekilde de ele alınabilir. Sosyal öğrenme sürecinde bir çocuk, model aldığı kişilerle özdeşim kurarken onların sadece bilişsel yeterliliklerini ya da psiko motor becerilerini değil, aynı zamanda onların duyuşsal özellikleri olan sabır, özgüven, kararlılık ve çalışma arzusu gibi duygularını da özümser. Bu nedenle çocuğun anne babası ve yakın çevresi, gerekli hoşgörü,

esneklik ve anlayışın yanı sıra kararlı ve tutarlı bir davranışın nasıl olduğunu göstererek, çocuklara zorluklarla nasıl baş edilebileceğini öğretmelidirler. Çocuklara öğrenme yaşantıları içerisinde sunduğumuz bu bilgi türlerinin kalıcılığı ve transfer edilme düzeyleri, duygu boyutuyla yansıtılması durumunda daha da yüksek bir seviyede gerçekleşir (Aydın, 2001: 220).

Özdeşleşme, bir çocuğun en önemli vasıflarından birisidir. Çocuğun gelecekte ne olacağını, nasıl bir karaktere sahip olacağını ifadesidir. Çocuğun özdeşleştiği kişi, toplumun ideal olarak görmek istediği birey ise çocuk bu kişiyi oldukça güçlü olarak özümser ve onun kişiliği ile bütünleşir. Kişilikte gerçekleşen bütünleşme aynı zamanda toplumla bütünleşme anlamına da gelir. Özdeşleşilen kişi veya kişiler çocuğun dini kalitesinin ölçüsünü de verir. Özdeşleşme sürecinde bir çocuk öncelikle en yakınında bulunan anne babası veya yakın aile çevresi ile özdeşleşir. Özdeşleşme sürecinde çocuğun anne babasının veya yakın çevresinin olumlu olumsuz bütün nitelikleri çocuğun karakterine derin etkiler bırakır. Çocuğun dini imajı, tasavvuru ve şemasının oluşumunda özdeşleşme süreci, çocuğun dini düşüncesinin temellerini oluşturarak davranış geliştirme sürecinin bir unsurudur. Bu açıdan bakıldığında çocuğun özdeşleştiği kişilerin dini niteliklerinin olumlu olması ve çocuğa katkıda bulunması beklenir.

3.2.3. İçselleştirme (Internalization)

İçselleştirme: Çocuğun toplumsal rolleri, normları, değer yargılarını, vb. özellikle de ebeveyninin değerlerini kendi değerleri gibi benimsemesidir. Bu tür bir benimseyişten sonra bu normların ihlali çocukta suçluluk duygusu oluşturur. Psikanalizde suçluluk duygusu çocuğun süperegosunun gelişiminde temel bir rol oynar. Sosyal psikolojide içselleştirme, sosyalleşmenin başlıca süreçlerinden birisi olarak kabul edilir. İçselleştirme; çocuğun kendi dışındaki olayların kontrolünü, nedenini, vb. kendi içinde aramasıdır (Budak, 2000: 382). Bir başka yaklaşımla içselleştirme; ahlaki davranışın gelişiminde, önemi inkar edilemeyecek bir mekanizmadır (Yaparel, 2001: 109).

Çocuk uyum ile girdiği dünyayı anlamlandırırken özdeşleşme ile devam eder ve nihayetinde içselleştirmeyle davranış kalıplarını oluşturur. Çocuğun içselleştirmiş

olduğu davranışlar o andan itibaren kendi davranışlarıdır. İçselleştirilmiş düşüncelerle çocuk kendisini ifade eder. İlk çocukluk döneminde çocuğun en çok benimsediği davranış kalıpları ve düşünceler en yakınında bulunan anne babasının ve yakın çevresinin davranışlarıdır. Çocuğun özdeşleştiği anne babasının davranışları ve düşünceleri bir müddet sonra çocuğun içselleştirmiş olduğu kendi davranışları haline dönüşür. Bu nedenle din eğitimi açısından ilk çocukluk döneminde çocuğun yakın çevresini oluşturan kişilerin daha dikkatli davranmaları ve konuştuklarına dikkat etmeleri gerektir. Bir kişinin aldığı din eğitimi sürecinde, onu en çok etkileyen dönemin ilk çocukluk dönemi olması nedeniyle çocuğun maruz kaldığı bu ilk din eğitimi niteliklerinin, çocuğu olumsuz yönde etkilemeyeceği bir süreci içermesi gerekir.

Özdeşleşme hayran olunan bir kişinin yaptıklarını yapmak, düşündüklerini düşünmek, onayladıklarını onaylamaksa, içselleştirme başka birinin kişiliğine dönüştürmedir. Özdeşleşmede çocuk bir kişinin yaptığını yapıyor, düşündüğünü de düşünüyordur. İçselleştirmede ise çocuk, kendini dönüştürür. Düşünmenin ve eylemin yeni bir yolu, pekiştireç kazanmanın bir yolu olarak değerlendirilmez. Birinin idolü olma yolu olarak da değerlendirilmez. Kendinde biten bir son olarak değerlendirilir ve pekiştireçlerden bağımsız olarak var olabilir. Ya da hayran olunan kişilerin söylediği ya da yaptığı şeyler olarak değerlendirilir. Sadece içselleştirilmiş olan dini inançlar ve davranışlarla ilgilenirken, pek çok insan kendilerinin bir bireyin dininin kalbi ile ilgilediklerini hissederek. İçselleştirme ilk dönem çocukları için her zaman bilişsel bir süreç değildir. Bazen bilinçaltı bir şey yaparken veya klasik koşullanma halinde de bu süreç yaşanabilir. İçselleştirme, olumlu bağlantı içeren bazı söz ve şarkıları öğrenirken de olabilir. İnsanlar bazen dini ibadet etme yollarını bu yolla içselleştirebilirler. Eski bir ifadede söylendiği gibi, "Bize yedi yaşına kadar bir çocuk ver, o hayat boyu bizimdir." derken içselleştirilmiş inanç ve davranışlara vurgu yapıldığı görülür. İçselleştirme, çocuklar hayatlarının gayesini düşünürlerken, derin bilişsel düşünceler üretirken, Allah'ın varlığı, hayatın amacı, ölümden sonraki hayat veya buna benzer sosyal ve ahlaki konuları düşünürken de içselleştirme yapılabilir (Batson ve diğerleri, 1993: 55).

Çocuğun dünya standartlarında iyi davranışlar kazanmasını sağlamak ve toplumun dini ve kültürel değerlerini çocuğa aktarabilmek için çalışmak tüm

kültürlerde en temel görevdir. Bireyin özümseyip içselleştirmesi istenen belirli değerler ve gerçekleştirilmesi istenen belirli davranışlar kültürden kültüre değişiklik gösterse de, bütün toplumlarda evrensel değerler hemen hemen birbirinin aynıdır. Dinlerin içerdiği ortak değerlerle evrensel değerler de birbiriyle örtüşür. Çocuğun söz konusu kuralları öğrenmesi, bu kurallara uymadığı zaman toplumla ters düştüğünü hissetmesi ve suçluluk duygusuna kapılması, kurallara uyduğu zaman ise duygusal doyum sağlaması arzu edilir. İç denetimden yoksun olan çocukların davranışları incelendiğinde büyük oranda dış etkenlerin otoritesi ile karşı karşıya gelinir. İlk çocukluk döneminden itibaren çocuğun yaşı ilerledikçe dış etkilerin etkisi öncesine göre azalarak içselleştirilmiş düşünceler çocuğun davranışlarına yön verir. Dışsal etkenlerden iç duygulara ve ahlakla ilgili inançlara doğru gerçekleşen davranışın temelini oluşturan bu değişim "İçselleştirme" olarak adlandırılmaktadır. Psikologların pek çoğu, çocuğun içselleştirme sürecinde ahlak gelişiminin temellerinin oluştuğuna inanmaktadırlar (Atıcı ve diğerleri, 2005: 287). Özellikle de içselleştirme sürecinde çocuğun yakın çevresinin oluşturduğu bağımsızlık; çocuğun kendine güvenini ve saygısını daha da artırır. "Yapabilirim" ifadesi her zaman kulağa "Yapamam" dan daha hoş gelir. Hele çocuk için söz konusu olan, herkesin yapabildiği bir şey ise çocuk için sadece olumlu ifadeler kullanılmalıdır (Einon, 2000: 287).

Çocuğun ahlak gelişimindeki içselleştirmenin doğrudan rolü, tespit edilme ve cezalandırma korkusundan ziyade kişinin dış yatırımlardan ne kadar bağımsız olarak hareket edebildiği ile doğru orantılıdır. Durkheim ve Freud'un vesayetlerinden biri olarak, şu anda mevcut sosyal bilimciler arasında yaygın olan bir görüş de şudur; birey, toplumun merkezi normlarını dışarıdan ve itaat etmesi gereken bir şekilde zorla dayatılan baskılarla yaşamını sürdüremez. İlk başta bu normlar ona yabancı olsa da, bu görüşe göre, birey gelişimin bir noktasında bu normları kendiliğinden benimsemeye başlar. Bu normlar içselleştirildiğinde dış bir otorite bu normları zorlayacak konumda mevcut olmadığında bile birey bu normlar doğrultusunda davranacak seviyeye gelir (Hoffman, 1971: 219).

İçselleştirme kavramının değişik kuram ve araştırmalar tarafından vurgulanan üç farklı yönü vardır. Bunlar davranışsal, duyuşsal ve yargısal olmak üzere, bir çocuğun ahlaki davranışını meydana getiren unsurlardır. Çocuğun içselleştirme

kavramı davranış ölçütü, çocuğun dış uyarıcıya karşı gösterdiği içsel olarak güdülenmiş uyma davranışı veya dirençtir. İçselleştirmenin duyuşsal boyutunda çocuk, anne babanın, yakın çevrenin ve toplumdaki gelen kurallara uymamanın neticesinde suçluluk duygusu içine girerek, bir başkasının rolünü üstlenir ve rahatlar. İçselleştirmenin yargısal yönü ele alındığında ise çocuk, ahlaki gelişimin yargısal yönüyle ilgili bir standardı içselleştirerek, bu standardın sürdürülmesini savunma kapasitesiyle hareket eder (Yaparel, 2001: 114).

Çocuğun din eğitiminde ona etki eden dış ve iç faktörlerin içselleştirme sürecinde onu yönlendirmedeki etkisi şu şekilde belirtilmiştir: Bir çocuk aşağıdaki önermelere uyduğu oranda dışsal uyumu gösteren puanlar olacaktır.

- Duanın amacı, mutlu ve huzurlu bir yaşamı güvence altına almaktır.

- Mabed, iyi sosyal ilişkileri belirleyecek en önemli alandır.

Çocuk aşağıdaki ifadeleri takip ettiği oranda ise içsel uyuma sahip olabilir.

- Dinimi hayatımın diğer tüm alanlarına yaymak için çok çalışıyorum.

- Sıklıkla Allah'ın veya ilahi bir varlığın mevcudiyetinin oldukça farkındayım.

Dış ve iç faktörlerin duygu, düşünce ve davranış boyutundaki etkileri, dini ifadelerin içselleştirilme süreçlerine dikkatleri toplamaktadır (Allport, 1968: 233).

Çocuklarca içselleştirilmiş inançlar en özgür bir şekilde seçilirler ve en kararlı olanlardır. Onlar duygu, düşünce ve davranışta bireyin dünyasında olan fikirler veya standartlar değildir, kendilerini yapma yönündeki baskı iç dünyadan gelir. Bu sebeple birey onlardan bir kısıtlama veya baskı hissetmez. Birey bu davranışları içselleştirdiğinde, ceza ve ödül bu aşamada devreden çıkmış olmaktadır. Aynı zamanda içselleştirilmiş inançlar, bir kenara kolaylıkla konulamazlar. Vücuttaki bir kolun veya bacağın çıkarılıp bir kenara konulması kolaylıkla olabilecek şeyler olmadığı gibi içselleştirilmiş davranışlar da vücudun bir parçasıdır veya parçası haline gelmiştir (Batson ve diğerleri, 1993: 56).

Bir çocuk için sembol ve içselleştirmede göze çarpan şu üç özellik, yaşamın ilk yılındaki etkileşim yapılarını tarif eder. "Devam eden düzenler", "Bozulma-düzeltilme" ve "Yükseltilmiş duygusal anlar" sosyal etkileşimin beklentilerinin düzenlendiği yöntemlerdeki çeşitliliklerdir. Devam eden düzenlemeler, tekrar eden etkileşimlerin karakteristik yapısını ortaya koyar. "Bozulma ve düzeltilme" ise bu geniş yapıdan bozulan özel dizimi açıklar. "Yükseltilmiş duygusal anlar"da bir

dramatik an, zamanla ortaya çıkar. İlk yıl boyunca ve ötesinde bu üç prensip, etkileşimlerin sembol öncesi seviyede sınıflandırılacağı ve temsil edileceği bir kriter oluşturur (Beebe ve Lachmann, 1994: 127- 165).

Öğrenme davranışının içselleştirilmesi, ilk çocukluk yıllarında temelleri atılan bir süreçtir. İlk çocukluk dönemi duygu, düşünce ve davranış boyutu açısından ele alındığında, tutum eğitimindeki öğrenenlerin elde ettiği faydalardan biri de nihayetinde bu sistemde büyütülen çocukların kendi kendine motive olan birer öğrenen olmasıdır. Kendi kendine motive olabilen öğrenen hedefi, her bir eğitimci için idealdir. Din eğitimcileri ise özellikle, yaşamları içindeki Allah'ın nimetleri ve iradesini yaşam boyu öğrenmeye devam edecek, kendi kendilerine motive olabilen öğrenenler ister. Öğrenme aşkı, temelleri erken çocuklukta atılan bir tutumdur. Tutum eğitiminde öğrenmek için öz motivasyondan daha ötesi söz konusudur. Kendi kendine öğrenmek isteyen bir çocuk, kendi kendini uygun bir şekilde koşullamak ve kendi kendini pekiştirmek için benliğini araştırmalıdır. Burada, çocuğun içinden gelen koşullanmaya atıfta bulunmak için "içsel koşullanma" terimi kullanılabilir (Barber, 1989: 103-104). Öğrenmenin içselleştirilmesi, çocukta içsel bir koşullanma meydana getirir. Böylesi bir çocuk en yoğun olduğu dönemlerle bile öğrenme aşkı sayesinde, zihinsel gelişimini sürdürmeye devam eder.

Okul öncesi dönemde çocukların anne baba veya yakınlarını sert bir şekilde içselleştirmeleri, dini imajın oluşumunda bazı olumsuzlukları beraberinde getirir. Geleneksel psikoterapilerle birlikte din, ahlak dışılık ve duyarsızlık noktasına kadar gelişmemiş olan bir sosyal bilinçlilik standardını düzeltmekten daha kolay bir şekilde, aşırı derecede sert olarak içselleştirilmiş nesnelere yerini alabilir. Bu nesnelere, çocukları ezici bir şekilde sert bir süperegoya dönüştürdükleri, suiistimal edici şekilde cezalandırıcı olan anne babalardır. Çocukken kendileriyle özdeşleştirecek uygun rol modeller bulamamış yaşlı insanlar, bu tamamlanmamış işi yetişkinler olarak tamamlamada, çocuklara oranla oldukça isteksizdirler (Stone, 1992: 153). Din ve psikoterapinin içselleştirilmiş nesnelere birlikte bireye odaklanması, toplumdaki yaygın ahlak dışılık ve duyarsızlığı uygun hale dönüştürmek üzere, bireysel olarak kişilerdeki olumsuz Allah temsilini düzeltme ve bunların yerine geçmede daha başarılı olabilir. Örneğin suiistimal edici ve cezalandırıcı bir ebeveyn imajı, olumsuz bir Allah imajına yol açabilir. Psikoterapi

ve din bununla baş edebilir ve bunu düzeltebilir. Böylelikle çocuktaki Allah tasavvuru daha sağlıklı bir kimliğe kavuşabilir.

Sosyal öğrenme teorisi davranış geliştirme sürecinde aktif rol alan uyumsama, özümseme ve içselleştirmenin çocuğun gelişiminde nasıl etkin olduğunu anlamamıza yardımcı olur. Sosyal öğrenme teorisi, uyumsama, özdeşleşme ve içselleştirme arasındaki farklılıklar ayrıntılı bir şekilde açıklandığında, çocukların düşüncelerinin, hareketlerinin ve en temel kişisel özelliklerinin zamanla nasıl değiştiklerinin faydalı genel bir resmi çizer. Sosyal öğrenme doğumdan hemen sonra başlar, ölümden hemen önceye kadar devam eder. Fakat bu teori çok büyük oranda uygulanabilirliğine rağmen, insan gelişimi hakkında bize yeterli bir resim çizmez. Bu, biz fiziksel olarak büyüdükçe uğradığımız değişimleri ve bu değişimlerin psikolojik sonuçlarını değerlendiremez. Bu teorinin zamanla insanın fiziksel değişimini açıklayamaması ciddi bir eksikliktir. Sosyal öğrenme teorisinin tanımladığı şekilde öğrenmiş zihin, basit ve aktif değildir. Çünkü insanın zihni şekillendirilmiş bir zihindir (Batson ve diğerleri, 1993: 56).

3.3. ALLAH İMAJI VE TASAVVURUNUN GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ

Okul öncesi dönem çocuğunun dini gelişim süreci içerisinde Allah imajının gelişimi, dini gelişim sürecinde en merkezi bir konumdadır. Bu dönem çocuğunun Allah imajı veya tasavvuru¹, çocuğun dini inancının şekillenmesinde en önemli yeri işgal eder. Dünyayı gelişimsel olarak algılamaya başlayan çocuk, yaşadığı duyuşsal ve bilişsel süreçteki hayatın izlerini daha sonraki hayatında yer yer hatırlayarak hayatına şekil verir. İlk çocukluk döneminde çocuğun yakın çevresinden duyuşsal olarak tecrübe ettiği Allah imajı, birden çok kanalla çocuğun zihnine ve duyuşsal yaşantısına kodlanırsa, çocuğun zihninde güçlü bir Allah imajı oluşur. Bu, ileri gelişim dönemlerinde, hem daha çabuk ve kolay hatırlanır, hem de imajın düşünceye dönüşüm sürecinde, sağlam ve sarsılmaz bir temel oluşturur. Çocuğun duyuşsal ve

¹ İmaj ve Tasavvur kavramları, hernekadar farklı kavramlar olsada, yaptığımız çalışma bulgularında, birbirlerinin yerine kullanıldıklarını fark ettik (Krishnamurti, 2000: 39; Vergote, 1999:181; Meissner, 1987: 30). Vergote'nunda bu kavramları kullanırken "tercihen" tasavvur kavramını kullanması bu yakınlığı göstermektedir. Bu nedenle bu bölümde, her iki kavramı da birbirinin yerine kullandığımızı belirtiyoruz.

zihinsel dünyasında oluşturduğu ilk Allah imajı, çocuğu bütün hayatı boyunca etkisi altına alacak ve dini hayatını yönlendirecektir. Bu nedenle ilk çocukluk dönemi Allah imajının oluşumu ve gelişimi, insanın gelecekteki dini yaşamını da doğrudan etkilemektedir diyebiliriz. Bu etkilenme hem olumlu hem de olumsuz olabilmektedir. Ailenin çocuğa yansıttığı ilk Allah imajının korkuya dayalı olarak olumsuz olması durumunda, muhtemelen çocuk ileriki yaşamında dinden ve dini konulardan pek hoşlanmayacaktır. Yakın aile çevresinde mutlu ve sevgi dolu bir yaşam süren bir çocuğun güven duyulan ve sevgi içerikli ilk Allah imajı ise çocuğun gelecekte yaşayacağı dini olumlu yönde besleyecektir.

Olumlu Allah imajının oluşumunda çocuğun soruları önemli rol oynar. Bu sorulara genellikle çocuğun fiziksel ve psikolojik olarak en yakınında bulunan anne babası cevap vermek durumundadır. Soru sorarak etrafını tanımaya çalışan çocuğun, etrafını kuşatan fizik ve sosyal çevreyi keşfetme ve tanıma arzusunda önde gelen meraklarından birisi de, "Kim tarafından yaratıldığı" dır. Soru sorarak meraklarını gidermeye çalışan çocuk, bu sorusuna da öncelikle anne babası tarafından cevap bekler. Çocuğun kim tarafından yaratıldığı sorusuna aradığı cevap, üç dört yaş dolaylarında onu Allah hakkında fikir yürütmeye götürür. Bu aşamada çocuğa, Allah'ın; seven, koruyan, hoş gören, affeden, cezadan çok ödüllendiren bir varlık olduğu öğretilmelidir. Allah'ın bu sıfatları çocuğa öğretilirken, gelişim aşamaları da göz önünde bulundurularak, basit fakat doğru ve sade bir dil, yöntem olarak kullanılmalıdır. Allah'ın esirgeyen, her şeyi yaratan ve koruyan bir varlık olduğu anlatılmalı ve özellikle anne baba tarafından çocuğa Allah korkusu yerine Allah sevgisi aşılanmalıdır. Allah sevgisine ulaşan bir çocuk, başta insanlar olmak üzere Allah'ın yarattığı her şeyi sevecektir. Bu sevgi ise çocuğun her türlü güçlüğü yenmesinde, onun kalkını ve yardımcısıdır (Yavuzer, 1999: 239-240).

Çocuğun gelişimi göz önüne alındığında, Allah tasavvuru ve Allah kavramı büyük oranda birbirlerini etkileyerek gelişirler. Çünkü çocuğun gelişiminde bilinç ve duygu durumları hatta bilinçaltı durumları doğrudan veya dolaylı olarak birbirlerini etkileyerek çocuğun gelişimine katkıda bulunurlar. *'Tanrı tasavvurunun, tanrı kelimesine dair duygusal tepkilerle yakından ilişkili bireysel tecrübelerle işaret etmesi, bir anlamında özellikler-arası "örgütleyici ilke" olarak adlandırılan kavrama karşılık gelebilir.'* Çocuğun Allah imajının gelişiminde "Kültürel Allah kavramı" ile

"Kişisel Allah kavramı"nın ayırt edebilmemiz (Mehmedoğlu, 2011: 31), Allah imajının gelişiminde kültür ve bireyin ne oranda etkili olduklarını anlamamızı sağlar.

Çocuk gelişiminin belirli yönleri, çocuğun dini deneyimi ve nihayetinde özellikle Allah ile olan tecrübesini şekillendirmede etkili olduğu görülür. En temel seviyede, annesiyle olan ilişkisinde, çocuğun ilk yansıtma tecrübeleri onun Allah kavramının oluşturulmasındaki önemli öğeler için bir zemin hazırlar. Seven ve koruyan bir varlık olarak annesiyle olan ilişkilerinde, bakımında ve çocuğun kendisini narsist olarak kucakladığı, hayran olduğu, tanıdığı, sevindiği, yansıtma eylemindeki annesinin katılımında çocuk; güven, kabul edilme, güvenlik gibi gelişen duygular için bir temel teşkil eden annesi ile olan birlikteliği keşfeder (Meissner, 1987: 29).

Çocuk bu gelişim döneminde, Allah'ı tasarlamakta güçlük çekmez. Çocuk, Allah'ı büyük bir insan şeklinde düşünür ve hayal eder. Düşünülen ve hayal edilen Allah için, çocuk tarafından devamlı bir güçlülük vurgusu yapılır. Soyut kavramları bu dönemde anlama kapasiteleri gelişmeyen ilk çocukluk dönemi çocuklarının Allah'ı insana veya güçlü bir şeye benzetmeleri doğal karşılanmalıdır. Bu dönemde çocuk kendisi etrafında bulunan bütün nesnelere bir canlılık anlamı yükler. Ona göre onu çevreleyen kişiler, eşyalar, hep kendisi gibi düşünürler ve kendisinin hissettiklerinin aynısını hissederler. Çocuğun etrafını saran bütün cansız varlıklar da çocuk için canlı birer varlık olarak düşünülür. Çocuğun bu animist yaklaşımı Allah'ı da insan şeklinde tasavvur etmesine (antropomorfik düşünce) neden olur. Çocuğun dünyayı bu şekilde algılaması 3-6 yaş çocuğunun belirgin özelliğidir (Peker, 2000: 166). İlk çocukluk döneminde çocuğun dinsel yaşayışının büyük ölçüde taklide dayandığı, bu yaş dönemine uygun olarak Allah tasavvurunun önce belirsiz, sonra antropomorfik, daha sonra yine belirsizleştiği sonucu çıkarılabilir. İbadetlerde olduğu gibi çocuğun dualarında da taklidin ve Allah tasavvurunun büyük rol oynadığı, ayrıca çocuğun ihtiyaçlar listesinin onun dualarına yansıdığı da açıkça görülebilir (Kayıklık, 2011: 97).

Allah tasavvuru, çocuğun ruhsal ve dini yaşamında önemli bir rol oynar. Bu tür tasavvurlar, çocuğun kişisel olarak kutsal saydığı ile olan ilişkisinin doğasını da ifade eder. Dini inanç içerisindeki ve bütün Allah tasavvurlarının arka planında yer alanların dönüşümsel nesnede yattığı iddia edilir. Dönüşümsel nesnenin psikoanalitik

modeli, bebeklik içerisindeki dönüşüm anlarının silinmez bir şekilde çocuğun bilincinin derin psikolojik yapısı içerisinde kazındığını öne sürer. Yeni bir dönüşümsel nesneyi yerleştirme çabası birçok insani çabada ve dönüşümsel olma potansiyeli ile yüklü bu psikolojik nesnelere ile olan ilişkiler içerisinde ifade edilir. Dini inanç ve özellikle Allah tasavvurunun süreçleri, dönüşümsel nesne arayışının sürdüğü ilk çocukluk döneminde birbiriyle uyum içinde olan bir gerçekliği ifade eder. (Shafranske, 1992: 57).

Allah tasavvuru çeşitli tecrübelerden etkilenir. Bu imaj oluşumu ilk yıllardaki birincil derecede yakın kişilerle olan duygusal bağlardan ortaya çıkar. Eşyalar, fikirler ve duygular gibi çeşitli nesne temsilleriyle çocuk, deneyimlerini dünya ile içselleştirir. Çocuğun anne ile yaşadığı içsel tasavvurun ruhsal yansımaları, ilk yıllardaki beşikte sallanma tecrübesinin öğelerini, kucakta tutulduğu zamanlardaki merhamet ve yakınlık hislerini ve annenin ses tonunun öğelerini içerebilir. Çocuklar dünyayı keşfettikçe ve kökenleri hakkında sorular sordukça, Allah hakkında fikir geliştirerek ilk imajlarını oluştururlar (Reiber, 2004: 29). Bununla birlikte altı yaşındaki bir çocuk, Allah'ı bütün evrendeki yaratıkların yaratıcısı olarak tasarlar. Bunun daha da ötesinde çocuk, evrenin yaratıcısına bir kutsallık anlamı yükler. Çocuk, Allah'ı düşmanı olan şeytanla savaşan, iyiliğin temsilcisi ve gücü olarak tasavvur eder. Bu yaş dönemindeki bir çocuk, Allah'ın fiilleri ile insani davranışlar arasında ilişki kurarak, Allah'ı beşeri çizgiler ölçüsünde göz önüne getirir. Üç yaşından altı yaşına kadar çocuklarda Allah, bir peri masalı şahsiyetini yansıtır. Fakat altı yaşından on bir yaşına kadar çocukların Allah anlayışı gitgide ruhanileşerek (Vergote, 1978: 319) daha evrensel bir Allah anlayışına doğru gelişir.

Çocuğun Allah imajının gelişiminde bağlanma ve bağlanma nesnelere önemlidir. Çünkü yapılan araştırmalar göstermektedir ki, bağlanma süreci çocuğun Allah kavramının gelişimi ile yakından ilgilidir. Anne babanın ayrıldığı veya ölüm neticesi ayrılıklarında, bir nesne güvenlik aracı olarak anne babanın yerini alır. Fakat büyüyen çocuk nesne olmadan hala güvenli olabileceğini zamanla fark eder. Hem anne babanın hem de nesnenin olmadığı zaman çocuğu koruyan nedir? Birçok çocuk bunun zamanla Allah olduğuna inanır. Bu inanç tabii ki de güvenlik için çocuğa dua etmesini öğreten ve çocuk için Allah'ın koruması ve sevgisi hakkında bahseden yetişkinler tarafından sıklıkla teşvik edilir. Allah'ın var olması ve çocuğu güvende

tutma hissi, bebeklikteki daha erken ruhsal tecrübelerden gelişebilir. Çocuk zaman zaman hayret ve merak duygularını yaşamaya devam edebilir. Ama sıklıkla bu tür tecrübeleri yakında, el altında bulunan bir bağlanma nesnesi bünyesinde barındırır. Zamanla, Allah fikri nesnenin yerini alır. İlginç bir şekilde araştırmalar göstermiştir ki; çocuğa Allah hakkında bir şeyler öğretilmediği ateist yapıya sahip ailelerde bile çocuk, Allah kavramını geliştirmeye devam etmiştir. Ne var ki bu Allah fikri, daha çok korkutucu ve kasvetli olmaya meyillidir (Ratcliff, 2010: 42). Çünkü bilişsel bir yapıya sahip bilgileri içermemektedir.

Çocukların dini tasavvurları, başlangıçta kendilerinden yola çıkılan dini imajlara bağlı olarak oldukça çeşitlilik arz ederler. Ancak çocukların dini tasavvurlarının oluşum sürecinin başında hiç şüphesiz Allah tasavvuru gelir (Peker, 2003: 97). Allah fikri, görünür bir şekilde çocuk tarafından kültürel bir kazanım olarak alınır. Fakat çocuğun bu fikri özümlediği tarz, kendi içinde sürer ve bunu diğer kültürel kazanımlarla birleştirir. Çocuk tarafından temel bir gelişim yolu takip edilerek ardı sıra gelen vurgularla (Godin ve Vitae, 1971: 112), sözlerle ve davranışlarla zihinsel bünyeye sindirilen kültürel etkileşimler bir müddet sonra çocuğun kendi değerlendirmelerini de dahil ettiği yeni tasavvurlara ve davranış kalıplarına dönüşür. Bu yönüyle değerlendirildiğinde çocuktaki Allah tasavvurunun sadece kültürel bir aktarım ve yansıtma olmadığı, aynı zamanda kendi değerlendirmelerini de bu tasavvura kattığı görülür.

Çocuğun öz saygısı ile Allah kavramının oluşması arasında doğrudan bir bağlantı da söz konusudur. Okul öncesi dönemde bir çocuğun öz saygısının oluşumunda en etken rol, en yakınında bulunan anne babasıdır. Bunun yanında öz saygının oluşumunda okul farklılıkları, ailedeki farklılıklar ciddi bir şekilde etkide bulunur. Ayrıca yerleşim yerlerindeki farklılıklar, eğitim ve babanın mesleği, ebeveynin birinin ölümü, öz saygının oluşumunu etkilemeye meyillidir (Kuşat, 1995: 61). Çocuğun öz saygısını etkileyen bütün bu çeşitli etkenler, dolaylı olarak çocuğun Allah tasavvurunun oluşumunu da etkilemektedir.

Bir dinin en vazgeçilmez niteliği olan Allah kavramından söz edildiğinde çocuğun dışında, ötesinde, ulaşamayacağı bir yerlerde fakat onunla irtibatlı bir yaratıcı his ve düşünceden söz ediliyor demektir. Çocuk açısından bu yaratıcı varlığa inanma, bağlanma ve onu tecrübe etme veya hayal dünyasında ona bir yer açma,

çocuğun kendi bireysel iç dünyasıyla alakalı olduğu gibi mensubu bulunduğu toplumun gelenekleri ve görenekleri, coğrafyası, kültür ve medeniyeti ile de ilgilidir. Bütün bunların etkilediği bir çocuğun Allah algısı, tecrübe ettiği bütün ilişkiler açısından farklılık gösterebilir (Mehmedoğlu, 2011: 28-29). Bu yönüyle bir çocuğun Allah tasavvurunun üzerine yeni bilgiler ilave etme ve bu ilave yüklemelerin din eğitiminin ve öğretiminin metotları ile yapılması adına, çocuğun yaşadığı kültür çevresinin tanınması önem arz eder.

Allah imajının oluşumu ile ilgili pek çok çalışma yapılmaktadır. Bu yapılan çalışmaların bir amacı da, dini tecrübelerin ilişkili doğasını vurgulamaktır. Bunu da şu üç şekilde yapabiliriz; 1. Nesne ilişkiler perspektifinden her bir kişinin içgüdüsel anlatımsal dünyasını (Bu içgüdüsel dünya Allah imajının gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir) gösteren önemli araştırmaların tarihi vardır. 2. Freud'un perspektifine zıt olarak, Allah imajının gelişimi, sadece baba ile ilişkilerden etkilenmez. Gerçekte Rizzuto (1979), Allah imajının ilk temellerinin anne ile olan nesnel temsilcilikle ilgili olduğunu belirtir. İdeal anne babalar cinsiyet gözetmeksizin Allah imajının oluşmasında etkindirler. 3. Bir kişinin Allah imajının temeli muhtemelen hayatın ilk periyotlarında kurulur. Fakat sonra muhtemelen anne ile babanın fazla bir rolü olmayarak bu imaj diğer gelişimsel periyotlarda önemli kişilerin katkılarıyla artırılır, rafine edilir (Hill ve Hall, 2002: 371).

Çocuklara Allah'ı öğretme görevinin önemli bölümü iki aşamada özetlenebilir. İlk olarak, çocukların Allah hakkında neye inanmaya hazır olmaları gerektiği anlayışını açık bir hale getirmek gerekir. İkincisi, çocukların anlayışına uydurabilmek için bu kavramı "Bir hecelik bir kelimeye" çevirmek gerekir. Tabii ki bundan daha fazlası vardır. Çocuğun daha sonrasında belli bir seviyede ihtiyaç duyacağı ve geliştireceği inançları vardır. Birey için geçerli belki de gerekli olan ama küçük bir çocuğun aklı için çözümü oldukça zor olan soyut düşünceler vardır. Edebi olarak doğru olmayan ama çocuğun hayal dünyasını geliştiren düşünceler ve imajlar vardır (Kushner, 1989: 11).

Bir çocuğun anne babasıyla olan ilişkileri onun Allah anlayışında ve dini yaşamında önemli etkiler oluşturur. İlk çocukluk dönemi boyunca anne babanın çocuktaki etkisi ve uyumu ne kadar güçlü olursa, Allah imajının etkisi de o kadar büyük olur. Çünkü çocuk bu ilişkilerin etkisi altında kalarak Allah imajını zihninde

oluşturur (Clark, 1980: 180). Çocuğun Allah imajının gelişiminde ailenin etkisini Allport'un naklettiği şu örnek olay açık bir şekilde ortaya koyar. Altı yaşında olan bir çocuk Allah'a dua etmesi için teşvik edildiğinde, çocuk duanın girişindeki "babamız" kelimesini söylemeyi reddetmiştir. Çünkü çocuğun babası ayyaş ve Allah inancından uzak bir şekilde yaşamaktadır. Bu nedenle çocuk kutsallık atfettiği Allah ile babası arasında bir ilişki kurulmasını istememektedir (1970: 34). Çocuk için baba olumsuz bir imaj oluşturduğundan, eğer Allah da "baba" olarak adlandırılacaksa o zaman çocuk onu da reddetmektedir. Bu olay da göz önüne alındığında, insanların zihninde bulunan Allah imajlarının birbirlerinden farklı olduğu anlaşılmış olur.

Erken çocukluk döneminde korku, güven ve saygı duygularının gelişmesinde çocuğun anne babası ve yakınlarının tavırları, gerekse okul öncesi eğitim kurumlarından alınan din eğitiminin etkisi vardır. Kim tarafından verirse verilsin, çocuğa verilen din eğitimi onun duygularını ve Allah hakkındaki inanca dayalı tutumunu etkilemektedir. Aşırı baskı altında eğitilmiş bir çocuk için Allah, genellikle ceza veren ve hoşlanılmayan bir Allah tasavvuru olarak algılanacaktır. Halbuki sevgi ve merhamet duygularıyla bezeli bir eğitim sistemi sonucunda oluşan Allah tasavvuru, sevgi ile yaklaşılabilir bir varlık olarak hep iyiliğin ve güzelliğin temsilcisi olacaktır. Çocuğun din duygusunun şekillenmesinde okul, öğretmen, okunan kitaplar ve çocuğun genişleyen çevresi gibi faktörler ona son derece etki etmektedir. Bu faktörlerle gelişen dini duygular, ilahi bir varlık olarak Allah karşısındaki yaşantıyı ifade ederler. Fırat, çocuğun din duygusunun şekillenmesi ve belirlenmesindeki en önemli faktörün, öncelikle çocuğun anne babası ve yakınlarının, sonrasında ise çevresinin ilahi varlık karşısında ki tutum ve davranışları olduğunu belirtir. Buna ilaveten aile ve çevresinde din konusunda fazla birşey göremeyen ve öğrenemeyen bir çocukta, bu duyguların gelişmesi ya gecikebilecek ya da hiç teşekkül etmeyebilecektir (1977: 36-37). Kendisinin ateist olduğunu iddia eden bazı yazar ve bilim adamlarının aile yapıları incelendiğinde, söz konusu dini duygunun şekillenmesinde, kendi ailesinin hiçbir olumlu katkısının olmadığı görülmektedir. Bu da Fırat'ın öne sürdüğü düşüncelerle örtüşmektedir.

