

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ERKEN ÇOCUKLUKTA DİNİ SEMBOLLERİN ANLAMI: CAMİ ÖRNEĞİ

Zeynep ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ERKEN ÇOCUKLUKTA DİNİ SEMBOLLERİN ANLAMI: CAMİ ÖRNEĞİ

ZEYNEP ŞAHİN

Danışman: Doç. Dr. Aslıhan ATIK
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Tuğrul YÜRÜK
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Rıdvan DEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2024

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alışma, jürimiz tarafından Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LSANS olarak kabul edilmiştir.

Bařkan: Doç. Dr. Aslıhan ATİK
(Danışman)

ye: Prof. Dr. Tuğrul YRK

ye: Doç. Dr. Rıdvan DEMİR

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2024

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, izelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. .../.../2024

Zeynep ŞAHİN

ÖZET

ERKEN ÇOCUKLUKTA DİNİ SEMBOLLERİN ANLAMI: CAMİ ÖRNEĞİ

Zeynep ŞAHİN

Yüksek Lisans Tezi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ashhan ATİK

Mayıs, 2024, 79 sayfa

Erken çocukluk dönemi olarak isimlendirilen 2-6 yaş dönemi gelişim açısından insan hayatında önemli bir zaman dilimini içerir. Çocuklar bu dönemde duyuşsal bilgiyi fiziksel eylemle bir araya getirir ve dünyayı mevcut anlamının ötesinde algılar. Kelimeler, imgeler ve çizimler yoluyla sembolik düşüncüyü kendi dünyasında inşa eder. İnsanoğlu problemlerin üstesinden gelmeyi Allah ve yarattıkları arasında kurduğu bağ ile de öğrenir. Bu bağ sembolik dil vasıtasıyla insanoğlu tarafından geliştirilir. Erken çocukluktan itibaren aile ve din eğitimi veren diğer kurumlar bu bağın gelişmesine etki etme gücüne sahiptir. Aynı zamanda çocuğun öğrendiği her yeni bilgi ve karşılaştığı her nesne zihninde şematik bir varlık gösterir. Her şema bir önceki şema ile ilişki içerisindedir. Çocuk büyüdükçe ve nesne duyarlılığı arttıkça ilişki kurduğu şey ve temsil ettiği anlam arasındaki ilişkiyi kavrayabilme yetisi de artar. Böylelikle karşılaştığı sembolleri anlayabilmesine ve anlamlandırabilmesine zemin hazırlanmış olur. Bu bağlamda camiler de çocukların karşılaşılabilecekleri ve ilişki içerisinde bulunabilecekleri İslam dinine ait önemli somut sembollerden biridir. Çocukların cami sembolü ile karşılaştıklarında geliştirdikleri duygu ve düşüncelerin, yetişkinlik döneminde hatırı sayılır bir yere sahip olması beklendiğinden bu ilişkinin içeriğinin tespit edilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada da erken çocukluk dönemi çocuklarının zihin dünyalarında sembolik düşüncenin gelişimi araştırılmıştır. Çocukların dini duygu ve düşüncelerinin gelişiminde İslam'ın somut sembollerinden olan caminin rolü ortaya konmak istenmiştir.

Anahtar kelimeler: Din Eğitimi, Erken Çocukluk, Dini Gelişim, Dini Sembol, Cami

ABSTRACT**THE MEANING OF RELIGIOUS SYMBOLS IN EARLY CHILDHOOD: THE
MOSQUE EXAMPLE****Zeynep ŞAHİN****Master Thesis, Department of Philosophy and Religions Sciences****Supervisor: Ashhan ATİK****May, 2024, 79 pages**

The 2-6 age period, which is called the early childhood period, includes an important time period in human life in terms of development. In this period, children combine affective knowledge with physical action and perceive the world beyond its current meaning. They construct symbolic thought in their own world through words, images and drawings. Human beings also learn to overcome problems through the bond they establish between God and His creatures. This bond is developed by human beings through symbolic language. From early childhood, the family and other institutions providing religious education have the power to influence the development of this bond. At the same time, every new information the child learns and every object he/she encounters shows a schematic existence in his/her mind. Each schema is in relationship with the previous schema. As the child grows and object sensitivity increases, his/her ability to comprehend the relationship between what he/she relates to and the meaning it represents also increases. In this way, the ground is prepared for him to understand and make sense of the symbols he encounters. In this context, mosques are one of the important concrete symbols of Islam that children can encounter and relate to. Since the feelings and thoughts that children develop when they encounter the mosque symbol are expected to have a significant place in adulthood, it is important to determine the content of this relationship. In this study, the development of symbolic thinking in the minds of early childhood children was investigated. The role of the mosque, one of the concrete symbols of Islam, in the development of children's religious feelings and thoughts was aimed to be revealed.

Keywords: Religious Education, Early Childhood, Religious Development, Religious Symbol, Mosque

ÖN SÖZ

Erken çocuklukta dini sembollerin anlamını irdelediğimiz bu çalışmada, çocuklarda sembolik düşüncenin gelişimi pek çok boyutuyla ele alınmıştır. Sembol kavramının etki alanı azımsanmayacak ölçüde geniştir. Din eğitimi de büyük ölçüde sembollerden yararlanmaktadır. Küçük bir örnekle açıklamak gerekirse yalan söylemenin doğru bir davranış olmadığını anlatmak isterken doktriner bir bilgi kullanmak yerine köylüleri kandıran bir yalancı çoban sembolünü kullanmanın ayırt edici bir fark ortaya koyacağı oldukça açıktır. Hal böyleyken din eğitiminde, sembolik anlatımın bu etkili gücünün çocukların manevi gelişimlerine katkısı ortaya konmak istenmiştir. Bu çaba ise İslam'ın somut sembollerinden olan caminin sembolik değeri üzerinden aktarılmaya çalışılmıştır. Çocukların camilerle karşılaşma ve camileri anlam dünyalarına dahil etme süreçleri çok erken yaşlara tekabül ettiğinden camilerin erken çocuklukta rolü din eğitimi bağlamında değerlendirilmiştir.

Çalışmamız, üç bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde sembolün tanımı, işlevi, tarihi serüveni, dini semboller, İslam'da semboller ve mabetlerin tarihsel serüveni, anlamı ve işlevi işlenmiştir. İkinci bölümde gelişimin doğası, gelişim alanları, gelişimde önemli kavramlar, erken çocuklukta sembolik düşüncenin gelişimi, gelişimde sembolik oyunun rolü, dil gelişimi ve sembolik dil, resmin sembolik dili ele alınmıştır. Üçüncü bölümde ise caminin din eğitimi bağlamında sembolik değeri aktararak din eğitiminde caminin yeri işlenmiştir. Sonuç kısmında elde edilen veriler vasıtasıyla erken çocukluk döneminde camilerin nasıl ele alınması gerektiği ile ilgili pedagojik ilkelere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın nihayete ermesinde yüksek motivasyonunu örnek aldığım ve değerli bilgi ve tecrübeleriyle danışmanlığımı yürüten saygıdeğer hocam Doç.Dr. Aslıhan Atik'e ve değerli katkılarından ötürü saygıdeğer hocam Prof.Dr. Cemil Oruç'a teşekkürü bir borç bilirim. Aynı zamanda yüksek lisans sürecimde üzerimde büyük emeği olan saygıdeğer hocam Prof.Dr. Tuğrul Yürük'e ve süreç boyunca desteklerini yanıbaşımnda hissettiğim sevgili dostlarım Şeyma Aktaş ve Zeynep Yılmaz'a gönülden teşekkür ediyorum.

Zeynep ŞAHİN

Adana / 2024

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vi
KISALTMALAR.....	ix
GİRİŞ.....	1
1. Araştırmanın Problemi ve Amacı.....	1
2. Kuramsal Çerçeve.....	2

BİRİNCİ BÖLÜM

SEMBOL KAVRAMI

1.1. Sembol Nedir?	6
1.1.1. Sembolün Fonksiyonu	7
1.1.2. Tarihi Süreçte Sembol	9
1.1.3. Dini Semboller.....	10
1.1.4. İslam’da Semboller.....	13
1.2. Mabetlerin Tarihsel Serüveni, Anlamı ve İşlevi	15
1.2.1.Mabet ve İnsan İlişkisi.....	15
1.2.2.Çok Tanrılı Dinlerde Mabet.....	17
1.2.3.Tek Tanrılı Dinlerde Mabet	20

İKİNCİ BÖLÜM

GELİŞİM

2.1. Gelişimin Doğası	25
2.1.1. Gelişim Alanları.....	26
2.1.2. Gelişimde Önemli Kavramlar.....	27
2.1.3. Erken Çocuklukta Gelişim	28
2.1.4. Erken Çocuklukta Dini Gelişim	33
2.2. Gelişim Sürecinde Sembolizm.....	37
2.2.1. Erken Çocuklukta Sembolik Düşüncenin Gelişimi	37
2.2.1.1. Sembolik Oyun.....	42
2.2.1.2. Sembolik Dil	43

2.2.1.3. Resmin Sembolik Dili	45
-------------------------------------	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DİN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA CAMİ SEMBOLİZMİ

3.1. Cami.....	52
3.1.1. Tarihi Süreçte Cami	52
3.1.2. Camilerin Sembolik Değeri	54
3.2. Cami Etrafında Oluşan Sembolizm	58
3.2.1. Somut Semboller	58
3.2.2. Soyut Semboller	60
3.3. Din Eğitiminde Caminin Yeri	61
SONUÇ	70
KAYNAKÇA	73

KISALTMALAR

bkz : Bakınız

Çev. : Çeviren

DİA : Diyanet İslam Ansiklopedisi

DİB: Diyanet İşleri Başkanlığı

Mad. : Madde

vb. : ve benzeri

yay. : Yayın



GİRİŞ

1. Araştırmanın Problemi ve Amacı

Din, müntesiplerinde istendik davranışlar geliştirmek adına pek çok unsuru bünyesinde barındıran bir olgudur (Köylü, 2012). Bunlardan bir tanesi de dini sembollerdir. Sembol, bir insanın veya bir cemiyetin ürettiği manevi hakikate dair temsildir. Dini literatürde karşılaştığımız kutsal ses ve sözler (Hindistan'daki *om* veya İslam'daki *hu* kelimesi gibi) lisan sembolü olarak karşımıza çıkar (Schimmel, 1954). Hilal, haç, Davud yıldızı gibi semboller işaret sembolleri (Kızıl, 2018); arş, kürsi, arz-ı mevud ise mekan sembolleri olarak örnek verilebilir (Tokat, 2012). Bütün dinlerin kendi mesajlarına has birtakım sembolleri bulunmaktadır. Dini duyguların gelişmesinde bu semboller önemli oranda etkilidir. Çünkü 'sembol'lerin varoluşsal bağlamda ulaşılamayan gerçekliği insan tecrübesine taşıma ve manevi hayatın özüne ait olma gibi özellikleri bulunmaktadır (Tokat, 2012). Bunu yok saymanın mümkün olmadığını, sembolün tarihi serüveni bizlere göstermektedir. İnsanın, bu sembollerle karşılaşma ve bu sembolleri anlamlandırma süreci küçük yaşlara tekabül eder ve maneviyatını şekillendirmesine yardımcı olur (Piaget, 2016). Çocukların, sonraki yaşantısına hatırı sayılır bir etki bırakacak olan bu semboller ile ilişkisinin niteliği din eğitimi açısından oldukça önemlidir. İnsan yetişkinliğe ait pek çok duygu ve düşüncenin alt yapısını erken çocukluk döneminde inşa etmektedir. Dini inanç ile ilişkisine dair yaklaşımları da yine erken çocukluk dönemindeki deneyimleri sonucu oluşmaktadır. Bu sebeple ele alacağımız konu erken çocukluk dönemi üzerinden incelenecektir.

Camiler, Allah ile insan arasında kurulan kutsal bağa yeryüzünde somut ifade alanı sunan sembollerden biridir. Çocukların deneyimleyebileceği sembolik değeri yüksek mekanlardır. Çocuğun cami ile karşılaşması, hem aile hem de din eğitimi veren kurumlar aracılığı ile olmaktadır. Bu çalışmada; "Çocuklar, günlük hayatta veya din eğitimi veren kurumlarda karşılaştıkları bu sembolik yapı ile ne tür bir ilişki kurmaktadır? Erken dönemde çocuklarının bilişsel olarak cami anlayışları nasıldır? Dini duygularının gelişiminde cami nasıl bir rol oynamaktadır? Bu durumun çocuğun dini gelişim alanına katkısı ne şekildedir?" gibi sorulara cevap aranarak erken çocuklukta sembolik düşüncenin gelişimi ve cami sembolünün çocukların duygu ve düşünce dünyasındaki yeri ortaya konmaya çalışılmıştır. Böylece camiler ile ilgili gerçekleştirilen din eğitimine yönelik bilimsel bir alt yapı oluşturmak istenmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasını kaynak taraması oluşturmaktadır. Öncelikle genel anlamda sembolün tanımı, tarihçesi ve fonksiyonlarını ortaya koymak için konuyla alakalı yazılan kitaplar, makaleler ve tezler taranmıştır. İkinci bölümde gelişimin doğası, gelişim alanları, erken çocuklukta dini gelişim, gelişimde sembolik oyun ve sembolik resim, sembolik dil gibi başlıkların kaynak taraması yapılmıştır. Bunun yanı sıra ikinci bölümde “Erken Çocuklukta Sembolik Düşüncenin Gelişimi” başlığı altında literatürden faydalanarak çocukta sembolik düşüncenin ve dini sembolizmin varlığı irdelenmiştir ve sembolik düşüncenin gelişim süreci ortaya konulmaya çalışılmıştır. Üçüncü bölümde ise İslam’ın önemli sembollerinden caminin sembolik değerini ortaya koyan kaynaklar araştırılmıştır. Din eğitiminde camini yerinin tespiti noktasında yine alanda var olan çalışmalara ulaşılmıştır. Tüm bu kaynak tarama sürecinden sonra elde edilen veriler analiz edilerek çalışma sona ermiştir. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı olan çocukların cami ile ilgili düşüncelerinin oluşum süreci kuramsal olarak ortaya konularak camilerin erken çocukluk döneminde nasıl ele alınması gerektiğiyle ilgili pedagojik ilkelere ulaşılmıştır.

2. Kuramsal Çerçeve

İnsanı anlayabilmek için önce onu tanımak ve gelişim sürecini anlamak gerekir. Gelişim psikologları, insan gelişimini evrelere ayırır. Bu evreleri Piaget üzerinden değerlendirecek olursak; insan, doğumdan ileriye doğru ‘bilgi’inin gelişimi ile hayatını sürdürür. İnsan gelişimi birbirinden farklı 4 evreye ayrılır (Çok, 1993). Doğumdan iki yaşa kadar geçen sürede bebeğin duygularını ve motor yeteneklerini kullandığı evre “duyu devrimi” evresidir. Çocuğun sembollerle hayatı algıladığı ve benmerkezci yaklaşım sergilediği 2-6 yaş arası işlem öncesi evredir. Yorumlama ve mantık işlemleri yapabildiği 7-11 yaş arası somut işlemler evresidir. Son olarak 12 yaş ve sonrası soyut kavramlarla düşünebildiği ve varsayım yapabildiği “soyut işlemler evresi” olarak tanımlanır.

İşlem öncesi dönem (2-6) gelişim açısından oldukça önemli bir zaman dilimidir. Bu dönemde çocuklar, duyuşsal bilgiyi fiziksel eylemle bir araya getirerek dünyayı var olan anlamının ötesine taşır. Onlar için kelimeler, imgeler ve çizimler vazgeçilmez birer araçtır. Bu araçlar sembolik düşüncenin çocuğun dünyasına yansımalarıdır (Santrock, 2017). İnsan problemleriyle baş etmeyi kurduğu bu dünya vasıtasıyla öğrenmeye çalışır. Problemlerin üstesinden gelebilmeyi Allah ve yarattıkları ile kurduğu doğru bağlar ile sağlayacaktır (Dündar, 2018). Dolayısıyla aile ve din eğitimi veren kurumlar çocuğun

varlığa geldiği ilk andan itibaren dini eğitime önem vermiştir. Çocukluk dönemi kişiliğin büyük oranda oluştuğu dönemdir. Dini gelişimin temelleri de bu dönemde atılmaktadır. Çocuğun gelişimini devam ettirebilmesi ve toplumdaki yerini edinebilmesi için yetişkinlerin desteğine ihtiyacı vardır. Zamanla çocuk etrafındakilerin de gücünün sınırlı olduğunu fark edecek ve anne babaların bile yapamayacakları şeyleri yapabilen bir güçle iletişim kurmak onları daha güvende hissettirecektir. Dini sembollerle kurduğu ilişki başlangıçta çocuğun sadece ihtiyaçlarını karşılarken ileri yaşlarda Allah ile kurulan samimi bir bağa dönüşebilecektir (Yavuz, 2012).

Bilişsel düzeyde ve kuralcı bir din eğitimi çocuğa yarardan çok zarar verecektir. Kutsala dair terminolojisinin geliştirilmesi, duygusal bağın geliştirilmesi ve dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi yönünde bir din eğitiminden söz edebiliriz (Atık, 2023; Oruç, 2013). Erken çocukluk dediğimiz “temsil arayışı dönemi” çocuğun yaratıcıyı temsil edecek semboller aradığı ve yaratıcıyı bu sembollerle anlamlandırdığı dönemdir diyebiliriz. Dini düşüncelerinin gelişmesinde kavram ve semboller aradığı dönem de denebilir. Elkind’ e göre bu temsil arayışıdır. Çocuğun kutsallık düşüncesini sembollerle ifade etmesi gelişim döneminin önemli bir aşamasıdır. Bu dönemi Harms “peri masalı” dönemi olarak değerlendirir. Bu dönemin bir özelliği olarak mesela çocuk yaratıcıyı bulutların üzerinde yaşayan beyaz sakallı bir kral gibi düşünebilir (Atık, 2016; Oruç, 2013).

Her yeni öğrenme çocuğun zihninde bir şema oluşturmaktadır. Bu şemalar zihnindeki önceki şemalardan bağımsız değildir. Dolayısıyla çocukların daha önceki öğrenmelerine benzemeyen bir şema olarak Allah inancını anlamaları mümkün değildir. Allah inancı temsil arayışındaki çocuğa çevresindeki somut şemalardan yola çıkılarak anlatılmalıdır. Erken çocukluk döneminde din eğitimi konusunda öne çıkan isimlerden biri de Goldman’dır. Ona göre doktriner bir din eğitimi istenilen sonuca götürmeyecektir. Bunun yerine çocuk, “yaşam merkezli din” eğitimi sürecine dahil edilmelidir (Atık, 2016; Oruç, 2013). Buradan yola çıkarak aileler ve din eğitimi veren kurumlar tarafından sosyal hayat içerisinde çocuğun bir şekilde karşılaştığı veya bilfiil temasa geçirildiği camilerin, çocuğun dünyasında edindiği yerin irdelenmesi gerekmektedir.

4-7 yaş çocuğunun aldığı doktriner dinsel eğitim, çoğu zaman çocuğun zihin dünyasında yabancı bir nesne gibidir. Bu eğitim tanrısal bağları harekete geçirmediğinden inançlar bağlamında bir etkisi gözlenemez. Çocuğun düşüncesi kavramsal olmaktan çok imgelere dayanır. Zihinsel deneyimlerle örgütlenmiş bir dizi tavır veya şemalarla ilişkilidir (Piaget, 2016). Fakat henüz hiçbir şey çocuk için net bir şekilde ifade edilebilir

durumda değildir.

Çocuk büyüklerinin birtakım kuralları ve ilginçliklerinin yer aldığı kendisi dışındaki toplumsal hayata, ne olduğunu çözemediği fiziki dünyaya uyum sağlamak zorundadır. Uyum sağlamaktan ziyade çocuk benliğinin gerçeği özümlemesine çalışmaktadır. Bunu da genellikle oyunla veya taklitle gerçekleştirir. Kilisenin çanından etkilenip babasının yanında ayakta durarak kulakları sağır eden bir sesle “ben bir kiliseyim” şeklinde bağırarak bir çocuğa veya mutfak masasında tüyleri yolunmuş ördeği görüp kanepeye uzanarak ördek taklidi yapan bir çocuğa şahit olabiliriz. Çocuklar oyun ve simgeciliği birleştirerek yetişkinlerin içsel dil yetisinin üstlendiği işlevi yerine getirebilirler (Piaget, 2016).

Çocuk ilk başlarda benzemeye veya uyumlanmaya çalıştığı dünyada neyi neden dolayı yaptığının farkında değildir. Özdeşleşmeye çalıştığı insan veya obje bir süre sonra anlam kazanmaya başlar. Taklit ettikçe modelin resmi çocuk içinde zamanla tamam olur. Çocuk yetişkinlerle özdeşleşirken bir yandan da sosyal ve toplumsal değerleri öğrenir ve alışkanlıklar kazanır. Çünkü çocuk güvendiği ve sevdiği büyüklerine duygusal bir bağlılık beslemekte ve çevresine katılmaktadır (Yavuz, 2012). Bu şekilde büyüklerin dini duygularıyla bağlılık oluşturan çocuk, onların dua edişlerine ve namaz kılışlarına samimiyetle iştirak edebilir.

Tüm bunlardan yola çıkarak çocukların sosyal hayatlarında karşılaştığı veya karşılaşma ihtimali olduğu camiler, yetişkinlerin dünyasına uyumlanma sürecinde anlaşılma ve özümsemeye ihtiyaç duyulan dini semboller olarak varlığını hissettiriyor diyebiliriz. Çocuğun, diğer dini sembollerle olduğu gibi cami ile kurduğu şematik bağın da ileri yaşlara taşınacağı varsayılarak din eğitimi alanında üzerinde çalışılması gereken bir konu olduğu sonucu bizim için önem arz eder (Piaget, 2016). Alanda yapılan çalışmaları incelediğimizde genel hatları ile çocuklarda dini sembollerin etkisi üzerine pek çok çalışmayla karşılaşırız. Selçuk (1991)’un *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler* adlı eseri bu çalışmalara temel teşkil eder niteliktedir. Oruç (2014)’un *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi* ve Yavuz (2012)’un *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi* adlı çalışmalarının çocuğun din eğitiminde karşılaşılan bazı semboller üzerinde durulduğu görülmektedir. Spesifik anlamda ise Allah tasavvuru, peygamber tasavvuru, Kuran tasavvuru ve dua sembolü üzerinde pek çok çalışma yapıldığını görüyoruz. Atik (2022)’in *Müslüman Çocukların Allah Anlayışlarının Gelişimi ve Eğitimi*, Yıldız (2007)’in *Çocuklarda Tanrı Tasavvurunun Gelişimi*, Çayır (2013)’in *Çocuklarda Tanrı Tasavvuru Üzerine Bir Araştırma*, Atik (2021)’in *Erken Çocuklukta Peygamber*

Tasavvuru ve Din Eğitimi: Fenomenolojik Bir Araştırma, Tosun (2000)'un *Dua Öğretimi*, Mehmedoğlu (2001)'nin *Dualarında Çocuk*, Karacoşkun (2005)'un *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dua*, DüNDAR (2018)'in *Farklı Yaş Gruplarında Dua ve Din Eğitimi* gibi dini semboller kapsamında pek çok çalışma örnek verilebilir. Yetişkin dönemi ve erken çocukluk dönemi sonrası için cami sembolü üzerine çalışıldığını söyleyebiliriz. Çınar & Şener (2016)'in *Cami Cemaatinin Cami ile Tanışmalarında Çocukluk Dönemi Yaşantılarının Etkileri*, Katopu & Tanrıverdi (2013)'nin *Dini Kavramlarla İlgili Algıların Oluşumunda Çocukluk Döneminin Etkisi: Gümüşhane Üniversitesi Örneği* gibi makaleler bu konuda yapılan çalışmalara örnek olarak verilebilir. Yapılan bu çalışmalarda din algılarının gelişmesinde çocukluk dönemi deneyimlerinin olumlu veya olumsuz etkileri incelenmiş ve çocukluk döneminde edinilen tecrübelerin yetişkinlikte din algısının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Cami ile ilgili çocukluk anılarının ileriki yaşlarda cami algılarının şekillenmesinde yardımcı olduğu ortaya konmuştur. Bu iki araştırma gençler ve yetişkinler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ancak erken çocukluk döneminde sembolik düşüncenin gelişimine ve çocukların cami ile kurdukları ilişki üzerinden verilen din eğitime dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple sosyal hayatın merkezinde yer alan sembollerden biri olan caminin çocukların din eğitiminde oynadığı rolün aydınlığa kavuşturulmaya ihtiyacı vardır.

BİRİNCİ BÖLÜM

SEMBOL KAVRAMI

1.1. Sembol Nedir?

Sanat, edebiyat, felsefe, ilahiyat gibi pek çok alanda farklı tanımlanan sembolün tek bir tanım ile mahiyetini ortaya koymak oldukça zordur. Genel itibariyle birkaç tanım vermek gerekirse: Yunanca’dan Batı dillerine oradan da dilimize geçen “symbolon” (Tokat, 2012) kelimesi Türkçe’ye simge/sembol olarak geçmiş, “nişan, alamet, işaret, ayet” anlamları ile kullanılmıştır (Ertuğrul, 1922). İslam literatüründe “remz” olarak isimlendirilen sembol, “işaret suretiyle bir şey anlatmak, üstü kapalı anlatım, bir duygu ve düşünceyi ona mevzu olmayan başka lafızlarla ifade etmek, anlaşılmayacak derecede gizli söz, fısıltı” gibi anlamlara gelmektedir (DİA, remz mad.).

Cevizci, *“Bir düşünce, fikir ya da nesnenin yerini tutan, bir kavramı veya bir düşünceyi belirten gözle görünür ve anlamı belirten işaret. Bir anlam, nitelik, soyutlama ya da nesneyi göstermek, ifade etmek için kullanılan sözcük, işaret ya da mimik olarak simge/sembol, kendisine ortak bir sözleşme, anlaşma, uzlaşma ya da gelenek aracılığı ile belli bir anlam aktarılan uzlaşım sal işareti, belirli bir nesne, süreç veya işlemi ima etmeye yarayan şeyi tanımlar”* şeklinde bir tanım ortaya koymuştur (Cevizci, 2005).

Jung sembolün mahiyetini, “muğlak, üstü kapalı, karışık, bilinmeyen veya bizden gizli bir şeyleri ima eder. Bir kelime veya bir imaj, kendi açık ve ilk anlaşılabilen anlamının ötesinde bir şeyleri ima ettiğinde sembolik hale gelir. Sembolün hiçbir zaman kesin biçimde tanımlanamayan veya tam olarak açıklanamayan, daha geniş “bilinçdışı” bir yönü vardır. Bunun tanımlanması ve açıklanması da beklenmez” şeklinde ortaya koymuştur (Jung, 2015). O, insan anlayışının sınırlarını aşan, tanımlayamadığımız pek çok şeyi temsil etmek için sembolik terimler kullandığımızı ifade eder. Yeryüzündeki tüm dinlerin de bu amaçla sembolik dil ve imgelerden faydalandığı tespitinde bulunur. Tıpkı bir el feneri gibi karşılaştığımız her nesneyi, olayı veya durumu o an görür ve geçeriz. Fenerin diğer tüm şeyleri karanlıkta bırakması gibi gördüğümüz şey dışındakiler gölgede kalmıştır. Bu kaçınılmazdır çünkü bilinç ancak birkaç şeyi aynı anda görebilir. Buna rağmen bilinç dışında unutulmuş düşünceler varlıklarını devam ettirir. İstenildiği zaman üretilmeseler de bilinç eşiği altında var olmayı sürdürürler (Jung, 2015). Sembollerle

ilişkimiz el feneri metaforunda olduğu gibidir. Karanlıkta kalan, bilinç dışında unutulmuş düşünceler olarak zihinlerimizde varlıklarını korurlar.

Semboller ve işaretlerin benzer anlamlarda kullanıldığını da söyleyebiliriz. Semboller ve işaretler, neredeyse aynı anlama sahip olsalar da ayrıştıkları bir nokta var ki o da sembollerin sembolize ettikleri şeyin gerçekliğine katılırken işaretlerin işaret ettikleri şeyin gerçekliğine katılmıyor oluşudur. Herhangi bir kelime işaret ettiği şeyin ötesine geçerek farklı çağrışımlar kazandığı zaman işaret olmaktan çıkar ve sembolleşir (Tılıch, 2002).

Sembol, ruhani bir hakikati ifade etmeye yarayan maddi dünyaya ait bir temsildir diyebiliriz. Bu temsiliyet toplum tarafından ortaya konmaktadır. Sembolün iki unsuru vardır: sembolleştirilen madde ve bu maddenin temsil ettiği manevi hakikat (Schimmel, 1954). Semboller, tam anlamıyla vakıf olamadığımız bir yaratıcının varlığı, melekler, ölüm ve sonrası, iyilik ve kötülük problemi gibi manevi hakikatler hakkında bir duygu oluşturmamızı sağlarlar ve maddi varlıkları aracılığıyla kendilerini görünür ve anlaşılır hale getirirler. Dolayısıyla sembolü temsil ettiği gizemli olgu ile arasındaki içsel ilişki bağlamında anlamamız mümkün olur (Perşembe, 1998). Sembollerin, insan bilinçaltında ve davranışlarında görülmeyen bir alemin somut işaretleri olarak etkinliklerini sürdürdüklerini söyleyebiliriz.

Eric Fromm'a göre sembol: "Başka bir şeyin yerinde duran, onun yerini alan, onu temsil eden." şeydir (Fromm, 1992). Eric Fromm gece bir rüya gördüğümüzü düşünmemizi ister ve bu rüyada güneş daha yeni doğmaktadır, tanımadığımız bir şehrin sokaklarında karamsar evlerin arasında yalnızca biz varız. Buradaki çevre bize çok yabancı ve bizi tanıdık çehrelerin olduğu yerlere götürecek bir araç yok. Uykudan uyandığımızda yalnızca gördüğümüz bu sahne gerçek hayatta anlatamadığımız bir duygunun sembolize edilmiş şeklidir. Ona göre karmaşık ruh halimizi bu şekilde anlatma imkanını bulabiliriz. Bazı bilişsel bilim uzmanları insanın gerçek dünya ile başa çıkma mekanizmasının sembollerle işlediğini öne sürer. Sembolik anlatım, tarihi 400.000 bin yıl öncesine dayanan insanlığın ürettiği eserlerde bir bilgi işleme tarzıdır (Mahaney, 2014).

1.1.1. Sembolün Fonksiyonu

İnsan iki farklı sembolleştirme faaliyetinde bulunur. Birincisi gerçek dünyada zihnin, doğrudan algıladığı şeyin yerine kullandığı "zihinsel" semboller. Bu semboller matematik ve mantık gibi alanlarda kullanılan işaretlerdir. İkincisi ise zihinsel bir amaç

veya gereklilik sebebiyle kullanılan “temsili” semboller (Tokat, 2012). Bunlar da dil, din ve sanat gibi alanlarda kullanılır.

Sembol ile sembolize ettiği şey arasındaki ilişkiyi Fromm üç şekilde ifade eder; geleneksel, rastlantısal ve evrensel (Fromm, 1992). Bazı seslerin birtakım nesneleri ifade etmek için kullanılması bir alışkanlık hali oluşturur. Böylece ses ve nesne arasında köklü bir ilişki kurulur. Örneğin masa sesinin dört ayaklı, üzerine eşya konulabilen bir nesneyi çağırmada sürekli kullanılması sonucu o nesnesinin karşılığı olarak kullanılması gelenek haline gelmiştir. Geleneksel sembolleri yalnızca kelimelerle sınırlandıramayız. Bayrak, haç, hilal gibi maddi varlığı ile sembolize ettiği şey arasında bir ilişki kurmamıza yarayan semboller de bu gruba girer. Ancak haç ve hilal gibi semboller temsil ettikleri hakikat bağlamında geleneksel sembollerin dışında özel anlamlar taşırlar. İslam'da ibadet vakitlerinin ayın/hilalin hareketlerine göre tayin edildiği bilinmektedir. Bakara suresi 189. ayette hac ibadeti vaktinin ayın/hilalin hareketlerine göre belirlendiği, Tevbe suresi 36. ayette gökler ve yer yaratıldığı zaman ayın/hilalin hareketlerine göre on iki ayın meydana geldiği bilinmektedir (DİA, hilal mad.). Rastlantısal semboller ise geneli kapsamayan kişinin bireysel tecrübelerinin bir getirisi olan sembollerdir. Örneğin kötü anıların varlığı sebebiyle bir şehrin insana hissettirdikleri o şehir ile sembolize hale gelmiştir. Kişi şehre her gidişinde veya şehrin ismini her duyduğunda o kötü anıları hatırlayabilir. Evrensel semboller ise bedenimizin, ruhumuzun ve duygularımızın özellikleri ile ilgilidir. Derinden hissedilen bir olay veya düşüncenin bedenimize yansımadır.

Sembol dilinde günlük konuşma dilinden farklı olarak yoğunluk, anlam ve çağrışım ön plana çıkar. Bu dilin insanın geliştirdiği tek evrensel dil olduğu ve tarih akışı içerisinde tüm kültürlerin bu dile aşına olduğu söylenebilir (Tokat, 2012). Sembolün çok anlamlılığı sembol ve işaret ettiği hakikat hakkında pek çok yoruma izin verir. Çok anlamlılık sayesinde sembol dinamizmini daima canlı tutar (Kızıl, 2018).

İşlevsel anlamda sembollerin fonksiyonunu ele aldığımız zaman sembol ile ilgili bazı özellikler ile karşılaşırız. Bunlardan ilki temsil özelliğidir. Ulaşılması zor olan gerçekliğin insan tecrübesinde sembol ile temsil edildiğini görürüz. Fakat temsiliyet noktasında sembol sadece bir araçtır. Özellikle dini bir anlam ihtiva ediyorsa araç olmaktan öteye geçemez (Kızıl, 2018). Sonsuz varlığın sonlu olanla ifade edilmek istenmesi sebebiyle hakikatin tam karşılığı olarak algılamamız mümkün değildir (Kızıl, 2018). Zamanla sembol işaret ettiği hakikatten etkilenip onun yerini alabilir (Kızıl, 2018). İkinci olarak gerçekliğin insan tecrübesindeki şerhidir denilebilir. Kolektif bilinçaltından

doğal olarak doğar ve ölürler. Yerlerine başka bir şey konmak istendiğinde ise bu pek mümkün olmaz. Ortaya çıkışı ve toplum tarafından kabulü aynı zamana tekabül eder.

Semboller ortaya çıktığı zamanın ve zeminin özelliklerini taşır. Bir sembolü içinde bulunduğu coğrafyadan ayrı değerlendirmek sağlıklı bir değerlendirme olmayacaktır. Bu sebeple herhangi bir din veya öğreti başlangıçta kurulduğu toplumun geleneksel ve kültürel öğelerini bir şekilde devam ettirir (Kızıl, 2018). Kültüre aykırı bir düşünme biçiminin kabulü elbette zor olacaktır. Bir dinin sembolik dili çözülmeden öğretilerini anlamak mümkün olmayacaktır.

1.1.2. Tarihi Süreçte Sembol

Tarih boyunca ilkel uygarlıklardan gelişmiş Mısır ve Yunan uygarlıklarına dek sembol dili kullanılmış hatta çok farklı uygarlıklarda bazı ortak sembollere rastlanmıştır (Fromm, 1992). Aynı zamanda farklı toplumlarda görülen benzer semboller de bambaşka anlamlar ihtiva ediyor olabilir. Mesela Batı toplumlarında “baykuş” uğurlu sayılırken Doğu toplumlarında tam tersi uğursuz olarak algılanması buna örnektir (Koca, 2012). Bu doğal bir durumdur. Her toplum kendi değerler dairesinde sembol ürettiği için bir toplumda sembol olan diğerinde olmayabilir. Hindistan’da inekler kutsal kabul edilirken diğer toplumlarda yiyecek olarak kabul görür. Müslümanlarda domuz eti haramken diğer milletler domuz eti yemekte bir beis görmezler (Koca, 2012).

Savaş zamanlarında Homeros’un, Shakespeare’in ve Tolstoy’un eserlerine karşı ilgi artar; onların savaşa ebedi anlam yükleyen bölümleri yeni bir anlayışla okunur. Bunlar savaşı yaşayan insanlar üzerinde, savaşın yoğun duygusal tecrübesini yaşamamış birinde olduğundan çok daha derin bir etki bırakır. Büyük yazarların zaman ve yer farklarını aşip evrensel temaları ifade etmeyi başardıklarını görürüz (Jung, 2015). İnsanlar tüm bunlardan çok etkilenir, çünkü bunlar temelde simgeseldir.

Semboller güncelliklerini tarih boyunca koruyabilen bir yapıya sahiptirler. Görüntüleri değişse bile işlevsel olarak aynı formu taşımaktadırlar (Eliade, 2020). 2. Dünya savaşı ve ondan sonraki hadiseler sembollerin toplum içerisinde varlığını devam ettirdiğini açıkça göstermiştir. Nazi ve Sovyet kamplarında insanların romanslar ve öykülerle birlik ve bütünlük ruhunu diri tuttukları hatta yetersiz kumanyalarını bunlar ile takas edebilecek kadar ileri gittikleri bilinir. Sembollerin bu denli canlı kalmasının sebebi, kişilerin tarihsel konumunu kendi küçük evrenlerinden başka bir evrene aktarmasından kaynaklandığını ifade edebiliriz (Eliade, 2020). Dolayısıyla çağ, ne kadar ileri giderse gitsin sembollerin kendilerini güncelleyip tarih yüzüne yeniden çıktığını söyleyebiliriz.

Sembol dilinin mahiyetini tam olarak kavrayamazsak tarih boyunca dile gelen tüm sembolik ifadelerin, ele geçen tüm sembolik işaretler ve eserlerin bilim dışı, saf bir dünya görüşünün sanatsal bir ürünü olduğunu kabul etmemiz gerekebilir. Günümüzde bu yaklaşımın ötesine geçilerek dini ve felsefi çekirdeğin insan tecrübesine yansıyan ifadeleri olarak kabul edildiği söylenebilir (Fromm, 1992).

1.1.3. Dini Semboller

Bir dinin çağrısını ulaştırdığı çeşitli soy ve sınıftan insanların tek ve yalın bir dille verilen mesaja muhatap olabilmesinin zor olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla hem içinde bulunduğu zamana hem de kendinden sonraki nesillere çağrısını ulaştırabilmesi için zengin ve çok yönlü bir dile ihtiyacı vardır. İşte bu yüzden tüm ölümsüz eserler, düşünceler ve dinamizmini koruyan dinlerin, sembolik bir dil (ihram, kible, dua, haç, mabed vb.) kullandığını görürüz (Demirel, 2012).

İnsanların manevi hakikatin sırrına vakıf olabilmeleri için onları temsil eden araçlara ihtiyaç vardır (Kılıç, 2013). Din, ulaşılamayan gerçekliği sembollerle insan tecrübesine taşıyan yegane temsil aracıdır. Modern insan, dini sembollerini pozitifizmin arkasına ötelese de simgesel düşünme yalnızca çocuğa veya şairlere ait bir durum değildir. İnsanın özünde var olan bir bilgi formudur. Dinin bu semboller sayesinde güncelliğini kaybetmediğini söyleyebiliriz. İnsan bir eyleme geçecekse veya bir dayanışmaya girecekse bunu ancak semboller düzleminde hissedebilir ve eylemleştirebilir (Eliade, 2020).

Bir dini tanımak için o dinin kullandığı semboller incelenebilir. Kullandıkları semboller mutlaka kutsallarına yönelik bir işaret taşımaktadır (Kızıl, 2018). Bu noktada karşımıza dini sembolizm formları ortaya çıkmaktadır. Her dinin kendine has çeşitli sembollerini bulunmaktadır. Bunlardan ilki işaret sembolleridir. Hilal, haç, Davud yıldızı gibi işaretler zamanla sembolleşerek işaret olmaktan çıkmış bir inancın, bir kültürün temsili haline gelmişlerdir. Mesela köleler için işkence aleti olarak kullanılan haç süreç içerisinde işkence aleti olmaktan çıkmış kutsal bir anlamı ihtiva eden dini bir sembol haline gelmiştir (Kızıl, 2018).

Diğer bir sembolik form ise tarihi kişilerdir. Arş, kürsü, arz-ı mevud gibi mekânsal ifadeler de sembolik malzeme olarak kullanılmıştır. Bir çağrı veya duyuru ifadesi olan ezan ve çan sesi gibi işaretler de zamanla ayırt edici özellik olarak sembolleşmiştir. Bunlar gibi pek çok işaret dinler için zamanla sembolik bir dil haline gelmiştir (Tokat, 2012). İslam dinindeki “hu” veya Hindistan’da kullanılan “om” gibi kutsal ifadeler de

lisan (dil) sembolleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Schimmel, 1954). Bu gibi ifadelerin din ve insanlar arasında köprü kuran sembolik bir dil olduğunu söyleyebiliriz.

Farabi, insanların tabii, psikolojik, sosyolojik farklılıklarının bir sonucu olarak mutluluğun bilgisine her insan aynı yolla ulaşamaz der. Ona göre insanlar halk ve seçkinler olarak ikiye ayrılır. Dolayısıyla mutluluğa ulaşmanın da iki yolu vardır: İlki hakikati, gerçek manasıyla idrak, ikincisi ise birtakım semboller yoluyla idraktır. Büyük çoğunluğu halktan oluşan toplumu, ikna edebilme yolunun sembollerden geçtiğini ifade eder (El-Farabi, 2012). Buradan yola çıkarak dini semboller; onları dinin hakikatleri olarak kabul eden insanların idraklerine sunulan, ulaşılamayan gerçekliğe dair birer bilgi formudur diyebiliriz.

İnsanın çektiği sıkıntılar bir anlam yüklendiği müddetçe katlanılabilir hale gelir. Dinsel semboller de insan hayatına bir anlam vermektedir. Modern insan batıl inançlardan kendini kurtarmıştır. Ancak bunu yaparken manevi değerlerini de tehlikeli bir biçimde yitirmiştir (Jung, 2015). Jung, insanın doğayla bir bağlantısının kalmadığını, bununla birlikte simgesel bağlantının sağladığı derin duygusal enerjinin de kaybolduğunu ifade etmektedir. Tıllıch imanın dilinin sembollerin dili olduğunu vurgular (Tıllıch, 2000). Dini sembollerin kaynağını araştırdığımızda zaman ve mekanın ötesinde ilahi bir alanda anlam bulduklarını söyleyebiliriz. Dünya dinlerinin birtakım ortak yanlarının varlığı sembolik farklılıklarına rağmen temelde aynı kaynaktan beslendiği kanısını bize verebilir.

Zamanla her şeyde olduğu gibi sembollerde de anlam kaybı veya kayması yaşanması ihtimal dahilindedir (Aydeniz, 2011). Zamanla sembol işaret ettiği hakikatten etkilenip onun yerini alabilir. Dini sembolizmin meydana getirdiği en büyük tehlike sembolün hakikatten etkilenmesi hatta onla karıştırılmasıdır. Bu durum sembolü putlaştırmaya götürebilir. İnsanlara peygamberin veya Kabe-i Muazzama'nın resmi gösterildiğinde sanki sahibini görmüş gibi sevinçle yüzlerine ve vücutlarına sürdükleri görülür (Kızıllı, 2018). Sahibine sevgi ve saygıyı yaşatmak için yapılan putlar zamanla sahibini unutturur ve onlara saygı ve tazim bir gelenek haline gelir.

Sembolün maddi varlık planında anlaşılma biçimleri yoruma bağlı olarak değişebilmektedir. Zamanla dine ait olmayan bir eşyaya veya davranışa kutsallık atfedilebilmektedir. Sembolün dini olup olmadığı kullanıldığı alan ve bu alana etkisi üzerinden çıkartılabilir (Perşembe, 1998). Sembollerin bu tahribatında geleneksel kökeninden uzaklaşmış, salt sembolü kutsayan ve zahire takılı kalan bazı yapılanmaların ortaya koyduğu öğretilerin etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Bu etki sonucunda nitelik zamanla sembollerin üzerinden çekilir. Geriye yalnızca sayısal değerler kalmak

durumundadır. Aynı zamanda modern düşüncenin sembolü yok sayması ve gerçeklikten uzak varsaymasının da bu tahribatı meydana getirdiğini söyleyebiliriz (Aydeniz, 2011).

Bazı dini sembollerin anlaşılabilmesi kolaydır. Örneğin İslam dininde, hac sırasında erkeklerin gücü temsil edecek şekilde yürümesi, İbranilerin yas tutarken elbiselerini parçalaması gibi. Bazı dini semboller ise çok karmaşık ve anlaşılması güç olabilirler. Örneğin Yunus peygamberin kıssasına baktığımız zaman, tebliğde bulunduğu insanlardan uzaklaşarak gemiye bindiğini, ardından balığın karnında hapsedildiğini biliyoruz. Fromm kıssanın sembolik bir anlatım olduğunu ifade eder (Fromm, 1992). Bu kıssanın gerçekliğinin yanı sıra sembolik anlamını idrak etmek için çeşitli yorumlara başvurulabilir. Bunlardan biri Yunus peygamberin tebliğ görevinden kaçışı, gemiye binmesi hatta orada uyuyakalması, balığın karnında üç gün kalışı ve oradan kurtuluşunun aslında onun ruh halini temsil ettiğini söyleyebiliriz. Bu temsilin içerisinde, içine kapanmayı ve kendini toplumdan soyutlamayı ve bu ruh halinden kurtuluşu bulabiliriz (Fromm, 1992). Diğer bir örnek Eski Ahit'te Tanrıya adanmış dinlenme günü olarak geçen Şabat'ın sembolik manasının, günümüz dünyasındaki dinlenme anlamından ziyade küçük bir ateş dahi yakılmaması gerektiğinden yola çıkarak insan ve doğa arasında kurulan büyük bir uyum olduğunu söyleyebiliriz. Bu şekilde bu merasimin mahiyetini daha iyi kavrayabiliriz.

Dinlerin temelinde var olan inanç, sembol ve değerlerin, insanlara çevrelerini tanıma ve tanımlama ve duygularını ifade etme noktasında yardımcı olduğu yadsınamaz. Bu sayede kendisini tanımlamış olduğu sembolik kimlik ile kendi içerisinde her türlü eylem ve aktiviteye güdülenme sistemi oluşturduğu söylenebilir (Perşembe, 1998). Aynı dine mensup insanlar için kullanılan dini semboller pek çok anlam ifade ederken o dine dışardan bakan kimseler için sembolün ilgili olduğu inancı hatırlatır. Sembolün çok anlamlılığı sembol ve işaret ettiği hakikat hakkında pek çok yoruma izin verir. Çok anlamlılık sayesinde sembol dinamizmini daima canlı tutar (Kızıl, 2018). Kutsal bir hakikate işaret eden sembol sürekli tekrarlanmasına rağmen etkisini yitirmez ve tüketilemez.

Dinler, semboller aracılığı ile kendilerini tarih sahnesinde tutabilmişlerdir. İnsanlar da semboller aracılığı ile dini değerleri ve geçmişin ayak izlerini takip edebilmişlerdir. Dini semboller toplumsal yaşayışta grubun birlik ve beraberliğin sağlayarak yararlı ve mantıklı bir işlevi olduğunu açıkça göstermiş olur. Aynı zamanda semboller, yaşanan dünyaya daha özel bir pencere açarak insanı kendi kabuğundan

çıkarmakta diğer insanlarla farklı birliktelik biçimleri ve hayat felsefesi oluşturmaktadır diyebiliriz (Perşembe, 1998).

Semboller ortaya çıktığı zamanın ve zeminin özelliklerini taşır. Bir sembolü içinde bulunduğu coğrafyadan ayrı değerlendirmek sağlıklı bir değerlendirme olmayacaktır. Bu sebeple herhangi bir din veya öğreti başlangıçta kurulduğu toplumun geleneksel ve kültürel öğelerini bir şekilde devam ettirir (Kızıl, 2018). Kültüre aykırı bir düşünme biçiminin kabulü elbette zor olacaktır. Bir dinin sembolik dili çözülmeden öğretilerini anlamak mümkün olmayacaktır.

İnsanların manevi hakikatin sırrına vakıf olabilmeleri için onları temsil eden araçlara ihtiyaç vardır (Kılıç, 2013). Semboller, hakikatin temsilini gerçekleştirebilecek bilgi formlarıdır. Dinin semboller sayesinde güncelliğini kaybetmediğini söyleyebiliriz. İnsan bir eyleme geçecekse veya bir dayanışmaya girecekse bunu ancak semboller düzleminde hissedebilir ve eylemleştirebilir (Eliade, 2020). Bunu hayal gücü ile de bağdaştırabiliriz. Canlıların uykusunda gözlemlenebilen göz hareketleri herhangi bir dış uyarıcı olmadan gerçekleşen deneyimlerin kanıtı olarak karşımıza çıkar. Sembolik iletişimin ortaya çıkışı ve beslendiği kaynak aslında içsel dinamiklerdir denebilir. Buna bağlı olarak hayal gücü içsel ritimlerin temel göstergeleridir. Canlılar olayların gerçekliğinin yanı sıra yoklukta da hayal gücü ile duyguların artmasına yol açabiliyor (Browning, 2019). Hayal gücünden yoksun insandan sınırlı, vasat, mutsuz bir varlık olarak söz edilir. Hayal gücü hayata derinlik ve bütünsellik, insana ise iç zenginliği katar (Eliade, 2020). Semboller aracılığıyla da dindar insan ruhunu bu derinlik ve zenginliğin içerisinde huzura ve mutluluğa ulaştırır.

Sonuç olarak inançları anlamaya ve anlamlandırmaya yarayan birtakım bilgi formları olan semboller olmasaydı inançlar ile aramızda nasıl bir bağ kurabilirdik? Sembollerin varoluşsal bağlamda ulaşılamayan gerçekliği insan tecrübesine taşıma ve manevi hayatın özüne ait olma gibi özellikleri bulunmaktadır (Tokat, 2012). Bunu yok saymanın mümkün olmadığını, sembolün tarihi serüveni bizlere göstermektedir. İnsanın, bu sembollerle karşılaşma ve bu sembolleri anlamlandırma süreci küçük yaşlara tekabül eder ve maneviyatını şekillendirmesine yardımcı olur (Piaget, 2016).

1.1.4. İslam'da Semboller

Ortaya çıktığı ilk dönemden bu yana İslamiyet'in en temel dinamiklerinin birtakım sembolik tavır, davranış ve sözlerle kullanıldığını ve bütün dünya Müslümanları tarafından aynı anlam ve değerde kabul gördüğünü söyleyebiliriz. Kuran-ı Kerim'de

sembol “şa-a-ra” kelimesinden türemiş “şi’ar” veya “şe’air” kelimeleri ile ‘semboller, alametler’ anlamında ifade edilmiştir. Bu kelimenin Kuran’ı Kerim’de bazı örnekleri, Bakara suresi 158. ayette (DİB, 2023); “Şüphesiz Safa ile Merve, Allah’ın (dininin) nişanelerindendir.” şeklinde, Maide suresi 2. ayette (DİB, 2023); “Ey iman edenler! Allah’ın (koyduğu din) nişanelerine, haram aya, hac kurbanına, (bu kurbanlıklara takılı) gerdanlıklara ve de Rab’lerinden bol nimet ve hoşnutluk isteyerek Ka’be’ye gelenlere sakın saygısızlık etmeyin.” şeklinde, Hac suresi 32. ayette (DİB, 2023); “Bu böyle, Her kim de Allah’ın nişanelerinden (kurbanlıklarını) yüceltirse, şüphesiz ki bu kalplerin takvasındandır (Allah’a karşı gelmekten sakınmasında).” şeklinde yer almaktadır.

Mutasavvıflar, Kuran’ı Kerim’de ayetlerin gerçek manalarının yanı sıra batını manalarının olduğunu kabul eder. Bu şekilde yazılan tefsirleri işari tefsir olarak isimlendirmişlerdir. Zahiri yani gerçek manayı sembol, batını manayı da o sembole yüklenmiş anlam olarak nitelendirmişlerdir (Tüzün, 2015). Kuran’ı Kerim’de sembolik anlatım bununla kalmayıp mecaz, istiare ve teşbihlerle bezenmiştir. Anlatılmak istenen şey bazen doğrudan anlatımla bütünsel ifadesini bulamayabilir. Kör birine renkleri doğrudan anlatmak veya hayatında hiç bal yememiş birine balın tadını doğrudan anlatmak mümkün değildir. Burada devreye sembolik anlatım girmektedir (Tüzün, 2015). Aynı zamanda gayb alemi de insanın algılarıyla anlayabileceği türden değildir. Allah’ın varlığı, cennet, cehennem, melekler gibi gayb alemine ait bilgileri insanlara ancak dolaylı anlatım unsurları olan sanatlarla bildirmek zaruriyeti doğar. Ulaşılamayan gerçekliğin yerini tutan, şehadet alemindeki benzerleriyle yer değiştiren her varlık ve her bilgi sembolik anlatımın konusudur (Tüzün, 2015). Müteşabih ayetler de bu tür anlatıma örnektir.

Kuran-ı Kerim’de sembolik dile daha çok müteşabih ayetlerde rastlamaktayız. İsrâ suresinde Hz.Peygamberin Mescid-i Haram’dan Mescid-i Aksa’ya bir gecede yolculuğu insanın dini gelişimini tamamlamasına ve kemaliyete ulaşmasına bir işaret sayılabilir. Demirel; diğer bütün peygamberlere namaz kıldırıyor oluşunun, son peygamber olmasına ve büyüklüğüne mecazi bir işaret olabileceğini ifade eder (Demirel, 2012). Muhkem ayetlere baktığımızda ise arş-kürsi, istiva ve ahiret gibi sembollerin yanı sıra namaz, oruç, hac gibi ibadetler ile de sembolik anlamlar ihtiva ettikleri söylenebilir. Namaz inanan kişinin Allah ile dünyada manen iletişim kurma aracıdır. Kişi O’nun karşısında acziyetini dile getirir ve bağılılığını gösterir. Baş yere eğerek ve diz çökerek secde etmek aslında nefsi alçaltmayı, saygı ve hürmeti sembolize eden hareketlerdir. Hac sırasında Allah’ın hükümrانlığını simgeleyen Kabe etrafında dönülerek telbiye getirmek

O'na itaat ve bağılılığı sembolize ederken elleri Hacer'ül Esved üzerine koymak O'na olan bağılılığı ve ahdi tazelediğini sembolize eder (Demirel, 2012).

Yine şeytan taşlama hadisesinin ise insan nefsinin kötü istek ve arzularının taşlanması ve yerine olumlu düşünceleri koyarak kötü enerjiyi kendinden uzaklaştırmasını sembolize ettiği söylenebilir. Tebbet suresinde bahsi geçen Ebu Leheb (ateşin babası) lakabı, peygamber efendimizin amcası Abduluzza'yı tarif etmenin yanı sıra çağlar boyu İslam düşmanlığı eden tüm müşrikleri ve Ebu Leheb'in karısı ise İslam düşmanlığı yapan müşriklerin işbirlikçilerini sembolize etmektedir (Demirel, 2012).

Abdest günlük hayatın yüzeyselliğinden insanı çekip çıkaran deruni ve arınmış bir hale büründüren bir mesajın taşıyıcısıdır diyebiliriz. Zekat insanın mal sevgisi ve sahip olma isteğine gem vuran fitratı temizleyen bir eylem olarak okunabilir. Oruç tüm tutku, arzu ve kötü eğilimlerden tenin ve ruhun saflaştırılma halidir (Kılıç, 2013). Yine yüce değerlere ulaşabilmek için en sevdiğimizden vazgeçebilme kararlılığımızı simgeleyen kurban ibadeti de bu minvalde değerlendirilebilir.

İnsan hayatını dolaysız yoldan önemli ölçüde etkileyen ve her birey için özel anlamlar taşıyan mekanların, sosyal, duygusal ve davranışsal planda sembolik etkileri göz ardı edilemez. Camiler de sembolik anlam ihtiva eden bu mekanlardandır. Her ne kadar fiziksel yapılar olsalar da insanların bu yapılarla kurduğu ilişkiler sebebiyle sembolik anlamlar taşımaktadırlar. İslamiyet'te camiler hayatın tam merkezindedir. Kamusal hizmet, cami etrafında şekillenmiştir. Osmanlı Devleti'nde cami etrafında hanlar, hamamlar, medreseler, şifahaneler yer almaktadır. İdeolojik anlamı ise insanların zihin dünyasında önemli bir yer işgal etmesinden ileri gelir (Kaya, 2022).

Tarihin izleri bu mekanlar üzerinden okunabilmektedir. Ayasofya camii tarihe tanıklık etmiş önemli örneklerden biridir. Hafızalara da önemli olayları ve kişileri hatırlatması sebebiyle gelecek nesillerin tarihini unutmamasını sağlayan önemli bir konumdadırlar. Camiler, belleğin mekanda ve zamanda görünür hale gelmesini sağlar (Kaya, 2022). Bireylerin topluma bağılılıklarını ve kimlik inşalarını destekleyici fonksiyonları vardır ve bireye bir aidiyet duygusu aşırlarlar.

1.2.Mabetlerin Tarihsel Serüveni, Anlamı ve İşlevi

1.2.1.Mabet ve İnsan İlişkisi

Tüm dinlerde ibadet mahalli mabet olarak ifade edilir. Bunun yanı sıra her dinin kendine has isimlendirmeleri ve mabet anlayışları bulunmaktadır. Mabetler kutsal mekanlar arasında insan hayatına en fazla nüfuz eden mekanlardır denebilir. Kutsal

mekan anlayışı irdelendiğinde öncelikle kutsalın ne demek olduğunu bilmek gerekir. İnsanın tanrı ile ilişkisinden doğan özel bir niteliğe sahip olma durumu, kutsal kelimesinin karşılığı olarak verilebilir. Kutsal mekan ise bu niteliğe sahip dini bir amaç için inşa edilmiş yer veya yapıdır (Güç, 1992). Bu yer, herhangi bir toplumun oraya verdiği değer sebebiyle kutsal kabul edilir. İnsanlar kutsallarını hayatın merkezine alır. Kutsal yer, bir mabet olmanın dışında dağlar ve nehirler gibi manevi gücün kendisine özel bir şekilde tezahür ettiğine inanılan yerleri de kapsayabiliyor. İlk kutsal kabul edilen yerler doğaya ait idi; Taşlar, mağaralar, mezarlar, ağaçlar, dağlar vb. pek çok örnek verilebilir (Güç, 1992). Uygarlığın gelişmesiyle birlikte günümüzdeki mabetlere benzer örneklerin geliştiğini söyleyebiliriz. Kutsal duygusu tarih boyunca insan tabiatında var olmuş, kutsal mekanlar ise tanrı ve insanın bir nevi bir araya geldiği yerler olarak dünyada alan bulmuştur.

Bir mekanın kutsal sayılabilmesi için şu faktörlerin kendisinde bulunmasına ihtiyacı vardır: Kutsal yerin ilahi bir işaretle bildirilmesi, kutsal yerin tanrıya tahsis edilmiş olması, tanrının kutsal yere tecellisi, bir yerin sahip olduğu özellikleri sebebiyle insanlar tarafından kutsal kabul edilmesi. Bu faktörleri sıralarken merkezde ya tanrının ya da insanın olduğunu görürüz. İnsan ve kutsal mekan arasında psiko-sosyal bir ilişki vardır. Genel itibarıyla insanların kutsal mekan ziyaretleri psikolojik ve sosyal açıdan olumlu sonuçlar doğuruyor denebilir (Yeğin, 2012). Bireyleri dini ve ahlaki yaşantıya yönlendirdiği ve bu durumun günlük hayata olumlu yansıdığı ifade edilebilir. Çünkü kutsal motifler, dini ve ahlaki değer yargıları içinde yaşanan toplumun her noktasına sinmiştir. İnsanın bu değer yargılarını kavrayabilmesi ve onu tahrip etmeden toplum içinde yaşayabilmesi gerekmektedir. Kutsal mekanlar ise topluma kimliğini kazandıran ve bu değer yargılarını hatırlatan bir fonksiyona sahiptir.

Mabet, insanın tanrı ile ve insanın diğer insanlarla bir araya geldiği yer olarak iki açıdan değerlendirilebilir. Toplu halde yaşayan insan, hayatında ilişkilerini düzenleyecek ve iç dünyasında kendisine yön verecek manevi güce sahip bir merkeze ihtiyaç duyar. Çünkü insan sırtını kendisinden daha üstün olan ilahi güce dayar.

Mabetlerin manevi yönlerinin yanı sıra etraflarında gelişen ayin, tören ve festivaller sebebiyle topluma gelir temin etme, kanun yapma ve toplumu idare etme gibi fonksiyonları da bulunur. 2. Dünya savaşı sırasında yıkılmayıp ayakta kalan mabetler toparlanma ve yeniden harekete geçme alanları olarak işlev görmüştür. Mabetler aynı zamanda yerin, göğün ve yer altının birleştiği merkezler kabul edilirdi. Dünyanın merkezi sayılan bu mekanlar manevi anlamda bir hususiyet taşırlardı. Aynı zamanda mabetler,

makro planın yani kozmosun mikro plana aktarılışına imkan sağlar (Güç, 1992). Bunu birtakım sembollerle gerçekleştirirler. Mabet, tanrı ile insanın buluşma yeri olarak adakların sunulduğu, duaların yapıldığı, gaipden haber beklenildiği, bayram ve kutlamaların yapıldığı, ayin ve ibadetlerin yapıldığı kompleks bir yapıdır. Mabedin diğer bir özelliği ise tanrının her yerde hazır ve nazır oluşunun ve mekandan münezzeh oluşunun tecelligahı oluşudur. Bu anlayış yalnız İslam'da vücut bulmuştur. Herhangi bir heykel veya suret barındırmayan bu yerde bir Müslüman, Allah'ın mekandan ve zamandan münezzeh olduğunu ve aynı zamanda ona her şeyden yakın olduğunu bilir.

1.2.2.Çok Tanrılı Dinlerde Mabet

Mısır ve Mezopotamya havzası kültürleri ve gelenekleri etkileyen pek çok medeniyete ev sahipliği yapmıştır. Bu coğrafyada gelişen şehirleşme, dini gelenekler, hukuki sistemler, tarım teknikleri ile hayatın merkezileşmesine ve mabet kültürlerinin gelişmesine sebep olmuştur. Bu bölge, Yahudilik, Hristiyanlık, İslam, Hinduizm ve Budizm gibi çeşitli dinlere kaynaklık etmiştir (Aydın, 2018). Bu coğrafyada yaşayan Sümerlerde dini inanişaya göre tanrı insanları kendisine kurban takdim etsin ve mabet inşa etsin diye yaratmıştır. Babil ve Asurlarda tanrının yeryüzünde bulunduğu sürece mabet içerisinde kaldığına inanılırdı. Buraya gökyüzü ve yeryüzü arasındaki bağ olarak bakarlardı. Aynı zamanda bu mabetlere bitişik kozmik bir dağ ile sembolize edilen Ziggurat adı verilen kuleler inşa edilirdi. Zerdüştlükte mabetler kutsal ateşin muhafazası için inşa edilirdi. Zerdüştlükte törenler, ortada ateş bulunan açık bir alanda kubbeye benzer bir yapının altında yapıldı. Mabetlerde heykel veya resim bulunmazdı. Eski Mısır'da mabetler tanrının ikamet yeri olarak görülürdü. Mabetlerin içerisinde tanrı heykelinin bulunduğu bir bölüm vardı ve oraya yalnızca rahipler girebilirdi. Mısır'da mabetlerin diğer bir türü ise morg mabetleri adı verilen ölümler adına yapılan mabetlerdir. Eski Yunan'da antropomorfik bir tanrı anlayışından söz etmek mümkündür. Tanrıların Olimpos dağında ikamet ettiklerine inandıklarından şehirlerde ve diğer bölgelerde Olimpos Dağı tanrılarına mabetler inşa edilirdi. İlk zamanlar mabetlerin içerisinde tanrı heykelleri bulunmasa da daha sonraları tanrı heykelleri mabet içerisine yerleştirilmiştir. Yunanlarda cemaatle ibadete rastlanmamaktadır. Mabetler tanrıların ikamet yeri olarak görülür. Bu sebeple ibadetler mabet dışında icra edilirdi. Eski Roma'da kırsal kesimde ibadet koruklarda icra edilirken Roma şehirlerinde insan biçiminde tanrı heykelleri barındıran mabetler yapıldı. Mabetler dini bir mahiyetten ziyade politik amaçlarla kullanılıyordu (Güç, 1992). Genel itibarıyla Mezopotamya ve Mısır havzasında zuhur

etmiş medeniyetlerin mabet anlayışlarında tanrı ve mabedin birlikte yer aldığı anlaşılmaktadır. Tanrı, mabet ve insan ilişkisinin çeşitli sembolik unsurlar ile kurulmaya çalışıldığı söylenebilir. Çoğu zaman tanrının mabette tecelli ettiği inancı görülmektedir.