Çocukların Allah imajlarının şekillenmesinde belirleyici olan ve Allah hakkında olmaması düşünülemeyen önemli sıfatlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir: Yaratıcılık, ezellilik- ebedilik, adil olma, merhametli ve bağışlayıcı

olma, sınırsız güç sahibi olma, her yerde olma, her şeyi bilme, hiçbir şeye benzetilememe, yargılayıcı ve cezalandırıcı olma (Yıldız, 2007: 13). Allah'ın bu sıfatlarının çocuklara uygun bir şekilde aktarımı, çocukların Allah tasavvuru gelişimlerine önemli katkılarda bulunur. Allah bazı yönleriyle bizden çok farklıdır. O Allah'tır ve muazzamdır. O yaratıcıdır ve biz yarattıklarıyız. Ama bu Allah'ın kim olduğunu ve neye benzediğini anlayamayacağımız kadar büyük ve gizemli olması bakımından Allah hakkında konuşmamamız gerektiği anlamına gelmez. Hatta Allah hakkındaki eşsiz ve muazzam şeyler, çocukların anlaması için basit terimlerle anlatılabilir. Allah'ın mükemmel ve muazzam oluşu, çocukların anlayacağı bir dille hikayeler içerisinde aktarılabilir. Ama birçok yönüyle Allah bize benzerdir. Çocuklara Allah hakkında konuşurken odaklanmamız gereken ilk şeyde budur. Çocuklarımız üç sağlam nedenden dolayı Allah'ın karakteri hakkında kesin bir anlayışa sahip olmaları gerekir. Bunlardan birincisi; Allah'a inanmaları ve onunla bir ilişki geliştirmeleri için, Allah'ın neye benzediğini ve ondan ne bekleyebileceklerini bilmeleri gerekir. İkincisi; Allah, yaşamı kendisinin de içinde bulunduğu her şeyi kendi karakteri ile uyumlu bir şekilde yaratmıştır. Böylece O'nun karakterini anlama, başarılı bir yaşam için de şarttır. Üçüncüsü; Allah'ın karakterini anlama, onların kendi karakterlerinin neye benzemesi gerektiğine dair çocuklara bir somut resim sağlar (Osborne, 1998: 33-34).

Okul öncesi dönemini tamamlayan bir çocuk için Allah, daha önceden onların zihnini meşgul etmiş bir varlıktır. Allah, her şeyi çocuğun emrine vererek, her ne istendiyse ona sağlayarak, çocuğun bütün dikkatini kendisine çeker. Allah hoş görüldür, iyidir ve koruyucudur. Bunlar tabi ki çocuğun, Allah'ı temel olarak yakınında bir varlık olarak tanımlayan, anne babasında özellikle bulmak istediği boyutlardır. Allah sürekli olarak dünyanın meliki, bütün yer yüzünün yaratıcısı ve hakimi olarak tanınır. Allah'a izafe edilen bu sıfatların, çocuğun küçük evrenini aşma durumu bu yaştaki çocuklar tarafından yapabilirlik ve güç seviyesinde gerçek olarak algılanır. Allah'ın dünya üzerindeki otoritesi herşeye gücünün yetmesinden kaynaklanır. Çocuklar Allah'ın olağanüstü bir şekilde dünyaya müdahale etme gücünden etkilenirler. Allah'ın müdahale etme gücü (esas olarak yaratılış eyleminde) baba figüründe olduğu gibi çocuğun Allah tasavvurunda da aynı öneme sahip olduğu görülür (Coster, 1980: 229-230). Yaklaşık altı yaşına ulaşmış toplumdaki her bir

çocuk bir şekilde Allah tasavvuru oluşturmuştur. Çocuğun kendisine inanmadığı veya bağlanmadığı veya sürekli olduğunu kabul etmediği veya olumlu bulmadığı bir Allah tasavvuruna sahip olabileceği ihtimali her zaman vardır. Her bir çocuğun böylesi bir tasavvura kalben bağlı olduğu durumlarda, olumlu ve inanabilir bir imaja sahip olduğu söylenemez. Fakat Rizzuto; her çocuğun bu tür bir tasavvur inşa edebileceğini belirtir. Yapılan araştırmalar da bunun doğru olduğunu göstermektedir (Fowler, 1989: 29).

Çocuk için, birisinin her zaman ilgilendiği ve gerçekten anladığı hissinden daha önemli bir şey olamaz. Bir çocuk için Allah'ın ilgisine inanmak sadece zihinsel bir önerme veya felsefi bir karar değildir. Bu dünyanın iyiliğine güvenmenin bir yoludur. Bu bir kişinin yalnız olmadığını ileri sürmesinin de bir yoludur (Wolpe, 1995: 6). Bu nedenle çocuklarda Allah'a doğru bir yönelme hissi olduğunu belirtmek yanlış olmaz. Çünkü çocuk kendisi gibi mükemmel bir varlığı yaratanın kim olduğunu, gayri ihtiyari aramaya başlar. Yaratanını arayan çocuğun bu arayışındaki güçlü Allah inancını pekiştirebileceği üç pratik yol şunlar olabilir: 1- Kendi inançlarının mantıklı olduğunu görmelerine yardımcı olmak. 2- Allah'ın kendi yaşamlarında aktif olduğunu görmelerine yardımcı olmak. 3- Allah'ı yarattıkları ile görmesine yardımcı olmak (Osborne, 1998: 51). Bu üç yol, çocukların öz saygısını geliştireceği gibi inançlarını da pekiştirecektir.

Büyük mutasavvıf ve İslam alimi İmam-ı Gazali'ye göre çocuklarda sağlam bir inancın temeli, ilk çocukluk döneminde atılır. Bir çocuğa iman terbiyesi verilirse o çocuğun hem duyguları hem de zihni zekâsı gelişir. Gazali'ye göre çocuk daha ilk konuşmaya başladığı zaman, ona ilk öğretilecek şey Allah ismi celilidir. Gelişim sürecinde çocuğun anlayıp anlamadığına bakılmaksızın Esmâ-ü Hüsnâ'dan (Allah'ın en güzel isimlerinden) kolay gelenler ona öğretilmeli, oyun içerisinde bu isimler ilahiler ve şarkılar söylenerek, çocukların dillerinde vird-i zeban olması sağlanmalıdır (Etöz, 2004: 364).

Gazali'ye göre çocuğun Allah tasavvurunun gelişiminin merkezine kalb kavramını oturturuz. Ona göre kalb, geniş anlamıyla bireyin psikolojik yapısını ifade eder, dar anlamda ise psikolojik yapının olumlu davranışa kaynak olan merkezi hükmündedir. Kalbin bilişsel mekanizması ve ilk tasavvur oluşumu şöyle işler; duyular, merkezi bilgi bankası deposu olan kalbe, bilgi malzemesi getiren

kanallardır. Bu etkiler kalbin iç işlevlerince saklanır, işlenir ve yeni şekle sokulur. Repertuvardaki bilgi ve akıl, güdülerle başlayan davranışı işleyerek, kendine özel iyi bir nitelik kazanmasını sağlar. Bu yönüyle insan yaratılıştan medenidir (Çelikel, 2008: 159). Gazali'nin penceresinden bakıldığında, çocuğun imaj gelişiminde kalb, edinilen imajları iyi yöne kanalize eden yaratılıştan bir özelliğe sahiptir.

Mehmedoğlu "Tanrıyı Tasavvur Etmek" isimli kitabında bir çocuğun bilgisel donanım düzeyi ile Allah tasavvuru arasındaki ilişkiyi, insanın temelde sosyal bir varlık olduğu düşüncesinden hareketle ortaya konulan "ilişkisel" teziyle açıklar. Bir çocuk, ilişkilerinin sonucu olarak yeni yeni şeyler öğrenmekte, bu ilişkilerinin türü ve niteliği ile de düşünce yapısının temellerini oluşturmaktadır. O'na göre;

“Bireyin bilişsel donanım düzeyi, zihinsel tasavvurlar oluşturmada ona önemli katkılarda bulunmaktadır. Tanrı tasavvurunda bu bilgi belli düzeye bağlı olarak şekillenmektedir. Din konusunda bilgi sahibi olmak, Tanrı tasavvurunun oluşup gelişmesi ve şekillenmesinde önemli bir etkidir. Çünkü dini bilgi, Tanrı tasavvurunun bilişsel yönünü oluşturan birincil kaynaktır ve tasavvurlar bu bilimsel içeriğe ve düzeye bağlı olarak şekillenmektedir. Ayrıca dini bilginin niteliği de, zihinsel düzeyde doğru ve sağlıklı bir Tanrı tasavvurunun oluşmasında bireylere önemli katkılarda bulunmaktadır” (2011: 35).

Çocukların zihninde Allah'ın genellikle insani özellikler bakımından canlandırıldığına sıklıkla dikkat çekilmiştir. Akademisyenler arasında çözülemeyecek felsefi ve teolojik sorunlara yol açsa da, insanların zihnindeki Allah'tan bahsetmek ve onu tasavvur edebilmek için bu kaçınılmaz bir yol olarak görülmüştür. Çünkü insanın düşünme ve algılama yetisi ancak kendisine bahsedilen yetenekler ölçüsünde mümkündür. Kur'an'ın ifade şekline baktığımızda Allah'ın tabiatını açıklamayı hedef almadığı görülebilir. İnsanın zihinsel yapısı Allah'ın tabiatını kavrama gücüne sahip değildir. Çünkü Allah'ın varlığı sıkı sıkıya işlevseldir. Bir diğer ifadeyle Allah, evrenin ve insanoğlunun yaratıcısıdır ve dengeleyicisidir. Çocuklar için felsefi ve teolojik olarak kanıtlanmış korkunç bir Allah'a inanmak yerine, yeryüzünde sağlıklı bir yaşam sürmek için güven duyularak sığınılan bir Allah tasavvuru inşa etmenin daha önemli olduğu söylenebilir (Yaparel, 1999: 1-6).

İnanmaya meyilli çocukların Allah tasavvuru; kanun koyan, insanlık için bir ilgi gösteren, müdahaleci Allah kavramı ile tanımlanabilir. Dini gelişimi ilerleyen çocuklar için Allah'ın bu kanun koyucu özelliği mevcudiyetini devam ettirir. Ama çocuğun olumlu davranışlarıyla, otonomisini, özerkliğini ifade edebileceği durumlar

da vardır. İlgilenen, koruyup gözeten bir Allah tasavvuru her aşamada geçerli olmakla birlikte daha deneyimli bir ilişkiyle bunun geliştirilebileceği vurgulanmıştır (Hutsebaut, 1980: 135). Bunun yanında çocuklara öğretilen Allah tasavvurunda din, sadece merak sonucu gelişmez. İnanç, ahlaki talepleri de oluşturur. Din pek çok şeyle ilgilidir. Ancak çocuklara öğretilen Allah tasavvurunda iyilik kesinlikle öncelikli olmalıdır. Allah'a inanmak, insanların birbirlerine karşı iyi olmalarını isteyen bir Allah'a inanmak anlamına gelir. Bu dünyada yapılan şey, bütün bir yaşamın gerçek bir ölçüsüdür (Wolpe, 1995: 14).

Bir çocuğun yetiştirilmesinde, tümgüçlülük hissi ile Allah hissi arasında ilişki olduğunu belirtilen Klein, tümgüçlülük hissi gelişmiş bir çocuğun bu hissini Allah hissini gelişiminde olumlu katkıları bulunabileceğini şu şekilde belirtir:

“Kişinin kendi tümgüçlülük hissi Tanrı düşüncesini de hoş karşılar. Çocuğun kendi tümgüçlülük duygusu, çevresini de tümgüçlü olarak düşünmesine yol açar. Bundan dolayı, otoriteyi tam bir tümgüçlülük ile donatan tanrı düşüncesi, hem tümgüçlülük hissini pekişmesine yardımcı olarak hem de gerilemesini önlemeye destek vererek, çocuğun tümgüçlülük hissi ile uyuşur. Anne baba ile ilişkilerin bu bağlamda da önemli olduğunu ve çocuğun tümgüçlülük duygularının kuvvetlenmesine veya yıkılmasına yol açan ilk ciddi hasarın, bir iyimser ya da kötümser olarak yetişmesinde etkili olduğu, canlılık ve girişkenliğin ve zihniyetindeki tümüyle engelleyici aşırı şüpheliğin gelişimini belirlediğini biliyoruz. Gelişim sınırsız bir hayalcilikle ve düşlemlerle değil, iyimserlikle sonuçlanması için, düşünce, gereken zamanda tümgüçlülüğü islah etmelidir... Gerçeklik ilkesinin bilimsel düşünmeye bütünüyle dönüşmesi, çocuğun çok erken bir dönemde gerçeklik ve haz ilkeleri arasındaki uzlaşmayı kendi başına sağlamak üzere girişimde bulunmasına bağlıdır” (2008a: 22).

Bir çocuğun zihninde oluşan Allah tasavvurunun hem din eğitimine hem de aile ilişkilerine dayandığı varsayılabilir. Ebeveyn figürlerinin sembolik ve kültürel statüsü ışığında, dini deneyimden gelenle, ilahi ebeveynlik tasavvurunu ayırt etmek imkânsızdır. Çocuk Allah'ı, Freud'un iddiasının aksine babanın sembolik figüründen daha çok annenin sembolik figürüne göre algılar. Ayrıca hangi ebeveyn özelliklerinin Allah'ı çocuklar için sembolize ettiğini tam olarak belirlemek gereklidir. Anne veya babanın Allah tasavvurunun oluşumdaki etkin konumuyla ilgili bu verilerden yaşanan din içerisindeki aktif psikolojik faktörlerin daha iyi bir anlayışını elde edebiliriz. Bu aşamada ayrıca Allah'a inanmayanlar tarafından hangi sembolik ebeveyn karakterlerinin Allah'a atfettiklerini tam olarak bilmek de son derece önemli olacaktır. Bunların inananlarla olan kıyaslaması inanç ve inançsızlık tutumları için

psikolojik nedenleri de gün ışığına çıkartacaktır. Bazı toplumlarda kutsallık bazen baba olarak adlandırılır. Örneğin; Avustralya yerlileri üstün varlığa (varlıklara), ruh olarak veya büyük ruh olarak değil "babalarımız olarak" adlandırdıkları görülür. Çocuğun Allah tasavvurunun salt kendi içinde oluşmadığı, tanımlanamayacağı, çocuğun kendi kişiliğinden de etkilendiği kabul edilmelidir. Kültürel antropoloji de bu hususta etkili ve önemlidir. Bu nedenle Allah'ın anne figürü, baba figürü ve her ikisinin birleşimiyle sembolize edilip edilmediğini ayırt etmemiz gerekir. Bir birleşim varsa, katkıda bulunan öğelerin, çocuğun gelişimine ne oranda yansıdığı da önemlidir (Vergote, 1980: 20-23).

Yapılan araştırmalarla, anne baba figürlerinin sembolik işlevinin, ebeveyn figürleri ve Allah tasavvuru arasındaki semantik yakınlık ile sınırlı olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca Allah tasavvurunun gelişimsel sırası, onun ortaya çıkışı ve gelişimine yönelik her bir anne baba figürünün katkısını tespit etmek için daha çok çalışmaya ihtiyaç vardır (Tamayo, 1980: 97). Çocuklar üzerine yapılan bir araştırmada da çocuk, babanın babaya ait perspektifinden daha çok anneye ait perspektifinden etkilenecek Allah'a yaklaşmaktadır. Yani anne çocuğu yetiştirirken, Allah tasavvurunu babadan daha kuvvetli yansıtabilmektedir. Her iki ebeveyn figürü Allah'ı sembolize eder. Hristiyan kültüründe yaratıcı, Allah baba diye adlandırıldığında, bu onun tasavvurunun önemli ölçüde anneye atfedilmeyen, babaya özgü öğeleri içermesindedir. Ayrıca Allah tasavvuru baba figürünün onları entegre ettiği tarza daha yakın bir şekilde anneye ait öğeleri de içerir. Allah tasavvuru hakkında Amerikan toplumunda yapılan araştırmalarda, baba öğelerinden daha çok ve daha güçlü bir şekilde vurgulanan anneye ait öğelerdeki doyum derecesi bakımından, Allah tasavvurunun anne figürüne yakın olduğu tesbiti yapılmıştır (Vercruyssen ve Neuter, 1980: 71).

Çocuğun Allah tasavvurunun anne baba imajlarıyla ilişkisi sadece tutum, motivasyon, dini tecrübe anlamları ile kısıtlanmış olsaydı, dinin deneysel psikolojisi çok sınırlı olurdu. Kültürel Antropoloji, gelişimsel psikoloji ve klinik psikolojisi kişilik oluşumu için ebeveyn rollerinin oldukça önemli olduğunu kanıtlarken, deneysel psikoloji anne baba figürünün dini ilişki için hayati derecedeki önemini gözardı etmiştir. Çünkü deneysel psikoloji Allah tasavvurunda gerçekleştirilir. Bu nedenle din psikolojisinin hipotezi, ilk olarak Allah tasavvurunun sembolik ebeveyn

figürleri ile bağılı olduğu, ikinci olarak bu tasavvurun psikolojik alana bağılı olan, yaşanan ve özel ilişkilere atfettiğı öğrenilir. Bu durumu izah ederken, bugüne kadar oldukça yaygın bir şekilde ilgilenilmiş olan "duygusal bir tecrübenin ifadesi" veya "ihtiyaçların karşılanması" gibi kavramlardan hareket etmemek gerekir. Çünkü bu kavramlar çok muğlaktır ve gerçekliğı belki de yanlış yorumlayan teorik önyargıları da içerir. Allah terimini çevreleyen çeşitli anlamların psikolojik önemi olmaksızın kavramsal yapılar olarak algılanamayacağını belirten Vergote, din ile kişilik arasında bir etkileşim olduğunu da öne sürer. Allah tasavvurunun somut içeriğı, ruhsal kişiliğın bir ifadesidir. Ama Allah tasavvuru kişilik üzerinde de psikolojik bir oluşumsal etkiye sahiptir (1980: 19).

Çocuğın Allah kavramı, temel olarak antropomorfiktir (İnsan biçimcilik). Yani çocuk Allah'ı yüce bir insani varlık olarak düşünür. Onun eylemlerini insan eylemi şeklinde hayal eder. Ama çocuğın Allah'ın eylemleri ve Allah'ın tasavvuruna dair kavramları zamanla değışir ve gelişir. İlk başlarda antropomorfizm doğrudandır ve özeldir. Çocuklar Allah'ı bir evde yaşar, yemek yer, uyur vb. şekilde düşünürken gizlilik evresi sırasında çocuklar Allah'ı antropomorfik koşullarda düşünmeye eğilimlidir. Hal böyle olsa da Allah'ın gökte meleklerle yaşadığı ve sıradan insanlar tarafından görülemediğı veya dokunulamadığından, bir şekilde diğeri insanlardan farklı olarak düşünülür. Bununla birlikte çocuk okul öncesi döneminden çıkıp ergenliğe doğru geliştikçe, zihinsel ve duygusal yapısında daha ruhsal Allah kavramları hakim olmaya başlar. Bu sürece kadar, çocukların Allah kavramları oedipal yaş çocuklarında yaygın olan peri masalı, büyü ve fantastik özellikleri kaybederek gerçek Allah tasavvuruna doğru gelişim gösterdikleri görülür (Meissner, 1987: 33).

Altı yaşından küçük bir çocuğın Allah tasavvuru, çocuğın kişisel dindarlığının gelişmesinde önemli kısımlardan birini oluşturduğundan, çocuğın zihni, psikolojik ve sosyal boyutlarından büyük ölçüde etkimektedir. Allah tasavvuru, bir çocuğın bireysel tecrübelerine, algılarına ve bilgilerine, yetişme tarzı ve yakın çevresiyle ilişkilerine göre zamanla oluşan bir bütünlüğü içerir (Hayta, 2010: 40). Bu bütünlük çocuklarda zamanla kuvvetli bir dini inanç oluşturur.

Çocuklara bu inançlarının makul olduğunu yansıtabilme, onların başkalarından alacağı çelişkili bilgilerin kaçınılmaz saldırılarına karşı onları

hazırlayacaktır. Mantıklı bir inanç ile ne kastedilir? Bu tür bir inanca sahip olma, Allah'ın var olduğunu ve Allah hakkında inanılan her şeyin gerçek olduğunu, başkalarına kanıtlamak zorunluluğunu veya kanıtlanabileceğini ifade etmez. Daha ziyade mantıklı bir inanç mantığa ters gitmeyen basit bir inançtır. Çocuklara insanların -bazıları diğerlerinden daha mantıklı olsa da- kanıtlayamayacağı şeylere inandığını, anlamasını sağlamak önemlidir. Ama Allah'a bir inancın olduğu gerçeğinden dolayı savunmacı bir tutumda sergilemek zorunda kalınmamalıdır. Bireye göre bilinen mevcut kanıtlara ve etkilere dayanarak Allah'a olan iman, diğer alternatiflerden çok daha mantıklıdır. Önemli olan husus, çok daha mantıklı olan bu inancın çocuklara samimi bir şekilde aktarılabilmesidir. Burada da görev yine çocuğun anne babasına ve yakın çevresine düşmektedir. Çocuk anne babasının yaşamında Allah'ı aktif olarak görmelidir. Çocukların Allah inancını güçlendirebilecek diğer bir yol ise, Allah'ı yaşamalarına ve Allah'ı yaşamlarında iş başındayken görmelerine yardımcı olmaktır. Bu konuda yapılan Gallup gençlik anketi verileri şu sonuçları ortaya çıkarmıştır; gençlerin %95'i Allah'a veya evrensel bir ruha inandıklarını belirtmişlerdir. %93'ü Allah'ın onları sevdiğine inandıklarını söylemiştir. Ama sadece %29'u Allah'ın varlığını bireysel olarak tecrübe ettiğini söylemiştir (Osborne, 1998: 55-56). Bu anketin sonuçlarından şöyle bir çıkarsamada bulunabiliriz: Çocuklar ve gençler kültürün ve genellikle çevrenin etkisiyle büyük yüzdeler oranlarda Allah'a inanıp Allah'ın kendilerini sevdiğini belirtmelerine karşın, bireysel oranda Allah tasavvurlarının oluşumunda ve devamında daha az bireysel tecrübe yaşamışlardır. Halbuki çocuklarda sağlıklı ve sağlam bir dini inancın oluşması, onların gelecek hayatındaki yaşam kalitesi ve niteliğini de belirlemektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocuğun Allah tasavvurunun oluşmasında aileye büyük görevler düşmektedir.

Benlik hiçbir zaman Allah'ın yerini alamaz diyen Jung, Allah'la ilgili yanlış anlamaların kökeninde yatan etmenlerin bilinmesini ister. Jung'un metodunun Allah imajlarını saf bir şekilde, ampirist bir bakış açısından tanımlamak olduğunu hatırlatmakta fayda vardır. O, Allah'ın tabiatı ve varlığı ile ilgili ifadeler kullanmaktan sakınır. İnsanın gelişim sürecinde, Allah'ın gerçekliğine her hangi bir şekilde dokunulmadan, Allah'ın imajları çekilebilir ve diğer imajları ile yer değiştirebilir. Bu, çocuğun yakın çevresinden aldığı eğitimle de direkt ilgilidir.

Hangimiz çocuklukta sahip olduğumuz aynı Allah imajını hala kalbimizde barındırıyoruz? Bu yüzden Allah imajı değişti mi? Bir çocuk yanlış algılamalar sonucu yanlış bir Allah imajı oluşturabilir. St. Paul'un dediği gibi, bazı insanlar midelerinden bir Allah imajı oluşturup onun peşinden gitmişlerdir. Bu bakımdan Allah'ın "hakim" psikolojik bir etken olduğu noktasında Jung ile hemfikir olunmalıdır (White, 1961: 268).

Rizzuto, Sigmund Freud'un Allah tasavvurunun iyi huylu ama sert bir baba imajının evrene yansıtılmasıyla çocuğun oedipal mücadelesinin ve iğdiş edilme kaygısının çözümlenmesinde ortaya çıktığı iddiasını çürütür. Rizzuto, yansıtma dinamiğinin önemli olduğunu kabul eder. Fakat Freud'un anlatımını iki nedenden dolayı reddeder. Çünkü bu anlatım kızların Allah tasavvurlarını nasıl ve neden oluşturduğu hakkında bir fikir vermez, bunun için eksik kalır. İkincisi ise, daha ciddi bir şekilde, Allah tasavvurunun oedipal dönem öncesinde ortaya çıktığını iddia eder. Dört veya beş yaşlarından önce, ilk olarak Allah tasavvurunun kökenleri çocuğun yaşantısında vardır. Belki de en önemlisi, Rizzuto'nun araştırmasındaki Allah tasavvurları, hem anne hem de baba tasvirinde ortaya çıkmaktadır. Bu, çocuğun yaşantısında o anda mevcut olan diğer yetişkinlerin tasvirlerini de içerebilir (Fowler, 1989a: 30).

Okul öncesi dönemde çocukların Allah tasavvurlarının üç çeşitli kategoride değerlendirildiği görülmektedir:

1-Çocukların baba, anne ve Allah figürlerinin oluşturulması, kadın ilahiyatçılar ve dindar kadınlar için çok benzerdir.

2- İmaj ve tasavvur oluşumlarında dindarlar ve ilahiyatçı dışında kalanlar arasında belirgin farklar vardır.

3- Baba figürü ve Allah tasavvurunda dindarlar ve ilahiyatçılar dışında kalanlar arasındaki ayrımın noktaları, daha çok anneliğe ait boyutu ve daha az babalığa ait bir boyuta vurgu yapmasından oluşur (Vannesse ve Neff, 1980: 140).

Çocukların Allah imajlarının oluşum ve gelişimini incelemek için pek çok envanter çalışması yapılmıştır. Burada yapılan bazı Allah imajı araştırmalarıyla, Allah imaj ve tasavvurunun gelişimi hakkında daha ayrıntılı bilgiye sahip olabilmekteyiz. Yapılan çalışmalardan birinde Allah imajı envanterleri çıkarılmıştır. Allah imajı envanteri, Allah imajının farklı yönlerini ölçen altı alt ölçek içerir.

Bunlar: 1- Etki 2- Takdir 3- Varoluş 4- Meydan okuma 5- Kabul/iman 6- İyilikseverlik. Lawrance (1991) yaptığı çalışmalarda, kişinin Allah kavramı ve Allah imajı arasında fark olduğunu ortaya koymuştur. Allah kavramı büyük ölçüde kültürel ve dini eğitimin bir ürünü olan zenginleştirilmiş bir Allah'ın tanımıdır. Bunun tersine Allah imajı kişinin kendi sezgisel Allah duyumudur. Lawrance bunu hatırlanılan ve yorumlanan ilişkiler ve tecrübeler seti olarak tanımlar. Bu nedenle o, Allah hakkındaki inançlara yoğunlaşmak yerine Allah tecrübesiyle daha etkin yüklü olana odaklanır. Bu teori ışığında Lawrance Allah'ın onlar için olduğu, bireylerin hissedilmiş duyumunu ölçmek için Allah imaj envanterini oluşturmuştur. Rizzuto'nun önermesi, Allah imajının etkin bir biçimde benliğin tecrübeleri ve diğerleri arasındaki tolere edilebilen bir gerginliği koruyabilmek amacıyla Allah imajının oluşturulduğu, değiştirildiği ve kullanıldığıdır. Lawrance ise Allah imajı ve benlik imajının birbirleri ile üst seviyede ilişkili olduğu sonucuna varmıştır ve bu ikisinin arasındaki ilişkiyi ölçmeye çalışmıştır. Lawrance altı alt ölçek için bir çerçeve olarak üç temel tema ile benlik imajı kullanmıştır. Bunlar: 1- Kontrol, 2- Ait olma, 3- Temel iyilik duygularıdır (Hall ve Sorenson, 1999: 399).

Yapılan bir diğer Allah tasarım ölçeğinde, bir kişinin ilah görüşünün şüphesiz onun dini tecrübelerini etkilediği belirtilir. Araştırmacılar açısından Allah'ın birçok imajı vardır. Birçokları için Allah kavramının psikolojik analizi Freud'un Allah'ı yüceltilmiş baba olarak görmesiyle başlar. Bu durum oedipus kompleksi ve neticesindeki korku ve suç duygularına dayanır. Freud, Allah olarak yansıtılan, her daim güçlü bir babayı hasretle arayan ve isteyerek ona itaati sunan bir psikolojik yapıyı savunur. Doğrudan Freud teorisinin testleri olmasa da, kullanılan araçların ikisi psikoanalitik kavramlara dayanır. Vergote ve meslektaşlarının Allah kavramları ve ebeveyn imajları ölçeği hem anne hem de baba özellikleri ışığında Allah imajını ölçer. Rizzuto'nun Allah/aile anketleri, biri Allah diğeri aile konusu üzerindeki açık uçlu araçlardır. Bu iki ankette Allah'ın içselleştirilmiş imajlarını (ayrıca kişinin kendi özünü ve diğerlerinin psikoanalitik ve nesne ilişkileri perspektifinden) ortaya çıkarmak için tasarlanmış genel bir protokolün parçasıdır. Allah'ın sıfatlarını derecelendirme ölçeği beş faktörü ölçer: 1- Geleneksel din, 2- Deistik, 3- Öfke, 4- Her daimci (güçlü, her daim var olan, her şeye vakıf ve sonsuz bir dua), 5- İlgisizlik.

Bu ölçek, Allah'ın ne kadar yakın ve ne kadar ulaşılabilir olduğunu da ölçmektedir (Hill ve Hood, 1999: 387).

Buri ve Müeller'in yaptığı bir araştırmaya St. Thomas Üniversitesinden 392 Katolik öğrenci katılmış fakat bu öğrencilerin 61 tanesi, anne babası ayrı veya öldüğü için çalışma dışı bırakılmıştır. Kalan 331 öğrencinin fikirleri beş ayrı derecede şu ifadelerle değerlendirilmiştir: "Allah benim hayatımda çok önemlidir". "Allah benim hayatıma, başka bir şeyin veremeyeceği önemli hedefler vermektedir". Katılımcı öğrencilere kendi Allah kavramlarının anne yönlendirmesiyle mi yahut baba yönlendirmesi/beslemesi ile mi oluştuğu veya bu oluşumda anne otoritesi mi, baba otoritesi mi baskındır veya bu imajın oluşumunda kişinin kendi (öz saygısı) yönlendirmesi mi etkindir? diye sorular yöneltilmiştir. Yöneltilen bu sorulara anne baba yönlendirmesinde olduğu gibi (psikoanalitik teoride) katılımcılar, anne baba beslemesini ve otoritesini Allah kavramı ile ilişkilendirmişler ama bununla birlikte bu faktörler "kendi yönlendirme" faktörünün altında gölgede kalmıştır (1992: 19-25). Katılımcıların büyük çoğunluğu sahip oldukları Allah kavramının içeriğini kendi öz saygı yönlendirmeleriyle oluşturduklarını düşünmektedirler.

İlk çocukluk döneminde çocukların Allah tasavvurlarının, imajlarının oluşumlarında en etkili faktörün genelde anne babalar olması Ratcliff'i şöyle bir soru sormaya yöneltmiştir: Anne babalar çocukların ilk Allah'ı mıdır? Allah kavramı gerçekten, anne babanın yerini alan bir bağlanma nesnesinden ortaya çıkıyorsa, Allah kavramının bir şekilde anne babaya benzer olabileceği anlamına gelir. Ne de olsa nesne anne babanın yerini almıştır. Şimdi de Allah nesnenin yerini almaktadır. Çocukların Allah hakkındaki kavramları üzerine araştırmalar genel olarak, bazen anne ağırlıklı bazen de baba ağırlıklı etkilerini ortaya koymaktadır. Fakat sıklıkla anne ve babanın özelliklerini birleştiren bir şekilde çocuğun Allah görüşü, anne babasına ait görüşü ile güçlü bir benzerlik gösterdiğini onaylamaktadır (2010: 43). Bununla birlikte erkek çocukların Allah'ı, dini kanunla sağlam bir şekilde belirlenmiştir. İlk çocukluk dönemindeki erkek çocuk, Allah'ın kendisi için ne olduğundan daha ziyade, Allah'ın kendisinden ne istediğine dikkat eder ve ona yönelir. O, öncelikle yetişkinin iradesine, daha sonra da Allah'ın iradesine uygun olarak hareket etmek ister. Erkek çocuğun Allah'ı, ahlaki kemali, kudreti ve kuvvetiyle müteal bir Allah'tır. Buna karşın küçük yaştaki kız çocuğunun Allah'ı,

hissi bir huzur veren aşk Allah'ıdır. Bu erken yaştaki kız çocuk, Allah'ın kendisinden istediği şeyden çok, Allah'ın kendisi için ne olduğuna dikkat eder. Onun varlığı kız çocuğunu cezbeder, kendisine bağlar (Vergote, 1978: 328-329).

Psikoanalitik teoride bir çocuğun Allah kavramı, büyük ölçüde babasına karşı olan hislerinin ve davranışlarının bir yansıması olarak kabul edilir. Rizzuto, Freud'un bu bakış açısına sadece babanın değil, annesinin de etki ettiği tezini daha önce belirtmiştik. Bu teoride, bir çocuğun Allah kavramının temeli, anne baba yönlendirmesine dayandırılmasına rağmen, deneysel kanıtlar, bu varsayımın karışık ve yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuğun Allah kavramını anlamada alternatif bir teoride "kendi yönlendirmesi"dir (self-referencing). Çocuğun "kendi yönlendirmesi" düşüncesindeki gelişim sürecinde, Allah kavramının oluşumunda en fazla etkiyi anne babasından aldığı veya bu etkiyi erken çocukluk dönemindeki her bir çocuğun anne babası da dâhil bütün yakın ve uzak çevresiyle beraber yaşadığı kültürel yansımalarından aldığı düşüncesinden ziyade, çocuğun kendi Allah imajı ve tasavvurunu kendisinin oluşturduğu düşüncesidir. Bu öneriyi; Combs, Snygg, Gergen, Markus, Smith, Moreland, Rogers, Kuiper, Kirker gibi araştırmacıların hepsi de desteklemektedir. Kişilik, kişiyle ilgili bilgileri yorumlamada ve işlemede etkili bir bilişsel çatı sağlar. Allah'a inanmanın önemli olduğu kişiler için kişilik, Allah anlayışının kavrandığı, yorumlayıcı bir filtre olabilir (Buri ve Mueller, 1992: 17-18).

Altı yaşından küçük çocuklar yaptıkları resim çalışmalarında, Allah'ın uzakta, uzakta bir kalenin içinde yaşadığını ve büyücünün de orada bulunduğunu ifade etmişlerdir denilebilir. Bununla birlikte bu yaş grubundaki çocuklar, peri masalı figürlerini Allah'tan ayırt etmişlerdir. Allah'a inanma ile bu peri masallarındaki figürlere inanma oranları karşılaştırıldığında altı yaş grubu çocukların %90 civarı, Allah'a inanmayı ifade etmişlerdir. Hristiyan bir kültürde, aynı oran Hz. İsa'ya inanma konusunda da eşit çıkmıştır. Çocukların yarısından fazlasının kutsal ruhlara inandığı, çok az bir kısmının ise peri figürlerine inandığı ortaya çıkmıştır. Küçük çocuklar üzerine yapılan bazı çalışmalarda, bazı çocukların Allah'ın korkutucu bir imajını geliştirdikleri görülmüştür. Ottersen (1962) İsveç'te yaptığı araştırmasında, din karşıtı ve dine nötr ailelerdeki çocuklarda, Allah imajında pozitif bir girdinin olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca Allah kavramı, genellikle bu çocuklar için karanlık ve korkunçtur. Yapılan çalışmalarda (Kiellgren's-1987) çocukların çizimlerindeki

yorumların, kutsalla ilgili korku imajını içerdiği görülmüştür. Tamm (1986) ise yaptığı bir çalışmada, okul öncesi yıllar boyunca çocuğun Allah kavramının, hem sevgiyi hem de cezayı içerdiği sonucuna ulaşmıştır (Tamminen ve diğerleri, 1988: 62).

Allah hakkında bir konuşma duyduğunuzda veya onu düşündüğünüzde Allah'tan korkar mısınız? Veya kendinizi iyi ve güvende hisseder misiniz? diye çocuklara bir soru yöneltildiğinde, çocukların bazıları her ikisini, bir tanesi korkarım demesine rağmen hemen hemen hepsi kendilerinin iyi ve güvende olacağı cevabını vermişlerdir. Tamminen (1979), Helohonka (1973), Hakomaa (1981) ve Vaatainen (1974) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Keskitalo (1987) yaptığı bir çalışmada çocuklara, "Cennet baba hakkında düşünmek size ne hissettiriyor?" diye soru yöneltmiş, bu soruya çocukların %75'i iyi, güzel, mutlu gibi pozitif, %10'u nötr, %10'u negatif cevaplar vermiştir. Dört yaşındaki çocuklar bu tür soruları cevaplamayı zor bulmuşlardır. Yapılan araştırmada çocukların yaşı büyüdükçe verdikleri ifadelerin daha açık ve berrak hale geldiği anlaşılmıştır. Çünkü çocuğun gelişim aşaması ilerledikçe Allah daha bildik ve tanıdık hale gelmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda da (Horberg, 1967; Helohonka, 1973; Helve, 1977; Hakomaa, 1981; Massinen, 1981), küçük yaş grubu çocuklar için Allah kavramının pozitif bir değer taşıdığını tasdik eden sonuçlara ulaşılmıştır (Tamminen ve diğerleri, 1988: 63).

Yapılan çalışmalarda (Harms, 1944; Tamm, 1986) okul öncesi çocukları Allah kavramını, uzakta biri, uzakta bir yerde ve doğada işleyen bir yaratıcı olarak tasvir etmişlerdir. Fakat Finlandiya'da yapılan çalışmalarda (Tamminen, 1979, 1983) 6-8 yaş arası çocuklar, zaman ve mekan olarak Allah'ın her an çok yakın olduğunu tasvir etmişlerdir. Onların bir çoğu akşam ibadet etme, yalnız kalma, akşam ve gece ilgili deneyimlerde Allah'ı çok yakın hissettikleri durumları söyleyebilmişlerdir. Dahası hayattaki bir tehlikeden kurtulmak veya hastanede olmak gibi zor durumlarla Allah arasında bir ilişki kurulduğu çocuklarca sıklıkla dile getirilmiştir. Daha seyrek olarak bu çocuklar, bir şeyi yanlış yaptıklarında ve bağışlandıklarında da ahlaki durumlardan bahsetmişlerdir. Çocukların çok az kısmı, Allah'ın doğadaki yakınlığını tecrübe ettiğini belirtmiştir. Yapılan bu Finlandiya çalışmasında, çocuklar hemen hemen aynı fikirde olup, Allah'ın onları sevdiği, Allah'ın iyi ve güvenilir-emin olma

duygusunu çocuklara verdiği ortaya konulmuştur. Okul öncesi çocukları, Allah'ın cennette olduğunu ifade etmede aynı fikirdedirler ve sıklıkla Allah'ın bulunduğu yerin, kendilerinin ulaşamayacağı bulunması zor bir yer olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuca rağmen Keskitalo (1987) yaptığı araştırmada okul öncesi çocukların % 80'inin Allah'ın kendilerine, diğer çocuklara ve yetişkinlere de yakın olduğuna inandığını bulgulamıştır. "Allah'ın hem yakın hem de nasıl uzak olabildiği" sorusu çocuklara sorulduğunda çeşitli açıklamalar yapmışlardır. Bazıları "Allah cennettedir ve ona yakınlığı onun oradan izlemesi ile sınırlı olduğu" düşüncesindedirler. Diğer bazıları "Allah sadece cennetle sınırlı değildir ve gerçek bir forma girebilir" düşüncesindedirler. Bazı çocuklarda Allah'ın melekleri yardımcı olarak kullandığını düşünmüşlerdir. Çocukların "Allah yakın mı? Uzak mı?" ikilemini çözmeye çalışmalarında değişik cevaplar verdikleri görülmüştür (Tamminen ve diğerleri, 1988: 63).

Hakomaa (1981) ve Keskitalo (1987) yaptıkları çalışmalarda dünya, hayvanlar veya çiçeklerin nasıl meydana geldiği sorusunu çocuklara sorduklarında, dinsel açıklamalı cevaplar veren çocukların birçoğu "Allah her şeyin yaratıcısıdır" demişlerdir. Helohonka (1973)'nin yaptığı çalışmada da, "Allah'ın yaratıcı olduğu gerçeği" genelde altı yaş çocukları tarafından vurgulandığı tespit edilmiştir. Allah ne yapar? Sorusu sorulduğunda, bir yaratıcı olarak Allah'ın fiiliyatı, altı yaşına gelinceye kadar çocuklarda hakim bir düşünce oluşturmamıştır. Massinen (1981)'in yaptığı çalışmada, küçük çocukların bir kısmı Allah'ı bir yardımcı, bir muhafız veya koruyucu olarak tasvir etmelerine rağmen altı yaş çocukların yarısından fazlası Allah'ı yaratıcı olarak tasvir etmişlerdir. Allah kavramı, küçük çocuklarda birçok seviye ve boyutuyla ve bir arada gözüken zıt özellikleriyle vardır. Görülüyor ki, okul öncesi çocukların antropomorfik olmayan yollarla Allah'ı anlamada bir "hazır oluşluluk" olma durumları vardır. Yine okul öncesi çocuklar Allah'ı anlama yollarında bir hazır oluşluluğa sahiptirler. Çocukların Allah'ı anlamada, Allah'ı anlama yolları ben merkezci değildir. Allah'ın her şeyi bilmesi ve gücü her şeye yetmesi çocuklarca parçalı olarak anlaşılabilir. Bu yaştaki çocukların, genel olarak Allah'a karşı pozitif duygusal davranışları vardır. Özellikle, çocuklar Allah'ı tanıdıkça ve bunun bir dönüşümü olarak, çocukların Allah'a karşı güven veren davranışları ve güvenlik hisleri, aldıkları din eğitiminin nicelik ve niteliği oranında artar.

İskandinavya'da yapılan araştırmalar ve diğer araştırmalarda ifade edildiği gibi (1964-1984) İtalyan okul öncesi çocukları, yüceliği algılamada/kavrayışta antropomorfik bir özellik göstermişlerdir. Bu yaşta, Allah özel biri olmasına rağmen bir insan olarak algılanır. Bu bölgenin Hristiyan kültürüne yakın olması yönüyle, üç ve dört yaş gruplarında Allah ve Hz. İsa sıklıkla aynı kişinin iki ismi olarak zikredilmiştir. 137 Katolik çocuk üzerinde yapılan bir İtalyan çalışmasında, dört yaşındaki çocukların sadece %8'i; beş yaşındaki çocuklarında %33'ü Allah'a gücü sınırsız olmayla ilgili çeşitli sıfatlar atfetmişlerdir. Bu çocukların çoğu Allah'ı bir insan gibi düşünmüşler. Dört-dört buçuk yaşındaki kız çocukları "Bizim gibi birisi, sakalı yok ama uzun saçları var. Boğulan bir insanı kurtarabilir, çünkü yüzebilir" gibi ifadelerle Allah'ı tanımlamışlardır. Çocuklar ortalama beş yaşına kadar Allah'ı sadece bir insan gibi algılamaktadır. Belki diğerlerinden daha bilgili ve daha güçlüdür. Ama bu dönemde çocuğun Allah'ın her şeyi bildiğini, her şeye gücü yettiğini, her yerde bulunduğunu kavramada eksikliği vardır. Üç yaşından altı yaşına kadar olan çocuklarda gelişimsel olarak peygamber kavramı, daha önceden çocuklara aktarılan hüznüyle ve acıklı hikâyelerin bir yansıması olarak hatırlanmaktadır (Tamminen ve diğerleri, 1988: 64).

Altı veya yedi yaş grubu çocuklar üzerine yapılan çalışmalarda, çocukların antropomorfik görüşü ağır ağır terk etmeye başladıkları görölmektedir. Allah'ın dev biri, sihirbaz biri veya görünmez bir adam gibi olması, yani çocuklar Allah'ın devden, sihirbaz gibi şeylerden ayırt etmeye başlaması; (kapılar kapalı olmasına rağmen oradan geçebilir, aşırı büyüktür, örneğin buradayken aynı zamanda okulda da olabilir gibi) çocuklardaki kavram gelişiminin yerli yerine oturmaya başladığının göstergesidir. Yapılan bu çalışma ile Piaget (1926)'in okul öncesi çocuklar tarafından özel bir kişi olarak düşünölen Allah'ın kâinatı yarattığı inancı doğrulanmıştır. Okul öncesi çocuklar, kâinatın özel bir insan gibi düşünölen Allah tarafından yaratıldığını düşünürler. Okul öncesi dönemde çocuklar, Allah'a ait karakterleri, yetişkinlere atfettiklerinden -insanların kar, yağmur, bulutlar ve dağların oluşumuna vs. sebep olabileceği inancı gibi- kolayca yaratıcı kabiliyetleri insansı olan Allah'a benzetirler. Werner (1948) ve Piaget (1926) çocukların zihinsel kabiliyetlerindeki bu sihirli/esrarengiz düşünmenin varlığına vurgu yapmışlardır. Sihirsel/esrarengiz düşünme iki tane fenomenin algılanması olarak tanımlanabilir. Birçok yazara göre

(Arago-Mitjans, 1965; Gruenh, 1956; Terstenjak, 1955; Vergote, 1966) çocukların dini sihirsels/esrarengizdir. Mevcut çalışmalar sihirsels düşünmeyle dini öğretim arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Çocuklar "Allah'ın her şeye gücü yetmesi" gibi belirli kavramları kolayca özümserler fakat aynı zamanda dini öğretim de çocukların sihirsels/esrarengiz düşüncelerini güçlendirmelidir. Okul öncesi dönemde çocuk, ne kadar gizemli bir atmosfer tarafından çevrelendiğini hissederse, daha etkili/güçlü ve sihirsels/esrarengiz bileşenler oluşur. Eğer Allah gizemli ise bunun sebebi, herkesin biraz da olsa gizemli olmasındandır (Tamminen ve diğerleri, 1988: 65).

Louvain ve Arago-Mitjans (1965) tarafından Belçika'da çocuklar üzerine yapılan çalışmaların sonucunda, okul öncesi çocukların Allah kavramının birbirini izleyen üç aşamadan oluştuğu bulgulanmıştır.

Birinci basamakta; üç yaşına kadar bir çocuğun Allah tasavvuru, bir nesne veya bir insan olarak tanımlanmıştır. Bir yaşındaki çocukların, o nesnenin çocuğun tekrar edebileceği bir ismi varsa ve nesnelere çekici ve cazibedarsa, nesnelere ayırt edebildikleri tespit edilmiştir. 18 aydan itibaren çocuklar, dini özellik taşıyan bir nesneye ilgi duyarlar ve anne babalarının yaptığı gibi buna bir isim verirler. Bu tür nesnelere dokunmaktan hoşlanırlar ve bir dini nesne yapmak için çeşitli araçları kullanabilirler (Camii, hilal, haç işareti gibi). Bu yaşta çocuklar, ziyaret edilen evlerde, dini bir figür olup olmadığını ifade edebilirler. Yapılan araştırmada belirtildiği gibi dini işaret yapma veya ibadet gibi dinsel davranışlar, iki yaşındaki çocuklar tarafından taklit edilebilir. İki - iki buçuk yaşından itibaren ise, evde anne babanın kullanım sıklığına göre, Allah ile dini işaret ve ibadetler birbirinden ayrılmaya başlar. İki - üç yaşındaki çocuklar, Allah'ın mabedde yaşadığını algılamaya başlarlar ve böylece "O nerede uyuyor?" gibi bir soru sorabilirler. Bu yaşta çocuklar Allah'ın işini (camide ezan okuma, Kur'an okuma, ilahi söyleme) evdeki işlerini (yeme, pişirme, örgü) ve onun duygularını (soğuğu hissetmesi, ağlaması, hüznü olması, arkadaş canlısı olması, hasta olması) merak ederler. Ara sıra çocuk, Allah'la camii imamını karıştırabilir. Üç yaşından itibaren bir peygamber veya imam, bir insan karakteri olarak tanımlanabilirken aynı zamanda belirli nesnelere, yerlere ve davranışlarla bağlantısı oluşturulabilir.

İkinci basamak 3-4 yaş grubu çocuklarını kapsar. Bu aşamada çocuklar Allah'ı "insan üstü" olarak ifade ederler. Üç yaş civarlarında çocuk Allah'la ilgili daha seçici ek özellikler elde eder. Böylece çocuk dini bir kavramı sembolleştirerek ifade etmeye başlar. Bu yaş döneminde çocuklar Allah terimini daha sık kullanmaya başlarlar. Önceki basamağa zıt olarak çocuklar, Allah'ın ev işlerinde uğraştığına inanmazlar. Onun yerine bazen hasta aile üyeleri veya komşularıyla ilgilenir olarak algılamaya başlarlar. Bu aşamada Allah kavramı daha farklılaştıkça ve geliştikçe, çocuğun "kutsallığa" ilgisi artmaya başlar. Nihayetinde Allah'ı görmek için sorular sorar. Allah'ın görülemeyeceği (görünmez ve direk olarak algılanamadığı) söylendiğinde, çocuk bunu kavramada zorlanır ve bazen inatla yeni açıklamalar için ısrarını ifade eder. Çocuklar sıklıkla, Allah'ın ne kadar uzakta olduğu ve oraya nasıl gidilip dönüldüğü ile ilgili sorular sorarlar. En nihayetinde çocuklar bu zamanda Allah'ı görmenin mümkün olmadığını ve arzu edilemeyeceğini anlarlar. Okul öncesi çocuklar, belirli dinsel hikaye karakterlerinin ve ölenlerin cennete gittiğini ve Allah'ı gördüğüne inanırlar. Bu insanların cennette yaşadığına ve ara sıra insanların taleplerini karşılamak için dünyaya geldiğine, kişisel biçimlere göre az ya da çok iyilik getirdiğine inanırlar. Allah'ın mabette olma, evde anne baba ve çocuklarla birlikte olma, havayı yaratma gibi özel işleri halletmek için cennetten dünyaya indiğine inanılır. Allah tüm ihtiyaçları ve de çocukların dualardaki isteklerini karşılayan biri olarak anlaşılır (Tamminen ve diğerleri, 1988: 67).

Arago ve Mitjans (1965) İspanyol çocukları üzerine yaptıkları araştırmalarda çocuğun dininin, kalıtımsal olarak bencil olduğunu, Allah'ın tamamen çocuklara hizmet eden biri olarak algılandığını, devam eden süreçte çocukların daha az antropomorfik bakış açısına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Çocuğun merakı ve Allah'a dokunma arzusu, Allah'ın güçlü ama insandan farklı biri olduğunu anlamaya sevk eder. Bu basamakta belirli dini bakış açıları, diğerlerine göre çocuğa daha makuldür fakat özellikle zorlandıklarında, dini aktivitelere katılmayı reddedebilirler. Yapılan mevcut araştırmaların bu gözlemi onayladığı anlaşılmaktadır. Çocuğun Allah'a olan ilgisi, özellikle erkek çocuklarda, annenin dini ilgisiyle orantılıdır. Erkek çocuklar, annelerinin dini içerikli el kol hareketlerini ve davranışlarını tekrarlamak için büyük çaba harcarlar. Ayrıca çocuğun ibadete olan alakası, haz duygusuyla; yani çocukların bu ibadetlerle ilgilenmekten hoşnutluk ve ilgi duyması ile ilişkilidir.

Bununla beraber erkek çocukların bazen annelerinin dualarını söylemeyi reddederek veya annelerinin kutsadığı şeyi sevmediğini söyleyerek annelerini provoke edebilirler. Kız çocukları da bu yaşta annelerinin görüşlerine duyarlıdır. Ama onlar görünüşte daha bağımsızdırlar. Kız çocukları, sıklıkla doğal el kol hareketlerinde veya kişisel gösterilerde ilk adımı atarlar. Erkek ve kız çocukların Allah'a karşı davranışları bir sonraki evrede daha belirgin hale gelir. Daha ziyade Hristiyan kültürde Allah'ın erkek statüsünde algılanmasından dolayı kız çocukları, Allah baba yönünün problemliliğine rağmen, Hz. İsa'nın arkadaşlığına çok duyarlıdırlar. 1-3 yaş grubu kız çocukları, annelerinin Allah'a ibadeti öğretmedeki teşebbüslerine karşın, "Benim bir tane babam var, iki değil, iki tane istemiyorum" diyerek reaksiyon göstermişlerdir.

Üçüncü basamak çocukların 4-5-6 yaşına kadarki sürecini kapsar ve "Allah'ın kutsallığı/yüceliği" devresi olarak tanımlanabilir. Bu devrede çocuklar Allah'ı, yüce (uzay ve zamanın ötesinde ve her şeye gücü yeten) ve her yerde bulunan (her yerde mevcut ve her şeyi bilme) olarak anlarlar. Burada çocuk kutsallığı iki küreye yerleştirilmiş olarak canlandırılır; 1- Yaşam öncesi ve sonrası; yani doğum öncesi ve ölüm sonrası. 2- Günümüz doğasının düzeninin devam etmesi, aynı zamanda aile yaşamının denetlenmesi (Tamminen ve diğerleri, 1988: 68).

Üçüncü basamaktaki çocuk, Allah'ı zihninde canlandırmayı soru sorarak sağlamaya çalışır. Bu sorular; Allah'ın yaşı, onun büyüklüğü, aynı zamanda bulunduğu yer sayısı, her yeri görebilme, engelleri aşabilme yeteneği ile alakalıdır. Çocuk Allah'ın imajını, insanların ulaşamayacağı fenomenleri yapan biri olarak tasavvur eder. Örneğin gün doğumu, havayı kontrol etmesi, hastalıkların üstesinden gelmesi, bitkilere ve hayvanlara yaşam vermesi, bebeği anneye yerleştirmesi gibi. Çocuk her arzu edileni garanti etmeyi ve her şeyi bilme ihtimalini Allah'a verir. Erkek çocuklar için Allah'ın her şeye gücünün yetmesi, çocukların öz imajını ve kimliklerini beslediği görülür. Bu basamakta erkek çocukları, kendilerine anlatılan bir peygamberin gösterdiği mucizelere oldukça ilgi duyar ve hayran kalırlar. Allah'a sınırsız güç atfedildikçe, anne babaya önceden atfedilen, her şeye gücü yetme özelliği azalır ve düşer. Bu noktada din eğitimi, yüce varlığı ve inancı canlandırmayı ve anlamayı kolaylaştırarak bu hususu genişletmeye yardımcı olabilir. Allah'ın her

şeye gücü yetmesi, daha evrensel ihtiyaçlar olarak anlaşılabilir (Tamminen ve diğerleri, 1988: 69-70).

Müslüman bir çocuğun Allah tasavvurunun nasıl olması gerektiği konusunda Kur'an-ı Kerim, Allah'ın değişik sıfatlarını anlatarak, gelişme yönünde ki zihinsel tasavvurlara yön verir. Öncelikle İhlas suresinde (112/1-4) bu sıfatlar şöyle sıralanır;

- 1- Allah birdir.
- 2- Herkes Allah'a muhtaçtır, ancak Allah hiçbir şeye muhtaç değildir.
- 3- Allah doğurmamış ve doğurulmamıştır.
- 4- Hiçbir şey Allah'a eş ya da denk değildir.

Kur'an-ı Kerim, bir başka yerde de öğrenilmesi ve öğretilmesi gereken Allah'ın sıfatlarını şu şekilde açıklar; *"Allah birdir. O'ndan başka hiçbir tanrı yoktur. O diridir. Yarattıklarını daima koruyup gözetendir. O'nu ne uyuklama ne de uyku tutar. Göklerde ve yerde bulunan her şey O'nundur..."* (Bakara, 2/255)

Kur'an-ı Kerim'de geçen, çocuklar için oluşturulması gereken Allah tasavvurlarının temellerinin oluşturulduğu bu açıklamalar, anne babaların ve din eğitimcisinin öncelikle Allah'ın varlığına ve birliğine vurgu yapması gerektiği hususunu ortaya koyar. Okul öncesi dönemde bulunan bir çocuğun kilitlenmemiş zihni yapısının doğru bir Allah imajıyla donatılması, o çocuğun gelecekteki fikir yapısının sağlıklı olmasının da güvencesidir. Hıristiyan kültürün yaygın olduğu ülkelerde yapılan araştırmalarda, sıfat olarak Allah'a yüklenen "baba" imajının çocuklar tarafından reddedildiğinin veya tepki gösterildiğinin görülmesi, çocuğun fitraten sağlıklı bir Allah tasavvuruna ihtiyacı olduğunu da göstermektedir. Bu nedenle Kur'an-ı Kerim'de geçen Allah tasvirinin, çocukların gelişim dönemleri de göz önünde bulundurularak, anne-baba, yakın çevre ve din eğitimcilerinin hassasiyetle okul öncesi dönemdeki çocuklara öğretecekleri ilk konuların başında gelmektedir.

İlahi imajlar üzerine yapılmış birçok araştırmanın bulgularıyla paralel bir şekilde besleyici ve disipline edici olarak Allah'ın iki boyutta hayal edildiği saptanmıştır. Spilka ve arkadaşları öz saygı perspektifini kullanarak Allah'ı her bir boyutta hayal eden kişilerin türüne göre bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu stratejinin teorik motivasyonu kişilerin Allah'ı kendileri gibi hayal ettiği, "yansıttığı" hipotezi üzerine temellendirilmiştir. Bu hipotezi destekleyen en güçlü kanıt ise

Allah'ı "besleyici" (bahşedici, affedici, ciddi, kabul edici ve başarılı) olarak hayal eden kişilerden elde edilen bulgulardır. İnsanlar kendilerini bu tür besleyici sıfatlarla tanımlarlar (cömert, içten, kolay affeden ve kolay unutan). Bu hipotez için başka bir kanıt ise daha besleyici olarak düşünülen kadınların erkeklerden daha çok, Allah'ı besleyici olarak algılamaya eğilimli olmalarıdır. Ayrıca mabede gitme oranının Allah'ın bu besleyici olma özelliğiyle doğru orantılı olduğuna ulaşılmıştır. Benzer bir kanıtta kendilerini eleştirel olarak gören kişilerin, Allah'ı, disipline eden bir imajda görmeye eğilimli olmaları ve bu imajı kendilerinde yansıtmalarıdır. Cezalandırıcı yapıdaki bir kişi, Allah'ı daha çok disipline edici vasıflarla tanımlar. Kişilerin gelirleri de bu kişilerin Allah'ı ne derecede disipline edici sıfatını görmesiyle orantılıdır. Geliri daha düşük kimseler, daha zengin kişilerin hayal ettiğinden daha çok Allah'ı disipline edici olarak algırlar (Roberts, 1989: 381). Araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere bireylerin, hayata bakış tarzları ilk çocukluk dönemi Allah imajlarının bir uzantısı olarak devam etmekte ve bu imaj yaşam boyu hayata şekil vermektedir.

Çocuklar karşılaştıkları varlıkları, belirli bir amaca yönelik tasarlanmış olarak görmeye eğilimlidirler. Amerika'da dindar bir kökenden gelsin veya gelmesin çocuklara, "ayların nereden geldiği" sorulduğunda, 8-10 yaşlarındaki bu çocukların yaratılışa uygun görüşler verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte beş yedi yaş arasındaki çocukların canlı ve cansız varlıkları, bu şekilde tanımlamaya eğilimli oldukları da görülmektedir. Piaget çocukların antropomorfik özelliklerle Allah'ı algıladıklarını belirtmesine rağmen yapılan araştırmalar göstermiştir ki çocukların yaratana ilgili ilk kavramları soyuttur ve çocukların zihinsel durumlarının görünen belirtileri ortaya çıktıkça bu kavram daha çok insanla ilişkili olmayan özelliklerle tanımlanır. Örneğin 15 aylık bir çocuk bilgisayarın amaçsız olarak oluşturduğu şekilleri bir amaç doğrultusunda açıklamaya çalışır. 15 aya kadar bebekler insanın dışındaki varlıkların tamamlanmamış eylemlerini, onların amaçlarına atıfta bulunarak tamamlar. Bu nedenle çocuklar bebeklikten itibaren mükemmel bir 'faaliyet dedektifleri'dir ve varlıkların faaliyetleriyle onların varoluşlarını açıklamaya çalışırlar (Kelemen, 2004: 296).

Allah tasavvurunun nasıl olması gerektiği ile ilgili İslam'ın öğrettiği zaman ve mekândan münezze "Her yerde hazır ve nazır" Allah inancının okul öncesi

dönemdeki çocuklar tarafından doğru bir şekilde anlaşıldığını söyleyemeyiz. Bu yaşlardaki çocukların nesnelere arasındaki sebep sonuç ilişkilerini tam olarak çözümleyemediklerini düşünecek olursak, dinin en temel kavramı olan Allah'ı, çocukların bütün yönleriyle kavrayabileceğini de söyleyemeyiz. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda, 5-6 yaşlarındaki çocuklardan bir kısmının "Allah'ın her yerde, kalbimizde ve yanımızda" olduğu gibi soyut ifadelerle İslamdaki gerçek Allah inancını yansıttıkları da görülmektedir. 4-6 yaş dönemi, çocuklarda korkuların, kaygıların ve endişelerin en yoğun olduğu bir dönemdir. Çocuklara Allah kavramını öğretirken, öğretilen kavramın bu duygular üzerine bina edilmemesine dikkat edilmelidir. Bu dönemdeki bir çocuğun soru sorar hale gelmesi, eğitim açısından en iyi yollardan birisidir. Salzman, çocukları dinden soğutma veya dine ilgisiz hale getirme konusunda, konuya tersten bakarak şöyle bir metot takip edilmesini önerir: Çocukları öncelikle, yüce Allah'tan çok korkutarak soğutunuz; göreceksiniz ki çoğu dinsiz olacaklardır (Ay, 2006: 87-100). Çünkü korkutulan bir çocuk, korkutulduğu husustan kendini uzaklaştırarak kendisini emniyete almak ister.

Küçük çocukların Allah imajının oluşumunda Allah sevgisi esas olmalıdır. Allah sevgisi ve Allah korkusu, inanç duygusunun temelini oluşturan iki esas duygudur (Armaner, 1967: 23). İnsanı ibadete yönelten faktörler arasında bulunan bu duygular (Şentürk, 1985: 224), acaba çocuklarda nasıl tezahür etmekte ve onları etkilemektedir? Çocuk ruh sağlığı açısından değerlendirildiğinde, özellikle okul öncesi dönemde yerli yersiz yapılan 'Allah korkusu' telkinlerinin, çocukların ruhi hayatında bir takım olumsuz sonuçlara yol açtığı tespit edilmiştir. Kimi anne babalar üst benlik gelişimini kendi davranışlarıyla değil, Allah korkusu ve dinsel baskılarla sağlamaya çalışırlar. Çünkü bu yolun çocuğu terbiye etmede en kolay yol olduğuna inanırlar. Cehennem ateşinde yanmak, sırat köprüsünden geçmek gibi ahiret hayatındaki işkencelerle çocuk sindirilir. Allah'ın her yaramazlığı gördüğü, anne babaya karşı gelmenin cezalandırılacağı fikirleri abartılarak anlatılır. Kısacası böyle aileler, kendilerinin sağlayamadığı disiplini Allah'tan bekler, Allah'ı araç olarak kullanırlar. Kuşkusuz bu yöntem ne doğru bir din eğitiminin, ne sağlıklı bir üst benlik oluşturma yoludur (Yörükoğlu, 2000: 227). Bu şekilde çocuklarına cahilce davranan aileler, çocuklarını terbiye etmek şöyle dursun, onların Allah imajlarını bozdukları gibi gelecek hayatlarını da tarumar ederler. Bu sonuç göz önüne

alındığında, ilk yaşlardan itibaren başlayan din eğitimi ve öğretiminde Allah sevgisi birinci sırada ele alınmalı, bu sevgi çocuğun bütün hayatını kuşatmalıdır.

Henüz soyut kavramların, suç, ceza ve günah kavramlarının ne ifade ettiğini bilemeyecek, kavrayamayacak derecede küçük yaştaki çocukların ruh dünyalarında mevcut bulunan "korku duygusu" (kanımızca küçük çocuğun kendisini korumasına yönelik olarak verilen korku duygusu)'nun "Allah korkusu" şekline dönüştürülmesi, hem aile hem de toplum açısından son derece sakıncalıdır. Korku imajına dayanan bir Allah imajı, çocuğu kendisine cezbetmekten ziyade uzaklaştırır. Çocuğun en etkili ilk eğitimcisi olan anne babaların çocuklarında herhangi bir hatalı hareket gördükleri zaman, "Allah seni taş eder, gözünü kör eder, cehennemde yakar" vb. ifadelerle çocuğu bundan vazgeçirmeye çalışmaları da olumsuz Allah imajının oluşumunda son derece etkilidir. Bu şekilde oluşturulan bir Allah imajı, çocuğun ruh sağlığını bozar. Yeni yeni oluşan Allah imajında çocuğa, O'nu sadece cezalandıran, azap veren biri olarak tanıtmak, İslam akidesine ve eğitim ilkelerine ters düşmektedir. Çünkü Allah'ın, zalimleri kahreden, kötülerini cezalandıran Celal sıfatları yanında; kullarını sevdiğini, koruduğunu, hatalarını örtüp kusurlarını bağışladığını ifade eden pek çok Cemal sıfatları da vardır. Bu nedenle çocuğun Allah imajının oluşumunda başvurulacak yegâne duygu, onun ruhunun gerçekten ihtiyaç hissettiği Allah sevgisi olmalıdır. Bu imaj oluşumunda çocuk öncelikle Allah'ı sevmeyi öğrenmelidir. Bu sevgiyi ona öğretecek olan ise öncelikli olarak anne babası veya yakın çevresidir (Ay, 2000: 27-28).

Okul öncesi dönemde bir çocuğun hangi yaşta Allah imajını oluşturduğu, yapılan bütün araştırmalarda cevaplandırılması güç bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Genellikle 3-4 yaşlarından itibaren dünyayı ve kendi varlığını soru alanı yapan çocuğun, bu sorularla dini fikirlere yöneldiği ve onlarla temasa geçtiği söylenir. Bu dönem çocukları dil öğrenmeye başladığı zamanlarda, zihinsel ve duygusal gelişmelerine paralel olarak dini kavramları da öğrenmeye başlarlar. Çocuğun Allah imajının gelişmesi sadece yaş faktörüne bağlı değildir. Gelişim sürecinin yanında, çevrede yaşanan ve öğretim konusu yapılan dinin onun üzerindeki etkisi küçümsenemez. Bununla birlikte dini törenlerin ve inanışların yoğun olarak yaşandığı yerlerde dini uyanış çok erken olabilmektedir. Çocuğun Allah tasavvurunun uyanması ve gelişmesinde, onun beden, zihin ve duygu gelişimine

paralel olarak sosyo-kültürel etmenlerle aldıklarını psikolojik dönem ve karakteristikler içinde bilincine mal ederek özümsemesi önemli bir etkidir (Selçuk, 1990: 70).

Tarih profesörü Halil Berktaş, Zaman gazetesine verdiği bir röportajında, çocuğun Allah imajının gelişiminde anne babanın ve çevrenin olumsuz etkisini şu şekilde yorumlamıştır: *“Ben ateistim. Ailem ve içinde yetiştiğim çevre Allah inancının olmadığı bir yapıya sahiptir. Ateist olmak, içinde büyüdüğünüz kültüre bağlıdır. Bizim ailede insanı dindarlığa götüren unsurların hiçbiri mevcut değildi. Ateizmi hiç sorgulamadım. İnançsızlığımın çok köklü olduğunu söyleyebilirim”* (Köseli, 2013: 10).

Berktaş'ın belirttiği üzere, ateizm düşünce yapısına sahip pek çok kimsenin, bu düşünce yapısını ailesi ve yakın çevresinden aktardığı bilinmektedir. Hal böyle olunca, çocukların Allah tasavvurlarının oluşum sürecinde, onların taze zihinsel yapılarına yansıtılacak olan Allah imajlarının olumlu olmasına dikkat edilmelidir. Çünkü okul öncesi dönem, çocukların Allah tasavvurlarının oluşum sürecinde, bütün hayata yansımaları ve kendi iç değerlendirmeleri olan bir ayna hükmündedir. Çocuğun aynasına yansıtılan ve şekil verilen bütün görüntüler zihinsel bir süreçten geçirilerek, çocuk tarafından bir ömür boyu dışarıya doğru yansıtılır.

3.4. PEYGAMBER KAVRAMININ GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ

Okul öncesi dönem çocuklarının dini gelişim sürecinde, Allah imajının gelişimi ve eğitiminden sonraki en önemli kavramların başında peygamber kavramının gelişimi ve eğitimi yer alır. Hayatın erken dönemlerinde dini kavramların çocuklara aktarılmasında takip edilecek en önemli husus, çocuğun gelişim dönemini göz önünde bulundurarak, onun anlayabileceği kelime ve ifadeler kullanmak, çocuklara daha ziyade temsil yönüyle örnekler sunmaktır. Bununla beraber peygamber kavramının çocuğun duyguları ve zihnine hitap edebilecek şekilde çocuğun imajına yerleşmesi, çocuğun gelecek hayatında daha nitelikli dini bir yaşam için önemli bir temeldir.

Çocuklara peygamber kavramı hakkında bilgi vermek, peygamberlere imanı kıssalar yönüyle öğretmek, belki din öğretiminin en kolay konusudur. Bu dönem

çocuklarının özelliklerinden birisi olan hikayeleri heyecanla dinleme özellikleri değerlendirilerek, peygamberlerin tarihin kaydettiği en yüce şahsiyetler ve kahramanlar olması yönüyle, çocukların rol model almaları için peygamberlerin kahramanlaştırılmış tablolarını yansıtmak önemlidir. Bu aşamada peygamberlerin çocuklara gösterdiği ilgi, şefkat ve sevgi örnekleri zenginleştirilerek aktarılabilir (Ayhan, 1985: 117-118).

Okul öncesi dönem çocuklarına, bir peygamber olarak Hz Muhammed (SAS)'i ve diğer peygamberleri nasıl anlatmalıyız? Veya çocukların zihninde peygamber denildiğinde nasıl bir imaj uyanmalıdır? Bu yaş döneminde dini içeriklere esrarengiz bir şekilde duyarlı olan çocukların peygamberlere, özellikle de peygamber kıssalarına oldukça ilgi duydukları görülmektedir. Bununla birlikte çocukları oldukça fazla etkileyen günümüz televizyon dünyasında çizgi filmlerin yeri de oldukça önemlidir. Çizgi filmlerdeki peri masalları, insanüstü hareketler, hayali yaklaşımlar, sihir ve büyü içerikli temalar, gerçeklik dünyasında karşılığı olmayan anlatım şekilleri adeta çocukları uyuşturmuş gibi kendine bağlar ve onları etkiler. Bu dönem çocuklarının esrarengiz yaşam tarzına duydukları ilgi, peygamber kıssalarına karşı da, özellikle mucize anlatımlı temalarda da, geçerlidir.

Okul öncesi dönem çocuğunun doğumundan altı yaşına kadar geçen her bir yaş döneminde, Hz. Muhammed (SAS)'in doğum günü olan mevlit kandilinde, farklı etkinliklerle, çocuğun peygamber algısının oluşumunun temelleri oluşturulabilir. Aile bireylerinden birisinin veya kendi doğum gününü kutlama etkinliğini bir yıl boyunca unutamayan erken dönem çocuklarının bu özelliklerinden faydalanılmalıdır. Bütün aile bireylerinin ve yakın çevresinin bir peygamberin doğum gününe gösterdiği ilgi ve alaka, çocuklarda peygamber imajının oluşmasında önemli bir etkene sahip olur. Çünkü çocuğu bu dönemde en çok etkileyen anne babası ve yakın çevresidir.

Bu dönem çocuklarının ön imajlarına yerleşecek bir peygamber algısı eğitiminin içeriğinin nasıl olması gerektiği de önemli bir sorudur. İnsanlarla savaşan bir peygamber algısı çocuğun ön imajına yerleştiğinde, bu durum çocuğun bütün dini hayatını etkileyecektir. Bunun yerine insanların problemleriyle ilgilenen, onların dertlerine çareler arayan, insanlara yardım eden, ailelerin mutlu olabilmesi için elinden geni yapan, çocukları seven ve onların oyununa katılan, çocukları omzuna bindirerek toplum arasında dolaştıran, kuşları ve hayvanları korumak için elinden

geleni yapan, ağaç diken ve dikmeyi tavsiye eden, huzur içerisinde camide ibadetlerini yerine getiren, insanların hata yapmamaları için yol gösteren vb. sevgi motifinin yoğun olarak hissedildiği bir peygamber algısı, çocuğun bütün hayatında ona eşlik edecek ve çocuğa pozitif bir yaşam standardı sağlayacaktır.