Hinduizm’de Mabet. Hindistan’da çok çeşitli bir dini anlayış söz konusudur. Bunun sebebi çok uzun bir geçmişe sahip olması ve her çeşit düşünceye müsamahakâr olmasıdır. Mabetler, hem tanrıların ikamet yeri hem de insanların tanrılarla buluşma mekânıdır. Her ne kadar insanlar bu mabetlerde ibadet etseler de aslında Hinduların asıl mabedi tüm kainattır. Hinduizm’de ibadet tamamen mabede bağlı değildir. Bu sebeple evlerde ibadet etmek için tahsis edilmiş odalar bulunur. Maddi ve manevi kirlerden arınmak için Hinduizm’de mabetlerde hac ibadeti de gerçekleştirilirdi (Güç, 1992). Hinduizm müntesipleri, mabetlerde ferdi veya toplu olarak ibadet edebilirler. Rahipler, ibadetleri kendisinden istendiği takdirde yönetebilir. Tanrılara temiz yiyecekler takdim edilir. Mabetlerde tanrı tasvirleri yer alırdı. Bazı mabetlerde ise dinsel arınma/banyo için havuzlar ve su tankları bulunurdu (Aydın, 2018).

Budizm’de Mabet. Başlangıçta Budizm’in mabetleri yoktu. Öncesinde kutsal şahsiyetlerin hatıralarını barındıran mabetler daha sonra ibadet amaçlı kullanılmaya başlanmıştır. Budizm’de ibadet ferdi olarak icra edilir. Çeşitli bayram ve şenliklerde büyük kalabalıklar bir araya gelerek Buda’nın hayatındaki önemli bir olayı veya mevsimlerin değişimini kutlarlar. İnsanların mabetlere rağbet etmesinin asıl nedeni ölen kutsal kişilerin hatıralarıdır (Güç, 1992). Budist mabetleri, ibadet salonu, meditasyon odası, misafirhane, kutsal emanetler binası ve avlu gibi bölümlerden oluşmaktadır. Budizm’de cemaatle ibadet yapılması şart değildir. Budistler hilal ve dolunay zamanları tapınağa giderler. Her Budist aile evinin bir odasını meditasyon ve ibadet odası olarak düzenler. Hac ibadeti yoktur. Bundan dolayı kutsal mekanları ziyaret etmek isteğe bağlıdır (Gündüz, 2010).

Caynizm’de Mabet. Caynizm ilk zamanlar tanrı anlayışına sahip olmasa da kurucusu Mahavira’nın ölümüyle birlikte tanrı anlayışı ve mabet yapma düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bu dinde pek çok mabet olmasına rağmen tanrılara ibadet ve dua edilmez ancak mükemmelliğe ulaşan ve bu dünyanın ötesine geçen Tirthankaralar’a (Mahavira’dan önce yaşamış olan 23 öğretmen) dua edilir ve onlardan yardım istenirdi. Mabetlerinde Tirthankaralar’ın tasvirleri yer almaktadır (Güç, 1992). Caynizm’de mabetlerin en yoğun olduğu zamanlar bayram ve şenlik zamanlarıdır. Caynizm’de mabetler, insanları eğitmek ve ruh göçü ile onları saadete ulaştırmak amacıyla Tirthankaralar’a saygı ve tazim gösterilen mekanlardır (Gündüz, 2010).

Sihizm’de Mabet. Sihizm, cemaatle ibadete verdiği önemle İslam’a benzerlik gösterir. Sih mabetlerinde İslam mabetlerinde olduğu gibi resim ve heykel bulunmaz. Mabede girerken saygı amacıyla ayakkabılar çıkarılır ve baş kapatılır (Gündüz, 2010). Mabet içerisinde yapılan cemaatle ibadetin temelini kutsal kitaplarının okunması oluşturur. Sihler tanrıdan başka hiçbir şeye ibadet etmezler. Sihler kutsal kitaplarının bir bölümünü her gün okumak için evlerinde özel odalar yaptırmışlardır. İbadet yalnızca mabede bağlı kalmamıştır. Sihlerde kadın ve erkekler mabetlerde, kahramanlar adına yapılan dini şenliklerde bir arada yer alırlar (Güç, 1992).

Taoizm’de Mabet. Taoizm, Çin tarihinde 6. Hanedanlık diye bilinen dönemde ferdiyet ve ölümsüzlük üzerine yoğunlaşmış ve organize bir dine dönüşmüştür. Bu süreçten sonra çok sayıda tanrıya inanılmaya başlanmış ve bu tanrılar için mabetler inşa edilmiştir. Mabetlerin genel amacı tanrı tasvirlerini muhafaza etmek için yapılmıştır. Taoizm’de rahip cemaati oluşmasında Budizm’in etkisinden söz edilebilir. Taoist ve Budist rahipler manastır çevrelerinde oturmaktadır. Bu sebeple mabetlerin avlusuna Budist ve Taoist rahipler için ortak ibadet ve dua salonları inşa edilmiştir. Taoistler büyü, simya ve fal ile uğraşırlar. Hatta gelecekte haber verme ve büyü işlerini mabetlerin avluların da yaparlar (Güç, 1992).

Konfüçyüsçülük’te Mabet. Bu dinde mabedin ortaya çıkışı kurucusu olan Konfüçyüs’ün ölümünden sonra kutsanması ile başlamaktadır. İnsanlar mabetlere buhur ve şamdanlar yakmak, dua ve niyazda bulunmak için giderler. Tanrı’nın mabetlerde hazır bulunduğu inancı vardır. Mabetlerde icra edilen fal ve kumar gibi faaliyetler sebebiyle büyük şenlik ve bayramlar dışında geniş kalabalıklar buralara uğramazlar. Sadece tanrının doğum gününde mabetler dolup taşar. Konfüçyüs anlayışının temelinde otoriteye saygı ve üstün güçlere ibadet yatmaktadır. Çin evleri atalara saygı ve atalar kültü açısından önemli bir yere sahiptir. Bu evlerde hem misafir kabulü için hem de yakın zamanlarda ölen atalara ait tabletler ihtiva eden bir salon bulunur (Güç, 1992). Bu tabletlere saygı ve tazim gösterilir.

Şintoizm’de Mabet. Tabiat güçleri ve ruhlarına ibadet eden Japonlar, mabetler inşa edilmeden önce ağaçlara, dağlara, ırmaklara ibadet etmekteydi. Ancak zamanla mabetler içerisinde bulunan tanrı ve tanrıça tasvirlerine ibadet etmeye başladılar (Aydın, 2018). Şintoizm’de sayısız tanrı ve “tanrı evi” denilen ayin merkezleri bulunmaktadır. Tanrıların buralarda yaşadıklarına ve toplu halde yapılan törenlerde hazır bulunduklarına inanılıyordu. Şintoizm’in mabetleri taşınabilir küçük kulübelere benzer. Daha geniş mabetler ise orman, dağ ve deniz kıyısı gibi yerlere yapılır. Cemaatle ibadet yoktur.

Rahip olmayanlar mabede tek başına gelir tanrının dikkatini çekmek için zili çalar, biraz bağış yapar ve dua eder. İbadet sadece mabetlerde değil ev ve iş yerlerinde basit sembolleri içeren tanrı rafı denilen uzun bir kutuda gerçekleşir. Mabetlere sadece ibadet amacıyla gidilmez. Japonlar, muska ve tılsım satın almak, kötü ruhları kovmak ve birtakım dileklerini dilemek için de mabetlere giderler (Güç, 1992). Bir dönem mabetleri devlet inşa etmiş ve yönetmiştir. Bundan dolayı bu dönemde mabetler bazı aileler ile özdeşleşmiş ve bürokratik sistem buralardan idare edilmiştir. Günümüzde ise böyle bir durum yoktur (Aydın, 2018).

1.2.3. Tek Tanrılı Dinlerde Mabet

Yahudilikte Mabet. Yahudi tarihinin Hz. İbrahim, Hz. İshak ve Hz. Yakup'a dayandığı bilinmektedir. Özellikle bu peygamberlerin bulunduğu tarih aralığına atalar dönemi denmiştir. Eski Yahudilikte ibadetin temeli kurban kültüründen ileri geliyordu. İbadetler, Tanrıya sunulan adak, takdime ve dua şeklinde ferdi olarak gerçekleştiriliyordu. Göçebe hayat sürdükleri dönemde çeşitli yerlere mezbah kurup kurbanlarını buralarda takdim etmişlerdir. Bu dönemde mabet yerine toplanma çadırlarına rastlanır. Yahudiler için mabet tanrının tecelli ettiği ve ona doğrudan ulaşılabilen yer olarak kabul diliyordu. Mabet tanrının kutsallığının İsrail topluluğuna geçişini sağlamada önemli bir vasıta olarak görülür. Bu sebeple Tevrat'ta mabet ibadeti ile ilgili pek çok hükme rastlanır (Gürkan, 2010).

Hz. Musa dönemi Eski Yahudilik'te bir başka döneme geçişin başlangıcıdır. İsrailoğullarının Mısır esaretinden kurtulmasıyla kırk yıl çölde yaşamaya başlaması mabet kültürünün de çöl şartlarına ayak uydurmasına sebep olmuştur. Cemaat çadırları veya çadır mabet olarak bilinen bu çadırlar kutsal bir mekan olarak kabul ediliyordu. Hz. Musa İsrailoğullarını buradan yönetmiştir. Kurban dahil olmak üzere tüm ibadetler bu çadırlarda gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda Yahudiler için burası Hz. Musa'nın gaipten haber alma yerleriydi. Yahudilerce tanrı bu çadırlarda ikamet etmektedir Aynı zamanda ahit sandığı da buralarda muhafaza edilmektedir. Yahudiler çöldeki esaretleri bittikten sonra Kenan iline yerleşirler ve burada Gilgal, Şilo, Mispah, Gibeon, Dan, Kudüs isimleri verilen birtakım ibadet yerleri inşa ederler. Kudüs mabedi İsrail tarihinde ilk dönem mabetlerinin sonuncusudur. Hz. Davut'un kontrolünü Filistinlilerden aldığı ahid sandığını Kudüs'e getirmesiyle Kudüs kutsal şehir kabul edildi. Daha sonra Hz. Davud ahid sandığının muhafazası için bir mabet inşa ettirmek istedi ancak savaşlar sebebiyle bunu gerçekleştirilemedi. Bu mabet Hz. Süleyman döneminde yaptırılmıştır. Bu sebeple

de Süleyman mabedi olarak bilinmektedir. Çoğunluğa göre Süleyman mabedi bir saray mabedidir (Güç, 1992). Geleneksel Yahudilik inancında Mesih'in ortaya çıkmasıyla Süleyman Mabedi'nin tekrar inşa edileceği ve tüm Tevrat hükümlerinin yeniden hayata geçirileceği güne kadar kurban ibadeti askıya alınmıştır (Gürkan, 2010). Süleyman mabedinin inşasıyla birlikte krallık ikiye bölündü. Daha sonra Kudüs'ün düşüşü ile birlikte bu mabet yıkılmış ve Ahid sandığı kaybolmuştur. Bugün Mescid-i Aksa dendiğinde halife Abdülmelik'ten Kanuni Sultan Süleyman'a kadar pek çok devlet yöneticisi tarafından buraya inşa edilen Kubbetü's Sahra, mezar, türbe, tekke, zaviye, sebil gibi yapıların bütünü anlaşılmaktadır (Güç, 1992).

Günümüz Yahudilerinin mabetleri olarak bilinen sinagogların tarihi Babil sürgününe dayanır. Ancak asıl önemini ikinci mabedin yıkılmasından sonra kazanmıştır. Dua, dini öğrenim ve idari meselelerin görüşülmesi gibi fonksiyonlara sahip olan sinagoglar için kelime anlamı olarak bu fonksiyonların tümünü kapsayan İbranice bet ha-kneset (toplanma evi) bet ha-tefila (dua evi) ve bet ha-midrâş (öğrenme evi) isimlendirmeleri kullanılmıştır. Sinagoglarda İslam'da olduğu gibi resim heykel vb. unsurlar yer almamaktadır (Gürkan, 2010). Dua ve ibadet evi anlamındaki "sinagog", Yahudilerin topluca ibadet etmek, halkı eğitmek ve kültürel kimliklerini korumak amacıyla inşa ettikleri yapıdır. Bu minvalde kullanılan diğer bir kelime ise "havra"dır. Sinagoglarda yapılan ibadetlerde Hristiyanlık ve İslam'da olduğu gibi huşu yer almaz. Çünkü onlara göre sinagog toplantı yeridir. Eş dostla konuşulur, sinagog içerisinde gezinilebilir, karışık sesler duyulabilir. İbadet disiplini yoktur gelişigüzel ibadet edilir (Güç, 1992). Modern sinagoglarda ibadet mahalli dışında toplanma odaları, sınıflar, mutfak, kütüphane, ve dükkanlar yer almaktadır. Avrupa ve Amerika'daki sinagoglar farklı teşkilatlanmalar sebebiyle sinagog hizmetlerinden faydalanabilmek için üyelik şartı aramaktadır (Gürkan, 2010).

Hristiyanlıkta Mabet. Hristiyanlık Yahudilerin içerisinden çıkmış bir harekettir. Mensupları yeni bir din olarak değil kendilerini asıl İsraililer olarak görüyorlardı. Yahudi olmayanlar tarafından da benimsenmeye başlayan bu din zamanla Akdeniz havzasına doğru yayılmıştır. Yahudi olmayan Hristiyanlar Yahudilerden ayrı bir cemaat oluşturarak bu cemaate Hz. İsa'ya inananlar cemaati demişlerdir. Hz. İsa'nın Petrus'a "Sen benim kilisemi üzerine kuracağım kayasın" sözü daha sonra bina edilecek "kilise" ye bir işaret olarak kabul edilmiştir. Bu kelimeyle bir mekandan ziyade Hristiyan cemaati kastedilmektedir. Diğer dinlerde gördüğümüz gibi kilise, tanrının evi değildir. Hz.İsa'nın nerede iki kişi bir araya gelse üçüncüleri benim minvalindeki açıklaması ibadetin

herhangi bir yerde yapılabileceğine işaret olarak kabul edilmiştir (Güç, 1992). Bu sebeple Hristiyan anlayışında cemaat bir mekandan daha çok öne çıkmaktadır.

Hiz. İsa'nın geldiği dönemde annesi bir mabede adanmıştı. Kendisi de Yahudi mabetleriyle iç içe büyümüştü. Hatta ileriki yıllarda Yahudi mabetlerinde vaazlar vermişti. İlk dönem Hristiyan dinine mensup olanlar kendilerini Yahudiliğin bir devamı olarak gördükleri için bir mabed inşa etme gereği duymamışlardı. M.S. üçüncü yüzyılda Roma imparatoru Konstantin Hristiyanlık dinini devletin resmi dini ilan etmesiyle beraber kilisenin fiziki manada bir ibadet yeri olarak tarih sahnesine çıkışı başlamıştır. Hiz. İsa'nın kiliseyi yani Hristiyan cemaatini oluşturmaktaki maksadı cemaatin öğretim, vaaz ve iyileştirme görevini temsil etmesidir (Güç, 1992).

Ortaçağda çok çeşitli Hristiyan toplulukları ortaya çıktı. Doğu ile Batı kiliseleri birbirinden ayrıldı. Doğru inanış anlamındaki “Ortodoks” kelimesi Doğu Kilisesini, gerçek Hristiyanlığın evrensel temsilcisi manasında kullanılan “Katolik” kelimesi ise Batı Kilisesini ifade etmektedir. Katolik kilisesi imparatorluğun çöküşünden sonra otoriteyi ele alarak hiyerarşik bir yapılanma meydana getirmiş, papa adeta bir kral yerine konmuştur. Günümüz Hristiyanları büyük oranda Katoliklerden meydana gelmektedir (Gündüz, 2010). Hristiyan dünyasında kiliseler uzun bir süre hem dini hem de siyasi bir rol üstlenmiştir denebilir.

İslam’da Mabet. Mabet kelimesi İslam literatürüne sonradan dâhil olmuştur. İslam dininde mabet anlamında kullanılan ilk kelime mescittir. Mescit kelimesi “secede” kökünden türemiş olup eğilmek, baş eğmek, alını yere koymak anlamlarına gelmektedir. Namazın önemli rükûlarından olan secdeye atıfla namaz kılınan yere de mescit denmiştir. İlk zamanlar vakit namazları dışında sadece cuma namazlarının kılındığı yerlere “insanları bir araya toplayan yer” anlamında cami denmiştir. Günümüzde ise minaresiz küçük yapılanmalara mescit, daha büyük ve ayrıntılı yapılanmalara ise cami denmektedir (Gündüz, 2010). Kâbe için de mescit kelimesi kullanılsa da bu genellikle “Mescidü’l Haram” şeklinde tamlama olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda Kâbe için Beytü’l Haram, Beytü’l Muharrem, Beytü’l Atik gibi tamlamalar da kullanılmıştır. Buradaki “beyt” kelimesi “Allah’a ibadet için tahsis edilmiş şanı yüce ev” anlamındadır (Güç, 1992).

Müslümanlar için Kabe’nin mabed oluşundaki önem Hiz. Adem’in yaratılışına kadar dayanır. Başlangıçtan itibaren bir ibadet ve ziyaret yeri olarak anılır. Hiz. İbrahim ve oğlu İsmail’in onu yeniden inşa etmesiyle birlikte bu vasfını sürdürmüştür. Kâbe’nin içinin bir zamana putlarla doldurulsa da Hiz. İbrahim’den bu yana gelen hac, umre ve

kurban gibi ibadet şekillerinde pek bir değişiklik olmamıştır. Sadece orada yaşayanların değil bütün insanların meylettiği bir konumdadır. Kabileler arasında birlik ve beraberliğin sembolü olarak görülmüştür. Yemin, ahitleşme, köle azadı, evlatlık edinme gibi işlerin gerçekleştiği bir yer olarak çok çeşitli yönlerden önemini ortaya koymuştur. Kabe'nin içerisinde bulunan harem bölgesi emniyet ve güven tesisini sağlayan bir fonksiyona sahipti. Tüm bunların yanı sıra ticaret merkezi olarak da öne çıkıyordu (Güç, 1992).

Mekke'de Müslümanlara yapılan siyasi baskı sebebiyle Medine'ye hicret gerçekleşmiş ve bu hicret esnasında yapılan ilk faaliyetlerden biri önce Kuba'da daha sonra Medine'de bir mescit inşa etmek olmuştur (Sarıçam, 2011). Hz. Peygamber'in hicret esnasında ilk faaliyetlerinden birinin mescit inşa etmek olması İslam'da mescidin ne kadar önemli bir yerde durduğunun işaretidir. Her ne kadar İslam'da mescit inşa etmeye önem verilse de bu durum diğer dinlerin mabet anlayışlarından biraz farklıdır. İslam'da ibadet sadece mescide bağlı olmayıp yeryüzünün herhangi bir yerinde yapılabilmektedir. Nitekim Hz. Peygamberi'nin, “..yeryüzü bana mescit kılındı.” İfadesi buna bir delil olarak gösterilmektedir. Ne var ki cemaatle kılınan namaz da İslam kardeşliğini pekiştirmek ve böylece insanlar arasında kolektif bir şuur meydana getirmek için önemsenmiştir. Cemaatle namaz için mutlak manada bir mescit şartı konmamıştır.

İslam'da mescitlerin ilk ve en önemli fonksiyonu ibadet mekanları oluşlarıdır. Bunun yanı sıra Hz. Peygamber eğitim öğretime çok önem vermiş ve bunu mescitler vasıtasıyla gerçekleştirmiştir. Mescid-i Nebi'de “Suffa” adıyla ayrılan bölümlerde eğitim öğretim faaliyetleri yürütülmüştür. Bu yönüyle daha sonra inşa edilen cami ve mescitlere model olmuştur. Mescid-i Nebi aynı zamanda diplomatik ilişkilerin sürdürüldüğü siyasi bir kimliğe de sahiptir. Yabancı heyetler Medine'ye geldiklerinde Mescid-i Nebi'nin bir sütunun altında kabul edildiği bilinmektedir. Mescid-i Nebi hukuki meselelerin konuşulduğu adalet divanı olarak da değerlendirilmiştir. Sosyal ve kültürel faaliyetlerin de ana merkezi olmuştur. Hastane ve hapisane gibi işlevlerde de kullanılıyordu (Sarıçam, 2011). Mescitler, en işlevsel ve en yaygın dönemini Hz. Peygamber zamanında edinmiştir. Daha sonra fetihlerle birlikte İslam dini farklı bölgelere yayılmış ve yayıldığı bölgeleri İslamlaştırma cami ve mescitler aracılığıyla olmuştur. Yeni şehirler kurulurken ilk cami yapılmış ve caminin yanına hükümet binası inşa edilmişti. Hükümet binasının etrafına da mahalleler kurulmuştu.

Camiler Emeviler ve Abbasiler döneminde ilim ve kültür merkezi olma özelliklerini devam ettirmişlerdir. Selçuklular da Anadolu'yu İslamlaştırmak için camileri merkeze almışlardır. Osmanlılarda fetihten sonra fethedilen bölgeye hemen bir

camii yaptırılırdı. Hürriyetin ve hakimiyetin sembolü olarak da bu camide Cuma namazı kılınırdı. Camiler, Osmanlı döneminde Hz. Peygamber dönemindeki fonksiyonunu aynen devam ettirmiştir. Külliye adı verilen yapılar bütünü camilerin sosyal amaçlı kullanımı için inşa edilmiştir (Güç, 1992).



İKİNCİ BÖLÜM

GELİŞİM

2.1. Gelişimin Doğası

İnsan doğumdan ölüme kadar geçen süreçte gelişimini, diğer insanlarla benzeşen ve ayrışan yönleriyle bir bütün olarak tamamlar. Birey olarak eşsiz ve biricikliğinin yanı sıra ortak yönlerin yörüngesinde seyrederek yol alır. Gelişim büyümek ve ileriye doğru hareketi temsil ederken aslında yaşlanmayla birlikte ortaya çıkan gerilemeyi de içerir. Gelişim yaşam boyu çok boyutlu ve çok yönlüdür. Biyolojik, sosyokültürel ve bireysel faktörlerin birlikte işlevsel hale gelmesiyle başlar (Santrock, 2017). Psikologlar, sosyologlar, antropologlar sinir bilimciler, tıp araştırmacıları yaşam boyu gelişimin imkanını ortaya koymaya çalışırlar.

Doğum öncesi dönem, bebeklik dönemi, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik gibi birçok evrede yaşanan zihinsel, dil, sosyal, duygusal, fiziksel alanlarda bireylerin deneyimlerinin bütününe gelişim diyebiliriz (Ummannel, 2021). Gelişim, anne karnından başlayarak ölüme kadar geçen sürede, farklı zamanlarda ve farklı özelliklerle bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle erken çocukluk dönemi hayat serüveninde önemli bir yer tutmaktadır. Gelişim kuramcıları insan gelişimini farklı evrelere ayırırken eğitim de bir yandan bu evrelere göre değişiklik arz etmektedir. Gelişimin, fiziksel, bilişsel ve sosyoduygusal boyutlardan oluştuğundan bahsetmiştik. Bu boyutlar çok yönlüdür. Biri gelişirken biri gerileyebilir. Örneğin ileri yetişkinlikte zihinsel olarak daha akılcı kararlar alınır fakat bilgiyi işlerken daha yavaş hareket edilebilir. Bu noktada gelişimin esnekliğinden de söz edebiliriz. Utangaç birinin yardım alarak kendini toplum içerisinde rahat hissedebilmesi bu duruma örnek olarak verilebilir (Santrock, 2017). Gelişim insanın bulunduğu bağlam içerisinde gerçekleşir. Aile, okul, arkadaşlar, mabetler, şehirler, mahalleler bağlamlara örnek olarak verilebilir. Bu süreçler birbirlerine bağlı ve ayrılmaz bir durumdadır. Annesinin bebeğine sarılması ve bebeğin gülümseyerek cevap vermesi hem biyolojik, hem bilişsel hem de sosyoduygusal süreçlere olumlu etki eder.

Gelişim serüvenini düzenlemek ve daha iyi anlamak için gelişim dönemleri 8 ardışık dönem olarak sınıflandırılabilir. Döllenmeden doğuma kadar olan süreç doğum öncesi dönem, bebeklerin yetişkinlere aşırı bağımlı olduğu 18-24 ay aya kadar olan dönem bebeklik dönemi, okul öncesi denilen çocukların yeterliliklerini arttırdıkları 5-6 yaşlara

kadar süren dönem ilk çocukluk dönemi, temel okuma yazma ve aritmetik becerilerin geliştiği 6-11 yaşları arasındaki dönem orta ve ileri çocukluk dönemi şeklinde ilk dördünü sayabiliriz (Santrock, 2017). Gelişimde yalnızca nicelik aramak onun birçok yapı ve işlevi bütünleştiren karmaşık bir olgu olduğu gerçeğini göz ardı etmektir. Bu sebeple gelişimin her evresi bir sonraki evre ile ilişkilidir. Gelişim insanın, büyüyerek, olgunlaşarak, gerekli bilgi ve becerileri edinerek belirli bir gelişim görevini tamamlamasıdır (Oruç, 2014).

2.1.1. Gelişim Alanları

Gelişim alanlarına baktığımız zaman biyolojik, bilişsel ve sosyoduygusal gelişim süreçleri karşımıza çıkmaktadır. Bireyin fiziksel yapısında meydana gelen genlerin dizilimi, beyin gelişimi, boy uzaması, ağırlıkta artış, motor becerilerde değişim, beslenme, hormonal değişiklikler, kalp damar sistemindeki değişimler gelişimi etkileyen biyolojik süreçlerdir. Boy ve kilodaki artış, beyin ve sinir sistemindeki değişimler çocuğu biliş ve dil gelişimi açısından ileriye yönelik hazırlar (Santrock, 2017). Gelişimin baştan aşağıya doğru bir seyir halinde ilerlediği söylenebilir. Çünkü embriyo döneminden fetüse geçişte ilk gelişme gösteren organ beyindir. Daha sonra sinir sistemi, kalp ve sindirim sistemi onu takip eder. Gelişim alanları dönem dönem birbirinden farklı gelişim hızı göstermektedir. Bir dönem fiziki gelişim ilerlerken başka bir dönem dil gelişimi hızlanabilir. Bu gelişim alanları birbirinden etkilenebilir. Bir alandaki gelişim evreleri daha tamamlanmadan başka bir alandaki gelişim evresinin özellikleri görülmeye başlar (Arı, 2008). Dolayısıyla gelişim alanları birbirlerinden keskin çizgilerle ayrılamaz denebilir.

Gelişim psikologları gelişim serüvenlerini değişik yönlerden ele almışlardır. Freud'un gelişim evreleri ruhsal ve cinsel içerikliken, Erikson'un evreleri ruhsal ve toplumsal yönlüdür. Havighurts ise insanın gelişim evrelerinden birini tamamlamadığında bir diğerine geçemeyeceğini öne sürer. Piaget doğumdan ergenlik dönemine kadar olan zamanı; duyumsal, devimsel ve bilişsel evre (bebeklik dönemi), işlem öncesi evre (ilk çocukluk dönemi), somut işlem evresi (son çocukluk dönemi), soyut işlem evresi (ergenlik dönemi ve sonrası) şeklinde dört evreye ayırır. Gazali ise gelişim sürecini hissedici ruh (süt dönemindeki çocuk), hayali ruh (ilk çocukluk), akli ruh (son çocukluk), fikri ruh (yetişkinlik) şeklinde dörde ayırmıştır (Oruç, 2014).

2.1.2. Gelişimde Önemli Kavramlar

Gelişimle ilgili temel kavramlara baktığımızda büyüme, olgunlaşma, gelişme, hazırbulunuşluk ve kritik dönemler ile karşılaşmaktayız. Büyüme, insanda fiziki özelliklerin nicelik olarak artışı ifade etmektedir. Olgunlaşma, dış çevreden bağımsız vücut organlarının fonksiyonlarını eksiksiz yerine getiriyor oluşudur. Öğrenme, çevreye bağlı olarak gelişen kalıcı davranış değişiklikleridir. Gelişme, büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin eş zamanlı olarak insanı olumlu yönde bir yerden bir yere taşımasıdır. Hazırbulunuşluk, yeni öğrenme durumlarına çevre ve kalıtımın da etkisiyle hazır hale gelme durumudur. Kritik dönemler ise bu yaşamsal fonksiyonlara duyarlılığımızın en zirvede olduğu bazı zaman dilimleridir (Ummannel, 2021). Kritik dönem içerisinde dil gelişimi, duygusal gelişim, sosyal gelişim, cinsel gelişim gibi gelişim dönemleri sayılabilir. Bu dönem, kişinin hayatının bütünü kapsayacak pek çok alandaki gelişimin yoğun bir şekilde yaşandığı bir dönemdir. Kritik dönemde kazanılamayan herhangi bir yetenek, duygu ya da davranış hayatın diğer dönemlerinde kazanılamaz (Oruç, 2014). Okul öncesi dönem bunlardan biridir. Uygun uyarıcı ve uygun model değişkenleri kritik dönemin önemli unsurlarıdır. Kişinin bir davranışı kazanabilmesi için hem uygun uyarıcıya hem de uygun modele ihtiyacı vardır (Arı, 2008).

Gelişimin üç temel yönünü, kalıtım etkisi, çevre etkisi ve her ikisinin de karşılıklı etkileşimleri şeklinde ifade etmek mümkündür. Kalıtım ve çevre birbirini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilen gelişimle ilgili önemli iki kavramdır. Bazıları kalıtımın gelişim üzerinde daha fazla etkisi olduğunu söylerken bazıları çevreyi bu şekilde değerlendirir. Fakat her ikisinin de farklı alanlarda farklı etkiler gösterdiği bilinmektedir. Bir çocuğun fiziki özellikleri (cinsiyet, göz rengi vb.) kalıtımın etkisi ile dil gelişimi, kişilik özellikleri, yetiştirme tarzı da çevrenin etkisiyle daha fazla şekillenir (Oruç, 2014).

Kalıtımı, doğuştan getirdiğimiz biyolojik miras, çevreyi ise organizmanın bulunduğu ortam ve deneyim olarak ifadelendirebiliriz. Kalıtımın gelişim üzerinde daha etkili olduğunu savunanlara göre kişi çevrenin baskılamasına maruz kalmadıkça genlerinde var olduğu şekliyle gelişir. Çevreyi savunanlar biyolojik çevreden sosyal çevreye kadar çevrenin ve çevresel deneyimlerin önemini vurgularlar (Santrock, 2017). Utangaç bir birey, durağanlığı savunanlara göre bebekken veya çocukken insanlarla etkileşiminde yaşadığı büyük strese ve kalıtıma bağlıdır. Değişimi vurgulayanlar ise daha sonraki deneyimlerin bireyde değişme yaratabildiği yönünde iyimser bir görüşe sahiptirler. Bebeklerin yaşamın ilk yıllarında sıcak sevecen bir bakıma alınmazlarsa

sonradan değişimlerinin zor olduğuna veya aksine çocukların gelişim çağında rahatlıkla şekillendirebileceğine dair iki yaklaşımdan söz edebiliriz (Santrock, 2017).

Gelişim içerisinde tartışılan diğer bir konu ise süreklilik ve süreksizliktir. Çevreyi savunanlar değişimin sürekli olarak gerçekleştiğini, kalıtımı savunanlar ise farklı dönemlerden oluşan bir dizi şeklinde gerçekleştiğini savunur. Süreklilik bir ağacın büyümesi gibidir. Bir kelebeğin önce tırtıl sonra koza daha sonra kelebek olarak bir dizi evrelerden geçmesi de süreksiz gelişimsel değişime örnek olarak verilebilir (Santrock, 2017).

2.1.3. Erken Çocuklukta Gelişim

Erken çocukluk döneminde çocuklar yürümeye başladıkları andan itibaren yaşam alanını keşfetmeye başlayarak sosyal çevresi ile etkileşime girecektir. Bununla birlikte yardımlaşma, paylaşma, duygularını kontrol etme ve ifade etme gibi sosyal becerilerini de geliştireceklerdir. Bu dönemde çocukların beyinlerinde hızlı bir gelişme kaydedilmektedir. Boy ve kilodaki artış, beyin ve sinir sistemindeki değişimler çocuğu biliş ve dil gelişimi açısından ileriye yönelik hazırlayan fiziksel gelişimlerdir. Psikologlar yeni doğan bebeklerin nesneler, sesler ve kokular arasındaki farkları ayırt edebildiklerini keşfetmişlerdir. Yeterince fiziksel ve duygusal bakım almayan bebeklerin yapılan araştırmalarda gelişimlerinin durduğu gözlenmiştir (Çok, 1993) . Çocuklarda boy ve kilodaki artış hızı yaş ilerledikçe yavaşlar. Erken çocuklukta aynı yaşlardaki çocukların boy uzunlukları ve fiziki özellikleri kalıtım ve beslenmeye bağlı olarak değişim gösterir. Erken çocuklukta beyin büyümeye devam etse de bebeklikteki kadar hızlı değildir. Çocuk 3 yaşına geldiğinde neredeyse bir yetişkin beyninin 4/3'üne sahiptir. 6 yaşına geldiğindeyse beyin gelişiminin %95'i tamamlanmıştır. Araştırmacılar 3-15 yaş arasında beyin görüntüsünde kayda değer bir büyüme olmadığını ancak beyin içindeki örüntülerde değişimler yaşandığını ortaya koymuşlardır (Santrock, 2017) .

Okul öncesi dönemde çocuklar yaşamları boyunca olabilecekleri en hareketli dönemdedir. Üç yaş çocukları bu dönemde atlama, zıplama, geri ileri koşma gibi basit hareketleri yapmaktan büyük zevk alırlar. Dört yaşındaki çocuklar bunu bir ileri seviyeye taşıyarak parkta bahçede tırmanma ve maceraya atılma peşinde koşarlar. Beş yaşındaki çocuklar ise bir öncekinden daha maceracı bir hale gelirler. Tehlikeli işler yapmaktan çekinmezler (Santrock, 2017). Üç yaşlarındaki çocuklar ince motor becerilerinde yeteri kadar gelişmemişlerdir. Oyuncaklarla uzun kuleler yapabilirler ancak bir yapboz parçasını yerine yerleştirmekte oldukça beceriksizdirler. Dört yaşına geldiklerinde bu

beceriler büyük ölçüde gelişim sağlar. Beş yaşında ise bu gelişimin boyutu bir kat daha artar (Santrock, 2017).

Birey, fiziksel gelişimle birlikte bilişsel olarak da gelişim gösterir. Bireyin dil, düşünce ve zekasında yaşadığı değişiklikler bilişsel süreçleri ifade eder. İki kelimeyi bir araya getirme, hareketli bir oyuncağı izleme, bir şeyler ezberleme gibi. Bilişsel gelişim, insanın algı ve düşünme aşamalarını etkin bir şekilde geliştirmesini ifade eder. Kişinin önce kendini sonra çevresini anlamlandırabilmesi ve etkileşimde bulunabilmesi üzerine kuruludur. Piaget çocuğun bilişsel gelişiminde özümseme, uyum gösterme ve dengeleme olmak üzere üç basamak üzerinde durur. Dışarıda algıladığı yeni bilgiyi özümseyen çocuk var olan şemaları değiştirecek şekilde yeni durumlara ayak uydurur. Bütün bunları çevresiyle girdiği etkileşim sonunda gerçekleştirir. Ne kadar zengin bir yaşantısı varsa çocuğun, şemalar arasında bir o kadar farklı ve yeni ilişkiler kuracaktır (Santrock, 2017). Dünyayı anlama ve çevreye uyum sağlama çocuk için sürekli bir biçimde basitten karmaşığa doğru devam etmektedir. Piaget bu uyum sürecini duymasal devimsel dönem (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlem dönemi (7-11 yaş), soyut işlem dönemi (11+ yaş) şeklinde sınıflandırır (Santrock, 2017). Özellikle işlem öncesi dönem (2-7 yaş) gelişim açısından oldukça önemli bir zaman dilimi olmasının yanında çocukların sembollerle ilk karşılaştıkları dönem olarak da değerlendirilebilir. Bu dönemde çocuklar, duyuşsal, bilgiyi fiziksel eylemle bir araya getirerek dünyayı var olan anlamının ötesine taşır. Onlar için kelimeler, imgeler ve çizimler vazgeçilmez birer araçtır. Bu araçlar sembolik düşüncenin çocuğun dünyasına yansımadır (Santrock, 2017).

Piaget işlem öncesi dönemde çocuğun gelişimini denge- dengesizlik- yeni bir denge süreci şeklinde yorumlar. Çocuk yabancı olduğu dünyayı tanıyarak gittikçe farklılaşan bu biliş kalıplarıyla kendini, çevresini, diğer insanları ve nesneleri anlamaya ve canlandırmaya çalışmaktadır. Piaget işlem öncesi dönemi de kavram öncesi evre (2-4 yaş) ve sezgisel evre (5-7 yaş) olarak iki kısımda inceler. İşlem öncesi evrede çocuk olayların çeşitliliğine hâkim olacak genel ilkelere sahip değildir. Mesela boyutları aynı iki nesnenin ağırlıkları konusunda da farklı bir yargıya varamayacaktır (Oruç, 2014). Erken çocuklukta soyut kavramın çocuk tarafından anlaşılması güçtür. Çocuk her öğrendiği yeni bilgide önceki öğrendikleriyle ilişki kurar ve somutlaştırarak öğrendiği bilgiyi hazmetmeye çalışır. Bu sebeple okul öncesi çağlarında olan çocuklara eğitim-öğretim verilirken öğretilmesi istenen bilgilerin çocuğun dünyasına indirgenerek onun

daha önce ilişki kurduğu unsurlarla örneklendirilip somutlaştırılması gerekmektedir (Temizyürek, 2007, s. 175).

Çocuklar 0-2 yaş aralığında fiziksel eylemler ve duyular ile düşüncelerini sınırlarken, 2-7 yaş aralığında içsel düşünceyi geliştirmeye başlarlar. Çocukların düşünme şekli ile ilgili kabul gören en yaygın araştırma Jean Piaget'in otistik, benmerkezci ve sosyal düşünme şeklindeki sınıflandırmasıdır. Bebeklikte görülen otistik düşünce çocuğun imgeler aracılığıyla kendi gerçekliğini oluşturmalarıdır. Benmerkezci düşünce otistik ve sosyal düşüncenin arasındadır. Sessiz düşünme başladığında benmerkezci düşünce de son bulur. Vygotsky ise benmerkezci düşüncenin sosyal düşünceye dönüşmediğini sosyal düşüncenin bebeklikten itibaren zaten var olduğunu ve benmerkezci düşüncenin içsel düşünceye çevrildiğini öne sürer. Piaget çocukların iki yaş civarında sembolik düşünceye yatkın olduklarını ve daha sonra sezgisel düşünceye geçiş yaptıklarını belirtir. (Şahin, 2018).

Sembolik işlev evresinde çocuklar, görünmeyen nesneleri zihinlerinde tasarlayabilirler. Çevrelerinde gördükleri her şeyi temsili olarak ifade etmek için sembol ve ifadeleri kullanırlar. Ancak zihinleri benmerkezcilik ve canlandırmacılık sebebiyle sınırlandırılmıştır. Benmerkezcilik sebebiyle kendi bakış açısı ile başkasının bakış açısını ayırt edemez. Canlandırmacılık sebebiyle de etraflarında var olan her nesneyi canlı zanneder. Hayal güçleri o kadar güçlüdür ki şapkaya benzeyen bir çizimi *Küçük Prens*'te olduğu gibi fil yutmuş boğa yılanına benzetebilirler. Gerçekliğe ilgileri yoktur (Santrock, 2017). Sezgisel düşünce alt evresi, işlem öncesi dönemin ikinci alt evresidir. Çocuklar bu dönemde gerçekliklerini bilse bile görmediği olayları ve durumları anlamada güçlük çekerler. Araba kendine çarptığında ne olacağı hakkında bir fikri yoktur. Bu dönemde olayların ve durumların sebepleri hakkında bolca soru sorarlar. Bildiklerinden emindirler ancak bu bilgiye nasıl sahip olduklarını bilemezler (Santrock, 2017).

Erken çocukluk döneminde nesnenin devamlılığı düşüncesi yoktur. Ayırı boyutlarda iki kap düşünülüğünde içlerine konulan sıvı miktarı aynı olsa da bu yaştaki çocuklar kabın uzunluğu ve genişliğine göre birinin içindeki suyun daha fazla, diğersinin daha az olduğunu iddia edebilir. Bu durum korunum kavramıyla açıklanır. İşlem öncesi evrenin sınırlılıklarından biri de odaklanmadır. Çocuklar bir nesneye odaklandıklarında çevrelerindeki hiçbir şey dikkatlerini çekmez (Santrock, 2017). Okul öncesi çocukları eyleme geçmeden önce problem üzerinde düşünür. Yeni ve etkileyici bir akıl yürütme biçimi kullanmaya başlar. Görmedikleri, dokunmadıkları, herhangi bir etkilerinin

olmadığı şeyler hakkında derinlemesine düşünebilir, hatta hayal kurabilirler (Şahin, 2018).

Gelişim alanlarından bir diğeri de sosyo-duygusal gelişimdir. Bireyin diğer insanlarla yaşadığı tecrübeler sonrası duygu ve düşüncelerindeki değişimler sosyo-duygusal süreçleri içerir. Bir bebeğin ebeveyninin dokunmasıyla birlikte gülümsemesi buna örnek olarak verilebilir. Çocuğun bulunduğu ortam, sosyo-duygusal öğrenme açısından oldukça etkilidir. Özellikle dini öğrenme ortamlarında sosyo-duygusal iklim sevgi temelli bir yapıda olmalıdır (Atik, 2022). İlk sosyal ilişkiler bebek ve anne arasında kurulmaktadır. İlk sosyal duygu ise bağlanmadır. Bağlanma ilişkisi bebek ve anne arasında olumlu ve karşılıklı, geliştirici bir özelliğe sahiptir. Aynı zamanda dokunma iç güdüsünden kaynaklanan bir özellik de taşır. Bu dönem çocukların çevreyi tanımak istedikleri döneme rastlar. Çocukların bunu gerçekleştirebilmesi için anneden kopmaları gerekir. Dolayısıyla çocukların ilk sosyal problemi bağıllık ve kopma arasındaki bu çelişkiyi çözmektir (Arı, 2008).

Erikson'un psikososyal gelişim kuramı çocukların sosyal gelişimlerini anlamada önemli noktaları bize sunacaktır. Bu kuram sekiz evrede incelenmektedir (Arı, 2008). Erikson'un kuramının ilk üç evresi bebeklik ve ilk çocukluk dönemleri ile ilgilidir. Bunlar: Temel güven duygusuna karşı güvensizlik, özerkliğe karşı kuşku ve utanç, girişimciliğe karşı suçluluk duygusu olarak sıralanabilir. Temel güven duygusu çocuk ile diğer insanlar arasındaki güveni temin etme konusunda oldukça önemlidir. Doğumdan sonraki ilk bir yıl içerisinde bebekler bakım vereni ile ilişkileri sonucu temel güven duygusunu kazanır. Kazanamazsa ileriki yaşlarda güvensizlikle mücadele etmek durumunda kalacaktır. Çocuklar çevrelerini tanımaya başladıkça özellikle yürümeye başladıktan sonra özerkliklerini kazanmaya çalışırlar. Bu dönemlerde çocukların istekleri ile ebeveynlerin istekleri çelişebilir. Eğer iş birliği yapılmaz ise çocukta kuşku ve utanç duyguları gelişebilir. Özellikle tuvalet eğitiminde anneyle güven ilişkisi kurulması gerekir. Çocuk 3-6 yaşlarına geldiğinde çok hızlı bir şekilde gelişim göstermeye başlarlar. Keşfetme ve öğrenme güdülerini aktifler. Çocukların bu girişimci ruhu ebeveynleri tarafından desteklenmediğinde çocuğun suçluluk hissetmesi kaçınılmazdır. Bu suçluluk duygusu sebebiyle ileriki yaşlarda sorumluluk almaktan kaçınır.

Erken çocukluk döneminde çocuklar benliklerini zenginleştirmeye yönelik bir gelişim içerisinde. Erikson bu dönem çocuklarının girişimciliğe karşı suçluluk duygusu içerisinde olduklarını ifade eder. Çocuklar bir şeyleri gerçekleştirmek için algısal, motor, bilişsel ve dile dair becerilerini ortaya koyarlar. Yenilgiyi çabuk unutup

bitmeyen bir haz ve enerji ile girişkenliklerini perçinlerler. Bu girişkenlikleri her zaman onlara ödül getirmeyebilir. Suçluluk duygusu ile de tanışır. Erken çocuklukta artık çocuk kendini anlamaya ve tanımlamaya başlar. Arkadaşlarından farklı olduğunu kavrar. Diğerlerinin birçok fiziksel ve maddi özelliklerini ayırt ederler. Sadece fiziksel değil “ben her zaman mutluyum” gibi duygusal anlamda tanımlamalar da başlar. Erken çocuklukta duygusal gelişimler, onlara kendi duygularını fark etme ve diğer insanların duygusal tepkilerine anlam verme imkânı sağlar (Santrock, 2017). Duygu rehberliği yapan anne ve baba, çocukların duyguları ile başa çıkmalarında onlara rehberlik eder. Çocukların negatif duygularını öğretim fırsatları olarak görür ve değerlendirir. Duyguları reddeden ebeveynlere göre duygu koçluğu yapan ebeveynlerin çocukları daha az iletişim sorunlarına sahiptirler (Santrock, 2017).

Çocuğun benlik kavramı ve benlik kontrolleri iki yaş ile birlikte başlar. Kendilerini tanırlar, isimlerini bilirler. Çocuklarda kontrol duygusunu sağlayan tuvalet eğitimini rahat bir şekilde tamamlayamadılarsa kendilerinden utanç ve kuşku duyarlar. Ben ve ben olmayan arasındaki farkın üzerine giderler. Ben merkezli olma ve kendi kurallarını sürdürme eğilimindedirler. Çocuk, gördüğü itme, vurma, nesnelerle zarar verme gibi eylemlere başvurabilir. Televizyon ve internet gibi sosyal uyarıcılar da saldırganlığı arttırabilir. Çünkü bu dönemdeki çocuk gerçek ve gerçek olmayı birbirinden ayırt edemez. Toplumsal öğrenme kuramcıları gelişim sırasında gözlem yoluyla öğrenmenin üzerinde durmuşlardır. Çocuğun başkalarını gözlemleyerek saldırgan davranışlarda bulunabileceği gözlemlenmiştir (Çok, 1993). Aslında tüm bunlar çocuğun zamanla korku, kızgınlık, neşe, hüzn, yakınlık, nefret, umut ve hayret gibi psikolojide “heyecanlar” başlığı altında toplanan duygulardır. Heyecanlar fizyolojik ve bilişsel boyutta çocuklarda gelişim gösterir. Bu tepkileri üç yol ile kazanırlar (Arı, 2008): Doğuştan getirilen heyecanlar, klasik koşullanma ile öğrenilenler, model alma ile öğrenilenler. Örneğin, saldırganlığın doğuştan getirildiğine dair görüşler mevcuttur. Bunun yanı sıra sonradan öğrenilmiş bir tepki olabileceği noktasında görüş bildirenler de vardır. Korku gibi duyguların ise klasik koşullanma ile öğrenildiği ileri sürülür. Çocuklar pek çok duyguyu ebeveynlerini taklit ederek de öğrenir.

Çocuklarda sembolik düşünce sosyal hayatla birlikte gelişmeye başlar. Basit gibi görünen yemek yeme gibi, dışarı çıkmak için hazırlanma gibi gündelik faaliyetler, çocukların çevrelerinde olup biteni anlayabilmeleri için zihinlerinde bir bağlam oluşturur. Bu rutinler zamanla yetişkin güdümünden çıkıp çocuğun güdümüne girmeye başlar. Çocuklar bu rutinleri tahmin etmeye ve bu rutinelere iştirak etmeye başladıkça

etraflarındaki kelimeler, jestler, hareketler, ifadeler gibi örtülü sinyalleri daha anlamlı hale gelir. Çocuklar etraflarında olup bitenleri anlamlandırabildiklerinde diğer insanların davranışları ve ilgilendikleri şeyler hakkında daha fazla bilgiye sahip olurlar (Hartmann, 2012). Bu durum paylaşım ile gerçekleşir. Çocuklar duyguları, nesneleri ve hatta kelimeleri paylaşmaya başlarlar.

2.1.4. Erken Çocuklukta Dini Gelişim

Din, insanın duyguları, arzuları, inançları, dünya ve toplumla ilişkilerine dair her şeyde kişiliğine derinlemesine nüfuz eden bir olgudur. Kişilik oluşumu ise erken çocukluk döneminde büyük oranda tamamlanır (Santrock, 2017). Erken çocuklukta dini gelişim, çocuğun kutsalla ve içinde yaşadığı toplumla ilişkisini düzenlemek adına çeşitli hikayeler, uygulamalar, ritüeller, öğretiler ve sembollerin aktarıldığı organize bir sosyal topluluk içerisinde çocuğun gösterdiği gelişim olarak tanımlanabilir. Çocuğun, diğer insanlarla birlikte Tanrıyla ve kendisiyle kurduğu ilişki içerisinde bilinçlilik hali olarak da ifade edilebilir (Boyatzıs, 2017). Dinlerin temelinde var olan inanç, sembol ve değerlerin, insanlara çevrelerini tanıma ve tanımlama, duygularını ifade etme noktasında yardımcı olduğu yadsınamaz. Bu sayede kendisini tanımlamış olduğu sembolik kimlik ile kendi içerisinde her türlü eylem ve aktiviteye güdülenme sistemi oluşturduğu söylenebilir (Perşembe, 1998).

Çocuğun din ile kurduğu ilişki başlangıçta sadece ihtiyaçlarını karşılarken ileri yaşlarda Allah ile kurulan samimi bir bağa dönüşebilecektir. Kendisiyle ve toplumla kurduğu ilişkileri tanımlamasında çocuğa yol gösterebilecektir. Günümüzde yapılan çalışmalarda çocuğun dünyaya gelirken dini inancı kabul etmeye yatkın olduğu, ruhunda inanmaya yönelik bir kabiliyetin bulunduğu ortaya konmaktadır. Çocukların dini duygu ve düşüncelerinin gelişmesinde içinde bulundukları sosyal ve kültürel çevrenin etkili olduğu ifade edilmektedir (Tosun & Çapçioğlu, 2015). Dindar bir çevrede yetişen çocuklarda dini duygunun uyanışı erken dönemlere rastlar. Bebeklik döneminde dini gelişim daha çok sevgi, güven, bağlılık gibi duyular üzerinden gelişim gösterirken ilk çocukluk evresinde daha belirgin bir şekilde kendini göstermeye başlar. Bu dönemde dini inancın özelliklerini irdelediğimizde çocukların henüz eleştirme kabiliyetleri gelişmediğinden kolay inanırlık özelliğine sahip olduklarını görürüz (Köylü, 2004). Çocuk kendisine söylenenlere şüphe duymadan inanmaya hazırdır. Böylelikle inandıklarıyla kendi dünyasını kurar ve geliştirir. Tanrı ile ilgili söylenenlere de içtenlikle inanır ve yakınlığını hisseder. Çocuk, bu dönemde benmerkezcidir. Benmerkezcili

yaklaşım çocukların dini inançlarında da kendini göstermektedir. Özellikle dua anlayışlarında belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır. Zira Allah, çocuğa ihtiyaçlarını karşılayabileceği her şeyi vermiştir. Bakım veren ebeveynleri vardır, çeşitli yiyecekleri, giyecekleri ve oyuncakları vardır. Allah'ın isteklerini geri çevirmeyeceği anlayışı çocukta hakimdir. Bu dönemin bir başka özelliği ise antropomorfik Tanrı anlayışıdır (Köylü,2004). Allah'ı insan gibi tasavvur ederler. Küçük yaşlara doğru bu tasavvurun daha belirgin olduğu söylenebilir. Bu ise çocuğun anlama kapasitesinin yetersiz olması ve Allah'ı tarif etme yetisine henüz sahip olmamasından kaynaklanır. Son olarak çocukluk dönemi dini inanç çocuğun spontane gelişen tecrübeleri ve teşebbüsleri sonucu oluşmaktadır. Özellikle aile ile gelişmeye başlayan sosyal hayat, okul hayatıyla genişler. Çocuğun dini inancı da çevresine göre şekil almaya başlar.

Çocuğun dünyaya geldiği toplum içerisinde karşılaştığı din ile ilgili geliştirdiği duygu ve düşünceler dini gelişimin gerçekleştiği alan olarak ifade edilebilir. Çocuğun dini kavramlar hakkında oluşturduğu zihinsel şema ile diğer herhangi bir kavram hakkında oluşturduğu şema arasında bir fark yoktur. Bu sebeple çocuğun zekasının yapısal özelliklerini etkileyen her şey dini gelişimi de etkiler. Çocuğun din ile ne zaman ilgilenmeye başladığı hakkında net bir şey söylenemese de üç yaşına doğru din hakkında sorular sormaya başladığı ifade edilebilir. Çocuklar öncelikle Allah'ın varlığıyla ilgili duygu ve düşünce geliştirirler. Bu duygu ve düşüncelerin şekillenmesinde ve değişkenlik göstermesinde pek çok faktör yer almaktadır (Atik, 2022). Yaş, cinsiyet, inanılan dinin doğası, çocuğun kişilik özellikleri ve ailenin yapısı bu faktörler arasındadır.

Dini uyanışın, çevre ve dini tecrübelerin etkisiyle erken çocukluk döneminde başladığı yönündeki araştırmalar, araştırmacıların dini gelişim konusuna eğilmelerini ve teoriler geliştirmelerini sağlamıştır. Piaget bu konuda bir teori ortaya koymasa da çocukların ruhsal gelişimlerinin bilişsel gelişimleri ile paralellik göstermesinden ötürü dini gelişim konusunda ortaya konan pek çok çalışmanın Piaget'nin bilişsel gelişim kuramından beslendikleri söylenebilir (Tosun & Çapçioğlu, 2015). Erken çocukluk dönemi yaş gruplarının gelişimsel özellikleri incelendiğinde dört yaş grubu çocuklarının bilişsel gelişimlerine bağlı olarak mantıklı düşünme yetileri gelişmediğinden deneyimleriyle kurdukları ilişki üzerinden geliştirdikleri dini düşüncelerin pek de tutarlı ve anlamlı olmadıkları söylenebilir. Bu yaş grubunda çocukların daha çok masalsı bir dini anlayışa sahip oldukları ifade edilebilir (Atik, 2022). Beş ve altı yaşlarına geldiklerinde mantıklı düşünme yetilerinin gelişmesiyle birlikte öğrendikleri dini bilgileri hayal güçleriyle sentezleyerek kendilerince bir dini düşünce geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

Fakat bu noktada da dağınık ve tutarsız düşüncelerden söz etmek mümkündür. Bunun sebebi ise Piaget'nin sezgisel düşünce dönemi olarak ifade ettiği bu dönemin ben merkezilik, tek noktaya odaklanma ve ters çevrilemez düşünce gibi özelliklere sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Atik, 2022).

Dini düşüncenin gelişimi konusunda Harms, geleneksel düşüncenin aksine kendi geliştirdiği yöntemle yaşları 3 ile 18 arasında değişen büyük bir toplulukla yaptığı çalışmada dinsel veya tanrısal düşüncesiyle ilgili 3 aşama olduğunu saptamıştır: 1.Peri masalı evresi (3-6 yaş), 2. Gerçekçi evre (7-10 yaş), 3. Bireysel evre (11-18 yaş) (Oruç, 2014). Peri masalı evresindeki çocuklar için Tanrı, Ernest'in onlardan yapmalarını istediği resimlerde bir kral, bulutlar arasında altından bir evde yaşayan ak sakallı bir ihtiyar şeklinde kağıda dökülmüştür. Tanrı algısını anlatmak isteyen çocuklar için bu resimlerin diğer resimlerden bir farkı vardır. Çocuklar resimleri çizdikten sonra korku ve saygı ifadelerini dile getirirler. (Oruç, 2014).

Elkind, dini gelişimi bilişsel gelişim teorisine uyarlayarak, korunma dönemi (0-2 yaş), temsil arayışı (2-7 yaş), ilişki arayışı (7-12 yaş), idrak arayışı (12+ yaş) olmak üzere 4 gelişim dönemine ayırmıştır. Okul öncesi döneminde çocuklar için din karmaşık bir yapıya sahip olmasına rağmen Yüce bir Tanrı anlayışları mevcuttur. Fakat henüz kendi dinleri dışındaki dinleri anlamaya yönelik zihinsel bir hazıroluşun bulunmadığı söylenebilir. Diğer dinleri farklı bir etnik yapı olarak algılamaya daha müsaittirler (Atik, 2023). Goldman'ın yaptığı araştırmalara göre çocuk, başlarda dini gerçekliği kavrayamadığı, fakat duyguları ile dini yaşadığı dindarlık öncesi bir aşamadır. Ardından somut anlayışının geliştiği dindarlık altı aşamaya geçer. Sonrasında ise tasavvur ve dini anlayışın belirginleştiği kişisel evreye ve ergenlikle birlikte soyut işlemler dönemine geçtiği söylenebilir. Goldman'ın ilk bahsettiği dönem, çocukların ben merkezci ve maddeci olduğu dindarlık öncesi aşama olan 0-7 yaş sezgisel dönemdir. Tanrıyı ve dini somutlaştırarak algılarlar. Ebeveynlerinin aldıkları hediyeler için Tanrı'ya teşekkür ederler. Dualarının kabul olacağı inancını taşırlar. Tanrının gökyüzünde beyaz elbiseler giydiğini hayal ederler. Onların bu somut düşünceleri soyut düşüncenin gelişmesi için bir basamak olur (Atik, 2016). Çocuk düşüncesi bu özellikleri ile kavramsal olmaktan çok imgelere dayanır ve özellikle de motive edicidir. Az ya da çok zihinsel deneyimlerle örgütlenmiş bir dizi tavır ya da motive edici şemalarla ilişkilidir. Ama henüz hiçbir şey doğrudan doğruya ifade edilebilir durumda değildir (Piaget, 2019). Buna rağmen çocuk doğadaki cisimler de dahil olmak üzere her nesnenin bir amaca yönelik olduğunu düşünür.

James W. Fowler, 3-7 yaş dönemindeki çocukların dini manevi gelişimlerine yönelik sezgisel-projektif inanç adı ile dini gelişim modelleri arasında öne çıkan bir yaklaşım ortaya koymuştur (Tosun & Çapçioğlu, 2015). Bu modele göre çocuklar kalıcı inanç imgeleri yaratmak için algı ve duyguları birleştirmektedir. Ahlaka, kutsala ve yasaklara dair farkındalık geliştirmektedirler. Aile ve çevreye olan bağları ile edindikleri tecrübeler neticesinde inanç yönelimlerini belirlemektedirler. Bu dönemde dini sembol ve simgeleri birlikte düşünme kabiliyeti kazanırlar.

Erken çocuklukta dini gelişim bağlamında ortaya konan modeller ve teoriler, dini uyanış ve gelişim açısından sosyal ve kültürel çevrenin önemli bir yerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Başlangıçta çocuk kendini yetişkinlerin çevresinde bulmaktadır. Onlar da onu kendi dini hayatı ve dünyası içine alırlar. Buna karşılık çocuk imkanlar elverdiği ölçüde yetişkinlerin dua edişlerine ve namaz kılışlarına küçük yaştan itibaren samimiyetle katılır. Dini kuralları gelenek ve görenekleri dua ve namaz gibi ibadet biçimlerini gördüğü ve duyduğu gibi bilmeden ve düşünmeden taklit etmektedir. O dindar yetişkinin davranışlarını dıştan taklit eder. Çocuk bunları tekrarladıkça daha çok öğrenir ve alışkanlık kazanır. Böylece taklit ilerde onun nasıl inanacağını, uygulananacağını, düşüneceğini ve davranacağını hazırlar ve ona destek olur (Yavuz, 2012).

Çocuk büyüklerinin birtakım kuralları ve ilginçliklerinin yer aldığı kendisi dışındaki toplumsal hayata, ne olduğunu çözemediği fiziki dünyaya uyum sağlamak zorundadır. Uyum sağlamaktan ziyade çocuk benliğinin gerçeği özümlemesine çalışmaktadır. Bunu da genellikle oyunla veya taklitle gerçekleştirir. Kilisenin çanından etkilenip babasının yanında ayakta durarak kulakları sağır eden bir sesle “ben bir kiliseyim” şeklinde bağırarak bir çocuğa veya babasının yanında namaz kılar gibi dizlerinin üzerinde yere kapanan bir çocuğa şahit olabiliriz (Piaget, 2016). Çocuklar oyun ve simgeciliği birleştirerek yetişkinlerin içsel dil yetisinin üstlendiği işlevi yerine getirebilirler.

Çocuğun taklitle özdeşleşmeye çalıştığı insan veya obje bir süre sonra anlam kazanmaya başlar. Taklit ettikçe modelin resmi çocuk içinde zamanla tamam olur. Çocuk yetişkinlerle özdeşleşirken bir yandan da sosyal ve toplumsal değerleri öğrenir ve alışkanlıklar kazanır. Çünkü çocuk güvendiği ve sevdiği büyüklerine duygusal bir bağlılık beslemekte ve çevresine katılmaktadır (Yavuz, 2012). Çocuğun yakın ilişki kurduğu kişiler, hakim duygu sevgiyle birlikte hem duygusal hem de bilişsel öğrenmeyi etkili bir hale getirebilirler. Yakın ilişki kurdukları kişilerden sadece bilgiyi değil

tecrübeyi de beraberinde edinen çocuklar, dinin soyut teolojik konularının aksine daha somut veriler üzerinden bir öğrenme gerçekleştireceklerdir (Atik, 2022).

Çocuk yetişkinlerle özdeşleştirme sürecini sürdürürken kendini çevreleyen davranış kurallarını kültürel sosyal ve diğer değerlerini öğrenir ve alışkanlıklar kazanır. Bunlar onun benini geliştirdiği gibi ayrıca çocuğun nasıl düşüneceğini, duyacağını, davranacağını ve inanacağını da tayin eder (Yavuz, 2012). Çünkü çocuk yücelttiği ve sevdiği büyüklerine duygusal bir bağlılıkla boyun eğmekte ve aktif olarak çevresine katılmaktadır. Böylece onlara uymaya ve sosyalleşmesini gerçekleştirmeye hazırdır. Çocuğun gelişimini devam ettirebilmesi ve toplumdaki yerini edinebilmesi için yetişkinlerin desteğine ihtiyacı vardır. Zamanla çocuk etrafındakilerin de gücünün sınırlı olduğunu fark edecek ve anne-babaların bile yapamayacakları şeyleri yapabilen bir güçle iletişim kurmak onları daha güvende hissettirecektir (Dündar, 2018).

Tüm bunlardan yola çıkarak erken çocuklukta soyut bir düşünceden bahsetmek zordur. Çocuklar, neden sonuç ilişkileri kurmada ve mantıksal çıkarımlar yapma konusunda henüz yeterli değildir. Soyut kavramların tanımlanmasından öte hangi durum ve olaylarda nasıl kullanıldıklarının örneklendirilmesi soyutu içselleştirmelerine yardımcı olacaktır. Çünkü bu dönemde Allah kavramını duymaya başlayacak ve sorgulayacaklardır. Dolayısıyla Allah kavramı ile yaşadıkları olumlu veya olumsuz tüm deneyimler onların Allah hakkındaki duygu ve düşüncelerini etkileyecektir. Bu kavramın olumlu bir imaj ile çocuklara sunulması ve dengeli bir yönlendirme yapılması gerekmektedir (Tosun & Çapçioğlu, 2015). Bu dönemde çevresindeki her şeye son derece meraklı olan çocuklar, çevresinde karşılaştığı her türlü faaliyete ve ritüele karışmak ve katılmak isteyecektir. İçinde bulundukları bu girişim sonucunda suçluluk hissetmeden doğru şekilde yönlendirilmeleri dini gelişimlerine olumlu etki edecektir.