Küçük çocuklara Hz. Muhammed (SAS)'in hayatını bölümler halinde kıssalaştırarak anlatmanın din eğitimi açısından bir değeri vardır. Bu yaştaki çocukların, bir peygamberin iyilik için hayattaki mücadelesini görmeleri, onların nezdinde peygamberin yerini üst konumlara taşır. Küçük çocuklar için kahramanlar oldukça önemlidir. Kendisine hayran kaldığı ve imrendiği bir peygamberi kendisine ideal olarak seçen çocuğun davranışları peygamberine gün geçtikçe benzemeye başlar. Bu ideal form, çocuğun bilgi hazinesini geliştirdiği gibi, duygularına da yön verir. Çocukta oluşan Allah imajının yanında kuvvetli bir peygamber algısı, ilerdeki gelişim dönemlerinde karşılaşılabilecek sorunları çözmeye ona yardımcı olacaktır. Bir insanın gençlik ve yetişkinlik dönemindeki davranışlarının temelinde, çocukluk döneminde oluşan bilinçaltı süreçlerin etkisi olduğu gibi, hayatın ilerleyen dönemlerindeki karşılaşılan problemlerin çözümünde de çocukluk döneminde oluşturulan peygamber algısı bir çözüm yolu sunabilir. Çocuklar peygamberleri ideal karakterler olarak içselleştirebilirlerse, ilerleyen aşamalarda topluma faydalı birer fert haline gelebilirler. Bu nedenle içselleştirilmiş bir peygamber algısı oluşturmak, çocuklar için önemli bir kazanım olacaktır.

Çocuğa peygamberlikle ilgili bu dini değerler öğretilirken, daha çok uygulamalı sosyal değerler kısmı öğretilmelidir. Misal olarak Hz. Muhammed (SAS)'in ağaç sevgisini anlatan, ağaç dikmenin önemini vurgulayan "Kıyametin koştuğu anda sizden birinizin elinde bir fidan varsa ve onu dikebilecekse diksin." (Buhari, 2000: 163) hadisi okul öncesi dönemde sosyal ve dini duyarlılığın geliştirilmesinde iyi bir sunum olabilir. Ormanların faydası ve güzelliğini uzun uzun anlatmaktansa, bir ormana gidip, boş bir tepede harika bir manzara karşısında, çocuğun aile fertleriyle beraber birkaç ağaç fidesini uygulamalı olarak dikmenin faydalarını ve sevgisini anlatmak çocuğun hafızasında derin bir iz bırakacaktır. Böylece ağaç dikmek çocuğun gözleriyle ve bütün duygularıyla idrak ettiği güzel bir anı olarak hayatına yön verecektir.

Peygamberler bütün insanlık için olduğu kadar küçük çocuklar için de ideal örneklerdir. Okul öncesi dönemde kendisine ideal seçtiği bir başkasını taklide özenen çocuklar, en ince ayrıntısına kadar kopya edebileceği bir modele ihtiyaç duyar. Bu model en iyi şekilde peygamber kıssalarıyla temsil edilir. Çocukların manevi hayatlarında anlatılan peygamber hikâyelerinin, çocukların ruhi tecrübelerini ve dini şuurunun gelişmesini de etkilediği bilinmektedir. Çocuklara anlatılan hikâye tablolarındaki renkli anlatım ve zengin dekor havası çocukları büyük ölçüde etkilemektedir. Anlatılan hikâyedeki ideal kahraman, çocuğun ruhuna işlemekte ve onun benliğinin adeta bir parçası olmaktadır. Bunun neticesinde çocuk, hikâyede anlatılan kahramana özenmekte, onun bütün davranış kalıplarını kendisine uyarlama isteği duymaktadır (Ay, 2006: 165).

Üç yaşına yaklaşan çocukların dini hikâye ve menkıbeleri büyük bir ilgiyi ve zevkle dinledikleri gözlemlenmektedir. Bu nedenle bu çocuklara 3-4 yaşlarından itibaren bu tür kitaplardan bölümler okunmalı ve çocuğun dini duyguları pekiştirilmelidir. Bu konuda Kur'an'da geçen peygamberlerin hayat kıssalarını içeren çocuk kitaplarının, içtenlikle seslendirilerek çocuklara anlatılması oldukça faydalıdır. Peygamberlerin inançları uğruna, çektikleri sıkıntı ve eziyetlere karşı sağlam bir irade ve metanetle göğüs germeleri, mucize göstermeleri, Allah'ın yardımı ile başarıya ulaşmaları gibi tablolar çocukların ruhunda derin ve olumlu izler bıraktığı görülür. Hz. Peygamber'in Hz. Ebu Bekir ile beraber Mekke'den Medine'ye hicret ederken izlediği yol ve mağarada gizlenmeleri olayını (Hamidullah, 1993: 172-182) dinleyen pek çok çocuğun, bu tablodan önemli ölçüde etkilendikleri görülür. Hicret olayını dinleyen çocuklar, Hz. Peygamberin görülmesine engel olmak için ağ ören örümceğe ve yuva yapan güvercine minnet duygularıyla sevgi beslemekte, günlük yaşantısında onları koruyup gözeterek iç âleminde böceklere ve hayvanlara karşı bir incelik duygusu geliştirmektedir. Küçük çocukların uykudan önce anne veya babasından dinlediği sıcak ve tatlı ifadelerle yüklü bir peygamber kıssası veya hikâye, çocuğun ruhunu saracak, tertemiz kalbine Allah ve peygamber sevgisinin yerleşmesine ve huzur içinde uykuya dalmasına vesile olacaktır (Ay, 2006: 167-168).

Küçük çocukların peygamber algısının oluşumunda Hz. Muhammed (SAS)'in ve diğer peygamberlerin hayat hikâyesinin anlatıldığı filmlerden, çizgi filmlerden ve tiyatrolardan faydalanılabilir. Özellikle 4-5 yaşındaki çocukların çizgi film şeklinde

anlatılan peygamber sırlarına oldukça ilgi gösterdikleri gözlemlenmektedir. Bu film ve çizgi filmleri çocukla beraber izleyen anne baba ve yakın çevrenin, film bittikten sonraki değerlendirmeleri çocuk açısından önemlidir. Özellikle çocuğun işlenen konu ile ilgili soruları varsa bunlar cevaplanmalı ve aile, çocuğu soru sormaya cesaretlendirmeli ve teşvik etmelidir. Bununla beraber çocuklar aileleriyle mekân değiştirerek başka bir yere gitmeyi severler. Bunlardan birisi de peygamber kıssalarının anlatıldığı tiyatro etkinlikleri olabilmelidir. Çocukların da bulunduğu kalabalık bir izleyici tarafından ilgi ile izlenen tiyatroların çocuklar üzerinde tesir bırakacağı aşikârdır. Böylesi bir etkinliğin peşinden, çocukların rahatça oynayabileceği oyun salonlarının veya oyun parklarının bulunduğu bir yere, ailece gitmek önemlidir. Çünkü çocuklarda doğal olarak bir enerji fazlalığı vardır. Bu enerji fazlalığının kullanılması, çocuklara verilecek manevi eğitimi olumlu yönde etkilemektedir. Oyun ihtiyacı iyi karşılanmayan bir çocuğun, manevi eğitim adına öğretilen şeylerden yeterince istifade edemeyeceği yapılan gözlemlerden anlaşılmaktadır.

Bu nedenle peygamber kavramının mana boyutunu çocuklara aktarırken musiki ve oyundan da faydalanılmalıdır. Yapılan gözlemlerde çocukların musiki eşliğinde söylenen peygamber isimlerini zevkle söyledikleri ve ezberledikleri tesbit edilmiştir. Bunun yanında oyun kartelalarıyla peygamber kavramının gelişimine katkıda bulunulabilir. Çocukların oyunları yönlendirilebilirse, bu husus en nitelikli din eğitimi aracına dönüşebilir. Herhangi bir çocuğun oyun ihtiyacı boşa geçirilen bir zaman değildir. Fakat genellikle anne babalar tarafından çocukların oyunları, boşa geçirilen zaman olarak değerlendirilmektedir. Özellikle küçük çocukların dini eğitimlerinde, eğitim öğretime başlamadan önce veya sonra mutlaka oyun ihtiyaçlarının karşılanması gereklidir. Bu husus din eğitimine başlamanın veya din eğitimi yapmanın bir aracı değil, din eğitiminin bir parçası olarak ele alınmalıdır. Okul öncesi dönemde çocuklara verilecek din eğitiminde oyun faktörünün göz önünde bulundurulmaması, eğitim açısından sakıncalı bir durumdur ve bu dönemdeki çocukların din eğitimini olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle çocuklara öğretilen peygamber kavramının gelişiminde ve eğitiminde, oyunla eğitim faktöründen geniş bir şekilde faydalanılmalıdır.

3.5. İBADET KAVRAMININ GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ

Okul öncesi dönemde ibadet kavramının gelişimi ve eğitimi konusuna, şöyle bir soru sorarak başlanabilir. Acaba bu dönemde çocukların yaptıkları ibadetlerde bilinçlilik düzeyi nedir? Bu sorunun cevabı şöyle verilebilir; anne babasına ve yakın çevresine uyumsama sürecinde bulunan bir çocuğun, davranış boyutundaki hareketlerinin genellikle taklit esasına dayandığı görülür. Anne babasının davranış yönüyle ibadetlerini taklit etmeye istekli ve meyilli olan bir çocuğun, ibadetlerden kastedilen mana ve incelikleri bütün yönleriyle kavraması zor görünmektedir. Bu yaş döneminde ibadetlerin akademik boyutundan ziyade, uygulama boyutuyla çocuklara yansıtılması daha önemli görülebilir. Özellikle anne babaların samimi ve içten Allah'a yönelmeleri, bu samimi davranışların ibadetlerine yansması, çocukta oldukça derin izler bırakır.

Aile fertlerinin ibadetlerine yansıyan içten gelen manevi atmosfer, çocuğun bütün yaşamını kuşatır ve etkisi altına alır. Bu atmosfer çocuk için, hayatın diğer katmanlarında bulunmayan bir güç kaynağıdır. Çocuğun ruh dünyasının oluşumunu da çevreleyen bu atmosfer, çocuğun gelecek hayatında ona bulunmaz fırsatlar sunar. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, çocuklara olan uzun süreli etkisi de göz önünde alındığında, çocukların yaptıkları ibadetlerdeki bilinçlilik düzeyinin anne babasının ve yakın çevresinin içtenliğiyle doğrudan ilişkisi vardır. Çocuğun yakın çevresini oluşturan kişilerin ibadetlere karşı tutumları ve ibadet anındaki samimiyet oranlarının çocukların ibadetlerine de yansıtacağı açıktır. Huzur ve huşu içerisinde, Allah'a ibadet eden bir anne veya babayı gören çocuk, aynı davranışları duygu boyutuyla da taklit etmeye yönelir. İbadet hayatında lakayt bir tavır sergileyen kişilerin, genellikle çocuklarının ibadet hayatından uzak olduğu görülür. Bu nedenle çocukların ibadet hayatının anne babaların ibadet tarzlarının bir yansıması olduğu söylenebilir.

Çocuklar, ilk ibadet yaşantılarını evde, yakın çevresinden öğrenirler. Çocukların ibadet konusunda sordukları soruları, sorduğu zaman ve sorduğu iletişim dili ile cevaplamak gerekir. Bu aşamada çocuğun soruları cevaplanırken, soyut düşünceye işaret eden ifadelerin kullanılması, dini kavram gelişimini olumlu yönde etkiler (Mehmedoğlu Y., 2003: 352).

Çocukları kuşatan ibadet hayatı dediğimizde, bununla öncelikle çocukların camideki ibadete uyum süreci ve duaları, anne babaların ibadetlerini taklit etmeleri, ailenin yemek yemeye başlarken ve bitirirken kullandıkları besmele ve şükür gibi dini ifadeler, çocuğun ailesinin kandil gecelerini kutlamaya verdiği önemin derecesi ve çocukların buna katılımları, çocukların dini bayramlara aileleriyle beraber katılma süreci ve akraba-aile ziyaretleri aklımıza gelir. Bunun yanında Ramazan ayında yaşanan iftar ve sahur programları, oruç ibadetinin ailenin yaşam tarzına getirdiği dinamizm, çocuk açısından bir coşku ve hareketliliğin sembolü olan teravih namazları, toplumsal duyarlılığın gelişmesi yönüyle kurban ve zekât ibadetleri, hac ibadetinin çocuklara bakan yönü, yakın akrabaların bu ibadete katılım oranları gibi farklı ibadet tarzları ve süreçleri de ibadet hayatının unsurlarıdır.

Okul öncesi dönemde çocuk tarafından, yakın çevresindekilerin Allah'a ibadet ederken bazı söz ve davranışlarının işitilmesi, görülmesi, onun bilincine yerleşir ve yavaş yavaş benimsenir. Erken çocukluk döneminde bir çocuğun söz ve davranışları, dini konuları okuma, düşünme ve anlama sonucu meydana gelmediğinden, onun davranışları mekanik bir özellik gösterir. Örneğin sofrada ilk lokmaya "besmele" ile başlanıp, sonunda "hamd" ile sofradan kalkılması, namaz kılan anne babasının davranışlarını aynen tekrarlaması, ezan okunmaya başladığı zaman bulunduğu halinden toparlanma gösteren bir anne babanın durumuna benzemeye çalışması gibi haller, çocuğun anlamını tam olarak kavramadan, güvendiği ve kendilerine yaslandığı anne babasını kopyalamasına dayanır. Bunun gibi ailedeki yakın kişilerin her türlü dini kavramları, kullandıkları dini sözler ve ibadet şekilleri çocukta derin izler bırakır ve taklit edilmeye çalışılır (Peker, 2000: 166).

İnanç ve ibadet; güven-güvensizlik, bağlılık-vefasızlık deneyimleri ve eylemleri olarak anlaşılabilir. İdeal olanı ise, güven ve sadakatin karşılıklı deneyimlerinin;

a) Kimlik, süreklilik ve bütünlüğün öznel ve özneler arası anlamanın ortaya çıkması ve güçlendirilmesi,

b) Anlık korku ile birlikte hayran olma ve özgürlük deneyimleri ve bunlar için kapasite gelişimi bakımından, hayati derecede önemli olmasıdır.

Yani dini anlatım ve ibadetler geçiş nesnelere ziyade, Winnicott'un inandığı gibi, inanç eylemleri olarak kavramsallaştırılabilir. Dini eylemler yeteri kadar iyi olduğunda karşılıklı güven ve bağlılık deneyimlerine katkıda bulunduğunda kişilerin kimlik, süreklilik ve bütünlüğüne dair öznel ve özneler arası bir duygu oluşturur. Aynı zamanda kişilerin anlık, korkuyla birlikte hayranlık duygusu ve özgürlük deneyimlerini ve bu deneyimler için kişisel kapasiteleri kolaylaştırır. Kısacası inanç her bir çocuk için hayati derecede önemli bir konudur (Lamothe, 1999: 239-240).

Elkind (1978) okul öncesi çocuklarında ibadet konusu üzerine yaptığı araştırmada, beş yaş grubu çocuklarının ibadet için global ve farklı olmayan cevaplar verdiklerini, altı yaş grubu çocuklarının ise ibadeti bir davranış olarak algıladıklarını bulgulamıştır. Beş yaş grubu çocuklarda genel olarak ibadeti anlamada bir belirsizlik durumu vardır. Çocuklar bu yaşta yapılan ibadetleri, Allah'la ilişkilendirerek bir bağlantı kurarlar ama bu ibadet şekli, gerçek anlamını anlamadan, ezberden okunan bir formül gibidir. Yani içselleştirme hala gerçekleşmemiştir. İskandinav ülkelerinde, dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi, ibadet çocuğun dinsel yaşamının en güçlü ifadesidir. Long, Elkind ve Spilka (1967) yaptıkları bir araştırmada, okul öncesi çocuklarının, ibadetin anlamını özümsemelerinde çok az bir gerçek algılamaya sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu sebeple akşam ibadetleri ve yemek duasının değişmeyen bir yapısı vardır ama onun detaylarına çok az dikkat ederler. Bu yaştaki çocuğun yaptığı ibadet, çocuğun hasta olduğu durumlarda içtendir. Böyle içeriklerde yoğun duygular, ibadet ve duaya eşlik ederler. Genellikle bu duygunun tonu pozitifdir. Parviainen (1987) ve bazı araştırmacıların belirttiği gibi çocukların çoğu akşam ibadetini ve duasını güvenilir, eğlenceli ve hoş olarak düşünüp algılarlar. Bu yaş dönemindeki çocuklar, sıklıkla ibadetlerde dış davranışlara ilgi duyarlar (namazda elleri bağlama gibi). Çocuklar, ibadetin temel amacının iyi bir algılamasına sahiptirler (Tamminen, 1988: 71-72).

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, 5-7 yaşlarındaki çocukların oturaklaşmış bir dini anlayışı yoktur. Bu nedenle entelektüel veriler çocuklara olduğu gibi aktarılmamalıdır. Çünkü neyin öğretildiğini anlayamayacaklar veya bunu çarpık bir şekilde anlayacaklardır. Bu aşamada önemli olan öğretmen ve çocuklar arasındaki ilişkinin kalitesidir. Bu ilişki sevecen, sıcak, anlayışlı ve oyuna dayalı olmalıdır.

Çocukların dini anlayış öncesi, oyun, drama, şarkılar ve taklit ile en iyi şekilde canlandırılır. Bu dönemde din ayrı bir konu olarak öğretilmemelidir. Hayatın sınıflandırılması olmamalıdır. Anne baba ve öğretmenler, çocuklara ölüm ve yaşam, evren, sevgi, aidiyet duygusu ve başkalarına yardım etme gibi deneyimlerinde daha derin bir dini duygu vurgulamasında bulunmalıdırlar. Çocukların ibadeti saf bir şekilde kendiliğinden olmalıdır. Çocuklar dini bayramları, özel dini günleri kutlama sürecine dâhil edilmelidir (Elias, 1990: 60-61). Bu süreç çocuklarda toplu ibadet yapma neşesi oluşturarak ibadet bilincinin gelişimine katkıda bulunur.

Çocukların katılımlarının özendirildiği dini ibadet davranışlarının, insanın bazı ruhsal ihtiyaçlarını giderdiği ve onu tatmin ettiği için yapıldığı bir gerçektir. Kutsal bir varlığa yönelen, ona inanan bir çocuk için, inancın gerektirdiği birtakım davranışları yerine getirmek bir ihtiyaçtır. Bu durumda çocuk, inancının temellerini oluşturmaya çalıştığı halde ona zıt davranışlarda bulunmaz. Çünkü böylesi bir durum, çocukluk ruhuna aykırıdır. Bir kişi çeşitli nedenlerle yapamadığı ibadetlerin, davranışların üzüntüsünü duyar, huzursuz olur. Allah'a inanması ve bazı ibadetleri yapması ise onu rahatlatır ve ona güven verir. Bu nedenle çocukluğundan beri gelişerek devam eden bağlanma ihtiyacı daha da kuvvetlenir. Nihayetinde çocuk, dine karşı olumlu tutum geliştirmiş ve dini yapısını güçlendirmiş olur (Peker, 2000: 152).

Çocuk, dini büyük ölçüde çevrenin etkisiyle tanıdığı gibi, ibadetleri de çevrenin etkisiyle tanır. Aile içinde yapılan ibadetler, dualar, namazlar, oruçlar, salâvatlar vs. çocuğun karşılaştığı dini davranış örnekleridir. İlk çocukluk devresinden itibaren bu pratikler çocuğun dikkatini çekmeye başlar. Muhtemelen çocuk fazla sorgulamadan bu ibadetlerde yapılan açıklamaları kabul ederek taklide başlar. İki-üç yaşlarında hemen hemen hiç sorgulamaya gerek görülmeden taklit edilen dini davranışlar veya ibadetler, özellikle 4-6 yaşlarında daha çok sorgulama alanına çekilir. Dini pratiklerin Allah'a dönük olduğu çevrede sık sık Allah'ın zikredilmesi, Allah'a yönelmesi, hedef olarak Allah'ın gösterilmesi çocuğu Allah'ın niteliği konusunda düşünmeye sevk eder. Fakat soyut düşüncenin yeterince çocukta gelişmemesi nedeniyle çocuk bunları biraz zor kavrar (Kayıklık, 2011: 96). Bu noktadan bakıldığında, çocuğun muhtemelen arkası kesilmeyen soruları yakın çevresine yönelecektir. Dini soruların yoğunluklu olarak yöneltildiği bu aşamada

çocukların sorularını, gelişim seviyesine uygun olarak cevaplamak önem arz eder. Soruları cevaplanamayan veya ilgisiz kalınan çocuklar, dini ibadetlere yönelim konusunda zayıf bir istek gösterebilirler. Yaş seviyesine uygun olarak soruları cevaplanan çocukların kendilerine gösterilen bu ilgiyi ibadette yansıttıkları gözlemlenir.

Çocuğun ibadet hayatına ilgi duymasını geliştiren hususlardan birisi de anne baba veya yakın çevresi ile çocuğun, ruhsal büyüme ve deneyim konusunda paylaşımında bulunmasıdır. Bunu gerçekleştirmenin bir yolu da çocuklara inanç hikâyeleri ve ruhsal yaşamı şekillendiren, süregelen insani yolculuğun yönlerini onlara anlatmaktır. Her bir çocuk anne babasının ibadete başlama surecinden, mücadelelerinden ve zaferlerinden bir şeyler duymalıdır. Anne babalar kendi çocuklarına, onların anlayabileceği kendi dini dönüşüm deneyimlerini, namaza ilk başlama anılarını, camide yaptıkları ibadet deneyimlerini, inanç hakkında öğrendikleri bazı şeyleri anlatmalıdırlar. Eğer çocuklar anne babalarının aşama aşama inançlarını nasıl büyüttüğünü algılayacak olurlarsa, bu anne babaların şu anda bulunduğu yere onların hemen gelmelerinin beklenmediğini bilmeleri için bir cesaretlendirme olacaktır. Ayrıca çocukların doğum hikâyelerini ve yaşamlarındaki diğer kilit noktaları ve Allah'ın tüm bu deneyimlerde nasıl işbaşında olduğunu, her anne babanın çocukları ile paylaşması, çocuğun dini gelişimi açısından oldukça önemlidir. Anne babalarca çocuklar için ibadetlerden sonra nasıl dua edildiğini ve Allah'ın bu dualara nasıl karşılık verdiğini paylaşmak, ibadet kavramının gelişimi için gereklidir (Ratcliff, 2010: 47).

Küçük yaşlarda çocukların taklit ederek öğrendiği ibadetler, yapılışı itibariyle çocuklara haz verse de çocuklar bunlardan çok fazla bir anlam çıkaramazlar. Çocukların bu ibadetlerinin bir değer ve anlam kazanması, aile ya da yakın çevrece bu ibadetlere atfedilen önem ve katılım sebebiyle oluşur. Bu hususun çocukların dini hayatını derinden etkilediğini Hökelekli şöyle açıklar;

“İster dini olsun ister olmasın, bütün inanç şekillerinin ve davranış tarzlarının gerisinde bulunan önemli faktörlerden biri ailenin, arkadaşların ve haberleşme vasıtalarının etkisidir. Her fert içinde yaşadığı toplumun kültür değerlerine uygun bir tarzda gelişim gösterir. Kültüre uygunluk, özellikle çocukluk çağında gerçekten büyük bir önem arz eder. Hemen her toplumda, çocuğun sosyal eğitimi onu, milli kültürde yer alan değerleri şahsi alışkanlıklara çevirmeye yönlendirir. Kültürde yer alan dini değerler de aynı yolla çocuklara aktarılır.

Küçük yaşlarda çocuklara öğretilen dini bilgi ve pratikler onlar için çok fazla bir mana ifade etmezler. Fakat bunlara aile ya da grupça atfedilen önem ve değer sebebiyle çocukların hayatını derinden etkiler. Bu istenilen dini işlemleri yerine getirmek çocuğa güvenlik, sevgi, tasdik sağlayan kişilerle birlikte kaynaşma imkanı sağlar. Oruç, namaz, zikir, yemek duası... gibi dini uygulamaları, bunların içinde yatan asıl amacı kavramaksızın öğrenen küçük çocuk, bu dünya içinde kendisini rahat, güvenli ve uyum içinde hisseder. Bunların anlamlarını öğrendikten sonra da aynı rahat ve güven ortamı içerisinde yer almak ister. Bu bakımdan, bir ferdin dini duygu ve davranışları genellikle ona sunulan kültürel formun bir kopyasını taşır” (2005: 118).

İbadet yapmaya alışık olmayan çocuklar düzenli ibadet yapmaya zorlandığında rahatsız olurlar. Namaz ibadetinin yedi yaşından ergenlik çağına kadar kademe kademe alıştırılma sürecine tabi tutulmasının istenmesi, bu süreç hakkında bireyi yönlendirmekte ve doğru adım atılmasını sağlamaktadır. Herhangi bir bedensel hareketteki ilk tökezlemede ya da yeni bir spor ilk defa denendiğinde vücudun hantal olduğu ve aktivitede kullanılmadığı görülür. Vücut kendi yolunda ve hafızasında gelişir. Yeterli çalışmayla bir gün bir tenis raketini sallamak ya da bir yabancı dili konuşmak doğal hale gelir. Aynı şey özellikle de çocuklarda dini ibadetler için geçerlidir. İbadetler çocuklar için ilk başta garip gelebilir. Özellikle de çocuk onlarla büyümedi ise, kısa ibadetler bile doğal gelmeyebilir. Ama çocuk ibadetlerde zamanla bir ritmin ve zerafetin olduğunu keşfeder. Çocuk bunu aşama aşama da olsa öğrenir ve zamanla kendine özgü ibadet davranışlarını geliştirir (Wolpe, 1995: 20). Bu nedenle çocukların ilk ibadetlerinde yapılan hataların anlayışla karşılanması her anne babanın bir görevidir. Çocuklar ilk başta taklit ile ifa etmeye başladıkları ibadetleri zaman içerisinde mükemmelleştirerek, kıldıkları namazdan haz almaya başlarlar. Çocukların bu ibadetlerden haz alma duygusu aynı zamanda ibadetlerdeki zerafet duygusunu da beraberinde getirir.

İbadet kavramlarından birisi olan namaz, çocuğun içindeki merhamet duygusunu harekete geçirerek geliştirir. Çocuğun ruhunu incelterek iyilik yapma, yardım ve fedakarlıkta bulunma arzusunu güçlendirir. Namaz kılmaya alıştırılan bir çocuğun, temiz ve hassas bir vicdana sahip olması daha muhtemeldir. Namaz çocuğun kendisiyle, diğer insanlarla ve bütün varlıklarla ilgili iyi şeyler düşünme, iyi arzular besleme, iyilikler, güzellikler yapma gibi duygularını geliştirir (Peker, 2012: 84).

İlk çocukluk döneminde din, duygu yönü ile kuvvetlidir ve bu duygu yönü çocuğa yansıtılarak işlenmek durumundadır. İbadetler de bu kapsamda değerlendirilebilir. Çocukları birinci derecede etkileyen ve davranış olarak onlarda kalıcı olan faaliyetler, çocukların büyükleriyle yaptığı faaliyetlerdir. Yakın çevresinden bir kişi ile namaz kılmak, baba veya büyükbaba ile cuma veya bayram namazlarında camiye gitmek, Pazartesi ve Perşembe günleri ölmüş yakınlar için dualar etmek, kandil günlerinde yakınları ziyaret etmek, ihtiyaç sahiplerine yardım eli uzatmak, boş zamanları değerlendirerek planlı çalışmanın kutsallığını fark ettirmek önemlidir. Peygamberimizin konu ile ilgili tavsiyesi, çocukları erken yaştan itibaren okutup öğretmek, ibadetlere alıştırmaktır. On yaşına kadar çocukların namazı öğrenmiş olması gerektiğini ve namazla ilgili olan bu tavsiyenin diğer bütün yapıp etmeleri kapsadığını da unutmamak gerekir (Bilgin, 2004:162-163).

İbadetlerde ve Kandil gecelerinde yapılan davranış şekillerine ait inanç, çocuğun dininde bir içtimaileşme başlangıcı sayılabilir. İbadetler ve etkili işaretler temsil yönüyle gerçekte topluma aittirler. O halde, mukaddesata ait dini inanç, psikolojik çift bir hareketle sonuçlanır. Çocuk, toplumun kendine tanıttığı dini ibadetleri ve işaretleri öğrenir, din müessesesine girer. İbadetlerde olduğu gibi duayı da aynı şekilde öğrenen çocuk, duada ellerini kaldırarak içtimaileşme işaretleri gösterir (Vergote, 1978: 327). Küçük çocuklar için ibadet etmek zaman ve çaba ister. Bununla beraber her zaman cezbedici olmayabilir. Fakat çocukların ibadeti her zaman muhteşem ve çekici olmadığına bile ibadet bir amaca hizmet eder. İbadetler, çocukların ruhani saatinin nasıl işlediği hakkında bilgi verirler. İlk başta ibadet yapmak onlara garip gelebilir lakin sonra o ibadeti yapmaya devam etme hususunda kendilerini iyi hissederler. Sonunda da ibadetler vazgeçilemez hale gelir (Wolpe, 1995: 21).

İbadetlerin bir parçası olan dua etkinliği, özellikle dinsel bağlanma davranışının anlamını ifade eder. Çevresine uyum sağlamaya çalışan küçük çocuklar, zaman zaman kendi kendilerine, anneleriyle olan bebeklik dönemi ilişkilerindeki güveni tazelemek için annelerinin yanlarına doğru gider ve titizlikle onların kendileriyle ilgilenip ilgilenmediklerini çeşitli şekillerde kontrol ederler. Bir çocuğun camii, kilise ve havra gibi ibadet mekanlarına devam etmesi, bir bağlanma çerçevesi içerisinde yorumlanabilir. Bununla beraber semavi dinler, Allah'ı her yerde hazır

bulunan bir varlık olarak görmektedir. Hala bu düşünce, ibadet edenlerin Allah'la psikolojik bir yakınlık içerisine girebildikleri özel konumlara sahiptir. Yetişmekte olan çocuklar için soyut bir Allah tasavvuru yeterli olmasına rağmen çocukların üzüntülü oldukları durumlarda daha yakınlarında bulunan, özel bir mekan içinde güvenlik ve huzur duygularını düzenleyen daha somut bir Allah tasavvuru çocuklara daha yakın gelebilir (Kirkpatrick, 2006: 154-155). Bu noktada din eğitimi, okul öncesi çocuklara, Allah'ın kullarına yakın olduğu hususunda yüklemde bulunarak onların özgürlük alanlarının genişlemesine yardımcı olabilir.

Çocukların ibadet eğitimleri Hökelekli'nin de işaret ettiği gibi şu açıdan da düşünülebilir; yeni doğmuş bir bebek, bütün kötülüklerden uzaklaşmış melek tabiatlı bir özellikte olmadığı gibi, şeytan gibi sırf kötülük kaynağı da değildir. Her bir çocuk, gelişim dönemlerine uygun, düzenli ve sistemli bir eğitim olarak "iyi insan" , "iyi vatandaş" ve "iyi bir Müslüman" olmaya daha yatkın ve yakın duruma gelebilir. İbadet eğitimi, bu konularda çocukların gelişimine olumlu katkı sunar. *"İnsanın karakterlerini yüceltecek, iyi olma kapasitesini arttıracak ve erdemli kılacak bir eğitim olmadan, insanın kendi kendisine iyi işler başarması çok zordur."* Çocuklara verdiğimiz bütün eğitim öğretim faaliyetlerinin nihayetdeki amacının erdemli bir neslin yetişmesine yardımcı olması beklenir. Çocuklara verdiğimiz eğitim öğretimin amacı, onları sağlam karakterli insanlar olarak yetiştirmeyi hedef almalıdır. *"İnsanın ahlak ve karakterinin yücelmesine hizmet etmeyen bir bilgi ve eğitim anlayışı yetersiz, bozucu ve yıkıcı etkilerden kendisini kurtaramaz"* (Hökelekli, 2007: 73).

İbadet hayatının çocuklara aktarılmasında anne babaya ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Namaz, oruç, zekât, kurban kesme gibi ibadetlerde takip edilecek bazı eğitimsel yöntemler, çocukların bu ibadetleri severek yapmalarına zemin hazırlayacaktır.

Namaz konusunu ele aldığımızda, namazın içinden ve dışından olan şartları, namaz için uyulması gereken davranışlar, namazda okunacak dualar ve sureler, okul öncesi dönemde çocuğa akademik bir metotla yansıtılmamalıdır. Belki de çocuğun camideki ilk namazını kılması için hergün yapılan hazırlıktan farklı bir hazırlık yapılmalıdır. Bu çocuğun ilk ibadet imajının gelişimi için önemlidir. Çocuğun yakın akrabaları ve camideki Müslümanlarca cami çıkışında, camiye gelişinden dolayı takdir edilmesi, çocuğun toplumsallaşırken toplumun dini değerlerini kabullenmesine

yardımcı olunmuş olur. Namaz için camiye getirilip götürülen çocukların camiye gelmelerinden dolayı ödüllendirilmesi de, bu ibadetlerin çocukta yerleşmesine katkı sağlar. Çocukların ilk ibadet tecrübelerinde dikkat edilmesi gereken en önemli husus, camide karşılaştıkları muameledir. Camiye gelen genellikle yaşlı ve bilinçsiz insanların, çocuğun camideki yaşına uygun davranışlarına kızmaları, bağırmaları ve onları dışlamaları hatta arka saflara göndermeleri ya da camiden kovmaları gibi olumsuz hal ve tavırlar, çocukların ibadet hayatına olumsuz etkilerde bulunur. Çocuğun bilinçaltına yerleşecek olan bu olumsuz tabloların yaşanmaması için, özellikle ilk camii tecrübelerinde ve okul öncesi dönemde çocukların babası, varsa abisi, akrabaları ile beraber, bir arada oturmaları ve kollanmaları gözden kaçırılmamalıdır.

Çocuğun namaz ibadetinin gelişiminde önemli hususlardan birisi de evde namaz kılan anne babanın, namaz ibadetini yerine getirirken gösterdikleri ihtimam ve özendir. Küçük bir çocuğun gözünde, evdeki diğer aile bireylerinin oldukça özen göstererek kıldıkları bir namaz ibadeti, onun gözünde oldukça değerli bir mevkide konumlanacaktır. Anne babanın ibadet anındaki samimi davranışları ve duydukları huzurun dışa yansması, çocuğu en çok etkileyecek etmenlerin başında gelir. Namaz ibadeti kendisine farz olmayan bu yaştaki çocukların, bu ibadeti yerine getirirken kesinlikle zorlanmaması ve ısrarcı olunmaması gerekir. Bu ibadetlerin akışı, aile içerisinde kendiliğinden olmalıdır. Bu dönemde ibadetler çocuğa bir yük değil, oyun içerisinde bir maneviyat eğitimi veya maneviyat içerisinde bir oyun olmalıdır.

Namazdan farklı bir diğer ibadet çeşidi olan oruç, bir insanın çocukluk dönemindeki güzel hatıralarını bünyesinde barındırır. Niçin oruç tuttuğumuzun çocuğa en güzel anlatımı, çevremizde bulunan fakir insanlara yapabileceğimiz bir iftar programı olabilir. Oruç ibadetinin, fakir ve aç kalan insanlara ulaşmada bir vesile olduğunu çocuğa en güzel şekilde anlatmanın bir yolu da, evde verilen iftar programındaki yemeğin hazırlanışına çocuğu da dahil etmektir. Yemek hazırlanmasına yardım eden çocuk, fakirlerin doyurulmasındaki manevi hazdan nasibini alacaktır. Ayrıca Ramazan ayında kılınan teravih namazlarına çocukla beraber ailecek katılımın, onların ruh dünyalarında olumlu yansımaları olacaktır. Kılınan teravih namazlarında, camide bulunan bütün insanların toplu olarak hareket etmeleri çocukların dikkatini çekmekte ve ilgi uyandırmaktadır. Namaz aralarında

getirilen salavatların belli bir melodi tarzında söylenişi ve camide bulunan bütün insanların hep bir ağızdan sesli olarak tempoya ayak uydurmaları, çocuklarda bir neşe kaynağı olmakta ve kendilerini bu koroya kaptırmaktadırlar. Okul öncesi dönemde çocukların yaşadığı bu ibadet tecrübeleri, onların ruhunda manevi bir duygulanımın temelini oluşturmaktadır.