2.2. Gelişim Sürecinde Sembolizm

2.2.1. Erken Çocuklukta Sembolik Düşüncenin Gelişimi

Çocukların sembolleri ne zaman anladıkları tam olarak netleşmemiş olsa da kendilerini ifade etmek için kelimeleri kullanıyor oluşları sembolleri anladıklarına dair bir işaret sayılabilir. Örneğin, bulunduğu ortamda istediği oyuncakı olmayan çocuk, “Ducky!” diye seslenir ve bu kelime ile hangi oyuncakı istediğini sembolleştirerek ifade etmiş olur. Sembolleştirme faaliyeti, çocuğun ilk kelimelerini kullanmaya başladığı zamandan altı ay sonraya tekabül ettiği söylenebilir (Hartmann, 2012). Çocuğun bir çeşit sembol olan kelimelerle giderek daha fazla ilgilenmesi başka bir kapasiteyi ortaya çıkarır:

duyguyu formüllere dökerek paylaşma kapasitesi yani dil. Simgeselliğin temeli duygunun forma yansıtılmasıdır (Browning, 2019). Duygularımızı sembollere yansıttığımız gibi, ne hissettiğimizi anlamak için de sembolleri kullanırız (Browning, 2019). Sembolik zihinlerimizin doğasını ve bunun nasıl olduğunu anlamak için çocukların mucizevi bir şekilde simge kullanıcıları haline geldiğini söyleyebiliriz.

Yapılan araştırmalara göre sembolik dil doğuştan gelmeyen ve öğrenilmesi gereken bir doğaya sahiptir. Dolayısıyla çocuğun hem her sembolün özel anlamını hem de anlam kazandıran işlevi öğrenme süreci olmalıdır ki daha sonra bu işlevi bağımsız olarak kullanabilsin. Sembollerin öğrenilebilmesi ve içselleştirilebilmesi için kendilerini “geçiş” alanı olarak adlandırılan, kendimizle başkaları arasında, bebekle anne arasında kurulan alanda sunulmaları gerekir. Kültürel deneyimin konumlandığı yer, birey ile çevresi arasındaki, her bebek ile anne arasındaki potansiyel alandır (Güney & Baran, 2022). Dilin filogenetik bir mirasa sahip olmadığı sözel sembollere dönüşen işitsel “şey sunumlar” olduğu ifade edilebilir (Güney & Baran, 2022).

Çocuğun büyüklerin sembolik jestlerini (onaylama, reddetme, takdir etme gibi duyguların birtakım hareketlerle ifade edilmesi; örneğin, işaret parmağının hayır anlamında sağa sola sallanması gibi.) kavraması, nesneler ve eylemleri eşleştirebilmesi dil gelişimi için oldukça önemli becerilerdir (Cochet, Centelles, Jover, Plachta, & Vauclair, 2015). Sözsüz iletişim şekli pandomimin (yüz mimiklerini, el-kol ve beden hareketlerini kullanarak içinde bulunduğu temanın anlatıldığı sözsüz anlatım şekli), dilin evrimi konusunda büyük bir rol oynadığı araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Çocukla herkesten daha fazla iletişime geçen ve uyarıcı niteliğe sahip olan anne veya bakım veren, bir duyusal biçimden diğerine geçişi önererek, yaşamsal özellikleri koruyarak ve farklı duygusal formlar arasındaki eşleştirmeyi sürdürerek bilinç öncesi organizasyonu teşvik eder. Anne empati ve bedenler arası bağ aracılığıyla aynı bedensel durumları paylaşır ve yeni doğan tarafından deneyimlenen “duygusal-dinamik form” tipolojisini aynı duyusal biçim aracılığıyla değil, ona bir ses, jest ya da bakışla eşlik ederek teyit eder (Calamandrei, 2022). Dolayısıyla yenidoğan, bir yandan bir değişim ve korelasyona doğru teşvik edildiğini hissederken diğer yandan annenin kendisini taklit etmekle sınırlamadığını kendi içsel formunu yaratırken çocuğunu desteklediğini ve bunu paylaştığını anlar.

Çocuklarda sembolik duyarlılığın artmasıyla nesne ve temsil ettiği sembolik anlam arasındaki ilişkiyi kavrayabilme becerileri de artmaktadır. Sigel, somut deneyim arttıkça sembolleştirilen varlık üzerindeki soyut düşüncenin de arttığını ifade eder.

Teknolojinin gelişmesiyle beraber günümüzde çocuklar daha fazla sembole maruz kalmakta ve erken yaşlarda sembol ile ilişkilerini anlam dünyalarına çekmeye başlamaktadırlar (Güney & Baran, 2022). Bu sebeple sembolik becerilerin bilişsel işlevler için erken dönemlerde önemli bir yeri olduğu sembolik oyun aracılığı ile bilişsel işlevlerin desteklenebileceği söylenebilir.

Gelişim uzmanları, küçük çocukların günlük deneyimleri sırasında çevrelerinde keşfettikleri sesler, yazılar ve semboller sayesinde akademik başarılarına yardımcı olacak okuma yazma ve dil yetilerini geliştirme fırsatlarını yakaladıkları konusunda hemfikirler (Lowman, 2016). Çocukta sembolik dil ve okuma becerisinin gelişimi, öncelikle çizgi ve dairelerden oluşan bir resmin bir nesneyi temsil ettiğini anlamasıyla başladığı tespit edilmiştir. Çocuğun artan temsil bilgisi ile sembolik zihin algısının gelişimi doğumdan sonra 9-12 ay arasındaki döneme denk gelir. Okul öncesi dönemde ise işlevselliği artar. Temsili bilgi çocuğun bir resmin neyi temsil ettiğini bilmesiyle sembolik kavramlarla ilişkisi resimden anlam çıkarma becerisine işaret eder. Bir bebek resminin gösterildiği çocuğun resimde gördüğü şey hakkında verdiği cevaplardan bu iki yetiden hangisine sahip olduğu belirlenebilir (Lowman, 2016). Eğer resimde yalnızca bir bebek görüyorsa temsili bilgiye sahiptir. Eğer yemek yiyen bir bebek görüyorsa sembolik kavramlarla ilişki kurmaya başlamıştır denebilir.

Araştırmacılar çocukların çevresindeki sembollerini anlama becerisinin görsel işleme sisteminden kaynaklandığını ifade etmektedirler. Çocuklar, bebeklikten itibaren çevrelerindeki nesnelerin renklerine ve şekillerine dikkat ederler. Bu farkındalıkları ebeveynlerinden gelen dönütlerle harmanlanarak çocukların zihinlerinde değerlendirilir (Lowman, 2016). Şu noktaya da değinmek gerekebilir. Küçük çocuklar sembolik nesnenin biçimsel özelliklerine dikkatlerini odaklayarak nesne ile temsil ettiği varlık arasındaki ilişkiyi fark edemeyebilirler. Bu durumda yapılması gereken şey nesne ile temsil ettiği varlık arasındaki algısal benzerliği arttırmak, sembolik deneyimi arttırmak ve sosyal destek ile çocuğun sembolü keşfetmesine yardımcı olmaktır (Salsa, Analía M. & Peralta de Mendoza, Olga A., 2000). Örneğin bir öğretmenin, resim, harita, model, diyagram veya grafik gibi materyallerin çocuklar tarafından nasıl kullanılmalrı gerektiği konusunda talimatlar vererek ilgili sembolün keşfini kolaylaştırması gerekebilecektir.

Sembolik anlayışın gelişmesinin sosyal ve bilişsel becerilerin gelişmesi ile paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Çünkü sosyo-bilişsel beceriler dünyayı diğer insanların bakış açılarından görme imkânı sağlar. Bunu yaparken ikili etkileşimler, üçlü etkileşimler ve işbirlikçi katılım şeklinde üç tür etkileşim yolundan söz edilebilir. İkili

etkileşim, çocuğun bir nesne veya bir yetişkinle doğrudan etkileşim kurması olarak tanımlanabilir. Çocuk altı aydan sonra ikili etkileşim kurmaya başlar. Bu etkileşim şekliyle sembolik anlayışın temeli atılmış olur. İkili etkileşim, içerisinde duygu alışverişi sağlandığından iletişimin basit bir alış-verişten ziyade sosyal bir eyleme dönüşmesini sağlayan bir güce sahiptir. Çocukların, sosyal çevrelerinde ikili etkileşim içerisindeki davranışları taklit etmeye çalıştıkları görülür. Üçlü etkileşim ise etkileşime dışardan bir varlığın daha katılmasıyla gerçekleşir. Bu durumu karmaşık ve katmanlı hale getirir. Çocuk 9-12 aylık olduğunda insanlarla birlikte dışardan bir varlığa odaklanabilirler. Bu durum ortak dikkat becerilerinin kazanılmasına imkân sağlar. Bunlar: Bir yetişkinle birlikte bir varlığı algılama becerisi, bakış takibi, nokta takibi, araçsal ve keyfi eylemlerin taklidi, sosyal engellere tepki, jestlerin kullanımıdır. İşbirliğine dayalı katılım çocukların ve yetişkinlerin plan yapmaya başladığı son katılım türüdür. Bu katılım türünde çocuklar yetişkinlerin kullandığı sembolleri anlayabilir ve kullanabilir. Hatta bu noktada gerektiğinde yetişkinlere yardım edebilecek seviyeye gelebilirler. Geldikleri bu seviye sembolik gelişimin özüdür (Hartmann, 2012). Artık yetişkinleri taklit etmekten, onları yönlendirmeye geçiş yapmışlardır. Çocuklar aktif olarak etkileşimin içerisinde kaldıkça sembolik anlayışları derinleşmeye ve gelişmeye başlar.

Sembolik anlatım, fikirleri keşfetmeyi sağlar, soyuta dair açıklama yapar, anlayışı zenginleştirir ve yeni kavramsal sistemler oluşturur. Sembolik anlatımın merkezinde yer alan birtakım unsurlardan söz edebiliriz (Moriarty, 2009). Bunlardan biri hayal gücüdür. Hayal gücü, çocukların deneyimlerinden manevi soruları keşfetmeyi sağlayacak yeni yollar bulmayı sağlayabilir. Diğer bedensel deneyimdir. Çocuğun bir tepeye tırmanma, bir mum yakma gibi deneyimleri bedensel deneyim yoluyla sembolik anlatıma yardımcı olabilir. Soyut fikirler ve ön görülemeyen sonuçlar, hayal gücü ve bedensel deneyimin getirisi olan hususlardır. Soyut fikirlerin sembolik anlatımdan ortaya çıktığı söylenebilir. Çocukları sözlü veya görsel sembolleri keşfetmeye teşvik etmek, tahmin edilemeyen pek çok farklı düşünce ile karşılaşma ihtimali doğurabilir. Fakat bu keşif, onları yaşamları için iç görü ve anlam üretebilecekleri bir düzeye getirir.

Piaget'nin gelişim kuramına göre erken çocukluk döneminde çocuklar soyut düşünceye sahip değildirler. Buna paralel olarak Goldman, çocuklar biyolojik olarak soyut muhakemelerinin gelişebileceği aşamaya gelinceye kadar İncil materyallerinin eğitim amaçlı kullanılmamasını öngörür. Ne var ki Piaget'in çocuk gelişimi teorisinin temellerini oluşturan araştırma kaynakları incelendiğinde çocukların Piaget'nin sorduğu sorulara verdikleri cevaplardan soyut düşünce kapasitesine sahip oldukları

anlaşılmaktadır. Piaget'nin biyolojik olgunluğa vurgu yaptığı ancak çevresel ve kültürel faktörler ile çocuğun yaratıcı kapasitesi gözden kaçırıldığı düşünülmektedir (Ashton, 1993). Soru sorulduğunda çocukların pek çoğu cevap vermeye çalışacaktır. Söylediklerinin doğru olup olmadığı onlar için önemli değildir. Fantastik ve yaratıcı cevaplar vermek onların doğalarında olduğu için bunu yaparlar. Sorulan sorulara çocuklardan bilimsel yanıtlar vermesi beklenemez. Bunun için çocuğun konuyla ilgili bir birikime veya tecrübeye ihtiyacı vardır ki durum yetişkinler için de böyledir. Fakat bilimsel birikim olmadan yaratıcı şekilde düşünebilirler. Çocuk yalnızca sınırlı dil becerisi sebebiyle fikirlerini ifade edemez (Ashton, 1993).

Çocukların sembol ile kurdukları ilişkide sembollere mantıklı ve tutarlı bir anlam veremediğini görürüz. Bunun başlıca sebebi sembol ve işaret arasındaki farkın çocuğun zihninde belirmemesidir (Lawler, 1977). Çocuklar mantıksal olarak düşünme ve deneyim eksiklikleri nedeniyle sembollerle başa çıkamaz ve onları işaretlere indirgerler. Çünkü bir işaretin tek ve sabit bir anlamı varken sembol çok anlamlı ve belirsizdir. Sembol bir bilme ve görme biçimidir. Bilgi ve tecrübe gerektirir. Çocuklar işlem öncesi dönemde mantıksız ve ilgisiz bağlantılar kurarken somut işlem döneminde sembolik düşünme yeteneğine sahip olurlar. Sembolik düşüncenin anlamlı olarak kavranabilmesi için çok daha zengin bir deneyime ihtiyaç vardır. Durum dini semboller için de böyledir. Din eğitimi verilirken dini sembollerin işaretlere indirgenmesi ve her bir dini sembolün tek bir anlama işaret etmesi çok dar ve durağan bir dini anlayışa sebep olacaktır (Lawler, 1977). Sembollerin işaret olarak değil de sembol olarak yorumlanması hem tecrübe hem de soyut bir mantık gerektirdiğinden bu alanı çocuklar için zenginleştirmek ve geliştirmek gerekebilir. Din eğitiminde, çocuğun yaratıcı düşünce gücünü geliştirmesi için kullanılması gereken şey çocuğun yaratıcı düşünceye yönelik enerjisidir. Bu durumda erken çocukluk döneminde çocuğun soyut düşünceden çok da uzak olmadığı bu konudaki çalışmaların artırılması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Dini kavramları aktarmak için sembolik/metaforik anlatımdan yararlanılabilir. Hz. Musa'nın Sina Dağı'nda Tanrı'yla buluşma hikâyesi sembolik anlatıma örnek olarak verilebilir (Moriarty, 2009). Dağ metaforuyla çocukların bedensel deneyimlerine bağlı olarak kutsal ile bağlantı kurulabilir. Çocuklara Hz. Musa'nın Tanrı ile Sina'da görüşmesinin nasıl hissettirmiş olabileceği düşündürülebilir. Soyut fikirleri keşfetmek amacıyla uzay teknolojisinin geliştiği bu çağda Tanrının "yukarda" olup olmadığı şeklindeki varsayımlara ilişkin sorular sorulabilir. Tüm bunlardan sonra çocuklardan alınan dönütler farklı ve kreatif sonuçlara götürebilir. Dini anlayış doğal ve aşkın

arasındaki sembolik bir diyalog olarak kabul edildiğinden sembol kullanımı ile din dili arasında önemli bir ilişki vardır (Moriarty, 2009). Dolayısıyla çocuklara kutsal hikayeler aracılığıyla sembol ve aşkın arasındaki bağlantı anlatılabilir.

2.2.1.1. Sembolik Oyun

Yaşamın ilk yıllarında çocuğun sembol ile ilişkisinin, dil kullanımı ve sembolik oyun üzerinden gelişim gösterdiği ifade edilebilir. Sembolik oyun, sözel olmayan yapısı ile dil gelişiminin yetersiz olduğu durumlarda semboller anlama ve kullanma becerilerinin değerlendirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Acarlar, 2001). Oyun çeşitleri incelendiğinde fiziksel oyun, keşfe dayalı oyun, taklit oyunu, yapı inşa oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun olmak üzere 6 çeşit oyundan söz edebiliriz (Yaşar, 2019). Araştırmanın konusu dini semboller olması sebebiyle bunlardan sembolik oyun açıklanmaya çalışılacaktır. Sembolik oyun, gerçek hayata dair her şeyin yerine herhangi bir kişi, nesne veya durumun koyulmasıyla temsil edildiği bir kurmacadır. Çocuklar, hayatın içinde karşılaştıkları durum, olay ve nesneleri oyunlarına taşıyarak bunlarla ilgili öğrendiklerini, gözlemlediklerini, iç görülerini ve becerilerini ortaya koyarlar. Ancak karşılaştıkları durum, olay ve nesnelerin oyuna dâhil oluşu gerçek anlamlarının dışında kendi ürettikleri anlam ile gerçekleşmektedir. Örneğin bir muz telefon “-muş” gibi bir sopayı ise at “-mış” gibi oyuna dahil edebilirler. Çünkü bu dönemde canlandırmacılık ön plandadır (Yaşar, 2019). Örneğin kalemi telefon gibi kullanan bir çocuk telefonun zihinsel bir resmine sahip olduğunu gösterir. Veya araba sürüyormuş gibi yapan bir çocuk ebeveyninin eylemini taklit eder. Sembolik oyunda çocuğun odaktan uzaklaşarak diğer bireylerin duygu ve davranışlarını oyuna dâhil ettiğini görebiliriz (Acarlar, 2001). Çocuğun gelişimsel süreciyle profesyonel anlamda ilgilenenler için sembolik oyunun önemi büyüktür.

Sembolik oyun çocuğun duygularıyla baş etme mekanizmasına ortam oluşturan önemli etkinliklerden biridir. Piaget, çocukların yaşadıkları duygu yoğunluğunu, basite indirgeme, yasakların telafisi, rahatsızlık veren deneyimlerin kontrolü ve olumsuz sonuçları tolere etme gibi farklı şekillerde sembolik oyunla dizayn ettiklerini vurgular (Yaşar, 2019). Vygotsky, oyunu çocuklar için bilişsel gelişim görevi gördüğünü ve yakınsak alanlarını oluşturmada destekleyici olduğunu vurgular. Ona göre oyun sırasında kurallar inşa eden ve bu kuralları takip eden çocuklar duygularını düzenlemekte ve dürtü kontrolü kapasitelerini geliştirmektedirler (Yaşar, 2019).

Dilin kavramsal bilgiyi içermesi ve sembolik oyunun temsil becerisinin dil edinimine ait faktörler olduğu söylenilebilir. Pek çok araştırmacıya göre; sembolik oyun ile erken dönem dil gelişiminin ilişkili olduğu ifade edilebilir (Yaşar, 2019). Çocuk sembolik oyun becerilerini semboller sistemi olan dil becerilerine doğru genişletmeye başlar. Piaget, sözel olmayan bilişsel beceriler gelişmeden dil kullanımının gelişmesinin beklenemeyeceğini ifade eder. Bunun aksini iddia eden araştırmacılar bugün dil gelişiminin birçok ayrı beceriden meydana geldiği kanısına varmışlardır. Dil ve sembolik oyun arasında bazı özelliklerin paralel bir gidişata sahip oldukları söz konusu olmuştur. Hiç sözcüğü olmayan çocukların sembolik oyun geliştiremediği görülmüştür. Örneğin kalem sözcüğünü bilen bir çocuk kalemin yokluğunda “kalem” sözcüğünün nesneyi gösteren bir sembol olduğunu bilir. Kalem ile “kalem” sözcüğü arasındaki ilişkiyi ayırt etmesi sembolleştirme becerisiyle dil gelişiminin anlamlı bir ilişkisi olduğuna işaretir (Acarlar, 2001).

Çocuklar yeni bilgiyi sahip olduğu bilgiden yola çıkarak oluşturur. Sürekli soru sorup bilmek isterler. Okul öncesi eğitimde çocukların hayal gücünün, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin, iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesi temel alınmıştır. Tüm bunların oyun içerisinde çocuğa kazandırılabilmesi öngörülmüştür (Şahin, 2018). Çünkü çocuklar öğrendikleri her yeni bilgiyi oyun içerisinde tatbik ederek gelişim gösterirler.

Çocuk ahlaki ve toplumsal değerleri oyun oynarken öğrenir. Oyun oynarken çocuk kendini evinde hisseder ve dünyasını oyun içerisinde genişletir. Ebeveynler ve eğitimciler çocuğa ne kadar farklı deneyimler sunarlarsa o oranda çocukta fizyolojik ve psikolojik gelişme imkânını yakalamış olurlar. Çocuğu duygusal yüklerinden arındıran, endişelerin, korkuların ve üzüntülerin yarattığı gerginliği dindiren bir terapi aracıdır oyun (Ayaydın, 2011). Psikologları ilgilendirdiği kadar eğitimcileri de bir o kadar yakından ilgilendirir.

2.2.1.2. Sembolik Dil

İlk çocukluk döneminde çocuklar dildeki kurallar sistemini anlamaya çalışırlar. Bu dönemde dilde kullanılan kurallı sesleri kullanmaya başlarlar. Okul öncesi dönemde ise kelimeler cümle içerisinde gerektiği gibi yer almaya başlar. Kelime dağarcığı hızlı gelişir. Bu dönemde iletişim becerileri gelişir (Santrock, 2017). Bunun için başkalarının varlığına ihtiyaç duyarlar.

Zihin, bedensel deneyimleri temsil etmeye çalışan zihinsel formları sürekli olarak yaratan kendi kendini uyarma yoluyla sürekli ve spontane bir akış üreterek çalışır. Bir

şekilde bedensel deneyim tarafından organize edilen bu kendi kendini üreten zihinsel formlar, duyuşsal verilere ve algılara duyuşsal yorum katar ve narsistik düzeyde, düşünce işleyişinin bilinçdışı temelini oluşturur. Bu formlardan bazıları zar zor algılanabilen duyuşsal içeriği temsil ederken diğerleri (bebek, anne sayesinde duyuşsal bir durumun temsilini kelimelerle bir temsile dönüştürmeyi öğrendiğinde) olgun geleneksel sembole doğru evrilir. Bebek bir kez sözcükleri kullanma becerisine sahip olduğunda, başkalarıyla diyalog yoluyla benliğinin farkındalığını kazanarak, kendisini daha iyi anlayabilir ve içsel olarak detaylandırabilir (Calamandrei, 2022).

Annenin kelime akışı, bebeğin bakış açısından bir şeyleri sembolize etmeyi sağlamaz. Sesler ile bunların anlamları, ses göstergeleri ile kavramsal anlamlar arasındaki ayırım, ancak psikolojik gelişim yoluyla gerçekleşen bir edinimin sonucudur. Örneğin bir çocuk kukla gibi bir nesneyle temas ettiğinde ses algısını görme ve dokunma algısıyla bütünleştirerek korelasyonları belirlemeye başlar (Güney & Baran, 2022). Sözel dil kullanımı kişiler arası iletişimi sağlar. Çocuk kendini ifade etmeye başladığı anda özerkliğinin de farkına varır. Okul öncesi döneme geldiğinde artık dil ve bilişsel gelişimini aşamalı olarak büyük ölçüde tamamlamıştır. Dil gelişim aşamalarını incelersek 5 ayrı evreden oluştuğunu söyleyebiliriz (Kol, 2011):

Agulama-babıldama dönemi (0-6 Ay): Bir ünlü ve bir ünsüzden oluşan seslerin hecelendiği döneme babıldama denir. Çocuklar anne ve babanın tepkisine göre tekrar eden seslerden oluşur. Babıldama çocuğun bir ünlü ile bir ünsüzden oluşan heceleri seslendirebildiği evredir. Bu evrede bebekler anlamsız birçok ses çıkartmakta ve anne babanın tepkisine göre onları tekrar etmektedir.

Heceleme-çağıldama Dönemi (6-12 Aylar): Bu dönemde çocuklar bir önceki döneme göre konuşma olgunluklarını geliştirmişlerdir. Çocuk artık heceleri çıkarabiliyor ve annesinin sesini tanıyabiliyordur. Bundan sonra çocuk artık kendi dillerini öğrenmeye ve anlamları bulmaya başlar.

Tek sözcük Dönemi (12-18 Aylar): Çocuk için konuşma etkinliği artık başlamaktadır. Tek sözcükle her şeyi anlatmaya çalışırlar.

Telegrafik Konuşma Dönemi-iki kelimenin birleştirilmesi (18-24 Aylar): Ayda 1-3 yeni sözcük öğrenen 18 aydan küçük çocukların bu dönemden sonra büyük bir hızla sözcük dağarcığının artmaya başladığı görülür. İki kelimelik cümleler kurmaya başlayan çocuk dilin diğerleriyle iletişim kurmadaki rolünün önemini kavrar. Bununla birlikte jest, ses tonu ve bağlam da onlar için önemli hale gelir. Bu dönemde çocuklar telgrafik

konuşma biçimini kullanmaktadırlar. Telegrafik konuşma ek veya bağlaçları içermeyen iki veya daha fazla kelimeli, anlamlı cümlelere denmektedir.

İlk Gramer Süreci (24-60 Aylar): Çocuğun kurallı ve gramere uygun cümleler kurduğu dönemdir. Diğerlerinin cümlelerini kendi cümleleriymiş gibi taklit ederler. 3 yaş civarındaki çocukların sözcük dağarcığı yaklaşık 1000 kelimeye ulaşmaktadır. Çocuklar üç ya da daha fazla kelimelerden oluşan cümleler kurabilmektedirler. Çocuk konuşması söz dizimi olarak hala yetişkinden farklı olsa da üç ya da daha fazla kelimedenden oluşan cümleler kurabilirler. Çocukların 4-5 yaşları arasında cümleler ortalama dört-beş kelime, 5-6 yaşlarında, altı-sekiz sözcükten oluşan cümleler kurmaya başladıkları ifade edilebilir.

Çocuklar, gelişim süreçlerini izleyerek dil gelişiminde de benzer süreçleri yaşarlar. Fakat her zaman çocuklar aynı şekilde gelişim kaydetmeyebilir. Dil gelişimi ile ilgili çalışmalarda bu farklılığın sebepleri üzerinde durulmuştur. Gelişim ve öğrenme, ailelerin sosyo-ekonomik durumu, ikiz ve tek çocukların dili, cinsiyete ilişkin farklılıklar, zekâ ve iki dillilik faktörleri dil gelişimini etkileyen faktörler arasında gösterilmektedir (Temizyürek, 2007). Dil, benlik ile nesneler dünyası arasında giderek artan farklılaşma sayesinde gelişir. Paylaşım ve düşünme kapasitesi, sese veya temsil edilen bir şeye odaklanma veya mesafe koyma ile ancak geç ergenlik döneminde tamamlanan bir dil ve sembolizmi öğrenme sürecinden söz edebiliriz (Calamandrei, 2022).

Sembolik düşünme soyut düşünmeyi teşvik edici bir yapıya sahiptir. Çok küçük çocuklar dahi semboller sayesinde karmaşık kavramları çözebilir ve dili işlevsel bir şekilde kullanmayı öğrenebilir. Sembollerin bu denli önemli olmasının sebebi insanlarla ve hayatla olan ilişkilerimizde deneyimlerimizin kelimelerle ifade edebileceğimizden çok daha fazla anlam içeriyor olmasıdır. Bu durum özellikle dini hayat hususunda karşımıza çıkar. Çünkü Tanrı kavramı insan dilinin çok daha ötesinde bir yerdedir. Tam olarak ne olduğunu ifade edemeyiz. Dili anlamlar dünyasında etkili bir şekilde kullanabilmenin temeli büyük ölçüde erken çocukluk dönemi etkilerine bağlıdır (Ashton, 2000). Deneyim zenginliği, keşfetme iştiağı ve hakikate dair sempatiyi arttırarak derin düşünmeye teşvik etmek sembolik düşüncenin temel hareket noktalarıdır.

2.2.1.3. Resmin Sembolik Dili

Sembolik düşünme dil, matematik, müzik ve sanat gibi hayatın pek çok alanına nüfuz eden bir kazanımdır. Çocukların zihinsel gelişimi ve öğrenim süreçlerinin sembolik düşünme ile birlikte geniş bir etki alanına sahip olduğu araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Keskin, 2010). Modern dönem öncesinde ve modern dönemde birçok şair ve

sanatçı en geniş imgeleme sahip kişilerin çocuklar olduğunu kabul etmişlerdir. İçlerindeki çocuğu kaybetmemeye çalışmışlar ve ilkel sanattan yola çıkarak sanatlarını icra etmişlerdir (Ayaydın, 2011).

Çocuk resim yaparken kurallarını kendinin belirlediği renkleri ve çizgileri arzusuna göre kullandığı bir dünyaya dâhil olur. O dünyada kahraman kendisidir. İsteddiği gibi düşünür ve zihnindeki çıkmazlara daha yeni ve da hızlı yollar bulur (Ayaydın, 2011). Duyularla algılanan pek çok şey görsele indirgenebilir, imgelenebilir. Çocuklar bunu kolaylıkla yaparlar. Çocuklar somut düşünür ve düşündüğü şeyi belki birkaç çizgiyle aktarabilirler. Gördüğü somut biçimleri yetişkinlere ait olmayan bir biçimde soyutlaştırırlar (Ayaydın, 2011).

Çocuklar kâğıda içlerinden geldiği şekilde bir şeyler çizdiklerinde kendilerini sembolik bir şekilde ifade ederler. Bu ifade bilinçsiz sembolizm olarak adlandırılır. Bunun yanı sıra çocuklar bir nesnenin veya kişinin resmini de sanatsal sayılacak şekilde kâğıda aktarabilir. Çizilen şey bir temsiliyet barındırır ve gerçeğin birebir fotoğrafı değildir. Bu da bilinçli sembolizm olarak kabul edilebilir (Keskin, 2010). Çocuklar dört yaşlarına geldiklerinde artık tanımlanabilir resimler çizmeye başlarlar. Beş yaşına geldiklerinde konulu resim çizebilmektedirler ve figürler daha anlaşılırdır. Altı yaşına geldiklerinde ise resimde gerçekçi ve orantılı figürler oluşmaya, ayrıntılı çizimler ortaya çıkmaya başlamaktadır. Mekân ve yer daha belirgindir. Figürler mekân çizgisinin üzerine daha toplu bir şekilde yerleştirilir (Çiçekler & Koruklu, 2013).

Çocukların gerçek hayatta gördükleri nesneleri olduğu gibi kâğıda yansıtmalarına realizm adı verilir (Çiçekler & Koruklu, 2013). Örneğin bir çocuk, köpeği tasmaıyla, atı koşarken, ördeği yüzerken, yaprağı düşerken çizebilir. Bu dönemde nesne devamlılığı geliştiği için çocuk resimlerinde görünmemesi gereken nesnelerin varlığına da şahit olabiliriz. Çocuk bir evi önden görünümüyle çizdiyse içine insanları yerleştirebilir, odaları ve tüm eşyaları görünür bir biçimde çizebilir. Bu özelliğe ise saydamlaştırma adı verilir. Çocuk öğrendiği her şeyi tekrar etmeyi sever. Bunu resimlerinde de gerçekleştirir. Tekrar ve simetri özelliği olarak adlandırılan bu özellikteki resimlerde çocukların çizme yeteneği elde ettikleri tüm objeleri tekrar tekrar yan yana sıraladıklarını veya sayfanın her iki yanına da aynı objelerin özenle çizdiklerini fark edebiliriz. Anlatmak istediği şeyi yüzeye uydurma gayretinden doğan düzleme özelliği ile iki boyutlu kağıtlara yine iki boyutlu resimler çizen çocuklar düzleme özelliğini kullanmış olurlar. Tamamlama özelliğinde ise, masanın dört bacağı, ağacın kökleri, denizin ya da gölün balıkları vardır. Çocuklar nesneleri bir bütün olarak kabul eder. Boy hiyerarşisi özelliği çocuğun değer

verdiği önemseddiği şeylerin merkezi ve etkin bir biçimde kağıdın yüzeyinde yer almasıdır. Çizmeyi istemedikleri ve hoşlanmadıkları şeyleri ise kağıdın bir köşesine silik bir şekilde resmederler. Çocuk resminde bir diğer özellik orantıdır. Çocuk nesnenin kendine ait figürleri zihinsel yeteneği ile doğru bir şekilde aktarabilir. Fakat iki nesne arasındaki orantıyı doğru bir şekilde kağıda aktarması ender görülmektedir. Çizdiği nesnenin çocuk için önemi, resmin yapılışını değiştirebilir. Çocuklar çizdikleri resimlerde esprili bir anlatım kullanabilir. Çocukların mizah anlayışı çiçeğe, güneşe insan yüzü yaptırabilir veya evlerin bacalarını farklı şekillerde süsletebilir. Kurallara uygun resim çizme özelliği ise, nesneyi kolayca tanınamızı sağlayan amaçlı resimler anlamında kullanılmıştır.

Çocuk konuşmaya başlamadan önce gözlemleyerek dünyayı tanımaya başlar. Büyüklerinin nasıl davrandığını gözlemleyerek kendi kişiliğini ve tutumlarını belirler. Bu sebeple oyun oynamak ve resim yapmak çocuğun kişiliğinin oluşmasında önemli inşa araçlarıdır denebilir (Ayaydın, 2011). Çocuklar yalnızca içsel deneyimlerinden yola çıkarak resim yapmazlar. Dış dünya tecrübelerini çevreyle ilişkilendirmek amacıyla da resim onlar için sözsüz bir araçtır. Araştırmalar sonucunda çocukların ailesiyle ve çevresiyle her türlü ilişkilerini sözel veya sözel olmayan yollarla bir şekilde anlatmaktadırlar. Resim ise çocukların sıklıkla tercih ettiği sözel olmayan araçlardan bir tanesidir. Sosyokültürel çevre çocukların resim yapmaya karşı tavır ve motivasyonlarını önemli derecede etkilemektedir (Çiçekler & Koruklu, 2013).

Çocuk resim yaparak salt bir resim faaliyetinden çok kendiyile alakalı ipuçları yansıtmakta olaylar hakkındaki duygu, düşünce ve görüş biçimlerini yansıtmaktadır. Anlamsız eğriler, amaçsız çizgilerle başlayan bu süreç zamanla bir sembol değeri kazanmaya başlar (Yavuzer, 1995). Çocukla ilgili onun algısına, insan ilişkilerine, kişiliğine yönelik işe yarar bilgilerin saptanmasında resmin yanında birtakım araçlar da yer alır. Bunlar bireysel raporlar, gözlem ve projektif tekniklerdir (yansıtma teknikleri). Resim tek başına bir ölçek değildir ancak gözlem ya da çocukla görüşmenin tamamlayıcısı olabilir (Yavuzer, 1995).

Çocuk kendisi dışındaki dünyaya uyum sağlama zorunluluğu ile karşı karşıyadır. Bunu çevreyle olan ilişkilerini özümsemeyle gerçekleştirir. Özümseyemediği deneyimler yaşadığında bu deneyimi yeniden yaşamak ve özümseyebilmek için bir etkinlik alanı bulması gereklidir. Oyun ve resim bu etkinlik alanlarını sağlayan işlevlere sahiptir. Piaget, çizimi dış dünyayı temsil eden zihinsel imgelerin alan bulduğu bir faaliyet olarak nitelendirir. Piaget mekân kavramıyla ilgili kuramlarını desteklemek için çocuk

resimlerinden faydalanmıştır (Yavuzer, 1995). Bir çocuğun kendisini, ailesini, oyun arkadaşlarını resmetmesi onun grup içinde kendini algılaması ve yerini belirlemesi açısından önemlidir.

Çocuk resimleri birtakım şemaları içerir. Bu şemalar, çocuğun daha önceki deneyimlerinin, ilişkide olduğu tüm nesne ve durumların çeşitli şekillerde kâğıt üzerine yansımalarıdır. Gelişimsel açıdan ele alındığında 5 aşamadan söz edilebilir: Karalama Dönemi (2-4 yaş), şema öncesi dönem (4-7 yaş), şematik dönem (7-9 yaş), gerçekçilik dönemi (9-12 yaş), görünürde doğalcılık dönemi (12-14 yaş). Araştırma konusu erken çocukluk olduğu için bunlar arasından yalnızca şema öncesi dönem açıklayacağız.

Şema öncesi dönemde (4-7 yaş) çocukların çizimleri onlar hakkında salt bilgiyi vermek için yetersizdir. Bu sebeple çocuk bilişsel, sosyal, duygusal ve güdüsel yönleriyle birlikte ele alınmalıdır (Yavuzer, 1995). Bu dönemde çocuk canlandırmak istediği obje ile ilişki kurar ve bundan da haz duyar. Dört yaşından itibaren çizilen resimlerde figürler daha biçimli ve tanınabilir. Bu dönemde duygular ön plandadır. Hayal dünyaları oldukça zengin ve fantastiktir. İnsan resimleri şematik ve uzuvlar gerçek dışıdır (Arıcı, 2006, s. 18).

Resmi sağa, sola veya ortaya endeksli çizebilirler. Bu durumun çeşitli anlamlara geldiği belirtilmiştir. Sağa doğru yapılan resim dış dünyayı, sola doğru yapılan resmin ise iç dünyayı temsil ettiği söylenebilir. Resmin sayfanın üst bölümüne yapılması ise yersiz bir iyimserliği çağrıştırdığı söylenebilir. Resim çocuğu yakından tanımak ve çevresiyle ilişkileri hakkında bilgi edinmek için psikopedagojik yansıtma aracıdır (Arıcı, 2006). Bu anlamda çocuk resimleri büyük bir öneme sahiptir.

Çocuklar ilk resimlerinde perspektif duygusuna sahip değildir. Yer ve gök arasındaki mekân algıları henüz gelişmemiştir. Zaman geçtikçe yer çizgisi belirmeye başlar (gök ile yeryüzünü birleştiren çizgi). Nesneler belirginleşmeye, insan çizimlerinde eklemler ve duygular görülmeye başlar. Çocukların duygu dünyalarına göre çizimleri de farklılık göstermektedir: Mutlu çocukların çizimleri pozitif bir hissiyat vermektedir. Resimde abartılı çizimlere ve uyumsuz renk geçişlerine rastlanmaz. Neşeli bir atmosfer vardır. Aile ve arkadaşlar olduğu kabul edilen el ele tutuşmuş insanlar, gülen bir güneş ve meyve ağaçlarına rastlanabilir. Çizilen binalar saydamdır. İçerde insanlar, oyuncaklar, abur cuburlar görünebilir (Gedik, 2023).

Güvensiz çocukların resimlerinde karamsar bir atmosfer hâkimdir. Elsiz ayaksız veya başsız insanlara rastlanabilir. Boyun eğen kafalar ve yere yatmış insanlar da dikkat çeker. Evlerin çatıları yoktur. Bacalardan kalın dumanlar tüter. Mat renkler resme hâkimdir.

Resmin bütününe bakıldığında elsiz ve ayaksız insan çizimleri, boyun eğen kafalar, yere yatmış figürler hâkimdir. Resimlerin silik olması, uzun yollar, kapalı mekânlar da bu tarz resimlerin örnekleridir.

Benlik algısı düşük çocukların resimlerinde çizilmek istenen figürler kâğıdın bir yerine toplanmıştır. Figürler ya çok küçük ya da siliktir. Kollar vücuda yakın diğer uzuvlar ise çok küçüktür. Resmin geneline bakıldığında küçük boyutlar hâkimdir. Genellikle kâğıdın alt tarafı kullanılır. Resmin bütününe bakıldığında küçük boyutlar hâkimdir. Gözler noktadan ibaret kalabilir. Ayaklar ise dikkat çekmeyebilir.

Agresif çocuklar ise benlik algısı düşük çocukların aksine resimlerde büyük figürler kullanırlar. Boyun çizilmez. Çizgi şeklinde gözler veya içi boş gözler çizilmiştir. Yağmur yağar. Siyah ve kırmızı tonlar ağır basmaktadır. Kâğıdın bütünü karalamalar ve renk karmaşası kaplamaktadır. Yaralayıcı ve tehlikeli nesneler resmedilmiştir.

Çizim özelliklerine göre de çocukları belirgin bir şekilde tanımlayabiliriz: Dört yaşından sonra çizilen insan figürleri pek çok anlamlar barındırmaya başlar. Mimikler, beden ayrı ayrı her uzvu, cinsiyet tercihi, gülümsemesi sayılabilecek her figür görsel gerçeklik içerir. Özellikle baş figürü çocuğun kendiyi alakalı düşüncesini temsil eder. Zihinsel bakımdan yeterli mi? Veya çevresi onu bu anlamda yeterli görüyor mu? Bu gibi soruların cevaplarını işaret eder niteliktedir. Ağız çevreyle iletişimi çağrıştırırken, gözler özgüveni veya düşük benlik algısını çağrıştırabilir. Gözler tam anlamıyla çizildiğinde hakimiyeti ve kendinin farkında olduğunu ifade eder. Ayaklar, güven duygusunu ve gelecek planlarını temsil etmektedir. Cinsel organlar, bu organların görüldüğünü, sağlıklı bir tuvalet eğitimini, cinsel istismarı, ihmali ve saldırganlığı ifade eder. Göbek ise anneye olan bağlılığın devam ettiğinin bir ifadesidir.

Çocuklarında resimlerinde sıklıkla rastladığımız ev figürü, mutlu bir yuvanın, güvenin, iletişimin düzenin işaretidir. Bazen de tam tersi arzulanan yuvayı veya mutsuz olunan aile bireylerini temsil etmektedir. Balonlar, kalpler, ipler, enerjiyi, hareketi, mutluluğu ve sevecenliği temsil edebilir. Yüksek binalar, genellikle özlem içerir. Hayal ülkelerini veya gidilmek istenilen yerleri temsil eder. Şapka ve gözlük korunmaya duyulan ihtiyaca, elbiseler ise onaylanma içgüdüsüne işaret olabilir (Gedik, 2023).

Doğa figürlerinin olmazsa olmazı ağaç, insan figürleriyle neredeyse aynı anlamları ihtiva eder. Özgüven sahibi çocuğun çizdiği ağaç dolgun ve büyük iken yalnız ve zayıf çocuğun çizdiği ağaç diğerinin yanında cılız kalmaktadır. Gövdenin genişliği gücü ve kendinden emin olmayı, yaşam enerjisini göstermektedir. Travmatik ve kafası karışık çocukların ağaçları yaralı ve dalları karışık olabilir. Güneş, mutluluk, güven ve güce işaret

etmektedir. Diğer anlamda baba ile olan olumlu iletişimi yansıtmaktadır. Baba ile ilişkiler yolunda olmadığında güneş bulutların arasına saklanır. İmgeler halinde çocuğun zihninde yer alan her şey taklit yoluyla kimliğini oluşturmada aktif rol oynar (Gedik, 2023). Çocuk uğramış olduğu şiddet ve istismar öğelerini farklı şekillerde işlemeye başlar. Bunlardan biri de çocuğun çizdiği resimlerdir. Şiddet ve istismara maruz kalmış çocuk siyah ve mat renklere sıkça başvurur. Anne ve baba sırtları dönmüş şekilde çizilmiş olabilir. Sayfanın bir ucuna kendisini küçücük çizebilir, kesici ve yaralayıcı silahlar resimde yer edinebilir, tacizcisini ve kendisini bir yere kilitleyebilir, yer çizgisini ve ayaklarını çizmeyebilir, keskin dişler ve tırnaklar resimde yer alabilir. Şiddet ve istismara maruz kalmış her çocuk bu duyguyu baskılamak için yaşadıklarını farkında olmadan resme aktarabilir.

Son olarak resmin olmazsa olmazı renkler söz konusu olduğunda insanın iç dünyasının yansıtmaya yarayan en kreatif yollardan biridir denebilir. Çocukluğun ilk dönemlerinde bilinçli bir renk seçiminden söz edemeyiz. Dört yaşından itibaren çocuk renk seçiminde bilinçlenmeye başlar. Araştırmacılar tarafından çocukların, kendilerine hoş gelen nesneler için en çok tercih ettikleri renkleri; beğenmedikleri nesneler için daha az tercih ettikleri renkleri bunlar dışındakilere ise nötr renkleri kullandıkları tespit edilmiştir. Olumsuz hisleri çağrıştıran rengin ise siyah olduğu ortaya konmuştur. İnsanların duygusal olarak renklerden etkilendiği evrensel olarak kabul edilen bir gerçektir. Toz pembe hayaller ve (kötü günleri ifade etmek için kullanılan) kara günler renklerin psikolojiye yönelik örneklerindendir. Parlak kırmızılar, turuncular, sarılar, hareket ve canlılık hislerini uyandırır. Yeşil dinginlik ve iyimserliği mavi ise sakinliği, berraklığı, uyumu temsil eder. Mavi bazen de soğukkanlılığı ve kararlılığı da temsil edebilir. Mor melankoliyi ve hüznü işaret eder. Siyah ve gri gibi tonlar ise korku, ciddiyet, ağırbaşlılık gibi anlamlarla gelir (Erim, 2000). Renkler, duygu ve hislerin sembolü olarak nitelendirilebilir. Zihinsel ve bedensel etmenlere işaret edebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Renkler, çocuk resimlerinde her zaman aynı anlama gelmeyebilir ancak hayata dair ipuçları taşıdığı dikkate alınmalıdır (Afşaroğlu, 2017). Çocuk resimlerini değerlendirmek ve yorumlamak için farklı kuramsal görüşlerden faydalanabiliriz (Köseoğlu, 2023):

Gelişimsel bakış: Çocuk çizimlerini oyun üzerinden değerlendiren bu yaklaşım çocukların gelişimlerine paralel olarak resme yansıttıkları çizgi, figür, şekil ve renk kullanımı gibi pek çok şeye bağlı ortak özellikler üzerinde durmaktadır.

Projektif Bakış: Bu yaklaşım ile araştırmacılar, bilinçdışını baz alır. Çocukta bastırılmış, görmezden gelinmiş duygu ve düşüncelerin resim yoluyla yansıtılabileceği düşüncesinden yola çıkarak çocuğu tanımaya çalışır.

Sembolik Bakış: Gerçekte var olan nesneler yerine onları sembolize eden şeylerin çocuk tarafından kağıda resmedilmesi bu yaklaşımın konusudur.

Sanatsal Bakış: Yetişkinlerin sanatından bağımsız olarak çocukların karşılaştıkları nesneleri özgün ve yaratıcı bir biçimde resimlerinde ortaya dökmeleri ile ilgilidir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DİN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA CAMİ SEMBOLİZMİ

3.1. Cami

3.1.1. Tarihi Süreçte Cami

İslam dininde ibadet diğer dinlerin ibadet anlayışlarına göre farklıdır. İbadet mabetle sınırlandırılmamıştır. Evde, okulda, iş yerinde, alışveriş mekanlarında yani hayatın her alanında yapılabilmektedir. Bir hadis-i şerifte; “Bana yeryüzü mescid kılındı” buyrulmuştur (Buhari “Salat”, 56). Müslümanlar ibadet ettikleri mekanlar için cami ve mescid ifadelerini kullanmaktadır. Arapça’da ‘eğilme, tevazu ile alını yere koyma’ anlamındaki sücud kelimesinden türemiş olan mescit, ‘secde edilen yer’ demektir (DİA, cami mad.). Mescit kelimesinin “sücut” kelimesinden türemiş olması ibadetin ferdi olduğuna vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda ibadetin mekansızlığına dair sembolik bir ifade olarak kabul edilebilir.

İlk vahiy sürecinden sonra yapılan ilk mescit Kuba mescididir (Sarıçam, 2011). Ardından Mescid-i Nebevi inşa edilmiştir. İlk zamanlar yapılan mescitlerde öne çıkan özellik enlemesine inşa edilmiş olmalarıdır. “İnsanlar ilk safın sevabını bilselerdi, ön safta durabilmek için kura çekmekten başka yol bulamazlardı.” (Buharî, ezan, 9,32) şeklindeki hadis bağlamında ilk safların daha makbul ve sevap olduğu inancı şüphesiz bunun temel sebeplerindendir. Mescidi Nebevi’nin sonraki zamanlarda yapılan mescitleri etkileyecek önemli bir özelliği ibadet merkezi olmasının yanı sıra bir eğitim ve bir devlet yönetim merkezi olması idi. Osmanlı döneminde bu usulün uzun süre uygulandığı söylenebilir (Çantay, 2002). Mescid-i Nebevi’nin önemli özelliklerinden bir diğeri de kimsesiz ve yardıma muhtaç sahabilerin kalması için düzenlenen gölgelik anlamındaki ‘suffe’dir. Burası aynı zamanda Medine’ye gelen ziyaretçilerin konaklama ihtiyacını karşılayan bir alandı (Aydeniz, 2018).

Yapıldığı günden itibaren ilim ve kültür merkezi haline gelen mescid-i Nebevi siyasi, ilmi, askeri, adli, sosyal faaliyetlerin gerçekleştiği kompleks bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Sarıçam, 2011). Hz. Peygamber, Arap kabilelere mensup heyetleri “üstüvanetü’l-vüfud” adı verilen sütunun önünde kabul etmiştir. Hatta Rufeyde el Ensariyye adında bir kadın için Mescid-i Nebevi’de bir çadır kurulmuş yaralı ve hastalar tedavi edilmiştir. Bazı suçluların cezalarını çekmeleri için mescidin direklerine

bağlandığı olmuştur. Kur'ân-ı Kerim'de (DİB, 2023), “Allah’ın mescitlerini, ancak O’na ve Ahiret gününe inanan, namazı kılan, zekâtı veren ve Allah’tan başkasından korkmayan kimseler onarır. İşte hidayete erenler onlardır” (Tevbe 9/18) ayeti, Allah’ı anmak ve ibadet etmek için mescit inşa edenlere bir teşvik niteliğindedir.

Cami kelimesi ilk tarihi kaynaklarda yer almamaktadır. Hz. Peygamber dönemi ve sonrasında Cuma namazı kılınan yerlere cami deniyordu. Cami kelimesinin kullanımı Kuran’ın cem ve tedvininden sonraya tekabül eder. Cami kelimesi “bir araya getirme, yığma, toplama” anlamlarına gelen “cem” kelimesinden türemiştir (DİA, cami mad.). Cami kelimesinin mekana ait bir formu vardır. Saf tutmak eylemine dayalı olarak toplanmayı, cemaat oluşturmayı dolayısıyla bir mekana ihtiyaç duymayı sembolize ettiği söylenebilir. Cami zamanla namaz kılınan mekana ek olarak şadırvan, minare, minber gibi bir takım unsurları da bünyesinde barındırmıştır (Aydın & Sıramkaya, 2017).

İslam fetihlerinin sınırlar aşmasıyla birlikte cami mimarisi de değişim göstermeye başlamıştır. Hz. Peygamberin Müslümanlarla birlikte Medine’de inşa ettiği mescit formu Emeviler’in Şam’daki Ulu Camii’nden itibaren taş aktarılmıştır. Hurma kütükleri yerini mermer sütunlara, ağaç dalları ve çamur tavan yerini meşeden tavanlara ve taştan kubbelere bırakmıştır (Garaudy, 2019). Camilerde eğitim öğretim faaliyetleri Emevi ve Abbasi dönemlerinde de devam etmiştir. Yalnızca dini ilimler değil dil, şiir, tıp, astronomi gibi ilimler de eğitim öğretime dahil edilmiştir. Orduların gittiği yerlerde ordugah camileri inşa edilmiştir. Karahanlılar döneminde cami mimarisi büyük bir değişim göstermiştir. Enine gelişen camilerin yerini tek kubbeli merkezi planlı camiler almıştır. Bu tipin öncü eserleri de Mimar Sinan tarafından ortaya konmuştur (Altun, 1988).

Osmanlılar döneminde tezhip ve hat gibi güzel sanatlar camilerde hayat bulmuştur. Uzun bir süre alimlerin kitaplarını bağışladığı bir kütüphane görevi de görmüştür. Camilerde halifelere biat etme geleneği Osmanlı döneminde de varlığını sürdürmüştür. Savaş zamanlarında toplumun nabzını tutan, askerlere motivasyon sağlayan önemli kurumlardan biri olmuştur. Kurtuluş savaşı yıllarında camiler milli birlik ve beraberlik duygularının canlandırmıştır (Aydeniz, 2018).

Kuran’ı Kerim’de veya Peygamber efendimizin uygulamalarında camilere ilişkin belirli bir biçimsel yapı veya tipten bahsedilmemiştir. İslami kaynaklarda mimari anlamda özel bir emir veya teşvik bulunmamaktadır. Bu sebeple cami ile ilgili bugünkü biçimsel yapı dini değil kültürel (Aydın & Sıramkaya, 2017). Müslümanların sayısının artmasıyla birlikte cemaatin daha rahat görülmesi için minber yükseltilmiştir. Namaz vakitlerinin insanlara duyurulması için yüksek bir yerden ezan okuma ihtiyacı

hissedilmiştir. Kible yönünü göstermesi için kullanılan taş ve üzerine hurma ağacından yapılan gölgelik Emeviler döneminde mihrap nişine dönüşmüştür (Aydın & Sıramkaya, 2017).

Camilerin mimari konumu cemaat esas alınarak belirlenmiştir. Ulaşımın kolay olduğu, toplumun kalabalık yaşadığı bölgelere inşa edilmişlerdir. Klasik dönem camilerinin yanına ticaretle uğraşanların namaz vakti camiye rahatça gelebilmeleri için bedestenler ve halk pazarları inşa edilmiştir. Yine siyasi ve hukuki meselelerin çözüm yeri olarak toplumda önemli bir yere sahip olmuşlardır (Keskin, 2019). İslam medeniyetinin anlaşılması ve anlamlandırılmasında büyük bir öneme sahip olan camiler, İslam şehirlerinin merkezinde yer alarak geçmiş ve şimdiyi bir araya getiren mekanlardır. Toplumun tarihi süreç içerisinde geçirdiği değişimler; mimari, sanatsal, kültürel, siyasi, ekonomik ve daha pek çok açıdan camiler vasıtasıyla incelenabilmektedir (Keskin, 2019).

Hiz. Adem'den bu yana insan mabedle birlikte var olmuş ve kimliğini inşa etmiştir. Özellikle Müslüman toplumlarda cami şehrin merkezinde yer alır ve milli birlik ve bütünlüğün sağlanmasında önemli bir rol oynar. Hiz. Peygamberin Medine'ye hicret ettiğinde ilk icraatı bir mescid inşa etmek oldu. Anadolu'da Selçuklu ve Osmanlı'nın külliye uygulaması Mescidi Nebevi'ye dayanmaktadır (Ağçoban, 2015). Her ne kadar bugün camilerin sayıları artsa da ilk dönemlerdeki dinamizmi azalmıştır. İctihad kapısının kapanması yani İslam düşünce dünyasının çağın ihtiyaçlarına dair yeni düşünceler ortaya koyamaması bunun başlıca sebeplerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple camilerin yenilenmesinden önce Müslüman ruhların canlandırılması gerekmektedir. O takdirde camiler İslam'ın ruhu ile süslenebilecektir (Garaudy, 2019). Mescid-i Nebevi'den bu yana çok yönlü yapılanmasıyla dini ve sosyal hizmetlerin merkezi olan camilerin zaman içerisinde toplumsal değişimle birlikte bu özelliklerini yitirdiği söylenebilir.

3.1.2.Camilerin Sembolik Değeri

Bir mekana kutsiyet atfederken genellikle bir tanrı imajı karşımıza çıkar. Ancak her zaman durum böyle olmayabilir. Örneğin Budistlerin bir tanrısı yoktur. Ancak kutsalları ve mabetleri vardır. Dolayısıyla kutsallara veya mabetlere yüklenen sembolik anlamlar pek çok farklı husus sebebiyle olabilmektedir. İlk oluşu, kurucusunun inşa etmiş olması, önemli bir olayın mabedin içerisinde yaşanmış olması gibi sebepler kudsiyet atfetmeye yönelik sebepler arasında gösterilebilir (Keskin, 2019).

Mabetler dini, siyasi, kültürel, toplumsal pek çok sembolik anlama sahip olabilirler. Örneğin Beyt'ül Makdis hem Müslümanlar hem Yahudiler hem de Hristiyanlar için kutsal kabul edilmektedir (Keskin, 2019). Tarih boyunca gücü elinde bulunduranlar burayı ele geçirmek istemişlerdir. Dolayısıyla buranın sembolik değerinin ne kadar yüksek olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Kuran'ı Kerim'de Maide suresi 97. ayette: “Allah, Kabe’yi, o Beytül-Haram’ı bütün insanlık için bir sembol kıldı.” buyrulmaktadır. Sembolik değeri yüksek olan bu yapıda tevhid bilincinin ihyasını görürüz. Bütün sıfatlardan ve unvanlardan sıyrılıp tek bir yönde birleşen insanların ibadet mekanı olarak kozmolojik bir derinliğe sahiptir. Tevhid inancının atası olarak kabul edilen Hz. İbrahim’in yeniden inşa ettiği Kabe, bu yönüyle tüm monoteist dinlerle aynı kökene sahip olduğunu gösterir (Taşpınar, 2017). Yalnızca Kabe değil etrafındaki diğer unsurların da sembolik olarak bir değer taşıdığını söyleyebiliriz. Bunlardan bir tanesi Hacer’ül Esved taşı ki, gökten yeryüzüne inen bu taşın insan hayatının bu dünyadan daha büyük bir boyuta sahip olduğunda anlam kazanacağı düşüncesine sevk ettiğini söyleyebiliriz (Garaudy, 2019).

Mekanlar bir nevi hafıza koruyucularıdır. Bir kültürün bir toplumun varlığını idame ettirebilmesi için mekanın hafıza gücüne ihtiyacı mutlaklıdır. Mekanlar, gidip incelenmeseler de kişilere tanıdık bir tecrübe sunarlar (Keskin, 2019). Camiler bu anlamda tarihi bugün ile birleştiren toplumun hayatına ve hafızasına hissettirmeden nüfuz eden mimari yapılardır.

Sembol kavramının çok anlamlı ve çok yönlü oluşu sayesinde din, sanat ve mimarinin bir araya gelişi dikkate değerdir. Müslümanların ibadethanesi camiler tarih boyu varlığını devam ettirmiş ve her dönemde estetik anlayışını özgünleştirmiştir. Hem bir sembol hem de pek çok sembolün taşıyıcısı olarak İslam medeniyetini temsil eden yapılar haline gelmişlerdir (Keskin, 2019).

İslam düşünce geleneği tüm sanatsal ve kültürel eserlerde olduğu gibi mimaride de kendini göstermiştir. İslam şehirde yapılar cami ile bağlantılıdır. Camiler, okunan ezanla birlikte şehir halkını çatısı altına toplar. Bu da İslam anlayışında tevhidi bilinci diri tutar (Keskin, 2019). Camiler aynı zamanda iktidarın ve gücün de sembolü haline gelmişlerdir. Tarih boyunca hükümdarlar güçlerini ve dini bağlılıklarını göstermek adına ihtişamlı camiler inşa ettirmişlerdir. Aynı zamanda varlıklı kişiler de hayır işlemek amacıyla cami yaptırmışlardır (Keskin, 2019).

Camilerin sembolik anlamının yanında pek çok sembolü de üzerinde taşıdığını ifade etmiştik. Camiyi süslemede kullanılan motiflerin birbirleriyle ilişkisi dini sembolize

edecek şekilde tasarlanmıştır. Farklı anlamlar yüklenen bu tasarımlar medeniyetin estetik anlayışını da ortaya koymaktadır (Keskin, 2019). İslam medeniyetinin sadeliği koruyarak yüceltme anlayışı mimaride kendini göstermiştir. İlk dönem cami mimarisinde bu etkiyi görebilmek mümkündür. İspanya’da yer alan Kurtuba cami bunlardan biridir. Başka medeniyetlerle etkileşim artınca bu anlayışın etkisi de azalmaya başlamıştır (Keskin, 2019). İster istemez değişen toplumsal yapı ve çağın getirileri geleneksel anlayışları da etkileyecektir.

Sanatçı eserini icra ederken geleneğe ve toplumsal yasalara bağlı kalarak icra eder. Gelenek, sanatçıya kendine özgü modeller ve biçimler sunar. İslam geleneğinde ve mimarisinde de aynı şey söz konusudur. İslam geleneğinde inşa edilen camilerin kökleri de Kuran’a ve Hz. Peygamber’in uygulamalarına dayanır (Taşpınar, 2017). Kuran’ın insana bakışı, getirdiği toplumsal ilkeler ve hakikate ulaşmaya yönelik insanın zihin dünyasına sunduğu hikmetler ve işaretler varlık aleminde camilerde vücut bulmuştur diyebiliriz.

Camilerin her ayrıntısı insanı, adeta Kuran ayetlerine benzer bir manevi yolcuğun içerisine dahil eder. Her bir arabesk tezyinat ve mimarideki her bir friz Allah’ın aşkına götüren yolun taşlarını önümüze dizer (Garaudy, 2019). Burckhardt insanın caminin içerisinde asıl evinde olduğunu ifade eder. Bütün tesadüflerden sıyrılıp abdestini alıp camiye gelmiştir. Kuran ayetleriyle birlikte Hz. Adem’in makamına varır. Camilerdeki alan genişliği ve derinlik bu düzlem zenginliğini yansıtmak içindir (Taşpınar, 2017).

Camilerde mihrap, iç dünyaya yolculuğun başlangıcı olarak nitelendirilebilir. Onun öncelikli anlamı insana yön vermektir. Müslümanlar ibadet ederken nerde olursa olsun tek bir yöne yönelirler. Bu sebeple cümle kapısından mihraba doğru herhangi bir hareketlilik veya engel yoktur. İnsan kendini bu manevi akışı bozmayacak bir boşluk içinde bulur. Bu boşluk hissi aslında bir bakıma tanrının her an, her yerde oluş fikrinin varlık aleminde ruha bürünmesidir. Caminin yüksek duvarları ise dış dünya ile bağlantıyı koparmayı sağlayan engellerdir. Minare ise aşkının asıl simgesidir. Yeryüzünden göğe uzanan kozmik bir bağlantıdır denebilir.

Cami tasavvuru değerlendirilirken genellikle ‘boşluk’ kavramıyla karşılaşıyoruz. Garaudy bu boşluğu şöyle tasvir eder.

“Bir dükkânı döndüğünüzde, bir çarşının loş bir yerinde karşınıza bronzdan bir kapı veya taştan bir ana kapı çıkarır. Oradan başka bir mekana, bir iç boşluğa atarsınız adımlarınızı. Orada iman sahibi kişi, kendisinde aynı iç boşluğu oluşturacak ortamı

bulur. Çok yakındaki bir sokağın gürültüsünün ve çalkantısının ötesinde caminin bu sessiz, aydın loş yuvasında artık o, diğer mümin kardeşlerinin dua ve niyaz mırıltılarından başka bir şey duymaz ve duvarların üzerinde de yüzeylerine mozaikler halinde yerleştirilmiş veya nakşedilmiş aynı ilahi sözlerinden başka bir şey görmez. Bu sanatın etkisiyle olacak ki onlar da zaten alemlerin boşluğunda yüzer gibi görünürler. Hayatın tam da merkezindeki bu sessizlik, bu huzur yuvası, Müslümanın kendi merkezini ve bütün bir hayatın kaynağını yeniden bulup keşfettiği anın mekanıdır.”

Mimari anlamda ‘boşluk’ ifadesi diğer dinlerin mabetleriyle kıyaslandığında camilerin sanatsal olarak eleştirildiği yönlerden biridir. Ancak Garaudy, camilerde iç mekan boşluğunun bilinçli ve sembolik olarak anlamlı bir zemine oturduğunu ifade eder.

Avrupa’da canlı imgeye önem verildiği gibi İslam sanatında bunun tam tersi doğal olarak çevreyi kuşatan nesnelere önem verilmiştir. İnsan çevresini kuşatan ev, çeşme, su taşı vs. bunun örneklerindendir (Taşpınar, 2017). Hristiyanlarda kiliselerin yönü Hz. İsa’nın öldükten sonra dirilişini temsilen güneşin doğduğu yöne yani Doğu’ya doğru bakmaktadır. Bu yüzden birbirine paralel olarak hizalanmaktadırlar. Camilerin yönü ise bir merkezde toplanmaktadır. Bu durumun, Müslümanların tek iradeye boyun eğdiklerini ve ona teslim olduklarını sembolize ettiği söylenebilir (Taşpınar, 2017). Hristiyan mabetlerinde insanbiçimcilik ön plandadır. İlahi olanla insani olan arasına insan biçimine bürünmüş Tanrı resim ve heykelleri aracı olmaktadır. Bu düşünce yapısında hiçbir aşkınlık tasavvuruna rastlanmaz. Neredeyse Tanrı ile insan arasında maddi planda bir fark vardır. Dolayısıyla tabiiliğin dışına çıkılamaz. İslam ise Allah ile insan arasında her türlü aracıyı reddeder. Bu sebeple camilerde sonsuzluk anlayışı çiçek stilizasyonu, geometrik şekiller ve hüsnü hatla telkin edilir (Garaudy, 2019).