Kurban kesme ibadeti de çocukların ruh dünyalarına uygun olarak anlatılmalıdır. Kurban kesmenin Allah'ın bir emri ve vacip olduğu, bunun için kurban kestiğimiz çocuğa anlatıldığında, çocuk bunu anlamakta zorlanır. Çocuğun soyut kavramları anlama yeteneği fazla gelişmediği için, somutlaştırılan konuları daha iyi anlarlar. Bu yaş dönemindeki çocukların, hayvanın kurban edilmesini görmemesi, onun psikolojik yapısı açısından daha uygundur. Kurban konusunda çocuğun aklına birçok soru gelebilir. Acaba Allah neden hayvanların kesilmesini istiyor? Allah hayvanları sevmiyor mu? Yoksa Allah'ın et yemeye ihtiyacı mı var? Veya Allah hayvanların yok olmasını mı istiyor? Çocuğun buna benzer sorularını, onun seviyesine uygun olarak cevaplamanın en güzel yollarından birisi şöyle olabilir: Kurban kesildikten sonra, fakirlere dağıtılacak kısım güzel bir şekilde ayrılıp, çocuğumuza: "Allah yılda bir defa kurban kesmemizi istiyor. Çünkü bir yıl boyunca hiç et yiyemeyen fakir insanlar var ve bu insanların çocukları var. Allah çocukları çok sevdiği için onların da et yemesini istiyor. Onun için kestiğimiz kurbanın üçte birini fakir komşularımıza seninle beraber dağıtacağız." diyerek, ayırdığımız etleri fakir komşularımıza çocuğumuzla beraber dağıtırız.

Bu uygulama çocuğun ruh dünyasında oldukça olumlu neticeler oluşturur. Çocukta Allah'a karşı bir sevgi, fakirlere karşı bir merhamet oluşur ve bu dini vecibe çocukta olumlu bir iz bırakarak dini gelişimini etkiler. Aksi takdirde, Allah'ın bir emri uygulanırken bile, hiç farkında olmadan çocuğa Allah'ı sevmeme duygusu aşılabilir. Din eğitiminin en önemli konularından birini oluşturan, dini algılayış sorununa, çocuğun ruh dünyasına ve gelişimine uygun açıklama ve davranışlarla olumlu katkı sağlamak anne baba ve eğitimcilerin en önemli görevleri arasında yer alır.

Bir başka ibadet şekli olan zekat ve sadaka ibadetlerinin çocuklara en güzel şekilde anlatımının ilk temelleri de okul öncesi dönemlere dayanabilir. Çocuklara Hz. Muhammed (SAS)'in "Komşusu açıkken yatan bizden değildir" hadisini

anlatmanın en güzel yöntemlerinden birisi de, uygulamalı olarak anlatımıdır. Bu konuda iki olay vaka konumuzu en güzel şekilde özetlemektedir. Beş yaşında ki Ahmet Yiğit ve babası, alış veriş yapmak için markete doğru gitmektedirler. Ahmet Yiğit "Abi bir ekmek parası" diye yalvaran dilencinin yanından geçerken, her gün karşılaştığı bu tür dilenciler nedeniyle duymamazlıktan gelen babasına, "Baba, duymuyor musun? Adam aç ve bir ekmek parası istiyor" deyince, "Oğlum afedersin duymamışım" deyip çocuğa bir miktar para vererek, "Hadi ver" dediğinde, çocuk dilencinin yanına koşarak parayı verir. Babasının bu durumunu takdir etmesi karşısında, bir kişiyi doyurmanın sevinciyle, gözleri ışıltılı parlayan çocuğun yüzünde manevi bir sevinç rüzgarı oluşur. Eve döndüklerinde, Ahmet Yiğit'in annesine anlatacağı ilk şey markette gördüğü yiyecekler, çikolatalar değil, sokakta karşılaştığı bu dilenciye doyurmanın şefkat ve merhamet duygularını kamçılmasının ifadeleridir. Bu tür örnekler, çocukların toplumsal duyarlılığını küçük yaşlarda besleyerek artırır.

Bir diğer örnek vaka, bir ailenin çocuklarıyla beraber, önceden tespit edilen gecekondu bölgelerinde yaşayan fakir bir aileye yardım götürmeleridir. Altı yaşından küçük çocukları olan aile, öncelikli olarak gidecekleri aileye bir yardım kumanyası hazırlarlar. Hazırlanan paketin içerisine her türlü yiyecek malzemeleriyle beraber, ailenin çocuğu için de hediyeler konmuştur. Ailecek yapılan gecekondu bölgesi yardım ziyareti neticesinde, fakir oldukları için zor şartlar altında yaşayan insanların bütün aile fertlerince görülmesi, çocuklarla beraber bütün aileyi derinden etkilemiştir. O günden sonra, aile fertleriyle beraber çocukların, istek ve arzularında israfa kaçmadıkları gözlemlenmiştir. Hatta ailenin çocuklarından birisinin ısrarıyla, babası bir yardım kuruluşunun bağış kumbarasını eve getirmiştir. Bu çocuk, beş ay boyunca harçlıklarını fakirler için bu kumbaraya atmış, neticede biriktirdiği paraları babasıyla beraber yardım kuruluşuna giderek teslim etmiştir. Bu beş ay sürecinde, eve ziyarete gelen misafirler bile çocuğun yardım seferberliğinden haberleri olmuş, fakirler için kurulan bu kumbaraya paralar atarak hem fakirlere hem de çocuğun manevi gelişimine katkıda bulunmuşlardır. Çocuğun yaşadığı bu yardım etme ibadeti süreci, çocukta bir merhamet duygusunun gelişmesine katkıda bulunmuş ve onu toplumsal problemlere duyarlı hale getirmiştir. Bu örnek vakadan da anlaşılacağı

üzere, okul öncesi çocukların ibadet gelişimlerinin toplumsal ortamlarda gerçekleşmesi, çocuğun bu davranışının pekişmesine katkıda bulunmaktadır.

3.6. DUA KAVRAMININ GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ

Dua kavramının, okul öncesi dönemde bir çocuğun zihninde ve duygularında nasıl oluşup geliştiğini bilmek, dua eğitimi açısından önemlidir. Bunu anlayabilmek için, bu konu hakkında çeşitli sorulara cevap aramak durumundayız. Çocukların dua etme yetenekleri doğuştan mıdır? Duanın çocuk için bir anlamı var mıdır? Çocuğun duaları, ulaşamadığı isteklerine kavuşma arzusu mudur? Çocukların duaları bir ihtiyaç mıdır? Çocukların dualarında anne baba etkisi var mıdır? Çocuklar dua ederken, yüce yaratıcı olarak Allah'ı hissederek mi dua ederler? Çocukların duaları zihinsel bir süreç sonucunda mı oluşmakta yoksa duyuşsal yönü daha mı ağır basmaktadır? Gibi pek çok sorunun cevabı, çocuğun duası hakkında bize bilgiler sunar.

İnsanlık tarihindeki duaların mırıltı ve uğultusuna kulak verildiğinde, en eski çağlardan beri semaya doğru yükselen bir niyaz dalgası bireyin çevresini kuşatacaktır. Dini bir faaliyet olarak dua etmek fiili, dini muhtevanın dışında "yalvarmak, istemek, rica etmek, niyaz etmek" manasına gelir. Bir nezaket ifadesi olarak ele alındığında dua, "istemek, talep etmek, rica etmek" anlamlarını taşır. Kainatın varoluşunun faniliği, insanı Allah'a doğru yöneltmektedir. Bu yöneltmedeki dini anlamı içinde "dua" kavramı, bir insanın veya çocuğun Allah'a yönelik her davranışı, her hareketi, şükran ya da sevgi ifadesi kadar isteği de ifade eder. Fitraten inanan bir kişi olarak çocuk, isteklerini Allah'a yöneltir. Çünkü onun güçlü, her an yaratan ve iyiliksever olduğuna inanarak ona sığınır ve ondan yardım talep ederiz (Vergote, 1999: 46).

Dua kelime olarak "çağırarak, seslenmek, istemek; yardım talep etmek" veya "küçükten büyüğe, aşağıdan yukarıya vaki olan talep ve niyaz" anlamlarında kullanılmaktadır. İslam literatüründe ise Allah'ın yüceliği karşısında kulun aczini itiraf etmesini, sevgi ve tazim duyguları içerisinde lütuf ve yardımını dilemesini ifade eder. Dua, çocuk ile Allah arasındaki bir iletişim vasıtasıdır. Bu iletişimde yüce yaratıcı öncelikle kendisini insanlara tanıtmış, insanda varlığını kabul ettiği bu

yaratıcıya saygı ve ümit hisleriyle yönelmiştir. İnsanın kendi ihtiyaç ve eksikliklerini telafi etmesi ve de daha mükemmel olana ulaşmayı hedeflemesi ancak dua ile mümkün olmaktadır. Dua sınırlı, sonlu ve aciz olan varlığın sınırsız ve sonsuz kudret sahibi ile kurduğu bir köprüdür. Bu nedenle insanlık tarihi, her döneminde duaya müracaat edildiğini göstermektedir. Duanın temelinde Allah'a güven ve yüce bir inanış vardır. Luther'e göre, dua inancın eseri, Calvin'e göre Allah'ı kavrayabilme inancının her gün tekrarlanmasıdır (Cilacı, 1994: 529-530).

Dua, çocuk psikolojisini nasıl etkilemektedir? Sorusuna Yaparel'in yükleme kuramı çerçevesinde "Duanın Psikolojik ve Fizyolojik Tesirleri" başlığı altında şu bilgilere ulaşılmaktadır: Dua, manevi duygunun ve inancın yaşandığı, duygularla da desteklenerek ifade bulduğu bir davranış türü, insanın en kutsal ve güçlü olan Allah ile kurduğu bir irtibat yoludur. Din olgusunun, en ilkel topluluklardan en gelişmiş toplumlara kadar tüm insanlarda gözlenen psikolojik ve sosyolojik bir gerçek olması, din duygusunun insanın doğasından kaynaklandığını düşündürmüştür. Bu duygunun bir tezahürü olarak dua, gerçek din olarak da görülmektedir. Yetişkinlerde olduğu gibi küçük çocuklarda, evren karşısındaki çaresizlik, zayıflık ve kudretsizliğin farkına vardıklarında, bu duyguların oluşturduğu rahatsızlık, endişe ve tedirginliklerden, en güçlü ve kudretli olana, her şeye gücü yetene yönelerek, onunla manevi birleşme sağlayarak kurtulmak istemiş, bunun aracını da duada bulmuştur. Dua, gelişmekte olan bir çocuğun davranışlarına yön veren bilişsel bir kontrol mekanizmasıdır. Ümitsizlik ve çaresizlik tutumları da bilişsel saptırmalar neticesinde ortaya çıktığından, dua bu bozuklukların giderilmesinde veya oluşumunun engellenmesinde önemli bir role sahiptir.

Yaparel, dua ile üstesinden geldiğimiz ümitsizlik ve çaresizlik duygularının bertaraf edilmemesi durumunda, insanlıktan ve gelişmeden söz edilemeyeceğini belirtir. Çünkü bu tür duyguların insanı dolayısıyla çocuğu pasifleştirdiği, onu verimsiz çorak bir toprak haline dönüştürdüğü düşünülür. İnsan, Allah'ın daima kendisiyle beraber olduğu ve kendisine yardım edeceğine olan inancının verdiği güç ve enerji ile çaresizlik ve pasiflikten kurtularak aktiflik kazanmış ve büyük medeniyetler kurmuştur. *“İnsan bu enerjiyi duada bulmuştur. Çünkü, dua ile insan, Allah'a ulaşır ve Allah onun gönlüne girer”*. Duanın, psikolojik olarak bir çocuğun dolayısıyla insanın bedensel yapısına etkisini Yaparel şu şekilde açıklar: *“Dua, bu*

etkisini insandaki stres, ümitsizlik, çaresizlik gibi olumsuz duygu ve tutumları kaldırarak, organizmanın normal faaliyetlerini icra etmesine yardımcı olmakla göstermektedir” (Yaparel, 2001: 78-98).

Çocuğun normal faaliyetlerine yardımcı olan, onu olumsuzluklardan koruyan duanın ilk çocukluk yıllarındaki şekli ve çocuğun ibadet etme isteği daha çok dua etme şeklinde kendini gösterir. Bu dönemde dua, üstbenlik mekanizmalarının gelişimini olumlu yönde etkiler. Çocuklar dua ederek, iç dünyaları ile dış dünya arasında bir köprü kurarak, hayatlarını dengelemeye çalışırlar (Mehmedoğlu Y., 2003: 350).

Eğer her hangi birisine "Çocukar neden dua etme ihtiyacı hisseder?" diye sorulursa, cevap olarak; bu konuda insanı etkileyen tek bir güdünün olmadığı söylenebilir. Dua fizyolojik olarak sadece maddi bir ihtiyaç duygusu olmayıp, daha üst bir yaşam şekli için ruhsal bir açıklığı da içerir. Psikolojik olarak dua, ruhun bütünlük ihtiyacının bir çok etkeninden biridir. William James'a göre birey dua eder. Çünkü dua etmeye dayanamaz, kendisini ondan alıkoyamaz. James için bu ifade, bireyin dinden elde ettiği tüm tecrübelerden kendisinin "Daha büyük bir benlik" ile var olduğu, tecrübe ile öğrendiği kanısına dayanır. Bu durumda, insanoğlunun bir mıknatısa giden demir taneleri gibi manevi merkeze çekildiği hissedilir ve görülür (Spinks, 1963: 119- 120).

Çocuklar dua için doğuştan gelen bir içgüdüye sahiptir. Çok erken yaşta bir çok insanın paylaştığı çeşitli duaları öğrenirler. Allah'ı övme, Allah'a şükretme ve Allah'tan bir şeyler isteme bunlardan bazılarıdır. Çocuklara öğretilen farklı türdeki duaların içinde birçok amaç vardır. Dua her zaman çocukların isteklerini o an için karşılamaz. Ayrıca dua çocukların neye ihtiyacı olduğunu da öğretir. Çocukların kendini tanımasını ve kendini anlamasını sağlar. Ayrıca çocuklar dua ederken, Allah'a dua eden diğer çocuklarla ve Allah'la bir ilişki kurmuş olurlar. Çocukların ilk duaları spontane olarak gelişir. Yapılan dualar plansız ve içten gelen dualardır. Çocuklar dua etmek için içlerinden gelen bir dürtü hissederler. Bu ortamda duanın çocukların hayatından doğal olarak ortaya çıktığı görülür. Çocuklar bu dünyanın mucizelerinden etkilenmiş olarak, övmek ve şükretmek için bir zorunluluk hissederler. Sıkıntılı zamanlarda dua ile yardım isterler. Yaşamın ilk yıllarında dua çocukların hayatına girer. Dua kavramının çocuğun zihin yapısında büyüyüp

büyümeyeceği, Allah tasavvurunun ne kadar iyi anlaşıldığına ve onun gücünün ne kadar takdir edildiğine bağlıdır (Wolpe, 1995: 144-145).

Çocuğun duaları ilk başta annesinin duaları ile benzerdir. Eğer çocuk ailesinde bu türden bir şeyler bulacak kadar şanslı ise aile dualarına katılmaya çalışır. Annesi onun yatağının yanında dua ederken, çocuk dinlemiştir. Bazen de kendiliğinden bir kelime eklemeye çalışmıştır. Bu süreçte çocukta sadece daha büyük bir çaba ile gelebilecek bir türden olan, daha belirli ve tam bir Allah'la arkadaşlık ihtiyacı oluşacaktır. Dua eğitiminin büyük bir çoğunluğu anne babaya düşer. Ne yazık ki böyle bir çalışma yapılmadan ve gerçekleştirilmeden çocuklar kendi haline bırakılmaktadır. Bu nedenle dua, mabet, okul veya öğretmen bu sorunu ele alış biçimine bağlı olarak gelişmektedir (Hartshorne, 1919: 39). Erken çocukluk döneminde çocuğun anne babası, dini inanç noktasında pozitif tutum sahibi iseler, anne çocuk dualarında oldukça yoğun bir içerik ile yansıtılır. Çocuğun dualarına en çok etki eden, tavır ve tutumlarıyla ilk olarak ona yol gösteren annedir. Çocuk için iyiliğin, güzelliğin, doğruluğun ve merhametin simgesi olan anne, çocuğa olumlu dua örnekleri sunabildiği gibi suçluluk, hüznün duyguları da annenin öğretileriyle bağlantılı olarak dualara taşınır (Mehmedoğlu Y., 2001: 146).

Belirli ihtiyaçlar için Allah'a dua etmek, çocuklara yardımcı olabilir ve onları rahatlatır. Eğer çocuklara sadece yeteri kadar iyi olduklarında ve yeteri kadar çok dua ederlerse Allah'ın onların isteklerini bahşedeceğini öğretirsek büyük bir risk alınmış olur. Çünkü çocuklar kısa zaman içinde, yeteri kadar iyi olmayan insanların da istediklerini elde edebildiklerini, anne babasının tavsiyesini takdir edenlerin isteklerini elde edemeyebileceklerini keşfedecektir. Eğer duayı bir pazarlık aracı olarak anarlarsa, duayı terk etmeleri uzun sürmeyecektir. Eğer dua hayattan istediğini almak içinse ve işe yaramıyorsa neden dua etmeye devam etsinler? Ama dua bu amaç için değildir ve böyle işlememelidir. Duanın amaçları nelerdir ve çocukların yaşamını nasıl zenginleştirir? Dua, çocukların neye ihtiyacı olduğunun bir yansımasıdır. İhtiyaç olduğuna inanılan şeyleri Allah'tan isterken dua gerçekten neye ihtiyaç olduğunu açığa çıkarır. Dua olarak miras kalanlara bakıldığında yüzyıllardır tekrar edilen, insanoğlunun tutkularının gerçekte ne kadar önemli olduğu görülür. Bisikleti olmayan bir çocuk, bunu duada yansıtabilir. Gerçekten bu, onun dua etmesi gereken bir şey mi? İlk olarak istenebilecek başka şeyler, daha hayati şeyler var

mıdır? (Wolpe, 1995: 153) Bu soruların cevabı, uygun bir şekilde çocuklara yansıtıldığında, onların dua tecrübelerinin gelişimine katkıda bulunmuş olur.

Kur'an-ı Kerim'de insanın çaresizlik içinde ve zor şartlarda duaya başvurma şeklindeki genel psikolojik mekanizması ısrarla vurgulanmıştır. Bazı ayetlerde insanların dine yönelişi veya duanın belirgin veya zayıf hale geldiği durumlar açıklanırken insanın bu halinin fitri ve külli bir motif olarak bulunduğunu da ortaya koymaktadır. Bununla beraber ibadet ve duanın, bir çocukta Allah şuurunu daha canlı ve devamlı hale getirmek suretiyle ahlaki bir yaşam için gerekli duyarlılık ve özgeciliğe ulaştırması; hayatta karşılaşılan sorunları çözmek ve hayatı daha mutlu kılmak için gerekli olan zihin duruluğu, moral güç, sağduyu ve ferasetin gelişimine ve gerçekleşmesine imkân vermesi beklenir (Parladır, 1994: 532).

Din ve ahlak duygularının zayıflamasının, zekânın zayıflaması kadar zararlı olduğunu ve zekâdan daha çok, kişiliğe kuvvet veren şeyin kutsiyet ve din duygusu olduğunu belirten Alexis Carrel, din duygusunun da genellikle dua ile ifade edildiğini belirtir. Ona göre dua, ruhunun iç aleme doğru bir geçişine benzer. Ruhun Allah'a yükselişi şeklinde de tarif edilebilen dua, hayat harikası veya mucizesini yaratan bir varlığa karşı gösterilen sevgi ve ibadet etme fiili, insanın görünmez bir varlıkla, mevcudatın yaratıcısıyla, hepimizin kurtarıcısı ve koruyucusuyla fikren ve hissen ilişkiye geçmek için yapılan bir gayret durumudur. Dua etmek için Allah'a yönelip, kalbini ona bağlamak akıl ve fikir yoluyla değil, sevgi hissiyle olmalıdır. Bu sevgi de en azından bir aşk ve iman ifadesini bünyesinde barındırmalıdır. Dua uzun veya kısa olsun, sesli veya içten olsun, bir çocuğun en azından babasıyla konuşmasındaki sohbetin samimiyetini göstermelidir. Bir çocuğun muhtaç olduğu, ihtiyaç duyduğu bir şeyi Allah'tan dilemesi tamamı ile meşru bir harekettir. Bu nedenle çocuğu Allah'la temasa geçiren her şey iyidir. Dua bir alışkanlık haline geldiğinde çocuğun karakterine tesir eder. O halde sık sık dua etmek gerekmektedir. Sabah uyandığında hayata dua ile başlayan bir çocuğun, günün geri kalan kısmını barbarca geçirmesi düşünülemez gibi, bu manasız ve saçma bir durum olur. Duanın, çok defa değersiz ve bazı örneklerinin şuarsuzca okunmasından ibaret kaldığı zamanlarda bile, insanın davranışları üzerine bir tesiri vardır. Dua bir çocuğun kutsiyet ve Allah duygusunu kuvvetlendirir. Dua edilen mahallelerde, vazife duygu ve mesuliyetinin devamlılığı ile, kıskançlık ve kötülüğün daha az olması ve

başkaları hakkında biraz iyilik, hayırseverlikle kendini gösterir. Fikri ve zihni gelişmeleri eşit olan çocuklar arasında karakter ve ahlaki değer, ara sıra dua eden çocuklarda bile, etmeyenlere nazaran daha yüksektir. Dua etmenin çocukları, eğitim öğretim ve irsiyetle elde edilen dimaği seviyenin üstüne çıkardığı görülmektedir. Çocukların Allah'la olan bu temasları, onları sulh ve sükûna gark ederken yüzlerine de Allah'a dua etmenin huzur ve neşesi yansır (Carrel, 2001: 30- 49).

Çocuğun eğitimdeki dini motiflerden birisi olan dua etme isteğinin, çocuklarda çok kuvvetli olduğu tespit edilmiştir. Dua kavramının gelişimiyle ilgili yapılan bir çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının dua anlayışını, "belirsiz anlayış basamağı" olarak yorumlamışlardır. Bu dönemdeki çocukların dua kavramının kastettiği manayı tamamen anlaması mümkün olmadığı gibi, bir yetişkin gibi dua etmesi de beklenmemelidir. Buna karşın çocuklar, dua ve ibadetlere karşı çok ilgilidirler. Yapılan araştırmalarda, sağlıklı bir din öğretimi ile dua kavramının gelişimi arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Selçuk, 1990: 74).

Çocukların yaptığı duaların onların bazı isteklerini içerdiği görülmektedir. Her şeye güçlerinin yetmediğini anlayan çocuklar, gerçekleştiremedikleri haz duygusuna dayanan isteklerinin yerine gelmesi için Allah'a dua etmeyi kolaylıkla kabul eder ve O'na yönelirler. Gerçekleşmemiş istekleri için dua etmesi gerektiği fikrini aşılama, yetişkinlerin çocuğu yönlendirdiği bir yoldur (Selçuk, 1990: 75).

Okul öncesi dönem çocuğunun dua ederken düşebileceği en önemli yanlışın başında, Allah'ın istenilen her şeyi yerine getirebilen güçlü bir çizgi film kahramanı veya bir büyücü gibi algılanması sorunudur. Çocuklara öğretilen bu algılayış biçimi, çocuğun kendi yapabilecekleri şeyleri de yapmayıp, dua ile her şeyi halledebilme yoluna yöneltir. Çocukla iletişimi olan yetişkinlerin ve eğitimcilerin, çocuğun bu yönelimini engellemeleri gerekir. Çocuklara her yerine gelmeyen isteği, dua ile isteyebilir olduğunu öğretmenin yanı sıra, kendilerinin de gayret göstermelerinin gerektiğini ve bunun daha erdemli bir kişi olmanın yolu olduğunu anlamalarını sağlamalıyız. Çocuk eğitiminde zor gibi görünen bu durumun daha gerekli bir eğitimsel tavır olduğunu belirten Mehmedoğlu, duanın doğal ve ruhsal bir kaynak olduğunu, çocuğun iç ve dış dünyasında ona başka bakış açıları kazandırabilecek bir ufuk olduğunu belirtir. İnsanın özünde bulunan dua etme yeteneğinin, eğitimcilerin desteğine muhtaç bir gelişme potansiyeline sahip olduğunu, fakat çocuk dua etmek

istiyor diye taşıyabileceğinden fazla bilgi aktarmamak gerektiğini, dolayısıyla dua öğretiminde de temel eğitim prensiplerinin fazlasıyla geçerli olduğunu belirten Yurdagül Mehmedoğlu, kaygıdan uzak bir dua öğretimi için dikkat edilmesi gereken hususları şöyle belirtir:

“...dua iyi bir eğitimle öğretildiğinde destek olarak iç dünyayı besleyip kaygıya engel olabilecek cümle biçimleriyle öğretilmelidir. Örnek vermek gerekirse, çocuğun tehlike olarak gördüğü bir durumun kaygı durumunuzu azaltabilmenin en iyi yollarından biri 'Allah'ım bizi koru !' ifadesinin çocuğa öğretilmesidir. Bunu destekleyen başka ifadelerle çocuk ruhu sükûn bulabilir. Allah'ın bizi sevdiği, bizi bildiği gibi ana temaların öğretimi, çocuğun bildiği kavramlardan yola çıkarak bilinmeye yaklaşması sağlanarak, yeni bir gücü tanınmasıyla kaygı durumunun nispeten hafifletileceği söylenebilir” (2001: 149-152).

Çocuklar için dua her zaman yapılan bir eylemdir. Bunun zamanı ise genellikle yatmadan önce, ibadet yerlerinde, namazdan sonra, yemekten önce veya sonra yapılan bir dini merasimdir. Okul öncesindeki çocuklar çok fazla hissetmeden itaatkâr dua ederler (Özeri, 2004: 73). Yapılan bir araştırma da, çocukların hayatında duanın önemli bir yeri olduğu ve ailenin bu konuda sorumluluk sahibi olması gerektiği sonucu çıkmıştır. Buna göre, erken çocukluk döneminde ki çocukların dua ederken kendileriyle ilgili isteklerinde günübürlük ihtiyaç ve arzularının etkili olması, dini gelişimlerinde bir problem olarak algılanmamalıdır. Bu durum, çocukların zihinsel, duyuşsal ve ahlaki gelişim düzeylerine uygun bir dini gelişim özelliğidir. Fakat çocuğun dualarında, kişisel arzularından öteye bir yaratıcıya yönelmesinde, ailenin eğitimsel tutum ve davranışlarının önemli olduğu bilinmelidir. Bu nedenle duanın doğal ihtiyaç ve ilgiler bağlamında yapılmasına ve yaşanan iyi ve güzel şeyleri hatırlayıp, bunların mutluluğunu hissederek Allah'a teşekkür etme davranışı olarak algılanmasının sağlanması oldukça önemlidir. Çocuğun inanç dünyasında duanın önemli bir yeri olduğu nedeniyle, ezberleyebileceği uzunlukta bazı dua kalıplarının öğretilmesi, çocukta derin izler bırakır. Özellikle aile fertlerinin tamamının bir arada olduğu bir yemek akabinde çocuğa okutulacak bir duanın sonunda hep birden "âmin" diyerek iştirak edilmesi çocuğun dini ve sosyal gelişimi açısından önemli bir olay olarak küçücük dünyasında yer alır. Dua davranışı, çocuğun kişilik gelişiminde güven duygusunu güçlendirerek sağlıklı bir zihin yapısının oluşmasına katkı sağlar. Bu nedenle dua etme davranışı önemsenmeli, bu

davranışın sağlıklı bir şekilde gelişimi için çocuğa yardımcı olunmalıdır (Karacoşkun, 2005: 123-124).

İlk çocukluk döneminde çocukların henüz duada neler söyleneceğini bilemediklerini belirten Bilgin, onların Allah hakkında da pek bilgi sahibi olmadıkları için dua etmekten ziyade soru sorduklarını söylemektedir. Ona göre çocukların soruları Allah'ın varlığı hakkında değil, mahiyeti hakkındadır. Bu yaştaki çocuklar, Allah'ın varlığı hakkında herhangi bir şüphe duymazlar. Bu gelişim döneminde "şüphe"nin olmaması bu dönemin bir özelliğidir. Çocuklar doğdukları andan itibaren içinde yaşadıkları ortamda "inşallah" ve "maşallah" ile büyümekte, dolayısıyla hayatlarında Allah'ın yeri aile fertlerinin yeri kadar tabiidir. Bu nedenle çocuklar, büyüklerinin hatırı için onların öğrettikleri duaları içtenlikle tekrarlamaktadırlar (1995: 73).

Çocukların basit inançlarının kalbinde dua vardır. Dua çocukların Allah ile olan ilişkilerinin özüdür. Dua bir bilim olmadığı gibi, bir alışveriş kanalı gibi de çalışmaz. Kesinlikle onların dua ettikleri şeyler, manevi liderlerin ettikleri dua ile aynı değildir. Onların duaları başka insanlar için, bilgi ve büyüme için dilekleri ve dilekçeleri içermelidir. Allah'ın onları her zaman duyacağı ve dua sırasında Allah ile konuştukları şeyler hakkında O'nun en iyi olanını yapacağına inanmaları konusunda çocuklar eğitilmelidir. Çocukların Allah'a inanmaları ve herşey hakkında ona dua etmeleri için cesaretlendirildiklerinde Allah'ın cevabı ve sevgi gösterisi birçok farklı alanda kendini göstermeye başlayacaktır. Çocukların dualarına doğrudan açık cevaplarla yardımcı olunmaz ve yaşamlarında Allah sevgisini her yerde göstermek için yanlarında olunmazsa, çocukların birçok fırsatı kaçırabileceğini bilmek gerekir (Osborne, 1998: 58-59).

Bazı çocuklar iletişim halinde ve herhangi bir duruşa bağlı olmadan dua ederken, diğer bazıları da ezberlenmiş bir metin ile diz çökerek dua ederler. Hristiyanların çoğunlukta olduğu bölgelerde ailesiyle kiliseye giden bir çocuğun, Pazar günü ortadan kaybolması diğer çocukların dikkatini çeker. Çünkü herhangi bir mabede alışmamış olan çocukların bu tür kısıtlamalara ait çok az deneyimleri vardır. Arkadaşının ailesinin neden böyle bir yol izlediğini onların anlaması zordur. Bunun sonucu olarak da çocuklarda, insanların neden farklılıklara sahip olduğuna dair gerçek bir şaşkınlık ifadesi olabilir. Bilişsel gelişimciler için bu tür şaşkınlıklar

çocuklar için sıradan karşılaşılan durumlardır. Bunlar, çocuğun mevcut aşamadan bir sonrakine geçmesine eşlik eden problem çözme görevleridir. Çocuğun sosyal ortamı, çocuğun dini gelişimini ya teşvik eder ya da engeller. Bu konuda aile ve mabedin etkileri açıkça destekleyicidir (Paloutzian, 1996: 88).

Büyük insanlar, küçük çocukların dualarının ne anlam taşıdığını kavramakta zorlanırlar. Anne babalar, çocuğa dua etmeyi öğretirken birçok yanlışlara düşmektedirler. Bu yanlışların başında Allah'ı, her dileği kabul eden bir büyücü gibi göstermeleri gelir. Bu küçük çocukların güçlerinin sınırlılıkları ve isteklerinin genişliği, yüce bir kuvvete dua etmeyi kolaylıkla kabul etmelerini sağlar. Halbuki çocuğa gerçekleştiremediği istekleri için dua etmesi gerektiği fikrini aşılamaktan önce, bu isteklerin gerçekleşmesi için önce çaba harcaması gerektiği daha sonra da dua etmesi gerektiği hem davranış boyutunda hem de sözlü olarak öğretilmelidir (Jersild, 1972: 173).

Dua, sadece dini bir etkinlik değil aynı zamanda bir ilişkidir. Dua Allah ile çift yönlü dostluk ve iletişimidir. Çocuk Allah ile dua aracılığıyla konuşur. O da çocukla konuşur. Dua, çocuğun Allah'tan yapmasını istediği şeyleri sadece listelediği tek yönlü bir konuşma değildir. Çocukların kişisel dua yaşamı -çocukların Allah'la konuşması- temel olarak tek yönlü bir iletişim olabilir. Ama dua bundan öte bir şeydir. Dua dinlemeyi içerir. Aslında Allah'ın duada söylediği çocukların söylediğinden çok daha önemlidir. Allah zaten çocukların ne söyleyeceğini biliyor. Fakat çocuklar Allah'ın ne düşündüğünü bilemez. Dua sadece bir etkinlik değil ayrıca bir ilişkidir. Duanın amacı, çocukları Allah'a alıştırmaktır, Allah'ı çocukların fikri ile aynı hizaya sokmak değildir. Allah'ın, çocukların dualarına ihtiyacı yoktur. Allah, çocukların yaşamında, yaşamı vasıtasıyla ettiği dualarda, bazı şeyleri yapmasını istediğinden ötürü, çocukları dua etmeye sevk eder. (Blackaby ve diğerleri, 2009: 107). Bu nedenle gelişimin ilk basamaklarında, dua etkinliklerinin çocuklara öğretimi önemlidir. İnsanı etkileyen en önemli iletişimin dua olması nedeniyle, bir çocuğun ilahi varlıkla iletişimi önemsenmeli ve duanın çocuğun dini gelişimindeki önemli konumu korunmalıdır.

Yapılan araştırmalarda, inanılan bir dine ait ibadetlerin, özellikle bireylerin manevi bunalım geçirdiklerinde, krizi aşmada önemli bir psikolojik güce sahip olduğu sonucu bulgulanmıştır. Stresli durumlarla karşılaşan insanların bu durumdan

kurtulmak için, özellikle batı toplumlarında kiliseye gitmekten ziyade, dua etmeye başvurdukları tespit edilmiştir. Konuya bağlanma açısından yaklaştığımızda bu durum, bireylerin huzur ve güvenlikte olmaları için diğer ilişkilerden daha çok belirli ölçülerde bağlanma figürlerine yardım talebiyle başvurduklarını ifade eder. Spilka, Hood ve Gorsuch'da (1985) yaptıkları çalışmada, "*Duanın, bireylerin problemlerini çözmeye daha fazla anlamlı bir rolünün olduğu*" yönünde benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Bu konuda yapılan pek çok araştırma sonucu, korkulu ve sıkıntılı zamanlarda emniyetli bir sığınak olması açısından dua etmenin ve Allah'a inanmanın bireyin psikolojisini etkilediğinin önemini ortaya koymuştur (Kırpatrick, 2006: 143-144). Bir bireyin hayatında karşılaştığı problemleri çözmeye böylesine etkili olan duanın, onun ilk çocukluk yıllarından itibaren temellerinin sağlıklı bir şekilde oluşturulması ve eğitiminin yapılması gerektiği açıktır.

Çocuğa örnek teşkil edecek olan yetişkin bireylerin günün belirli bir vaktinde Allah'a dua edeceği bir saati bulunmalıdır. Önceden belirlenmiş olan saatte Mevla'nın karşısında duygularımızı dile getirip dertlerimizi ona açmak ve yüce yaratıcının her zaman sığınılacak bir kapı olduğunu fiilen göstermek, çocukların dua eğitimi açısından zorunluluk gibi görünmektedir. Bu duaları açıktan, sesli olarak yapmamız çocukların dini gelişim ve eğitimi açısından yararlı olur. Hz. Muhammed (SAV)'den aktarılan dua örneklerinin pek çoğunu sahabeler, O dua ederken duymuşlardır. Bu açıdan bakıldığında anne babalar çevrelerinde bulunan çocuklarına, onların öğrenebileceklerini hedefleyerek sesli dua etmedir. Yapılan sesli duaların çocuklara tesir etmesini isteyen anne babaların öncelikle duaların da kendilerinin samimi ve içten olmaları gerektiğini belirten Gülen, yüce yaratıcının huzurunda olma şuuruyla yapılan duaların, çocukların şuuraltında onları yönlendiren birer merkez haline geleceğini ve çocukların gelecek hayatlarında işleyebileceği kötülükler karşısında bir rehber ve onları koruyucu bir kalkana dönüşeceğini belirtir (2011: 115-117). Bu yönüyle değerlendirildiğinde, bir çocuğun bulunduğu bir evde sesli dua etmek, anne-babaların temel dini görevlerinden birisi olarak düşünölmeli ve sesli dualarla çocukların dua gelişimlerine yardımcı olunmalıdır.

Dua, küçük çocuğun dini gelişiminde en çok başvurulan manevi bir etkinliktir. Bu dönemde çocukların sıklıkla, sınırlılıklarını aşmak için sınırsız gücü temsil eden Allah'a yöneldikleri ve ondan yardım istedikleri görülür. Çocukların bu

masum isteğinin, kendi haline bırakılması mümkün olmadığı gibi, ondan akademik ve alışkanlık haline gelmiş dualar beklemekte doğru olmaz. Yemek duası, yatma duası, şükür duası gibi çocukların anlayabileceği kısa ve özlü duaların okunması ve ezberletilmesi, çocuğun problem çözme yeteneğini geliştirerek hayata tutunma sürecinde, ona dini ve psikolojik destek sağlar. Bu nedenle dua eğitim ve öğretimi ihmal edilmemelidir.

3.7. EVRENSEL DEĞERLERE İLİŞKİN KAVRAMLARIN GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ

Okul öncesi dönemdeki bir çocuk, kavramları, imajları, tasavvurları, ibadetleri ve duaları nasıl bir gelişim basamağı içerisinde öğreniyor veya öğretiliyorsa, topluma ve insanlığa ait evrensel değer kavramlarının gelişimi de aynı yöntem içerisinde oluşmaktadır. Evrensel değer kavramları dediğimizde, doğruluk, temizlik, yalan söylememe, iyilik, saygı, hoşgörülü olma vb. gibi değerler aklımıza gelmektedir. Bununla beraber bir toplumun gelenek ve görenekleri de evrensel değerlere yakın anlamlar taşırlar.

Okul öncesi dönem çocuklarının evrensel değerleri öğrenmesindeki hedeflerden birisi, Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilmiş olan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesinin beşinci fıkrasında belirtilen, "Eğitim, barışın elde edilmesi için Birleşmiş Milletler'in etkinliklerinin geliştirilmesinde olduğu gibi, tüm ulusların, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayışı, hoşgörüyü ve dostluğu teşvik etmelidir" ifadelerindeki amaçları da kapsamaktadır.

Her bir çocuğun doğuştan getirdiği duygular, öncelikle annesi babası daha sonra da toplum tarafından şekillendirilir. Bakım ve eğitimden geçmeyen duyguların zamanla körelmesi mümkün olduğu gibi yanlış yönlere sapması da mümkündür. Yeni yetişmekte olan bir çocuğa doğruluk, iyilik, güzellik gibi duyguları kazandırmadığımız takdirde, çocuğun bu duyguları körelecektir. Doğruluk duygusu her insanda bulunması gereken, insan olmanın özelliklerindedir. Bu duygu geliştirilerek işlenirse fazilete dönüşür. Fakat geliştirilip işlenmezse çıkarıcılığa dönüşüp yozlaşabilir. Bir aile kendi çocuklarına evrensel değer kavramlarını vermemiş, buna bağlı olarak da çocuğun duyguları geliştirilmemiş ve köreltilmiş ise

çocuk, insani niteliklerden uzak bir şekilde davranacaktır. Belki de çocuk ailenin istemediği tarzda, kendi tabii yaşam tarzına zıt davranışlarda bulunacaktır. Din duygusunun eğitilmesi gibi doğruluk, iyilik, güzellik duygularının da eğitilmesi gerekmektedir. Tabiata uygun düşen, bu eğitimin zamanında verilmeye başlanmasıdır. Aksi halde çocuğun duygularından bazıları geliştirilmemiş, eksik bırakılmış ve böylece de sağlıklı bir çocuk yetiştirilmiş olur (Bilgin, 2001: 99-101).

4-6 yaş çocuğu sözlü öğretime açık, bir fotoğraf makinesinin titizliğinde, görüntüsüne giren her şeyi kaydeden, her gördüğünü zihninde ve duygularında kendine göre değerlendiren bir kabiliyete sahiptir. Bu nedenle en yakın çevresinde bulunan anne babasının tutarlı davranışı, sevgi dolu bir hayat yaşantısı, çocuk için bulunmaz bir hazinedir. Bu daha çok küçük bir çocuk, anlamaz diyerek yalan söylemelere başvurular, çocuğun bu hazinesini yok eder. Anne babanın daima dürüst ve doğru bir hayat yaşaması, çocukların yaptığı yanlışlar karşısında hoşgörülü olması, bir ibadet neşvesi içerisinde temizlik anlayışına sahip olması, şefkat ve merhamet yüklü bir yardımseverlik anlayışını yansıması gibi daha birçok davranış başlangıçta çocuklar tarafından taklit edilir. Taklit edilen bu davranışlar giderek benimsenir ve onların kendi duyguları haline gelir. Gelişimlerini sürdüren çocuklar büyüklerden öğrendikleri ölçü ve davranış kalıpları rehberliğinde, kendi karakterlerini oluşturur ve bir gün gelir öğrendikleri bu değerlerle, davranış tutarsızlığı bulunan büyüklerini bile tenkit etmeye başlarlar. Bu nedenle değerlerin korunması, insanlığın ilerlemesi ve yücelmesi için kaçınılmazdır. Çocuğun okul öncesi çağında aldığı eğitimin niteliği sonucu oluşan yargılar, daha sonraki eğitim öğretime kıyasla o derece baskındır ki, onunla kıyas bile edilemez (Bilgin, 2001: 103).

Anne babaların çocuklara yansıttıkları davranış kalıplarından biri de gelenek göreneklerdir. Her toplumun gelenek ve görenekleri, evrensel değerlerin bir alt basamağı olarak değerlendirilebilir. Düğün, bayram ve selamlaşma geleneklerinde yerine getirilen davranış kodları tekrar ve süreklilik sayesinde ciddi birer informal eğitim unsurları olarak değer taşırlar. Bu eğitim türü, okul öncesi dönem çocuğunun sosyalleşmesinde, kültürleşmesinde ve karakter gelişiminde önemli bir yer tutar. Bu dönem çocuklarının eğitimlerinin tümü, okul sırasındaki eğitiminin de büyük bir kısmı bu yolla gerçekleşir. Toplumun yaşam tarzında veya toplumca benimsenen

geleneklerde belli davranış kalıpları ve dini değerler mevcut ise, geleneğin, çocuğun dini inanış ve davranışlarının gelişiminde önemli bir eğitim görevi yaptığı görülür. Bu dönem çocuklarına evrensel değerlerin en çok bu şekilde yansıtıldığı anlaşılmaktadır. Her toplumun geleneğinin kurucu değerleri dostluk, sevgi, saygı, dayanışma gibi evrensel değerlere dayanır. Bu evrensel değerlerin toplumun geneli tarafından desteklenmesi, çocuklar tarafından benimsenmesini hızlandıracaktır. Gelenek haline gelmiş, toplumun değer kavramlarından bazıları; birisiyle karşılaşınca selamlaşma, hal, hatır sorma; geleni hoş karşılama, izzet ve ikramda bulunma; uğurlama, vedalaşma, dualaşma; kutlama, büyüklerin elini öpme; düğünlere dostları davet etme, onlara ikramda bulunma; davet edildiği düğüne hediye götürme; oynayıp neşelenme (sevinçleri paylaşma) olarak sıralanabilir (Cebeci, 1996: 83).

Çocukların ahlak eğitiminin temel amaçlarından birisinin doğruluk alışkanlığı olduğunu belirten Russell, bu doğruluk anlayışının sadece sözde değil, aynı zamanda düşüncede de olması gerektiğini belirtir. Çünkü bir çocuğun düşünce sistematığı, davranışlarına en çok etki eden nedenlerin başında gelir. Doğruluk anlayışının zıddı ve bir davranış olarak yalancılık hemen her zaman bir korkunun ürünüdür. Korkusuz büyütülen bir çocuk ahlaklı olma çabasıyla değil, başka türlüünü bilmediği için doğruyu söyleyecektir. Yetiştirilirken akıllıca ve sevecenlikle davranılmış olan bir çocuğun gözlerinde açık yüreklilik olacaktır. Azarlanarak ve şiddete maruz bırakılarak büyütülen bir çocukta ise, azarlanma korkusu içerisinde, kaygı düzeyi yüksek olarak yaşamını sürdürdüğü görülür. Bu çocuk doğal bir biçimde davrandığı zamanda bile bir kuralı çiğnemiş olmaktan korkarak davranır. Bu nedenle istemeyerek de olsa yalan uydurmaya yönelir. Başlangıçta küçük bir çocuk yalan söylemenin mümkün olduğunu düşünemez. Çocuğu yalan söylemeye yönelten düşünce, yakın çevresinin gözlemlenmesinden gelen ve korku ile hızlandırılan bir buluştur. Çocuk, kendisine model aldığı kişilerin yalan söylediğini anladığında, gerektiği durumlarda yalan söylemenin meşru olduğunu algılar. Böylece çocuk koşullar oluştuğunda da yalana yönelir (Russell, 1996: 113-115).

Russell'in belirttiği gibi 0-6 yaş dönemindeki bir çocuğun her bir yaş dönemindeki gelişim özelliklerini bilmek, çocukların tutarlı bir düşünce geliştirmelerine yardımcı olur. Şöyle ki; dört yaşından daha küçük bir çocuk dün ile

bir hafta öncesi arasında ya da dün ile altı saat öncesi arasında bir ayırımı zor yapar. Sorulan bir sorunun yanıtını bilemediklerinde soru soranın sesindeki anlama, ses tonunun kuvvetine uygun olarak evet ya da hayır derler. Çünkü çocuklar bu dönemde, çoğu zaman hayal dünyasındaki bir kişi ağzıyla konuşurlar. Çocuğun bu durumunu bilmemekten kaynaklanan davranış pekiştirme yöntemleri, çocuğu istenilmeyen bir sonuca sürükler. Ayrıca bir çocuk yalan söylediği zaman anne babalar çocuğu değil, kendilerini suçlamalıdır. Çünkü çocuk, anne babanın ve yakın çevrenin bir kopyasıdır. Bu nedenle çocuğun yalan söylemesinin nedenleri ortadan kaldırılmalı, yalan söylememenin niçin daha iyi olduğunu tatlılıkla ve akıllıca, çocukların anlayabileceği şekilde anlatılmalıdır. Yalan söyleyen bir çocuğa ceza uygulama sorunu çözmez. Bu yalnızca korkuyu tetikleyerek yalan söyleme nedenini daha da arttırır. Bir aile, çocuğunun yalan söylemeyi öğrenmesini istemiyorsa, aile yaşantısında şaşmaz bir doğru sözlülük zorunlu olmalıdır. Çocuğa hep doğruyu söylemenin ödülü, onun giderek artan güven duygusudur. Anne babasına güven duygusu gelişmiş bir çocuğun, onların söylediklerine inanma yolunda doğal bir eğilimleri vardır. Çocuğun herhangi bir davranış çeşidinde, anne babasının doğru sözlü olduğunu tecrübe etmesi de, onu özünde ve sözünde doğru sözlü olmaya yöneltir (Russell, 1996: 115-118).

Okul öncesi dönem çocuklarının, yaratılışları itibariyle zarar görmemek için daima doğru olmak hissiyle hareket ettikleri olayları inkâr ederek yalan söylemek çocuklar için tabii bir hal değildir. Fakat onları kontrol altına almak isteyen anne babaların itaat ettirmeye zorlayan emirleri ve baskı altına alan kuralları, çocukların yalan söylemesine neden olur. Çocuğun yakın çevresinin uyguladığı emir ve kurallar çocuk için bir yük haline gelmeye başladığı zaman, çocuk bu yükü gizlice hafifletmeye çalışır. Bu emir ve kuralları uygulamadığından dolayı, azarlanmaktan ve ceza almaktan kurtulmak için de hileye ve yalana başvurur. Emir ve kurallar çocuğun yaşam alanını sınırlar. Doğallık ve özgürlük kendi doğasında olan çocuk ise kendisini sınırlayan bu zinciri kırarak daha geniş alanlara açılmak ister. Böylece çocuk, hayatını sınırlandıranlara karşı yalana başvurur. Doğallığı ve özgürlüğü esas alan bir eğitim sisteminde ise çocuk yalan söyleme ihtiyacı hissetmez. Bununla beraber bu dönemdeki çocukların verdikleri sözde durmamaları doğal karşılanabilmelidir. Çünkü çocuklar gelecek üzerine düşünemez ve plan yapamazlar.

Tüm ihtiyaçlarını ebeveyninin karşıladığı çocukların bütün vaatlerini de ciddiye almamak gerekir (Rousseau, 2003: 78-81).

Rousseau ocuğun özellikle suçlu olduğu zamanlarda, "Bunu sen mi yaptın?" gibi bir soru yönelmemizi, tedbirsizce ve düşüncesizce bir davranış olarak yorumlamıştır. Çünkü bu yaştaki bir çocuğun böyle bir soruya "evet, ben yaptım" diyebilmesi mümkün değildir. Bu durumda ocuk şöyle bir akıl yürütebilir: "Babam bunu benim yaptığımı biliyor; ama bana tuzak kurmaya alışıyor. İnkâr edersem ben de onu şaşırtmış ve tuzadığa düşmemiş olurum." Böyle bir soru karşısında ocuk şöyle de düşünebilir: "Babam bunu benim yaptığımı bilmiyor. Öyleyse suumu meydana ıkartmayayım." Anne babalar ve eğitimciler, tedbirsiz ve düşünülmemiş sorular nedeniyle, çocukları bu şekilde düşünmeye iter ve onların yalana doğru bir adım atmasını bilmeden teşvik etmiş olurlar. O halde, çocukların yalan söyleme yerine sözlerinde durmalarını sağlamak için, onların yaptıkları yanlışlar konusunda çocuklara "suç üstü" yapmamalıyız. Bunun yerine çocukların sözlerinde durmalarını istiyorsak, onları sık sık söz vermek zorunda bırakmamalıyız. Çocukların bu yaş döneminde üstesinden gelemeyeceği ağır görevler ve sorumluluklara muhatap olmaları, o iş ne kadar kutsal ve erdemli olursa olsun, çocukta nefret hissi doğuracak ve yalana yönlendirecektir.

Bir çocuğu yalan söylemeye iten bazı psikolojik nedenler vardır. Kırkıncıoğlu bu psikolojik nedenleri şu şekilde sıralar:

- 1- Çocuğun sevgi ve ilgi ihtiyacının anne babası veya yakınları tarafından yeterince karşılanmaması,
- 2- Çocuğun iletişime geçtiği insanların kötü örnek olması,
- 3- Çocukların duygusal ve zihinsel seviyeleri gözetilmeden, hoşgrl davranılmaması sonucu oluşan yalanlar,
- 4- Glerinin üzerinde sorumluluk yüklenen çocukların, başarısızlıklarını yalanla örtmeye alışması,
- 5- Anne babaların çocuklarını başkalarıyla kıyaslaması sonucu oluşan olumsuz durumda onları yalana zorlamak,
- 6- Yeterli güven duygusu gelişmeyen çocukların, bunu yalanlarla gidermeye çalışması (aktaran Sargin, 2001: 106).

İnsan, algılar arasında temel olarak olumlu algıya meyillidir. Yani genetik olarak iyimserliğe yatkındır. Bununla birlikte kötümserliğe yönelme eğilimi de vardır. Medeniyetin çocuk eğitiminde gerekli cevabı veremediğini, bu nedenle işin asıl aileye düştüğünü belirtmek için “Son Sığınak Aile” ismini verdiği kitabında Tarhan'a göre; her insanda mevcut olan bu eğilimler öğrenmeyle pekişir. Hayatı anne babasının gözüyle tanımaya çalışan bir çocuk, onların yönlendirmesi ve desteğiyle duygu ve düşüncelerini geliştirir. Bu sebeple anne babanın çocuklarına örnek olması bakımından davranışlarına dikkat etmeleri önemlidir. Hayatı algılayış biçimi olarak kendi menfaatlerini koruyup karşı tarafında haklarına riayet eden bir anne baba, kendileri dışındaki insanları da kendileri gibi hissedip, bir denge oluşturabildikleri sürece, iyimserlik adına çocuklarına doğru bir bakış açısı kazandırabilirler. Okul öncesi dönemdeki çocukların kötümserliğe yönelme eğilimlerini yok edebilmek için, çocukların aile içindeki olumlu iletişimi görmeleri gerekir. Bu olumlu iletişim sayesinde her bir çocuk, anne babasının sevgisini ve kendisine verilen değeri hissettikçe, kendisine söz hakkı verildiğini yaşadıkça aileye bağlılık duygusu hisseder ve dışarıdaki yanlışların etkisine maruz kalmaz. Aileden öğrendiği değerler, çocuğu yanlışlara karşı güçlü hale getirir (Tarhan, 2010: 161-162).

Tarhan, çocuğun aile ortamında iyilik yapan anne babasını gördükçe iyilik yapmanın önemini kavrayacağını belirtir. O'na göre; bir çocuğun annesinin veya babasının komşusuna veya iş yerindeki bir arkadaşına davranış tarzı ve tepkileri çocuk tarafından dikkatli bir şekilde takip edilir. Çocuk bu tür durumlarda ve olaylarda nasıl karşı tavır takınılması gerektiğini öğrenir. Bu nedenle çocukların iyilik yapan birer birey haline gelebilmelerini sağlamak için, öncelikli olarak onların empati yeteneklerinin geliştirilmesi gerekir. Böylesi bir durumda ilk adım, karşı tarafın hissettiği şeyleri anlamaya çalışmaktır. İnsan bir başka kişiyi mutlu ettiği zaman, bu mutluluktan dolayı kendisi de mutlu olur. Böylesi bir sevinci aile ortamında yaşayan bir çocuk, gelişim dönemlerinin ilerleyen aşamalarında da aynı duyguyu yaşatmaya devam edecektir. Böylece "hiçbir menfaati olmadığı halde başkalarının yardımına koşma" yı amaç haline getirebilecektir. İyilik yapmak için fırsat kollayan bir anne babanın tavır ve davranışları çocuk tarafından büyük bir hazla taklit edilir. Başkalarıyla ilgilenmek, onların hislerine ve düşüncelerine karşı duyarlı olmak ve diğer insanların eğer varsa acılarına ortak olmak gibi evrensel

özellikler desteklenmediği zaman körelecektir (2010: 163-164). Bu nedenle bu tür insani değerlerin öncelikli olarak okul öncesi dönemde çocuklara öğretilmesi ve anne baba tarafından temsil edilmesi gerekmektedir.

Yapılan çalışmalarda çocuklar, dürüstlüğü ahlaki erdemlerin en önemlisinden biri olarak görmüşlerdir. Küçük çocukların büyük çocuklardan daha dürüstlüğüne yatkın oldukları, fakat büyük çocukların dürüstlüğü özel bir övgüye değer buldukları ortaya çıkmıştır. Kız çocuklarıyla erkek çocukları arasında hilekarlık açısından önemli bir farklılık yoktur. Genel olarak, bilişsel seviyesi gelişmiş çocukların diğerlerinden daha dürüst davrandıkları bilinir. Bununla beraber, yetişme döneminde duygusal bağı güçlü olan çocukların, duygusal uyumları zayıf olanlara göre daha dürüst davrandıkları gözlemlenmiştir. Dürüstlük ile okul başarısı arasında, hilekarlıkla da başarısızlık arasında pozitif bir korelasyon vardır (Jersild, 1972: 173).

Yaşayan her bir çocuk yaratılışı itibariyle diğer çocuklardan farklıdır. Yaratılışı itibariyle farklı olan bu çocuklar, yetişme tarzı olarak da farklılıklara sahip olmasına rağmen, anne babalar tarafından sık sık başkalarıyla kıyaslanırlar. Hiçbir çocuk, başka çocuklarla kıyaslanarak övülmemeli ve yerilmemelidir. Başka çocuklarla kıyaslanan çocuklarda aşağılık duygusu, övülme ise kendini beğenmişliği geliştirir. Bir çocukta gelişen aşağılık duygusu da, kendini beğenmişlik duygusu da çocuğun evrensel değerlerinin gelişmesinde problem oluşturarak, kabiliyetlerin tabii seyrinde inkişafına engel olur. "Bütün çocuklar iyi olarak doğarlar" Sözüne aynen katıldığını belirten Stekel, cemiyet tarafından kötü insan olarak algılanan insanların çocukluk hayatlarında kötü örnekler içerisinde yaşamak durumunda kaldıklarını belirtir. Ona göre dürüst, ahlaklı, dindar, yardımsever, faziletli anne babanın çocukları iyi insan olmaya namzettir. Çünkü her bir çocuk, iyi şeyleri de yanlış şeyleri de taklit ederek öğrenir ve yansıtır. Bununla beraber çocukların evrensel değer kavramlarının gelişiminde, oynadıkları oyuncaklar ve öğretim malzemelerinin oldukça etkisi vardır. Anne babaların çocuklarına kavga ve savaş malzemesi olan oyuncakları almamaları gerekir. Çünkü bu tür oyuncaklar çocukları sadist ruhlu hale getirmektedir. Resimli masal ve hikaye kitapları, yap boz türü maketler, renkli tahta küpler zihinsel ve bedensel gelişim açısından çocuklar için daha cazip ve daha faydalıdır. Stekel, çocuklara sevmeyi, paylaşmayı, fazileti öğretmeyi zaruri görür,

bunun yanında kıskançlığın, nefretin ve bencilliğin zararlarını anlatmayı ise terbiye sanatının başı ve sonu olarak değerlendirir (2003: 67-73).

Küçük yaştaki bir çocuğun, gelecek hayatındaki toplum düzenini ve evrensel değerleri algılayabilmesi ve anlaması, çocuğun çok erken yaşlardan itibaren disiplin anlayışının gelişmesine bağlıdır. Çocuğun toplum kurallarına, zamana, günlük yaşama düzenine, temizlik kurallarına uyması bu disiplin anlayışlarının gelişimiyle ilgilidir. Çocuk büyüdükçe, kendi yaşam alanında bu kurallara uyulduğunu gördükçe, kendisine anlamsız gelse de bu düzene ve kurallara uyması gerektiğini öğrenecektir. Bir çocuğun anne babasının odasına girerken izin istemesi, büyüklerden önce yemek masasına oturmaması ve yemeğe başlamaması, misafirlerle nezaket dışı konuşma yapmaması, kendinden büyüklere ismiyle hitap etmemesi, esnediği, öksürdüğü zamanlarda ağzını eliyle kapatması, otururken ayaklarını büyüklere karşı uzatmaması, hal hatır sormayı, selam vermeyi öğrenmesi vs. çocuğun erken gelişim döneminde, anne babaları ve yakın çevresi ile birlikte yaşarken ve birlikte yaparak öğrenecekleri disiplinlerdir (Bilgin, 2004: 126). Çocuğun öğreneceği bu temel disiplinler ondaki evrensel değerler kavramının oluşmasının en temel belirleyici hususlarıdır. Bu çocuklarda bu disiplinler ne kadar gelişirse, evrensel değer kavramları da o kadar güçlü olur.

Aileler ve toplumda yaşanan benzer davranışların, sosyal etki sonucu meydana gelen gruba uyma davranışlarını tetiklediği ve nihayetinde sosyal davranış düzenliliğini oluşturduğu bilinir. Sosyal davranışın düzenli olması sonucunda da, bireyler başkalarının davranışını önceden tahmin edebilir ve kendini bu davranışlara adapte eder. Böyle bir ortamda yetişen çocuklar, sosyal etkileşimin genellikle çatışmasız ve ahenkli olmasından dolayı daha rahat evrensel değerlere uyum sağlarlar. Toplum içinde var olan, davranış düzenliliklerini sağlamak için geliştirilen kurallar, erken çocukluk çağlarından başlayarak bütün bireylere ortaklaşa aşılanır. Böylece, insanların çoğunun benzer davranışlar sergilediği evrensel değerlerin, erken yaşlarda başlayan ve yaşamları boyunca devam eden "ortak öğrenme" sonucu olduğu ortaya çıkar (Kağıtçıbaşı, 1999: 68).

Bu ortak öğrenmelerden birisi saygı gösterme davranışdır. Başarılı bir eğitimin temelinde saygı duygusu vardır. Aile terbiyesinden istenen şeyde saygı terbiyesi olmalıdır. Bir çocuk açısından bu hususun bir anlam ifade etmesi ilk önce

aile fertleri arasında saygı duygusunun bulunmasına ve sonra da ailenin sosyal, ahlaki ve dini değerleri devamlı olarak benimsemesine bağlıdır. Saygı ve itibar duyguları anne babanın istekleri doğrultusunda gelişmediği gibi zorla da kazandırılmaz. Zorlama ile yapılan bir eğitim, sadece görünüşte vardır. Bu nedenle saygı eğitiminin öncelikle aile fertleri arasında birbirlerine karşı saygı duygusu şeklinde bulunması, çocuğun da bu hususu bütün yönleriyle taklit ederek benimsemesi, bu eğitimin bir gereğidir. Zira manevi, sosyal ve ahlaki değerlere karşı çocukta uyanan saygı duygusu, aynı değerleri benimsemiş olan rol model kişilere karşı duyulan saygıdan meydana gelir. Çocuk benimsediği saygı duygusunu, dar çevreden başlayarak mutlak değerlere doğru genişletir. Değerlere karşı saygı duygusu uyanan çocuğun ise vicdanında yapmaya ve yapmamaya mecbur olduğu hareketlere karşı bir ilgi uyanır. Bu sayede çocuğun vicdanı, çevredeki değerli insanlarla olan münasebetini pozitif yönde artırır (Kerschensteiner, 1977: 105).

Sevgi duygusuna aşına hale gelen bir çocuğun, bütün potansiyellerinin en iyi şekilde nasıl geliştirileceğinin ve eğitim öğretimin verimliliğinin artırılması açısından bu duygunun işlenmesinin evrensel değer kavramının gelişimi yönüyle insana neler kazandıracağını, insanın anlam arayışına bir cevap olarak Frankl şöyle açıklar:

“Bir başka insanı, kişiliğinin en derindeki çekirdeğinden kavramanın tek yolu sevgidir. Sevmediği sürece hiç kimse, bir başka insanın özünün tam olarak farkına varamaz. Sevgisi yoluyla insan, sevilen kişideki temel kişilik özelliklerini ve eğilimlerini görebilecek duruma gelir ve dahası, ondaki gerçekleşmemiş olan ancak gerçekleştirilmesi gereken potansiyelleri görür. Ayrıca sevgisi yoluyla kişi, sevdiği insanın bu potansiyelleri gerçekleştirmesini sağlar. Sevdiği insanın, ne olabileceğinin ve ne olması gerektiğinin farkına varmasını sağlayarak, potansiyellerinin gerçekleşmesini sağlar” (2009: 127).

Evrensel değer kavramlarının en başında yer alanlardan birisi de sevgidir. Sevgi; bilgi, ilgi, saygı, sorumluluk, merhamet ve şefkat duygularını da bünyesinde barındırır. Bir insanı tanımadan, ona saygı göstermek olanaksızdır. İlgi ve saygı eğer bilgi tarafından yönlendirilmezlerse eksik kalırlar. Herhangi bir şeye gösterilen ilgi bilgiden yoksunsa, boştur. Sevginin bir görüntüsü olan bilgi insanın dışında kalmayıp özüne işler. Bu bilgiyi ancak, kendime gösterdiğim ilgiyi, diğer insanları oldukları gibi görmeye çevirdiğin zaman kazanmak mümkündür. Bu da evrensel değerler

kavramına işaret eder. Burada Fromm, en temel sevginin "kardeşlik sevgisi" olduğunu belirtir. Bununla, bir başka insana gösterilen sorumluluğu, ilgiyi, saygıyı, onu tanımayı, onun yaşamını sürdürmesini istemeyi kasteder.

Onun belirttiği kardeşlik sevgisi tüm insanları sevmektir. Bu sevginin tek kişiye ait olmaması en büyük özelliğidir. Eğer bir çocuğun sevme yeteneğini geliştirebilmiş isek, o çocuğun bütün insanları sevmesini engelleyemeyiz. Bu kardeşlik sevgisinde tüm insanlıkla birleşme, dayanışma, kaynaşma vardır. Kardeş sevgisi, hepimizin bir ve aynı olduğu düşüncesinden esinlenir. Yetenek, zeka, bilgi farklılıkları tüm insanlardaki ortak insanlık özünün yanında önemsiz bir ayrıntı olarak karşımıza çıkar. Muhtaç/yoksul ve çaresiz yabancı birisini sevmek kardeşlik sevgisinin ilk adımıdır. Karşılık ve menfaat duygusuna dayalı olan sevgi, çocuk için bir marazdır. Böylesi bir amaca yönelik olmayan sevgide ancak, gerçek sevgi açılıp, gelişir. Böylesi bir sevginin sonucu olarak ortaya çıkan şefkat, hiçbir zaman Freud'un inandığı gibi cinsel içgüdünün yüceltilmesi değildir. Aksine doğrudan doğruya kardeşlik sevgisinin bir sonucudur (Fromm, 1982: 35-59). İnsanların ortak paydada yaşayabilecekleri evrensel değer kavramlarından biri olan sevginin, Fromm'un açıkladığı şekliyle kabul edilmesi ve öğretilmesi, bütün dünya toplumları için bir kazanım olacağı açıktır.

Küçük bir çocuğu gelecek hayatında evrensel değerlere yönlendirebilecek olan bir diğer mekanizma da vicdandır. Vicdan, insanın içindeki iyilik ve kötülük meylinin dengeli bir şekilde hissedilmesidir. Bir çocuğun doğru ve yanlış birbirinden ayırmasını sağlayan iç sesi yani vicdanı, küçük yaştan itibaren iç sorumluluk bilinciyle gelişir. Çocukluk yıllarında evrensel değerlerle beslenen bir çocuğun vicdanı doğru kararlar alma yönünde hareket edecektir. Kötü değerlerle beslenen bir çocuk vicdanı ise gelecek hayatında, ancak kendi menfaatlerini koruma yönünde çalışır. Çocuk eğitiminde bazı sözde modernitenin dayatmalarıyla "Özgürüm, istediğimi yaparım" anlayışı, olması gereken vicdani yaklaşımları baltalar. Bununla kalmayıp yalan, şiddet, suç, bencillik gibi davranışları da özendirip besler. Halbuki vicdan, kurallara ve nizamaya uyarak gelişir. Çocukta oluşmasını istediğimiz iç sorumluluk, ancak ilahi yasalara uyumla gelişir. Çocuklarının vicdanının doğru yönde gelişmesini isteyen anne babalar, öncelikli olarak kendi vicdani hassasiyetlerine dikkat etmelidirler. Anne babanın vicdani hassasiyeti, belli

bir müddet sonra çocuğun vicdani hassasiyeti olarak görülür. Bu nedenle anne babaların davranışları, sözleri, dinledikleri müzik, seyrettikleri televizyon programları, akrabalarıyla olan ilişkileri, arkadaşları, komşuları ve iş ortaklarıyla olan diyalogları, olaylar karşısında gösterdikleri tepkiler veya tepkisizlikler çocuklarının vicdanını besleyen unsurlardır (Tarhan, 2010: 165). Çocuğunu evrensel değerlerle büyütecek her anne baba çocukların vicdanını besleyen bu unsurlar konusunda oldukça hassas davranmalıdır.

Evrensel değerlerin çocukta gelişimini sağlamanın bir yolu da, çocuktaki vicdan gelişimini sağlam temellere oturtmak olmalıdır. Çocuğun vicdan gelişimi daha dini ve ahlaki temellere dayandırıldığında, evrensellik vurgusunun daha da ön plana çıkacağı muhtemeldir. Bu nedenle çocuğun vicdan gelişiminde, dini hayatın sosyal boyutu, çocuğun anlayacağı bir dilde hem anlatılmalı hem de temsil boyutunda ortaya konulmalıdır.

Doğumu itibariyle anne babası, yakın çevresi ve eğitimcilerin üzerlerine düşeni yapması neticesinde, gelişimine dair her şey yolunda gittiği takdirde çocuk, eninde sonunda mutlaka vicdan sahibi bir insan olacaktır. Mükemmel bir çevre neticesinde oluşan vicdan, çocuğun doğruyu yanlıştan ayırmasına yarayan fikirler, tutumlar ve iç denetim araçları ile yapması gerekenleri anlamaya yarayan fikirlerin oluşturduğu bir sistemdir. Vicdan, Freud'un ifadesi ile süper ego, kişinin içerisine yerleşmiş olan, öncelikle uyumsama, özümseme ve içselleştirme süreçlerini tamamlayan değerler bütünüdür, zamanla çocuğun kendi kendine kullandığı denetim araçları haline gelen bir mekanizmadır. Çocukta aşırı bir vicdan gelişimine veya çok sert bir vicdan gelişimine sebep olmadıktan sonra, çocuklar için vicdan çok yararlı ve kullanışlıdır. Bir çocuğun gelişim basamaklarını tırmanırken, "ne yapılmaması gerektiğini" veya "ne yapmak gerektiğini" bildiren, çocukta gelişen vicdan mekanizmasıdır. Çocuğun vicdanının gelişiminde en önemli faktörün kendi anne babası olması ve çocuğun onlarla özdeşleşmesi, çocuğun vicdan gelişiminin dini nüansları hakkında ipuçları verir. Anne babalar, hem söz hem de davranışlarıyla çocuklarını yönlendirdiklerinden dolayı onların ahlak ölçüleri ve değerleri, çocukların en temel bağlanma unsurları haline gelir. Bir model olarak anne babanın çeşitli erdemlere ve dini davranışlara attettikleri değer, bu değeri kendi davranışlarında uygulama başarıları, ahlaki değerler arasındaki tutarlılıkları, bu

ahlaki değerlerin referansları, çocuğun vicdan gelişiminin şaşmaz ölçüleridir. Eğer anne babalar, kendilerini tatmin için keyfi yollara sapmazlarsa, bunun yerine çocuklarını eğitirken psikolojik yöntemlere başvururlarsa, çocuklarının kendilerini örnek alma olasılığı o ölçüde yükselecektir (Jersild, 1972: 167-169).

Daha yaşanabilir bir dünya için, evrensel değerler dediğimiz, bütün insanların uymak zorunda oldukları ve dini referansların kuvvetle destekledikleri, doğruluk, dürüstlük, yalan söylememe, iyimserlik veya iyilik, disiplin, sevgi, saygı, vicdan ve hoşgörü gibi manevi değerlerin, ilk çocukluk döneminde, yaşanılarak temsil edilmesi yönüyle çocuklara aktarımı veya eğitim ve öğretilmesi, anne baba olarak bütün insanların üzerine düşen bir sorumluluktur. Bu sorumluluğun yerine getirilmesi, dünya barışına katkı sağlamanın birincil koşulu olarak görülmelidir.

SONUÇ

İlk çocukluk dönemi dini gelişim süreci, bir organizmanın gelişim süreci ile büyük ölçüde paralellik gösterir. Çocuğun gelişimi, insanın ana rahmine düştüğü andan ölümüne kadar geçen aşamalardaki fiziksel, biyolojik ve psikolojik yeteneklerin, sağlıklı bir ortamda aktifleştirildiği bir süreci içerir. İlk çocukluk dönemi çocuğun gelişim ve eğitiminde, doğumdan önce olduğu gibi doğumdan sonra da çevrenin ve kalıtımın devam eden büyüleyici bir ilişkisi olduğu anlaşılmaktadır.

İlk sosyal faaliyeti “gülümseme” olarak ortaya çıkan bir bebeğin motor, beyin ve ruhsal gelişiminin izlediği yol ile bunlar arasında bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. Motor ve beyin gelişimleri sağlıklı olan çocukların, ruhsal gelişimlerinin de engellenmediği sürece, büyük ölçüde sağlıklı olacağı tesbit edilmiştir. İnsan hayatı göz önüne alındığında, gelişimin en hızlı ve yoğun yaşandığı dönem okul öncesi dönemdir. Gelişimin yoğun ve hızlı olduğu bu süreç, insan hayatına en fazla etki eden bir dönem olarak da ele alınır. Bu nedenle, okul öncesi gelişim aşamasının ihmal edilmemesi, dikkatle ele alınması önem arzeder.

İnsan hayatını en çok etkileyen okul öncesi dönemde, bebekliğin veya okul öncesi çocuklarının temel ihtiyaçlarının karşılanması, çocuğun manevi terakkisinde etkilidir. Çocukların, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması sevgi ve yakınlık ihtiyacını tetikleyerek, çocuğun başka insanlarla beraber olma ve sevgi ilişkisi içinde bulunma arzusunu arttırdığı düşünülmüştür. Bu çerçevede yapılan araştırmalarda; çocukların biyolojik, fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin sağlıklı olması ölçüsünde, dini ve ahlaki gelişimlerinin sağlıklı olabileceği tesbit edilmiştir.

İlk çocukluk dönemi dini gelişimin, ilk nüvesinin "hayâ duygusu" ile kendini gösterdiği, çünkü bu duygunun bebekte eğitim ve öğretime dayalı olarak oluşmadığını, genetik bir özellik taşıyan ve kendisini hissettiren bu duygu durumunun, dini bir nitelik taşıdığı görülür.