İnsan imgenin büyüüne kapılabilir. Sanatçı da icra ettiği eserin etkisinde kalabilir. Bu da insanın değerini düşürebilen bir durumdur. Burckhardt’a göre İslam sanatında insan imgesinin kullanılmaması o imgenin insan nezdinde putlaşma tehlikesini ortadan kaldırmıştır. Bunun yerine İslam hat sanatı kullanmıştır (Taşpınar, 2017). Garaudy’e göre İslam sanatı üç imani unsura dayanır: Allah’ın zamandan ve mekandan münezzeh aşkın varlığı, bu varlığa şahitlik eden ayet/işaret, ve bu ikisi arasındaki ilişki. Namaz ve cami bu ikisini buluşturan ve insanı başka bir boyuta taşıyan sembolik araçlar olarak nitelendirilebilir (Garaudy, 2019).

Bütün bu imgeler, caminin sembolik anlamına ve insan üzerinde bıraktığı manevi etkiye dair yorumlardır. İslam mimarisinin ilahi kaynaklardan ve geleneklerden beslendiğine dair bize ipuçları vermektedir. Dolayısıyla bir Müslümanın hayatının

herhangi bir bölümünde cami ile olan ilişkisi, yaratıcısı ve kökleri ile kurduğu ilişkide etkin rol oynayacaktır.

İnsan belirli bir şekilde düşünür ve düşündüğü şekilde bina inşa eder. Kültür ve mekan bu bakımdan birbirleriyle yakından ilişkilidir. Bir mekanı farkında olmasak da bize tanıdık birtakım düşünceler ve hisler kodlar. Buna mekanın kodlama gücü diyebiliriz. Bu bakımdan tarihi eserler medeniyetleri bugüne taşıyan ve onlar hakkında bizlere bir şeyler söyleyen birer kültürel bellek taşıyıcılarıdır diyebiliriz (Birekul, 2014). Camilerin hayatlarımıza olan büyük ölçüdeki nüfuzunu tarihi serüveninden ve sembolik değerlendirmelerinden rahatlıkla anlayabiliyoruz.

3.2. Cami Etrafında Oluşan Sembolizm

3.2.1. Somut Semboller

Camiler, Müslüman varlığının bir nişanesi olarak göğe uzanan minaresiyle İslam medeniyetinin önde gelen sembollerindendir. Onun ikame etmeye çalıştığı şey tevhid inancıdır. Kuran'ı Kerim'de Cin suresi 18. Ayette: "Mescitler şüphesiz Allah'ındır." Buyrulmaktadır. Dolayısıyla herhangi bir aracıya ihtiyaç duymadan Allah'a yaklaşma vasıtaları olarak fonksiyonunu icra etmektedir (Özarslan, 2010). Cami ve mescitler kendilerinde bulunan pek çok unsurla birlikte İslam'ın en göz alıcı sembolleri olarak kabul edilebilir.

Camiler, kendi varlıklarıyla başlı başına bir sembolken cami çevresinde gelişen pek çok sembolün varlığından söz etmek mümkündür. Ezan, şadırvan, mihrap, minber, vaaz kürsüsü, kubbe ve minareler cami etrafında gelişen somut semboller arasında sayılabilir. Ezanın sembol olma serüveni Medine dönemine rastlar. İslam'ın ilk yıllarında Müslümanların namaza nasıl çağrılması gerektiği tartışma konusu olmuştur. O dönemlerde Yahudiler borazanla, Hristiyanlar çan ile, diğer dinlere mensup olanlar davul, ateş veya bayrak dikme gibi değişik şekillerde çağrılarını duyuruyorlardı. Müminler bunların dışında kendilerine has bir çağrı şekli arıyorlardı. Sahabeden Abdullah b. Zeyd ve Hz. Ömer'e rüyalarında çağrı işinin kelimelerle olması gerektiği görünür. Peygamber efendimize anlatırlar ve ezan bu şekilde ilahi bir çağrı haline gelir. İslam'ın temel esaslarından oluşan sözleriyle Allah'ın varlığı ve birliğine, Hz. Muhammed'in onun elçisi olduğuna, hakiki kurtuluşun ahirette olduğuna dair bir çağrıdır. Şu da ifade edilmelidir ki ezan, yalnızca bireysel ibadet vaktini ilan etmez. Aynı zamanda cemaate katılma vaktinin geldiğini haber veren bir çağrıdır. Ezan, toplumsal birliğe ve bütünlüğe işaretler. Çünkü o, cemaatle namazın başlangıcıdır. Ezan sesi duyulan herhangi bir toprak parçasının

Müslümanlara ait olduğu veya o toprak parçasında Müslüman nüfusun yoğun olduğu anlaşılır. Peygamber efendimizin savaşlarda ezanı barış çağrısı olarak kullandığı da bilinmektedir (Gündüzöz, 2013). Doğumda ezanla karşılanan Müslüman ölümünde de ezanla uğurlanır.

Beş vakit duyulan ezan, inananlara hayatı askıya almalarını salık veren hakikate dair bir çağrıdır. Tüm inananlar aynı anda tek bir yöne doğru hareket eder. Bütün seccadelerin yönü Mekke'yi gösterir. Her bir mümin halka halka genişleyen büyük bir topluluğun parçası olma bilinciyle saf tutar. Her türlü telaş ve endişeyi olduğu yerde bırakarak benliğini dünyanın ötesine taşır. Güneşin doğuşu ve yıldızların batışına göre düzenlenen namaz vakitlerinin art arda gelişi ile evrensel düzende ahenkli bir hareket var eder (Garaudy, 2019). Müslümanlar bu çağrıyla camilere akın eder.

İslam'da temizliğe hassasiyetle yaklaşılmıştır. Namaz abdesti ve gusül ibadetlerin ön hazırlığıdır. Zamanla camilerde Müslümanların abdest alabilecekleri yerlere ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaca cevap veren yapılar zamanla sembolleşmiştir. Dolayısıyla kulların bu kutsal mekanlara girerken bedenlerinin yanında zihinlerini ve ruhlarını da insani ve ahlaki anlamda biçimlendirerek götürmeleri beklenmektedir. Cami etrafında kümelenen yapılara baktığımızda şadırvanlar önemli bir konuma sahiptir. Müminler camiye adım atmadan önce şadırvanlarda abdest alırlar. Abdest, arınmanın ve donanmanın ilk adımı olarak insanların yer ile gök arasında kuracağı rabıttan önceki hazırlığıdır. Günlük telaşların içerisinde dinginliğini ve derinliğini yitirmiş olan insan için bir soluklanma ve kendine gelme basamağıdır (Kılıç, 2013). Aynı zamanda müminlerin Allah'ın evi olarak nitelendirdiği camilere duydukları saygı ve tazimin de bir göstergesidir.

İslam'ın ilk yıllarından günümüze değin camilerin işlevselliğini arttıracak camilere bitişik pek çok yapılanma inşa edilmiştir. Osmanlı geleneğinde camilerin yanı başında bulunan medrese ve hamam bu yapılanmaların en önemli örneklerindendir. Bu üçlü yapı sıradan bir yapılanma değildir. Kültürel anlamda hayat bulan yapılardır. Hamam İslam'ın temizliğe verdiği öneme, medrese ise ilme verilen öneme işaret eder. İbadet, ilim, maddi ve manevi temizlik, varoluşumuzun ana gayesini bu üç unsur teşkil eder (Gündüzöz, 2013).

Ezanla harekete geçen mümin maddi ve manevi kirlerinden arındıktan sonra mihrabın önünde hareketi durdurmanın gereğini anlar. Yüzleri tek bir tarafa yönlendiren bu duvar, bulunulan mekandan ötesini, dinin görünmeyen kıblesini yani Mekke'yi temsil eden bir semboldür. Bu haliyle insanın bakışının sınırlı olduğunu hatırlatır. Görünmez ve

dile getirilemez bir başka düzenin sonsuzluğuna kapılarını açar (Garaudy, 2019). Mihrap kelime sinin kökenine bakıldığında “harp” kökünden geldiği anlaşılmaktadır (DİA, mihrap mad.). Adeta nefsanî veya şeytanî her türlü kötülükle savaşılan bir arenayı anlatmaktadır.

Vaaz kürsüsü ve minber, kendisine ilahî mesaj inen ve onu bize ulaştırmanın varlığının bir temsilidir. Kötülüklere, isyan ve günahlara karşı meydan okunan yerdir. Bir başka söyleyişle “bilginin ışığa dönüştüğü yer” olarak da tanımlanabilir (Gündüzöz, 2013). Hz. Peygamber’in inananlarla buluştuğu ve üzerinde onlara hitap ettiği hurma kütüğünden devşirilmiştir. İmam Cuma günleri minberde hutbesini okur ve inananları iyiye, doğruya ve güzele davet eder.

Semaya yükselen minare ve kubbeler insanın ilahî olanla bağının bir temsilidir (Gündüzöz, 2013). Her ne kadar peygamber efendimiz zamanında olmayıp sonradan inşa edilseler de zamanla İslam’ın sembolleri haline gelmişlerdir. Çünkü artık Müslüman beldelerin nişanesi olarak kabul edilirler. Minareler, Müslümanların göğe yükselen şahadet parmakları olarak görülüp şiirlere konu olmuştur (Özarslan, 2010). Kubbelelerin ise Müslümanları bir merkezde toplayan kuşatıcı bir anlama işaret ettiği ifade edilebilir.

3.2.2. Soyut Semboller

Cami içerisinde karşılaştığımız soyut sembollerin başında namaz gelir. Namaz kılma anı, bütün dünyaya kapıların kapatıldığı yalnız ilahî olana yüzün döndüğü, geçmişin, geleceğin ve iç güdülerin kontrol altında tutulduğu, dünyevî herhangi bir şeyle ilişkinin kesildiği an olarak betimlenebilir. Bütün makam ve mevkiler, ırk, soy, asalet ve statülerden soyutlandığımız andır. Orada yalnızca kul ve Rabbi vardır. Bütün hırslar ve benlik kavgaları bir safta erimiştir. Temizlik işçisiyle şirket yöneticisini bir safta buluşturan, bütün ad ve sıfatları aradan kaldıran bir başkaldırıdır. Omuz omuza durulduğunda birlik ve bütünlük hissini diri tutan, kardeşlik hukukunu ihya edendir (Gündüzöz, 2013). İnsan yaratılışın evrensel sürecine namazıyla dahil olmaktadır. Dolayısıyla cemaatle kılınan namaz, tüm bu vasıflarıyla Müslüman toplumun can damarıdır. Bu havayı soluyan Müslüman çocuklar büyüklerinin dünyadan sıyrılışına ve kan bağı olmadan kardeş oluşuna şahit olacaklardır. İlahî olanla bu münasebette daha mutlu bir hayatın imkanına vakıf olabileceklerdir.

Camide karşımıza çıkan diğer bir sembol ise duadır. Dua ilahî olanla kurulan diyalogdur. Yaratıcının varlığına şahadet getirmek ve otoritesine boyun eğmektir. İnsan olarak acizliğinin farkına varmak ve var oluşsal sorularına cevap aramaktır. Kiliselerin

aksine camilerde dua için ayrılmış yerler yoktur (Taşpınar, 2017). İç mekan, bütün müminleri kucaklayan tevhid inancını ima edecek şekilde inşa edilmiştir. Dua pek çok şekilde icra edilebilen bir ibadettir. Ayakta durma, diz çökme, eğilme, secde etme, baş eğme, elleri gökyüzüne kaldırma, iki yana açma, kavuşturma, gözleri yukarı dikme, elleri birbirine vurma, göğse ve alna vurma, ayakların veya başın örtülü veya açık olması, bir yere yönelme, dans, müzik veya jestlerle hareket etme gibi pek çok şekline rastlayabiliriz (DİA, dua mad.). İnsan kendinden daha yüce bir varlıkla ancak dua ve ibadetlerle sembolik bir ilişki içerisine girebilir. Dua insanı ilahı olanla buluşturur. Sonsuzu duyumsamaya, kendi sınırlarının farkında olmaya, benlik bilincini güçlendirmeye yarayan fonksiyonları vardır. Varlık, ölüm, özgürlük, anlamsızlık gibi hayata dair derin düşünmeyi ve bu anlamda oluşan kaygıları çözmeyi sağlar (Hayta, 2000).

Dua, namaz ve zikrin soyut semboller olmasının yanı sıra somut etkilerinin olduğunu görebilme imkanı olduğundan konuya bir başka açıdan bakmak gerekebilir. Nörobilim alanında yapılan çalışmalarda dua eden, namaz kılan veya meditasyon yapan insanların günlük hayatlarında bu ibadetlere yer vermeyen insanlara oranla beyinlerinde artan bir aktiviteye rastlandığı ortaya konmuştur (Gürsu, 2021). Frontal loblarında (beynin ödül ve ceza ile ilgili olan bölümü) daha fazla beyin dokularına sahip oldukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda dua eden kişinin Tanrı ile konuşması sırasında herhangi bir insanla konuştuğu zamanki beyin aktivitelerine sahip olduğu anlaşılmıştır. Daha açık bir ifadeyle insan için Tanrının varlığı bir insan varlığı kadar gerçektir (Gürsu, 2021). Buradan yola çıkarak dua, namaz ve zikir gibi ibadetlerin insanın iç dünyasını zenginleştirmeleri ve manevi doyuma ulaştırmaları anlamında olumlu yönde etkileri tespit edilen semboller oldukları aşıkardır.

3.3. Din Eğitiminde Caminin Yeri

Eğitimin iki yolu vardır. Formal eğitim ve informal eğitim. Formal eğitim planlı ve programlı olarak gerçekleşen eğitimidir. İnformal eğitim ise formal eğitimin tam tersi kendiliğinden, kontrolsüz şekilde gerçekleşen eğitim biçimidir. Camilerde verilen din eğitimi, yaygın eğitim başlığı altında formal eğitim kapsamına girer. Eğitimin “ne” liği konusuna kısaca değindikten sonra dinin “ne” olduğu sorusu açıklamaya muhtaçtır. Din, insanların hayat tarzlarını şekillendirecekleri belli bir dünya görüşü sunan, kendilerinden daha güçlü ve yüce bir varlığa inanma ve bağlanma ihtiyaçlarını karşılayan bir yaşam biçimidir. Üstün varlık ve insan ilişkilerinden doğan deneyimin insan hayatına etkileridir (Altaş & Arıcı, 2012). Din ve eğitim birbirinden bağımsız düşünülemez. Çünkü din

kamusal düzende kendisini iki şekilde ortaya koyar: Dini ibadetlerin yerine getirilmesi ve dini inançların ve pratiklerin öğrenilmesi ve öğretilmesi. Toplumun eğitim ihtiyaçlarını, yalnızca örgün eğitim kurumlarının karşılamasını beklemek doğru olmayacaktır. Nitekim toplumsal hayat insani ilişkilerde birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. İnsanın Allah ile insanın insan ile ve insanın toplum ile ilişkisini düzenlemede örgün eğitim kurumlarının yanında alternatif eğitim platformlarından söz etmek gerekebilir. Bunların başında yaygın din eğitimi kurumu olan camiler gelmektedir.

İslam'ın yayıldığı ilk dönemden itibaren camiler çok yönlü kullanım alanlarına sahip olmuşlardır. Nitekim Hz. Peygamber'in inşa ettirdiği Mescid-i Nebi, ibadetten, siyasete, eğitimden sosyal kültürel etkinliklere kadar pek çok faaliyetin bir arada yürütüldüğü önemli bir konuma sahiptir. Fakat bunlar arasında öne çıkan en önemli özelliği Mescid-i Nebi içerisinde “suffa” adı verilen bölümde icra edilen eğitim-öğretim uygulamalarıdır. Bu uygulamalara, birinci bölüm “İslam’da mabet” başlığı ve üçüncü bölüm “tarihi süreçte cami” başlığı altında ayrıntılı yer verildiği için tekrara düşmemek adına burada bahsedilmeyecektir. Kuranı Kerim’de ilk inen ayetlerin “oku” emriyle başlaması, kalemin bir eğitim aracı olarak nitelendirilmesi, peygamber efendimizin ilme dair teşvik ve uygulamaları İslam’ın eğitim ve öğretime verdiği değere işaret eden önemli göstergelerdendir (Keyifli, 2012). Kuran-ı Kerim’de İslam’ın eğitim-öğretim esasına dayalı olduğuna dair Ali İmran 164. Ayeti Kerime’de şu ifadelerle yer verilmiştir: “Andolsun, Allah, mü'minlere kendi içlerinden; onlara ayetlerini okuyan , onları arıtıp tertemiz yapan, onlara kitap ve hikmeti öğreten bir peygamber göndermekle büyük bir lütufta bulunmuştur. Oysa onlar, daha önce apaçık bir sapıklık içinde idiler.” Hz. Peygamber önce kendi çevresinden başlayarak daha sonra geniş kitlelere yayılan bir eğitim seferberliği ihdas etmiştir.

Camiler, İslam’ın ilk yayıldığı dönemlerde pek çok fonksiyonu bünyesinde barındırmış olsa da zamanla bu fonksiyonları yerine getirecek eş değer kurumlar ortaya çıkınca yalnızca ibadet ve eğitim fonksiyonları günümüze kadar devam edegelmiştir. Bugün camilerde verilen eğitimin özellikleri incelendiğinde pek çok unsurun varlığından söz edebiliriz. İlk olarak cami eğitimleri herhangi bir zorunluluğa bağlı değildir. Gönüllülük esasına dayalı olarak cami eğitimi almak isteyenlere yönelik yürütülen bir faaliyettir. Cami eğitiminden faydalanmak için Müslüman olma şartı yoktur. Dileyen herkes bu eğitimden faydalanabilir. Bu, tevhid inancı gereği İslam’ın çağrısının toplumun her kesimine ulaştırma düşüncesinden ileri gelmektedir. Camilerde verilen eğitimler günümüzde yaygın eğitim adı altında toplanmaktadır. Din eğitimini herhangi bir sebepten

ötürü örgün eğitimden alamayanlar diledikleri zaman camiler vasıtasıyla dini bilgi sahibi olabilmektedir (Keyifli, 2012). Dini bilgi aktarımının yanı sıra toplumun psiko-sosyal ihtiyaçlarına da cevap veren bir kurum olma özelliğine sahiptir. Çünkü insan, bedeni ihtiyaçlarının yanı sıra ruhsal ihtiyaçlarını da karşılamak durumunda olan bir varlıktır. Dinin insanlara sunduğu en önemli katkılardan birisi inancın getirdiği konfor alanıdır. İnsan psikolojik sorunlarına dini inancı sayesinde çözüm üretebilir ve daha mutlu bir hayata sahip olabilir. Samimi anlamda dini inanca sahip olan ve dini ritüelleri uygulayan kişilerin, kaygı, stres, depresyon ve intihar gibi duygulara karşı kendilerini daha iyi koruyabildikleri gözlemlenmiştir (Gürsu, 2017). Camilerin asıl varlığa gelme sebepleri de zaten insanların ibadet ve itaat ile bu dünyada ve ahirette hakiki mutluluğa ulaşmalarını sağlamaktır denebilir.

Diyanet İşleri Başkanlığı'nın kuruluş ve görevleri hakkında 633 sayılı kanunun 1. maddesine göre dini kuruluşların idaresi Diyanet İşleri Başkanlığına verilmiştir (Resmi Gazete, 1965). Camiler, başkanlığın idaresi altında hizmet vermektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı uhdesinde gerçekleştirilen cami merkezli din eğitimi faaliyetleri iki boyutta gerçekleştirilmektedir. İbadetlerin yerine getirilmesi, dini konularda cemaatin aydınlatılması (vaaz ve hutbe), caminin fiziksel yapısıyla ilgili (temizlik, bakım vb.) ihtiyaçların karşılanması gibi uygulamalar caminin içi ile ilgili boyutu içerir. Sosyal kültürel yardım hizmetleri, çeşitli dini merasim ve kutlamaların icra edilmesi, manevi danışmanlık hizmetleri, konferans, seminer, panel, sempozyum, dini programlar, ilmi toplantılar, radyo ve televizyon programları (Karataş, 2022) gibi uygulamalar ise cami dışında gerçekleştirilen yaygın din eğitimi uygulamalarıdır.

Camiler, her ne kadar tarihteki bazı fonksiyonlarını bugünkü örgün eğitim kurumlarına ve diğer devlet kurumlarına bırakmış olsa da sosyal iletişim ve bilgi aktarımı özelliğini kaybetmemiştir. Her yaştan ve toplumun her kesiminden insana özgür iradeleri doğrultusunda ulaşabilmektedir. Bir bakıma yaşam boyu eğitimin hayat bulduğu mekanlardır denebilir. Toplumsal ve ahlaki değerlerin aktarılmasında ve sağlıklı toplumsallaşma ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli eğitim merkezleri arasındadır. Camilerde genel eğitim faaliyetleri Kuran öğretimi, hutbe ve vaaz olarak görünse de cami dersleri, cami buluşmaları, camilerde kitaplık ve kütüphane gibi farklı uygulamalar yapılmaya başlanmıştır (Karataş, 2022).

Günümüzde cami içerisinde namaz vakitlerinde veya haftalık hutbe ve vaazlar vasıtasıyla topluma yönelik gerçekleştirilen eğitim öğretimin yanı sıra Diyanete bağlı camilerde veya kurslarda uygulanan programlara katılım sağlayan gruplar şu şekilde

sıralanabilir: 4-6 Yaş grubu öğrencilere yönelik din eğitimi veren Kuran kursları, ihtiyaç odaklı adı verilen yetişkin Kuran kursları, engellilere yönelik din eğitimi verilen Kuran kursları, hafızlık eğitim veren Kuran kursları, gençlere yönelik eğitim verilen yaz Kuran kursları, yurt dışı misafir öğrencilere yönelik Kuran kursları, Mültecilere yönelik eğitim veren Kuran kursları (Karataş, 2022). Cami her yaştan ve her kesimden insanın uğrak yeri olması sebebiyle hitap edilecek kitlenin eğitim seviyesi ve gelişimsel özelliklerinin çok iyi analiz edilmesi ve yapılan dersler ve sohbetlerde muhataba göre bir yöntem izlenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda içinde bulunulan toplumun kültürü, hayat şartları ve toplumsal değerleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Kuşatıcı ve kucaklayıcı bir din diline vakıf olunması gerekmektedir. Bu sebeple buralarda hizmet eden din görevlilerinin her bakımdan donanımlı olması beklenilmektedir. Ahmet Hamdi Akseki, muhatap kitle içerisinde yaş, eğitim, ekonomi ve kültür bakımından farklı insan tipolojileri olması sebebiyle camilerde hizmet veren din görevlisinin din eğitimi, psikoloji ve sosyoloji bilmesi gerektiğini ifade eder (Yıldız, 1998).

Özellikle camilere bağlı Kuran kurslarında 4-6 yaşa yönelik din eğitimi uygulamaları bu anlamda büyük ölçüde hassasiyet gösterilmesi gereken bir öneme sahiptir. 4-6 yaş Kuran kursları 2013-2014 senelerinde ilk önce pilot uygulama olarak Samsun, Gaziantep, Adana, Rize ve Erzincan olmak üzere 10 ilde uygulanmaya başlanmış ve daha sonrasında Türkiye genelinde uygulama alanı bulmuştur (Aktaş, 2020). Bu kurslar, dini ve ahlaki değerlerin topluma kazandırılmasına destek olmak, kazanılan değerlerin günlük hayatta kullanma alışkanlığı edindirmek, çocukların Kuran'ı Kerim'i ses ve şekil yönünden tanımlarına yardımcı olmak, Allah, peygamber ve kainat hakkında sevgi temelli bir anlayış aşlamak gibi amaçlarla hizmete başlamıştır.

Çocuklar, gelecekteki kişilik rollerini 4-6 yaş döneminde inşa etmektedir. Bu dönemde oynadıkları oyunlar, izini sürdükleri keşifler, edindikleri tecrübeler ile yeni yaşam becerileri kazanırlar. Bu doğal bir akış içerisinde gerçekleşir. Ancak bu doğal akış her zaman beklenen katkıları sağlamayabilir. Bu sebeple öğreticiler, eğitici ve öğretici etkinliklerle amaca daha kolay ulaşılmasını sağlayabilir. Dinle ilgili kazanılması beklenen sembol, ilke ve olguların sistematik bir şekilde işlenerek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilebilmesi mümkündür. Bu sebeple 4-6 yaş Kuran kursları programı anlamlı bir öğrenmeye imkan vermesi adına geliştirilmiştir denebilir. Program içerisinde Müslümanların günlük hayatının vazgeçilmez bir parçası olan camiler çeşitli şekillerde konu edilmiştir. Cami, Kuran Kursları Öğretici Kitabı'nda "Saygı" ünitesi ve "Dini Mekanlarımızı Seviyorum" ünitesinde işlenmektedir (DİB, 2017). Saygı ünitesinin

kazanımlarında çocuğun, saygı kavramını anlaması, Allah’a, peygamberlerine, Kuran-ı Kerim’e, ezana, namaza, anneye, babaya ve başkalarının haklarına saygı duyulması gerektiğini söylemesi beklenmektedir. Diğer bir ünite olan “Dini Mekanlarımızı Seviyorum” ünitesinin kazanımlarına baktığımızda (DİB, 2017); Kabe, Mescid-i Nebi ve Mescid-i Aksa hakkında temel basit birkaç bilgiyi öğrenmeleri ve ibadet mekanlarının insanlara huzur ve ferahlık hissini verdiğini bilmeleri beklenmektedir. Ülkemizde bulunan camilere örnekler vermeleri istenmektedir. Çocukların camiye tanınmaları, içindeki ve dışındaki bölümler hakkında bilgi sahibi olmaları kazanımlar arasındadır. Camideki insanları rahatsız etmemeleri gerektiğini bilmeleri, ezanın namaza bir çağrı olduğunu bilmeleri ve ezan duasını okumaları beklenmektedir.

Camilerde verilen dini eğitimin etkileri göz önüne alınması ve bu dönemdeki bilişsel ve sosyoduygusal özellikler dikkate alınarak yeni yöntemler ve teknikler geliştirilmesi gerektiği ifade edilebilir. Nitekim Hz. Peygamber’in pedagoji biliminin gelişmemiş olduğu bir dönemde çocuklarla iletişimi İslam’ın eğitim metoduna dair bir model sunmaktadır. Bu modelin günümüz araştırmacıları tarafından pedagojik araştırmaların ortaya koyduğu ilkelerle örtüştüğü ifade edilmektedir (Kaçaranoğlu, 2017). Hz. Peygamber sevgi ve merhamet ağı üzerine inşa ettiği bir eğitim modeli benimsemiştir. Mescid-i Nebi’de olduğu zamanlarda yanına gelen torunlarıyla oyun oynadığı hatta en temel ibadetlerden biri olan namaz sırasında onları incitmemek adına secdesini uzattığı bilinmektedir. Torunlarının ibadete katılmalarına, onları izlemelerine ve cemaati taklit etmelerine fırsat verdiği ifade edilebilir. Kadınlara ve kız çocuklarına değer verilmeyen Arap toplumunda Mescid-i Nebi’nin eğitim halkalarında kadınlar ve kız çocukları yer almaya başlamıştır. Hz. Peygamber’in kız torunu Ümame ile namaz kıldığını, düşmesin diye torununu yere bırakıp ayağa kalktıktan sonra tekrar omuzuna aldığı anlatılmaktadır (Kaçaranoğlu, 2017). Öyle anlaşıyor ki Hz. Peygamber doktriner bir din eğitiminden ziyade tavrını, torunlarının dinlerini doğal ortamında yaşayarak öğrenmelerinden yana koymuştur. Çocukların taklit ederek ve oyunla öğrendiklerini gözlemlemiş olacak ki torunlarının mescit içerisinde diledikleri gibi hareket etmelerine fırsat vermiştir. Çocukları mescitten uzaklaştırmamış ve daima sevgi ve merhametle muamelede bulunmuştur.

Çocukların kendilerini en güvende hissettikleri, mutluluk ve huzur buldukları yegane alan yuvalarıdır. Hayata dair her şeyi ilk önce burada öğrenirler. Belki de en etkili öğrenme de burada gerçekleşir. Bu anlamda çocuklarda gelişen bir yuva psikolojisinden söz edilebilir (Bilici, 2016). Çocukların yuvalarındaymış gibi hissettikleri her alan onların

öğrenmeleri için en elverişli ortamı da sağlayacaktır. Camiler, çocukların manevi donanımını sağlayacak boyutları daha büyük bir yuva mahiyetinde değerlendirilebilir. Çocuklar orada kendilerini koruyan ve kollayan bir ailenin yanı sıra ailelerinden daha büyük ve güçlü Yüce bir yaratıcının himayesinde hissedeceklerdir. Camiler, manevi anlamda gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Ancak burada değinilmesi gereken bir nokta vardır. Çocuğun anne babasıyla ilişkisi, anne babanın da din ve cami ile ilişkileri paralel olarak birbirlerini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda babalarıyla iyi ilişkiler kuran bireylerin dindarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bilici, 2016). Çocuğun kazandığı her davranışta ailenin katkısının olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Dini manevi gelişim de doğal olarak buna bağlıdır. Camiler, psikolojik ve sosyolojik açıdan pek çok faydayı içinde barındıran ibadet mekanlarıdır. Dolayısıyla kadınların ve çocukların camiden uzaklaştırılması gibi yanlış uygulamalara mahal verilmesi doğru değildir. Cami atmosferini çocukların aileleri ile birlikte soluması onların camilerde yuva psikolojisini hissetmelerini sağlayacaktır. Çocuğun bilinçaltında manevi duygularla beslenmesine yardımcı olacaktır. Şehirleşmeyle birlikte modern hayat çocukları evlere kapatmıştır. Camiler, geniş bahçeleri ve geniş iç mekanları ile çocukların özgürce dolaşabilecekleri güvenli mekanlardır. Çocukların cemaatten aldığı sevgi ve güven duygusu, Allah ile ilişkilerine de yansıyacaktır (Bilici, 2016). Burada imamların ve cami cemaatinin çocuklara yaklaşımı büyük önem arz eder. Çocukların mekan hafızalarında cami içerisinde yaşadıkları olumlu veya olumsuz hatırların olması ileride dini hayatlarına ne şekilde yön vereceklerini etkileyecektir.

Burada camilerin bireylerin duygu ve düşüncelerinde nasıl şekillendiğine dair birkaç araştırmaya yer vermek konuyu daha anlaşılır kılacaktır. Bu konuyla ilgili günümüzde yapılan saha çalışmalarında önemli noktaların öne çıktığını söyleyebiliriz. Gümüşhane üniversitesinin öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada çocukluk dönemi deneyimlerinin öğrencilerin din algısına olan etkileri ortaya koyulmaya çalışılmış ve cami ve din adamlarıyla ilgili şekillendirdikleri dini düşüncelerin çocukluk tecrübelerine dayanıp dayanmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır (Kartopu & Tanrıverdi, 2013). Öğrencilerin din algısının gelişmesinde çocukluk dönemi deneyimlerinin etkisi ortaya konmuştur. Cami ve Kuran kursu etkisi arttıkça öğrencilerin dini toplumsallaşma düzeylerinin arttığından da söz edilmektedir. Dikkat çeken bir husus da camide sözel veya fiziksel şiddete uğrayanların camiye ve din adamlarına karşı olumsuz tutum geliştirmiş olmalarıdır (Kartopu & Tanrıverdi, 2013). Çocukluk döneminden edinilen tecrübelerin yetişkinlikte din algısının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir.

Isparta il merkezinde cami cemaatiyle yapılan bir başka araştırmada ise cami cemaatinin cami ile tanışmalarında çocukluk dönemi yaşantılarının etkileri incelenmiş ve şu veriler elde edilmiştir. Katılımcıların cami ile ilgili çocukluklarına dair ilk hatırladıkları şey cami içerisinde geçirdikleri hoş vakitler olmuştur (Çınar & Şener, 2016). Büyükler için yaramazlık gibi algılanan fakat hayatlarında önemli izler bırakan oyunlar ve davranışlar cami algılarının şekillenmesinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Diğer bir husus anlatılanların çoğunun bayram, teravih ve Cuma namazlarına yönelik hatıralar olmasıdır. Burada gerçekleşen birlik ve dayanışma havası büyük oranda çocukta tatlı bir manevi hava tesiri meydana getirecektir (Çınar & Şener, 2016). Sonuç itibarıyla katılımcıların geçmiş yaşantılarının dini gelişimlerini önemli ölçüde etkilediği gözlemlenmektedir.

Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere çocukluk yıllarına ait deneyimlerimiz din algımızı da şekillendirmektedir. Özellikle dini hayatımızın tam ortasında yer alan camiler, çocukluk deneyimlerimizin önemli bir alanına temas etmektedir. Çünkü bu yaşlarda olumlu veya olumsuz herhangi bir deneyimin ileriki yaşlara taşınacağı muhakkaktır. Öyleyse çocukların dini tecrübe etmede izledikleri yolun yapı taşlarını doğru bir şekilde dizmek gerekmektedir. Özellikle manevi ve toplumsal yönü güçlü olan camiler, çocukların dünyasında hassasiyet ile yaklaşılması gereken bir konumdadır.