Albert Bandura, çocukların dini gelişimlerinin daha çok "sosyal öğrenme teorisi" çerçevesinde modelleme ve taklide dayandığını ileri sürerken, Jung, insanın çocukluktan itibaren Allah'ı bulmak için kendisini bir arayışa yönlendiren bilinçdışı arketipsel bir arzu bulunduğunu, bu genetik arzu durumunun insanı yüce bir güce

inanmaya sevkettiğini belirtir. Frankl'ın insanın çocukluktan itibaren bir anlam arayışına yönelmesini ve bunun evrensel boyutta bulunmasını, ilk çocuklukta dini bir yönelişin varlığına delil olarak anlayabiliriz. Bovet, dinin çocukluktan itibaren gelişim göstermesini, din duygusunun insan ruhunda kök salmasına ve sökülüp atılamayacağına dayandırarak, dini inanç ve davranışın, hayatın en insani yönü olduğunu bize kabul ettirir.

Çocuğun ilk gelişim döneminde, dinin kendini çeşitli yollarla hissettirdiği fakat anne babaların bu ilk gelişim dönemini tam anlamıyla değerlendiremedikleri, bu nedenle çocuğun dini gelişimine yeterince katkı sağlayamadıkları söylenebilir. Dahası, bebeklerin küçük oldukları, çevrelerinde ne olup bittiğini ve maruz bırakıldıkları muameleyi anlamada ve değerlendirmede yetersiz oldukları düşüncesi, dolayısıyla çocuğun yakınında gerçekleşen kavga ve tartışmaların, çocukların duygusal ve manevi gelişimlerinde yıkıma yol açması, bu konuda ciddi tedbirlerin alınmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle bağlanma ve güven duyguları bu dönemde sarsılan çocukların, Allah'a bağlanma sürecinin olumsuzlukla sonuçlanması, çocuğun gelecek dini hayatını tehdit eder niteliktedir. Bu olumsuzlukların giderilmesi için aile eğitimlerinin artırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Çocuğun eğitimini doğumundan önceye taşıyan Gazali, Zernuci, İbn Sina gibi İslam eğitimcilerinin, birçok konuda olduğu gibi, çocuğun ebeveyninin helal kazanç noktasında hassas davranmalarının doğumundan önce bile çocuğa etki ettiğini belirtmeleri, günümüzde yapılan araştırmalarla desteklenmiş, doğum öncesi çocukların pek çok şeyden etkilendikleri tespit edilmiştir. Çocukların fiziksel ve biyolojik olarak beslenmesinin yanında, anne karnında öğrenme sürecine dâhil olmalarının kesinlik kazanması, çocuk eğitiminin doğumla başladığı tezini çürütmüştür. Moon ve arkadaşlarının yaptığı çalışmalar, bebeklerin daha doğmadan öğrenmeye başladıklarını ispatlamış, dolayısı ile anne baba adaylarının çocuk sahibi olmaya niyetlendikleri andan itibaren, her türlü davranışlarına dikkat etmeleri gerektiği tezini güçlendirmiştir.

İlk çocukluk dönemi, okuma yazmanın bilinmediği halde, dil gelişiminin en mükemmel kazanıldığı bir süreçtir. Bu dönemde öğrenme süreci, formal eğitimden ziyade informal eğitime dayanır. En etkili öğrenme, anne babanın oluşturduğu sevgi ve güven atmosferinde, korkudan uzak bir ortamda gerçekleşir. Bu süreçte, çocuklara

dini öğretmek için din sadece sözlü olarak anlatılmamalıdır. Din aile tarafından yaşanarak temsil edilmeli, çocuğun çevresi manevi bir atmosferle kuşatılmalıdır. Okul öncesi dönemde en etkili din eğitimi, çocuklara dini öğrenmek için sözlü anlatımdan ziyade, onlara örnek olmaktır. Kendisine en iyi örneği, anne babasından alan çocuk, onların dinini kendisine modelleyecek ve içselleştirme sürecine dâhil edecektir.

Okul öncesi dönemde yaşantı, oyun, tekrarlar, görme, duyma ve hislerle gelişen öğrenme süreci, çocuğun neşeli tutum geliştirerek bir ömür boyu sürecek dini yaşantısının ilk temel nüvelerini oluşturduğundan, çocuğun eğitimini üstlenenlerin, bu sürece destek vermeleri beklenir. İlk çocukluk dönemindeki din ile ilk temasın çocuğun ruh dünyasına ve gelişim özelliklerine uygun olması, çocuğun bu neşeli tutum girişimini destekleyerek, dünya yaşamında olumlu bir tutum geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Aksi takdirde ilk çocukluk dönemi dini gelişimini olumlu veya olumsuz etkileyen faktörler göz önüne alınmadığında, iyi olması ve yetişmesi istenilen çocukların, hiç istenilmeyen bir davranış geliştirdiklerine şahit olunur.

İlk çocukluk döneminde çocukların, gördükleri, duydukları ve hissettikleri herşeyi zihinlerine kaydettikleri, olumsuz davranış örneklerinden etkilendikleri ve tahribata uğradıkları görülür. Bu nedenle anne babaların davranışlarına daha da özen göstererek, çocukların oyun oynadıkları arkadaş gruplarına dikkat etmeleri, özellikle de televizyonda izlenen çizgi filmlerin içeriği hakkında bilgi sahibi olmaları, çocukların dini gelişiminin olumlu yönüne katkı sağlayacaktır. Bu dönemde çocukların dini gelişimleri, oyun ve televizyonlarla seçici bir şekilde desteklenmeli, katı, baskıcı ve şekilciliğe dayanan bir dini eğitim ve öğretimden uzak durulmalıdır.

Okul öncesi dönemde çocuğun dini gelişimi en çok, sosyal öğrenme yoluyla arttırılabileceği anlaşılmıştır. Yaşı gereği iyi bir değerlendirme normuna sahip olmayan çocuğun, en iyi öğrenmeleri, etrafında olup bitenleri gözleme, onları model alma neticesinde bilgi düzeyini arttırarak, kendi dini düşüncelerini oluşturma şeklinde işler. Çocuğun terbiyesini üstlenenlerin, çocuğa iyi bir sosyal öğrenme ortamı hazırlamaları, ona yapabilecekleri en iyi eğitim yatırımlarının başında gelir.

İlk çocukluk döneminde kavramların oluşum süreci, çocuğun her kavramla kurduğu duygusal bağla güçlenerek gelişir. Her bir kavramın içerik anlamının derinliği, anne babanın ve yakın çevrenin bilinç düzeyini yansıtmalarıyla

bağlantılıdır. Çocuğun dil gelişimiyle paralel yapıda gelişen kavram gelişimi egosantrik bir özellik gösterir. Kavramlar, aynı zamanda bilişsel gelişimin en önemli işareti olarak, çocukların hayata dair ilk davranışları, tutumları ve düşüncelerini oluşturur. Bu açıdan çocuklara kavramların öğretimi bir eğitim işidir.

Çocuklara kavram öğretiminde, onların anlayabileceği düzeyden başlanmalıdır. Ağırlıklı olarak somut kavramların kullanılması, çocuğun kavram gelişimini hızlandıracaktır. Soyut kavramların, okul öncesi dönemde çocuklardan uzak olduğu düşüncesi, tamamen doğru değildir. Çünkü çocuk, gelişim döneminin başlangıcında, çevresinde hem somut hem de soyut kavramların kullanıldığı ve yansıtıldığı bir ortamda büyümektedir. Nihayetinde çocuğun somut ve soyut kavram gelişimi, içiçe fakat başlangıçta somut ağırlıklı geliştiği görülür.

Din dili olarak kavramların, çocuğun manevi dünyasının teşekkülünde önemli rolleri olmakla birlikte medeniyetin gelişiminde de din ve dinin ürettiği kavramlar aktif bir rol oynamıştır. Bu nedenle küçük çocukları, din dilinden soyutlanmış bir ortamda yetiştirmekten ziyade, hem gerçekte hem de fantezide karşılıklı ilişkilerin zihinsel gelişimi cesaretlendirilmelidir. Dini kavramlar, çocukların zihninde yeni açılımların kapısını aralamada, önemli bir işleve sahip olmalı ve din eğitimcileri bu açılımların kapısını aralamada hem çocuklara hem de anne babalara yardımcı olmalıdır.

Çocuklar bebeklikten altı yaş sonuna kadar kavramları anlamlandırırken, zihinlerinde oluşan şemalar, bu kavramla ilk karşılaşma yeri, zamanı ve niteliğinin de etkisiyle oluşmaktadır. Bir kavramın anlam kodları ve referans çerçeveleri, çocuğun bu kavrama yükleyeceği niteliğe göre değişir. Çocuklar duydukları bir sözü, gördükleri bir sahneyi zihninin derinliklerinde şemalar içinde yorumlar, anlamlar yükler ve belleklerine kaydederken kavramla ilgili oluşan ilk imaj ve tasavvur çocuğun o kavramının temelini oluşturur. Bu aşamada ailenin hal ve tavırları, yaşam süreci içerisindeki bütün hareket tarzları, konuşma stilleri, olaylar karşısındaki tepkileri, hatta bir durum karşısında hareketsiz tepkileri bile çocuğun kavram gelişimine etki eder.

Allah, ezan, peygamber, namaz, oruç ve dua gibi ilk öğrenilen dini kavramlar, çocuğun bilişsel, fiziksel, duyuşsal ve manevi gelişimiyle birlikte teşekkül eder ve olgunlaşır. Öğrenilen bu kavramlar, çocuğun özel bir kişilik geliştirmesine yardımcı

olur. Bu süreçte, sevgi motifinin ağırlığının hissedildiği bir din eğitimi, çocuğun hayatını anlamlandırmada, neşeli tutum geliştirmede onlara yardımcı olur. Çocukların öğrendikleri dini kavramların anne baba tarafından yaşanılarak yansıtılması, çocuğun yetişme döneminde çelişkiler yaşamasını önleyecek, böylece çocuk dengeli ve düzenli bir hayat tarzına kavuşacaklar. Bu nedenle dini kavramların, anlam dünyalarının canlandırılması, çocuklarda olumlu etkiler oluşturur. Çocuğun sosyo kültürel gelişimini oluşturan anne babanın, yakın çevresinin ve dijital dünyanın, dini kavramları kullanma sıklığı ve niteliği, çocuğun dini gelişimine etki eden en derinlikli husustur. Din eğitimini üstlenenlerin, çocuğun sosyo kültürel çevresini oluşturma ve yönlendirmede aktif olmaları, çocuğun manevi dünyasının sağlamlığı için gerekli olan bir adımdır.

Kavram nesne ilişkisi içerisinde çocuk, duygusal olarak bağlandığı bir dini nesnenin yokluğu durumunda da, zihinsel imajını koruyarak anlamlandırma ve yönlendirmeye devam etmesi, dini nesnenin imajının yok olmadığını ve çocuğu etkilemeye devam ettiğini gösterir. Bu nedenle bebeklerin veya çocukların kavram nesne ilişkileri, sağlıklı bir zemine oturtulmalıdır.

Okul öncesi dönemde çocuklar öncelikle kavramların bir imaj veya tasavvurunu oluştururlar. Bu imaj veya tasavvur, dış uyarcı olmaksızın daha sonraki dönemlerde tekrar hatırlanan duyu yaşantısının bir benzeri veya kopyasıdır. İnsanın hayal gücünün oluşturduğu zihnindeki bir resim veya izlenim olarak oluşan fikir, ilk imaj veya tasavvurun bir ürünüdür. İnsan zihni, özellikle ilk çocukluk döneminde yaşadığı tecrübelerin etkisiyle bir sembolleştirme eyleminde bulunur. Temsil dediğimiz bu sembolleştirme, insan zihninin yorumlama gücünü oluşturan şemaların oluşumunda önemli bir paya sahiptir. Temel bir bilgi birikimini yansıtan şemalar, insanın düşünce dünyasını şekillendirmede görev alırlar. Bu nedenle imaj, tasavvur ve şema kavramları, dini kavramların oluşumunun temel yapılarıdır. Bir çocuğun dini kavramlarının kastettiği anlamın derinliği, çocuğun yaşadığı bütün bir sürecin sonucudur. Bu süreçte çocuğun dini referanslarının ilk imaj oluşumu, gelecek dini yaşantısının da ipuçlarını içerir. Bu durumda dini kavramların temellerinde yer alan imaj, tasavvur ve şemalar, öncelikle anne babaların ve yakın çevrenin özelliklerini yansıtarak çocuğun dini gelişiminde aktif rol oynar.

Dini kavramların temel yapılarının oluşumu sürecinde, çocukların öncelikli olarak uyumsama ve özümseme süreciyle davranış geliştirdiği görülür. Çocuklar bu dönemde, anne babalarının davranışlarını modelleme ve taklit yoluyla kendilerine uydurmaya çalışırlar. Ailenin ve yakın çevrenin yaşayış tarzını kendisine kopyalayan çocuğu bekleyen büyük tehlikelerden birisi, ailenin eğitim düzeyinin zayıf olmasıdır. Ailelerin yaşam tarzının nitelikli hale getirilmesi, çocukların bu yaşam tarzına uyum ve özdeşleşmesini kolaylaştıracaktır. Çocukların yeni bir duruma uyum sağlaması ve onu benimseyip özdeşleşmesi yer yer iç içe gelişir. Uyum sağlanan ve özdeşleşilen yeni davranış kalıbı, çocuk tarafından içselleştirilerek kendi kişilik özellikleri içerisinde yoğrulur ve çocuğun kişilik özelliklerinin de yansıtıldığı yeni bir davranış olarak ortaya çıkar. Böylece çocuğun hayatı dengelenmiş olur. Çocuğun uyum, özdeşleşme ve içselleştirme süreçlerinde, gelecek hayatını şekillendirdiği, dini hayatına yön verdiği açıkça görülür. Bu dönemde çocukların davranış geliştirme süreçleri titizlikle takip edilmeli ve olumlu bir şekilde yönlendirilmelidir.

Bir çocuğun Allah tasavvurunun gelişimi, o çocuğun dini gelişimidir, denebilir. Çünkü Allah tasavvurunun gelişimi, dini gelişim sürecinde en merkezi konumundadır. İlk çocukluk döneminde oluşan Allah kavramı, imajı veya tasavvuru, çocuğun dini inancının şekillenmesinde en önemli yeri tutar. Bu dönemde çocuğun yakın çevresinden duygusal olarak tecrübe ettiği Allah imajı, birden çok kanalla çocuğun zihnine ve duygusal yaşantısına sevgi motifi ile kodlanırsa, çocuğun zihninde ona yardım eden güçlü bir Allah tasavvuru oluşur. Oluşan bu Allah tasavvuru, çocuğun ilerleyen yaşamında hem daha çabuk ve kolay hatırlanır, hem de imajın tasavvura ve düşünceye dönüşüm sürecinde sağlam ve sarsılmaz bir temel oluşumuna neden olur. Bu nedenle ilk çocukluk döneminde oluşan Allah tasavvuru, insanın gelecekteki dini yaşamını da direk etkilemektedir. Bu etkilenme olumlu ve olumsuz olarak iki şekilde gerçekleşir. Korku temelli bir din eğitimine dayanan Allah tasavvuru genelde olumsuz, sevgi temelli bir Allah tasavvuru ise dini gelişimi olumlu etkilemektedir.

Bebeklik döneminde anneye bağlanma niteliğine göre de değişebilen Allah'a güvenme ve bağlanma süreci, çocuğun yetiştiği aile ortamı ve çevreden etkilenmektedir. Din ile ilgili en önemli kavram olan "Allah", çocuklara yansıtılırken dikkatli ve hassas bir şekilde ele alınmalı, çocuğun gelişim özellikleri göz önünde

bulundurularak ona anlatılmalı ve temsil edilmeli, konuyla ilgili sorular sorduğunda, mutlaka cevaplandırılmalıdır. Çocukların anne ağırlıklı veya baba ağırlıklı bir Allah tasavvuru geliştiklerini belirten çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte, gerçekte çocuklar Allah'ı tasarlamakta güçlük çekmezler. Küçük yaşlarına rağmen sorularıyla bir yaratıcının varlığını araştırmaya koyulurlar. Çocuklarda bulunan bu merak duygusunun tatmininde, seven ve sevilen bir Allah tasavvuru oluşturulabilir. İslam dininde de, okul öncesi dönemde bulunan bir çocuğun Allah tasavvurunun oluşumunda, Allah'ın varlığına ve birliğine vurgu yapılması gerektiği ısrarla vurgulanır. Çünkü bu dönemdeki çocuğun kilitlenmemiş zihin yapısının doğru bir Allah imajıyla donatılması, çocuğun gelecekteki fikir yapısının sağlıklı olmasının da güvencesidir.

İlk çocukluk dönemi peygamber kavramının gelişimi, özellikle kıssalarla çocuklara anlatıldığında, çocukların ilgi duydukları görülür. Çocukların olumlu bir peygamber kavramı oluşturmalarında mevlüd kandilinin değerlendirilmesi gerekir. İnsanlara yardım eden, onların dertleriyle ilgilenen, çocukları seven, insanların mutlu ve huzurlu olması için elinden geleni yapan bir peygamber tasavvuru, çocuğun gelecek hayatını besleyen önemli bir kaynak durumundadır.

İbadet hayatının çocuklara yansıtılmasında da anne babaya ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Namaz, oruç, zekât ve kurban kesme gibi ibadetlerde takip edilecek bazı eğitimsel yöntemler, çocukların bu ibadetleri anlamalarına ve severek yapmalarına zemin hazırlayacaktır. Okul öncesi dönemde ibadet hayatı çocuklara, zorunlu bir şekilde aktarılmamalıdır. Çünkü zorlamanın olduğu yerlerde, duygusal bir bağ söz konusu değildir. Hâlbuki ibadet hayatında çocuk, kendini yaratan ile arasında duygusal bir bağ kurmaktadır. Bu bağın çeşitli yollarla engellenmesi veya zarar görmesi, çocuğun gelecek dini hayatına etki etmektedir. Bu nedenle dikkatli olunmalıdır.

Okul öncesi dönemde dua kavramı, daha çok ihtiyaçlar noktasında kendini göstermekle birlikte, çocuğun duaları aracılığıyla, kendisini yaratanla iletişime geçtiği görülür. Çocukların dua etmek için doğuştan gelen bir içgüdüye sahip oldukları, Allah'a dua etmekten kendilerini alamadıkları ve dini motiflerden birisi olan dua etme isteğinin çocuklarda çok kuvvetli olduğu tespit edilmiştir. Çocukların

bu içten gelen yönelişlerinin, sağlıklı bir din eğitimi ile temellendirilmesi, gelecek dini yaşamının manevi dinamizmini oluşturacaktır.

Bütün dünyadaki insanları ilgilendiren doğruluk anlayışı, yalan söylememe, iyilik yapma, sevgi, saygı, disiplin, dürüstlük, yardımseverlik ve hoşgörölü olma gibi evrensel değerlerin ilk temelleri okul öncesi dönemde atılır. Evrensel değerlerin dini referanslarla da kuvvetle desteklendikleri ve dinin önemli bir bölümünü oluşturdukları, bu nedenle din eğitiminin aktarımında ihmal edilmemesi gerektiği açıktır. Evrensel değerlerin çocuklara benimsetilip alışkanlık haline getirilmesi, anne babaların bu değerleri yaşayarak temsil etmelerine bağlıdır. Bu değerlerin çocuklara aktarımı, bütün insanların üzerine düşen bir sorumluluktur. Bu sorumluluğun yerine getirilmesi, hem dini hem de insani olarak, dünya barışına katkı sağlamanın en önemli yoludur.

Okul öncesi dönem, din eğitiminin zihinsel, duyuşsal ve psiko motor hedefleri açısından ele alındığında, en mükemmel olma yolunda bütün kabiliyetlerin bir araya getirildiği, bir zanaatkârın zihin ve el emeği hassasiyetine ihtiyaç duyulan, dünyanın geliştirilmeye en müsait varlığının, zamanının altın dilimi olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Açıkalin, A. (2000). *İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Adler, A. (1993). *Yaşamın Anlam ve Amacı*. Çev. K. Şipal. İstanbul: Say Yayınları.

Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(1) : 7-18.

Akıncı, A. (2005). Hayata Anlam Vermede Dini Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 3(9): 7-24.

Akyürek, S. (2004). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kavram Haritalarının Kullanımı. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I*. (ss.76-91). Ed. Z. Şeyma Arslan. İstanbul: Dem Yayınları.

Alder, H. (2005). *Beyin Eğitimi*. Çev. Yasemin Tokatlı. İstanbul: Varlık Yayınları.

Alewneh, S.F. (2004). İnsan Motivasyonu: İslami Bir Bakış Açısı. *Birey ve Din, Din Psikolojisinde Yeni Arayışlar* (ss.117-141). Ed. ve Çev. Ali Rıza Aydın. İstanbul: İnsan Yayınları.

Allport, G. W. (2006). *Olmaktan Oluşa*. Çev. Bilal Samur. Ankara: Katkı Yayınları.

Allport, W. G. (1968). *The Person in Psychology*. Boston: Beacon Press.

Allport, W. G. (1970). *The Individual and His Religion*. Tenth Printing. New York: The Macmillan Co.

Alpöge, G. (2003). Okul Öncesinde Çocuklara Kitap Okumanın ve Masal Anlatmanın Önemi. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss. 190-196). Yayına Hazırlayan. Müzeyyen Sevinç. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Apaydın, H. (2001). Aile İçi İletişimin Çocuğun Dinsel Gelişimine Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. (12-13): 319-337.

Apuhan, R. Ş. (2003). *Çocuklarda ve Gençlerde Ahlak ve Karakter Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Arı, R., Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (Trhsz). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (Eğitimin Psikolojik Temelleri). 3. Baskı. Konya: Mikro Yayınları.

Arkonaç, S. A. (2003). *Psikoloji, Zihin Süreçleri Bilimi*. 3. Baskı. İstanbul: Alfa Basım Yayın.

Armaner, N. (1967). *İnanç ve Hareket Bütünlüğü Bakımından Din Terbiyesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Armaner, N. (1978). Din Eğitiminde Psikolojinin Önemi. *Ankara Ün. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 23: 215-220.

Ashton, E. (2000). *Religious Education in The Early Years*. London: Routledge Taylor&Francis Group.

Atıcı, M.K., Bilgin, M. ve İnanç, B.Y. (2005). *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi*. İkinci Baskı. Adana: Nobel Kitabevi.

Atkinson, L. R., Atkinson, C. R. ve Hilgart, R. E. (1995). *Psikolojiye Giriş I*. Çev. K. Atakay, M. Atakay ve A. Yavuz. İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Aubrey, C., Davit, T., Godfrey, R. ve Thompson, L. (2004). *Early Childhood Educational Research*. New York: Routledge Falmer.

Ausubel, D. P. (1965). Stages of Intellectual Development and Their Implications for Early Childhood Education. *Concepts of Development in Early Childhood Education* (pp. 8-23). Ed. Peter B. Neubauer. USA: Charles C Thomas Publisher.

- Ay, M. E. (2000). *Ailede ve Okulda İdeal Din Eğitimi*. İstanbul: Bilge Yay.
- Ay, M.E. (1994). Aile Ortamında Yerine Getirilen İbadetlerin Çocuk Üzerindeki Etkileri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. (1): 163-170.
- Ay, M.E. (2006). *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım?* 21. Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. 3. Baskı. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Aydın, A.R. (2004). Ateist Düşünceye Etki Eden Psikososyal Faktörler. *Birey ve Din, Din Psikolojisinde Yeni Arayışlar* (ss.11-32). Ed. Ali Rıza Aydın. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Aydın, M.Z. (2012). Ailede Din Eğitimi. *Din Eğitimi* (ss.287-313). Ed. Recai Doğan ve Remziye Ege. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Aydın, O. (2003). Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Gelişim Özellikleri. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. (ss.132-141). Yayına Hazırlayan. Müzeyyen Sevinç. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ayhan, H. (1985). *Din Eğitimi ve Öğretimi İman-İbadet*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Ayhan, H. (1986). *Eğitime Giriş ve İslamiyet'in Eğitime Getirdiği Değerler*. İstanbul: Damla Yayınevi.
- Ayhan, H., Hökelekli, H., Mehmedoğlu, Y., Öcal, M. ve Ekşi, H. (2004). *Din ve Ahlak Eğitim Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. 9. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balakbabalar, M. (1978). *İnanmak Problemine Bir Bakış*. (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi). Ankara: A.Ü. İlahiyat Fak.

Baldwin, J. M. (1967). Habit and Accommodation in Development. *The Child* (pp.168-181). Ed. William Kessen, George Mendler. London: John Wiley & Sons Inc.

Baller, W. R. ve Charles, D.C. (1961). *The Psychology of Human Growth and Development*. New York: Holt Rinehart and Winston.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. New Jersey: Prentice Hall.

Barber, W. L. (1981). *The Religious Education of Preschool Children*. Birmingham: Religious Education Press, Inc.

Barber, W. L. (1989). Attitude Education in Early Childhood. *Faith Development in Early Childhood* (pp.79-105). Ed. Doris A. Blazer. Kanuga: Sheed & Ward.

Barrett, L. J. (2005). Do Children Experience God As Adults Do?. *Religion in Mind* (pp. 173-190). Ed. Jensine Andresen. New York: Cambridge University Press.

Bassoff, E. (1999). *Anneler ve Kızları* (Gençlik Psikolojisi). Ter. Seher Yılmaz. İstanbul: Timaş Yayınları.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim Psikolojisi, Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Gül Yayınevi.

Başkurt, İ. (2001). İman, Dayandığı Temel İlkeler ve Eğitim. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. (8): 183-202.

Batson, G., Daniel, S.P. ve V.W. L. (1993). *Religion and the Individual*. Oxford: Oxford University Press.

Bayraktar, F. (1994). Eğitimde Disiplin, Ceza ve Dayak Üzerine. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. (1): 97-107.

Beebe, B. ve Lachmann, F.M. (1994). Representation and Internalization in Infancy: Three Principles of Saliience. *Psychoanal. Psychol.*, 11: 127-165.

Beebe, B. ve Lachmann, L. F. (1992). *The Contribution of Mother-Infant Mutual Influence to the Origins of Self and Object Representations. Relational Perspectives in Psychoanalysis* (pp. 83-118). Ed. Skolnick, N. J. ve Warshaw, S. C. London: The Analytic Press.

Bentley, T. (1999). *Yaratıcılık*. Çev. Onur Yıldırım. İstanbul: Hayat Yayınları.

Berger, L. P. (2000). *Kutsal Şemsiye*. Çev. Ali Coşkun. 2. Baskı. İstanbul: Rağbet Yayınları.

Bilgin, B. (1995). Çocuklarımızın Duyguları ve Duaları. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 2: 69-78.

Bilgin, B. (1999). Örgün Din Eğitimi'nde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. (6): 187-200.

Bilgin, B. (2001). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık.

Bilgin, B. (2004). *İslam ve Çocuk*. 6. Basım. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Bilici, A. (2011). *İnsan Psikolojisi ve Din*. İzmir: Akademik Gelişim.

Binbaşıoğlu, C. (1998). *Eğitime Giriş*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Binbaşıoğlu, C. (2004). *Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Blackaby, H., Blackaby, R. ve King, C. (2009). *Experiencing God*. Third Printing. Tennessee: Lifeway.

Block, J. (1982). Assimilation, Accommodation, and the Dynamics of Personality Development. *Child Development*. (pp. 281-295). Vol. 53. No: 2.

Boone, J. P. ve Boone, R. A. (1989). Inviting Children into the Faith Community. *Faith Development in Early Childhood* (pp. 117-130). Ed. Doris A. Blazer. Kanuga: Sheed & Ward.

Bovet, P. (1958). *Din Duygusu ve Çocuk Psikolojisi*. Çev. S. Odabaşı. Ankara: TTK Basımevi.

Bowker, J. (1995). *The Sense of God*. Oxford: Oneworld Publications.

Bransford, J.D., Brown, A.L. ve Cocking, R.R. (2000). *How People Learn, Brain, Mind, Experience, and School*. Expanded Edition. Washington: National Academy Press.

Bringuier, J. C. (1980). *Conversations with Jean Piaget*. Chicago: The University of Chicago Press.

Bristov, J., Cowley, P. ve Daines, B. (2003). *Memory and Learning*. London: David Fulton Publishers.

Brown, C. (2008). *Developmental Psychology*. London: Sage Publications.

Bruner, S. J. (1960). Individual and Collective Problems in the Study of Thinking. *Fundamentals of Psychology: The Psychology of Thinking*. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 91: 22-37. Editör: Franklin N. Furness. New York: Art. 1.

Buber, M. (1968). *Between Man and Man*. Fifth Impression. London: Collins.

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Buhari. (2000). *El-Edebü'l-Müfret*. Beyrut: Daru's-Sıddık.

Bulduk, S. ve Şanlıer, N. (1998). Ankara İli Merkez Köylerinde Yaşayan 3-6 Yaş Arası Çocukların Yiyecek Seçiminde Televizyon Reklamlarından Etkilenme Durumları. *Türkiye Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslararası Eğitim Sempozyumu*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Basımevi. 24-26 Eylül 1997.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Buri, R. J. ve Mueller, R. A. (1992). Psychoanalytic Theory and Loving God Concepts: Parent Referencing Versus Self-Referencing. *The Journal of Psychology*. 127(1): 17-27.

Cadogan, W. (1967). An Essay Upon Nursing. *The Child* (pp. 10-33). Ed. William Kessen, George Mendler. London: John Wiley & Sons Inc.

Caldwell, M. B. (1989). A Faltering Trust. *Faith Development in Early Childhood* (pp. 58-78). Ed. Doris A. Blazer. Kanuga: Sheed & Ward.

Canan, İ. (1980). *Hız Peygamberin Sünnetinde Terbiye*. Ankara. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Canan, İ. (1993). *Resulullah'a Göre Ailede ve Okulda Çocuk Terbiyesi*. 8. Baskı. İstanbul: Cihan Yayınları.

Cebeci, S. (1996). Din Eğitimi Açısından Dini Yaşantıların Gelenekleştirilmesi. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 2:75-98.

Cebeci, S. (1996). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınevi.

Charles, C.M. (2003). *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri*. Çev. Gülten Ülgen. 4. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Cherry, K. (2013). *What Is Assimilation?* About.com Guide. Definition. <http://psychology.about.com/od/aindex/g/assimilation.htm/>, (29/07/2013).

Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin*. Çev. Ahmet Kocaman. Ankara: Ayraç Yayınevi.

Cilacı, O. (1994). Dua. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 9: 529-530.

Clair, St M. (1996). *Object Relations and Self Psychology*. Second Edition. London: Brooks. Cole Publishing Company.

Clark, W.H. (1980). Çocukluk Dönemi Dini. *Ankara Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Çev. Neda Armaner. 24:175-185.

Clark, W.H. (2004). İman Problemi. *Birey ve Din, Din Psikolojisinde Yeni Arayışlar* (ss.61-84). Ed. ve Çev. Ali Rıza Aydın. İstanbul: İnsan Yayınları.

Cofer, N. C. (1960). Experimental Studies of the Role of Verbal Processes in Concept Formation and Problem Solving. *Fundamentals of Psychology: The Psychology of Thinking. Annals of the New York Academy of Sciences*. Ed: Franklin N. Furness. New York: 91: 94-107. Art. 1.

Coles, R. (1998). *The Moral Intelligence of Children*. London: Bloomsbury Publishing.

Coon D. ve Mitterer J. O. (2010). *Introduction to Psychology Gateways to Mind and Behavior*. Belmont: Wadsworth.

Coster, H. (1980). Some Developmental Characteristics of the Parental Figures and the Representation of God. *The Parental Figures and the Representation of God* (pp. 227-231). Ed. Antoine Vergote ve Alvaro Tamayo. Paris: Leuven University Press.

Culkin, J. (1968). Education in Post-Literate World. *The New Idea in Education* (pp. 34-39). Editor J.A. Battle ve R. L. Shannon. New York: Harper & Row Publishers.

Cüceloğlu, D. (2002). *'Keşke'siz Bir Yaşam İçin İletişim Donanımları*. 2. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağdaş, A. ve Seçer-Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Ed. Ramazan Arı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çamdibi, H. M. (1994). *Din Eğitiminin Temel Meseleleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Çamdibi, H. M. (2011). *Şahsiyet Terbiyesi ve Din Eğitimi*. Dördüncü Baskı. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Çamdibi, H.M. (1989). *Din Eğitime Giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Çamdibi, M. (1994). Beşeri Münasebetler. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. (1): 75-95.

Çelikel, B. (2008). *Gazali ve Eğitim*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.

Daco, P. (1983). *Çağdaş Psikolojinin Olağanüstü Başarıları*. Çev. O. A. Gürün. İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.

Dam, H. (2010). Çocukluk Dönemi Din Eğitimi. *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi* (ss.13-63). Ed. Mustafa Köylü. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Darwin, C. R. (1967). A Biographical Sketch of an Infant. *The Child* (pp. 118-133). Ed. William Kessen ve George Mendler. London: John Wiley & Sons Inc.

Deikman, A. J. (1982). *The Observing Self Mysticism and Psychotherapy*. Boston: Beacon Press.

Demirtaş, M. (2012). *Josiah Royce'un Din Anlayışı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İzmir: DEÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. Çev. M. S. Otaran. İstanbul: Başarı Yayıncılık.

Dewey, J. (2007). *Deneyim ve Eğitim*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayınları.

Dilmaç, O. (2002). *4-6 Yaş Arası Okul Öncesi Dönemde Resim-İş Faaliyetlerinin Çocuğun Zihinsel ve Bedensel Gelişimine Etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sos. Bil. Enstitüsü.

Dittes, E. J. (1971). Two Issues in Measuring Religion. *Research on Religions Development* (pp. 78-106). Edited: Merton P. Strommen. New York: Hawthorn Books. Inc.

Dodson, F. (1993). *Çocuk Yaşken Eğitilir- Doğumdan Altı Yaşa Kadar Çocuk Bakımı ve Eğitimi*. Çev. Seçkin Selvi. 3. Baskı. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Dodurgalı, A. (1996). *Ailede Çocuğun Din Eğitimi*. İstanbul: Marmara Ün. İlahiyat Fak. Vakfı Yayınları.

Doğan, M. (2003). *Dil, Kültür, Yabancılaşma*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Douglas, J. (2003). *Toddler Troubles Coping With Your Under-5s*. Chichester West Sussex: John Wiley&Sons, Ltd.

Dökmen, Ü. (2002). *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak Gelişmek Uzlaşmak*. 5. Basım. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (2005). *Küçük Şeyler...* 5. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Driscoll, A. Nagel, N. (2002). *Early Childhood Education, Birth-8*. Boston: Allyn and Bacon.

Dufresne, A. (2011). *Psychology: The Difference Between Accommodation and Assimilation*.

<http://voices.yahoo.com/psychology-difference-between-accommodation-and-7759394.html> (29/07/2013).

Egemen, B.Z. (1952). *Din Psikolojisi, Saha, Kaynak ve Metod Üzerine Bir Deneme*. Ankara: AÜİF Yayınları.

Eğri, O. (2003). Din Öğretimi, Öğrencilerin Yaratıcılık Yeteneklerini Nasıl Geliştirebilir?. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(2): 69-92.

Einon, D. (2000). *Bebeklikten Okula Öğrenmede İlk Adımlar*. Çev. Ayşegül Çetin. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç, Ana Babalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Elias, J. L. (1990). *Psychology and Religious Education*. Third Edition. Florida: Krieger Publishing Company.

Elias, J.L. (2004). Ronald Goldman: Dini Anlayış Psikoloğu. *Birey ve Din, Din Psikolojisinde Yeni Arayışlar* (ss. 85-100). Ed. ve Çev. Ali Rıza Aydın. İstanbul: İnsan Yayınları.

Encyclopædia Britannica. (2013). *Assimilation*. Encyclopædia Britannica, Inc. <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/39328/assimilation>, (29/07/2013).

Erdem, M. (Trhsz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. 10. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erikson, E. H. (1984). *İnsanın Sekiz Çağı*. Çev. T.B. Üstün ve V. Şar. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.

Erkuş, A. (Trhsz). *Psikoloji Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.

Ertuğrul, A. (2002). *Harry Potter Çılgınlığı*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Essa, E. L. (2011). *Introduction to Early Childhood Education*. Sixth edition. Belmont, California: Wadsworth Cengage Learning.

Etöz, A. (2004). Çocuklarda ve Gençlerde İnanç ve İbadet İhtiyacı. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I*. (ss. 355-372). Ed. Z. Şeyma Arslan. İstanbul: Dem Yayınları.

Fairchild, W. R. (1971). Delayed Gratification A Psychological and Religious Analysis. *Research on Religions Development* (pp. 155-210). Edited: Merton P. Strommen. New York: Hawthorn Books. Inc.

Fersahoğlu, Y. (1998). *Din Eğitim ve Öğretiminde Duygu Eğitimi*. İstanbul: Marifet Yayınları.

Fersahoğlu, Y. (2011). *İslam Eğitime Giriş*. İkinci Baskı. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Fırat, E. (1977). *Üniversite Öğrencilerinde Allah İnancı ve Din Duygusu*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: AÜ İlahiyat Fakültesi.

Foulquie, P. (1994). *Pedagoji Sözlüğü*. Çev. Cenap Karakaya. İstanbul: Sosyal Yayınları.

Fowler, J. W. (1995). *Stages of Faith*. New York: A. Division of Harper Collins Publishers.

Fowler, J. W. (2000). İman Bilincinin Evreleri. *Marmara Ün. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Çev. Ali Ulvi Mehmedoğlu. (19):85-104.

Fowler, W. J. (1989). Strength for the Journey: Early Childhood Development in Selfhood and Faith. *Faith Development in Early Childhood* (pp. 1-36). Ed. Doris A. Blazer. Kanuga: Sheed & Ward.

Fowler, W. J. (1989). The Public Church : Ecology For Faith Education and Advocate for Children. *Faith Development in Early Childhood* (pp. 131-154). Ed. Doris A. Blazer. Kanuga: Sheed &Ward.

Fowlkes, A. M. (1988). Religion and Socialization: *Handbook of Preschool Religious Education* (pp. 125-151). Ed. Donald Rateliif. Alabama: Religious Education Press.

Frankl, E. V. (1999). *Duyulmayan Anlam ığlığı*. ev. Selçuk Budak. 4. Basım. Ankara: Öteki Matbaası.

Frankl, E. V. (2009). *İnsanın Anlam Arayışı*. ev. Selçuk Budak. 4. Basım. Ankara: Okyan Us.Yay.

Freud, S. (1982). *Psikanaliz ve Din*. ev. Aydın Arıtan. İstanbul: Fatih Yayınevi.

Freud, S. (1993). *Toplum Psikolojisi*. ev. Kemal Saydam. İstanbul: Düşünen Adam Yayınları.

Freud, S. (1996). *Uygarlığın Huzursuzluğu*. ev. Haluk Barışcan. İstanbul: Metis Yayınları.

Freud, S. (1997). *Bir Yanılsamanın Geleceği*. ev. Selçuk Budak. 2. Baskı. Ankara: Öteki Yayınevi.

Freud, S. (Trhsz). *Davranış Bozuklukları ve Tedavisi*. ev. Emre Sarioğlu. 2. Baskı. İstanbul: Düşünen Adam Yayınları.

Freudiger, P. (1983). Life Satisfaction among Three Categories of Married Women. *Journal of Marriage and Family*. 45(1): 213-219. Stable URL: <http://www.jstor.org./stable/351310>. 15/05/2010.

Freyer, H. (1998). *Theory of Objective Mind*. Translated by Steven Grosby. Ohio: Ohio University Press.

Fromm, E. (1982). *Psikanaliz ve Din*. Çev. Aydın Arıtan. İstanbul: Fatih Yayınevi.

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Çev. A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur. 5. Baskı. Ankara: İmge Kitabevi.

Gargiulo, R. ve Kilgo, J. (2005). *Young Children with Special Needs*. Second Edition. Newyork: Thomson Delmar Learning.

Gesell, L. A. (1967). Growth and Personality. *The Child* (pp. 212-231). Ed. William Kessen ve George Mendler. London: John Wiley & Sons Inc.

Godin, A. ve Vitae, L. (1971). Some Developmental Tasks in Christian Education. *Research on Religions Development* (pp. 109-154). Edited: Merton P. Strommen. New York: Hawthorn Books. Inc.

Goldstein, K. (1960). Thinking and Speaking. *Fundamentals of Psychology: The Psychology of Thinking*. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 91: 38-51. Editör: Franklin N. Furness. Art. 1. New York.

Gottlieb, E. (2006). Development of Religious Thinking. *Religious Education*. 101(2): 242-255.

Greeley, A. M. ve Gockel, G. L. (1971). The Religious Effects of Parochial Education. *Research on Religious Development* (pp. 264-301). Ed. Merton P. Strommen. New York: Hawthorn Books. Inc.

Greene, R.W. (1999). *Başa Çıkılamayan Çocuklar*. Çev. Seher Yılmaz. İstanbul: Timaş Yayınları.

Guilford, J. P. (1960). Basic Conceptual Problems in the Psychology of Thinking. *Fundamentals of Psychology: The Psychology of Thinking*. *Annals of the New York Academy of Sciences*. Editör: Franklin N. Furness. 91: 6-21. Art. 1.

Gülen, M. F. (2011). *Çekirdekten Çınara Bir Başka Açıdan Ailede Eğitim*. İstanbul: Nil Yayınları.

Gürkan, T. (2003). Çocuğun Çok Yönlü Gelişimi ve Eğitimine Toplu Bakış. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss.142-144).Yayına Hazırlayan. Müzeyyen Sevinç. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Hall, W. T. ve Sorenson, R. L. (1999). God Image Inventory. *Measures of Religiosity* (pp. 399-406). Ed. P.C. Hill ve R.W. Hood. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

Hamidullah, M. (1993). *İslam Peygamberi I*. Çev. Salih Tuğ. İstanbul: İrfan Yayımcılık.

Hartshorne, H. (1919). *Childhood and Character: An Introduction to the Study of the Religious Life of Children*. New York: Nabu Public Domain Reprints.

Hayes, N. (2006). *Foundations of Psychology*. Third Edition. London: Thomson Learning.

Hayta, A. (2006) Anneden Allah'a: Bağlanma Teorisi ve İslam'da Allah Tasavvuru. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 4(12): 29-63.

Hayta, A. (2010). Nesne İlişkileri Kuramı ve Tanrı Tasavvuru Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 8(20): 39-79.

Hill, P.C. ve Hood, R. W. Jr.(1999). God Concept Scales. *Measures of Religiosity* (pp. 387-390). Ed. P.C. Hill ve R.W. Hood. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

Hill, Peter C. ve Hall, Todd W. (2002). Relational Schemas in Processing One's Image of God and Self. *Journal of Psychology and Christianity*. 21(4): 355-371.

Hoffman, L. M. (1971). Development of Internal Moral Standards in Children. *Research on Religions Development* (pp. 211-263). Edited: Merton P. Strommen. New York: Hawthorn Books. Inc.

Honig, S. A. (1989). The Roots of Faith: The Crucial Role of Infant/Toddler Caregivers. *Faith Development in Early Childhood* (pp. 37-57). Ed. Doris A. Blazer. Kanuga: Sheed & Ward.

Hortaçsu, N. (2003). *Çocuklukta İlişkiler*. Ankara: İmge Kitabevi.

Howes, C. ve Olenick, M. (1986). Family and Child Care Influences on Toddler's Compliance. *Child Development*. 57: 202-216.

Hökelekli, H. (2007). Çocuk ve Gençlerde Şiddet Olgusu ve Önlenmesine Yönelik Öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 5(14): 61-78.

Hull, M. J. (2003). Manevi Gelişim: Yorumlar ve Uygulamalar. Çev. İbrahim Kapaklıkaya. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(2): 109-124.

Hutsebaut, D. (1998). Belief in the Existence of God and the Representation of God. *The Parental Figures and the Representation of God* (pp. 125-135). Ed. Antoine Vergote ve Alvaro Tamayo. Paris: Leuven University Press.

İbn Haldun. (1991). *Mukaddime*. Çev. Süleyman Uludağ. 2. Cilt. İstanbul: Dergah Yayınları.

İmam Gazali. (1987). *İhyau Ulumi'd-Din*. Cilt.(III). Çev. A. Serdaroğlu. İstanbul: Bedir Yayınevi.

James, W. (1936). *The Varieties of Religious Experience*. New York: The Modern Library.

Jersild, A. T. (1972). *Çocuk Psikolojisi*. Çev. G. Günçe. III. Cilt. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fak. Yayınları.

Jersild, A. T. (1976). *Çocuk Psikolojisi*. Çev. G. Günçe. I.- II.- III. Cilt. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fak. Yayınları.

Jung, C. G. (1957). *The Undiscovered Self*. New York: The New American Library, Inc.

Jung, C. G. (1966). *Psychology and Religion*. New Haven: Yale University Press.

Jung, C. G. (1991). *The Development of Personality*. Fifth Paperback Printing. Translated by R.F.C. Hull. Bollingen Series xx. New York: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1997). *Din ve Psikoloji*. Çev. Cengiz Şişman. 2. Baskı. İstanbul: İnsan Yayınları.

Jung, C. G. (1999). *Bilinç ve Bilinçaltının İşlevi*. Çev. Engin Büyükinal. 5. Basım. İstanbul: Say Yayınları.

Jung, C. G. (2001). *Anılar Düşler Düşünceler*. Çev. İ. Kantemir. İstanbul: Can Yayınevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. 10. Basım. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kainer, R.G. K. (1993). *The Transcendent Moment and the Analytic Hour. Exploring Sacred Landscapes: Religious and Spiritual Experiences in Psychotherapy*. New York: Columbia University Press.

Karaca, F. (2007). *Dini Gelişim Teorileri*. İstanbul: Dem Yayınları.

Karacoşkun, M. D. (2005). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dua, *Cumhuriyet Ün. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 9(1): 101-124.

Kayıklık, H. (2011). *Din Psikolojisi Bireysel Dindarlık Üzerine*. Adana: Karahan Kitabevi.

Kelemen, D. (2004). Are Children “Intuitive Theists”? : Reasoning About Purpose and Design in Nature. *Psychological Science*. 15: 295-301. Dol: 10.1111/j0956-7976.2004.00672.x.

Kendler, S. T. (1960). Learning, Development, and Thinking. Fundamentals of Psychology: The Psychology of Thinking. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 91: 52-65. Art. 1.

Kerschensteiner, G. (1977). *Karakter Kavramı ve Terbiyesi*. Çev. H. Fikret Kanad. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Kessen, W. ve Mendler, G. (1967). *The Child*. New York: John Wiley & Sons Inc.

Kıncal, R. Y. (2000). *Ailenin Eğitimsel Fonksiyonları*. 3. Baskı. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Kirkpatrick, L.A. (2006). Din Psikolojisinde Bağlanma Teorisi. Çev. Mustafa Koç. *Bilimname*. 10: 133-172.

Klein M. (2008d). Çocukta Vicdanın Erken Gelişimi. Çev. Melis Tanık. *Sevgi Suçluluk ve Onarım* (ss.188-195). Ed. Bella Habip. İstanbul: Kanat Kitap.

Klein, M. (2008a). Bir Çocuğun Gelişimi. Çev. Leyla Tanoğlu. *Sevgi Suçluluk ve Onarım* (ss.5-44). Ed. Bella Habip. İstanbul: Kanat Kitap.

Klein, M. (2008b). Ergenlikteki Ketlenmeler ve Güçlükler. Çev. Leyla Tanoğlu. *Sevgi Suçluluk ve Onarım* (ss.45-48). Ed. Bella Habip. İstanbul: Kanat Kitap.

Klein, M. (2008c). Benlik Gelişiminde Sembol Oluşumunun Önemi. Çev. Zeynep Koçak. *Sevgi Suçluluk ve Onarım* (ss.167-176). Ed. Yıldız Bella Habip. İstanbul: Kanat Kitap.

Klein, M. (2008e). Sevgi Suçluluk ve Onarım. Çev. Ali Algın Köşkdere. *Sevgi Suçluluk ve Onarım* (ss.231-258). Ed. Yıldız Bella Habip. İstanbul: Kanat Kitap.

Koç, B. (2006). Obsesif Kompulsif Bozukluktaki Dinsel Obsesyon ve Kompulsiyonlar. *Tabula Rasa. Felsefe & Teoloji*. Yıl: 6.(18): 107-130.

Koç, T. (1998). *Din Dili*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Koçhanska, G. ve Aksan, N. (1995). Mother-Child Mutually Positive Affect, the Quality of Child Compliance to Requests and Prohibitions, and Maternal Control as Correlates of Early Internalization. *Child Development*. 66: 236-254.

Koffka, K. (1954). *Zihni İnkişafın Esasları*. Çev. S. Tavlan. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fak. Yayınları.

Kohlberg, L. (1962). *Moral Development and Identification*. National Society for the Study of Education. Yearbook.

Korkmaz, H. H. (1993). *İslamın ve İlimin Işığında Çocuk Eğitimi*. İzmir: Feza Yayıncılık.

Köseli, B. (10.03.2013) Solculuk Hayatımda Çok Fazla Hıyarlıklarım Oldu. *Zaman Gazetesi*.

Köylü, M. (2003). Dini İletişimde Hedef Kitle Sorunu. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(1): 111-138.

Köylü, M. (2004). Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. XLV (11): 137-154.

Krishnamurti, J. (2000). *Tanrı Üzerine*. Çev. Deniz Demirdöven. 2.Basım. İstanbul: Ayna Yayınevi.

Kushner, H. S. (1989). *When Children Ask About God*. New York: Schocken Books.

Kuşat, A. (1995). *The Concept of God among Adolescents in Relation to Self Esteem, Family Background, School Differences and Social Environment*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Birmingham: University Of Birmingham.

Kutub, M. (1987). *İnsan Psikolojisi Üzerine Etüdlr*. Çev. Bekir Karlığa. İstanbul: İşaret Yayınları.

Küçükkaragöz, H. (2011). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Eğitim Psikolojisi*. 7. Baskı. (ss. 81-115). Ed. Binnur Yeşilyaprak. Ankara: Pegem Akademi.

Küçükler, H. (1999). *1925-1950 Yılları Arasındaki İngiliz Romanında Aile Kavramı*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi SBE.

Lamb, M. E. ve Ahnert, L. (2006). Nonparental Child Care: Context, concepts, Correlates, and Consequaces. *Handbook of Child Psychology*. Volume 4. (pp.950-1001). Ed. K. Ann renninger ve Irving E. Sigel. New jersey: Wiley.

Lamont, R. (2007). *Understanding Children Understanding God*. London: SPCK.

Lamothe, R. (1999). Faith as a Vital Concern in Human Development: Structuring Subjectivity and Intersubjectivity. *Journal of Psychology and Theology*. 27(3): 230-240.

learningandteaching.info. *Assimilation and Accommodation*
<http://www.learningandteaching.info/learning/assimacc.htm#ixzz2aF9tZ7ay>,
(29/07/2013).

Lee, J.M. (1988). How to Teach: Foundations, Processes, Procedures. *Handbook of Preschool Religious Education* (pp. 152-223). Ed. Donald Ratcliff. Birmingham: Religious Education Press.

Little, C. L. (1971). The Role of Religion in Public Education. *Research on Religions Development* (pp. 302-354). Edited: Merton P. Strommen. New York: Hawthorn Books. Inc.

Locke, J. (1967). Rewards Reputation and Curiosity. *The Child* (pp.60-74). Ed. William Kessen ve George Mendler. London: John Wiley & Sons Inc.

Locke, J. (1996). *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme*. Çev. Vehbi Hacıkadiroğlu. 2. Basım. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Luchins, S. A. (1960). On Some Aspects of the Creativity Problem in Thinking. *Fundamentals of Psychology: The Psychology of Thinking. Annals of the New York Academy of Sciences*. 91: 128-140. Art. 1.

M'Mutungi, M. D. (2010). *Childhood Education in Islam and Christianity*. Milton Keynes: Authorhouse.

Malinowski, B. (1955). Social Factors in Child Behavior. *Reading in Child Psychology* (pp.491-506). Fifth Printing. Ed. Wayne Dennis. New York Prentice-Hall, Inc.

Martin, T. (1967). The Characters of Childhood. *The Child* (pp. 34-44). Ed. William Kessen ve George Mendler. London: John Wiley & Sons Inc.

Marty, E. M. (1971). Religious Development in Historical, Social, and Cultural Context. *Research on Religions Development* (pp. 42-77). Edited: Merton P. Strommen. New York: Hawthorn Books. Inc.

Maslow, A. (2011). *İnsan Olmanın Psikolojisi*. Çev. Okan Gündüz. İstanbul: Kuraldığı Yayıncılık.

Maslow, H.M. (1970). *Motivation and Personality*. Second Edition. New York: Harper&Row, Publishers.

Mason, K.O. Lu, Y-H. (1988). *Attitudes toward Women's Familial Roles: Changes in the United States, 1977-1985. Gender and Society.* 2(1): 39-57. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/190468>. 15/05/2010.

Massey, C. P. (1988). Preschooler Moral Development. *Handbook of Preschool Religious Education* (pp. 82-100). Ed. Donald Ratcliff. Birmingham: Religious Education Press.

McCreery , E., Palmer, S. ve Voiels, V. (2008). *Teaching Religious Education Primary and Early Years.* Exeter: Learning Matters.

Mehmedoğlu, A. U. (2011). *Tanrıyı Tasavvur Etmek.* İstanbul: Dem Yayınevi.

Mehmedoğlu, A. U. ve Aygün, A. (2006). James W. Fowler ve İnanç Gelişim Teorisi, *Çukurova Ün. İlahiyat Fak. Dergisi.* 6(1): 117-139.

Mehmedoğlu, Y. (2001). Dualarında Çocuk. *Ekev Akademi Dergisi.* 3(1): 145-152.

Mehmedoğlu, Y. (2003). Erken Çocuklukta Din ve Ahlak Gelişimi. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss.346-357). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Mehmedoğlu, Y. (2004). *Ahlaki ve Dini Gelişim, Çocuğum Değerlerini Öğreniyor.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. 2. Baskı.

Meissner, W.W. (1987). *Life and Faith.* Washington: Georgetown University Press.

Miller, P. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları.* Çev. Zeynep Gültekin. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Mitchell, P. (1992). *The Psychology of Childhood.* London: The Falmer Press.

Moseley, R.M. ve Brockenbrough, K. (1988). Faith Development in the Preschool Years. *Handbook of Preschool Religious Education* (pp. 101-124). Ed. Donald Ratcliff. Birmingham: Religious Education Press.

Moustakas, C. E. (1956). *The Teacher and The Child*. London: McGraw-Hill Book Co.

Mow, B. A. (1983). *Preparing Your Child to Love God*. Michigan: Zondervan Publishing House.

Munn, N. L. (1955). *The Evolution and Growth of Human Behavior*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Müslim b. Haccac. (2006). *Sahihu Müslim*. Riyad: Daru Taybe.

Okumuş, E. (2005). Çocuk Suçluluğunun Önlenmesi ve İslam. *İslamiyat*. 8(2): 91-110.

Onat, H. (1997). Niçin Din Eğitimi? *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu Sempozyum Bildirileri* (ss. 15-23). Ed. D.G. Öztaşbaşı. Ankara: Ankara Ün. İlahiyat Fak. ve Tömer.

Oruç, C. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları.

Osborne, R. (1998). *Talking to Your Children about God*. New York: Harper San Francisco.

Otto, R. (1958). *The Idea of the Holy*. Translated By John W. Harvey. New York: A Galaxy Book.

Öcal, M. (1996). Ailede Çocukların Dini ve Ahlaki Eğitimlerinde Karşılaşılan Problemlerin Başlıca Sebepleri ve Çözüm İçin Bazı Teklifler. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. Sayı (3): 187-206.

Öcal, M. (1999). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*. Ankara: Türk Diyanet Vakfı Yay.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB Yay.

Özdemir, Ş. (2002). Çocuğun Din Eğitiminde Ailenin Rolü. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. (9):113-131.

Özdoğan, Ö. (2005). Din Psikolojisi ve Manevi Değerler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 2(15): 159-180.

Özensel, E. (2004). Türk Toplumunda Çocuğun Yetiştirilmesinde Annenin Rolü: Konya İli Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 2(6): 77-96.

Özeri, Z. N. (2004). *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Dem yayınları.

Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: Pegem Yayınları.

Paloutzian, R. F. (1996). *Invitation to the Psychology of Religion*. Second Edition. Boston. Allyn and Bacon.

Palut, B. (2003). Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss.311-318).Yayına Hazırlayan. Müzeyyen Sevinç. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Parks, D. S. (1993). Religious Imagery in the Clinical Context: Access to Compassion Toward the Self-Illusion or Truth. *Exploring Sacred Landscapes: Religious and Spiritual Experiences in Psychotherapy* (pp. 136-153). New York: Columbia University Press.

Parladır, S. (1984). *İslam'da Örgün Din Eğitimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir: DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Parladır, S. (1994). İslamda Dua. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 9: 530-535.

Parladır, S. (1996). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. İzmir: Anadolu Matbaası.

Peker, H. (1998). *Din ve Ahlak Eğitimi Psikolojik ve Metodik Esaslar*. İkinci Baskı. Samsun: Aksi Seda Matbaası.

Peker, H. (1999). Okul Öncesinde Çocuğun Dini Gelişimi Ve Eğitimi. *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi* (ss. 301-307). Ed. F. Unan ve Y. Hacaloğlu. Ankara: Türk Yurdu Yayınları.

Peker, H. (1999). Okul Öncesinde Çocuğun Dini Gelişimi ve Eğitimi. *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi*. (ss. 301-308). Ed.F. Unan ve Y. Hacaloğlu. Ankara: Türk Yurdu Yayınları.

Peker, H. (2000). *Din Psikolojisi*. Samsun: Aksiseda Matbaası.

Peker, H. (2012). *Psikolojik Açıdan Namaz ve Namaz Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Petrov, G. (2003). *Beyaz Zambaklar Ülkesinde*. Çev. Ali Haydar Bey. İstanbul: Hayat Yayınları.

Piaget, J. (2011). *Çocukta Dil ve Düşünme*. Çev. S. Esat Siyavuşgil. Ankara: Palme Yayıncılık.

Piaget, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*. New York: The Free Press.

Piaget, J. (1967). The Growth of Thought. *The Child* (pp. 274-298). Ed. William Kessen ve George Mendler. London: John Wiley & Sons Inc.

Piaget, J. (1977). *The Origin of Intelligence in the Child*. Translated by M. Cook. New York: Penguin Books.

Piaget, J. (1999). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. Çev. Hüseyin Portakal. İstanbul: Cem Yayınevi.

Piaget, J. (2007). *Çocukta Karar Verme ve Akıl Yürütme*. Çev. S. Esat Siyavuşgil. Ankara: Palme Yayıncılık.

Piaget, J. (2010). *Çocuğun Gözüyle Dünya*. Çev. İsmail Yerguz. Ankara: Dost Kitabevi.

Piaget, J. ve Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. Translated from the French by Helen Weaver. New York: Basic Books, Inc. Publishers.

Plotnik, R. ve Kouyoumdjian, H. (2011). *Introduction to Psychology*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

Pope, C. (1996). *Bebeğin Aylık Gelişimi*. 2. Basım. Çev. Bülent Pancarcı. Ankara: Doruk Yayıncılık.

Pressey, S.L. ve Robinson, F.P. (1991). *Psikoloji ve Yeni Eğitim I*. Çev. Hasan Tan. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Preyer, W. (1967). Expression and the Feeling of Self. *The Child* (pp. 134-151). Ed. William Kessen ve George Mendler. London: John Wiley & Sons Inc.

Pyysiäinen, I. (2005). Cognition, Emotion and Religious Experience. *Religion in Mind*. (pp. 70-93). Ed. Jensine Andresen. New York: Cambridge University Press.

Ratcliff, D. (1988). The Cognitive Development of Preschoolers. *Handbook of Preschool Religious Education* (pp. 7-29). Ed. Donald Ratcliff. Birmingham: Religious Education Press.

Ratcliff, D. (1988). Stories, Enactment, and Play. *Handbook of Preschool Religious Education* (pp. 247-269). Ed. Donald Ratcliff. Birmingham: Religious Education Press.

Ratcliff, D. (2004). Çocuklar Dini Kavramları Nasıl Anlarlar. *Birey ve Din, Din Psikolojisinde Yeni Arayışlar* (ss. 101-116). Ed. ve Çev. Ali Rıza Aydın. İstanbul: İnsan Yayınları.

Ratcliff, D. ve Ratcliff, B. (2010). *Child Faith: Experiencing God and Spiritual Growth With Your Children*. Oregon: Cascade Books.

Reiber, R. M. (2004). *The Interrelationship of God Representations, Object Relations, and the Individual Capacity for Intimacy*. Ann Arbor MI: Umi Company.

Richter, H. E. (1991). *Hasta Aile*. Çev. Günsel Toptagel-İlal. İstanbul: Yaprak Yayınevi.

Rizzuto, A. M. (1993). Exploring Sacred Landscapes. *Exploring Sacred Landscapes: Religious and Spiritual Experiences in Psychotherapy* (pp. 16-33). New York: Colombia University Press.

Roberts, C.W. (1989). Imagining God: Who is Created in Whose Image?. *Review of Religious Research*. 30(4): 375-386.

Rogers, F. (2001). *Çocuğunuz Özeldir*. Çev. Ayşegül Yurdaçalış. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Rosenthal, S. S. (2010). *The Unavailable Father*, San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Rousseau J. J. (1967). The Child in Nature. *The Child* (pp. 76-97). Ed. William Kessen ve George Mendler. London: John Wiley & Sons Inc.

Rousseau, J. J. (2003). *Emile "Bir Çocuk Büyüyor"*. 2. Basım. İstanbul: Selis Kitaplar.

Russell, B. (1996). *Eğitim Üzerine*. Çev. Nail Bezel. 3. Baskı. İstanbul: Say Yayınları.

Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sandström, C.I. (1971). *Çocuk ve Gençlik Psikolojisi*. Çev. Refia Şemin. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Sargın, N. (2001). *Çocuklarda Ruh Sağlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sauer, J. (2009). *Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Din Eğitimi*. Çev. Mustafa Önder. Tokat: Arı Ofset Matbaası.

Sayar, K. ve Dinç, M. (2011). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Schaffer, H. R. (2004). *Introducing Child Psychology*. Australia: Blackwell Publishing.

Selçuk, M. (1990). *Çocuğun Gelişiminde Dini Motifler*. Ankara: TDV Yayınları.

Selçuk, M. (1997). Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri. *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu Sempozyum Bildirileri* (ss. 28-35). Ed. D.G. Öztaşbaşı. Ankara: Ankara Ün. İlahiyat Fak. ve Tömer.

Selçuk, M. (2000). Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi? *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* (ss. 207-225). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Selçuk, M. (2000). *Gençlik Çağı ve İnanç Olgusu. İnanç ve Davranış Bütünlüğü Açısından Bir Deneme. Gençlik Dönemi ve Eğitimi*. İstanbul: İSAV.

Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. 7. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sevinç, M. (2003). Bilişsel Gelişim ve Düşünce Becerilerinin Eğitimi. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss. 157-168). Yayına Hazırlayan. Müzeyyen Sevinç. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sevinç, M. (2003). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Shafranske, P. E. (1992). God-Representation as the Transformational Object. *Object Relations Theory and Religion, Clinical Applications* (pp. 57-72). Edited. By M. Finn ve J. Gartner. London: Praeger Publishers.

Shaver, J. P. (2004). Social Studies. *Handbook of Research on Improving Student Achievement* (pp. 226-242). Third Edition. Editor Gordon Cavelti. Arlington: ERS.

Sherrill, L.J. (1939). *Understanding Children*. New York: Abingdon Cokesbury Press.

Sinanoğlu, A. F. (2006). Dil Toplum ve Düşünce Etkileşimleri. *Tabula Rasa, Felsefe ve Teoloji*. 6(15-16): 91-104.

Snowman, J. ve Biehler, R. (1963). *Psychology and Religion*. London: Methuen & Co Ltd.

Snowman, J. ve Biehler, R. (2003). *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Tenth edition, Houghton Mifflin Company.

Solso, R. L., Maclin, M. K. ve Maclin, O. H. (2007). *Bilişsel Psikoloji*. Çev. Ayşe Ayçiçeği-Dinn. İstanbul: Kitabevi.

Sorenson, L. A. (1990). Psychoanalytic Perspectives on Religion: The Illusion Has a Future. *Journal of Psychology and Theology*. 18 (3): 209-217.

Spinks, G.S. (2008). Psikoloji ve Din. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 13 (1): 307-318.

Stekel, W. (2003). *Bir Anneye Mektuplar*. Çev. Ali Çankırlı. İstanbul: Timaş Yayınları.

Stone, H. M. (1992). Religious Behavior in the Psychiatric Institute 500. *Object Relations Theory and Religion, Clinical Applications* (pp. 141-154). Ed. M. Finn ve J. Gartner Praeger. London:

Striker, S. (2005). *Çocuklarda Sanat Eğitimi*. Çev. Azize Akın. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Summak, S. M. ve Summak, A. E. (2005). *Akıllı Bebekler Akademisi*. 3. Baskı. İstanbul: Sistem Yayınları.

Summers, F. (1994). *Object Relations Theories and Psychopathology*. London: The Analytic Press.

Swick, K. J. (1989). Strengthening Families For the Task. *Faith Development in Early Childhood* (pp. 106-116). Ed. Doris A. Blazer. Kanuga: Sheed & Ward.

Şekertekin, M. A. (2003). *Spor Eğitiminin Uyum, Kişilerarası İlişkiler Tarzı ve Saldırganlık Üzerine Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi SBE.

Şirin, M. R. (1998). *Çocuk Yüzlü Yazılar*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Taine, I. A. (1967). The Acquisition of Language. *The Child* (pp. 181-187). Ed. William Kessen ve George Mendler. London: John Wiley & Sons Inc.

Tamayo, A. (1980). Cultural Differences in the Structure and Significance of the Parental Figures. *The Parental Figures and the Representation of God* (pp. 73-98). Ed. Antoine Vergote ve Alvaro Tamayo. Paris: Leuven University Press.

Tamayo, A. ve Desjarding, L. (1980). The Influence of Belief Systems on the Parental Figures and the Representation of God. *The Parental Figures and the*

Representation of God. (pp. 108-116). Ed. Antoine Vergote ve Alvaro Tamayo. Paris: Leuven University Press.

Tamminen, K. Vianello, R. Jaspard, J.M. ve Ratcliff, D. (1988) The Religious Concepts of Pre-schoolers. *Handbook of Preschool Religious Education* (pp.59-81). Ed. Donald Ratcliff. Birmingham-Alabama: Religious Education Press

Tarhan, N. (2006). *Kadın Psikolojisi*. 33. Baskı. İstanbul: Nesil Yayınları.

Tarhan, N. (2010). *Son Sığınak Aile*. İstanbul: Nesil Yayınları.

Tisdale, C. T. (1997). *A Comparison of Jewish, Muslim and Protestant Faith Groups on the Relationship between Level of Object Relation Development and Experience of God and Self*. Ann Arbor, IM: Umi Company.

Tisdale, C. T. (1999). God/Family Questionnaires. *Measures of Religiosity* (pp. 393-398). Ed. P.C. Hill ve R.W. Hood. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

Toptagel-İlal, G. (1991). Değişen Toplumda ve Türkiye’de Aile. *Hasta Aile*. Ed. Richter, H. E. İstanbul: Yaprak Yayınevi.

Tosun, C. (2000). Dua Öğretimi. *Dini Araştırmalar Dergisi*. 2(6): 1-22.

Tosun, C. (1993). *Din ve Kimlik*. Ankara: TDV Yayınları.

Tosun, C. (2001). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Trawick-Smith, J. (2003). *Early Childhood Development A Multicultural Perspective*. Third Edition. Ohio: Merrill Prentice Hall.

Trawick-Smith, J. (2003). *Early Childhood Development, A Multicultural Perspective*. Third Edition. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Tuğrul, B. (2003). Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss. 380-392). Yayına Hazırlayan. Müzeyyen Sevinç. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Tuncer, A. (2002). *Dini İnanç Gelişimi Açısından Köy ve Şehir Çocuklarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: A. Ü. Sos. Bil. Ens.

Türkeri, M. (2011). *Etik Bilinç Kaynak Sizsiniz*. Ankara: Lotus Yayınevi.

Türkeri, M. (2012). *Hayatın Anlamı ve Ölüm-süzlük*. Ankara: Lotus Yayınevi.

Vannesse, A. ve Neff, T. (1980). Parental Images and the Representation of God in Seminerians and Women Religious. *The Parental Figures and the Representation of God* (pp. 136-144). Ed. Antoine Vergote ve Alvaro Tamayo. Paris: Leuven University Press.

Varış, F. (1995). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Alkim Yayıncılık.

Vergote, A. (1978). Çocukta Din. Çev. Erdoğan Fırat. *Ankara Ün. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 22: 315-329.

Vergote, A. (1999). *Din İnanç ve İnançsızlık*. Çev. Veysel Uysal. İstanbul: İFAV Yayınları.

Vergote, A. ve Tamayo, A. (1980). *The Parental Figures and The Representation of God*. New York: Leuven University Press.

Vianello, R. Tamminen, K. ve Ratcliff, D. (2000). Çocukların Dini Kavramları. *Din Eğitimi Araştırmaları*. (7): 403-444.

Wallinga, C. ve Skeen, P. (1988). Physical, Language, and Social- Emotional Development. *Handbook of Preschool Religious Education* (pp. 30-58). Ed. Donald Ratcliff. Birmingham. Religious Education Press.

Watts, F. ve Williams, M. (1994). *The Psychology of Religious Knowing*. New York: Geoffrey Chapman.

Whirter, J.M. ve Voltan-Acar, N. (2005). *Çocukla İletişim*. İkinci Baskı. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

White, V. (1961). *God and The Unconscious*. Foreword by C. G. Jung. New York: A. Meridian Book.

Wilcox, W.B. (1998). Conservative Protestant Childrearing: Authoritarian or Authoritative?. *American Sociological Review*. 63(6): 796-809.

Williams, J. W. ve Stith, M. (1974). *Middle Childhood Behavior and Development*. London: Macmillan Publishing Co. Inc.

Windmiller, M. (1995). Ahlak Gelişimi ve Ahlaki Davranış. Çev. Demet Özgen. *Ergenliği Anlamak* (ss. 49-80). Yay. Hazırlayan Bekir Onur. Ankara: İmge Kitabevi.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications.

Winnicott, D. W. (1987). *The Child, the Family and the Outside World*. A Merloyd Lawrence Book. California: Addison-Wesley Publishing.

Winnicott, D.W. (1966). *The Maturation Processes and The Facilitating Environment*. New York. International Universities Press, Inc.

Wolpe, D. J. (1995). *Teaching Your Children About God*. New York: Harper Collins Publishers Inc.

Wood, D. (2003). *Çocuklarda Düşünme Öğrenme*. Çev. Mine Özünlü. İstanbul: Doruk Yayımcılık.

Yaparel, R. (1995). Günümüz Psikolojisinde GÜDÜ Kavramı ve GÜDÜLENME Kuramları. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 9: 197-227.

Yaparel, R. (1999). *Maternal Qualities in the Representation of Allah (Islamic God). An Interpretation in Terms of Object-Relations Theory*. Essen: Land

Yaparel, R. (2001). *Bilişsel Psikolojinin Din Psikolojisine Katkıları Bağlamında Yükleme Kuramı*. İzmir: 2k Dijital Baskı Sistemleri.

Yaparel, R. (2003). *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları*. Uluslararası Sempozyum. Bildiri ve Tartışmalar. (ss. 516-519). Ankara: M.E.B. Yayınları.

Yavuz, K. (1983). *Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*. Ankara: DİB Yayınları.

Yavuz, K. (1986). Dini İnançın Gelişiminde Nativizm ve Tecrübecilik Problemi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 7: 129-142.

Yavuz, K. (1987). *Psikanalizde İlk Dinî Gelişmelerin Değeri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Yavuz, K. (1994). *Çocuk ve Din*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Yavuz, K. (1998). *Günümüzde Din Eğitimi*. Adana: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk ve Suç*. Dokuzuncu Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Psikolojisi*. 17. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yaycıoğlu, N. (1988). *Başarı ve Çocuklarımız*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: 883.

Yıldız, M. (2006). Benlik Kavramı ve Benliğin Gelişiminde Dinin Rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 23: 87-127.

Yıldız, M. (2007). *Çocuklarda Tanrı Tasavvurunun Gelişimi*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.

Yiğit, A. (2006). Çocuğun Gelişim Özellikleri ve İletişim Doğrultusunda Ailede Din Eğitimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 22: 179-203.

Young, E. M. (1996). *Early Child Development: Investing in The Future*. Washington, D. C.: The World Bank.

Yörükoğlu, A. (1984). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. 2. Baskı. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk Ruh Sağlığı*. 24. Basım. İstanbul: Özgür Yayınları.

Ziegler, J.H. (2003). Din Psikolojisi ve Din Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Çev. Hüseyin Yılmaz. 7(1): 417-429.