Bu anlamda Batı’da bazı ülkelerin erken çocukluk dönemi özelinde din eğitimi faaliyetlerinin mabet ile ilişkisine değinmek ve din eğitiminde Müslümanların mabedi olan caminin konumunu netleştirmek gerekmektedir.

İngiltere’de okul öncesi dönemde yasal bir din eğitimi uygulamasının varlığından söz edemeyiz. Buna rağmen eğitim bakanlığının ve sivil toplum kuruluşlarının tavsiye niteliğinde oluşturmuş olduğu bir okul öncesi dini eğitim programı vardır. Bu program, çocukların kutsal kitap ve kutsal mekanları anlamaları, kutsal mekanları ziyaret etmeleri, dini metinlerde geçen hikayeleri dinlemeleri ve tüm bunlara dair duygu ve düşüncelerini yansıtmalarına yönelik tavsiyeler içerir. Diğer yaş grupları için dini inanç ve pratiklerin temel bilgi düzeyine vakıf olma, farklı dinlerin inanç sistemlerini öğrenme, birlikte yaşama ahlakı vb. dini eğitim okullarda verilir. Daha ayrıntılı bilgi için ise çocuklar, kilise ve cami gibi dinlerin kendi kurumlarına yönlendirilir (Oruç, 2013). Avusturya’da anasınıfına giden çocuklar senede iki veya üç kez kilise ziyaretine götürülür. Özellikle önemli günlerde, dini kutlamalarda aileleriyle birlikte kiliseye giderler. Çocuklar ayinlere katılmaz yalnızca seyrederek. Ebeveynler, çocuklara anaokulunun belirlediği dini içerikli kitaplardan hikayeler okurlar (Güner, 2017). Almanya’da uygulanan dini eğitime

baktığımızda dini sembolik unsurların eğitime yedirildiğini görmekteyiz. Dini eğitimi genellikle rahipler tarafından verilir. Hz. İsa ve Hz. Meryem ile ilgili figürler anaokullarının duvarlarını süsler. Öğrencilerle sık sık kilise ziyaretleri yapılır. Şükür bayramı gibi özel günleri kiliselerde kutlarlar. İncil’de geçen olayların canlandırılması gibi etkinlikler düzenlenir. Özel günlerde çocuklarla birlikte dua edilir ve ilahiler söylenir (Altun, 2001).

Almanya’da 250 yılı aşkın Türk-Müslüman nüfusunun varlığı bu ülkede camilerin de var olmasına kapı açmıştır. Belki de camilerin din eğitimindeki rolünü belirlemede Almanya spesifik bir örnek olarak sunulabilir. Almanya’da camiler İslam’ın ilk yıllarında olduğu gibi çok fonksiyonlu bir hizmet alanına sahiptir. Sadece yaygın din eğitimi hizmetlerinin yürütüldüğü bir yer olmaktan ziyade sosyo-kültürel ve sportif faaliyetlerin gerçekleştirildiği, çeşitli eğitici ve öğretici kursların düzenlendiği bir kültür merkezi görevi görmüştür (Tosun, 1992). Türk ve Müslüman halkın namaz vakitlerinden önce çay içip sohbet ettiği, yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerini yürüttüğü aynı zamanda oturma izni alma, vergi karnesi doldurma, iş başvurusunda bulunma gibi problemlerin görüldüğü bir danışma merkezi özelliğindedir. Almanca kursları, Türkçe dil kursları, meslek kursları, spor kursları, derslere yardım kursları cami derneklerinin yönetimlerinin çabaları ile açılabilmekte ve bu kurslar camilerde icra edilmektedir. Bunun en önemli sebebi çocukların boş zamanlarının dini ve milli kimliklerini koruyabilecekleri bir yerde geçirmelerini sağlamak ve asimile olmalarını engellemektir. Tarihin her döneminde olduğu gibi Almanya’da da camiler kütüphane fonksiyonunu hayata geçirmiştir. Tüm bunların yanı sıra nişan, düğün gibi merasimlerin yapıldığı bir yerdir (Tosun, 1992).

Almanya’da camiler orada yaşayan Müslüman halkın din eğitimi alabilme imkanı bulduğu bir yer olması sebebiyle büyük önem arz eder. Çünkü Almanya’daki Türk aileleri, iş şartlarının ağırlığı ve eğitim seviyelerinin düşüklüğü sebebiyle çocuklara aile içi eğitim vermede yetersizdirler. Dolayısıyla Almanya’da camilerdeki din eğitimi faaliyetlerinin bu boşluğu doldurmada önemli bir rol oynadığı aşıkardır. Aslına bakılırsa Almanya özelinde değil tüm Avrupa’da faaliyet gösteren camiler, din eğitimi konusunda neredeyse aynı fonksiyonları icra etmiştir (Varol, 2018). 1950’lerden itibaren ekonomik, siyasi, eğitim vb. sebeplerle Türkiye’den Avrupa’ya gerçekleşen göç ile birlikte dini ve milli değerlerin korunması ihtiyaç haline gelmiştir. Bu da diğer sivil toplum kuruluşlarının yanında cami ve çevresinde şekillenen dini temelli örgütlenmelerle olmuştur.

Camiler, toplumda geniş kitlelere hitap edebilen önemli bir özelliğe sahiptir. Toplumun inanma, ibadet etme, öğrenme ve psiko-sosyal ihtiyaçlarının karşılandığı bir kurum olarak potansiyeli ve eğitim imkanları doğru tespit edilip, bilimsel düzeyde bir din eğitimi süreci geliştirmek gerekmektedir. Sonuç olarak camilerin din eğitiminde yeri ve önemini şu maddeler ile ortaya koymak mümkündür:

1. İlk olarak bireyin Allah ile kendinden başka bir birey ile ve toplum ile ilişkilerini düzenlemede yönlendirici bir fonksiyona sahiptir.
2. Bireyin, ibadetlerle, dini vaaz ve sohbetlerle manevi ihtiyacını karşılama noktasında sembolik bir mekan olma özelliği taşımaktadır.
3. Bireyin aileden ve örgün eğitim veren kurumlardan edinemediği dini bilgi ihtiyacını karşılamaktadır.
4. Toplumsal kimlik ve dini değerler gibi unsurların bir araya toplandığı bir merkez niteliğindedir. Bu unsurların korunmasında ve sürdürülebilirliği noktasında önemli bir yerde durmaktadır.
5. Birlik beraberlik duygularını pekiştiren, toplumda yardımlaşma ve dayanışmayı arttıran bir nevi sosyal yardımlaşma ve dayanışma kurumlarıdır.
6. Bireyi iyiye, doğruya, güzele teşvik eden, toplumsal ahlakı canlı tutan ve ahlaki ilkelerin nesiller boyu aktarımını sağlayan bir konumdadır.
7. Bireyin sosyalleşebildiği, üretebildiği, aidiyet besleyebildiği bir fonksiyona sahiptir.

SONUÇ

Yeni doğan bir çocuğun zihin dünyasında öncelikle yatağı, beslenme araçları, oyuncakları gibi çevresindeki eşyaları yer alırken zamanla gökyüzü, ağaçlar, yollar, binalar gibi dış unsurlar karşısına çıkar. Büyüdükçe dünyası genişler. Oynadığı oyunlar, arkadaşları, okulu onun dünyasının bir parçası olur. Yavaş yavaş kendisini çevresinden ayırmaya başlar. Sembolik dil ile önce annesinin kucağında karşılaşır. Annesinin jest ve mimikleri onun okumaya başladığı hareketli bir kitaptır. Daha sonra annesi ile olan bu ikili iletişime dış etkenler de dahil olur. Bu ikili ve üçlü etkileşimler sonucu çocuk sembolik dili okumayı öğrenir. Sembolik düşüncenin çocuğun dil gelişimi ile paralel olarak gelişme gösterdiğini ifade edebiliriz. Çocuk daha tek kelimelik ifadeleri kullanmaya başladığı zamanlarda ihtiyaçlarını ebeveynlerine anlatmak için sembolik anlatıma başvurur. Oyuncak arabasını istemek için “dütdüt” diye seslenmesi yeterlidir. Bu noktada aslında çocuğun duygularını formüllere başka bir söyleyişle kelimelere dökerek ebeveynlerine yansıttıklarını söyleyebiliriz. Sembollerin öğrenilebilmesi ve içselleştirilebilmesi için bir süreç gerekir. Bu süreç içerisinde çocuk, büyüklerinin onaylama, reddetme, takdir etme gibi duygularının birtakım hareketlerle ifadesi sonucu sözlü iletişim ile nesneleri ve eylemleri eşleştirmeye başlar. Zamanla çocuk, annesinin bir taklidi olmadığını anlar ve kendi içsel formunu geliştirir.

Sembolik duyarlılık ne kadar artarsa çocuklarda nesne ile temsil ettiği anlam arasındaki ilişkiyi kavrayabilme yetisi de o kadar artar. Sembolleştirilen varlık üzerindeki tecrübe de soyut düşüncenin gelişmesini sağlar (Güney & Baran, 2022). Çocuğun sembolik anlayışı, kendi deneyimlerine erişebildiği ve başka biriyle ortak bir duygusal duruma odaklandığı anla başlar. Akılda tutma yani “temsil” çocuğun öğrendiği ve annenin teşvik etmeye çalıştığı işlevdir. Bakıcı tarafından desteklenen çocuğun deneyiminin paylaşılması ve onaylanması anlam üretmek için çocuğun içsel eylemini tetikler (Calamandrei, 2022). Günümüzde teknolojinin gelişimi ile beraber çocuklar erken yaşlarda daha fazla sembole maruz kalmaktadır. Dolayısıyla erken çocuklukta sembolik becerilerin gelişimi önemli hale gelmektedir. Günlük hayat içerisinde çocukların yazılar, sesler ve semboller ile etkileşime girmeleri onların dil becerilerine ve akademik başarılarına etki etmektedir.

Sembolik anlayışın gelişmesi bilişsel becerilerin gelişmesine bağlı olduğu kadar sosyal becerilerin gelişmesi ile de ilişkilidir. İlk etapta çocuğun annesiyle kurduğu ikili ilişki daha sonra üçlü etkileşimler ile genişlemektedir. Çocuklar, yetişkinler ile birlikte iş

birliği yapmaya başladıklarında artık büyüklerin kullandığı sembolleri anlayabilir ve kullanabilirler. Sembolik anlatımın temelinde hayal gücü ve bedensel deneyim vardır. Bu sayede fikirleri keşfetmek, soyuta anlam vermek, anlayışı zenginleştirmek ve yeni kavramlar üretmek kolaylaşır.

Erken çocukluk döneminde çocukların soyut düşünceden çok da uzak olmadıkları söylenebilir (Ashton, 1993). Çocuk kendisine yöneltilen her soruyu fantastik ve yaratıcı bir şekilde cevaplar. Böyle cevaplar vermek için kendisini zorlamaz. Verdikleri cevapların doğru olup olmadığı da onları ilgilendirmez. Zaten bilmedikleri ve tecrübe etmedikleri bir konuda doğru cevaplar vermeleri onlardan beklenemez. Aslına bakılırsa durum yetişkinler için de böyledir. O halde din eğitiminden beklenen çocukların doğru cevaplar vermesi değildir. Çocuğun yaratıcı düşünce gücünü doğru yere kanallize etmesini sağlamaktır.

Çocuklar, sembol ile işaret arasındaki farkı net olarak ayırt edemeyebilirler. Onlar mantıksal düşünme ve deneyim eksikliklerinden dolayı sembolleri işaretlere indirgeyebilirler. Çünkü sembol çok anlamlı ve belirsizdir, işaretin ise tek bir anlamı vardır. Dolayısıyla çocuğun sembolle ilişkisi zenginleştirilerek onun bu beceriyi kazanması kolaylaştırılmalıdır. Din eğitimi verilirken de çocukların sembolleri anlamaları için tek bir anlama işaret etmek dar ve durağan bir dini anlayışa sebep olacaktır. Din eğitiminde kullanılması gereken şey çocuğun yaratıcı düşünceye yönelik enerjisi olmalıdır. Çünkü erken çocukluk dönemi soyut düşünceden çok da uzak bir dönem değildir. Bu alanın zenginleştirilmesi gerekir.

Erken çocukluktan itibaren dünyayı ve kendi varlığını tanımaya başlayan çocuklar dil gelişimi ile paralel olarak dini kavramlarla da temas etmeye başlarlar. Çevresinde yaşanan ve öğretim konusu olan din çocuk üzerinde oldukça etkilidir. Dini törenlerin ve inanışların yoğun yaşandığı yerlerde dini uyanış erken yaşlarda başlamaktadır denebilir (Selçuk, 1991). Çocukların düşünceleri, zekaları ve algılama yetenekleri yetişkinlerden nicelik bakımından değil nitelik bakımından farklıdır. Çocuğa zengin tecrübeler kazandırmak ve onları muhtelif yaşantılar içine dahil etmek çocuğun kabiliyetlerini geliştirir. Çocuğun zihninde gelişmeye başlayan kavramlar bir boşlukta asılı kalmayarak tecrübeleri ifade edebilme vasıtasına dönüşebileceklerdir. Camiler, bu uyanış için çocukların deneyimleyebilecekleri önemli mekanlar arasındadır.

Ailelerin çocuklarla kurduğu ilişki içerisinde dini anlatılar ve öğretiler zamanla çocukların kendi kutsallık ifadelerini üretmelerini ve dini terminolojiye de hakim olamaya başlamalarını sağlar. Camiler ise bu etkileşimi en iyi şekilde yakalayabilecekleri

ortamı onlara sunar. Goldman'a göre her yeni bilgi çocuğun zihninde bir şemaya denk gelir. Bu şemalar önceki şemalarla ilişki içerisindedir. Bu sebeple Goldman, doktriner bilgi yerine bu şemaları destekleyici “yaşam merkezli din” yaklaşımını ortaya koymuştur (Oruç, 2013). Cami, yaşam merkezli din öğretimi için sembolik anlam değeri yüksek mekanlardır denebilir. Çocuklarda, erken çocukluk döneminde animizm/canlandırmacılık görülür. Cansız bir nesneyi canlıymış gibi veya canlı bir nesneyi cansızmış gibi değerlendirebilirler. Cami ile kurdukları ilişkide hem ona bir ruh katabilir hem de kendi ruhlarında ona bir yer açabilirler. Cami içerisinde oynadıkları oyunlar, aileleriyle geçirdikleri vakitler, cami içerisinde ikram edilen abur cuburlara eşlik eden sohbetler dahi oluşturdukları şematik ağın birer parçası olarak soyut işlem dönemine geldiklerinde dini anlamlı bir yere oturtmalarına yardımcı olabilir.

İnsan zihninin sembolik düşünceye meyilli olduğu ve sembolik dilden büyük ölçüde etkilendiği su götürmez bir gerçektir. Aslına bakılırsa hayatın her katmanı sembollerle iç içedir. Din, sanat, edebiyat, tarih hatta siyasete kadar pek çok alanda karşılaştığımız bu sembollerin mahiyeti üzerinde durmanın avantajlı ve önemli olduğunu düşünüyoruz. Bu çalışmanın sonunda sağlıklı bir din eğitimi verebilmenin kolay ve etkili yolunun dini sembollerini anlamaktan ve fonksiyonel bir biçimde kullanmaktan geçtiği kanaatine varılmaktadır.

Erken çocukluk döneminde somut duyarlılık arttıkça soyut düşüncenin gelişmesi hızlanmaktadır. Özellikle 4 yaşından itibaren çocukların dini sembollerle ilişkisinin bilinçli bir şekilde arttırılmasının, gündelik yaşamlarında ilgi alanlarına dahil edilmesinin dinde soyut kavramları anlamayı kolaylaştıracağı ve hızlandıracağı düşünülmektedir. Dini sembollerin çocuk tarafından tecrübe edilmesi din dilinin gelişmesini de beraberinde getirecektir. Çocuğun dini terminolojiyi ve kendi kutsallık ifadelerini kullanmaya başlaması dini sembollerle ilişki halinde olmasıyla yakından ilgilidir. Bu alanı çocuklar için olabildiğince zenginleştirmek gerektiği düşünülmektedir. Çocuk öğrendiği her yeni bilgiyi bir önceki bilgiyle harmanlayarak özümser. Bilgiyi edinme şekilleri yetişkinlerden niteliksel olarak farklıdır. Doktriner bilgi çocuk için hiçbir anlam ifade etmeyecektir. Dolayısıyla yaşam merkezli din eğitiminin erken çocuklukta daha işlevsel olduğu söylenebilir. Camiler ise yaşam merkezli dini eğitimini için elverişli mekanlardır. Din için sembolik ifadesi oldukça yüksek olan bu mekanların çocuklar ile temasa geçirilmesi ebeveynlerin ve eğitimcilerin sorumluluğundadır.

KAYNAKÇA

- Acarlar, Funda, (2001). *Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ve Dil Bozukluklarıyla İlişkisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi.
- Ağçoban, Sıddık, (2015). *Cami ve Cemaatin İnşa ve İhyası*, Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.
- Afşaroğlu- Eren, Enil (2017). *Çocuğun Kendi Dili İçinden Resmini Değerlendirmek- Duygu ve Renk Çemberi ile Çocuk Resimlerinin Değerlendirilmesi*, Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi.
- Aktaş, Hamza, (2020). *Cami ve Kuran Kurslarında Din Eğitimi*, Din Eğitimi, (M. Fatih Genç, Editör), İstanbul: Lisans Yay.
- Altaş, Nurullah, Arıcı, İsmail, (2012). *Din Eğitiminin Bilimleşme Süreci*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yay.
- Altun, Dursun, (2001). *Almanya 'da Dini Eğitimi*, İstanbul: Timaş Yay.
- Arı, Ramazan. (2008). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Nobel Yay.
- Arıcı, Burcu, (2006). *Resim, Psikoloji ve Çocuğun Dünyasında Resim*, Sanat Dergisi.
- Ashton, Elizabeth, (1993). *Interpreting Children's Ideas: Creative Thought or Factual Belief? A New Look at Piaget' Theory of Childhood Artificialism as Related to Religious Education*, British Journal of Educational Studies.
- Ashton, Elizabeth (2000) Religious Education in The Early Years, Londra.
- Atasoy, Seda, (2016). *Resimler & Çocuk*, Tekirdağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi.
- Atik, Aslıhan, (2022). *Müslüman Çocukların Allah Anlayışlarının Gelişimi ve Eğitimi*, Niğde: Asitan.
- Atik, Aslıhan, (2016). *Ernst Harms ve Ronald Goldman'ın Dini Gelişim KuramlarıBağlamında Dini İçerikli Çocuk Kitapları*, Bilimname.
- Atik, Aslıhan, (2023). *Müslüman Toplumda Erken Çocuklukta Allah Tasavvuru ve Öğretimi*, Erken Çocuklukta Dini Ahlaki Gelişim ve Öğrenme, (R. Kaymakcan, Editör) İstanbul: DEM Yay.
- Ayaydın, Abdullah, (2011). *Çocuk Gelişiminde Bir Oyun Olarak Sanat ve Resim*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.
- Aydeniz, Hüsnü, (2011). *Dini Semboller, Sembolün Anlam Kaybı ve Etkilerine Gelenekselci Bir Yaklaşım*. EKEV Akademi Dergisi.

- Aydın, Dicle, Sıramkaya, Süheyla, (2017). *Cami Mimarisinde Yeni Arayışlar, Son Dönem Konya Camilerinin Analizi*, Giresun: Çağımızda Cami Mimarisinde Arayışlar Uluslararası Sempozyumu.
- Aydın, Mahmut, (2018). *Dinler Tarihi*, Ensar Neşriyat.
- Birekul, Mehmet, (2014). *Mekanın Kodlama Gücü: Medeniyetlere Hayat Veren Yapılar*, Medeniyet Araştırmaları Dergisi.
- Bilici, Ali B., (2016). *Çocukların Dini Gelişimlerinde Camilerin Rolü*, Ankara: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/5 Winter
- Browning, M. M., (2019). *Our Symbolic Minds: What Are They Really? The Psychoanalytic Quarterly*.
- Boyatzıs, Chris J., (2017). *Çocukluk Döneminde Dinsel ve Manevi Gelişim*, (M. Koç, Çev.), Balıkesir Üniveristesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.
- Buhari, bkz. Ebu Abdillâh Muhammed.
- Calamandrei, Stefano, (2002). *Where the Id was, the shared ego must now be: the acquisition of symbolic function, language and conscious*, Uluslararası Psikanaliz Dergisi.
- Cantay, Gönül, (2002). *Osmanlı Külliyyelerinin Kuruluşu*, Ankara: AKM Başkanlığı Yayınları
- Cevizci, Ahmet, (2005). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yay.
- Çayır, Celal, (2013). *Çocuklarda Tanrı Tasavvuru Üzerine Bir Araştırma*, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.
- Cochet, Hélène & Centelles, Laurie & Jover, Marianne & Plachta, Suzy & Vauclair, Jacques (2015) *Hand Preferences in Preschool Children: Reaching, Pointing and Symbolic Gestures, Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, 20:4.
- Çınar, F., & Şener, N. (2016). *Cami Cemaatinin Cami ile Tanışmalarında Çocukluk Dönemi Yaşantılarının Etkileri*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.
- Çiçekler, C., & Koruklu, N. (2013). *4-6 Yaş Arasındaki Çocukların Serbest Resim Çalışmalarındaki Resim Özellikleri*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Çok, Figen, (1993). *Gelişim Psikolojisi, Kuramlar, Yöntemler ve Yaşamın İlk Yılları*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.
- Demirel, Şener, (2012). *Sembolik Dil ve Bu Bağlamda Mesnevi'nin İlk 18 Beytindeki Sembolik Unsurlar*, International Periodical For the Language.

- Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun*, Resmi Gazete 12038 (22 Haziran 1965), Kanun No. 633, 2911.
- Dündar, Mahmut, (2018). *Farklı Yaş Gruplarında Dua ve Din Eğitimi*. Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.
- Düzenli, Pehlül, (2012). *Yaygın Din Eğitimi Açısından Cami Dersleri*, Ankara: Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu-II .
- El Farabi, Ebu Nasır, (2012). *es-Siyasetü'l-Medeniyye*, (S. M. Aydın, & A. A. Şener, Çev.) İstanbul: Büyüyen Ay Yay.
- Eliade, Mircea, (2020). *İmgeler ve simgeler*, (M. A. Kılıçbay, Çev.) Ankara: Doğu Batı Yay.
- Erim, Gonca, (2000). *Rengin Psikolojik Etkileri*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Ertuğrul, İsmail F., (1922). *Lugatçe-i Felsefe*.
<https://archive.org/details/luateifelsefe00ertu/page/633/mode/2up>
- Ferre, Frederick, (1999). *Din Dilinin Anlamı*, (Z. Özcan, Çev.) İstanbul: Alfa Yay.
- Fromm, Erich, (1992). *Rüyalar, Masallar ve Mitoslar*, (A. Arıtan, & K. Ökten, Çev.) İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Garaudy, Roger, (2019). *İslam'ın Aynası Camiler*, (C. Aydın, Çev.) İstanbul: Timaş Yay.
- Gedik, Berna, (2023). *Çocuk Resimlerinin Din Eğitimindeki Dili ve Analizi*, Samsun: Yüksek Lisans Tezi.
- Güç, Ahmet, (1992). *İlahi Dinlerde Mabet*, Bursa.
- Gündüz, Şinasi, (2016). *Yaşayan Dünya Dinleri*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı
- Gündüzöz, Soner, (2013). *Dinin Şiari Ezan*, Ankara: DİB Yay.
- Güner, Mevlüt, (2017). *Avusturya'da Yaygın ve Örgün Olarak Yapılan Okulöncesi Din Eğitimi*, Çanakkale: Yüksek Lisans Tezi.
- Güney, M., & Baran, G., (2022). *48-60 Aylık Çocuklarda Sembolik Oyun ve Bilişsel İşlevler: Oyun ve Biliş*, Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi.
- Gürkan, Saime L., (2010). *Yahudilik*, İstanbul: İsam Yay.
- Gürsu, Orhan, (2017). *Nöropsikoloji, Din ve Psikolojik İyi Oluş*, The Journal of International Social Research.
- Hartmann, Elizabeth S., (2012). *A Socio-cognitive Approach to How Children with Deafblindness Understand Symbols*, *International Journal of Disability, Development and Education*, 59:2

- Hayta, Akif, (2017). *U.Ü. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İbadet ve Ruh Sağlığı (Psiko-Sosyal Uyum) İlişkisi Üzerine Bir İnceleme*, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.
- İçmeli, Celalettin, (2013). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, Düzce: Konuralp Tıp Dergisi.
- Jung, C. G., (2015). *İnsan ve Sembolleri*. İstanbul: Kabalcı Yay.
- Kaçaranoğlu, Duygu, (2017). *Kuran ve Sünnet Eksenli Yeni Bir Toplumun İnşasında Cami Merkezli Okul Öncesi Eğitimin Önemi*, Konya: Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu VI.
- Karacoşkun, M. Doğan, (2005). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dua*, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.
- Karataş, Meryem, (2022). *Yaygın Din Eğitimine Katkısı Açısından Camiler*, Bitlis İslamiyet Dergisi.
- Kartopu, Saffet, (2013). Tanrıverdi, Hasan, *Dini Kavramlarla İlgili Algıların Oluşumunda Çocukluk Döneminin Etkisi: Gümüşhane Üniversitesi Örneği*, The Journal of Academic Social Science Studies.
- Kaya, Özge, Betül, (2022). *Dini Sembollerin Sosyolojik Analizi: İslami Dergilerdeki Ayasofya Örneği*, Bursa: Yüksek Lisans Tezi.
- Kerim Yavuz, (1983). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, Ankara: DİB Yay.
- Keskin, Hümeysra D., (2019). *İslam Medeniyetinde Bir Sembol Olarak Cami: Günümüzdeki Camiler Etrafında Dini, Siyasi ve Estetik Tartışmalar*, İbn Haldun Üniversitesi:Yüksek Lisans Tezi.
- Keyifli, Şükrü, (2012). *Camilerde Din Eğitimi*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yay.
- Kılıç, Sadık, (2013). *Sembolün gücü ve İslam'da semboller*, Diyanet İlmi Dergi, sayı 3.
- Kızıl, Hayreddin, (2018). *Özellikleri Açısından Sembol*, e- Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi, sayı 4.
- Koca, Selçuk K., (2012). *Türk Kültüründe Sembollerin Dili*, Sakarya Üniversitesi: Doktora Tezi.
- Kol, Suat, (2011). *Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Köseoğlu, Armağan, (2023). *Bir İletişim Aracı Olarak Çocuk Resmi ve Özellikleri*, İstanbul Üniversitesi Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi.
- Köylü, M., & Altaş, N., (2012). *Din eğitimi*, Ankara: Gündüz Yay.
- Köylü, Mustafa, (2004). *Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi*, AUİFD.

- Kuran Kursları Öğretici Kitabı*, (2017). Diyanet İşleri Başkanlığı Yay.
- Kuran Yolu Meali*, (2023). Diyanet İşleri Başkanlığı Yay.
- Lawler, Michael G., (1977). *Symbol and Religious Education*, Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association, 72:4
- Lings, Martin, (2003). *Simge ve Kökörnek Oluşum Anlamı Üzerine*, (S. Sahra, Çev.) Ankara: Hece Yay.
- Mahaney, R. A. (2014). *Artifactual Symbols: The Catalytic Role of Material Culture in the Emergence of Symbolic Thought*, Time and Mind.
- Mehmedoğlu, Yurdagül, (2001). *Dualarında Çocuk*, EKEV Akademi Dergisi.
- Moriarty, M. Wyn (2009) *Evaluating children's use of symbol in some recent research*, International Journal of Children's Spirituality, 14:1, 47-61.
- Okuyay, Lale, (2008). *6 Yaş Grubu Çocukların Aile Çizimlerinde Kişilerarası ilişkiler*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Oruç, Cemil, (2013). *Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlamında Din Eğitimi*, Ankara.
- Oruç, Cemil, (2013). *İngiltere’de Okul Öncesi ve İlköğretim Okullarında Resmi Din Eğitimi: Devlet Okulu Örneği*, Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi.
- Oruç, Cemil, (2014). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*. İstanbul: DEM Yay.
- Özarslan, Selim, (2010). *Dihlevi’ye Göre İslam’ın Sembolleri/ Şear-i İslam*, Bilimname.
- Perşembe, Erkan, (1998). *Dinde Sembolün Fonksiyonu ve İslam’da Sembolik Değerlerin Bugünü*, OMÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi.
- Piaget, Jean, (2016). *Çocuk Psikolojisi*, (O. Türkay, Çev.) İstanbul: Pinhan Yay.
- Piaget, Jean, (2016) *Çocuğun Gözüyle Dünya*, (İ. Yerguz, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi Yay.
- Salsa, Analía M. & Peralta de Mendoza, Olga A., (2000) *Implicancias Didácticas Del Uso Y La Comprensión Temprana De Símbolos*, Cultura y Educación, 12:3.
- Santrock, John W., (2017). *Yaşam Boyu Gelişim*, Ankara: Nobel Yay.
- Sarıçam, İbrahim, Hz. Muhammed ve Evrensel Mesajı, (2007). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Savaş, İlhami, (2014). *Çocuk Resmi ve Bilinçaltı*, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schimmel, Annemarie, (1954). *Dinde Sembolün Fonksiyonu Nedir?*, Mayans: Alman Din Bilginleri Kongresi.

- Selçuk, Mualla, (1991). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Şahin, K. M. & Akman, Berrin, (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinin Gelişimi*, Milli Eğitim Dergisi.
- Taşpınar, İsmail, (2017). *Titus Burckhardt ve Mimaride Dini Sembolizm*, Milet ve Nihal. TDV İslam Ansiklopedisi.
- Temizyürek, Fahri, (2007). *Çocukta Dil Gelişim Süreci*, Türkiyat Araştırmaları.
- Tillich, Paul, (2002). *Din Dilinin Doğası*, (A. Çınar, Çev.), Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, c.11, sayı 2.
- Tokat, Latif, (2012). *Dinde Sembolizm*, Ankara: Ankara Okulu Yay.
- Tosun, Cemal, (1992) *Almanya'da Türk İslam Kültür Merkezleri: Camiler*, *Journal of Islamic Research*.
- Tosun, Cemal & Çapçioğlu, Fatma, (2015). *4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi*, Ankara.
- Tosun, Cemal, (2000). *Dua Öğretimi*, Dini Araştırmalar 2/6.
- Tüzün, İdris, (2015). *Kuran'da Sembol ve Sembolik Anlatım: Neml Suresi Süleyman (A. S) Kıssası Örneği*, Isparta: Yüksek Lisans Tezi.
- Ummanel, Azize, (2021). *Gelişim ve Öğrenme, Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (S. Çelenk, Editör) Ankara: Pegem Akademi.
- Varol, Fatih, (2018). *Avrupa'da Faaliyet Gösteren Camilerin Eğitimdeki Konumu ve Önemi: İngiltere'deki Camilerde Arap Dili ve Belağatı Öğretimi*, Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu.
- Weigel, Daniel J. & Martin, Sally S. & Lowman, Jennifer L. (2016). *Assessing the Early Literacy Skills of Toddlers: the Development of Four Foundational Measures*, Early Child Development and Care.
- Yaşar, Damla, (2019). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sembolik Oyun, Duygu Düzenleme Becerileri ve Yönetici İşlevler İlişkisinin İncelenmesi*, İzmir: Yüksek Lisans Tezi. *Yaşayan Dünya Dinleri*, (2010). Ankara: DİB Yay.
- Yavuz, Kerim, (2012). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, İstanbul: Boğaziçi Yay.
- Yavuzer, Haluk, (1995). *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeğin, Hüseyin İ., (2012). *Din Psikolojisi Açısından Kutsal Mekan İnsan İlişkisi*, Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.

- Yıldız, İlhan, (1998). *Ahmet Hamdi Akseki'ye Göre Cami Ortamında Din Eğitimi*, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
- Yıldız, Murat, (2007). *Çocuklarda Tanrı Tasavvurunun Gelişimi*, İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Yılmaz, Hüseyin, (2013). *Camilerin Eğitim Fonksiyonu*, İstanbul: Ensar Neşriyat.

